Νέος Παιδαγωγός
online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

37ο Τεύχος, Ιούλιος 2023

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 37ο - Ιούλιος 2023

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 37ο - Ιούλιος 2023

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

Κατσαρού Δήμητρα
Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου, Γνωστικό αντικείμενο: Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία και Διαταραχές Λόγου

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

Σαββάκης Μάνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΣΚΕ, Τμήμα Κοινωνιολογίας

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 37ο - Ιούλιος 2023

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

2 Ιουλίου 2023

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 2-7-2023 ως και 31-8-2023, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 38ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 38ου τεύχους:

- *Ως 31-8-2023, παραλαβή άρθρων*
- *Ως 30-9-2023, ανάρτηση του 38ου 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 37ο - Ιούλιος 2023

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

Σελ. 14	01.Θ.Ε. Ο ρόλος της μεθόδου project στη διδασκαλία των Εικαστικών
Σελ. 24	01.Θ.Ε. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών ΣΤ' Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
Σελ. 32	02.Θ.Ε. Διδακτική προσέγγιση της μεταφοράς και της μετωνυμίας στη Νεοελληνική γλώσσα της Γ' Γυμνασίου
Σελ. 45	02.Θ.Ε. Εποικοδομισμός και εποικοδομητικές διδακτικές προσεγγίσεις
Σελ. 57	02.Θ.Ε. Η αυτοαξιολόγηση και τα οφέλη της
Σελ. 67	02.Θ.Ε. Η συμβουλευτική ψυχολογία στον χώρο της Εκπαίδευσης
Σελ. 83	03.Θ.Ε. Η εκπαίδευση STEAM. Πλεονεκτήματα και αναγκαίες μεταρρυθμίσεις για την ένταξή της στη σχολική διαδικασία
Σελ. 90	03.Θ.Ε. Η συμβολή των νέων υποστηρικτικών τεχνολογιών στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας
Σελ. 106	08.Θ.Ε. Άσκηση και βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων σε άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 114	08.Θ.Ε. Η αντιμετώπιση μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα
Σελ. 122	08.Θ.Ε. Οι Εκπαιδευτικοί ως πιθανός παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση
Σελ. 129	08.Θ.Ε. Συμπερίληψη μύθος ή πραγματικότητα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία
Σελ. 136	08.Θ.Ε. Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής
Σελ. 145	08.Θ.Ε. Τα οφέλη από τη συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες για τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 155	09.Θ.Ε. «Παιδί και Όρια»: Μια εφαρμοσμένη προσέγγιση στο μάθημα της Μουσικής
Σελ. 168	09.Θ.Ε. Το λογοτεχνικό περιοδικό Η Λέξη: Μια πρακτική εφαρμογή

Σελ. 173	10.Θ.Ε. Κατανοώντας την «Διαμυθολογία - Intermythology»: Μια προσέγγιση της σύγχρονης παιδαγωγικής του μύθου σε ένα πρόγραμμα Erasmus+
Σελ. 189	12.Θ.Ε. Αλλόγλωσσοι μαθητές - Μαθησιακές δυσκολίες & ο ρόλος του Εκπαιδευτικού
Σελ. 198	12.Θ.Ε. Ο ρόλος της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού ζητήματος
Σελ. 207	12.Θ.Ε. Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές Μεταναστευτικής Βιογραφίας
Σελ. 218	13.Θ.Ε. Η επίδραση ενός επιμορφωτικού προγράμματος Αντλεριανής προσέγγισης στις πεποιθήσεις και την πρακτική παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα Μια ποιοτική μελέτη
Σελ. 229	13.Θ.Ε. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων
Σελ. 240	14.Θ.Ε. Από την επαγγελματική ανάπτυξη στην επαγγελματική μάθηση: Ένα εναλλακτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών
Σελ. 249	14.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα προετοιμασίας για την προφορική εξέταση του Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας - Επιπέδου Α2
Σελ. 258	14.Θ.Ε. Παράγοντες συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο
Σελ. 273	15.Θ.Ε. Η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών με τη μετασχηματιστική ηγεσία και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας
Σελ. 283	15.Θ.Ε. Εργασιακός εκφοβισμός και Εκπαιδευτικοί (mobbing)
Σελ. 292	15.Θ.Ε. Η διοικητική διάσταση των σχολικών εκδρομών και η πειθαρχική ευθύνη των συνοδών εκπαιδευτικών
Σελ. 308	15.Θ.Ε. Μελέτη του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος - Οργάνωση και επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες της Ισπανίας
Σελ. 318	15.Θ.Ε. Ο δεσμός μεταξύ ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας. Διεθνείς αναγνωρίσεις και ελληνικές προοπτικές.
Σελ. 328	15.Θ.Ε. Προβλήματα και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων
Σελ. 337	15.Θ.Ε. Το στυλ ηγεσίας στον Οργανισμό Μάθησης

Σελ. 346 | 17.Θ.Ε. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα πριν και κατά την πανδημία

Σελ. 354 | 17.Θ.Ε. Η αξιοποίηση της μαθηματικής λογοτεχνίας ατην μάχιμη διδακτική πράξη προς επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.

Σελ. 364 | 17.Θ.Ε. Ο κρατικός προϋπολογισμός της Ελλάδος

Σελ. 379 | 17.Θ.Ε. Ο ρόλος του κράτους και η ιστορία της Νεότερης Οικονομικής Θεωρίας. Από τη φιλοσοφία στη πράξη

Σελ. 398 | 17.Θ.Ε. Περιβαλλοντικά ενεργός και υπεύθυνος πολίτης για το δάσος. Παραδείγματα και αναφορές σε μελέτες περιπτώσεων.

Σελ. 408 | 17.Θ.Ε. Στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης του λεξιλογίου στη μητρική και δεύτερη/ξένη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο

Σελ. 416 | 17.Θ.Ε. Τα ψέματα των παιδιών και η σχέση τους με τη Θεωρία του Νου.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 423 | 06.Θ.Ε. «Μέλισσα... πηγή Ζωής». Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο με βάση την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σελ. 432 | 06.Θ.Ε. Διδακτική παρέμβαση για την πρόσληψη της Θείας Λειτουργίας από τα παιδιά του δημοτικού

Σελ. 443 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης: "Η συγχώρεση ως υπέρβαση στον Χριστιανισμό"

Σελ. 454 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό Σενάριο: «Εισαγωγή στη δομή επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch»

Σελ. 466 | 06.Θ.Ε. Η παραγωγή γραπτού λόγου στη Β' Τάξη του Δημοτικού Σχολείον

Σελ. 480 | 06.Θ.Ε. Ομάδες αίματος: «Το αίμα και τα μυστικά του»

Ο ρόλος της μεθόδου project στη διδασκαλία των Εικαστικών

Χατζηλάμπου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.08, M.Ed

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο μελετάται η δυναμική και η λειτουργικότητα που προσφέρει η μέθοδος project στο μάθημα των Εικαστικών στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης, Αρχικά, περιγράφεται η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος των εικαστικών και ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στη μέθοδο project. Στη συνέχεια η θεωρητική ανάπτυξη του θέματος εμπλουτίζεται και τεκμηριώνεται με ένα παράδειγμα καλής πρακτικής, το οποίο αποτελεί εκπαιδευτικό προϊόν προβληματισμού μιας ομάδας μαθητριών του 5ου Γυμνασίου Κοζάνης κατά το σχολικό έτος 2018-19, πάνω σε θέματα που τέθηκαν ως προτάσεις από τη γράφουσα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών στο πλαίσιο του μαθήματος των εικαστικών.

Λέξεις-κλειδιά: διδακτική των εικαστικών, μέθοδο Project

The role of the project method in the teaching of Visual Arts

Chatzilampou Maria, Art teacher M.Ed

Abstracts

In this article, the dynamics and functionality offered by the project method in the Visual Arts course are studied in the context of the interdisciplinary approach. First, the teaching methodology of the Visual Arts course is described, followed by a brief reference to the project method. The theoretical development of the subject is enriched and documented with an example of good practice, which is an educational product of reflection by a group of female students of the 5th Gymnasium of Kozani during the school year 2018-19, on issues raised as proposals by the writer, with the aim of the awareness of male and female students in the context of the visual arts course.

Key-words: teaching of the visual arts, Project method

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο, αφορά αφενός στην ανάδειξη της σημαντικότητας της διδασκαλίας των Εικαστικών στο γυμνάσιο και αφετέρου στην αξιοποίηση των Τεχνών με χρήση της μεθόδου project. Μέσω της διδασκαλίας των Εικαστικών μπορούμε να μετατρέψουμε τις αισθήσεις σε δημιουργικές ιδέες, χωρίς απαραίτητα να ασχοληθούμε με τη διδασκαλία των διανοητικών και θεωρητικών πεδίων της τέχνης. Έτσι διαμορφώνουμε τη διδασκαλία μέσα σε ένα πλέγμα διαδικασιών, που έχουν ως αφόρμηση βιωματικές καταστάσεις (Ardouin, 2000, Chapman, 1993).

Έτσι, εντάσσοντας στο μάθημα των Εικαστικών το αποτύπωμα βιωματικών καταστάσεων της σχολικής ζωής καθώς και τη μετάλλαξή τους σε διδακτικές δραστηριότητες με την ομαδοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, το μάθημα γίνεται το μέσο για μια επικοινωνιακή σχέση ανάμεσα στα μέλη της διδακτικής ομάδας, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Πρόκειται για μια σχέση που αποτελεί τη βάση της μεθόδου projec, καθώς χαρακτηρίζεται από ισότιμη ανταλλαγή απόψεων, κάτι που βοηθάει την ομάδα να διαμορφώσει μια τελική άποψη σχετικά με τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της εργασίας. Συνεπώς, οφείλουμε να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να γίνουν παρατηρητικοί και προσεχτικοί στα φαινόμενα της φύσης, στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα ή και στα ιστορικά δεδομένα, έτσι ώστε γρήγορα με αυτό τον τρόπο, να αυξηθεί το ενδιαφέρον τους και να μπουν στη διαδικασία της αναζήτησης (Αλαχιώτης, 2002).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το ζητούμενο αυτής της προσέγγισης είναι μέσα από το μάθημα των εικαστικών και με την αξιοποίηση της μεθόδου project, οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορούν να δεχτούν τα ερεθίσματα, να καταλάβουν μόνοι τους τα δεδομένα, να επινοήσουν πιθανές λύσεις, να δουν τι μπορούν να κάνουν και με ποιους τρόπους. Έτσι, ενδεχομένως στο τέλος να καταφέρουν να αμφισβητήσουν ακόμα και το αποτέλεσμα του έργου τους μέσα από δημιουργικό διάλογο, ώστε να φτάσουν στο βέλτιστο αποτέλεσμα. Συνεπώς, μέσα από τη σύγχρονη διαθεματική προσέγγιση , το μάθημα των εικαστικών πρέπει να στοχεύει στην παροχή βοήθειας προς τους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις τους και να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους μέσα από μια ανοικτή και βιωματική γνωστική διαδικασία διδασκαλίας.

Σκοπός λοιπόν, του άρθρου αποτελεί η ανάδειξη της θετικής εφαρμογής και αξιοποίησης του μαθήματος των Εικαστικών στο γυμνάσιο καθώς και να τονιστεί η σημασία της αξιοποίησης της μεθόδου project σε μια τέτοια διδακτική διαδικασία. Αρχικά, περιγράφεται η διδακτική μεθοδολογία του μαθήματος των εικαστικών και ακολουθεί μια μικρή αναφορά στη μέθοδο project. Στη συνέχεια η θεωρητική ανάπτυξη του θέματος εμπλουτίζεται με ένα παράδειγμα καλής πρακτικής, με τη χρήση της παραπάνω μεθόδου. Το project «Αρχέτυπα-Τα Κορίτσια με τις Μάσκες», που παρουσιάζεται ως καλή πρακτική, ανήκει στο πλαίσιο μιας ανοιχτής διαδικασίας μάθησης, η οποία διαμορφώθηκε μέσα από τις συμπεριφορές και τους προβληματισμούς της ομάδας και η εφαρμογή του αποτέλεσε σημαντική πηγή μάθησης, για όλες και όλους του συμμετέχοντες σε αυτό. Υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2018-19, από μια μικρή ομάδα μαθητριών του 5 ου Γυμνασίου Κοζάνης, πάνω σε θέματα που τέθηκαν ως προτάσεις από τη συγγραφέα, με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, στο μάθημα των Εικαστικών.

Σκοπός και αναγκαιότητα της διδασκαλίας των εικαστικών

Όταν γίνεται λόγος για την καλλιέργεια του παιδιού και την απόκτηση κουλτούρας μέσα από το σχολείο, σημαίνει ότι οι μαθητές καλούνται να κατασκευάσουν τα εργαλεία εκείνα που θα τους επιτρέψουν να μελετήσουν την τέχνη ως «πεδίο

καλλιέργειας», και να ασκηθούν σε μεθόδους σκέψης που χαρακτηρίζουν αυτό το πεδίο. Απομακρυνόμαστε, πλέον, από τη μονοδιάστατη παροχή γνώσεων, βοηθώντας τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφτούν συνολικά τα έργα και τις πρακτικές, να αποκτήσου τις απαραίτητες γνώσεις και έτσι να δουν με άλλο μάτι τον κόσμο, να στοχαστούν και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τουςμέσα από τα έργα. Επομένως το μάθημα των Εικαστικών στο σχολείο δε στοχεύει στο να γίνουν οι μαθητές καλλιτέχνες με την στενή έννοια του όρου μα στο να καλλιεργήσουν το σεβασμό στο άνθρωπο, στη φύση, στην ομορφιά και στα επιτεύγματα του πολιτισμού (Βάος, 2008).

Από εκπαιδευτική άποψη, τα θετικά στοιχεία της διδασκαλίας της τέχνης εμπεριέχονται στην ίδια τη δημιουργική διαδικασία ως λειτουργία, γιατί, πέρα από την αισθητική αξία του παιδικού έργου, αυτή καθαυτή, αποτελεί ολόπλευρη δραστηριότητα που για να επιτευχθεί κινητοποιεί τη φαντασία, τη γνώση, τον ψυχισμό και τη δεξιότητα, αφού δε σταματά στο στάδιο της νοητικής σύλληψης, αλλά απαιτεί και τη μορφολογική πραγμάτωση, διευρύνοντας την αντιληπτική ικανότητα του μαθητή, προσφέροντάς του έναν άλλο τρόπο θέασης του κόσμου. Ο γενικός σκοπός του μαθήματος, είναι να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις για τις εικαστικές και εφαρμοσμένες τέχνες, να εμβαθύνουν σε αυτές, στο επίπεδο που μπορούν, μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων. Παράλληλα στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές το φαινόμενο της Τέχνης, ώστε να καλλιεργηθούν ως φιλότεχνοι θεατές και ως δημιουργοί. Ειδικότερα στο μάθημα των Εικαστικών επιδιώκεται να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών, η αισθητική και η παρατήρηση, η γνώση και η χρήση υλικών, μέσων και εργαλείων και η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου από μέρους τους. Επιπρόσθετα, σκοπός του μαθήματος είναι η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση του εικαστικού έργου, όπως και η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και της συμβολής των τεχνών στον πολιτισμό διαχρονικά και η κατανόηση των ιστορικών και κοινωνικών επιδράσεων που έχει δεχθεί ένα έργο τέχνης, καθώς και των τρόπων με τους οποίους τις απεικονίζει (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 1999).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία των εικαστικών ενεργοποιεί την αυτενέργεια των μαθητών και δίνει την ευκαιρία να αποκτήσουν αισθητικές και βιωματικές εμπειρίες. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να απολαμβάνουν τις τέχνες ως δημιουργοί και ταυτόχρονα ως ευαίσθητοι θεατές ερμηνείας, καθώς αξιολογούν τα έργα των συμμαθητών τους αλλά και τα δικά τους ως προς το περιεχόμενο, τη δομή και τον τρόπο παρουσίασής τους. Συνεπώς, βοηθάει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πως υπάρχουν διαφορετικές εκδοχές και απόψεις γύρω από κάθε ιδέα που μπορεί να εκθειαστεί μέσω της τέχνης (Βάος, 2008).

Έχοντας περιγράψει συνοπτικά αλλά περιεκτικά τους σκοπούς που υπηρετεί το μάθημα των Εικαστικών στο Γυμνάσιο, θεωρείται χρήσιμο να αναφερθούμε στην προστιθέμενη αξία που αποκτά το μάθημα των Εικαστικών, μέσα από την αξιοποίηση της μεθόδου project, στο πλαίσιο μιας διαθεματικής αντίληψης. Η χρησιμότητα, λοιπόν, της Τέχνης

στη διαθεματική προσέγγιση οφείλεται στην πληθώρα των θετικών χαρακτηριστικών που προσφέρει η ενασχόληση των μαθητών με καλλιτεχνικές δράσεις (Κολέζα, 2000).

Η μέθοδος project- επεξήγηση των όρων, περιγραφή

Η μέθοδος αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν ισότιμα εκπαιδευτικοί και μαθητές. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι ο κεντρικός, αλλά καθοδηγητικός – συμβουλευτικός, με παρεμβάσεις που γίνονται μόνον όταν το ζητούν οι μαθητές. Το κέντρο βάρους στον τρόπο αυτό μετατίθεται από τον εκπαιδευτικό (ατομική ευθύνη) στους μαθητές (συλλογική μορφή εργασίας και ευθύνης), σε μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, που τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα.

Η μέθοδος project πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες και τα βιώματα των μαθητών, των οποίων η συμμετοχή στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης είναι καθοριστική. Αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας, μπορεί να είναι, κάποιος προβληματισμός μεμονωμένων ατόμων ή του συνόλου της παιδαγωγικής ομάδας. Ο προβληματισμός μπορεί να τεθεί ως πρόταση ακόμα και από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με σκοπό να κινητοποιήσει την ομάδα ή να αποτελέσει αυθόρμητο προβληματισμό μεμονωμένων μελών ή και του συνόλου της ομάδας. Ο σχεδιασμός του μαθήματος γίνεται με ευθύνη της ομάδας και στοχεύει κυρίως στην ολοκλήρωση κάποιου έργου που οδηγεί στη λύση ενός αρχικού προβληματισμού. Βασική προϋπόθεση για τη φάση της οργάνωσης και του σχεδιασμού αποτελεί η ενεργός συμμετοχή κατά το δυνατό όλων των μελών της ομάδας στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής διδασκαλίας. Ο σχεδιασμός της δράσης είναι δεσμευτικός για την ομάδα όσον αφορά την αναζήτηση και την ολοκλήρωση του εγχειρήματος, για ένα έργο τεχνικής ή κάποιας κοινής δράσης (Frey, 1986, Χρυσαφίδης, 2002).

Οι διαδικασίες που αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός project κατά τον K. Frey είναι: η ελευθερία των μελών να προτείνουν ένα θέμα, η από κοινού διαμόρφωση του και η διεξαγωγή του και οι ανάγκες, οι προδιαθέσεις και τα ενδιαφέροντα αυτών που συμμετέχουν. Αν διεξαχθούν σωστά τα παραπάνω, αποβαίνουν ουσιαστικές διαδικασίες μάθησης, γιατί η εμπειρία που αποκτούν τα μέλη κατά την διάρκεια των εργασιών αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης. Η επεξεργασία τέλος του θέματος γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο τερματισμός των εργασιών να συνοδεύεται και από ένα προϊόν (π.χ. μια έκθεση, ένα βιβλίο, μια εκδήλωση) (Frey, 1986).

Φάσεις της μεθόδου project

Πρωτοβουλία-πρόταση

Οι προτάσεις που διατυπώνονται από τα μέλη μπορούν να αποτελέσουν το ερέθισμα, το κίνητρο για την διεξαγωγή του project. Το αν βέβαια τελικά αυτή η πρόταση θα εξελιχθεί σε ένα project, θα εξαρτηθεί από τη συζήτηση που θα ακολουθήσει.

Η πρόταση δεν είναι υποχρεωτικό να έχει οπωσδήποτε παιδαγωγική αξία. Βασικά όλες οι εκφάνσεις του φυσικού και τεχνικού περιβάλλοντος μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για την διεξαγωγή ενός project (Frey, 1986).

Υλοποίηση του προγράμματος- Εκτέλεση του project

Η φάση αυτή έρχεται ως φυσικό αποτέλεσμα και συνέχεια της προηγούμενης φάσης. Θα πρέπει να εφαρμοστεί στην πράξη το πρόγραμμα που έχει ήδη καταστρωθεί. Τα μέλη της ομάδας ασχολούνται εντατικά με τις εργασίες τους. Ασχολούνται με έναν τομέα της δικής τους επιλογής και ταυτόχρονα μέσα από την πράξη μαθαίνουν.

Η περάτωση του project

Η περάτωση του project κατά τον Frey μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους.

Α. Το project τερματίζεται όταν το αποτέλεσμα που επιδιώκεται έχει επιτευχθεί.

Β. Μια αρνητική κριτική από μέρους των μελών ή από ειδήμονες μπορεί να σημαίνει τον πρόωρο τερματισμό του project. Στην περίπτωση αυτή η πορεία των ενεργειών οδήγησε σε αποτέλεσμα διαφορετικό από αυτό που είχε τεθεί στην αρχή ως κοινός στόχος.

Γ. Υπάρχουν τέλος περιπτώσεις κατά τις οποίες το κλείσιμο του project δεν γίνεται με τυπικές διαδικασίες. Η περάτωση δηλαδή δεν αποτελεί συνειδητή φάση του, αλλά σιγά-σιγά εφαρμόζονται στην καθημερινή πράξη όσα κατατέθηκαν από την όλη προσπάθεια.

Διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων

Κατ’ αυτή την φάση διακόπτονται οι οποιεσδήποτε ενέργειες με σκοπό να αντιμετωπίσουν τα μέλη κριτικά και από απόσταση τις ίδιες τους τις ενέργειες, να συζητήσουν μεταξύ τους πάνω σ’ αυτά που έχουν ήδη γίνει, να διατρέξουν νοερά όλη την μέχρι στιγμής πορεία, με σκοπό να διαπιστώσουν αν η συμφωνία που πέτυχαν στην αρχή λειτούργησε και οι κανόνες επικοινωνίας και συμπεριφοράς βοήθησαν αποτελεσματικά ή αν πρέπει κάτι να τροποποιηθεί (Χρυσαφίδης, 2002).

Παράδειγμα καλής πρακτικής: «Τα Κορίτσια με τις Μάσκες»

Από τη θεωρητική ανασκόπηση του θέματος που έγινε μέχρι το σημείο αυτό, γίνεται φανερή η σημαντικότητα και ο ρόλος της μεθόδου project στη διδασκαλία των Εικαστικών. Για την πραγμάτωση των παραπάνω, είναι ανάγκη να πληρούνται μια σειρά από προϋποθέσεις. Αρχικά, πρέπει να υπάρχει η απαιτούμενη για κάθε project υλικοτεχνική υποδομή στην τάξη ή στον ευρύτερο χώρο της σχολικής μονάδας. Ακόμη κρίνεται σκόπιμο οι εκπαιδευτικοί να έχουν μελετήσει το θέμα έτσι ώστε να

προετοιμάσουν και να μπορέσουν να βοηθήσουν στη συνέχεια τους μαθητές. Βασικό είναι το επιλεγόμενο θέμα να ανταποκρίνεται στο γνωστικό υπόβαθρο και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ ευνοϊκός παράγοντας είναι και ένας ευέλικτος αριθμός μαθητών στην τάξη (ούτε λίγοι, ούτε πάρα πολλοί). Τέλος, θεμέλιοι άξονες αποτελούν αφενός ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος που θα εξασφαλιστεί για την υλοποίηση του project και αφετέρου οι κοινές αξίες και αναπτυγμένη συλλογική σκέψη που θα μοιράζονται εκπαιδευτικός-μαθητές. Στη συνέχεια παρατίθεται ένα παράδειγμα καλής πρακτικής όπου αναδεικνύονται τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου project. Όπως γίνεται φανερό, πρόκειται για μια ανοιχτή διαδικασία μάθησης, η οποία διαμορφώθηκε από τις συμπεριφορές και τους προβληματισμούς της ομάδας και η διεξαγωγή της αποτέλεσε σημαντική πηγή μάθησης.



Το project «Τα Κορίτσια με τις Μάσκες» σχεδιαστικέ, οργανώθηκε και εφαρμόστηκε από μια ομάδα μαθητριών της Β' και Γ' τάξης του 5ου Γυμνασίου Κοζάνης κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Η πρόταση διατυπώθηκε από την συγγραφέα και αποτέλεσε ερέθισμα και κίνητρο για τους μαθητές. Σκοπό ήταν η υποστήριξη της έκθεση, «ΑΡΧΕΤΥΠΑ», του γλύπτη Θεόδωρου Παπαγιάννη που θα φιλοξενούσε το νεοσύστατο Μουσείο Τεχνών Κοζάνης. Ο σχεδιασμός του μαθήματος έγινε με ευθύνη όλης της ομάδας και στόχευε κύριος στην ολοκλήρωση κάποιου καλλιτεχνικού έργου που θα παρουσιαζόταν στην έκθεση «ΑΡΧΕΤΥΠΑ».

Οι διδακτικοί στόχοι του project ήταν:

- η κατανόηση, η κριτική προσέγγιση και η ανάλυση του εικαστικού έργου του γλυπτή Θεόδωρου Παπαγιάννη
- η κατανόηση της πολιτιστικής διάστασης και της συμβολής των τεχνών στον πολιτισμό στην ευρύτερη περιοχή μας
- η κατανόηση των ιστορικών και κοινωνικών επιδράσεων που έχει δεχθεί ένα έργο τέχνης καθώς και των τρόπων με τους οποίους τις απεικονίζει

- η συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων έκφρασης που προκύπτουν από τον πειραματισμό με κάθε είδους υλικά, τεχνικές και μέσα
- η παράγωγη προσωπικού και ομαδικού έργου, συλλέγοντας παρατηρώντας και χρησιμοποιώντας κάθε είδους υλικό
- η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της παρατηρητικότητας των μαθητριών
- η γνώση και η χρήση των υλικών, των μέσων και των εργαλείων, η επαναχρησιμοποίηση υλικών, καθοριστική σημασία της καλλιτεχνικής εργασίας ως αντίβαρο στο σχολείο της απομνημόνευσης
- η ανάδειξη της ιδιαίτερης σημασίας της προσωπικής συμβολής του ατόμου και της ενεργητικής συμμετοχής του σε καλλιτεχνικές δράσεις
- τέλος, η έκθεση κάποιου καλλιτεχνικού έργου σε δημόσιο χώρο.

Πρωτοβουλία – πρόταση

Αφορμή για το ξεκίνημα του project αποτέλεσε το κάλεσμα των Γλύκας Διονυσοπούλου, (Υποψήφιας Διδακτόρισσας Ιστορίας της Τέχνης) και Χάρη Κοντοσφύρη, (Επίκουρου Καθηγητή Σχολής Καλών Τεχνών), προς τη γράφουσα το οποίο εκείνη με τη σειρά της έθεσε προς τους μαθητές της. Η πρόταση αφορούσε στη έκθεση του γλύπτη Θ. Παπαγιάννη, «ΑΡΧΕΤΥΠΑ». Καθώς οι μαθητές/τριες επεξεργαζόταν την πρόταση, ορίστηκε μια μικρή ομάδα, έξι μαθητριών, για την υλοποίηση του προγράμματος και ξεκίνησε η διαδικασία των συζητήσεων. Οι συζητήσεις αφορούσαν στο έργο του γλύπτη, στις παραδοσιακές μάσκες και στις μάσκες θεάτρου, στα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν, κ.α. Η ομάδα κατέληξε στην ιδέα να υποστηριχθεί με κάποιο ομαδικό καλλιτεχνικό έργο η έκθεση του γλύπτη Θ. Παπαγιάννη. Έτσι το ξεκίνημα αυτού project είχε αφορμή αφενός την πρόταση συνεργασίας που έγινε από τους πιμελητές της έκθεσης και αφετέρου απετέλεσε ένα σύγχρονο και σημαντικό εικαστικό δρώμενο που αφορούσε στη πόλη, στο οποίο η ομάδα εξέφρασε την επιθυμία να συμμετάσχει κι αυτή με τις δικές της δυνάμεις.

Υλοποίηση του προγράμματος-εφαρμογή του project

Σ’ αυτή τη φάση εφαρμόστηκε στην πράξη το πρόγραμμα που είχε ήδη καταστρωθεί. Η ομάδα ασχολήθηκε εντατικά με τις εργασίες της, με συμμετοχή όλων των μελών της, μέσα από μια επικοινωνιακή διαδικασία και προχώρησε στη διεξαγωγή όσων είχαν προγραμματιστεί. Έτσι, πολύ γρήγορα, μέσα σε ένα συνεργατικό κλίμα, ξεκίνησε η μελέτη του έργου του γλύπτη, μια έρευνα που αφορούσε στη μάσκα και στις διάφορες εκφάνσεις της, η αναζήτηση υλικών που πιθανόν υπήρχαν στο εργαστήριο και στα σπίτια των συμμετεχόντων και η αγορά κάποιων επιπλέον. Έτσι, σιγά σιγά δόθηκε μορφή και χρώμα στις σκέψεις όσων συμμετείχαν.

Η περάτωση του project

Έχοντας ως οδηγό την επιθυμία για καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και της συνεργασίας, η ομάδα των μαθητριών ολοκλήρωσε το έργο της σε δώδεκα περίπου

διδακτικές ώρες και έφερε σε πέρας το πρόγραμμά της, παράγοντας καλλιτεχνικό έργο. Οι εργασίες έγιναν στο εικαστικό εργαστήριο του σχολείου. Για τις κατασκευές, χρησιμοποιήθηκε γυψογάζα, παλιές κορνίζες, πανιά, σκοινιά, χρώματα ακρυλικά και πλαστικές μάσκες όπως και μάσκες από γυψογάζα. Οι περισσότερες μάσκες έγιναν με τεχνική της γυψογάζα πάνω στα πρόσωπα των μαθητριών που χρησίμεψαν ως μήτρες για τις μάσκες μας. Έγινε σύνθεση δεκαπέντε επιτοίχιων κατασκευών με εξαιρετική, για τα γούστα της ομάδας, αισθητική. Το project ολοκληρώθηκε και είχε το αποτέλεσμα που επιδίωκε η ομάδα. Η ολοκλήρωσή του συνδυάστηκε με την ιδιαίτερα επιτυχή έκθεση, «ΑΡΧΕΤΥΠΑ», του γλύπτη Θεόδωρου Παπαγιάννη στο νεοσύστατο Μουσείο Τεχνών Κοζάνης. Τα έργα της ομάδας πλαισίωσαν την έκθεση και παρουσιάστηκαν στον κάτω όροφο του μουσείου.

Διαλείμματα ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων

Κατά τη διάρκεια της φάσης αυτής, αφού οι εργασίες είχαν ολοκληρωθεί με βάση τον προγραμματισμό, η ομάδα είχε την ευκαιρία να δει κριτικά και από απόσταση τις ιδέες και τις ενέργειές της, να συζητήσει σχετικά με τα όσα είχε καταφέρει και να διαπιστώσει αν το αποτέλεσμα ήταν το επιθυμητό. Αυτή η γεμάτη περιεχόμενο συζήτηση μετάτρεψε την απλή διαδικασία σε διαδικασία με μορφωτικό περιεχόμενο. Τα διαλείμματα αυτού του είδους τελικά είχαν κεντρική θέση στο project καθώς βοήθησαν να εξελιχθεί σε παιδαγωγική πράξη.

Επιπλέον, κατά τη φάση της ανατροφοδοτικής ανασκόπησης και συζήτησης των διαπροσωπικών σχέσεων η ομάδα μπόρεσε να δει από απόσταση την πορεία του project εξυπηρετώντας τους ακόλουθους σκοπούς:

Α) Έγιναν σκέψεις σχετικά με το κατά πόσο λειτούργησε το πλαίσιο συνεννόησης που επιτεύχθηκε κατά τη φάση της ανταλλαγής απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία. Θεωρήθηκε ότι λειτούργησε παρά πολύ καλά.

Β) Εξετάστηκε σε βάθος το σύνολο ενεργειών που έγιναν μέχρι τη στιγμή εκείνη.

Γ) Υπήρξε ένα υπέροχο κλίμα συνεννόησης και συνεργασίας μεταξύ της ομάδας.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο αναφέρθηκε ότι το μάθημα των Εικαστικών στο γυμνάσιο αποτελεί μια ολότητα με επιμέρους πτυχές διδασκαλίας, που συνδέεται με την ευρύτερη λειτουργία του σχολείου αλλά και την κοινωνία, μέσα στην οποία λειτουργούν τα μέλη της μαθητικής κοινότητας. Τονίστηκε ότι το αντικείμενο των εικαστικών μετουσιώνεται σε μια πρωτόγνωρη εμπειρία για τους μαθητές με απρόσμενο αποτέλεσμα καθώς καλλιεργούν τις δεξιότητες, τη φαντασία και τη δημιουργική σκέψη τους, παράγοντας εικαστικό έργο, προσωπικό ή ομαδικό. Επιπλέον, αναφέρθηκε η

σημαντική συμβολή των τεχνών και της διαθεματικής και βιωματικής διδασκαλίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών.

Με την παρούσα πραγματεία, έγινε προσπάθεια να τεκμηριωθεί με ένα παράδειγμα καλής πρακτικής η θεωρητική ανάπτυξη του θέματος. Μέσα από αυτή, τονίστηκε η σημαντικότητα των Εικαστικών ως εργαλείο καλλιέργειας των δεξιοτήτων και της φαντασίας των μαθητών, η παραγωγή κάποιου έργου, η ελευθερία των μελών να προτείνουν, να συζητούν, να κρίνουν και να δημιουργούν, η από κοινού διαμόρφωση των εργασιών και η διεξαγωγή του project. Τέλος, η καθοριστική σημασία που έχει η προβολή των σχολικών δραστηριοτήτων στην τοπική κοινωνία. Όλα τα παραπάνω, αποβαίνουν ουσιαστικές διαδικασίες μάθησης, γιατί η εμπειρία που αποκτούν τα μέλη κατά την διάρκεια των εργασιών αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης.

Συμπερασματικά, το μάθημα των εικαστικών αποτελεί σημαντικό εργαλείο του σύγχρονου σχολείου, που εξοικειώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες με υλικά και τεχνικές, που τους οδηγεί σε έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και έκφρασης, που μπορεί να τους βοηθήσει να ορίσουν τις σχέσεις μεταξύ τους μέσα σε μια ομάδα, που ενισχύει την επαφή τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης το μάθημα των εικαστικών, αποτελεί σημαντικό μέσο της διαθεματικής και της βιωματικής διδασκαλίας και σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να γίνει ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στην τοπική κοινωνία και την εκπαιδευτική κοινότητα. Η εφαρμογή της μεθόδου Project επιφέρει ποικίλες και πολυεπίπεδες θετικές συνέπειες για τους συμμετέχοντες μαθητές και εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά συμβάλλει στην διαμόρφωση ενός φιλικού κλίματος εντός της τάξης αλλά και στην καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών. Έτσι, ενδυναμώνονται οι δημοκρατικές διαδικασίες, τα συνεργατικά σχήματα αναμορφώνεται η κουλτούρα της τάξης και του σχολείου γενικότερα. Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες αποκτούν κοινωνικές αρετές, όπως η ακρόαση και αποδοχή της διαφορετικής γνώμης, η επικοινωνία και συνεργασία με άλλους μαθητές και η αναγνώριση της αξίας ενός άλλου ατόμου. Θεμιτό είναι το γεγονός πως οι μαθητές/τριες αποκτούν και μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η αντίληψη των σχέσεων μεταξύ των εννοιών και η αυτοπειθαρχία. Επιπλέον, η μέθοδος αυτή καλλιεργεί την πρωτοβουλία, την περιέργεια και τη δημιουργικότητα του κάθε μαθητή, ενισχύοντας την κριτική σκέψη του και συνδέει την σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή και την επίλυση αληθινών προβλημάτων. Ακόμη, διακρίνεται το μοναδικό «μαθησιακό προφίλ» του κάθε μαθητή/τριας, όπου αξιοποιείται ανάλογα, εξοικειώνει τους μαθητές/τριες με την κριτική και απομακρύνει την ατομικότητα και την αυθεντία από τις μαθησιακές διαδικασίες, αντικαθιστώντας τες με την συλλογικότητα, την διερεύνηση και την αυτενέργεια. Τέλος, συμβάλλει και στην διευκόλυνση της ενεργής εμπλοκής των γονέων καθώς και στην επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη του ίδιου του εκπαιδευτικού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alachiotis, S. (2002). *«I Efelikti Zoni tou scholeiou». Sto Odigos Schedion Ergasias,* Athina: Paidagogiko Institouto

Ardouin, I., (2000). *I kallitechniki agogi sto scholeio,* (mtf. Karra Marilena), Athina: Nefeli

Chapman, L. (1993). *Didaktiki tis technis, Prosengiseis stin kallitechniki agogi,* Athina: Ekdoseis Nefeli

Chrysafidis, K., (1991). *Σύγχρονοι Προβληματισμοί*, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης

Chrysafidis, K., (1992). *Σύγχρονες Παιδαγωγικές Κατευθύνσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Chrysafidis, K., (2002). *Βιωματική–Επικοινωνιακή διδασκαλία, Η εισαγωγή της Μεθόδου project στοσχολείο,* Αθήνα: Gutenberg

Frey, K. (1986). *«η μέθοδος project» σε μετάφραση Κλεονίκης Μάλλιου,* Θεσσαλονίκη: Εκδ Οίκος Αφων Κυριακίδη

Kalouri-Antonopoulou, R. (1999)., *Aisthitiki Agogi,* Athina: Ekdoseis «ELLIN»

Kokkos, A. & Synergates. (2011). *Ekpaidefsi mesa apo tis technes*, Athina: Metaichmio

Koleza, E. (2000). *Gnosiologiki kai didaktiki prosengisi ton stoicheiodon mathimatikon ennoion,* Athina: Leader Books

Vaos, A. (2008). *Zitimata didaktikis ton eikastikon technon. To kallitechniko egcheirima os paidagogiki praxi*, Athina: Topos

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών ΣΤ' Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Τσαχαλίδου Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σχετίζεται με την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 240 μαθητές ΣΤ' Δημοτικού (120 τυπικής ανάπτυξης και 120 με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), οι οποίοι συμπλήρωσαν το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής-Κλίμακα Αυτοαναφοράς. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των κλιμάκων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των δύο ομάδων (μαθητές τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες) και διερευνήθηκαν οι διαφορές στις κλίμακες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ως προς το φύλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κατά κύριο λόγο, είχαν χαμηλότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Λέξεις-Κλειδιά: ψυχοκοινωνική προσαρμογή, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής-Κλίμακα Αυτοαναφοράς

Psychosocial adjustment of sixth-grade primary school students with and without specific learning difficulties

Tsachalidou Panagiota, Primary School Teacher, Ph.D Candidate

Abstract

Psychosocial adjustment is related to the existence of specific learning difficulties. The purpose of this research was to investigate the levels of psychosocial adjustment in sixth-grade primary school students with and without specific learning difficulties. In this research participated 240 sixth-grade primary school students (120 without specific learning difficulties and 120 with specific learning difficulties), who were given the Test of Psychosocial Adjustment-Self-reference Scale. For the results' analysis, the average of the scales of psychosocial adjustment of the two groups was compared (students without and with specific learning difficulties) and the differences in the scales of psychosocial adjustment according to gender were investigated. Results show that students with specific learning difficulties, mainly, had lower psychosocial adjustment compared to students without specific learning difficulties.

Key-Words: psychosocial adjustment, specific learning difficulties, Test of Psychosocial Adjustment-Self-reference Scale

Εισαγωγή

Με βάση διάφορες έρευνες, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή ως προς τις κλίμακές της σχετίζεται άμεσα με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Alevriadou & Giaouri 2016, Fulk et al. 1998, Grolnick & Ryan 1990, Riddick et al. 1999, Stanovich et al. 1998). Για αυτό το λόγο η συγκεκριμένη έρευνα εστιάζει στη διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ειδικότερα, αναφέρει τις διαφορές που υπάρχουν ως προς τις κλίμακες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στη συνέχεια εξετάζει τις διαφορές στις κλίμακες αυτές ως προς το φύλο.

Ορισμός και κλίμακες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Ως ψυχοκοινωνική προσαρμογή ορίζεται η ικανότητα κάποιου να ανταποκρίνεται με αποτελεσματικό τρόπο στις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του χωρίς δυσκολίες σε ενδοπροσωπικό ή διαπροσωπικό επίπεδο (Ford et al. 2003, Karatza 2017).

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αποτελείται από τρεις βασικές κλίμακες: την κοινωνική επάρκεια, την συναισθηματική επάρκεια και την αυτοαντίληψη. Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται σε διάφορα συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, που είναι απαραίτητα για την ομαλή και επιτυχή κοινωνική ένταξη του ατόμου, για τη δημιουργία επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων και για την επίτευξη επιθυμητών κοινωνικών αποτελεσμάτων. (Kampylafka 2017, Karatza 2017, Ralli kai syn. 2017, Trentacosta & Fine 2010).

Η συναισθηματική επάρκεια θεωρείται ένα σύνολο συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση, η έκφραση και ο έλεγχος των συναισθημάτων, η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων, ο σωστός χειρισμός των διαπροσωπικών σχέσεων και των έντονων συναισθημάτων, η χρήση των κατάλληλων στρατηγικών ρύθμισης των συγκεκριμένων συναισθημάτων και η συνειδητοποίηση των πολιτισμικών κανόνων για τη ρύθμιση της συμπεριφοράς (Kampylafka 2017, Karatza 2017, Ralli kai syn. 2017).

Τέλος, η αυτοαντίληψη έχει σχέση με την άποψη που έχει κανείς για τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Αυτή η άποψη καλλιεργείται μέσα από τις εμπειρίες που αποκτά κανείς στη ζωή του και από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στον ίδιο και το περιβάλλον του μέσα από τις παρατηρήσεις-απόψεις που δέχεται από άτομα σημαντικά στο περιβάλλον του, όπως οι γονείς, οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοί του (Chatzichristou & Hopf 1992, Kampylafka 2017).

Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν γενικά χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια, λιγότερη συναισθηματική επάρκεια και χαμηλότερη αυτοαντίληψη από τους

υπόλοιπους μαθητές (Agaliotis & Ompasis 2015, Brinton & Fujiki 2011, Karatza 2017, Puglisi et al. 2016, Tabassam & Grainger 2002). Επίσης, ευκολότερα εκδηλώνουν συναισθήματα θυμού, οδηγούνται σε παραβατικές συμπεριφορές, που επηρεάζουν αρνητικά την επίδοσή και τη συμπεριφορά τους και αισθάνονται την κοινωνική απόρριψη από τους συνομηλίκους τους (Bryan et al. 2004, Grigorenko 2001, Kampylafka 2017, Krokou 2010, Miles & Stipek, 2006, Panteloglou 2017, Ralli kai syn. 2017, Wehby et al. 2003).

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε μαθητές ΣΤ' Δημοτικού με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να διατυπωθούν ως εξής:

1. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή θα είναι υψηλότερη στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης από ό,τι στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;
2. Ποια θα είναι η επίδραση του φύλου ως προς την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και στις δυο ομάδες των συμμετεχόντων μαθητών;

Επομένως, οι υποθέσεις της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι εξής:

1. Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή (ως προς τις κλίμακές της) θα είναι υψηλότερη στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.
2. Τα κορίτσια και τα αγόρια τυπικής ανάπτυξης θα έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (ως προς τις κλίμακές της) από ό,τι τα κορίτσια και τα αγόρια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Μεθοδολογία

Στοιχεία του δείγματος

Σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν 240 μαθητές ΣΤ' Δημοτικού (120 τυπικής ανάπτυξης και 120 με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες), οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολεία με τμήματα ένταξης από 63 δημοτικά σχολεία της Ανατολικής και Κεντρικής Μακεδονίας. Ειδικότερα, συμμετείχαν 72 αγόρια και 48 κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και 53 αγόρια και 67 κορίτσια τυπικής ανάπτυξης.

Εργαλεία της έρευνας

Οι μαθητές συμπλήρωσαν μέσα σε μια διδακτική ώρα το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής-Κλίμακα Αυτοαναφοράς (Chatzichristou kai syn. 2008a, 2008b & 2008c) (αρχές Φεβρουαρίου 2022 ως τέλη Μαΐου 2022).

Το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής-Κλίμακα Αυτοαναφοράς (Chatzichristou kai syn. 2008a, 2008b & 2008c) απευθύνεται σε μαθητές 10-12 ετών και αποτελείται από 115 ερωτήματα που αξιολογούν την κοινωνική επάρκεια (25 ερωτήσεις), την σχολική επάρκεια (30 ερωτήσεις), την συναισθηματική επάρκεια (18 ερωτήσεις), τα προβλήματα συμπεριφοράς (16 ερωτήσεις) και την αυτοαντίληψη (26 ερωτήσεις). Οι ερωτήσεις απαντώνται σε μια 5βαθμη κλίμακα Likert, στις οποίες οι μαθητές εκφράζουν κατά πόσο ισχύει για αυτούς η καθεμία ερώτηση-πρόταση. Σε αυτό το εργαλείο υψηλή βαθμολογία στην κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια και αυτοαντίληψη σημαίνει υψηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή και έντονα προβλήματα συμπεριφοράς χαμηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

Τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων, με τη βοήθεια του εργαλείου SPSS28.00 και τη χρήση της δοκιμασίας του t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples T-test), πραγματοποιήθηκε διερεύνηση και σύγκριση των μέσων όρων των κλιμάκων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και στις δυο ομάδες μαθητών (τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες). Έπειτα, καταγράφηκαν οι διαφορές που υπήρχαν στους μέσους όρους των ειδών και του συνόλου των κλιμάκων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ως προς το φύλο στην καθεμιά ομάδα εστιάζοντας σε αγόρια τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και κορίτσια τυπικής ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 συγκρίνονται οι κλίμακες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που καταγράφηκαν μεταξύ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν για όλες τις κλίμακές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής εκτός από τα προβλήματα συμπεριφοράς. Γενικότερα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συγκέντρωσαν υψηλότερη μέση βαθμολογία δείχνοντας υψηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

	Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (N=120)		**Μαθητές τυπικής ανάπτυξης (N=120)**		**T-value**	**P-value (p<0.05)**
	Μέση τιμή	**Τυπική απόκλιση**	**Μέση τιμή**	**Τυπική απόκλιση**		
Κοινωνική επάρκεια	43.7	10.8	48.6	9.4	-3.676	**<0.001**
Σχολική επάρκεια	37.1	11.5	39.0	10.94	-1.984	**<0.001**
Συναισθηματική επάρκεια	37.0	10.3	40.7	8.0	-3.141	**0.002**
Προβλήματα συμπεριφοράς	53.2	8.2	53.4	6.4	-0.282	0.778
Αυτοαντίληψη	34.8	6.8	36.4	5.0	-2.210	**0.028**

Πίνακας 1: Σύγκριση κλιμάκων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης

Στον Πίνακα 2 συγκρίνονται οι κλίμακες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που καταγράφηκαν μεταξύ των αγοριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης. Βρέθηκε ότι τα αγόρια τυπικής ανάπτυξης στην κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια συγκέντρωσαν υψηλότερη μέση βαθμολογία σε σχέση με τα αγόρια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δείχνοντας υψηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

	Αγόρια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (N=72)		**Αγόρια τυπικής ανάπτυξης (N=53)**		**T-value**	**P-value (p<0.05)**
	Μέση τιμή	**Τυπική απόκλιση**	**Μέση τιμή**	**Τυπική απόκλιση**		
Κοινωνική επάρκεια	42.7	10.1	47.4	10.4	-2.561	**0.012**
Σχολική επάρκεια	35.9	5.3	37.5	4.9	-1.753	0.082
Συναισθηματική επάρκεια	35.5	9.3	39.1	8.4	-2.228	**0.028**
Προβλήματα συμπεριφοράς	52.5	8.1	54.0	7.2	-1.102	0.273
Αυτοαντίληψη	35.0	6.3	36.7	5.4	-1.565	0.120

Πίνακας 2: Σύγκριση κλιμάκων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των αγοριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης

Στον Πίνακα 3 συγκρίνονται οι μεταβλητές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που καταγράφηκαν μεταξύ των κοριτσιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης. Βρέθηκε ότι τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης στην κοινωνική επάρκεια συγκέντρωσαν υψηλότερη μέση βαθμολογία σε σχέση με τα κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δείχνοντας υψηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

	Κορίτσια με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (N=48)		**Κορίτσια τυπικής ανάπτυξης (N=67)**		**T-value**	**P-value (p<0.05)**
	Μέση τιμή	**Τυπική απόκλιση**	**Μέση τιμή**	**Τυπική απόκλιση**		
Κοινωνική επάρκεια	45.4	11.8	49.5	8.5	-2.173	**0.032**
Σχολική επάρκεια	38.2	6.5	38.3	3.4	-0.113	0.910
Συναισθηματική επάρκεια	39.1	11.4	42.0	7.5	-1.596	0.113
Προβλήματα συμπεριφοράς	54.2	8.2	53.0	5.7	0.904	0.369
Αυτοαντίληψη	34.4	7.4	36.3	4.8	-1.672	0.097

Πίνακας 3: Σύγκριση κλιμάκων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των κοριτσιών με εδικές μαθησιακές δυσκολίες και τυπικής ανάπτυξης

Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε όλες τις κλίμακες σε

σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτό επιβεβαιώνεται και από διάφορες έρευνες (Agaliotis & Ompasis 2015, Brinton & Fujiki 2011, Bryan et al. 2004, Grigorenko 2001, Kampylafka 2017, Karatza 2017, Krokou 2010, Miles & Stipek, 2006, Panteloglou 2017, Puglisi et al. 2016, Ralli kai syn. 2017, Tabassam & Grainger 2002, Wehby et al. 2003), σύμφωνα με τις οποίες η ψυχοκοινωνική προσαρμογή σε όλες σχεδόν τις κλίμακες στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι χαμηλότερη από ό,τι σε αυτούς της τυπικής ανάπτυξης. Το ίδιο συμβαίνει και όταν κάποιος εστιάσει στις διαφορές ως προς το φύλο, όπου και πάλι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από ό,τι αυτοί της τυπικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από το αν είναι αγόρια ή κορίτσια.

Βιβλιογραφίες

Agaliotis, I., & Ompasis, N. (2015). Axiologisi koinoniko–synaisthimatikon parametron mathisis kai prosarmogis paidion me ipies ekpaideftikes anagkes me tin techniki Q–sort. Sto M. A. G. Papadatos & S. Polychronopoulou (Epim.), *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis.* (ss. 1041–1051). Anaktithike apo: https://doi.org/http://dx.doi.org/10.12681/edusc.264

Alevriadou, A., & Giaouri, S. (2016). A comparative analysis of cognitive and psychosocial functioning in children with writing disabilities. *Psychology, 7*(2), 154–165. Retrieved from: https://doi.org/10.4236/psych.2016.72018

Brinton, B., & Fujiki, M. (2011). Emotion talk: Helping caregivers facilitate emotion understanding and emotion regulation. *Topics in Language Disorders, 31*(3), 262–272. Retrieved from: https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e318227bcaa

Bryan, T., Burnstein, K., & Ergul, C. (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly, 27*(1), 45–51. Retrieved from: https://doi.org/10.2307/1593631

Chatzichristou, Ch., & Hopf, D. (1992). Aftoantilipsi mathiton protovathmias kai defterovathmias ekpaidefsis. *Paidagogiki Epitheorisi, 17,* 253–277.

Chatzichristou, Ch., Polychroni, F., Bezevegkis, I., & Mylonas, K. (2008a). *Ergaleio Psychokoinonikis Prosarmogis Paidion Proscholikis kai Scholikis Ilikias i Test Psychokoinonikis Prosarmogis: Klimaka aftoanaforas.* YPEPTh: EPEAEK.

Chatzichristou, Ch., Polychroni, F., Bezevegkis, I., & Mylonas, K. (2008b). *Ergaleio Psychokoinonikis Prosarmogis Paidion Proscholikis kai Scholikis Ilikias i Test Psychokoinonikis Prosarmogis: Perigrafi ergaleiou.* YPEPTh: EPEAEK.

Chatzichristou, Ch., Polychroni, F., Bezevegkis, I., & Mylonas, K. (2008c). *Ergaleio Psychokoinonikis Prosarmogis Paidion Proscholikis kai Scholikis Ilikias i Test Psychokoinonikis Prosarmogis: Odigos exetasti.* YPEPTh: EPEAEK.

Ford, T., Goodman, R., & Meltzer, H. (2003). The British Child and Adolescent Mental Health Survey 1999: The prevalence of DSM-IV disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 42*(10), 1203–1211. Retrieved from: https://doi.org/10.1097/00004583-200310000-00011

Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self-regulation. *Remedial and Special Education, 19*(5), 300–309. https://doi.org/10.1177/074193259801900506

Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(1), 91–125. Retrieved from: https://doi.org/10.1017/S0021963001006564

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities, 23*(3), 177–184. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/002221949002300308

Kampylafka, Ch.V. (2017). *Prosanatolismos stochon kai domikoi stochoi taxis mathiton Dimotikou me kai choris mathisiakes dyskolies kai dyskolies anagnostikis katanoisis: I schesi tous me gnostikous kai psychokoinonikous paragontes.* Tmima Filosofias Paidagogikis kai Psychologias, Filosofiki Scholi, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Athina. Anaktithike apo: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/41235#page/1/mode/2up.

Karatza, E. (2017). *To glossiko kai psychokoinoniko profil se paidia me glossiki diatarachi.* Tmima Filosofias, Paidagogikis, Psychologias, Filosofiki Scholi, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Athina. Anaktithike apo: https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/1699956/theFile

Krokou, M. (2010). Mathisiakes dyskolies kai provlimata symperiforas. Sto E. A. Koliadis, (Epim.), *Symperifora sto scholeio: Axiopoioume dynatotites, antimetopizoume provlimata* (ss. 597–622). Athina: Ekdoseis Grigori.

Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development, 77*(1), 103--117.

Panteloglou, V. (2017). *Koinoniki symperilipsi ton paidion me eidikes mathisiakes dyskolies sto dimotiko scholeio.* Tmima Ekpaideftikis kai Koinonikis Politikis, Scholi Koinonikon, Anthropistikon Epistimon kai Technon, Panepistimio Makedonias, Thessaloniki. Anaktithike apo: https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20571

Puglisi, M. L., Cáceres-Assenço, A. M., Nogueira, T., & Befi-Lopes, D. M. (2016). Behavior problems and social competence in Brazilian children with specific language impairment. *Psicologia: Refleexão e Crítica, 29*(1), 1–9. Retrieved from: https://doi.org/10.1186/s41155-016-0027-7

Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antaraki, I. (2017). I schesi metaxy ton glossikon kai ton psychokoinonikon dexiotiton ton mathiton: Ekpaideftikes proektaseis. *Proscholiki & Scholiki Ekpaidefsi, 5*(1), 84–96. Anaktithike apo: https://doi.org/:http://dx.doi.org/10.12681/ppej.10756

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia, 5*(4), 227–248. Retrieved from: https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0909(199912)5:4<227::AID-DYS146>3.0.CO;2-6

Stanovich, P. J., Jordan, A., & Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education, 19*(2), 120–126. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/074193259801900206

Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly, 25*(2), 141–151. Retrieved from: https://doi.org/10.2307/1511280

Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development, 19*(1), 1–29. Retrieved from: https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x

Wehby, J. H., Falk, K. B., Barton-Arwood, S., Lane, K. L., & Cooley, C. (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*(4), 225–238. Retrieved from: https://doi.org/10.1177/10634266030110040401

Διδακτική προσέγγιση της μεταφοράς και της μετωνυμίας στη Νεοελληνική γλώσσα της Γ΄ γυμνασίου

Ελπίδα Τηλικίδου, Διδάκτωρ Γλωσσολογίας (Φιλολογία ΑΠΘ)

Περίληψη

Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης για την προσέγγιση του φαινομένου της μεταφοράς και της μετωνυμίας που διδάσκεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ΄ Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται η γνωσιακή προσέγγιση, παρουσίαση και ερμηνεία των μεταφορικών και μετωνυμικών παραδειγμάτων που συναντούν οι μαθητές στα κείμενα και τις ασκήσεις της τρίτης και έβδομης ενότητας του σχολικού βιβλίου, αλλά και στον καθημερινό τους λόγο, με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Με τη διδασκαλία της θεωρίας της εννοιακής μεταφοράς και μετωνυμίας, δηλαδή με την παρουσίαση της μεταφοράς και της μετωνυμίας, όχι ως σχημάτων λόγου, αλλά ως εννοιακών μηχανισμών, οι μαθητές θα κατανοήσουν βαθύτερα τον τρόπο δημιουργίας των γλωσσικών μεταφορών και μετωνυμιών, τη γνωσιακή διεργασία του νου μέσω της οποίας οι ομιλητές επεξεργάζονται, οργανώνουν και προσεγγίζουν γνωσιακά την πραγματικότητα για τη δημιουργία γλωσσικών εκφράσεων.

Λέξεις-κλειδιά: γνωσιακή γλωσσολογία, μεταφορά, μετωνυμία, γλώσσα, γυμνάσιο

Didactic approach to metaphor and metonymy in the Modern Greek language of the 3rd High School

Elpida Tilikidou, PhD in Linguistics (Philology AUTH)

Abstract

The aim of the article is to present a didactic proposal for the approach to the phenomenon of metaphor and metonymy that is taught in the Modern Greek Language course of the 3rd High School. More specifically, the cognitive approach, presentation and interpretation of the metaphorical and metonymic examples that students encounter in the texts and exercises of the third and seventh sections of the textbook, as well as in their everyday speech, is proposed, with the aim of improving their learning outcomes. By teaching the theory of conceptual metaphor and metonymy, that is, by presenting metaphor and metonymy, not as figures of speech, but as conceptual mechanisms, students will gain a deeper understanding of how linguistic metaphors and metonymy are created, the cognitive process of the mind through which speakers organize and approach reality to create linguistic expressions.

Key-words: cognitive linguistic, metaphor, metonymy, language, high school

Εισαγωγή

Στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας της Γ΄ γυμνασίου οι μαθητές διδάσκονται, όσον αφορά το πεδίο της σύνταξης, τα είδη σύνδεσης των προτάσεων (1η ενότητα), τις δευτερεύουσες ονοματικές (2η - 4η ενότητα) και επιρρηματικές προτάσεις (4η - 7η ενότητα), και όσον αφορά το πεδίο της σημασιολογίας, τις σημασίες των λέξεων (λεξικό μόρφημα / ρίζα λέξης = λεξική σημασία, προσφυματοποίηση = γραμματική σημασία) αλλά και τις σημασιακές σχέσεις μεταξύ τους (2η, 4η - 6η ενότητα), κάτι που αποτελεί αντικείμενο της *λεξικής σημασιολογίας* (lexical semantics) (ενδεικτική βιβλιογραφία: Πέττα, 2020 · Θώμου, 2019 · Kroeger, 2018 · Saeed, 2017 · Paradis, 2012 · Bagha, 2011): *πολυσημία* (ένα λέξημα με δύο ή περισσότερες σημασίες οι οποίες σχετίζονται μεταξύ τους – μεταφορική ή μετωνυμική επέκταση) και *ομωνυμία* (δύο λεξήματα με ίδια φωνητική μορφή αλλά διαφορετική σημασία, οι σημασίες τους δεν σχετίζονται μεταξύ τους), *συνωνυμία* (σημασιολογική ισοδυναμία / ομοιότητα, συμπίπτουν περισσότερο ή λιγότερο σημασιολογικά, περιγραφική και εκφραστική συνωνυμία) και *αντίθεση* (σημασιολογική ασυμβατότητα), *υπερωνυμία* και *υπωνυμία* (σχέση εγκλεισμού, σχέση υπερκείμενης και υποκείμενης έννοιας).

Μεταξύ άλλων, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με τα γλωσσικά στοιχεία της μη κυριολεκτικής κατηγορίας (figurative language), με τη *μεταφορά* και τη *μετωνυμία* (3η και 7η ενότητα). Στο σχολικό εγχειρίδιο αλλά και στη γραμματική του γυμνασίου, η μεταφορά και η μετωνυμία παρουσιάζονται ως σχήματα λόγου, κι όχι ως γνωσιακές διεργασίες του νου (γνωσιακή γλωσσολογία / cognitive linguistics, γνωσιακή σημασιολογία / cognitive semantics) μέσω των οποίων οι ομιλητές, επειδή τις περισσότερες φορές τα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά στοιχεία δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τις εκφραστικές ανάγκες τους, δημιουργούν μια εναλλακτική, γλωσσική, μη κυριολεκτική κατηγορία στην οποία ανήκουν οι *γλωσσικές μεταφορές* (εννοιολογική ομοιότητα), οι *γλωσσικές μετωνυμίες* (εννοιολογική συνάφεια), οι *παρομοιώσεις* (μη κυριολεκτικές συγκρίσεις) και οι *ιδιωτισμοί* (μη συνθετική σημασία, σημασιολογική αδιαφάνεια) (Τηλικίδου, 2021). Σε αυτές τις γλωσσικές πραγματώσεις διαφαίνεται, μεταξύ άλλων, εκτός από την εννοιολογική οργάνωση και αντίληψη της εξωγλωσσικής πραγματικότητας, και η συναισθηματική εμπλοκή, η αντίδραση, η ένταση αλλά ακόμα και η ειρωνεία του ομιλητή (μη περιγραφική / εκφραστική σημασία, βιωματικό-συναισθηματικό-συγκινησιακό κομμάτι).

Η θεωρία του σχολικού βιβλίου έχει αρκετά κενά και οι ασκήσεις τόσο του βιβλίου όσο και του τετραδίου εργασιών επικεντρώνονται κυρίως στον εντοπισμό των μεταφορών και των μετωνυμιών σε κείμενα των ενοτήτων αλλά και στο μάντεμα των σημασιών τους. Όλα αυτά δεν βοηθούν τον μαθητή να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής δημιουργεί αυτά τα μη κυριολεκτικά γλωσσικά στοιχεία επιλέγοντας συγκεκριμένες έννοιες-πηγές τις οποίες αντιστοιχεί (μεταφορικά και μετωνυμικά) με συγκεκριμένες έννοιες-στόχους. Δεν είναι αρκετός, για παράδειγμα, ο απλός εντοπισμός της γλωσσικής μεταφοράς *ο φόβος και η προκατάληψη δεν έχουν θέση στην καρδιά μας* (3η ενότητα, κείμενο 10, σελίδα 58) χωρίς περαιτέρω ανάλυση και ερμηνεία.

Δημιουργούνται ερωτήματα τα οποία μένουν αναπάντητα. Γιατί χαρακτηρίζεται μεταφορική αυτή η έκφραση; Πώς παρουσιάζεται μεταφορικά η καρδιά; Γιατί ο ομιλητής επιλέγει στο συγκεκριμένο παράδειγμα ως μεταφορικό περιέκτη την έννοια-πηγή 'καρδιά', κι όχι, για παράδειγμα, την έννοια-πηγή 'κεφάλι'; Πώς θα μπορέσει να καταλάβει ο μαθητής τη λειτουργία αυτής της μεταφοράς μέσα στον λόγο (άσκηση 1, *Ακούω και μιλώ*, σελίδα 59), αν πρώτα δεν καταλάβει τον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκε και τον λόγο για τον οποίο ο ομιλητής έχει επιλέξει το εικονιστικό περίγραμμα του ΠΕΡΙΕΚΤΗ; Και στην περίπτωση της μετωνυμίας υπάρχουν ορισμένα προβλήματα. Σύμφωνα με τη θεωρία του σχολικού βιβλίου (7η ενότητα, σελίδα 128), η μετωνυμία είναι το σχήμα λόγου που προκύπτει μέσα από τρία μόνο μετωνυμικά 'καλούπια' (εννοιακές μετωνυμίες): το ΟΝΟΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΥ αντικαθιστά το ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΜΑ, το ΠΕΡΙΕΧΟΝ αντικαθιστά το ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ και το ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ αντικαθιστά το ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ (το τελευταίο μετωνυμικό σχήμα απορρίπτεται στη παρούσα μελέτη, πιο αναλυτικά σε επόμενη ενότητα). Οι μαθητές έχοντας στον νου τους αυτά τα τρία μετωνυμικά σχήματα, πώς θα μπορέσουν να εντοπίσουν μέσα στο κείμενο του βιβλίου τη μετωνυμία *σανίδι* («…και τις παραστάσεις που θα παρουσιαστούν στο θεατρικό *σανίδι*») (τετράδιο εργασιών, άσκηση 4, σελίδα 68) από τη στιγμή που δεν αναφέρεται στο όνομα κάποιου δημιουργού, ούτε έχει τον ρόλο του περιέκτη, ούτε αποτελεί αφηρημένη έννοια; Το μετωνυμικό *σανίδι* δεν ταιριάζει σε κανένα από τα τρία προτεινόμενα εννοιακά σχήματα. Η θεωρία του βιβλίου δεν εφοδιάζει τους μαθητές και με άλλες εννοιακές μετωνυμίες από τις οποίες μπορεί να προκύψουν γλωσσικές μετωνυμίες. Παράδειγμα: γλωσσικές μετωνυμίες: «αυτός ο ηθοποιός πέθανε πάνω στο *σανίδι*», «της πήρε ένα *χρυσό* για τα γενέθλιά της», εννοιακή μετωνυμία: ΤΟ ΥΛΙΚΟ (π.χ. σανίδι, χρυσό) ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ (π.χ. θεατρική σκηνή, κόσμημα).

Στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση μιας νέας διδακτικής μεθόδου προσέγγισης του φαινομένου της μεταφοράς και της μετωνυμίας για την εξοικείωση των μαθητών με τον μη κυριολεκτικό λόγο και τη βελτίωση των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα προτείνεται η γνωσιακή προσέγγιση των γλωσσικών μεταφορών και μετωνυμιών (αρχές γνωσιακής γλωσσολογίας), η ερμηνεία του τρόπου δημιουργίας αυτών των μη κυριολεκτικών γλωσσικών στοιχείων αλλά και της επιλογής των εκάστοτε εννοιών-πηγών από τους ομιλητές. Πριν τη διδακτική πρόταση για την προσέγγιση αυτών των δύο γλωσσικών φαινομένων, παρουσιάζεται σύντομα το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης, η θεωρία της εννοιακής μεταφοράς και μετωνυμίας (Lakoff, Johnson, 1980), μαζί με ενδεικτικά παραδείγματα από τα νέα ελληνικά.

Γνωσιακή γλωσσολογία: θεωρία εννοιακής μεταφοράς και μετωνυμίας

Η μεταφορά, η οποία αναφέρεται στο έργο του Αριστοτέλη ως ένα *στολίδι του λόγου*, αποτελεί ένα είδος αντικατάστασης που βασίζεται σε μια ήδη υπάρχουσα ομοιότητα μεταξύ δύο οντοτήτων. *Μεταφέρεται* ένα όνομα σε κάτι που έχει ήδη ένα όνομα. Παράδειγμα, η *φιάλη* του θεού Διονύσου και η *ἀσπὶς* του θεού Άρη (Αριστοτέλης, *Περί Ποιητικῆς*) που αποτελούν χαρακτηριστικά αντικείμενά τους. Η μία λέξη μπορεί να αντικαταστήσει την άλλη κι έτσι η *φιάλη*, που αποτελεί χαρακτηριστικό αντικείμενο

του θεού Διονύσου, ονομάζεται *ασπίδα του Διονύσου* και η *ασπίδα*, που αποτελεί χαρακτηριστικό αντικείμενο του θεού Άρη, ονομάζεται *φιάλη του Άρη*. Σύμφωνα με την παραδοσιακή άποψη, η μεταφορά και η μετωνυμία είναι ασυνήθιστες μορφές λόγου, λογοτεχνικά σχήματα λόγου, εκφραστικοί τρόποι που *τρέπουν* αυθαίρετα την κανονική (κυριολεκτική) σημασία μιας λέξης σε μια άλλη σημασία. Πρόκειται για χαρακτηριστικά της γλώσσας (γλωσσικά τεχνάσματα) κι όχι της σκέψης / νόησης, για ένα ζήτημα λέξεων κι όχι εννοιών (Lakoff, 1998, 202 · Johnson, 1990, 66 · Lakoff, Johnson, 1980, 3).

Σύμφωνα με τις *αρχές της γνωσιακής γλωσσολογίας* (Lakoff, Johnson, 1980), η μεταφορά και η μετωνυμία δεν είναι ασυνήθιστες μορφές λόγου, αλλά εννοιακοί μηχανισμοί μέσω των οποίων ο ομιλητής αντιλαμβάνεται και προσεγγίζει περισσότερο ή λιγότερο αφηρημένες έννοιες (πεδία-στόχοι / target-domains) μέσω μιας έννοιας που είναι οικεία και άμεσα προσβάσιμη, όπως είναι οι σωματικές εμπειρίες, ο εξωτερικός κόσμος (π.χ. φυτά, ζώα, τροφή, κ.ά.) και ο υλικός και πνευματικός πολιτισμός (πεδία-πηγές / source-domains). Αυτοί οι γνωσιακοί μηχανισμοί δεν είναι μόνο τρόποι γλωσσικής έκφρασης, αλλά πρωτίστως τρόποι σκέψης, αντίληψης, κατανόησης και οργάνωσης των πραγμάτων (Lakoff, 1998, 208). Δεν είναι μόνο τρόποι για να μιλήσουμε για τα πράγματα (γλώσσα), αλλά κυρίως τρόποι για να σκεφτόμαστε τα πράγματα (νόηση), ιδίως τα λιγότερο απτά, αυτά δηλαδή που δεν είναι άμεσα προσβάσιμα στην εξωγλωσσική πραγματικότητα, όπως είναι, για παράδειγμα, οι αφηρημένες έννοιες ‘χρόνος’, ‘θεός’, ‘συναίσθημα’, ‘τύχη’, ‘ματαιοπονία’, ‘θάνατος’, κ.ά. (Βελούδης, 2005, 174, 178, 180-182). Για παράδειγμα, στη γλωσσική μεταφορά *κοιμήθηκε* ‘πέθανε’ (εννοιακή μεταφορά: Ο ΘΑΝΑΤΟΣ ΕΙΝΑΙ ΥΠΝΟΣ), ο ομιλητής δεν μιλάει απλώς για τον θάνατο μέσω του ρήματος ‘κοιμάμαι’ αλλά σκέφτεται τον θάνατο μέσω εικόνων που παραπέμπουν στις έννοιες ‘ύπνος’, ‘ξεκούραση’, ‘ανάπαυση’, αλλά και στην έννοια ‘προσωρινό’ (ευφημιστική προσέγγιση του θανάτου). Όπως ο ύπνος δεν είναι μια μόνιμη αλλά μια προσωρινή κατάσταση –αυτός που ξαπλώνει και κοιμάται κάποια στιγμή ξυπνάει και σηκώνεται- έτσι και ο θάνατος συλλαμβάνεται ως ένα συμβάν προσωρινό (θρησκευτική αντίληψη: μέχρι να έρθει η Δευτέρα Παρουσία και η ανάσταση –‘το ξύπνημα’- των νεκρών). Στη γλωσσική μετωνυμία *καλά κεφάλια* ‘έξυπνοι άνθρωποι’ (εννοιακή μετωνυμία: ΜΕΡΟΣ ΑΝΤΙ ΟΛΟΥ), ο ομιλητής επιλέγει από τον άνθρωπο-ΟΛΟ ένα συγκεκριμένο ΜΕΡΟΣ του, όχι, για παράδειγμα, το χέρι, το πόδι ή το πρόσωπο, αλλά το κεφάλι (κέντρο ελέγχου του σώματος αλλά και πληροφοριών / γνώσεων) για να εστιάσει στην ιδιότητα της εξυπνάδας (Lakoff, Johnson, 2005, 75). Άλλα παραδείγματα γλωσσικών μεταφορών και μετωνυμιών: *βράζει από θυμό* (εννοιακή μεταφορά: Ο ΘΥΜΟΣ ΕΙΝΑ ΘΕΡΜΗ), *κοκκίνισε από θυμό* (εννοιακή μετωνυμία: ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΠΤΩΣΗ ΑΝΤΙ ΘΥΜΟΥ), *έχει μυαλό ξυράφι* (εννοιακή μεταφορά: ΟΙ ΙΔΕΕΣ ΕΙΝΑΙ ΑΙΧΜΗΡΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ), *έχω καινούργιους τροχούς* (εννοιακή μετωνυμία: ΜΕΡΟΣ ΑΝΤΙ ΟΛΟΥ), κ.ά.

Με τις εννοιακές μεταφορές ο ομιλητής κατανοεί μια αφηρημένη ή μη έννοια μέσω μιας άλλης, διαφορετικής, συγκεκριμένης έννοιας (εννοιολογική ομοιότητα μεταξύ πηγής και στόχου: ΤΟ Α ΕΙΝΑΙ Β, ΤΟ ΠΕΔΙΟ-ΣΤΟΧΟΣ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΕΔΙΟ-ΠΗΓΗ),

ενώ με τις εννοιακές μετωνυμίες ο ομιλητής κατανοεί καλύτερα μια έννοια εστιάζοντας την προσοχή του σε μια συγκεκριμένη πλευρά της (εννοιολογική γειτνίαση / συνάφεια μεταξύ πηγής και στόχου: ΤΟ Α ΑΝΤΙ ΤΟΥ Β, ΤΟ ΠΕΔΙΟ-ΠΗΓΗ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ-ΣΤΟΧΟΥ) (Evans, Green, 2006, 311). Για παράδειγμα, με τη γλωσσική μεταφορά *ενώθηκαν με τα ιερά δεσμά του γάμου*, κατανοείται ο θεσμός του γάμου με την αναφορά μιας διαφορετικής έννοιας, του ψυχικού και σωματικού δεσίματος (Ο ΓΑΜΟΣ ΕΙΝΑΙ ΔΕΣΜΟΣ), ενώ με τη γλωσσική μετωνυμία *ανέβηκαν τα σκαλιά της εκκλησίας*, η προσοχή στρέφεται σε μια συγκεκριμένη εικόνα που συνδέεται άμεσα με τον θεσμό του γάμου για να τονιστεί μια συγκεκριμένη πλευρά του, η θρησκευτική (ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ ΑΝΤΙ ΘΕΣΜΟΥ / ΓΕΓΟΝΟΤΟΣ, ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΑΝΤΙ ΜΥΣΤΗΡΙΟΥ ΤΟΥ ΓΑΜΟΥ).

Υπάρχουν επίσης γλωσσικές μεταφορές οι οποίες αποτελούν γλωσσικές πραγματώσεις περιγραμμικών μεταφορών, δηλαδή εννοιακών μεταφορών που προκύπτουν από εικονιστικά περιγράμματα (στην απόδοση του όρου *image-schema* στα ελληνικά ακολουθώ τον Βελούδη, 2005, 186). Τα εικονιστικά περιγράμματα είναι επαναλαμβανόμενα μοτίβα που βασίζονται στις σωματικές εμπειρίες (ενσωματωμένα περιγράμματα / embodied schemata) και λειτουργούν ως πεδία-πηγές για την οργάνωση των εμπειριών και την κατανόηση των αφηρημένων εννοιών (Evans, Green, 2006, 180-185, 300 · Johnson, 1990, 19, 23, 29, 75-79). Αυτές οι οργανωτικές δομές προκύπτουν από τις επαναλαμβανόμενες κινήσεις του σώματός μας μέσα στον χώρο και από τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε και χειριζόμαστε τα αντικείμενα. Για παράδειγμα, τα προγλωσσικά εικονιστικά περιγράμματα του ΠΕΡΙΕΚΤΗ (CONTAINER) και της ΚΑΘΕΤΟΤΗΤΑΣ (SCALE): «δεν ξέρω τι έχει *μέσα* στο κεφάλι του» (ΤΟ ΚΕΦΑΛΙ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ, ΟΙ ΣΚΕΨΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ), «*βγήκε* από τη δύσκολη θέση» (ΟΙ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΕΣ) (Παναρέτου, 2011, 111), «έχεις *ανεβασμένη* διάθεση» (Η ΕΥΤΥΧΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ), «αισθάνομαι *πεσμένος*» (Η ΛΥΠΗ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΩ) (Lakoff, Johnson, 2005, 40), κ.ά.

Πιστεύω πως η ενσωμάτωση της απλουστευμένης εκδοχής της θεωρίας της εννοιακής μεταφοράς και μετωνυμίας (δηλαδή χωρίς αναφορά, για παράδειγμα, σε οντολογικές, δομικές και προσανατολιστικές μεταφορές, σε εννοιακές μεταφορές με μετωνυμική βάση, σε μεταφτωνυμίες, σε νεκρές μεταφορές, στη αρχή της μονοκατευθυντικότητας, κ.λπ.) στη διδακτική του μαθήματος που αφορά αυτά τα δύο φαινόμενα θα συμβάλει θετικά στη σχολική επίδοση των μαθητών. Η γνωσιακή περιγραφή και ερμηνεία των μεταφορικών και μετωνυμικών γλωσσικών στοιχείων θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν αυτοί οι δύο εννοιακοί μηχανισμοί, τον τρόπο με τον οποίο δημιουργούνται οι γλωσσικές μεταφορές και μετωνυμίες αλλά και τον λόγο για τον οποίο επιλέγονται από τους ομιλητές. Επίσης θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να κατανοούν, να περιγράφουν και να ερμηνεύουν, όχι μόνο παραδείγματα μεταφορών και μετωνυμιών της ελληνικής αλλά και άλλων γλωσσών.

Γνωσιακή προσέγγιση των γλωσσικών μεταφορών και μετωνυμιών στη Νεοελληνική Γλώσσα της Γ΄ Γυμνασίου

Ακολουθούν παραθέματα από το σχολικό βιβλίο σχετικά με τη μεταφορά:

«…Η μεταφορά είναι ένα σχήμα λόγου. Στη μεταφορά μια λέξη ή μια φράση χρησιμοποιείται σε ένα ορισμένο περιβάλλον με **σημασία διαφορετική από την αρχική**. Ωστόσο, ανάμεσα στις δύο σημασίες (την κυριολεκτική και τη μεταφορική) υπάρχει κάποια μικρή ή μεγάλη ομοιότητα, η οποία και επιτρέπει, μαζί με τα συμφραζόμενα, την κατανόηση της νέας μεταφορικής σημασίας... Ο καθημερινός λόγος είναι γεμάτος **μεταφορές** που, επειδή είναι τόσο συνηθισμένες, δεν τις αντιλαμβανόμαστε ως τέτοιες... Η **μεταφορά** στη γλώσσα συνδέεται άμεσα με τον **πολιτισμό** μιας χώρας, γι' αυτό και πολλές μεταφορικές εκφράσεις δε μεταφράζονται εύκολα σε άλλες γλώσσες.» (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, Τσέλιου, *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*, 2009, 57, 59)

Τα παραθέματα παρουσιάζουν τη μεταφορά ως σχήμα λόγου, κι όχι ως εννοιακό μηχανισμό για τη γνωσιακή οργάνωση και προσέγγιση και τη γλωσσική έκφραση περισσότερο ή λιγότερο αφηρημένων εννοιών (πεδία-στόχοι). Επίσης γίνεται αναφορά σε 'κάποια μικρή ή μεγάλη ομοιότητα' μεταξύ κυριολεκτικής και μεταφορικής σημασίας, η οποία βοηθάει τον ομιλητή να κατανοήσει τη σημασία της εκάστοτε μεταφορικής λέξης ή έκφρασης. Ωστόσο στις ασκήσεις του σχολικού βιβλίου δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εντοπίσουν στα μεταφορικά παραδείγματα αυτή την εννοιολογική ομοιότητα μεταξύ της κυριολεκτικής και της μεταφορικής σημασίας, μεταξύ της εννοιακής πηγής (εννοιακό όχημα προσέγγισης) και του εννοιακού στόχου και στη συνέχεια να ερμηνεύσουν την επιλογή της εκάστοτε έννοιας-πηγής για τη γνωσιακή προσέγγιση και τη γλωσσική έκφραση της συγκεκριμένης έννοιας-στόχου. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσαν να κατανοήσουν βαθύτερα τη δημιουργία αλλά και τη λειτουργία των γλωσσικών μεταφορών και θα ήταν σε θέση να εντοπίσουν, να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν παραδείγματα μεταφορών και από τον καθημερινό προφορικό τους λόγο (και από την κοινωνιόλεκτό τους, τη γλώσσα των νέων), ακόμα και αυτές τις οποίες δεν τις αντιλαμβάνονται αμέσως ως μεταφορές, δηλαδή τις συμβατικοποιημένες (εδραιωμένες στη γλωσσική συνείδηση των ομιλητών).

Στόχος του μαθήματος θα πρέπει να είναι η περιγραφή και η ερμηνεία του φαινομένου της μεταφοράς κι όχι η ρυθμιστική ή κανονιστική παρουσίασή του. Είναι σημαντικό οι μαθητές, όχι μόνο να αναγνωρίζουν τα μεταφορικά γλωσσικά στοιχεία και να τα διακρίνουν από τα κυριολεκτικά, αλλά και να εμβαθύνουν στις εννοιολογικές επιλογές των ομιλητών. Για παράδειγμα, γιατί επιλέγεται η έννοια-πηγή 'ανατολή' κι όχι η έννοια-πηγή 'δύση' στο παράδειγμα «Η *ανατολή* ενός καινούριου κόσμου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες» (κι όχι «Η *δύση* ενός καινούργιου κόσμου για τα άτομα με ειδικές ανάγκες») για τη γνωσιακή και γλωσσική έκφραση της έννοιας-στόχου 'αρχή / ξεκίνημα' (3η ενότητα, άσκηση 3, *Ακούω και μιλώ*, σελίδα 59); Γιατί η θετική έκβαση των γεγονότων, τα καινούργια και γεμάτα ελπίδες και αισιοδοξία ξεκινήματα συνδέονται με την έννοια του φωτός κι όχι, για παράδειγμα, με την έννοια του σκότους; Και κατ'

επέκταση, γιατί οι θετικές έννοιες συνδέονται με την έννοια του φωτός και οι αρνητικές έννοιες με την έννοια του σκοταδιού; Δεν αρκεί να δοθεί στους μαθητές η σημασία αυτής της μεταφορικής έκφρασης (‘ξεκινούν να παίρνονται μέτρα για τη διευκόλυνση των ατόμων με ειδικές ανάγκες’), αλλά θα πρέπει να γίνει ερμηνεία της επιλογής της συγκεκριμένης έννοιας-πηγής. Θα πρέπει (σαν μικροί γλωσσολόγοι) να αρχίσουν να σκέφτονται, να προβληματίζονται και να προσπαθήσουν να παρατηρήσουν, να περιγράψουν, να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν τα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούν καθημερινά στον προφορικό και γραπτό τους λόγο. Με αυτόν τον τρόπο θα κατανοήσουν και την επιλογή της έννοιας-πηγής ‘ανατολή’ στο παράδειγμα του σχολικού βιβλίου. Θα αντιληφθούν ότι οι ομιλητές, βασισμένοι στα προσωπικά τους βιώματα και ερεθίσματα, συνδέουν τις θετικές έννοιες με μια έννοια που έχουν αξιολογήσει θετικά, το φως, και τις αρνητικές έννοιες με μια έννοια που έχουν αξιολογήσει αρνητικά, το σκοτάδι. Έτσι το θετικό ξεκίνημα, την αρχή μιας νέας ‘πορείας’ τη συνδέουν μεταφορικά με το φως, με την αρχή της πορείας του ήλιου. Επίσης θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να αναζητήσουν στον καθημερινό τους λόγο μεταφορικές εκφράσεις με εννοιακές πηγές αυτές τις δύο έννοιες και να τις παρουσιάσουν μέσα στην τάξη σχηματίζοντας δύο ‘δοχεία’ που θα αντιστοιχούν στα δύο εννοιακά πεδία και τοποθετώντας μέσα σε αυτά τις κατάλληλες έννοιες-πηγές και έννοιες-στόχους. Ενδεικτικά παραδείγματα: *βλέπω το φως της ημέρας* ‘γεννιέμαι’, *φέρνω κάτι στο φως* ‘αποκαλύπτω, δημοσιοποιώ’, *το πρόσωπό του λάμπει από χαρά* ‘ευτυχία’, *φωτεινός άνθρωπος* ‘θετικός / λαμπερός / καθαρός άνθρωπος’, *ζητάω τα φώτα κάποιου* ‘γνώση’, κλπ., *η δύση της ζωής του* ‘ο θάνατος’, *η δύση της ακαδημαϊκής του καριέρας* ‘το τέλος της καριέρας του’, *δεν βλέπω φως* ‘δεν υπάρχει ελπίδα’, *το αιώνιο σκοτάδι* ‘ο θάνατος’, *είμαι στο σκοτάδι* ‘άγνοια’, *σκοτεινός άνθρωπος* ‘αρνητικός / μυστηριώδης / δύσκολος / περίπλοκος’, *το πρόσωπό του σκοτείνιασε* ‘είναι σκυθρωπός / άκεφος’, *ζει πίσω από τον ήλιο* ‘απομονωμένος’, *είναι στις μαύρες του* ‘μεγάλη λύπη’, κλπ.

[1] πεδίο-πηγή: ΦΩΣ-ΗΛΙΟΣ

πεδίο-στόχος: ΘΕΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ (γέννηση, ευτυχία, θετικότητα, γνώση, αποκάλυψη, κ.ά.)

[2] πεδίο-πηγή: ΣΚΟΤΑΔΙ

πεδίο-στόχος: ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ (θάνατος, λύπη, απελπισία, τέλος, παρακμή, άγνοια, απομόνωση, κ.ά.)

Ως εννοιακή πηγή μπορεί να λειτουργήσει, όχι μόνο μια έννοια που αφορά το ανθρώπινο σώμα ή τον εξωτερικό κόσμο, αλλά και μια έννοια που συνδέεται με τον εκάστοτε πολιτισμό (μυθολογία, ιστορία, θρησκεία, παράδοση), παράδειγμα, «Η *οδύσσεια* των τσιγγάνων δεν έχει τέλος» (3η ενότητα, άσκηση 3, *Ακούω και μιλώ*, σελίδα 59). Έχοντας διδαχθεί το ομηρικό έπος «Οδύσσεια» οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τη

μεταφορική σύνδεση των πολλών και χρονοβόρων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι τσιγγάνοι (πεδίο-στόχος) με τις πολλές και χρονοβόρες δοκιμασίες, ταλαιπωρίες και περιπέτειες του ομηρικού Οδυσσέα (πεδίο-πηγή, το πεδίο των γνώσεων και των εμπειριών μας). Επίσης, έχοντας διδαχθεί και τα δύο ομηρικά έπη αλλά και την ελληνική μυθολογία, μπορούν να σκεφτούν και να προτείνουν κι άλλες γλωσσικές μεταφορές με πεδίο-πηγή την πολιτισμική-μυθολογική γνώση. Για παράδειγμα, οι γλωσσικές μεταφορές *Σειρήνα* / *κλείνω τα αφτιά μου στις Σειρήνες* (‘γυναίκα με επικίνδυνη γοητεία / ο,τιδήποτε παραπλανά με τρόπο γοητευτικό’) και *είναι η Μούσα του* (‘πρόσωπο που εμπνέει έναν ποιητή / καλλιτέχνη’) που αναφέρονται και σε τίτλους (όχι με τη μεταφορική τους σημασία) κειμένων-πινάκων ζωγραφικής στο σχολικό βιβλίο (3η ενότητα, κείμενα 5 και 6, σελίδα 124). Άλλα ενδεικτικά παραδείγματα: *Ηρακλής* ‘δυνατός άνδρας’, *(πιστή) Πηνελόπη* ‘πιστή γυναίκα’, *Ωραία Ελένη*, *Αφροδίτη* ‘πολύ όμορφη γυναίκα’, *Δούρειος ίππος* ‘καθετί που χρησιμοποιείται ως μέσο εξαπάτησης’, *Αχίλλειος πτέρνα* ‘το τρωτό-ευαίσθητο σημείο κάποιου’, *η προσωπική / δική μου Ιθάκη* ‘ο προορισμός / ο στόχος / το όνειρο κάποιου που με πολλές προσπάθειες και ξεπερνώντας πολλές δυσκολίες θέλει να πραγματοποιήσει’ (οι προσπάθειες και οι δυσκολίες είναι το ταξίδι, η διαδρομή, η πορεία που έχει ως τέρμα την ‘Ιθάκη’), *ανοίγω το κουτί της Πανδώρας* ‘προκύπτει μια σειρά από δεινά, από αλλεπάλληλα κακά’, κ.ά.

[3] πεδίο-πηγή: ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ – ΜΥΘΟΛΟΓΙΑ

πεδίο-στόχος: ΔΥΝΑΜΗ, ΠΙΣΤΗ, ΟΜΟΡΦΙΑ, ΣΥΜΦΟΡΕΣ, κ.ά.

Στην τρίτη ενότητα υπάρχουν και παραδείγματα μεταφορών που προκύπτουν από εικονιστικά περιγράμματα. Για παράδειγμα, το προγλωσσικό εικονιστικό περίγραμμα του ΠΕΡΙΕΚΤΗ στη γλωσσική μεταφορά «ό,τι *χωράει η καρδιά*, ο φόβος και η προκατάληψη *δεν έχουν θέση* στην καρδιά μας, όλοι οι άλλοι έχουν» (κείμενο 10, σελίδα 58), όπου η καρδιά, η έδρα των συναισθημάτων, παρουσιάζεται ως ένας ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ και τα συναισθήματα και οι άνθρωποι ως ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ του. Το ίδιο εικονιστικό περίγραμμα συναντούμε και στη γλωσσική μεταφορά «αν…*δεν του βάλουν στο κεφάλι ρατσιστικές ιδέες*, δεν υπάρχει λόγος να γίνει ρατσιστής», όπου το κεφάλι, η έδρα των γνώσεων / πληροφοριών / ιδεών, παρουσιάζεται ως ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ και οι ιδέες ως ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ του (κείμενο 1, σελίδα 46). Θα μπορούσε να ζητηθεί από τους μαθητές να βρουν κι άλλες μεταφορικές εκφράσεις που να προκύπτουν από το περίγραμμα του ΠΕΡΙΕΚΤΗ, κι άλλα μέρη του σώματος που παρουσιάζονται ως μεταφορικοί περιέκτες, ακόμα και αφηρημένες έννοιες, όπως είναι, για παράδειγμα, ο χρόνος: «θα σου τηλεφωνήσω *μέσα στην εβδομάδα*», «*χώρεσα* αρκετά μαθήματα *σε μια μέρα*» (χώρος και χρόνος). Εναλλακτικά θα μπορούσε να δοθούν στους μαθητές ορισμένα παραδείγματα γλωσσικών μεταφορών και να τους ζητηθεί να εντοπίσουν τους μεταφορικούς περιέκτες. Ενδεικτικά παραδείγματα: *τον έχω μέσα στην καρδιά μου* ‘τον αγαπώ / συμπαθώ’, *ανοίγω την καρδιά μου* ‘εκμυστηρεύομαι σε κάποιον τους φόβους μου, τις ανησυχίες μου, τα όνειρά μου’, *δίνω το κλειδί της καρδιάς μου σε κάποιον ή κάποια* ‘ανταποκρίνομαι στην αγάπη κάποιου ή κάποιας’, *με έβγαλε από την καρδιά του* ‘έπαψε να με αγαπάει’, κ.ά., *δεν ξέρω τι έχει μέσα στο κεφάλι του* ‘δεν ξέρω τι σκέφτεται’, κ.ά.,

είναι γεμάτος ζωή / χαρά / αισιοδοξία / ελπίδες / όνειρα, *είναι ένας άνθρωπος γεμάτος όμορφα συναισθήματα*, *τα μάτια του ήταν γεμάτα θυμό*, *βράζει από θυμό*, *με άδειασε συναισθηματικά*, κ.ά., *τον έβγαλε από τη ζωή της*, *είχε μια γεμάτη ζωή*, *είμαι μέσα* 'συμφωνώ', *μπήκες;* 'κατάλαβες;', *το πλοίο βρίσκεται στο οπτικό μου πεδίο*, *είναι εκτός τόπου και χρόνου*, *έγιναν πολλά πράγματα μέσα στην ημέρα*, *είμαστε εκτός κινδύνου*, *έχουμε ξεφύγει από το πρόβλημα*, *βάζω τις σκέψεις μου σε λέξεις*, *οι στίχοι του τραγουδιού είναι γεμάτοι συναισθήματα* (ΟΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΕΣ, μεταφορά του ΑΓΩΓΟΥ / CONDUIT metaphor, οι γλωσσικές εκφράσεις είναι περιέκτες και οι σημασίες / ιδέες είναι περιεχόμενα), κ.ά.

[4] περιέκτες: ΣΩΜΑ, ΚΑΡΔΙΑ, ΚΕΦΑΛΙ, ΜΑΤΙΑ, ΟΠΤΙΚΟ

ΠΕΔΙΟ, ΖΩΗ, ΧΡΟΝΟΣ, ΚΙΝΔΥΝΟΣ, ΛΕΞΕΙΣ, κ.ά.

περιεχόμενα: ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ, ΙΔΕΕΣ, ΑΝΘΡΩΠΟΙ, ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ, ΣΗΜΑΣΙΕΣ, κ.ά.

Στην έβδομη ενότητα παρουσιάζεται το γλωσσικό φαινόμενο της μετωνυμίας:

«Μαθαίνω ότι: **Μετωνυμία** λέμε το σχήμα λόγου κατά το οποίο χρησιμοποιούμε: **το όνομα του δημιουργού** για να δηλώσουμε το δημιούργημα (π.χ. *Στην Εθνική Πινακοθήκη εκτίθεται ένας Θεοτοκόπουλος* = Ένας πίνακας του Θεοτοκόπουλου), **αυτό που περιέχει κάτι**, για να δηλώσουμε το περιεχόμενο (π.χ. *Έλα να πιούμε ένα ποτηράκι* = *κρασί*), **το αφηρημένο** αντί για το συγκεκριμένο (π.χ. *Τόπο στα νιάτα!* = τόπο στους νέους!)» (Κατσαρού, Μαγγανά, Σκιά, Τσέλιου, *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*, 2009, 128)

Αρχικά θα πρέπει να τονίσουμε το εξής: μέσω των εννοιακών μεταφορών και μετωνυμιών ο ομιλητής προσεγγίσει γνωσιακά και εκφράζει γλωσσικά περισσότερο ή λιγότερο αφηρημένες έννοιες (πεδία-στόχοι) μέσω συγκεκριμένων εννοιών που μπορεί να αφορούν το ανθρώπινο σώμα, το φυσικό περιβάλλον, τον υλικό και πνευματικό πολιτισμό. Μια αφηρημένη έννοια (π.χ. ένα συναίσθημα, ο χρόνος, κ.ά.) πολύ σπάνια μπορεί να λειτουργήσει ως μεταφορικό ή μετωνυμικό όχημα προσέγγισης και κατανόησης μιας συγκεκριμένης έννοιας. Στην περίπτωση λοιπόν της γλωσσικής μετωνυμίας *τόπο στα νιάτα* έχουμε μια συγκεκριμένη ιδιότητα, την ηλικία μιας συγκεκριμένης ομάδας ατόμων που λειτουργεί ως πεδίο-πηγή (εννοιακή μετωνυμία: ΜΕΡΟΣ ΑΝΤΙ ΟΛΟΥ, ΜΙΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΗ ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ), κι όχι κάτι το 'αφηρημένο', μια αφηρημένη έννοια στη θέση μιας συγκεκριμένης έννοιας (η ηλικία, όχι με την έννοια του χρόνου, αλλά με την έννοια της ανθρώπινης ιδιότητας). Το συγκεκριμένο λοιπόν μετωνυμικό σχήμα (ΑΦΗΡΗΜΕΝΟ ΑΝΤΙ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ) απορρίπτεται στην παρούσα μελέτη. Ακόμη παρατηρούμε πως η θεωρία του βιβλίου αναφέρεται σε δύο μόνο μετωνυμικά σχήματα από τα οποία προκύπτουν οι γλωσσικές μετωνυμίες (ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ΑΝΤΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΗΜΑΤΟΣ, ΠΕΡΙΕΧΟΝ ΑΝΤΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ). Η μετωνυμία δεν είναι μόνο το *όνομα του δημιουργού* και το *περιέχον* που

αντικαθιστούν το *δημιούργημα* και το *περιεχόμενο* αντίστοιχα. Για αυτό τον λόγο είναι απαραίτητη η διδασκαλία της θεωρίας της εννοιακής μετωνυμίας και η παρουσίαση ενός πιο μεγάλου αριθμού εννοιακών μετωνυμιών από τις οποίες προκύπτουν ποικίλες γλωσσικές μετωνυμίες που χρησιμοποιούμε καθημερινά. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο δημιουργίας των γλωσσικών μετωνυμιών αλλά και τη διαφορά τους από τις γλωσσικές μεταφορές από τη στιγμή και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει ένα είδος αντικατάστασης.

Ενώ στην περίπτωση των εννοιακών μεταφορών η πηγή και ο στόχος είναι δύο διαφορετικές έννοιες, στην περίπτωση των εννοιακών μετωνυμιών η πηγή και ο στόχος είναι δύο συναφείς έννοιες. Για παράδειγμα, οι έννοιες ‘πρόσωπο’ και ‘άνθρωπος’ δεν είναι δύο διαφορετικές αλλά δύο συναφείς έννοιες, ανήκουν στο ίδιο εννοιακό πεδίο: γλωσσική μετωνυμία, *υπάρχουν πολλά πρόσωπα στο ακροατήριο* (ΜΕΡΟΣ ΑΝΤΙ ΟΛΟΥ, ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ). Αντιθέτως οι έννοιες ‘ζωή’ και ‘ταξίδι’ ή ‘πνευματική σύγχυση’ και ‘πέλαγος’ είναι διαφορετικές έννοιες, ανήκουν σε διαφορετικά εννοιακά πεδία: γλωσσικές μεταφορές, *η δουλειά / σχέση πάει καλά* (εννοιακή μεταφορά: Η ΖΩΗ ΕΙΝΑΙ ΠΟΡΕΙΑ / ΤΑΞΙΔΙ), *πόσο οι ίδιοι πελαγώνουν αβοήθητοι…* (3η ενότητα, κείμενο 4, σελίδα 52) (εννοιακή μεταφορά: Η ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΗ ΣΥΓΧΥΣΗ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ ΚΟΛΥΜΠΙ ΣΤΗΝ ΑΝΟΙΧΤΗ ΘΑΛΑΣΣΑ). Άλλα παραδείγματα γλωσσικών μετωνυμιών: *ήπια δυο ποτηράκια*, *έφαγε δυο πιάτα*, *έφαγε όλο το τσουκάλι*, *κάπνισε τρία πακέτα* (ΠΕΡΙΕΧΟΝ ΑΝΤΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ), *πήρα ένα Ford*, *ωραίο το Gucci* (Ο ΔΗΜΙΟΥΡΓΟΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΠΡΟΪΟΝΤΟΣ), *το Μαξίμου διαψεύδει* (Ο ΤΟΠΟΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΘΕΣΜΟΥ), *τα τρένα απεργούν σήμερα*, *τα μέσα μαζικής μεταφοράς έχουν στάση εργασίας* (ΤΟ ΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΝΤΟΣ), *ο Χίτλερ επιτέθηκε στον Κόκκινο Στρατό* (Ο ΕΛΕΓΚΤΗΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟΥ), *μου σηκώθηκε η τρίχα*, *κόπηκαν τα πόδια μου από τον φόβο*, *κοκκίνισε από θυμό* (ΣΩΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ), *έχω να θρέψω δυο στόματα* (ΜΕΡΟΣ ΑΝΤΙ ΟΛΟΥ), *απλώνω χέρι* (ΠΑΡΑΓΛΩΣΣΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΑΝΤΙ ΠΡΑΞΗΣ / ΖΗΤΙΑΝΙΑΣ), κ.ά.

Η γλωσσική μετωνυμία «λαός και *Κολωνάκι*» ‘πλούσιοι, εύποροι κάτοικοι αυτής της περιοχής’ (7η ενότητα, κείμενο 8, σελίδα 127) δεν αποτελεί γλωσσική πραγμάτωση της εννοιακής μετωνυμίας ΠΕΡΙΕΧΟΝ ΑΝΤΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ (είναι ένα από τα τρία μετωνυμικά σχήματα που αναφέρει η θεωρία του βιβλίου), όπως προτείνουν τα βοηθήματα του σχολικού βιβλίου, αλλά της εννοιακής μετωνυμίας ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ ΕΝΟΣ ΑΤΟΜΟΥ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ. Αν το *Κολωνάκι* παρουσιαζόταν ως ένας περιέκτης με περιεχόμενό του τους κατοίκους αυτής της περιοχής, τότε θα κάναμε λόγο για γλωσσική μεταφορά (εννοιακή μεταφορά: Η ΗΠΕΙΡΟΣ / ΧΩΡΑ / ΠΟΛΗ / ΠΕΡΙΟΧΗ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΚΤΗΣ, ΟΙ ΚΑΤΟΙΚΟΙ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ), κι όχι για γλωσσική μετωνυμία. Η τοποθεσία (location) είναι μια συνηθισμένη μετωνυμική πηγή για την αναφορά σε ένα πρόσωπο (Zhang, Geeraerts, Speelman, 2015, 315). Με άλλα λόγια, η έννοια ‘πρόσωπο / άτομο’ και η έννοια ‘τοποθεσία’ (δηλαδή το πού κατοικεί αυτό το άτομο) είναι δύο συναφείς κι όχι διαφορετικές έννοιες (εννοιολογική συνάφεια = μετωνυμία). Αντιθέτως η έννοια ‘πρόσωπο / άτομο’ και η έννοια ‘περιέκτης’ είναι δύο

διαφορετικές κι όχι συναφείς έννοιες (εννοιολογική ομοιότητα = μεταφορά). Άλλα παραδείγματα γλωσσικών μετωνυμιών που αποτελούν γλωσσικές πραγματώσεις της εννοιακής μετωνυμίας ΤΟΠΟΘΕΣΙΑ ΕΝΟΣ ΑΤΟΜΟΥ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ / ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ: «η *Θεσσαλονίκη* (οι κάτοικοι της Θεσσαλονίκης) είναι συντηρητική με το φαγητό», «η *Γαλλία* (οι κάτοικοι της Γαλλίας) ψηφίζει σήμερα για τον πρόεδρο της χώρας», κ.ά.

Πιστεύω πως για να γίνει πιο κατανοητή η λειτουργία αλλά και η διαφορά αυτών των δύο εννοιακών μηχανισμών θα πρέπει η μεταφορά και η μετωνυμία να διδαχθούν μαζί, σε ενιαίο μάθημα, κι όχι σε ξεχωριστά κεφάλαια, και με τη βοήθεια αρκετών και ποικίλων παραδειγμάτων - ασκήσεων. Θα μπορούσε, για παράδειγμα, να δοθεί στους μαθητές ένας αριθμός μεταφορικών και μετωνυμικών γλωσσικών στοιχείων ή ένα κείμενο το οποίο να περιλαμβάνει γλωσσικές μεταφορές και μετωνυμίες και να προσπαθήσουν να τις εντοπίσουν, να τις αναγνωρίσουν, να τις αναλύσουν και τέλος να τις ερμηνεύσουν. Για παράδειγμα, να ερμηνεύσουν τις εννοιολογικές επιλογές των επόμενων γλωσσικών μετωνυμιών που, αν και προκύπτουν από την ίδια εννοιακή μετωνυμία (ΜΕΡΟΣ ΑΝΤΙ ΟΛΟΥ, ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ ΑΝΤΙ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ), διαφέρουν ως προς τις έννοιες-πηγές (πρόσωπο, κεφάλι, χέρι, πόδι, κ.ά.) που επιλέγονται από τους ομιλητές: *υπάρχουν πολλά πρόσωπα στο ακροατήριο* (πρόσωπο – φυσική παρουσία, τις πρώτες βασικές πληροφορίες για ένα άτομο τις αντλούμε από το πρόσωπό του, κι όχι από το χέρι, το πόδι του ή την πλάτη του), *καλά κεφάλια* ‘έξυπνοι άνθρωποι’ (κεφάλι - εξυπνάδα), *χρειαζόμαστε κι άλλα εργατικά χέρια* (χέρι – χειρωνακτική εργασία, ενεργή συμμετοχή στον κόσμο), *είναι καλό πόδι* (πόδι – ποδόσφαιρο, για δυνατό και ευθύβολο σουτ ενός πολύ καλού ποδοσφαιριστή).

[5] πεδίο-πηγή: ΜΕΡΟΣ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΟΣ (πρόσωπο, κεφάλι, χέρι, πόδι, κ.ά.)

πεδίο-στόχο: ΟΛΟ – ΑΝΘΡΩΠΟΣ (ακροατής, έξυπνος, εργάτης, ποδοσφαιριστής, κ.ά.)

Επίλογος

Εκτός από την κατανόηση κειμένων και την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, στόχος του μαθήματος της Νεοελληνικής γλώσσας του γυμνασίου είναι και η επαφή του μαθητή με τη δομή της νεοελληνικής γλώσσας σε γραμματικό, ορθογραφικό, μορφολογικό, λεξιλογικό, συντακτικό, σημασιολογικό αλλά και πραγματολογικό (εκφωνήματα, γλωσσική χρήση, ερμηνεία της γλωσσικής σημασίας στο περικείμενο-κειμενικό περιβάλλον ή περίσταση επικοινωνίας) επίπεδο. Στο επίκεντρο της παρούσας μελέτης βρίσκονται τα μη κυριολεκτικά στοιχεία που αποτελούν αντικείμενο του επιστημονικού κλάδου της γνωσιακής σημασιολογίας και πιο συγκεκριμένα, η παρουσίαση ενός διαφορετικού και πιο δημιουργικού (με την έννοια της συμμετοχής των μαθητών)

τρόπου διδασκαλίας της μεταφοράς και της μετωνυμίας που διδάσκονται σε δύο διαφορετικά κεφάλαια του σχολικού βιβλίου της Νεοελληνικής γλώσσας της Γ΄ γυμνασίου. Προτείνεται η διδασκαλία της θεωρίας της εννοιακής μεταφοράς και μετωνυμίας στην πιο απλή μορφή της και η γνωσιακή προσέγγιση, περιγραφή και ερμηνεία των γλωσσικών μεταφορών και μετωνυμιών που συναντούν οι μαθητές, όχι μόνο στα παραδείγματα του σχολικού βιβλίου, αλλά και στον καθημερινό (κυρίως προφορικό) τους λόγο. Μέσω της γνωσιακής προσέγγισης και διδασκαλίας των μεταφορικών και μετωνυμικών λέξεων και εκφράσεων οι μαθητές θα είναι σε θέση α) να εντοπίζουν και να διακρίνουν τις περιπτώσεις κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής γλωσσικής έκφρασης, β) να ανιχνεύουν στις γλωσσικές εκφράσεις πλευρές της καθημερινής εμπειρίας τους, γ) να κατανοούν βαθύτερα τη γνωσιακή διεργασία του νου μέσω της οποίας οι ομιλητές επεξεργάζονται, οργανώνουν και προσεγγίζουν γνωσιακά την άμεσα προσβάσιμη πραγματικότητα για τη δημιουργία γλωσσικών, μη κυριολεκτικών εκφράσεων, δ) να κατανοούν και να ερμηνεύουν τις εννοιολογικές προσεγγίσεις και επιλογές του ομιλητή για τη γλωσσική απόδοση μιας σημασίας / έννοιας, ε) να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει πάντα κάποιο ερέθισμα που κινητροδοτεί τον νου των ομιλητών για την παραγωγή γλωσσικού υλικού / σημασιών (οι σωματικές, εξωγλωσσικές, πολιτισμικές εμπειρίες και γνώσεις τους αποτελούν την κινητήρια δύναμη / βάση για τη δημιουργία των μη κυριολεκτικών γλωσσικών στοιχείων), στ) να περιγράφουν και να αναλύουν γνωσιακά / σημασιολογικά γλωσσικά στοιχεία της ελληνικής αλλά και άλλων γλωσσών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bagha, K. N. (2011). A Short Introduction to Semantics. *Journal of Language Teaching and Research 2*(6), 1411-1419.

Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.

Johnson, M. (1990). *The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press.

Kroeger, P. R. (2018). *Analyzing meaning: An introduction to semantics and pragmatics*. Berlin: Language Science Press.

Lakoff, G. (1998). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*, 202-251. Cambridge University Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: University of Chicago Press.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *O metaforikos logos, o rolos tis metaforas stin kathimerini mas zoi* (metafrasi: Kalomenidou Olga). Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.

Panaretou, E. (2011). *Themata gnosiakis glossologias*. Athina: Papazisi.

Paradis, C. (2012). Lexical Semantics. In C. A. Chapelle (Ed), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 3357–3356. Oxford, UK: Wiley Blackwell.

Petta, A. (2020). *Diacheirisi polysimias/omonymias se lexika tis KNE: eidikes katigories ousiastikon*. Metaptychiaki diatrivi. Elliniko Anoikto Panepistimio.

Saeed, I. J. (2017). *Simasiologia*. (metafrasi: Eleonora Dimela, epimeleia: Giorgos Xydopoulos). Athina: Pataki.

Thomou, P. (2019). *Didaskalia lexilogiou ypo to prisma tis Gnosiakis Glossologias: I periptosi tis polysimias*. Praktika tou Panelliniou glossologikou synedriou Tzartaneia 2015: Proti glossa kai polyglossia: ekpaideftikes kai koinonikopolitismkes prosengiseis.

Tilikidou, E. (2021). *Idiotismoi: gnosiaki, typologiki, diachroniki meleti*. Adimosiefti Didaktoriki Diatrivi. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.

Veloudis, G. (2005). *I simasia prin, kata kai meta ti glossa*. Athina: Kritiki.

Zhang, W., Geeraerts, D., & Speelman, D. (2015). Visualizing onomasiological change: diachronic variation in metonymic patterns for WOMAN in Chinese. *Cognitive Linguistics 26*(2), 289-330.

Εποικοδομισμός και εποικοδομητικές διδακτικές προσεγγίσεις

Δρ. Παρασκευή Νταλαούτη, εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η φιλοσοφία επιστήμης έχει συνεισφέρει στην ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών για ουσιαστική μάθηση επιστήμης. Στην παρούσα εργασία γίνεται μια ανασκόπηση των κυριότερων επιστημολογικών ρευμάτων ήτοι του λογικού θετικισμού, του υποθετικο-παραγωγικού, του συμφραστικού – πραγματιστικού και του ακραίου σχετικισμού και η σχέση τους με τον εποικοδομισμό. Παρουσιάζεται αναλυτικά ο εποικοδομισμός ως επιστημολογική θεωρία της «εμπειρικής γνώσης» και η κριτική που του έχει ασκηθεί, εξετάζεται ο ριζικός και κοινωνικός εποικοδομισμός και η επίδρασή τους στις διδακτικές στρατηγικές διδασκαλίας επιστήμης.

Λέξεις-κλειδιά: φιλοσοφία της επιστήμης, ριζικός και κοινωνικός εποικοδομισμός διδακτικές προσεγγίσεις

Constructivism and constructivist teaching approaches

Dr. Paraskevi Ntalaouti, teacher

Abstract

Philosophy of science has contributed to the development of teaching strategies for meaningful science learning. In this paper, a review is made of the main epistemological theories, namely logical positivism, hypothetical-productive, contextual-pragmatic and extreme relativism and their relationship with constructivism. Constructivism as an epistemological theory of "empirical knowledge" is presented in detail and the criticism leveled at it is examined. In addition, the radical and social constructivism are presented and their impact on science teaching strategies are examined.

Key-words: philosophy of science, radical and social construction, teaching approaches

Σύνοψη επιστημολογικών θεωριών

Κυρίαρχη αντίληψη τη δεκαετία του ’60 ήταν ο λογικός θετικισμός, για τον οποίο η πηγή και το μέλημα της επιστημονικής γνώσης είναι η παρατήρηση και πραγματικό είναι ό,τι αποτελεί τμήμα της ανθρώπινης εμπειρίας. Η γνώση επάγεται από την εμπειρία και η επιστήμη είναι ένα αρθρωμένο σύνολο επιστημονικών θεωριών, είναι μια επαγωγική διαδικασία (Κάλφας, 1983). Επειδή δεν μπορούμε σε κάθε περίπτωση να φτάσουμε σε διατύπωση θεωριών με επαγωγικό τρόπο, δηλαδή να κάνουμε γενικεύσεις, μπορούμε να κάνουμε υποθέσεις. Η αξία της επιστημονικής υπόθεσης συνίσταται στη δυνατότητα να δίνει καθολική και ενιαία εξήγηση σε διαφορετικά φαινόμενα. Οι

θεωρίες είναι αξιωματικά συστήματα που διατυπώνονται ως υποθέσεις και που ερμηνεύονται και νομιμοποιούνται από τα εμπειρικά συνακόλουθα (Υποθετικο- παραγωγικό μοντέλο). Αντίθετα, κατά τον ρεαλισμό γνωρίζουμε ή μπορούμε να γνωρίσουμε πίσω από τα φαινόμενα την αληθινή φύση των πραγμάτων (τις οντότητες και του νόμους σύμφωνα με τους οποίους αυτά αλληλεπιδρούν π.χ. στοιχειώδη σωμάτια, θεμελιώδεις αλληλεπιδράσεις) ενώ κατά τον εμπειρισμό, ακόμα και με την χρήση οργάνων και πειραματικών διατάξεων, δεν αποκτούμε την αληθή γνώση αλλά πρόσκαιρες θεωρίες, τις οποίες στη συνέχεια αλλάζουμε, μένοντας εγκλωβισμένοι στον όλο και διευρυμένο κόσμο των εμπειριών μας (McMullin, 1994).. Τα όριά του είναι ότι υπάρχει μια πραγματικότητα οντολογική, ότι οι επιστημονικές θεωρίες είναι ανθρώπινες επιχειρήσεις που αναφέρονται σε αυτή την πραγματικότητα, ότι οι θεωρίες είναι επιβεβαιώσιμες από αποδείξεις (ή διάψευση) και ότι υπάρχει μια πρόοδος στις επιστημονικές θεωρίες που παράγουν αυξημένης ακρίβειας προσεγγίσεις και περιγραφές της πραγματικότητας αυτής (Matthews,1994). Η κριτική του Popper (1902-1994) στον Λογικό Θετικισμό και Εμπειρισμό και στο πρόβλημα της επαγωγής τον οδηγεί στην αντιστροφή της σχέσης εμπειρίας και θεωρίας: Η γνώση δεν αρχίζει με την εμπειρία αλλά με τη θεωρία η οποία ελέγχεται από την εμπειρία. Η εμπειρία δεν αποτελεί το θεμέλιο των προτάσεων της επιστήμης αλλά τις ελέγχει και τις ανακατασκευάζει (Popper, 1993). Μια θεωρία πρέπει να εγκαταλειφθεί από τους επιστήμονες αν "ένα πειραματικό κριτήριο τη διαψεύδει". Επηρεασμένη από αυτή την προσέγγιση είναι η πεποίθηση για την ισχύ του ενός "πειράματος", το οποίο είτε αποδεικνύει μια θεωρία ή τη "διαψεύδει", που επηρεάζει ακόμη κάποιους συγγραφείς σχολικών βιβλίων. Γι αυτούς τα πειράματα – κριτήρια από μόνα τους μπορούν να αποδείξουν μια θεωρία και να πείσουν τους μαθητές για τις εσφαλμένες τους ιδέες.

Η θετικιστική εξιδανίκευση της επιστημονικής γνώσης αμφισβητήθηκε ριζικά κυρίως από τον T.S. Kuhn, τον κύριο εκπρόσωπο του συμφραστικού ρεύματος (Κουν, 1981). Για τον Kuhn οι περιεκτικές θεωρίες (παραδείγματα) δεν αντικαθίστανται απαραίτητα απλώς από τη διάψευση των πειραμάτων – κριτηρίων, αλλά σε ένα μεγάλο βαθμό εξ' αιτίας κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων, οι οποίοι επηρεάζουν τον κάθε επιστήμονα και την επιστημονική κοινότητα. Οι εξηγήσεις και ερμηνείες της επιστήμης δεν αντιπροσωπεύουν ασφαλείς γνώσεις, η επιστημονική γνώση υφίσταται ριζικές αλλαγές, η εξέλιξή της δεν είναι συνεχής και ευθύγραμμη και δεν συσσωρεύεται σταδιακά ούτε υπάρχει αντικειμενικό κριτήριο για να συγκρίνουμε δυο ερμηνείες του κόσμου. Η επιστημονική γνώση είναι πολιτισμικό προϊόν και έχει σχετική αξία. Η κυρίαρχη επιστήμη είναι καλύτερη, πληρέστερη ορθότερη αληθέστερη από κάποια παλιότερη μόνο με δικά της κριτήρια που μας έχει επιβάλει γιατί έχει επικρατήσει. Ο Kuhn θεωρεί τις εννοιολογικές αλλαγές στην ιστορία των επιστημών κυρίως ως "επαναστάσεις" ή "παραδειγματικές μετατοπίσεις" οι οποίες συμβαίνουν σε σχετικά μικρές χρονικές περιόδους.

Ο Lakatos (1970) και Toulmin (1972) πήραν ενδιάμεση θέση μεταξύ των Popper και Kuhn. Η εννοιολογική αλλαγή που συμβαίνει στους επιστήμονες δεν είναι καθαρά νοητική διαδικασία αλλά επίσης εμπεριέχει μια διαδικασία κοινωνικής διαπραγμάτευσης.

Ο Lakatos, αντιτιθέμενος στον σχετικισμό, προσπαθεί να καθιερώσει κάποια αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης επιστημονικών θεωριών και να εγκαθιδρύσει ορθολογικά κριτήρια έναντι των κοινωνιολογικών του Kuhn. Η πρόοδος ορίζεται ως αύξηση του εμπειρικού περιεχομένου των θεωριών. Μια θεωρία είναι επιστημονική αν έχει επιβεβαιωμένο επιπλέον εμπειρικό περιεχόμενο σε σχέση με την προκάτοχό της και πρέπει να προβλέπει νέα γεγονότα και ορισμένες τουλάχιστον απ' αυτές να επαληθεύονται. Ο Toulmin έδωσε έμφαση στη βαθμιαία και εξελικτική, σε αντίθεση με την επαναστατική φύση των ιστορικών εννοιολογικών αλλαγών. Οι Lakatos και Toulmin δεν θεωρούν τα πειράματα ως κριτήρια καθ' εαυτά, τα οποία δημιουργούν την εννοιολογική αλλαγή. Ο Lakatos ισχυρίστηκε ότι η εγκατάλειψη μιας θεωρίας δεν προέρχεται από τη σύγκρουση ανάμεσα στη θεωρία και στο πείραμα αλλά μάλλον από μια ανοιχτή συζήτηση μεταξύ εναλλακτικών θεωριών και οι υποστηριχτές της βαθμιαία αντιληφθούν τα πλεονέκτημα μίας εναλλακτικής θεωρίας και τα μειονεκτήματα του να εμμένουν στη δική τους θεωρία. Από τις προσεγγίσεις των Lakatos και Toulmin έχουν επηρεαστεί οι διδακτικές στρατηγικές εννοιολογικής αλλαγής (Koulaidis & Ogborn 1995). Για τους παραπάνω η διδασκαλία στοχεύει σε εννοιολογική αλλαγή και πρέπει να εμπεριέχει συζητήσεις και διαπραγματεύσεις ανάμεσα σε υποστηριχτές των εναλλακτικών μοντέλων καθώς και ανάλυση των φιλοσοφικών θεμελιώσεων της δοσμένης θεωρίας.

Εκτός από τα προαναφερθέντα φιλοσοφικά ρεύματα, στην επιστημολογία των Φυσικών Επιστημών αναφέρεται και ο ακραίος σχετικισμός με κύριο εκπρόσωπο τον Feyerabend (Κουλαϊδής, 1994). Ο Feyerabend διαβλέπει έναν συντηρητισμό στον ορισμό επιστημονικής μεθοδολογίας. Η αλλαγή επιστημονικής γνώσης κατά τον Feyerabend (1975) δεν γίνεται εσωτερικά με συσσώρευση ή επαύξηση ή με ασυνέχειες μέσα από τη δραστηριότητα των επιστημόνων αλλά είναι αποτέλεσμα ανταγωνισμού και σχέσεων ισχύος και εξουσίας στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο.. Προτείνει την εξέταση εναλλακτικών θεωρίες ώστε να εντοπίσουμε τα δεδομένα τα οποία θα διαψεύσουν την θεωρία. Η επιστημονική μέθοδος δεν είναι σταθερή, οι όποιες μεθοδολογικές αρχές χρειάζεται να παραβιαστούν για να προοδεύσει η επιστήμη και όλα είναι επιτρεπτά.

Ο εποικοδομισμός ως επιστημολογική θεωρία

Ο εποικοδομισμός, ως φιλοσοφία της επιστήμης σχετίζεται με τον εμπειρισμό και αντιτίθεται στο ρεαλισμό. Ακόμα και ο ήπιος ρεαλισμός είναι ασυμβίβαστος με τον εποικοδομισμό (Matthews, 1994). Οι οπαδοί του εποικοδομισμού βρίσκουν τον ισχυρισμό των ρεαλιστών ασυνεπή, τουλάχιστον εν μέρει, διότι δεν μπορεί να γνωριστεί ο κόσμος χωρίς να χρησιμοποιηθούν έννοιες από το ανθρώπινο εννοιολογικό οικοδόμημα (Garnham & Oakhill, 1994). Ο εποικοδομισμός αντικατέστησε δυο αντιμαχόμενες κλασσικές τάσεις, τον εμπειρισμό και τον ορθολογισμό. Ο εμπειρισμός δίνει έμφαση στην εμπειρία των αισθήσεων ως πηγή γνώσης, ενώ ο ορθολογισμός υποστηρίζει ότι ο ορθός λόγος είναι η μόνη πηγή, εφ΄ όσον οι αισθήσεις είναι παραπλανητικές. ο εποικοδομισμός προέρχεται από δυο σημαντικές παραδόσεις (Matthews, 1994). Η πρώτη παράδοση είναι αυτή του ψυχολογικού εποικοδομισμού και ανάγεται στο έργο του Piaget για τη μάθηση στα παιδιά, την οποία θεωρεί προσωπική, εξατομικευμένη

και διανοητική διαδικασία που προέρχεται από τη δράση πάνω στο φυσικό κόσμο. Η παράδοση του ψυχολογικού εποικοδομισμού διαχωρίζεται σε δυο τάσεις: τον ριζικό εποικοδομισμό, που στρέφεται περισσότερο προς το άτομο και την υποκειμενική του θέση στη μάθηση, όπως εκτίθεται στο έργο του Piaget και ενσωματώνεται στο έργο του von Glaserfeld, και μια δεύτερη τάση στρέφεται στην κοινωνική διάσταση της μάθησης η οποία εκφράζεται στο έργο του Vygotsky και των νεώτερων οπαδών της άποψης, η οποία δίνει έμφαση στο ρόλο της γλώσσας για την κατασκευή της γνώσης από τα μέλη της κοινωνίας όπως οι Duckwoth and Lave. Η δεύτερη παράδοση είναι αυτή του κοινωνικού εποικοδομισμού που ανάγεται στο έργο του Durkheim και υποστηρίζεται από κοινωνιολόγους της πολιτισμικής ανάπτυξης και κοινωνιολόγους της επιστήμης. Είναι συμβατή ή προσεγγίζει με το σχετικιστικό - ιστορικό ρεύμα των Kuhn και Feyerabend καθώς θεωρεί ότι η μεθοδολογία είναι αποτέλεσμα συναίνεσης των ερευνητών ή συναίνεσης μέσα στην αντιπαλότητα και αρνείται την προνομιακή θέσης της επιστημονικής γνώσης σε σχέση με την αλήθεια και δέχεται είτε την πρόοδο είτε την ομοιότητα με άλλες μορφές γνώσης. Στην μετριοπαθή εκδοχή του ο εποικοδομισμός προσεγγίζει το υποθετικο - παραγωγικό ρεύμα και ειδικότερα τη θέση για την δι - υποκειμενική αντικειμενικότητα της γνώσης, η οποία τοποθετείται στην επιτομή των απόψεων του Popper με κοινωνιολόγους και υποστηρίζεται από Solomon, Tobin και Vygotsky. Οι επιστημολογικές θέσεις του εποικοδομισμού κατά τον Olssen (1996) συμπυκνώνονται στις εξής προτάσεις: *η γνώση οικοδομείται ενεργητικά από το μανθάνον υποκείμενο και δεν γίνεται παθητικά δεκτή, η μάθηση είναι μια προσαρμοστική διαδικασία κατά την οποία αυτός που μαθαίνει οργανώνει τον κόσμο των εμπειριών του και δεν ανακαλύπτει έναν ανεξάρτητο και προϋπάρχοντα κόσμο, ο οποίος υπάρχει έξω από το νου. Για τον εποικοδομισμό η μάθηση είναι μια οργανική διαδικασία επινόησης μάλλον παρά μια μηχανιστική διαδικασία επισώρευσης (Fosnot 1989).*

Ριζικός και κοινωνικός εποικοδομισμός

Ο ριζικός εποικοδομισμός είναι μια θεωρία της "εμπειρικής" γνώσης. Η γνώση θεωρείται ως δοκιμαστική ανθρώπινη κατασκευή με προσωρινό χαρακτήρα και δεν μπορεί να υπάρξει τελική αλήθεια γι΄ αυτό το είδος γνώσης. Ο δοκιμαστικός χαρακτήρας αφορά και την εμπειρική γνώση που κατασκευάζεται από το άτομο και την γνώση επιστήμης. Η επιστημονική γνώση είναι ανθρώπινη κατασκευή βάσει των συλλήψεων και των ιδεών του μεμονωμένο επιστήμονα ή της αντίστοιχης επιστημονικής κοινότητας. Για τον ριζικό εποικοδομισμό η γνώση κατασκευάζεται, δομείται, δημιουργείται από το άτομο που δίνει έννοιες. Το άτομο κάνει τη μάθηση και αποκτά νέα γνώση. Όταν το άτομο αντιμετωπίζει ένα φαινόμενο έχει να δομήσει και να εσωτερικοποιήσει μια αναπαράσταση με νόημα με τρόπο που η γνώση κατασκευάζεται από το άτομο. Ο γνωστικός οργανισμός προσπαθεί να δώσει έννοια σε εμπειρίες με σκοπό να αποφύγει συγκρούσεις με περιορισμούς κόσμου, να εξάγει συμπεράσματα από εμπειρίες και να δράσει αναλόγως (Glaserfeld, 1989). Για τον Glaserfeld (1993). Η γνώση πάντα είναι το αποτέλεσμα μιας δομικής δραστηριότητας και έτσι δεν μπορεί να μεταφερθεί σε ένα παθητικό δέκτη, υπάρχει μόνο στο μυαλό του όντος που γνωρίζει, όπου ερμηνεύεται, και δεν βρίσκεται στα βιβλία ή σε παραδοσιακές πηγές ανθρώπινης γνώσης, που απλά

παρουσιάζουν σύμβολα ανοιχτά σε ένα φάσμα ερμηνείας. Έτσι δεν υπάρχει γνώση χωρίς γνώστη. Απαιτείται η γνώση να είναι βιώσιμη, εφαρμόσιμη, να έχει συνάφεια με άλλες κατανοήσεις, να ταιριάζει με την εμπειρία και να είναι υποκείμενο εμπειρικής επιβεβαίωσης από το άτομο και την ευρύτερη κοινωνία. Οι θεωρίες είναι βολικές επινοήσεις χρήσιμα εφευρήματα για περιγραφή φαινομένων και σύνδεσης μεταξύ τους που δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα και μια ιδέα θεωρείται καλύτερη από μια άλλη μόνο αν είναι περισσότερο χρήσιμη επινόηση για υπολογισμούς και προβλέψεις. Ο Glaserfeld (1991) αναφέρει ότι *"εμείς προσπαθούμε να αναπτύξουμε μια θεωρία που προσφέρει μια σχετικά συνεπή εξήγηση"* και ότι τέτοιες θεωρίες δοκιμάζονται στην πειραματικό κόσμο, *"όπου κάνουν ή δεν κάνουν αυτό που ισχυρίζονται ότι κάνουν"*. Για τους εκπροσώπους αυτής της εποικοδομητικής παιδαγωγικής κατεύθυνσης (Driver et al., 1978· Driver, 1981) οι ιδέες των παιδιών για το φυσικό κόσμο δεν είναι απλά παρανοήσεις ή εναλλακτικές έννοιες αλλά είναι εναλλακτικά πλαίσια εργασίας (alternative framework). Τα εναλλακτικά αυτά πλαίσια αντιστοιχούν σε σύνολο προϋποθέσεων της κατανόησης και κατά Kuhn σε ένα παράδειγμα. Τα εννοιολογικά πλαίσια με τα οποία τα παιδιά είναι εφοδιασμένα πριν έλθουν σχολείο ούτε αδόκιμα είναι, ούτε απλοϊκά. Αντίθετα αποδεικνύονται εξαιρετικά πολύπλοκα, σύνθετα και απολύτως λειτουργικά για τις βιωματικές ανάγκες των παιδιών αλλά και των ενηλίκων που ελάχιστα το σχολείο έχει μεταβάλλει τα σχήματα που αντικρίζουν και εξηγούν τον κόσμο. Τα πλαίσια βαφτίστηκαν "εναλλακτικά" (Driver, 1981) και εναλλακτικά μεταξύ τους και εναλλακτικά προς την κυρίαρχη σύλληψη του κόσμου. Σύμφωνα με την κατεύθυνση αυτή της παιδαγωγικής αφήνουμε τις ιδέες των παιδιών να εξελιχθούν ελεύθερα και αυτόνομα, ενισχύουμε το ιδιαίτερο οπλοστάσιο εννοιών και σημασιών με το οποίο το συγκεκριμένο παιδί ερμηνεύει τον κόσμο και βοηθούμε το κάθε παιδί χωριστά να αυξήσει την εσωτερική συνοχή και συνάφεια των σκέψεων και των ιδεών, όσο και αν διαφέρουν από αυτές που ισχύουν στον επιστημονικό κόσμο. Για τον κοινωνικό εποικοδομισμό τα αντικείμενα της επιστήμης δεν είναι τα φαινόμενα της φύσης αλλά δομήσεις που προάγονται από την επιστημονική κοινότητα για περιγραφή της φύσης. Έτσι δεν είναι η φύση που περιορίζει την επιστημονική φαντασία αλλά απλά οι ανθρώπινες ικανότητες και τα πολιτισμικά και διαδικαστικά εργαλεία που "αντανακλούν την αθροιστική σοφία της κουλτούρας". Για τον κοινωνικό εποικοδομισμό οι επιστημονικές θεωρίες δεν περιγράφουν τον κόσμο αλλά σε αντίθεση τον συνθέτουν. Αυτό έχει οδηγήσει τον εποικοδομισμό να δει την επιστήμη ως μια διαδικασία δόμησης και διαχείρισης αναπαραστάσεων που δεν έχουν απαραίτητα σχέση με κάποια οντολογική πραγματικότητα, μια λειτουργική άποψη της επιστήμης ως ανθρώπινο προϊόν που δομείται κοινωνικά (Driver & Oldham, 1986). *"Αν και μπορούμε να υποθέσουμε την ύπαρξη ενός εξωτερικού κόσμου στον οποίο δεν έχουμε άμεση πρόσβαση, οι επιστήμες ως κοινωνική γνώση δεν είναι μια ανακάλυψη αλλά μια προσεχτικά δομημένη κατασκευή"*. Ο κοινωνικός εποικοδομισμός βλέπει την εκπαίδευση στις επιστήμες ως μια διαδικασία επιπολιτισμού στην οποία *"τα μέλη που φιλοδοξούν να μάθουν από του δάσκαλους"* και *"οι άπειροι"* εισάγονται στην κοινότητα της γνώσης μέσω ομιλίας στο πλαίσιο της σχετικής εργασίας (Driver et al. 1994a). Η μάθηση είναι μια πολιτισμική μαθητεία και η γνώση εγκαθίσταται σε ειδικό πλαίσιο. Δεν μπορεί η μάθηση να ξεχωριστεί από το πλαίσιο μάθησης. Η διδασκαλία γίνεται διαδικασία όπου κατανόηση και γνώση δεν

μεταβιβάζεται αλλά διαπραγματεύεται μέσω μιας διαδικασίας γνωστικής μαθητείας. Ο εποικοδομισμός γυρίζει την προσοχή του στον μαθητή συμφωνώντας ότι αυτός είναι υπεύθυνος για τη μάθηση και στο μυαλό του σχηματίζονται νέες έννοιες και κατανοήσεις. Αυτό επιτυγχάνεται με δραστική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης.

Εποικοδομισμός και διδασκαλία

Ο εποικοδομισμός έχει επηρεάσει την έρευνα, τη διδασκαλία, τις πρακτικές αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην επιστήμη και έχει στηρίξει τη σύγχρονη διδακτική περισσότερο από κάθε άλλη (Τσαπαρλής 2000, Taber 2000). Κοινός πυρήνας της εποικοδομητικής άποψης στη διδασκαλία της επιστήμης είναι η μετακίνηση προς διδασκαλία μαθητοκεντρική, η δραστική δόμηση βασισμένη σε προϋπάρχουσες απόψεις, η δοκιμαστική υποθετική δόμηση, η βιωσιμότητα και η κοινωνική δόμηση (Duit 1994). Η μεγάλη συνεισφορά των εμπειρικών ερευνών που παράγονται με το παράδειγμα του εποικοδομισμού είναι η παροχή ευρείας και λεπτομερούς γνώσης της σκέψης των παιδιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν με τις επιστημονικές ιδέες. Οι Driver et al. (1994b) δίνουν έξοχη περίληψη της προέλευσης της σκέψης των παιδιών και των σταδίων της ανάπτυξής της. Για την εποικοδομική διδακτική η εκμαίευση των γνώσεων των μαθητών είναι ενδιαφέρουσα γιατί ενθαρρύνει το παιδί να ξεκαθαρίσει και αποσαφηνίσει τις κατανοήσεις του αλλά και για το δάσκαλο για να εξακριβώσει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Driver & Oldham 1986). Η εποικοδομική παιδαγωγική συνδέεται με δραστηριότητες με τις οποίες δημιουργείται ή αποκτιέται η γνώση. Αυτές οι δραστηριότητες θεωρούν ουσιαστική όψη της επιστημονικής εκπαίδευσης την κοινωνική δόμηση των εννοιών με συζήτηση σε ομάδες και δημιουργία πόστερς (Nussbaum & Novak, 1981· Cosgrove et al., 1984· Clis Project 1987). Ο εποικοδομισμός έχει οδηγήσει σε ένα ευρύ φάσμα τεχνικών που απαιτούν δραστική συμμετοχή του μαθητή. Κάποιες δραστηριότητες σχετίζονται με το σχήμα: πρόβλεψη, παρατήρηση εξήγηση (White 1988, White & Gunstone, 1992), άλλες με τη δημιουργία νοητικών χαρτών (Novak & Gowin, 1984), σύνδεση λέξεων (Shavelson 1974), και ενεργό διάβασμα τεχνικών DARTS (Directed Activities Related To Text), παιδαγωγική πρακτική βασισμένη στην συνεργατική μάθηση και κοινωνική συνεργασία για ανάπτυξη επιχειρήματος, χρήση μικρών ομάδων τεσσάρων μαθητών που σχηματίζουν τη δομική μονάδα γύρω από το σχήμα δραστηριοτήτων για ανάπτυξη προγραμμάτων (Driver 1989) και "ιδεοθύελλα" στην τάξη (Nussbaum & Novak 1981). Άλλες δραστηριότητες δίνουν έμφαση σε διερμηνευτική συζήτηση, ακουστική συζήτηση και ομαδικές δραστηριότητες όπως παιχνίδια, παιχνίδια ρόλων και προσομοιώσεις (Osborne, 1996).

Η εποικοδομητική άποψη έχει επηρεαστεί από την ανάπτυξη των νέων μέσων, όπως τους υπολογιστές που μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για δυναμικές παρουσιάσεις και οπτικοποιήσεις, προσομοιώσεις και δόμηση μοντέλων (Schecker 1993· Henessy et al. 1993). Ενδεικτικά, χρησιμοποιούνται ως εργαστηριακοί συντρόφοι σε προσεγγίσεις της θερμότητας Linn and Burbules (1993) ενώ οι Goldberg and Bendall (1992) σε αλληλεπιδραστική διδασκαλία βασισμένη σε διδασκαλία οπτικής.

Κριτική του εποικοδομισμού ως επιστημολογική θεωρία

Ο εποικοδομισμός, ως επιστημολογική θεωρία, έχει δεχθεί κριτικές. Η σώρευση και γενίκευση παρατηρήσεων, δηλαδή η απόκτηση εμπειρικής γνώσης και σύλληψη της μάθησης ως επαγωγικής πορείας, παραμένει επιστημολογικά εναρμονισμένη με τον εμπειρισμό (Κόκκοτας, 1997). Μερικές γενικές θέσεις της εποικοδομητικής επιστημολογίας θεωρούνται ότι είναι σε σύγκρουση με την επιστημονική αντίληψη και με τις μεθόδους με τις οποίες οι επιστήμονες προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα φυσικά φαινόμενα (Matthews, 1998). Κατά συνέπεια η βασική εποικοδομητική ιδέα ότι η αλήθεια είναι αυτή που προσαρμόζεται στην εμπειρία μας ή είναι βιώσιμος (Glaserfeld, 1995), συχνά οδηγεί στην πεποίθηση ότι δραστηριότητες εργαστηρίου και οι εμπράγματες είναι συνώνυμες με την επιστημονική έρευνα. Αυτή η θέση συχνά οδηγεί στην παραμέληση του περιεχομένου επιστήμης. Μια περισσότερο σοβαρή κριτική του εποικοδομισμού είναι ότι δεν παρέχει έναν καλά ορισμένο μηχανισμό με τον οποίο το άτομο μπορεί να αναπτύξει νέες δομές με τις οποίες να δει τον κόσμο, έννοιες που ισχυροποιούν την εμπειρία και ερμηνείες που υπερβαίνουν την κοινή λογική (Matthews, 1998, 1995 ·Osborne 1996). Παρεμβατικές μελέτες έχουν εστιαστεί κυρίαρχα σε νοητικές συγκρούσεις (Gunstone & White, 1981·Hewson & Hewson, 1984·Cosgrove et al., 1984· Thorley & Treagust, 1986) που θεωρούνται ότι έχουν δείξει μόνο περιορισμένη αποτελεσματικότητα (Cosgrove et al., 1984). Επί πλέον ο πρακτικός μηχανισμός του σχολείου οδηγεί σε ανάπτυξη θεωρίας (Osborne, 1990). Η εποικοδομική παιδαγωγική έχει προτείνει συνεργασία και δραστηριότητες για την παραγωγή γνώσης αλλά αγνοεί το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχει ένας ρόλος για επίδειξη, προβολή και διήγηση. Ωστόσο τα θεωρητικά μοντέλα και επιστημονικές συμβάσεις δεν "ανακαλύπτονται" από τα παιδιά μέσω πρακτικής δουλειάς και χρειάζεται να παρουσιαστούν, χρειάζεται καθοδήγηση να βοηθήσει τα παιδιά να αφομοιώσουν τις πρακτικές εμπειρίες που είναι πιθανά ένας νέος τρόπος σκέψης σχετικά με το θέμα (Driver et al., 1994a). Κατά τον Hanson οι παρατηρήσεις των μαθητών δεν μπορούν να οδηγήσουν σε απόκτηση νέων εννοιών γιατί είναι θεωρητικά φορτισμένες (Hanson, 1965). Γι΄ αυτό η παρουσίαση θεωριών πρέπει να προηγείται των πειραματικών αναζητήσεων (Hodson, 1990). Ο εποικοδομισμός θεωρείται για τους επικριτές του ότι αποτυχαίνει να επεξεργαστεί ένα μηχανισμό με τον οποίο μια θεωρία μπορεί να θεωρηθεί περισσότερο εφαρμόσιμη από κάποια άλλη. Τα παιδιά δεν μπορούν να δομήσουν επιστημονικές εξηγήσεις από περιγραφή εμπειρικών δεδομένων. Απαιτείται θεωρητική περιγραφή πριν την παρατήρηση και την εμπειρία. Αυτό έχει οδηγήσει σε μια αποδοχή ήπιας ρεαλιστικής επιστημολογίας, ειδικά για τη διδασκαλία σωματιδιακής δομής της ύλης. Ο ήπιος ρεαλισμός μετακινεί το επιχείρημα του ρεαλισμού από "αλήθεια ή ψέμα" στην ερώτηση "ύπαρξη ή μη ύπαρξη" για οντότητες που είναι μη παρατηρήσιμες αλλά είναι προσβάσιμες στις αισθήσεις μέσω χρήσης οργάνων ή για τις οποίες δεν υπάρχουν απευθείας αποδείξεις για την ύπαρξή τους (Harre, 1986). Μια επιστημολογία ήπιου ρεαλισμού συνιστά ότι οι ισχυρισμοί γνώσης ελέγχονται με την πραγματικότητα, έτσι αποφεύγονται σχετικιστικές παγίδες του ριζικού εποικοδομισμού που αποδίδει εγκυρότητα σε κάποια βιώσιμη θεωρία που συμπυκνώνει προσωπικές εμπειρίες. Το πιο ενδιαφέρον είναι ότι κάνει ικανούς αυτούς που σχεδιάζουν τα προγράμματα σπουδών να παίρνουν αποφάσεις για το

περιεχόμενο. Για τους οπαδούς της ρεαλιστικής αυτής προσέγγισης μια πρώιμη εκπαίδευση στις επιστήμες θα ΄πρεπε να επιχειρήσει τη δόμηση και επέκταση των εμπειριών των παιδιών από τα μακροσκοπικά φαινόμενα, εισάγοντας το παιδί σε μια περιγραφική γλώσσα των επιστημονικών και θεωρητικών πλαισίων που καθιστούν ικανούς τους μαθητές να γενικεύουν τις εμπειρίες και να περιγράφουν τις δράσεις της αντίληψης με τα γυαλιά της επιστήμης.

Επίλογος

Μπορεί να μην υπάρχει μεθοδολογική βάση στην επιστήμη, όπως έδειξαν τα γραπτά των Popper, Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Laudan, ωστόσο, η επιστήμη είναι μια ορθολογική πρακτική που ένα φάσμα και μια ποικιλία μεθόδων προωθεί ορθολογισμό, κριτική σκέψη και αντικειμενικότητα. Ενσταλάζει ένα ενδιαφέρον για απόδειξη και δίνει ιδέες που δικαιολογούν όχι με προσωπικό ή κοινωνικό ενδιαφέρον αλλά από το πώς είναι ο κόσμος. Ακόμα και αν η επιστήμη είναι κυρίαρχη ιδεολογία που επιβάλλεται δια της εξουσία της, δεν έχουμε το δικαίωμα να αποκλείουμε εκ των προτέρων τα παιδιά από την ιδιοποίηση εργαλείων παραγωγής αυτής της ιδεολογίας που θα τους επιφέρει αντίστοιχη δύναμη. Εξάλλου ο πλήρης σχετικισμός και η αμφισβήτηση ύπαρξης ορθολογικού κριτηρίου πρόκρισης μια αντίληψης του κόσμου έναντι κάποια άλλης έχουν χάσει την πειστικότητά τους. Η πιο σύγχρονη επιστημολογία ανασυγκρότησε την επιχειρηματολογία της υπέρ της ιδέας της προόδου και κατασκεύασε εκ νέου κριτήρια επιλογής μεταξύ θεωριών και οροθέτησης της επιστήμης από μια μη επιστήμη (Κουζέλης 1992, Κάλφας 1983). Υπάρχουν συνεπώς σοβαροί λόγοι να βλέπει κανείς τον κόσμο με τα μάτια της επιστήμης. Σύμφωνα με τους εκπροσώπους της εποικοδομητικής προσέγγισης (Scott et al., 1994) *"η εκμάθηση επιστήμης από την άποψη του εποικοδομισμού εμπλέκει επιστημολογικές, όπως επίσης αντιληπτικές βελτιώσεις".* Για τους παραπάνω *"η μάθηση επιστημών εμπλέκει όχι μόνο συμβιβασμό με νέες αντιληπτικές δομές αλλά επίσης ανάπτυξη νέων λογικών για γνώση. Αυτός ο ορθολογισμός φαίνεται να αποδίδει αξία σε γνώση χωρίς συμφραζόμενα μάλλον παρά σε εγκατεστημένη γνώση. Η γνώση αυτή δίνει αξία σε επεξηγήσεις που γενικεύονται σε πολλά συμφραζόμενα και που δεν περιορίζονται από τη φύση τους σε ειδικό προκαθορισμένο σκοπό. Η γνώση αυτή απαιτεί εσωτερική συνέπεια θεωριών. Κατά την διδασκαλία επιστήμης η νέα αυτή ορθολογική βάση πρέπει να διδάσκεται με σαφήνεια και να μην αφήνεται ως συνεπαγόμενο χαρακτηριστικό της διδασκαλίας".*

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cosgrove, M., Osborne, R., & Carr, M. (1984), Children's intuitive ideas on electric current and the modification of those ideas, in: R. Duit, W. Jung, & C. Rhonëck(Eds.), *Aspects of understanding electricity*, Ludwigsburg: Institut für die pädagogik der naturwissenschanften and der Universität Kiel, pp.247 - 266.

Driver R., & Asoko H., Leach, J. Mortimer, E., & Scott P., (1994a), Constructing Scientific Knowledge in The Classroom, *Educational Researcher,* 23, 5 - 12.

Driver R., (1981), Pupils' Alternative Frameworks in Science, *Europian Journal of science Education*, 3, 93-101.

Driver, R. & Easley, J., (1978), Pupils and Paradigms: A review of Literature Related to concept development in Adolescent Science Studies, *Studies in Science Education,* 5, 61-84.

Driver, R. & Oldham, V., (1986), A constructivistic approach to curriculum development of sciences, *Studies in Science Education,* 13, 105-122

Driver, R., (1989), Students' conceptions and the learning of science, *International Journal of Science Education*, 11, 481-490

Driver, R., Squires, A., Rushworth P., Wood-Robinson V., (1994b), *Making sense of secondary science, research into childrens' ideas*, Routledge.

Duit, R. (1994), The constructivist view in science education - what it has to offer and what should not be expected from it, *Proccedings of the International Conference "Science and Mathematics for hte 21st century: Towards Innovatory Approaches"*, Concepción, Chile, 26/9 - 1/10.

Feyerabend, P.K., (1975), *Against method: Outline of an anarchistic theory of knowledge*, Humnities Press

Fosnot, C., (1989), *Enquiring teachers, enquiring learners*, A constructivist approach for teaching, New York: Teachers College press.

Garnham A., & Oakhill, J., (1994), *Thinking and reasoning*, Blackwell Publishers, UK.

Glaserfeld, E. von, (1989), Cognition, construction of knowledge and teaching, *Synthese,* 80, 121-140.

Glaserfeld, E.Von. (1991), Introduction, in: E.V. Glaserfeld (Ed.), *Radical constructivism in mathematics education*, Dordrecht: Kluwer.

Goldberg, F. & Bendall S. (1992), Computer-video-based tutorials in geometrical optics, in: R. Duit, F. Goldberg, & H. Niedderer, (Eds.)*, Research in physics learning: Theoretical issues and empirical studies*, (pp. 356-379). Kiel, Germany: Institute for Science Education at the University of Kiel.

Gunstone, R.F., & White, R.T., (1981), Understanding of gravity, *Science Education*, 65, 291-299.

Hanson, N.R., (1965), *Patterns of discovery,* Cambridge: The University of Cambridge Press.

Hodson, D., (1990), A Critical Look At Practical Work In School Science, *School Science Rewiew, 70,* 33-40.

Harre, O., (1986), *Varieties of realism: A rationale for the natural sciences*, Oxford: Basil Blackwell.

Henessy, S., Twigger, D., Driver, R., O'Shea, T., O'Malley, C.E., Byard, M., Draper, S., Hartley, R., Mohamed, R., & Scanlon, E. (1993), Changing learners' understanding using a computer-augmented curriculum for mechanics, in: Novak, J., *Proceedings of the Third International Seminar on Misconceptions and Educational Strategies in Science and Mathematics. Ithaca, New York: Cornell University (distributed electronically and via internet)*.

Hewson, P.W., & Hewson, M.G.A., (1984), The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction, *Instructional Science*, 13, 1-13.

Koulaidis, V. & Ogborn, J., (1995), Science Teachers' Philosophical Assumptions : How well do we anderstand them ?, *International Journal of Science Education,* 17, 273-282.

Kuhn, D., (1993), Science as argument: implications for teaching and learning scientific thinking, *Science Education*, 77, 319-337.

Lakatos, I. (1970), Falsification and the methodology of scientific research programmes, in: Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge*, Cambridge, England: Cambridge University Press.

Linn, M.C. & Burbules, N.C., (1993), Construction of knowledge and group learning, In: Tobin, K., *The practice of constructivism in science education,* Washington, DC: AAAS Press, 91-119.

Matthews, M.R., (1994), *Science teaching: the role of history and plisosophy of science*, Routledge, pp. 138-142

Matthews, M.R., (1995), *Constructivism and New Zealand science education,* Auckland: Dunmore Press.

McMullin, E., (1994), Enlarging the knowh world, in Hilgevoord, G. (Ed.), *Physics and our view of the world*, Cambridge University Press.

Mortimer, E.F., (1993), *The Evolution of student's Explanation of Physical States of matter: a classroom study*, CLIS researh report, Leeds: University of Leeds.

Nussbaum, J. & Novak, J., (1981), Brainstorming in the Classroom to invent o model: A case study, *School Science Review,* 62, 771-778.

Olssen, M., (1996), Radical Constructivism and its failing.Anti-realism and individualism, *British Journal of educational Studies,* 44, 275-295

Osborne, J.F., (1990), Sacred Cows In Physics – Towards A Redefinition Of Physics Education, *Physics Education,* 25, 189-195.

Osborne, J.F., (1996), Beyond Constructivism, *Science Education,* 80, 53-82.

Popper, K., (1993). Η λογική των κοινωνικών επιστημών, στο Κουζέλης Γ. (επιμέλεια), *Επιστημολογία: Κείμενα,* Νόστος, Αθήνα.

Schecker, H. (1993), Learning physics by making models, *Physics Education,* 18, 102-106.

Scott P., Asoco H., Driver R. & Emberton J., (1994), Working from childrens' ideas: Planning and teaching a chemistry topic from a constructivist perspective, in: P. Fensham, R. Gunstone & R. White (Eds.), *The content of science*, chapter 15, London: The Falmer Press.

Taber, K.S., (2000), Chemistry lessons for universities: a review of constructivist ideas, *University Chemistry Education,* 4, 26-35.

Thorley, N.R. & Treagust, D.F., (1986), Conflict within dyadic interactions as a stimulant for conceptual change in physics, *International Journal of Science Education,* 9, 203-216.

Toulmin, S., (1972), *Human understanding*, Princeton, N J: Princeton University Press. Feyerbend, P. (1975), Against Method, London: New Left Books

White, B.Y., (1993), ThinkerTools: Casual models. Conceptual Change, and science education, *Cognition and Instruction*, 10, 1-100.

White, R. & Gunstone, R., (1992), *Probing understanding,* London: Faimer.

White, R.T., (1988), *Learning Science,* Oxford: Basil Blackwell.

Kalfas, V. (1983). Epistimoniki Proodos kai Orthologikotita. Pros mia realistiki Anasygkrotisi tis Sygchronis Epistimologias, Thessaloniki.

Kokkotas, P., (1997), Sygchrones prosengiseis sti didaskalia ton fysikon epistimon, i epoikodomitiki prosengisi tis didaskalias kai tis mathisis, Athina.

Koulaidis V. (1994). Protypa allagis tis Epistimonikis Gnosis: Epistimologiki prosengisi sto Anaparastaseis tou Fysikou kosmou, Gutenberg, Athina.

Koun, T. (1981). Domi ton epistimonikon Epanastaseon, elln. Ekdosi: Thessaloniki, 1981.

Tsaparlis, G., (2000), Didaktiki fysikon epistimon kai didaktiki tis chimeias, Themata se metaptychiako epipedo, Ioannina.

Η αυτοαξιολόγηση και τα οφέλη της

Γεωργία Μπαβέλη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.

Περίληψη

Οι προκλήσεις του 21ου αιώνα προϋποθέτουν ένα σχολείο ευέλικτο και ικανό να προσαρμόζεται στις ραγδαία μεταβαλλόμενες εξελίξεις στον επιστημονικό, τεχνολογικό, πολιτιστικό, κοινωνικό και πολιτικό τομέα. Συνεπώς, οι σχολικές μονάδες καλούνται να αναπτύξουν ρηξικέλευθες προσεγγίσεις και στρατηγικές βελτίωσης με απώτερο σκοπό την αλλαγή των εσωτερικών διαδικασιών και την αποτελεσματικότερη επίτευξη των στόχων τους σε μεταβαλλόμενες συνθήκες. Η εσωτερική αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει σε αυτό καθώς στοχεύει στην βελτίωση της ποιότητας των τριών βασικών λειτουργιών της σχολικής μονάδας: της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας της, της διοικητικής λειτουργίας της και της λειτουργίας της, ως επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, που προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολλαπλά επίσης είναι και τα οφέλη από αυτή, καθώς ενισχύει την αυτογνωσία και το ενδιαφέρον, προσφέρει αυτοπεποίθηση στους εκπαιδευτικούς, πολυπρισματική οπτική και ενδυναμώνει το διάλογο για αύξηση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Λέξεις Κλειδιά: Σχολική Μονάδα, Αυτοαξιολόγηση, ποιότητα, οφέλη.

Εισαγωγή

Τον όρο αξιολόγηση χρησιμοποιούμε πολύ συχνά στην καθημερινή μας ζωή, καθώς σχεδόν πάντα αξιολογούμε τις πράξεις μας ή τις δραστηριότητες των άλλων. Με τον τρόπο αυτό αποτιμούμε την σπουδαιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών ή προϊόντων, ελέγχουμε και κρίνουμε τις διάφορες ενέργειες (Şahin & Kılıç, 2018:193). Τη διαδικασία της αξιολόγησης την εντοπίζουμε σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, καθώς και σε όλους τους χώρους των επιστημών (Παπαδοπούλου & Μπούρας, 2021:11).

Ο ορισμός της έννοιας της αξιολόγησης ποικίλει αναλόγως με τον τρόπο που τον προσεγγίζει ο κάθε ειδικός. Λαμβάνοντας υπόψη αρκετούς ορισμούς μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση είναι η συνήθης κοινωνική διεργασία κατά την οποία εκφράζεται μια άποψη σχετικά με την αξία ενός ατόμου ή ενός αντικειμένου (McBride, 2018:623). Η διεργασία αυτή γίνεται πολλές φορές ακόμη και όταν δεν έχουν καθοριστεί σαφή κριτήρια ή όταν τα κριτήρια αυτά λειτουργούν υποσυνείδητα. Αυτό μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι η αξιολόγηση είναι μια υποκειμενική διαδικασία. Θα πρέπει επίσης να προσθέσουμε ότι η διαδικασία της αξιολόγησης έχει πάντοτε κάποιο στόχο και οδηγεί στην κατάταξη του αντικείμενου που αξιολογείται σε μία κλίμακα, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του, αλλά και τις σχετικές εμπειρίες του αξιολογητή (Βεντούρης, 2018:14-5).

Προκειμένου και η εκπαίδευση να αντεπεξέλθει στις ραγδαία μεταβαλλόμενες εξελίξεις επιβάλλεται να βελτιώνει συνεχώς την ποιότητα του παρεχόμενου έργου της (Nouon & Vion – Dury, 2021:42). Αυτό σημαίνει ότι τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, όσο και το επίπεδο των επιμέρους δομών του, σχολικές μονάδες, πρέπει να αξιολογούνται (Kyriakides & Campbell, 2004:23). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και δράσεων, οι οποίες εκδηλώνονται στο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμού, πρέπει να έχει συστημικά χαρακτηριστικά και να αφορά στη μελέτη και στην αποτίμηση, τόσο των επιμέρους δράσεων των παραγόντων που λειτουργούν στο εσωτερικό του, όσο και των ποικίλων στοιχείων που επηρεάζουν τις συγκεκριμένες δράσεις (Şahin & Kılıç, 2018:194).

Στο πλαίσιο της διοικητικής και εκπαιδευτικής αποκέντρωσης χρειάζεται η σχολική μονάδα να γίνει ο πυρήνας όπου θα προσδιορίζεται και θα ασκείται το σύνολο των δράσεων. Οι τελευταίες θα πρέπει να στοχεύουν στην εξασφάλιση των συνθηκών για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και μαθητών στον άξονα των τοπικών και των εθνικών προτεραιοτήτων (Πασιαρδής, 2004:123). Αυτό προϋποθέτει την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και των παραγόντων που τη συναποτελούν (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), ώστε να μπορούν να διεκδικήσουν και να αναπτύξουν τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και δράσεις για την αποτελεσματική οργάνωση, διοίκηση και παιδαγωγική διαχείριση του χώρου δράσης τους. Θεσμό κλειδί για να υλοποιηθούν όλα τα προηγούμενα αποτελεί η αυτοαξιολόγηση (Κουλαϊδής & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, 2005:76-7).

Η αυτοαξιολόγηση και οι λογικές της

Ως αυτοαξιολόγηση μπορεί να οριστεί η διαδικασία που επιτελεί η σχολική μονάδα για τη συστηματική συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας της, την ανάλυση και αξιολόγηση των πληροφοριών αυτών και τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει (Devos, 1998:1-2).

Κεντρικό της στόχο έχει να καταστήσει το σχολείο προνομιούχο πλαίσιο για την ανάπτυξη καινοτομιών, τη διαμόρφωση συλλογικής κουλτούρας και τη συνεχή ανασυγκρότηση των εκπαιδευτικών πρακτικών (Vanhoof, & Van Petegem & Verhoeven, 2009:668). Η αυτοαξιολόγηση ακολουθεί διαδικασίες που σχεδιάζονται, οργανώνονται, παρακολουθούνται και αξιολογούνται από παράγοντες της ίδιας της σχολικής μονάδας (Faddar & Vanhoof & De Maeyer, 201:608). Επειδή ακριβώς πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εργαζόμενους σε αυτή, εισέρχεται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Σολομών, 1999:19). Με αυτό τον τρόπο καταφέρνει να ανιχνεύει από μέσα και να ανατροφοδοτεί τις εκπαιδευτικές πρακτικές, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, διαμέσου της ενεργοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή (Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 2012: 8-9).

Βασικά πλεονεκτήματα της εσωτερικής αξιολόγησης είναι ότι καταφέρνει και ενεργοποιεί όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας και ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας μεταξύ τους. Παρέχει ακόμη στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου τους, δημιουργώντας προϋποθέσεις για πρωτοβουλίες και την ανάληψη καινοτόμων δράσεων (Καρούσιου, 2016:559-560). Καλλιεργεί επιπλέον τη συνευθύνη και την αυτοδέσμευση. Εκτός από το ότι αναδεικνύει και διαχέει θετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, μπορεί εντοπίζοντας αδυναμίες να δημιουργεί συνθήκες για βελτίωση, καθώς υποδεικνύει στην εκπαιδευτική ιεραρχία τα πεδία των παρεμβάσεων. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και στην αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου (Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, 2012: 8-9).

Στον θεσμό της αυτοαξιολόγησης του σχολείου εσωκλείονται τρεις λογικές: της λογοδοσίας, της βελτίωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης (MacBeath, 2005:31). Η λέξη λογοδοσία είναι σύνθετη και παράγεται από τα συνθετικά λόγος και δίδωμι. Ως θεσμός υπήρχε στην αρχαία Αθήνα και αφορούσε στην ευθύνη των αρχόντων που είχαν δημόσιο αξίωμα να λογοδοτήσουν για τα επιτεύγματα ή τις παραλείψεις τους (Ανδρέου, 2012:4). Η λογοδοσία ως θεσμός έχει δύο διαστάσεις μία ηθική και μία πραγματολογική. Η ηθική διάσταση της λογοδοσίας προκύπτει από την υποχρέωση να αξιολογηθεί η δράση μιας περιόδου εργασιών και τα αποτελέσματά της (Θεοφιλίδης, 2014:30).

Η πραγματολογική διάσταση της λογοδοσίας σχετίζεται με τα ευρήματα της αυτοαξιολόγησης και προκύπτει ως απάντηση στα ερωτήματα τι υπήρξε αποτελεσματικό και συνεπώς μπορεί να επαναληφθεί στον επόμενο κύκλο εργασιών. Τι υπήρξε ελλειμματικό από πλευράς ποσότητας και ποιότητας και επομένως πρέπει να βελτιωθεί (Kyriakides & Campbell, 2004:24). Με απλά λόγια, η πραγματολογική βάση της λογοδοσίας διαμορφώνει τον οδοδείκτη βελτίωσης, καθώς οφείλει να αποκαλύψει αλλά και να οδηγήσει στην περεταίρω εύρυθμη λειτουργία (MacBeath, 2005:31).

Η δεύτερη λογική της αυτοαξιολόγησης είναι αυτή της βελτίωσης. Η αυτοαξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός. Γίνεται για να διαπιστωθεί κατά πόσο η συγκεκριμένη δράση είναι η πρέπουσα αλλά και κατά πόσο το αποτέλεσμά της είναι αρκετό σε έκταση και ικανοποιητικό σε ποιότητα (Κολυμπάρη & Χατζηκωσταντής, 2016:119). Η λογική της βελτίωσης προϋποθέτει διάγνωση και κατόπιν αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της διάγνωσης. Η τελευταία οφείλει και πρέπει να έχει συστημικό χαρακτήρα. Πρέπει δηλαδή να διερευνηθούν όλα τα πεδία δράσης της σχολικής μονάδας και οι επιμέρους τομείς του κάθε πεδίου έτσι ώστε να επισημανθούν προτεραιότητες και αυτές να μελετηθούν σε βάθος για να αποτελέσουν μια έγκυρη βάση για τη βελτιωτική προσπάθεια. Όπως αναφέρουν και παιδαγωγοί ερευνητές η αυτοαξιολόγηση επιδιώκει την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την ανάδειξη της σε ισχυρό φορέα λόγου και δράσης (MacBeath, 2005:31).

Η τρίτη λογική της αυτοαξιολόγησης είναι αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η διαδικασία είναι συμμετοχική και συντελείται σε πλαίσιο που ενθαρρύνει την αναζήτηση και επιτρέπει τον διάλογο και την αυτοκριτική στάση. Επιπρόσθετα το εν λόγω πλαίσιο στηρίζεται σε δημοκρατικές διαδικασίες και στην εφαρμογή διαφορετικών ερευνητικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τη χρήση ερευνητικών εργαλείων να γίνουν στοχαστικοί και να ασκήσουν αυτοκριτική. Έχουν επίσης την ευκαιρία να αξιοποιήσουν διαφορετικές πληροφορίες και να αποφασίσουν τρόπους υπερπήδησης των σχετικών προβλημάτων (Θεοφιλίδης, 2014:35).

Η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης

Στη χώρα μας, η αυτοαξιολόγηση επανακινήθηκε το 2020 με την ψήφιση του νόμου 4692 (Νόμος 4692/2020, άρθρο 34). Ακολούθησε η δημοσίευση της σχετικής Υπουργικής Απόφασης και ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης ξεκίνησε το σχολικό έτος 2021-2022. Ο νομοθέτης την οριοθετεί ως μια διαρκή και δυναμική διαδικασία, στην οποία εμπλέκεται το σύνολο της σχολικής κοινότητας για τον εντοπισμό των θετικών σημείων, των αδυναμιών, των περιθωρίων βελτίωσης και των αναγκών που συνδέονται με το έργο που παρέχει η σχολική μονάδα (Υπουργική Απόφαση, Αριθμ. 108906/ΓΔ4, Αρ. Φύλλου 4189, 10 Σεπτεμβρίου 2021, άρθρο 1).

Η διαδικασία αποτελεί τη βάση για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των 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 (Οδηγός εφαρμογής, 2021:3).

Βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα, καθώς θεωρείται το θεμελιώδες κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ξηροτύρη-Κουφίδου, 2000:43). Η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια συνεχή κυκλική διαδικασία τριών σταδίων. Το πρώτο στάδιο είναι αυτό του σχεδιασμού. Ο τελευταίος αφορά τον ετήσιο συλλογικό προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ο οποίος περιλαμβάνει τον καθορισμό εκπαιδευτικών στόχων και τον σχεδιασμό αντίστοιχων συλλογικών δράσεων για την πρόληψη, παρακολούθηση και αντιμετώπιση τυχόν προβλημάτων, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού της έργου. Ο Σύλλογος Διδασκόντων θέτει στόχους και συγκροτεί ομάδες εκπαιδευτικών που καταρτίζουν Σχέδια Δράσης για την υλοποίηση των στόχων αυτών. Ο ετήσιος συλλογικός προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου καταχωρίζεται από κάθε σχολική μονάδα στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο διάστημα από την πρώτη έως τις είκοσι Οκτωβρίου κάθε έτους (Υπουργική Απόφαση, Αριθμ. 108906/ΓΔ4, Αρ. Φύλλου 4189, 10 Σεπτεμβρίου 2021, άρθρο 2).

Το δεύτερο στάδιο αφορά στην υλοποίηση του συλλογικού προγραμματισμού και στην εφαρμογή των Σχεδίων Δράσης. Οι υπεύθυνες Ομάδες Δράσης υλοποιούν, μελετούν και αποτιμούν τα σχετικά δεδομένα, προσαρμόζοντας και παρεμβαίνοντας διορθωτικά, εάν χρειάζεται. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε τακτικές συνεδριάσεις, οι οποίες πραγματοποιούνται με οποιονδήποτε πρόσφορο τρόπο κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και τουλάχιστον μία φορά ανά δίμηνο, προκειμένου να συζητήσουν διεξοδικά για την πορεία υλοποίησης του αρχικού προγραμματισμού. Ο Σύλλογος μπορεί να προβαίνει σε ανασχεδιασμό ή σε τυχόν αναγκαίες διορθωτικές κινήσεις, εάν το κρίνει απαραίτητο, αξιοποιώντας και τις προτάσεις του Συμβούλου Εκπαίδευσης, ο οποίος έχει την παιδαγωγική και επιστημονική ευθύνης της σχολικής μονάδας (Οδηγός εφαρμογής, 2021:4).

Το τρίτο στάδιο αφορά την αποτίμηση: (α) της λειτουργίας της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου συνολικά, και (β) των επιμέρους Δράσεων, με βάση τα κριτήρια που έχουν οριστεί από τις Ομάδες Δράσης και τα δεδομένα (τεκμήρια) που έχουν προκύψει σε σχέση με την επίδρασή τους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και στο παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο. Το στάδιο αυτό συμπίπτει με το τέλος του διδακτικού έτους, οπότε ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκαλεί τον Σύλλογο Διδασκόντων σε ειδική συνεδρίαση, προκειμένου να συντάξουν την ετήσια έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και να την αναρτήσουν στην ειδική ψηφιακή εφαρμογή του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Οδηγός εφαρμογής, 2021:4).

Τα οφέλη της αυτοαξιολόγησης

Η διεθνής αλλά και η ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύουν τα σημαντικότερα οφέλη που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (Kamou, 2017:12). Αφετηριακά και μέσω αυτής δημιουργείται ένα πλαίσιο κοινής κατανόησης εντός του οποίου τα σχολεία συνειδητοποιούν την ανάγκη για αλλαγή αναπτύσσοντας ιδέες για βελτιωτικές δράσεις (Gray, 1981:211). Εντός αυτού του πλαισίου, οι εκπαιδευτικοί μελετώντας το σχολείο τους μπορούν να κατανοήσουν σε μεγάλο βαθμό την κουλτούρα και την ιστορία του με σκοπό τη βελτίωσή του (Vanhoof & Van Petegem, 2010:25).

Ένα από τα σημαντικότερα οφέλη της αυτοαξιολόγησης είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας και το αίσθημα του «*ανήκειν*» (Νεοφύτου, 2012:3). Εκτός από την επιβεβαίωση των θετικών στοιχείων, η αυτοαξιολόγηση ανοίγει νέους δρόμους έτσι ώστε τα σχολεία να διευρύνουν τις γνώσεις τους δίνοντάς τους αυτοπεποίθηση για να αντιμετωπίσουν με θάρρος τα προβλήματα ή να κάνουν πιο τολμηρά σχέδια (MacBeath & Schratz & Meuret & Jacobsen, 2005:306).

Επιπροσθέτως, η αυτοαξιολόγηση παρέχει εποικοδομητική και συστηματική ανατροφοδότηση. Αυτή αφορά τη λειτουργία του σχολείου, τις προτεραιότητες, τα κριτήρια ποιότητας και την πρόοδο των μαθητών έναντι συγκεκριμένων και προκαθορισμένων στόχων. Όλα τα παραπάνω συμβάλλουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας που στηρίζονται στις πραγματικές της δυνάμεις (Klafki, 1999:76).

Με την αυτοαξιολόγηση εντοπίζονται οι τομείς αριστείας, αλλά και οι τομείς που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η δέσμευση των εμπλεκόμενων φορέων για μια διαδικασία ανάπτυξης δράσεων η οποία θα πρέπει να εστιάζεται στους τομείς βελτίωσης που αφορούν τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Καρούσιου, 2016:565).

Η αυτοαξιολόγηση επιπλέον προσφέρει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν έλεγχο της αξιολόγησής τους και βρίσκεται στον αντίποδα τις άνωθεν επιβεβλημένης εξωτερικής αξιολόγησης, καθώς μοιάζει περισσότερο με ελεύθερα επιλεγμένη δραστηριότητα (Robbins & Judge, 2018:219). Αδιαμφισβήτητα, η εξωτερική αξιολόγηση προκαλεί αντίσταση, χαμηλό ηθικό και δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς, ενώ ελαττώνει και τη δέσμευσή τους για βελτιωτικές προσπάθειες (Hall & Noyes, 2009:317).

Ακολουθώντας τις νενομισμένες διαδικασίες αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναστοχαστούν τις πρακτικές τους καθώς και να προβούν στους απαραίτητους στρατηγικούς σχεδιασμούς για περαιτέρω βελτίωση. Αυτό ενισχύει σταδιακά τον επαγγελματισμό τους και συνδιαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική από κάτω προς τα πάνω (Van Petegem & Vanhoof, 2007:319).

Σημαντική είναι και η συνεισφορά της αυτοαξιολόγησης στην αλλαγή κουλτούρας της σχολικής μονάδας, καθώς αυτή παρέχει τη δυνατότητα σε όλους όσοι ενδιαφέρονται για την ποιότητα και τη βελτίωσή της να συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωσή της (Σολομών, 1999:19). Αναπτύσσεται έτσι ένα κλίμα συνεργασίας και συνεχούς αυτοανανέωσης, καθώς το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει την ευκαιρία να συμμετέχει στην κοινή λήψη αποφάσεων, να μοιράζεται τις εμπειρίες με τους συναδέλφους και να κατευθύνει την αναπτυξιακή πορεία της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται (Hall & Noyes, 2009:314).

Για ένα μεγάλο μέρος του εκπαιδευτικού προσωπικού, η αυτοαξιολόγηση έχει ως βασικό στόχο την ανύψωση των προτύπων και αυτό εναρμονίζεται πλήρως με ότι θεωρείται ευρέως ως ο βασικός στόχος της σχολικής εκπαίδευσης. Τα πρότυπα μπορεί να ειδωθούν με μια πλατιά ή μια στενή έννοια. Όταν ερμηνεύονται με τη στενή έννοια αναφέρονται απλώς στη βαθμολογία σε τεστ και σε εξετάσεις. Όταν όμως αναλύονται με την πλατιά έννοια, αυτά αφορούν πιο αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία στο πλαίσιο των οποίων αυξάνονται τα επίπεδα της γνώσης ως φυσικό αποτέλεσμα της βελτιωμένης παιδαγωγικής λειτουργίας (MacBeath, 2005:35).

Η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί επίσης ότι υπηρετεί την επαγγελματική ανάπτυξη. Σε αυτή την περίπτωση προσφέρει ώθηση στο εκπαιδευτικό προσωπικό να αναπτυχθεί επαγγελματικά μέσω των εργαλείων που χρησιμοποιεί για να καταγράψει την απόδοση και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Με αυτό τον τρόπο όλοι αποκτούν μεγαλύτερη αυτογνωσία, γίνονται πιο στοχαστικοί και ασκούν μεγαλύτερη αυτοκριτική. Η παραπάνω δυναμική αυτόματα μεταβιβάζεται και στο μαθητικό προσωπικό με

αποτέλεσμα τη βελτίωση της όλης παιδαγωγικής διαδικασίας (MacBeath & Schratz & Meuret & Jacobsen, 2005:307).

Ένας από τους ουσιαστικούς στόχους της βελτίωσης του σχολείου είναι να οικοδομηθεί η ικανότητά του ώστε να ανταποκριθεί και να διαχειριστεί την αλλαγή. Ένας τέτοιος στόχος δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς στράτευση στην αυτοαξιολόγηση, καθώς αυτή η λογική βλέπει την αυτοαξιολόγηση ως πολυστρωματική διαδικασία που υιοθετεί ποικιλία προσεγγίσεων για την αξιολόγηση και τα στοιχεία που τη στηρίζουν. Όροι όπως *κοινωνικό κεφάλαιο* ή *διανοητικό κεφάλαιο* αναφέρονται στη συνεργασία μέσα σε ένα σχολείο το οποίο έχει τη γνώση και την τεχνογνωσία για να γίνει ευφυέστερο από τα μεμονωμένα μέλη του (MacBeath, 2005:35-6).

«*Στο τέλος όλοι οι δρόμοι οδηγούν στην ηγεσία*», αναφέρει ο θεωρητικός της αυτοαξιολόγησης MacBeath (MacBeath, 2006:162). Ο διευθυντής του σχολείου έχει σημαντικό ρόλο στην εσωτερική αξιολόγηση, καθώς είναι αυτός που θα κατευθύνει την όλη στρατηγική διαχείριση μιας «*πολιτικής ανοιχτών θυρών*» (Schildkamp & Vanhoof & van Petegem & Visscher, 2012:145), που αποσκοπεί στην οικοδόμηση χαρακτήρα και στη διαμόρφωση της σωστής παιδαγωγικής και διοικητικής πολιτικής (Πασιαρδή & Σαββίδης, 2016:363). Διαμέσου του μηχανισμού αυτοαξιολόγησης, οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα το σχολείο τους, να προβούν στις απαραίτητες οργανωτικές αλλαγές, αλλά και να ενεργοποιήσουν όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής και τοπικής κοινότητας προς όφελος της σχολικής τους μονάδας (Καρούσιου, 2016:566).

Εν κατακλείδι

Σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, όπως είναι το ελληνικό, η εισαγωγή καινοτομιών και η προσπάθεια βελτίωσης είναι του τύπου κέντρο - περιφέρεια. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από το κέντρο και διοχετεύονται σε όλες τις σχολικές μονάδες. Υπό αυτές τις συνθήκες, το διδακτικό προσωπικό δεν αποτελεί τον πρωτεργάτη αλλά το εκτελεστικό όργανο της καινοτομίας, Με άλλα λόγια, η σχολική μονάδα είναι ετεροκινούμενη και όχι αυτοδύναμη (Χατζηπαναγιώτου, 2000:61).

Η πρακτική της αυτοαξιολόγησης έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και να τη μετατρέψει σε φορέα ανάπτυξης, σε *γεννήτρια* της γνώσης και *μηχανή* αλλαγής (MacBeath, 2001:141). Σε μια τέτοια περίπτωση, η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε οργανισμό ο οποίος προγραμματίζει την δική του βελτίωση και αποβαίνει σε μανθάνουσα κοινότητα. Το αυτόνομο σχολείο είναι το σκεπτόμενο, το προβληματιζόμενο και το συνεχώς ανανεούμενο σχολείο. Το σχολείο αυτό λειτουργεί με δύο βασικές παραδοχές. Πρώτο ότι το διδακτικό προσωπικό είναι ο πιο αποφασιστικός παράγοντας για την ποιοτική βελτίωση της σχολικής μονάδας στους διάφορους τομείς και δεύτερο ότι οποιαδήποτε προσπάθεια αλλαγής πρέπει να συνδέεται με τα ιδιαίτερα προβλήματα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2014:43).

Βιβλιογραφία

Andreou, E. (2012). I logiki tis logodosias, s. 4. Deltio Ekpaideftikou Omilou Kyprou, tefchos 14ο.

Axiologisi tou Ekpaideftikou Ergou stin Protovathmia Ekpaidefsi (2012).

Bagakis, G. (Epimeleia). Aftoaxiologisi scholikis monadas: apo to ergo tou Iosif Solomon stis simerines prospatheies stin Ellada kai Allou. Athina: Metaichmio.

Chatzipanagiotou, P. (2000). O programmatismos ton draseon tis scholikis mona-das, ss. 59-66. Papanaoum, Z. (Epimeleia). (2000). O programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada. Thessaloniki.

Devos, G. (1998). Conditions and caveats for self-evaluation: The case of secondary schools. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.* San Diego: CA. Ανακτήθηκε στις 19/06/2023 από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED421493.pdf

Diadikasia Aftoaxiologisis sti Scholiki Monada Tomos I: Vasiko Plaisio. Athi-na Instituto ekpaideftikis politikis. Anaktithike stis 15/06/2023 apo http://aee.iep.edu.gr/primary_education

Faddar, J. & Vanhoof, J. & De Maeyer, S. (2017). School self-evaluation instruments and cognitive validity. Do items capture what they intend to? pp. 608-628. *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 29, Issue 44.

Gray, L. (1981). Self-Evaluation Procedures in Primary Schools, pp. 211-218. *School Organization*, vol. 1, no. 3.

Hall, C. & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England, pp. 311–334. *Research Papers in Education,* Vol. 24, No. 3.

Kamou, C. (2017). School self-evaluation. The case of Greece examined through the views of preschool education teachers, pp. 9-17. *Journal of Contemporary Education Theory & Research.* Vol. 1, No. 1.

Karousiou, Ch. (2016). I aftoaxiologisi os mochlos anaptyxis kai veltiosis tis scholikis monadas, ss. 557-582. Petrou, A. & Angelidis, P. (Epimeleia). Ekpaidef-tiki Dioikisi kai Igesia. Athina: Diadrasi.

Klafki, W. (1999). School Quality, School Program, and Teacher Self-Evaluation, pp. 73-90. *European Education*, Vol. 31, no 4.

Kolympari, T. & Chatzikostantis, Ch. (2016). I Esoteriki Axiologisi sto plai-sio tis Scholikis Monadas, ss. 118-131. Erkyna, Tefchos 8ο.

Koulaidis, V. & Kotsira-Tampakopoulou, A. (2005). Diadikasia aftoaxiologisis scholikis monadas, ss. 75-91. Bagakis, G. (Epimeleia) (2005). Aftoaxiologisi scholikis monadas: apo to ergo tou Iosif Solomon stis simerines prospatheies stin Ellada kai Allou. Athina: Metaichmio.

Kyriakides, L. & Campbell, R. (2004) School self-evaluation and school improvement, pp. 23-36. *Studies in Educational Evaluation,* Vol. 30.

MacBeath, J. (2006). School Inspection and Self-Evaluation. Working with the new relationship. Oxon: Routledge.

MacBeath, J. & Schratz, M. & Meuret, D. & Jacobsen, L. (2005). I aftoaxiologisi sto evropaiko scholeio. Athina: Metaichmio.

MacBeath, J. (2005). Aftoaxiologisi: irthe i ora gia mia megali idea, ss. 29-49.

MacBeath, J. (2001). I Aftoaxiologisi sto scholeio. Outopia kai praxi. Athina: El-linika Grammata.

McBride, D. (2018). Evaluation, pp. 623-4. Frey, B. (Edit). *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation.* London: SAGE.

Neofytou, A. (2012). Oi theoritikes paradoches tis aftoaxiologisis tou scholeiou, ss. 3-4. Deltio Ekpaideftikou Omilou Kyprou, tefchos 14ο.

Nouon, R. & Vion – Dury, P. (2021). Oi nees idees. Athina: Polis.

Nomos 4692/2020. Anavathmisi tou Scholeiou kai alles diataxeis. FEK 111/A/12-6-2020.

Odigos efarmogis (2021). Syllogikos Programmatismos – Esoteriki kai Exoteri-ki Axiologisi tou ergou tis scholikis monadas. Athina: Institouto Ekpaideftikis Politikis.

Papadopoulou, A. & Bouras, A. (2021). Axiologisi. Athina: Grigori.

Pasiardi, G. & Savvidis, G. (2016). O diefthyntis os paidagogikos igetis tis scho-likis monadas, ss. 341-368. Petrou, A. & Angelidis, P. (Epimeleia). Ekpaideftiki Dioikisi kai Igesia. Athina: Diadrasi.

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia. Athina: Metaichmio.

Robbins, S. & Judge, T. (2018). Organosiaki symperifora. Athina: Kritiki.

Şahin, S. & Kılıç, A. (2018). School Self Evaluation Model Suggestion, pp. 193-206. *International Journal of Instruction. Vol.11, No.3.*

Solomon, I. (1999). Esoteriki axiologisi kai programmatismos tou ergou sti Scholi-ki Monada. Athina: Paidagogiko Institouto.

Schildkamp, K. & Vanhoof, J. & van Petegem, P. & Visscher, A (2012). The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders, pp. 125-152. *British Educational Research Journal*, Vol. 38, No. 1.

Theofilidis, Ch. (2014). Aftoaxiologisi Scholeiou. Athina: Grigori.

Ypourgiki Apofasi (2021), Arithm. 108906/GD4. Syllogikos programmatismos, esoteriki kai exoteriki axiologisi ton scholikon monadon os pros to ekpaideftiko tous ergo. Ar. Fyllou 4189, 10 Septemvriou 2021.

Van Petegem, P. & Vanhoof, J. (2007). Towards a model of effective school feedback: School heads' points of view, Educational Research and Evaluation, pp 311-325. An International Journal on Theory and Practice, Vol, 13 issue 4.

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. & Verhoeven, J. (2009). Linking the Policymaking Capacities of Schools and the Quality of School Self-Evaluations: The View of School Leaders, pp. 667-686. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 37, no 5.

Vanhoof, J. & Van Petegem, P. (2010). Evaluating the quality of self-evaluations: The (mis)match between internal and external meta-evaluation, pp. 20-26. *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 36.

Ventouris, A. (2018). Eisagogi stin ekpaideftiki axiologisi. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Xirotyri-Koufidou, S. (2000). O programmatismos drasis os vasiko stoicheio dioikisis tis scholikis monadas, ss. 41-48. Papanaoum, Z. (Epimeleia). (2000). O programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada. Thessaloniki.

Η συμβουλευτική ψυχολογία στον χώρο της εκπαίδευσης

Αθηνά Μποζίκη
Εκπαιδευτικός, Πολιτικών Επιστημών, MSc Σχολική Διοίκηση και Ηγεσία

Περίληψη

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία έχει πολλές εφαρμογές σε επιστημονικούς τομείς και στον κοινωνικό χώρο. Μια από τις σπουδαιότερες είναι η εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης. Μέσω της εκπαίδευσης δημιουργούμε την παρούσα και κυρίως την μέλλουσα κοινωνία την οποία όλοι επιθυμούμε, μια κοινωνία υγιή, αρμονική, ευημερούσα και δημιουργική. Στην εποχή μας δίνεται μεγάλη έμφαση στην ανθρώπινη διάσταση της εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου μεταξύ των στόχων τους οποίους οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιτύχουν με τους μαθητές τους, πέρα από την ακαδημαϊκή μάθηση, είναι εκείνοι που συνδέονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη διαπροσωπική επικοινωνία και τις αξίες. Οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να γίνουν ενεργά μέλη της τάξης του σχολείου και της κοινωνίας, να εξελιχθούν σε άτομα με θετικές αξίες, με χρήσιμες ικανότητες με υψηλή και σταθερή αυτοεκτίμηση Η κατάρτισή τους λοιπόν σε θέματα συμβουλευτικής έχει θεμελιώδη σημασία. Η γνώση η εξάσκηση και η κατοχή συμβουλευτικών δεξιοτήτων θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις δυνατότητες του προσωπικού τους επικοινωνιακού ύφους και να προσαρμόσουν ή να αναπτύξουν ανάλογα τις μεθόδους διδασκαλίας έτσι ώστε να τους ταιριάζουν καλύτερα.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική Ψυχολογία, αυτοεκτίμηση, προσωποκεντρική, αυτογνωσία, κατάρτιση.

Counseling Psychology in the Field of Education

Athina Boziki
Educator, Political Science, MSc School Administration and Leadership

Abstract

Counseling Psychology has many applications in scientific fields and in the social field. One of the most important is its application in the field of education. Through education we create the present and above all the future society that we all desire, a healthy, harmonious, prosperous and creative society. In our time, great emphasis is placed on the human dimension of education. Therefore, among the goals that teachers are expected to achieve with their students, beyond academic learning, are those related to social interaction, interpersonal communication and values. Teachers are the persons who will help students to become active members of the school class and society, to develop into people with positive values, with useful abilities and high and stable self-esteem. Therefore, their training in counseling matters is of fundamental importance. Knowing, practicing and possessing counseling skills will help teachers to recognize the potential of

their personal communication style and adapt or develop teaching methods accordingly to suit them better.

Key-words: Counseling Psychology, self-esteem, person-centered, self-awareness, training

Εισαγωγή

Όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα , η εκπαίδευση δεν είναι μόνο μια μαθησιακή αλλά και ψυχολογική διαδικασία, εφόσον εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η μάθηση, οι κοινωνικές καταβολές των μαθητών, τα προσωπικά τους κίνητρα και επιθυμίες, καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσουν.

Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο το παιδί μεγαλώνει, αλλά και η γειτονιά που βρίσκεται το σχολείο, η οικονομική κατάσταση ,η σύνθεση της οικογένειας και οι σχέσεις μεταξύ των μελών της ασκούν άμεση επίδραση στη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2000).

Ο τρόπος και ο βαθμός επίδρασης ποικίλλουν ακόμη ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υιοθετεί η πολιτεία και που συνιστά κεφαλαιώδη κοινωνικο-πολιτική επιλογή της. Η ποιότητα της αυριανής ζωής των σημερινών μαθητών εξαρτάται από το εκπαιδευτικό σύστημα : τις γνώσεις που προσφέρει, τις αξίες που ενσταλάζει, τις δεξιότητες που καλλιεργεί και τα εφόδια που παρέχει. Τα κίνητρα και τα συναισθήματα επηρεάζουν και αυτά με τη σειρά τους τη συμπεριφορά και τη μάθηση των μαθητών (Κωσταρίδου – Ευκλείδη,1995). Τα κίνητρα επηρεάζονται επίσης από διάφορους παράγοντες όπως οι προσδοκίες των διδασκόντων, η ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σχολική τάξη και το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή για το περιεχόμενο της διδασκόμενης ύλης. Για αυτό ακριβώς όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους κινητοποιήσουν θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα προσωπικά ενδιαφέροντα και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και να τον αντιμετωπίζουν ως ξεχωριστό άτομο. Πρόκειται για μια θέση την οποία ένα αιώνα πριν είχαν υποστηρίξει η κίνηση που αμφισβήτησε την παραδοσιακή εκπαίδευση με κύριους εκπρόσωπους τον John Dewey, Maria Montessori.

Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερευνών η μάθηση έχει καλύτερα αποτελέσματα όταν συντελείται σε περιβάλλον όπου υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (Γκότοβος 1997 ; Μαλικιώση Λοιζου, 1998).

Το εκπαιδευτικό και επικοινωνιακό ύφος του εκπαιδευτικού ασκεί αποδεδειγμένα μεγάλη επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών αφού επηρεάζει την αυτονομία τους και τη συμμετοχή τους στις μαθησιακές δραστηριότητες. Γι αυτό μεγάλη σημασία για τη μαθησιακή διαδικασία έχει η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα ευνοεί τη δόμηση ουσιαστικών σχέσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και

εκπαιδευόμενους , σχέσεων οι οποίες θα αποτελούν πλέον ουσιαστική προυπόθεση για την καλλιέργεια και την προαγωγή στους νέους της επιθυμίας για μάθηση (Lepper & Cordova, 1992).

Σύμφωνα με το άρθρο 1παρ1,του Νόμου 1566 του 1985 (ΦΕΚ 167/Α΄/30-9-1985), οι σημερινοί στόχοι της ελληνικής εκπαίδευσης ορίζονται ως εξής: «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Και ενώ φαίνεται ότι ο νόμος έχει προβλέψει και για την ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών η εμπειρία δείχνει ότι η θεωρία απέχει πολύ από την πράξη.

Όπως αναφέρθηκε το θετικό μαθησιακό περιβάλλον με τις ουσιαστικές διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων, οι οποίες αποβλέπουν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος και της περιέργειας των δεύτερων για μάθηση, καθώς και η διδασκαλία τρόπων και μεθόδων που δημιουργούν ευκαιρίες για προσωπικό στοχασμό, αυτογνωσία και τόλμη συμβάλουν στο βασικό στόχο της εκπαίδευσης που είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Από τα παραπάνω προκύπτει το εύλογο συμπέρασμα : ότι οι καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί αποτελούν το κλειδί για τη διαμόρφωση υγιών και ευτυχισμένων πολιτών.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Συμβουλευτική ως επιστήμη βασίζεται κυρίως στις θεωρίες της προσωπικότητας, γι αυτό και ουσιαστικά είναι το πεδίο έρευνας και εφαρμογών των κυριοτέρων ρευμάτων της Ψυχολογίας.

Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί της Συμβουλευτικής ενδεικτικά θα αναφέρω τους παρακάτω:

Η συμβουλευτική ψυχολογία ορίζεται ως: « η ειδικότητα όπου ο σύμβουλος ψυχολόγος βοηθά το συμβουλευόμενο να βελτιώσει την προσωπική του κατάσταση να ανακουφιστεί από τη λύπη και τη στεναχώρια, να επιλύσει κρίσιμες καταστάσεις ,να αναπτύξει την ικανότητα επίλυσης των προβλημάτων του και να μπορεί να παίρνει μόνος του αποφάσεις. Επίσης, υποστηρίζει την ψυχολογική ανάπτυξη και εξέλιξη του συμβουλευόμενου, βοηθώντας τον να κάνει καλύτερη χρήση των αποθεμάτων και των ικανοτήτων που διαθέτει, ή δείχνοντάς του το δρόμο για την ανάπτυξη νέων μεθόδων οι οποίες θα τον διευκολύνουν να βοηθήσει μόνος του τον εαυτό του » (American Psychological Association, 1956).

« Συμβουλευτική είναι η διαδικασία κατά την οποία η δομή του εαυτού χαλαρώνει με την ασφάλεια της σχέσης με το θεραπευτή και, επομένως, εμπειρίες που προηγουμένως

αρνιόταν κανείς να αναγνωρίσει μέσα του, τώρα τις αντιλαμβάνεται και τις ενσωματώνει σε ένα αλλαγμένο πλέον εαυτό » (Rogers, 1952, σελ70).

Οι διάφοροι ορισμοί είναι φυσικό να αντανακλούν την διαφορετική οπτική γωνία και έμφαση που επιλέγουν οι ποικίλες «σχολές» Συμβουλευτικής.

Θεωρητικές προσεγγίσεις αποτελούν η Μπηχεβιοριστική Συμβουλευτική, η θεραπεία της Λογικής και του Συναισθήματος, η ψυχαναλυτική Συμβουλευτική, η προσέγγιση της ατομικής ψυχολογίας του Adler, η συναλλακτική Ανάλυση, η προσέγγιση Gestalt, η υπαρξιστική προσέγγιση, η προσωποκεντρική προσέγγιση, η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης (Χ. Κοσμίδου 1996).

Η προσωποκεντρική προσέγγιση με κύριο εκπρόσωπο το Carl Rogers, καθώς και η θεωρία της αυτοπραγμάτωσης του Abraham Maslow αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της λεγόμενης ανθρωπιστικής Συμβουλευτικής .

Η ανθρωπιστική Συμβουλευτική έχει κατά καιρούς δεχθεί μεγάλη κριτική για τις μεθόδους της , δεδομένου ότι αυτές δεν ακολουθούν την αυστηρή επιστημονική μεθοδολογία που ακολουθούν άλλες επιστήμες. Σε αυτή την κριτική η ανθρωπιστική προσέγγιση αντιτάσσει το επιχείρημα ότι ακριβώς η συγκεκριμένη αντίληψη έχει στρέψει την ψυχολογία προς κατευθύνσεις που δεν δικαιώνουν τις προθέσεις της, ούτε καλύπτουν το φάσμα της ανθρώπινης εμπειρίας και συμπεριφοράς .

Εφαρμογή της προσωποκεντρικής προσέγγισης στην εκπαίδευση και μάθηση – Ο συμβουλευτικός ρόλος του Εκπαιδευτικού

Το μαθησιακό περιβάλλον το οποίο περιγράφει το μοντέλο της προσωποκεντρικής προσέγγισης επιδιώκει κυρίως να εκθρέψει παρά να ελέγξει τη μάθηση. Δίνει βαρύτητα στη μακροπρόθεσμη μάθηση, την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και όχι τόσο στους βραχυπρόθεσμους διδακτικούς στόχους. Το μοντέλο διδασκαλίας που προτείνει ο Carl Rogers (1951, 1983) τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του συμβούλου που διευκολύνει τη μάθηση και ονομάστηκε « μαθητοκεντρική διδασκαλία». Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να δει τον κόσμο μέσα από τα μάτια των μαθητών του, με στόχο να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα ενσυναίσθητης επικοινωνίας μέσα στην οποία ο μαθητής διευκολύνεται να αναπτυχθεί και να επιτύχει την γνώση του εαυτού του. Η συνέντευξη είναι μια μέθοδος τόσο κατ΄ ιδίαν όσο και μέσα στην τάξη ως εμπειρία μάθησης. Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ παιδαγωγών και μαθητών είναι σχέση συμμαχίας.

Σύμφωνα με τον Carl Rogers μια θετική και εποικοδομητική ατμόσφαιρα συζήτησης διακρίνεται από 4 στοιχεία : α) ο δάσκαλος δείχνει ζεστασιά και ανταποδοτικότητα, εκφράζει ειλικρινές ενδιαφέρον και αποδέχεται το μαθητή ως πρόσωπο β) η συμβουλευτική σχέση χαρακτηρίζεται από αποδοχή και επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων γ) ο μαθητής είναι ελεύθερος να εκφράσει τα συναισθήματά του, χωρίς αυτό να

σημαίνει ότι δεν ελέγχει και τις παρορμήσεις του και δ) η συμβουλευτική σχέση είναι απαλλαγμένη από κάθε πίεση και εξαναγκασμό (Joyce &Weil, 1986).

Εφαρμογή της θεωρίας της αυτοπραγμάτωσης στην εκπαίδευση και την μάθηση – Ο συμβουλευτικός ρόλος του Εκπαιδευτικού

Σύμφωνα με τον Abraham Maslow κάθε άνθρωπος γεννιέται με μια ουσιαστική εσωτερική φύση η οποία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις εμπειρίες του τις ασυνείδητες σκέψεις και τα συναισθήματά του, χωρίς ωστόσο να εξουσιάζεται από αυτά. Οι άνθρωποι ελέγχουν το μεγαλύτερο μέρος της συμπεριφοράς τους . Γι αυτό θα πρέπει να επιτρέπεται στα παιδιά να κάνουν τις δικές τους επιλογές σχετικά με την εξέλιξή τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ικανοποιώντας τις φυσιολογικές ανάγκες των παιδιών θα πρέπει να βρίσκονται δίπλα τους υποστηρικτικά ώστε αυτά να αναπτυχθούν χωρίς οι ίδιοι να προσπαθούν να διαμορφώσουν και να ελέγξουν την ανάπτυξή τους (Maslow 1971).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρουσιάζουν την ύλη που πρόκειται να διδαχθεί κατά τρόπο ελκυστικό και παράλληλα θα πρέπει να μειώνουν τους κινδύνους που απορρέουν από μια πιθανή αποτυχία. Εάν ο εκπαιδευτικός κάνει τη μάθηση δελεαστική, μειώσει την πίεση και τις πιθανότητες αποτυχίας ή αμηχανίας, τότε και οι μαθητές θα είναι ποιο πρόθυμοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία. (Maslow 1971). Απαραίτητη προϋπόθεση για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να λειτουργήσει σε αυτό το βοηθητικό ρόλο είναι η ειλικρίνεια και η γνησιότητά του. Επιπλέον αν αποδέχεται τους μαθητές του ως ξεχωριστά άτομα, το καθένα με τη δική του προσωπική αξία, αν δείχνει ενσυναίσθηση κατανόηση και δημιουργεί στην τάξη ένα κλίμα ζεστασιάς, και αποδοχής τότε αυξάνει τις πιθανότητες να πετύχει ουσιαστική μάθηση.

Γενικότερα η ανθρωπιστική εκπαιδευτική προσέγγιση διακρίνεται από την επικέντρωση και την έμφαση που δίνει στο μαθητή ως ατόμου μοναδικού, ξεχωριστού και διαφορετικού από οποιοδήποτε άλλο. Στόχος είναι η ενίσχυση της σκέψης, της κρίσης και της κατανόησής του. Αρχές που χαρακτηρίζουν αυτού του είδους την ποιοτική μάθηση σύμφωνα με (Morse & Brand, 1995) είναι:

1. Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα ως ενεργητικοί παρά ως παθητικοί δέκτες γνώσεων
2. Η μάθηση είναι μια φυσική, ισόβια διαδικασία , που προϋποθέτει μια σύνθετη, ολιστική προσέγγιση.
3. Οι ενήλικες αποτελούν ισχυρά πρότυπα για τα παιδιά όλων των ηλικιών.
4. Οι αρχές αυτές παραπέμπουν σε εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως διευκολυντές της μάθησης και που πρέπει να διαθέτουν πλούσιες και ποικίλες δεξιότητες επικοινωνίας (Μαλικιώση – Λοίζου, 1998).

Στόχοι ενός προγράμματος κατάρτισης Εκπαιδευτικών στη Συμβουλευτική

Οι εικοσαετείς έρευνες του Flanders (1970) ενός θεωρητικού γνωστού για την ενασχόλησή του με θέματα επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι παιδαγωγοί που δίνουν προσοχή στην προσωπική διάσταση των μαθητών τους, τους βοηθούν να κατακτήσουν μεγαλύτερα επιτεύγματα και να αναπτύξουν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο τους. Όπως αναφέρει ο ίδιος : « Φαίνεται ότι ο τρόπος επικοινωνίας μέσα στην τάξη είναι τέτοιος που επιτρέπει στους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις τους και οι ιδέες τους αυτές εντάσσονται στις μαθησιακές δραστηριότητες, τότε και οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο και αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις απέναντι στους δασκάλους και στις μαθησιακές δραστηριότητες» (σελ 401). Αυτά τα πρότυπα αλληλεπίδρασης προϋποθέτουν επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις βασισμένες σε ένα πλούσιο απόθεμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων το οποίο πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε περίπτωση όμως, η απλή εκμάθηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμβουλευτικής δεν εγγυάται κατ΄ ανάγκην και την αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η γνώση αυτή θα πρέπει επιπλέον να συνοδεύεται από την αυτοαποδοχή και την προσωπική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού (Μαλικιώση – Λοίζου , 2001). Γι αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αναπτύσσονται εσωτερικά, να βρίσκονται σε επαφή με τον εαυτό τους κα να ζουν τη ζωή τους με πληρότητα, αν φιλοδοξούν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κάνουν το ίδιο. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση – Λοίζου (2001) οι στόχοι ενός προγράμματος εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική είναι:

α) Αυτογνωσία

β) Εκμάθηση επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων

γ) Γνώση την θεωριών της συμβουλευτικής και των θεωριών τους

δ) Γνώση των αρχών και προϋποθέσεων για την διευκόλυνση της μάθησης

Αυτογνωσία

Ο εκπαιδευτικός λοιπόν όπως αναφέρθηκε και παραπάνω για να μπορέσει να ασκήσει τον παιδαγωγικό και συμβουλευτικό του ρόλο θα πρέπει να οδεύσει το μακρύ δύσκολο και επίπονο δρόμο προς την αυτογνωσία

Τι σημαίνει όμως «αυτογνωσία» ; Κατά τον Κριτία (Πλάτωνος Χαρμίδης), το να γνωρίζεις τον εαυτό σου αποτελεί σωφροσύνη: « η σωφροσύνη είναι γνώση του εαυτού, των άλλων γνώσεων και της άγνοιας, δηλαδή αυτογνωσία και γνώση του τι ξέρουμε και τι δεν ξέρουμε» (1978, Εισαγωγή, σελ. 4). Σήμερα η αυτογνωσία ορίζεται ως « γνωριμία και επίγνωση των αντιδράσεων του εαυτού. Είναι η γνώση που έχει το άτομο για τη συμπεριφορά του, τις στάσεις του, τις αξίες του, τις πεποιθήσεις του και τα συναισθήματά του» (Μαλικιώση -Λοίζου, 1984). Σημαντικό ρόλο στην αυτογνωσία και την προσωπική εξέλιξη παίζουν ο αριθμός, η ποιότητα, η ποικιλία και η διάρκεια της

επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντός του.

Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης στη Συμβουλευτική θα πρέπει να διαπνέεται από συνεχή προσπάθεια ενίσχυσης των συμμετεχόντων προκειμένου να εργαστούν για την αυτογνωσία τους. Η εν λόγω εργασία διευκολύνεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε αναπτυξιακές ομάδες ευαισθητοποίησης. Παρόλο που δεν μπορεί να αξιολογηθεί, αυτή η εργασία των συμμετεχόντων προς την κατεύθυνση της αυτογνωσίας αποτελεί και την τυπική προσδοκία του όλου προγράμματος εκπαίδευσης (Μαλικιώση – Λοίζου , 2001).

Εκμάθηση επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων

Ως διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται η κάθε λεκτική ή μη λεκτική συμπεριφορά που γίνεται αντιληπτή από ένα άλλο άνθρωπο. Όσο για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ δυο ανθρώπων, αυτή υπάρχει όταν ο αποδέκτης (δέκτης) ερμηνεύει το μήνυμα του αποστολέα (πομπός) όπως εκείνος το εννοούσε. Όσο και αν ακούγεται περίεργο η επικοινωνία δεν πρέπει να θεωρείται πάντα δεδομένη και αυτοί που επικοινωνούν αποτελεσματικά δεν είναι και τόσοι πολλοί. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας βελτιώνονται με την εξάσκηση (Κούρτη 1995). Η εκπαίδευση σε δεξιότητες επικοινωνίας μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν πιο προσεκτικά τους μαθητές τους δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο επιτυχημένες διαπροσωπικές σχέσεις . Σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πάνω σε δεξιότητες επικοινωνίας δεν αρκεί μόνο η αναφορά ή η περιγραφή αυτών απαιτείται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευομένων σε τέτοιες δεξιότητες μέσα από βιωματικά εργαστήρια.

Γνώση των θεωριών της συμβουλευτικής και των εφαρμογών τους

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής δεν μπορεί να αγνοήσει και να παραλείψει τις θεωρητικές γνώσεις. Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να μάθουν τις βασικές συμβουλευτικές θεωρίες, τη φιλοσοφία και τις αρχές που διέπει κάθε μια. Σημαντικό είναι να εκπαιδευτούν στις τεχνικές και της δεξιότητες ιδιαίτερα αυτών που μπορούν να εφαρμοσθούν στην εκπαίδευση. Στο τέλος της εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι θα είναι σε θέση να γνωρίζουν ποιο θεωρητικό μοντέλο τους ταιριάζει περισσότερο καθώς και ποιες δεξιότητες και τεχνικές ταιριάζουν με τη δική τους ιδιοσυγκρασία και χαρακτήρα. Σύμφωνα με τη Μαλικιώση – Λοίζου (2001) τα βασικά θέματα που πρέπει να τονίζονται στην παρουσίαση κάθε θεωρίας αφορούν: α) τις βασικές υποθέσεις της σχετικά με την ανθρώπινη φύση, β) τις ερμηνείες της για το πώς δημιουργούνται τα ψυχολογικά προβλήματα στον άνθρωπο, πως διαιωνίζονται και πως αλλάζουν μέσα από τη συμβουλευτική βοήθεια γ) το πώς παρεμβαίνει και προσπαθεί να βοηθήσει .

Γνώση των αρχών και προϋποθέσεων για τη διευκόλυνση της μάθησης

Υπάρχουν πολλά μοντέλα διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικοί στους οποίους απευθύνεται η εκπαίδευση ήδη τα γνωρίζουν καθώς και τις κυριότερες μορφές μάθησης . Θα ήταν χρήσιμο να συζητηθεί μαζί τους το πώς επιθυμούν να είναι η εκπαιδευτική διαδικασία . Τα μοντέλα της επεξεργασίας πληροφοριών που δίνουν έμφαση στην ατομική μάθηση , κοινωνικά μοντέλα διδασκαλίας που στηρίζονται στη συνεργατική μάθηση, όπως και μοντέλα συμπεριφοριστικών συστημάτων θα μπορούσαν να συνδυαστούν με στόχο την καλύτερη εκπαίδευση των μαθητών.

Τρόποι προσέγγισης των στόχων του Εκπαιδευτικού Προγράμματος

Σήμερα υπάρχουν διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης στις ανθρώπινες σχέσεις. Ειδικότερα για την εκπαίδευση εκπαιδευτικών σύμφωνα με Μαλικιώση –Λοίζου 2001 προτείνεται ένα πρόγραμμα το οποίο προτείνει μια εκπαίδευση η οποία εν μέρει βασίζεται α) στο μικροσυμβουλευτικό μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας του Allen Ivey (Morse & Ivey, 1996) β) στην εμπειρία των ομάδων ευαισθητοποίησης και γ) στη διδασκαλία και τη μάθηση συμβουλευτικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με το μικροσυμβουλευτικό μοντέλο οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να μαγνητοφωνήσουν ή να βιντεοσκοπήσουν τον εαυτό τους καθώς εξασκούνται σε μια συγκεκριμένη δεξιότητα. Στη συνέχεια η ταινία αυτή αναλύεται από την ομάδα προκειμένου να δοθεί ανατροφοδότηση στους εκπαιδευομένους. Όταν μια δεξιότητα κατακτηθεί επαρκώς, οι εκπαιδευόμενοι προχωρούν στην εκμάθηση άλλης

Ο Carl Rogers (1971) αναφέρεται στη χρησιμότητα των ομάδων ευαισθητοποίησης τονίζοντας ότι σε μια ομάδα με μεγάλη ελευθερία και μικρή δομή α) ο άνθρωπος θα αισθανθεί αρκετά ασφαλής ώστε να «ξεδιπλωθεί» και να πετάξει από πάνω του κάποιες από τις άμυνες του β) θα σχετιστεί με τα άλλα μέλη της ομάδας σε μια περισσότερο συναισθηματική βάση γ) θα κατανοήσει με μεγαλύτερη ακρίβεια τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους δ) θα αλλάξει τις προσωπικές του στάσεις και συμπεριφορά.

Η διδασκαλία των διαφόρων τεχνικών και δεξιοτήτων συμβουλευτικής όπως παίξιμο ρόλων, ερωτηματολόγια, παιχνίδια και διάφορες ασκήσεις (Κοσμίδου 1996) πρέπει να γίνει σταδιακά βήμα - βήμα πρώτα μέσα από έντυπο υλικό, εν συνεχεία με τη δραματοποίησή της και τέλος μέσα από την ανάλυση και ανατροφοδότηση της βιντεοσκοπημένης προσπάθειας.

Αποτελέσματα Ερευνών

Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής. Ενδεικτικά :

Η έρευνα του Hargie (1995) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν στη χρήση συμβουλευτικών δεξιοτήτων παρουσίασαν μεγάλη βελτίωση ως αποτέλεσμα της κατάρτισής τους. Συγκεκριμένα, η προκαταρκτική μέτρηση και η μέτρηση που ακολούθησε μετά την κατάρτισή τους έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες μετακινήθηκαν από τη χρήση των κλειστών στην χρήση περισσότερων ανοικτών ερωτήσεων. Φάνηκε επίσης ότι ο χρόνος που μιλούσαν οι ίδιοι μειώθηκε, ενώ αντίστοιχα αυξήθηκε ο χρόνος που μιλούσε ο συμβουλευόμενός τους.

Η έρευνα των Gluckstern, Ivey & Forsyth, (1978) έδειξε ότι η χρήση του μικροσυμβουλευτικού μοντέλου στην κατάρτιση σε επιμέρους δεξιότητες συμβουλευτικής έχει θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα επιλέχθηκε ομάδα 14 ενηλίκων οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν ως σύμβουλοι ναρκομανών. Οι συμμετέχοντες έμαθαν να υποβάλουν λιγότερες κλειστές και περισσότερες ανοικτές ερωτήσεις, άρχιζαν να εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στο άτομο που είχαν απέναντί τους και λιγότερο στον εαυτό τους, ενώ βελτιώθηκαν αρκετά στην αντανάκλαση συναισθημάτων, η οποία βοήθησε τους συμβουλευόμενους να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους και να μιλήσουν περισσότερο για τον εαυτό τους.

Εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατάρτισης με έμφαση στη διδασκαλία και εξάσκηση συμβουλευτικών δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε από την Μαλικιώση Λοΐζου στο πλαίσιο του προγράμματος Socrates-Comenius, Δράση 3.1 της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Φεβρουάριος 1997-Ιανουάριος 1998), στην Αθήνα. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 25 νηπιαγωγοί από το τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών. Αξιολογώντας το όλο πρόγραμμα οι επιμορφωμένες υπογράμμισαν ότι τις βοήθησε να γνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, να αναπτύξουν καλύτερα τα ενδιαφέροντά τους , να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους άλλους, και κυρίως να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους (Μαλικιώση – Λοίζου, 2001) .

Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλο σημείο της εργασίας έρευνες έχουν δείξει ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας βελτιώνονται με την εξάσκηση (Κούρτη, 1995) θα ήταν λοιπόν πολύ ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί έρευνα ώστε να μελετηθεί η επίδραση της νεοαποκτηθείσας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (ως αποτέλεσμα της κατάρτισής τους σε δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας) στη συναισθηματική εξέλιξη και διαπροσωπική προσαρμογή των μαθητών.

Μεθοδολογία

Για την μελέτη του ερευνητικού ερωτήματος η επίδραση της νεοαποκτηθείσας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (ως αποτέλεσμα της κατάρτισής τους σε δεξιότητες συμβουλευτικής και επικοινωνίας) στη συναισθηματική εξέλιξη και διαπροσωπική προσαρμογή των μαθητών. Το δείγμα αποτελείται από δασκάλους και τους μαθητές τους.

Την πειραματική ομάδα θα μπορούσε να αποτελούν 20 δάσκαλοι από 5 Δημοτικά σχολεία της Α΄δ/νσης της Αθήνας οι οποίοι θα δήλωναν συμμετοχή και θα εκπαιδεύονταν 120 ώρες σε επικοινωνιακές δεξιότητες – εκμάθηση επιτυχημένων διαπροσωπικών σχέσεων σε πρόγραμμα που θα εκπονούσε ο Συμβουλευτικός Σταθμός της Α΄Δ/νσης Αθήνας. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να συμπληρώσουν για κάθε ένα από τους μαθητές τους ένα ερωτηματολόγιο προβληματικής συμπεριφοράς 1 μήνα πριν την παρακολούθηση του προγράμματος και 4 μήνες μετά την λήξη του προγράμματος . Το ερωτηματολόγιο αυτό (Behavior Problem Checklist, Quay & Peterson, 1965) που έχω επιλέξει να χρησιμοποιηθεί έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό , και είναι γνωστό ως Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς (ΕΣΠΣ, Παρασκευόπουλος & Λεούση, 1970).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Στοιχεία του παιδιού:
Ονοματεπώνυμο παιδιού .....
Ημερομηνία γεννήσεως ..... Τάξη..... Σχολείο.....
Διεύθυνση κατοικίας ..... Περιοχή ..... Τηλέφ.....

Στοιχεία του ενηλίκου που δίνει τις πληροφορίες για το παιδί:
Ονοματεπώνυμο .....
Ηλικία ..... ιδιώτης (π.χ. μητέρα, πατέρας, δάσκαλος).....

Στο δεύτερο μέρος το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 67 προτάσεις (58 στο αρχικό και 9 που προστέθηκαν στην ελληνική έκδοση) ομαδοποιημένες σε τέσσερις βασικές διαστάσεις της προβληματικής συμπεριφοράς και οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε όλες .

1) 0 1 2 Βυζαίνει τα δάχτυλα
2) 0 1 2 Ανήσυχο, δεν μπορεί να καθίσει φρόνιμα
3) 0 1 2 Επιζητεί να προκαλεί την προσοχή των άλλων
4) 0 1 2 Δερματική αλλεργία, ερεθισμό, φαγούρα
5) 0 1 2 Συμπεριφέρεται σαν «μικρομέγαλος», δεν ξέρει να παίζει και να χαίρεται
6) 0 1 2 Το απασχολεί ο εαυτός του, δεν νοιώθει άνετα, συχνά βρίσκεται σε αμηχανία
7) 0 1 2 Πονοκέφαλοι
8) 0 1 2 Τάση να ενοχλεί τους άλλους, «ζιζάνιο»
9) 0 1 2 Αισθάνεται μειονεκτικό, θεωρεί τον εαυτό του κατώτερο απ' ότι είναι
10) 0 1 2 Ζαλάδες, ίλιγγοι
11) 0 1 2 Κάνει τον «παλικαρά», τον "νταή"
12) 0 1 2 Κλαίει με το παραμικρό
13) 0 12 Απορροφημένο, ζει σε δικό του κόσμο
14) 0 1 2 Ντροπαλό, συνεσταλμένο

15) 0 1 2 Κοινωνικά αποτραβηγμένο, προτιμά να απασχολείται μόνο του
16) 0 1 2 Δεν του αρέσει το σχολείο
17) 0 1 2 Ζηλεύει τα άλλα παιδιά
18) 0 1 2 Έλεγχος σφιγκτήρων, «λερώνεται επάνω του» (κόπρανα)
19) 0 1 2 Προτιμά να παίζει με μικρότερα παιδιά
20) 0 1 2 Αδυναμία συγκεντρώσεως προσοχής
21) 0 1 2 Έλλειψη αυτοπεποιθήσεως
22) 0 1 2 Αδιαφορία γι αυτά που λένε οι άλλοι
23) 0 12 Εύκολα ταράζεται και τα χάνει
24) 0 1 2 Δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για το περιβάλλον, πλήξη, ανία
25) 0 1 2 Προκαλεί καυγά, εριστική διάθεση, είναι καβγατζής, επιθετικός
26) 0 1 2 Ναυτία, εμετοί
27) 0 1 2 Ξεσπάσματα οργής
28) 0 1 2 Εχέμυθο, δεν είναι ανακοινωτικό
29) 0 1 2 Το «σκάει» από το σχολείο
30) 0 1 2 Υπερευαίσθητο, πληγώνεται εύκολα
31) 0 1 2 Τεμπελιά στο σχολείο και στα άλλα του καθήκοντα
32) 0 1 2 Άγχος, πάντα φοβισμένο
33) 0 1 2 Ανευθυνότητα, δεν μπορείς να το εμπιστευθείς
34) 0 1 2 Υπερβολικά ονειροπόλο, φαντασιόπληκτο
35) 0 1 2 Αυνανισμός
36) 0 1 2 Αλλεργικό συνάχι ή άσθμα
37) 0 1 2 Βρίσκεται σε συνεχή ένταση, δεν ησυχάζει, δεν ηρεμεί
38) 0 1 2 Ανυπάκουο, δύσκολα πειθαρχεί
39) 0 1 2 Συνήθως άκεφο, μελαγχολικό
40) 0 1 2 Έλλειψη συνεργασίας σε ομαδικές εκδηλώσεις
41) 0 1 2 Διστάζει να αναμιχθεί, προτιμά να παρακολουθεί ή να συμμετέχει από μακριά
42) 0 1 2 Παρασύρεται από τους άλλους, παθητικότητα
43) 0 1 2 Αδέξιο, ελλιπής συντονισμός κινήσεων, «άγαρμπο»
44) 0 1 2 Τραυλισμός
45) 0 1 2 Υπερκινητικότητα, αεικίνητο, «κινείται σαν σβούρα»
46) 0 1 2 Διασπάται η προσοχή του εύκολα
47) 0 1 2 Καταστροφική διάθεση για τα δικά του τα πράγματα ή των άλλων
48) 0 1 2 Αρνητισμός, τάση να κάνει το αντίθετο που του ζητούν
49) 0 1 2 Αυθάδεια
50) 0 1 2 Νωθρό, βραδυψυχικό
51) 0 1 2 Υπνηλία
52) 0 1 2 Άσχημη γλώσσα, βρίζει, βλασφημεί
53) 0 1 2 Προτιμά να παίζει με μεγαλύτερα παιδιά
54) 0 1 2 Εύκολα τρομάζει, ανησυχία, νευρικότητα
55) 0 1 2 Ευερέθιστο, ευέξαπτο, θυμώνει εύκολα
56) 0 1 2 Ενούρηση, «βρέχεται στον ύπνο του)
57) 0 1 2 Κοιλόπονοι, στομαχόπονοι

58) 0 1 2 Φοβίες (όπως φόβος για τα σκυλιά, για το σκοτάδι)
59) 0 1 2 Υπεροπτικό, θεωρεί τον εαυτό του πιο σπουδαίο απ' ότι είναι
60) 0 1 2 Το (σκάει) από το σπίτι
61) 0 1 2 Πεισματάρικο, θέλει να γίνεται το δικό του
62) 0 1 2 Σπαστικές κινήσεις, τικ
63) 0 1 2 Λέει ψέματα
64) 0 1 2 Τρώει τα νύχια
65) 0 1 2 Κλέβει χρήματα ή πράγματα στο σχολείο ή το σπίτι
66) 0 1 2 Διαταραχές του ύπνου, όπως τρίξιμο των δοντιών, νυχτερινοί εφιάλτες, νυκτοβασία, αϋπνία, ολιγόωρος ύπνος
67) 0 1 2 Ψυχαναγκαστικές τάσεις, όπως σχολαστικότητα στην δουλειά, στην τάξη, στην καθαριότητα.

Αξιολόγηση Ερωτηματολογίου Συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς (για τον δάσκαλο)

- Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει **χαρακτηριστικά αντικοινωνικής συμπεριφοράς**, όπως: επιθετικότητα, ανυπακοή, αρνητισμό, παρορμητική συμπεριφορά, αντικοινωνικές τάσεις και καταστροφική διάθεση. Οι ερωτήσεις που βασικά ανήκουν στην ομάδα αυτή είναι οι υπ' αριθμό: 2, 3, 8, 11, 16, 17, 25, 27, 37, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 55, 60, 61, 64 και 65.
- Η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει **συμπτώματα υπερβολικής αναστολής και νεύρωσης**, όπως: εσωστρέφεια, περιορισμένη επαφή, συναισθήματα μειονεξίας, άγχος και αμηχανία. Οι βασικότερες ερωτήσεις είναι οι υπ' αριθμό: 5, 6, 12, 13, 14, 15, 23, 30, 32, 40, 41, 50, 54 και 66.
- Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει συμπτώματα που δηλώνουν **ανεπάρκεια και ανωριμότητα** με εκδηλώσεις συμπεριφοράς, που είναι χαρακτηριστικές παιδιού μικρότερης ηλικίας. Οι κυριότερες ερωτήσεις της ομάδας αυτής είναι οι υπ' αριθμό: 9, 20, 21, 42, 43, 46 και 63.
- Η τέταρτη ομάδα περιλαμβάνει **συμπτώματα ψυχοσωματικής υφής**, όπως είναι: δερματική αλλεργία, ναυτία, πονοκέφαλοι και ζαλάδες. Οι κυριότερες ερωτήσεις της ομάδας αυτής είναι οι υπ' αριθμό: 4, 7, 10, 26, 46, 57 και 62. Τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά δεν ταξινομούνται σε ομάδες.

Κάθε πρόταση μπορεί να απαντηθεί **σε μια κλίμακα τριών διαβαθμίσεων**, τύπου Likert ανάλογα με το αν το πρόβλημα χαρακτηρίζεται ως «σοβαρό», «ήπιο», ή «ανύπαρκτο» για το συγκεκριμένο παιδί το οποίο θα αξιολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς.

Οι εξαρτημένες μεταβλητές είναι οι τέσσερις βασικές διαστάσεις της προβληματικής συμπεριφοράς όπως τις ανέφερα παραπάνω και περιγράφονται από το ΕΣΠΣ. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές είναι α) ο ενδουποκειμενικός παράγοντας και β) το φύλο του παιδιού.

Μετά την συλλογή των δεδομένων που θα πραγματοποιηθεί από κάθε δάσκαλο δύο φορές για κάθε μαθητή ακολουθεί η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά την οποία θα διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών πριν και μετά την κατάρτισή των εκπαιδευτικών σε επικοινωνιακές δεξιότητες.

Θα συγκριθούν οι μέσοι όροι των τεσσάρων διαστάσεων προβληματικής συμπεριφοράς ώστε να διαπιστωθεί εάν υπάρχει αλλαγή στην συμπεριφορά των μαθητών μετά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική και θα γίνουν επιμέρους αναλύσεις ώστε να βρεθούν τυχόν άλλες συσχετίσεις και συνεξαρτήσεις μεταξύ των δυο μετρήσεων

Στους περιορισμούς της έρευνας πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα είναι μικρό και τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να ερμηνευθούν με μεγάλη προσοχή και επομένως θα είναι δύσκολη η γενίκευσή τους στο γενικό πληθυσμό.

Επίσης η συμπεριφορά των παιδιών μπορεί να παρουσιάσει αλλαγή και να είναι διαφορετική μεταξύ της πρώτης και δεύτερης αξιολόγησής τους .Παραμένει όμως το ερώτημα αν οι αλλαγές που τυχόν σημειωθούν και καταγραφούν είναι αποτέλεσμα της ωρίμανσής τους, της εκπαίδευσης των δασκάλων, ή και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Στην περίπτωση που δεν παρατηρηθούν αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών μεταξύ της πρώτης και δεύτερης αξιολόγησης αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στον μη επαρκή χρόνο κατάρτισης των δασκάλων σε δεξιότητες επικοινωνίας και συμβουλευτικής.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να γίνουν σε μεγαλύτερο δείγμα ώστε να μπορέσουν να δώσουν πιο ακριβείς απαντήσεις σε αυτούς τους προβληματισμούς.

Συμπεράσματα –Προτάσεις

Η μελέτη και η εμπειρία από την εφαρμογή της Συμβουλευτικής είναι χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό, γιατί οι αλλαγές που περιμένει από τους μαθητές δεν έχουν μόνο σχέση με τη φύση κάποιου γνωστικού αντικειμένου, αλλά κυρίως με τα ίδια τα άτομα. Η διαδικασία της μάθησης όπως αναφέρθηκε και παραπάνω δεν είναι άσχετη με την όλη δομή και ισορροπία της προσωπικότητας του ατόμου. Ο εσωτερικός κόσμος του μαθητή, το προσωπικό του πλαίσιο αναφοράς με τις μοναδικές του νοητικές, συναισθηματικές και αξιολογικές δομές, σχετίζεται οπωσδήποτε όχι μόνο με τη διαδικασία της επιθυμητής μάθησης, αλλά και με τη ψυχική του υγεία . Τον κόσμο αυτό δεν είναι δυνατόν να τον αγνοεί το σχολείο, αν πραγματικά στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και την προετοιμασία του για τη ζωή. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταποκριθεί σε αυτό το σύνθετο ρόλο θα πρέπει να ενδιαφέρεται πραγματικά για την προσωπική του εξέλιξη. Κανένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν μπορεί να εφαρμοσθεί χωρίς την συνεργασία εκπαιδευτικών διατεθειμένων να εμπλακούν σε δραστηριότητες πέρα από την παραδοσιακή διδασκαλία

Αναφορές

Archontaki Zanna – Filippou Dafni. (2003). 205 Viomatikes askiseis gia empsychosi omadon, psychotherapeias, koinonikis ergasias, ekpaidefsis. Athina : Ekdoseis Ka-stanioti.

Brouzos, A. (1998). O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis kai prosanato-lismou : Mia anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis. Athina : Lychnos.

David Fontana, (Metafrasi Marina Lomi). (1996). O Ekpaideftikos stin taxi. Athina : Ekdoseis Savallas.

Dimitropoulos, E. (1992). O ekpaideftikos tis Protovathmias kai Defterovathmias ek-paidefsis os daskalos kai leitourgos symvouleftikis. Dyo provlimata, mia lysi. Ep-itheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou, 22-23, 51-62.

Geldard Kathryn & David Geldard. (Epistimoniki Epimeleia Maria Malikiosi Lo-izou). (2004). I Symvouleftiki Psychologia sta Paidia, Theories-efarmoges. Athina : El-linika Grammata.

Gluckstern, N., Ivey, A. E. & Forsyth, D. (1978). Patterns of acquisition and differen-tial retention of helping skills and their effect on client verbal behavior. Canadian Counsellor, 13, 37-39.

Hargie, O. D. (1995). Training teachers in Counsellor skills : The effects of micro-counseling. British Journal of Educational Phychology, 54, 214-220.

Flanders, N. A. (1970). Analyzing teacher behavior. MA: Addison-Wesley.

Ivey, A.E., Glucksteen, N. B. & Bradford-Ivey, M. (1992). Symvouleftiki : Methodos praktikis prosengisis. Athina : Ellinika Grammata.

Ivey, A.E., & Glucksteen, N. B. (1995). Symvouleftiki : Vasikes dexiotites epir-rois. Athina : Ellinika Grammata.

Joyce, B. & Weil, M. (1986). Models of teaching (3rd Edition). Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, Inc.

Kalantzi Anastasia – Azizi & Ilias Bezevegkis. (2000). Themata Psychikis Ygeias Paidion & Efivon. Athina : Ellinika Grammata.

Kalantzi Anastasia – Azizi. (2000). Domi kai leitourgia ypiresion psychikis ygeias paidion. To paradeigma tis Viennis ka tou Londinou. Sto Kalantzi Anastasia – Azizi & Ilias Bezevegkis. (2000). Themata Epimorfosis – Evaisthitopoiisis ste-

lechon psychikis ygeias paidion kai efivon. Athina: Ellinika Grammata, sel. 45-59.

Kosmidou - Hardy Chr. & Galanaoudaki – Rapti Ath. (1996). Symvouleftiki Theoria kai Praktiki me Askiseis gia tin Anaptyxi Aftognosias kai Dexiotiton Symvouleftikis. Kallithea: Institouto Prosopikis Anaptyxis.

Kosmopoulos A. (1996). Symvoulos kai Daskalos : Oi dyo opseis tou idiou nomismatos. Epitheorisi Symvouleftikis kai Prosanatolismou, 38-39, 102-109.

Kourti, E. (1995). Eisagogi Ellinikis ekdosis. Sto ergo tou O. Hargie : Oi dexio-tites epikoinonias. Athina : Sextant.

Leontari , A. (1997). Aftoantilipsi. Athina : Ellinika Grammata.

Lepper, M.R. & Cordova, D. I. (1992). A desire ti be taught : instructional consequences of intrinsic motivation. Motivation and Emotion, 16, 187-208.

Malikiosi Loizou, Maria. (1999). Symvouleftiki Psychologia. Athina : Ellinika Grammata.

Malikiosi Loizou, Maria. (2001). I symvouleftiki Psychologia stin Ekpaidefsi – Apo tin Theoria stin Praxi. Athina: Ellinika Grammata.

Maslow, A, H. (1971). The farther reaches of human nature. New York: Viking.

Morse, P. S. & Brand, L. (1995) : Young children at home and in school : 212 educational activities for their parents, teachers and caregivers. Boston : Allyn & Bacon.

Pianos Ch. Konstantinos. (2002). Symvouleftiki Psychologia – symvouleftikos therapeftikos dialogos – Theoria kai Praxi. Peristeri: EKDOSEIS ELLIN.

Paraskefopoulos I. N., & Leousi, Ch. (1970). Diagnosi provlimatikis symperifo-ras se paidia . Scholiki Ygieini, 31, 119-124.

Quay, H. C. & Peterson, D. R. (1965). Manual for the behavior problem checklist. Unpublished document.

Rogers, C. R. (1951). Client – centered therapy. Boston : Houghton Mifflin, Co.

Rogers, C. R. (1952). Client – centered physiotherapy. In Frontiers of Phychological Research. Readings from Scientific American. San Francisco: W. H. Freeman and Co., sel 279-283.

Rogers, C. R. (1983). Freedom to learn for the 80s. Columbus: Charles E. Merril.

Sutton Carole (Metafrasi: Paraskefi Psarraki). (2003). Provlimata symperifo-ras paidion kai efivon, Mia Diepistimoniki Prosengisi Axiologisis kai Paremva-sis. Athina: Ekdoseis Savallas.

Weare Katherine and Gray Gay. (Epimeleia Sokou Katerina). (2000). I proagogi tis Psychikis kai Synaisthimatikis Ygeias sto Scholeio. Athina : Ellinika Grammata.

«Η εκπαίδευση STEAM. Πλεονεκτήματα και αναγκαίες μεταρρυθμίσεις για την ένταξή της στη σχολική διαδικασία»

Παναγιώτης Παβέλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη

Καθώς οδεύουμε στην εποχή της νοημοσύνης και οι επιστημονικές εξελίξεις σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι ραγδαίες, η σημασία της εκπαίδευσης Steam και η εισαγωγή της στο σχολικό πρόγραμμα σπουδών, γίνεται όλο και πιο ξεκάθαρη. Η εκπαιδευτική διαδικασία Steam παρουσιάζει νέες προοπτικές για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας, καθώς βασίζεται σε ένα νέο τύπο μαθησιακής ανακάλυψης, που συνάδει περισσότερο με την κοστρουκτιβική θεωρία μάθησης. Ακολούθως, αυτή η εξέλιξη έχει δημιουργήσει νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στοχεύουν να ενσωματώσουν το περιεχόμενο Steam και τις παιδαγωγικές στρατηγικές στα σχολικά προγράμματα σπουδών. Παρά τα πολλαπλά οφέλη για τους μαθητές, το γεγονός ότι ο ρόλος των εκπαιδευτικών μετασχηματίζεται από έναν τύπο δασκάλου που παρέχει γνώσεις και αποτελεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε έναν καθοδηγητή που προωθεί τη βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση από την πλευρά των μαθητών, απαιτεί νέες προσαρμογές.

Λέξεις-Κλειδιά: νοημοσύνη, εκπαίδευση Steam, μαθησιακή ανακάλυψη

“Steam education. Advantages and the necessary reforms required for its incorporation in the school process”

Panagiotis Pavelis, Primary Teacher

Abstracts

As we move into the era of intelligence and scientific developments in all areas of human activity are rapid, the importance of Steam education and its introduction into the school curriculum is becoming increasingly clear. The Steam educational process presents new perspectives for improving the educational experience, as it is based on a new type of learning discovery, which is more in line with the constructivist learning theory. Subsequently, this development has created new challenges for educators, who aim to integrate Steam content and pedagogical strategies into school curricula. Despite the multiple benefits for students, the fact that the role of teachers is transformed from a type of teacher who provides knowledge and is the focus of the educational process, to a guide who promotes experiential and exploratory learning on the part of students, requires new adaptations.

Key-Words: intelligence, Steam education, learning discovery

Εισαγωγή

Στις τελευταίες δεκαετίες, αναδύθηκε η εκπαίδευση Steam, ως λύση στην ανάγκη που δημιουργήθηκε να ενθαρρυνθούν οι αναπτυσσόμενοι μαθητές με δεξιότητες του 21ου αιώνα και να ανταποκριθούν καλύτερα στις επιταγές της σημερινής κοινωνίας (Nam et al., 2023). Το ακρωνύμιο προέκυψε το 2008 σε μία προσπάθεια του Yakman, να προωθήσει τη διεπιστημονικότητα. Πιο συγκεκριμένα, το Α εισήχθη από το "Arts", το (S) από τον επιστημονικό κλάδο, το (Τ) από την Τεχνολογία (Τ), το (Ε) από τη Μηχανική και το (Μ) από τα Μαθηματικά (Montés et al., 2023).Τα καινοτόμα προγράμματα της εκπαίδευσης Steam στηρίζονται σε ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές τεχνικές Steam μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν να λύνουν προβλήματα συνδέοντας πληροφορίες και πρακτικές από πολλούς μαθησιακούς τομείς. Αποτελεί, αναμφίβολα, μία νέα διεπιστημονική προσέγγιση στη διδακτική διαδικασία, μέσω της οποίας τα παιδιά θέτουν σε πρακτική εφαρμογή την επιστήμη, την τεχνολογία, τη μηχανική και τα μαθηματικά (Nam et al., 2023). Πιο συγκεκριμένα, η πλήρης μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται μέσα από ζητήματα και εμπόδια που καλούνται να υπερβούν οι μαθητές μέσω της εφαρμογής της φυσικής γνώσης που μαθαίνουν στην τάξη (Zhan et al., 2023).

Το συγκριτικό πλεονέκτημα της εκπαίδευσης Steam είναι το γεγονός ότι ενσωματώνει τα τέσσερα αυτά πεδία σε ένα ενιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας και μάθησης. Ειδικότερα, η ιδέα βασίζεται στη συνύπαρξη δικτύων συνομηλίκων, εκπαιδευτικών, φίλων και οικογενειών που υποστηρίζονται τόσο μέσω των κατάλληλων σχολικών όσο και εξωσχολικών πλαισίων μάθησης και αποτελεί υπόσχεση για την ανάπτυξη όχι μόνο εκπαιδευτικών στρατηγικών και ικανοτήτων αλλά και κοινωνικοποίησης μέσω της συνύπαρξης των συνομηλίκων και των εκπαιδευτικών (Kurup et al., 2021). Ακολούθως, ενισχύονται οι δημιουργικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων από την πλευρά των μαθητών, ενθαρρύνονται στην επιστημονική έρευνα και γίνονται ανταγωνιστικοί ώστε να είναι προετοιμασμένοι για τις μελλοντικές προκλήσεις (Nam et al., 2023). Παράλληλα, τα παιδιά ασκούν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, χτίζουν νέες γνώσεις και δεξιότητες και καλλιεργούν την προσωπικότητα και την αυτοπεποίθησή τους (Leung, 2023). Αγκαλιάζοντας την τεχνολογία και αξιοποιώντας νέες μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να δημιουργήσουν μαθησιακές εμπειρίες ασύγκριτες ως προς την αποτελεσματικότητά τους σε σχέση με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας (Zhan et al., 2023).

Με άλλα λόγια, αποτελεί μία νέα εκπαιδευτική προσέγγιση των μαθητών, στηριζόμενη στις αρχές του κονστρουκτιβισμού καθώς οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες για να σχεδιάσουν, να δοκιμάσουν και να επαληθεύσουν πρωτότυπα λύσεις προβλημάτων που οι ίδιοι απέδωσαν. Κατά την ακόλουθη διαδικασία, μετασχηματίζεται και ο ρόλος του δασκάλου, από επίκεντρο μιας μονότονης μαθησιακής διαδικασίας σε καθοδηγητή για την επίλυση επιστημονικών προβλημάτων (Lockwood, 2023). Έτσι, τόσο ο χώρος του σχολείου όσο και οι δάσκαλοι καλούνται να προετοιμάσουν τους νέους για τις σύγχρονες πρακτικές ζωής και τους μελλοντικούς χώρους εργασίας με ένα νέο όραμα.

Ωστόσο, οι μετασχηματισμοί αυτοί στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς. Για το σκοπό αυτό, καθίσταται αναγκαίο να αναθεωρηθεί διεξοδικά η εκπαίδευση, μέσω της μεθόδου Steam και να ακολουθήσει η απαραίτητη προετοιμασία των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση και η έρευνα Steam δεν θα αποτελεί μόνο σύνθημα, αλλά θα έχει σαφή στοχοθεσία να συνδέσει τα προγράμματα σπουδών, με τον εργασιακό χώρο, με σκοπό την καινοτόμο παραγωγή και την ανάπτυξη νέων οριζόντων για τον κόσμο (Kurup et al., 2021).

Τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσης Steam

Είναι γεγονός ότι είναι αναρίθμητα τα οφέλη της εκπαίδευσης Steam για τους μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Πιο συγκεκριμένα, μελέτες που διεξήχθησαν για το Steam σε σχολεία διαπίστωσαν ότι το πρόγραμμα σπουδών και η ολοκληρωμένη διδασκαλία αύξησαν τη δέσμευση των μαθητών, την επιτυχία και τη μνήμη των μαθησιακών στόχων. Παράλληλα, καθώς η εκπαίδευση Steam ξεφεύγει από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης, προωθείται περισσότερο η δημιουργική μάθηση, γεγονός που οδηγεί σε υψηλότερα επιτεύγματα των μαθητών. Επιπλέον, θεαματική ήταν η άνοδος της ικανότητας των μαθητών να επιλύουν προβλήματα και να συνεργάζονται, ενώ ανάλογα αυξημένο αποδείχτηκε το ενδιαφέρον και τα κίνητρα τους για μάθηση (Lockwood, 2023).

Πράγματι, η συμβολή της μεθόδου Steam έγκειται στην επιστημονική μέθοδο, καθώς διδάσκει τους μαθητές να σκέφτονται με πειθαρχημένο και ορθολογιστικό τρόπο, δηλαδή να σκέφτονται και να ενεργούν επιστημονικά. Έτσι, ανάμεσα στα πολλαπλά οφέλη της εκπαίδευσης Steam, είναι ότι οι μαθητές μαθαίνουν την επιστήμη δημιουργικά ενώ παράλληλα η τέχνη συνδυάζεται με τη δημιουργικότητα και την καινοτομία. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση Steam συνδέεται στενά με τις ιδέες και την έρευνα για την ενσωμάτωση των τεχνών και υλοποιείται συχνά μέσω της σχεδιαστικής σκέψης (Montés et al., 2023).

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της εκπαίδευσης Steam, μετασχηματίζει και το ρόλο των δασκάλων, οι οποίοι παίζουν το ρόλο του συντονιστή, ενθαρρύνοντας την εξατομικευμένη ουσιαστική μάθηση και ωθώντας τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις με τον κόσμο γύρω τους μέσω της προσωπικής εμπειρίας. Κατά τη μετάβαση της διδακτικής μεθόδου από τα παραδοσιακά μαθήματα επιστήμης και μαθηματικών στην εκπαίδευση Steam, πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν πρακτικές δραστηριότητες, ένα είδος πρόκλησης για μάθηση, που περιλαμβάνει την ενσωμάτωση τεχνών και συνεργατικές ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές, που θέτουν στο επίκεντρο το μαθητή και όχι την αυθεντία του δασκάλου. Παράλληλα, χρησιμοποιείται η παιδαγωγική τεχνική του επαίνου με βάση την προσπάθεια και τις δεξιότητες λογικής των μαθητών, ώστε να κατανοήσουν ότι με σκληρή δουλειά και αφοσίωση, αποφασιστικότητα και επιμονή μπορούν οι ίδιοι να λύσουν κάθε πρόβλημα που προκύπτει (Lockwood, 2023).

Αναμφίβολα λοιπόν, η εκπαίδευση Steam κάνει την επιστήμη πιο ελκυστική, δημιουργεί κίνητρα και ενθαρρύνει τη δημιουργική, κριτική σκέψη για προβλήματα του πραγματικού κόσμου. Η «βαρετή γνώση» γεφυρώνεται με τη δημιουργική εργασία, οι μαθητές βιώνουν την ομορφιά της επιστήμης, γεγονός που συντελεί στην ώθησή τους να ακολουθήσουν μια επιστημονική καριέρα. Η έντονη συναισθηματική επίδραση και ο ενθουσιασμός που μπορεί να βιώσουν τα παιδιά όταν ασχολούνται με την τέχνη, η ψυχική κατάσταση δημιουργικότητας «Flow», στην οποία ένα άτομο εκτελεί μια δραστηριότητα ενώ ταυτόχρονα διαθέτει ένα αίσθημα πλήρους συμμετοχής και απόλαυσης, μπορεί να μεταφερθεί σε κάθε επιστημονικό τομέα. Η ψυχική αυτή κατάσταση αποτελεί ένα υψηλό εγγενές κίνητρο, που συναντάται περισσότερο σε νεαρές ηλικίες ενώ αργότερα στην εφηβεία, τείνει να εξαφανιστεί, κυρίως λόγω της μονόπλευρης εκπαίδευσης που βασίζεται στα λογικά μοτίβα δημιουργίας νοημάτων (Conradty & Bogner, 2020).

Η επίδραση του εκπαιδευτικού προγράμματος Steam στους διδάσκοντες

Αναμφίβολα, είναι γεγονός ότι οι πεποιθήσεις των δασκάλων, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική διαδικασία. Το αντίστοιχο φαινόμενο, παρατηρείται και αναφορικά με την εκπαίδευση Steam, όπου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς την επιτυχή οργάνωση της τάξης, την εφαρμογή αποτελεσματικής παιδαγωγικής και την καθοδήγηση του μαθητή να επιτύχει αποτελέσματα Steam. Ο δάσκαλος, κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης Steam μεταβάλλεται σε φορέα καθοδήγησης, ώστε να προαχθεί η συνεργατική εργασία και οι μαθητές να επιτύχουν δεξιότητες σκέψης υψηλότερης τάξης. Οφείλει, με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός, να είναι σε θέση να εγκαταλείψει τον έλεγχο και να επιτρέψει στους μαθητές να προηγηθούν μόνοι τους στο μάθημα, κάτι που ξεπερνά τις παραδοσιακές τους αντιλήψεις ως προς τις θεματικές περιοχές εκπαίδευσης και τη μέθοδο διδασκαλίας (Nam et al., 2023).

Επιπλέον, η σχέση μεταξύ της πίστης των εκπαιδευτικών στις αξίες Steam και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας Steam, είναι πολύ σημαντική καθώς φαίνεται ότι καθορίζει την προθυμία τους να συμμετάσχουν και να διαχειριστούν τα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι δάσκαλοι έχουν υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας όταν πιστεύουν ότι είναι οι ίδιοι επαρκώς εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες ώστε να εφαρμόσουν δραστηριότητες Steam. Οι εκπαιδευτικοί που δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και εμπειρία Steam νιώθουν αδύναμοι να συνεισφέρουν στη μάθηση στην τάξη σε ανάλογες δραστηριότητες (Nam et al., 2023). Αυτό το παιδαγωγικό έλλειμμα οδηγεί σε έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητά τους να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, καθιστώντας τους ιδιαίτερα δύσκολη την ευθυγράμμιση με τις μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών, και παράλληλα, την ώθηση των μαθητών στην αποτελεσματική συνεργασία και την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος Steam (Conradty & Bogner, 2020). Επιπλέον, καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην τάξη σε συγκεκριμένο περιεχόμενο όταν οι ίδιοι πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και διδακτικές

δεξιότητες ή έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα σε έναν τομέα εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ταυτόχρονα, γίνεται φανερό, ότι οι διδάσκοντες που αντιλαμβάνονται τη σημασία της εκπαίδευσης Steam, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα στο επίπεδο της τάξης, συγκριτικά με τους δασκάλους των οποίων οι γνώσεις είναι ελλιπείς και δεν δύνανται να προάγουν τη γνώση και την κατανόηση από την πλευρά των μαθητών (Nam et al., 2023).

Γίνεται λοιπόν ξεκάθαρο ότι, παρά τα αδιαμφισβήτητα οφέλη της εκπαίδευση Steam, τα εμπόδια που αναδύονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν μπορούν να αγνοηθούν. Ειδικότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν, ότι είναι δύσκολο να δημιουργηθούν νέα θέματα Steam, που θα ενσωματώνουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Παράλληλα, το γεγονός ότι απαιτείται μια θεμελιώδης μετατόπιση από την καθοδηγούμενη από τους δασκάλους μάθηση και προς την καθοδηγούμενη από τους μαθητές διδασκαλία, πολλές φορές αποδεικνύεται πρόκληση, ειδικότερα όταν ο χρόνος είναι περιορισμένος και οι μαθητές πρέπει να μελετήσουν μια ποικιλία θεματικών περιοχών, κάτι που θα μπορούσε να οδηγήσει σε δυσκολία διαχείρισης της τάξης. Ακολούθως, αναφορικά με τη διεπιστημονικότητα της εκπαιδευτικής προσέγγισης Steam, παρατηρείται ότι πολλές φορές υπάρχει δυσκολία συντονισμού των δασκάλων διαφορετικών θεματικών περιοχών, με απόρροια την απώλεια ελέγχου του ρυθμού του προγράμματος σπουδών ή της σειράς διδασκαλίας. Τέλος, μία ακόμα ανησυχία που καλούνται να ξεπεράσουν οι εκπαιδευτικοί αφορά την ελλιπή διοικητική και οικονομική υποστήριξη, την έλλειψη τεχνολογικών πόρων, τις απαιτήσεις χρηματοδότησης για το έργο, στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για να ενσωματωθεί το κομμάτι της τεχνολογίας στα μαθήματα Steam (Nam et al., 2023).

Καταδεικνύεται λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι επαρκώς εφοδιασμένοι με παιδαγωγικές στρατηγικές προκειμένου να δημιουργήσουν ουσιαστικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες Steam. Η χρήση της πραγματικής εμπειρίας και της πρακτικής εξερεύνησης σε μια διαδικασία μάθησης με επίκεντρο το παιδί, η έρευνα και το διερευνητικό παιχνίδι παρέχει στους μαθητές καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου Steam και προετοιμάζονται για την πρακτική επίλυση προβλημάτων της κοινωνίας μας. Για αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν ως συν - δημιουργοί στις δραστηριότητες Steam, να λειτουργούν ως οδηγοί και διευκολυντές στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας δομημένη γνώση ενώ παράλληλα οξύνουν την περιέργεια και την κριτική σκέψη των παιδιών.

Προϋποθέσεις εισαγωγής της Steam στο σχολικό πρόγραμμα

Πρωταρχική προϋπόθεση για την ενσωμάτωση της εκπαίδευσης Steam στο σχολικό πρόγραμμα, αποτελεί ο μηχανικός σχεδιασμός της. Με αυτό τον τρόπο, δημιουργείται ένα τέλειο σημείο εισόδου για την ενσωμάτωση των αρχών της μηχανικής στο πρόγραμμα σπουδών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα λειτουργεί ως καταλύτης, αφού δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν μια μεθοδική προσέγγιση για την επίλυση δυσκολιών λόγω της ίδιας της φύσης του μηχανικού σχεδιασμού (Nam et al., 2023).

Μία ακόμα απαίτηση της επιτυχημένης εκπαίδευσης Steam είναι οι δάσκαλοι πρέπει να προωθούν και να μοντελοποιούν τις δεξιότητες της επιστημονικής έρευνας, καθώς και την περιέργεια, το άνοιγμα σε νέες ιδέες και την επιστημονική σκέψη. Ένα ανάλογο παράδειγμα, είναι αυτό των μαθηματικών. Οι μαθητές μπορούν να μελετήσουν μαθηματικά και να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των γνώσεων του σχολείου και των ικανοτήτων και των πρακτικών Steam. Η διαδικασία αυτή, γνωστή ως γνήσια περιφερειακή εμπλοκή, βοηθά τον μαθητή να προχωρήσει από την αντίληψη των πληροφοριών, των δεξιοτήτων και των πρακτικών αρχικού επιπέδου που κατέχει, στην ιδέα ότι συμμετέχει ενεργά σε μια κοινωνική πρακτική μιας κοινότητας. Αποτελεί δηλαδή ένα νέο τρόπο μάθησης, όπου οι νεοφερμένοι και οι έμπειροι επαγγελματίες μπορούν να ωφεληθούν μέσω της παρατήρησης, των ερωτήσεων και της ενεργούς συμμετοχής σε μία συνύπαρξη πρακτικής εφαρμογής με άτομα που κατέχουν περισσότερες ή διαφορετικές εμπειρίες (Nam et al., 2023).

Τέλος, ανάμεσα στις βασικές προϋποθέσεις της επιτυχούς συμπερίληψης της εκπαίδευσης Steam στο σχολικό πρόγραμμα, αποτελεί η κατάλληλη μετεκπαίδευση των δασκάλων ώστε να είναι σε θέση να ενσωματώσουν το κατάλληλο για την ηλικία των παιδιών περιεχόμενο του Steam σε συνδυασμό με τις ανάλογες παιδαγωγικές μεθόδους. Παράλληλα, η προετοιμασία της μάθησης Steam, περιλαμβάνει τη συν - ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος σπουδών με τα σχολεία για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των παιδιών. Επιπλέον, καθώς κρίνεται αναγκαίο να μεταβληθεί η παιδαγωγική μέθοδος και από τη δασκαλοκεντρική της προσέγγιση να μεταβεί σε παιδοκεντρική, που προάγει τη συν-μάθηση και τη συν - δημιουργία γνώσης με τα παιδιά, απαιτείται και η καλύτερη παιδαγωγική θωράκιση του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να μυηθούν στην κονστρουβιστική θεωρία και να ρυθμίσουν το παιδαγωγικό τους έργο ανάλογα, απομακρυνόμενοι από τη στείρα παράδοση ή την άμεση διδασκαλία, με στόχο τη βοήθεια των παιδιών να οικοδομήσουν τα ίδια τη γνώση και την κριτική σκέψη κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αναμφίβολα λοιπόν συνάγεται το συμπέρασμα ότι η αλλαγή στη μάθηση απαιτεί μια συνολική αλλαγή στην κουλτούρα της μάθησης πρωταρχικά από τους εκπαιδευτικούς και εν συνεχεία από τους μαθητές, ώστε η επίλυση προβλημάτων που βασίζεται στην πρακτική (εκπαίδευση Steam, π.χ. σχεδιασμός και εφαρμογή) να γίνει βασικό συστατικό της μαθησιακής εμπειρίας. (Leung, 2023)

Επίλογος

Οι δραστηριότητες των μαθημάτων Steam, όχι μόνο μεταλαμπαδεύουν στους μαθητές τη γνώση των Μαθηματικών, της Φυσικής, της επιστήμης, της μηχανικής και της τεχνολογίας αλλά παράλληλα, τους ωθούν να επιλύσουν πραγματικά προβλήματα της κοινωνίας, ενώ τους εξοπλίζουν με την ικανότητα του συλλογισμού, της κριτικής σκέψης, της ομαδικής εργασίας, της διαχείρισης χρόνου, της αναζήτησης και επιλογής πληροφοριών. Επιπλέον, οι μαθητές αναπτύσσουν την αίσθηση της κοινότητας και βελτιώνουν τις πρακτικές τους δεξιότητες στην κοινωνία. Τα περιεκτικά περιβάλλοντα

μάθησης που αναπτύσσονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας Steam, προετοιμάζουν τους μαθητές για τις προκλήσεις και τις ευκαιρίες του μέλλοντος. Ωστόσο, απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή του προγράμματος κρίνεται η ενεργητική συμβολή του δασκάλου, ως διευκολυντή που επιτρέπει στους μαθητές να εργαστούν σε μικρές ομάδες για να λύσουν προβλήματα, να αγωνιστούν ενεργά και να αναπτύξουν τη δική τους κατανόηση του υλικού. Η παιδαγωγική του Steam βάζει για πρώτη φορά στο επίκεντρο τον μαθητή και όχι το δάσκαλο και οφείλουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς, από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και το σχολείο και το κράτος, να αναλάβουν τις ανάλογες ευθύνες, ως προς την προώθηση και επαρκή υποστήριξη της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Conradty, C., & Bogner, F. X. (2020). STEAM teaching professional development works: effects on students' creativity and motivation. *Smart Learning Environments*, 7(1). https://doi.org/10.1186/s40561-020-00132-9

Kurup, P. M., Yang, Y., Li, X., & Dong, Y. (2021). Interdisciplinary and Integrated STEM. *Encyclopedia*, 1(4), 1192–1199. https://doi.org/10.3390/encyclopedia1040090

Leung, W. M. V. (2023). STEM Education in Early Years: Challenges and Opportunities in Changing Teachers' Pedagogical Strategies. *Education Sciences*, 13(5). https://doi.org/10.3390/educsci13050490

Lockwood, D. (2023). Challenge-Based Learning & STEAM Curriculum. *Steam*, 5(1), 1–7. https://doi.org/10.5642/steam.zfxx7073

Montés, N., Zapatera, A., Ruiz, F., Zuccato, L., Rainero, S., Zanetti, A., Gallon, K., Pacheco, G., Mancuso, A., Kofteros, A., & Marathefti, M. (2023). A Novel Methodology to Develop STEAM Projects According to National Curricula. *Education Sciences*, 13(2), 1–22. https://doi.org/10.3390/educsci13020169

Nam, P. S., Hau, N. H., Thi, V., & Tien, B. (2023). Journal of Technology and Science Education *TEACHING IN VIETNAM : DEVELOPING STUDENTS ' REAL-WORLD*. 13(1), 73–91.

Zhan, Z., Hu, Q., Liu, X., & Wang, S. (2023). STEAM Education and the Innovative Pedagogies in the Intelligence Era. *Applied Sciences (Switzerland)*, 13(9). https://doi.org/10.3390/app13095381

Η συμβολή των νέων υποστηρικτικών τεχνολογιών στην αντιμετώπιση της Δυσλεξίας

Μυλωνάς Ιωάννης, Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής, Μ. Ed.
Κυριακού Μαρία Ανθή, Δασκάλα-Νηπιαγωγός, Μ. Ed.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στη χρήση των νέων υποστηρικτικών τεχνολογιών με στόχο τη διευκόλυνση των μαθητών με Δυσλεξία. Αρχικά, αναφέρονται οι υποστηρικτικές τεχνολογίες (συσκευές, εφαρμογές και μέσα), όπως επίσης ο ρόλος τους για την υποβοήθηση των λειτουργιών των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το 'Text To Speech', μεταξύ άλλων, είναι η συχνότερη εφαρμοσμένη τεχνολογία στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, και ειδικότερα για εκείνους με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Εν συνεχεία, αναλύεται η εφαρμογή των καινοτόμων βοηθητικών τεχνολογιών στα πλαίσια της Δυσλεξίας, καθώς και η συμβολή τους στην βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, της αξιολόγησης και, γενικά, της μαθησιακής ανεξαρτησίας των δυσλεξικών μαθητών. Ο ρόλος των μέσων και των εφαρμογών της υποστηρικτικής τεχνολογίας στη συνθήκη της Δυσλεξίας καταδεικνύεται και από την αναφορά σημαντικών μελετών στον συγκεκριμένο ερευνητικό χώρο, των οποίων τα ευρήματα επισημαίνονται σε πολλά σημεία της παρούσης.

Λέξεις-κλειδιά: υποστηρικτικές τεχνολογίες, Δυσλεξία, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

The contribution of new assistive technologies to the treatment of Dyslexia

Mylonas Ioannis, Special Education Teacher, M. Ed.
Kyriakou Maria Anthi, Teacher-Kindergarten teacher, M. Ed.

Abstract

This present study emphasizes the use of new assistive technologies aimed at facilitating students with Dyslexia. Initially, the supportive technologies (devices, applications, and tools) are discussed, along with their role in assisting the functioning of children with Learning Difficulties. Among others, "Text To Speech" is the most commonly applied technology in the educational process for students with Learning Difficulties, particularly those with Specific Learning Difficulties. Subsequently, the application of innovative assistive technologies within the framework of Dyslexia is examined, along with their contribution to enhancing reading ability, assessment, and overall learning independence of dyslexic students. The role of tools and applications of assistive technology in the condition of Dyslexia is demonstrated through referencing significant studies in this particular research field, the findings of which are highlighted at various points in this study.

Keywords: assistive technologies, Dyslexia, Specific Learning Difficulties

Εισαγωγή

Η αναπτυξιακή Δυσλεξία είναι ένα χρόνιο κληρονομικό ελάττωμα επεξεργασίας, που σχετίζεται με εξασθενημένη ανάπτυξη των κυτταρικών νευρώνων και επηρεάζει επιλεκτικά την ικανότητα κάποιου να μάθει να διαβάζει, αφήνοντας ανέπαφες τις προφορικές και μη λεκτικές δυνάμεις συλλογισμού (Stein, 2018). Τα παιδιά με Δυσλεξία δυσκολεύονται ν' αναγνωρίσουν τις εκτυπωμένες λέξεις, ν' αποκωδικοποιήσουν μη οικείες λέξεις και, συχνά, διαβάζουν αργά (Hulme & Snowling, 2016). Η Δυσλεξία μπορεί, επίσης, να προκαλέσει δυσκολίες στον γραπτό λόγο και περιορισμό των οργανωτικών ικανοτήτων, όπως η διαχείριση του χρόνου (Barden, 2014). Η ακρίβεια ανάγνωσης αποτελεί ένα κοινό διαγνωστικό κριτήριο της Δυσλεξίας (Peterson & Pennington, 2012), η οποία, συχνά, συνυπάρχει με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, όπως είναι η ειδική γλωσσική διαταραχή, η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής ή/και υπερκινητικότητα, και η αναπτυξιακή διαταραχή του συντονισμού (Hulme, & Snowling 2009). Αν και έχει επιβεβαιωθεί ότι οι φτωχές φωνολογικές ικανότητες είναι παράγοντας κινδύνου για τη φτωχή ανάγνωση, η δυσλεξία είναι, πιθανόν, να διαγνωστεί όταν ευρύτερες γλωσσικές δυσλειτουργίες (όπως δυσκολίες στη γραμματική και το λεξιλόγιο) επιμένουν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών (Hulme & Snowling, 2016). Το φωνολογικό έλλειμμα, λοιπόν, είναι μόνο ένας από τους παράγοντες κινδύνου για τη Δυσλεξία, καθώς δεν ευθύνεται αποκλειστικά για τη διαταραχή (Pennington et al., 2012).

Δεδομένου ότι από την χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία βελτιώνεται τόσο η διδασκαλία των εκπαιδευτικών όσο και η επίδοση των μαθητών, έχουν αναπτυχθεί υποστηρικτικές τεχνολογίες σε παγκόσμιο επίπεδο (Anastasiadis, Mikropoulos, Sofos, & Fragkaki, 2010). Ιδιαίτερα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επωφελούνται στο έπακρο από τη χρήση τους, αντιπαρέρχοντας τις αδυναμίες τους και αξιοποιώντας τις δυνατότητές τους, αφού τους δίνεται η ευκαιρία να εστιάσουν σε τομείς της μάθησης που είναι ικανότεροι (Panagitsas & Papadakis, 2017). Η υποστηρικτική τεχνολογία διαφοροποιεί τον τρόπο παρουσίασης της πληροφορίας στους μαθητές και τον τρόπο εξέτασής τους ως προς την εμπέδωση της νέας γνώσης (Tzivinikou, 2015). Ωστόσο, οι προσδοκίες και τα κριτήρια αξιολόγησης των παιδιών που λαμβάνουν αυτές τις διευκολύνσεις, είναι σχεδόν ίδια με εκείνα των υπόλοιπων μαθητών χωρίς δυσκολίες (Beech, 2011).

Υποστηρικτικές τεχνολογίες προς όφελος των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι υποστηρικτικές τεχνολογίες, ως γενικός όρος, περιλαμβάνει τεχνολογίες, εξοπλισμό, συσκευές, συστήματα, εξαρτήματα, υπηρεσίες και τροποποιήσεις, οι οποίες αξιοποιούνται από άτομα με αναπηρίες, ώστε να ξεπεράσουν δυσκολίες και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες με ασφάλεια και ευκολία (Hersh & Johnson, 2008). Επιπλέον, οι συσκευές ή τα μέσα σύγχρονης τεχνολογίας επιτρέπουν σε ανθρώπους με δυσκολίες να ζουν, να μαθαίνουν και να δουλεύουν περισσότερο ανεξάρτητα (Edyburn, 2015). Οι μορφές που μπορεί να πάρει η υποστηρικτική τεχνολογία έγκεινται σε μεγάλος εύρος τεχνικών, εργαλείων και υλικών, που είναι εφικτό να επικουρούν και τους μαθητές με

Μαθησιακές Δυσκολίες καθ' όλη τη μαθησιακή διαδικασία και να τους βοηθούν να αντισταθμίζουν, ως ένα βαθμό, τις δυσκολίες τους (Tzivinikou, 2015). Έτσι, υπάρχουν υλικά και εργαλεία χαμηλής τεχνολογίας, όπως χρωματιστοί υπογραμμιστές ή ειδικά μολύβια, και μέσα υψηλής τεχνολογίας, όπως οι υπολογιστές και τα προγράμματά τους (π.χ. ηλεκτρονικό βιβλίο) ή οι ψηφιακοί αναγνώστες (Tzivinikou, 2015). Πιο συγκεκριμένα, οι κυριότερες υποστηρικτικές τεχνολογίες για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, που εντοπίζονται βιβλιογραφικά, είναι οι παρακάτω: το ψηφιακό στυλό, το 'Text to Speech', το 'Speech Recognition' και το εικονικό απτικό υλικό (Panagitsas & Papadakis, 2017).

Το ηλεκτρονικό βιβλίο αποτελεί ένα ψηφιακό αντικείμενο, στο οποίο ενσωματώνεται πολυμεσικό υλικό (αρχεία ήχου και βίντεο), και μπορεί να προβληθεί σε οποιαδήποτε συσκευή με οθόνη (Martin & Quan-Haase, 2013; Vassiliou, Rowley, & Hartley, 2012). Παρέχονται ποικίλες δυνατότητες, ο χρήστης μπορεί να επιλέξει λέξεις-κλειδιά, να κάνει αναζητήσεις μέσα στο περιεχόμενο του ηλεκτρονικού βιβλίου, να βάλει σελιδοδείκτες, να υπογραμμίσει και να σχολιάσει, όπως και να πραγματοποιήσει συνδέσεις με λεξικά (Tzivinikou, 2015). Επιπλέον, υπάρχει ευελιξία ως προς την προσαρμογή του περιεχομένου του, με επιλογές επικόλλησης, εκτύπωσης, αποθήκευσης και αποκοπής για μεταγενέστερη χρήση, και δίνεται πρόσβαση ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου (Vassiliou & Rowley, 2008). Επιτυγχάνονται, έτσι, μία αλληλεπίδραση και ένας χειρισμός του κειμένου με χρήση των εργαλείων του ηλεκτρονικού βιβλίου, που διευρύνουν τη σχέση αναγνώστη και κειμένου, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη νέων αναγνωστικών στρατηγικών (Larson, 2010). Τα άτομα με ιδιαιτερότητες στις ικανότητές και στον τρόπο μάθησής τους, αποκομίζουν, λοιπόν, πολλές διευκολύνσεις από τις τροποποιήσεις και τις προσαρμογές που προσφέρει το ηλεκτρονικό βιβλίο (Tzivinikou, 2015).

Το ψηφιακό στυλό είναι ένα κοινό στυλό διαρκείας που μπορεί να μετατρέψει το κείμενο ή τα σχέδια του χρήστη σε ψηφιακά αρχεία εικόνας και είναι σε θέση να μετατρέπει τα χειρόγραφα σε ψηφιακά κείμενα για χρήση σε κειμενογράφο (Stokes, 2020). Σύμφωνα με τους Belson, Hartmann, & Sherman (2013), από τη χρήση του ψηφιακού στυλό βελτιώθηκαν οι σημειώσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μαθησιακές Δυσκολίες, ως προς την ποιότητά τους, ύστερα από πρόγραμμα διαρκείας δεκαέξι εβδομάδων. Οι σημειώσεις τους εξετάστηκαν ως προς την οργανωτική τους δομή, το περιεχόμενο, την συνεκτικότητα και την χρηστότητά τους. Φάνηκε ότι οι μαθητές βοηθήθηκαν να κρατούν συνοπτικές σημειώσεις, ενώ από τη μεταγενέστερη ακρόαση της παράδοσης του μαθήματος μπορούσαν να τις επεξεργαστούν. Παρομοίως, σε μία άλλη μελέτη βρέθηκαν θετικά αποτελέσματα από τη χρήση 'Smartpen' σε μαθητή με Δυσγραφία (Patty & Garland, 2015). Συγκεκριμένα, ο μαθητής αντί να γράφει, παρακινήθηκε να ηχογραφεί προφορικά στο 'Smartpen' κάποια σημεία του κειμένου που θα εξεταστεί, κρατώντας παράλληλα σημειώσεις στο χαρτί του, για να διευκολυνθεί ο δάσκαλος κατά την αξιολόγηση. Ως απόρροια τούτου, το παιδί αξιολογήθηκε ορθότερα για το επίπεδο κατανόησης του κειμένου και σημείωσε αντίστοιχη βαθμολογία με τους συμμαθητές του, ενισχύοντας, έτσι, την αυτοπεποίθηση και τη διάθεσή του για μάθημα.

Το σύστημα σύνθεσης φωνής από κείμενο (Text To Speech) έχει στόχο την ηχητική ανάγνωση ενός ψηφιακού κειμένου σε μία υπολογιστική συσκευή. Αυτό το σύστημα αναπαράγει ηχητικά κάθε πρόταση του ψηφιακού κειμένου, αλλάζοντας τα σύμβολα του γραπτού λόγου σε φθόγγους μέσω αλγορίθμων (Dutoit, 2013). Οι White & Robertson (2015) εισήγαγαν ένα εξειδικευμένο λογισμικό σύνθεσης φωνής από κείμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία για μαθητές Δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πέραν από το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι μαθητές, βρέθηκε ότι στο τέλος του προγράμματος αυξήθηκε το επίπεδο ανάγνωσης και κατανόησης έντυπου κειμένου, τουλάχιστον κατά μισή τάξη, σε σχέση με την αρχική τους αξιολόγηση. Επίσης, βελτιώθηκε ο βαθμός ευφράδειας, οι μαθητές ήταν, πλέον, σε θέση να κατανοήσουν το, αντίστοιχο της ηλικίας τους, διδακτικό υλικό, ενώ το γεγονός ότι επικοινωνούσαν με ηλεκτρονική αλληλογραφία και διάβαζαν βιβλία τους ενίσχυσε την αυτο-εικόνα. Επίσης, με τη χρήση του λογισμικού 'Kurzweil' παρουσιάστηκε σημαντική αύξηση και σε επίπεδο λεξιλογίου (Park, Roberts, Takahashi, & Stodden, 2013).

Αναφορικά με το σύστημα αναγνώρισης φωνής (Automatic Speech Recognition, ASR), αποτελεί λογισμικό που τροποποιεί την φυσική, ανθρώπινη ομιλία, σε ψηφιακές λέξεις και προτάσεις, που μπορούν να εισαχθούν προς επεξεργασία σε έναν κειμενογράφο (Anusuya & Katti, 2009). Η χρήση λογισμικού 'ASR' έχει μελετηθεί ως προς τη συμβολή του για τη βελτίωση της έκφρασης σε γραπτό λόγο και την αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και με δυσκολίες που απορρέουν από νοητική αναπηρία και συναισθηματικές δυσκολίες (McCullum, Nation, & Gunn, 2014). Φάνηκε ότι ενισχύθηκε η αυτο-αποτελεσματικότητα σε όλους τους μαθητές, ενώ ο μαθητής με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσίασε μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης στα σύνολα των σωστών λέξεων, των πολυσύλλαβων λέξεων και των ορθών ακολουθιών λέξεων στο κείμενό του.

Το εικονικό απτικό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά με το φυσικό απτικό υλικό κατά τη διδασκαλία των Μαθηματικών. Πρόκειται για προσομοιώσεις, μέσω λογισμικού, των φυσικών απτικών υλικών επιτρέποντας την διαχείρισή τους με την χρήση του υπολογιστή (Panagitsas & Papadakis, 2017). Σ' έρευνα των Satsangi & Bouck (2015), διερευνήθηκε η θετική επίδραση σε παιδιά, με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά, από τη χρήση εικονικού απτικού υλικού κατά την επίλυση προβλημάτων υπολογισμού του εμβαδού και της περιμέτρου γεωμετρικών σχημάτων. Βρέθηκε ότι οι μαθητές βελτίωσαν την επίδοσή τους σε όλα τα στάδια της έρευνας χρησιμοποιώντας το εικονικό απτικό υλικό, σε σχέση με την αρχική αξιολόγηση χωρίς αυτό, ιδιαίτερα κατά τη δοκιμασία εύρεσης του εμβαδού. Εν τέλει, ανέπτυξαν μία θετική στάση, βρίσκοντας ενδιαφέρουσα και ευχάριστη τη διαδικασία.

Εμβαθύνοντας στα πλεονεκτήματα της υποστηρικτικής τεχνολογίας για τους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σημειώνεται η πρόσβαση που προσφέρει σε αυτούς, αυξάνοντας την κινητοποίηση και ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους, μέσω των ισχυρών θετικών επιδράσεων στη μαθησιακή διαδικασία (Benmarrakchi, El Kafi, & Elhore, 2017; Skiada, Soroniati, Gardeli, & Zissis, 2014). Συγκεκριμένα, οι

σχεδιασμένες εφαρμογές, πέραν από το να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, μπορούν να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες (Benmarrakchi, El Kafi, & Elhore, 2017). Επιπλέον, έχει διερευνηθεί η σύνδεση μεταξύ αναγνωστικών δυσκολιών, ψυχολογικής ευημερίας και εννοιών του εαυτού, πριν και μετά την εισαγωγή της υποστηρικτικής τεχνολογίας (Lindeblad, Nilsson, Gustafson, & Svensson, 2019). Στη σχετική έρευνα χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές σε τάμπλετ, ώστε να αντισταθμιστούν δυσκολίες ανάγνωσης και να διευκολυνθεί η αναγνωστική ικανότητα. Πέρα από μια σχετική βελτίωση σ' αυτή την δεξιότητα, παράγοντες όπως η κινητοποίηση, η ανεξαρτησία και το οικογενειακό κλίμα, παρουσίασαν αύξηση. Εν κατακλείδι, προτείνεται η συνέχιση της χρήσης υποστηρικτικών τεχνολογιών για τις αναγνωστικές ιδιαιτερότητες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς βοηθούν, ενδεχομένως, να περιοριστούν παράγοντες που συνεισφέρουν στη χαμηλή αυτο-αντίληψη και την ελλιπή ψυχολογική τους υγεία (Lindeblad, Nilsson, Gustafson, & Svensson, 2019).

Στην έρευνα των Nordstrom et al. (2019) δόθηκε έμφαση σε εφαρμογές ανάγνωσης και γραφής σε ταμπλέτες με λειτουργίες 'Text To Speech' και 'Speech To Text', οι οποίες είχαν σκοπό να υποστηρίξουν δοκιμασίες ανάγνωσης και γραφής και να εντοπίσουν προβλήματα, που σχετίζονται με ελλείμματα σ' αυτές τις ικανότητες. Διερευνήθηκε, επιπρόσθετα, ο εκτιμώμενος, από δασκάλους ειδικής αγωγής, βαθμός επίδρασης των υποστηρικτικών εφαρμογών για την αφομοίωση και επικοινωνία των κειμένων από μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, όπως και ο τρόπος που η τεχνολογία αυτή επηρεάζει την παρακίνηση και την ανεξαρτησία τους, κατά την επεξεργασία κειμένων, και τη γενικότερη εργασία τους στο σπίτι. Από τις απαντήσεις των δασκάλων αναδύθηκε η θετική συσχέτιση της υποστηρικτικής τεχνολογίας με την αφομοίωση κειμένου, με την αντιστάθμιση των δυσκολιών ανάγνωσης, με τον αριθμό κειμένων που αφομοιώθηκαν, με το βαθμό παρακίνησης των μαθητών, με την αυτονομία για την επικοινωνία κειμένων, με την κινητοποίησή τους κατά την κατ' οίκον μελέτη και εν τέλει, με τη μετέπειτα χρήση των συγκεκριμένων εφαρμογών. Συμπερασματικά, η υποστηρικτική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει τους χρήστες να αποκτήσουν πρόσβαση σε κείμενα, και να επιτρέψει σε παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα να συμμετέχουν στην εκπαίδευση στα πλαίσια της τάξης τους, χρησιμοποιώντας το ίδιο υλικό με τους συμμαθητές τους (Nordstrom, Nilsson, Gustafson, & Svensson, 2019).

Τέλος, για να γίνει περισσότερο γνωστή η γνώμη του κόσμου για την υποστηρικτική τεχνολογία, διενεργήθηκε μία έρευνα με στόχο να προσδιορίσει τις γενικές απόψεις περί σπουδαιότητας της χρήσης της μέσα στη σχολική τάξη (Ahmed, 2018). Διερευνήθηκαν, λοιπόν, οι τύποι των τεχνολογιών που χρησιμοποιούνται από τους ανθρώπους, οι γνώμες για το δικαίωμα των παιδιών με δυσκολίες να χρησιμοποιούν υποστηρικτική τεχνολογία στην καθημερινή και ακαδημαϊκή τους ζωή, και οι παράμετροι που εμποδίζουν τους μαθητές με δυσκολίες, ως προς την πρόσβασή τους στην υποστηρικτική τεχνολογία. Μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων κατέδειξε τη θετική επίδραση των υποστηρικτικών τεχνολογιών στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, τονίζοντας ότι τους βοηθούν να χειριστούν τις ασκήσεις. Επιπλέον, αναδείχθηκε, από τις απαντήσεις

τους, το δίκαιο του να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία να αποκτούν τη βοήθεια που χρειάζονται μέσα στην τάξη, ενώ, ως προς τα εμπόδια για την πρόσβαση στις τεχνολογίες, ανέφεραν τη χρηματοδότηση και το κόστος. Όσον αφορά τις εκτιμήσεις των δασκάλων, υποστηρίζουν ότι δεν είναι απόλυτα ενημερωμένοι για τα οφέλη της υποστηρικτικής τεχνολογίας και ότι τα σχολεία πρέπει να παρέχουν τέτοιες διευκολύνσεις σε μαθητές με αδυναμίες, ενώ συμφωνούν στη συμβολή τους για την πρόσβαση των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τέλος, πέρα από τα θετικά, ένα ποσοστό των δασκάλων έκανε λόγο για ετικετοποίηση με άμεσα απότοκα στη ψυχολογία των παιδιών.

Η εφαρμογή των νέων υποστηρικτικών τεχνολογιών στα πλαίσια της Δυσλεξίας

Η υποστηρικτική τεχνολογία δίνει επιλογές στους μαθητές για πρόσβαση στο περιεχόμενο και την πληροφορία με διαφορετικούς τρόπους. Το λογισμικό 'Text To Speech', για παράδειγμα, μπορεί να είναι ωφέλιμο για τους δυσλεκτικούς μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν αδύναμες δεξιότητες αποκωδικοποίησης, χαμηλά επίπεδα ευχέρειας και ισχυρές δεξιότητες κατανόησης ακρόασης (Dawson, Antonenko, Lane, & Zhu, 2018; Wood, Moxley, Tighe, & Wagner, 2017). Αντίστοιχα βοηθητικό είναι και το 'Speech To Text', το οποίο επιτρέπει στους χρήστες να χρησιμοποιούν τις φωνές τους ως είσοδο στον υπολογιστή, για να υπαγορεύουν τη γραφή (Gordon, 2019). Συμπληρωματικά, συσκευές όπως οι 'e-αναγνώστες' βελτιώνουν την κατανόηση και την ταχύτητα της ανάγνωσης όταν το κείμενο παρουσιάζεται σε μικρότερες γραμμές με περισσότερα διαστήματα κι όταν επισημαίνονται τα βασικά σημεία μέσα στο κείμενο της οθόνης (Rello, Saggion, & Baeza-Yates, 2014a). Ενδεικτικές μορφές των βοηθητικών εφαρμογών, σύμφωνα με τους Dawson et al. (2018), αποτελούν το 'Speak it', το 'Natural Reader', το 'Bookshare', το 'Audible', το 'Mercury Reader', το 'Beeline Reader', το'Voice Dream Reader', το 'Standard word processors', το 'Voice Typing', το 'Co:Writer Universal', το 'Write:Outloud' και το 'Siri'.

Οι επεξεργαστές κειμένου με ορθογραφικούς ελέγχους, μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν τους μαθητές με Δυσλεξία να βελτιώσουν την ορθογραφία, την οργάνωση, τη δομή της γραφής και την εμπιστοσύνη στη γραφή τους (Dawson, Antonenko, Lane, & Zhu, 2018). Εν συνεχεία, η διδασκαλία με 'iPads', που αποσκοπεί στη βελτίωση της γραφής, της ορθογραφίας και της σύνθεσης προτάσεων και στην εμπλοκή και των τεσσάρων γλωσσικών συστημάτων (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή), έχει αποδειχθεί αποτελεσματική για μαθητές με Δυσλεξία (Berninger, Nagy, Tanimoto, Thompson, & Abbott, 2015). Όσον αφορά στην πολυλειτουργική υποστηρικτική τεχνολογία για ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία, το 'Read & Write' παρέχει μια γραμμή εργαλείων που επιτρέπει στους χρήστες να επιλέγουν από πολλές επιλογές, συμπεριλαμβανομένων πολλών που μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές με Δυσλεξία, όπως επιλογές για κείμενο-ομιλία, ομιλία σε κείμενο, πρόβλεψη λέξεων και απλοποίηση του τρόπου εμφάνισης των σελίδων (Dawson, Antonenko, Lane, & Zhu, 2018). Εν τέλει, πρέπει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της χρήσης λογισμικού με φωνολογικές και πολυαισθητηριακές πηγές, όπως η αντιστοίχιση ήχου-γράμματος και οι ακουστικές στρατηγικές, παρουσιάστηκαν σε μια μελέτη με παιδιά με και χωρίς Δυσλεξία,

δείχνοντας σημαντικά οφέλη στην ορθογραφική επίδοση των δυσλεκτικών παιδιών (Kast, Baschera, Gross, Jancke, & Meyer, 2011).

Με γνώμονα την υποστήριξη των μαθητών με Δυσλεξία, έχουν αναπτυχθεί και μελετηθεί, ως προς τη χρησιμότητά τους, διάφορες εφαρμογές και βοηθητικές τεχνολογίες, ακόμα και σε συσκευές κινητών. Ως προς τη χρήση των βοηθητικών εφαρμογών σε κινητά τηλέφωνα από δυσλεκτικούς, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πιθανών λύσεων και πρόταση μίας πρωτότυπης εφαρμογής, που μπορεί να δώσει ανατροφοδότηση τόσο στο ίδιο το άτομο που τη χρησιμοποιεί, όσο και στον τεχνικό ή το δάσκαλο που επιβλέπει (Madeira, Silva, Marcelino, & Ferreira, 2015). Παρ' όλο που η συγκεκριμένη εφαρμογή δε μπορεί να αντιπροσωπεύσει μία ολοκληρωμένη λύση για την επανεκπαίδευση των δυσλεκτικών, η χρήση αυτής της τεχνολογίας έδειξε να ταιριάζει με τις ανάγκες τους, επιτρέποντάς τους να πετύχουν παρόμοια αποτελέσματα με τους υπόλοιπους αναγνώστες. Η εφαρμογή περιέλαβε τη χρήση απλών οπτικών και ακουστικών οδών, με στόχο να ενισχύσει τη μνήμη και τη μάθηση του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα του προγράμματος έδειξαν αύξηση της πολυαισθητηριακής αντίληψης, η οποία συνέβαλε στην μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα και μάθηση.

Επίσης, αναπτύχθηκε η εφαρμογή 'Dyslexia Baca' για κινητά, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά με Δυσλεξία να αναγνωρίζουν και να ξεχωρίζουν τα γράμματα (Daud & Abas, 2013). Η εφαρμογή χρησιμοποίησε μία διαδραστική μέθοδο με πολύχρωμα μπαλόνια, υιοθετώντας πολυαισθητηριακή προσέγγιση και λαμβάνοντας υπ' όψιν τις ανάγκες και τα στυλ των αναγνωστών. Επιπλέον, διερευνήθηκε η χρήση της εφαρμογής 'Dyseggxia', ως προς την υποστήριξη που προσφέρει στα παιδιά με Δυσλεξία, αναφορικά με την ικανότητά τους για συλλαβισμό (Rello, Bayarri, & Gorriz, 2012). Η εφαρμογή περιέχει ασκήσεις με παροχή ενίσχυσης και αναλύει τα γραπτά λάθη των δυσλεκτικών. Τα παιδιά υποστηρίζονται, έτσι, στη βάση της ανάλυσης των λαθών τους, με γνώμονα γλωσσικά, παιδαγωγικά και γνωστικά κριτήρια (Rello, 2014b).

Σε μία προηγούμενη σχετική έρευνα (Tzouveli et al., 2008), η προσέγγιση 'AGENT-DYSL' αποτελεί μία προσαρμοσμένη υποστήριξη της ανάγνωσης για μαθητές με τη συγκεκριμένη Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία. Αντικείμενο της προσέγγισης αποτέλεσε ο συνδυασμός αναγνώρισης φωνής, αναγνώρισης συναισθηματικής κατάστασης μέσω αναγνώρισης εικόνας, και προφίλ τύπου σφάλματος για την προώθηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ανάγνωσης και εν συνεχεία, για την παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης. Παρόμοια προσπάθεια έγινε και από τους Rello et al. (2012), κατά την οποία αναπτύχθηκε ένα προσαρμοσμένο σύστημα μάθησης σε κινητό τηλέφωνο που βασίστηκε στην ανάλυση των προτιμήσεων του μαθησιακού στυλ από τους δυσλεκτικούς μαθητές. Το μοντέλο είχε στόχο να τους βοηθήσει να βελτιώσουν κάποιες από τις ικανότητές τους, όπως η ανάγνωση, η γραφή, η ορθογραφία, η βραχύχρονη μνήμη και η συγκέντρωση.

Πολλά, λοιπόν, σημαντικά προγράμματα για κινητά και ταμπλέτες είναι διαθέσιμα για να βοηθούν μαθητές με δυσκολίες στη γραφή και ανάγνωση. Μάλιστα, τα πολυμεσικά προγράμματα, η σάρωση κειμένου και ο συνθέτης κειμένου σε ομιλία μπορεί να ενισχύσουν την ικανότητα ανάγνωσης των μαθητών και τα κίνητρά τους για μελλοντικές

σπουδές (Falth & Svensson, 2015). Η εφαρμογή ‘Prizmo’ για ‘iphone’ ή ‘tablet’ είναι μία από τις πολυμεσικές εφαρμογές, που χρησιμοποιήθηκε για να παρασχεθεί βοήθεια σε μαθητές με δυσλεκτικό προφίλ (Falth & Svensson, 2015). Τα αποτελέσματα της παρέμβασης με το ‘Prizmo’, τεσσάρων με έξι εβδομάδων, σε μαθητές πρώτης και δεύτερης βαθμίδας, έδειξαν ότι η ικανότητα αποκωδικοποίησης λέξεων αυξήθηκε για πολλούς από τους μαθητές και, επίσης, ότι βρέθηκε η εφαρμογή χρήσιμη ακόμη και μετά το τέλος της μελέτης. Πέραν τούτου, αναδείχτηκε από τους δασκάλους που συμμετείχαν στην έρευνα, η ευκολία του στην πρόσβαση και η θετική του επίδραση στην επίδοση των παιδιών.

Υπάρχουν, πλέον, πολλές μελέτες που υποστηρίζουν και τη χρήση εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας (ΕΠ) σε γνωστικές, ψυχολογικές και σωματικές (κινητικές και λειτουργικές) ιδιαιτερότητες (Kalyvioti & Mikropoulos, 2014). Σχετικά με τη Δυσλεξία, οι τομείς στους οποίους στοχεύουν οι μελέτες είναι η αξιολόγηση, η παρέμβαση και η ευαισθητοποίηση (Kalyvioti & Mikropoulos, 2014). Οι ίδιοι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι τα μοναδικά χαρακτηριστικά της ΕΠ, όπως η αλληλεπίδραση, τα εικονικά ερεθίσματα και ο έλεγχος ενός ασφαλούς και προβλέψιμου περιβάλλοντος, έχουν, γενικά, θετικό αντίκτυπο στην απόδοση των συμμετεχόντων. Ως εκ τούτου, οι τεχνολογίες ΕΠ μπορούν να έχουν σημαντικό θετικό απότοκο, βοηθώντας όσους ασχολούνται με αυτά τα άτομα (π.χ. γονείς, εκπαιδευτικούς, θεραπευτές, κλινικούς ιατρούς) να βιώσουν από πρώτο χέρι τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα άτομα με Δυσλεξία, εντός και εκτός ενός ακαδημαϊκού πλαισίου (Kalyvioti & Mikropoulos, 2014).

Τέλος, στα πλαίσια μίας προτεινόμενης εναλλακτικής προσέγγισης για άτομα με Δυσλεξία, διερευνήθηκε μια πολυτροπική φορητή συσκευή για βοήθεια στην ανάγνωση και τη γραφή, χρησιμοποιώντας επαυξημένη πραγματικότητα, για είσοδο, και νευρομυϊκά σήματα που λαμβάνονται από ηλεκτρόδια και αγωγιμότητα οστού, για έξοδο (Gordon, 2019). Σύμφωνα με την πρόταση του ερευνητή, το στοιχείο της επαυξημένης πραγματικότητας θα χρησιμοποιεί την παρακολούθηση ματιών και μια κάμερα για να προσδιορίζει τι διαβάζει ένας χρήστης (ψηφιακή ή εκτυπωτική μορφή), θα επισημαίνει το κείμενο και τέλος θα το διαβάζει σιωπηλά μέσω της αγωγής των οστών. Η συσκευή, λοιπόν, θα αναγνωρίζει κείμενο από ψηφιακές, έντυπες ή περιβαλλοντικές πηγές, θα τονίζει το αντίγραφο που διαβάζεται και θα διαβάζει το κείμενο δυνατά στο χρήστη, αλλά ο ήχος θ’ ακούγεται μόνο σ’ αυτόν. Έτσι, θα μειώνεται το στίγμα που μπορεί να αντιμετωπίσει ένας δυσλεκτικός χρήστης, όταν χρειάζεται να διαβάσει ή να γράψει σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Για παράδειγμα, ένας χρήστης θα μπορεί να διαβάζει και να γράφει σ’ ένα ανοιχτό εργασιακό περιβάλλον, σιωπηλά, χωρίς να ενοχλεί τους άλλους και χωρίς να χρειάζεται να απομονωθεί σωματικά για να το κάνει.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών για τη βελτίωση της ανάγνωσης, της μαθησιακής διαδικασίας και της αξιολόγησης στη Δυσλεξία

Οι τύποι των τεχνολογιών, που χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν τη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με Δυσλεξία, περιλαμβάνουν λογισμικά μετατροπής του κειμένου σε ομιλία, παρακολούθησης ματιών, εικονικών περιβαλλόντων μάθησης και

παιχνίδια (Chai & Chen, 2017). Η πλειονότητα των μελετών εστιάζει στη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) για τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης των συγκεκριμένων μαθητών. Το προφίλ ανάγνωσης των δυσλεκτικών μαθητών συνίσταται να μελετάται πιο προσεκτικά, προκειμένου να βρεθεί ποιοι ωφελούνται από το κάθε μέσο υποστηρικτικής τεχνολογίας και ποιος συνδυασμός υποστηρίξεων είναι ο καλύτερος (Erickson, 2013). Είναι πιθανό οι μαθητές με Δυσλεξία να χρειάζονται περισσότερους από έναν τύπο καινοτόμων τεχνολογιών, για ν' ανταποκριθούν στις προκλήσεις και να προσαρμοστούν πλήρως (Dawson et al., 2018).

Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες βοηθητικές τεχνολογίες για τη βελτίωση της ανάγνωσης απευθείας, είναι οι τεχνολογίες κειμένου σε ομιλία (Chai & Chen, 2017). Οι τεχνολογίες 'Text To Speech' επιτρέπουν στους μαθητές με Δυσλεξία να ακούνε και να εξασκούνται επανειλημμένα σε στοχευμένες λέξεις ή κείμενα. Ως εκ τούτου, μπορεί να βελτιωθεί η προφορά των λέξεων, η ταχύτητα ανάγνωσης και να μειωθούν τα λάθη ανάγνωσης (Chai & Chen, 2017). Εκτός από αυτό, οι τεχνολογίες κειμένου σε ομιλία μπορούν να βελτιώσουν τη φωνολογική ενημερότητα, τη φωνημική επίγνωση και να μειώσουν το πρόβλημα της παράλειψης φωνημάτων (Chai & Chen, 2017).

Συμπληρωματικά, η τεχνολογία παρακολούθησης ματιών είναι ένας έμμεσος τρόπος βελτίωσης της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών με Δυσλεξία (Chai & Chen, 2017). Οι Al-Edaily et al. (2013) σχεδίασαν ένα σύστημα για τη Δυσλεξία, χρησιμοποιώντας μια τεχνολογία παρακολούθησης των ματιών, που ονομάστηκε 'Dyslexia Explorer'. Το 'Dyslexia Explorer' έχει στόχο να βοηθήσει τους ειδικούς στην ανάλυση των οπτικών προτύπων ανάγνωσης, συλλαμβάνοντας την κίνηση των ματιών, όταν ο μαθητής διαβάζει τα γραπτά. Ως εκ τούτου, η τεχνολογία αυτή επιτρέπει στους ειδικούς να εντοπίζουν προβλήματα ανάγνωσης και φωνολογικές δυσκολίες, ιδίως για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων αποκατάστασης για μαθητές με Δυσλεξία.

Εμβαθύνοντας στα περιβάλλοντα Εικονικής Πραγματικότητας (ΕΠ), οι Habib et al. (2012) δημιούργησαν ένα εικονικό περιβάλλον μάθησης, ως ένα σύστημα λογισμικού σχεδιασμένο να υποστηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Διαπιστώθηκε ότι τέτοια εικονικά περιβάλλοντα μάθησης βελτίωσαν τις δεξιότητες γραφής. Επιπλέον, ο επεξεργαστής κειμένου που χρησιμοποιήθηκε, αύξησε την αποτελεσματικότητα γραφής επειδή παρείχε ορθογραφικό έλεγχο, επισημαίνοντας τα λάθη των χρηστών. Οι Kalyvioti & Mikropoulos (2012) σχεδίασαν και ανέπτυξαν εικονικά περιβάλλοντα 'VIRDAMS' (Virtual Reality Dyslexia Assessment-Memory Screening) για τη βελτίωση της απόδοσης της μνήμης ατόμων με Δυσλεξία, εξετάζοντας τη βραχυπρόθεσμη μνήμη, τη μνήμη εργασίας και τη μακροχρόνια μνήμη τους. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι μαθητές με Δυσλεξία και οι μαθητές χωρίς δυσλεξία είχαν καλή απόδοση στις δοκιμασίες και για στα τρία μνημονικά συστήματα.

Τα οφέλη από τη χρήση καινοτόμων τεχνολογιών, που είναι ευρέως διαθέσιμες, σε άτομα με Δυσλεξία αναδείχθηκαν και από τους Caute et al. (2018), ύστερα από την πραγματοποίηση δώδεκα συνεδριών θεραπείας. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η κατανόηση της ανάγνωσης βελτιώθηκε, μετά την παρέμβαση, και ότι η θεραπεία

περισσότερο αντιστάθμισε παρά αποκατέστησε τη βλάβη, δεδομένου ότι η μη υποβοηθούμενη ανάγνωση δεν άλλαξε. Γενικά, αυτή η μελέτη διαπίστωσε ότι η ανάγνωση, που ενισχύεται από την τεχνολογία με χρήση βοηθητικών, εύκολα διαθέσιμων, μέσων βελτίωσε το αίσθημα σιγουριάς των συμμετεχόντων και τα συναισθήματα που σχετίζονται με την ανάγνωση.

Ως προς την αξιολόγηση, ο Elmas (2015) παρουσίασε μία μελέτη, της οποίας κύριος στόχος ήταν να υπογραμμίσει την ανάγκη χρήσης των υπολογιστών στην εξεταστική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της μελέτης συγκεντρώθηκαν και υποβλήθηκαν σε σύγκριση τα δεδομένα που δείχνουν πώς οι δυσλεκτικοί μαθητές ανταποκρίνονται ικανοποιητικά όταν χρησιμοποιούν ΤΠΕ αντί για ένα παραδοσιακό τεστ βασισμένο σε χαρτί, κατά τη διάρκεια μιας διαδικασίας εξέτασης. Για τη συλλογή των απαραίτητων δεδομένων, ο ερευνητής σχεδίασε και δημιούργησε δύο μη τυποποιημένες δοκιμές, μία σε ψηφιακή μορφή και μία σε έντυπη μορφή, όπου και οι δύο περιελάμβαναν βασικές μαθηματικές λειτουργίες. Παρατηρώντας την καλύτερη επίδοση των μαθητών με Δυσλεξία στις δοκιμασίες της ψηφιακής μορφής, αποδείχθηκαν σωστά τα συμπεράσματα κι άλλων ερευνητών, που υποδηλώνουν ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη καλύτερης επίδοσης, σε σύγκριση με τις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης (Chang, Wu, Weng, & Sung, 2012; Pilli, & Aksu, 2013).

Γενικά συμπεράσματα

Τα άτομα με αναπηρία έχουν το δικαίωμα να εξασκούνται στη ζωή τους με τον τρόπο που επιλέγουν. Ωστόσο, εάν είναι ανήμποροι γι' αυτό και εμποδίζονται από την πρόσβαση σε βοηθητική τεχνολογία, αυτό μπορεί να οδηγήσει σ' εξάρτηση από άλλους (Ahmed, 2018). Στην περίπτωση των μαθητών με δυσκολίες στην τάξη, η υποστηρικτική τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει και ν' αυξήσει την μάθηση και την ακαδημαϊκή τους απόδοση (Ahmed, 2018). Εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τις οικογένειες και την κοινότητα, να συνεργαστούν για να προσφέρουν ένα επιτυχημένο μαθησιακό περιβάλλον.

Στα πλαίσια των αρχών Καθολικής Σχεδίασης, εισάγονται, πλέον, λειτουργίες, για άτομα με ιδιαίτερες δυσκολίες ή αναπηρίες, σε συμβατικές συσκευές και λογισμικά γενικής χρήσης (Panagitsas & Papadakis, 2017). Μάλιστα, το σύνολο των υπολογιστών 'Windows' και 'Mac', καθώς και οι φορητές συσκευές 'Android' και 'Apple' διατίθενται για αγορά με ενσωματωμένα συστήματα υποστήριξης και διευκόλυνσης για άτομα με διάφορες δυσκολίες και αναπηρίες (Fichten, Asuncion, & Scapin, 2014). Οι μαθητές χωρίς δυσκολίες, όπως και εκείνοι με μαθησιακές ιδιαιτερότητες, επωφελούνται από τις τεχνολογικές εξελίξεις, αφού υπάρχουν ακόμα και οικονομικά συμβατικά προϊόντα τεχνολογίας (Alnahdi, 2014). Το μήνυμα με αποδέκτες τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους ερευνητές που επιθυμούν να εισάγουν την υποστηρικτική τεχνολογία για μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, είναι να χρησιμοποιούν εφαρμογές προωθώντας, παράλληλα, μια συστηματική, συνεχή και, ατομικά σχεδιασμένη, προσαρμογή (Nordstrom et al., 2019).

Η υποστηρικτική τεχνολογία, ωστόσο, δεν είναι υποκατάστατο αποτελεσματικών στρατηγικών παρέμβασης στην ανάγνωση και τη γραφή (Dawson et al., 2018). Στην πραγματικότητα, ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα πρέπει να περιλαμβάνει και στρατηγικές παρέμβασης και εφαρμογή τέτοιας τεχνολογίας (Dawson et al., 2018). Είναι σημαντικό, επίσης, να λεχθεί ότι η Δυσλεξία δεν εξαφανίζεται με τον χρόνο. Οι μαθητές με Δυσλεξία, πιθανότατα, θ' αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ανάγνωσης και γραφής, και θα μένουν πίσω από τους συνομηλίκους τους σ' αυτούς τους τομείς καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η έρευνα, ωστόσο, έχει δείξει ότι η υποστηρικτική τεχνολογία μπορεί να βοηθήσει στη διαχείριση αυτών των προκλήσεων (Dawson et al., 2018).

Αν και οι δυσκολίες στην ανάγνωση, όσον αφορά στη Δυσλεξία, δεν έχουν κάποια απλή λύση, μπορούν, όμως, να μετριαστούν μέσω της έγκαιρης παρέμβασης και με τη χρήση διαφορετικών στρατηγικών, μεθόδων και τεχνικών, που εποπτεύονται από διάφορους ειδικούς (Madeira et al., 2015). Οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής, οι λογοθεραπευτές και οι ψυχολόγοι μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με αυτήν την ιδιαιτερότητα, να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να έχουν, όσο γίνεται, μια φυσιολογική ζωή. Βέβαια, οι μαθητές με Δυσλεξία επωφελούνται στο έπακρο από την εφαρμογή των νέων υποστηρικτικών τεχνολογιών, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί τους καταλαβαίνουν τον τρόπο που αυτές μπορούν να βελτιώσουν την ανάγνωση και την γραφή, όταν εκείνοι αποκτούν βασικές τεχνικές γνώσεις και τέλος, όταν ενημερώνονται διαρκώς για συγκεκριμένες υποστηρικτικές τεχνολογίες και τον βοηθητικό τους ρόλο (Dawson et al., 2018).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anastasiadis, P., Mikropoulos A., Sofos, A., & Fragkaki, M. (2010). *O diadrastikos pinakas sti scholiki taxi: Paidagogikes prosengiseis – didaktikes efarmoges*. Athina: Paidagogiko Institouto.

Ahmed, A. (2018). Perceptions of Using Assistive Technology for Students with Disabilities in the Classroom. *International Journal of Special Education, 33*(1), pp. 129-139.

Al-Edaily, A., Al-Wabil, A., & Al-Ohali, Y. (2013). Dyslexia Explorer: A Screening System for Learning Difficulties in the Arabic Language Using Eye Tracking. *Human Factors in Computing and Informatics*, pp. 831-834.

Alnahdi, G. (2014). Assistive technology in special education and the universal design for learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 13*(2), pp. 18-23.

Anusuya, M., & Katti, S. (2009). Speech Recognition by Machine: A Review. *International Journal of Computer Science and Information Security, 6*(3), pp. 181-205.

Barden, O. (2014). Facebook levels the playing field: Dyslexic students learning through digital literacies. *Research in Learning Technology, 22*, 18535, pp. 1-18. Doi:10.3402/rlt.v22.18535

Beech, M. (2011). *Accommodations and Modifications for Students with Disabilities in Career Education and Adult General Education*. Retrieved from http://www.fldoe.org/ese/pdf/311201_acmod-voc.pdf

Belson, S. I., Hartmann, D., & Sherman, J. (2013). Digital Note Taking: The Use of Electronic Pens with Students with Specific Learning Disabilities. *Journal of Special Education Technology, 28*, pp. 13-24.

Benmarrakchi, F., El Kafi, J., & Elhore, A. (2017). Communication Technology for Users with Specific Learning Disabilities. *Procedia Computer Science, 110*, pp. 258–265. Doi: 10.1016/j.procs.2017.06.093

Berninger, V. W., Nagy, W., Tanimoto, S., Thompson, R., & Abbott, R. D. (2015). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4–9. *Computers & Education, 81*, pp. 154–168.Doi: 10.1016/j.compedu.2014.10.005

Caute, A., Cruice, M., Marshall, J., Monnelly, K., Wilson, S., & Woolf, C. (2018) Assistive technology approaches to reading therapy for people with acquired dyslexia, *Aphasiology, 32*(1), pp. 40-42. Doi: 10.1080/02687038.2018.1489119

Chai, J.T., & Chen, C.J. (2017). A Research Review: How Technology Helps to Improve the Learning Process of Learners with Dyslexia. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development, 2*(2), pp. 26-43.

Chang, K.E., Wu, L.J., Weng, S.E., & Sung, Y.T. (2012). Embedding Game-Based Problem-Solving Phase into Problem-Posing System for Mathematics Learning. *Computers & Education, 58*(2), p. 775-786.

Daud, S. M. & Abas, H. (2013). 'Dyslexia Baca' Mobile App – The Learning Ecosystem for Dyslexic Children. *2013 International Conference on Advanced Computer Science Applications and Technologies (ACSAT).* pp. 412–416. Doi:10.1109/ACSAT.2013.87

Dawson, K., Antonenko, P., Lane, H., & Zhu, J. (2018). Assistive Technologies to Support Students With Dyslexia. *Teaching Exceptional Children, 51*(3), pp. 226-239. Doi: 10.1177/0040059918794027

Dutoit, T. (2013). *An Introduction to Text-to-Speech Synthesis*. Mons, Belgium: Springer Science & Business Media.

Edyburn, D. L. (2015). Expanding the use of assistive technology while mindful of the need to understand efficacy. In D., Edyburn (Ed.), *Efficacy of assistive technology interventions* (pp.1–12).UK: Emerald Group.

Elmas, A. (2015). The effects of using Information and Communication Technologies instead of traditional paper based test, during the examination process, on students with Dyslexia. *Procedia Computer Science, 65*, pp. 168-175. Doi: 10.1016/j.procs.2015.09.105

Erickson, K. (2013). Reading and assistive technology: Why the reader's profile matters. *Perspectives on Language and Literacy*, *39*(4), 11-14.

Falth, L., & Svensson, I. (2015). An app as 'reading glasses' – a study of the interaction between individual and assistive technology for students with a dyslexic profile. *International Journal of Teachnig and Education, 3*(1), pp. 1-12.

Fichten, C., Asuncion, J., & Scapin, R. (2014). Digital Technology, Learning, and Postsecondary Students with Disabilities: Where We've Been and Where We're Going. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 27*(4), pp. 369-379.

Gordon, S., (2019). Multimodality Assistive Technology for Users with Dyslexia. *Creative Components, 181*, pp. 1-13.

Habib, L., Berget, G., Sandnes, F. E., Sanderson, N., Kahn, P., Fagernes, S., & Olcay, A. (2012). Dyslexic students in higher education and virtual learning environments: an exploratory study. *Journal of Computer Assisted Learning, 28*(6), pp. 574-584.

Hersh, M., & Johnson, M. (2008). On modelling assistive technology system - Part I: Modelling framework. *Technology and Disability, IOS Press*, pp. 193-215.

Hulme C., & Snowling, M. (2009). *Developmental disorders of language, learning and cognition.* Chichester, UK: Wiley-Blackwell.

Hulme, C., & Snowling, M.J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Current Opinion in Pediatrics, 28*(6), pp. 731-735. Doi: 10.1097/MOP.0000000000000411

Kalyvioti, K., & Mikropoulos, T. A. (2012). Memory performance of dyslexic adults in virtual environments. *Procedia Computer Science, 14*, pp. 410-418.

Kalyvioti, K., & Mikropoulos, T.A. (2014). Virtual Environments and Dyslexia: A literature review. *Procedia Computer Science, 27*, pp. 138 – 147. Doi: 10.1016/j.procs.2014.02.017

Kast, M., Baschera, G.M., Gross, M., Jancke. L.,& Meyer, M. (2011). Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Ann Dyslexia, 61*(2), pp. 177-200. Doi: 10.1007/s11881-011-0052-2

Larson, L. C. (2010). Digital Readers: The Next Chapter in E-Book Reading and Response. *The Reading Teacher, 64*(1), pp. 15-22.

Lindeblad, E., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2019). Self-concepts and psychological health in children and adolescents with reading difficulties and the impact of assistive technology to compensate and facilitate reading ability. *Cogent Psychology, 6*(1), 1647601, pp. 1-18. Doi: https://doi.org/10.1080/23311908.2019.1647601

Madeira, J., Silva, C., Marcelino, L., & Ferreira, P. (2015). Assistive Mobile Applications for Dyslexia. *Procedia Computer Science, 64*, pp. 417 – 424. Doi: 10.1016/j.procs.2015.08.535

Martin K., & Quan - Haase, A. (2013). Are E-Books Replacing Print Books? Tradition, Serendipity, and Opportunity in the Adoption and Use of E-Books for Historical Research and Teaching. *Journal of the American society for Information Science and Technology, 64* (5), pp. 1016-1028.

McCullum, D., Nation, S., & Gunn, S. (2014). The Effects of a Speech-to-Text Software Application on Written Expression for Students with Various Disabilities. *National Forum of Special Education Journal, 25*(1), pp. 1-13.

Nordstrom, T., Nilsson, S., Gustafson, S., & Svensson, I. (2019). Assistive technology applications for students with reading difficulties: special education teachers' experiences and perceptions. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 14*(8), pp. 798-808, Doi: 10.1080/17483107.2018.1499142

Panagitsas, P. & Papadakis, S. (2017). Ypostiriktikes technologies gia mathites me mathisiakes dyskolies: vivliografiki anaskopisi. *5ο Panellinio Synedrio «Entaxi kai Chrisi ton TPE stin Ekpaideftiki Diadikasia»*, Aprilios 2017 (ss. 666-678).

Park, H., Roberts, K., Takahashi, K., & Stodden, R. (2013). Using Kurzweil 3000 as a Reading Intervention for High School Struggling Readers: Results of a Research Study. *Journal on Technology and Persons with Disabilities*, pp. 105-113.

Patty, A. L., & Garland, K. V. (2015). Smartpen applications for meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive classrooms. *Journal of Special Education Technology, 30*, pp. 238-244.

Pennington B.F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J. et al. (2012).Individual prediction of dyslexia by single vs. multiple deficit models. *J Abnorm Psychol, 121*, pp. 212–224.

Peterson R.L., & Pennington B.F. (2012). Developmental dyslexia. *Lancet, 379*, pp. 1997–2007.

Pilli, O., & Aksu, M. (2013).The Effects of Computer-Assisted Instruction on the Achievement, Attitudes and Retention of Fourth Grade Mathematics Students in North Cyprus. *Computers & Education, 62*(3), pp. 62-71. Doi: 10.1016/j.compedu.2012.10.010

Rello, L., Bayarri, C. & Gorriz, A. (2012). What is Wrong with This Word? Dyseggxia: A Game for Children with Dyslexia. *Proceedings of the 14th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility* (2012), pp. 219-220. Doi:10.1145/2384916.2384962

Rello, L., Saggion, H., & Baeza-Yates, R. (2014a). Keyword highlighting improves comprehension for people with dyslexia. *Proceedings of the 3rd Workshop on Predicting and Improving Text Readability for Target Reader Populations (PITR)*, pp. 30–37, Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics. Doi:10.3115/v1/W14-1204

Rello, L. (2014b). Design of Word Exercises for Children with Dyslexia. *Procedia Comput. Sci., 27*, pp. 74-83.

Satsangi, R., & Bouck, E. (2015). Using Virtual Manipulative Instruction to Teach the Concepts of Area and Perimeter to Secondary Students With Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 38*(3), pp. 174-186.

Skiada, R., Soroniati, E., Gardeli, A. & Zissis, D. (2014). EasyLexia: A Mobile Application for Children with Learning Difficulties. *Procedia Comput. Sci., 27, pp.* 218–228.

Stein, J. (2018). What is Developmental Dyslexia? *Brain Sci., 8*(26), pp. 1-13. Doi: 10.3390/brainsci8020026

Stokes, I. (2020). *Best smart pens 2020: Digital pens for sketching and note-taking*. Retrieved May, 2020, from https://www.toptenreviews.com/best-digital-pens

Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes Dyskolies-Didaktikes Paremvaseis*. Athina: SEAV. Anaktisi apo Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngrammata kai Voithimata (www.kalipos.gr)

Tzouveli, P., Schmidt, A., Schneider, M., Symvonis, A. & Kollias, S. (2008). Adaptive Reading Assistance for the Inclusion of Students with Dyslexia: The AGENT-DYSL Approach. *2008 Eighth IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies,* pp. 167–171. Doi:10.1109/ICALT.2008.236

Vassiliou, M., & Rowley, J. (2008). Progressing the definition of "e-book". *Library Hi Tech, 26* (3), pp. 355-368.

Vassiliou, M., Rowley, J., & Hartley, R. (2012). Perspectives on the future of e-books in libraries in universities. *Journal of Librarianship and Information Science, 44*(4), pp. 217–226.

White, H., & Robertson, L. (2015). Implementing assistive technologies: A study on co-learning in the Canadian elementary school context. *Computers in Human Behavior*, pp. 1268-1275.

Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2017). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 51*, pp. 73–84. Doi: 10.1177/0022219416688170

Άσκηση και Βελτίωση των Κινητικών Δεξιοτήτων σε Άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Νικολαΐδου, Α., Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής, Α.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών
Πάτση, Χ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Α.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών
Ευαγγελινού Χ., Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών

Περίληψη

Η Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), είναι μια διάχυτη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, στις δεξιότητες επικοινωνίας και συμπεριφοράς. Τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων που προκαλούνται ίσως από τις μειωμένες ευκαιρίες συμμετοχής σε προγράμματα άσκησης. Δεδομένου της τεράστιας σημασίας που έχει η ανάπτυξη και βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων σ' όλους τους τομείς της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν η ανασκόπηση βιβλιογραφίας αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση των ατόμων με ΔΑΦ με προγράμματα άσκησης. Για το σκοπό αυτό διερευνήθηκαν 13 μελέτες που πραγματοποιήθηκαν από το 2010 έως το 2021. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η έντονη άσκηση είχε περισσότερα θετικά αποτελέσματα σε σχέση με την μέτριας έντασης καθώς έδειξαν βελτίωση στις λεπτές και αδρές δεξιότητες, στο συντονισμό του σώματος και ότι η ένταξη στο πρόγραμμα ηλικιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων παρακινεί τα άτομα για να συμμετέχουν περισσότερο ενεργά.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, Άσκηση, Κινητικές Δεξιότητες

Exercise and Motor Development of Individuals with ASD

Nikolaidou, A., Professor of Physical Education, AUTH, SPESS-Serres
Patsi, X., Special Educational Staff, AUTH, SPESS-Serres
Evaggelinou X., Professor, AUTH, SPESS-Serres

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a pervasive neurodevelopmental disorder characterized by deficits in social interactions, communication and behavioral skills. Individuals with ASD present problems in the development of motor skills perhaps caused by reduced opportunities to participate in exercise programs. Given the enormous importance of the development and improvement of motor skills in all areas of human behavior, the purpose of this paper was to review the modern literature regarding the benefits of engaging people with ASD in exercise programs. For this purpose, 13 studies conducted from 2010 to 2021 were investigated. The results showed that vigorous exercise had more positive effects than moderate intensity as it showed improved fine and gross skills, body coordination and that inclusion in the age-appropriate activity program motivates individuals to participate more actively.

KeyWords: Autism Spectrum Disorder, Exercise, Motor Skills

Εισαγωγή

Τα άτομα με ΔΑΦ ως συνήθως κλείνονται στον εαυτό τους και δεν έχουν την πρόθεση να συναναστραφούν με το περιβάλλον και τους ανθρώπους γύρω τους. Δεν μπορούν να εκφραστούν όπως ένα άτομο τυπικής ανάπτυξης και επιπρόσθετα είναι πιθανόν μερικές φορές να φαίνονται αφηρημένοι, όμως παρατηρούν ό,τι υπάρχει στο χώρο τον οποίο βρίσκονται. Δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν υπάρχει κάτι στο χώρο που θα τους τραβήξει τη προσοχή και σε κάποιους έντονους ήχους. Οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι πανάκεια για όλα τα άτομα με ΔΑΦ. Επιπλέον μερικά άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν διαταραχές στο λόγο με αποτέλεσμα να δημιουργείται πρόβλημα με την επικοινωνία και την κοινωνικότητά τους (Saleh & Adel, 2017). Ένα άτομο πρέπει να εμφανίζει τρία συμπτώματα για να διαγνωστεί η ΔΑΦ:

1.Δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση

2.Δυσκολία επικοινωνίας

3.Επαναλαμβανόμενες στερεοτυπικές συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα

Τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν τις περισσότερες φορές κινητική αδεξιότητα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζουν αναπτυξιακές διαταραχές στον μυϊκό συντονισμό που πολλές φορές εμφανίζουν δυσκολία εκτέλεσης στις κινητικές δεξιότητες ανάλογα με την ηλικία τους και στο συντονισμό της αδρής και της λεπτής κινητικότητας. Επιπρόσθετα η αδυναμία που παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό να εκτελέσουν κινητικές δραστηριότητες εξαρτάται άμεσα και από το περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται. Ένα σημαντικό ποσοστό των ατόμων, τα οποία έχουν διαγνωστεί με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, δηλαδή με δείκτη νοημοσύνης στο μέσο όρο ή πολύ κοντά στο μέσο όρο, έχουν επιδείξει ένα σημαντικό κλινικό επίπεδο κινητικής διαταραχής. Επιπλέον, οι κινητικές δραστηριότητες είναι πολύ σημαντικές, όχι μόνο για τη βελτίωση αλλά και για τον υγιεινό τρόπο ζωής των ατόμων με ΔΑΦ, καθώς μπορούν ταυτόχρονα να χρησιμοποιηθούν και για τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους ως μια αποτελεσματική προσέγγιση. Έχουν προταθεί πάρα πολλές δραστηριότητες για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων για τα άτομα με ΔΑΦ (Ruggeri, Dancel, Johnson & Sargent,2019, Ketcheson, Hauck & Ulrich,2016, Sarabzadeh, Azari & Helalizadeh,2019, Lourenco & Esteves,2019 & Lourenco και συν.,2015), οι οποίες σχετίζονται με ασκήσεις για τη βελτίωση της στάσης του σώματος, την ισορροπία (Cheldavi και συν.,2014, Kim και συν.,2016), τη σωματογνωσία (Najafabadi και συν.,2018), τον οπτικό έλεγχο, για τις λεπτές κινήσεις καθώς και για την αντοχή και τις στερεοτυπικές κινήσεις (Ceccarelli και συν.,2020, Colombo-Dougovito,2015) (Sherill,2014).

Τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης γενικότερα στους ανθρώπους είναι αποδεδειγμένα και τεκμηριωμένα και το γεγονός αυτό αφορά και τα άτομα με αναπηρίες. Καθώς μπορεί να συμβάλουν τόσο στη βελτίωση ή και την ανάπτυξη των κινητικών τους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, ωστόσο για να είναι αποτελεσματικό ένα πρόγραμμα άσκησης στη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων είναι απαραίτητη η αξιολόγηση συγκεκριμένων παραγόντων για το κάθε άτομο ώστε να σχεδιαστεί κατάλληλα το πρόγραμμα άσκησης. Πιο συγκεκριμένα για να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα άσκησης και άθλησης για άτομα με ΔΑΦ χρειάζεται ιδιαίτερη μεταχείριση κυρίως στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και η διαχείριση της συμπεριφοράς τους πριν, κατά και μετά τη διάρκεια ενός τέτοιου προγράμματος. Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες για την διερεύνηση των οφελών που έχουν τα διάφορα προγράμματα άσκησης στις κινητικές δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ, όπως προγράμματα με χορό (Machado,2015, Arzoglou και συν.,2013 & Marouli και συν.,2021) .

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση και τα οφέλη των προγραμμάτων άσκησης τις κινητικές δεξιότητες σε άτομα με ΔΑΦ.

Μέθοδος

Πραγματοποιήθηκε μία εκτενής αναζήτηση και καταγραφή σχετικών δημοσιεύσεων που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια. Τα άρθρα που επιλέχτηκαν θα έπρεπε να είναι δημοσιευμένα σε καθιερωμένες και επιστημονικά αποδεκτές πλατφόρμες (όπως επιστημονικά περιοδικά). Η πραγματοποίηση της αναζήτησης των άρθρων άρχισε τον Οκτώβριο του 2021 και τελείωσε τον Μάρτιο του 2021.

Κριτήρια Επιλογής

Τα κριτήρια που ορίστηκαν για την επιλογή των μελετών στην έρευνα ήταν τρία:

1. Τα άτομα που συμμετείχαν στις μελέτες έπρεπε να έχουν διαγνωστεί με ΔΑΦ
2. Οι μελέτες να έχουν ως ενασχόληση τα προγράμματα άσκησης
3. Να είναι γραμμένες στα αγγλικά και να ακολουθούν σαφή και επιστημονική μεθοδολογία.

Επιλεγμένα Άρθρα

Από την αναζήτηση στις βάσεις δεδομένων επιλέχθηκαν 13 άρθρα που πληρούσαν τα προαπαιτούμενα κριτήρια της έρευνας από τα οποία τα 3 ήταν ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας και τα υπόλοιπα 10 ήταν μελέτες με προγράμματα παρέμβασης σε διάφορα αθλήματα.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Τα άτομα με ΔΑΦ εμφανίζουν ελλείμματα στις κινητικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, χαρακτηρίζονται από διάφορες διαταραχές στην ανάπτυξη του μυϊκού συντονισμού γεγονός που συχνά καθιστά αυτά τα άτομα μη ικανά να πραγματοποιήσουν ηλικιακά κατάλληλες κινητικές δεξιότητες αλλά παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις και στη διαδικασία της αισθητηριακής αντίληψης μέσα στην οποία συγκαταλέγεται και η δεξιότητα της ισορροπίας. Η πραγματοποίηση και η συμμετοχή των ατόμων αυτών σε προγράμματα άσκησης που είναι ειδικά σχεδιασμένα, εξειδικευμένα και κατάλληλα για την ηλικία τους, είναι πιθανόν να συμβάλλουν στη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων . Υπάρχουν πάρα πολλές προτάσεις σχετικά με προγράμματα ασκήσεων με στόχο την καλλιέργεια των κινητικών δεξιοτήτων για τα άτομα με ΔΑΦ , οι οποίες συνδέονται με ασκήσεις για την βελτιστοποίηση των αδρών και των λεπτών κινητικών δεξιοτήτων τους, για τον καλύτερο έλεγχο του κέντρου του σώματος τους, την βελτίωση της ικανότητας της ισορροπίας τους κλπ,(Sherill,2014).

Προγράμματα παρέμβασης με σκοπό τη καλλιέργεια των κινητικών δεξιοτήτων των ατόμων με ΔΑΦ

Πολλές φορές παρατηρείται στα άτομα με ΔΑΦ κινητική αδεξιότητα, η οποία μπορεί να βελτιωθεί μέσα από εξειδικευμένα προγράμματα άσκησης με διάφορα αθλήματα όπως το τραμπολίνο, οι πολεμικές τέχνες το τρέξιμο και άλλα. Οι Ruggeri, Dancel, Johnson και Sargent (2019) διερεύνησαν μέσα από την ανασκοπική μελέτη τους την επίδραση μιας κινητικής και σωματικής δραστηριότητας στις κινητικές συμπεριφορές των παιδιών με ΔΑΦ και την επίδραση των στρατηγικών της κινητικής μάθησης στην απόκτηση, τη διατήρηση και την μεταφορά των κινητικών δεξιοτήτων. Μέσα από την οποία παρατηρήθηκε, συνολικά στις παρεμβάσεις που μελετήθηκαν, βελτίωση διαφορετικών τύπων κινητικών δεξιοτήτων, ενώ η διδακτική στρατηγική με την οποία τα παιδιά με ΔΑΦ έβλεπαν πως πρέπει να κάνουν την άσκηση ήταν πιο αποτελεσματική από τη λεκτική, στην οποία απλά τους έδιναν λεκτικές οδηγίες.

Σε μία άλλη πειραματική έρευνα οι Ketcheson, Hauck και Ulrich (2016) αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα μιας παρέμβασης έντονης άσκησης στις κινητικές δεξιότητες με το Test of Gross Motor Development -2, και της άσκησης με επιταχυνσιόμετρα και στην κοινωνικοποίηση με το Playground Observation of Peer Engagement σε μικρά/νέα παιδιά με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, βελτίωση της άσκησης με χρήση επιταχυνσιομέτρων και βελτίωση στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Μία άλλη μελέτη των Najafabadi και συν.(2018) εξέτασε την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ,μιας επιλεγμένης ομαδικής άσκησης γνωστή ως άθλημα, παιχνίδι και ενεργή αναψυχή για τα παιδιά/Sports, Play and Active Recreation for Kids (SPARK), στις κινητικές δεξιότητες και στις δεξιότητες συμπεριφοράς των παιδιών με διαταραχή φάσματος του αυτισμού (ΔΑΦ). Μέσα από το πρόγραμμα άσκησης παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση της στατικής και της δυναμικής ισορροπίας στην πειραματική ομάδα.

Σημαντικά οφέλη στις δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ έχουν και τα προγράμματα προπόνησης πολεμικών τεχνών. Αυτό αποδεικνύεται και από την έρευνα των Sarabzadeh, Azari και Helalizadeh (2019) που σκοπός της ήταν να εξετάσει την επίδραση μιας προπόνησης Tai Chi Chuan στις κινητικές δεξιότητες στα παιδιά με ΔΑΦ. Μέσα από την οποία παρατηρήθηκαν, σημαντική διαφορά στις δεξιότητες ισορροπίας (ικανότητες μπάλας και απόδοση ισορροπίας) και ανάπτυξη ελέγχου των κινήσεων του σώματος με αρμονία και πειθαρχία. Επιπλέον ένα πρόγραμμα άσκησης στα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να συμβάλει σημαντικά και στη βελτίωση της ισορροπίας. Η έρευνα των Cheldavi και συν.(2014) είχε σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης μιας παρέμβασης προπόνησης ισορροπίας στη στάση και τον έλεγχο του σώματος σε άτομα με ΔΑΦ. Οι οποίοι κατέληξαν μετά τις μετρήσεις στο συμπέρασμα πως υπήρξε βελτιωμένος ορθοστατικός έλεγχος ενώ η αφαίρεση των πληροφοριών οπτικής και πελματιαίας ευαισθησίας οδήγησε σε αύξηση της ταλάντωσης και στις δύο ομάδες. Επίσης, η έρευνα των Kim και συν. (2016) ήταν να εξετάσει τις επιπτώσεις που έχει ένα πρόγραμμα παρέμβασης Taekwondo στην ισορροπία των παιδιών με ΔΑΦ. Μέσα από το πρόγραμμα φάνηκε πως η πειραματική ομάδα έδειξε μεγαλύτερη μείωση στην ταχύτητα ταλάντωσης όταν στεκόταν με το ένα πόδι (δεξιά) και με κλειστά μάτια ενώ σημαντική μείωση σημειώθηκε στην ταχύτητα ταλάντωσης στη θέση του ενός ποδιού (αριστερά) με ανοιχτά μάτια.

Επιπρόσθετα, η Ceccarelli και συν. (2020) διερεύνησαν τις επιδράσεις των παρεμβάσεων που αφορούσαν τις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες στα άτομα με ΔΑΦ σε πρόσφατες μελέτες. Και βρήκαν σημαντικές βελτιώσεις στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, βελτιώσεις στον έλεγχο αντικειμένων, στις κινητικές δεξιότητες, στις απροσδιόριστες κινητικές δεξιότητες και βελτίωση στο συντονισμού του σώματος. Ακόμα μια ανασκοπική μελέτη των Lourenco και Esteves (2019) επανεξέτασε τις κινητικές παρεμβάσεις που χρησιμοποιούνται σε παιδιά με ΔΑΦ και τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται, ώστε να καταστεί σαφές ποιες από αυτές είναι κατάλληλες για την κινητική ανάπτυξη στα παιδιά αυτά. Από όλες τις κινητικές παρεμβάσεις υπήρξε, ανάπτυξη και βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων. Άλλη μία ανασκοπική έρευνα του Colombo-Dougovito (2015) είχε ως σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα στις στρατηγικές των εμπειρικά υποστηριζόμενων παρεμβάσεων για παιδιά με ΔΑΦ. Το συμπέρασμα ήταν πως οι παρεμβάσεις που είναι εξατομικευμένες για τον μαθητή και προσεκτικά σχεδιασμένες είναι καλύτερες για την ανάπτυξη των κινητικών τους δεξιοτήτων .

Τέλος, ωφέλιμο για τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να είναι και το τραμπολίνο, σύμφωνα με τη μελέτη των Lourenco και συν. (2015) η οποία είχε ως στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος προπόνησης με τραμπολίνο στην κινητική επάρκεια και στο δείκτη μάζας σώματος των παιδιών με ΔΑΦ. Μέσα από το οποίο υπήρξε σημαντική βελτίωση του διμερούς συντονισμού.

Προγράμματα παρέμβασης με σκοπό τη καλλιέργεια του χορού των ατόμων με ΔΑΦ

Ακόμα μια μελέτη της Machado (2015) είχε ως στόχο τη παρατήρηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος χοροθεραπείας στις κινητικές επιδόσεις, στις χειρονομίες, στην ισορροπία του σώματος, στο βάδισμα καθώς και στην ποιότητα της ζωής ενός εφήβου με ΔΑΦ. Η μελέτη είχε θετική επίδραση αφού παρατηρήθηκαν βελτίωση της ισορροπίας του σώματος, βελτίωση χειρονομιών και βάδισης και βελτίωση της ποιότητας της ζωής του ατόμου.

Επιπλέον τα προγράμματα παραδοσιακών χορών μπορούν να συμβάλουν με θετικό τρόπο στις δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ, ειδικότερα ο σκοπός της μελέτης των Arzoglou και συν.(2013) ήταν να εξετάσουν την επίδραση ενός δομημένου προγράμματος παραδοσιακών χορών στο νευρομυϊκό συντονισμό των ατόμων με ΔΑΦ. Το πρόγραμμα είχε θετική επίδραση καθώς υπήρξε βελτίωση της νευρομυϊκής ικανότητας συντονισμού. Τέλος ακόμα μια μελέτη πάνω σε πρόγραμμα παραδοσιακών χορών είναι η έρευνα των Marouli και συν.(2021) η οποία, είχε ως σκοπό να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος ελληνικού παραδοσιακού χορού στην κινητική ικανότητα των παιδιών με ΔΑΦ. Στην οποία μετά τις μετρήσεις των παιδιών πάνω στους χορούς του προγράμματος παρατηρήθηκαν αυξημένες βαθμολογίες στη μετά-μέτρηση για «Χτυπώντας πόδια και δάχτυλα» και «Στάση σε δοκό ισορροπίας», αυξημένες βαθμολογίες στη μετά-μέτρηση για «Αντιγραφή τετραγώνου», «Περπάτημα προς τα εμπρός σε γραμμή» και «Ένα πόδι ακίνητο άλμα» και αυξημένες βαθμολογίες στη μετά-μέτρηση για «Άλμα στη θέση».

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανασκόπηση της σύγχρονης βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση προγραμμάτων άσκησης στις κινητικές δεξιότητες σε άτομα με ΔΑΦ. Μέσα από την αναλυτική μελέτη των ερευνών που επιλέχθηκαν βλέπουμε πως στο σύνολο τους οι παρεμβάσεις προγραμμάτων άσκησης που πραγματοποιήθηκαν είχαν θετική επίδραση στα άτομα με ΔΑΦ. Καθώς τα αποτελέσματα μας έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα των άλλων ερευνών όπως η έρευνα της Machado (2015) που μελέτησε τις επιδράσεις ενός προγράμματος χοροθεραπείας στις κινητικές επιδόσεις, στις χειρονομίες, στην ισορροπία του σώματος και στο βάδισμα ενός ατόμου με ΔΑΦ και τα αποτελέσματα ήταν θετικά. Υπάρχουν πολλά προγράμματα παρέμβασης που μπορούν να αναπτύξουν τις κινητικές δεξιότητες και έχουν ερευνηθεί από τους επιστήμονες. Οι Ruggeri και συν.(2019) μέσα από την έρευνα τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι παρεμβάσεις των διάφορων προγραμμάτων άσκησης βελτίωσαν τις κινητικές δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ. Παρόμοια και οι Ketcheson και συν. (2016) είχαν θετικά αποτελέσματα στη μελέτη τους, στην οποία αξιολόγησαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος έντονης κινητικής άσκησης.

Πολλοί ερευνητές έχουν την άποψη πως οι κινητικές δεξιότητες των ατόμων με ΔΑΦ μπορούν να καλλιεργηθούν και μέσα από διάφορα προγράμματα παρέμβασης άσκησης. Στη μελέτη των Ceccarelli και συν. (2020) φάνηκε πως όλες οι μελέτες παρέμβασης άσκησης που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα έδειξαν σημαντικές βελτιώσεις στις

λεπτές κινητικές δεξιότητες αλλά και γενικά στις κινητικές δεξιότητες καθώς και στον έλεγχο αντικειμένων αλλά και στο συντονισμό του σώματος των ατόμων με ΔΑΦ. Παρόμοια αποτελέσματα είχαν και οι υπόλοιπες μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Συμπερασματικά η συμμετοχή των ατόμων με ΔΑΦ σε προγράμματα άσκησης συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, η συμπερίληψη προγραμμάτων δραστηριοτήτων κατάλληλων για την ηλικία παρακινεί τα άτομα αυτού του πληθυσμού να συμμετέχουν και να είναι πιο ενεργά. Ακόμα, έχει παρατηρηθεί το γεγονός ότι η έντονη μορφή άσκησης είναι πιο αποτελεσματική από τη μέτρια έντασης άσκηση.

Ωστόσο, αν και τα προγράμματα παρέμβασης φαίνεται να έχουν θετική επίδραση στη συγκεκριμένη ομάδα ατόμων, αυτό που πραγματικά τους παρακινεί να συμμετάσχουν στα προγράμματα είναι η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων κατάλληλων για την ηλικία τους. Έτσι για να έχουμε ένα πιο σωστό αποτέλεσμα απαιτούνται περαιτέρω μελέτες για τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων διδασκαλίας σε αυτά τα προγράμματα. Καθώς και η επίδραση του μηχανισμού άσκησης στη συμπεριφορά των ατόμων με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Arzoglou, D., Tsimaras, V., Kotsikas, G., Fotiadou, E., Sidiropoulou, M., Proios, M. &Bassa, E. (2013). The effect of a traditional dance training program on neuromuscular coordination of individuals with autism. *Journal of Physical Education and Sport,* 13(4), 563-569.

Ceccarelli S., Ferrante C., Gazzola E., Marzocchi G. M., Nobile M., Molteni M. & Crippa A. (2020). *Children*, 7 (11), 1-17.

Cheldavi H., Shakerian S., Boshehri S. N. S. &Zarghami M. (2014). The effects of balance training intervention on postural control of children with autism spectrum disorder: Role of sensory information. *Research in Autism Spectrum Disorders,* 8 (1), 8-14.

Colombo-Dougovito A. M. (2015). Successful intervention strategies for autism spectrum disorder and their use for the development of motor skills in physical education. *Palaestra,* 29 January 2015, 34-41.

Ketcheson L., Hauck J. & Ulrich D. (2016). The effects of an early motor skill Intervention on motor skills, levels of physical activity, and socialization in young children with autism spectrum disorder: A pilot study. *Autism*, 21(4), 481-492.

Kim Y., Todd T., Fujii T., Lim J., Vrongistinos K. & Jung T. (2016). Effects of Taekwondo intervention on balance in children with autism spectrum disorder. *Journal of Exercise Rehabilitation*, 12 (4), 314-319.

Lourenco C., Esteves D., Corredeira R. &Seabra A. (2015). Children with autism spectrum disorder and trampoline training Wulfenia Journal, 22 (5), 342-351.

Lourenco C. & Esteves D. (2019). Motor Intervention and Assessment Instruments in Autism Spectrum Disorders. *Creative Education*, 10 (8), 1929-1936.

Machado, T. L. (2015). Dance therapy in autism: a case report. *Fisioterapia e Pesquisa,* 22 (2), 1-8.

Marouli E, Kaioglou V., Karfis V., Kambas A., Koutsouba M. &Venetsanou F. (2021). The Effect of a Greek Traditional Dance Program on the Motor Competence of Children With Autism Spectrum Disorder. *European Journal of Physical Education and Sport Scienc*e , 7 (3), 1-14.

Najafabadi, M. G., SheikhM., HemayattalaR., AmirM., RezaiiM. & HafiziS.(2018).The effect of SPARK on social and motor skills of children with autism. *Pediatrics and Neonatology*, 59(5), 481-487.

Ruggeri A., Dancel A., Johnson R. & Sargent B. (2019). The effect of motor physical activity intervention on motor outcomes of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Autism,*24(3), 544-568.

Saleh M. & Adel A. (2017). Joint Attention Impairment in Autism: Clinical Picture, Rationale and Functional MRI Findings. Autism - Paradigms, *Recent Researchand Clinical Applications,* 238- 249.

Sarabzadeh M., Azari B. B., Helalizadeh M. (2019). The effect of six weeks of Tai Chi Chuan training on the motor skills of children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Bodywork and Movement Therapies,* 23 (2), 284- 290.

SherillC. (2014). Προσαρμοσμένη Φυσική Δραστηριότητα, Αναψυχή &Σπορ, μτφ. ΕυαγγελινούΧ., επιμ. ΕυαγγελινούΧ., εκδόσεις Broken Hill Publishers LTD.

Η αντιμετώπιση μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα.

Ευαγγελόπουλος Ναούμ
Εκπαιδευτικός M.S.ED. Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια μία νευροβιολογική διαταραχή γνωστή ως Δ.Ε.Π.-Υ προσβάλλει εκατομμύρια παιδιά και ενήλικες, σε ποσοστό 3-7% περίπου του σχολικού πληθυσμού. Η πάθηση αυτή, που είναι πιο κοινή στα παιδιά, συνήθως διαπιστώνεται κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια. Με τον όρο «Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας» (Δ.Ε.Π.-Υ), εννοούμε ένα συνδυασμό «προβληματικών» συμπεριφορών με πολλά διαφορετικά συμπτώματα. Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να διατυπωθούν οι εννοιολογικοί ορισμοί του όρου Δ.Ε.Π.-Υ και να αναφερθούν οι μορφές που τη συναντάει κανείς στο σχολείο. Στη συνέχεια γίνεται μία αναφορά στην κλινική εικόνα της Δ.Ε.Π.-Υ και των βασικών χαρακτηριστικών που παρουσιάζει ένα παιδί με «Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας» (Δ.Ε.Π.-Υ). Τέλος, προσδιορίζονται με τεκμηριωμένο και συνθετικό τρόπο τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ένα εκπαιδευτικός για την παιδαγωγική αντιμετώπιση της διαταραχής αυτή στην τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Δ.Ε.Π.-Υ, Μορφές, Κλινική εικόνα, Παιδαγωγική αντιμετώπιση

Abstracts

In recent years, a disease known as ADHD affects millions of children and adults, approximately 3-7% of the school population. This condition, which is more common in children, is usually diagnosed during the first school years. By the term "Attention-Deficit Hyperactivity Disorder" (ADHD), we mean a combination of "problematic" behaviors with many different symptoms. In this paper, an attempt is made to formulate the conceptual definitions of the term ADHD and to mention the forms that one encounters in school. Then there is a full report on the clinical picture of ADHD and the main characteristics of a child with "Attention Deficit Hyperactivity Disorder" (ADHD). Finally, the steps that a teacher must follow for the pedagogical treatment of this disorder in the classroom are determined in a documented and synthetic way.

Key-words: ADHD, Forms, Clinical picture, Pedagogical treatment

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (Δ.Ε.Π.) και Υπερκινητικότητας (Δ.Ε.Π.-Υ.) η οποία είναι διεθνώς γνωστή ως Attention Deficit Hyperactivity Disorder (A.D.H.D.) θεωρείται ότι αποτελεί ένα σταθερό τρόπο συμπεριφοράς που εκδηλώνεται σε μικρή ηλικία και περιλαμβάνει την υπερκινητικότητα, την παρορμητικότητα και τη διάσπαση προσοχής (Barkley, 1990 ; Λαζαράτου, 2012, όπ.αναφ.στο Μπαλατσού, 2016), συμπεριφορές οι οποίες δεν ταιριάζουν με το αναπτυξιακό επίπεδο του ατόμου και επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργικότητά του στη εργασία, στο σχολείο, στην οικογένεια και

στις διαπροσωπικές σχέσεις (American Phychiatric Association, 2000). Είναι η πιο συχνή νευροαναπτυξιακή διαταραχή της παιδικής ηλικίας, η οποία συνεχίζεται στην ενήλικη ζωή. Η κλινική εικόνα της Δ.Ε.Π.-Υ είναι πολύπλοκη λόγω της συχνής συννοσηρότητας με άλλες ψυχιατρικές διαταραχές. Ο Barkley (1990, όπ.αναφ.στο Μπαλατσού, 2016) αναφέρει ότι, ο όρος Δ.Ε.Π.-Υ είναι η «ταμπέλα» για να περιγράψει τα «δύσκολα, ατίθασα, νευρικά παιδιά», που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης. Διαχρονικές μελέτες σε παιδιά που διαγνώστηκαν με Δ.Ε.Π.-Υ και ενηλικιώθηκαν, καθώς και μελέτες σε γενικό πληθυσμό, έδειξαν ότι η διαταραχή συνεχίζεται και στην ενήλική ζωή (Πεχλιβανίδης, 2012).Οι Shaywitz και Shaywitz, 1984 δηλώνουν ότι τα παιδιά με Δ.Ε.Π.-Υ συχνά παρουσιάζουν προβλήματα και στη μαθηματική επίδοση.

Μορφές Δ.Ε.Π.-Υ

Σύμφωνα με το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V όπ.αναφ στο Σμυρναίου), τα συμπτώματα των παιδιών με πιθανή Δ.Ε.Π.-Υ πρέπει να παρατηρηθούν για ένα χρονικό διάστημα τουλάχιστον έξι μηνών και σε ένα βαθμό που να ξεπερνά το επίπεδο των υπόλοιπων συνομηλίκων. Η Δ.Ε.Π.-Υ ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα παιδί (ελλειματική προσοχή, υπερκινητικότητα, παροσρμητικότητα) μπορεί να πάρει τους ακόλουθους τύπους ως εξής:

- Ο κυρίαρχος τύπος της ελλειμματικής προσοχής.
- Ο κυρίαρχος τύπος της υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας
- Ο συνδυασμός-μεικτός τύπος ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας – παρορμητικότητας (Παπακωνσταντίνου, 2011 ; Στασινός, 2013).

Η Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία υποστηρίζει πως ένα ποσοστό της τάξης του 3%-7% παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, με ολοένα και περισσότερες αυξητικές τάσεις. Στα αγόρια παρουσιάζεται 3-4 φορές συχνότερα από ό,τι στα κορίτσια (Παπακωνσταντίνου, 2011) και αν δεν δοθεί η ανάλογη προσοχή, η Δ.Ε.Π.-Υ μπορεί να συνεχιστεί σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας και στην ενήλικη ζωή τους. ‘Ενα αγόρι δηλαδή, έχει 75% περισσότερες πιθανότητες απ’ ότι ένα κορίτσι στο να διαγνωστεί με Δ.Ε.Π.-Υ (Στασινός, 2013). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο φυλετικό χρωμόσωμα που κάνει τα αγόρια πιο ευπρόσβλητα.

Χαρακτηριστικά παιδιών με Δ.Ε.Π.-Υ

Για ένα μαθητή δημοτικού σχολείου ο οποίος έχει διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα και μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ σημαντικό να εντοπιστούν τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζει καθώς και να γίνει γνωστό με ποιους τρόπους μπορεί ένας εκπαιδευτικός να παρέμβει. Πολλές φορές αυτά τα παιδιά μπορεί «εκνευρίζουν» με τη συμπεριφορά τους, δασκάλους και συμμαθητές τους, αφού αντιμετωπίζονται σαν «ζωηρά και αδιάφορα για το σχολείο

παιδιά». Ακόμα και τα ίδια τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα το καταλαβαίνουν αυτό και δεν επιθυμούν να έχουν αυτή τη συμπεριφορά. Επιπλέον τις περισσότερες φορές υπάρχει συννοσηρότητα (Πεχλιβανίδης, 2012), η συνύπαρξη στο ίδιο άτομο δύο διαταραχών, αφού τα παιδιά που παρουσιάζουν ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν και άλλες διαταραχές (Στασινός, 2013), όπως αυτές του άγχους, της συμπεριφοράς και των εναλλαγών της διάθεσης (Μπαλατσού, 2016). Οι Connersetal (2001, όπ.αναφ.στο Μπαλατσού, 2016) αναφέρουν ότι το 20% με 40% των παιδιών με Δ.Ε.Π.-Υ παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως Δυσλεξία, Δυσορθογραφία, Δυσαριθμησία και Δυσγραφία.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της Δ.Ε.Π.-Υ είναι η απροσεξία, η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, τα οποία εξελίσσονται καθώς το παιδί μεγαλώνει και ωριμάζει.Τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά την απροσεξία, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν, κάνουν λάθη απροσεξίας, δεν φαίνεται να ακούνε όταν τους μιλάς, δυσκολεύονται να ακολουθήσουν κανόνες και οδηγίες, αποφεύγουν και ξεχνούν τις σχολικές εργασίες, ξεχνούν πολλές φορές τα ραντεβού τους, αλλάζουν θέμα συχνά χωρίς να ολοκληρώνουν την συζήτηση, στο παιχνίδι δεν τηρούν τους κανόνες και γενικά παρουσιάζουν την εικόνα ενός ανοργάνωτου παιδιού (Παπακωνσταντίνου, 2011). Έχουν συνήθως την τσάντα τους άνω κάτω με διάσπαρτα χαρτιά και πολλά από τα πράγματα τους μπορεί να είναι και χαλασμένα ή χαμένα (Παπακωνσταντίνου, 2011; Wilmshurst, 2011). Επίσης δεν θυμούνται σχεδόν ποτέ τι έκαναν στο σχολείο, οι εργασίες τους είναι πάντα μισοτελειωμένες όπως και τα διαγωνίσματα, με αποτέλεσμα να μην έχουν καλούς βαθμούς (Hallowell & Ratey, 2003).

Στην περίπτωση της υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας το παιδί με Δ.Ε.Π.-Υ στριφογυρίζει στην καρέκλα του, κοιτάει γύρω του, πειράζει και ενοχλεί τους συμμαθητές του, σηκώνεται όταν ο εκπαιδευτικός κάνει μάθημα, απαντάει πριν ολοκληρωθεί μία ερώτηση, ενώ στα παιχνίδια δεν ακολουθεί τους κανόνες, δεν σκέφτεται πριν κάνει κάτι και νευριάζει. Φαίνεται να κινείται ακόμα και όταν κάθεται καθώς κουνά συνεχώς τα χέρια και τα πόδια του, κοιτά συνέχεια γύρω του και πειράζει τους άλλους (Ελληνική Εταιρία Μελέτης ΔΕΠΥ, 2013). Υπάρχει περίπτωση κάποιο παιδί να παρουσιάζει μερικά από τα παραπάνω συμπτώματα ή να γίνεται συνδυασμός κάποιων από αυτά. Γενικά η εικόνα ενός παιδιού με Δ.Ε.Π-Υ ποικίλλει από παιδί σε παιδί και υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις στην ένταση των συμπτωμάτων. Σε κάποια παιδιά η απροσεξία αποτελεί το μεγαλύτερο πρόβλημα, σε άλλα η υπερκινητικότητα και η παρορμητικότητα, ενώ κάποια παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν όλη την τριάδα αυτών των συμπτωμάτων.

Σύνηθες φαινόμενο στα παιδιά που παρουσιάζουν Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα είναι και η δυσκολία τους στην ανάγνωση αφού πολλές φορές δε διαβάζουν κανονικά αλλά προσποιούνται πως διαβάζουν, αφού τα έχουν μάθει απ΄έξω. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι πως κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη από απροσεξία, ενώ και στα μαθηματικά οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν είναι επίσης πολλές. Αυτό αιτιολογείται λόγω της συννοσυρότητας της Δ.Ε.Π.-Υ με άλλες διαταρα-

χές (Κανάρη, 2016 ; Μπαλατσού, 2016) όπως δυσλεξία, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, άγχος, κατάθλιψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Ελληνική Εταιρία Μελέτης ΔΕΠΥ, 2013). Τέλος, τα παιδιά που παρουσιάζουν Δ.Ε.Π.-Υ, κάποιες φορές δέχονται την απόρριψη των συμμαθητών τους (Hodgens, Cole & Boldizar, 2000) και συγκρούονται με αυτούς, λόγω της παραβατικής και διασπαστικής τους συμπεριφοράς (Μπαλατσού, 2016).

Η κλινική εικόνα της Δ.Ε.Π.-Υ

Η κλινική εικόνα της Δ.Ε.Π.-Υ ποικίλλει ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου, για αυτό το λόγο είναι δύσκολο να προσδιοριστεί (Σμυρναίου,χ.χ.). Για τη διάγνωση είναι κρίσιμη η στενή συνεργασία μεταξύ των ειδικών, των γονέων, των εκπαιδευτικών και των ίδιων των παιδιών, για να εκτιμηθούν όλες οι παράμετροι της συμπεριφοράς του παιδιού (Ελληνική Εταιρία Μελέτης ΔΕΠΥ, 2013).

Στην προσχολική ηλικία δηλαδή από τριών (3) έως πέντε (5) ετών παρατηρείται υπερβολική σωματική κινητικότητα, δυσκολία στη συνεργασία με τα συνομήλικα παιδιά και μη συμμόρφωση στις υποδείξεις των ενηλίκων. Με την είσοδο του παιδιού στη σχολική ηλικία, από έξι (6) έως δώδεκα (12) ετών, εκτός από τα συμπτώματα απροσεξίας, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, συχνά εμφανίζεται εναντιωματική συμπεριφορά, συγκρούσεις με συνομηλίκους και ακαδημαϊκά προβλήματα. Προχωρώντας προς την εφηβεία μειώνεται η υπερδραστηριότητα, αλλά συνεχίζονται οι συγκρούσεις με τους γονείς και εμφανίζονται συχνά συμπεριφορές υψηλού κινδύνου. Στους ενηλίκους μειώνεται σημαντικά η έκδηλη σωματική κινητικότητα, ενώ παραμένουν η απροσεξία και η παρορμητικότητα. Με την πάροδο του χρόνου στους ενήλικες, ο αριθμός των συμπτωμάτων αυτών μειώνεται, αλλά δυστυχώς παραμένουν οι επιπτώσεις και η δυσλειτουργία που προκαλεί η διαταραχή αυτή.

Η διάγνωση της Δ.Ε.Π.-Υ στους ενηλίκους απαιτεί αναδρομική διάγνωση της Δ.Ε.Π.-Υ στην παιδική ηλικία. Από τη σχολική ηλικία είναι συχνές οι συνυπάρχουσες διαταραχές, οι οποίες τις περισσότερες φορές συνεχίζονται μέχρι την ενήλικη ζωή. Η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή στην παιδική ηλικία σχετίζεται με την εμφάνιση της αντικοινωνικής διαταραχής προσωπικότητας στους ενηλίκους. Από την άλλη μεριά, οι συναισθηματικές διαταραχές, που επίσης είναι συχνές σε παιδιά, εφήβους και ενηλίκους με Δ.Ε.Π.-Υ, μπορεί να οφείλονται είτε σε βιολογικούς μηχανισμούς είτε σε ψυχοκοινωνικούς και περιβαλλοντικών παραγόντων που συνοδεύουν τα άτομα με ΔΕΠΥ (Κουμούλα, 2012, όπ.αναφ.στο Σμυρναίου, χ.χ.). Η Δ.Ε.Π.-Υ είναι ως ένα βαθμό «κληρονομική», αφού το 76% των παιδιών με Δ.Ε.Π.-Υ έχουν έναν συγγενή με αυτή τη διαταραχή. Επίσης, ο εγκέφαλος των παιδιών με Δ.Ε.Π.-Υ παρουσιάζει διαφορές από εκείνον των συνομηλίκων τους στη δομή, το μεταβολισμό και τη λειτουργία συγκεκριμένων περιοχών.

Παιδαγωγική αντιμετώπιση παιδιού με Δ.Ε.Π-Υ

Οι ειδικοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι με σωστές στρατηγικές παρέμβασης τα παιδιά που παρουσιάζουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα μπορούν

να βελτιωθούν (Pfiffener & Barkley, 2006). Για την αντιμετώπιση της Δ.Ε.Π.-Υ χρειάζεται η εξατομικευμένη εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος για κάθε περίπτωση, ώστε να μπορεί κανείς να διαχειριστεί κάθε περίπτωση χωριστά.

Αρχικά στο σχολείο θα πρέπει να αυξηθεί η απόσταση ανάμεσα στα θρανία και το παιδί να τοποθετηθεί σε ένα θρανίο δίπλα στην έδρα μακριά από αντικείμενα και οτιδήποτε άλλο θα του αποσπάσει την προσοχή και τη συγκέντρωση (Ταϊλαχίδης, 2013).) Το καλύτερο θα ήταν να έχει δίπλα του ένα παιδί συνεργάσιμο και ήρεμο, το οποίο θα μπορεί να βοηθάει και να τον καθοδηγεί. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητάει από το παιδί να χρησιμοποιεί το μολύβι για να δείχνει καθώς διαβάζει, να το πλησιάζει, όταν θέλει να του απευθύνει το λόγο και να προσπαθεί να δημιουργεί ένα ευχάριστο και ήρεμο κλίμα μέσα στην τάξη.

Οι σχολικές εργασίες είναι ένα άλλο αδύνατο σημείο (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010). Αυτές θα πρέπει να γίνονται με μια διαφοροποίηση σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη, π.χ. αντί για αντιγραφή και ορθογραφία μιας ολόκληρης παραγράφου να δίνεται μια μικρή πρόταση. Επίσης, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, είναι πολύ βασικό να μάθει να ακούει, να υπογραμμίζει βασικές λέξεις- κλειδιά, να διατυπώνει ερωτήσεις, να διορθώνει τα λάθη του και να κρατάει σημειώσεις. Μέσα από αυτό το εξατομικευμένο πρόγραμμα θα τονωθεί η αυτοπεποίθησή του για κάτι που κατάφερε να κάνει σωστά. Επιπλέον ο χρόνος θα πρέπει να είναι διαφορετικός, προκειμένου να μη νιώθει ο μαθητής ότι πιέζεται και αγχώνεται. Έρευνες έχουν δείξει ότι για να ολοκληρώσει ένα παιδί με διάσπαση προσοχής μια δραστηριότητα χρειάζεται τον τετραπλάσιο χρόνο απ' ότι οποιοδήποτε άλλο παιδί (Στασινός, 2013).

Η επιβράβευση παίζει καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση ενός παιδιού με Δ.Ε.Π.-Υ (Τρίγκα & Μερτίκα, 2010). Ύστερα από κάθε σωστή και ώριμη συμπεριφορά ή από μια συμμετοχή και παρακολούθηση του μαθήματος, θα έρχεται η αντίστοιχη επιβράβευση. Ο εκπαιδευτικός δηλαδή εντοπίζει πιθανές δυσκολίες και προσπαθούν μαζί με το παιδί να βρουν λύσεις, επιβραβεύοντας συχνά θετικές συμπεριφορές και ανταμείβοντάς το με αυτοκόλλητα.

Επίσης, για να διατηρηθεί ενεργό το ενδιαφέρον του μαθητή θα μπορούσε ο ίδιος σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό να διαλέξει το είδος και τον τρόπο της εργασίας του, για αποτελεσματικότερη αφομοίωση. Άλλη μια στρατηγική παρέμβασης είναι η μέθοδος της «εκτόνωσης». (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000). Πιο συγκεκριμένα, θα βοηθούσε αν ο εκπαιδευτικός ανέθετε στο μαθητή εργασίες για το σχολείο και το σπίτι, όπως το μοίρασμα των τετραδίων, το καθάρισμα του πίνακα, να φέρει κάτι από το γραφείο των δασκάλων, να χρησιμοποιήσει ένα χάρτη και να δείξει πάνω σε αυτόν, να χρησιμοποιήσει γεωμετρικά όργανα ή να αναλύσει διάφορες εικόνες. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα να απελευθερώνεται η ενέργειά του, να κουράζεται λιγότερο και να ξεφεύγει από τη μονοτονία.

Παράλληλα αξίζει να αναφερθεί η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εναλλαγή εικόνας και ήχου, τα έντονα χρώματα και γενικά τα

διάφορα λογισμικά για τα μαθήματα μπορούν να κρατήσουν περισσότερη ώρα συγκεντρωμένο τον μαθητή. Το παιδί με αυτό τον τρόπο εμπλέκεται σε παιχνίδια ρόλων ή δραστηριότητες που στηρίζονται στην αφή και στην κιναισθητική. Ο Η/Υ έχει βρεθεί ότι βελτιώνει την προσοχή και την επίδοση του παιδιού με Δ.Ε.Π.-Υ στο σχολείο. Το εργαλείο αυτό, μπορεί να βοηθήσει τους δασκάλους να σχεδιάσουν εξατομικευμένες δραστηριότητες για παιδιά με διαταραχές προσοχής. Οι δραστηριότητες αυτές προκαλούν την περιέργεια και τον ενθουσιασμό, συμβάλλοντας έτσι στην αποτελεσματικότερη απόκτηση γνώσης (Ταϊλαχίδης, 2013).

Το σχολείο στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης θα πρέπει να δέχεται όλα τα παιδιά με τις ιδιαιτερότητές τους και να τους μεταδώσει τη γνώση. Επιπρόσθετα θα πρέπει να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή, την αυτοεκτίμηση και τα κίνητρα μάθησής τους, προβάλλοντας τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους (Πατσίδου, 2006).

Συμπεράσματα

Με την παρούσα εργασία γίνεται αντιληπτό ότι η Δ.Ε.Π.-Υ είναι μια χρόνια διαταραχή την οποία, όμως, μπορεί το άτομο να μάθει να τη διαχειρίζεται. Οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να κατανοήσουν, γιατί το παιδί τους είναι πιο ενεργητικό και παρορμητικό από ότι άλλα παιδιά της ίδιας ηλικίας. Η πρώιμη παρέμβαση, η συνεργασία οικογένειας, εκπαιδευτικών και ειδικών, η έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός τέτοιου παιδιού και η συνέχεια ενός κοινού προγράμματος απ' όλους, θα δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά αυτά να βελτιωθούν τόσο στον μαθησιακό, όσο και στον συμπεριφορικό τομέα.

Τα περισσότερα άτομα δεν ξεπερνούν τη Δ.Ε.Π.-Υ. Ωστόσο με ένα ολοκληρωμένο εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, τα άτομα με Δ.Ε.Π.-Υ μπορούν να μάθουν να προσαρμόζονται και να έχουν φυσιολογική ζωή και εξέλιξη, χωρίς να βιώνουν συναισθήματα απόρριψης, πίεσης και άγχους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

American Psychiatric Association, & American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders, text revision. *Washington, DC: American Psychiatric Association*, *75*, 78-85.

Elliniki Etairia Meletis DEPY. (2013). Diataraxi Elleimmatikis Prosoxis- Yperkinitikotitas : Odigies gia ekpaideytikous.Athina. Anaktithike stis 16 Februariou 2018 apo https://www.noesi.gr/sites/default/files/books/depy-odigos-gia-ekpaideftikous-2013.pdf

Hallowell, E. & Ratey, J. (2003). *Ζώντας με τη Διάσπαση: Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τη Διαταραχή Ελλειματικής Προσοχής στα Παιδιά και στους Ενήλικες*. Εκδ Νίκας/ Ελληνική Παιδεία Α.Ε

Hodgens, J. B., Cole, J., & Boldizar, J. (2000). Peer-based differences among boys with ADHD. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*(3), 443-452.DOI: https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP2903_15

Kakouros, E. & Maniadaki K. (2000). Dynatotites anixneysis tis Diataraxis Elleimmatikis Prosoxis - Yperkinitikotitas sto nipiagogeio kai i anagkaiotita tis symbouleytikis.Epitheorisi Symbouleytikis kai Prosanatolismou. 52-53, 103-117

Kanari, K. (2017). Mathimatikos Alfabitismos kai DEPY: ereynitika dedomena. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaideysis, 2016(1), 338-357.DOI: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.958

Lazaratou, E. (2012). Yperkinitiko syndromo i dipoliki diataraxi stin paidiki ilikia: Ypiresia Paidion kai Efibon, Kentro psyxikis Ygieinis Byrona Kaisarianis, A΄ psyxiatriki Kliniki, Iatriki Sxoli Panepistimiou Athinon, psyxiatriki, 23:304-313. Anaktithike stis 16 Febrouariou apo https://docplayer.gr/6628864-Yperkinitiko-syndromo-i-dipoliki-diatarahi-stin-paidiki-ilikia-e-lazaratoy.html

Mpalatsou, M. E. (2016). Basikes parembaseis diaxeirisis ton symptomaton tis DEPY stin protobathmia ekpaideysi. Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaideysis, 2016(1), 716-724. DOI: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.984

Papakonstantinou, E.(2011). Diataraxi Elleimmatikis Prosoxis – Yperkinitikotitas (DEPY). Anaktithike stis 16 Febrouariou 2018 apo http://www.logo-therapy.gr/diataraxi-elleimmatikis-prosoxis-yp/

Patsidou, M. (2006). Ekpaideytikes parembaseis se mathites me Diataraxes Elleimmatikis Prosoxis kai Yperkinitikotitas. TH.E.A. t. 31, Athina.

Pexlibanidis,A.(2012). I empeiria apo ti meleti tis diataraxis elleimmatikis prosoxis-yperkinitikotitas (DEPY) enilikon stin Ellada. psyxiatriki, 23,60–65 Anaktithike stis 16 Febrouariou 2018 apo http://www.psychiatriki-journal.gr/documents/psychiatry/23.2-GR-2012-SUP-60.pdf

Pfiffner,L.J. & Barkley, R.A.(2006).Educational placement and classroom management. In R.A.Barkley(ED).Attention Deficit Hyperactivity Disorder.:A handbook for diagnosis and treatment (pp.498-539).New York: Guilford press.

Pfiffner,L.J.&Barkley, R.A.(2006).Educational placement and classroom management. In R.A.Barkley(ED).Attention Deficit Hyperactivity Disorder.:A handbook for diagnosis and treatment (pp.498-539).New York: Guilford press.

Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (1984). Diagnosis and management of attention deficit disorder: A pediatric perspective. *Pediatric Clinics of North America*, *31*(2), 429-457. Retrieved from https://doi.org/10.1016/S0031-3955(16)34576-X

Smyrnaiou, Z.(x.x.). Diaspasi Elleimmatikis Prosoxis- Yperkinitikotita (DEPY). Anaktithike stis 16 Februariou 2018 apo https://docplayer.gr/5920561-1-2-diaspasi-elleimmatikis-prosohis-yperkinitikotita-depy.html

Stasinos, D. (2013). I Eidiki Ekpaideysi 2020. Gia mia Symperiliptiki i Oliki Ekpaideysi sto Neo-psifiako sxoleio me psifiakous Protathlites. Athina. Ekdoseis Papazisi.

Tailaxidis, S.(2013). DEP-Y Diataraxi Elleimmatikis Prosoxis-Yperkinitikotita. Anaktithike 16 Februariou 2018 apo http://7dim-veroias.ima.sch.gr

Trigka-Mertika, E. (2010). Mathisiakes Dyskolies. Genikes & Eidikes Mathisiakes Dyskolies – Dyslexia. Athina: GRIGORI.

Wilmshurst, L. (2009). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Μία αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Οι Εκπαιδευτικοί ως πιθανός παράγοντας περιθωριοποίησης στην πορεία προς τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Δημήτριος Τσουμελέκας, Δάσκαλος, M.Sc Ειδικής Αγωγής

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο γίνεται αναφορά στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, στους παράγοντες πιθανής περιθωριοποίησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολείο και τέλος, προτείνονται πρακτικές προς μια inclusive τάξη.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπερίληψη, εκπαίδευση, περιθωριοποίηση

Teachers as a potential marginalizing factor in the Progress towards Inclusive Education

Dimitrios Tsoumelekas, Teacher, M.Sc of Special Education

Abstract

In this article, reference is made to the principles of inclusive education, to the factors of possible marginalization of students by teachers within the school, and finally, practices towards an inclusive classroom are proposed.

Words-keys: inclusion, education, marginalization

Εισαγωγή

Η σημαντικότητα του θέματος έγκειται στο γεγονός ότι ενώ έχει ξεκινήσει η προσπάθεια εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στην τάξη, υπάρχουν ακόμη παράγοντες οι οποίοι δυσχεραίνουν την παροχή της νέας εκπαίδευσης στο σχολείο. Οι παράγοντες αυτοί οφείλονται στις πρακτικές των παραδοσιακών εκπαιδευτικών οι οποίοι αδυνατούν να κατανοήσουν ότι όλοι οι μαθητές, ακόμα και αυτοί που φαίνεται να έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι δυνατό να στεγάζονται στον ίδιο χώρο και να δέχονται την ίδια διδακτική και παιδαγωγική αντιμετώπιση από τους δασκάλους τους.

Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται αρκετά συχνά ως παράγοντες περιθωριοποίησης (Παντελιάδου, 2011, Pijl, 1995) χωρίς να αναλύεται σε βάθος πώς και γιατί οι εκπαιδευτικοί πιθανώς να περιθωριοποιούν τα παιδιά που ορίζονται να έχουν ειδικές ανάγκες. Ακόμη, άλλες έρευνες τονίζουν ότι πολλά παιδιά που έχουν κατηγοριοποιηθεί να έχουν ειδικές ανάγκες βιώνουν καταστάσεις περιθωριοποίησης επισημαίνοντας παράγοντες όπως η πολιτική και τα αναλυτικά προγράμματα, παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν την περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών (Booth & Ainscow, 1998, Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideris, 2000).

Αρχές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια σχετικά νέα σχολική στρατηγική με στόχο την αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και της περιθωριοποίησης κάποιων μαθητών στο σχολείο (Ainscow et al., 2004). Η συμπερίληψη αναφέρεται στις συνθήκες, τους τρόπους και τις μεθόδους αποτελεσματικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών (Angelides et al., 2006, Στασινός 2013 και 2020). Αυτό σημαίνει πως όλα τα παιδιά βρίσκονται στον ίδιο χώρο αλλά μόνο αυτό δεν αρκεί. Η ενασχόληση των εκπαιδευτικών με όλους τους μαθητές τους γίνεται με τον ίδιο τρόπο, η μάθηση προσφέρεται ισότιμα στον καθένα και με ατομικό τρόπο όπου απαιτείται.

Πολλές προηγμένες χώρες συζητούν και λαμβάνουν σοβαρά υπόψη το ζήτημα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια ενώ το θέτουν ως προτεραιότητα στο σχεδιασμό των εκπαιδευτικών τους συστημάτων. Η απαίτηση για μια εκπαίδευση για όλους έγινε πιο έντονη και σαφής μετά από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα «Πολιτική και Πρακτικές στις Ειδικές Ανάγκες στην Εκπαίδευση» τον Ιούνιο του 1994. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια προσπάθεια για την υπερπήδηση των φραγμών που εμποδίζουν τη συμμετοχή και τη μάθηση όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικό υπόβαθρο, τη σεξουαλικότητα, την αναπηρία ή την επίδοσή τους (Booth & Ainscow, 1998). Στόχος της είναι η ισότιμη αντιμετώπιση όλων των μαθητών και η ανάπτυξη πρακτικών που να ανταποκρίνονται στην ετερότητά τους. Στα σχολεία που εφαρμόζεται η συμπερίληψη, η διαφορετικότητα καλωσορίζεται και θεωρείται ως πηγή μάθησης παρά ως πρόβλημα. Η σημαντικότερη όμως ιδέα είναι πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία και όχι ένα στάδιο στο οποίο μπορούμε να φτάσουμε σε μια συγκεκριμένη στιγμή (Angelides & Ainscow, 2000, Στασινός, 2013 και 2020).

Η πρωτοπόρα πρόταση για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει προκαλέσει αρκετές επιστημονικές συζητήσεις αλλά και αντιδράσεις. Υποστηρίζεται από αρκετούς ότι ο όρος «συμπεριληπτική εκπαίδευση» προκαλεί σύγχυση στους εκπαιδευτικούς γιατί είναι ασαφής. Άλλοι δεν θεωρούν τη συμπερίληψη ως μια ευνοϊκή εξέλιξη για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Ωστόσο, η τάση για την εφαρμογή της είναι αρκετά ισχυρή καθώς φαίνεται να δημιουργεί ισχυρό θετικό ρεύμα (Σπυρόπουλος, 2014, Στασινός, 2013 και 2020).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση και προβλήματα περιθωριοποίησης

Τις προηγούμενες δεκαετίες τα παιδιά τα οποία θεωρούνταν ως μαθητές με ειδικές ανάγκες είχαν διαφορετική παιδαγωγική αντιμετώπιση από τους κανονικούς μαθητές. Παλαιότερα φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία, απομονωμένα από τους συνομηλίκους τους και με διαφορετικά αναλυτικά προγράμματα. Τα τελευταία χρόνια, με την ίδρυση αρχικά των Τμημάτων Ένταξης, εισήλθαν στο περιβάλλον των άλλων παιδιών, παρόλα αυτά φοιτούσαν αρκετές ώρες σε ξεχωριστή τάξη μαζί με συμμαθητές τους που αντιμετώπιζαν τα ίδια περίπου μαθησιακά προβλήματα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000, Στασινός 2013 και 2020).

Τα τελευταία χρόνια η αντίληψη ότι η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται προς όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες τους οδήγησε στη φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και στην παράλληλη στήριξη μαθητών μέσα στην τάξη. Με βάση αυτή τη φιλοσοφία τα παιδιά που θεωρούνταν να έχουν ειδικές ανάγκες αντιμετωπίζονται ως άτομα που έχουν ίσα δικαιώματα με τα υπόλοιπα παιδιά και τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες στη διδασκαλία και στη μάθηση. Η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης δεν αναφέρεται απλώς στην τοποθέτηση των παιδιών που ορίζονται ως παιδιά με ειδικές ανάγκες στα σχολεία αλλά εξετάζει κάτω από ποιες προϋποθέσεις μπορούμε να εκπαιδεύσουμε αποτελεσματικά όλα τα παιδιά έτσι ώστε να εξυπηρετήσουμε τις ανάγκες τους όποιες κι αν είναι αυτές (Αγγελίδης, 2005).

Η εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, έστω και στα πρώτα δειλά της βήματα, έβγαλε στην επιφάνεια αρκετά προβλήματα τα οποία, όπως φαίνεται, είναι αρκετά δύσκολο να εκλείψουν από το παραδοσιακό σχολείο. Παρά τις σοβαρές προσπάθειες των καταρτισμένων εκπαιδευτικών οι παλιές αντιλήψεις για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι δύσκολο να διαφοροποιηθούν πλήρως από όλους τους δασκάλους των σχολείων.

Το σημαντικότερο πρόβλημα που παρουσιάστηκε κατά την παροχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης εντοπίζεται στην περιθωριοποίηση των μαθητών που θεωρούνται να έχουν ειδικές ανάγκες. Η περιθωριοποίηση των μαθητών γίνεται είτε μέσα από πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί τις εκτελούν ασυνείδητα και χωρίς πρόθεση είτε ενσυνείδητα και με πρακτικές τις οποίες έχουν προγραμματίσει από προηγουμένως. Είναι πολύ δύσκολο να διαχωριστεί με ποια πρακτική από τις δύο που προαναφέρθηκαν γίνεται η διαφοροποίηση από τον εκπαιδευτικό, ωστόσο, αποτελεί γεγονός και προκαλεί σοβαρούς προβληματισμούς στο ζήτημα της εμπέδωσης και της ουσιαστικής εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.

Οι δάσκαλοι έχουν το κλειδί που μπορεί να ανοίξει την πόρτα της εφαρμογής της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα για την εφαρμογή και την επιτυχία της. Είναι αυτοί που μπορούν να πετύχουν ώστε οι μαθητές να βιώσουν συναισθήματα κοινωνικής ένταξης και αλληλοαποδοχής και κοινές σχολικές εμπειρίες, είναι αυτοί που θα δώσουν τις ευκαιρίες σε όλους –στην κυριολεξία- τους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα, να δίνουν και να παίρνουν γνώση και να γεύονται τη χαρά της επιτυχίας (Ainscow et al., 2006, Στασινός, 2013). Σ' αυτούς, όμως, οφείλεται και η ενσυνείδητη ή ασυνείδητη περιθωριοποίηση των μαθητών που φέρονται να έχουν ειδικές ανάγκες και οι οποίοι φοιτούν σε κανονική τάξη. Στις διάφορες έρευνες που γίνονται για παιδιά με δυσκολίες μάθησης δεν μελετώνται πια μόνο το μαθησιακό προφίλ του μαθητή ή οι αδυναμίες του αλλά και το περιβάλλον διδασκαλίας, δηλαδή η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, η αποτελεσματικότητα ή μη της παρεχόμενης διδασκαλίας και φυσικά το κλίμα της τάξης (Σαλβαράς, 2013).

Οι δάσκαλοι είναι δυνατόν να μην γνωρίζουν ή να ξεχνούν τα προβλήματα μάθησης που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος μαθητής. Όταν, για παράδειγμα, κάποιος μαθητής

φέρεται να έχει δυσλεξία, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο αντιμετώπισής του και να μην αποδίδει τα συχνά λάθη του σε απροσεξία ή αδιαφορία. Το πρόβλημα, μάλιστα, μεγαλώνει όταν ο εκπαιδευτικός επικρίνει το μαθητή για το λάθος του μπροστά στους συμμαθητές του προκαλώντας το μειδίαμα ή το γέλιο τους με συνέπεια να προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα στο μαθητή εκείνο που αντιμετωπίζει πρόβλημα μάθησης τύπου δυσλεξίας. Προβλήματα συναισθηματικά και πρόκληση αδιαφορίας του μαθητή μπορεί ακόμα να προέλθει όταν ο εκπαιδευτικός αγνοεί συστηματικά το μαθητή όταν αυτός είναι ενεργός και προσπαθεί να συμμετέχει στη διάρκεια του μαθήματος, όταν αγνοεί τις απαντήσεις του ή τις σχολιάζει αρνητικά.

Με τα παραπάνω παραδείγματα φαίνεται πώς ο εκπαιδευτικός αγνοεί το μαθητή με ειδικές δυσκολίες, κάτι που μπορεί να γίνεται και ασυνείδητα, χωρίς να το αντιλαμβάνεται άμεσα. Το ίδιο μπορεί, βέβαια, να συμβεί και με άλλες κατηγορίες μαθητών, όπως με αλλοδαπούς μαθητές ή μαθητές με κάθε είδους εκπαιδευτικές ανάγκες. Η στάση αυτή του εκπαιδευτικού μπορεί να οφείλεται στο βαρύ αναλυτικό πρόγραμμα, στην πίεση από τους ανωτέρους για κάλυψη της ύλης μέχρι το τέλος του χρόνου, στην έλλειψη υποστήριξης από την εκπαιδευτική πολιτική καθώς και στην ελλιπή κατάρτισή του στην αρχική εκπαίδευσή του ως εκπαιδευτικός. Αυτό οδηγεί στην περιθωριοποίηση και στην απόσυρση του μαθητή από την ενεργό συμμετοχή, κάτι που δρα πολύ αρνητικά στην εξέλιξη της μαθητικής του πορείας (Ballard, 1999, Σαλβαράς, 2013).

Η συνειδητή ή ασυνείδητη περιθωριοποίηση των μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί υπαρκτό φαινόμενο στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πρακτικές που έχουν προγραμματίσει για τη διδασκαλία μη λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορετικότητα ορισμένων μαθητών και αδιαφορώντας για τη συμμετοχή και την εξέλιξή τους. Έχει βρεθεί λοιπόν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να είναι συνειδητά αρνητικά προσανατολισμένοι απέναντι στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τους μαθητές που έχουν κριθεί να έχουν ειδικές ανάγκες στα σχολεία επειδή δεν εξυπηρετούν την καθημερινότητά τους. Για παράδειγμα, είναι δύσκολο να υπάρχει η ησυχία που θα ήθελαν στην τάξη, να καλύψουν την ύλη που προβλέπεται και να έχουν τα αποτελέσματα που προσδοκούν όταν εργάζονται και διδάσκουν σε όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με ειδικές ανάγκες. Έρευνα των Αβραμίδη και Καλύβα (2007) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι θετικοί σε αξιακό επίπεδο για διάφορες ενταξιακές διαδικασίες παιδιών με ειδικές ανάγκες, όμως δε συμβαίνει το ίδιο και σε πρακτικό επίπεδο. Εκεί, προβάλλουν αντίσταση να αναλάβουν την πλήρη ευθύνη. Η έρευνα επίσης έδειξε, ότι εκπαιδευτικοί με εμπειρίες από μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες ή εκπαιδευτικοί με σπουδές στην ειδική παιδαγωγική διατίθενται πιο θετικά για μια συμπεριληπτική (inclusive) τάξη.

Από τις παραπάνω περιπτώσεις διαπιστώνουμε ότι η συμπεριληπτική εκπαίδευση βρίσκει μεγάλα εμπόδια στην εφαρμογή της. Αναλύοντας γενικότερα το θέμα διαπιστώνεται ότι απέναντί της ορθώνονται πολιτισμικές, ιδεολογικές και υλικές δυνάμεις οι οποίες ενώνονται για να δημιουργήσουν και να δικαιολογήσουν τις

πολιτικές και πρακτικές του διαχωρισμού. Οι αρνητικές στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών απέναντι στην ορθή εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης πιθανώς να είναι αποτέλεσμα του ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου της ειδικής εκπαίδευσης (Φτιάκα, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί στην πορεία προς την συμπεριληπτική εκπαίδευση

Είναι ορατό ότι οι εκπαιδευτικοί, σε πολλές περιπτώσεις, λειτουργούν ως παράγοντας περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο είτε αυτό συμβαίνει συνειδητά είτε ασυνείδητα. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο να τροποποιηθεί η εκπαίδευση των δασκάλων ώστε να παρέχεται η δυνατότητα της ισότιμης εκπαίδευσης και μεταχείρισης όλων των μαθητών. Είναι σημαντικό ακόμα να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση των δασκάλων ώστε να βρίσκονται πάντα σε ετοιμότητα να υπηρετήσουν το θεσμό της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Το μεγάλο βήμα είναι η στήριξη των εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν τη συμπερίληψη από την ίδια την πολιτεία. Ο τρόπος κατανομής των εκπαιδευτικών σε τάξεις έχει ήδη αναδιαρθρωθεί ώστε να υπάρχουν περισσότεροι του ενός εκπαιδευτικοί στην τάξη όπως συμβαίνει πια στις περιπτώσεις της παράλληλης στήριξης. Σύμφωνα με τους Αγγελίδη, Χαραλάμπους και Βρασίδα, θεωρείται πολύ σημαντική η ύπαρξη βοηθού εκπαιδευτικού (teaching assistant), μια επέκταση του θεσμού του συνοδού ώστε να συμπεριλάβει και άλλους ρόλους πέραν της μεταφοράς και της ασφάλειας των μαθητών με ειδικές ανάγκες (Αγγελίδης, 2014).

Σύμφωνα με τον Wenger (1998) τα σχολεία πρέπει να γίνουν κοινότητες πρακτικής. Η γνώση δεν βρίσκεται μέσα σε κάθε άτομο παρά στο σύνολο, στην κοινότητα μάθησης μέσα στην οποία τα άτομα προβληματίζονται, αναστοχάζονται και διερμηνεύουν γεγονότα και καταστάσεις. Στις κοινότητες αυτές οι δάσκαλοι μιας ομάδας σχολείων τα οποία έχουν δημιουργήσει ένα δίκτυο συνεργασίας συνεργάζονται μεταξύ τους, ανταλλάσουν εμπειρίες και οι εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες δεν είναι προσωπικές αλλά μέρος της κοινότητάς τους.

Επίλογος

Το σχολείο της περιθωριοποίησης των μαθητών με ειδικές ανάγκες έχει αρχίσει πια να αλλάζει αλλά αυτή η αλλαγή πρέπει να επεκταθεί. Όλοι οι μαθητές πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην τάξη, να συμμετέχουν με αυτοπεποίθηση στη διαδικασία της μάθησης και να μην απομονώνονται, πρακτική που οδηγεί στην απόσυρση από τη μαθητική κοινότητα και την περιθωριοποίηση. Η τάση των τελευταίων χρόνων για την εφαρμογή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης απαιτεί πλήρη κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και συνεχή επιμόρφωσή τους. Απαιτεί έναν διευθυντή-ηγέτη που θα δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες ώστε να κατευθυνθούν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργατικές κουλτούρες και στη συνέχεια σε συμπεριληπτικές κουλτούρες. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που με τις γνώσεις, τις αξίες και τις στάσεις τους θα «ανοίξουν» τις πόρτες του σχολείου για όλους με ισότιμη μεταχείριση και αντιμετώπιση όλων των εκπαιδευτικών αναγκών. Η πολιτεία που έχει την ευθύνη της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να εισάγει ουσιαστικά και να

καθιερώσει στο σχολείο τη νέα κουλτούρα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, μιας εκπαίδευσης που δεν αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες όπως κατά βάση συνέβαινε στα μέχρι τώρα εκπαιδευτικά συστήματα. Η προσπάθεια για ένα συμπεριληπτικό (inclusive) σχολείο θα πρέπει να συνεχιστεί και να εντατικοποιηθεί γιατί έτσι θα οδηγηθούμε σε μια συμπεριληπτική (inclusive) κοινωνία που είναι και ο απώτερος σκοπός (Αγγελίδης, 2014, Στασινός, 2020).

Βιβλιογραφία

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 125-139.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 296-308.

Angelidis, P. (2005) Symperiliptiki ekpaidefsi: Apo to perithorio sti symperilipsi. Lemesos: Kyproepeia.

Angelidis, P. (2014), Simeioseis tou mathimatos «Paidagogikes tis Symperilipsis», Panepistimio Lefkosias Kyprou.

Angelides, P., & Ainscow, M. (2000). Making sense of the role of culture in school improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 11* (2), 145-163.

Angelides, P., Stylianou, T. & Gibbs, P. (2006). Preparing teachers for inclusive education. *Teaching and Teacher Education, 22*(4), 513-522.

Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education,* 22(4), 367–389.

Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive education: International voices on disability and justice.* London: Falmer Press.

Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Ftiaka, E.(2007), Eidiki kai Eniaia Ekpaidefsi stin Kypro, Epim. A. Zoniou-Sideri, Taxideftis.

Panteliadou, S. & Argyropoulos, V. (Epistim. Epimeleia) (2011). Eidiki agogi: Apo tin erevna sti didaktiki praxi, Athina: Pedio.

Pijl, S. J. (1995). The recourses for regular schools with special needs students: An international perspective. In: C. Clark, A. Dyson, & A. Millward (Eds) *Towards inclusive schools*. London: David Fulton.

Salvaras, G. (2013), I didaskalia paidion me eidikes anagkes sto synithismeno scholeio, Athina: Grigori.

Spyropoulos, T. (2014), Symperiliptiki Ekpaidefsi: Eisigisi gia to Synedrio «Neos Paidagogos», 3 & 4 Maiou 2014, Idryma Evgenidou.

Stasinos, D. (2013). I Eidiki Ekpaidefsi 2020, Athina: Ekdoseis Papazisi.

Stasinos, D. (2020, 3i Ekdosi). I Eidiki Ekpaidefsi 2027, Athina: Ekdoseis Papazisi

Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education.* Paris:Unesco.

Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideris, A. (2000). Greek Policy practices in the area of special/inclusive education. In: F. Armstrong, D. Armstrong, & L. Barton (Eds) *Inclusive education: Policy, contexts and comparative perspectives*. London: Fulton.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meating And identity*. Cambridge Univercity Press.

Zoniou – Sideri A. (2000), ΄Entaxi: Outopia i Pragmatikotita;, Athina: Ellinika Grammata.

Συμπερίληψη μύθος ή πραγματικότητα σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία

Παναγιώτα Νεοκοσμίδου
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Αιγαίου -Επιμορφώτρια ΙΕΠ

Περίληψη

Στα πλαίσια της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης αυτό το οποίο επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε είναι αρχικά μια αποσαφήνισή των βασικών εννοιών συμπερίληψη, ένταξη, συνεκπαίδευση καθώς και τα ουσιαστικά βήματα που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση. Ακόμη στα πλαίσια αυτού του άρθρου πραγματοποιείται μια σύντομη ανασκόπηση πολιτικών συμπερίληψης που έχουν υιοθετηθεί από τα σχολεία τόσο στον Ελληνική όσο και στην παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα ως απάντηση στο απομονωτικό και διαχωριστικό μοντέλο των ειδικών σχολείων, το οποίο συντηρεί μια εικονική κοινωνική ταυτότητα για τι σημαίνει να είσαι παιδί με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατηγοριοποιώντας τους παραπάνω μαθητές και αναμένοντας ένα συγκεκριμένο τύπο συμπεριφοράς από αυτούς (UNESCO, 2003).

Λέξεις-κλειδιά: συμπερίληψη, ειδική αγωγή, ένταξη, συνεκπαίδευση, παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Panagiota Neokosmidou
Educational P.E. 70 Ph.D. University of the Aegean - IEP Trainer

Abstract

In the context of the present bibliographic review, what we tried to investigate is initially a clarification of the basic concepts of inclusion, inclusion, co-education as well as the essential steps that have been taken in this direction. Also within the framework of this article is a brief review of inclusion policies that have been adopted by schools both in the Greek and the global educational community as a response to the isolating and divisive model of special schools, which maintains a virtual social identity of what it means to be child with disabilities and special educational needs, categorizing the above students and expecting a certain type of behavior from them (UNESCO, 2003).

Key-words: inclusion, special education, inclusion, co-education, children with special educational needs

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει αντικείμενο πολλών επιστημονικών συζητήσεων η έννοια της διαφορετικότητας από τη μια και η έννοια της συμπερίληψης ως έναν σύγχρονο, σύμφωνα με τις παιδαγωγικές αρχές, τρόπο διαχείρισής της. Μια έννοια που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία συχνά ταυτίζεται με την έννοια της συνεκπαίδευσης και

της ένταξης. Βλέπουμε ακόμη ότι οι ίδιες έννοιες έχουν ως αποδέκτη τους μια κυρίαρχη ομάδα στόχο που είναι τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η κινηματική παρώθηση αρχικά της ενσωμάτωσης και στη συνέχεια της ένταξης και τη συνεκπαίδευσης μετά τη δεκαετία του ΄60 στις ΗΠΑ και σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες συνδέθηκε άμεσα και καθολικά με τα άτομα με αναπηρία ως «αυτοί» οι «άλλοι» οι οποίοι κάτω από μια νομιμοποιημένη εκπαιδευτική επιταγή καλούνται να προσαρμοστούν στο κυρίαρχο παιδαγωγικό σύστημα και στις υπηρεσίες που αυτό παρέχει. ΄Ένα σύστημα που έχει την τάση της ομογενοποίησης και της στείρας μαθησιακής επίδοσης. Ωστόσο, η νοημοσύνη η μάθηση και επίδοση είναι διακριτές εννοιολογικές οντότητες οι οποίες δεν συσχετίζονται μεταξύ τους σε μια σχέση αίτιου –αιτιατού Συγκεκριμένα όσον αφορά στην επίδοση έχει αναδειχθεί ότι τα «έξυπνά» παιδιά δεν σημειώνουν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης στα πλαίσια της συμβατικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Τζουριάδου&Αναγνωστοπούλου, 2011).

Μέσα σε ένα γνωσιοκεντρικό σχολείο στα πλαίσια του οποίου δίνεται μεγάλη βαρύτητα στην κατάκτηση και εμπέδωση της σχολικής ύλης με βασικό μέλημα την συσσώρευση πληροφοριών ως μοναδικό γνώμονα αξιολόγησης των μαθητών ποιος είναι αυτός που θα θέσει και με ποια κριτήρια ποια παιδιά χαρακτηρίζονται ως φυσιολογικά και ποια όχι.

Μια βουτιά στις έννοιες

Η ειδική αγωγή χρίστηκε ως αυτόνομη επιστημονική εννοιολογική οντότητα κατά την έναρξη του 20ου αιώνα σε μια προσπάθεια αποστιγματισμού των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχοντας ως βασικό αίτημα την αποασυλοποίηση και του έντονου ιδρυματισμού που μέχρι τότε βίωνε η συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού. Τα βήματα που σημειώθηκαν ήταν αργά και ακόμη πιο αργή ήταν η κατάρριψη στερεοτύπων αλλά και προκαταλήψεων που ακόμη και σήμερα εγκλωβίζουν την επιστημονική προσέγγιση στο «υγιές» εαυτό των παιδιών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Στασινός, 2016). Στη πάροδο των ετών έχουν επιχειρηθεί αρκετοί επιστημονικοί μετασχηματισμοί στην ορολογία με την οποία αποτυπώνουμε την υφιστάμενη κατάσταση αλλά και την αναδυόμενη εννοιολογική αντίληψη που συνοδεύει αυτούς τους ορισμούς. Έτσι ο επαναπροσδιορισμός των ατομικών αναγκών από «ειδικές» σε «εκπαιδευτικές» προκάλεσε την επικέντρωση της εκπαιδευτικής ατζέντας των αναπτυγμένων βιομηχανικά κρατών στην θεσμοθέτηση ενταξιακών πολιτικών και πολιτικών ενσωμάτωσης, αποβλέποντας στη διεύρυνση της κοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με αναπηρίες (Στασινός, 2016). Βέβαια, η ίδρυση ειδικών μονάδων ή τάξεων συστεγαζόμενων από τα συνήθη γενικά σχολεία γρήγορα διεύρυνε υπό τη θεσμική αιγίδα το χάσμα μεταξύ «ειδικού»-«κανονικού», ωθώντας στην ουσία τα παιδιά με αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α) στη στέρηση εμπειριών κοινωνικής και γνωστικής ενθάρρυνσης (Στασινός,2016). Εκλειπόμενες ολοκληρωτικού ανθρωπιστικού οράματος και χρηστικότητας, οι ομόλογες πρακτικές κατέληξαν σε εκπαιδευτική φενάκη καθώς όχι μόνο δεν μπόρεσαν να εξασφαλίσουν στους μαθητές τους τις «a priori προϋποθέσεις κατάλληλης διδασκαλίας και μάθησης» αλλά ούτε και τις

απαραίτητες συνθήκες για την «de facto δημιουργία ενός κλίματος κοινωνικής αποδοχής» από το γενικό σχολείο (Στασινός, 2016, σ.53). Στην πραγματικότητα η διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών φάνηκε να ακολουθεί τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης, η οποία όμως παρέμενε σε ένα μεγάλο βαθμό αμετάβλητη απέναντι στα νέα δεδομένα (Vislie, 2003; Spence, 2010). Πριν την ολοκλήρωση του 20ου αιώνα, ο ελλειμματικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε) άρχισε να επανακαθορίζεται και να διανύει μια εποχή έντονων αλλαγών, οι οποίες τροφοδοτήθηκαν κάτω από το πλαίσιο των καταγγελτικών διεκδικήσεων των Κινημάτων των Αναπήρων αλλά και των Παγκόσμιων Διασκέψεων (Unesco, 1990; 1994) για το δικαίωμα του παιδιού στη διαφορετικότητα, την ποιοτική εκπαίδευση και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ως απόρροια των παραπάνω, εγέρθηκε το όραμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε), της πλήρους δηλαδή φοίτησης και συμμετοχής όλων των μαθητών, με και χωρίς πνευματικές, σωματικές, αισθητηριακές, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες, στο σχολείο της γειτονιάς τους. Επιδιωκόμενος σκοπός της εν λόγω εκπαιδευτικής πολιτικής τέθηκε η εκρίζωση των κοινωνικών διακρίσεων και η οικοδόμηση απελευθερωμένων από τα δεσμά του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης κοινωνικο-εκπαιδευτικών συστημάτων (Unesco, 1990; 1994; 2005).

Πρακτικές συμπερίληψης σε εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο

Σε παγκόσμιο επίπεδο αξιοσημείωτες πρακτικές συμπερίληψης παρατηρούνται στον Καναδά στο εκπαιδευτικό σύστημα του Hamilton (Crawford,2005). Πιο συγκεκριμένα αυτό το οποίο επισημάνθηκε είναι η μη λειτουργία ειδικών σχολείων ή ειδικών τάξεων, Οι μαθητές ανεξάρτητα από την αναπηρία τους και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στο γενικό σχολείο. Το συμπεριληπτικό αυτό μοντέλο εκπαίδευσης ακολούθησαν κι άλλα εκπαιδευτικά συστήματα στον Καναδά. Οι βασικοί άξονες της συμπεριληπτικής αυτής εκπαίδευσης δίνουν έμφαση στην αξιολόγηση των μαθητών με ενεργό ρόλο των γονέων οι οποίοι συνιστούν σημαντικό τμήμα του στρατηγικού σχεδιασμού της ειδικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά στο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό προβλέπεται κατάλληλη κατανομή του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού το οποίο συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής. Στα πλαίσια αυτής της πολύ σημαντικής συνεργασίας τίθενται ρεαλιστικοί στόχοι για την μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών των οποίων η επίτευξη ελέγχεται και αξιολογείται, έτσι ώστε να διασφαλιστεί μια ουσιαστική μετάβαση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στην ενήλικη ζωή (Parekh, 2013).

Η περίπτωση του Cleves Primary School (United Kingdom)

Μια ακόμη περίπτωση επιτυχούς συμπερίληψης είναι το σχολείο του Cleves στο Ηνωμένο Βασίλειο. Το Δημοτικό Σχολείο Cleves ιδρύθηκε το 1992 ως σχολείο με δημόσιους πόρους στο London Borough of Newham. Πρόκειται για ένα απόλυτα προσβάσιμο περιβάλλον. Χωροταξικά βρίσκεται στο κέντρο της πόλης σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο και κάθε μαθητής απολαμβάνει ένα απόλυτα αποδεκτό περιβάλλον της κάθε διαφορετικότητας. Βασικοί παράγοντες για την επίτευξη αυτού του στόχου

αποτελούν αρχικά μια βαθιά ριζωμένη αντίληψη αποδοχής της διαφορετικότητας, χωρίς υπερβολές και υποκριτικούς εντυπωσιασμούς, στελέχωση με ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό, καινοτόμες δράσεις, προσαρμοσμένα και ευέλικτα προγράμματα σπουδών καθώς και ουσιαστικές συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς συλλόγους γονέων και την ευρύτερη κοινότητα. **Ειδικότερα οι στόχοι του σχολείου περιλαμβάνουν:**

• Την παροχή ενός σχολικού πλαισίου όπου κάθε παιδί ανεξαρτήτου φυλής, φύλου, τάξης και μαθησιακής ανάγκης είναι απόλυτα αποδεκτό και χαίρει τον σεβασμό και την εκτίμηση όλων.

• Την δημιουργία ενός σχολικού συστήματος στα πλαίσια του οποίου υπάρχει μια θέση για όλους ενισχύοντας το αίσθημα του ανήκειν.

• Την ανάπτυξη υψηλής θετικής αυτοεκτίμησης σε όλα τα παιδιά και τους ενήλικες.

• Την ενθάρρυνση των παιδιών να συνειδητοποιήσουν την σημασία της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους

Το Cleves είναι ευέλικτο καθώς στελεχώνεται από διεπιστημονικές ομάδες οι οποίες αποτελούνται από δασκάλους, νοσοκόμες και βοηθοί διδασκαλίας οι οποίοι καθοδηγούνται από Βοηθούς Διευθυντές για τη διευκόλυνση της μάθησης όλων των παιδιών. Αυτή η δημιουργική διάταξη ωφελεί όλο το προσωπικό καθώς σχεδιάζει από κοινού ένα διαφοροποιημένο πρόγραμμα σπουδών (Booth &Ainscow, 2011).

Μια ακόμη ενδιαφέρουσα περίπτωση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης αποτελεί η Φιλανδία καθώς έχει οριστεί από το Υπουργείο παιδείας ομάδα εργασίας η οποία στα πλαίσια μια πρωτοβουλίας η οποία ονομάζεται (Δικαίωμα στη Μάθηση -2020-2022) μελετά το πλαίσιο που θα συντελεστεί η πλήρη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Η επικέντρωση της προσοχής του Φιλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος στην ειδική αγωγή και τις στρατηγικές συμπερίληψης υπάρχει από τις αρχές της δεκαετίας του 2000. Οι δημόσιες συζητήσεις εστιάζουν στο πως θα πραγματοποιηθεί η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης και τι επιπτώσεις μπορεί να έχει μια τέτοια πολιτική απόφαση τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο στο έργο των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν για τον συγκεκριμένο προβληματισμό τα ευρήματα που αποτυπώθηκαν ήταν τα εξής: Οι προϋποθέσεις και τα κριτήρια για μια επιτυχή συμπεριληπτική εκπαίδευση ήταν οι πόροι, η βαθιά γνώση για την ειδική αγωγή, ενώ οι Φιλανδοί εκπαιδευτικοί επισημάναν και τη σημασία του μικρού αριθμού των μαθητών στη τάξη καθώς και την ανάγκη της συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στα πλαίσια μιας συστηματικής και παραγωγικής συνδιδασκαλίας (Thrupp et.al.,2023).

Επιχειρώντας μια σύντομη ανασκόπηση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ιρλανδίας διαπιστώνουμε ότι και εκεί επιχειρείται από την δεκαετία του 2000 μια σταθερή και

συστηματική προσπάθεια ουσιαστικής ένταξης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στο σχολείο τυπικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα από το 2011 έως το 2019 έχουν αυξηθεί οι κρατικές δαπάνες για την κάλυψη σημαντικών αναγκών που αφορούν στην ειδική αγωγή. Η παρούσα χρηματοδότηση κατανέμεται σε τρία βασικά πεδία: Αύξηση θέσεων εκπαιδευτικών και βοηθών ειδικής αγωγής καθώς και λειτουργία ειδικών τάξεων στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης. Σχετικές έρευνες ανέδειξαν σημαντικά εμπόδια στον μετασχηματισμό της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας σε εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η έλλειψη θεραπευτικών υπηρεσιών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, η έλλειψη εκπαίδευσης των δασκάλων γενικής αγωγής σε θέματα ειδικής αγωγής καθώς και η απουσία πρώιμής διάγνωσης και αξιολόγησης της εν λόγω ομάδας παιδιών είναι κάποιοι από τους ανασταλτικούς παράγοντες που δυσκολεύουν την υιοθέτηση συμπεριληπτικών πρακτικών (Shevlin &Banks, 2021)

Στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας παρά τη θέσπιση ενταξιακών νόμων (3699/2008) και των σχετικών τροποποιήσεων του, αυτό το οποίο παρατηρείται είναι, μέσα σε ένα πλαίσιο πολιτικο-κοινωνικής αντίφασης να ιδρύονται όλο και περισσότερα σχολεία ειδικής αγωγής τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπηρετώντας ένα διαχωριστικό μοντέλο εκπαίδευσης παιδιών τυπικής και ειδικής εκπαίδευσης. Από την άλλη από το 1984 ξεκίνησαν να λειτουργούν τα τμήματα ένταξης ενώ η λειτουργία τους θεσμοθετήθηκε με το νόμο 2817/2000 υπηρετώντας τη παιδαγωγική της συνεκπαίδευσης. Ωστόσο αυτό που αποτυπώθηκε στην πράξη ήταν οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία να απομονώνονται από τους μαθητές της τάξης τους παρακολουθώντας το προσωπικό τους εξατομικευμένο πρόγραμμα, καταστρατηγώντας την όποια προσπάθεια μαθησιακής και κοινωνικής συνύπαρξης με το σύνολο των παιδιών (Σούλης, 2013). Με τον νόμο 3699/2008 εισάγεται ένας ουσιαστικός ίσως θεσμός που αποτυπώνει μια διάθεση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και είναι αυτός της παράλληλης στήριξης στα πλαίσια του οποίου συνυπάρχουν στη γενική τάξη δύο εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής με στόχο την μαθησιακή αλλά και ψυχοκοινωνική υποστήριξη του/των μαθητή/των με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία αλλά και του συνόλου των μαθητών (Ημέλλου 2011[α]). Η άρση των στερεοτύπων και οι βάσεις για την ουσιαστική αποδοχή της διαφορετικότητας συντελούνται όταν αναπτύσσεται αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ όλων των παιδιών. Μόνο τότε θεμελιώνεται ο σεβασμός στην όποια φυσική, ψυχική, σωματική νοητική διαφορά, ενώ οι απαιτούμενες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα αυτές θα πρέπει να υλοποιούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και όχι σε επίπεδο προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών θα πρέπει να έχει ως γνώμονα τη πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, συμπεριλαμβάνοντας πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης της νέας γνώσης και εμπλοκής τους με αυτήν. Μετασχηματισμός του γενικού σχολείου σε σχολείο για όλους τους μαθητές σημαίνει μετασχηματισμός της παιδαγωγικής προσέγγισης έτσι, ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στη μαθητική ετερογένεια. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα γίνονται σημαντικές προσπάθειες εδραίωσης μιας συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο όπως και σε άλλες χώρες έτσι

και στη χώρα μας η ύπαρξη πολλών ανασταλτικών παραγόντων επιβραδύνουν την συγκεκριμένη προσπάθεια. Τα αδιαφοροποίητα αναλυτικά προγράμματα, οι υπεράριθμές τάξεις, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και η απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής καθώς και η απουσία εξειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού επηρεάζουν τις θετικές αντιλήψεις και αποδυναμώνουν τη όποια βούληση για το μετασχηματισμό του σχολείο σε ένα σχολείο για όλους (Σούλης, 2013).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). The index for inclusion (3rd ed.). Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Crawford, C. (2005). Scoping inclusive education for Canadian students with intellectual and other disabilities. Roeher Institute. http://www.ibelong.ca/uploads/ScopingInclusiveEducation_Roeher.pd ανακτήθηκε 18-05-2023.

Ημέλλου, Όλγα (2011α). Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Στο: Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία και/ή ειδικές εκπαιδευτικέςανάγκες, Κεφάλαιο 2. Ανακτήθηκε στις 15/6/2016 από http://www.prosvasimo.gr/el/ekseidikeumenh-ekpaideutikh-yposthrikh

Thrupp M., Seppänen P., Kauko J., Kosunen S. (2023) *Finland's Famous Education System Unvarnished Insights into Finnish Schooling,* https://doi.org/10.1007/978-981-19-8241-5

Parekh, G. (2013). A Case for Inclusive Education. Organizational Development /Research & Information Services. Toronto District School Board

Τζουριάδου, Μ., Αναγνωστοπούλου Ε. (2011) *Παιδαγωγικά προγράμματα για παιδιά με δυσκολίες μάθησης*, Θεσσαλονίκη: Εκδ. Προμηθεύς

Shelvin, M., Banks, J. (2021) Inclusion at a Crossroads: Dismantling Ireland's System of Special Education 11 161. https://doi.org/10.3390/ educsci11040161

Spence, R.C. (2010). *The effects of inclusion on the academic achievement of regular education students* (Doctoral dissertation)

Σούλης, Σ. (2013). Εκπαίδευση και αναπηρία. Αθήνα: Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση

Vislie, L. (2003) From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the Western European societies. *European Journal of Special Needs Education,* 18(1), 17–35.

UNESCO. (1990). *World declaration on education for all and its companion framework for action to meet basic learning needs*. New York: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583e.pdf

UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural http://epublishing.ekt.gr | e-Publisher: EKT | Downloaded at 12/03/2020 04:28:55 | 1287 Organization. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

UNESCO (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches to education. Paris: UNESCO. Retrieved from: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf

UNESCO. (2005).Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved fromhttp://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Guidelines_for_Inclusion_UNES CO_2006.pdf

Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής

Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, Υποψ. Διδάκτορας
Γίτση Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 71, MSc

Περίληψη

Η νομοθεσία σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μεταβλήθηκε σχετικά πρόσφατα προς όφελος των ενδιαφερόμενων, μέσα από την ανάπτυξη φορέων που έχουν να κάνουν με την ειδική εκπαίδευση, αλλά και νόμων που προστατεύουν τα δικαιώματα των μαθητών αυτών. Οι φορείς αυτοί, όπως το ΚΕΣΥ, αποτελούν κέντρα ενίσχυσης της διαδικασίας της μάθησης μέσα από τα οποία παρέχεται η απαραίτητη στήριξη σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση. Συνδυαστικά με την ύπαρξη επιπλέον κατάρτισης, ιδιαίτερα σημαντική είναι η ύπαρξη της κατάλληλης επικοινωνίας και ενημέρωσης προκειμένου αφενός να υπάρχει γνώση για την ειδική εκπαίδευση και αφετέρου να αντιμετωπίζονται ισάξια οι μαθητές που χρήζουν της εκπαίδευσης αυτής.

Λέξεις-κλειδιά: Ειδική εκπαίδευση, ΚΕΣΥ, εκπαιδευτική ανάγκη, αξιολόγηση.

The duties of special education teachers

Rachiotis Theodoros, PhD Candidate - Gitsi Maria, MSc

Abstract

The legislation regarding the treatment of students with disabilities and special learning difficulties has been changed relatively recently for the benefit of stakeholders, through the development of bodies related to special education, but also laws that protect the rights of these students. These bodies, such as KESY, are centers for enhancing the learning process through which the necessary support is provided to all those involved in education. In combination with the existence of additional training, it is particularly important to have appropriate communication and information in order to have knowledge about special education and to treat equally students in need of this education.

Key-words: Special education, KESY, educational need, evaluation.

Εισαγωγή

Μέσα από τη διαρκή εξέλιξη που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες κατά τις τελευταίες δεκαετίες, υφίστανται και αξιολογούνται νέες αναδυόμενες ανάγκες, οι οποίες δεν μπορούν να εκπληρωθούν ως αποτέλεσμα της ελλιπούς ενημέρωσης, καθώς και της ελλιπούς τεχνογνωσίας και εκπαίδευσης. Μέσα στα πλαίσια αυτά ψηφίζονται νέοι νόμοι, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία καθολική κάλυψη των ανθρώπων που

χαρακτηρίζονται από ειδικές ανάγκες. Παράλληλα, στόχος των νέων νομοθεσιών είναι και η ομαλή ένταξη των ανθρώπων αυτών μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), πρώην ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών) παρέχονται λειτουργίες υποστήριξης αναφορικά με τις ίδιες τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς. Παράλληλα, ρόλος τους είναι να ευαισθητοποιήσουν το ευρύτερο σύνολο της κοινωνίας (www.eduguide.gr, 2018).

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι η ειδική αγωγή και η αντιμετώπισή της στα πλαίσια της ελληνικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του πονήματος θα πραγματοποιηθεί αναφορά σε όλους εκείνους τους βασικούς ορισμούς που πλαισιώνουν την ειδική αγωγή και θα γίνει επεξεργασία τόσο των σκοπών όσο και των στόχων που χαρακτηρίζουν τα ειδικά σχολεία. Επίσης, θα γίνει λόγος για τα κριτήρια βάσει των οποίων πραγματοποιούνται η διάγνωση και η αξιολόγηση της αναπηρίας, ενώ παράλληλα θα γίνει αναφορά και στα κριτήρια αλλά και τις κατηγορίες των ειδικών αναγκών εκπαίδευσης. Στο δεύτερο τμήμα της μελέτης θα γίνει μνεία στους φορείς διάγνωσης, υποστήριξης και αξιολόγησης, ενώ στο τρίτο μέρος θα αναφερθεί η λειτουργία και η οργάνωση των δομών ειδικής αγωγής. Στο τέταρτο τμήμα του παρόντος πονήματος θα αναλυθούν τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής.

Έννοιες και ορισμοί: σύντομη αποσαφήνιση

Μία από τις βασικότερες έννοιες αποτελεί εκείνη της εκπαιδευτικής ανάγκης, η οποία αποτελεί μία έννοια με πολυσύνθετο χαρακτήρα και έχει να κάνει τόσο με το κοινωνικό και το οικονομικό, όσο και με το επιστημονικό πλαίσιο εντός του οποίου εντάσσεται (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η καταγραφή της εκπαιδευτικής ανάγκης πραγματοποιείται κατά την ύπαρξη έλλειψης γνώσεων, στάσεων ή και δεξιοτήτων, η απουσία των οποίων έχει αρνητική επίδραση στη διαδικασία κατανόησης εννοιών και στην ομαλή ανάπτυξη του ατόμου (Καραλής, 2005). Οι μαθητές που χαρακτηρίζονται από ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι συνήθως εκείνοι που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσλεξία, δυσαναγνωσία και δυσορθογραφία (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, & Μπίμπου, 2010). Κατά την αρχική παρατήρηση ατόμων που χαρακτηρίζονταν από τέτοιες ελλείψεις, αυτά τα άτομα σε προγενέστερες εποχές χαρακτηρίζονταν «πνευματικά υπολειπόμενα άτομα» ή «παραστρατημένοι ανήλικοι». Για τους ανθρώπους αυτούς είχε σχηματιστεί η αντίληψη πως ήταν άνθρωποι δυστυχείς, οι οποίοι όμως μέσα από την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση είχαν τη δυνατότητα βελτίωσης (Στασινός, 1984).

Κατά την πρώτη φάση αντιμετώπισης τέτοιου είδους δυσκολιών δεν υπήρχε μέριμνα από το κράτος για την παροχή βοήθειας στους ανθρώπους που αντιμετώπιζαν τις δυσκολίες αυτές, καθώς και για την ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία. Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιούνταν ήταν ιδιωτικές και είχαν να κάνουν κυρίως με ιδρυματική περίθαλψη, με σκοπό την παροχή των γνώσεων. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην

ίδρυση οικοτροφείων στα οποία φοιτούσαν άτομα είτε με φυσικές είτε με νοητικές διαταραχές, δηλαδή είτε άτομα που είχαν οπτικά, ακουστικά και κινητικά ζητήματα, είτε άτομα που είχαν προβλήματα συμπεριφοράς και λόγου (Στασινός, 1984). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι λόγω της έλλειψης της κατάλληλης ενημέρωσης, κατάρτισης και κοινωνικοπολιτικής υποστήριξης δημιουργήθηκαν συχνά αρκετά στερεότυπα. Πιο συγκεκριμένα, πολλές φορές άτομα με ειδικές ανάγκες χαρακτηρίζονταν ως «απροσάρμοστα, υπολειπόμενα, αποκλίνοντα και διαφορετικά» (Παρασκευόπουλος, 1980). Η αντιμετώπιση αυτή προκύπτει και από το ίδιο το κράτος, το οποίο κατά το 1913 χρησιμοποιεί σε νομοσχέδιο τον όρο *«πνευματικώς και ηθικώς υπολειπόμενοι»*, διακρίνοντας τους μαθητές σε *«βραδύτερα αναπτυσσομένους»* και *«τελείως παθολογικούς μαθητάς»* (Δημαράς, 1974). Η προκατάληψη αυτή που υπήρχε στο ελληνικό κράτος πιστοποιήθηκε μερικά χρόνια αργότερα με την απαλλαγή των *«πνευματικώς ανώμαλων»* ατόμων από την υποχρεωτική σχολική φοίτηση. Μέσα στα πλαίσια αυτά δεν ελήφθη υπόψιν η ανάγκη για ανάπτυξη δεξιοτήτων. Στη σύγχρονη ωστόσο εποχή το υπουργικό συμβούλιο της Ε.Ε. χαρακτηρίζει τα άτομα με ειδικές ανάγκες ως εκείνα που χαρακτηρίζονται από σημαντικές ανεπάρκειες ως απότοκος των σωματικών, διανοητικών ή ψυχικών βλαβών, οι οποίες περιορίζουν σημαντικά τις λειτουργίες ή τις δραστηριότητες που θεωρούνται φυσιολογικές για τους υπόλοιπους ανθρώπους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2009).

Σχετικά με τις έννοιες της διάγνωσης και της αξιολόγησης μιας εκπαιδευτικής ανάγκης, αυτές είναι δύο έννοιες με ιδιαίτερα μεγάλη σημασία. Πιο συγκεκριμένα, η διάγνωση της αναπηρίας είναι μια διαδικασία απαραίτητη, προκειμένου να εντοπιστεί αλλά και να καταγραφεί η ασθένεια. Όσον αφορά τα παιδιά, η ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση θα πρέπει να προκύπτει σε αρκετά μικρή ηλικία, ούτως ώστε να αναγνωρίζονται τόσο οι δυσκολίες όσο και οι δυνατότητες που τα χαρακτηρίζουν. Η διαγνωστική αυτή αξιολόγηση χαρακτηρίζεται τόσο από τη ψυχολογική διάγνωση, την οποία πραγματοποιεί εξειδικευμένος ψυχολόγος, όσο και από την εκπαιδευτική διάγνωση, την οποία πραγματοποιεί εξειδικευμένος εκπαιδευτικός μέσα από τη χρήση της παρατήρησης και άλλων άτυπων μέσων (Πόρποδας, 2003). Η διαδικασία της διαγνωστικής αξιολόγησης πραγματοποιείται μέσα από τις ομάδες επιστημόνων των φορέων του ΚΕΔΔΥ και ΙΠΔ, οι οποίοι διαδραματίζουν μείζονα ρόλο στην εξέλιξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, η αξιολόγηση αυτή χαρακτηρίζεται μέσα από την εξέταση τόσο του ιατρικού όσο και του ατομικού ιστορικού του παιδιού, μέσα από το οποίο παρουσιάζονται πληροφορίες αναφορικά με την κληρονομικότητα, τη συμπεριφορά του και την απόδοσή του στα πλαίσια του σχολείου. Αυτό που παρατηρείται είναι και η στάση που διατηρεί απέναντι στους εξεταστές κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ψυχογραφικών, αλλά και άλλου είδους τεστ.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η αξιολόγηση των απόψεων των ίδιων των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών του παιδιού, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού του περιβάλλοντος. Μέσα από την ορθή αξιολόγηση του μαθητή, οι εξεταστές θα είναι σε θέση να διαμορφώσουν ένα πρόγραμμα από παρεμβάσεις ψυχοεκπαιδευτικού τύπου, το οποίο θα βρίσκεται σε άμεση συνεργασία τόσο με τους γονείς όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τη διάγνωση και τη διαδικασία αυτής, αυτό που πρέπει να ληφθεί

υπόψιν είναι το επίπεδο εκείνων των λειτουργιών, των γνώσεων και των συμπεριφορών, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για να επιτευχθεί σωστά η ανάπτυξη σε όλα τα στάδια του παιδιού. Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται ως διαφορική αξιολόγηση. Αυτό που ακόμα εξετάζεται είναι η σχέση που ο μαθητής διατηρεί με τους συμμαθητές του, καθώς επίσης και ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίνεται σε κάθε διδακτική μέθοδο και σε κάθε απαίτηση που προβάλλει το σχολείο. Η αξιολόγηση αυτή ονομάζεται παιδαγωγική. Σύμφωνα με τα συλλεγόμενα στοιχεία, ο μαθητής θα ενταχθεί στο πλαίσιο που κρίνεται απαραίτητο για αυτόν και το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένη δομή εκπαίδευσης και το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο προσαρμόζεται στις ανάγκες του. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διαδικασία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών χαρακτηρίζεται από τρεις βασικούς στόχους. Ο πρώτος είναι η περιγραφή όλων εκείνων των αδυναμιών και των δεξιοτήτων, ο δεύτερος είναι η διάγνωση και ο τρίτος είναι η διαδικασία της διδακτικής παρέμβασης. Μέσα στα πλαίσια αυτά θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν το ποιος αξιολογεί, τον τύπο αξιολόγησης που επιλέγει, τα μέσα αξιολόγησης που χρησιμοποιεί και τον χρόνο αξιολόγησης (Πολυχρόνη, 2011).

Φορείς διάγνωσης, υποστήριξης και αξιολόγησης

Αναφορικά με τους φορείς διάγνωσης, υποστήριξης και αξιολόγησης, αυτοί χαρακτηρίζονται από πολύ σημαντικό ρόλο τόσο ως προς τη διάγνωση όσο και ως προς τη θεραπεία των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες, αλλά και εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζαφειριάδης, 2015). Η κατάλληλη ψυχοεκπαιδευτική παρέμβαση διαμορφώνεται κάθε φορά μέσα από τη συνεργασία των κατάλληλων υπηρεσιών και θεσμών, οι οποίοι βρίσκονται σε άμεση συνεργασία με τα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον νόμο Ν. 4547/18 (κωδικοποιημένος), αυτός αφορά την πρόβλεψη για την αναδιοργάνωση των δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς συμπληρωματική υποστήριξη. Αυτό που προβλέπεται από τον εν λόγω νόμο είναι η ίδρυση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) και των ΚΕΣΥ (Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης), την αρμοδιότητα των οποίων κατέχουν τα σχολεία. Παράλληλα, προβλέπεται η ενσωμάτωση των ΚΕΔΔΥ (Κέντρων Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης Υποστήριξης) στα ΚΕΣΥ και η διατήρηση των ΣΔΕΥ (Σχολικά Δίκτυα Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και των ΕΔΕΑΥ (Επιτροπές Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης.

Όσον αφορά τα ΚΕΣΥ, η λειτουργία τους έχει να κάνει με τη διασφάλιση της ύπαρξης ίσης πρόσβασης στην εκπαίδευση από όλους τους μαθητές, καθώς επίσης και με την προάσπιση τόσο της ανάπτυξής τους όσο και της αρμονικής ψυχικής και κοινωνικής προόδου τους. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι ο ρόλος τους δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή εκπαιδευτικής υποστήριξης στους μαθητές με αναπηρία ή με μαθησιακές ανάγκες, αλλά βασικός τους στόχος είναι η πλήρης ενσωμάτωση των μαθητών αυτών τόσο στο σχολείο όσο και στην ίδια την κοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι πραγματοποιούν αξιολογήσεις και διαγνώσεις διαταραχών, στην περίπτωση των οποίων προχωρούν στον σχεδιασμό των απαραίτητων παρεμβάσεων, σε συνεργασία τόσο με το σχολείο όσο και

με τους γονείς. Τα ΚΕΣΥ προχωρούν επίσης και στον σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαιδευτικού προσανατολισμού για τους εν λόγω μαθητές, ενώ προχωρούν και στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας αναφορικά με ζητήματα ειδικής αγωγής. Επίσης, βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία τόσο με το σχολείο όσο και με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ύπαρξη κοινής προσέγγισης για τους μαθητές εκείνους που χαρακτηρίζονται από μαθησιακές δυσκολίες (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2016).

Αναφορά αξίζει να γίνει στις Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες (ΙΠΔ), οι οποίες έχουν να κάνουν με τη στήριξη ατόμων με μαθησιακές και άλλου είδους ανάγκες. Ο φορές αυτός έχει ρόλο διαγνωστικό και αξιολογικό, ενώ βάσει του νόμου 3699/2008 ορίζεται πως οι ΙΠΔ θα πρέπει να προχωρούν σε εισήγηση της διαμόρφωσης ΕΠΕ (Εξατομικευμένων Προγραμμάτων Εκπαίδευσης), όταν υπάρχει περίπτωση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ζαφειριάδης, 2015). Μία ακόμα αρμοδιότητά τους αποτελεί η ανάπτυξη προγραμμάτων προσχολικής παρέμβασης τα οποία θα διεξάγονται σε συνεργασία με το ΚΕΣΥ, καθώς επίσης και η παροχή τόσο ψυχολογικής όσο και ιατρικής υποστήριξης σε μαθητές που χαρακτηρίζονται από προβλήματα. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο ρόλος των ΣΔΕΥ, τα οποία σε συνδυασμό με τις ΣΕΜΑΕ αποτελούν στην ουσία ένα σύνολο σχολείων ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης και αφορούν όλες τις βαθμίδες. Τα ΣΔΕΥ αποτελούν στην ουσία ένα πρωτοβάθμιο όργανο, ο ρόλος του οποίου είναι η πραγματοποίηση διαγνωστικής αξιολόγησης και η παροχή υποστήριξης στους μαθητές που χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικές ανάγκες. Εκτός από την παροχή σφαιρικής υποστήριξης στις σχολικές μονάδες, μια εκ των αρμοδιοτήτων των ΣΔΕΥ αποτελούν η παροχή βοήθειας για ένταξη των μαθητών στο σύνολο του σχολείου και η ενίσχυση αναφορικά με τη λειτουργία ΤΕ, δηλαδή Τμημάτων Ένταξης, όπως προκύπτει από το άρθρο 1 του νόμου 315/2014.

Όλοι αυτοί οι θεσμοί βρίσκονται σε άμεση συνεργασία μεταξύ τους με στόχο να διαμορφώνουν τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Το έργο των φορέων αυτών έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και είναι μακροχρόνιο, δεδομένου ότι κρίνεται απαραίτητη η ύπαρξη διαρκούς αξιολόγησης για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και της προόδου του εκάστοτε μαθητή. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η αναφορά στον ρόλο τους για τη δημιουργία ενημερωτικών δράσεων αναφορικά με την κοινότητα του σχολείου και το κοινωνικό περιβάλλον εν γένει, με σκοπό την καταπολέμηση των διάφορων αντιλήψεων στερεοτυπικού χαρακτήρα, ή ακόμα και ρατσιστικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι αποτέλεσμα άγνοιας. Παράδειγμα αποτελεί η ΕΔΕΑΥ, η οποία προχώρησε στην υλοποίηση προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης για γονείς με παιδιά ηλικίας έως και έξι ετών. Στόχος των προγραμμάτων αυτών είναι να αποφευχθεί ο στιγματισμός των μαθητών και να αναπτυχθεί μια σφαιρική υποστήριξη τόσο για τον μαθητή όσο και για την οικογένεια αυτού (Avgitidou & Hatzoglou, 2013).

Δομές ειδικής αγωγής: οργάνωση και λειτουργία

Αναφορικά με την οργάνωση και τη λειτουργία των παραπάνω δομών, οι διαδικασίες αυτές στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό τόσο στην εξέλιξη της επιστήμης όσο και στην

απόκτηση καινούργιων γνώσεων. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τα ΤΕ, η διοίκηση αυτών πραγματοποιείται από τον διευθυντή και έναν διδακτικό σύλλογο τα μέλη του οποίου προκύπτουν τόσο από το Ειδικό Εκπαιδευτικό όσο και από το Ειδικό Βοηθητικό προσωπικό, βάσει του άρθρου 48 του νόμου 4415/2016. Αυτό που επίσης προβλέπεται είναι η λειτουργία Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων, τα οποία χαρακτηρίζονται από τέσσερις τάξεις γυμνασίου και τέσσερις τάξεις λυκείου αντίστοιχα και στα οποία μπορούν να εγγραφούν μαθητές με αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες από το 16^{ο} έτος της ηλικίας τους και έπειτα από σχετική γνωμάτευση που έχουν παραλάβει από το ΚΕΔΔΥ (Ζαφειριάδης, 2015).

Αναφορά αξίζει να γίνει και στα ΕΕΕΕΚ, δηλαδή τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης, βασική αρμοδιότητα των οποίων είναι η φοίτηση τόσο των παιδιών με αναπηρία όσο και εκείνων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα εν λόγω εργαστήρια αποτελούν μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με το προσωπικό του να υπάγεται στη διεύθυνση αυτής βάσει του άρθρου 28 του νόμου 4186/2013. Η διάρκεια των μαθημάτων είναι 30 ώρες την εβδομάδα και τα μαθήματα που συμπεριλαμβάνονται είναι η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική, η Γυμναστική, η Μουσική, η Αισθητική Αγωγή και η Κοινωνική Επαγγελματική Αγωγή. Αυτό σημαίνει ότι τα εργαστήρια αυτά απασχολούν μουσικούς, καλλιτέχνες, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς μεταξύ άλλων. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ύπαρξη παιδαγωγών που είναι γνώστες της ελληνικής νοηματικής γλώσσας. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σε θέση να ενταχθούν και σε τμήματα της γενικής παιδείας με την προϋπόθεση ύπαρξης κατάλληλης στήριξης από αρμόδιους εκπαιδευτικούς. Οι εν λόγω ΣΜΕΑ, δηλαδή Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής αποτελούνται από ειδικά νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία, τα οποία είναι ενιαία με τα νηπιαγωγεία και τα ενταξιακά τμήματα, καθώς και τα ΕΕΕΕΚ. Αναφορικά με τη ύπαρξη κατάλληλης στήριξης, αυτή προκύπτει μέσα από την ύπαρξη ενός καλά εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού και έχει να κάνει με την ανάπτυξη τόσο γνωστικών όσο και πρακτικών δεξιοτήτων. Έπειτα από σύσταση του ίδιου του γονέα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας κάνει γνωστές τις ανάγκες του μαθητή κι έτσι προσλαμβάνεται εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, ο οποίος έχει την ευθύνη της παροχής επιπλέον υποστήριξης στον μαθητή και στις απαιτήσεις που χαρακτηρίζει τη διαδικασία της μάθησης (Ζαφειριάδης, 2015).

Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και η έννοια του αναστοχασμού.

Η αποτελεσματικότητα όλων των φορέων και των θεσμών που αναφέρθηκαν εξαρτάται σημαντικά αφενός από την παρατήρηση σε πρώιμο στάδιο και αφετέρου από την εκπαίδευση των επιστημόνων και εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του μέλλοντος (Γκιαούρη, 2018). Η έννοια του αναστοχασμού είναι μια έννοια, η οποία τους απασχολεί σημαντικά και η οποία ορίζεται ως η ικανότητα που διαθέτουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικά να σκεφτούν τόσο το παιδαγωγικό όσο και το εκπαιδευτικό τους έργο (Paju, Kajamaa, Pirttimaa & Kontu, 2021). Παράλληλα, η έννοια του στοχασμού αφορά το πλαίσιο

εντός του οποίου συμβαίνει η παραπάνω διαδικασία, μέσα από μια προσπάθεια κριτικής και επανεξέτασης τόσο των αντιλήψεων όσο και των πρακτικών τους (Avgitidou & Hatzoglou, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής εκπαίδευσης πρέπει να χαρακτηρίζονται από την ύπαρξη καθηκοντολογίου, δηλαδή ενός ημερολογίου εργασιών, καθώς και τη διατήρηση αυτού. Το ημερολόγιο αυτό, στο οποίο γίνεται καταγραφή παρατηρήσεων, είναι ένα εργαλείο απόλυτα απαραίτητο για την ύπαρξη κατανόησης απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς και για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Μέσα στα πλαίσια αυτά οι εκπαιδευτικοί αποκτούν υπευθυνότητα καθώς και την ικανότητα να κρίνουν μεταξύ κατάλληλων και μη πρακτικών (Bain, Ballantyne, Packer & Mills, 1999). Παράλληλα, μέσα από την προαναφερθείσα διαδικασία το άτομο αντιμετωπίζει ακόμα και τις προσωπικές του πεποιθήσεις και εμπειρίες, ασκεί κριτική στον τρόπο που σκέφτεται και στις αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνία. Με τον τρόπο αυτόν ο εκπαιδευτικός καθίσταται σε κομμάτι της επιστημονικής σκέψεις και ως εκ τούτου κατευθύνεται προς την εξεύρεση πρακτικών καινοτομίας (Sparks-Langer, 1992).

Όσον αφορά την πρακτική άσκηση, αυτή αποτελεί για έναν άνθρωπο ένα από τα πιο σημαντικά σημεία της επαγγελματικής του πορείας και σταδιοδρομίας, δεδομένου ότι είναι η πρώτη φορά που έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο της εργασίας που έχει επιλέξει. Αυτό σημαίνει ότι όλες οι κεκτημένες γνώσεις του θα συνδυαστούν με την κριτική του σκέψη και την εμπειρία που κατέχει και θα οδηγηθεί στη διεξαγωγή των δικών του συμπερασμάτων και τη διαμόρφωση της δικής του επαγγελματικής προσωπικότητας. Η διεξαγωγή πρακτικής άσκησης σε ένα ΚΕΣΥ αποτυπώνει μια καθολική εικόνα σε σχέση με τον τρόπο διαχείρισης ενός μαθητή με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από το ΚΕΣΥ γίνονται φανερά όλα τα βήματα που θα πρέπει να ακολουθηθούν, από την εκπαιδευτική υποστήριξη και την επικοινωνία με λοιπούς φορείς, μέχρι και τη συνεργασία με τα υπόλοιπα σχολεία και την ένταξη του μαθητή στην κοινωνία. Μέσα από την εμπειρία αυτή ο εκπαιδευτικός θα αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες έχουν να κάνουν με τον τρόπο που λειτουργούν οι φορείς, με την κατανόηση των αναγκών ψυχοεκπαιδευτικής φύσης που χαρακτηρίζουν τα παιδιά και με τη χρήση των απαραίτητων εργαλείων για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης τους. Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από την Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα ενισχύσουν σημαντικά την περαιτέρω αυτή κατάρτιση. Παράλληλα, μέσα από την κατάρτιση αυτή θα αποκτηθούν νέες δεξιότητες επικοινωνιακού, κοινωνικού και διαπροσωπικού χαρακτήρα, όπως επίσης και γνώσεις, οι οποίες σχετίζονται με τη νομοθεσία και την εφαρμογή αυτής ανά περίπτωση.

Συμπεράσματα

Αυτό που προκύπτει ως συμπέρασμα είναι πως μέσα στο πέρασμα των χρόνων η οριοθέτηση και η αντιμετώπιση των μαθητών με αναπηρία ή με ειδικές μαθησιακές ανάγκες δέχτηκε σημαντικές αλλαγές προς όφελός τους. Πιο συγκεκριμένα, η υποστήριξη που παρέχεται πλέον στους μαθητές είναι περισσότερο ολοκληρωμένη, ενώ υπάρχει

πληθώρα από φορείς που μεριμνούν για την αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί δέχονται περαιτέρω επιμόρφωση, ώστε να μπορούν επίσης και αυτοί να αντιμετωπίσουν ένα τέτοιο περιστατικό. Αυτό ωστόσο δε σημαίνει ότι πρέπει να σταματήσουν οι προσπάθειες για ακόμα πιο αποτελεσματική και ποιοτική παροχή υπηρεσιών σε αυτούς τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Σημαντική είναι επίσης και η ύπαρξη κατάλληλης ενημέρωσης και επικοινωνίας τόσο στους γονείς όσο και στην ίδια την κοινωνία, προκειμένου οι συγκεκριμένοι μαθητές να μην αντιμετωπίζονται ως κάτι διαφορετικό, αλλά ως μαθητές ισάξιοι με τους υπόλοιπους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Avgitidou, S., & Hatzoglou, V. (2013). *Η εκπαίδευση του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Πρακτικής Άσκησης : η συμβολή των ημερολογιακών καταγραφών*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων.

Bain, J. D., Ballantyne, R., Packer, J., & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *5*(1), 51–73.

Γκιαούρη, Σ. (2018). Η συμβολή της διεπιστημονικής συνεργασίας στην άρση των εμποδίων συμπερίληψης των μαθητών/τριών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση. Στο: Σούλη, Σ., Γκιαούρη, Σ., Μαυροπαλιάς, Τ. & Αλευριάδου, Α. (επιμ.), *Ειδική αγωγή και εκπαίδευση: Ένα σχολείο για όλους* (σελ. 23-39). Κοζάνη: Entiposis

Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. (Τεκμήρια Ιστορίας). Τόμος Δεύτερος.* Αθήνα: Ερμής Ε.Π.Ε.

Eduguide.gr. (2018, 12 17). *www.eduguide.gr*. Ανάκτηση από Το ΦΕΚ για τα κέντρα εκπαιδευτικής συμβουλευτικής υποστήριξης: https://www.eduguide.gr/nea2019/fek-gia-ta-kentra-ekpaideytikhs-symboyleytikhs-yposthri3hs/

Ζαφειριάδης, Κ. (2015). Διάγνωση και αξιολόγηση μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. https://docplayer.gr/10393195-Diagnosi-kai-axiologisi-mathiton-me-eidikes-mathisiakes-dyskolies-dr-zafeiriadis-kyriakos-oi-mathites-oi-opoioi-xekinoyn-to-nipiagogeio-ehoyn.html

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές. Στο *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις: Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους.* Αθήνα: Ελληνικά γράματα.

Κοκκινάκη, Δ. & Κοκκινάκη, Α. (2016). Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση. Στο: Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ. & Μπαστέα, Α. (επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών*

Εκπαίδευσης, Σύγχρονες αναζητήσεις της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, 20-23 Ιουνίου (σσ. 1-10). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1980). *Νοητική Καθυστέρηση.* Αθήνα: Ιδιωτική.

Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2021). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *66*(3), 427-440.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες.* Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Δυσλεξία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο (ανάγνωση, ορθογραφία, δυσλεξία, μαθηματικά.* Πάτρα: Στο πλαίσιο της υλοποίησης του έργου ΕΠΕΑΕΚ 2000-2006 του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Sparks-Langer, G. M. (1992). In the eye of the beholder: cognitive, critical and narrative approaches to teacher education. Στο L. V. (ed.), *Reflective Teacher Education. Cases and Critiques* (pp.147-160). Albany: State University of New York Press.

Στασινός, Δ. Π. (1984). Άτομα με Ειδικές Ανάγκες στην Ελλάδα: Το πρόβλημα, η διαχρονική του οπτική και προοπτικές επίλυσής του. *Νέα Παιδεία (31)*, 87-96.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τα οφέλη από τη συμμετοχή σε Φυσικές Δραστηριότητες για τα άτομα με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Ντόλια, Α., Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής Π.Ε. 11
Πάτση, Χ., Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Α.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών
Ευαγγελινού, Χ., Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.-Τ.Ε.Φ.Α.Α. Σερρών

Περίληψη

Η φυσική δραστηριότητα πρέπει να αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Παρατηρείται ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν μειωμένα ποσοστά συμμετοχής σε φυσικές δραστηριότητες και εξαιτίας της καθιστικής τους ζωής αυξάνεται ο κίνδυνος εμφάνισης διαφόρων παθήσεων υγείας. Στην παρούσα μελέτη πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση 10 ερευνών που δημοσιεύτηκαν από το 2010 έως το 2018, σκοπός της ήταν να διερευνηθούν τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας στη ζωή των ατόμων με ΔΑΦ. Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν και αναλύθηκαν, ανέφεραν αποτελέσματα από περίπου 1152 παιδιά και ενήλικες που είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ και είχαν λάβει μέρος σε ειδικά διαμορφωμένα θεραπευτικά προγράμματα άσκησης. Από τα αποτελέσματα των ερευνών φάνηκε ότι η συμμετοχή των ατόμων με ΔΑΦ σε φυσικές δραστηριότητες μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές και κινητικές δεξιότητες τους, να μειώσει τις στερεοτυπικές συμπεριφορές και να προάγει τη γενική σωματική υγεία και ευεξία τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Δραστηριότητα, Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, άτομα με αναπηρία.

The benefits of participating in physical activities for people with Autism Spectrum Disorder

Ntolia, A., Professor of Physical Education
Patsy, Ch., Special Educational Staff, A.U.Th.-T.E.F.A.A. Serres
Evaggelinou, Ch., Professor, A.U.Th.-T.E.F.A.A. Serres

Abstract

Physical activity should be an integral part throughout the life of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD). It is noted that these people have reduced participation rates in physical activities and due to their sedentary lifestyle, the risk of developing various health conditions increases. In this study, a literature review of 10 studies published from 2010 to 2018 was conducted, the aim was to investigate the benefits of physical activity in the lives of people with ASD. The included and analyzed studies reported results from approximately 1152 children and adults who were diagnosed with ASD and had participated in tailored exercise treatment programs. The results of the review showed that engaging people with ASD in physical activities can improve their social and motor skills, reduce stereotypical behaviors, and promote their general physical health and well-being.

Keywords: Physical Activity, Autism Spectrum Disorder, people with disabilities

Εισαγωγή

Φυσική Δραστηριότητα

Η συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα είναι αποδεδειγμένο ότι έχει πολυάριθμα οφέλη στην υγεία για τα άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων. Η τακτική ενασχόληση με την άσκηση συμβάλλει στη βελτίωση της καρδιαγγειακής υγείας, της μυϊκής δύναμης και αντοχής, της ευλυγισίας και της συνολικής λειτουργίας του σώματος (Morrow et al., 2010). Μειώνει επίσης τον κίνδυνο χρόνιων ασθενειών όπως η παχυσαρκία, ο διαβήτης και οι καρδιακές παθήσεις (Lee et al., 2012). Η άσκηση ενισχύει επίσης τις κινητικές δεξιότητες και το συντονισμό, μειώνει τα συμπτώματα του άγχους και της κατάθλιψης και βελτιώνει τη διάθεση και τη γνωστική λειτουργία (Biddle et al., 2019). Επιπλέον, η συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα διεγείρει την απελευθέρωση ενδορφινών, οδηγώντας σε αυξημένα συναισθήματα ευτυχίας και συνολικής ευεξίας (Mc Auleyet al., 2019). Ακόμα, παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση, ομαδική εργασία, συνεργασία και επικοινωνία, προωθώντας σημαντικές δεξιότητες ζωής, όπως η ηγεσία, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων (Webb et al., 2008). Προωθεί επίσης τις κοινωνικές συνδέσεις, τη συμμετοχικότητα, την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση (Kirket al., 2014). Τέλος, η σωματική άσκηση επηρεάζει θετικά τις γνωστικές ικανότητες, το εύρος προσοχής, τη μνήμη και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Hillman et al., 2014).

Φυσική Δραστηριότητα και άτομα με Αναπηρία

Η ενασχόληση με τις σωματικές δραστηριότητες για τα άτομα με αναπηρία δεν αποτελεί μόνο μια ευχάριστη, διασκεδαστική ασχολία και άσκηση, αλλά και μία εργώδη και ταυτόχρονα μακροχρόνια διαδικασία, που είναι απαραίτητη για την αποκατάσταση, αλλά κυρίως για την ανεξαρτησία και την ένταξη του ατόμου αυτού στο κοινωνικό περιβάλλον (Rimmer et al., 2004). Παρά τον όγκο των αποδεικτικών στοιχείων που υποδεικνύουν τα οφέλη της άσκησης στην υγεία και τηνλειτουργικότητα, τα άτομα με αναπηρία είναι λιγότερο πιθανό να ακολουθήσουν ένα δραστήριο τρόπο ζωής απ' ότι τα τυπικά άτομα. Σύμφωνα με την Healthy People 2010, το 56% των ενηλίκων με αναπηρία δεν συμμετέχουν καθόλου σε σωματική δραστηριότητα στον ελεύθερο τους χρόνο σε σύγκριση με το 36% των ενηλίκων χωρίς αναπηρία. Τα αποτελέσματα των μελετών δείχνουν ότι η συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα ευεργετική για τα άτομα με αναπηρίες, βελτιώνει τη καρδιαγγειακή ικανότητα και τη δύναμη, μειώνει τον κίνδυνο χρόνιων ασθενειών, χαρίζει ψυχολογική ευεξία ανακουφίζοντας τα συμπτώματα άγχους και ενισχύοντας τη διάθεση και την γνωστική λειτουργία (Ditor et al., 2014). Συμπερασματικά, με την παροχή μιας ισότιμής πρόσβασης στην φυσική δραστηριότητα αλλά και μιας κατάλληλης προσαρμογής των προγραμμάτων άσκησης, τα άτομα με αναπηρία μπορούν να βιώσουν βελτιωμένη συνολική ευημερία, αυξημένη ανεξαρτησία και να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Παρά τη σχετική επιτυχία των προγραμματισμένων και καθιερωμένων θεραπειών της Διαταραχής Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), τις δύο τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον

για τα δυνητικά ευεργετικά αποτελέσματα της σωματικής άσκησης έχουν αυξηθεί. Όμως η συστηματική έρευνα στον τομέα αυτό εξακολουθεί να είναι σχετικά περιορισμένη και βασισμένη σε μικρές ομάδες συμμετεχόντων. Η συνολική εικόνα των διαθέσιμών αποτελεσμάτων από το 1998 έδειξε ότι η σωματική άσκηση όχι μόνο βελτιώνει τη φυσική κατάσταση αλλά μειώνει τα δυσπροσαρμοστικά πρότυπα των ανθρώπων με ΔΑΦ (Lancioni et al., 2014). Συγκρίνοντας παιδιά με τυπική ανάπτυξη και παιδιά με ΔΑΦ, ο Pan (2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι συνολικά τα άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν μειωμένη φυσική δραστηριότητα. Ακόμα, οι Hildebrandt και οι συν. (2010) δήλωσαν ότι τα άτομα με ΔΑΦ αποτελούν μία ομάδα ειδικού κινδύνου εξαιτίας της καθιστικής τους ζωής και δεδομένου ότι αυτό αυξάνει τους κινδύνους για καρδιακές παθήσεις, διαβήτη αλλά και παχυσαρκία (World Health Οργανισμός [ΠΟΥ], 2002). Γνωρίζοντας ότι η σωματική άσκηση έχει αποδειχθεί ως ένα αποτελεσματικό μέσο για την πρόληψη αυτών των προβλημάτων στον γενικό πληθυσμό, τότε είναι πιθανό να έχει ίδια αποτελέσματα και σε άτομα με ΔΑΦ.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα πρέπει να είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι σε όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων με ΔΑΦ. Γνωρίζοντας λοιπόν τα πολλαπλά οφέλη της άσκησης στον πληθυσμό με ΔΑΦ οι Sowa και Meulenbroek (2012) πραγματοποίησαν μία ανασκόπηση 16 μελετών στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 284 συμμετέχοντες με ΔΑΦ. Οι έρευνες περιλάμβαναν μια ποικιλία παρεμβάσεων σωματικής άσκησης, όπως αερόβια άσκηση, δομημένα προγράμματα άσκησης και συνεδρίες ενεργού παιχνιδιού. Η ανασκόπηση αυτή φανέρωσε σημαντικές θετικές επιδράσεις της σωματικής άσκησης στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία στους συμμετέχοντες, πιο συγκεκριμένα αυτοί επέδειξαν βελτιώσεις στην κοινωνική ανταπόκριση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τις αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις. Ακόμα, φάνηκε ότι μειώθηκαν οι στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και αυξήθηκε η εμπλοκή τους σε πιο προσαρμοστικές και λειτουργικές δραστηριότητες. Τέλος, παρουσιάστηκαν θετικές επιδράσεις στις κινητικές δεξιότητες καθώς υπήρχαν βελτιώσεις στον κινητικό συντονισμό, την ισορροπία και τη συνολική κινητική λειτουργία.

Μία ακόμη ανασκοπική έρευνα των Lang και συν. (2010) επιβεβαιώνει και επαυξάνει τα παραπάνω οφέλη της φυσικής δραστηριότητας στον πληθυσμό αυτό. Οι ερευνητές εξέτασαν 26 μεμονωμένες μελέτες για να αξιολογήσουν τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων σωματικής άσκησης σε ποίκιλα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, των στερεοτυπικών συμπεριφορών και της συνολικής φυσικής κατάστασης. Συμμετείχαν άτομα όλων των ηλικιακών ομάδων και οι παρεμβάσεις που αξιολογήθηκαν κάλυπταν μια ποικιλία προσεγγίσεων, όπως η αερόβια άσκηση, το ενεργό παιχνίδι, τα δομημένα προγράμματα άσκησης, η γιόγκα και οι πολεμικές τέχνες. Η ανασκόπηση αποκάλυψε θετικές επιδράσεις των παρεμβάσεων στην κοινωνική αλληλεπίδραση και την επικοινωνία, πιο συγκεκριμένα βρέθηκαν βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική έναρξη (συζήτησης) και τις ικανότητες κοινής προσοχής. Ακόμα, οι παρεμβάσεις

έδειξαν ότι υπόσχονται μείωση των στερεοτυπικών και επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών που παρατηρούνται συνήθως σε άτομα με ΔΑΦ, και αύξηση της συμμετοχής σε πιο λειτουργικές δεξιότητες. Τέλος, διαπιστώθηκαν θετικές επιδράσεις στη φυσική κατάσταση και τη συνολική υγεία καθώς οι ασκούμενοι εμφάνισαν βελτιώσεις στην καρδιαγγειακή ικανότητα, τις κινητικές δεξιότητες, τον συντονισμό και τη σύνθεση του σώματος.

Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν κάποια χρόνια αργότερα στην ανασκόπηση των Bremer, Crozier και Lloyd (2016) που είχε ως στόχο να εξετάσει τα οφέλη των παρεμβατικών προγραμμάτων άσκησης στην συμπεριφορά παιδιών και εφήβων με ΔΑΦ. Η μελέτη συμπεριέλαβε 19 έρευνες, που αφορούσαν συνολικά 507 συμμετέχοντες με ΔΑΦ, για να αξιολογήσει τα αποτελέσματα της άσκησης σε διάφορους τομείς συμπεριφοράς, όπως της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας, των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και της συνολικής προσαρμοστικής λειτουργίας. Τα προγράμματα περιλάμβαναν μια ποικιλία προσεγγίσεων, όπως αερόβια άσκηση, αδρές κινητικές δραστηριότητες, δομημένα προγράμματα άσκησης συνεδρίες ενεργού παιχνιδιού. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική εμπλοκή και τις επικοινωνιακές ικανότητες. Βρέθηκαν ακόμα ελπιδοφόρα αποτελέσματα στη μείωση των επαναλαμβανόμενων συμπεριφορών και στη βελτίωση της συνολικής προσαρμοστικής λειτουργίας καθώς οι συμμετέχοντες παρουσίασαν μειωμένες στερεοτυπικές συμπεριφορές και βελτιωμένες προσαρμοστικές δεξιότητες στις καθημερινές δραστηριότητες διαβίωσης. Επιπρόσθετα, η ανασκόπηση διαπίστωσε ότι οι παρεμβάσεις άσκησης είχαν θετικά αποτελέσματα στην προσοχή και την αυτορρύθμιση. Τέλος, οι ασκούμενοι εμφάνισαν βελτιώσεις στο μέγεθος της διάρκεια της προσοχής, στον έλεγχο των παρορμήσεων και στις ικανότητες αυτοδιαχείρισης.

Η συμμετοχή στις φυσικές δραστηριότητες παρέχει ευκαιρίες για κοινωνική εμπλοκή, συνεργασία και επικοινωνία, οδηγώντας σε βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες και στη συνολική ευημερία των ατόμων με ΔΑΦ. Οι Healy, Nacario και Braithwaite (2018) επιβεβαιώνουν τις παραπάνω πληροφορίες στην έρευνα τους κατά την οποία συλλέγουν στοιχεία για τις επιδράσεις ενός προγράμματος φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική συμπεριφορά και την ευτυχία σε παιδιά με ΔΑΦ. Στη μελέτη αξιολογήθηκαν παιδιά 5 έως 16 ετών με ΔΑΦ, τα οποία συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα σωματικής δραστηριότητας διάρκειας 10 εβδομάδων. Το πρόγραμμα περιελάβανε μια ποικιλία φυσικών δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί για την προώθηση της κίνησης, του συντονισμού και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν τις κοινωνικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της μεγαλύτερης επιθυμίας για έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της βελτίωσης της θέλησης να μοιράζονται αντικείμενα και της βελτίωσης της πρωτοβουλίας να διεκδικούν την συμμετοχή τους σε μία δραστηριότητα καθώς και της μεγαλύτερης ενασχόλησης με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια των σωματικών δραστηριοτήτων. Τέλος, τα παιδιά ανέφεραν επίσης υψηλότερα επίπεδα ευτυχίας και ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Με αυτόν τον τρόπο, οι δραστηριότητες παρείχαν

ευκαιρίες για κοινωνική εμπλοκή, συνεργασία και επικοινωνία, οδηγώντας σε βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες και στη συνολική ευημερία.

Η συμμετοχή σε μία δραστήρια καθημερινότητα συνδέεται άμεσα με την ατομική κοινωνικοποίηση. Ο Pan (2010) απέδειξε ότι η κολύμβηση είναι μια στρατηγική παρέμβασης για τη βελτίωση όχι μόνο των σωματικών ικανοτήτων αλλά και της κοινωνικής λειτουργικότητας σε παιδιά με ΔΑΦ. Η έρευνα του μελέτησε τις επιδράσεις ενός προγράμματος κολύμβησης στις υδάτινες δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά 18 παιδιών με ΔΑΦ. Το πρόγραμμα περιλάμβανε διάφορες δραστηριότητες, όπως κολυμβητικές κινήσεις, επιπλεύσεις, κλωτσιές και παιχνίδια στο νερό. Οι συμμετέχοντες έδειξαν βελτιωμένη απόδοση σε πολλές κολυμβητικές κινήσεις αλλά και σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το νερό. Διαπιστώθηκαν επίσης θετικές επιδράσεις στις κοινωνικές συμπεριφορές που σχετίζονται με την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τα επαναλαμβανόμενα ή περιορισμένα ενδιαφέροντα. Οι βελτιώσεις στις υδάτινες δεξιότητες συσχετίστηκαν θετικά με αυτές στις κοινωνικές συμπεριφορές καθώς τα παιδιά που παρουσίασαν μεγαλύτερη πρόοδο στις κολυμβητικές δεξιότητες εμφάνισαν επίσης σημαντικότερες βελτιώσεις στις κοινωνικές συμπεριφορές. Διάφορες ακόμα έρευνες αποδεικνύουν ότι το υδάτινο περιβάλλον προσφέρει ένα υποστηρικτικό και ελκυστικό χώρο για τα παιδιά με ΔΑΦ ώστε να βελτιώσουν τις κινητικές τους ικανότητες, απολαμβάνοντας παράλληλα τα αισθητηριακά οφέλη του νερού. Αυτό επιβεβαίωσαν οι Wang, Reid και Jaafar (2015) μέσα από την ανασκόπηση τους σχετικά με τις επιδράσεις της υδάτινης παρέμβασης στις αδρές κινητικές δεξιότητες σε παιδιά με ΔΑΦ. Στη μελέτη τους συμπεριλήφθηκαν 14 έρευνες οι οποίες συμπέραναν βελτιώσεις σε διάφορες πτυχές των αδρών κινητικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της ισορροπίας, του συντονισμού, της δύναμης και του κινητικού σχεδιασμού, μετά τη συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης στο νερό. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι το υδάτινο περιβάλλον παρέχει μοναδικές αισθητηριακές εμπειρίες και υποστηρίζει την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Υπογραμμίστηκαν επίσης οι βελτιώσεις που βρέθηκαν στις κοινωνικές δεξιότητες, την προσοχή και τη συνολική ευημερία. Τέλος, το υδάτινο περιβάλλον βρέθηκε ότι προάγει τη χαλάρωση, την αισθητηριακή ενσωμάτωση και τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Για τη συνολική σωματική και κοινωνική ανάπτυξη των ατόμων με ΔΑΦ πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει η σωστή εκμάθηση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Για τον λόγο αυτό οι Bremer, Balogh και Lloyd (2015) στην μελέτη τους διερευνούν την επίδραση ενός προγράμματος δομημένων κινητικών δεξιοτήτων στις βασικές κινητικές ικανότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με ΔΑΦ. Το δείγμα αποτέλεσαν παιδιά με ΔΑΦ ηλικίας 6 έως 12 ετών και τα προγράμματα διήρκησαν οχτώ εβδομάδες. Το πρόγραμμα ενσωμάτωσε δομημένες δραστηριότητες, με οπτικά υποστηρικτικά μέσα και εξατομικευμένες προσαρμογές. Τα ευρήματα έδειξαν θετικά αποτελέσματα τόσο στην ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων όσο και στις κοινωνικές δεξιότητες των συμμετεχόντων. Τα παιδιά επέδειξαν βελτιώσεις στις θεμελιώδεις κινητικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένου του τρεξίματος, του άλματος, του πιάσματος και της ρίψης. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν θετικές αλλαγές στις κοινωνικές δεξιότητες, όπως το να

παίρνουν σειρά, να ακολουθούν οδηγίες και να συμμετέχουν σε συνεργατικό παιχνίδι. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στις κινητικές δεξιότητες μπορούν να έχουν ευρύτερα θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική λειτουργία και τη συνολική ευημερία των παιδιών με ΔΑΦ.

Η φυσική δραστηριότητα σε άτομα με ΔΑΦ βελτιώνει όχι μόνο τις αδρές αλλά και τις λεπτές κινητικές δεξιότητες. Οι Hinkley, Mc Gillivray και Rinehart (2018) αξιολόγησαν τα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας, τον έλεγχο της λεπτής κινητικότητας και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες της κοινότητας σε μια ομάδα παιδιών με ΔΑΦ ηλικίας 5 έως 18 ετών. Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων σωματικής δραστηριότητας και του λεπτού κινητικού ελέγχου, τα παιδιά που συμμετείχαν σε υψηλότερα επίπεδα σωματικής δραστηριότητας επέδειξαν καλύτερες δεξιότητες λεπτού κινητικού ελέγχου. Επιπλέον, η υψηλότερη συμμετοχή σε κοινοτικές δραστηριότητες συνδέθηκε με αυξημένη σωματική δραστηριότητα και καλύτερο έλεγχο της λεπτής κινητικότητας. Η τακτική ενασχόληση με τη σωματική δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεπτού κινητικού ελέγχου, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο σε διάφορες δεξιότητες καθημερινής ζωής και λειτουργικές ικανότητες. Οι συγγραφείς καταλήγουν ότι η διευκόλυνση των ευκαιριών για τα παιδιά με ΔΑΦ να συμμετέχουν σε κοινοτικά προγράμματα και να ασχολούνται με φυσικές δραστηριότητες μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην κινητική τους ανάπτυξη και στη συνολική τους ευημερία.

Δεν αρκεί μόνο ένα κοινό πρόγραμμα άσκησης στον πληθυσμό με ΔΑΦ για να είναι αποτελεσματικό αλλά πρέπει να συνεκτιμηθούν οι ατομικές προτιμήσεις και ικανότητες καθώς και ενσωμάτωση της σωματικής άσκησης ως μέρος ολοκληρωμένων θεραπευτικών προσεγγίσεων για τα άτομα αυτά. Οι συγγραφείς Lang και συν. (2011) παρουσιάζουν μια συστηματική ανασκόπηση που αποσκοπεί στην εξέταση των επιπτώσεων της σωματικής άσκησης σε άτομα με ΔΑΦ. Συμπεριλήφθηκαν 18 μελέτες στις οποίες η άσκηση εφαρμόστηκε με 64 συμμετέχοντες με ΔΑΦ ηλικίας 3-41 ετών. Χρησιμοποιήθηκε μια ποικιλία δραστηριοτήτων άσκησης (π.χ. τρέξιμο, προπόνηση με αντιστάσεις και ποδηλασία). Πρώτον, βασικό εύρημα είναι ότι υπήρξαν βελτιώσεις στην κοινωνική συμπεριφορά και στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων όπως βελτιωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, αυξημένη εμπλοκή σε κοινωνικές δραστηριότητες και βελτιωμένες κοινωνικές σχέσεις. Δεύτερον, διαπιστώθηκε ότι υπήρξαν θετικά αποτελέσματα στη μείωση των στερεοτυπικών συμπεριφορών και των επαναλαμβανόμενων κινήσεων που παρατηρούνται συνήθως στα άτομα αυτά. Τρίτον, η τακτική συμμετοχή σε σωματικές δραστηριότητες μπορεί να προάγει την καλύτερη σωματική υγεία, την αυξημένη αυτοεκτίμηση και τη μείωση του άγχους ή των προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, η έρευνα κατάδειξε βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων και του συντονισμού και ανάπτυξη θεμελιωδών κινητικών δεξιοτήτων, όπως η ισορροπία, η ευκινησία και ο συντονισμός, οι οποίες είναι απαραίτητες για τις καθημερινές δραστηριότητες και τη συμμετοχή σε αθλητικές ή ψυχαγωγικές δραστηριότητες.

Το άρθρο των Srinivasan, Pescatello και Bhat (2014) εξετάζει μέσα από την υπάρχουσα βιβλιογραφία τις διάφορες πτυχές που σχετίζονται με τη σωματική δραστηριότητα και τις παρεμβάσεις άσκησης των παιδιών με ΔΑΦ, συμπεριλαμβανομένων των πιθανών οφελών, των εμποδίων και των στρατηγικών για την προώθηση της συμμετοχής. Σχετικά με τα οφέλη καταλήγουν και αυτοί ότι η σωματική δραστηριότητα μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση των κινητικών δεξιοτήτων, της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, της επικοινωνίας και της συνολικής ευημερίας σε αυτόν τον πληθυσμό. Όμως η συμμετοχή τους στην άσκηση βρίσκεται αντιμέτωπη με ορισμένα εμπόδια όπως αισθητηριακές τους ευαισθησίες, οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την ανοχή τους σε ορισμένα περιβάλλοντα ή εξοπλισμό και οι κινητικές προκλήσεις, όπως οι δυσκολίες στον συντονισμό ή τον κινητικό σχεδιασμό. Επιπλέον, τα άτομα με ΔΑΦ μπορεί να δυσκολεύονται με την κοινωνική εμπλοκή, γεγονός που καθιστά δύσκολη τη συμμετοχή τους σε ομαδικές δραστηριότητες. Οι συγγραφείς προτείνουν διάφορες στρατηγικές για την αύξηση της συμμετοχής στην άσκηση στα άτομα με ΔΑΦ όπως, η δημιουργία δομημένων και προβλέψιμων περιβαλλόντων, οι οπτικές υποστηρίξεις και οι εξατομικευμένες τροποποιήσεις, με βάση τις ανάγκες και προτιμήσεις του κάθε ατόμου. Εν κατακλείδι, η παροχή επιλογών και η δυνατότητα στα άτομα να έχουν τον έλεγχο της συμμετοχής τους μπορεί να προωθήσει περαιτέρω την εμπλοκή τους στη σωματική δραστηριότητα.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνηθούν τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας σε άτομα με ΔΑΦ. Για το σκοπό αυτό πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση 10 ερευνών που δημοσιεύτηκαν από το 2010 έως το 2018. Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν και αναλύθηκαν, ανέφεραν αποτελέσματα από περίπου 1152 παιδιά και ενηλίκους που είχαν διαγνωστεί με ΔΑΦ. Τα προγράμματα άσκησης περιλάμβαναν μια ποικιλία δραστηριοτήτων όπως αερόβια άσκηση, δομημένα προγράμματα άσκησης, παιδαγωγικά παιχνίδια, δραστηριότητες αδρού και λεπτού κινητικού ελέγχου, κολύμβηση, παιχνίδια στο νερό, τζόκινγκ, προπόνηση με αντιστάσεις και ποδηλασία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα στον πληθυσμό αυτό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη σωματική τους υγεία και την κοινωνικοποίηση τους.

Πιο συγκεκριμένα, μετά τα προγράμματα άσκησης σημειώθηκαν βελτιώσεις στις κοινωνικές δεξιότητες, την κοινωνική εμπλοκή και τις επικοινωνιακές ικανότητες (Lang et al., 2010, 2011; Pan 2010; Sowa & Meulenbroek, 2012; Srinivasan, Pescatello & Bhat, 2014; Balogh & Lloyd, 2015; Wang, Reid & Jaafar, 2015; Bremer, Crozier & Lloyd, 2016; Healy, Nacario & Braithwaite, 2018; Hinkley, Mc Gillivray & Rinehart, 2018), συμπεριλαμβανομένης της μεγαλύτερης επιθυμίας για έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, της βελτίωσης της θέλησης να μοιράζονται αντικείμενα και της βελτίωσης της πρωτοβουλίας να διεκδικούν την συμμετοχή τους σε μία δραστηριότητα καθώς και της μεγαλύτερης ενασχόλησης με τους συνομηλίκους κατά τη διάρκεια των σωματικών δραστηριοτήτων (Healy, Nacario & Braithwaite, 2018). Ακόμα, τα

ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι παρεμβάσεις που επικεντρώνονται στις κινητικές δεξιότητες μπορούν να έχουν ευρύτερα θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική λειτουργία και τη συνολική ευημερία των παιδιών με ΔΑΦ (Balogh & Lloyd, 2015).

Ένα επιπλέον όφελος των προγραμμάτων είναι ότι μειώθηκαν οι στερεοτυπικές και επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές και αυξήθηκε η εμπλοκή τους σε πιο προσαρμοστικές και λειτουργικές δραστηριότητες (Lang et al.,2010, 2011; Sowa & Meulenbroek, 2012; Bremer, Crozier & Lloyd, 2016). Ύστερα από την έρευνα διαπιστώθηκαν επίσης θετικές επιδράσεις στη φυσική κατάσταση και τη συνολική υγεία καθώς οι ασκούμενοι εμφάνισαν βελτιώσεις στην καρδιαγγειακή ικανότητα, τις κινητικές δεξιότητες, τον συντονισμό, τη μείωση του άγχους και τη σύνθεση του σώματος (Lang et al., 2010, 2011). Μεταξύ άλλων οι ασκούμενοι βελτίωσαν το μέγεθος της διάρκεια της προσοχής τους, τον έλεγχο των παρορμήσεων και τις ικανότητες αυτοδιαχείρισης και αυτορρύθμισης τους (Bremer, Crozier & Lloyd, 2016), επίσης ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ευτυχίας και ευχαρίστησης κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων (Healy, Nacario & Braithwaite, 2018).Θετικά αποτελέσματα βρέθηκαν ακόμα στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένης της ισορροπίας, του συντονισμού, της δύναμης, του κινητικού σχεδιασμού (Lang et al., 2011; Wang, Reid & Jaafar, 2015),του τρεξίματος, του άλματος, του πιάσματος και της ρίψης (Balogh & Lloyd, 2015).Διαπιστώθηκε ακόμα ότι το υδάτινο περιβάλλον παρέχει μοναδικές αισθητηριακές εμπειρίες και υποστηρίζει την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων (Pan, 2010; Wang, Reid & Jaafar, 2015). Τέλος, σημειώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ των επιπέδων σωματικής δραστηριότητας και του λεπτού κινητικού ελέγχου, η τακτική ενασχόληση με τη σωματική δραστηριότητα μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του λεπτού κινητικού ελέγχου, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο σε διάφορες δεξιότητες καθημερινής ζωής και λειτουργικές ικανότητες (Hinkley, Mc Gillivray & Rinehart, 2018).

Όμως κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στην άσκηση έρχονται αντιμέτωποι με ορισμένα εμπόδια όπως οι αισθητηριακές τους ευαισθησίες, οι οποίες μπορεί να επηρεάσουν την ανοχή τους σε ορισμένα περιβάλλοντα, οι κινητικές προκλήσεις, όπως οι δυσκολίες στον συντονισμό ή τον κινητικό σχεδιασμό, καθώς και η δυσκολίες στο να κοινωνικοποιηθούν. Οι συγγραφείς προτείνουν διάφορες στρατηγικές για την αύξηση της συμμετοχής στην άσκηση στα άτομα με ΔΑΦ όπως, η δημιουργία δομημένων και προβλέψιμων περιβαλλόντων, τα οπτικά μέσα υποστήριξης και οι εξατομικευμένες τροποποιήσεις, με βάση τις μοναδικές ανάγκες και προτιμήσεις του κάθε ατόμου (Srinivasan, Pescatello & Bhat, 2014). Συμπερασματικά, η διαθεσιμότητα επιλογών και η δυνατότητα στα άτομα να έχουν τον έλεγχο της συμμετοχής τους μπορεί να ενισχύσει περαιτέρω την εμπλοκή τους στη σωματική δραστηριότητα.

Βιβλιογραφία

Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., Vergeer, I., & Puder, J. J. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. Psychology of Sport and Exercise, 42, 146-155.

Bremer, E., Balogh, R., & Lloyd, M. (2015). Effectiveness of a fundamental motor skill intervention for children with autism spectrum disorder: A pilot study. Autism, 19(8).

Bremer, E., Crozier, M., & Lloyd, M. (2016). A systematic review of the behavioral outcomes following exercise interventions for children and youth with autism spectrum disorder. Autism, 20(8), 899-915.

Ditor, D. S., Latimer-Cheung, A. E., Ginis, K. A. M., Arbour - Nicitopoulos, K. P., & Hicks, A. L. (2014). The effects of structured exercise programs on metabolic control and physical fitness in children and adolescents with cerebral palsy. Disability and Rehabilitation, 36(2), 157-165.

Healthy People.2030, 2020 *https://doi.org/10.1007/s10803-007-0518-6*

Healy, S., Nacario, A., & Braithwaite, R. E. (2018). Effects of a physical activity program on social behavior and happiness in children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 48(6), 1957-1969.

Hillman, C. H., Erickson, K. I., & Kramer, A. F. (2014). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. Nature Reviews Neuroscience, 9(1), 58-65.

Hinkley, T., McGillivray, J., & Rinehart, N. (2018). Physical activity, fine motor control, and attendance in a naturalistic sample of children with autism spectrum disorder: A brief report. Developmental Neurore habilitation, 21(6), 379-385.

Hildebrandt, V. H., Chorus, A. M. J., & Stubbe, J. H. (2010). *Trendrapport Bewegen en Gezondheid* 2008/2009. Leiden: TNO

Kirk, D., MacDonald, D., & O'Sullivan, M. (2014). Handbook of physical education. SAGE Publications.

Lang, R., Koegel, L. K., Ashbaugh, K., Regester, A., Ence, W., & Smith, W. (2010, 2011). Physical exercise and individuals with autism spectrum disorders: A systematic review. Research in Autism Spectrum Disorders, 4(4), 565-576.

Lancioni, G. E., O ’reilly, M. F., Lancioni, G. E., Lancioni, 478, Reilly, O. ’, Emerson, E., Johnson, C. C., Brown, R. I., Schalock, R. L., Brown, I., Bartlo, P., Klein, P. J., Alesi, M., Battaglia, G., Roccella, M., Testa, D., Palma, A., Pepi, A., Flachs, E. M., … Juel, K. (2014). Sundhedstilstanden blandt voksne med udviklingshæmning. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, *10*(3), 479–485.

Lee, I. M., Shiroma, E. J., Lobelo, F., Puska, P., Blair, S. N., & Katzmarzyk, P. T. (2012). Effect of physical inactivity on major non-communicable diseases worldwide: an analysis of burden of disease and life expectancy. The Lancet, 380(9838), 219-229.

McAuley, E., Wójcicki, T. R., Gothe, N. P., Mailey, E. L., Szabo, A. N., Fanning, J., ... & White, S. M. (2019). Effects of a DVD-delivered exercise intervention on physical function in older adults. Journal of Gerontology: Series A, 74(5), 787-794.

Morrow Jr, J. R., Martin, S. B., & Jackson, A. W. (2010). Reliability and validity of the FITNESSGRAM®: quality of teacher-collected health-related fitness surveillance data. Research Quarterly for Exercise and Sport, 81(3), 24-30.

Pan, C. Y. (2008). Objectively measured physical activity between children with autism spectrum disorders and children without disabilities during inclusive recess settings in Taiwan. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(7), 1292–1301.

Pan, C. Y. (2010). Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders. Autism, 14(1), 9-28.

Ravesloot, C., Seekins, T., & Young, Q. R. (1998). Health promotion for people with chronic illness and physical disabilities: The connection between health psychology and disability prevention. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory and Practice*, *5*(2), 76-85.

Rimmer, J. H., Riley, B., Wang, E., & Rauworth, A. (2004). Physical activity participation among persons with disabilities: Barriers and facilitators. American Journal of Preventive Medicine, 26(5), 419-425.

Sowa, M., & Meulenbroek, R. (2012). Effects of physical exercise on autism spectrum disorders: A meta-analysis. Research in Autism Spectrum Disorders, 6(1), 46-57.

Srinivasan, S. M., Pescatello, L. S., & Bhat, A. N. (2014). Current perspectives on physical activity and exercise recommendations for children and adolescents with autism spectrum disorders. Physical Therapy, 94(6), 875-889.

Wang, C., Reid, D., & Jaafar, R. (2015). Effects of aquatic intervention on gross motor skills in children with autism spectrum disorder: A systematic review. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 35(3), 229-249.

Webb, T., & Nasco, S. A. (2008). The effects of social relationships on student achievement in physical education. Journal of Teaching in Physical Education, 27(2), 167-184.86(3), 44-50.

«Παιδί και Όρια»: Μια εφαρμοσμένη προσέγγιση στο μάθημα της Μουσικής

Δημήτριος Σαρρής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, Π.Ε.80,
Επισκέπτης Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Περίληψη

Παρότι η μουσική πρακτική χαρακτηρίζεται από προσπάθεια και οριοθετήσεις του ατόμου προκειμένου να παραχθεί η μουσική, φαίνεται πως συχνά το ίδιο το μάθημα της Μουσικής θεωρείται ως ώρα διάρρηξης ακόμη και βασικών οριοθετήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, ο εκπαιδευτικός μουσικής, αν και ως μουσικός είναι – θα λέγαμε – ένας πρεσβευτής των ορίων στην ανθρώπινη συμπεριφορά, συνήθως αντιμετωπίζει από τους μαθητές του το στερεότυπο ότι η Μουσική αποτελεί το μάθημα όπου χάνονται τα όρια, ότι είναι, όπως έχει αναφερθεί, «η ώρα του παιδιού». Στην εργασία μας εξετάζουμε πώς μπορεί να αρθεί αυτή η αντίφαση μέσα από την μουσική διδακτική πρακτική, φέροντας στο επίκεντρο του μαθήματος την πράξη του μουσικού πεδίου. Εστιάζοντας στη μουσική πράξη και στην μαθησιακή σύμπραξη μαθητών και εκπαιδευτικού δια μέσου του ήχου, τα όρια επαναπροσδιορίζονται. Όμως την ίδια στιγμή παύουν να είναι στοιχείο περιορισμού και μετατρέπονται σε οδό ελευθερίας προς την δημιουργία, την έκφραση και την προσωπική ανάπτυξη. Το «όριο» οδηγεί στο «απεριόριστο». Για να το κατανοήσουμε αυτό εξετάζουμε το παράδειγμα της σχολικής ορχήστρας τάξης, παραθέτοντας όλα εκείνα τα στοιχεία της διδακτικής μεθοδολογίας που σχετίζονται με τα όρια, ώστε να οδηγηθούμε σε μία «παιδαγωγική των ορίων», που μπορεί να αναμορφώσει ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Όρια, παιδαγωγική των ορίων, Ηχοπαιδαγωγική, μουσικός γραμματισμός, γραμματισμός πεδίου.

“Child and limits”: An Applied Approach to Music Education

Dimitrios Sarris, Music Teacher, Visiting Professor of Ionian University

Abstract

Although musical practice is characterized by effort and delimitations of the individual in order to produce music, it seems that often the Music lesson itself is considered as a time of breaking even basic delimitations of the educational process. Thus, the music teacher, although as a musician he is - so to speak - an ambassador of the limits in human behavior, usually faces from his students the stereotype that Music is the subject where the limits are lost, that it is, as has been said, " kid's time". In our work, we examine how this contradiction can be removed through music teaching practice, bringing the act of the musical field to the center of the lesson. By focusing on musical practice and the learning partnership of students and teacher through sound, limits are redefined. But at the same time, they cease to be an element of limitation and turn into a path of freedom towards creation, expression and personal development. "Limit" leads

to "limitless". To understand this, we examine the example of the school orchestra class, quoting all those elements of the didactic methodology related to the limits, in order to lead to a "pedagogy of the limits", which can reform the entire educational process.

Key-words: Limits, pedagogy of limits, Sound pedagogy, musical literacy, disciplinary literacy.

Εισαγωγή

Το ζήτημα των ορίων στην ανάπτυξη του παιδιού δεν είναι καινούργιο (Mac Kenzie, 1998; 2013; 2015). Τα τελευταία χρόνια, όμως, τα όρια βρίσκονται όλο και περισσότερο στο επίκεντρο του κοινού ενδιαφέροντος, με τίτλους στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία (Nauri, 2012; Bucay & Bucay, 2017), με σχετική ελληνόγλωσσή διαδικτυακή αρθρογραφία (ενδεικτικά: Ntemou, 2012; Kourtmpouyianni, 2021; Pischos, 2021) και με μια νέα λέξη να έρχεται στο προσκήνιο, το «ανορίοτο», για να περιγράψει την κατάσταση μη θέσης ή και απώλειας των ορίων, κυρίως από τα παιδιά (ενδεικτικά: Moscha, 2022; Panagouli, 2013).

Από την άλλη, τα όρια και η πειθαρχία έχουν συνδεθεί ιδιαίτερα με τη μουσική μελέτη. Τα μουσικά όργανα αλλά και το τραγούδι χρειάζονται καλλιέργεια του αυτοελέγχου και της αυτό-οργάνωσης (Eyre & Eyre, 2010). Είναι τόσο διαδεδομένη η σύνδεση της μουσικής ενασχόλησης με την αυτοπειθαρχία και τα όρια (Pilhofer & Day, 2015:273; Vasiloff, 2003:47), ώστε θα περίμενε κανείς ότι το μάθημα της μουσικής μπορεί να αποτελεί μία «όαση» οριοθετημένης συμπεριφοράς, ακόμη και σε μια σχολική καθημερινότητα «έρημη» από όρια και οριοθετήσεις.

Όμως, τουλάχιστον στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται να καταγράφεται το ακριβώς αντίθετο. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε εθνικές εξετάσεις επιλογής λειτουργών εκπαιδευτικών μουσικής (FEK, 2001) στην ενότητα των ψυχοπαιδαγωγικών θεμάτων διατυπώθηκε το ερώτημα, πώς ο εκπαιδευτικός σκοπεύει να αντιμετωπίσει τους μαθητές που θεωρούν ότι το μάθημα της μουσικής είναι «η ώρα του παιδιού». Βέβαια η «ώρα του παιδιού» θα μπορούσε να είναι και μια θετική διατύπωση, όμως εδώ εννοείται ως μια (διδακτική) ώρα χαλαρότητας όπου δεν γίνεται μάθημα, αλλά η σχολική εκπαιδευτική ζωή καταλύεται. Πώς είναι δυνατόν η Μουσική να νοείται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, από παιδαγωγικής απόψεως ως το τελείως αντίθετο από αυτό που πραγματικά πρεσβεύει;

Η μουσική πρακτική και οι όψεις μιας «παιδαγωγικής των ορίων»

Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό έγινε μια σε βάθος διερεύνηση των μουσικών πρακτικών που αρμόζουν στο μάθημα της μουσικής οι οποίες σχετίζονται με την οριοθέτηση και την αυτοπειθαρχία. Ως ερευνητικό πλαίσιο της διερεύνησης λειτούργησε το πρόγραμμα «Ηχοπαιδαγωγική: Εκπαίδευση που εστιάζει στον ήχο» (Sarris, 2017; 2020a) του Εθνικού Επιστημονικού Δικτύου Εκπαίδευσης «Ήχος: Περιβάλλον,

Άνθρωπος, Πολιτισμός» (Υ.ΡΕ.Th, 2018).

Στο πλαίσιο της διερεύνησης, οι μαθητές κλήθηκαν να συμμετέχουν σε μαθητικές ορχήστρες του σχολείου. Ολόκληρο το διδακτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας δομήθηκε στη βάση της παρουσίας των μαθητών ως «μουσικών», παρά ως «μαθητών». Αφενός εφαρμόστηκε η μαθητική ορχήστρα ως μια πάγια διδακτική μέθοδος στο μάθημα της μουσικής, αφετέρου, υιοθετήθηκε η φιλοσοφία της ανάπτυξης ενός «γραμματισμού πεδίου» (disciplinary literacy) (Fang, & Coatoam, 2013; Shanahan, & Shanahan, 2014; Sarris, 2020b, 2022).

Εισάγοντας τον γραμματισμό πεδίου

Πράγματι, στις μέρες μας, διεθνώς καταγράφεται η τάση να κατακτιέται ο μουσικός γραμματισμός, μέσα από δραστηριότητες που προσομοιάζουν με το πραγματικό πεδίο (discipline) δράσης ενός μουσικού, οπότε μιλάμε για *γραμματισμό πεδίου* και όχι με διαμεσολαβημένες γνώσεις και μεθοδολογίες κοινές για όλα τα μαθήματα, που συνιστούν έναν «γραμματισμό περιεχομένου» (content area literacy) (Fang, & Coatoam, 2013; Shanahan, & Shanahan, 2014; Vacca, κ.ά., 2016; Sarris, 2020b, 2022).

Αρχικά, λοιπόν, έγινε μια ενδελεχής μελέτη και ανάπτυξη ενός τρόπου εισαγωγής του γραμματισμού πεδίου στην διδακτική πράξη σύμφωνα με το πλαίσιο του προγράμματος σπουδών (Ρ.Ι. 2001). Κεντρική έννοια στο στάδιο αυτό αποτέλεσε η «Ορχήστρα», καθώς ήταν η πρακτική της ορχήστρας που μεταφέρθηκε στην πρακτική της τάξης και της σχολικής ζωής.

Το αποτέλεσμα ήταν ένας άλλοτε άμεσος, άλλοτε σταδιακός επαναπροσδιορισμός των ορίων στη συμπεριφορά και τις στάσεις των μαθητών, προς την θετικότερη μορφή. Οι μαθητές μέσα από τα εκουσίως αναθεωρημένα όρια της καθημερινότητάς τους κινήθηκαν προς την υπευθυνότητα, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την συνέπεια, την δημιουργικότητα αλλά και την βελτίωση των μαθησιακών τους δυνατοτήτων. Σε κάποιες περιπτώσεις τα αποτελέσματα ήταν – θα λέγαμε – θεαματικά, με μαθητές που εμφάνιζαν επιδόσεις και βελτίωση στην μαθησιακή τους ικανότητα, με ξεκάθαρη αφορμή τη συμμετοχή τους στις μουσικές δραστηριότητες.

Αυτός ο – θα λέγαμε – θεαματικός αντίχτυπος των σχολικών μουσικών πρακτικών στη σχολική ζωή επειδή εφαρμόζονται πρακτικές γραμματισμού πεδίου έχει αναφερθεί ως βασικό πλεονέκτημα της μεθοδολογίας γραμματισμού που εστιάζει στο πεδίο (Stickney, 2018; Hallmark, 2019; Wisconsin Department of Public Instruction, 2019a; Wisconsin Department of Public Instruction, 2019b; Tennessee Department of Education, 2019).

Κατανοώντας την «παιδαγωγική των ορίων»

Η έκφραση «παιδαγωγική των ορίων» έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες περιπτώσεις για να περιγράψει την ανάπτυξη μιας παιδαγωγικής που λαμβάνει υπ’ όψη

συγκεκριμένα πλαίσια κάθε φορά. Τα πλαίσια αυτά μπορεί να διαμορφώνουν διάφοροι παράγοντες, όπως η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο (Baratz & Reingold, 2010), η κοινωνικο-ιστορική δόμηση των σχέσεων μέσα σε μια σχολική τάξη (Moallem, 2002), η αυτο-οριοθέτηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, πριν προχωρήσει στην οριοθέτηση των μαθητών (Carneiro, et al., 2020), αλλά και η οριοθέτηση της πρόσβασης των νέων στην ψηφιακή πραγματικότητα (Munoz-Rodriguez, et al., 2023).

Στην έρευνά μας ως *παιδαγωγική των ορίων* δια της Μουσικής, ορίσαμε την παιδαγωγική εκείνη η οποία διαπραγματεύεται τα όρια που είναι αναγκαία για να μπορεί το άτομο και η ομάδα να αποδώσουν ένα αποτέλεσμα με την ίδια πληρότητα, ποιότητα και αμεσότητα που θα το έκανε ένας μουσικός και μια μουσική ομάδα, δηλαδή μια ορχήστρα. Η έννοια του ορίου δεν υπονοεί ένα σημείο το οποίο δε θα πρέπει να ξεπεραστεί, επειδή λειτουργεί οριοθετικά, αλλά ένα σημείο που προσδιορίζεται από την πραγματικότητα η οποία διέπεται από κάποιες αρχές. Στην καθημερινότητα αυτό το βλέπουμε όταν λέμε την πολυσυζητημένη φράση – αρχή πως «η ελευθερία μας σταματάει εκεί που αρχίζει η ελευθερία του άλλου». Με τη φράση αυτή το όριο δεν είναι αυθαίρετα οριζόμενο αλλά υπάρχει μια αρχή η οποία αναλαμβάνει να το τοποθετήσει στο σημείο που χρειάζεται ώστε αυτή να τηρείται.

Στην «κοινωνία των ήχων» την οποία δημιουργεί ένα μουσικό σύνολο όπως η ορχήστρα, τα όρια σχετίζονται με την υπευθυνότητα, την ετοιμότητα, τον αυτοέλεγχο, τη συμμετοχικότητα, την αλληλοκατανόηση, την ομαδικότητα και άλλες συναφείς στάσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Και πάλι, όμως, αυτά δεν οριοθετούνται αυθαίρετα, ή έστω με κάποιον μετρήσιμο – ας τον πούμε – αντικειμενικό τρόπο, αλλά προσδιορίζονται μέσα από το επιθυμητό ηχητικό αποτέλεσμα και την επιθυμητή διαδικασία που θα μας οδηγήσει στο αποτέλεσμα αυτό.

Ο μουσικός, προκειμένου να ακουστεί αρμονικά με το σύνολο ώστε να παραχθεί η ορχηστρική μουσική, φέρει την ευθύνη της μελέτης και κατανόησης της μουσικής που πρέπει να προσφέρει στο σύνολο, να έχει το μουσικό του όργανο φροντισμένο, να ασκηθεί στη συμμετοχικότητα, στην τεχνική και τελικά να μπορέσει να συν-ακουστεί αρμονικά και όπως θα πρέπει με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Υπό το πλαίσιο αυτό, η μουσική παρουσία του μαθητή στο μαθητικό σύνολο, στην σχολική ομάδα και κοινότητα βρίσκεται πλέον υπό συνεχή εξέταση και έλεγχο, γιατί ο ήχος της ομάδας είναι πάντα εκεί, ρευστός και παρών, και κάθε «κακοφωνία», κάθε «παραφωνία», κάθε αμέλεια, χαλάρωση, αρρυθμία, θα απηχήσει αμέσως διαταράσσοντας την ιδιαίτερη αυτή κοινωνία που έχει δημιουργηθεί, πρώτα απ’ όλα επειδή θα αλλοιωθεί το άκουσμα.

Η παρουσία του μαθητή – μουσικού διαμοιράζεται σε όλες τις διαδικασίες που συνδέονται με το ηχητικό αποτέλεσμα και μπορεί να είναι από την μελέτη που κάνει στο σπίτι, την σχέση του με το μουσικό όργανο, τη συμμετοχή του στις πρόβες, στην

συνύπαρξη με τα υπόλοιπα μέλη και, φυσικά, στις παραστάσεις και τις δράσεις. Γι' αυτό οι προτάσεις που διατυπώνουν τα όρια που θέτει η μουσική, ηχητική και ορχηστρική πράξη μπορούν να είναι πολλές. Παραθέτουμε παρακάτω μια ενδεικτική διασύνδεση των ορίων με τις μουσικές πράξεις και δράσεις, χωρίς όμως η διασύνδεση αυτή να είναι απόλυτη, αφού κάθε φορά τα επιθυμητά αποτελέσματα και οι διαδικασίες, όπως είπαμε, μπορεί αν αλλάζουν, οπότε θα έχουμε επαναπροσδιορισμούς των όσων αναφέρονται παρακάτω.

• *Το όριο της μελέτης και της προετοιμασίας.* Οφείλουμε να προσερχόμαστε στην ορχήστρα έχοντας μελετήσει και προετοιμάσει το κομμάτι που μας αναλογεί, διότι σε διαφορετική περίπτωση απασχολούμε χρόνο και ενέργεια από την ομάδα και επιβραδύνουμε τις διαδικασίες προετοιμασίας μας.

• *Το όριο της επιμέλειας των υλικών*. Οφείλουμε να έχουμε τα μουσικά όργανα και τα υλικά που χρησιμοποιούμε όλα, άρτια και σε καλή κατάσταση, διότι σε τυχόν απώλειά τους ή μη λειτουργικότητάς τους δεν παρέχουμε στην ομάδα το μέρος μας ολοκληρωμένα και διαταράσσουμε την ομαλότητα και την ποιότητα των εργασιών της ομάδας.

• *Το όριο της παθητικής ηχητικής μας παρουσίας.* Οφείλουμε αφενός να ελέγχουμε τους μουσικούς ήχους που παράγουμε, ώστε να συμφωνούν με τις ανάγκες της ομάδας, αλλά και τους μη μουσικούς ήχους, θορύβους, ενδεχομένως έντονες κινήσεις που επέχουν θέση «ήχου», διότι και οι ήχοι αυτοί επηρεάζουν το ηχητικό περιβάλλον μέσα στο οποίο εκτυλίσσεται η μουσική μας σύνθεση. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι στο μάθημα της μουσικής ακόμη και ήχοι που σε άλλα μαθήματα ίσως είναι ανεκτοί, δεν μπορούν να υφίσταται γιατί στο ορχηστρικό ηχητικό περιβάλλον κάθε ήχος «μετράει», συμπεριλαμβανομένων και των περιβαλλοντικών εξωτερικών ήχων.

• *Το όριο της ενεργητικής ηχητικής μας παρουσίας.* Οφείλουμε να είμαστε διαρκώς ακροαματικά ενεργοί, να ακούμε κάθε ηχητικό στοιχείο, όπως τον συμμαθητή μας που παίζει μουσική ή ομιλεί, τον εκπαιδευτικό – μαέστρο, τα άλλα μουσικά όργανα, το συνολικό άκουσμα της ορχήστρας ώστε να προσδιορίζουμε τον ήχο μας με βάση αυτό κ.λπ. και να ανταποκρινόμαστε άμεσα όποτε χρειάζεται.

• *Το όριο της διάθεσης ειδικών μουσικών δεξιοτήτων.* Οφείλουμε – για παράδειγμα – όχι απλά να τραγουδάμε, αλλά να προσπαθούμε να αντιληφθούμε αν παραμένουμε στην αρμόζουσα μελωδία, τον ρυθμό, το ηχόχρωμα και όλα τα εκφραστικά στοιχεία, δηλαδή προσέχουμε διαρκώς τις ποιότητες και τις ποσότητες των ήχων που παράγουμε.

• *Το όριο του δημιουργικού αυτοελέγχου μας.* Οφείλουμε να προστατεύουμε τις διαδικασίες της ομάδας από τυχόν προσωπικές μας διακυμάνσεις, που σχετίζονται με το θυμικό, την όρεξη και την «βαρεμάρα» αλλά και να καλλιεργήσουμε την ικανότητα να μην χάνουμε τη δημιουργικότητά μας λόγω διαφόρων αποσυντονισμών. Πρέπει, βέβαια να είναι κοινά αποδεκτό ότι συμμετέχουμε στη δράση και δεν αποσυρόμαστε από την ομάδα όταν προκύψει μια δυσκολία που μας αποσυντονίζει.

Αποτελέσματα έρευνας

Τα κυριότερα σημεία προβληματισμού που συνιστούν και τα ενδιαφέροντα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

Μετασχηματισμός κλίμακας στη σχολική ζωή και μονάδα. Η ερευνητική διαδικασία, η οποία αποτέλεσε έναν μακροχρόνιο σχεδιασμό έρευνας δράσης, προϋπέθετε κάποιες προετοιμασίες και αλλαγές, προκειμένου να έχουμε εφαρμογή του γραμματισμού πεδίου. Για τη μεθοδολογία αυτή χρειάζεται μια μεγάλου μεγέθους αναπροσαρμογή τόσο ως προς την διδακτική μεθοδολογία, όσο και ως προς τα σχέδια μαθήματος, τα εκπαιδευτικά σενάρια αλλά και το εκπαιδευτικό υλικό, κάποιες διατάξεις υποδομών στη σχολική μονάδα, στο πιθανό εργαστήριο μουσικής, τα μουσικά όργανα κ.λπ. (εικόνα 1) τα οποία αποτελούν ένα σχετικό μετασχηματισμό στο σχολείο. Πρέπει να έχουμε πάντα υπ' όψη ότι ο προσδιορισμός των ορίων σχετίζεται με όλες αυτές τις υποδομές και το γενικό πλαίσιο. Θα λέγαμε πως τα εποπτικά μέσα, η εκπαιδευτική τεχνολογία και η περιρρέουσα κουλτούρα που συνδέει όλα αυτά, επιδρούν ριζικά στην θέση των ορίων κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

Διαδικασία σύνδεσης με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ακόμη και πριν φτάσουμε στο μετασχηματισμό αυτό, έπρεπε όλο αυτό το πλαίσιο του *γραμματισμού πεδίου* να τοποθετηθεί σε σχέση με τον *γραμματισμό περιεχομένου* που εμπεριέχουν τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, όσο και τα σχολικά βιβλία (Sarris, 2020b). Στην συγκεκριμένη περίπτωση ήταν σημαντικό να γίνονται σαφείς αναφορές σύνδεσης των διδακτικών πρακτικών μουσικού γραμματισμού πεδίου με το περιεχόμενο των βιβλίων μουσικού γραμματισμού περιεχομένου, ώστε να έχουν οι μαθητές – όπως ζητούσαν άλλωστε σε κάποιες περιπτώσεις – μια σαφή εικόνα της μαθησιακής τους πορείας σε σχέση με όσα η πολιτεία προβλέπει και ζητά από αυτούς να μάθουν. Ο τρόπος σύνδεσης, συνεπώς, με τα «καταστατικά κείμενα» του μαθήματος και τα τυχόν βιβλία, επηρεάζει και αυτός την θέση των ορίων.



Περιεχόμενα εικόνας:
Πάνω αριστερά: εκμάθηση οργάνων σε χάρτινες αναπαραστάσεις.
Πάνω δεξιά: Εργαστήρι για πρόβες και μελέτη.
Κέντρο: Εναλλακτική παρτιτούρα μουσικού γραμματισμού.
Κάτω δεξιά: εποπτικό υλικό μουσ. ανάγνωσης.
Κάτω αριστερά: δραστηριότητες προετοιμασίας.

Εικόνα 1

Διεύρυνση της σύνδεσης της Μουσικής με τα επιστημονικά πεδία και τα διδακτικά αντικείμενα. Παρατηρήθηκε, ωστόσο, ότι παρ' όλη την προσπάθεια διατήρησης της σύνδεσης του Μαθήματος με τον πολιτειακό σχεδιασμό, που θεωρεί τη Μουσική κλάδο της Αισθητικής, η οποία με τη σειρά της είναι κλάδος της Φιλοσοφίας (Downes, 2014:1), προέκυψε η σύνδεση του μαθήματος της Μουσικής και με άλλα επιστημονικά πεδία και διδακτικά αντικείμενα, μέσα από μια αναγκαιότητα σχετικής διεύρυνσης. Αυτό γίνεται πιο σαφές αν δούμε πως αντιστοιχίζονται οι κλάδοι βιβλιογραφικά όπως, για παράδειγμα, αποτυπώνονται στο σύστημα κατηγοριοποίησης Dewey. Στο ωρολόγιο πρόγραμμα η Μουσική ως κλάδος της Αισθητικής που υπάγεται, όπως είπαμε, στη Φιλοσοφία φαίνεται να αντιστοιχεί στην κατηγοριοποίηση DDC «111.85». Η κατηγοριοποίηση αυτή έμπρακτα δεν καλύπτει την πραγματική παρουσία του μαθήματος της Μουσικής σε σχέση με άλλα πεδία και αντικείμενα. Αφενός η Μουσική αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο, που κατά την ταξινόμηση Dewey βρίσκεται στην κατηγορία DDC «780». Αφετέρου, η βιβλιογραφική και μεθοδολογική ανάλυση των δράσεων της μουσικής ορχήστρας στην εκπαίδευση, κατέδειξαν πολλές ακόμη συνδέσεις που εκφράζονται κι αυτές με κατηγοριοποιήσεις κατά Dewey. Ενδεικτικά αναφέρουμε τα πεδία «Κοινωνιολογία της κουλτούρας» (DDC 306.4), «Μουσική στην εκπαίδευση» (DDC 372.87), «Περιβάλλον» (DDC 363.7), «Μουσικοθεραπεία» (DDC 615.851 54) και φυσικά «Μουσική - Σπουδή και διδασκαλία» (DDC 780.07). Είναι χαρακτηριστικό ότι κατά την εφαρμογή των δράσεων αξιοποιήθηκαν συνδέσεις με διδακτικά αντικείμενα όπως η Αγωγή του Πολίτη, η Περιβαλλοντική και Αειφορική Εκπαίδευση, η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Ιστορία, αλλά και οι Φυσικές Επιστήμες, όπως εκφράζονται με την Μελέτη Περιβάλλοντος και σε ένα βαθμό με την Φυσική Αγωγή.

Πρακτικά αυτό σημαίνει πως η επίτευξη της παιδαγωγικής των ορίων ως μια αποτελεσματική παιδαγωγική, ίσως δεν θα επιτυγχανόταν, αν δεν δινόταν η επιστημονική αυτονομία στη Μουσική (με επίκεντρο το DDC 780), αλλά και θεμελίωση του μαθήματος με διεπιστημονικότητα. Ελέγχεται, λοιπόν, αν ο αποκλεισμός του μαθήματος της Μουσικής από τον ευρύ δυναμικό και διεπιστημονικό της χαρακτήρα και ο περιορισμός της σε κατηγορία της Αισθητικής (αγωγής) λειτουργεί πράγματι ανασταλτικά στην παιδαγωγική αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Κι αυτό, γιατί ζητούμε από τους μαθητές να ανταποκριθούν σε ένα μάθημα Μουσικής με τα ειδικών απαιτήσεων όρια δράσης της μουσικής πράξης, ενώ στην πραγματικότητα τους παρουσιάζουμε ένα μάθημα Αισθητικής, που οπωσδήποτε ζητά από τον μαθητή να οριοθετηθεί διαφορετικά.

Επίδραση στις συνολικές επιδόσεις των μαθητών και στους γραμματισμούς. Σε κάποιες περιπτώσεις ο επαναπροσδιορισμός των ορίων που επέλεξαν να κάνουν οι μαθητές ήταν μια μεγάλη έκπληξη σε σχέση με τις προσδοκίες που μέχρι τότε είχε η σχολική μονάδα από τους μαθητές αυτούς. Μαθητές με στάσεις και συμπεριφορές που θα μπορούσαν να θεωρηθούν «ανορίοτες», πειθάρχησαν με απόλυτο τρόπο στα όρια αναλαμβάνοντας έναν ρόλο μαθητή – μουσικού. Μαθητές που δεν ανταποκρίνονταν καθόλου στην απόκτηση γλωσσικού γραμματισμού και υπολείπονταν καταλυτικά ως προς δεξιότητες γραμματισμού με ανάγνωση και γραφή, εντρύφησαν στο μουσικό γραμματισμό και «διάβασαν νότες». Πέρα, όμως, αυτές τις «απρόσμενες» ανατροπές

ως προς την ανταπόκριση μαθητών στις σχολικές ρουτίνες γραμματισμού, σε ένα μέσο επίπεδο, η ριζική, καθολική και πολλαπλά ενδυναμωμένη παρουσία του μουσικού γραμματισμού, συμπαρέσυρε στο σύνολο τους μαθητές σε ανάπτυξη των γραμματισμών τους γενικότερα. Ο μουσικός γραμματισμός συνδέθηκε τόσο με τις επιδόσεις των μαθητών γενικότερα όσο και με τα όρια στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Συμπεράσματα

Το ζήτημα των ορίων στη σύγχρονη παιδαγωγική έχει έρθει στο προσκήνιο, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια όπου τα οπτικοακουστικά και πολιτισμικά ερεθίσματα των παιδιών έχουν αλλάξει σε πυκνότητα και ποιότητα. Η συμβολή του μαθήματος της Μουσικής στο ζήτημα της παιδαγωγικής των ορίων μπορεί να είναι μεγάλη. Ωστόσο, όχι μόνο αυτό δεν συμβαίνει αλλά σε κάποιες περιπτώσεις το μάθημα της μουσικής απαξιώνεται ως προς τα προνόμια της οριοθέτησης και της αυτό-συγκρότησης που μπορεί να προσφέρει στον νέο άνθρωπο. Όμως αυτή δεν είναι μια μη αναστρέψιμη κατάσταση. Κάποια συμπερασματικά σημεία που αφορούν ένα εγχείρημα συνδυασμού της μουσικής παιδαγωγικής με την παιδαγωγική των ορίων, το οποίο υλοποιήθηκε ερευνητικά και παρουσιάστηκε στην εργασία μας είναι τα εξής:

Μουσική Εκπαιδευτική Πολιτική. Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι με τον κατάλληλο σχεδιασμό το μάθημα της Μουσικής μπορεί να είναι πηγή παιδαγωγικής ανάτασης για τη σχολική κοινότητα συνεισφέροντας στην θέση των ορίων και την διευκόλυνση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι μια διαδικασία που επηρεάζει ολόκληρη τη σχολική ζωή, αλλά είναι μια διαδικασία εφικτή, που τα οφέλη της φαίνεται να αξίζουν και «με το παραπάνω» την κινητοποίηση. Επίσης, ο σχεδιασμός αυτός μπορεί να είναι θέμα εκπαιδευτικού μουσικής και σχολικής μονάδας, αλλά μπορεί να είναι και ζήτημα συνολικού πολιτειακού σχεδιασμού, δηλαδή ζήτημα μουσικής εκπαιδευτικής πολιτικής που στοχεύει να αξιοποιήσει ολόπλευρα τη Μουσική στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Προσδιορισμός του διδακτικού αντικειμένου. Ο περιορισμένος ρόλος του μαθήματος της Μουσικής στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, ως κομμάτι της Αισθητικής αγωγής, που εντάσσεται επιστημονικά στον κλάδο της Φιλοσοφίας δεν είναι απαραίτητα εμπόδιο σε μια ουσιαστική, γονιμοποιητική, εποικοδομητική παρουσία της Μουσικής στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Πρέπει όμως να γίνει συνείδηση στην εκπαιδευτική κοινότητα ότι αυτή είναι μία μόνο εκδοχή της Μουσικής, η οποία εκδοχή δεν αποκλείει μια ολοκληρωμένη παρουσία της Μουσικής στην Εκπαίδευση, αυτόνομη αλλά ταυτόχρονα και συνεργατική με όλα τα διαχρονικά και ερευνητικά τεκμηριωμένα οφέλη που αποφέρει η σχέση αυτή.

Μεθοδολογία εστιασμένη στον ήχο. Όπως κι αν επιχειρήσουμε να αναπτύξουμε μια παιδαγωγική των ορίων, να θέσουμε δηλαδή όρια στη μαθητική κοινότητα και την ομάδα με ένα πλαίσιο, τα όρια αυτά θα τεθούν ρεαλιστικά, αποτελεσματικά και θα γίνουν αποδεκτά αν βασίζονται στα πραγματικά δεδομένα του ήχου. Η ησυχία όταν

χρειάζεται για να αναπτυχθεί ο ήχος, η συνήχηση, η ομορρυθμία, το «σωστό παίξιμο», η επιμέλεια, συνθήκες που φαινομενικά αφορούν το μέλος της ορχήστρας, στην πράξη είναι ρυθμιστικοί παράγοντες ώστε να μπουν όρια σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Επίσης η προσδοκία και ο στόχος για ένα κοινό εύηχο αποτέλεσμα δημιουργούν επιπλέον κίνητρα για να μπουν όρια στη συμπεριφορά και τις στάσεις. Ο ήχος λόγω της ενεργειακής του φύσης μαρτυρά ακαριαία ποιο είναι το όριο, αν τηρείται ή αν χρειάζεται να τηρηθεί.

Γραμματισμός πεδίου. Η θεωρία του μουσικού γραμματισμού και ειδικότερα η διάκριση ανάμεσα στο μουσικό γραμματισμό περιεχομένου και τον μουσικό γραμματισμό πεδίου αποτελούν έναν οδηγό χαρτογράφησης που διευκολύνει τη σύνδεση του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με την εκπαιδευτική πράξη. Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι θα μπορούσε να υπάρχει ένας προγραμματισμός που να συνδυάζει τα ζητούμενα ενός εθνικού σχεδιασμού μουσικής εκπαίδευσης με τις δυνατότητες που παρουσιάζονται στον εκάστοτε εκπαιδευτικό μουσικής, τη σχολική κοινότητα στην οποία λειτουργεί αλλά και κάθε ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που συνδέεται με την μαθητική ομάδα και το σχολείο.

Το γεγονός ότι κατά την διάρκεια της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ευχάριστες ανατροπές με μαθητές που εντρύφησαν σε γραμματισμούς λόγω της Μουσικής, την ίδια στιγμή που η δυσκολία τους για κατάκτηση γραμματισμού ήταν προηγουμένως μεγάλου βαθμού είναι ένδειξη των δυνατοτήτων που μπορούν να υπάρχουν. Ένας σχεδιασμός όπου το μάθημα της Μουσικής θα συμβάλλει σε μία σύγχρονη παιδαγωγική των ορίων για ολοκληρωμένους, κριτικά σκεπτόμενους, ενεργούς και ευημερούντες αυριανούς πολίτες είναι ένας στόχος εφικτός. Η σημαντική ενδυνάμωση των μαθητών στο σύνολο της προσπάθειάς τους, που θα απηχεί σε όλα τα μαθήματα είναι ένα σημαντικό παράλληλο όφελος που δεν θα πρέπει να αγνοηθεί.

Βιβλιογραφία

Baratz, L., Reingold, R. (2010). The Ideological Dilemma in Teaching Literature Moral Conflicts in a Diversified Society An Israeli Teacher Case Study. At *Current Issues in Education*. V. 13. N. 3. http://cie.asu.edu/

Bucay, J., Bucay, D. (2017). *Goneis kai paidia. Ergaleiothiki gia ti syntirisi mias dyskolis schesis.* Opera.

Carneiro, C., Scrinzi, M., Zelmanovich., P. (2020). An ethical place for adults in their relationship with children and adolescents: Bernfeld and beyond pathologization. At *Tempo psicanal*. [online]. 2020, vol.52, n.2, pp. 243-257. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0101-48382020000200011&script=sci_abstract&tlng=en

Downes, S. (2014). *Aesthetics of Music. Musicological Perspectives*. Taylor & Francis.

Eyre, L., Eyre, R. (2010). *Teaching your children values*. Touchstone.

Fang, Z., Coatoam, S. (2013). Disciplinary Literacy: What You Want to Know About It. Στο *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. Vol. 56. No. 8 (Μάιος 2013). International Literacy Association and Wiley. σ.σ. 627–632. https://www.jstor.org/stable/41827916

Hallmark, L. (2019). *Disciplinary Literacy*. Little Rock AR: Arkansas Department of Education –Division of Elementary and Secondary Education – Common Core State standards initiative.

Kourtmpouyianni, E. (2021). *Oria sta paidia: Giati einai chrisimo ena programma kanonon.* Parent Hub. https://web.archive.org/web/20220930025053/https://parentshub.gr/paidi/psychologia/oria-sta-paidia-programma-kanonon

Mac Kenzie, R. (1998). *Setting limits: how to raise responsible, independent children by providing clear boundaries*. Three Rivers Press.

Mac Kenzie, R. (2013). *Setting Limits with Your Strong-Willed Child, Revised and Expanded 2nd Edition: Eliminating Conflict by Establishing CLEAR, Firm, and Respectful Boundaries*. Harmony/Rodale.

Mac Kenzie, R. (2015). *Setting Limits with your Strong-Willed Teen: Eliminating Conflict by Establishing Clear, Firm, and Respectful Boundaries*. Harmony/Rodale.

Moallem, M. (2002). *«Women of Color in the U.S.»: Pedagogical Reflections on the Politics of «the Name»*. https://doi.org/10.1515/9780822384311-021

Moscha, M. (2022). *Afiste ta oria pou vazete sta paidia to kalokairi. Paidia kai oria to kalokairi: Symvoules gia goneis*. Motherblog. https://web.archive.org/web/20220819023930/https://www.mothersblog.gr/eidikoi/psyxologos/story/134193/oria-paidia-kalokairi

Munoz-Rodriguez, J.-M., Alonso, C.-P., Ressoa, T., Martin-Lucas, J. (2023). Identity profile of young people experiencing a sense of risk on the internet: A data mining application of decision tree with CHAID algorithm. Στο *Computers and Education*. V.197, May. 2023.https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104743

Nauri, A. (2012). *Ekpaidevontas ta paidia. Oria stin paidiki pantodynamia.*. Kelefthos.

Ntemou, K. (2019). *Paidi kai oria: Giati chreiazontai oria ta paidia kai pos na ta valo*; Psychology now. https://web.archive.org/web/20201107113055/https://www.psychologynow.gr/arthra-psyxologias/oikogeneia-kai-paidi/oriothetisi/7585-paidi-kai-oria-giati-xreiazontai-oria-ta-paidia-kai-pos-na-ta-valo.html

Panagouli, G. (2013). *Fonologiki enimerotita stin proscholiki kai proti scholiki ilikia. Ptychiaki ergasia.* TEI Ipeirou - Tmima Logotherapeias. https://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/675/lgt_2013048.pdf?sequence=1

Pilhofer, M., Day, H. (2015). *Music theory for dummies*. Willey.

Paidagogiko Institouto (P.I.) (2001). *Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon – Analytika Programmata Spoudon*. Athina: YPEPTh. http://www.pi–schools.gr/programs/depps/

Pischos, Ch. (2021). *Oriothetisi: pos vazoume oria sta paidia.* Synaisthisi. https://web.archive.org/web/20210417152057/https://sinaisthisi.gr/articles/family-child/33-oriothetisi-pos-vazoume-oria-sta-paidia.html

Sarris, D. (2017). «"Ichopaidagogiki", "ichokentriki ekpaidefsi" i kapos allios»; Praktikes kai dynatotites tis Ekpaidefsis pou estiazei ston Icho. At Gousias, F. (ed.). *Ta praktika tou 4ou synedriou «Neos Paidagogos», Athina, 1 kai 2 Apriliou 2017*. pp. 925-936. http://neospaidagogos.gr

Sarris, D. (2020a). «Taxidi stin politeia tou ichou»: icho-kentrikes ekpaideftikes praktikes gia tin dynamiki tis taxis. Sto Mniestris, A, Paparrigopoulos, K., Sarris, D. (eds.). *Ichos, vioma, ekpaidefsi. 5o Synedrio Akoustikis Oikologias, 27-30 Septemvriou 2018.* Ekdoseis D.P.E. Messinias. p.p. 127-136. http://edulab.sch.gr/stable/20201231_acouexpedu_Proceedings.pdf

Sarris, D. (2020b). *O mousikos kai ichitikos grammatismos stin protovathmia ekpaidefsi. Didaktoriki diatrivi.* Athina: Panteio Panepistimio. https://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/47835

Sarris, D. (2022). «Music(al) disciplinary literacy»: Apo ton «grammatismo pediou», ston «mousiko grammatismo pediou». At *Mousikopaidagogika*. T. 20/2022. p.p. 77-95. http://users.ionio.gr/sarris/

Shanahan, T., Shanahan, C. (2014). Does disciplinary literacy have a place in elementary school? At *The Reading Teacher*. Vol. 67(8). σ.σ. 636–639. https://www.academia.edu/11379954/Does_Disciplinary_Literacy_Have_a_Place_in_Elementary_School

Stickney, P. (2018). *Deering High School Band unit plan*. Portland Public Schools Music Department. https://www.portlandschools.org/UserFiles/Servers/Server_1098696/File/Teachers/Band%20Unit%20Plan%20%20Fall%202018.pdf

Tennessee Department of Education (2019). *Disciplinary Literacy Approaches*.

Tennessee: Tennessee State Government. https://www.tn.gov/content/dam/tn/education/licensure/ed–prep/Disc_Lit_Approaches.pdf

FEK (2001). *Prokiryxi 10/2P/2001 Diexagogis diagonismou gia tin katartisi pinakon dioristeon ekpaideftikon leitourgon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefseos tou kladou PE 16 Mousikis*. Ethniko Typografeio. https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20011000102

Vacca, T., R., Vacca, L., J.–A., Mraz, M. (2016). *Content Area reading. Literacy and learning across the curriculum. Twelfth Edition*. Pearson.

Vasiloff, C., B. (2003). *Teaching self-discipline to children*. Twenty-Third Publications/Bayard.

Wisconsin Department of Public Instruction (2019a). *Disciplinary Literacy in Music*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction. https://sites.google.com/a/dpi.wi.gov/disciplinary–literacy–in–music/home

Wisconsin Department of Public Instruction (2019b). *8 Steps to Building Arts Knowledge through Literacy*. Madison, WI: Wisconsin Department of Public Instruction.

Y.PE.Th (2018). *Egkrisi Ethnikou Diktiou Ekpaidefsis me titlo: "Ichos, Perivallon, Anthropos, Politismos". A.P. F.16/149290/67129/D7*. http://sound.sch.gr/stable/Egkrisi-%D616__149290__67129__%C47__27-04-2018_signed.pdf

Το λογοτεχνικό περιοδικό *Η Λέξη*: Μια πρακτική εφαρμογή

Βενούτσου Μαριάννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.,Υποψ. Διδάκτωρ

Περίληψη

Η λογοτεχνία θα πρέπει να έχει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και δη στο Λύκειο, εφόσον εξετάζεται και σε πανελλαδικό επίπεδο με την ερμηνεία ενός αδίδακτου λογοτεχνικού κειμένου και τη σύνταξη ερμηνευτικού σχολίου. Γι' αυτό και οι μαθητές θα πρέπει να εξοικειωθούν αφενός με όσο το δυνατό περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα κάθε είδους (ποιήματα, πεζά, θεατρικά έργα) και αφετέρου με μελέτες και άρθρα που αφορούν στη λογοτεχνία. Άλλωστε με αυτόν τον τρόπο θα καλλιεργηθεί η φιλαναγνωσία και η ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την επαφή εν γένει με τον γραπτό λόγο. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια πρακτική εφαρμογή των παραπάνω στόχων και στηρίζεται στην εξοικείωση των μαθητών με ένα λογοτεχνικό περιοδικό, τη *Λέξη*. Μέσα από την ανάγνωση των σελίδων του και την ερμηνεία των λογοτεχνικών και, όχι μόνο κειμένων του, οι μαθητές μπορούν να αγαπήσουν τη λογοτεχνία και να αναπτύξουν δεξιότητες ερμηνείας και σχολιασμού των λογοτεχνικών κειμένων.

Λέξεις-Κλειδιά: λογοτεχνικό περιοδικό, *Η Λέξη*, λογοτεχνία

The literary journal *Η Λέξη*: a practical application

Venoutsou Marianna, Secondary School Teacher, Phliologist, M.Sc,, PhD student

Abstracts

Literature should have an important role in education, especially in high school, since it is also examined at a national level with the interpretation of an unteachable literary text and the drafting of an interpretive commentary. That is why students should familiarize themselves with as many literary texts of all kinds as possible (poems, prose, plays) and with studies and articles related to literature. After all, in this way the love of reading and the development of reading skills will be cultivates, which results in contact in general with the written word. This study is a practical application of the above objectives and is based on familiarizing the students with a literary magazine, *Η Λέξη*. Reading its pages and interpreting its literary and non-literary texts, students can love literature and develop skills in interpreting and commenting on literary texts.

Key-Words: literary magazine, *Η Λέξη*, literature

Το λογοτεχνικό περιοδικό *Η Λέξη*

Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να ειπωθούν λίγα λόγια για το λογοτεχνικό περιοδικό *Η Λέξη*, έτσι ώστε να σκιαγραφηθεί το «προφίλ» του, μέσα από την περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του. *Η Λέξη* είναι ένα λογοτεχνικό περιοδικό της

μεταπολιτευτικής περιόδου, που άρχισε να εκδίδεται τον Ιανουάριο του 1981 και ακολούθησε μια εκδοτική πορεία 30 χρόνων μέχρι το 2010. Μέσα σε αυτό το χρονικό διάστημα εκδόθηκαν 205 τεύχη του περιοδικού με δημοσιεύσεις πρωτότυπων λογοτεχνικών κειμένων συγγραφέων κάθε λογοτεχνικής γενιάς, παλαιότερων και σύγχρονων. Πρόκειται για το περιοδικό που εξέδωσαν ο Αντώνης Φωστιέρης, ποιητής της γενιάς του 1970 και ο Θανάσης Νιάρχος και το οποίο κέρδισε το 2008 το Βραβείο Λογοτεχνικού Περιοδικού εξ ημισείας με τη *Νέα Εστία*. *Η Λέξη* αγκαλιάστηκε από το αναγνωστικό κοινό φτάνοντας και τα 8.000 αντίτυπα σε κάποιες από τις χρονικές περιόδους έκδοσής της, της οποίας η περιοδικότητα την πρώτη δεκαετία ήταν μηνιαία, ενώ τις επόμενες δύο δεκαετίες διμηνιαία και τριμηνιαία.

Το εν λόγω λογοτεχνικό περιοδικό χαρακτηρίζεται από μία σαφή οργάνωση και δομή, αρχίζοντας με τη δημοσίευση λογοτεχνικών έργων του συγγραφέα, στον οποίο είναι αφιερωμένο το κάθε τεύχος, ακολουθούν άρθρα, μελέτες και κριτικές για το έργο του συγκεκριμένου κάθε φορά λογοτέχνη και έπονται ποικίλα άλλα λογοτεχνικά κείμενα. Η ποικιλία είναι χαρακτηριστική, εφόσον φιλοξενούνται στις σελίδες του περιοδικού ποιήματα, αποσπάσματα από μυθιστορήματα και θεατρικά έργα, διηγήματα, νουβέλες, ενώ περίοπτη είναι η θέση και της ξένης λογοτεχνίας, χωρίς να περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Έτσι, στο περιοδικό φιλοξενούνται μεταφράσεις τόσο αρχαίων ελληνικών έργων, κυρίως ποίησης (τραγικής και λυρικής), όσο και συγγραφέων του αγγλοσαξονικού χώρου, της Γαλλίας, της Ισπανίας, της Ρωσίας, της Γερμανίας, της Ιταλίας, της λατινικής Αμερικής, της Σκανδιναβίας, της ανατολικής Ασίας, της Αφρικής και του αραβικού κόσμου, δίνοντας την ευκαιρία στον αναγνώστη να γνωρίσει την παγκόσμια λογοτεχνική παραγωγή. Χαρακτηριστικό γνώρισμα που αποδίδει τη γενικότερη φυσιογνωμία του περιοδικού είναι η απουσία ιδεολογικού προσανατολισμού. Έτσι, η ποικιλία που χαρακτηρίζει το περιοδικό ως προς τη δημοσίευση λογοτεχνικών κειμένων, προβολής διαφόρων λογοτεχνικών γενεών και γεωγραφικών περιοχών υπήρξε το έναυσμα και το κίνητρο για την επιλογή του λογοτεχνικού περιοδικού *Η Λέξη* για την εξοικείωση των μαθητών με τη λογοτεχνία και την τέχνη γενικότερα, εφόσον το περιοδικό παράλληλα εικονογραφείται από πρωτότυπα έργα ζωγραφικής και χαρακτικής τέχνης.

Σκεπτικό, θεωρητικό πλαίσιο και μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη ενός ολόκληρου τεύχους του περιοδικού *Η Λέξη* στη σχολική τάξη, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου. Τα δύο τελευταία χρόνια με την εφαρμογή της Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας οι μαθητές εξετάζονται σε αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο καλούνται να ερμηνεύσουν, να κατανοήσουν και να εκφέρουν τις δικές τους απόψεις πάνω στα μηνύματα που κάθε φορά το λογοτεχνικό κείμενο εκφράζει. Επιπλέον, τα προτεινόμενα θέματα της Τράπεζας Θεμάτων, όσον αφορά στη Λογοτεχνία, περιέχουν μια ποικιλία λογοτεχνικών ειδών, μεταξύ των οποίων ποιήματα, αποσπάσματα διηγημάτων και μυθιστορημάτων, τραγούδια. Παράλληλα, οι συγγραφείς λογοτεχνικών κειμένων που περιέχονται στα θέματα

της Τράπεζας Θεμάτων δεν περιορίζονται μόνο σε εκείνους που ανθολογούνται στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ τάξης του Λυκείου, το οποίο καλύπτει ιστορικά τα λογοτεχνικά κείμενα, αρχίζοντας από τον 10ο αιώνα και τη δημοτική ποίηση και φτάνοντας ως την Αθηναϊκή Σχολή και τον Κωστή Παλαμά, τον Κωνσταντίνο Καβάφη και τον Άγγελο Σικελιανό. Συνεπώς, δομημένο με αυτόν τον τρόπο το σχολικό βιβλίο, δεν δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με νεότερους λογοτέχνες, έργα των οποίων όμως προτείνονται σε διάφορα θέματα της Τράπεζας Θεμάτων.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δόθηκαν στους μαθητές σε έντυπη μορφή σελίδες από το 3ο τεύχος του λογοτεχνικού περιοδικού *Η Λέξη* (Μάρτιος-Απρίλιος 1981), το οποίο αντλήθηκε από την ιστοσελίδα του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού. Συγκεκριμένα, δόθηκαν σελίδες από το πρώτο μέρος του περιοδικού, όπου δημοσιεύονται κείμενα λογοτεχνικά. Αντιθέτως, στο δεύτερο μέρος του φιλοξενούνται μη λογοτεχνικά κείμενα και συγκεκριμένα άρθρα των συνεργατών του περιοδικού που αφορμώνται από τη σύγχρονη, με την εποχή έκδοσης του περιοδικού, κοινωνική και πολιτιστική επικαιρότητα, κείμενα βιβλιοκριτικής, κριτικής του θεάτρου και του κινηματογράφου. Τα τελευταία αυτά κείμενα δεν δόθηκαν σε έντυπη μορφή στους μαθητές, ωστόσο είχαν την ευκαιρία να τα διαβάζουν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω της ιστοσελίδας του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου και του Ελληνικού Ιδρύματος Πολιτισμού.

Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές δόθηκαν οι σελίδες του 3ου τεύχους της *Λέξης* όπου φιλοξενούνται ποιήματα του Οδυσσέα Ελύτη, του Γιώργου Σαραντάρη, της Κατερίνας Αγγελάκη-Ρουκ, του Νάσου Βαγενά και έργα πεζογραφίας της Ιωάννας Ζερβού, του Αργύρη Χιόνη, του Ντίνου Σιώτη και του Αριστοτέλη Νικολαΐδη. Παράλληλα, από την ξένη λογοτεχνία οι μαθητές μελέτησαν λογοτεχνικά κείμενα του Max Jacob, του Julien Green, της Gabriele Wohmann και του Ομάρ Καγιάμ.

Αξιοποιήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες 2 ατόμων, καθήμενα στο ίδιο θρανίο, για να μην διαταραχθεί η διάταξη και ο προσανατολισμός των θρανίων για τα μαθήματα των υπολοίπων ωρών του ωρολογίου προγράμματός τους. Η διανομή του εντύπου υλικού του περιοδικού ήταν τέτοια, ώστε όλες οι μαθητικές ομάδες να μελετήσουν τόσο ποιητικά κείμενα, όσο και πεζά, αλλά και κείμενα των παραπάνω εκπροσώπων της ξένης λογοτεχνίας. Παράλληλα, για να έρθουν σε επαφή όχι μόνο με τη λογοτεχνία, αλλά και την τέχνη γενικότερα, ζητήθηκε από τους μαθητές να σχολιάσουν και την εικονογράφηση του περιοδικού με έργα του ζωγράφου Γιάννη Μόραλη και έργο κολάζ του Οδυσσέα Ελύτη.

Πρακτική εφαρμογή

Η μελέτη του 3ου τεύχους του λογοτεχνικού περιοδικού πραγματοποιήθηκε στο τέλος της τρέχουσας σχολικής χρονιάς επί 8 ώρες που κάλυψαν το χρονικό διάστημα ενός μήνα. Οι μαθητές είδαν με ενθουσιασμό στην πλειοψηφία τους την ενασχόλησή τους με ένα λογοτεχνικό περιοδικό, εκφράζοντας αρχικά την άποψη ότι δεν γνώριζαν για την ύπαρξη τέτοιων περιοδικών με λογοτεχνικό περιεχόμενο.

Μετά τη διανομή του εντύπου υλικού του περιοδικού, οι μαθητικές ομάδες κλήθηκαν να ερμηνεύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα που τους δόθηκαν, τα οποία δεν ξεπερνούσαν τα 4-5 ανά ομάδα και ακολούθως να συντάξουν ένα σύντομο ερμηνευτικό σχόλιο. Παράλληλα, είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν και άλλα κείμενα, που φιλοξενούνταν στο περιοδικό. Μεταξύ αυτών ήταν άρθρα και μελέτες για τον Οδυσσέα Ελύτη και τα χαρακτηριστικά της ποίησής του, όπως του Jeffrey Carson σε μετάφραση του Στρατή Πασχάλη. Έτσι, ήρθαν σε επαφή και με κείμενα θεωρητικού και κριτικού λόγου.

Οι μαθητές δεν περιορίστηκαν στην ερμηνεία τους από καθοδηγούμενες ερωτήσεις, αλλά αφέθηκαν ελεύθεροι να αυτενεργήσουν, να εντοπίσουν τα νοήματα και τα μηνύματα που απορρέουν μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα που τους δόθηκαν και να οδηγηθούν αφενός στην αισθητική απόλαυση και αφετέρου στην ερμηνεία και στην προσωπική ανταπόκριση, εκφέροντας τη δική τους άποψη σχετικά με τη συμφωνία τους ή με τη διαφωνία τους με τις ιδέες που εκφράζουν οι ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων ή το ποιητικό υποκείμενο, στην περίπτωση της μελέτης των ποιητικών κειμένων. Στο τέλος του μήνα που έλαβε χώρα η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων της *Λέξης*, οι μαθητές παρουσίασαν μέρος των απαντήσεών τους και των ερμηνευτικών σχολίων που συνέταξαν στην ολομέλεια της τάξης τους, ώστε να λάβουν ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές τους, καθώς υπήρξαν και κοινά, μεταξύ των μαθητικών ομάδων, λογοτεχνικά κείμενα που μελετήθηκαν.

Συμπεράσματα

Η μελέτη του 3ου τεύχους του λογοτεχνικού περιοδικού *Η Λέξη* υπήρξε σημαντικό κίνητρο για τους μαθητές να γνωρίσουν ένα περιοδικό με λογοτεχνικό προσανατολισμό, το οποίο ταυτόχρονα έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουν συγγραφείς διαφορετικούς από αυτούς που ανθολογούνται στο σχολικό τους εγχειρίδιο. Πρόκειται για συγγραφείς διαφορετικών λογοτεχνικών γενεών που ασχολήθηκαν με διαφορετικό είδους λογοτεχνικού λόγου. Έτσι μελέτησαν για παράδειγμα ποίημα του ποιητή Ομάρ Καγιάμ του 12ου αι. μ.Χ, του Max Jacob του 19ου αι. φτάνοντας μέχρι τον Οδυσσέα Ελύτη, την Κατερίνα Αγγελάκη-Ρουκ της μεταπολεμικής γενιάς έως τον ποιητή της γενιάς του 1070, Νάσο Βαγενά. Παράλληλα με τις ποιητικές δημιουργίες του Οδυσσέα Ελύτη σχημάτισαν σφαιρικότερη άποψη για τον εν λόγω λογοτέχνη μέσα από τη μελέτη ενός έργου κολάζ που εικονογραφούσε τις σελίδες του περιοδικού.

Οι μαθητές πέρα από το ενδιαφέρον που έδειξαν, εφόσον ήταν η πρώτη φορά που ήρθαν σε επαφή με ένα λογοτεχνικό περιοδικό, καλλιέργησαν επί ένα μήνα δεξιότητες ερμηνείας λογοτεχνικών έργων, χωρίς την ύπαρξη εισαγωγικών σημειωμάτων που κατά κάποιο τρόπο βοηθούν και ενίοτε κατευθύνουν τους μαθητές στην ερμηνεία τους. Ο αρχικός τους δισταγμός για το αν θα μπορέσουν να ερμηνεύσουν τα λογοτεχνικά κείμενα κάμφθηκε από το γεγονός ότι εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά, ανταλλάσσοντας απόψεις και βοηθώντας ο ένας μαθητής τον άλλο.

Μετά από το πέρας του μήνα που αναγνώστηκαν λογοτεχνικά κείμενα από το περιοδικό *Η Λέξη*, οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν μεγαλύτερη εξοικείωση με την ερμηνεία των

λογοτεχνικών κειμένων και κυρίως μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη λογοτεχνία. Το κυριότερο, όμως, ήταν ότι ήταν λιγότερο διστακτικοί και διακατέχονταν από λιγότερο φόβο ότι έρχονταν αντιμέτωποι με άλλα λογοτεχνικά κείμενα προερχόμενα είτε από το σχολικό τους εγχειρίδιο είτε από την Τράπεζα Θεμάτων είτε από άλλα δίκτυα κειμένων. Τέλος, η αλλαγή μεθόδου διδασκαλίας του μαθήματος, με την ταυτόχρονη αλλαγή εποπτικού μέσου διδασκαλίας- από το σχολικό βιβλίο σε ένα λογοτεχνικό περιοδικό- κίνησε το ενδιαφέρον κάποιων μαθητών, οι οποίοι έδειξαν την επιθυμία να διαβάσουν κι άλλα τεύχη της *Λέξης*, ζητώντας παράλληλα τον ιστότοπο από όπου αντλήθηκε το υλικό που αξιοποιήθηκε στη σχολική τάξη. Έτσι, κατά κάποιο τρόπο, η παρουσίαση και η μελέτη ενός λογοτεχνικού περιοδικού, έστω ενός τεύχους, και η πειραματική του εισαγωγή στην εκπαιδευτική πράξη λειτούργησε θετικά και ενθαρρυντικά για τους περισσότερους μαθητές, συμβάλλοντας στη διεύρυνση της αναγνωστικής ικανότητάς τους, της ικανότητας ερμηνευτικής προσέγγισης των κειμένων και των πνευματικών τους ενδιαφερόντων γενικότερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apostolidou V.- Chontolidou E. (2006). *Logotechnia kai Ekpaidefsi*. Athina: Typothito/Dardanos.

Balaskas K. (1999). *Logotechnia kai Paideia.* Athina: Epikairotita.

Frydaki E.(2003). *I theoria tis logotechnias stin praxi tis didaskalias*. Athina: Kritiki.

Kiosses Spyros (2020). *I logotechnia sti defterovathmia ekpaidefsi.* Athina: Kritiki.

Malafantis D.K. (2005). *Paidagogiki tis Logotechnias*. Athina: ekdoseis Grigori.

Matsangouras, I. (1998). *Theoria kai praxis tis didaskalias. Tomos, V΄. Stratigikes Didaskalias. Apo tin Pliroforisi stin Kritiki Skepsi,* Athina: Gutenberg.

Papavasileiou-Charalampaki I. (2006). *Logotechnia, Glossa kai Ekpaidefsi*. Athina: Patakis.

Sotiropoulou-Zormpala M. (2020). *Ensomatonontas tis technes stin ekpaidefsi*. Athina: Pedio.

https://hfc-worldwide.org/athens

Κατανοώντας την «Διαμυθολογία - Intermythology»: Μια προσέγγιση της σύγχρονης παιδαγωγικής του μύθου σε ένα πρόγραμμα Erasmus+

Αναστάσιος Ζόμπολας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70
Ελένη Μουζάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
Βασιλική Μουρδουκούτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06
Δημήτριος Σαρρής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01
Όλγα Στεφανοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86

Η μυθολογία συμπλέκεται με τα σύγχρονα παιδικά θεάματα, ακροάματα και αναγνώσματα ίσως περισσότερο από ποτέ. Η εξέλιξη της επικοινωνίας και των οπτικοακουστικών μέσων φέρνει μπροστά στα παιδιά – και τους ενήλικες – μυθολογικά αφηγήματα από όλους τους τόπους και τις εποχές. Έτσι, η σύγχρονη παιδαγωγική του μύθου αφορά πλέον στην πράξη όχι απαραίτητα μία μυθολογία, αλλά περισσότερες που μπορεί να συναντιούνται, δημιουργώντας μια «δια-μυθολογία». Στην εργασία μας παρουσιάζονται δράσεις ενός προγράμματος Erasmus+ εστιασμένο στον μύθο, το οποίο υλοποιήθηκε με τη συμμετοχή έξι ευρωπαϊκών χωρών (Βουλγαρία, Ελλάδα, Ιταλία, Κύπρος, Πολωνία, Ρουμανία). Με βάση τις δράσεις αυτές γίνεται μια συζήτηση για το ζήτημα της σύγχρονης διαμυθολογίας, η οποία αποτέλεσε κύριο χαρακτηριστικό του προγράμματος αυτού. Παρουσιάζονται δεδομένα και συμπεράσματα από πρακτικές παιδαγωγικής και διδακτικής που εστιάζει στο μύθο. Στόχος μας είναι να υπάρχει με βάση αυτά μια συμβολή στην σύγχρονη «μυθοπαιδαγωγική», μια παιδαγωγική που αντλεί πολυεπίπεδα το υλικό της από το χώρου του μύθου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μύθος, παιδαγωγική του μύθου, δια-μυθολογία, ευρωπαϊκή μυθολογία, Erasmus

Understanding “Intermythology”: An approach to the contemporary pedagogy of myth in an Erasmus+ project

Anastasios Zompolas, Teacher
Eleni Mouzaki, English Teacher
Vasiliki Mourdoukouta, English Teacher
Olga Stefanopoulou, ICT Teacher

Abstract

Mythology is intertwined with modern children's shows, and readings perhaps more than ever. The evolution of communication and audio-visual media brings in front of children – and adults – mythological narratives from all places and times. Thus, the modern pedagogy of myth is now in use not necessarily about one mythology, but several that may meet, creating a "inter-mythology". Our paper presents activities of an Erasmus+ project focused on myth, which was implemented with the participation of six European countries (Bulgaria, Greece, Italy, Cyprus, Poland, Romania). Based

on these activities, a discussion is held on the issue of modern mythology, which was the main feature of this program. Data and conclusions from pedagogic and didactic practices that focus on myth are presented. Our goal is to have, based on these, a contribution to modern "mytho-pedagogy", a pedagogy that derives its material on many levels from the realm of myth.

Keywords: Myth, pedagogy of myth, inter-mythology, European mythology, Erasmus

Εισαγωγή

Τα παιδιά στις μέρες μας περισσότερο από ποτέ, ίσως, συναντούν μυθολογικά στοιχεία από όλους τους πολιτισμούς και όλες τις εποχές. Αυτό συμβαίνει κυρίως χάρη σε μια πολύ εξελιγμένη σεναριακή φαντασία των παιδικών θεαμάτων και ακροαμάτων, ακόμη και παιχνιδιών. Την ίδια στιγμή η εκπαίδευση χρησιμοποιεί τον μύθο παιδαγωγικά ανάγοντας τον, εκτός από ιστορική γνώση που είναι, σε ένα εργαλείο ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Αυτό γίνεται μέσα από την αξιοποίηση των βαθύτερων νοημάτων και της πολιτισμικής αξίας που έχουν οι μύθοι. Σε ένα πρόγραμμα Erasmus+ στο οποίο συνεργάστηκαν έξι ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία, Ελλάδα, Ιταλία, Κύπρος, Πολωνία, Ρουμανία), διερευνήθηκαν οι μύθοι ως πολυδιάστατα μέσα και αφορμές εκπαίδευσης των παιδιών.

Η συνάντηση των μύθων, ωστόσο, μέσα από το πρόγραμμα, καθώς αυτοί προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς και εποχές οδήγησαν σε ένα νέο συνδυαστικό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί θεωρητικά αλλά και έμπρακτα μια «δια-μυθολογία». Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές όχι μόνο γνώρισαν τις μυθολογίες άλλων χωρών, αλλά προχώρησαν σε επινοήσεις διαμυθολογικών αφηγήσεων στο πλαίσιο δραστηριοτήτων με συγκεκριμένη παιδαγωγική στόχευση. Το πρόγραμμα αξιοποιώντας την ήδη εμπεδωμένη «παιδαγωγική του μύθου» (Kontakos, 2003), διερεύνησε δημιουργικά τους τρόπους με τους οποίους αυτή η «μυθοπαιδαγωγική» μπορεί να εντάξει στα μέσα της την «διαμυθολογία».

Από τη μια, η διαμυθολογική αφήγηση ήταν πολύ οικεία στα παιδιά λόγω των σύγχρονων ερεθισμάτων, από την άλλη υπήρξε μια πολυεπίπεδη συνεισφορά των μύθων στην επίτευξη των σύνθετων παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος Erasmus+, το οποίο είχε τον γενικότερο τίτλο «MythEUROlogy». Στην εργασία μας, θα δώσουμε το γενικό παιδαγωγικό και θεωρητικό πλαίσιο, κάποιες σχετικές δραστηριότητες και τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου κομματιού της παιδαγωγικής του μύθου που χρησιμοποιεί την «διαμυθολογία».

Από την μυθολογία στην δια-μυθολογία

Από την αρχαιότητα οι μύθοι διαμορφώνονται με τρόπο ώστε να μπορούν να αποτελούν μίξεις στοιχείων από διαφορετικές περιοχές και πολιτισμούς (Kabil, 2017) τόσο στην προφορικότητα όσο και στην εγγραμματοσύνη. Ο R. Hunter εντοπίζει την διαμυθολογία ως λογοτεχνική τεχνική έως και στην προφορική ποίηση του Ομήρου

(Hunter, 2018:75), ενώ ο Moles (2007:248) την εντοπίζει στην Ιστορία του Ηροδότου. Όμως η διαμυθολογία, η προφορική ή γραπτή συνάντηση των μύθων μέσα στα ανθρώπινα έργα και τον πολιτισμό, συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Η Rigal-Cellard, συστηματική ερευνήτρια της διαμυθολογίας την έχει επισημάνει σε σύγχρονα λογοτεχνικά έργα (Rigal-Cellard, 2001:163), ενώ μπορούμε να την παρατηρήσουμε σε πολλά σύγχρονα παιδικά βιβλία (Ενδεικτικά: De Morales, 2019; Wilkinson, et al., 2021) αλλά κυρίως σε οπτικοακουστικά αφηγήματα και για παιδιά, τα οποία θα αναφέρουμε στην εργασία μας.

Δύο χαρακτηριστικά αλλά και πολύ δημοφιλή διεθνώς παιδικά θεάματα που μελετήσαμε είναι τα «σούπερ τερατάκια» (Super Monsters) και η «Λέιντι Μπαγκ», όπως την λένε τα παιδιά, με πλήρη ονομασία «Miraculous Lady Bug» στο ελληνικό πρόγραμμα και «Miraculous: Tales of Ladybug & Cat Noir» στο πρωτότυπο.

Ξεκινώντας από τα «σούπερ τερατάκια», παρατηρούμε έναν εξαιρετικά διευρυμένο συνδυασμό μυθολογικών προσώπων όχι μόνο της αρχαιότητας, όπως είναι οι αιγυπτιακοί και ευρωπαϊκοί μύθοι, αλλά και της σύγχρονης κινηματογραφικής μυθοπλασίας, με πρόσωπα όπως ο Φρανκεστάιν. Στην εικόνα 1 από ενδεικτικό επεισόδιο, βλέπουμε ένα πλήθος μυθολογικών προσώπων που εμφανίζονται ως «παιδιά», να συνυπάρχουν με τον «Σάντα Κλάους», που - όπως και νά' χει - δεν είναι ένας άγιος της Χριστιανοσύνης, όπως ο Μέγας Βασίλειος, αλλά μια μετεξέλιξη παραδοσιακών στοιχείων σε μία σύγχρονη αστική μυθολογία. Στο επεισόδιο αυτό έχουμε, ίσως, μια από τις πλέον χαρακτηριστικές περιπτώσεις παιδικής «διαμυθολογικής» αφήγησης.



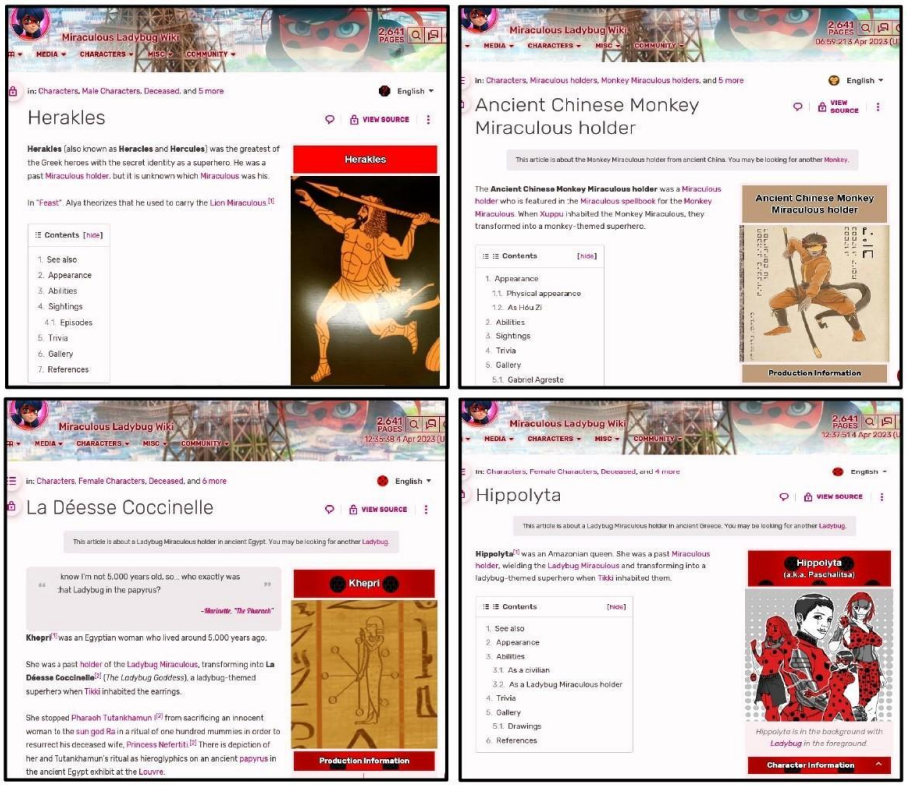
Εικόνα 1

Μάλιστα θα παρατηρήσουμε ότι ειδικά ο Σάντα Κλάους στην σύγχρονη παιδική οπτικοακουστική λογοτεχνία μπορεί να χάσει την αδιάβλητη καλοσύνη της αγιότητας και να γίνει ακόμη και «κακός», κάτω από τη επήρεια σύγχρονων μυθολογικών καταστάσεων. Αυτό συμβαίνει στην «Lady Bug» σε ένα επεισόδιο, όπου στην ελληνική του εκδοχή μεταμορφώνεται σε ένα κακό «Άη-Σκαμπίλη» (εικόνα 2).



Εικόνα 2

Βέβαια η ίδια η Lady Bug είναι ίσως ένα ακόμη χαρακτηριστικό παιδικό θέμα με διαμυθολογικά ερείσματα, καθώς σύμφωνα με την «μυθολογία» της σειράς, η πρωταγωνίστρια ανήκει σε μια διαχρονική σειρά ηρώων - μυθικών προσώπων, που εκκινεί από τον Ηρακλή και άλλες θεότητες της ανθρωπότητας για να φτάσει ως το σήμερα (εικόνα 3).



Εικόνα 3

Σε μια πολύ ενδιαφέρουσα κατηγοριοποίηση των κυρίαρχων αντιλήψεων για τον μύθο ως αφήγημα για παιδιά, η Αικ. Παπαγεωργίου (Papageorgiou, 2010) διακρίνει τις εξής περιόδους για την παρουσία της «παιδαγωγικής του μύθου» στο νεοελληνικό κράτος: α) την περίοδο της θρησκευτικοποίησης και ιστορικοποίησης του Μύθου, 1800-1830 β) την περίοδο της ηθικοποίησης του μύθου, 1831-1880 γ) την περίοδο του εκδημοτικισμού του μύθου, 1880-1930 δ) την περίοδο της απομυθοποίησης του

μύθου, 1930-1970 και ε) την περίοδο της εκκοσμίκευσης του μύθου, που περιλαμβάνει τα έτη από το 1970 και έπειτα. Από την ενδιαφέρουσα, για τις εργασίες του προγράμματός μας, κατηγοριοποίηση αυτή, για λόγους οικονομίας θα σταθούμε στις τελευταίες περιόδους.

Δεδομένου ότι η εργασία αυτή εκδόθηκε το 2010, σε μια περίοδο που οι σύγχρονες Τ.Π.Ε. δεν είχαν τη σημερινή ανάπτυξη και κυρίως τις επιδράσεις των κινητών συσκευών στις οποίες έχουν πρόσβαση τα παιδιά, ενδεχομένως από τότε μέχρι σήμερα να μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια ακόμη περίοδο ή κάποια, εν τέλει, νέα χαρακτηριστικά της περιόδου της «εκκοσμίκευσης» του μύθου. Τα χαρακτηριστικά αυτά λόγω της διεθνούς παρουσίας των οπτικοακουστικών θεαμάτων που δημιουργούν τα νέα μέσα, θα μπορούσαν να είναι η «παγκοσμιοποίηση» του μύθου καθώς και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων μυθολογικών αφηγημάτων.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η μυθολογία, η οποία από την αρχαιότητα διακρίνεται για τον παιδαγωγικό και ανθρωπαγωγικό της χαρακτήρα στους πολιτισμούς, έχει μια παρουσία και στον νεοελληνικό πολιτισμό, η οποία μεταλλάσσεται καθώς εξελίσσεται ο νεοελληνικός χώρος των σπουδών και του πολιτισμού μας. Στο τελευταίο στάδιο της εξέλιξης αυτής, στις ημέρες μας, η μυθολογία εκτός από αφήγηση των μύθων έχει μετεξελιχθεί και σε ένα σύγχρονο διαμυθολογικό αφήγημα, κυρίως μέσα από τα σύγχρονα παιδικά οπτικοακουστικά θεάματα. Η εξέλιξη αυτή επηρεάζει και την εφαρμοζόμενη «παιδαγωγική του μύθου», την οποία εξετάζουμε στην εργασία μας στο πλαίσιο ενός σχετικό πρόγραμμα Erasmus+. Πώς διαμορφώνεται, λοιπόν, η παιδαγωγική του μύθου;

Η παιδαγωγική του μύθου στις μέρες μας

Ο όρος «παιδαγωγική του μύθου» έχει χρησιμοποιηθεί για να προσδιορίσει το εύρος και το περιεχόμενο των τρόπων παιδαγωγικής αξιοποίησης των μύθων (Kontakos, 2003, Gourniotou, 2004). Στην σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όπως είναι αναμενόμενο, ο μύθος έχει μια σχετική παρουσία ως παιδαγωγικό μέσο, κάτι που ειδικά στην Ελλάδα ενισχύει η πολιτισμική μας σύνδεση με την αρχαιοελληνική μυθολογία. Ο Α. Κοντάκος (Kontakos, 2003) ορμώμενος από το κοινό στοιχείο της εκπαίδευσης και των μύθων να δομούνται με χαρακτήρα «πολυσυλλεκτικό» και να «εντοπίζονται σε ποικίλες περιστάσεις» στις οποίες αναγιγνώσκονται πολλαπλώς, δομεί την μελέτη του για μία παιδαγωγική του μύθου σε τρεις ενότητες: α) καταγράφει την «ιστορία του παιδαγωγικού διαλόγου για τους μύθους» β) αναπτύσσει την «παιδαγωγική αξία των μύθων σήμερα» γ) κάνει μια ιδιαίτερη αναφορά στην «πρώτη σχολική ηλικία από τη σκοπιά της εξελικτικής ψυχολογίας» δ) μελετάει ξεχωριστά το ζήτημα της προφορικότητας και των προφορικών κοινωνιών εστιάζοντας στην «προφορικότητα του παιδιού και του μύθου» και ε) εξειδικεύει το ζήτημα της «αντιπαράθεσης των μορφωτικοπολιτικών και διδακτικών αξιώσεων σε σχέση με τους μύθους και τις αρχές των θεωριών της προσωπικότητας».

Η M. A. Doll (2011) διακρίνει τρεις βασικές ενότητες όταν μελετάει την παιδαγωγική

του μύθου και κάνει λόγο για τον μύθο ως α) «ψυχολογική παιδαγωγική», καθώς ο μύθος προσφέρει πληροφορίες για τις οικογενειακές σχέσεις, τη μνήμη, τη φαντασία και την ετερότητα β) «οικολογική παιδαγωγική», καθώς οι οικολογικές γνώσεις που απορρέουν από τον μύθο διδάσκουν τη σύνδεση μεταξύ των σχέσεων ανθρώπου-ζώου-φυτού και τον οργανισμό όλων των μορφών ζωής και τέλος γ) «κοσμολογική παιδαγωγική» καθώς οι κοσμολογικές ιδέες από τον μύθο απηχούν με εντυπωσιακό τρόπο τα ευρήματα της νέας επιστήμης, με έμφαση στην κβαντομηχανική, τα πεδία δυνάμεων, τις μαύρες τρύπες, τα υποατομικά σωματίδια, το χάος και τις δυνατότητες του ταξιδιού στο χρόνο.

Σύμφωνα με την Doll, δύο τομείς που συχνά θεωρούνται εντελώς αντίθετοι - ο μύθος και η επιστήμη - στην πραγματικότητα αντικατοπτρίζουν ο ένας τον άλλον, αφού και οι δύο προτείνουν θεωρίες, αν και με διαφορετικούς τρόπους. Η αντίληψή μας για το μύθο δε θα πρέπει να είναι απλοϊκή, αλλά να εστιάσει στο γεγονός ότι όπως η επιστήμη και η ψυχολογία, έτσι και οι μύθοι έχουν από καιρό εξερευνήσει περιπέτειες σε αόρατους, άγνωστους κόσμους που παρέχουν τις απαραίτητες γνώσεις για τη θέση των ανθρώπων στον μικρόκοσμο και τον μακρόκοσμο που μας περιβάλλει.

Πρόκειται για την ίδια αντίληψη που μεγάλοι ανθρωπολόγοι όπως ο C. Levi-Strauss (1986) εισήγαγαν στις ανθρωπιστικές επιστήμες, όταν έκανε λόγο για τον μύθο ως «πρωτόγονη επιστήμη» (Levi-Strauss, 1977; 2021). Όπως προκύπτει χρόνια μετά και από το έργο της Doll (2011) αυτή η «προστιθέμενη αξία» της παιδαγωγικής του μύθου δυνητικά θα πρέπει να ενδιαφέρει τους δασκάλους και τους μαθητές που θέλουν να ανακαλύψουν κάτι παραπάνω από τις θαυμαστές, ποικιλόμορφες και ζωντανές διδαχές των μύθων.

Κοινή συνισταμένη τόσο της Doll (2011), όσο και του Κοντάκου (Kontakos, 2003) είναι η έμφαση στην ψυχολογική διάσταση της παιδαγωγικής του μύθου. Όχι, τυχαία, σε μια άλλη εργασία για την παιδαγωγική του μύθου, η Γ. Χαμζαδάκη (Chamzadaki, 2016), κάνει λόγο για μια μυθοκεντρική «παιδαγωγική αντιμετώπιση της αλαζονείας και της επιθετικότητας» στο σχολείο. Απ' την άλλη, η σύνδεση της Μυθολογίας και της οικολογίας που προτείνει παιδαγωγικά η Doll δεν είναι μια καινούργια ιδέα. Ο συσχετισμός αυτός εμφανίζεται τουλάχιστον από τη δεκαετία του 1990 στην ελληνική βιβλιογραφία για τον παιδαγωγό (Giannopoulou, 1998).

Συμπερασματικά, λοιπόν, θα λέγαμε ότι η παιδαγωγική του μύθου, ούσα ένα υπαρκτό πεδίο της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι ένας χώρος που τροφοδοτεί πολυδιάστατα τα παιδαγωγικά μέσα του σύγχρονου εκπαιδευτικού, είτε αυτός θέλει να κινηθεί προς περισσότερο ψυχοκοινωνικά ζητήματα συγκρότησης της προσωπικότητας και της κοινωνίας των μαθητών, είτε θέλει να κινηθεί σε καθαρά γνωστικούς χώρους για την διαμόρφωση εκπαίδευσης για το περιβάλλον, την οικολογία, την ιστορία, την ηθική ακόμη και τα συναισθήματα. Πώς όμως χρησιμοποιήθηκαν τα μέσα αυτά στο πρόγραμμα που υλοποιήσαμε στο 13ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας;

Το πλαίσιο και η φιλοσοφία του προγράμματος «MythEUROlogy»

Τα τελευταία χρόνια, ως εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βιώνουμε το γεγονός ότι οι μαθητές μας δεν επιθυμούν να αποκτήσουν νέα γνώση, αν δεν προσφέρεται μέσα από καινοτόμους και ενδιαφέροντες τρόπους. Στην πραγματικότητα, η λεγόμενη γενιά «Generation-Z» (Seemiller & Grace, 2019), απορροφά νέες πληροφορίες κάθε μέρα μέσω της οπτικής αντίληψης και έχει «διάρκεια προσοχής οκτώ δευτερολέπτων» (Noam, 2021).

Επίσης, στις μέρες μας οι σχολικές κοινότητες αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (δημιουργώντας ένα δύσκολο στη διαχείριση μαθησιακό περιβάλλον), επομένως, μπορούμε να πούμε ότι οι μελλοντικές ανάγκες των μαθητών μας θα απορρέουν από μια πολυπολιτισμική κοινότητα. Προκύπτει έτσι η ανάγκη η κατάρτιση των δασκάλων αλλά και τα προγράμματα σπουδών να επικεντρώνονται στην πολιτιστική πολυμορφία ή ακόμη και στην οπτική αναπαράσταση της γνώσης (τουλάχιστον όπως θα μπορούσε να την απορροφήσει η Generation-Z).

Στους παραπάνω προβληματισμούς, η ιδέα της αξιοποίησης της μυθολογίας αλλά και της «διαμυθολογίας» - όπως διαφαινόταν ότι θα χαρακτηριστεί το σύγχρονο μιντιακό αφήγημα για τα παιδιά – αποτέλεσε μια πρόκληση που θα μπορούσε να συμπεριληφθεί σε ένα προτεινόμενο πρόγραμμα Erasmus+. Στο 13ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, όπου συγκροτήθηκε η πρόταση η στόχευση αφορούσε αφενός στη επίτευξη των ζητούμενων από τα προγράμματα σπουδών, αφετέρου την ανάπτυξη των κοινών αρχών που διέπουν την ευρωπαϊκή πολιτιστική κληρονομιά, οι οποίες διαφαινόταν ότι αρμόζουν σε μια πολυπολιτισμική κοινότητα σχολικής εκπαίδευσης (Platanias, 2004).

Κεντρικοί άξονες, λοιπόν, ήταν η ανάπτυξη της παιδαγωγικής του μύθου αλλά και η διερεύνηση των σύγχρονων διαμυθολογικών αφηγημάτων που είτε θα βρίσκαμε κατασκευασμένα είτε θα δημιουργούσαμε εμείς δια μέσου των συγκριτικών προσεγγίσεων ανάμεσα στις μυθολογίες των έξι συμμετεχουσών χωρών. Η μυθολογία σχετίζεται με την πολιτιστική ταυτότητα κάθε χώρας. Αποτελεί μια εισαγωγή στα άυλα πολιτιστικά στοιχεία, έτσι όπως εκφράζονται με τις κληρονομικές παραδόσεις από το παρελθόν και τα έθιμα όπως αυτά έχουν εξελιχθεί στο πέρασμα του χρόνου. Σχετίζεται με φυσικά και ανθρώπινα περιβάλλοντα και τις ανθρώπινες αξίες όπως αυτές απεικονίζονταν μέσα από τους μύθους και θρύλους.

Κατά συνέπεια, η διεθνής δέσμευση στην κατανόηση των μύθων είναι ένας σημαντικός παράγοντας διατήρησης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας σε τοπικό επίπεδο ενόψει της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης αλλά και στην προώθηση ενός διαπολιτισμικού διαλόγου που θα ενθαρρύνει την ανταλλαγή και την κατανόηση πολιτιστικών εκδηλώσεων διαφορετικών χωρών.

Μεθοδολογία και ανάπτυξη του προγράμματος «MythEUROlogy»

Τα προγράμματα Erasmus+ εκ των πραγμάτων εκτείνονται και στους δύο τρόπους

εξοικείωσης με ζητήματα πολιτισμικής ετερότητας. Ο ένας είναι η βιβλιογραφική έρευνα και αναζήτηση και ο άλλος η βιωματική προσέγγιση με διακρατικές εκπαιδευτικές επισκέψεις. Είναι προφανές ότι επισκεπτόμενος κάποιος έναν τόπο, το σχετικό πεδίο έρευνας γίνεται πολύπλευρα οικείο και έτσι η γνώση μπορεί να μεταφερθεί με πιο κατάλληλο και συνεκτικό τρόπο.

Γνωρίζοντας τους μύθους

Στο MythEUROlogy, οι εκπαιδευτικοί μετέφεραν αυτή τη γνώση στους μαθητές, στις οικογένειές τους και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ενίσχυσαν τις κοινές πτυχές της ευρωπαϊκής πολιτιστικής κληρονομιάς που προάγει τη συνοχή μεταξύ των πολιτών και εξαλείφει κάθε περίπτωση διάκρισης και αποκλεισμού.

Πρωτεύουσα μεθοδολογική αρχή στην οποία στηρίχτηκε το Πρόγραμμα MythEUROlogy ήταν η προσέγγιση από τα γνωστά και οικεία προς τα άγνωστα και διαφορετικά. Τα παιδιά εισήχθησαν στο Πρόγραμμα αφού πρώτα παρουσίασαν τους σύγχρονους ήρωες με τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα που τους ξέρουν πολύ καλά μέσα από τα αναγνώσματα και τα παιχνίδια τους, ακολούθησε η παρουσίαση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων από τους μυθικούς ήρωες και η σύγκριση μεταξύ τους. Η διαπίστωση ήταν ότι υπάρχουν αλλαγές στις μορφές των ηρώων (στη σύγχρονη εποχή επηρεασμένες από τις νέες τεχνολογίες), όμως οι πλοκές και η ολοκλήρωση της μυθοπλασίας ακολουθεί μια κοινή ή περίπου κοινή πορεία από τους αρχαίους μύθους μέχρι τους σύγχρονους, βοηθά στην σύνδεση και οικειοποίηση από τους μαθητές της νέας γνώσης.

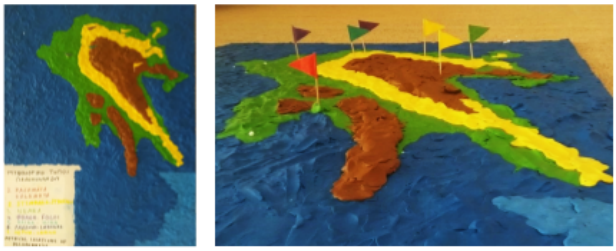
Αυτόν που γνώριζαν πολύ καλά οι μαθητές ήταν ο Ηρακλής. Μελέτησαν και παρουσίασαν τους άθλους του. Μελέτησαν παραστάσεις από τους άθλους του Ηρακλή σε αρχαία αγγεία όπως επίσης και σε σύγχρονα νομίσματα. Οι μαθητές και μαθήτριες δημιούργησαν τις δικές τους ζωγραφιές αλλά και δισδιάστατες απεικονίσεις των άθλων του Ηρακλή χρησιμοποιώντας μολύβια, χρώματα και πλαστελίνη. Μια επίσης ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για τους μικρούς μαθητές ήταν η γνωριμία με τα πήλινα αγγεία, την αγγειοπλαστική και θέματα αγγειογραφίας και η δημιουργία αγγείων από τους ίδιους τους μαθητές ζωγραφίζοντας αναπαραστάσεις μύθων πάνω σε αυτά (Εικόνα 4).

Ειδικά για τους μύθους του Ηρακλή συνδέσαμε κάθε μύθο με την τοπογραφία της περιοχής που συνέβη. Στηριχτήκαμε στη χωροταξική νοημοσύνη της θεωρίας του Gardner που υποστηρίζει την ικανότητα για σχηματισμό παραστατικών και χωρικών αναπαραστάσεων του κόσμου και καλό προσανατολισμό στο χώρο (Gardner, 1993). Πολλές φορές τα γεγονότα και ο τόπος που έχουν πραγματοποιηθεί, συνδέονται λεκτικά, με μηχανιστική εκφορά του ονόματος του τόπου από τους μαθητές, χωρίς οι τελευταίοι να έχουν με ευκρίνεια τοποθετήσει τον τόπο που συνέβησαν στον χωροταξικό του περίγυρο.



Εικόνα 4

Έτσι, οι μαθητές και μαθήτριες δημιούργησαν έναν δισδιάστατο χάρτη της Πελοποννήσου με πλαστελίνη πάνω σε χαρτόνι. Με τη δημιουργία αυτού του χάρτη εντόπισαν τους τόπους που έγιναν τα σημαντικά κατορθώματα του Ηρακλή. Έβαλαν χρωματιστά σημαιάκια σε κάθε τόπο και στο υπόμνημα του χάρτη έγραψαν το όνομα του τόπου με χρωματιστά γράμματα αντίστοιχα με το σημαιάκι. Με αυτό τον τρόπο, εκτός από τη γνώση των μυθικών γεγονότων που συνδέονται με τον ήρωα, απέκτησαν και χωρική αντίληψη των τόπων που αυτά διαδραματίστηκαν και της απόστασής τους σε σχέση με τον τόπο που οι μαθητές και μαθήτριες κατοικούν (εικόνα 5).



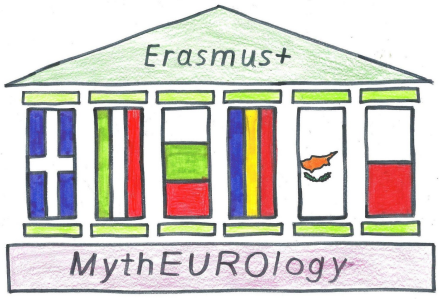
Εικόνα 5

Συμβολική γλώσσα και λογότυπο

Ένα κοινό Πρόγραμμα πρέπει να έχει και στοιχεία που θα είναι κοινά και αναγνωρίσιμα από όλους, προκειμένου να υπάρχει η αίσθηση της συλλογικής δημιουργίας. Γι' αυτό το λόγο, κάθε σχολείο-εταίρος έπρεπε να προτείνει κάποια λογότυπα ώστε να αποφασιστεί συλλογικά σε επόμενο βήμα το λογότυπο του προγράμματος. Από το 13ο Δημοτικό Σχολείο Καλαμάτας, για την δημιουργία του λογότυπου, επιλέχθηκαν οι ήρωες με τους αντίστοιχους μύθους τους ο Ηρακλής, η Δήμητρα και Περσεφόνη και η Ευρώπη. Τα κριτήρια ήταν η ρώμη για τον Ηρακλή, οι σχέσεις μητέρας και κόρης για το μύθο της αρπαγής της Περσεφόνης και η ευρωπαϊκή διάσταση στο μύθο της αρπαγής της Ευρώπης (Εικόνα 6).



Εικόνα 6



Εικόνα 7

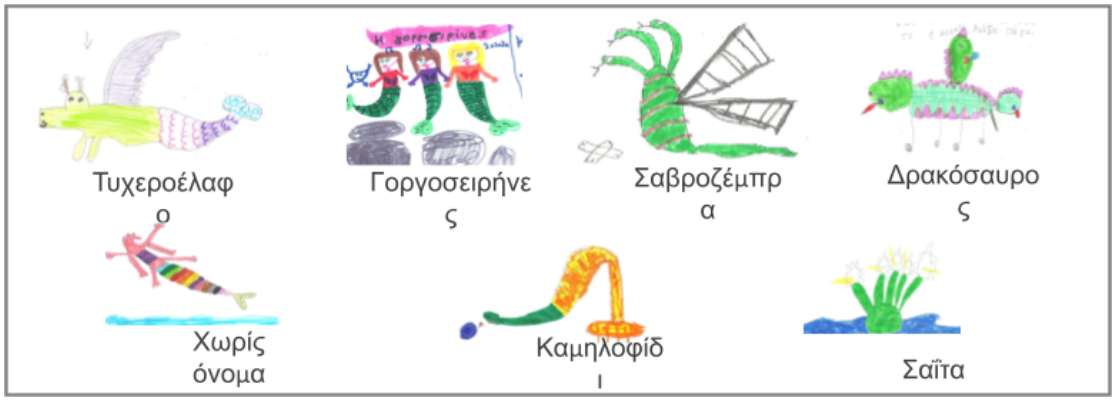
Έπειτα από συνεργασία όλων των σχολείων και ακολουθώντας δημοκρατικές διαδικασίες, όπως η ψηφιακή ψηφοφορία, επιλέχθηκε τελικό ένα λογότυπο που διέπεται από συγκεκριμένους συμβολισμούς (αρχαίος ναός, σημαίες κρατών, χρώματα, συμμετρία κ.λπ.) και το οποίο θα αποτελούσε χαρακτηριστικό στοιχείο σε κάθε δημιουργία και παραγόμενο προϊόν του προγράμματος (Εικόνα 7).

Μυθολογία, Δημιουργικότητα και Φαντασία

Μια ακόμη μεθοδολογική αρχή που ακολουθήθηκε ήταν να δοθεί η δυνατότητα για καλλιέργεια της δημιουργικότητας με τη χρήση της φαντασίας. Οι μαθητές μέσα από την παρουσίαση του θέματος «Τα μυθικά όντα του Αρχαιολογικού Μουσείου Μεσσηνίας» από την Εφορεία Αρχαιοτήτων Μεσσηνίας, γνώρισαν μυθικά όντα που απεικονίζονται σε αντικείμενα του μουσείου και έχουν βρεθεί σε διάφορα μέρη της Μεσσηνίας και συνδέονται με θεότητες, συζήτησαν για τους μύθους που συνδέονται αυτά τα αντικείμενα, σύγκριναν τις μυθικές τους ιδιότητες με αυτές από τα μυθικά όντα που ήδη γνώριζαν. Στη συνέχεια κλήθηκαν οι μαθητές να δημιουργήσουν με τη φαντασία τους το δικό τους μυθικό ον και ιστορίες που συνδέονται με αυτό.

Τα γνωστά χαρακτηριστικά των μυθικών ηρώων χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές για να δημιουργήσουν νέα μυθικά φαντασιακά όντα δίνοντάς τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα από αυτά που έχουν οι υπάρχοντες ήρωες. Έτσι δημιούργησαν το «Τυχεροέλαφο» που έχει ουρά γοργόνας και φτερά και φέρνει τύχη στους ανθρώπους, τις «Γοργοσειρήνες» που είναι συνδυασμός Γοργόνας και Σειρήνας, τη «Σαΐτα» που είναι συνδυασμός ερπετού και εντόμου που πετάει, τον «Σαβροζέμπρα» που συνδυάζει τη σαύρα και τη ζέμπρα και τρώει τα πάντα εκτός από τους

ανθρώπους, το «Καμηλοφίδι» που αποτελείται από καμήλα και ερπετό, τον «Δρακόσαβρο» με τρία κεφάλια από τα οποία τα δύο βγάζουν φωτιά και το τρίτο βγάζει πάγο, και τέλος ένα μυθικό ον χωρίς να του έχει αποδοθεί κάποια ονομασία και είναι συνδυασμός ιππόκαμπου και γοργόνας (εικόνα 8).



Εικόνα 8

Για τις δημιουργικές δραστηριότητες μυθοπλασίας αφού προηγήθηκε ειδικό εργαστήριο χρήσης κόμικ προς τους εκπαιδευτικούς από το Κέντρο Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία Καλαμάτας προς τους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να ασκηθούν οι μαθητές τους στην δημιουργία ιστοριών εμπνευσμένους από τους μύθους. Κατά την διάρκεια των επόμενων μηνών, το σχολείο κάθε χώρας ασχολήθηκε με τους μύθους του τόπου του και επέλεξε μυθικούς ήρωες παρουσιάζοντας την πλοκή του μύθου τους σε μορφή κειμένου εμπλουτισμένου με εικόνες και σκίτσα. Παράλληλα επισημάνθηκαν τα κοινά σημεία των μύθων και διατυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά των ηρώων.

Όπως διαπιστώθηκε «όλοι οι ήρωες και οι ηρωίδες ακολουθούν συγκεκριμένα αρχέτυπα - στερεότυπα ως προς το χαρακτήρα και τις ικανότητές τους». Βασική διαπίστωση, επίσης, ήταν πως «στους μύθους υπάρχει μια κοινή δομή που σχεδόν πάντα καταλήγει στο θρίαμβο του καλού και την πάταξη του κακού». Το τελικό αποτέλεσμα των παραπάνω εργασιών ήταν η παραγωγή ενός συλλογικού βιβλίου με τους μύθους όλων των χωρών, και σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή (Εικόνα 9).



Εικόνα 9

Σε ό,τι αφορά τις γενικότερες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, τα σκίτσα με μορφή κόμικ και η δημιουργία σεναρίων για κόμικ αποτέλεσαν για όλες τις χώρες τρόπο δημιουργίας και αφήγησης ιστοριών με βάση τους μύθους από τα παιδιά. Εμβάθυναν στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηρώων αλλά και σε θέματα που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες και θα αναγκαστούν, αργότερα ως ενήλικες, να τα αντιμετωπίσουν.

Στη συνέχεια χρησιμοποιώντας τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των ηρώων προχωρούσαν στη δημιουργία της ιστορίας. Από ένα ενδεικτικό περιβαλλοντικό ζήτημα στο οποίο η ιστορία παραθέτει το πρόβλημα και τη λύση του μέσα από τον «μύθο» που δημιούργησαν οι μαθητές είχαμε μια ακόμη έμπρακτη μεταφορά όσων οι μαθητές ήθελαν να πουν, στη γλώσσα και τον τρόπο που εμπεριέχουν συμβολισμούς νοήματα και πληροφορίες οι μύθοι (Εικόνα 10).



Εικόνα 10

Κατ’ αναλογία πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες μυθοπλασίας και δημιουργικών αφηγήσεων που οδήγησαν σε δημιουργίες βίντεο και σε μικρές θεατρικές παραστάσεις. Το σύνολο των δράσεων και των έργων των παιδιών αποτυπώθηκε σε εκδόσεις του προγράμματος τις οποίες μπορεί κανείς να βρει στο διαδίκτυο (MythEUROlogy team, 2022, 2023a, 2023b, 2023c, 2023d).

Παρατηρήσεις για μια «Μυθοπαιδαγωγική»

Πολλαπλά επίπεδα κωδίκων επικοινωνίας. Από το σύνολο των δραστηριοτήτων, η δημιουργία ιστοριών κόμικς με την μορφή κατασκευασμένων από τα παιδιά «μύθων», φαίνεται να έχει ενδιαφέρον σε πολλά επίπεδα και να διακρίνεται γι’ αυτό σε σχέση με άλλες δημιουργικές δραστηριότητες. Τα κόμικς είναι μια δημοφιλής μορφή τέχνης ιδιαίτερα προσφιλής στα παιδιά και τα οποία αποτελούν μία γλώσσα παγκοσμίως

κατανοητή η οποία προκαλεί τις αισθήσεις και μετατρέπει το συγκεκριμένο σε αφηρημένο εξάπτοντας την φαντασία των παιδιών (Vasilakopoulou & Retalis, 2008). Τα έργα των παιδιών έχουν πολλαπλές επιρροές, από θεάματα και ερεθίσματα «πολυτροπικά», κάτι που απεικονίζεται στα έργα τους. Εικόνες, συμβολισμοί, μίξεις στοιχείων, ένθετα κείμενα και στο επίκεντρο μια καινούργια αφήγηση που τα ίδια δημιουργούν, όλα αυτά οδηγούν σε ένα σύνθετο πεδίο μελέτης όπου συμπλέκονται οπτική γλώσσα αλλά και μυθική γλώσσα. Όλα αυτά αφορούν τη σφαίρα της επικοινωνίας και του πολιτισμού.

Ψυχολογία και συναισθηματική αγωγή. Στη σφαίρα της ψυχολογίας, ωστόσο, έχει ενδιαφέρον η σύμφυση ανάμεσα στον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και των ηρώων που δημιουργούν και θέτουν σε κίνηση. Οι υπερφυσικές δυνάμεις που αποδίδουν στους ήρωες τα συναισθήματα, όπως η απογοήτευση, η λύπη, η αγωνία, ο φόβος, η χαρά και στο τέλος η λύτρωση με τη με την επίλυση του προβλήματος, οδήγησαν σε έναν τύπο συναισθηματικής αγωγής (Cefai & Cooper, 2009). Παρατηρήθηκε ότι παράλληλα με την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης τα παιδιά έδωσαν δείγματα ηθικής συνείδηση καθώς δια μέσου των μύθων γνώρισαν πανανθρώπινες αξίες όπως είναι η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η επιβράβευση, η τιμωρία, η διάκριση της έννοιας του καλού και του κακού.

Μύθος και περιβάλλον. Παρ’ ότι ο μύθος φαίνεται να είναι ένα αφήγημα στη σφαίρα των ιδεών και των νοημάτων, παράλληλα έχει μεγάλη σύνδεση με το περιβάλλον και το οικοσύστημα. Η σύνδεση αυτή είναι ισχυρή επειδή τα μυθολογικά πρόσωπα και στοιχεία έχουν ιδιότητες που συνδέονται άμεσα με το περιβάλλον, το οποίο τους δίνει τα χαρακτηριστικά τους και στο οποίο επεμβαίνουν με τις δυνάμεις τους. Υπερφυσικές περιβαλλοντικές καταστάσεις και μεταβολές, γεγονότα μεγάλης ισχύος και κλίμακος συμβαίνουν στη μυθολογία αλλά και στην πραγματικότητα, όπου η βιομηχανική εποχή και η τεχνολογία αντλούν στοιχεία από το περιβάλλον και επιδρούν σε αυτό. Έτσι η σύνδεση μυθολογίας και οικολογίας σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο είναι πολύ πιο αυτονόητη και ισχυρή από όσο θα φανταστεί, ίσως, κανείς αρχικά.

Γεωμυθολογία, εντοπιότητα και παγκοσμιότητα των μύθων. Επειδή η μυθολογία δεν αποτελεί κάποιο πεδίο συστηματικής διδασκαλίας σε ένα πρόγραμμα σπουδών – τουλάχιστον στις χώρες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα - πολλά στοιχεία που αφορούν τις μυθικές αφηγήσεις και την ερμηνεία τους αποκαλύπτονταν να έχουν αλλοιωθεί καθώς είχαν ταξιδέψει από τη μια χώρα στην άλλη, πριν, βέβαια την υλοποίηση του προγράμματος. Το πρόγραμμα και η άμεση βιωματική κατανόηση με τα ταξίδια στον τόπο του μύθου ανέδειξαν ότι οι μύθοι πέρα από τους πανανθρώπινους, διαχρονικούς συμβολισμούς ήταν συνδεδεμένοι με τον τόπο και τη γη που τους γέννησε αποκτώντας μια ιδιαίτερη τοπική σημασία. Συνεπώς αν υπάρχει τρόπος να γίνει κατανοητός ο μύθος μέσα στο εγγενές γεωγραφικό του πλαίσιο, έχουμε να ωφεληθούμε περισσότερα από την κατανόησή του. Αυτό, δεν γίνεται απαραίτητα μόνο με τη φυσική μας παρουσία προκειμένου να αναπτύξουμε

βιωματικά μια γεωμυθολογία του τόπου, αλλά σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να αναπτυχθεί με συγκεκριμένο τρόπο σε έναν άλλο τόπο, ώστε η μεταφορά του μύθου να μην γίνει με αλλοιώσεις στα νοήματα και τις αξίες του.

Συμπεράσματα

Η μυθολογία στην Εκπαίδευση είναι ένα ιδιαίτερο πεδίο τόσο από παιδαγωγικής όσο και από διδακτικής άποψης, το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένο στη χώρα μας. Για το λόγο αυτό αποτέλεσε πεδίο διευρυμένης έρευνας και πολλών νέων ερευνητικών αποτελεσμάτων, όταν εφαρμόστηκε στο πλαίσιο ενός προγράμματος Erasmus+ με τη συμμετοχή έξι ευρωπαϊκών χωρών.

Η αρχή για μια παιδαγωγική και διδακτική του μύθου έχει γίνει, βέβαια, στη χώρα μας (Kontakos, 2003; Papageorgiou, 2010; Chazmadaki, 2016), ωστόσο, τα σύγχρονα δεδομένα ως προς τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και τις μυθολογικές αναφορές της καθημερινότητας που προσεγγίζουν τα παιδιά, τείνουν να μας οδηγούν σε μια δια-μυθολογία. Αυτή είναι χρήσιμη για να κατανοήσουμε τους τρόπους που οι μύθοι σήμερα συμπλέκονται μεταξύ τους.

Είτε έχουμε μυθολογία, είτε διαμυθολογία, η αξιοποίηση του μύθου γίνεται πολυεπίπεδα. Από το γνωστικό πεδίο, την πληροφόρηση και την γνωριμία νέων πραγμάτων, ως την ανάπτυξη της συναισθηματικής αγωγής και της ψυχολογίας του παιδιού – στο βαθμό που αυτό γίνεται μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία – και την καλλιέργεια ιδιαίτερων δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τα παιδιά.

Ο μύθος μπορεί να αξιοποιηθεί σε ένα διαθεματικό πλαίσιο σχολικών δραστηριοτήτων για να εμπλέξει τις τέχνες, τα εικαστικά, τη ζωγραφική, το κόμικς, το βίντεο, το θέατρο, τη συγγραφή και όχι μόνο ενδυναμώνοντας τον εκπαιδευτικό σε ένα μεγάλο εύρος διδακτικών στόχων.

Τέλος, ο μύθος φαίνεται να είναι από εκείνες τις πολιτισμικές κατηγορίες της ανθρωπότητας και των πολιτισμών, που κεντρίζουν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον και μέσα από την διαχρονική αξία τους τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς του τρόπους επικοινωνίας, αποτελούν για τους μαθητές πάντα μια σημαντική πηγή ανάπτυξής σε πολλά διδακτικά αντικείμενα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Chamzadaki, G. (2016). *Ta aloga tou Diomidi sti scholiki taxi: Paidagogiki antimetopisi tis alazoneias kai tis epithetikotitas. Eisigisi sto Synedrio «Mythoi kai mythika prosopa tis Thrakis. 12-13 Apriliou 2016*». Komotini. https://www.academia.edu/40665271

Giannopoulou, I. (1998). *Paidikes parastaseis me themata apo tin oikologia kai tin elliniki mythologia*. Seira: o mikros ithopoios. Athina: Vasileiou.

Gourgiotou, E. (2004). *The mythology and it's place in nursery school curriculum. Thesis*. Athina: National Documetation Center. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15643

Cefai, C., Cooper, P. (2009). *Promoting Emotional Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.

De Morales, T. (2019). *O Atlantas ton mython. Athina*: Psychogios.

Gardner, Howard (1993). *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Books.

Hunter, R. (2018). *The Measure of Homer. The Ancient Reception of the Iliad and the Odyssey*. Cambridge University Press.

Kabil, A. (2017). *The 10.000 year genealogy of myths*. https://web.archive.org/web/20221208145702/https://longnow.org/ideas/the-10000-year-geneaology-of-myths/

Kontakos, A. (2003*). Mythoi kai ekpaidefsi: Protaseis gia mia paidagogiki tou mythou*. Athina: Atrapos.

Levi-Strauss, C. (1977). *Agria skepsi*. Athina: Papazisi.

Levi-Strauss, C. (1986). *Mythos kai noima.* Athina: Kardamitsa.

Levi-Strauss, C. (2021). *Wild Thought: A New Translation of La Pensée Sauvage*. University of Chicago Press

Moles, J. (2007). 'Saving' Greece from the 'ignominy' of tyranny? The 'famous' and 'wonderful' speech of Socles (5.92). At Irwin, E., Greenwood, E. (eds.). *Reading Herodotus. A study of the logoi in Books of Herodotus' Histories*. Cambridge University Press. p.p. 245-268.

MythEUROlogy Team (2022). *Myths in our Schools*. Kalamata: 13th Elementary School of Kalamata. http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/Booklet-gotowy_compressed.pdf

MythEUROlogy Team (2023a). *I Arpagi tis Evropis.* Kalamata: 13ο Dimotiko Scholeio Kalamatas. http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/H_Arpagi_ths_Europis.pdf

MythEUROlogy Team (2023b). *The adbuction of Europa*. Kalamata: 13th Elementary School of Kalamata. http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/The-adbuction-of-Europa.pdf

MythEUROlogy Team (2023c). *Comic Book Mythology*. *The adbuction of Europe*. The adbuction of Persefone. Kalamata: 13th Elementary School of Kalamata. (Front preview). http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/Comic_Book_Front_pre1.pdf

MythEUROlogy Team (2023d). *Mythologia se Komik. I arpagi tis Evropis. I arpagi tis Persefonis.* Kalamata: 13ο Dimotiko Scholeio Kalamatas. (Proepiskopisi Exofyllou). http://13.mysch.gr/el/wp-content/uploads/2023/04/Comic_Book_Front_pre1_el.pdf

Noam, E. (2021). *The Content, Impact, and Regulation of Streaming Video: The Next Generation of Media Emerges*. Edward Elgar Publishing.

Rigal-Cellard, B. (2001). Western Literary Models and their native American recisiting. The Hybrid Aesthetics of Owen.s The Sharpest Sight. At Bataille, G. M. (ed.). *Native American Representations*. University of Nebraska Press. 152-163.

Papageorgiou, Aik. (2010). *I Elliniki mythologia stin elliniki paidiki logotechnia. Sygkritiki prosengisi tis Ellinikis mythologias. Didaktoriki Diatrivi*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26225

Platanias, D. (2004). *Oi mythologies tou kosmou. A΄ meros. O epikos mythologikos kyklos*. Athina: EKPA-Kentro Diapolitismikis Agogis. http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/index/48.pdf

Seemiller, C., Grace, M. (2019). *Generation Z. A century in the making*. New York: Routledge.

Stenudd, S. (2022). *Archetypes of Mythology: Jungian Theories on Myth and Religion Examined*. Arriba.

Vasilakopoulou, M., Retalis, S. (2008). *Axiopoiisi psifiakon komiks stin ekpaidefsi*. Kentro Erevnon Panepistimiou Peiraia. http://cosy.ds.unipi.gr

Wilkinson, P., Carroll, G., Faulkner, M., Fielf, J., Haywood, J., Kerrigan, M., Philip, N., Pumphrey, N., Tocino-Smith, J. (2021). *Η μυθολογία με απλά λόγια*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Αλλόγλωσσοι μαθητές, μαθησιακές δυσκολίες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Τσουρής Νικόλαος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε.70, Διδάκτορας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εξετάζει το ζήτημα της ομαλής ένταξης στη μαθησιακή διαδικασία αλλόγλωσσων μαθητών, κυρίως παιδιών μεταναστών και προσφύγων, με σκοπό αυτά να ξεπεράσουν τις γλωσσικές δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν αποτρεπτικό παράγοντα ενσωμάτωσής τους, και ως εκ τούτου επιτείνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες. Συγκεκριμένα εστιάζει σε δύο κύριες και αλληλένδετες συνιστώσες του σημαντικού αυτού φαινομένου με σημείο αναφοράς τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Η πρώτη εξ αυτών αφορά τους λόγους για τους οποίους οι αλλόγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται ή αδυνατούν πολλές φορές να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις της σχολικής διαδικασίας μάθησης με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση, η οποία τους οδηγεί σε παραίτηση από την προσπάθεια κατάκτησης των διδακτικών στόχων, αλλά και σε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά τις προτάσεις σχετικά με τους τρόπους και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την επίλυση του προβλήματος στο βαθμό του εφικτού.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλλόγλωσσοι μαθητές, μαθησιακές δυσκολίες, διγλωσσία, εκπαιδευτικός, διαπολιτισμική προσέγγιση

Pupils with a different mother tongue, learning difficulties and the role of the teacher

Tsouris Nikolaos, School Advisor of Elementary Education, PhD

Abstract

This article aims to contribute to the academic discussion on the inclusion of pupils with a different mother tongue –usually children of immigrants and refugees– into the Greek educational system. In other words it examines how these foreign pupils could overcome their learning difficulties which impede their social integration and increase educational and social inequalities. In this context the paper focuses on two significant and intertwined parameters related to the role of the teacher in the inclusion process. The first refers to the impediments which prevent pupils with a different mother tongue from responding effectively to the requirements of the school program. In this way they show low school performing, which reduces their efforts to attain knowledge as well as their self-confidence. The second parameter has to do with the pedagogical methods that teachers should apply in order to cope with the learning problems of these pupils most efficiently.

Key-Words: pupils with a different mother tongue, learning difficulties, bilingualism, teacher, intercultural approach

Εισαγωγικά

Τα τελευταία χρόνια περισσότερο από ποτέ άλλοτε στο παρελθόν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού αντιμετωπίζουν μια τεράστια πρόκληση, την οποία καλούνται να διαχειριστούν με τον κατά το δυνατόν αποτελεσματικότερο τρόπο. Πρόκειται για την ομαλή ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία αλλόγλωσσων μαθητών, κυρίως παιδιών μεταναστών και προσφύγων, έτσι ώστε αυτά να ξεπεράσουν τις γλωσσικές δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν αποτρεπτικό παράγοντα ενσωμάτωσής τους και επιτείνουν τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (Δραγώνα, 1997· Ασκούνη, 2007). Το άρθρο αυτό επιχειρεί να προσεγγίσει τη θεωρητική διάσταση του πολύ σημαντικού αυτού φαινομένου εστιάζοντας σε δύο κύριες και αλληλένδετες συνιστώσες του. Η πρώτη αφορά τους λόγους για τους οποίους οι αλλόγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται ή και αδυνατούν πολλές φορές να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις της σχολικής διαδικασίας μάθησης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση, η οποία τους οδηγεί σε παραίτηση από την προσπάθεια κατάκτησης των διδακτικών στόχων, αλλά και σε χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι λόγοι αυτοί συνδέονται μεταξύ άλλων με τις λανθασμένες αντιλήψεις, αλλά και την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που δεν τους επιτρέπουν να αντιμετωπίσουν σωστά τις μαθησιακές ιδιαιτερότητες των αλλόγλωσσων μαθητών. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά τις προτάσεις σχετικά με τους τρόπους και τις παιδαγωγικές παρεμβάσεις για την επίλυση του προβλήματος στο βαθμό του εφικτού, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μάθηση της πρότυπης γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές και να βελτιωθεί η σχολική τους επίδοση.

Γιατί αποτυγχάνουν οι αλλόγλωσσοι μαθητές;

Η σχολική αποτυχία σε ό,τι αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο το οποίο, ως γενική διαπίστωση, είναι προϊόν της γλωσσικής και πολιτισμικής τους διαφορετικότητας (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001· Φραγκουδάκη, 2007). Ειδικότερα τώρα οι λόγοι της αποτυχίας είναι πολλοί, αλληλένδετοι μεταξύ τους και εξαρτώμενοι από ένα πλέγμα παραγόντων, οι οποίοι συναρτώνται άμεσα και από τους τρεις βασικούς συντελεστές της μαθησιακής διαδικασίας: τον εκπαιδευτικό, τον ίδιο τον μαθητή, και το οικογενειακό-κοινωνικό του περιβάλλον. Αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα του ζητήματος, στο άρθρο αυτό θα εστιάσουμε σε έναν από τους τρεις παραπάνω συντελεστές και συγκεκριμένα στον εκπαιδευτικό και θα εξετάσουμε τον δικό του ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία του μαθησιακού προϊόντος σε σχέση με τους αλλοδαπούς και συγχρόνως αλλόγλωσσους μαθητές, δηλαδή στην προσπάθεια οι τελευταίοι να εξελιχθούν σε δίγλωσσους κατακτώντας τον προφορικό και γραπτό χειρισμό της πρότυπης γλώσσας.

Στην περίπτωση λοιπόν που η συμβολή των εκπαιδευτικών είναι αρνητική, παρά την καλή τους διάθεση, η οποία θεωρείται δεδομένη, η αποτυχία οφείλεται σε τρεις λανθασμένες αντιλήψεις ευρέως διαδεδομένες, οι οποίες κατά κανόνα λειτουργούν στερεοτυπικά. Η πρώτη απορρέει από τη μη κατανόηση της διαφοράς ανάμεσα στη σχετική ευχέρεια με την οποία χειρίζονται μερικές φορές προφορικά την πρότυπη γλώσσα οι

αλλόγλωσσοι μαθητές στην καθημερινή τους επικοινωνία εντός σχολείου – π.χ. με τους συμμαθητές τους στα διαλείμματα –, αλλά και εκτός σχολείου, με την ικανότητα του γραπτού χειρισμού της στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την εντύπωση ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές θα έπρεπε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των μαθημάτων με την ίδια ευκολία με την οποία που αναπτύσσουν την προφορική γλωσσική τους δεξιότητα στην επίσημη γλώσσα. Αδυνατούν έτσι να ερμηνεύσουν σωστά τα προβλήματα μάθησης και την μειωμένη επίδοσή τους. Στην πραγματικότητα η διαφοροποίηση οφείλεται στο γεγονός ότι οι «βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες» που απαιτούνται σε καθημερινή βάση αποκτούνται από τα αλλόγλωσσα άτομα γρηγορότερα από τη «γνωστική ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα» που προϋποθέτει το μάθημα. Πρόκειται για φαινόμενο που ο Cummins παραλληλίζει με το διπλό παγόβουνο: οι πρώτες δεξιότητες αντιστοιχούν στο ορατό του τμήμα, δηλαδή στα επιφανειακά χαρακτηριστικά των γλωσσών, ενώ η ακαδημαϊκή ικανότητα αντιστοιχεί στο κρυμμένο κάτω μέρος του, δηλαδή στην «κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα» (Cummins, 2005). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι διαφορές μεταξύ του τρόπου κατάκτησης των επικοινωνιακών δεξιοτήτων και της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, τις οποίες κάποιες φορές δείχνουν να μη γνωρίζουν ή παραγνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι ένας από τους σημαντικούς παράγοντες που ερμηνεύουν τη μειωμένη επίδοση των αλλόγλωσσων μαθητών στην πρότυπη γλώσσα.

Η δεύτερη λανθασμένη αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι ότι μειώνοντας το επίπεδο δυσκολίας των μαθησιακών απαιτήσεων διευκολύνουν τους αλλόγλωσσους μαθητές να γίνουν δίγλωσσοι. Με αυτή την πεποίθηση επιλέγουν τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας τους που όχι μόνο είναι αναποτελεσματικοί, αλλά έχουν και αρνητικές συνέπειες. Για να γίνει σαφές ότι αυτή είναι μια λανθασμένη προσέγγιση παραπέμπουμε στη γνωστή σχηματοποίηση της οργάνωσης της διδασκαλίας σε τέσσερα τεταρτημόρια, τα οποία δημιουργούνται από δύο τεμνόμενους άξονες, εκ των οποίων ο οριζόντιος αναπαριστά τον βαθμό πλαισιακής ενδυνάμωσης, ενώ ο κάθετος τον βαθμό των νοητικών απαιτήσεων. Όταν λοιπόν οι αλλόγλωσσοι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τι πρέπει να κάνουν σε μια εργασία που τους έχει ανατεθεί (τεταρτημόριο Δ), οι εκπαιδευτικοί μειώνουν τη δυσκολία της παγιδεύοντάς τους έτσι σε απλές δραστηριότητες που είναι κατώτερες από το επίπεδο που αντιστοιχεί στην ηλικία τους (τεταρτημόριο Γ). Όταν αυτή η επιλογή αποτελεί συνήθη πρακτική ενός εκπαιδευτικού, αφαιρείται η ευκαιρία από τους αλλόγλωσσους μαθητές για γνώση και καταλήγουν στην αφαιρετική διγλωσσία (i-1 κατά Krashen). Μάλιστα ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συγκεκριμένοι μαθητές να απογοητευθούν και να παραιτηθούν και από την προσπάθεια εκμάθησης νέων γνώσεων. Αντίθετα ο εκπαιδευτικός πρέπει να διατηρήσει τις δραστηριότητες στον βαθμό δυσκολίας που είναι ανάλογος με την ηλικία των αλλόγλωσσων μαθητών του, ενώ συγχρόνως να αυξήσει τα υποστηρικτικά βοηθήματα (π.χ. κατάλληλα εποπτικά μέσα, μη λεκτικά μέσα) που απαιτούνται για να μπορέσει η εισερχόμενη πληροφορία να γίνει κατανοητή από αυτούς. Μόνο με αυτή τη μέθοδο οι συγκεκριμένοι μαθητές θα ωφεληθούν και θα οδηγηθούν στην προσθετική διγλωσσία (i+1 κατά Krashen) (Cummins, 2005).

Η τρίτη λανθασμένη αντίληψη, η οποία μάλιστα επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών, είναι ότι αποκλείοντας τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία και παρέχοντας συγχρόνως όσο γίνεται περισσότερα ερεθίσματα στην πρότυπη γλώσσα, εν προκειμένω στην ελληνική θα επιτευχθεί καλύτερα η εκμάθηση της τελευταίας (Χατζηδάκη, 2000). Αντιθέτως για να επιτύχει στο διδακτικό του έργο ο εκπαιδευτικός πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές όσο περισσότερο κατακτούν τη μητρική τους γλώσσα τόσο καλύτερα μαθαίνουν και την ελληνική, γεγονός που οφείλεται στην αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και στην ύπαρξη της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (Cummins, 2005). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την παραπάνω αρχή, όποιες κι αν είναι οι γλώσσες ενός αλλόγλωσσου μαθητή πάντοτε υπάρχει μια κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα η οποία λειτουργεί ως εννοιολογικός σύνδεσμος μεταξύ τους. Η ανάπτυξη αυτής ακριβώς της κοινής υποκείμενης επιδρά θετικά στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας-στόχου. Όσο πιο καλά και αποτελεσματικά λοιπόν ο αλλόγλωσσος μαθητής κατακτήσει βασικές έννοιες στην μητρική του γλώσσα τόσο πιο εύκολα θα τις μάθει και στην ελληνική. Διότι παρόλο που η μητρική του γλώσσα φαινομενικά είναι απούσα από τη διδασκαλία της πρότυπης, στην πραγματικότητα παρεμβαίνει στη μάθηση έστω και υποσυνείδητα (Σκούρτου, 2002). Ως εκ τούτου η συνήθης πρακτική αποκλεισμού της μητρικής γλώσσας από τους χώρους του σχολείου και η προτροπή να μη χρησιμοποιείται αυτή από την οικογένεια του μαθητή στο σπίτι αποδεικνύονται αναποτελεσματικές, ενώ διαψεύδεται και η προσδοκία ότι η μέγιστη έκθεση στη γλώσσα-στόχο θα οδηγήσει στην κατάκτησή της. Αντίθετα οι αλλόγλωσσοι μαθητές στερούνται της ευκαιρίας να αναπτύξουν μέσω της καλλιέργειας της μητρικής τους γλώσσας την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητά τους και βρίσκονται αντιμέτωποι με τις αρνητικές συνέπειες της αφαιρετικής διγλωσσίας (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001).

Το παραπάνω φαινόμενο μάλιστα ισχύει και για τους μαθητές που είναι μεν φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας αλλά έχουν ως μητρική γλώσσα μια από τις πολλές ομιλούμενες ποικιλίες (π.χ. τοπική διάλεκτο ή ιδίωμα) και όχι μια γλώσσα που πλησιάζει στην πρότυπη του σχολείου (Φραγκουδάκη, 2007). Έχουμε, δηλαδή εδώ αυτό που ονομάζουμε γλωσσική διμορφία κατά τον Fishman (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001).

Με βάση λοιπόν την παραπάνω θεωρητική τεκμηρίωση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να υλοποιεί νέους τρόπους διδασκαλίας που να λειτουργούν ενδυναμωτικά για τους αλλόγλωσσους μαθητές ώστε αυτοί να γίνουν δίγλωσσοι. Συγχρόνως δεν πρέπει να ξεχνάει ότι στόχος δεν είναι να υπερισχύσει η μια γλώσσα έναντι της άλλης, δηλαδή η ακαδημαϊκή γλώσσα έναντι της καθομιλούμενης, αλλά η πρόοδος των αλλόγλωσσων μαθητών μέσα από την αξιοποίηση του συνολικού τους γλωσσικού δυναμικού και του γνωστικού τους υπόβαθρου (Σκούρτου, 2011).

Επομένως για να αντιμετωπιστούν οι λόγοι της σχολικής αποτυχίας των αλλοδαπών μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να απαλλαγούν από τις λανθασμένες στερεοτυπικές

αντιλήψεις τους, οι οποίες τους οδηγούν στην υιοθέτηση ακατάλληλων και αναποτελεσματικών διδακτικών πρακτικών.

Τρόποι βελτίωσης της σχολικής επίδοσης

Σ' αυτήν την ενότητα, θα εξετάσουμε και πάλι μόνο τη συμβολή του εκπαιδευτικού στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των αλλόγλωσσων μαθητών, η οποία, όπως προαναφέραμε, αποτελεί μεν έναν από τους πολλούς, αλλά συγχρόνως και καθοριστικό συντελεστή της διαδικασίας μάθησης.

Ασφαλώς λοιπόν οι πιο σημαντικές παρεμβάσεις πρέπει να συντελεστούν στο επίπεδο της τάξης, με δεδομένο ότι καθοριστικοί παράγοντες για την επίδοση των μαθητών είναι ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής ζωής και οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές μέθοδοι, γεγονός που αναδεικνύει τον κομβικό ρόλο που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός (Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Καταρχήν ο τρόπος αντιμετώπισης, η στάση και οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους επηρεάζουν σημαντικά τις επιδόσεις τους. Όταν οι προσδοκίες τους είναι χαμηλές, τότε σύμφωνα με τη «θεωρία της ετικέτας», οι μαθητές τείνουν να τις επιβεβαιώσουν προσαρμοζόμενοι σ' αυτές. (Φραγκουδάκη, 1985· Ξωχέλλης, 2003). Επιπλέον και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όπως έχουμε αναφέρει παραπάνω, έχουν επίδραση στη διαμόρφωση των κινήτρων και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Μάλιστα οι τυχόν άρρητες ερμηνείες των πραγμάτων εκ μέρους τους μέσω του «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» αντιστρατεύονται στις προσπάθειές τους και στις παιδαγωγικές πρακτικές που συνειδητά προωθούν (Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Συχνά λοιπόν οι εκπαιδευτικοί, μη διαθέτοντας το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο, αντιμετωπίζουν με λανθασμένο τρόπο το ιδιαίτερο μαθητικό δυναμικό αλλοδαπής προέλευσης, το οποίο είναι και αλλόγλωσσο (Σκούρτου, 2005). Γι' αυτόν τον λόγο κρίνεται αναγκαία η ουσιαστική επιμόρφωση όσων διδάσκουν σε αυτές τις κατηγορίες μαθητών με στόχο να συνδεθεί αποτελεσματικά η θεωρία με την πράξη και να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες του μαθησιακού πλαισίου εντός του οποίου δρουν. Προς αυτή την κατεύθυνση ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να αποδειχθεί και η ενδοσχολική επιμόρφωση (Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Μέσω της σχετικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις ανάγκες των αλλοδαπών και αλλόγλωσσων μαθητών και να υιοθετήσουν μια διαπολιτισμική προσέγγιση σχεδιάζοντας και υλοποιώντας αντίστοιχα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία θα δίνουν βαρύτητα στην επικοινωνία μεταξύ των πολιτισμών υπογραμμίζοντας τις δυναμικές σχέσεις αλληλεπίδρασης που τους συνδέουν. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφαρμόζουν προγράμματα τα οποία θα δίνουν έμφαση στην ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών και στην αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών. Τέτοιου είδους προγράμματα μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη των συγκεκριμένων παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, καθώς έτσι θα διαπιστώσουν ότι ορισμένα

στοιχεία από τον δικό τους πολιτισμικό χαρακτήρα εκτιμώνται από το σχολείο, εντάσσονται και αξιοποιούνται στη διδασκαλία. Η αύξηση της αυτοεκτίμησης με τη σειρά της θα έχει ευεργετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης. (Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Ειδικότερα, η επίτευξη μιας συνολικής διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαίδευσης πρέπει να αποτελεί διαρκές ζητούμενο, καθώς η σχεδίασή της έχει έναν δυναμικό χαρακτήρα και στοχεύει σε ένα ανοιχτό παιδαγωγικό πλαίσιο. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο διαπραγμάτευσης των εννοιών και των σημασιών οι μαθητές ανάλογα με την κουλτούρα της οποίας είναι φορείς αναπτύσσουν διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης των κειμένων και των εικόνων. Αυτές τις στρατηγικές ο εκπαιδευτικός οφείλει να τις σεβαστεί και συγχρόνως να τις αμφισβητήσει διαμορφώνοντας στην τάξη το κατάλληλο περιβάλλον διαλόγου. Δηλαδή, είναι απαραίτητη η άρνηση της βεβαιότητας της μιας και μόνης αλήθειας και η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών ώστε να επιτύχει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών του και να τους βοηθήσει να διαμορφώσουν κριτική στάση απέναντι στις προσφερόμενες γνώσεις (Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Παρά τον ιδιαίτερα συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τις ανελαστικές επιδιώξεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, αλλά και την απουσία εν γένει κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, υπάρχουν αρκετά περιθώρια ευελιξίας ώστε να ξεπεραστεί ο εθνοκεντρικός προσανατολισμός και η μονοπολιτισμική οπτική μέσα από την οποία εξετάζονται τα γνωστικά αντικείμενα. Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών πρέπει να κατευθυνθούν προς τη συγκρότηση μιας συμπεριληπτικής ταυτότητας και συνακόλουθα την καταπολέμηση κάθε μορφής ρατσισμού προτάσσοντας την άμβλυνση των αρνητικών στερεοτύπων για τον Άλλο και τονίζοντας την αξία του πολιτισμικού πλουραλισμού. Οι τυχόν περιορισμοί που θέτουν τα σχολικά εγχειρίδια στην επίτευξη αυτού του στόχου μπορούν να ξεπεραστούν με την υλοποίηση δράσεων που απορρέουν από τις ενεργητικές παιδαγωγικές μεθόδους π.χ. τη σύνδεση των γνωστικών πληροφοριών με τα βιώματα των μαθητών (Αβδελά, 1997).

Αναμφισβήτητα η επιτυχής ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολείου προϋποθέτει την κατάκτηση λεκτικών και μη λεκτικών τρόπων επικοινωνίας που είναι άγνωστοι στους αλλοδαπούς και αλλόγλωσσους μαθητές. Γι' αυτό δεν επαρκούν από μόνες τους οι δράσεις που στοχεύουν στο γνωστικό-μαθησιακό τομέα, αλλά πρέπει να συνοδεύονται από τη βαθύτερη γνωριμία με τον Άλλο και την πολιτισμική κληρονομιά του. Στην προσπάθεια αυτή χρήσιμα μπορούν να αποδειχθούν τα προγράμματα που υιοθετούν μια διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα αυτά που εκπονούνται στα πλαίσια των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Η συνηθέστερη μέθοδος που ακολουθείται για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων είναι η μέθοδος project. Πολλά από τα επικοινωνιακά εμπόδια αίρονται με τη χρησιμοποίηση παιδαγωγικών τεχνικών που ενσωματώνουν στοιχεία από τέχνες (π.χ. μουσική, εικαστικά) και δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις. Σημαντικό είναι όταν χρησιμοποιείται η μέθοδος project να επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών με στόχο την πολύπλευρη εξέταση των εννοιών της διαφοράς και της ομοιότητας.

Επιπλέον οι απαιτήσεις υλοποίησης ενός project (π.χ. οργάνωση επισκέψεων) αποτελούν ουσιαστική γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (Καρυδά, 2009· Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Βεβαίως για την επιτυχία της διαπολιτισμικής προσέγγισης όπως και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τους αλλόγλωσσους μαθητές με κατανόηση και υπομονή παρέχοντάς τους τον απαραίτητο χρόνο για την εκμάθηση των ελληνικών, χωρίς όμως να απαξιώνει τη μητρική τους γλώσσα, ούτως ώστε να μετατρέψει τη διγλωσσία τους από διαφαινόμενο μειονέκτημα σε πλεονέκτημα (Σκούρτου, 2011).

Στο σημείο αυτό οφείλουμε να προσθέσουμε ότι, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτύχει το εκπαιδευτικό έργο αποτελεί η στενή και ομαλή συνεργασία του εκπαιδευτικού με το οικογενειακό περιβάλλον των αλλόγλωσσων μαθητών, η οποία πρέπει να στηρίζεται στην ανάπτυξη σχέσης αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης. Επίσης, πολύ σημαντική μπορεί να αποβεί η συνδρομή ψυχολόγου, την οποία πρέπει να επιδιώξει ο εκπαιδευτικός. Τέλος ακόμη και η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου λειτουργεί και αυτή προς όφελος της μαθητικής διαδικασίας. Γι’ αυτό η προμήθεια σύγχρονου εξοπλισμού, όπως ηλεκτρονικού υπολογιστή, προτζέκτορα, διαδραστικού πίνακα κτλ. όπου δεν επαρκεί, με την οικονομική ενίσχυση του Δήμου ή της σχολικής εφορίας, είναι επίσης ευπρόσδεκτη (Ανδρούσου κ.ά., 2001).

Συμπερασματικά

Συνοψίζοντας, όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς αναγνωρίζουν πλέον ότι η εμπέδωση της πρότυπης γλώσσας, η οποία είναι απαραίτητη για την κοινωνική ενσωμάτωση των αλλοδαπών και δη αλλόγλωσσων μαθητών, αποτελεί ένα ακανθώδες πρόβλημα και ότι η κατά το δυνατόν επιτυχέστερη επίλυσή του είναι αντικείμενο άμεσης προτεραιότητας. Σε ό,τι αφορά τον εκπαιδευτικό το ζήτημα τον θέτει αντιμέτωπο με σοβαρές προκλήσεις, οι οποίες δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο το ούτως ή άλλως απαιτητικό και δύσκολο έργο του. Γι’ αυτό είναι απαραίτητη η στήριξή του μέσω στοχευμένων επιμορφώσεων, οι οποίες θα τον ενημερώνουν για τις νέες θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά και για τα νέα ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με τη μάθηση των αλλόγλωσσων μαθητών. Μόνο έτσι θα απαλλαγεί από στερεότυπα που ακυρώνουν τον ρόλο του, αλλά και θα εξοικειωθεί με τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους που θα τον διευκολύνουν στην προσπάθειά του να αναπτύξει τις γλωσσικές δεξιότητες των εν λόγω μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είναι η πατρίδα μας;»: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σ. 49-71.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Β΄, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Σειρά: «Κλειδιά και Αντικλείδια». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε., & Φραγκουδάκη Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, τόμος Α, Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης. Στο Α. Φραγκουδάκη, & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είναι η πατρίδα μας;»: Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σ. 72-105.

Καρυδά, Ε. (2009). *Η μέθοδος Project «βήμα προς βήμα»: Ένας χρήσιμος οδηγός με ιδέες και προτάσεις για την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2005). Οι Εκπαιδευτικοί και οι Δίγλωσσοι Μαθητές τους. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Διδακτική Εμπειρία και Παιδαγωγική Θεωρία*. Αθήνα: Νήσος. σ. 261-271.

Σκούρτου Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο Ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 11-20.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Σειρά: «Κλειδιά και Αντικλείδια». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Χατζηδάκη Α. (2000 Β) Αλλόγλωσσα παιδιά σε μονόγλωσσες τάξεις: σκέψεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στα πλαίσια του «κανονικού» μαθήματος. Στο Αντωνοπούλου Ν., Τσαγγαλίδης Αν. & Μουμτζή Μ. (Επιμ.), *Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας. Αρχές-*

προβλήματα-προοπτικές (Πρακτικά διημερίδας, Θεσσαλονίκη, 2-3 Απριλίου 1999), σ. 397-403. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ο ρόλος της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στην αντιμετώπιση του μεταναστευτικού ζητήματος

Ραχιώτης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας
Χρυσάνθου Κυριακή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, MSc

Περίληψη

Το μεταναστευτικό ζήτημα απασχολεί πολλές χώρες τα τελευταία χρόνια, οι οποίες δέχονται χιλιάδες μετανάστες και πρόσφυγες, στους οποίους οφείλουν να προσφέρουν άσυλο ή ευκαιρίες ένταξης. Όσο δύσκολο είναι για τα κράτη να ενσωματώσουν έναν τόσο μεγάλο αριθμό μεταναστών, είναι εξίσου δύσκολο για τους τελευταίους να αφομοιωθούν. Με προκλήσεις, όπως η γλώσσα, η διαφορετική κουλτούρα, η απουσία νόμιμων εγγράφων, τα ψυχικά τραύματα, οι μετανάστες είναι σχεδόν αδύνατο να έχουν ίση πρόσβαση σε υγεία, εκπαίδευση και εργασία, χωρίς τη συνεχιζόμενη βοήθεια κρατικών ή μη κρατικών υπηρεσιών. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί ο Ν.Κ., μετανάστης από το Αφγανιστάν, ο οποίος έφτασε στην Ελλάδα 13 χρονών, παρουσιάζοντας για μεγάλο χρονικό διάστημα δυσκολία έκφρασης και αδυναμία να νιώσει ασφαλής. Τα προβλήματα με τα επίσημα έγγραφα διαμονής και η απομάκρυνση από την οικογένειά του έπληξαν τη ψυχική του υγεία. Μετά από 1,5 χρόνο, ωστόσο, έχει βρει τρόπους να μειώσει το άγχος και σταδιακά νιώθει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: μεταναστευτικό ζήτημα, διαπολιτισμική επικοινωνία, ΔΟΜ, αφομοίωση.

The role of intercultural communication in addressing the migration issue

Rachiotis Theodoros, PhD Candidate - Chrysanthou Kyriaki, MSc

Abstract

The migration issue concerns many countries in recent years, which receive thousands of migrants and refugees, to whom they have to offer asylum or integration opportunities. As difficult as it is for states to integrate such a large number of migrants, it is equally difficult for the latter to assimilate. With challenges such as language, different culture, lack of legal documents, trauma, migrants are almost impossible to have equal access to health, education and work without the continued help of state or non-state agencies. One such example is N.K., an immigrant from Afghanistan, who arrived in Greece at the age of 13, presenting for a long-time difficulty in expressing himself and inability to feel safe. Problems with official residence documents and separation from his family took a toll on his mental health. After 1.5 years, however, she has found ways to reduce stress and gradually feels more confident.

Key-words: migration issue, Intercultural communication, IOM, assimilation.

Εισαγωγή

Η προσφυγική κρίση έχει γίνει ένα σημαντικό ζήτημα που απασχολεί την ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία. Σε μηνιαία βάση, χιλιάδες πρόσφυγες και μετανάστες καταφθάνουν στα νησιά του Αιγαίου, αναζητώντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης και άσυλο. Δυστυχώς, η συντριπτική εισροή προσφύγων έχει δημιουργήσει πολλαπλές προκλήσεις για τη χώρα, η οποία αδυνατεί να παράσχει αποτελεσματική βοήθεια. Επιπλέον, οι πρόσφυγες εξοστρακίζονται στην Ελλάδα, καθώς δεν διαθέτουν επίσημα έγγραφα και δυσκολεύονται να ενταχθούν στην κοινωνία ή στην αγορά εργασίας (OECD, 2010). Αυτό έχει αποκαλύψει υποβόσκοντα προβλήματα στην κοινωνική οργάνωση και αδυναμίες στην πολιτική διαχείριση. Παρά τις πρωτοβουλίες χρηματοδότησης από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα, οι ίδιοι οι πληθυσμοί αντιμετωπίζονται συχνά με απροθυμία. Δυστυχώς, οι σημερινές δομές και υπηρεσίες φιλοξενίας παραμένουν ανεπαρκείς για την αποτελεσματική διαχείριση της εισροής. Παρ' όλα αυτά, ορισμένοι πρόσφυγες και μετανάστες έχουν ενταχθεί με επιτυχία στην ελληνική κοινωνία, βρίσκοντας εργασία και παραμένοντας στη χώρα με τη βοήθεια Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων.

Με αφορμή τα παραπάνω στοιχεία, θα παρουσιαστεί και θα αναλυθεί μια μελέτη περίπτωσης ενός μετανάστη από το Αφγανιστάν, ο οποίος κατέφτασε στην Ελλάδα σε μικρή ηλικία. Μέσα από την προσωπική του ιστορία, έτσι όπως την αφηγείται στην επίσημη ιστοσελίδα του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (IOM Greece), θα επιχειρηθεί η εξέταση των δυσκολιών που ένας μετανάστης αντιμετωπίζει στη νέα του πατρίδα. Οι εμπειρίες του, ακόμα, θα αποτελέσουν αφορμή, ώστε να αναλυθούν διαπολιτισμικοί όροι, χρήσιμοι για την κατανόηση του μεταναστευτικού ζητήματος στην Ελλάδα, αλλά και γενικότερα.

Ανάλυση διαπολιτισμικών όρων

Στο παρόν πόνημα θα επεξεργαστεί η μελέτη περίπτωσης του Ν.Κ., ο οποίος έφτασε στην Ελλάδα πριν μερικά χρόνια. Στην πατρίδα του, το Αφγανιστάν, ο πόλεμος συνεχιζόταν, όταν η οικογένειά του αποφάσισε να την εγκαταλείψει, προκειμένου να είναι ασφαλής. Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους προς άλλη χώρα, ο Ν.Κ. έχασε τα ίχνη της οικογένειάς του και έφτασε στη Χίο μόνος του. Τον πρώτο καιρό στην Ελλάδα, ο μετανάστης παρουσίασε ψυχολογικά προβλήματα και αντιληπτό άγχος. Έτσι, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης κατέστρωσε με τον Ερυθρό Σταυρό ένα σχέδιο δράσης, ώστε ο Ν.Κ. να νιώσει ασφαλής. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, αφού μετά τη γνωριμία του μετανάστη με τη ζωγραφική, ξεκίνησε να εξωτερικεύει τα συναισθήματα και τους φόβους του και σταδιακά να αποκτά αυτοπεποίθηση. Ο Ν.Κ. πλέον αισθάνεται ασφαλής και διατηρεί ελπίδα για το μέλλον (IOM, 2021). Με αφορμή την ιστορία του Ν.Κ. θα διερευνηθεί το ευρύτερο πλαίσιο γύρω από τη μετανάστευση ανθρώπων και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, φωτίζοντας πτυχές και διαπολιτισμικούς όρους.

Ένας από τους δομικούς όρους στη διαπολιτισμικότητα είναι η διαπολιτισμική επικοινωνία, η οποία αφορά στην ανταλλαγή πληροφοριών και στην επικοινωνία ανάμεσα σε άτομα από διαφορετικές πολιτιστικές κοινότητες. Είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει την κατανόηση και την εκτίμηση των διαφορετικών προσεγγίσεων και αξιών μεταξύ των διαφορετικών κουλτούρων. Στα χαρακτηριστικά της συγκαταλέγονται η ανάπτυξη της αντίληψης για τις διαφορές στις προσεγγίσεις και τις αξίες μεταξύ των διαφορετικών πολιτιστικών κοινοτήτων, η διαμόρφωση ενός ανοιχτού και αποδεκτικού πνεύματος, καθώς και η ανάπτυξη της ικανότητας να επικοινωνεί κανείς αποτελεσματικά με άτομα από διαφορετικές πολιτιστικές κοινότητες (Liu, Gallois, & Volcic, 2018). Στη σημερινή εποχή, η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι απαραίτητη, αφού η μετακίνηση πληθυσμών, εκούσια ή ακούσια, είναι συνεχής. Η αλληλεπίδραση με ανθρώπους από άλλες χώρες και πολιτισμούς δημιουργεί ευκαιρίες, αλλά και προκλήσεις. Δεν είναι σπάνιο να δημιουργούνται προκαταλήψεις και στερεότυπα γύρω από συγκεκριμένους πολιτισμούς και φυλές, που οδηγούν μέχρι και σε ακραίες στάσεις. Ωστόσο, αν κανείς γνωρίζει πως να επικοινωνήσει αποτελεσματικά και λάβει σχετική εκπαίδευση, θα είναι σε θέση να κατανοεί τους άλλους, καθώς και ο ίδιος να επικοινωνεί τις σκέψεις και τα συναισθήματά του/της.

Η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία συμβάλλει καθοριστικά στην αφομοίωση, δηλαδή στην ενσωμάτωση των μεταναστών σε μια κοινωνία, στην οποία έχουν μετακινηθεί. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την προσαρμογή τους στους κοινωνικούς και πολιτιστικούς κώδικες της νέας τους χώρας, όπως η γλώσσα, οι κοινωνικές συνήθειες και οι αξίες. Η αφομοίωση είναι σημαντική, γιατί βοηθά στην ενίσχυση της συνοχής της κοινωνίας και της κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών. Όταν οι μετανάστες αναπτύσσουν δεσμούς με τους ημεδαπούς, μαθαίνουν τους τρόπους της νέας τους κοινωνίας και τους ενσωματώνουν στο δικό τους πολιτιστικό υπόβαθρο. Έτσι, αυξάνεται η πιθανότητα για επιτυχή διαμονή τους στη νέα τους χώρα. Όπως φαίνεται και από τη μελέτη περίπτωσης, η αφομοίωση για τον Ν.Κ. μπορεί να επέλθει (ευκολότερα) μέσα από την εκμάθηση της νοηματικής γλώσσας. Παρ' όλα αυτά, η αφομοίωση πρέπει να γίνεται με σεβασμό στην πολυμορφία και τις διαφορές των μεταναστών. Οι τελευταίοι δεν πρέπει να αναγκάζονται να απορρίψουν την πολιτιστική τους κληρονομιά ή να εγκαταλείψουν την ταυτότητά τους για να ενσωματωθούν στη νέα τους πατρίδα (Χρυσοχόου, 2011).

Η διαπολιτισμικότητα είναι η αναγνώριση και αξιοποίηση της πολυμορφίας και των διαφορών μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην παγκόσμια κοινότητα. Σύμφωνα με τους Shiraev & Levy (2018), «η διαπολιτισμικότητα, ως ένα είδος πολυπολιτισμικότητας, είναι ο συνδυασμός χαρακτηριστικών από δύο πολιτισμούς σε ένα μοναδικό μείγμα» (p. 83). Συχνά, η διαπολιτισμικότητα συγχέεται με την πολυπολιτισμικότητα, η οποία όμως αφορά στη συνύπαρξη διαφορετικών λαών σε ένα μέρος. Η διαπολιτισμικότητα, από την άλλη, δεν αποτελεί δεδομένο, αλλά στόχος των κοινωνιών, οι οποίες επιθυμούν να διαπνέονται από σεβασμό και κατανόηση για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πολιτών (Liu, Gallois, & Volcic, 2018). Στη σημερινή κοινωνία, η διαπολιτισμικότητα είναι σημαντική, διότι βοηθά στην ανάπτυξη της κατανόησης,

της ανοχής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές πολιτιστικές κοινότητες. Η διαπολιτισμική επικοινωνία και η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη δημιουργικότητα και καινοτομία, καθώς και στην ανάπτυξη λύσεων για πολύπλοκα προβλήματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Παράλληλα, συμβάλλει στην κατανόηση των διαφορετικών προσεγγίσεων σε ζητήματα όπως η ηθική, η θρησκεία, η πολιτική, η οικονομία και η κοινωνία.

Μελέτη περίπτωσης: Η ιστορία του N.K.

Στη μελέτη περίπτωσης, πρωταγωνιστής είναι ο N.K., ένας μετανάστης από το Αφγανιστάν, που έφτασε στην Ελλάδα το 2019. Ο N.K. είναι σήμερα 18 χρονών και διηγείται τις προκλήσεις που αντιμετώπισε κατά την είσοδό του στη χώρα, αλλά και μέχρι σήμερα, όσον αφορά την αφομοίωσή του στην ελληνική κοινωνία. Οι δυσκολίες αυτές δε σχετίζονται βέβαια μόνο με την προσαρμογή σε μια νέα πατρίδα, καθώς ο N.K. αντιμετώπιζε παράλληλα ψυχολογικά προβλήματα (IOM, 2021).

Φτάνοντας στην Ελλάδα, λοιπόν, ένιωθε φόβο και ανασφάλεια με τους άλλους γύρω του, δυσκολευόταν να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Αυτό με τη σειρά του δημιούργησε πρόσθετες δυσκολίες στην προσαρμογή, ενώ, όπως είναι φυσικό, προκάλεσε αρνητικές στάσεις στους γύρω του. Οι μετανάστες και οι πρόσφυγες συχνά φέρουν ψυχικά τραύματα, ενώ η εκμάθηση της νέας γλώσσας, εφόσον δεν έχουν διαμορφώσει ακόμα το γλωσσικό σύστημα στη μητρική τους, τους δημιουργεί δυσκολίες (Μαλλιά, 2020). Ωστόσο, όπως περιγράφει ο N.K., νιώθει πολύ τυχερός που ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης διαμόρφωσε ένα ασφαλές πλαίσιο για τον ίδιο και τον βοήθησε να ξεκινήσει μαθήματα στην ελληνική και αγγλική γλώσσα. Η θέλησή του για μάθηση, για επικοινωνία με τους γύρω του και για πρόοδο, τον βοήθησαν να φτάσει στο σημείο που είναι σήμερα. Σήμερα, λοιπόν, μπορεί να επικοινωνήσει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του, ειδικά μέσω της ζωγραφικής, ενώ έχει γύρω του άλλα άτομα της κοινότητας του IOM, που τον στηρίζουν και μαζί πορεύονται για το μέλλον. Ο IOM έδωσε τα απαραίτητα εργαλεία και ευκαιρίες, ώστε να μπορέσει ο νεαρός μετανάστης να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, χαρά και νέες δεξιότητες. Με αυτό τον τρόπο λειτούργησε καθοριστικά στη μείωση της περιθωριοποίησης, δημιουργώντας μια υποστηρικτική κοινότητα γύρω του.

Η αλλαγή στη ζωή του N.K. και ο τρόπος που τη βιώνει

Η ζωή του N.K. έχει υποστεί σημαντική θετική μεταμόρφωση από τότε που έφτασε στην Ελλάδα. Αντιμετώπιζε πολλές προκλήσεις λόγω των δυσκολιών του λόγου και της έκφρασής του, οι οποίες οδηγούσαν σε κοινωνική απομόνωση και αποκλεισμό από την κοινότητα. Ωστόσο, με την υποστήριξη της μη τυπικής εκπαίδευσης του IOM, των ομάδων εμπλοκής στην κοινότητα και του Ερυθρού Σταυρού, ο N.K. άρχισε να παρακολουθεί μαθήματα ζωγραφικής, όπως και να υποστηρίζεται από ψυχολόγους. Αυτή η

ευκαιρία του έδωσε τη δυνατότητα να επικοινωνήσει ξανά με τον κόσμο, να νιώσει αυτοπεποίθηση.

Η ενεργή συμμετοχή του στα μαθήματα αποδεικνύουν την αποφασιστικότητά του να ξεπεράσει τα εμπόδια στην επικοινωνία του και να ενταχθεί στην κοινότητα. Οι προσπάθειές του υποστηρίχθηκαν επίσης από τους επαγγελματίες των συνεργαζόμενων οργανισμών και από φίλους, γεγονός που ενίσχυσε περαιτέρω τις κοινωνικές του σχέσεις και του επέτρεψε να επικοινωνήσει με τους οικείους του. Αυτή η αλλαγή έχει πιθανότατα βελτιώσει την ποιότητα ζωής του, έχει αυξήσει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του και του έχει δώσει ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Ο ρόλος του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης, σε συνεργασία με τον Ερυθρό Σταυρό, υπήρξε καθοριστικός για τη διευκόλυνση της μεταμόρφωσης του Ν.Κ.

Η διαχείριση της νέας πραγματικότητας

Από τη μελέτη περίπτωσης φαίνεται ότι ο Ν.Κ. έχει αναλάβει τον έλεγχο και διαχειρίζεται ενεργά τη νέα του πραγματικότητα, περιμένοντας να φύγει στην Πορτογαλία για μια νέα αρχή. Παρά το γεγονός ότι αντιμετωπίζει σημαντικά εμπόδια στην επικοινωνία, η προθυμία του να συνεργαστεί με τους επαγγελματίες και να συμμετέχει ενεργά στα μαθήματα εκμάθησης της ελληνικής και αγγλικής δείχνει την αποφασιστικότητά του να ξεπεράσει τις δυσκολίες του και να ενταχθεί στην κοινότητα. Αυτή η ενεργητική προσέγγιση υποδηλώνει ότι ο Ν.Κ. παίρνει τον έλεγχο της κατάστασής του και δεν αφήνει τις αρνητικές εμπειρίες του να καθορίζουν τη ζωή του. Επιπλέον, η συμμετοχή του στα μαθήματα και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους φίλους του στο χώρο αποδεικνύουν την προσαρμοστικότητα και την ανθεκτικότητά του στην αντιμετώπιση αυτής της νέας πραγματικότητας (Hussain & Fusté-Forné, 2022). Έχει αγκαλιάσει την ευκαιρία να μάθει, γεγονός που αποτελεί θετικό βήμα προς την ένταξή του στην κοινότητα.

Η αδυναμία επικοινωνίας είναι ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και μετανάστες, ειδικά όταν αλλάζουν χώρα διαμονής σε μικρή ηλικία. Η εκμάθησης μιας νέας γλώσσας, χωρίς να έχουν διαμορφωθεί οι γλωσσικοί κώδικες στη μητρική, οδηγεί σε σύγχυση, ανασφάλεια και αδυναμία κατανόησης του εαυτού. Σε μεγαλύτερη ηλικία, η επικοινωνία είναι το βασικό εργαλείο για τη δημιουργία σχέσεων με τους γύρω και για την ομαλή ενσωμάτωση στην κοινωνία. Εκείνοι που αδυνατούν, όπως ο Ν.Κ. να μιλήσουν, συχνά περιθωριοποιούνται, γεγονός που οδηγεί και τους ίδιους σε απομόνωση, απογοήτευση ή και κατάθλιψη (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Πιθανά προνόμια και περιθωριοποίηση

Στην περίπτωση που μελετάται, ο Ν.Κ. έχει βιώσει τόσο την περιθωριοποίηση όσο και τα προνόμια. Από τη μία πλευρά, η κατάθλιψη και το διευρυμένο άγχος, τον έχουν θέσει σε μειονεκτική θέση στην επικοινωνία του με τους άλλους, οδηγώντας τον σε

κοινωνική απομόνωση και αποκλεισμό από την κοινότητα. Αυτή η περιθωριοποίηση μπορεί να προκαλέσει το αίσθημα ότι έχει «μείνει πίσω» και δεν έχει πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες στην κοινωνία. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά, είχε την τύχη να έχει πρόσβαση σε πόρους που τον βοήθησαν να το ξεπεράσει και να προοδεύσει, μέσα από την ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων. Οι ομάδες μη τυπικής εκπαίδευσης και κοινοτικής δέσμευσης του ΔΟΜ, μαζί με τον Ερυθρό Σταυρό παρείχαν υποστήριξη και πόρους για να βοηθήσουν τον Ν.Κ. να μάθει τη γλώσσα και να ξεκινήσει ζωγραφική (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Αυτή η υποστήριξη του επέτρεψε να «σπάσει» τα εμπόδια επικοινωνίας και να αποκτήσει μεγαλύτερη πρόσβαση σε ευκαιρίες, κάτι που αποτελεί προνόμιο στο οποίο δεν έχουν πρόσβαση όλοι οι μετανάστες.

Επιδράσεις παραγόντων στην αφομοίωσή του

Η μελέτη περίπτωσης δεν παρέχει αρκετές πληροφορίες για να γίνουν οριστικές δηλώσεις σχετικά με τις επιπτώσεις παραγόντων όπως η φυλή, η εθνικότητα, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, το φύλο, η θρησκεία κλπ. του Ν.Κ. Ωστόσο, μπορούν να γίνουν κατανοητές οι επιδράσεις παραγόντων που επέδρασαν στην αφομοίωσή του. Βασικές πληροφορίες αναφέρονται σε σχέση με τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετώπιζε για χρόνια η οικογένεια του στο Αφγανιστάν, γεγονός που επέδρασε στην παιδική του ηλικία. Στη συνέχεια, ως ανήλικος που χάνει την οικογένειά του, η απώλεια τον στιγμάτισε, οδηγώντας τον στην κατάθλιψη και στην άρνηση για ζωή. Η ανασφάλεια αυτή όμως μετουσιώθηκε σε εικόνες, μέσω της ζωγραφικής και έτσι, ο Ν.Κ. μπόρεσε να φανεί πιο δυνατός από τα ψυχικά του τραύματα. Η φτώχεια είναι ένα κοινωνικό κατασκεύασμα που διασταυρώνεται με άλλες κοινωνικές ταυτότητες, όπως η φυλή, η εθνικότητα και το φύλο, οπότε είναι πιθανό ότι και αυτοί οι παράγοντες επηρέασαν τις εμπειρίες του (Καραμητόπουλος, 2016). Για παράδειγμα, η έρευνα έχει δείξει ότι τα άτομα που ανήκουν σε περιθωριοποιημένες φυλετικές ή εθνοτικές ομάδες μπορεί να αντιμετωπίζουν πρόσθετα εμπόδια στην πρόσβαση στην υγειονομική περίθαλψη, την εκπαίδευση και την απασχόληση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν αναπηρία. Παρομοίως, τα άτομα που ζουν σε συνθήκες φτώχειας μπορεί να αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια στην πρόσβαση σε βασικούς πόρους όπως η τροφή, η στέγαση και η υγειονομική περίθαλψη (Río-Vázquez, Rodríguez-Rad, & Revilla-Camacho, 2019).

Όσον αφορά το φύλο και τη θρησκεία, δε δίνονται πληροφορίες σχετικά με τις εμπειρίες του Ν.Κ., αλλά είναι πιθανό οι εμπειρίες του να επηρεάστηκαν από πολιτισμικές και κοινωνικές προσδοκίες που σχετίζονται με το φύλο και τη θρησκεία. Για παράδειγμα, ορισμένες θρησκευτικές ή πολιτισμικές κοινότητες μπορεί να έχουν διαφορετικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία, γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίστηκε από τα μέλη της κοινότητάς του. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι εμπειρίες του Α.Η. διαμορφώνονται από τις προσωπικές του αξίες και πεποιθήσεις, καθώς και από τις αξίες και πεποιθήσεις της οικογένειας και της κοινότητάς του. Επιπλέον, το πολιτισμικό του υπόβαθρο μπορεί να επηρέασε τις πεποιθήσεις του σχετικά με την εκπαίδευση, την κοινότητα και τη σημασία της

επικοινωνίας. Ωστόσο, εικάζεται πως η κατάθλιψη που προκλήθηκε από τα δραματικά γεγονότα που του συνέβησαν σε μικρή ηλικία και την αδυναμία διαχείρισής τους να επέδρασε καταλυτικά στον τρόπο συμπεριφοράς και επικοινωνίας του.

Προτάσεις για καλύτερη προσαρμογή ή πρόοδο

Για να βοηθηθεί περαιτέρω η προσαρμογή και η πρόοδος του Ν.Κ., θα ήταν ωφέλιμο να συνεχίσει να λαμβάνει υποστήριξη και πόρους που προωθούν την επικοινωνία και την εμπλοκή στην κοινότητα. Για παράδειγμα, η συνεχής συμμετοχή σε μαθήματα γλώσσας και σε κοινωνικές δραστηριότητες με τους φίλους του στο χώρο ανοιχτής διαμονής θα μπορούσε να τον βοηθήσει να νιώσει πιο ενταγμένος στην κοινότητα και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του. Επιπλέον, η σύνδεση του με άλλους πόρους, όπως η επαγγελματική κατάρτιση ή οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες, θα μπορούσε να τον βοηθήσει να προωθήσει τους προσωπικούς του στόχους και να αυξήσει την αυτάρκειά του. Η πρόσβαση σε υπηρεσίες υποστήριξης και συμβουλευτικής ψυχικής υγείας θα μπορούσε επίσης να είναι επωφελής για την αντιμετώπιση τυχόν συναισθηματικών προκλήσεων που μπορεί να αντιμετωπίζει ως αποτέλεσμα των εμπειριών του παρελθόντος και των σημερινών περιστάσεων. Τέλος, η αντιμετώπιση ευρύτερων συστημικών ζητημάτων που σχετίζονται με την περιθωριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και των ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο, όπως οι διακρίσεις και η περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες, θα υποστήριζε επίσης την προσαρμογή και την πρόοδο του Ν.Κ., καθώς και τη βελτίωση της συνολικής ευημερίας των περιθωριοποιημένων κοινοτήτων (Πετμεζίδου και συν., 2004).

Προσωπικός αναστοχασμός

Στη μελέτη περίπτωσης ο Ν.Κ. δείχνει ευγνωμοσύνη για αυτά που του συνέβησαν τα τελευταία χρόνια, με τη βοήθεια του ΔΟΜ, καθώς έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση και όνειρα για το μέλλον. Αυτή η μελέτη περίπτωσης αναδεικνύει τη σημασία τέτοιων προγραμμάτων για την προώθηση της ένταξης και την παροχή ευκαιριών σε άτομα που αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις, λόγω των ψυχικών νοσημάτων τους, προκειμένου να ζήσουν μια ικανοποιητική ζωή. Παράλληλα, η ικανότητα του Ν.Κ. να αναλαμβάνει τον έλεγχο της κατάστασής του και να διαχειρίζεται ενεργά τη νέα του πραγματικότητα είναι αξιέπαινη. Χρησιμοποιεί τα δυνατά του σημεία για να ξεπεράσει τις προκλήσεις του και να βελτιώσει την ποιότητα ζωής του. Αυτή η προσέγγιση εμπνέει και αποτελεί παράδειγμα για άλλους που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες, ώστε να αναλάβουν τον έλεγχο της κατάστασής τους και να βρουν τρόπους να διαχειριστούν τη νέα τους πραγματικότητα.

Οι εμπειρίες του Ν.Κ. αναδεικνύουν τους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους τα προνόμια και η περιθωριοποίηση μπορούν να διασταυρωθούν στη ζωή των μεταναστών. Ενώ μπορεί να αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια και περιθωριοποίηση, η πρόσβαση σε πόρους και υποστήριξη μπορεί να προσφέρει ευκαιρίες για να ξεπεράσουν αυτές τις προκλήσεις και να βοηθήσουν στην ενσωμάτωση στην κοινότητα. Όσον

αφορά τα ιδιαίτερα πολιτιστικά χαρακτηριστικά σίγουρα επηρέασαν και τους γύρω του. Ως άτομα υπάρχει η τάση να κατηγοριοποιούνται οι άλλοι. Πρόκειται για μια φυσική διεργασία, που από μικροί υιοθετούμε, προκειμένου να κατανοήσουμε τον εαυτό μας σε σχέση με τον κόσμο. Αυτή η διαδικασία κατηγοριοποίησης, ωστόσο, μεγαλώνοντας είναι πολύ πιθανό να αποκτήσει ρατσιστικές αποχρώσεις, λόγω των προκαταλήψεων και διακρίσεων, που υποστηρίζονται σε πολλές κοινωνίες (Σπανού, 2013). Πολλά άτομα δεν είναι εξοικειωμένα με το διαφορετικό, το «άλλο», με αποτέλεσμα, να σχηματίζουν αρνητική εικόνα, λόγω του χρώματος στο δέρμα του άλλου ή της γλώσσας που μιλάει. Από αυτήν άποψη, δε θα προκαλούσε έκπληξη, αν ο Ν.Κ. είχε βιώσει στερεοτυπικές συμπεριφορές ή ρατσιστικές αντιλήψεις. Είναι ένα φαινόμενο πολυπαραγοντικό, που πηγάζει από την έλλειψη εμπειριών και εκπαίδευσης και από τις δύο πλευρές.

Συμπεράσματα

Μέσα από την παρούσα αναφορά παρουσιάστηκε και αναλύθηκε μια μελέτη περίπτωσης, που αφορούσε σε έναν νεαρό μετανάστη, ο οποίος κατέφτασε στην Ελλάδα σε ηλικία 13 χρονών και μέσα σε 1,5 χρόνο κατάφερε με τη βοήθεια ειδικών να διαχειριστεί την κατάθλιψη, να ξεκινήσει να νιώθει αυτοπεποίθηση και να κάνει όνειρα για το μέλλον. Τα φτωχικά χρόνια, η απώλεια της οικογένειας, η μετανάστευση και η δυσκολία επικοινωνίας τον οδήγησε σε αδιέξοδο. Μέχρι που ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης προσέφερε πόρους, υποστήριξη και εκπαίδευση στον Ν.Κ. Με τα μαθήματα ζωγραφικής, ελληνικής γλώσσας και την ψυχοκινητική υποστήριξη που πλέον λαμβάνει είναι σε θέση να σχεδιάζει το μέλλον του με αισιοδοξία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Forgas, J. P., & Bond, M. H. (1985). Cultural Influences on the Perception of Interaction Episodes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *11*(1), 75–88. https://doi.org/10.1177/0146167285111007

Hussain, A., & Fusté-Forné, F. (2022). Enhancing regenerative tourism based on authenticity: marketing identity of visitor experiences in New Zealand, *International Marketing Journal of Culture and Tourism, 1*(2), 15–37, https://doi.org/10.33001/18355/imjct0104

IOM. (2021). *Ιστορίες 2021*. Retrieved 11 8, 2021, from greece.iom.int: https://greece.iom.int/stories/painting-self-remedy

Καραμητόπουλος, Θ. (2016). *Εκπαιδευτική Πολιτική Για Την Ετερότητα Και Τη Διαφορετικότητα Στην Ελλάδα: Μία Ανασκόπηση Του Θεσμικού Πλαισίου. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015*(1), 569. https://doi.org/10.12681/edusc.248

Liu, S., Gallois, C., & Volcic, Z. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Αθήνα:Gutenberg.

Μαλλιά, Γ. (2020). *Ο Γλωσσικός δανεισμός ως συνισταμένη της γλώσσας των νέων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

OECD. (2010). Equal Opportunities? In *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants* (Vol. 9789264086). https://doi.org/10.1787/9789264086395-en

Πετμεζίδου, Μ., Chossudovsky, M., Townsend, P., Παπαθεοδώρου, Χ., Levitas, R., Παπαδοπούλου, Δ., & Ματσαγγάνης, Μ. (2004). *Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός* (Μ. Πετμεζίδου & Χ. Παπαθεοδώρου, Eds.). Ανάκτηση Απρίλιος 20, 2023 από http://www.biblionet.gr/book/102166/Πετμεζίδου,_Μαρία/Φτώχεια_και_κοινωνικός_αποκλεισμός

Río-Vázquez, M. E. S. del, Rodríguez-Rad, C. J., & Revilla-Camacho, M. Á. (2019). Relevance of social, economic, and environmental impacts on residents' satisfaction with the public administration of tourism. *Sustainability (Switzerland)*, *11*(22). https://doi.org/10.3390/su11226380

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν., & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία Και Πράξη Στις Επιστήμες Αγωγής Και Εκπαίδευσης, 4,* 108. https://doi.org/DOI: 10.23912/9781911635444-4545

Shiraev, B., & Levy, A. (2018). *Διαπολιτισμική ψυχολογία. Κριτική σκέψη και εφαρμογές*. (Β. Παυλόπουλος, Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.

Σπανού, Κ. (2013). Το φαινόμενο της ρατσιστικής βίας στην Ελλάδα και η αντιμετώπισή του. Στο *Συνήγορος του Πολίτη*. Ανάκτηση Απρίλιος 20, 2023 από http://www.synigoros.gr/resources/docs/eidikiekthesiratsistikivia.pdf%0Apapers3://publication/uuid/8DD9F3B6-6916-4533-866D-846E7BF1B064

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις.* Ηλεκτρονικός συλλογικός τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Χρυσοχόου, Ξ. (2011). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα: Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Σχολικός εκφοβισμός και μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας

Χαρέλου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.50,M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια ανάδειξης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας μέσα από το πρίσμα των υφιστάμενων πολιτικών, της σχολικής ηγεσίας, τις απόψεις των μαθητών αλλά και των τρόπων για την αντιμετώπισή του. Αρχικά γίνεται μια μικρή αναφορά στην έννοια και τις μορφές του ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού και έπειτα αναλύονται οι πολιτικές και δράσεις που εφαρμόζονται στην Ελλάδα για τη προστασία της πολιτισμικής ετερότητας, τη προαγωγή της συνεργασίας και την εξάλειψη του ρατσισμού, οι οποίες έχουν κυρίως προληπτικό χαρακτήρα. Στη συνέχεια περιγράφεται ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και δίνεται βάση στις πολιτικές και τις ενέργειές του, οι οποίες είναι καθοριστικές για το περιορισμό τέτοιων περιστατικών. Ακολουθούν οι ¨φωνές¨ των μαθητών που έχουν υποστεί εκφοβισμό από τους γηγενείς συμμαθητές τους στα σχολεία τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο και παρατίθενται προτάσεις για τη καταπολέμησή του. Στο τελευταίο μέρος τονίζεται η αναγκαιότητα αναμόρφωσης του σχολείου για την ουσιαστική συμπερίληψη αυτών των μαθητών στοχεύοντας στην εξάλειψη του ρατσιστικού εκφοβισμού.

Λέξεις Κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση,σχολικός εκφοβισμός, Ελλάδα

School bullying and immigrant students

Harelou Georgia,Teacher, M.Ed.

Abstract

This work is an attempt to highlight the phenomenon of school bullying towards immigrant students through the prism of existing policies, school leadership, the views of students and the ways to deal with it. First, a small reference is made about the concept and forms of racist school bullying and then the policies and actions implemented in Greece to protect cultural diversity, promote cooperation and eliminate racism, which are mainly preventive in nature, are analyzed. Then, the role of a school leader is described and particularly his policies and actions, which are decisive for limiting such incidents. The ‘voices’ of students who have been bullied by their native classmates in schools both internationally and nationally ensue, and suggestions for confrontation are listed. In the last part, the necessity of reforming the school for the essential inclusion of these students is emphasized, aiming at the elimination of racist bullying.

Key-words: intercultural education, school bullying, Greece

Εισαγωγή

Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών έχει αναδείξει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού που συναρτάται με το ρατσισμό ως ένα πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο με αυξητική τάση το οποίο έχει λάβει ανησυχητικές διατάσεις (Μανιάτης , 2010). Πολλές είναι οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο που διερευνούν τη σύνδεση του σχολικού εκφοβισμού με τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας αναφορικά με την ενημέρωση, πρόληψη, αντιμετώπιση, όμως περιορισμένες είναι οι μαρτυρίες των ίδιων των παιδιών σχετικά με τα περιστατικά που βιώνουν (Νικολάου & Χριστοφή, 2014). Στην ελληνική ερευνητική βιβλιογραφία δεν εντοπίζονται πολλές έρευνες που μελετούν τη συσχέτιση της εθνο-πολιτισμικής προέλευσης με τα ζητήματα εκφοβισμού και τη σημαντικότητα του ρόλου του σχολείου (Αλεξόπουλος & Κόκκινος, 2018).

Ρατσιστικός σχολικός εκφοβισμός

Τα τελευταία χρόνια ο βαθμός εθνοπολιτισμικής ετερότητας στα ελληνικά σχολεία διαρκώς αυξάνεται με αποτέλεσμα να αναδεικνύονται περιστατικά εκφοβισμού λόγω εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Αιτίες εκδήλωσης αυτών των φαινομένων είναι οι γλωσσικές, θρησκευτικές και πολιτιστικές ανομοιότητες, η διαφορετική κοινωνική κατάσταση καθώς και τα εμφανή πολιτισμικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας (Αλεξόπουλος & Κόκκινος, 2018). Οι χειρονομίες, ο εμπαιγμός, οι απειλές, τα χτυπήματα, τα πειράγματα ,η εξύβριση, η απομόνωση από την ομάδα αλλά και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός που προκαλούνται από έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών με σκοπό τη πρόκληση βλάβης ή ακόμη και τη περιθωριοποίηση κάποιου ατόμου το οποίο δίνει την εικόνα ενός πιο αδύναμου ατόμου να υπερασπιστεί τον εαυτό του, αποτελούν ενέργειες που εκδηλώνονται είτε άμεσα μέσω ανοιχτών επιθέσεων είτε έμμεσα παίρνοντας τη μορφή της διαπόμπευσης, της υποβάθμισης και της κοινωνικής απόρριψης από τη σχολική ομάδα από τους θύτες προς το θύμα (Νικολάου, 2013).

Υφιστάμενες πολιτικές

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο το οποίο έχει αναδειχθεί τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και σε εθνικό. Οι μελέτες που υλοποιήθηκαν το 2014 εμφάνιζαν την Ελλάδα να έχει οξύ θέμα ενδοσχολικής βίας και την κατέταξαν στη 4^{η} θέση πανευρωπαϊκά (Δασκαλάκης, 2016). Τα ευρήματα των ερευνών καταδεικνύουν πως οι μαθητές των μειονοτήτων διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο θυματοποίησης σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές (Zaykowski & Gunter, 2011). Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών έχει παίξει καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση πολιτικών σε σχέση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας με απώτερο σκοπό τη προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών που ανήκουν σε κάποια πολιτισμική μειονότητα. Η Ελλάδα ως μέλος των Διεθνών Οργανισμών ακολουθεί τη φιλοσοφία των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Συμβάσεων και εφαρμόζει προγράμματα μέσω του Υπουργείου Παιδείας των οποίων η

θεματολογία αφορά τη προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τη καλλιέργεια του σεβασμού, της αλληλοκατανόησης, της ετερότητας, τη παροχή ψυχολογικής στήριξης στις ευάλωτες ομάδες αλλά και σύνδεση του σχολείου με τη κοινότητα.

Για το σχολικό έτος 2014-2015 υπήρξε εγκύκλιος υλοποίησης των Πράξεων ¨Ανάπτυξη και Λειτουργία Πρόληψης και Αντιμετώπισης φαινομένων της Σχολικής Βίας και εκφοβισμού¨ του Προγράμματος <Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση> με σκοπό τη προώθηση δράσεων πρόληψης ενάντια στα προαναφερθέντα ζητήματα στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Μέσω αυτής της εγκυκλίου καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ένα δίκτυο πρόληψης και αντιμετώπισης τέτοιων φαινομένων. Επιπρόσθετα δημιουργήθηκε η ιστοσελίδα www.stop-bulling.gr όπου εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μπορούσαν να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με το φαινόμενο, να ενημερωθούν για δράσεις, να αναζητήσουν καλές πρακτικές για την αντιμετώπισή του καθώς και να καταγράψουν περιστατικά σχολικής βίας μέσω μιας φόρμας (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων,2014). Στην ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία δεν υπάρχει θεσμοθετημένο πλαίσιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, δεν υπάρχουν ξεκάθαρες οδηγίες σχετικά με τα καθήκοντα των παραγόντων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2015) έχει εκπονήσει όμως εκπαιδευτικό επιμορφωτικό υλικό (εντάσσεται στις παραπάνω Πράξεις) που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς και στελέχη εκπαίδευσης όπου προτείνεται η αποφυγή επιβολών- αποβολών ή ποινικοποίησης της πράξης και συστήνεται η μη επιδίωξη της συμφιλίωσης μεταξύ δράστη και θύματος, αφού τέτοιου είδους μέθοδοι κρίνονται ατελέσφοροι και υπογραμμίζεται πως ο αποτελεσματικότερος τρόπος αντιμετώπισής του είναι η πρόληψη που πρέπει να υποστηρίζεται από τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.

Στη προσπάθεια διαχείρισης φαινομένων που εντάσσονται στο ρατσιστικό εκφοβισμό που βιώνουν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει υπάρξει ο Ν.4415/2016 όπου ανάμεσα στους σκοπούς αναφέρεται η επιδίωξη αντιμετώπισης των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται λόγω πολιτισμικών διαφορών, ξενοφοβίας, ρατσισμού και η υλοποίηση μέτρων και υποστηρικτικών δομών που ενισχύουν πέρα από την εκπαιδευτική ένταξη αυτών των παιδιών και τη κοινωνική σε ένα περιβάλλον ισοτιμίας με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).Ακόμη στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) όπου εντάσσονται σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπάρχει σχεδιασμός διδασκαλιών μέσα από βιωματικές δραστηριότητες που πέρα του γνωστικού στοχεύουν στη καλλιέργεια του κοινωνικο-συναισθηματικού τομέα. Σ’ αυτές καλλιεργούνται δεξιότητες επικοινωνίας, έκφρασης/διαχείρισης συναισθημάτων, αντιμετώπιση αγχωδών καταστάσεων και διδάσκονται διαδικασίες επίλυσης συγκρούσεων έτσι ώστε να προληφθούν τυχόν συγκρούσεις και εντάσεις μεταξύ των μαθητών (Σμαροπούλου, 2015). Επιπρόσθετα στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν σαφείς αναφορές σχετικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου, την απαγόρευση κάθε μορφής άσκησης βίας, εστιάζοντας στις αρχές της μη διάκρισης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, όπου προτείνεται η

διδασκαλία αυτών των αρχών να πραγματοποιείται με βιωματικό τρόπο έτσι ώστε να υπάρχει ουσιαστική κατανόηση των δικαιωμάτων των ανθρώπων καθώς και των αρνητικών επακόλουθων που προκαλούνται από τις ρατσιστικές συμπεριφορές. Τέλος αξιόλογος αριθμός επιμορφωτικών σεμιναρίων διεξάγεται για τους εκπαιδευτικούς στοχεύοντας στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με θέματα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και ξενοφοβίας αλλά και πρόληψης-αντιμετώπισης της βίας (Καρανικόλα & Πίτσου, 2015).

Ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, η έξαρση των φαινομένων ρατσισμού και σχολικού εκφοβισμού συνθέτει μια νέα πραγματικότητα (Montgomery & Καραγιάννη, 2015). Μέσα στα καθήκοντα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία ενός κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των μαθητών και η τήρηση πειθαρχίας σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο πιο εποικοδομητικός τρόπος καταπολέμησης αυτών των φαινομένων είναι η πρόληψη, αφού τα καθήκοντα των διευθυντών αναφορικά με τη σχολική βία δεν καθορίζονται σαφώς από το θεσμικό πλαίσιο (Κέντρο Ευρωπαικού Συνταγματικού Δικαίου, 2015).

Η ηγεσία του σχολείου αποτελεί σημαντική συνιστώσα στην αναπαραγωγή σύγχρονων πολιτισμικών και ιδεολογικών κανόνων και αξιών (Hajisoteriou & Angelides, 2014). Οι σχολικές πολιτικές και πρακτικές κοινωνικής δράσης που εφαρμόζονται στο σχολείο επηρεάζουν το κλίμα, τη δομή του σχολείου, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μπορούν να συνθέσουν μια σχολική ατμόσφαιρα που να ταιριάζει στη πολιτιστική κουλτούρα, στοιχεία που έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση των μαθητών. Οι σχολικοί ηγέτες έχουν ηθική ευθύνη απέναντι στους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας για την αντιμετώπιση της καταπίεσης που έχουν υποστεί ιστορικά. Οφείλουν να προωθούν προγράμματα που σχετίζονται με τη ψυχοκοινωνική αγωγή όπου θα συμπεριλαμβάνονται όλοι οι μαθητές, μιας η συμμετοχή όλων τους φέρνει πιο κοντά αλλά και να προωθούν ένα κλίμα που καθιστά το σχολείο φιλόξενο, χωρίς αποκλεισμούς, όπου ισχυροποιείται ο σεβασμός προς τον άλλο, πρακτικές που περιορίζουν οποιαδήποτε μορφή βίας, εφόσον όλοι προσπαθούν για τους ίδιους σκοπούς (Khalifa, Gooden, & Davis, 2016).

Η ενθάρρυνση του διευθυντή για συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων μεταναστών, αυτόχθονων και φορέων της κοινότητας σε εκπαιδευτικές αποφάσεις, προγράμματα και ενημερώσεις είναι ζωτικής σημασίας καθώς οδηγεί στην μεταξύ τους εμπιστοσύνη, αλληλεπίδραση και αξιοπιστία προσφέροντας ηθική βοήθεια στους μαθητές μέσα από την ελεύθερη έκφραση των απόψεων με σκοπό την αναζήτηση τρόπων βελτίωσης του σχολικού περιβάλλοντος. Η παρότρυνση του ΄ηθικού΄ διαλόγου ενισχύει την δημιουργία δυνατών δεσμών και την κατάρριψη υφιστάμενων απόψεων και πρακτικών που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και τη ποικιλομορφία μέσω της πολυφωνίας στο πλουραλισμό. Ακόμη, η ενθάρρυνση δημιουργίας συνεργατικών δικτύων μεταξύ σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών και μαθητών) με άλλους επαγγελματίες αλλά και

συναδέλφους από άλλα σχολεία που αντιμετωπίζουν παρόμοια φαινόμενα στοχεύοντας στην ανταλλαγή γνώσεων, πεποιθήσεων και βέλτιστων πρακτικών ωφελεί τη σχολική κοινότητα για να αντιμετωπίσει αυτά τα ζητήματα μέσα από την οργάνωση σεμιναρίων και ανταλλαγή επισκέψεων.

Η παρότρυνση του σχολικού ηγέτη για περαιτέρω επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με ζητήματα σχολικού εκφοβισμού και δημοκρατικής διαχείρισης της τάξης προετοιμάζει τους εκπαιδευτικούς για τη καλύτερη διαχείριση προκλήσεων και αποτροπή φαινομένων εκφοβισμού. Η ενδοσχολική κατάρτιση μέσω σεμιναρίων και χρήσης σχετικού υλικού θα ευαισθητοποιεί περισσότερο τους εκπαιδευτικούς ώστε να εντοπίζουν χωρίς προκαταλήψεις κρούσματα σχολικού εκφοβισμού, να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση συμπεριφορών που μπορεί να προκαλούν δυσκολίες στην επικοινωνία, συναισθήματα θυμού, αποξένωσης και ανασφάλειας μεταξύ των μαθητών αλλά θα συντελέσει και στη δημιουργία θετικών σχέσεων σ' ένα ισότιμο, φιλικό και παραγωγικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τους μαθητές ενισχύοντας την αυτοεκτίμηση των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας, αφού καλούνται να γεφυρώσουν το επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ αυτών των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος (Saklan & Erginer, 2017). Ο ενεργός ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της αγωγής των παιδιών στις βασικές ανθρώπινες δεξιότητες όπως είναι η διαχείριση των συναισθημάτων, η ικανότητα για αυτοέλεγχο, επικοινωνία και ενσυναίσθηση είναι καίριος και οδηγεί στην δημιουργία και βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των παιδιών αλλά και στην αποδοκιμασία οποιαδήποτε μορφής εκφοβισμού.

Η αμφισβήτηση των ακούσιων ή ακόμη και αναγνωρισμένων προκαταλήψεων και στερεοτύπων των διευθυντών από τους ίδιους συμβάλλει στις πρακτικές που ανταποκρίνονται στις πολιτισμικές ανάγκες μέσω της αντίστασης στη πρακτική του αποκλεισμού, στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας και την ενσωμάτωση της κουλτούρας όλων των μαθητών σε όλες τις πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης. Μια πολιτισμικά ανταποκρινόμενη μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να προωθήσει τις συνθήκες για τη δημιουργία μιας σχολικής μονάδας που ανταποκρίνεται στη πολιτιστική κουλτούρα προκειμένου να αντιμετωπίσει τη ¨πρόκληση¨ της αυξημένης ποικιλομορφίας στα σχολεία για να αποφεύγονται ρατσιστικές συμπεριφορές, με απώτερο σκοπό να επηρεάσει τις σχολικές κουλτούρες προκειμένου να αλλάξουν.

Απόψεις των μαθητών

Οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας λόγω της εθνοπολιτισμικής ετερότητας βιώνουν διάφορες μορφές εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου. Είναι αξιοσημείωτο πως ο εκφοβισμός αυτός δεν αφορά το άτομο ως χαρακτήρα αλλά ολόκληρο το σύνολο, του οποίου αποτελεί μέρος. Οι έρευνες σε διεθνές επίπεδο που περιλαμβάνουν απόψεις και μαρτυρίες των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας έχουν αναδείξει πως τα παιδιά αυτά είναι πιο συχνά θύματα εκφοβισμού, πιο κοινωνικά απομονωμένα στο σχολείο και υποδηλώνουν ότι η θυματοποίηση από γηγενείς μαθητές σχετίζεται με φυλετικές

διακρίσεις και πολιτισμικές διαφορές (Alivernini, Manganelli, Cavicchiolo, & Lucidi, 2019 ; Wang, Wang, Zheng, & Atwal, 2016). Σύμφωνα με τη πλειοψηφία αυτών των μαθητών, το σχολείο καταδεικνύεται ως ένα από τα πιο επικίνδυνα μέρη όπου μπορούν να βιώσουν διακρίσεις,βία ή κακοποίηση.Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες ανέφεραν πως πιθανότερα να απευθυνθούν πρώτα σε φίλους, έπειτα σε γονείς,σε συμμαθητές και τέλος στους εκπαιδευτικούς αν βιώσουν κάποιο επεισόδιο βίας ή εκφοβισμού. Ένα μέρος των μαθητών παραδέχτηκε πως αποσιώπησε κάποιο ανάλογο περιστατικό και απέφυγε να το κοινοποιήσει λόγω φόβου(Viviani,2018). Πολλά παιδιά ανέφεραν πως έχουν βιώσει περιθωριοποίηση, bullying και άλλες μορφές βίας περιγράφοντας επανειλημμένες εμπειρίες λεκτικής ή σωματικής κακοποίησης στο σχολείο. Παράλληλα δήλωσαν πως γηγενείς γονείς καθοδηγούσαν τα παιδιά τους έτσι ώστε να μη συναναστρέφονται με αυτά, καθώς υποστήριζαν πως τα προσφυγόπουλα μπορούν να τους μεταδώσουν κάποια ασθένεια, γιατί είναι βρώμικα(Sirin & Rogers-Sirin, 2015). Άλλοι υποστήριξαν πως ένιωθαν περιθωριοποιημένοι από τους συμμαθητές τους αφού δε τους συμπεριλάμβαναν στα παιχνίδια τους και τόνιζαν πως τους συμπεριφέρονταν με εσωστρεφή και επιθετικό τρόπο. Κάποιοι ανέφεραν τη παρουσία συμμοριών στα σχολεία τους και εξέφρασαν το φόβο για μια πιθανή επίθεση στο δρόμο προς το σχολείο. Συχνά τους μεταχειρίζονταν αρνητικά και υποβάλλονταν σε παρενόχληση και γελοιοποίηση από συμμαθητές, καθηγητές και διευθυντές σχολείων (Peguero, 2012).

Στην Ελλάδα οι μαθητές με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση αντιμετωπίζουν ρατσιστικές συμπεριφορές όπως διαδόσεις φημών, προσβολές ,περιφρονητικό λόγο, απειλές, εκφοβισμό μέχρι και σωματική βία εξαιτίας της γλώσσας και της χώρας καταγωγής τους όπως αναφέρουν στο Συνήγορο του Πολίτη. Φοβούμενοι τυχόν συνέπειες αποφεύγουν να δώσουν στοιχεία αναφορικά με τα περιστατικά που εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου (Σπανού, 2013).Από την άλλη υπάρχουν αναφορές σε έρευνες, όπου οι πρόσφυγες μαθητές εμφανίζονταν να μην έχουν παθητική στάση απέναντι στον σχολικό εκφοβισμό που είχαν υποστεί μιας και ανέφεραν πως υπερασπίστηκαν τον εαυτό τους και κοινοποίησαν το περιστατικό σε κάποια ανώτερη αρχή ,όπως είναι ο δάσκαλος (Αραβανής, 2016).

Προτάσεις καταπολέμησής του

Η σημερινή μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύει την αδυναμία διαχείρισης των συγκρούσεων, της σχολικής βίας αλλά και της ομαλής ένταξης των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης με αποτέλεσμα να οδηγεί την εκπαιδευτική κοινότητα να αναζητήσει τρόπους για τη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού που συνδέεται με την εθνοτική πολυμορφία. Υποστηρίζεται ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει όπως οι κοινότητες, που στηρίζονται στους ισχυρούς δεσμούς με τους άλλους και έτσι όλοι μαζί πρόθυμοι μπορούν να συμβάλλουν στην εξάλειψη του φαινομένου. Η χρήση προγραμμάτων σχολικής παρέμβασης που έχουν σχεδιαστεί για την οικοδόμηση της κοινότητας και βασίζονται στη σαφήνεια και δικαιοσύνη των κανόνων, στο σεβασμό στους μαθητές θα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος όπου οι αδύναμοι δεσμοί

των μαθητών θα ενισχύονται και θα προωθείται η αυξημένη γνώση του ¨άλλου¨(Zaykowski & Gunter, 2012).Η συμμετοχή μαθητών από διαφορετικές εθνοτικές καταβολές σε κοινά σημαντικά καθήκοντα, η αλλαγή του σχολικού ήθους προκειμένου να αποτιμώνται οι διαφορές ως τρόπος προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης αλλά και η ενθάρρυνση της υποστήριξης των παιδιών αυτών από τους άλλους συμμαθητές δημιουργούν περιβάλλοντα που είναι καθοριστικά για τη δημιουργία μη βίαιων ατμοσφαιρών και περισσότερης κοινωνικής αποδοχής συνολικά (Walsh, et al., 2016).

Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στο σχεδιασμό προγραμμάτων πρόληψης εκφοβισμού μπορεί να είναι καταλυτική. Λαμβάνοντας υπόψη ειδικούς παράγοντες στο σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων και χρησιμοποιώντας δεδομένα για τη προώθηση της ευαισθητοποίησης, του πλουραλισμού και της αποδοχής μπορούν να δημιουργήσουν ομάδα πρόληψης, να διδάξουν στους μαθητές δεξιότητες υπεράσπισης του εαυτού τους και στους εκπαιδευτικούς στρατηγικές αντιμετώπισης αλλά και να εμπλέξουν το προσωπικό του σχολείου και τους γονείς στη προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης για τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας που βιώνουν εκφοβισμό (Wang, Wang, Zheng, & Atwal, 2016).Ο Κώδικας & Οδηγός Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού που εφαρμόζει το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου στα πλαίσια της αντιρατσιστικής πολιτικής μπορεί να ακολουθηθεί και από το ελληνικό συγκείμενο, αφού μέσω αυτού εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές ενημερώνονται, ευαισθητοποιούνται για θέματα ρατσισμού, εντοπίζονται τα περιστατικά εκφοβισμού καλύτερα και εδραιώνεται μια πολιτική μη ανοχής στα ρατσιστικά περιστατικά και θεσμοθέτηση πλαισίου συνεπειών (Παπαμιχαήλ & Ζεμπύλας, 2016).

Η παιδεία είναι το μέσο προς την επίτευξη ενσωμάτωσης βασικών αρχών σεβασμού της διαφορετικότητας μέσω των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα πρέπει να μεταδίδουν τις αρχές της εξάλειψης του ρατσισμού, της αμφίδρομης ενσωμάτωσης και της κατανόησης πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, σε όλο το φάσμα του μαθητικού πληθυσμού. Μέσω της Αγωγής του Πολίτη και της εκπαίδευσης για τη ¨Πολιτότητα¨ και την Ειρήνη μπορούν να διδαχθούν αξίες, συμπεριφορές που εντείνουν τη κοινωνική αποδοχή και οδηγούν σε δημοκρατικές, ανεκτικές συνειδήσεις οι οποίες εναντιώνονται σε αντιδημοκρατικά ατοπήματα. Παράλληλα η ενσωμάτωση προγραμμάτων κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης στα αναλυτικά προγράμματα ή η εφαρμογή τους για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα θα βελτιώσουν τη κοινωνική συμπεριφορά όλων των μαθητών καθώς μέσα από τη καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη συναισθηματική νοημοσύνη και τη κατανόηση στερεοτυπικών αντιλήψεων τα παιδιά θα οδηγηθούν σε θετικές κοινωνικές σχέσεις.

Η συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται ωφέλιμη για την απόκτηση διαφοροποιημένων στρατηγικών για την συμπερίληψη των παιδιών-προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα, για την ενίσχυση της ενσυναίσθησης, τη κατάρριψη των προκαταλήψεων προκειμένου να φτάσουν στο επίπεδο της διαπολιτισμικής επάρκειας και να μπορούν να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ αυτών των μαθητών και του σχολικού

περιβάλλοντος. Επίσης η αναζήτηση ειδικού από μέρους τους για συμβουλές επίλυσης δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τους μαθητές θα βοηθήσει στη σωστή προσέγγιση αντιμετώπισης περιστατικών εκφοβισμού (Angelopoulou & Manesis, 2017).

Οι μικρές σχολικές μονάδες που θα προάγουν την επικοινωνία και δεν θα αποτελούν ένα απρόσωπο περιβάλλον αλλά και η συγκέντρωση μικρού αριθμού αλλοδαπών μαθητών σε συνδυασμό με τη στήριξη των ¨αδυνάτων ¨(κοινωνικά, ψυχολογικά, μαθησιακά) παιδιών θα οδηγήσει σε μείωση του εκφοβισμού. Τέλος, η επιδίωξη συνεργασίας του σχολείου με συλλόγους, φορείς της κοινότητας και τους γονείς όλων των παιδιών ελαττώνει έκδηλα τις πιθανότητες να αναπτυχθούν ρατσιστικές συμπεριφορές και διακρίσεις στα παιδιά-πρόσφυγες (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018).

Συμπεράσματα

Ο σχολικός εκφοβισμός αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα είναι ένα σύνθετο κοινωνικά φαινόμενο, επειδή εμπεριέχει τη κουλτούρα και την εθνότητα των μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης αλλά και τη ρατσιστική συμπεριφορά που αντιμετωπίζουν λόγω της ιστορίας, του κοινωνικού τους υπόβαθρου, της θρησκείας ή της κουλτούρας τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα βιβλιογραφικών ερευνών το φαινόμενο αυτό στο ελλαδικό χώρο, αν και δεν έχει την ίδια ένταση ή έκταση σε σχέση με άλλες χώρες, εντούτοις υφίσταται, έχει αυξητική πορεία και η αντιμετώπισή του είναι επιτακτική (Νικολάου & Χριστοφή, 2014).

Παρά το γεγονός ότι οι υφιστάμενες πολιτικές προστασίας της ετερότητας δε μένουν μόνο σε ρητορικό επίπεδο αλλά έχουν υπάρξει και δράσεις με σκοπό τη πρόληψη περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, τη καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης, του σεβασμού, της ανοχής στην ετερότητα και την αντιμετώπιση του ρατσισμού, ωστόσο παρατηρείται χάσμα μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και εκπαιδευτικής πρακτικής η οποία χαρακτηρίζεται από μονοπολιτισμικό και αφομοιωτικό χαρακτήρα (Σγούρα, Μάνεσης, & Μητροπούλου, 2018). Σύμφωνα με τις ¨φωνές¨ των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας, οι ίδιοι υποβάλλονται σε διακρίσεις, γελοιοποιήσεις, πειράγματα, παρενοχλήσεις ,αποκλεισμό από τα παιχνίδια και διάφορες μορφές εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου.

Καθοριστικός είναι ο τύπος του σχολείου ως προς τη φιλοσοφία και το τρόπο λειτουργίας του προκειμένου να ανταποκριθεί στο κοινωνικοπαιδαγωγικό του ρόλο για να επιτευχθεί η πρόληψη και η αντιμετώπιση του ρατσιστικού εκφοβισμού. Οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πραγματοποίηση της συμπερίληψης που είναι το κλειδί για αποφυγή διακρίσεων και περιστατικών εκφοβισμού. Το σχολικό κλίμα, το παιδαγωγικό όραμα του ηγέτη του σχολείου στο οποίο συμπεριλαμβάνονται στόχοι και πρακτικές επηρεάζουν το τρόπο που λειτουργεί ένα σχολείο έτσι ώστε να αναπροσαρμοστεί στα ανθρώπινα μέτρα και ανάγκες για να μετουσιωθεί σε μέρος αυθεντικής μάθησης, αλληλεγγύης, συνεργασίας και ειρηνικής συνύπαρξης

των παιδιών. Η προτροπή του διευθυντή για συνεργασία-συμμετοχή όλων των γονιών στη λήψη αποφάσεων μπορεί να ενισχύσει το διάλογο με την ευρύτερη σχολική κοινότητα και η δημιουργία συνεργατικών δικτύων θα οδηγήσει στη προώθηση διαρθρωτικών, παιδαγωγικών αλλαγών που απαιτούνται προκειμένου να υπάρξει συμπερίληψη των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Η πολιτική βούληση οφείλει να στηρίξει τέτοιου είδους πρακτικές και να δημιουργήσει προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου προκειμένου να επέλθει μια ουσιαστική αλλαγή όπου από κοινού σχολείο και πολιτεία θα ενεργούν για να πραγματοποιηθεί η αναδιάρθρωση του πολιτιστικού και πολιτικού πλαισίου της σχολικής εκπαίδευσης. Η σχολική βία συσχετίζεται με το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου άμεσα, γι' αυτό απαιτείται η δημιουργία ενός σχολείου ανθρώπινου και δημοκρατικού, το οποίο θα λειτουργεί ως κοινότητα δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση ενός πλέγματος σχέσεων και δυναμικής θετικής αλληλεπίδρασης, στην ανάπτυξη αξιών, δημιουργίας φιλίας και συνεργασίας στη σχολική μονάδα σεβόμενο την ανθρώπινη αξιοπρέπεια αλλά και στην ανάπτυξη πολιτικής αποδόμησης στερεοτύπων και προκαταλήψεων που οδηγεί στη διαμόρφωση στάσεων αποδοχής της ετερότητας έτσι ώστε για να καταπολεμηθεί η βία και ο εκφοβισμός (Μανιάτης , 2010).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., & Lucidi, F. (2019). Measuring Bullying and Victimization Among Immigrant and Native Primary School Students: Evidence From Italy. *Journal of Psychoeducational Assessement*, 37(2), 226-238. Anaktisi 4 11, 2020

Angelopoulou, P., & Manesis, N. (2017). Students from different cultural backgrounds, their difficulties upon elementary school entry in Greece and teachers' intercultural educational practices. *British Journal of Education*, 5(4), 9-18. Anaktisi 4 15, 2020,

Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2014). Facing the 'challenge': School leadeship in intercultural schools. *Educational Managment Administration & Leadership*, *42*(4S), 65-82. Anaktisi 4 13, 2020

Khalifa, M. A., Gooden, M., & Davis, J. (2016). Culturally Responsive School Leadership: A Synthenis of the Literature. *Review of Educational Research, 86*(4), 1272-1311. doi:10.3102/0034654316630383

Montgomery, A., & Karagianni, D. (2015). Synaisthimatiki Ekpaidefsi sto Dimotiko Scholeio. Sto A. Montgomery, & D. Karagianni, *As xanafantastoume to scholeio* (ss. 325-334). Panepistimio Makedonias

Peguero, A. A. (2012). Schools, Bullying, and Inequality: Intersecting Factors and Complexities with the Stratification of Youth Victimization at School. *Sociology Compass*, 402-412

Saklan, E., & Erginer, A. (2017). Classroom Managment Experiences with Syrian Refugee Students. *Educational Journal, 6*(6), 207-214

Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2015). The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children. (ss. 1-27). Washington, DC: Migration Policy Institute. Anaktisi 4 11, 2020

Viviani, A. (2018). Multiculturalism, Racism and Human Rights: What's HappeninginEuropean Schools. Sto F. Berti, & A. Valzania , *Global Citizenship Education,Multiculturalism and Social Inclusion in Europe: The Findings of the Project I Have Rights* (ss. 245-301

Walsh, S. D., De Clercq, B., Molcho, M., Harel-Fisch, Y., Davison, C. M., Rich Madsen, K., & Stevens, G. W. (2016). The Relationship Between Immigrant School Composition,Classmate Support and Involvement in Physical Fighting and Bullying among Adolescent Immigrants and Non-immigrants in 11 Countries. *Journal of Youth and Adolescence, 45*, 1-16. doi: 10.1007/s10964-015-0367-0

Wang, C., Wang, W., Zheng, L., & Atwal, K. (2016). Bullying Prevention as a Social Justice Issue: Implications With Asian American Elementary School Students. *School Psychology Forum: Research in Practice, 10*(3), 251-264

Zaykowski, H., & Gunter, W. (2012). Youth Victimization: School Climate or Deviant Lifestyle? *Journal of Interpersonal Violence, 27*(3), 431-452. doi: 10.1177/0886260511421678

Alexopoulos, E., & Kokkinos, K. M. (2018). Ethno-politismiki proelefsi kai ekfovismos/thymatopoiisi se efivous mathites. *Proscholiki & Scholiki Ekpaidefsi, 6*(2), ss. 119-143

Aravanis, S. (2016). Scholikos ekfovismos-via kai prosfyges:Mia vivliografiki episkopisi. *Paidagogiki Epitheorisi, 62*, ss. 29-41

Daskalakis, I. (2016). I <mastiga> tou scholikou ekfovismou se synthikes neofileleftheris pagkosmiopoiisis.Ideologiki diacheirisi-emporevmatopoiisi enos domikou provlimatos kai oi diafainomenoi kindynoi. *Paidagogiki Epitheorisi, 62*, ss. 42-57

Thriskevmaton, Y. P. (2014, 10 3). *stop-bullying.gr*

Karanikola , Z., & Pitsou, Ch. (2015). Apotyposi ton draseon tou Ypourgeiou Paideias anaforika me ti prostasia tis politismikis eterotitas ston choro tis Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis. *Erevna stin Ekpaidefsi*, ss. 128-151

Kentro Evropaikou Syntagmatikou dikaiou. (2015). *Epimorfotiko Yliko gia Stelechi Ekpaidefsis kai Ekpaideftikous*. Themistokli kai Dimitri Tsatsou, Athina

Maniatis , P. (2010). Scholiki via kai eterotita stin Ellada. I anagkaiotita tis diapolitismikis ekpaidefsis. *Mentoras*, ss. 118-138

Nikolaou, G. (2013). Scholikos ekfovismos kai ethnopolitismiki eterotita. Sto I. Kourkoutas , & Th. Thanos (Epim.), *Scholiki Via kai Paravatikotita. Psychologikes, Koinoniologikes ,Paidagogikes Diastaseis- Entaxiakes Prosengiseis kai Paremvaseis* (ss. 51-70). Athina: TOPOS.

Nikolaou, G., & Christofi, M. (2014). I Apoklinousa Symperifora ston Ethnopolitismika Eterogeni Scholiko Choro. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis Panepistimiou Ioanninon, 26*, ss. 136-162

Papamichail, E., & Zempylas, M. (2016). *Kodikas Symperiforas kata tou Ratsismou kai Odigos Diacheirisis kai Katagrafis Ratsistikon Peristatikon*. Ypourgeio Paideias kai Politismou Paidagogiko Institouto Ypiresia Anaptyxis Programmaton

Sgoura, A., Manesis, N., & Mitropoulou, F. (2018). Diapolitismiki ekpaidefsi kai koinoniki entaxi ton paidion-prosfygon: Antilipseis ekpaideftikon. *Dialogoi! Theoria kai Praxi stis Epistimes tis Agogis kai Ekpaidefsis*(4), ss. 108-129. doi: https://doi.org/10.12681/dial.16278

Smaropoulou , Ch. (2015). Dimiourgontas diapolitismika. *5o Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis. 2015*. Athina: EKT

Spanou , K. (2013). *To Fainomeno tis Ratsistikis Vias stin Ellada kai i Antimetopisi tou*. Eidiki Ekthesi (Nomos 3094/2003 <<Synigoros tou Politi kai alles diataxeis >>,par.5 arthrou 3), Athina

Η επίδραση ενός επιμορφωτικού προγράμματος Αντλεριανής προσέγγισης στις πεποιθήσεις και την πρακτική παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα: Μια ποιοτική μελέτη

Καραγρηγόρη Φωτεινή, Εκπαιδευτικός ΠΕ87.09, M.Sc, M.Ed.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, που εργάζονταν σε δομές προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα, σχετικά με την επίδραση ενός επιμορφωτικού προγράμματος Αντλεριανής εμπνεύσεως - Positive Discipline® στο οποίο συμμετείχαν και είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις ιδέες και τις αρχές του. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση και τα ευρήματα έδειξαν ότι πέντε μήνες μετά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ανέφεραν αλλαγές στις πεποιθήσεις τους για το πλαίσιο ερμηνείας των συμπεριφορών των παιδιών και για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη καθώς αισθάνονταν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και διάθεση για πειραματισμό. Επιπλέον δήλωσαν ότι υιοθέτησαν νέες πρακτικές ή δοκίμασαν τις ιδέες και τα εργαλεία για τα οποία είχαν ενημερωθεί. Τέλος, εξέφρασαν θετική στάση προς το επιμορφωτικό πρόγραμμα, συζητώντας για τις βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες που περιέχει, τις ευκαιρίες εξάσκησης και τον ρόλο της επιμορφώτριας. Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη σε εθνικό επίπεδο που διερεύνησε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα Positive Discipline®.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, επιμορφωτικό πρόγραμμα, ποιοτική μελέτη, Adler, Positive Discipline.

The impact of an Adlerian training program on the beliefs and practices of early childhood educators within Greece: A qualitative study

Karagrigori Foteini, M.Sc, M.Ed.

Abstract

This study examines the perspectives of early childhood educators working in Greek early childhood settings regarding the impact of Positive Discipline® - a training program inspired by Adlerian principles - in which they participated. The educators were given the opportunity and time to implement the program's ideas and principles. Employing a qualitative approach, the study revealed that, after five months of engaging in the training program, preschool educators reported changes in their beliefs concerning the framework for interpreting children's behaviors, as well as their professional and personal development. They expressed increased confidence and a willingness to experiment. Furthermore, the educators mentioned that they embraced new practices and actively tested the informed ideas and tools. Ultimately, they displayed a positive attitude towards the training program, discussing its experiential and group activities,

the opportunities it provided for practice, and the pivotal role played by the trainer. This study represents the first nationwide investigation of a Positive Discipline® training program.

Key-Words: early childhood educators; training; qualitative study; Adler; Positive Discipline.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση της επίδρασης ενός επιμορφωτικού προγράμματος που επιδιώκει την ενημέρωση και κατάρτιση παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στην Αντλεριανή προσέγγιση στη διαπαιδαγώγηση. Κατά τη διάρκεια αυτού, οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μαθαίνουν και εφαρμόζουν δημοκρατικές τεχνικές στην προσχολική τάξη σύμφωνα με τις αρχές της ατομικής ψυχολογίας όπως διατυπώθηκαν από τον Alfred Adler και επικοινωνήθηκαν αναφορικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο από τον Rudolf Dreikurs (Adler, 1990· Dreikurs & Cassel, 2014). Το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα αναφέρεται στο μοντέλο Positive Discipline® που αναπτύχθηκε από τις Jane Nelsen και Lynn Lott, τη δεκαετία του 1980 (Gfroerer κ.ά., 2013).

Το πρόγραμμα Positive Discipline® είναι μια προσέγγιση στη διαπαιδαγώγηση με υπόβαθρο στην ατομική ψυχολογία, η οποία θεωρεί ότι η ενθάρρυνση είναι ο τρόπος να αναπτυχθεί η αυτοπεποίθηση και να ενισχυθεί η πεποίθηση ότι τα άτομα είναι αρκετά καλά ακριβώς έτσι όπως είναι (Adler, 1978). Βασικός πυλώνας του προγράμματος είναι η αρχή ότι στις σχέσεις ενηλίκων – παιδιών δεν μπορεί να επιτευχθεί κανένας στόχος μέσω της τιμωρίας, της απειλής και της επίπληξης. Αντί αυτών, οι ενήλικες και τα παιδιά χρειάζεται να γνωρίζουν τι δεν λειτουργεί στις σχέσεις τους και να το διορθώσουν (Adler, 1978· Lott & Nelsen, 2017). Με βάση την αρχή αυτή και τις γνώσεις για την ανάπτυξη των παιδιών, τα δικαιώματα των παιδιών, και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πρακτικών, το πρόγραμμα Positive Discipline® αποτελεί μια προσέγγιση που βασίζεται στην κατανόηση και τον σεβασμό της προσωπικότητας των παιδιών, της κατανόησης των ατομικών τους αναγκών, και της διαπαιδαγώγησης δια παραδείγματος (Durrant, 2010, 2016). Αυτά δημιουργούν τη βάση για την ανάπτυξη προσωπικής αξιοπρέπειας και αυτοεκτίμησης, σεβασμού προς τους άλλους ανθρώπους και τα δικαιώματα τους, ενσυναίσθησης και εφαρμογής μη βίαιης επικοινωνίας (Bej, 2016· Durrant, 2016).

Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, πριν ενσωματώσουν τις αρχές και τις ιδέες του μοντέλου στις πρακτικές τους ή/και υιοθετήσουν νέες πρακτικές με αφορμή αυτό, προτείνεται να συμμετάσχουν σε σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα από πιστοποιημένο/-η επιμορφωτή/-τρια (Nelsen κ.ά., 2018). Η παρούσα ποιοτική μελέτη, αξιοποίησε τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας προκειμένου να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση ενός επιμορφωτικού προγράμματος Αντλεριανής εμπνεύσεως στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια συνεχής διαδικασία για τους/τις παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι/-ες επιμορφώνονται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας ώστε να ανταποκρίνονται στον επαγγελματικό τους ρόλο, να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των μαθητών/-τριών τους και να συμμετέχουν στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών δομών, σύμφωνα με τις σύγχρονες απαιτήσεις (Eurofound, 2015· Fullan, 1995· Νάτσιου, 2019). Η ταχύτατη ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε όλους τους τομείς έχει καθοριστική σημασία για τη μετέπειτα ζωή του ατόμου (Lightfoot κ.ά., 2014), συνεπώς, η εξασφάλιση υψηλής ποιότητας προσχολικής αγωγής και φροντίδας έχει υπογραμμιστεί ως υψίστης σημασίας από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Eurofound, 2015). Στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής προτείνονται διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα με σκοπό να ενισχύσουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των παιδιών (Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017). Στις επιμορφωτικές ανάγκες των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας αναφέρονται μεταξύ άλλων η επιμόρφωση σε ζητήματα εκπαιδευτικής πρακτικής, η επικαιροποίηση των γνώσεων τους, η ανάπτυξη ικανοτήτων διαχείρισης συναισθημάτων, επίλυσης προβλημάτων, ενίσχυσης αυτονομίας, προώθησης συνεργασίας καθώς επίσης και τα επιμορφωτικά προγράμματα να είναι ευέλικτα, βιωματικά, με ευκαιρίες για αλληλεπίδραση στην ομάδα, αυτορρύθμισης της μάθησης, αυτονόμησης και αναστοχασμού (βλ. Gianina-Ana, 2013· Δημητριάδου, 2014· Παπαναούμ, 2014· Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία για το πρόγραμμα Positive Discipline, στηρίζεται σε αυτόαναφορές εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Ερευνητικά δεδομένα σχετικά με αλλαγές που μπορούν να παρατηρήσουν οι εμπλεκόμενοι στις τάξεις τους, στις συμπεριφορές τους καθώς χρησιμοποιούν το πρόγραμμα θα ήταν χρήσιμα (Turney, 2018). Επιπλέον, η ανταλλαγή ορθών πρακτικών και η έρευνα για τον προσδιορισμό παραδειγμάτων αποτελεσματικών μεθόδων και πρακτικών για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας αποτελούν αίτημα προς τα κράτη – μέλη από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2015). Η αποτελεσματικότητα και η αυθεντικότητα μιας προσέγγισης στη διαπαιδαγώγηση είναι δύσκολο να αξιολογηθεί χωρίς να τη δει κανείς σε λειτουργία (Roache & Lewis, 2011) και η υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν μοιάζει να καλύπτει επαρκώς το ερευνητικό πρόβλημα. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, διαπιστώθηκε σημαντική έλλειψη ερευνών σχετικά με τις απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την επιρροή του επιμορφωτικού προγράμματος Positive Discipline® στις πεποιθήσεις και στις πρακτικές τους διεθνώς και καμία εμπειρική μελέτη για το πρόγραμμα Positive Discipline® δεν βρέθηκε στον ελληνικό χώρο.

Ωστόσο, άλλες έρευνες έχουν ανοίξει τον δρόμο για τη διερεύνηση του θέματος. Οι υπάρχουσες μελέτες από τον διεθνή χώρο εξέτασαν στην επιρροή του προγράμματος σε οικογένειες (McVittie, 2003· Nelsen, 1979), σε έφηβους/-ες μαθητές/-τριες (Zuković & Stojadinović, 2021), σε μαθητές/-τριες δημοτικού και γυμνασίου (Platt, 1979· Potter, 1999), αναζήτησαν συγκεκριμένες συσχετίσεις ανάμεσα στα παιδιά και στα χαρακτηριστικά του προγράμματος όπως η έρευνα της Turney (2018) για την ανάπτυξη συναισθημάτων σύνδεσης σε μαθητές/-τριες με συναισθηματική ανωριμότητα ή

η έρευνα των Ren και Ma (2017) για την επιρροή του προγράμματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που μαθαίνουν αγγλικά. Στον ελληνικό χώρο, υπάρχουν δημοσιεύσεις σε πρακτικά συνεδρίων με παρουσιάσεις του προγράμματος σε παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (Καραγρηγόρη, 2021, 2022).

Στο μέτρο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που έγινε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης δεν εντοπίστηκε έρευνα που μελετούσε την επιρροή του επιμορφωτικού προγράμματος μετά από εφαρμογή του από τους ίδιους τους ερευνητές και σε μικρό χρονικό διάστημα. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία από τις πρώτες έρευνες για την επιρροή του επιμορφωτικού προγράμματος Positive Discipline® στις πρακτικές και πεποιθήσεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα. Επιπλέον, ανταποκρίνεται και στις προτάσεις προηγούμενων ερευνητών, για έρευνα του προγράμματος Positive Discipline® που να συμπεριλαμβάνει απόψεις εκπαιδευτικών για τα αποτελέσματα της εφαρμογής του (Zuković & Stojadinović, 2021). Οι ίδιοι, προτείνουν την εφαρμογή ποιοτικών μεθοδολογικών εργαλείων όπως οι συνεντεύξεις για να υπάρξει ακριβής θέαση στο ερευνώμενο αντικείμενο.

Εξετάζοντας το επιμορφωτικό πρόγραμμα με τη χρήση ποιοτικής προσέγγισης και καλώντας παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να συμμετάσχουν ως συνεργάτες στην έρευνα, έχοντας ενεργό ρόλο σε μια διαδικασία συγκέντρωσης δεδομένων, προάγεται η εγκυρότητα των απόψεων των συμμετεχόντων/-ουσών χωρίς να επηρεάζονται από απόψεις άλλων στη βιβλιογραφία ή των δημιουργών εκπαιδευτικής πολιτικής (Creswell, 2016). Επιπλέον, επιλέγοντας ποιοτικό ερευνητικό σχεδιασμό, οι ερευνητές αποκτούν πρόσβαση σε απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για το επιμορφωτικό πρόγραμμα Positive Discipline® διατυπωμένες με τα δικά τους λόγια. Η ποιοτική προσέγγιση έχει χρησιμοποιηθεί ξανά σε έρευνες απόψεων εκπαιδευτικών για την επιρροή επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολούθησαν και έπειτα συμμετείχαν σε αυτές (βλ. Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020· Στελλάκης & Παραμυθιώτου, 2012).

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, οι υπεύθυνοι/-ες οργάνωσης και υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορούν να σχεδιάσουν επιμορφωτικά προγράμματα συνεισφέροντας στην κάλυψη των επιμορφωτικών αναγκών των επαγγελματιών στην προσχολική αγωγή και φροντίδα. Οι ερευνητές αποκτούν σημείο αναφοράς για τη διερεύνηση του επιμορφωτικού προγράμματος Positive Discipline® σε εθνικό επίπεδο. Τόσο ερευνητές όσο και άτομα που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική αποκτούν πρόσβαση σε απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για τις αλλαγές που παρατηρούν στις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους, καθώς και τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, αλλά και εκπαιδευτικοί άλλων βαθμίδων τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης αποκτούν νέες γνώσεις και εντοπίζουν πρακτικές που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις στρατηγικές τους στις τάξεις.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο γενικός σκοπός της παρούσας ποιοτικής μελέτης είναι να διερευνήσει απόψεις

παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας για την επίδραση ενός επιμορφωτικού προγράμματος Αντλεριανής εμπνεύσεως στο οποίο συμμετείχαν και είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν στις τάξεις τους σε βρεφονηπιακούς, παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: (α) Ποιες είναι οι αλλαγές που δηλώνουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ως προς τις πεποιθήσεις τους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα Αντλεριανής εμπνεύσεως; (β) Ποιες είναι οι αλλαγές που εντοπίζουν στις πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα Αντλεριανής εμπνεύσεως; (γ) Ποιες είναι οι απόψεις που αναφέρουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας για το επιμορφωτικό πρόγραμμα Αντλεριανής εμπνεύσεως στο οποίο συμμετείχαν;

Μεθοδολογία έρευνας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική στρατηγική. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί επιλογή των ερευνητών όταν στόχος τους είναι η εμβάθυνση στις απόψεις και τις πεποιθήσεις των ατόμων, η εξερεύνηση των προσωπικών νοημάτων που δίνουν στις εμπειρίες τους και η εις βάθος μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας (Bryman, 2017· Creswell, 2016). Τα δεδομένα της έρευνας αποτελούνταν από μετεγγραφές ηχογραφημένων, προσωπικών, ημιδομημένων συνεντεύξεων με δέκα παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας που εργάζονταν σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα. Οι συμμετέχουσες επιλέχθηκαν ανεξάρτητα με το επίπεδο σπουδών ή τα έτη προϋπηρεσίας και ήταν απαραίτητο να έχουν παρακολουθήσει επαρκώς δεκάωρο επιμορφωτικό πρόγραμμα Positive Discipline®, μερικούς μήνες πριν τις συνεντεύξεις. Έτσι εξασφαλίστηκε χρόνος αρκετός για να εφαρμόσουν τις αρχές και τις ιδέες του επιμορφωτικού προγράμματος και να πειραματιστούν. Με την επιλογή των ημιδομημένων συνεντεύξεων ως εργαλείο διασφαλίστηκε η δυνατότητα άντλησης δεδομένων σύμφωνα με έναν θεματικό άξονα αλλά ταυτόχρονα η ευελιξία των συμμετεχουσών και η ενεργή συμμετοχή τους (Bryman, 2017).

Όλες οι συμμετέχουσες είχαν προηγουμένως συμμετάσχει σε επιμορφωτικό πρόγραμμα Αντλεριανής εμπνεύσεως και συγκεκριμένα το πρόγραμμα Positive Discipline® για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας με τίτλο: «Εργαλεία και αρχές Θετικής Διαπαιδαγώγησης στην Προσχολική Τάξη». Σκοπός του επιμορφωτικού προγράμματος ήταν τα άτομα που θα συμμετάσχουν, να μάθουν πως να εφαρμόζουν αρχές και εργαλεία της θετικής διαπαιδαγώγησης, μιας προσέγγισης βασισμένης στη θεωρία του Adler και των συνεργατών του, όταν εργάζονται με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μέσω του σχεδιασμού του και του περιεχομένου του στόχευε να προσφέρει βαθύτερη κατανόηση των τρόπων που μαθαίνουν τα παιδιά, της σημασίας του «ανήκειν» και των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα διαμορφώθηκε σύμφωνα με τον οδηγό δραστηριοτήτων του μοντέλου Positive Discipline® για την προσχολική τάξη (Nelsen κ.ά., 2018) και τις οδηγίες της Positive Discipline Association, που είναι ο υπεύθυνος φορέας και έχει αναπτύξει προγράμματα για γονείς και παιδαγωγούς που παρέχονται διεθνώς.

Για την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση αποτελεί μια ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο που επιτρέπει οι απόψεις των συμμετεχουσών να ερμηνευθούν μέσα από θεματικά μοτίβα που προσδιορίζονται κατά την ανάλυση των δεδομένων όπου γίνεται αποδελτίωση των δεδομένων σε περιεκτικούς κωδικούς (Bryman, 2017· Τσιώλης, 2018). Επιπλέον, η προσέγγιση αυτή δίνει την ευελιξία στους ερευνητές να υιοθετήσουν μια επαγωγική προσέγγιση στην εξέταση των δεδομένων, δηλαδή να είναι ανοιχτοί σε θεματικά μοτίβα τα οποία αναδύονται από τα δεδομένα και δεν εξετάζονται με σκοπό να επιβεβαιώσουν στοιχεία πρότερης γνώσης (Ισάρη & Πουρκός, 2015) και είναι συχνά απροσδόκητα στις απαντήσεις των συμμετεχόντων/-ουσών (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα με σκοπό να εντοπιστούν, περιγραφούν και θεματοποιηθούν επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα, δηλαδή θέματα που προέκυψαν από τα ερευνητικά δεδομένα (Ισάρη & Πουρκός, 2015).

Ευρήματα-Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε απόψεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας που εργάζονταν σε βρεφονηπιακούς, παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία στην Ελλάδα, σχετικά με την επίδραση του επιμορφωτικού προγράμματος Positive Discipline® για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας -ενός προγράμματος Αντλεριανής εμπνεύσεως- στο οποίο συμμετείχαν και είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις ιδέες του και τις αρχές του και έπειτα να ανατροφοδοτήσουν για την εμπειρία τους. Η συλλογή δεδομένων έγινε με προσωπικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, πέντε μήνες μετά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματική ανάλυσης. Από τα δεδομένα, αναδύθηκαν 5 θεματικά μοτίβα: α) συνεισφορά του επιμορφωτικού προγράμματος στην επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, β) προστιθέμενες γνώσεις, δεξιότητες και υιοθέτηση νέων παιδαγωγικών στρατηγικών, γ) το πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους, δ) εκπαιδευτικές συνιστώσες – δομή, υλικό, εκπαιδευτικές τεχνικές, χαρακτηριστικά επιμορφώτριας και ε) επιθυμία επιμορφούμενων για επανάληψη συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια σχετική με το επιμορφωτικό πρόγραμμα Positive Discipline® στη χώρα και στη συνέχεια συζητούνται τα ευρήματα της έρευνας σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο συγκεκριμένα το πρώτο ερευνητικό ερώτημα ήταν ποιες αλλαγές δηλώνουν παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ως προς τις πεποιθήσεις τους ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε επιμορφωτικό πρόγραμμα Αντλεριανής εμπνεύσεως Positive Discipline. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι μετά τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Positive Discipline® για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, οι τελευταίοι αλλάζουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύουν τις συμπεριφορές των παιδιών. Σύμφωνα με τον Adler, η συμπεριφορά που εκφράζουν τα παιδιά προέρχεται από συγκεκριμένους στόχους για κάλυψη αναγκών. Η πρωταρχική ανάγκη του ατόμου είναι να ανήκει στην

ομάδα τους και να αισθάνεται ότι συνεισφέρει. Συχνά όταν τα παιδιά δυσκολεύονται να ικανοποιήσουν αυτήν την ανάγκη υιοθετούν εσφαλμένους στόχους (Dreikurs & Dinkmeyer, 1992). Οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή φάνηκε ότι μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχημάτισαν νέες ερμηνείες για τις συμπεριφορές και τις ανάγκες, αναζητώντας τις παραμέτρους που μπορεί να τις επηρεάζουν και συνεπώς προχώρησαν και σε αλλαγές στην αντιμετώπιση αυτών. Επίσης μετά το επιμορφωτικό πρόγραμμα, νοηματοδότησαν σε πιο υψηλό επίπεδο από πλευράς σημασίας τα ενδιαφέροντα των παιδιών έναντι του δομημένου προγράμματος που καλούνταν να υπηρετήσουν. Αναφέρθηκαν σε παραδείγματα ευελιξίας και συνεχόμενου αναπροσδιορισμού του προγράμματος της τάξης που προτιμούν να οδηγείται από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης παρατηρήθηκε μεταβολή στις πεποιθήσεις τους σχετικά με τον επαγγελματικό τους ρόλο και την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Η προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη δεν διαχωρίστηκαν στην παρούσα έρευνα καθώς όπως είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία αλληλοεπηρεάζονται και είναι δύσκολο να παρατηρηθούν ξεχωριστά (Ματσαγγούρας, 2005, οπ. ανάφ. στο Νάτσιου, 2019). Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μετά από συμμετοχή στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Positive Discipline® ειδικά σχεδιασμένο για τους/τις ίδιους/-ες είχαν μεγαλύτερη σιγουριά προς τον επαγγελματικό τους ρόλο, προς τη δυνατότητα τους για πειραματισμό και την υιοθέτηση μιας ευέλικτης στάσης. Σύμφωνα με προϋπάρχουσες έρευνες επιμορφωτικά προγράμματα που εστιάζουν σε αναστοχαστικές διεργασίες και στην αλληλεπίδραση των επιμορφούμενων συμβάλουν θετικά στην επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των συμμετεχόντων/-ουσών (Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020; Στελλάκης & Παραμυθιώτου, 2012)

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αναζητά αλλαγές που εντόπισαν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας στις πρακτικές που εφαρμόζουν στις τάξεις ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Οι συμμετέχουσες φάνηκε να εξέτασαν τα εργαλεία και τις τεχνικές που προτείνονται στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και σύμφωνα με τις ανάγκες τους και των παιδιών των τάξεων τους τις εφάρμοσαν για μεγαλύτερο ή μικρότερο χρονικό διάστημα, πειραματίστηκαν με αυτές ή έβαλαν νέους στόχους για να τις εφαρμόσουν. Οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας με τις οποίες συνομιλήσαμε μοιράστηκαν ιστορίες από τις τάξεις τους όπου εφάρμοσαν αρχικά κάποια εργαλεία επικοινωνίας όπως να λένε στα παιδιά τι να κάνουν αντί τι να μην κάνουν, να κάνουν ερωτήσεις περιέργειας αντί να δίνουν εντολές, να περιγράφουν δράσεις και συναισθήματα που λαμβάνουν χώρα γύρω τους ή τις επόμενες κινήσεις τους προς ενημέρωση των παιδιών, να εξηγούν με τις κατάλληλες λέξεις τη χρήση των αντικειμένων ανακατευθύνοντας τις μη λειτουργικές συμπεριφορές των παιδιών σε πιο λειτουργικές, ή υιοθετώντας πρακτικές ηρεμίας του νευρικού συστήματος του δικού τους ή των παιδιών. Η επιλογή μερικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας να κατευθυνθούν σε επιλογή τεχνικών που αφορούν τις ίδιες προσωπικά είναι συναφής με εύρημα έρευνας σχετικής με ένα προσκείμενο στις αρχές της προσέγγισης Positive Discipline πρόγραμμα όπου οι συμμετέχοντες παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας ανέφεραν ότι το πρόγραμμα τους/τις βοήθησε να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους (Caldarella κ.ά., 2012). Σε συνέχεια της συζήτησης για τα ευρήματα της έρευνας μας, μερικές

παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποίησαν τις ιδέες υιοθετώντας πρακτικές που ταιριάζουν αποκλειστικά στις ανάγκες τους και τις μοιράστηκαν μαζί μας. Τα ευρήματα της μελέτης μας είναι σε συμφωνία με ευρήματα προηγούμενων μελετών σύμφωνα με τα οποία οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας μετά από συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα εμπλουτίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους (Στελλάκης & Παραμυθιώτου, 2012), υιοθετούν νέες στρατηγικές και διατηρούν της αλλαγές αυτές όπου αισθάνονται αυτόνομοι (Predescu & Darjan, 2017).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις που ανέφεραν οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας της έρευνας για το επιμορφωτικό πρόγραμμα που συμμετείχαν. Τα ευρήματα υπογραμμίζουν ότι το επιμορφωτικό πρόγραμμα Positive Discipline® για παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, ένα πρόγραμμα Αντλεριανής εμπνεύσεως, εμφανίζει προκλήσεις για τις παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα στις οποίες ανέφεραν ότι ανταποκρίθηκαν και δεν αναφέρθηκαν σε αδυναμίες του προγράμματος. Ως ολιστικό πρόγραμμα απαιτεί τη θετική τους διάθεση και παρουσία στο πρόγραμμα για να μπορέσει να επιδράσει σε αυτές και να αποκτήσουν νέες γνώσεις και δεξιότητες. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται από έρευνες σχετικές με τα αποτελεσματικά επιμορφωτικά προγράμματα κατά τις οποίες η γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών στο έργο τους και η προσωπική τους δέσμευση και διάθεση για αυτοβελτίωση και αναστοχασμό είναι προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας ενός επιμορφωτικού προγράμματος (Δημητριάδου, 2014· Παπαναούμ, 2014· Στελλάκης & Παραμυθιώτου, 2012). Οι συμμετέχουσες αναφέρθηκαν εκτενώς στον βιωματικό χαρακτήρα του επιμορφωτικού προγράμματος, καθώς και τις ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές τεχνικές καθ' όλη τη διάρκεια του, στοιχεία τα οποία τις βοήθησαν να μετασχηματίζουν τις πληροφορίες και τις εμπειρίες σε γνώσεις και δεξιότητες σύμφωνα με τις υπάρχουσες ανάγκες τους, γνώσεις και δεξιότητες καθώς εμπλέκονταν σε αναστοχασμούς. Σύγχρονες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τεχνικών επιβεβαιώνουν το εύρημα της έρευνας μας (Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020· Παπαναούμ, 2014). Οι συμμετέχουσες εξέφρασαν επίσης την άποψη τους με θετικό τρόπο για τον ρόλο της επιμορφώτριας συζητώντας ότι τους ενεργοποίησε το ενδιαφέρον, την εμπιστεύτηκαν και μπορούσαν να στηριχτούν σε αυτήν. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η αξιολόγηση του/της επιμορφωτή/-τριας που συντονίζει ένα πρόγραμμα που απευθύνεται σε ενήλικές εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά του και οι επιμορφούμενοι/-ες εκτιμούν και ενεργοποιούνται όταν αυτός/-ή είναι διευκολυντικός/-ή, ενθαρρυντικός/-ή και υποστηρίζει την αυτονομία τους (Δημητριάδου, 2014). Ένα επιπλέον εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι οι παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας, εξέφρασαν ανάγκη για επανάληψη. Στη βιβλιογραφική επισκόπηση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας όμοιο εύρημα συναντήσαμε στην έρευνα των Στελλάκη και Παραμυθιώτου (2012), όπου οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν ανάγκη το ίδιο πρόγραμμα να επεκταθεί σε άλλες μαθησιακές περιοχές. Άλλες έρευνες με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (βλ. Τσαλαγιώργου & Αυγητίδου, 2017) δεν επιβεβαιώνουν το παρόν εύρημα της ανάγκης για επαναληπτική συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα ανάμεσα στις επιμορφωτικές ανάγκες παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και θα ήταν ενδιαφέρον να γίνει περεταίρω διερεύνηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Adler, A. (1978). *I agogi tou paidiou.* Athina: Epikouros.

Adler, A. (1990). *I atomiki psychologia sto scholeio.* Athina: Epikouros.

Bej, M. (2016). Social Skills and Programs of Positive Discipline in School Environment - A Literature Review. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, *7*(2), 84–87.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*, 77–101.

Bryman, A. (2017). *Methodoi koinonikis erevnas.* Athina: Gutenberg.

Caldarella, P., Page, N. W., & Gunter, L. (2012). Early Childhood Educators' perceptions of consious discipline. *Education*, *132*(3), 589–599.

Creswell, J. (2016). *I erevna stin ekpaidefsi - schediasmos, diexagogi kai axiologisi, posotikis kai poiotikis erevnas.* Athina: ION.

Dimitriadou, K. (2014). To montelo tis miktis mathisis os plaisio epimorfotikon draseon: ena paradeigma efarmogis. Sto Z. Papanaoum & M. Liakopoulou (Epim.), *Ypostirizontas tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon. Egcheiridio ekpaideftikon.* Y.PAI.Th.

Dreikurs, R., & Cassel, P. (2014). *Peta makria to ravdi sou: Peitharchia choris dakrya*. Athina: Thymari.

Dreikurs, R., & Dinkmeyer, D. (1992). *Entharrynontas ta paidia sto spiti kai sto scholeio*. Athina: Thymari.

Durrant, J. E. (2010). *Positive discipline in everyday teaching: Guidelines for educators*. Save the Children Sweden.

Durrant, J. E. (2016). *Positive Discipline in Everyday Parenting* (4th ed.). Sweden: Save the Children Sweden.

Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Publications Office of the European Union.

Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, *34*(4), 230–235.

Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. M. (2013). Positive Discipline: Helping Children Develop Belonging and Coping Resources Using Individual Psychology. *Journal of Individual Psychology*, *69*(4), 294–304.

Theodoritsi, D., & Kalogridi, S. (2020). I epimorfosi os paragontas epangelmatikis kai prosopikis anaptyxis ton ekpaideftikon: I periptosi tou Meizonos Programmatos Epimorfosis. *Anoikti Ekpaidefsi, 16*(2), 110–127.

Isari, F., & Pourkos, M. (2015). *Poiotiki Methodologia Erevnas: Efarmoges stin Psychologia kai stin Ekpaidefsi.* Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon.

Karagrigori, F. (2021). I Thetiki Diapaidagogisi stin proscholiki taxi. Sto E. Kantartzi & G. Papadimitriou (Epim.), *1o Panellinio Synedrio: To ekpaideftiko paichnidi stin typiki kai mi typiki mathisi: t. A*, 384–390. Mouseio Scholikis Zois kai Ekpaidefsis tou EKEDISY.

Karagrigori, F. (2022). Empodia kai enischytes se mia syndedemeni, gemati frontida kai tharros taxi. Sto E. Kantartzi & G. Papadimitriou (Epim.), *2o Panellinio Synedrio: To ekpaideftiko paichnidi kai i techni stin ekpaidefsi kai ston politismo: t. A*, 577–581. Mouseio Scholikis Zois kai Ekpaidefsis tou EKEDISY.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. (2014). *I anaptyxi ton paidion.* Athina: Gutenberg.

Lott, L., & Nelsen, J. (2017). *Teaching Parenting the Positive Discipline Way*. Positive Discipline.

McVittie, J. (2003). Research Supporting Positive Discipline in Homes, Schools, and Communities. Available at: *Positive Discipline Association.*

Natsiou, Th. (2019). I epangelmatiki taftotita tou sygchronou ekpaideftikou kai i epirroi tis sti diamorfosi tis scholikis koultouras. *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko «ekp@idetytikos kyklos», 7*(1), 73–90.

Nelsen, J., Erwin, C. L., & Foster, S. (2018). *Positive Discipline for Early Childhood Educators*. Positive Discipline Association.

Nelsen, J. W. (1979). *The Effectiveness of Adlerian Parent and Teacher Study Groups in Changing Child Maladaptive Behavior in a Positive Direction.* The University of San Francisco.

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. Egcheiridio ekpaideftikon* , 13–20. Y.PAI.Th.

Platt, A. R. (1979). *Efficacy of class Meetings in elementary schools*. Californina State University.

Potter, S. (1999). *Positive Interaction Among Fifth Graders: Is it a Possibility? The Effects of Classroom Meetings on Fifth -Grade Student Behavior*. Southwest Texas State University.

Predescu, M., & Darjan, I. (2017). A Follow-Up Study of Implementation of a Positive Approach of Discipline at School and Classroom Levels. *Journal of Educational Sciences*, *18*(35), 95–105.

Ren, H., & Ma, C. (2017). The Impact of Positive Discipline on English Enlightenment among 3-4-year old Preschoolers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, *92*, 136–140.

Roache, J. E., & Lewis, R. (2011). The carrot, the stick, or the relationship: What are the effective disciplinary strategies? *European Journal of Teacher Education*, *34*(2), 233–248.

Stellakis, N., & Paramythiotou, M. (2012). Parousiasi kai axiologisi enos epimorfotikou programmatos gia tis praktikes grammatismou sto nipiagogeio. *Erevnontas Ton Kosmo Tou Paidiou, 11*(1), 39.

Symvoulio tis Evropaikis Enosis. (2015). Symperasmata tou Symvouliou schetika me ton rolo tis proscholikis kai tis protovathmias ekpaidefsis stin enischysi tis dimiourgikotitas, tis kainotomias kai tis psifiakis ikanotitas. *Episimi Efimerida tis Evropaikis Enosis, C*(172/05), 17–21.

Tsalagiorgou, E. I., & Avgitidou, S. (2017). Dierevnisi anagkon ton nipiagogon: mia prospatheia tekmiriosis tou plaisiou tis proscholikis ekpaidefsis. *Erevna stin ekpaidefsi, 6*(1), 255.

Tsiolis, G. (2018). I thematiki analysi poiotikon dedomenon. Sto *Erevnitikes diadromes stis koinonikes epistimes: Theoritikes-Methodologikes symvoles kai meletes periptosis*, 97–125. Panepistimio Kritis.

Turney, V. L. (2018). *Using Positive Discipline to connect students with an emotioanl disturbance to their school*. California State University.

Zuković, S., & Stojadinović, D. (2021). Applying Positive Discipline in School and Adolescents' Self-esteem. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *9*(1), 1–11.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων

Μισθός Πέτρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Υποψ. Διδάκτορας στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών του Ε.Α.Π.

Περίληψη

Η ευρεία αλλαγή των προγραμμάτων σπουδών και η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, σήμερα, καθιστούν την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού απολύτως αναγκαία. Η ανάπτυξη εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης με έμφαση στην υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς συμμετοχικών μορφών επιμόρφωσης, με βάση τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, είναι εξαιρετικά σημαντική λειτουργία για την επαγγελματική τους πορεία και κατ' επέκταση της εξέλιξης ενός οργανισμού εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι επαγγελματίες, που καθημερινά αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις ενός σύνθετου έργου, του οποίου ο παιδαγωγικός χαρακτήρας απαιτεί επαγγελματική αυτονομία. Η μύηση σε επιμορφωτικές δράσεις μπορεί να δώσει ώθηση στην εκπλήρωση αυτών των στόχων, σύμφωνα με τις αρχές ενηλίκων, που χρειάζεται να χαρακτηρίζουν ένα οργανισμό. Οι σκέψεις αυτές αποτέλεσαν παράμετρο προβληματισμού και ενασχόλησης με το θέμα της εργασίας, μιας και η διασύνδεση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με το ερευνητικό πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων καθίσταται καθημερινά αδήριτη αναγκαιότητα. Η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία που πραγματοποιείται, αποτελούν τον κύριο σκοπό της ερευνητικής εργασίας. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επιμορφώνονται, αλλά και το κατά πόσο ο τρόπος της επιμόρφωσης έχει σχέση με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την επιμορφωτική διαδικασία, καθώς και η παρεχόμενη επιμόρφωση, αν συνάδει με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, ως ενηλίκων εκπαιδευομένων, διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία. Ο τρόπος σχεδιασμού και υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, παρόλο που απευθύνεται σε ενήλικα άτομα, δεν τα ευνοεί να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και κυρίως να αλλάξουν στάσεις και συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένες αναφορές είναι: οι απόψεις για την α-ανάδειξη των εμπειριών από τα επιμορφωτικά προγράμματα, οι προσδοκίες από την επιμόρφωση, οι απόψεις για το φορέα, αλλά και οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης, καθώς και η στάση των εκπαιδευτών και το κατά πόσο παρότρυναν σε χρήση συμμετοχικών τεχνικών και ευνοούσαν την ενεργητική συμμετοχή.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτής, ενεργητική συμμετοχή

Teacher training as a field of adult education

Misthos Petros, Secondary Teacher (Philologist), PhD Candidate in the Faculty of Social Sciences of the E.A.P. university.

Abstracts

Nowadays, the various changes in educational programs and the introduction of new educational approaches make the constant education of a teacher absolutely necessary. The development of alternative forms of continuing education, emphasizing on the adoption of participatory forms of education by the teachers, based on the adult education principles, is an extremely important function not only for the career of a teacher but also for the growth of any educational organization. Teachers are professionals who face the daily challenges of a complex task, whose educational nature demands professional autonomy. According to the adult principles, the induction into educational activities, always according to the adult principles, can promote the fulfillment of goals that must govern any educational organization. All of the above considerations led to the subject of this study and were incorporated as factors in weighing the issue at hand, because bringing together the teachers' continuing education and the adult further education research field has become more than a daily necessity. The probe the teachers' views and beliefs of the teachers, throughout the training process which takes place constitutes the aim of this paper. Even though the training programs address mainly to adults, their format and implementation do not benefit the development of adults' skills or the change of their habits and behavior. More specific instances are: the views concerning the presentation of experiences from the training programs, the expectations concerning the training process, the difficulties that were encountered throughout the training programs, as well as the attitudes of the trainers and the degree to which the latter encouraged the application of participation techniques and the active participation of the trainees.

Key-Words: adult training, instructor, active participation

Εισαγωγή

Η επιμορφωτική διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς γίνεται αποτελεσματικότερη όταν απαντά σε υπαρκτά ζητήματα και οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά στην ευρετική της πορεία , ως αυτόνομες προσωπικότητες. Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικοι μετέχουν συχνά σε επιμορφωτικές δράσεις και έχουν τάσεις αυτοδιάθεσης, μιας και σύμφωνα με τον Κόκκο(1999), οι ενήλικοι έχουν την φυσική τάση να είναι αυτοδύναμοι, να παίρνουν μόνοι αποφάσεις, να ορίζουν την τύχη τους. Η διαδικασία της επιμόρφωσης χρειάζεται να ωθεί σε διεργασίες επαγωγικές και πολλαπλασιαστικές, αφού και σήμερα το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας δεν ευνοεί την ενεργητική μάθηση αλλά την παθητική. Ο εκπαιδευτικός, τις περισσότερες φορές, φτάνει στη σχολική πράξη χωρίς την αναγκαία εμπειρία, εφοδιασμένος με κατάρτιση που αποκτήθηκε μακριά και έξω από το σχολείο. Αυτό που ονομάζουμε βασική μόρφωση είναι στην πραγματικότητα μια μόρφωση προκαταρκτική, προ-επαγγελματική (Μαυροειδής Γ. και Τύπας Γ. 2001). Το περισσότερο που αναμένεται από αυτή την προ-επαγγελματική του κατάρτιση είναι η συμβολή της στην απόκτηση γνώσεων και στη διαμόρφωση

στάσεων, στις οποίες θα μπορούσε να ανατρέξει ο εκπαιδευτικός, για να τις εφαρμόσει αργότερα στην πράξη.

Στην πραγματικότητα, όμως, διαπιστώνεται αδυναμία, ιδιαίτερα των νέων εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τις θεωρητικές γνώσεις που απέκτησαν, κατά την αρχική τους εκπαίδευση. Η θεωρητική αυτή αποδυνάμωση και η σταδιακή απώλεια των στοιχείων που αποκτήθηκαν, στη διάρκεια της βασικής επαγγελματικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού, μπορεί να χαρακτηριστεί ως επαγγελματική «αποδιοργάνωση» (Παπακώστας Ι.,1999).Αιτία αυτής της επαγγελματικής αποδιοργάνωσης είναι καταρχάς η απόσταση ανάμεσα στο χρόνο της μόρφωσης και το χρόνο της εκπαιδευτικής πράξης και η διαφορά ανάμεσα στους χώρους όπου αυτές πραγματοποιούνται. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, περισσότερο συγκριτικά με άλλους επαγγελματίες, χάνει, σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα, τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό, λόγω της ραγδαίας, τη σημερινή εποχή, ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης και της τεχνολογίας και λόγω των ταχύτατων κοινωνικών και πολιτισμικών αλλαγών που συντελούνται.

Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Από την έως τώρα μελέτη του θέματος, είναι φανερό πως η επιμόρφωση αποτελεί βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία (Φράγκος 1983, Γκότοβος 1982, Μαυρογιώργος 1983, Αθανασίου 1993, Hargraves A. & Fullan M. 1992, Δημητριάδου 1982, Μαντάς 2002& Γιαννοπούλου 2004) οι στόχοι της επιμόρφωσης επικεντρώνονται στην ενημέρωση, στις σύγχρονες παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές επιστήμες, στην κάλυψη των κενών των εκπαιδευτικών, τη βασική τους εκπαίδευση και στην πρακτική διδασκαλία, στην ενίσχυση και ενθάρρυνση, για επισήμανση προβλημάτων στη σχολική μονάδα και αναζήτηση της λύσης και της αντιμετώπισής τους, στην ενημέρωση, στα σύγχρονα παιδαγωγικά ζητήματα, στην προαγωγή της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ γονέων και εκ-παιδευτικών, στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, στην ενημέρωση στις νέες τεχνολογίες και τις δυνατότητες μέσα από αυτές για περαιτέρω γνώση. Θεωρείται πως οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν στο ρόλο τους που η σύγχρονη εποχή απαιτεί από αυτούς. Άλλωστε, η ανανέωση είναι «ουσιαστικό στοιχείο για τον κόσμο μας σήμερα» (Hargraves A. & Fullan M. 1992).

Οι ανωτέρω στόχοι της επιμόρφωσης, ουσιαστικά, καταδεικνύουν και τις ποικίλες καταστάσεις που την καθιστούν αναγκαία. Συγκεκριμένα, η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης γίνεται ιδιαιτέρως αισθητή όταν μεσολαβεί αρκετός χρόνος ανάμεσα στην αποφοίτηση από τη σχολή βασικής κατάρτισης και το διορισμό (Μαντάς Π. 2002), υπάρχουν ελλείψεις στη βασική εκ-παίδευση-κατάρτιση, κάτι που και η υπάρχουσα έρευνα στη χώρα μας (Ράπτης 1993, Αθανασίου 1993), έχει διαπιστώσει. Ακόμη, όταν πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές αλλαγές, σε διάφορους τομείς (εκπαίδευση αλλοδαπών, μαθησιακές δυσκολίες, ευέλικτη ζώνη), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που θα κληθούν να υλοποιήσουν αυτές τις αλλαγές και καινοτομίες να μην είναι επαρκώς

ενημερωμένοι. Και, τέλος, όταν γίνεται χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, ή όταν εκπαιδευτικοί προωθούνται σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και, επομένως, η συστηματική επιμόρφωσή τους είναι αναγκαία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των νέων τους καθηκόντων(Μαντάς Π. 2002).

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει, ότι δύο είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί και που σχετίζονται με τον τομέα της επιμόρφωσης: πρώτο, σε γενικότερο επίπεδο, η ανάδειξη της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε καθοριστικό παράγοντα της αντιμετώπισης των σύγχρονων κοινωνικών αλλά και εκπαιδευτικών προβλημάτων, και δεύτερο, σε ειδικότερο επίπεδο, η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, καθώς επίσης και η δεκτικότητα και ευαισθητοποίησή τους απέναντι σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Οι ραγδαίες, μάλιστα, εξελίξεις στο χώρο της επιστήμης και της τεχνολογίας και η διεθνοποίηση των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών σχέσεων ασκούν τεράστιες επιδρά-σεις στο χώρο της εκπαίδευσης. Στην πορεία προς την "κοινωνία της γνώσης", το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις για ευελιξία, προσαρμοστικότητα και αλλαγή, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του, στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τη χρησιμοποίηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών μέσων και πρακτικών και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το βασικότερο παράγοντα επιτυχίας του έργου αυτού. Γι' αυτό πρέπει να διαθέτει το απαιτούμενο επιστημονικό κύρος, τις σύγχρονες επικοινωνιακές δεξιότητες, την εξοικείωση με τα καινούρια παιδαγωγικά ρεύματα και τις νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την επαγγελματική δηλαδή επάρκεια που μπορεί να αποκτηθεί, με τον καλύτερο τρόπο, μέσα από την αξιοποίηση των υποδομών και διαδικασιών των πανεπιστημίων (Μπουζάκης Σ. 2000 &Μαντάς Π. 2002).

Στο σημείο αυτό, όμως, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο τρόπο με τον οποίο η επιμόρφωση θα γίνει πιο αποτελεσματική. Ο τρόπος αυτός σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας ενήλικος, καθώς η ηλικία τους κυμαίνεται από τα 24 έως τα 60 έτη περίπου, και, επομένως, μιλάμε για εκπαίδευση ενηλίκων. Η επιμορφωτική διαδικασία συνδέεται άμεσα από τον τρόπο με τον οποίο ένας ενήλικος μαθαίνει. Άλλωστε σύμφωνα με τον ορισμό της UNESCO, χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαίδευση ενηλίκων» για να δηλωθεί: κάθε εκπαιδευτική διεργασία, κάθε περιεχομένου, επιπέδου ή μεθόδου, είτε πρόκειται για τυπική εκπαίδευση είτε όχι, είτε για διεργασία που επεκτείνει χρονικά ή αντικαθιστά την αρχική εκπαίδευση στα σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και για την μαθητεία, μέσω των οποίων άτομα που θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν τα τεχνικά και επαγγελματικά τους προσόντα ή τα προσανατολίζουν προς άλλη κατεύθυνση και επιφέρουν αλλαγές στις στάσεις ή τη συμπεριφορά τους με τη διπλή προοπτική της πλήρους προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια εναρμονισμένη και αυτοδύναμη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη

Η επιμόρφωση ως πεδίο της εκπαίδευσης των ενηλίκων

Για να επιτευχθούν, λοιπόν, οι προαναφερθέντες στόχοι της επιμόρφωσης, θα πρέπει αυτή να προσφέρεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διέπεται από τις αρχές μάθησης των ενηλίκων. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), το θεωρητικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθορίζει κυρίως: η θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles, η προσωποκεντρική θεωρία του Rogers, οι απόψεις του Freire για την εκπαίδευση ενηλίκων και την κοινωνική αλλαγή, αλλά και οι αναφορές στην εμπειρική εκπαίδευση (Dewey,Kolb,Mezirow&Jarvis). Όσον αφορά, όμως, το θέμα της επιμόρφωσης των ενηλίκων, αυτή επηρεάζεται από μια σειρά παράγοντες που σχετίζονται με α) τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων β) τα γενικά χαρακτηριστικά που απορρέουν από την εκπαιδευτική διαδικασία των ενηλίκων γ) το πλαίσιο που διαμορφώνει ο εκάστοτε οργανισμός επιμόρφωσης δ) τις σχέσεις του εκπαιδευτή ενηλίκων και της ομάδας των εκπαιδευομένων (Κόκκος,2005).

Η προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευομένων από την τυπική και άτυπη εκπαίδευση επιδρά στη συμμετοχή των ενήλικων εκπαιδευτικών στην επιμορφωτική διεργασία. Με μεγαλύτερη δεκτικότητα εκδηλώνουν ενδιαφέρον αυτοί που κατά το παρελθόν είχαν ευχάριστες εμπειρίες από ανάλογα επιμορφωτικά προγράμματα. Αλλά και η κατηγοριοποίηση των ομάδων(φιλόλογοι, μαθηματικοί, κ.α.) μέσα στο χώρο των εκπαιδευτικών διαδραματίζει ουσιώδη ρόλο στον τρόπο προσέγγισης της επιμορφωτικής διεργασίας. Η επίδραση της προσωπικότητας και τα χαρακτηριστικά της επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το βαθμό συμμετοχής σε ενεργητικές διαδικασίες μάθησης.

Οι διαφορές ως προς το φύλο, και ο τρόπος αντίληψης της λειτουργίας της ομάδας επηρεάζει την επιμορφωτική διαδικασία. Αποτελεί, άλλωστε, στερεότυπη παραδοχή η διάκριση των αντρών σε θετικιστική θεώρηση της γνώσης και των γυναικών σε ανθρωπιστική. Ο παράγοντας φύλο επηρεάζει τη στάση και τον προσανατολισμό της ομάδας, στην διαδικασία απομάθησης και ενεργούς συμμετοχής. Η φάση της ζωής, οι πολιτιστικές αναφορές, η ηλικιακή απόκλιση από τον εκπαιδευτή είναι στοιχεία που μπορούν να επηρεάσουν την επιμορφωτική διαδικασία, και πεδίο διερεύνησης της εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Η εκπαίδευση ενηλίκων και τα κοινά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Όπως προαναφέρθηκε υπάρχουν σημαντικές διαφορές, είτε ατομικές, κοινωνικές, ηλικιακές, μεταξύ των ενηλίκων εκπαιδευομένων που επηρεάζουν την επιμορφωτική διαδικασία και την ενεργό συμμετοχή. Ωστόσο, υπάρχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά σε μια επιμορφωτική ομάδα που στις αρχές μάθησης ενηλίκων και αποτελούν την ειδοποιό διαφορά από τους ανήλικους (Courau S., 2000, Race Ph., 1999, Rogers 1999, Βεργίδης,1995, Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, Κόκκος, 1999&2005):

1. Οι ενήλικοι εκτός από τις προσδοκίες από τη μαθησιακή δραστηριότητα, φέρνουν μαζί τους ένα πλήθος εμπειριών , αξιών και ενδιαφερόντων μέσα από το οποίο αντιμετωπίζουν το επιμορφωτικό πρόγραμμα.
2. Ο ρυθμός και οι αλλαγές στους ενηλίκους ποικίλουν και είναι συνυφασμένες με τον ηλικιακό παράγοντα.
3. Η επαγγελματική, η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη επηρεάζει την εκπαίδευση των ενηλίκων. Έτσι η επιμορφωτική διαδικασία μπορεί να αποτελεί συνειδητή επιλογή που σχετίζεται με ποικίλους λόγους.
4. Η μάθηση στους ενήλικες σχετίζεται με την εμπειρία τους, έτσι η επιμορφωτική διαδικασία δεν ελκύει όταν εστιάζεται σε θεωρητικό επίπεδο και αφηρημένες πρακτικές. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσής τους να συνδέεται με τις εμπειρίες τους και να τις αξιοποιεί
5. Οι ενήλικοι διεκδικούν υπεύθυνο ρόλο στη μαθησιακή πορεία και όταν το επιμορφωτικό πρόγραμμα δεν τους εκφράζει το αμφισβητούν, αντιδρούν και συχνά αντιπροτείνουν θεματολόγιο και εκπαιδευτικές τεχνικές
6. Συχνά στα όρια λειτουργίας μιας ομάδας, αρκετοί ενήλικοι υιοθετούν ρόλο, άλλοτε παθητικό, αδιάφορο, συγκρουσιακό ή εμφανίζουν αρχηγικές τάσεις, ρόλο σωτήρα κ.α.

Αν η επιμορφωτική διεργασία αντιμετωπιστεί ως πεδίο εκπαίδευσης των ενηλίκων, εδραιώνεται η αντίληψη της συνεχούς επιδίωξης της εκπαιδευτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση, σχετιζόμενη με την έννοια της ανάπτυξης, είναι πράγματι δια βίου, καθώς οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να εξελίσσονται πνευματικά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Για την επίτευξη του στόχου της ανάπτυξης, χρειάζονται οι εμπειρίες, οι οποίες ορίζονται ως διάδραση ανάμεσα στα υποκείμενα και το περιβάλλον και οι οποίες γίνονται διδακτικές για τα άτομα. Τα άτομα θα μπορούν να μαθαίνουν από τη ζωή για όλη τους τη ζωή. Με άλλα λόγια η ανάπτυξη διακρίνεται από δυο χαρακτηριστικές ποιότητες, αυτή του τρόπου ή της διαδικασίας και αυτή του σκοπού κάθε φορά που απαιτείται η αντιμετώπιση διαφορετικών προβλημάτων - πλευρών της ζωής.

Με βάση τη θεωρία της ανάπτυξης, ο J. Dewey επαναπροσδιορίζει το ρόλο της εμπειρίας του εκπαιδευτικού. Θεωρεί ότι η μάθηση είναι κάτι που οι εκπαιδευόμενοι κάνουν για τον εαυτό τους και ότι αυτοί βρίσκονται στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ευθύνη του διδάσκοντα είναι να οργανώσει, να κινητοποιήσει, να αξιολογήσει τη σύνθετη διαδικασία της εκπαίδευσης. Αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτή περισσότερο ως τον υπεύθυνο για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μιας ομάδας, ως το άτομο που προσφέρει καθοδήγηση και κατεύθυνση. Από την άλλη μεριά, πιστεύει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αντιμετωπίζονται με άξονα τις προσωπικές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις επιθυμίες τους.

Σήμερα η επιμόρφωση των ενηλίκων, σε αντίθεση με την παραδοσιακή αντίληψη, χαρακτηρίζεται από ελευθερία σκέψης και συμπεριφοράς, είναι διαλογική και επικεντρωμένη στην επίλυση προβλημάτων. Την εκπαιδευτική αυτή διαδικασία ο Freire την

περιγράφει ως πολιτιστική δράση για την ελευθερία (Freire, P., 1987). Επίσης, πιστεύει ότι, η ανθρώπινη ύπαρξη για να είναι ικανή να μετασχηματίσει τον κόσμο και να τον εξανθρωπίσει χρειάζεται να θεωρεί την εκπαίδευση ως μια ανθρώπινη αλλά και επαναστατική διαδικασία. Για να προχωρήσει αυτή η διαδικασία, χρειάζεται τόσο οι κυρίαρχοι όσο και οι κυριαρχούμενοι, που είναι εγκλωβισμένοι στις κοινωνικές δομές να απελευθερωθούν, μέσω της εκπαίδευσης και της πολιτικής συνειδητοποίησης.(Freire, P., 1987).

Η ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων και ο ρόλος του εκπαιδευτή

Τα προγράμματα επιμόρφωσης όταν σχεδιάζονται με βάση τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων πρέπει να λειτουργούν σύμφωνα με τον ιδιαίτερο τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικοι (Rogers A.,1999, Courau, 2000, Noye & Piveteau, 1999, Κόκκος Α.,2005, Κόκκος & Λιοναράκης, 1998):

1. Σύμφωνα με τον κύκλο μάθησης του Kolb, ο κύκλος που περιέχει συστηματική σκέψη και θεωρητική εμβάθυνση και ταυτόχρονα δράση – πράξη, οδηγεί σε νέα επεξεργασία και ανάλυση.
2. Οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων βρίσκονται στο επίκεντρο της μαθησιακής διεργασίας.
3. Η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων εξαρτάται από τις ενεργητικές, συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.
4. Η αμφίδρομη σχέση εκπαιδευτή – εκπαιδευομένων αναπτύσσει κλίμα μάθησης και ωθεί στον επαναπροσδιορισμό της ομάδας και την ανατροφοδότησή της.
5. Ο κριτικός τρόπος σκέψης και η ευρετική πορεία προς τη γνώση ευνοεί την ανάπτυξη των υπαρχουσών εμπειριών και διευρύνει τη συμμετοχή.

Σε κάθε επιμορφωτική διεργασία ο εκπαιδευτής που υιοθετεί τις βασικές αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων ξεχωριστά προσεγγίζει τους εκπαιδευόμενους με στόχο την αποτελεσματική μάθηση. Σύμφωνα με το Rogers «ίσως πιο σημαντική είναι η άποψη ότι η εκπαίδευση των ενηλίκων δεν αποτελεί μια διαδικασία του να διδάσκει κανείς άλλους, αλλά να τους καθιστά ικανούς να αποκτήσουν φωνή» (Rogers, A.,1999). Ο σύγχρονος εκπαιδευτής ενηλίκων δεν περιορίζεται σε μια απλή εισήγηση ως παιδαγωγική προσέγγιση, σε παρουσίαση και επίδειξη γνώσεων και πληροφοριών. Ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων μέσα από κατάλληλες τεχνικές προσέγγισης, διαμορφώνοντας το ανάλογο παιδαγωγικό κλίμα. Η ανταλλαγή εμπειριών, ο διάλογος, η αλληλεπίδραση, διαμορφώνουν την σωστή συνεργασία της ομάδας, ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή, τη σωστή επικοινωνία.

Ο σχεδιασμός με βάση τις επιστημονικές προδιαγραφές και η υιοθέτηση από τους εκπαιδευόμενους συμμετοχικών τεχνικών, με βάση τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, είναι εξαιρετικά σημαντική λειτουργία για την προσέγγιση των μαθησιακών στόχων, την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους πορείας, και κατ' επέκταση της εξέλιξης ενός οργανισμού εκπαίδευσης. Η εφαρμογή συμμετοχικών τεχνικών αποτελεί κύρια

παράμετρο αλλαγών, γιατί συντελεί στην ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης, του κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργατικότητας, χωρίς την ύπαρξη του οποίου δεν είναι δυνατή η ολοκλήρωση επιμορφωτικών διαδικασιών αυτομόρφωσής τους. Είναι απαραίτητη η οργάνωση και η υλοποίηση των επιμορφωτικών διαδικασιών, που στοχεύουν στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής κουλτούρας, σύμφωνα με συμμετοχικές τεχνικές εκπαίδευσης. Αν τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν στηρίζονται στις συμμετοχικές αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, δεν παρουσιάζουν καμιά πολυτυπία και ευελιξία, εξαντλούνται σε παροχή σεμιναριακής επιμόρφωσης, δεν λαμβάνουν υπόψη τις ρητές και άρρητες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στους επιμορφωτικούς κύκλους, μέσα από τη μύηση στις συμμετοχικές τεχνικές, μπορούν να λειτουργήσουν συλλογικά, να επαναπροσδιορίσουν στάσεις απέναντι στο περιεχόμενο των σπουδών, και στην επαγγελματική τους ανέλιξη. Η εμβάθυνση στις συμμετοχικές τεχνικές αποτελεί μοχλό κατάθεσης εμπειρίας και αυτοβελτίωσης, καθώς και προσδιορισμό των ρητών και άρρητων αναγκών. Είναι πιθανό σε επίπεδο δεξιοτήτων να βοηθήσει στη διαμόρφωση κλίματος απομάθησης, ως προς τις παλαιωμένες λογικές που αποκτήθηκαν στις βασικές σπουδές, και να ωθήσει σε ένα νέο εκπαιδευτικό πρότυπο στόχου, στην υιοθέτηση της λογικής της ομάδας, στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργατικότητας, στην κατάθεση της εμπειρίας, ως βάση ενθάρρυνσης για υιοθέτηση νέων μεθόδων και επιμορφωτικών πρακτικών.

Ο εκπαιδευτής σε κάθε περίπτωση χρησιμοποιεί ενεργητικές τεχνικές εκπαίδευσης και κατάλληλα εκπαιδευτικά μέσα που εξασφαλίζουν την ενεργητική συμμετοχή στην ομάδα. Στην ελληνική πραγματικότητα αυτή η τεχνική που δεσπόζει είναι η εισήγηση. Σύμφωνα με το Noye –Piveteau οι παρεμβάσεις των διδασκόντων καταλαμβάνουν το 70-80% της εκπαιδευτικής διεργασίας, ενώ εκείνες των διδασκομένων καταλαμβάνουν το υπόλοιπο 20-30% και συνήθως αποτελούν απαντήσεις στις ερωτήσεις του διδάσκοντα και σπάνια δικές τους ερωτήσεις. Εξίσου σπάνια ο διδάσκων ενσωματώνει τα λεγόμενα των διδασκομένων στη συνέχεια του μαθήματος (Noye-Piveteau, 1999). Ο εκπαιδευτής όμως χρειάζεται να επιλέγει κάθε φορά την κατάλληλη, και να εναλλάσσει τις τεχνικές ανάλογα την δυναμική που αναπτύσσεται στην ομάδα. Έτσι οι ενεργητικές – συμμετοχικές τεχνικές (ομάδες εργασίας, μελέτη περίπτωσης, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση, ατομική άσκηση, προσομοίωση, παίξιμο ρόλων κ.α.) ευνοούν τον κριτικό τρόπο σκέψης και την ευρετική πορεία προς τη γνώση.

Όμως ο εκπαιδευτής χρειάζεται να συνδυάζει τις τεχνικές, σύμφωνα με τα παρακάτω κριτήρια (Rogers, A., 1999,Noye-Piveteau,1999, Courau,2000, Κόκκος 1999):

- Ο εκπαιδευτικός σκοπός του προγράμματος
- Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων
- Η χρονική στιγμή
- Το μαθησιακό κλίμα
- Οι ικανότητες και η στάση του εκπαιδευτή

- Οι διαθέσιμοι πόροι

Χρήσιμο είναι ο εκπαιδευτής να έχει σχεδιάσει τις τεχνικές που θα εφαρμόσει κατά τη διάρκεια του επιμορφωτικού προγράμματος, προκειμένου μεθοδικά να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους σε συμμετοχικότερη στάση και στη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος μάθησης.

Η επίδραση της παγκοσμιοποίησης και το νέο τοπίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι προοπτικές που διαγράφονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μια παγκοσμιοποιημένη οικονομία, είναι σημαντικές, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται από τους βασικούς μοχλούς προώθησης των όποιων αλλαγών. Όλα αυτά, όμως, προϋποθέτουν έναν δια βίου εκπαιδευόμενο εκπαιδευτικό. Οι αλλαγές αυτές, όμως έχουν κυρίως σχέση με τη δημογραφία και τη διατήρηση της ταυτότητας των κρατών. Αναλυτικά:

- Η δημογραφία: Ο μετασχηματισμός των εθνικών κρατών ενέχει, εκτός των άλλων στοιχείων, και αλλαγές σε επίπεδο δημογραφικό, σχετιζόμενες κυρίως με τις μετακινήσεις πληθυσμών για λόγους εξεύρεσης εργασίας.
- Η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας: Καθώς οι καταστάσεις που προσδιορίζουν το εθνικό κράτος σταδιακά μετασχηματίζονται, παρατηρείται έντονη η αναδόμηση των εθνικών, πολιτιστικών, θρησκευτικών και γλωσσικών ταυτοτήτων.
- Οι νέες Τεχνολογίες: Η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης έχει ως αρωγό την τεχνολογία, η οποία εξελίσσεται με τρομακτικούς, επίσης, ρυθμούς. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί έ-χουν να επιτελέσουν ένα διπλό και κάποτε αντικρουόμενο ρόλο. Θα πρέπει από τη μια πλευρά να γίνουν ικανοί χρήστες των νέων τεχνολογιών και παράλληλα φορείς τους στα σχολεία, ενώ από την άλλη καλούνται να λειτουργήσουν ως «ηθικοί φρουροί ενάντια στα επιφανειακά και κάποτε ρηχά αποτελέσματα». Η αναδόμηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς αυτή την κατεύθυνση συνεπάγεται και τον μετασχηματισμό του έργου των εκπαιδευτικών και, επομένως, την ανάγκη ανανέωσης του γνωστικού τους κεφαλαίου μέσω της επιμόρφωσης(Μπαγάκης,2003).
- Δια βίου εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί: Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ως βασική αποστολή του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών είχε θεωρηθεί, η «αποθήκευση πληροφοριών στα κεφάλια των εκπαιδευομένων» (Freire, P. 1985). Η κυρίαρχη αυτή παραδοσιακή άποψη αντιμετώπιζε τη διδασκαλία ως μέσο δια του οποίου η αντικειμενική γνώση μεταβιβαζόταν από αυτούς που την κατείχαν (εκπαιδευτικοί) σε αυτούς που δεν την κατείχαν(εκπαιδευόμενοι). Στις αρχές του 21ου αιώνα, δεδομένου ότι η ιδέα της δια βίου εκπαίδευσης προτάσσει την εξοικείωση με εναλλακτικούς τρόπους μάθησης, οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι πλέον να διδάξουν απλά γνώσεις, αλλά να γνωρίσουν στους εκπαιδευμένους τρόπους, για να μαθαίνουν και όλα αυτά με τη δημιουργία κατάλληλου

κλίματος μάθησης .Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής που αποσκοπεί στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να απαντά στις μαθησιακές ανάγκες όχι ενός ομοιογενούς αλλά ενός διαφοροποιημένου πληθυσμού ενηλίκων που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια της πορείας αυτής, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται συνεχή εμπλουτισμό των επιστημονικών και επαγγελματικών εφοδίων του, ετοιμότητα για αυτοελεγχόμενη δια βίου μάθηση και κριτική ικανότητα, για σωστές επιλογές και για σύνθεση των παρεχόμενων στη νέα γενιά γνώσεων. Απαραίτητες προϋποθέσεις είναι, επίσης, η προσωπική του πρωτοβουλία και η κοινωνική του υπευθυνότητα. Ακόμη, τείνει σήμερα να εδραιωθεί ότι η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να αποκοπεί από τη βελτίωση και ανάπτυξη του σχολείου, η μεταρρύθμιση του οποίου γίνεται πλέον αντιληπτή περισσότερο ως αλλαγή της εσωτερικής μορφής κάθε σχολείου χωριστά και λιγότερο ως εκτεταμένη αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Βιβλιογραφία

Athanasiou, L., Nikou, I., Karvounis, Ch. (1993). I epimorfosi ton ekpaideftikon stin protovathmia kai defterovathmia ekpaidefsi: apo tis SELME-SELDE sta PEK Ioannina, Dodoni, ss. 137-242.

Andreou, Ap. (1982). Episkopisi tou thesmou tis epimorfosis ton ekpaideftikon sti chora mas. Sygchroni Ekpaidefsi, 9, ss. 34-41.

Dewey, J. (1980). Empeiria kai Ekpaidefsi, mtfr. L. Polenakis, Athina.

Fragkos, Ch. (1993). Epimorfosi: Oroi, stochoi kai proypotheseis. Axiologisi tis epimor-fotikis diadikasias, Epistimoniko Vima tou Daskalou, 1, ss. 1-7.

Freire, P. & Shor I. (1987). A pedagogy for liberation: dialogues on transforming education. Bergin and Garvey, Connecticut, USA. Sto Ziomas Chrysakis k.a., 2002.

Giannopoulou, E. (2004). I epimorfosi ton ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis. Didaktoriki diatrivi sto P.T.N. Panepistimiou Ioanninon. Ioannina.

Gkotovos, Th. (1982). I anagkaiotita tis epimorfosis kai o rolos tis stin apotelesmatikotita ton allagon tis ekpaidefsis. Sygchroni Ekpaidefsi, 9, 1982, ss.28-33.

Courau, S. (2000). Ta vasika ergaleia tou ekpaidefti enilikon. Ekdoseis Metaichmio. Athina

Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times. Teachers' work and culture in the postmodern age, London, Cassell.

Hargreaves, A. - Fullan, M. (1993). I exelixi ton Ekpaideftikon, mtfr. P. Chatzipanteli, ekd. Pataki, Athina.

Jarvis, P., (2004), Synechizomeni ekpaidefsi kai katartisi, Metaichmio, Athina

Kokkos, A. (1999). Ekpaidefsi enilikon: To pedio, oi arches Mathisis, oi Syntelestes, tomos A, Elliniko Anoichto Panepistimio. Patra.

Kokkos,A., (2005). Ekpaidefsi Enilikon: Anichnevontas to pedio, Ekdoseis Metaichmio, Athina

Mantas, P., (2002). I metekpaidefsi kai epimorfosi ton ekpaideftikon stin Protovathmia Ekpaidefsi, Didaktoriki diatrivi sto P.T.N. Ioanninon, Ioannina.

Mavrogiorgos, G. (1996). Schedio protasis gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon. Sygchroni Ekpaidefsi, 89, ss. 19-26.

Mavrogiorgos, G. (1996). «I Epimorfosi ton Ekpaideftikon: Oi morfes tis kai to koinonikopolitiko tis plaisio», sto A. Gkotovos, G. Mavrogiorgos, kai P. Papakonstantinou, Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi, ekd. Gutenberg, Athina, ss. 85-103.

Mavroeidis, G. – Typas, G. (2001). «Epimorfosi ekpaideftikon: Techniki kai methodologia epimorfotikon seminarion», Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 5.

Raptis, P. (1993). I metekpaidefsi ton daskalon (1980-1992), Scholeio kai Zoi, 7-10

Bouzakis, S. (2000). I epimorfosi kai i metekpaidefsi ton Daskalon – Didaskalisson kai ton Nipiagogon sto neoelliniko kratos, Gutenberg.

Noye D., & Piveteau J. (2000).Praktikos Odigos tou Ekpaidefti, Metaichmio, Athina

Xochellis, P.,- Papanaoum, Z. (2000). I endoscholiki epimorfosi ton ekpaideftikon. Ellinikes empeiries 1997-2000. Thessaloniki.

Papakostas, I. (1999). Pos tha anastilosoume to ekpaideftiko oikodomima. Efimerida «To Vima», 14 -03-1999.

Race, Ph. (1999). To egcheiridio tis Anoichtis Ekpaidefsis, Metaichmio, Athina.

Rogers, A. (1999). I ekpaidefsi Enilikon, Ekdoseis Metaichmio, Athina.

Vergidis, D. (1998). Proypotheseis epimorfosis ton ekpaideftikon, Ekpaideftiki Koinotita, 45, ss. 38-41.

Από την επαγγελματική ανάπτυξη στην επαγγελματική μάθηση: Ένα εναλλακτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών

Αθηνά Βαρσαμίδου, PhD

Περίληψη

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αποτελεί μείζον θέμα στη συζήτηση για την εκπαιδευτική πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με δύσκολες καταστάσεις καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας και περνούν από συγκεκριμένα στάδια, ανησυχώντας για την αλλαγή, εξερευνώντας νέες πρακτικές, προσαρμόζοντας και ανανεώνοντας συνεχώς τις διδακτικές πρακτικές τους. Σε αυτό το άρθρο, θα περιγράψουμε ένα συγκεκριμένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο παρουσιάζει την επαγγελματική και συνεχή μάθηση των εκπαιδευτικών ως τη νέα εκπαιδευτική πρόκληση: με ποιους τρόπους θα μάθουν να είναι ευέλικτοι, να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές στη διδασκαλία τους και να εξελίσσονται συνεχώς.

Λέξεις-κλειδιά: *Επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική μάθηση, αυτοαξιολόγηση*

From professional development to professional learning: an alternative model of professional development for teachers

Athina Varsamidou, PhD

Abstract

The issue of teachers' professional development is a major topic in the debate on education policy. Teachers are often faced with difficult situations throughout their professional careers and go through certain stages, worrying about change, exploring new practices, adapting, and renewing their practices. In this article, we will describe a model of professional development, which focuses on teachers' professional and continuous learning as the new educational challenge: learning to be flexible, making necessary adjustments to their teaching, and evolving.

Key-words: Professional development, professional learning, self-evaluation

Εισαγωγή

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να αντιμετωπίζεται διευρυμένα, καθώς πλήθος μεταβλητών μπορεί να επηρεάσει την πορεία της σταδιοδρομίας τους. Όλα τα προτεινόμενα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία διαρθρώνονται σε αλληλένδετα, διαδοχικά στάδια, αναγνωρίζουν παράγοντες, όπως τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις τους για τους ίδιους και την εργασία τους, την επιρροή του οικογενειακού και εργασιακού περιβάλλοντος,

ως στοιχεία μείζονος σημασίας που έχουν αντίκτυπο, θετικό ή αρνητικό στη διαδικασία ανάπτυξής τους. Όπως εύλογα προκύπτει από τα προηγούμενα, η επαγγελματική ανάπτυξη ενός νεοδιόριστου εκπαιδευτικού διαφέρει από αυτή του εκπαιδευτικού με περισσότερα έτη υπηρεσίας, καθώς υπάρχει, σαφώς, διαφοροποίηση σε επίπεδο αναγκών. Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος βρίσκεται στην αρχή της σταδιοδρομίας του και πρέπει να ξεπεράσει την πίεση, το αίσθημα μοναξιάς, τις αμφιβολίες για τις ικανότητες του σίγουρα πρέπει να αντιμετωπίζεται διαφορετικά, στο πλαίσιο ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης, από έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος διανύει μια φάση ενδεχόμενης στασιμότητας λόγω πολλών ετών υπηρεσίας.

Η αναδίφηση της συναφούς βιβλιογραφίας (Borko & Putnam, 1995:35-65˙ Bell & Gilbert, 1996:31-40˙ Goldsmith & Schifter, 1997:19-54˙ Bell, 1998:56˙ Tytler et al., 1999:193-213) μας επιτρέπει να διακρίνουμε και να απομονώσουμε έναν βασικό παράγοντα που συμβάλλει στη διαμόρφωση των σύγχρονων στρατηγικών επαγγελματικής ανάπτυξης: πρόκειται για την ολοένα αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στον ρόλο και στην ευθύνη των εκπαιδευτικών να μπορούν να ρυθμίζουν, βάσει προσωπικών κριτηρίων, τη μάθησή τους. Η θέση αυτή υπολανθάνει τον επαναπροσδιορισμό των αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με παγιωμένες παραδοχές που αφορούν στη μάθηση και στη διδασκαλία τους (για παράδειγμα στα Μαθηματικά και στις Θετικές Επιστήμες γενικότερα, όπως και στα γλωσσικά μαθήματα δίνεται σίγουρα έμφαση στην επίλυση αυθεντικών προβλημάτων, κάτι που προϋποθέτει αλλαγή θεώρησης αναφορικά με την παραδοσιακή φύση των Μαθηματικών).

Τις τελευταίες δεκαετίες διαμορφώθηκε από πολλούς ερευνητές, διεθνώς, ένα πλήθος μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία, στηρίζουν τη διάρθρωσή τους σε μια πλειάδα παραγόντων. Έτσι, οι Joyce & Showers (1980:379-385) εντοπίζουν πέντε βασικούς άξονες που πρέπει να διατρέχουν κάθε μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης: α) εξερεύνηση της θεωρίας, β) επίδειξη ή προσομοίωση, γ) πρακτική δεξιοτήτων, δ) ανατροφοδότηση από ειδικούς, ε) πρακτική και εφαρμογή στον εργασιακό χώρο. Ο Huberman (1995:193-224) διευρύνει τη θέση των Joyce & Showers (1980:379-385) και προσθέτει στο μοντέλο που ο ίδιος προτείνει ένα επιπλέον στοιχείο, αυτό του στοχασμού. Κάνει λόγο για ομάδες εργασίας που μοιράζονται πρακτικές, κάτι που αντανακλά την αυξανόμενη αναγνώριση της σημασίας που έχουν οι προσωπικές πεποιθήσεις και θεωρίες των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της αλλαγής. Οι Borko & Putnam (1995:35-65) υποστηρίζουν πως η αποδοχή αλλαγών στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών είναι η βάση της επιτυχίας ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης, ενώ ο Guskey (1995:114-131˙ 2002:381-391˙ 2003:38-54) θεωρεί πως πολλά στοιχεία, όπως η σημασία αλλαγών, η ανάγκη υποστηρικτικών ομάδων, η ανάγκη ανατροφοδότησης, η ανάγκη για συνεχή παρακολούθηση και στήριξη, χαρακτηρίζουν ένα επιτυχημένο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο Hopkins (1990, όπ. αναφ. στο Sprinthall et al., 1996:690) μελετώντας την αλληλεπίδραση μεταξύ ψυχολογικής κατάστασης των εκπαιδευτικών και σχολικού κλίματος συμπεραίνει πως η αλλαγή στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, άρα η ανάπτυξή τους, μπορεί να είναι αποτέλεσμα της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ προσωπικών κινήτρων και σχολικού κλίματος. Οι

Joyce & Showers, σε νεότερη μελέτη τους, (1995:79-85) συσχετίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής μονάδας και θεωρούν πως η επιτυχημένη εφαρμογή καινοτομιών ορίζεται από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε «ομάδες υποστήριξης». Σε άλλα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης δίνεται έμφαση στη γνωστική ενδυνάμωση και ανανέωση (Sprinthall et al., 1996:690), σε άλλα στην επιστημολογική ανάπτυξη (Perry, 1970:34), σε άλλα η επαγγελματική ανάπτυξη συμβαδίζει με την προσωπική και την κοινωνική βελτίωση (Guskey, 1986:5-12˙ Bell & Gilbert, 1996:31-40).

Η μελέτη της συναφούς βιβλιογραφίας μας επιτρέπει ακόμα να διακρίνουμε την παγιωμένη θέση από πολλούς ερευνητές (Sprinthall et al., 1996:690-692) πως η γνώση των εκπαιδευτικών είναι κυρίως «τέχνη», η οποία ορίζεται ως απόρροια της καθημερινής εμπειρίας, είναι βαθιά υποκειμενική και διαισθητική και ως εκ τούτου δεν αρκεί για να εγγυηθεί την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο Ματσαγγούρας (2005:74-79) κάνει λόγο για τρία μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς, παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών: α) το τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, το οποίο έχει τις ρίζες του στη Θετικιστική Παιδαγωγική, β) το ερμηνευτικό μοντέλο, η βάση του οποίου είναι η Ερμηνευτική Παιδαγωγική και γ) το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο, του οποίου βασική θεωρητική υποδομή αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία μεταξύ άλλων επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο εκπαιδευτικό και να υπογραμμίσει τις ευθύνες και τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας.

Από την επαγγελματική ανάπτυξη στην επαγγελματική μάθηση: Ένα διαφορετικό-εναλλακτικό μοντέλο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Η Easton (2008:755-761)[i] στο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης που προτείνει εμμένει ιδιαίτερα στο θέμα των εκπαιδευτικών αλλαγών και συνδέει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών με τη μάθηση. Υποστηρίζει πως αν τα σχολεία πρέπει να αλλάξουν για να ικανοποιήσουν τις συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες τους και να εναρμονιστούν με τα πρότυπα απόδοσης που τίθενται, τότε και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κινηθούν προς την κατεύθυνση των αλλαγών και να γίνουν ενεργοί διά βίου μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να επέλθουν ριζικές αλλαγές στην αντίληψη του όρου «ανάπτυξη» των εκπαιδευτικών. Ο όρος ανάπτυξη, όπως χρησιμοποιείται σήμερα, εμπεριέχει μεν το στοιχείο της βελτίωσης, αλλά συχνά προσλαμβάνει αρνητική χροιά, καθώς μπορεί να υπονοεί τη στασιμότητα ή τις ελλείψεις σε γνώσεις και δεξιότητες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Στην ίδια άποψη συγκλίνει και ο Clark (1995:124-138), ο οποίος αναφέρει πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών συχνά προσλαμβάνει χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας επιβαλλόμενης σε ανθρώπους που είναι παθητικοί, ανεπαρκείς ή αντιδραστικοί. Η Easton (2008:755-761) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η ανάπτυξή τους, υπό τους σημερινούς όρους των συνεχών αλλαγών σε όλα τα επίπεδα, δεν είναι επαρκής και χρειάζεται να τροποποιήσουν πολλά στοιχεία

στον τρόπο εργασίας τους, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στις ανάγκες των μαθητών τους. Η συγγραφέας υποστηρίζει πως για να επιτευχθούν αυτές οι αλλαγές, δεν αρκεί η ανάπτυξη στο πλαίσιο που τίθεται σήμερα, και η ίδια κρίνει αναγκαίο το πέρασμα από την επαγγελματική ανάπτυξη στην *επαγγελματική μάθηση*. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ξαναγίνουν μαθητές και μάλιστα «αυτοαναπτυσσόμενοι» μαθητές, για να μπορέσουν να βελτιώσουν στη συνέχεια τους μαθητές της τάξης τους. Έτσι, η επαγγελματική μάθηση απαιτεί νέο προγραμματισμό, καθώς διαφοροποιείται από την επαγγελματική ανάπτυξη, όπως αυτή διαρθρώνεται σήμερα. Τα στοιχεία που πρέπει να αναθεωρηθούν, στο πλαίσιο του προγραμματισμού της επαγγελματικής μάθησης, είναι συγκεκριμένα:

1. *Ο χρόνος και πώς διαρθρώνεται*:

Για τους εκπαιδευτικούς που αποδέχονται την επαγγελματική μάθηση ως βασικό στοιχείο της συνεχούς βελτίωσής τους και τις σχολικές μονάδες που εστιάζουν σε αυτήν, ο συνηθισμένος προγραμματισμός που απαιτεί ορισμένο χρόνο προετοιμασίας, μπορεί να ενσωματωθεί σε καθημερινές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μάθηση. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να συνεργάζονται, να εξοικειώνονται με την επίλυση αυθεντικών καθημερινών προβλημάτων, να παρατηρούν, να στοχάζονται, να συλλέγουν και να αναλύουν δεδομένα, να εξετάζουν πρακτικές συναδέλφων, αλλά και να γίνονται οι ίδιοι αντικείμενα παρατήρησης και εποικοδομητικής κριτικής. Δεν θεωρείται αρκετή η καθιέρωση «ημερών επαγγελματικής μάθησης», καθώς αυτή μπορεί να συντελείται οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και σε διαφορετικά σχολεία.

2. *Επιλογή κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων:*

Οι πιο εποικοδομητικές και χρήσιμες δραστηριότητες είναι αυτές που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινή εργασία των εκπαιδευτικών. Τέτοιες πρακτικές δραστηριότητες μπορεί να είναι η έρευνα δράση, η μελέτη βιβλίων, ο σχεδιασμός και επανασχεδιασμός της αξιολογικής διαδικασίας, οι εργαστηριακές ασκήσεις, οι ομάδες εργασίας, η παρατήρηση «ανοιχτών» τάξεων, η προετοιμασία και χρήση φακέλων υλικού (portfolio). Αυτές οι στρατηγικές βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν, επιτυγχάνοντας συγχρόνως την ενδυνάμωση των μαθητών τους και ενισχύοντας την οργανωτική ανάπτυξη όλου του συστήματος.

3. *Επιλογή κατάλληλου χώρου:*

Αυτό που πρέπει πρωτίστως να γίνει αντιληπτό σε σχέση με την επαγγελματική μάθηση είναι πως πρόκειται για μια διαδικασία, η οποία βασίζεται στη σχολική μονάδα. Αν και δεν αποκλείει τη συγκέντρωση εκπαιδευτικών από σχολεία της ευρύτερης περιοχής, προκειμένου να παρακολουθήσουν από κοινού κάποιες δραστηριότητες, εντούτοις, οι περισσότερες πρακτικές πρέπει να λάβουν χώρα εντός της σχολικής μονάδας, όπου εργάζεται ο κάθε εκπαιδευτικός.

4. *Ο ρόλος της ηγεσίας:*

Ο σχεδιασμός της επαγγελματικής ανάπτυξης ανατίθεται συνήθως σε συμβούλους, οι οποίοι σε συνεργασία με εκπροσώπους της εκπαιδευτικής κοινότητας αποφασίζουν για τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός της επαγγελματικής μάθησης βασίζεται στη σχολική μονάδα και στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά, καθώς ο ίδιος εντοπίζει και επισημαίνει, τόσο τις δικές του ανάγκες, όσο και αυτές των μαθητών του. Στη συνέχεια, οι σχολικοί σύμβουλοι/συντονιστές ή οι διευθυντές των σχολείων συνεργαζόμενοι, μπορούν να καταγράφουν και να ομαδοποιούν τις ανάγκες που προκύπτουν, κατηγοριοποιώντας τις διαφορές και τις ομοιότητες που σημειώνονται από σχολείο σε σχολείο.

5. *Σχεδιασμός για τη συλλογή και χρήση δεδομένων:*

Ο σχεδιασμός της συλλογής και χρήσης ερευνητικών δεδομένων θεωρείται απαραίτητο συστατικό στο πλαίσιο της επαγγελματικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξοικειωθούν με τον ρόλο τους ως ερευνητές και να μάθουν πώς να συλλέγουν δεδομένα και πώς στη συνέχεια να τα αξιοποιούν προς όφελος δικό τους και των μαθητών τους. Η ανάλυση των δεδομένων είναι μια καινούργια διαδικασία μάθησης, η οποία απαιτεί χρόνο, υποστήριξη και συνεργασία. Για το λόγο αυτό, οι σύμβουλοι/συντονιστές ή οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με ανάλυση δεδομένων, ίσως πρέπει να αναθεωρήσουν τον ρόλο τους ως προς την κατεύθυνση αυτή, παρέχοντας συνεχή βοήθεια και στήριξη στους εκπαιδευτικούς.

6. *Αναθεώρηση της αξιολόγησης της επαγγελματικής μάθησης:*

Η επαγγελματική μάθηση κρίνεται και αξιολογείται βάσει αποτελεσμάτων σε συγκεκριμένα επίπεδα: πρώτο επίπεδο θεωρείται ο βαθμός αλλαγών στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα της μάθησής του, δεύτερο επίπεδο αξιολόγησης είναι ο βαθμός αλλαγών στη συμπεριφορά των μαθητών και τέλος είναι αναγκαίο να αξιολογηθεί και η βελτίωση των μαθητών βάσει συγκεκριμένων και κοινά αποδεκτών δεικτών επίδοσης. Βέβαια, η αξιολογική διαδικασία πρέπει να επεκταθεί σε όλο το σύστημα (πώς αλλάζει το σχολείο, πώς αλλάζει ο τρόπος εργασίας των διευθυντών και των συμβούλων, πώς αλλάζει η περιφέρεια στην οποία εντάσσεται η σχολική μονάδα). Τυπικά, οι δείκτες αλλαγής αφορούν στη γνώση και στις δεξιότητες. Αυτό όμως δεν είναι αρκετό για να επιφέρει ουσιαστική αλλαγή στην εκπαίδευση των νέων ανθρώπων. Σύμφωνα με την J.Killion (2007:38-39) οι δείκτες αξιολόγησης πρέπει να περιέχουν και τα εξής βασικά στοιχεία: α) γνώση (κατανόηση πληροφοριών, θεωριών, αρχών, ερευνών), β) στάση (πεποιθήσεις για την αξία πληροφοριών ή στρατηγικών), γ) δεξιότητες (στρατηγικές και διαδικασίες για την εφαρμογή της γνώσης), δ) διάθεση (επιθυμία ή εσωτερικά κίνητρα για δέσμευση σε συγκεκριμένες πρακτικές), ε) συμπεριφορά (συνεπής εφαρμογή της γνώσης και των δεξιοτήτων). Η συγγραφέας υποστηρίζει πως μόνο αν τροποποιηθούν οι στάσεις, οι διαθέσεις, η συμπεριφορά, σε συνδυασμό με τις γνώσεις και τις δεξιότητες, μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως έλαβε χώρα μια ουσιαστική

αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό, η αυτοαξιολόγηση κρίνεται ως η πλέον κατάλληλη και παράλληλα εποικοδομητική πρακτική.

7. *Σχεδιασμός αλλαγής ρόλων:*

Η αλλαγή ρόλων είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί την ανάπτυξη από τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο του νέου ρόλου τους ως διά βίου μαθητές και ερευνητές, διευκολύνουν βέβαια τους μαθητές τους δίνοντας τους κίνητρα, αλλά και οι ίδιοι εντοπίζουν και επιλύουν προβλήματα, συλλέγουν, αναλύουν και παρουσιάζουν δεδομένα, λειτουργούν ως εκπαιδευτές ενηλίκων, αφού μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν από άλλους συναδέλφους και να ανακαλύπτουν πηγές οπουδήποτε. Χρησιμοποιούν τον διάλογο και τον στοχασμό ως εργαλεία μάθησης και δεν διστάζουν να ανοίξουν τις τάξεις τους, έτσι ώστε να επωφεληθούν όλοι. Οι διευθυντές των σχολείων και οι σύμβουλοι/συντονιστές, σε ένα περιβάλλον επαγγελματικής μάθησης, μοιράζονται ρόλους με τους εκπαιδευτικούς, συμβουλεύουν, συζητούν, διευκολύνουν.

8. *Αναμονή αλλαγών σε επίπεδο νοοτροπίας*:

Τα σχολεία τα οποία εστιάζουν στην επαγγελματική μάθηση, παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά από τα υπόλοιπα. Οι Dufour & Eaker (1998:56-59) παραθέτουν τα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν μια σχολική μονάδα που λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης (learning community) από μια άλλη συμβατική: Κατ΄αρχάς, στα σχολεία αυτά καθένας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, γονείς) γνωρίζουν τον σκοπό, τους στόχους, το όραμα και την αποστολή του σχολείου. Η κουλτούρα του σχολείου αλλάζει, καθώς περιθωριοποιούνται παλαιές και δύσχρηστες πρακτικές. Πλέον, στο επίκεντρο τίθεται η έρευνα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ερευνητή. Οι ανοιχτές τάξεις είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση, καθώς η ανταλλαγή εμπειριών είναι η βάση της βελτίωσης για τους επαγγελματίες. Επίσης, κανείς δεν περιμένει άνωθεν διαταγές, καθώς οι αλλαγές αφορούν σε όλους. Καμιά αλλαγή δεν γίνεται τυχαία ή βεβιασμένα, αλλά βασίζεται πάντα σε αυστηρές μελέτες, παρατηρήσεις, αναλύσεις δεδομένων και βέβαια σε συνεχή διάλογο[ii].

9. *Αλλαγή στη διάθεση και κατανομή του προϋπολογισμού:*

Η διαφοροποίηση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και επαγγελματικής μάθησης σχετίζεται και με το άκρως ευαίσθητο ζήτημα του προϋπολογισμού. Αυτό που κοστίζει περισσότερο σε ένα σχολείο που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης είναι η διευθέτηση και η κατανομή του χρόνου των εκπαιδευτικών. Η αλλαγή ρόλων απαιτεί οικονομική υποστήριξη για τις μέρες μάθησης, για την έρευνα, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τη διάχυση των ευρημάτων. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα που βοήθησαν άλλους συναδέλφους, χρειάζονται επιπλέον μέρες για τη δική τους μάθηση και εδώ βέβαια αναδύεται το θέμα της αμοιβής. Η συγγραφέας προτείνει να ενσωματωθούν οι μέρες μάθησης σε ένα ενιαίο πρόγραμμα με ανάλογη ωστόσο

μισθολογική τροποποίηση. Ο πίνακας **1** που ακολουθεί φωτίζει τα στοιχεία που διαφοροποιούν την επαγγελματική ανάπτυξη από την επαγγελματική μάθηση.

Επαγγελματική μάθηση **Στοιχεία διαφοροποίησης από την επαγγελματική ανάπτυξη**
1. Αναθεώρηση του χρόνου και της διάρθρωσής του (ο προγραμματισμός ενσωματώνεται στη μάθηση)
2. Επιλογή κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων (έρευνα δράση, «ανοιχτές» τάξεις, παρατήρηση, portfolio)
3. Επιλογή κατάλληλου χώρου (η μάθηση βασίζεται στη σχολική μονάδα)
4. Αναθεώρηση του ρόλου της ηγεσίας (σχεδιασμός at the bottom, ο διευθυντής λειτουργεί ως αρωγός & διευκολυντής)
5. Σχεδιασμός για τη χρήση και συλλογή δεδομένων (εισαγωγή στην έρευνα-εκμάθηση τρόπου αξιοποίησης ερευνητικών δεδομένων)
6. Αναθεώρηση της αξιολόγησης (η μάθηση κρίνεται εκ του αποτελέσματος, ανάλογα με τον βαθμό επίτευξης αλλαγών)
7. Σχεδιασμός για αλλαγή ρόλων (ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής, εκπαιδευτής ενηλίκων, διά βίου μαθητής)
8. Αναμονή αλλαγών στην κουλτούρα/σχολικό κλίμα (απεμπόληση παλαιών πρακτικών, αλλαγή στη βάση της βελτίωσης)
9. Ανάγκη ανακατανομής προϋπολογισμού (ανεύρεση χρόνου και μισθολογικές αναπροσαρμογές)

Πίνακας 1

Από την επαγγελματική ανάπτυξη στην επαγγελματική μάθηση: Ένα εναλλακτικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης

(Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής και μαθητής)

Lois Brown Easton (2008:755-761)

Καταληκτικές επισημάνσεις

Συνοπτικά, σύμφωνα με το νέο αυτό μοντέλο βελτίωσης, οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνονται ως δια βίου μαθητές και ερευνητές και δεσμεύονται στην ενίσχυση των μαθητών τους, μέσα από τη δική τους συνεχή και εκούσια ενδυνάμωση. Η σχολική μονάδα λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και αποτελεί τη βάση της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε μια φάση διαρκούς αναζήτησης και ανακάλυψης. Αυτό σημαίνει πως η διοίκηση του σχολείου παύει να λειτουργεί γραφειοκρατικά και συγκεντρωτικά, αλλά με έναν τρόπο πιο διευρυμένο που

αφήνει περιθώρια ανάδειξης των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Στο μοντέλο που προτείνει η Αμερικανίδα ερευνήτρια, ο εκπαιδευτικός διαθέτει τα χαρακτηριστικά του teacher developer των Joyce & Showers (1995:79-85), καθώς καλείται να μάθει μέσα από την παρατήρηση (observation), την «εκγύμναση» (coaching) και τη συμβουλευτική (mentoring), καταρτίζοντας πλάνα εργασίας και κάνοντας αντικείμενο μελέτης και επεξεργασίας προτεινόμενες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Καθίσταται υπεύθυνος για την ανάπτυξή του, καθώς ο διαρκής στοχασμός συνδέεται με την προσωπική αποτίμηση της πορείας του.

Σημειώσεις

[i] Η Lois Brown Easton συμμετείχε στη συγγραφή του Powerful Designs for Professional Development *(National Staff Development Council, 2004)* στις Ηνωμένες Πολιτείες.
[ii] Ο Ph. Schlechty (2002:11-13) αναφερόμενος στις σχολικές μονάδες που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης εστιάζοντας ταυτόχρονα στη μάθηση ενηλίκων και ανηλίκων, τις αποκαλεί με το ακρωνύμιο **WOW**, χρησιμοποιώντας τα αρχικά των λέξεων στην αγγλική φράση ***w**ork **o**n the **w**ork*.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bell, B. (1998). Teacher development in science education, in: B.J. Fraser & K.G. Tobin (Eds.). *International Handbook of Science Education.* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher Development: A model from science education.* London: Falmer Press.

Borko, H., Putman, B. (1995). Teaching portfolios: a new alternative, *Journal of Teaching Education,* 49 (6), pp. 35-65.

Clark, C. (1995). Teachers as designers in self-directed professional development, in: A. Hargreaves & M.G. Fullan (Eds.). *Understanding Teachers Development,* pp.124-139. New York: Teachers College Press.

Dufour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement.* Bloomington, Ind.: National Education Service, pp. 56-59.

Easton, L.B. (2008). From professional development to professional learning *Phi Delta Kappan,* June 2008, pp. 755-761.

Goldsmith, L., & Schifter, D. (1997). Understanding teachers in transition: characteristics of a model for developing teachers, in: Fennema, E. & Nelson, B. (Eds). *Mathematics Teachers in Transition,* pp. 19-54. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Guskey, T.R. (1986). Staff development and the process of teacher change, *Educational Researcher,* 15 (5), pp. 5-12.

Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: in search of the optimal mix, in: Guskey, t. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices,* pp. 114-131, New York: Teachers College Press.

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: Theory and practice,* 8 (3/4), pp. 381-391.

Guskey, T. (2003). Analyzing list of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASP Bulletin,* 87 (637), pp. 38-54.

Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development: some intersections, in: Guskey, T. & Huberman, M. (Eds.) *Professional Development in education: new paradigms and practices,* pp. 193-224, New York: Teachers College Press.

Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving in service training: the messages of research, *Educational Leadership,* 37 (5), pp. 379-385.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student Achievement through Staff Development: Fundamentals of school renewal,* 2nd ed., pp. 79-85, New York: Longman.

Killion, J. (2007). *Assessing Impact: Evaluating Staff Development,* 2nd ed. Thousand Oaks, California: Corwin 2007, p.38.

Matsangouras, I. (2005). Epangelmatismos kai epangelmatiki anaptyxi, sto G. Bagakis (Epim.), Epimorfosi kai Epangelmatiki Anaptyxi tou ekpaideftikou. Athina: Metaichmio, sel. 63-81.

Perry, W.G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Sprinthall, N.A., Reiman, A.J., & Thies-Sprinthall, L. (1996). Teacher professional development, in: J. Staff and Educational Development Association (2000). *The SEDA teacher accreditation Scheme,* Birmingham, SEDA.

Tytler, R., Smith, R., Grover, P., & Brown, S. (1999). A comparison of professional developments models for teachers of primary Mathematics and Science. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education,* 27 (3), pp. 193-213.

Schlechty, P.C. (2002). *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals and superintendents,* San Francisco: Jossey-Bass.

Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Προετοιμασίας για την Προφορική Εξέταση του Πιστοποιητικού *Ελληνομάθειας* - Επιπέδου Α2

Παγουρτζή Μαρία, Π.Ε.02, Φιλόλογος, Μάστερ από ΕΚΠΑ και Ινστιτούτο της Εκπαίδευσης-Λονδίνο, Υποψ. Διδάκτωρ στη Συγκριτική Παιδαγωγική,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να παρουσιάσει ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο εντάσσεται στον χώρο της Εκπαιδεύσεως Ενηλίκων, καθώς αφορά ενήλικες μετανάστες, οι οποίοι διαβιούν στην Ελλάδα. Οι εκπαιδευόμενοι αυτοί θα προετοιμαστούν για την Προφορική Εξέταση του *Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας - Επιπέδου Α2*, η οποία οργανώνεται από το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Αφού γίνει μία σύντομη παρουσίαση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας, θα αναφερθεί το σύνολο των διδακτικών ενοτήτων, οι οποίες θα διδαχθούν στους εκπαιδευομένους. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της τελικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενήλικες, Ελληνομάθεια, Πιστοποιητικό

Educational Programme of Preparation for the Oral Examination of the Certificate of Knowledge in Greek Language - Level A2

Maria Pagourtzi, Philologist, MA from Univ. of Athens and Institute of Education-London, PhD Candidate in Comparative Education

Abstract

This paper attempts to present an Educational Programme, which is part of the field of Adult Education, as it concerns adult immigrants, who live in Greece. These students will get prepared for the Oral Examination of the Certificate of Knowledge in Greek Language - Level A2, which is organized by the Greek Language Center. After a brief presentation of the Greek Language Center, all the teaching units, which will be taught to the students, will be mentioned. Finally, the paper is completed with the presentation of the final evaluation of the educational programme.

Key Words: Adults, Knowledge of the Greek Language, Certificate

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο αφορά την *προετοιμασία για την Προφορική Εξέταση της Ελληνομάθειας- επιπέδου Α2* και το οποίο στοχεύει σε ενήλικες μετανάστες, οι οποίοι διαβιούν στην Ελλάδα του 2023, και, επομένως, εντάσσεται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Για να γίνει σαφές το είδος της εξέτασης αυτής, είναι απαραίτητο να παρουσιαστεί το θεσμικό σύστημα, το οποίο υποστηρίζει το *Πιστοποιητικό της Ελληνομάθειας*. Το πιστοποιητικό αυτό παρέχεται μετά από

εξετάσεις, τις οποίες διοργανώνει το *Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας*, το οποίο ιδρύθηκε και λειτουργεί από το 1994 με έδρα τη Θεσσαλονίκη. Είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου, εποπτεύεται απευθείας από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, ενώ συνεργάζεται με το συναρμόδιο Υπουργείο Εξωτερικών. Έχει ως σκοπό την ενίσχυση και προώθηση της ελληνικής γλώσσας, εντός και εκτός της Ελλάδας, την οργάνωση της διδασκαλίας της σε αλλοδαπούς και ομογενείς, την στήριξη των διδασκόντων την ελληνική γλώσσα στο εξωτερικό και στο εσωτερικό, καθώς και την παραγωγή κάθε μορφής υλικού, το οποίο θα συντελούσε στην προβολή και διάδοση της ελληνικής γλώσσας. Μετά από την παρουσίαση του θεσμικού συστήματος, αναφορικά με το *Πιστοποιητικό της Ελληνομάθειας,* ακολουθεί μία σύντομη ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία περιλαμβάνει τα βασικά-εισαγωγικά στοιχεία του, τη στοχοθεσία του, τη Δόμηση και οργάνωση του περιεχόμενού του μαζί με την επιλογή των εκπαιδευτικών τεχνικών και των εποπτικών μέσων, τη ροή του προγράμματος, καθώς και την αξιολόγηση του προγράμματος. Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από τη συνολική επισκόπηση όλων των θεμάτων που παρουσιάστηκαν.

Σύντομη παρουσίαση του *Πιστοποιητικού Επάρκειας Ελληνομάθειας* και του *Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*

Α. Πιστοποιητικό επάρκειας ελληνομάθειας

Το πιστοποιητικό επάρκειας ελληνομάθειας χρειάζεται, μεταξύ άλλων, για τους ακόλουθους τομείς:

- Για την αντικειμενική και ειδική αξιολόγηση των γνώσεων στην ελληνική γλώσσα ως ξένη ή δεύτερη.
- Δίνει τη δυνατότητα στον χρήστη της ελληνικής να έχει τη γνώμη ενός πιο ειδικού και αντικειμενικού κριτή για το επίπεδο των γνώσεών του για επαγγελματικούς σκοπούς.
- Αποδεικνύει το επίπεδο της επάρκειας της ελληνομάθειας του κατόχου του στην αγορά εργασίας.
- Θεωρείται προϋπόθεση για την εξάσκηση διάφορων επαγγελμάτων στην Ελλάδα.
- Δίνει τη δυνατότητα σε αλλογενείς/αλλοδαπούς που είναι κάτοχοι πιστοποιητικού Β2 επιπέδου να εγγραφούν σε ελληνικό ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα.
- Για τον διορισμό στο δημόσιο, το πιστοποιητικό Γ1 επιπέδου δίνει τη δυνατότητα σε Ευρωπαίο πολίτη, κράτους-μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, να αποδείξει την πολύ καλή γνώση και την άνετη χρήση της ελληνικής γλώσσας σε περίπτωση που επιθυμεί να διεκδικήσει θέση στο ελληνικό δημόσιο.
- Επιπλέον, την ελληνομάθειά τους για διορισμό στο δημόσιο χρειάζεται να πιστοποιήσουν:

α. Αλλοδαποί πολίτες των κρατών, που δεν είναι μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για τους οποίους διορισμός επιτρέπεται μόνο στις προβλεπόμενες από ειδικούς νόμους περιπτώσεις.

β. Όσοι επιθυμούν να αποκτήσουν την ελληνική ιθαγένεια με πολιτογράφηση.

γ. Αλλοδαποί ομογενείς.

Β. Ο Φορέας Πιστοποίησης

Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Τα τέσσερα επιστημονικά τμήματα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας είναι:

α) το Τμήμα Λεξικογραφίας,

β) το Τμήμα Γλωσσολογίας,

γ) το Τμήμα Στήριξης και Προβολής της Ελληνικής Γλώσσας και

δ) το Τμήμα Γλώσσας και Λογοτεχνίας.

Τα τμήματα αυτά με τους συνεργάτες τους έχουν αναλάβει την εκπόνηση πληθώρας προγραμμάτων στο χώρο της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Γ. Επίπεδα Ελληνομάθειας

Α1 - Στοιχειώδης Γνώση

Για παιδιά 8-12 ετών

Ο υποψήφιος στο επίπεδο αυτό πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνεί χρησιμοποιώντας απλές γλωσσικές δομές, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για τον εαυτό του, για τους φίλους και συμμαθητές του.

Για εφήβους και ενηλίκους

Ο ενήλικας υποψήφιος για το επίπεδο Α1 αναμένεται να διαθέτει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί καθημερινές εκφράσεις που του είναι οικείες καθώς και πολύ βασικές φράσεις που έχουν στόχο.

Α2 - Βασική Γνώση

Σ’ αυτό το επίπεδο ο υποψήφιος πρέπει να έχει τη βασική επικοινωνιακή ικανότητα, δηλαδή να μπορεί να χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, τυπικό ή φιλικό, για να ανταποκρίνεται σε καθημερινές ανάγκες και καταστάσεις επικοινωνίας.

Β1 - Μέτρια Γνώση

Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να ανταποκρίνεται γλωσσικά σε καταστάσεις άμεσων καθημερινών συναλλαγών, για τις οποίες η χρήση της ελληνικής γλώσσας είναι σε μεγάλο βαθμό σταθερή, προβλέψιμη και επαναλαμβανόμενη. Κατά τη διάρκεια των συναλλαγών οι ομιλητές δημιουργούν και διατηρούν κοινωνικές και επαγγελματικές επαφές.

Β2 - Καλή Γνώση

Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα με ευχέρεια και αυθορμητισμό, έτσι ώστε η επικοινωνία του με τους φυσικούς ομιλητές να γίνεται χωρίς πίεση και δυσκολία.

Γ1 - Πολύ Καλή Γνώση

Ο υποψήφιος πρέπει να έχει την ικανότητα να κατανοεί και να χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα σε τέτοιο βαθμό, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται γλωσσικά σε καταστάσεις στις οποίες είναι πολύ πιθανόν να εμπλακεί, είτε ως επισκέπτης είτε ως προσωρινός κάτοικος στην Ελλάδα, στην Κύπρο ή σε περιοχές όπου χρησιμοποιείται η ελληνική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας.

Γ2 - Άριστη Γνώση

Ο υποψήφιος, στο επίπεδο αυτό, πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις επικοινωνιακές ανάγκες οποιασδήποτε περίστασης, είτε πρόκειται για ακρόαση όπου υπάρχουν παρεμβολές, παραποιήσεις, θόρυβοι του περιβάλλοντος ακόμα και ιδιάζουσα προφορά των (συν)ομιλητών, είτε πρόκειται για κατανόηση κακής εκτύπωσης ή δύσκολου γραφικού χαρακτήρα.

Σύντομη ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού Προγράμματος Προετοιμασίας για την Προφορική Εξέταση του Πιστοποιητικού *Ελληνομάθειας* - Επιπέδου Α2

Ι. Βασικά-Εισαγωγικά στοιχεία

-Αντικείμενο του προγράμματος: Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικής δραστηριότητας για την προετοιμασία ενηλίκων μεταναστών, οι οποίοι προετοιμάζονται για την προφορική εξέταση της ελληνικής, προκειμένου να αποκτήσουν το Πιστοποιητικό επάρκειας ελληνομάθειας (επιπέδου Α2).

-Τόπος: Εκπαιδευτικό ίδρυμα: Κέντρο Διά Βίου Μάθησης (ΚΔΒΜ) ενός δήμου.

-Τρόπος εκπαιδεύσεως: Διά ζώσης

-Πηγές πληροφοριών: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας του Υπουργείου Παιδείας, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα του Υπουργείου Παιδείας

-Τρόπος οργάνωσης του διδακτικού σχεδιασμού: Τα μαθήματα θα είναι δίωρα και επομένως οι εκπαιδευτικές συναντήσεις 10.

- Αριθμός εκπαιδευομένων-Χώρος-Διαρρύθμιση των θρανίων:

α. Οι εκπαιδευόμενοι θα είναι 20 άτομα, μετανάστες, 10 άντρες και 10 γυναίκες, με ηλικία από 25 έως 60 ετών.

β. Τα μαθήματα θα πραγματοποιηθούν σε μία ορθογώνια αίθουσα 50τ.μ. στο ΚΔΒΜ του εν λόγω δήμου, η οποία έχει άριστη ακουστική, καθώς και κατάλληλο, για την εκπαίδευση ενηλίκων, φυσικό και τεχνητό φωτισμό. Είναι ανακαινισμένη και καθαρή, ενώ έχει στους τοίχους αφίσες με τοπία και με αρχαιολογικούς χώρους από την Ελλάδα.

γ. Τα θρανία, που είναι ατομικές καρέκλες με θέση για το βιβλίο και το τετράδιο, θα σχηματίζουν ένα «Π».

ΙΙ. Στοχοθεσία

-Σκοπός προγράμματος: Να έχουν μία στοιχειώδη προετοιμασία για τις εξετάσεις Ελληνομάθειας- επιπέδου Α2

-Στόχοι προγράμματος ως προς τα ακόλουθα τρία επίπεδα:

Γνώσεις: Να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις για μία συνέντευξη και μία συζήτηση.

Δεξιότητες: Να έχουν τις δυνατότητες να μπορούν να είναι καλοί συνομιλητές σε διάφορες περιστάσεις.

Στάσεις: Να έχουν στο τέλος διαμορφώσει μία επιθυμία να παίρνουν μέρος με επάρκεια σε συζητήσεις για να μαθαίνουν διαρκώς, και για να προωθούν την προσωπική τους πρόοδο και καλλιέργεια.

ΙΙΙ. Δόμηση και οργάνωση περιεχόμενου-Επιλογή εκπαιδευτικών τεχνικών και εποπτικών μέσων

1. Οι μεθοδολογικές επιλογές, που προτείνονται, συνάδουν με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, διότι η μάθηση των εκπαιδευομένων θα βασιστεί στην ενεργητική τους συμμετοχή.

2. Όλες οι Διδακτικές Ενότητες θα ολοκληρωθούν με διά ζώσης εκπαίδευση.

3. **Εκπαιδευτικές Τεχνικές:** Εισήγηση**,** Ερωτήσεις-Απαντήσεις, Συζήτηση, Διάλογος

4. **Εποπτικά Μέσα:** Η αίθουσα διδασκαλίας θα διαθέτει έναν υπολογιστή, έναν προτζέκτορα και έναν πίνακα για μαρκαδόρο, ενώ θα διατίθενται δύο μαύροι και δύο κόκκινοι μαρκαδόροι.

5. **Εκπαιδευτικό υλικό**: Ακόμη, θα υπάρχουν διαφάνειες με PowerPoint. Επίσης, θα διανεμηθούν φωτοτυπίες με βασικά σημεία του μαθήματος, φύλλα εργασίας, καθώς και Φύλλο με το *Ερωτηματολόγιο κρίσιμων περιστατικών στην τάξη*.

6. **Βασικές Ιδέες για τις Υποενότητες:** Προετοιμασία συνέντευξης για θέση εργασίας, Συζήτηση με έναν γείτονα για την καθαριότητα της γειτονιάς

IV. Ροή προγράμματος

Θέματα (υποενότητες)	**Διάρκεια (σε ώρες)**	**Εκπαιδευτικές Τεχνικές (για κάθε υποενότητα)**	**Εποπτικά μέσα**
Εισαγωγή, αλληλογνωριμία, εκπαιδευτικό συμβόλαιο	2 ώρες	Εισήγηση Ερωτήσεις - Απαντήσεις	Υπολογιστής, Projector, PowerPoint, Πίνακας, Μαρκαδόροι
Ενότητα 1: Προετοιμασία συνέντευξης για θέση εργασίας-**Εισαγωγικά**	2 ώρες	Εισήγηση Ερωτήσεις - Απαντήσεις	Υπολογιστής, Projector, PowerPoint, Πίνακας, Μαρκαδόροι
Ενότητα 2: Προετοιμασία συνέντευξης για θέση εργασίας-	2 ώρες	Συζήτηση	Πίνακας,

Παροχή ιδεών			Μαρκαδόροι
Ενότητα 3: Προετοιμασία συνέντευξης για θέση εργασίας-**Ανάπτυξη ιδεών**	2 ώρες	Διάλογος	Πίνακας, Μαρκαδόροι
Ενότητα 4: Προετοιμασία συνέντευξης για θέση εργασίας-**Εξάσκηση**	2 ώρες	Εργασία σε ομάδες	Φύλλο εργασίας
Ενότητα 5: Συζήτηση με έναν γείτονα για την καθαριότητα της γειτονιάς-**Εισαγωγικά**	2 ώρες	Εισήγηση, Εργασία σε Ομάδες	Υπολογιστής, Projector, PowerPoint, Πίνακας, Μαρκαδόροι
Ενότητα 6: Συζήτηση με έναν γείτονα για την καθαριότητα της γειτονιάς-**Παροχή ιδεών**	2 ώρες	Συζήτηση	Πίνακας, Μαρκαδόροι
Ενότητα 7: Συζήτηση με έναν γείτονα για την καθαριότητα της γειτονιάς-**Ανάπτυξη ιδεών**	2 ώρες	Διάλογος	Πίνακας, Μαρκαδόροι
Ενότητα 8: Συζήτηση με έναν γείτονα για την καθαριότητα της γειτονιάς-**Εξάσκηση**	2 ώρες	Εργασία σε ομάδες	Φύλλο εργασίας
Ανακεφαλαίωση, **Σύνοψη**	1 ώρα	Ερωτήσεις – Απαντήσεις Εισήγηση	Φωτοτυπίες με βασικά σημεία του μαθήματος
Αξιολόγηση	1 ώρα	Εργασία σε ομάδες	Φύλλο με το *Ερωτηματολόγιο*

			κρίσιμων περιστατικών στην τάξη

V. Αξιολόγηση προγράμματος

Τέλος, μετά από την τελευταία ενότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, στην οποία προγραμματίστηκε να γίνει *Ανακεφαλαίωση*, ώστε όλοι και όλες να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα έχοντας μία συνολική εικόνα γι' αυτό, προβλέπεται να μοιραστεί ένα Φύλλο με ένα *Ερωτηματολόγιο.* Αυτό είναι το *Ερωτηματολόγιο κρίσιμων περιστατικών στην τάξη*, το οποίο αποτελεί την ελληνική μεταφορά του Critical Incident Questionnaire (CIQ) του S. Brookfield.

Το *Ερωτηματολόγιο* αυτό θα έχει το ακόλουθο περιεχόμενο:

Σε παρακαλούμε, μέσα στη διδακτική ώρα, να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν. Μην γράφεις το όνομά σου στο *Ερωτηματολόγιο.* Οι απαντήσεις σου είναι ανώνυμες. Αν δεν μπορείς να απαντήσεις σε κάποια, απλώς άφησε τον αντίστοιχο χώρο κενό. Ευχαριστούμε για τον χρόνο που διαθέτεις για να συμπληρώσεις το *Ερωτηματολόγιο* αυτό. Οι απαντήσεις σου θα μας βοηθήσουν να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις σου.

1. **Σε ποια στιγμή, στο πρόγραμμα αυτό, αισθάνθηκες πιο αφοσιωμένος, -η με αυτό που συνέβαινε;**
2. **Σε ποια στιγμή, στο πρόγραμμα αυτό, ήσουν πιο απομακρυσμένος, -η από αυτό που συνέβαινε;**
3. **Τι ενέργεια έκανε κάποιο άτομο στο μάθημα και φάνηκε να ήταν βοηθητική; (Το άτομο αυτό μπορεί να ήταν η διδάσκουσα ή ένας/μία εκπαιδευόμενος, -η.)**
4. **Ποια ενέργεια έκανε κάποιο άτομο και φάνηκε να σε μπερδεύει περισσότερο;**
5. **Τι έγινε στο μάθημα και σε εξέπληξε περισσότερο; (Αυτό θα μπορούσε να αφορά δική σου αντίδραση σε κάτι, που συνέβη, ή κάτι που έκανε κάποιος άλλος.)**

Οι απαντήσεις των εκπαιδευομένων θα αποτελέσουν τη βάση για την αξιολόγηση του συνολικού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά και για την αυτοαξιολόγηση της διδασκούσης. Ακόμη, τα πορίσματα αυτά θα οδηγήσουν στον επανασχεδιασμό του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, όταν προκύψει η επόμενη ευκαιρία για την προετοιμασία μίας ομάδας ενηλίκων μεταναστών για την εν λόγω εξέταση.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η παρούσα εργασία παρουσίασε, μαζί με το θεσμικό σύστημα από το οποίο εξαρτάται, ένα Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στην προετοιμασία ενηλίκων μεταναστών στην Ελλάδα, για την προφορική εξέταση του *Πιστοποιητικού Ελληνομάθειας - Επιπέδου Α2*. Καθώς η αξιολόγηση του προγράμματος είναι σχεδιασμένη να πραγματοποιηθεί στο τέλος του προγράμματος και να παρουσιαστεί ως κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να μην αγχωθούν οι εκπαιδευόμενοι, η διδάσκουσα θα έχει τη δυνατότητα να διαπιστώσει εάν οι στόχοι του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν και σε ποιον βαθμό. Έτσι, μελετώντας και αξιοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων στο *Ερωτηματολόγιο κρίσιμων περιστατικών στην τάξη,* το εν λόγω Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα, αλλά και ως αφετηρία για προβληματισμό, ως προς τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού γι' αυτή την κατηγορία ατόμων, τα οποία αντιμετωπίζουν πολλές και περίπλοκες προκλήσεις στη ζωή τους. Είναι φανερό ότι κάθε ανάλογη εκπαιδευτική παρέμβαση απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό, ο οποίος θα προωθεί την παιδαγωγική ευελιξία, καθώς και την παροχή των κατάλληλων εφοδίων στους εκπαιδευομένους, για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στην εν λόγω προφορική εξέταση. Εν κατακλείδι, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που παρουσιάστηκε, στοχεύει και στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων, ώστε όχι μόνον να προετοιμαστούν για τις εξετάσεις της *Ελληνομάθειας*, αλλά να μπορούν να έχουν και ενεργή συμμετοχή σε διαλόγους της καθημερινής ζωής.

Βιβλιογραφία

Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. San Fransisco, CA: John Wiley & Sons.

https://www.greek-language.gr/certification/node/2.html/23-1-2023

https://www.greek-language.gr/certification/node/4.html/23-1-2023

http://www.gsae.edu.gr/el/geniki-ekpaidefsi-enilikon/ellinomatheia/mathe-gia-tin-ellinomatheia/23-1-2023

https://www.greek-language.gr/certification/23-1-2023

http://www.stephenbrookfield.com/critical-incident-questionnaire/29/6/2023

Παράγοντες συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο

Παπαδημητρίου Αχιλλέας, Διδάκτορας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με τους παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο. Παρουσιάζονται οι αναλύσεις και τα συμπεράσματα μιας ποιοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 και στην οποία έλαβαν μέρος δώδεκα φοιτητές και φοιτήτριες που έχουν κάνει εγγραφή και συμμετέχουν ενεργά σε μεταπτυχιακά του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Για την οργάνωση της έρευνας αξιοποιήθηκε η «αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων» του Papadimitriou (2023b). Για τη συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης και η ανάλυσή του έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αφού συγκροτήθηκε το σύστημα κατηγοριών, έγιναν οι αναλύσεις από τις οποίες προέκυψε ένα σύνολο παραγόντων, ενδογενών και εξωγενών, που φαίνεται ότι αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή. Πρόκειται για την πρώτη προσπάθεια διερεύνησης παραγόντων συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο.

Λέξεις-κλειδιά: Συμμετοχή, Μεταπτυχιακά προγράμματα, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Κύπρος, Ποιοτική έρευνα

Factors of participation in "Adult Education" postgraduate programs in Cyprus

Abstract

This paper deals with the factors of adults' participation in "Adult Education" postgraduate programs in Cyprus. The analyses and conclusions of a qualitative research are presented, carried out in the academic year 2022-23 and in which twelve male and female students who have registered and are actively participating in postgraduate courses in the specific scientific field took part. Papadimitriou's (2023b) "Revised Chain of Response -RCOR" was used to organize the research. The semi-structured interview technique was used to collect the material and the material was analyzed using the qualitative content analysis method. After the category system was established, the analyses of the material were carried out, from which a set of factors emerged, endogenous and exogenous, which appear to interact and influence the decision to participate. This is the first attempt to investigate factors of participation in "Adult Education" postgraduate programs in Cyprus.

Key-words: Participation, Postgraduate programs, Adult education, Cyprus, Qualitative research

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, τα μεταπτυχιακά προγράμματα στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» προσελκύουν το ενδιαφέρον όλο και περισσότερων φοιτητών και φοιτητριών. Στην Κύπρο προσφέρονται μεταπτυχιακά στη συγκεκριμένη επιστημονική περιοχή από κρατικά και ιδιωτικά Πανεπιστήμια και δίνεται η δυνατότητα για εξ αποστάσεως παρακολούθηση. Αν και η ζήτηση αυξάνει συνεχώς, ποτέ μέχρι σήμερα δεν είχαν διερευνηθεί οι λόγοι συμμετοχής σε αυτά τα προγράμματα.

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζονται και αναλύονται οι παράγοντες συμμετοχής των ενηλίκων σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο. Για την καταγραφή τους, διεξήχθη ποιοτική έρευνα το ακαδημαϊκό έτος 2022-23. Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η ανάλυσή του έγινε με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Για την καλύτερη οργάνωση της έρευνας, αξιοποιήθηκε η συνθετική προσέγγιση της «αναθεωρημένης αλυσίδας αντιδράσεων» (Papadimitriou, 2023b). Από την ανάλυση του υλικού φαίνεται ότι ένα σύνολο παραγόντων (εσωτερικών και εξωτερικών) αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την τελική απόφαση για συμμετοχή. Ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικοι αξιολογούν τον εαυτό τους (η ετοιμότητά τους, η εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό τους, η αυτοπεποίθησή τους), η στάση τους για την εκπαίδευση, οι στόχοι τους (απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο αντικείμενο, βελτίωση της απόδοσης στην εργασία τους, επαγγελματική εξέλιξη), οι ευκαιρίες (π.χ. η εξ αποστάσεως διεξαγωγή των μαθημάτων) αλλά και η επαρκής πληροφόρηση για το μεταπτυχιακό πρόγραμμα είναι οι κυριότεροι παράγοντες που αναφέρθηκαν και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Από τις αναλύσεις φαίνεται ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν αρκετά την τελική απόφαση των ενηλίκων.

Θεωρητικό πλαίσιο

Το ζήτημα της συμμετοχής των ενηλίκων στην εκπαίδευση απασχολεί εδώ και αρκετές δεκαετίες τους ερευνητές του συγκεκριμένου πεδίου. Από την τυπολογία του Houle (1961), που αναφερόταν στον προσανατολισμό των ενηλίκων συμμετεχόντων στη μάθηση, αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες που αφορούσαν στη συμμετοχή των ενηλίκων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Οι περισσότερες από αυτές προσπάθησαν να ερμηνεύσουν συνολικά τη συμμετοχή χωρίς να εξειδικεύουν τους παράγοντες σε σχέση με την εκάστοτε εκπαιδευτική δραστηριότητα. Όμως, μας έδωσαν χρήσιμες πληροφορίες για την οργάνωση μελλοντικών ερευνών. Στις θεωρίες που ακολουθούν, περιγράφονται παράγοντες που επηρεάζουν την απόφαση για συμμετοχή στην εκπαίδευση και αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Πριν από αρκετά χρόνια, η Cross (1981) δημιούργησε μία συνθετική θεωρητική προσέγγιση, την «αλυσίδα αντιδράσεων», για την ερμηνεία των κινήτρων συμμετοχής. Αξιοποίησε διάφορες θεωρίες που προϋπήρχαν και δημιούργησε ένα πλαίσιο για να μπορούν να διερευνηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το συγκεκριμένο φαινόμενο. Για

την Cross, η συμμετοχή είναι μία σύνθετη διαδικασία που προκύπτει από αλυσιδωτές αντιδράσεις στο περιβάλλον που ζει το άτομο. Στο μοντέλο της, εντοπίζουμε ένα πλέγμα παραγόντων οι οποίοι αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται, επηρεάζοντας την απόφαση για συμμετοχή. Οι δυνάμεις που επηρεάζουν τη συμμετοχή ξεκινούν από το ίδιο το άτομο και εξελίσσονται επηρεάζοντας και τις εξωτερικές συνθήκες συμμετοχής. Αν και η «αλυσίδα αντιδράσεων» δεν ήταν αποτέλεσμα έρευνας, η Cross προσπάθησε με το μοντέλο της να δημιουργήσει μία βάση για την οργάνωση μελλοντικών ερευνών. Ο Papadimitriou (2019· 2023a) αξιοποίησε την «αλυσίδα των αντιδράσεων» στην οργάνωση των ερευνών του στα εσπερινά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που φοιτούν ενήλικοι μαθητές και ενήλικες μαθήτριες. Αποτέλεσμα των ερευνών ήταν η αναθεώρηση του μοντέλου αυτού και η δημιουργία μιας «αναθεωρημένης αλυσίδας αντιδράσεων». Σε αυτήν, περιγράφονται πιο αναλυτικά οι κατηγορίες της αρχικής αλυσίδας, ενώ έχουν προστεθεί και νέα στοιχεία.

Η «αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων» αποτελείται από κατηγορίες παραγόντων (συνδέσμους) που επηρεάζουν την απόφαση των ενηλίκων για συμμετοχή στη μέση εκπαίδευση και είναι οι εξής: (Α) Αυτοαξιολόγηση (ετοιμότητα, αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση), (Β) Στάση των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών απέναντι στην εκπαίδευση (προηγούμενες εμπειρίες κ.α.), (Γ) Στόχοι και Προσδοκίες από τη συμμετοχή (όπως είναι η εκπαιδευτική προοπτική, η επιλεξιμότητα από τους εργοδότες, η βελτίωση των οικονομικών της οικογένειας κ.α.), (Δ) Μεταβάσεις στις συνθήκες ζωής των ενηλίκων και προσδοκώμενες αλλαγές, (Ε) Ευκαιρίες (π.χ. Διάθεση κ.α.) και Εμπόδια, (ΣΤ) Πληροφόρηση (επαρκής πληροφόρηση, ανεπαρκής πληροφόρηση, πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες, γενικές πηγές πληροφόρησης), (Ζ) Συμμετοχή (η τελική απόφαση). Η «αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων» δημιουργήθηκε για να βοηθήσει στο σχεδιασμό ερευνών που εστιάζουν στη συμμετοχή ενηλίκων στη μέση εκπαίδευση ή και σε άλλες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και αποτέλεσε τη βάση για την οργάνωση της παρούσας έρευνας.

Οι Blunt & Yang (2002) δημιούργησαν την «ανανεωμένη κλίμακα στάσης των ενηλίκων απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση». Η έρευνά τους αφορούσε στη συμμετοχή σε προγράμματα εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε σε ένα Πανεπιστήμιο του Καναδά αλλά και σε φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, η στάση των ενηλίκων απέναντι στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση επηρεάζει την απόφασή τους για συμμετοχή και θα πρέπει να αξιολογείται.

Οι Boeren et al. (2010) στο θεωρητικό τους μοντέλο εξηγούν ότι η συμμετοχή μπορεί να επηρεαστεί σε σημαντικό βαθμό από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Αυτή η παράμετρος αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα.

Σχετικές έρευνες

Στην Ελλάδα και διεθνώς έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες διερεύνησης των παραγόντων συμμετοχής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η Harper Apt (1978), πριν από

περίπου πέντε δεκαετίες, ασχολήθηκε ερευνητικά με τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής στο «Iowa State University» της Αμερικής. Από την ανάλυση παραγόντων, στην ποσοτική της έρευνα, ο παράγοντας των «*περιστασιακών εμποδίων*» καταγράφηκε ως ο σημαντικότερος, όσον αφορά την επίδρασή του, στην απόφαση για συμμετοχή. Ακολουθούσαν οι στόχοι της «*αυτο-ανάπτυξης*» και της «*σταδιοδρομίας*». Οι Henry & Basile (1994) διερεύνησαν τα κίνητρα και τα εμπόδια συμμετοχής σε μαθήματα εκπαίδευσης ενηλίκων στο «Georgia State University» της Αμερικής. Οι επαγγελματικοί λόγοι, το κίνητρο για καριέρα και το κόστος συμμετοχής ήταν οι σημαντικότεροι παράγοντες, ενώ παράλληλα και το προφίλ των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών φαίνεται ότι επηρέαζε την απόφαση για συμμετοχή. Οι Abdullah et al. (2008) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα και κατέγραψαν τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα στο κρατικό Πανεπιστήμιο "Putra" της Μαλαισίας. Η εξ αποστάσεως φοίτηση στο συγκεκριμένο μεταπτυχιακό ήταν μια ευκαιρία. Ο σημαντικότερος παράγοντας που εντοπίστηκε ήταν η απόκτηση ενός ανώτερου πτυχίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, θετικά επηρέασαν και άλλοι παράγοντες όπως η αγάπη για τη μάθηση, η απόκτηση νέων γνώσεων, η βελτίωση της υπάρχουσας γνώσης για να βελτιωθεί η απόδοση στη δουλειά, η αυτο-ανάπτυξη και η στήριξη από την οικογένεια. Στην ποσοτική έρευνα των Hubackova & Semradova (2014), που έγινε στην Τσεχία, ο σημαντικότερος παράγοντας συμμετοχής ήταν η απόκτηση ενός πτυχίου κι ακολουθούσε η απόκτηση προσόντων.

Στην Ελλάδα, το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009, διεξήχθη μια ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 162 φοιτητές και φοιτήτριες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στην έρευνα αυτή, διερευνήθηκε η επίδραση του παράγοντα «επαγγελματική ανέλιξη» στη συμμετοχή στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών «Εκπαίδευση Ενηλίκων». Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η «επαγγελματική ανέλιξη» καταγράφηκε ως το σημαντικότερο κίνητρο συμμετοχής, αυτό που είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στην απόφαση των ενηλίκων. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία φοιτητές και φοιτήτριες είχαν ως κίνητρο το «*ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση*» και την «*προετοιμασία τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς*» (Theodoridis, 2011). Οι Papadopoulos & Dakopoulou (2018) ασχολήθηκαν με τα κίνητρα συμμετοχής των εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου «Σπουδές στην εκπαίδευση». Ήταν μία ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα σημαντικότερα κίνητρα συμμετοχής ήταν η «*επαγγελματική ανέλιξη*», το «*γενικότερο ενδιαφέρον για μάθηση και γνώση*», η «*προετοιμασία για εκπαιδευτικούς λόγους*» και το κίνητρο του «*Πανεπιστημίου*» που σχετίζεται με τον τρόπο διεξαγωγής του συγκεκριμένου προγράμματος (επιλογή χρόνου και ρυθμού μελέτης από τον φοιτητή και δυνατότητα επιλογής θεματικών ενοτήτων). Οι Mangopoulos & Tigklianidou (2022) διερεύνησαν τα κίνητρα συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Διεξήγαγαν ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 145 ενήλικα άτομα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες συμμετοχής τους συνδέονται (έμμεσα ή άμεσα) με την εργασία. Τα σημαντικότερα κίνητρα που καταγράφηκαν ήταν η «*αναβάθμιση του βιογραφικού*», η «*απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων*», η «*εξειδίκευση στο αντικείμενο του μεταπτυχιακού*», η «*ανταγωνιστικότητα στην εργασία*» και η «*αναβάθμιση*

της θέσης εργασίας». Μέτριας σημασίας παράγοντες ήταν η «*αύξηση της αποδοτικότητας στην εργασία*» η «*αύξηση των οικονομικών απολαβών*» και η «*αλλαγή επαγγελματικής σταδιοδρομίας*». Το «φύλο», η «ηλικία» και η «επαγγελματική προϋπηρεσία» φαίνεται ότι διαφοροποιούν τα κίνητρα συμμετοχής των ενηλίκων. Οι γυναίκες είχαν ως κίνητρο την «*αναβάθμιση του βιογραφικού*» και τα άτομα άνω των 46 ετών συμμετείχαν για να «*αξιοποιήσουν τον ελεύθερό τους χρόνο*». Τα άτομα με λιγότερα χρόνια προϋπηρεσίας προσδοκούσαν σε «*αλλαγή της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας*», ενώ τα άτομα με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας ήθελαν να «*αξιοποιήσουν τον ελεύθερό τους χρόνο*».

Μέθοδος της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα συμμετείχαν σε μεταπτυχιακά προγράμματα στα οποία η παρακολούθηση ήταν εξ αποστάσεως, διεξάγονταν στην ελληνική γλώσσα, προσφέρονταν από κρατικά Πανεπιστήμια και ήταν αξιολογημένα και πιστοποιημένα από τον φορέα διασφάλισης και πιστοποίησης της ποιότητας της ανώτερης εκπαίδευσης (ΔΙ.ΠΑ.Ε.) της Κύπρου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των παραγόντων συμμετοχής των ενηλίκων σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο. Στόχος ήταν να εντοπιστούν, να μελετηθούν και να αναλυθούν οι λόγοι συμμετοχής έτσι όπως καταγράφηκαν από τις συνεντεύξεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας αλλά και την αξιοποίηση της «αναθεωρημένης αλυσίδας αντιδράσεων» είναι τα εξής:

- Πώς αξιολογούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες τον εαυτό τους σε σχέση με τη συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό;
- Ποια είναι η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και πώς σχετίζεται με τη συμμετοχή;
- Ποιοι είναι οι στόχοι και οι προσδοκίες τους από τη συμμετοχή;

- Η εκπαιδευτική προοπτική (π.χ. διδακτορικό) και η επιλεξιμότητα από τους εργοδότες ήταν στόχοι που επηρέασαν την τελική τους απόφαση;
- Η βελτίωση των οικονομικών τους ήταν μία από τις προσδοκίες που επηρέασε την τελική τους απόφαση;

- Η συμμετοχή τους συνδέεται με αλλαγές στις συνθήκες της ζωής τους;
- Τι ενθάρρυνε ή αποθάρρυνε τη συμμετοχή τους;

- Η διαθεσιμότητά τους ήταν μία ευκαιρία που επηρέασε την απόφαση για συμμετοχή;

- ❖ Η πληροφόρηση που είχαν για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» ήταν επαρκής;

- ➢ Ποιες πηγές πληροφόρησης επέλεξαν για να ενημερωθούν;

- ❖ Υπήρχαν άλλοι παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή;

Τεχνική συλλογής του υπό έρευνα υλικού

Για τη συλλογή του υπό έρευνα υλικού χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη. Ο οδηγός συνέντευξης είχε ημιδομημένες ερωτήσεις επειδή προσφέρουν το χαρακτηριστικό της ευελιξίας και επιτρέπουν μεγαλύτερη εμβάθυνση στο προς διερεύνηση θέμα (Cohen & Manion 1994· Singleton & Straits 1999).

Οι συμμετέχοντες και το υλικό της έρευνας – Περιορισμοί και ζητήματα αξιοπιστίας

Το υλικό της έρευνας ήταν δώδεκα απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις φοιτητών και φοιτητριών. Όλοι και όλες που έλαβαν μέρος στην έρευνα φοιτούσαν σε κρατικά πανεπιστήμια (Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου και Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Από τους δώδεκα συμμετέχοντες, οι δέκα είναι γυναίκες και οι δύο άντρες. Η ηλικία τους κυμαίνεται από 30 έως 56 ετών. Όλοι και όλες έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική. Οι οχτώ είναι παντρεμένοι και οι έξι από αυτούς έχουν παιδιά. Όλοι και όλες εργάζονται (κυρίως στην εκπαίδευση) και θεωρούν τα εισοδήματά τους από αρκετά έως πολύ ικανοποιητικά. Δύο άτομα δήλωσαν ότι έχουν διδακτορικό και τρία μεταπτυχιακό. Τα υπόλοιπα άτομα έχουν πτυχίο ΑΕΙ. Οχτώ άτομα διαμένουν μόνιμα στην Κύπρο και τέσσερα στην Ελλάδα.

Το κριτήριο της επιλογής τους στην έρευνα ήταν να έχουν κάνει εγγραφή και να συμμετέχουν ενεργά στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Όσον αφορά τη διαδικασία, τηρήθηκαν όλοι οι κώδικες δεοντολογίας. Προηγήθηκε επικοινωνία με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και ορίστηκαν οι συναντήσεις με όσες και όσους επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το ακαδημαϊκό έτος 2022-23. Η μαγνητοφώνησή τους έγινε με εφαρμογή καταγραφής ήχου κινητού τηλεφώνου. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 30 λεπτά. Μετά την υλοποίηση των συνεντεύξεων, ακολούθησε η απομαγνητοφώνησή τους και η ανάλυση του υλικού που προέκυψε από την κάθε συνέντευξη ξεχωριστά.

Οι άξονες του ερευνητικού εργαλείου

Σε συνάρτηση με τον σκοπό και τα ερωτήματα της έρευνας, διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης οι οποίες εντάσσονται σε επτά άξονες που παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Θεματικοί άξονες	
	Το προφίλ των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών

1ος Άξονας	Πώς αξιολογούν τον εαυτό τους
2ος Άξονας	Η στάση τους για την εκπαίδευση
3ος Άξονας	Στόχοι και προσδοκίες από τη συμμετοχή • Εκπαιδευτική προοπτική • Επιλεξιμότητα από τους εργοδότες • Βελτίωση των οικονομικών
4ος Άξονας	Μεταβάσεις ζωής που επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή
5ος Άξονας	Ευκαιρίες • Διάθεση για συμμετοχή Εμπόδια
6ος Άξονας	Πληροφόρηση για μεταπτυχιακά προγράμματα στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» • Επάρκεια πληροφοριών • Ενημέρωση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες
7ος Άξονας	Άλλοι παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή • Ποιότητα εκπαιδευτικού ιδρύματος

Πίνακας 1: Θεματικοί άξονες του οδηγού συνέντευξης

Η διαδικασία συγκρότησης του συστήματος κατηγοριών

Ξεκινώντας από ένα σύστημα θεματικών κατηγοριών (παραγωγικών) που προέρχονταν από την «αναθεωρημένη αλυσίδα αντιδράσεων», συνέλεξα το υλικό από το οποίο προέκυψαν και νέες κατηγορίες, συνεπώς το τελικό σύστημα κατηγοριών περιέχει και επαγωγικές κατηγορίες (Bonidis, 2004).

Η μέθοδος ανάλυσης του υλικού της έρευνας

Το υλικό των συνεντεύξεων αναλύθηκε με ένα «φαινομενολογικό-περιγραφικό μοντέλο» ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου κατά κατηγορία και υποκατηγορία, ενώ σε κάποια σημεία που έχρηζαν ερμηνείας χρησιμοποιήθηκε η ερμηνευτική μέθοδος (Bonidis, 2016).

Οι αναλύσεις του υλικού των συνεντεύξεων

Σε αυτήν την ενότητα παρουσιάζονται οι αναλύσεις ανά θεματικό άξονα, με βάση το σύστημα κατηγοριών που προέκυψε από την ανάλυση του ερευνώμενου υλικού.

1ος Άξονας: Πώς αξιολογούν τον εαυτό τους

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές στον πρώτο άξονα απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με το «πώς αξιολογούν τον εαυτό τους», πριν κάνουν την εγγραφή τους, όταν βρισκόταν στη διαδικασία του στοχασμού για τη συμμετοχή τους στο μεταπτυχιακό. Επίσης, απάντησαν «αν η συμμετοχή επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους».

Αυτοαξιολόγηση

Στη συγκεκριμένη κατηγορία, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι αξιολογούσαν θετικά τον εαυτό τους πριν πάρουν τη τελική απόφαση για συμμετοχή. Η θετική τους αυτοαξιολόγηση φαίνεται ότι ενισχύεται μέσα από τη διαδικασία της συμμετοχής. Δήλωσαν επίσης ότι πιστεύουν στον εαυτό τους και ότι θα καταφέρουν να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα. Ακολουθούν οι υποκατηγορίες που προέκυψαν.

Ετοιμότητα για συμμετοχή / Αυτοεκτίμηση /Αυτοπεποίθηση

Η ετοιμότητα για συμμετοχή φαίνεται ότι επηρέασε την τελική τους απόφαση. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι και όλες δήλωσαν από αρκετά έως πάρα πολύ έτοιμοι και έτοιμες για τη συμμετοχή.

«*Ένιωθα έτοιμη, πίστευα και πιστεύω ότι θα τα καταφέρω. Θα το πω κάπως..αλλά ήξερα ότι μπαίνω στον χορό και θα χορέψω […]*» (Γυναίκα, 30 ετών, άγαμη, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Σχεδόν όλοι και όλες δήλωσαν ότι νιώθουν καλά με τον εαυτό τους και πιστεύουν ότι έχουν τις κατάλληλες «αρετές» για να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Η συμμετοχή τους φαίνεται ότι έχει θετική επίδραση στην αυτοεκτίμησή τους. Επιπλέον, πιστεύουν στον εαυτό τους και τις δυνατότητές τους και αυτό τους κάνει να νιώθουν ότι η συμμετοχή τους θα είναι επιτυχής. Κάποια άτομα θεωρούν ότι θα έχουν ακόμα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν ολοκληρώσουν το πρόγραμμα γιατί θα αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις στο συγκεκριμένο αντικείμενο.

2ος Άξονας: Η στάση τους για την εκπαίδευση

Στον δεύτερο άξονα απάντησαν «ποια είναι η στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση και αν επηρέασε τη απόφασή τους για συμμετοχή».

Θετική στάση για την εκπαίδευση

Όλοι και όλες έχουν θετική έως πάρα πολύ θετική στάση για την εκπαίδευση. Αυτό δήλωσαν ότι έπαιξε ρόλο στην απόφασή τους για συμμετοχή.

«*Είναι ωραίο να μαθαίνεις, μου αρέσει […], οπόταν η στάση μου είναι θετική. Σίγουρα με επηρέασε στην απόφαση για να κάνω αυτό το μεταπτυχιακό αλλά και το προηγούμενο […]*» (Γυναίκα, 32 ετών, έγγαμη, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Προηγούμενες εμπειρίες στην εκπαίδευση

Οι εμπειρίες τους από την εκπαίδευση ήταν θετικές, υπήρχαν όμως και κάποιες που δεν τους ικανοποίησαν αλλά δεν άλλαξε η γνώμη τους για την αξία της εκπαίδευσης.

3ος Άξονας: Στόχοι και προσδοκίες

Στον άξονα αυτό απάντησαν σε ερωτήσεις για τους «στόχους και τις προσδοκίες» τους από τη συμμετοχή γενικότερα αλλά και πιο συγκεκριμένα για την προοπτική να συνεχίσουν τις σπουδές στην εκπαίδευση, να είναι επιλέξιμοι από τους εργοδότες και να βελτιώσουν τα οικονομικά τους.

Στόχοι της συμμετοχής

Στην κατηγορία αυτή δήλωσαν ότι οι στόχοι τους αποτελούν σημαντικό παράγοντα στην απόφαση για συμμετοχή. Τα περισσότερα άτομα ανέφεραν ότι στοχεύουν στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο αντικείμενο (θέλουν να τις αξιοποιήσουν στην εργασία αλλά και στην καθημερινότητά τους), να μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες και τα καθήκοντα της εργασίας τους (να είναι πιο αποδοτικές και πιο αποδοτικοί) και σε επαγγελματική εξέλιξη (προαγωγή, αλλαγή σταδιοδρομίας, μονιμοποίηση στο δημόσιο). Αρκετοί ανέφεραν ότι στοχεύουν να ασχοληθούν με την εκπαίδευση ενηλίκων (ως εκπαιδευτές και εκπαιδεύτριες ενηλίκων αλλά και ως σχεδιαστές και σχεδιάστριες προγραμμάτων), να κερδίζουν περισσότερα χρήματα στο μέλλον, να συνεχίσουν τις σπουδές τους με ένα διδακτορικό και να είναι επιλέξιμοι και επιλέξιμες από τους εργοδότες. Κάποιο άτομο ανέφερε την προσωπική εξέλιξη και την απόκτηση του πτυχίου.

«*Η απόκτηση γνώσεων καλύπτει σημαντικές μου ανάγκες. Θα ήθελα να αποκτήσω εξειδικευμένες γνώσεις […]*» (Άντρας, 48 ετών, έγγαμος, εκπαιδευτικός).

Προσδοκίες από τη συμμετοχή

Όσον αφορά τις προσδοκίες από τη συμμετοχή, αρκετά άτομα ανέφεραν ότι προσδοκούν να ολοκληρώσουν με επιτυχία το μεταπτυχιακό, να ασχοληθούν με την εκπαίδευση ενηλίκων και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ενηλίκους και να αποκτήσουν περισσότερα προσόντα που θα τους δώσουν στο μέλλον καλύτερες απολαβές.

4ος Άξονας: Μεταβάσεις ζωής

Στον τέταρτο άξονα απάντησαν «αν υπήρχαν αλλαγές στις συνθήκες της ζωής τους» που επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή.

Αλλαγή θέσης εργασίας

Σε αυτήν την κατηγορία, πέντε άτομα ανέφεραν ότι η η αλλαγή εργασίας δημιούργησε νέα δεδομένα στη ζωή τους και επηρέασε την απόφασή τους για συμμετοχή. Θεωρούν ότι προέκυψαν νέες ανάγκες που μέσω της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να καλυφθούν.

«*Πριν λίγους μήνες έφυγε η διευθύντριά μου και έπρεπε να αναλάβω καθήκοντα. […] τότε σκέφτηκα ότι πρέπει να κάνω κάτι για να μπορώ να ανταπεξέλθω καλύτερα*» (Άντρας, 40 ετών, υπάλληλος σε διεθνή οργανισμό).

5ος Άξονας: Ευκαιρίες και εμπόδια

Οι ερωτώμενες και οι ερωτώμενοι στον πέμπτο άξονα απάντησαν «τι ενθάρρυνε ή αποθάρρυνε» την απόφασή τους για συμμετοχή. Αναφέρθηκαν, επίσης, στη διάθεσή τους να συμμετέχουν σε ένα μεταπτυχιακό στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων».

Ευκαιρίες που τους ενθάρρυναν

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανέφεραν τις σημαντικότερες ευκαιρίες συμμετοχής. Σχεδόν όλοι και όλες ανέφεραν την εξ αποστάσεως παρακολούθηση. Κάποια άτομα ανέφεραν τα μόρια για το δημόσιο. Οι ενδιαφέρουσες θεματικές ενότητες, η προοπτική να γνωρίσουν ανθρώπους που έχουν ανάλογα ενδιαφέροντα, το προσιτό κόστος συμμετοχής, η προοπτική της εξέλιξης στην εκπαίδευση ενηλίκων, η γλώσσα διεξαγωγής και η δυνατότητα για επιστροφή στη μάθηση αναφέρθηκαν επίσης ως ευκαιρίες.

«*Η εξ αποστάσεως παρακολούθηση ήταν ένα προαπαιτούμενο για εμένα, δε θα μπορούσα να παρακολουθήσω αν ήταν διά ζώσης*» (Γυναίκα, έγγαμη με παιδιά, εκπαιδευτικός).

Αρκετά άτομα ανέφεραν ότι η διάθεσή τους να αξιοποιήσουν την ευκαιρία για συμμετοχή σε ένα μεταπτυχιακό στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων» επηρέασε την απόφασή τους για συμμετοχή.

«*Υπήρχε τεράστια θέληση αλλά και διάθεση από την πλευρά μου να κάνω αυτό το μεταπτυχιακό*» (Γυναίκα, έγγαμη, κάτοχος μεταπτυχιακού).

Εμπόδια

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανέφεραν ότι τα σημαντικότερα εμπόδια συμμετοχής, πριν την τελική τους απόφαση, ήταν η έλλειψη χρόνου και το κόστος συμμετοχής. Ως ανασταλτικούς παράγοντες ανέφεραν επίσης την επιστροφή στην εκπαίδευση μετά από

αρκετά χρόνια, την ηλικία τους και τα παιδιά. Η θέληση για συμμετοχή τους έκανε να ξεπεράσουν αυτά τα προβλήματα.

«*Σίγουρα ο χρόνος... […] Δε θέλω να τα λέω εμπόδια, έχουν αρνητική σημασία. Όταν θέλεις κάτι πολύ βρίσκεις τον τρόπο […]*» (Γυναίκα, έγγαμη με παιδιά).

6ος Άξονας: Πληροφόρηση

Στον έκτο άξονα απάντησαν «πώς ενημερώθηκαν για το μεταπτυχιακό», αν ήταν «επαρκής ή ανεπαρκής η πληροφόρηση» και αν επηρέασε την απόφασή τους για συμμετοχή.

Επαρκής πληροφόρηση

Όλοι και όλες απάντησαν ότι είχαν επαρκή πληροφόρηση και αυτό τους βοήθησε στην τελική τους απόφαση για συμμετοχή.

«*Ήταν επαρκής η πληροφόρηση, […]με βοήθησε να σχηματίσω μία εικόνα για το πρόγραμμα*» (Γυναίκα, 53 ετών).

Πληροφόρηση από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες / Πληροφόρηση μέσω διαδικτύου / Πληροφόρηση μέσω τηλεφώνου

Σχεδόν όλοι επέλεξαν να ζητήσουν πληροφορίες από άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες που ολοκλήρωσαν το συγκεκριμένο ή αντίστοιχο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Η πληροφόρηση μέσω διαδικτύου θεωρούν ότι ήταν μία καλή επιλογή, ώστε να συλλέξουν περισσότερες πληροφορίες. Την πληροφόρηση μέσω διαδικτύου ακολουθούσε συνήθως η τηλεφωνική επικοινωνία με το Πανεπιστήμιο.

7ος Άξονας: Άλλοι παράγοντες που επηρέασαν την απόφαση για συμμετοχή

Σε αυτόν τον άξονα ανέφεραν άλλους παράγοντες που επηρέασαν την απόφασή τους για συμμετοχή.

Η ποιότητα του Πανεπιστημιακού ιδρύματος

Το Πανεπιστημιακό ίδρυμα ήταν ένας αρκετά σημαντικός παράγοντας για όλους τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες στην έρευνα.

«*Ήθελα ένα αναγνωρισμένο Πανεπιστήμιο και με ποιότητα. Δε θα επέλεγα ιδιωτικό*» (Γυναίκα, κάτοχος διδακτορικού).

Άμεση οικογένεια

Η άμεση οικογένεια (γονείς, σύζυγος, παιδιά) επηρέασε θετικά τα περισσότερα άτομα στην απόφασή τους για συμμετοχή, με τη στήριξη που τους παρείχε. Ήταν ένας αρκετά σημαντικός παράγοντας.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση του ερευνώμενου υλικού, αναδείχθηκαν οι παράγοντες συμμετοχής σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων» στην Κύπρο. Όπως φαίνεται, η θετική αυτοαξιολόγηση, η θετική στάση για την εκπαίδευση, ο στόχος της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο αντικείμενο, ο στόχος της επαγγελματικής εξέλιξης, ο στόχος της βελτίωσης της απόδοσης στην εργασία, η ευκαιρία της εξ αποστάσεως παρακολούθησης και η επαρκής πληροφόρηση που είχαν (πριν την εγγραφή τους) είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες που οδήγησαν τα ενήλικα άτομα στη συμμετοχή.

Ορισμένοι άλλοι παράγοντες φαίνεται ότι ήταν αρκετά σημαντικοί, όπως η προσδοκία να ολοκληρώσουν το μεταπτυχιακό και να ασχοληθούν επαγγελματικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, η προοπτική της συνέχισης των σπουδών με ένα διδακτορικό στο συγκεκριμένο αντικείμενο, η επιλεξιμότητα από τους εργοδότες, η μοριοδότηση του μεταπτυχιακού διπλώματος για τους πίνακες διορισμού στη δημόσια εκπαίδευση, η βελτίωση των οικονομικών τους, η απόκτηση περισσότερων προσόντων, η διαθεσιμότητά τους να αξιοποιήσουν την ευκαιρία και να συμμετέχουν σε ένα μεταπτυχιακό στην «Εκπαίδευση Ενηλίκων», η στήριξη από την οικογένεια, η ποιότητα του εκπαιδευτικού ιδρύματος και η ενημέρωση που είχαν από άλλα άτομα (φίλους, γνωστούς ή συγγενείς) που συμμετείχαν ή συμμετέχουν σε κάποιο αντίστοιχο μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην Κύπρο. Αρκετά σημαντικός παράγοντας ήταν και η αλλαγή στη θέση εργασίας που ήταν μία μετάβαση στη ζωή τους.

Στην έρευνα αυτή, φαίνεται ότι τα μικρότερα σε ηλικία άτομα συνδέουν περισσότερο τη συμμετοχή με την επαγγελματική εξέλιξη (να πάρουν προαγωγή, να μονιμοποιηθούν στο δημόσιο, να αλλάξουν σταδιοδρομία) και τη βελτίωση των οικονομικών. Τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα συμμετέχουν για απόκτηση γνώσεων και για να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες της εργασίας τους. Τα άτομα με καταγωγή και τόπο διαμονής την Ελλάδα ανέφεραν το «κόστος συμμετοχής» ως το σημαντικότερο από τα εμπόδια που έπρεπε να ξεπεράσουν, ενώ τα άτομα από Κύπρο την «έλλειψη χρόνου». Οι γυναίκες φαίνεται ότι επιλέγουν περισσότερο μεταπτυχιακά στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο σε σχέση με τους άντρες (σύμφωνα και με τα στοιχεία των εγγραφών στα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά προγραμμάτα).

Αρκετές από τις διαπιστώσεις αυτής της έρευνας εντοπίζονται και σε άλλες έρευνες που κατανοούν και ερμηνεύουν τα δεδομένα και τις αναλύσεις τους με αυτήν την ερμηνευτική οπτική (Abdullah et al. 2008· Blunt & Yang, 2002· Mangopoulos & Tigklianidou, 2022· Papadopoulos & Dakopoulou, 2018· Theodoridis, 2011).

Συνοψίζοντας, η συμμετοχή σε μεταπτυχιακά προγράμματα «Εκπαίδευσης Ενηλίκων», φαίνεται ότι είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες «αξιολογούν θετικά τον εαυτό τους», δηλώνουν ετοιμότητα για συμμετοχή, έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση (η οποία μέσω της συμμετοχής αυξάνει περαιτέρω) και αυτοπεποίθηση. Η «στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση» είναι θετική και πιστεύουν στην αξία της. Συμμετέχουν για να ικανοποιήσουν σημαντικούς στόχους (απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο συγκεκριμένο αντικείμενο, επαγγελματική εξέλιξη, βελτίωση της απόδοσης στην εργασία) και προσδοκίες. Ο παράγοντας «μεταβάσεις ζωής» φαίνεται ότι είναι αρκετά σημαντικός. Οι ευκαιρίες που προσφέρονταν για συμμετοχή (π.χ. εξ αποστάσεως παρακολούθηση) και για τις οποίες είχαν επαρκή πληροφόρηση από «άλλους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες», από το διαδίκτυο αλλά και μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας με το Πανεπιστήμιο, τους ενθάρρυναν. Τα άτομα που συμμετείχαν ξεπέρασαν όλα τα εμπόδια (π.χ. έλλειψη χρόνου, κόστος συμμετοχής), λόγω του ισχυρού κινήτρου που είχαν για συμμετοχή.

Η καταγραφή των κινήτρων που παρακινούν για συμμετοχή, μας δίνει σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων. Θα είχε ενδιαφέρον να δούμε, σε μία μελλοντική έρευνα, αν ικανοποιήθηκαν οι στόχοι και οι προσδοκίες των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα και πώς αξιοποίησαν τον τίτλο που απέκτησαν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abdullah, M., Parasuraman, B., Muniapan, B., Koren, S. & Jones, M. (2008). Motivating Factors Associated with Adult Participation in Distance Learning Program. *International Education Studies,* 1 (4), 104-109. https://doi.org/10.5539/ies.v1n4p104

Blunt, A. & Yang, B. (2002). Factor structure of the adult attitudes toward adult and continuing education scale and its capacity to predict participation behaviour: Evidence for adoption of a revised scale. *Adult Education Quarterly*, 52 (4), 299-314. https://doi.org/10.1177/074171302400448627

Boeren, E., Nicaise, I., Baert, H. (2010). Theoretical models of participation in adult education: The need for an integrated model. *International journal of lifelong education*, 29 (1), 45-61. https://doi.org/10.1080/02601370903471270

Bonidis, K. (2016). Analysi Periechomenou: diadikasia kai montela analysis. Sto G. Pyrgiotakis & Chr. Theofilidis (epim.). *Erevnitiki Methodologia stis Koinonikes Epistimes kai stin Ekpaidefsi. Symvoli stin epistimologiki theoria kai tin erevnitiki praxi*. Athina: Pedio, ss. 395-415.

Bonidis, K. (2004). *To periechomeno tou scholikou vivliou os antikeimeno erevnas. Diachroniki exetasi tis schetikis erevnas kai methodologikes prosengiseis*. Athina: Metaichmio.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Methodologia Ekpaideftikis Erevnas. Athina: Metaichmio.

Cross, K. P. (1981). *Adults as learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Fransisco: Jossey – Bass.

Harper Apt, P. (1978). Adult learners and higher education: factors influencing participation or non participation decisions. *Alternative Higher Education*, 3 (1), 3-11. https://doi.org/10.1007/BF01080646

Henry, G. T. & Basile, K. C. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly*, 44 (2), 64-82.

Houle, C. O. (1961). *The inquiring mind*. Madison: University of Wisconsin Press.

Hubackova, S. & Semradova, I. (2014). Research Study on Motivation in Adult Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* Vol. 159, 396-400.

Mangopoulos, G. & Tigklianidou, A (2022). Kinitra symmetochis se Programmata

Metaptychiakon Spoudon. *International Journal of Educational Innovation.* Volume 4, Issue 1.

Papadimitriou, A. (2019). *I symmetochi ton enilikon stin ekpaidefsi: I periptosi ton Esperinon Genikon Lykeion stin Ellada*. Thessaloniki: Grafima.

Papadimitriou, A. (2023a). Paragontiki analysi tis symmetochis enilikon stin ekpaidefsi: i periptosi ton Esperinon Genikon Lykeion tis nisiotikis Elladas. *Ekpaidefsi Enilikon: Kritika Themata,* ypo dimosiefsi.

Papadimitriou, A. (2023b). Synthetiki prosengisi tis symmetochis ton enilikon stin ekpaidefsi: Anatheorimeni alysida antidraseon. *International Journal of Educational Innovation*, ypo dimosiefsi.

Papadopoulos, Chr. & Dakopoulou, A. (2018). Ta kinitra symmetochis ton ekpaideftikon tis typikis ekpaidefsis sto metaptychiako programma tou EAP «Spoudes stin Ekpaidefsi». *Ekpaidefsi Enilikon*. Tefchos 40, ss. 24-31.

Singleton R. and Straits B. (1999), *Approaches to social research*, third edition, New York: Oxford University Press.

Theodoridis, E. (2011). O paragontas parakinisi «epangelmatiki anelixi os kinitro symmetochis ton foititon tou E.A.P. sto metaptychiako programma spoudon «Ekpaidefsi Enilikon». *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. Volume 7, Number 2.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η ενίσχυσή της από τη μετασχηματιστική ηγεσία και την αλλαγή της σχολικής κουλτούρας

Καρυώτη Ευαγγελία, εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α.

Περίληψη

Το μεταβαλλόμενο περιβάλλον και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει το σύγχρονο σχολείο, με τις επιστημονικές εξελίξεις και τις νέες τάσεις μεθοδολογίας και διδασκαλίας, απαιτούν την χάραξη μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής στην οποία θα πρωταγωνιστεί η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Επιχειρώντας τη μελέτη αυτού του προβληματισμού, παρουσιάζονται τρεις θεωρητικές πτυχές. Αυτές αποτελούν τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τη μετασχηματιστική ηγεσία και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού. Έπειτα, μελετώνται οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στο δημοτικό σχολείο και ο τρόπος με τον οποίο ο σχολικός ηγέτης είναι σε θέση να τις ενισχύσει, εφαρμόζοντας πρακτικές του μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας και πραγματοποιώντας αλλαγές στην κουλτούρα της μονάδας του. Εξετάζοντας τα παραπάνω, συμπεραίνεται πως πρακτικά οι μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένες. Ωστόσο, στην προώθησή της μπορεί να συμβάλει ο ηγέτης με το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και την αλλαγή της κουλτούρας στη μονάδα του.

Λέξεις – Κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μετασχηματιστική ηγεσία, σχολική κουλτούρα.

The teachers' professional development and its enhancement by the transformational leadership and the school culture change

Karyoti Evangelia, M.A.

Abstract

The changing environment and the challenges that the modern school is facing, with the scientific development and the new trends in methodology and teaching, need the drawing up of a new educational policy in which the development of teachers will be the main focus in order to improve the quality of education. Undertaking the study of this problem three theoretical aspects are presented. These are the forms of professional development of the teachers, the transformational leadership and the culture of the school organization. Then this survey studies the forms of educational development applied in the primary school and the way in which the school leader is able to strengthen them applying techniques of the transformation leadership style and making changes in the culture of his school unit. Examining all the above, it is concluded that in practice the forms of professional development applied in schools by the teachers are

limited. However, the school leader can contribute significantly in teachers' upgrade, with the transformational leadership style and the culture change in his school unit.

Key Words: teachers' professional development, transformational leadership, culture of school units.

Εισαγωγή

Οι συνεχιζόμενες αλλαγές στην εκπαίδευση που επιφέρει η δημιουργία νέων γνώσεων, ως αποτέλεσμα των τεχνολογικών καινοτομιών και του παγκόσμιου ανταγωνισμού, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για συνεχή ενημέρωση και βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ένας σημαντικός παράγοντας που εξυπηρετεί αυτό το σκοπό είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003). Αυτή αποτελεί το σύνολο των προσχεδιασμένων και μη μαθησιακών εμπειριών του εκπαιδευτικού μέσα από τις οποίες εμπλουτίζει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του ή αποκτά νέες. Στόχο αποτελεί η βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού έργου και της συνεργασίας του με τους συναδέλφους (Day, 2003). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης μπορεί, χαράζοντας στρατηγική και αλλάζοντας την κουλτούρα του οργανισμού του, να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού μπορεί να επιτύχει το όραμά του (Πασιαρδής, 2014).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τις μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που εφαρμόζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τον τρόπο που ο σχολικός ηγέτης μπορεί να την ενισχύσει, υιοθετώντας το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και αλλάζοντας την κουλτούρα της μονάδας του.

Έννοια και οι μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Για την Παπαναούμ (2003) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια δια βίου διαδικασία που εμπεριέχει άτυπες και τυπικές ευκαιρίες μάθησης. Ως άτυπη αναφέρεται, για παράδειγμα, η μελέτη της εκπαιδευτικής αρθρογραφίας και ως τυπική η παρακολούθηση σεμιναρίων. Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται πιο σημαντική, όταν είναι αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας και οργανωμένης διαδικασίας μελέτης και διάγνωσης των αναγκών των εκπαιδευτικών και του μετέπειτα σχεδιασμού των παρεμβάσεων. Οι σχετικές δράσεις θα πρέπει να είναι στοχευμένες, ώστε να συνδέουν την προηγούμενη εμπειρία με τη νέα γνώση (Παπαναούμ, 2003).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Παπαναούμ οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στο μεγαλύτερό τους μέρος, έχουν θετική στάση απέναντι στην επαγγελματική ανάπτυξη και δηλώνουν ετοιμότητα, καθώς αναγνωρίζουν την προσφορά της στο εκπαιδευτικό τους έργο (Παπαναούμ, 2003). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο διευθυντής του σχολείου ο ποίος πρέπει να προσπαθεί για τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού του και την καλλιέργεια ζεστού κλίματος μάθησης (Πασιαρδής, 2014).

Έρευνες και νομοθετικές ρυθμίσεις που πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια αποδεικνύουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απασχολεί την πολιτεία και τους εκπαιδευτικούς της φορείς. Για το σκοπό αυτό οργανώνονται σχετικές δράσεις, με υποχρεωτικό και προαιρετικό χαρακτήρα, που απώτερο στόχο έχουν τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας. Φορείς των επιμορφώσεων μπορεί να είναι το σχολείο, οι σχολικοί σύμβουλοι και τα πανεπιστήμια (Δούκας κ. ά., 2007). Χαρακτηριστικά, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων εργάζεται προς αυτή την κατεύθυνση μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) που ως επιστημονικός φορέας υλοποιεί δωρεάν επιμορφώσεις.

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, που άλλες στηρίζονται σε προσωπική πρωτοβουλία και άλλες ξεκινούν από το σχολείο ή την πολιτεία. Η Παπαναούμ (2003) παρουσιάζει τις μορφές αυτές όπως αναφέρονται στη συνέχεια. Ο αναστοχασμός αποτελεί μία διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός επανεξετάζεις τις γνώσεις και τις εμπειρίες του προκειμένου να καθοδηγήσει εκ νέου την διδακτική του πράξη. Με την αξιολόγηση - ανατροφοδότηση το άτομο ενημερώνεται για την πορεία και την απόδοση του έργου. Οι μεταπτυχιακές σπουδές, τα σεμινάρια, τα συνέδρια, οι διαλέξεις και τα εργαστήρια που μπορεί να παρακολουθήσει ο εκπαιδευτικός αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης και της επιμόρφωσής του. Η επιμόρφωση περιέχει όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει ο εκπαιδευτικός από την εισαγωγή του στο σχολείο και στόχο έχει τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση ή την εμβάθυνση των γνώσεων που έχει ήδη αποκτήσει. Οι ομάδες συζήτησης, εργασίας και αξιολόγησης, οι συνεδρίες προσωπικού, οι παρατηρήσεις διδασκαλίας συναδέλφων και η ανταλλαγή απόψεων οργανώνονται στο χώρο του σχολείου για να εξυπηρετήσουν το εκπαιδευτικό έργο και να λειτουργήσουν ανατροφοδοτικά. Η βιβλιοθήκη προσωπικού και η τράπεζα πληροφοριών προσφέρουν υλικό για την ενίσχυση της διδασκαλίας. Επίσης, οι κοινότητες μάθησης που μπορεί να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός και ο θεσμός του μέντορα. Ως μέντορας μπορεί να λειτουργήσει ο διευθυντής του σχολείου προς τους νεότερους εκπαιδευτικούς, παρέχοντάς τους συμβουλές και ψυχολογική υποστήριξη. Τέλος, η ανάληψη προγραμμάτων και υπευθυνοτήτων, όπως είναι η οργάνωση μιας σχολικής εκδήλωσης και η υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Υπουργείο Παιδείας, 2016), η αλλαγή αρμοδιοτήτων και η σύνταξη ερευνητικών αναφορών αποτελούν δράσεις που συντελούν στην επαγγελματικής ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2003). Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών ο ρόλος του παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα της σχολικής μονάδας εμπεριέχει την υλοποίηση επιμορφωτικών και άλλων δράσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη των νέων συναδέλφων του (Νόμος 4823/2021 – ΦΕΚ 136/Α/3-8-2021).

Πολλοί ερευνητές, βέβαια, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι περισσότερες επιμορφωτικές δραστηριότητες και επιχειρήσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκινούν από φορείς της εκπαίδευσης χαρακτηρίζονται από ελλείψεις και αδυναμίες. Η προβληματική τους εντοπίζεται σε διάφορα σημεία, όπως στο ότι το περιεχόμενό τους δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, έχουν αποσπασματικό

χαρακτήρα και το εκπαιδευτικό τους υλικό είναι αναχρονιστικό (Δούκας κ. ά., 2007· Παπαναούμ, 2003).

Η μετασχηματιστική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Πληθώρα ερευνητών έχει ασχοληθεί με τα στυλ ηγεσίας και τη στρατηγική που μπορεί να υιοθετήσει ένας ηγέτης ανάλογα με τα αποτελέσματα που επιθυμεί και τη φύση του οργανισμού που επιδιώκει να δημιουργήσει (Πασιαρδής, 2014). Ένα από αυτά αποτελεί η μετασχηματιστική ηγεσία την οποία πρώτος μελέτησε ο Bass (1985) και αποτελεί την καταλληλότερη για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιθυμεί την καινοτομία, την αλλαγή και χαρακτηρίζεται από αυτονομία (Κατσαρός, 2008). Πιο συγκεκριμένα η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στην κατεύθυνση που δίνει ο ηγέτης για αλλαγή, τη δημιουργία οράματος, την επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων, τη φιλική και καθοδηγητική διάθεση προς τους υφισταμένους και γενικότερα την ανάπτυξη του οργανισμού, χωρίς να αναμένονται από τα μέλη του προσωπικές ανταμοιβές (Πασιαρδής, 2014· Πασιαρδής, 2012).

Για τον Bass (όπ. αναφ. στον Πασιαρδή, 2014) ένας σύγχρονος μετασχηματιστικός ηγέτης ικανοποιεί τα χαρακτηριστικά που ακολουθούν. Idealized Influence (εξιδανικευμένη επιρροή) οι υφιστάμενοι θαυμάζουν και σέβονται τον ηγέτη τους λόγω της προσωπικότητάς του και του εξαίρετου χαρακτήρα του. Αποτελεί πρότυπο γι' αυτούς. Η συμπεριφορά του ακολουθεί ηθικούς κώδικες που υπακούουν στις ανάγκες των υφισταμένων. Inspirational Motivation (κίνητρο που εμπνέει) οι εργαζόμενοι δείχνουν αφοσίωση στον οργανισμό, καθώς ο ηγέτης καθορίζει με σαφήνεια τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν και το όραμά του γι' αυτόν, έτσι η εργασία τους αποκτά νόημα και σκοπό. Intellectual Stimulation (πνευματική διέγερση) ο ηγέτης βοηθά τον εργαζόμενο να βρει έξυπνους και καινοτόμους τρόπους για να πετύχει τους στόχους του οργανισμού. Ενθαρρύνει τη δημιουργικότητά τους και τη καλλιέργεια κριτικής σκέψης για την επίλυση των υπαρχόντων προβλημάτων. Individualized Consideration (εξατομικευμένη θεώρηση) ο ηγέτης ακούει, κατανοεί, συμβουλεύει, εκπαιδεύει και φροντίζει τον κάθε εργαζόμενο προσωπικά, ώστε να βρει λύσεις στους προβληματισμούς του. Συνεπώς, προσφέρει συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη. Ακόμη, τους προωθεί να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να πετυχαίνουν τους στόχους τους μέσα από την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει υψηλές προσδοκίες για τον οργανισμό του και προκειμένου να οδηγηθεί στα επιθυμητά αποτελέσματα, που είναι η ικανοποίηση του οράματός του, εργάζεται για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών του σχολείου του σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Άλλωστε και ο ίδιος, λόγω της αγάπης του για τη δουλειά, διακατέχεται από διαρκεί επιθυμία για προσωπική μάθηση και δια βίου εκπαίδευση. Προς το δρόμο αυτό συμβάλλει σημαντικά η καλλιέργεια της επικοινωνίας μεταξύ των υφισταμένων του και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Ο εκπαιδευτικός, σε ένα σχολικό χώρο όπου αναπτύσσει τις προσωπικές του ικανότητες και αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους συναδέλφους του, δεσμεύεται

προσωπικά για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού του και οικειοποιείται το όραμα του ηγέτη του (Πασιαρδής, 2012).

Άλλη σημαντική μέριμνα του μετασχηματιστικού ηγέτη, ως κύριου διαχειριστή της μονάδας του, είναι η παροχή γνωστικών και υλικών πόρων (Πασιαρδής, 2012). Εδώ νοείται και η εξασφάλιση της απαιτούμενης υλικοτεχνικής υποδομής που μπορεί να στηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την εφαρμογή των γνώσεων που αποκτά ο δάσκαλος μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη.

Επιπρόσθετα, ο σχολικός ηγέτης που λειτουργεί μετασχηματιστικά εργάζεται για τη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας, όπου αναφέρεται στη συνέχεια, ικανής να εξυπηρετήσει τις παραπάνω διαστάσεις και να συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2012).

Η κουλτούρα και η αλλαγή της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Η έννοια της κουλτούρας αποτελεί αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς έχει αποδειχθεί η συμβολή της στη διάπλαση του χαρακτήρα του οργανισμού και των μελών του και η επιρροή της στην απόδοση εκπαιδευτικών και μαθητών (Πασιαρδής, 2014).

Για τον Schein (1992) η κουλτούρα αποτελείται από ένα σύνολο βασικών νορμών, αξιών και παραδοχών που εφαρμόζονται από τα μέλη του οργανισμού, αποδεικνύεται η αποτελεσματικότητά τους, υιοθετούνται και διδάσκονται στα νέα μέλη. Ο ίδιος, περιγράφει την έννοια αυτή χρησιμοποιώντας τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο η κουλτούρα αναφέρεται στα ορατά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο εξοπλισμός και η διακόσμηση, αλλά και στα άυλα, δηλαδή σε νόρμες, όπως η γνωριμία με τους συναδέλφου, η στήριξή τους και η αποφυγή κριτικής στο διευθυντή. Στο δεύτερο επίπεδο τοποθετείται ένα σύστημα κοινών αξιών που αποτελεί και τις προσδοκίες του οργανισμού, όπως είναι η εμπιστοσύνη και η συνεργασία. Στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι παραδοχές, δηλαδή αφηρημένες πεποιθήσεις των μελών που αφορούν βαθύτερες έννοιες, όπως ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι μία οικογένεια που τα μέλη του φροντίζουν το ένα το άλλο και αποφεύγουν τις συγκρούσεις.

Η ύπαρξη της κουλτούρας, κατά τον Robbins (1991), ενισχύει τη συνοχή και την αφοσίωση των μελών στον οργανισμό, καθορίζει τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους και δίνει σε αυτόν μία ταυτότητα που τον κάνει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους.

Συνεπώς, ένας σημαντικός ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι να γνωρίζει καλά την κουλτούρα του οργανισμού του, προκειμένου να κάνει τις κατάλληλες αλλαγές, ώστε αυτή να συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων του. Σύμφωνα με τον Barth (1990) υπάρχουν τέσσερις πρακτικές που μπορεί να εφαρμοστούν για τη διαχείριση και την αλλαγή τους κουλτούρας. Στην εσωτερική προσέγγιση σημαντική αλλαγή πραγματοποιείται με την προσαρμογή των εσωτερικών τεχνολογιών στις ανάγκες των μελών του οργανισμού,

όπως είναι η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, και την επιλογή και προαγωγή του προσωπικού, όπως είναι η επιβράβευση για τις ικανότητες και τις πρωτοβουλίες του. Στη γνωστική προσέγγιση αλλαγή επιτυγχάνεται, όταν τα μέλη του οργανισμού διδάσκονται καλά την λειτουργία του από τον ηγέτη τους και εισηγούνται τρόπους για τη βελτίωσή του. Στην απόδοση κινήτρων ο ηγέτης μπορεί να ανταμείψει τον εκπαιδευτικό, ενισχύοντας την απόδοσή του, με τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Τέλος, στη συμβολική προσέγγιση τα μέλη μπορούν να αποκτήσουν θετικά κίνητρα με την καθιέρωση εφαρμογής συμβόλων όπως είναι οι τελετουργίες.

Άλλες νόρμες της κουλτούρας που μπορούν να βοηθήσουν στην αλλαγή της είναι η υιοθέτηση των κοινών στόχων και η καλλιέργεια της συνυπευθυνότητας, της συνεργασίας, του αμοιβαίου σεβασμού και της ειλικρίνειας. Με την ενίσχυση της μάθησης και του πειραματισμού σε καινούριες πρακτικές ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την αξία της συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα και την εφαρμογή των νέων προσεγγίσεων στην πράξη, ενισχύοντας τη διδασκαλία του. Τέλος, στην αλλαγή της κουλτούρας οδηγεί η στήριξη και η αναγνώριση των προσπαθειών των μελών του οργανισμού (Barth, 1990).

Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990) η αλλαγή στην κουλτούρα μπορεί να πραγματοποιηθεί ακολουθώντας τέσσερα βήματα. Αρχικά, ο ηγέτης ενημερώνει τους εμπλεκόμενους για τη σημαντική συμβολή της κουλτούρα στην αποτελεσματικότητα της μονάδας. Έπειτα, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό αξιολογεί την υπάρχουσα κουλτούρα προκειμένου να μεθοδευθεί η βελτίωσή της. Στη συνέχεια, διαλέγονται τα σημεία εκείνα που απαιτούν βελτίωση και θέτονται οι νέοι στόχοι. Τέλος, σχεδιάζονται οι ενέργειες που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την υλοποίηση της αλλαγής.

Σημειώνεται πως κάθε προσπάθεια αλλαγής στον οργανισμό θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της την παράμετρο της κουλτούρας. Για παράδειγμα μία επιχείρηση αλλαγής στις δομές του οργανισμού θα είναι πρόσκαιρη και επιφανειακή, αν δε συνδυάζεται με τις αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα του (Sergiovanni & Starratt, 1998). Από την άλλη οι βιβλιογραφικές αναφορές συγκλίνουν στην άποψη πως οι προσπάθειες αλλαγής της κουλτούρας, παρά το όφελος που μπορεί να έχουν, απαιτούν χρόνο, συναντούν πολλές δυσκολίες και χρειάζονται την προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων (Moorrhead & Griffin, 1989˙ Putman & Burke, 1992).

Η συμβολή του μετασχηματιστικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης θέτει ως προτεραιότητα την ενασχόλησή του με τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα πραγματοποιώντας συστηματικά συνεδρίες προσωπικού, στις οποίες εκθέτονται τα προβλήματα και ανταλλάσσονται απόψεις, έχει την ευκαιρία να ενημερωθεί, να συμβουλεύσει ως μέντορας και να στηρίξει ψυχολογικά το δάσκαλο (Παπαναούμ, 2003). Σε αυτές τις συζητήσεις μπορεί να προβάλει το όραμά

του για τη σχολική μονάδα, ώστε από κοινού να επιδιώκεται η επίτευξη του κοινού στόχου (Bass, 1985). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας και παρεμποδίζεται η δημιουργία κλικών μεταξύ των συναδέλφων (Πασιαρδής, 2012).

Ακόμη, ο ηγέτης, μαθαίνοντας για τις πραγματικές τους ανάγκες, είναι σε θέση να ενημερώσει τη διεύθυνση και το σχολικό σύμβουλο (σημερινό σύμβουλο εκπαίδευσης παιδαγωγικής ευθύνης) σχετικά, ώστε να φροντίζουν για την υλοποίηση αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μία απλή επιλογή αποτελεί η οργάνωση παρατήρησης διδασκαλίας συναδέλφων στο χώρο του σχολείου που συμβάλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προσφέροντας ανατροφοδότηση και ευκαιρία για αναστοχασμό, χωρίς κάποιο οικονομικό κόστος (Παπαναούμ, 2003). Επίσης, προωθώντας την δια βίου εκπαίδευση του προσωπικού του, ενισχύει τη συμμετοχή τους σε περεταίρω σεμινάρια ή μεταπτυχιακά προγράμματα παρέχοντάς τους αντίστοιχες διευκολύνσεις, όπως η δυνατότητα απουσίας από την εργασία (Πασιαρδής, 2012).

Σημαντική μέριμνα αποτελεί και η φροντίδα των υποδομών του σχολείου. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης φροντίζει για την κάλυψη των διδακτικών αναγκών και την εφαρμογή των καινοτομιών, εξοπλίζοντας τη μονάδα του με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και όποιο άλλο εκπαιδευτικό υλικό είναι απαραίτητο (Πασιαρδής, 2012).

Τέλος, ως πρόσωπο που διακατέχεται από διαρκή επιθυμία για μάθηση, αποτελεί ο ίδιος παράδειγμα για τους υφισταμένους του, λαμβάνοντας μέρος σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης και μεριμνώντας για τη διαμόρφωση αντίστοιχης κουλτούρας στο σχολείο του (Πασιαρδής, 2012).

Η συμβολή του ηγέτη στην αλλαγή της κουλτούρας για την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Οι ενέργειες του σχολικού ηγέτη με στόχο την ενίσχυση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως περιγράφονται παραπάνω, πρέπει να συνδυάζονται με τις αντίστοιχες αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας προκειμένου να έχουν μόνιμο χαρακτήρα (Sergiovanni & Starratt, 1998).

Για την αλλαγή και την υλοποίηση του νέου στόχου απαιτείται η συνεργασία του διευθυντή με τους δασκάλους. Ο ηγέτης, ακολουθώντας τα τέσσερα στάδια της αλλαγής των Deal και Peterson (1990), αρχικά, καλεί τους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνει για τη συμβολή της κουλτούρας στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Από κοινού διαπιστώνεται πως η υπάρχουσα κουλτούρα δεν ευνοεί προς αυτή την κατεύθυνση και απαιτείται βελτίωση. Στη συνέχεια, επισημαίνονται οι αδυναμίες και προχωρούν στη διατύπωση των προτάσεων και την υλοποίησή τους.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την εσωτερική προσέγγιση για τη διαχείριση και αλλαγή της κουλτούρας (Barth, 1990), ο ηγέτης εισάγει και προσαρμόζει στις ανάγκες των

εκπαιδευτικών τις νέες τεχνολογίες, όπως είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και τα όργανα για τα πειράματα της φυσικής. Αυτές χρησιμεύουν στην εφαρμογή των καινούριων προσεγγίσεων που έχουν διδαχθεί οι εκπαιδευτικοί και στην επικοινωνία και ενημέρωσή τους σχετικά με τις επιλογές επαγγελματικής ανάπτυξης που προσφέρονται καθημερινά. Ακόμη, ο ηγέτης παρατηρεί τους δασκάλους, επιβραβεύει τις ικανότητες που προβάλουν, την εφαρμογή καινοτομιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η επιθυμία τους για περεταίρω εξέλιξη. Επίσης, με την παροχή των παραπάνω τεχνολογικών μέσων αναγνωρίζονται οι προσπάθειες και διαμορφώνονται καλύτερες συνθήκες εργασίας, λειτουργώντας ως κίνητρο για το δάσκαλο. Σύμφωνα με τη συμβολική προσέγγιση, ο ηγέτης καθιερώνει εκδηλώσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν το έργο τους και όλες τις δράσεις που έχουν υλοποιήσει με τους μαθητές τους, ως αποτέλεσμα των επιμορφώσεών τους. Αυτές μπορεί να συνοδεύονται από κοινά γεύματα του συλλόγου με τον διευθυντή. Οι παραπάνω ενέργειες διαμορφώνουν άνετη κουλτούρα που λειτουργεί ως κίνητρο για επαγγελματική ανάπτυξη (Barth, 1990).

Ακόμη, ο ηγέτης φροντίζει με κάθε ευκαιρία να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε εκπαιδευτικά προγράμματα (Barth, 1990). Από την πλευρά του εισηγείται στο σχολικό σύμβουλο την οργάνωση επιμορφώσεων στο σχολείο του με θεματολογία που να καλύπτει τις ανάγκες του προσωπικού του. Αφιερώνει χρόνο στο προσωπικό, συζητά μαζί του για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και ως μέντορας δίνει λύσεις και παρέχει ψυχολογική στήριξη (Παπαναούμ, 2003).

Με τις παραπάνω συμπεριφορές ο σύλλογος διδασκόντων αντιλαμβάνεται τη σπουδαιότητα του κοινού στόχου, καλλιεργείται η επικοινωνία, η συνεργασία και η συνυπευθυνότητα. Τελικά, διαμορφώνεται κουλτούρα που οδηγεί στην ανάληψη πρωτοβουλιών για συμμετοχή σε μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης (Barth, 1990).

Συμπεράσματα

Τα στοιχεία που προκύπτουν, από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και την παραπάνω συζήτηση, οδηγούν στο συμπέρασμα πως από το σύνολο των μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ελάχιστες βρίσκουν εφαρμογή στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν επιμορφώσεις υποχρεωτικού χαρακτήρα, διότι εκείνες που προσφέρονται από την πολιτεία, μέσω των φορέων της, συνήθως δεν καλύπτουν τις ανάγκες τους ενώ άλλες αποκλείονται, λόγω του κόστους, του χρόνου και των προαπαιτούμενων που θέτουν. Παράλληλα, οι σχολικοί ηγέτες δε δείχνουν το απαιτούμενο ενδιαφέρον για την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού τους.

Η υπάρχουσα κατάσταση είναι εφικτό να τροποποιηθεί από το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και τις πρακτικές του. Ο σχολικός ηγέτης μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για επαγγελματική ανάπτυξη με τη δική του δράση και συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, είναι δυνατό να

δώσει μόνιμο χαρακτήρα σε αυτήν την ιδέα αλλάζοντας την κουλτούρα του οργανισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Barth, R. (1990). *Improving School from Within.* San Francisco: Jossey-Bass.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη Των Εκπαιδευτικών. Οι Προκλήσεις Της Δια Βίου Μάθηση.* (Α. Βακάλη, Trans.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990). *The Principal' s Role in Shaping School Culture.* Washington DC: U.S. Government Printing Office.

Doukas, Ch., Vavouraki, A., Thomopoulou, M., Kalantzis, M., Koutra, Ch., & Smyrniotopoulou, A. (2007). I prosengisi tis poiotitas stin epimorfosi: Epimorfosi gia tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon kai ti veltiosi tou scholeiou. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 13, 113-123. Anaktithike apo: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos13/

Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. (P. Institouto, Ed.) Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.

Moorhead, G., & Griffin, W. (1989). *Organizational Behavior.* Washington: Houghton Mifflin Company.

Nomos 4823/2021 - Anavathmisi tou scholeiou, endynamosi ton ekpaideftikon kai alles diataxeis. FEK 136/A/3-8-2021. Anaktithike apo: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html

Papanaoum, Z. (2003). To Epangelma tou Ekpaideftikou. Theoritiki kai Empeiriki Prosengisi. Athina: Typothito Giorgos Dardanos.

Pasiardis, Petros. (2012). Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis Erevnitikes Taseis kai i Elliniki Pragmatikotita. Athina: Ion.

Pasiardis, Petros. (2014). Ekpaideftiki Igesia:Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi (2i ekdosi ed.). Athina: Metaichmio.

Putman, J., & Burke, B. (1992). *Organizing and Managing Classroom Learning Communities.* New York: McGraw-Hill.

Robbins, S. P. (1991). *Organizational Behavior: Consepts, Controversies, and Applications* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Schein, E. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2η ed.). San Francisco: Jossey - Bass.

Sergiovanni, T., & Starratt, R. (1998). *Supervision: a Redefinition* (6th ed.). Singapore: McGraw-Hill.

Ypourgeio Paideias, E. k. (2016, Oktovrios 13). SCHEDIASMOS KAI YLOPOIISI PROGRAMMATON SCHOLIKON DRASTIRIOTITON (Perivallontikis Ekpaidefsis, Agogis Ygeias, Politistikon Thematon) AGOGIS STADIODROMIAS KAI EVROPAIKON PROGRAMMATON (Erasmus+, eTwinning k.a.). Ar. Prot. 170596 / GD4. Athina.

Εργασιακός Εκφοβισμός και Εκπαιδευτικοί (mobbing)

Κεσούλη Αναστασία Π.Ε.01 Διοικ. Οικονομ. M.Sc.
Κεσούλη Λεμονιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11 M.Sc.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη βαρύνουσα σημασία του εργασιακού εκφοβισμού (mobbing) και την ανάδειξη της σοβαρότητας του φαινομένου, παρουσιάζοντας μια συνοπτική εννοιολογική προσέγγιση, ενώ γίνεται αναφορά και στη δυνατότητα του να προκαλέσει σοβαρή βλάβη με συνέπειες σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο ομάδας και σε οργανωτικό επίπεδο. Στη συνέχεια διερευνάται η εργασιακή παρενόχληση και ο εκφοβισμός ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου και καταδεικνύεται η αυξανόμενη εμφάνισή της την τελευταία δεκαετία όχι μόνο από την πλευρά του διευθυντή, όπως γίνεται στις περισσότερες έρευνες, αλλά και από τους συναδέλφους, τους γονείς ή τους μαθητές. Η έκταση και σημαντικότητά του εργασιακού εκφοβισμού, ως ένα σύγχρονο φαινόμενο που μαστίζει τις εκπαιδευτικές μονάδες, όπως και οι σοβαρές και μακροχρόνιες επιπτώσεις όλων των μορφών που μπορεί να πάρει στο σχολικό χώρο, υπογραμμίζουν τη σημασία ανάπτυξης στρατηγικών αντιμετώπισης και δημιουργίας ενός υγιούς και ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στον εκπαιδευτικό τομέα.

Λέξεις-Κλειδιά:εργασιακός εκφοβισμός, παρενόχληση, mobbing, εκπαιδευτικοί, θύματα.

Workplace Bullying and Educators (mobbing)

Kesouli Anastasia, Civil Servant of Secondary Education, M.Sc.
Kesouli Lemonia, Secondary School Teacher, M.Sc.

Abstract

This article deals with the weighty importance of workplace bullying (mobbing) and highlights the seriousness of the phenomenon, presenting a concise conceptual approach, while reference is also made to its potential to cause serious harm with consequences at the individual level, at the group level and at the organizational level. level. It then explores workplace harassment and bullying especially in the school setting and demonstrates its increasing occurrence in the last decade not only from the principal's side, as is done in most research, but also from colleagues, parents or students. The extent and importance of workplace bullying, as a modern phenomenon that plagues educational units, as well as the serious and long-term effects of all the forms it can take in the school environment, underline the importance of developing coping strategies and creating a healthy and safe working environment in the educational sector.

Key-words: workplace bullying, harassment, teachers, mobbing, victims.

Εισαγωγή

Έως τις αρχές της δεκαετίας του 1970, το φαινόμενο του εκφοβισμού, γίνονταν αντιληπτό μόνο ή κυρίως σε περιπτώσεις εκφοβισμού μεταξύ των παιδιών (ενδοσχολικός εκφοβισμός), ή με τη μορφή της σεξουαλικής παρενόχλησης των γυναικών και των φυλετικών διακρίσεων στον εργασιακό χώρο. Όμως τις τελευταίες δεκαετίες, έχει δοθεί η αρμόζουσα αναγνώριση και προσοχή στο εν λόγω φαινόμενο καθώς και στην έκταση που έχει πάρει στους εργασιακούς χώρους όχι ως μεμονωμένο φαινόμενο αλλά ως ένα σύνολο καταστάσεων που αλληλεπιδρούν και τελικά συνθέτουν ένα κλίμα σύγχυσης, αστάθειας και αβεβαιότητας.

Ο εργασιακός εκφοβισμός δεν αποτελεί ένα προσωπικό πρόβλημα που μπορεί να αντιμετωπίζει κάποιος στο χώρο εργασίας του, αλλά κοινωνικό φαινόμενο, όχι μόνο γιατί αφορά στην κοινωνική απομόνωση κάποιου, αλλά γιατί εμπλέκονται περισσότερα του ενός άτομα και απαιτεί συνεχή προσπάθεια και συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων για να αντιμετωπιστεί και να εξαλειφθεί. Προς το παρόν, ο εργασιακός εκφοβισμός και η παρενόχληση, ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου είναι σε μεγάλο βαθμό ένα «*ταμπού*», το οποίο δεν αναγνωρίζεται άμεσα και σπανίως εξετάζεται και αντιμετωπίζεται με την σημασία που θα έπρεπε, δεδομένων των πολλαπλών και καταστροφικών επιπτώσεων του.

Η έννοια του εργασιακού εκφοβισμού (mobbing και bullying)

Οι διάφοροι ορισμοί για τον εργασιακό εκφοβισμό μοιράζονται τα ακόλουθα κοινά στοιχεία: την αρνητική επίδραση του εκφοβισμού στο θύμα, την επιμονή της συμπεριφοράς εκφοβισμού και τη διαφορά ισχύος μεταξύ του θύματος και του θύτη. Για να θεωρηθεί μία συμπεριφορά ως παρενόχληση/εκφοβισμός θα πρέπει να υπάρχει απαραίτητα αρνητικός ψυχολογικός, συναισθηματικός ή σωματικός αντίκτυπος στο θύμα (Branch et. al., 2013), ανισορροπία ισχύος και επιπρόσθετα επαναληπτικότητα, ώστε να διακρίνεται από άλλες συγκρουσιακές συμπεριφορές που συναντώνται στον εργασιακό χώρο και να υποδηλώνει τις αρνητικές συνέπειες για τον αποδέκτη της.

Ο όρος mobbing πρωτοεμφανίστηκε το 1984 από τον Σουηδό ερευνητή Heinz Leymann, ως μια επαναλαμβανόμενη και παρατεταμένη ψυχολογική καταπίεση και από εκεί και πέρα, ο αριθμός των ερευνητών που μελετούν το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού αυξάνεται συνεχώς. Σύμφωνα με τον Einarsen (1996), για να χαρακτηριστεί μια συμπεριφορά εκφοβισμός θα πρέπει η συμπεριφορά του θύτη να είναι αρνητική και ανεπιθύμητη από το θύμα, να είναι συστηματική, να διαρκεί για ένα σημαντικό χρονικό διάστημα, και να λαμβάνει χώρα σε μια διαπροσωπική σχέση με ανισορροπία εξουσίας.

Ακόμα, οι Keashly και Jagatic (2003) αναφέρουν πως το φαινόμενο εμφανίζεται όταν ένας εργαζόμενος υφίσταται συστηματικά επιθετικές συμπεριφορές από έναν ή περισσότερους εργαζόμενους για μακρά χρονική περίοδο, έχοντας δυσκολία να υπερασπιστεί τον εαυτό του, ενώ η Lutgen-Sandvic (2008) υποστηρίζει πως η εργασιακή παρενόχληση είναι μία επίμονη, λεκτική ή μη λεκτική επιθετική συμπεριφορά που περιλαμβάνει προσωπικές επιθέσεις, κοινωνικό αποκλεισμό και άλλα αρνητικά μηνύματα και εχθρικές πράξεις. Επίσης, πολλές αρνητικές συμπεριφορές στο χώρο εργασίας μπορούν να θεωρηθούν παρενόχληση, από μία εξαιρετικά συγκεκαλυμμένη ενέργεια, όπως είναι ένα ελαφρώς δεικτικό σχόλιο, μέχρι μία απροκάλυπτη πράξη, όπως είναι η σωματική απειλή. Η συγκεκαλυμμένη συμπεριφορά είναι ιδιαίτερα συχνή μάλιστα και αναφέρεται από τους εργαζόμενους σε σημαντικά υψηλότερη συχνότητα συγκριτικά με άλλες πρόδηλες μορφές εκφοβισμού (Ντόλκερα , 2017).

Οι όροι "bullying" και "mobbing" χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν τον εργασιακό εκφοβισμό. Οι έννοιες του εργασιακού εκφοβισμού, bullying και mobbing διαφέρουν κυρίως στον τρόπο προσέγγισης και έρευνας του φαινομένου. Η έρευνα για το mobbing επικεντρώνεται στους οργανωτικούς παράγοντες και τις επιπτώσεις τους στο θύμα, ενώ η έρευνα για το bullying εστιάζει στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του θύτη και του θύματος (Leymann, 1996). Ωστόσο, παρά τις διαφορές αυτές, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά, όπως η ψυχολογική βία που υποφέρουν τα θύματα και η συστηματική επανάληψη του εργασιακού εκφοβισμού στην πορεία του χρόνου.

Εκπαιδευτικοί και εργασιακός εκφοβισμός/παρενόχληση

Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν σε ιδιαίτερες εργασιακές συνθήκες άγχους και στρες, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε έντονες συγκρούσεις και σε συνδυασμό με το διδακτικό και διοικητικό φόρτο επιδρούν αρνητικά στην ατομική και οργανωσιακή απόδοση. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργούνται ευνοϊκές συνθήκες εμφάνισης και διάχυσης του φαινομένου της εργασιακής παρενόχλησης. Κοινό σημείο των ερευνητών είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, καθώς συγκαταλέγονται στα επαγγέλματα υψηλού κινδύνου (Fahie and Devine, 2014).

Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εκφοβίζεται από άλλους εκπαιδευτικούς, από μαθητές, προσωπικό, διευθυντές, γονείς και από την άλλη πλευρά, μπορεί και ο ίδιος να προκαλέσει παρενοχλητική συμπεριφορά στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας Σύμφωνα με τους Vandekerckho και Commers (2003), τρεις είναι οι βασικές κατευθύνσεις της εργασιακής παρενόχλησης των εκπαιδευτικών:

- Η «από πάνω προς τα κάτω» ή «κατιούσα», που αφορά στην εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών και εχθρικών ενεργειών από τη σχολική διεύθυνση ή την προϊστάμενη αρχή προς τους εκπαιδευτικούς. Ορισμένες μορφές εκφοβιστικών συμπεριφορών που

εκδηλώνονται από την πλευρά των διευθυντών προς τους εκπαιδευτικούς είναι η επιβολή κανόνων, η αρνητική αξιολόγηση, η αμφισβήτηση του παραγόμενου έργου, η επιβολή διοικητικών κυρώσεων και η μη παροχή πρόσβασης σε χρήσιμη πληροφόρηση, κάτι που δε συνάδει με μια αποτελεσματική ηγεσία. Αρνητικές συμπεριφορές που προέρχονταν από τον διευθυντή προς τους εκπαιδευτικούς, είναι επίσης η ανάθεση παράλογων καθηκόντων, η ευνοϊκή αντιμετώπιση συναδέλφων, η μη αναγνώριση των εργασιακών επιτευγμάτων και η έλλειψη υποστήριξης και υπεράσπισή τους σε μαθητές και γονείς (Blase, Blase & Du 2008).

- Η οριζόντια παρενόχληση που συμβαίνει μεταξύ συναδέλφων, όπως τα αισθήματα φθόνου που κάποιος μπορεί να αισθάνεται εις βάρος ενός άλλου, οι προσωπικές αντιπάθειες, οι ακραίες συγκρούσεις, οι ανταγωνισμοί (Hirigoyen, 2009). Επιπλέον, η έλλειψη σεβασμού, η έκθεση της ιδιωτικής ζωής, η υποτίμηση του έργου συναδέλφων και η υπονόμευση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (Ντόλκερα, 2017).Οι εκπαιδευτικοί που εκφοβίζουν τους συναδέλφους τους είναι τις περισσότερες φορές αλαζονικοί και τείνουν να έχουν μια διογκωμένη άποψη του εαυτού τους, ενώ έχουν και κάποια υποστήριξη από έναν άλλο ή άλλους συναδέλφους ή τον διευθυντή.
- Η «από κάτω προς τα πάνω» ή «ανιούσα», η οποία λειτουργεί από τους εκπαιδευτικούς προς ανώτερα διοικητικά επίπεδα και συγκεκριμένα προς τον διευθυντή του σχολικού οργανισμού. Αν και αυτή η μορφή είναι λιγότερο συνηθισμένη, μπορεί να προκαλέσει τα ίδια αρνητικά αποτελέσματα για τους εμπλεκόμενους και τον οργανισμό. Ο αποδέκτης αυτής της συμπεριφοράς αισθάνεται απομονωμένος, νιώθει ότι οι εργαζόμενοι δεν αναγνωρίζουν την εξουσία του και είναι καχύποπτος προς όλους. Οι προϊστάμενοι που δέχονται αυτή τη μορφή ψυχολογικής βίας, νιώθουν ανίσχυροι, πολλές φορές πιστεύουν ότι δεν μπορούν να αναζητήσουν βοήθεια εντός της σχολικής κοινότητας και αναζητούν εξωσχολική υποστήριξη (Μάστορα, 2020).

Εκτός της παρενόχλησης που συμβαίνει μεταξύ των εκπαιδευτικών ή μεταξύ αυτών και του διευθυντή, στο χώρο του σχολείου, ένα σύνηθες φαινόμενο που παρουσιάζει ανησυχητικές διαστάσεις είναι μορφές εκφοβισμού και παρενόχλησης που παρατηρούνται προς τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με τους μαθητές και τους γονείς τους (De Wet 2014). Παρά το γεγονός ότι θεωρείται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερη ισχύ από ότι οι μαθητές, η λεκτική παρενόχληση και εκφοβισμός δεν είναι σπάνιο φαινόμενο. Αυτό περιλαμβάνει έλλειψη σεβασμού προς το πρόσωπο και τη θέση του εκπαιδευτικού, αδιαφορία και χρήση υβριστικών λέξεων ή παρατσούκλια. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την απογοήτευσή τους για την έλλειψη υποστήριξης από την εκπαιδευτική μονάδα και το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της παρενόχλησης στο σχολικό περιβάλλον, δημιούργησαν τον όρο «παρενόχληση αντίθεσης» για να παρουσιάσουν μια κατάσταση όπου «ένα άτομο με

λιγότερη εξουσία μέσα σε ένα ίδρυμα παρενοχλεί ένα άτομο με μεγαλύτερη εξουσία» (Μάστορα, 2020).

Την σημερινή κατάσταση στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας σκιαγραφεί πρόσφατη έρευνα των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, αναφορικά με την συχνότητα εμφάνισης και την ένταση του φαινομένου του εργασιακού εκφοβισμού, που έδειξε πως το 59,2% βίωσε φαινόμενο εργασιακού εκφοβισμού κατά την διάρκεια της αμέσως προηγούμενης ακαδημαϊκής και σχολικής χρονιάς, 2021-2022. Αυτό αποδεικνύει πως ο εργασιακός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί η πηγή του εργασιακού εκφοβισμού, με την ηγεσία να λαμβάνει την πρώτη θέση 34,7% και στην δεύτερη θέση να εμφανίζεται με ποσοστό 22,5% το συναδελφικό περιβάλλον. Το μαθητικό κοινό και οι γονείς αποτελούν μια σημαντική πηγή εργασιακού εκφοβισμού, με ποσοστά 22,9% και 14,8% αντίστοιχα, γεγονός που αποδεικνύει την πολυδιάστατη μορφή του φαινομένου (Αναγνώστου, 2022).

Οι επιπτώσεις του εργασιακού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς

Από όπου και αν προέρχεται η επιθετική συμπεριφορά (συνάδελφοι, διευθυντής, γονείς, μαθητές), οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τον εργασιακό εκφοβισμό στον εκπαιδευτικό τομέα έχουν αναδείξει σημαντικές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς θύματα. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προτάθηκε από τους Fehie και Devine το 2012, αυτές οι επιπτώσεις μπορούν να χωριστούν σε τρεις κατηγορίες:

- Ψυχολογικά συμπτώματα: Αυτά περιλαμβάνουν συμπτώματα που σχετίζονται με την ψυχική υγεία του θύματος, όπως άγχος, υπερευαισθησία, εκνευρισμός, κατάθλιψη, αυτοκτονικές σκέψεις, αίσθηση ανασφάλειας, αίσθηση καταπάτησης δικαιωμάτων και αξιοπρέπειας.
- Σωματικά συμπτώματα: Αυτά περιλαμβάνουν τα συμπτώματα που εκδηλώνει ο οργανισμός του θύματος, όπως αυπνία, γαστρεντερικές διαταραχές, δερματολογικές παθήσεις, αυξομειώσεις σωματικού βάρους, ναυτία κ.λπ.
- Κοινωνικές επιπτώσεις: Αυτές περιλαμβάνουν τις επιπτώσεις στην κοινωνική ζωή των εκπαιδευτικών,

Οι έρευνες των De Wet (2014) και Riley et al (2011), επιβεβαιώνουν τις αρνητικές συνέπειες της εργασιακής παρενόχλησης στους εκπαιδευτικούς. Η μείωση της εργασιακής ικανοποίησης αποτελεί ένα από τα αποτελέσματα, που μπορεί να οδηγήσει σε απάθεια και αποδυνάμωση τόσο ψυχολογικά όσο και σωματικά. Αυτό μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην επαγγελματική, προσωπική και κοινωνική ζωή των θυμάτων.

Επιπλέον, η εργασιακή παρενόχληση επηρεάζει αρνητικά την επαγγελματική απόδοση και τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να επηρεάζονται και τα μαθησιακά

αποτελέσματα των μαθητών. Τα θύματα αναφέρουν ότι ο εργασιακός εκφοβισμός επηρεάζει αρνητικά την ικανότητά τους να λαμβάνουν αποφάσεις, την αυτοεκτίμησή τους σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους, τις ακαδημαϊκές ικανότητες τους και τη θέλησή τους για επαγγελματική ανάπτυξη (Celep&Eminoglu, 2012).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού εκφοβισμού στους εκπαιδευτικούς

Στο χώρο της εκπαίδευσης και λόγω της φύσης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, αλλά και δεδομένου του φόβου στιγματισμού και περιθωριοποίησης στο σχολικό περιβάλλον (Blase and Blase, 2002) μπορεί να υποστηριχθεί πως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να καταφύγουν σε ανοιχτές, επίσημες και τυπικές στρατηγικές αντιμετώπισης και η επιλογή περισσότερο έμμεσων στρατηγικών αντιμετώπισης συνήθως προτιμάται.

Το πρώτο σημαντικό μέτρο αντιμετώπισης και πρόληψης, που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί, φέρεται να είναι η εκπαίδευση και η ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων (διεύθυντής, εκπαιδευτικοί, ειδικοί επιστήμονες, γονείς, μαθητές, διοικητικοί εκπαίδευσης) πάνω στο φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού, στις διαστάσεις του, στους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης ενώ η επιβολή ενός πλαισίου πειθαρχικών ή/και ποινικών κυρώσεων στους θύτες θεωρείται επίσης απαραίτητη (Αναγνώστου, 2022).

Η προσέλκυση ειδικών ψυχικής υγείας και επιμορφωτών σχετικά με το θέμα της διαχείρισης τέτοιων φαινομένων είναι σημαντική. Οι ειδικοί αυτοί μπορούν να παρέχουν στήριξη, να παράσχουν εργαλεία και να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Η παρουσία σχολικών συμβούλων και κοινωνικών λειτουργών μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέρος της λύσης, καθώς μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες που είναι καταλυτικές για την αντιμετώπιση φαινομένων εκφοβισμού και βίας. (Πολεμικού, 2013).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης και συμβουλευτικής, αλλά και η εξασφάλιση της ψυχολογικής και νομικής υποστήριξης των θυμάτων για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων θετικής επικοινωνίας. Για τους εκπαιδευτικούς, προγράμματα εκπαίδευσης μπορούν να παρέχουν εκπαιδευτικές εργαλειοθήκες και τεχνικές για τη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ συναδέλφων, αλλά και του εργασιακού άγχους, όπως και την αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς (Σταμάτης, 2013).

Για τους μαθητές, προγράμματα εκπαίδευσης μπορούν να προωθήσουν την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία και τις δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Μπορούν να μάθουν να αντιμετωπίζουν συγκρούσεις με εποικοδομητικό τρόπο, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η ενσυναίσθηση, η συμπόνια και η ανταπόκριση στα συναισθήματα των άλλων. Οι οικογένειες μπορούν να εκπαιδευτούν για την υποστήριξη

των παιδιών τους σε θέματα όπως ο εκφοβισμός, οι συγκρούσεις και η επικοινωνία. Μπορούν να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις και να προσφέρουν υποστήριξη και καθοδήγηση στα παιδιά τους (Νικολάου, 2018).

Επιπλέον, η εκπαίδευση και η παρουσία διαμεσολαβητών μπορεί να αποτελέσουν στρατηγικές για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Οι διαμεσολαβητές, ως αντικειμενικά πρόσωπα με εχεμύθεια και σεβασμό, μπορούν να βοηθήσουν στην επίλυση των περιστατικών εκφοβισμού και να παρέχουν εκπαίδευση σε θέματα εκφοβισμού. Μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ των ενεχόμενων μερών και να προωθήσουν την επίλυση των προβλημάτων μέσα από τον διάλογο και την κατανόηση (Πολεμικού, 2013).

Συζήτηση

Για να προκαλέσει «μηδενική ανοχή» στα φαινόμενα εκφοβισμού ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, απαιτείται να καλλιεργηθεί στη δομή του η γενική επίγνωση του τι περιλαμβάνει και να αποσαφηνιστεί πλήρως και σε όλους τι σημαίνει κατάλληλη συμπεριφορά στο χώρο εργασίας. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να γίνουν κινήσεις ενημέρωσης, εκπαίδευσης και οριοθέτησης του φαινομένου προκειμένου όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία να γνωρίζουν τα όρια, το πλαίσιο κανόνων και τις συνέπειες καταπάτησης αυτών.

Πολλοί εκπαιδευτικοί ακόμα και σήμερα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το τι ακριβώς συνιστά παρενόχληση στο χώρο εργασίας. Είναι σημαντικό οι ίδιοι οι αποδέκτες της εχθρικής συμπεριφοράς να αναγνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ μιας απλής συγκρουσιακής κατάστασης που συναντάται συχνά στον εργασιακό βίο και μιας παρενοχλητικής συμπεριφοράς και να αναγνωρίσουν τους εαυτούς τους ως θύματα. Πολλά θύματα εργασιακής παρενόχλησης αρνούνται να το συνειδητοποιήσουν, επιχειρώντας να εκλογικεύσουν τις εχθρικές συμπεριφορές που δέχονται και θεωρώντας τες φυσιολογικές, ιδιαίτερα όταν προέρχονται από υπαλλήλους ανώτερων ιεραρχικά θέσεων.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να είναι εφοδιασμένες με τα απαραίτητα εργαλεία για να αναπτύξουν ένα δίκτυο ασφάλειας και υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς για την εξάλειψη του εκφοβισμού και την προαγωγή ενός θετικού και δημιουργικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Τα θύματα πρέπει να ενθαρρύνονται να εκφράζουν ανοιχτά τις εμπειρίες τους και να δημοσιοποιούνται τα περιστατικά εκφοβισμού μέσα στο υποστηρικτικό κλίμα του σχολείου.

Η αναγνώριση του προβλήματος του mobbing και των διαστάσεών του στον εκπαιδευτικό κόσμο και ο διάλογος αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης /αντιμετώπισης αφενός και υποστήριξης των θυμάτων αφετέρου, οφείλουν άμεσα να μας προβληματίσουν, ως μέλη

της κοινωνίας, είτε είμαστε εκπαιδευτικοί είτε όχι, καθώς η εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών και εκφοβισμού εντός των εκπαιδευτικών μονάδων, συνάδει με την εμφάνιση και την εξάπλωση του φαινομένου και στην κοινωνία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anagnostou I. (2022). I diereynisi tou fainomenou: Ergasiakos Ekfobismos, Parenoxlisi kai Diakrisi stis ellinikes ekpaideytikes monades tou simera, diplomatiki ergasia, Panepistimio Aigaiou

Blase, J., Blase, J., and Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study, Journal of Educational Administration, 46(3), 263-301.

Branch, S., Ramsay, S. & Barker, M. (2013). Workplace bullying, mobbing and general harassment: A review. International Journal of Management Reviews, 15(3), 280-299.

Celep, C., &Eminoglu, E. (2012). Primary school teacher's experience with mobbing and teacher's self-efficacy perceptions. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 4761-4774.

De Wet, C. (2014). Educators' understanding of workplace bullying. South African Journal of Education, 34(1).

Einarsen, S. (1996). Bullying and Harassment at Work: Epidemiological and Psychosocial Aspects. Bergen: University of Bergen.

Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior 5*(4): 379–401

DolkeraA&Andreou, E (2018) Ergasiaki paraenoxlisi, psixiki ygeia kai ergasiaki zoi ekpaideytikon Protovathmias kai Deyterovthmias Ekpaideysis, to vima ton koinonikon epistimon, Tomosii, teyxos 69,Kalokairi 2018

Hirigoyen, M.F. (2009). Hthiki Parenoxlisi: H diastrofiki via stin kathimerini zoi. Athina: Patakis.

Keashly, L., and Jagatic, K. (2003). By any other name American perspectives on workplace bullying, In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf and C.L. Cooper (eds.), Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice (pp. 31-61), Taylor Francis, London.

Katsourakis G, (2016). Sxolikos ekfobismos stin Ellada: I meleti tis periptosis tis dimosias deyterobathmias ekpaideysis. Athina: Metaptyxiaki ergasia, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Tmima Epikoinonias kai Meson Mazikis Enimerosis.

Leymann, H. (1996). The content and development of bullying at work, European Journal of Work and Organizational Psychology, 5(2), 165-184

Lutgen-Sandvik, P. (2008). Intensive remedial identity work: Responses to workplace bullying trauma and stigmatization. Organization, 15(1), 97-119.

Mastora, B. (2020). Ekfobismos (bullying) kai thymatopoiisi ton ekpaideytikon kai diaxeirisi ton fainomenon ayton apo tin ekpaideytiki igesia: Apopseis ekpaideytikon Deyterobathmias ekpaideysis Nomou Kozanis, Paidagogiki Sxoli, Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina.

Nikolaou (2018) Sxolikos ekfovismos kai ethnopolitismikh eterotita. Sxoliki bia kai parabatikotita. psyxologikes, koinoniologikes, paidagogikes diastaseis. Entaxiakes proseggiseis kai parembaseis. Athina: Topos.

Polemikou, A. (2013). Symbouleytiki kai parembasi se katastaseis kriseon. StoA. Kontakos & F. Kalabasis (Epim.), THemata ekpaideytikou sxediasmou, t. 5, THemata Ekpaideytikou Sxediasmou: Diaxeirisi Kriseon kai Diakybernisi Ekpaideytikon Monadon. Athina: Diadrasi.

Rigby, K. (2004). Addressing bullying in school's theoretical perspectives and their implications, School Psychology International, 25(3), 287-300

Riley, D., Duncan, D. J., and Edwards, J. (2011). Staff bullying in Australian schools, Journal of Educational Administration, 49(1), 7-30

Vandekerckhove, W., & Commers, M.S.R. (2003). Downward workplace mobbing: a sing of the times? Journal o f Business Ethics, 45(1), 41-50.

Η Διοικητική διάσταση των σχολικών εκδρομών και η πειθαρχική ευθύνη των συνοδών εκπαιδευτικών

Κωνσταντίνος Γκαρτζονίκας
Οικονομολόγος, Προϊστάμενος Προσωπικού της Δ/νσης Α/θμιας Εκπ/σης Ιωαννίνων, πρώην εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Sc. στη Διοίκηση Επιχειρήσεων Τουρισμού

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα θα διερευνήσουμε το σχετικό με τις μετακινήσεις/εκδρομές πλαίσιο διατάξεων που πρέπει να τηρείται, την πειθαρχική ευθύνη που βαρύνει τους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση στοιχειοθέτησης πειθαρχικού παραπτώματος και τις δράσεις που μπορούν να βελτιώσουν την ασφάλεια των μετακινήσεων, περιορίζοντας τους κινδύνους που δυσχεραίνουν την ασφαλή εκτέλεση των επαγγελματικών υποχρεώσεων εκπαιδευτικών.

Λέξεις – Κλειδιά: μαθητική εκδρομή, διοικητικό πλαίσιο, πειθαρχική ευθύνη

The Administrative Dimension of school trips and the disciplinary responsibility of accompanying teachers

Konstantinos Gkarzonikas
Economist, Head of Personnel of the Directorate of Education of Ioannina, former educator Economist, MSc in Tourism Business Management

Abstract

In this research, we will investigate the framework of provisions related to School Trips that must be observed, the disciplinary responsibility that falls on teachers in case of a disciplinary offense and the actions that can improve the safety of travel, limiting the risks that hinder the safe performance of teachers' professional obligations.

Key-words: school trip, accidents, disciplinary liability

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών/τριών και οι μετακινήσεις εκπαιδευτικών σχολείων αποτελούν σχεδιασμένες δράσεις που συμπληρώνουν και εμπλουτίζουν τα προγράμματα σπουδών με στόχο κοινωνικοποιητικό, παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό. Οι ημερήσιες μετακινήσεις και ή πολυήμερες εκδρομές με διανυκτέρευση απαιτούν την καταβολή χρηματικών ποσών που βαρύνουν τους γονείς των μαθητών και ταυτόχρονα τονώνουν την εθνική οικονομία σε περιόδους χαμηλής τουριστικής ζήτησης. Η οργανωμένη μετακίνηση ομάδας ανήλικων μαθητών απαιτεί την αυστηρή τήρηση του ισχύοντος διοικητικού πλαισίου αλλά και την εκπλήρωση του επαγγελματικού καθήκοντος

των συνοδών εκπαιδευτικών με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα ώστε να αποφεύγονται δυσάρεστες καταστάσεις.

Μετακινήσεις μαθητών εκτός σχολείου και εκπαιδευτικές εκδρομές

Μαθητικός τουρισμός

Ως Σχολικός Μαθητικός Τουρισμός ορίζεται εκείνος που περιλαμβάνει όλα τα σχολικά ταξίδια ή τα ταξίδια πεδίου που οργανώνονται από σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για παιδιά ηλικίας 5 έως 18 ετών όπως και τα ταξίδια που διοργανώνονται στο εξωτερικό από σχολές για εκμάθηση ξένων γλωσσών και οι εκπαιδευτικές ανταλλαγές (Carr and Cooper in Ritchie, Carr and Cooper, 2003). Δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου μέσα στη μακροχρόνια πορεία του πολιτισμού και να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητά τους (Υπουργείο Παιδείας, 2011).

Μαθητική εκδρομή

Οι μαθητικές εκδρομές μπορεί να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο επίτευξης των στόχων του νέου σχολείου, άμεσα συμβατό με τις σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας και τάσεις στην εκπαίδευση. Τα ταξίδια που οργανώνονται και βασίζονται στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων που διδάσκονται στην σχολική τάξη μπορεί να αποτελέσουν μια βιωματική μαθησιακή εμπειρία που δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να αντιληφθούν την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη (Lai, 1999 σε Carr and Cooper, 2003). Τα οφέλη μιας τέτοιας δραστηριότητας είναι μεγαλύτερα αν είναι καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη (Hurd, 1997 σε Carr and Cooper, 2003). Παρά την διαπιστωμένη πλέον αξία τους οι εκπαιδευτικές εκδρομές απειλούνται όλο και περισσότερο από: την περιορισμένη χρηματοδότηση των σχολείων, την έλλειψη χρόνου λόγω των υπερβολικά μεγάλων προγραμμάτων σπουδών, τις πιέσεις για τυποποιημένες διαδικασίες, την ανάγκη αξιολόγησης των μαθητών, την υποχρέωση των εκπαιδευτικών και διευθυντών να τεκμηριώνουν το κατά πόσο μια εκδρομή ικανοποιεί τις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, τα υλικοτεχνικά εμπόδια εντός του σχολικού περιβάλλοντος, την απρόβλεπτη συμπεριφορά των μαθητών σε μια εκτός σχολείου διαδικασία σε ένα άγνωστο περιβάλλον (DeWitt and Storksdieck, 2008).

Κίνδυνοι κατά στις μετακινήσεις μαθητών και στις εκπαιδευτικές εκδρομές

Είναι συχνό φαινόμενο να ασκείται πίεση στα εκπαιδευτικά συστήματα διαφόρων χωρών για διακοπή των εκδρομών, λόγω θανάτων, ατυχημάτων και άλλων περιστατικών που συμβαίνουν σε σχολικές εκδρομές και απεικονίζονται στα μέσα ενημέρωσης. Ενδεικτικά: Τον Μάιο του 1972, είκοσι μία μαθήτριες του Γυμνασίου Σπηλίου Ρεθύμνου πνίγηκαν σε σχολική εκδρομή όταν αναποδογύρισε η βάρκα τους στον όρμο της Γεωργιούπολης Χανίων. Τον Απρίλιο του 1985, δεκαεπτά μαθητές του 1ου Λυκείου Αγίων

Αναργύρων τραυματίστηκαν σοβαρά σε ατύχημα στην Αμφιλοχία σε πενταήμερη. Στα τέλη Μαρτίου 1991, τέσσερις μαθητές της Γ' τάξης του Λυκείου Μπραχαμίου Αττικής σκοτώθηκαν σε εκδρομή με προορισμό την Κέρκυρα. Τον Οκτώβριο του 1991 καθηγήτρια του 2ου Τεχνικού Επαγγελματικού Λυκείου Βόλου έχασε την ζωή της σε εκδρομή στην Πορταριά (Κυριακόπουλος, 2011). Στις 13 Απριλίου του 2003, εικοσιένα μαθητές του Λυκείου Μακροχωρίου Ημαθίας έχασαν τη ζωή τους ενώ επέστρεφαν από τριήμερη εκδρομή στην Αθήνα. Τον Σεπτέμβριο του 2004, στο πέταλο του Μαλιακού, σκοτώθηκαν επτά μαθητές του Λυκείου Φαρκαδόνας Τρικάλων που παρακολούθησαν τους Παραολυμπιακούς Αγώνες στην Αθήνα. Τον Απρίλιο του 2007 νεκρός βρέθηκε τη νύχτα στην πισίνα ξενοδοχείου της Κέρκυρας 18χρονος μαθητής Λυκείου από την Ξάνθη σε πενθήμερη εκδρομή. Το 2009 στη Νάξο, σε περίπατο του 2ου Γυμνασίου Νάξου, μαθητής έχασε την ζωή του. Στις 3 Μαρτίου 2015 μαθήτρια του 2ου ΓΕ.Λ. Αλεξάνδρειας Ημαθίας έχασε τη ζωή της από πτώση σε ξενοδοχείο σε 6ήμερη εκδρομή στη Ρώμη. Σύμφωνα με την από 13/03/2023 ανακοίνωση της Αστυνομίας Ιωαννίνων στις 12/03/2023 συνελήφθη και στη συνέχεια αφέθηκε ελεύθερη, εκπαιδευτικός που συνόδευε σε εκδρομή μαθητή που έβαλε με αεροβόλο πιστόλι εναντίον αστυνομικού (alfavita, 2023).

Έρευνα

Σκοπός της έρευνας ήταν η συλλογή πρωτογενών δεδομένων – πληροφοριών που αφορούν την ζήτηση και προσφορά σχολικού τουρισμού μαθητικών εκδρομών στον Νομό Ιωαννίνων. Ειδικότεροι ερευνητικοί στόχοι είναι:

1. Ποιοι οι περιορισμοί - εμπόδια των εκπαιδευτικών για την διεξαγωγή σχολικών εκδρομών;
2. Σύγκριση ποσοτικών δεδομένων ερευνών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Επιλογή ερευνητικής μεθόδου και εργαλείων

Για την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 136 εκπαιδευτικούς και στελέχη Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Ιωαννίνων. Το 54% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες. Το 62% του δείγματος ήταν εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, το 33% της Πρωτοβάθμιας και το 5% εργάζεται και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η στατιστική ανάλυση δεδομένων έγινε με την χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS ενώ για τη διαπίστωση στατιστικά σημαντικών διαφορών (p-values) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό Student's T-Test.

Αποτελέσματα της έρευνας

Εμπόδια που περιορίζουν την διενέργεια μαθητικών εκδρομών σε κάποιο προορισμό που περιλαμβάνουν ταξίδι με διανυκτέρευση

Πίνακας 1

α/α	Παράγοντες (εμπόδια) Συγκεντρωτικός Πίνακας	Σύνολο		Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση		p-value
		Μ.Τ	Τυπική Απόκλιση	Μ.Τ	Τυπική Απόκλιση	Μ.Τ	Τυπική Απόκλιση	
1	**Η Συμπεριφορά των μαθητών**	4,1	1,1	3,9	1,1	4,2	1,1	0,102
2	**Το κόστος του ταξιδιού στα πλαίσια της μαθητικής εκδρομής**	4,1	1,1	4,0	1,1	4,2	1,1	0,441
3	**Η έκθεση σε κίνδυνο κατά τη μεταφορά, διαμονή, ψυχαγωγία**	4,0	1,2	4,0	1,2	4,1	1,2	0,453
4	**Η απροθυμία του εκπαιδευτικών μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, να συνοδεύουν σχολικές εκδρομές**	3,6	1,2	3,5	1,3	3,6	1,2	0,680
5	**Η χρηματοδότηση μιας σχολικής εκδρομής από άλλους πόρους (εκτός των γονέων των μαθητών)**	3,5	1,3	3,4	1,3	3,6	1,3	0,502
6	**Το θεσμικό πλαίσιο διεξαγωγής των εκδρομών και άλλα νομικά θέματα που καθορίζουν τους όρους μετάβασης σε κάποιον προορισμό στα πλαίσια εκδρομών**	3,3	1,2	3,4	1,1	3,3	1,3	0,770
7	**Οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως συνοδοί μαθητικών εκδρομών**	3,2	1,4	3,3	1,4	3,1	1,5	0,573
8	**Η πρόσβαση σε ιατρικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση ξαφνικών ασθενειών και τραυματισμών, των μαθητών και των συνοδών εκπαιδευτικών**	3,1	1,4	3,2	1,3	3,3	1,4	0,510
9	**Η απόσταση που πρέπει να διανυθεί προς έναν προορισμό**	3,1	1,2	3,4	0,9	3,0	1,3	**0,004**
10	**Η διαδικασία οργάνωσης όλων των συστατικών στοιχείων του**	2,9	1,2	3,3	1,0	3,0	1,2	0,257

	ταξιδιού όπως ο τρόπος μεταφοράς και διακίνησης, κρατήσεις ξενοδοχείων, εστίαση, ξεναγήσεις κ.λπ. (travel logistics)							
11	**Η ανεπαρκής επιμόρφωση εκπαιδευτικών ως συνοδοί εκδρομών**	2,8	1,4	3,1	1,2	2,8	1,4	0,290
12	**Η αδυναμία εύρεσης χρόνου για διενέργεια εκδρομών (πιέσεις διδακτέας ύλης, έλεγχοι, άλλες προγραμματισμένες δράσεις)**	2,7	1,3	2,9	1,4	2,7	1,2	0,490
13	**Τα κατάλληλα για μαθητές καταλύματα (ξενοδοχεία, ξενώνες κ.λπ.)**	2,7	1,5	2,8	1,4	2,7	1,6	0,887
14	**Ο κόπος – χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση μιας διδασκαλίας εκτός αίθουσας (π.χ. σε ένα μουσείο, στη φύση, σε ένα μνημείο)**	2,7	1,4	2,6	1,5	2,8	1,5	0,606
15	**Η αδυναμία σύνδεσης της εκδρομής σε ένα προορισμό, με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων που διδάσκονται**	2,6	1,4	2,8	1,4	2,5	1,5	0,230
16	**Η πρόσβαση σε τουριστικούς πράκτορες για κρατήσεις στον προορισμό (κρατήσεις δωματίων, θέσεων ξεναγήσεις – θεάματα κ.α.)**	2,1	1,5	2,2	1,4	2,1	1,6	0,765
17	**Η αδυναμία εύρεσης επαρκών γνώσεων – πληροφοριών για κάποιο πιθανό προορισμό**	1,7	1,4	1,7	1,4	1,8	1,4	0,883
Σημείωση: Για διαπίστωση σημαντικών διαφορών (p-values) χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό τεστ Student' s T-Test								

Οι περιορισμοί που εμποδίζουν τη διενέργεια μαθητικών εκδρομών και σχετίζονται με θέματα ασφάλειας και διοικητικά ζητήματα «Συμπεριφορά μαθητών», «Έκθεση σε κίνδυνο…», «Η απροθυμία των εκπαιδευτικών…», «Οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών συνοδών» «Η πρόσβαση σε ιατρικές υπηρεσίες …» βρίσκονται στις υψηλότερες θέσεις των εμποδίων 1,3,4,7,8. Όμως οι καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης επηρεάζονται περισσότερο από αυτούς. Οι περιορισμοί που συνδέονται με την συμπεριφορά και το κίνδυνο φαίνεται να μεγεθύνονται με την αύξηση της ηλικίας των μαθητών – εκδρομέων.

Ισχυρό επίσης εμπόδιο είναι «Το θεσμικό πλαίσιο διεξαγωγής των εκδρομών και άλλα νομικά θέματα που καθορίζουν τους όρους μετάβασης σε κάποιον προορισμό στα πλαίσια εκδρομών». Επίσης τα κόστη των μετακινήσεων αποτελούν ισχυρά εμπόδια σε αντίθεση με τα εκπαιδευτικά και διοργανωτικά εμπόδια που δεν περιορίζουν τους

εκπαιδευτικούς. θέσεις είναι οι ισχυρότεροι περιορισμοί τόσο για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύγκριση των ερευνών: 2015 Ελλάδα – Ιωάννινα & 2006 Αυστραλία (Dale, Ritchie)

Πίνακας 2

α/α	ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΕΜΠΟΔΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΚΔΡΟΜΩΝ (όμοιες ερωτήσεις σε Ελλάδα-Ιωάννινα και Αυστραλία)	ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2015		ΑΥΣΤΡΑΛΙΑ 2006	
		Θέση	Μ.Τ. Πεντάβαθμη κλίμακα	Θέση	Μ.Τ.
1	**Η συμπεριφορά των μαθητών στις σχολικές εκδρομές.**	1	3,43	13	2,47
2	**Το κόστος του ταξιδιού στα πλαίσια μιας μαθητικής εκδρομής.**	2	3,40	1	3,80
3	**Η έκθεση σε κίνδυνο κατά την μεταφορά, διαμονή, ψυχαγωγία κ.λπ.**	3	3,35	10	2,56
4	**Η απροθυμία των εκπαιδευτικών - μελών του Συλλόγου Διδασκόντων, να συνοδεύουν σχολικές εκδρομές.**	4	2,98	11	2,54
5	**Η χρηματοδότηση μια σχολικής εκδρομής από άλλους πόρους (εκτός των γονέων των μαθητών).**	5	2,94	2	3,70
6	**Το θεσμικό πλαίσιο διεξαγωγής των εκδρομών και άλλα νομικά θέματα που καθορίζουν τους όρους μετάβασης σε κάποιον προορισμό στα πλαίσια εκδρομών.**	6	2,77	8	2,60
7	**Η πρόσβαση σε ιατρικές υπηρεσίες για την αντιμετώπιση ξαφνικών ασθενειών και τραυματισμών, των μαθητών και των συνοδών εκπαιδευτικών.**	7	2,67	12	2,51
8	**Οι προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως συνοδοί μαθητικών εκδρομών.**	8	2,65	15	2,41
9	**Η απόσταση που πρέπει να διανυθεί προς ένα προορισμό.**	9	2,59	3	3,48

10	**Η διαδικασία οργάνωσης όλων των συστατικών στοιχείων του ταξιδιού όπως ο τρόπος μεταφοράς και διακίνησης, κρατήσεις ξενοδοχείων, εστίαση, ξεναγήσεις κ.λπ. (travel logistics).**	10	2,59	4	3,22
11	**Η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως συνοδοί μαθητών, σε σχολικές εκδρομές.**	11	2,40	17	2,03
12	**Η αδυναμία εύρεσης χρόνου για διενέργεια εκδρομών (πιέσεις διδακτέας ύλης, έλεγχοι, άλλες προγραμματισμένες δράσεις).**	12	2,30	9	2,57
13	**Τα κατάλληλα για μαθητές καταλύματα (ξενοδοχεία, ξενώνες κα)**	13	2,29	6	2,86
14	**Ο κόπος - χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση μιας διδασκαλίας εκτός αίθουσας (π.χ. σε ένα μουσείο, στην φύση, σε ένα μνημείο κ.λπ.).**	14	2,26	7	2,79
15	**Η αδυναμία σύνδεσης της εκδρομής σε ένα προορισμό, με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων που διδάσκονται.**	15	2,17	5	2,96
16	**Η πρόσβαση σε τουριστικούς πράκτορες για κρατήσεις στον προορισμό (κρατήσεις δωματίων, ξεναγήσεις - θεάματα κ.α.)**	16	1,73	16	2,09
17	**Η αδυναμία εύρεσης επαρκών γνώσεων - πληροφοριών για κάποιο πιθανό προορισμό.**	17	1,44	13	2,44

Οι περιορισμοί «Συμπεριφορά μαθητών» και «Έκθεση σε κίνδυνο» (που σχετίζονται με την ασφάλεια) στην ελληνική έρευνα βρίσκονται στην 1η και 3η θέση αντίστοιχα ενώ στην έρευνα της Αυστραλίας είναι λιγότερο σημαντικοί (θέσεις 13η και 10η αντίστοιχα). Ομοίως το «Θεσμικό Πλαίσιο» απασχολεί περισσότερο τους Έλληνες εκπαιδευτικούς (θέση 6η) από ότι τους Αυστραλούς (θέση 8η)

Ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι οι εξής αποκλίσεις: α) Στον περιορισμό «Η αδυναμία σύνδεσης της εκδρομής σε ένα προορισμό με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων που διδάσκονται» (θέση 15η έναντι 5ης) με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς να μην το θεωρούν σημαντικό περιορισμό. β) Στον περιορισμό «Η απροθυμία των εκπαιδευτικών …, να συνοδεύουν σχολικές εκδρομές» (θέση 4η έναντι 11ης) με τους Έλληνες να είναι περισσότερο απρόθυμοι σε σχέση με τους Αυστραλούς.

Η διοικητική διάσταση των μετακινήσεων και των μαθητικών εκδρομών

Οι σχολικές εκδρομές καθιερώθηκαν επί της κυβερνήσεως Α. Ζαΐμη. Οι διατάξεις που καθόριζαν την εφαρμογή του νέου θεσμού εμπεριέχονται στη με αριθμ. 2361/10-02-1898 εγκύκλιο του υπουργού των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, Α. Παναγιωτόπουλου με θέμα: «Περί γυμνασιακών εκδρομών». Η εγκύκλιος επισημαίνει τα οφέλη του νέου θεσμού στην υγεία και την ευεξία των ελεύθερα κινούμενων μαθητών στην ύπαιθρο, σε τόπους ιστορικούς, στα δάση, στους Χριστιανικούς Ναούς, σε μεταλλουργεία και εργοστάσια με μηχανήματα. Στο διαδικαστικό μέρος ο Σύλλογος Διδασκόντων είχε την πλήρη ελευθερία ως προς την διοργάνωση των εκδρομών και για τον αριθμό των μαθητών που θα συμμετείχαν, την τήρηση της τάξης και της κοσμιότητας αλλά και την επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Οι καθηγητές θα δίδασκαν τους μαθητές τους στον πραγματικό κόσμο και δεν θα σπαταλούσαν τον χρόνο τους άσκοπα στα καφενεία ενώ ο νέος θεσμός θα ήταν στοιχείο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Κοντογιάννη, 2012)

Το ισχύον θεσμικό πλαίσιο μετακινήσεων και εκδρομών μαθητών εκτός σχολικής μονάδας ορίζεται κυρίως από τις κάτωθι διατάξεις:

1. Τη με αριθμ. Φ.14/89494/ΓΔ4/09-07-2020 (Β΄2888) απόφαση του Υπουργείου Παιδείας που αφορά στις μετακινήσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθ. 12: Ειδικές Υποχρεώσεις Ασφαλούς Διενέργειας Μαθητικών Μετακινήσεων).
2. Τη με αριθμ. 20883 /ΓΔ4/12-02-2020 (Β΄456) απόφαση του Υπουργείου Παιδείας που αφορά στις μετακινήσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθ. 15: Ειδικές Υποχρεώσεις Ασφαλούς Διενέργειας Μαθητικών Μετακινήσεων).
3. Την παρ. 4 της με αριθμ. πρωτ.: Φ11/126281/Δ7/14-10-2022 εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας που αφορά στις μετακινήσεις για Σχολικές Δραστηριότητες.
4. Τη με αριθ. πρωτ. Φ.14/96156/Δ2/01-08-2022 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας «Επισκέψεις σχολείων στη Βουλή των Ελλήνων» (επικαιροποιείται κάθε έτος) .
5. Τη με αριθμ. 25735/Η1/20-02-2020 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και τον οδηγό του Ι.Κ.Υ. για το έτος 2023 όσον αφορά στο ERASMUS+, «Βασική δράση 1: Κινητικότητα για μαθητές και προσωπικό στη σχολική εκπαίδευση».
6. Τη με αριθμ. 50025/2018 Κ.Υ.Α. «Μεταφορά μαθητών δημόσιων σχολείων από τις Περιφέρειες» (Β' 4217) όπως ισχύει (περιλαμβάνεται και μεταφορά των μαθητών για το μάθημα της κολύμβησης).
7. Τη με αριθμ. 17910/1225/23-07-2014 Υπουργική Απόφαση .Α. «Προδιαγραφές ζωνών ασφαλείας, καθισμάτων και αγκυρώσεων ζωνών − καθισμάτων σε σχολικά λεωφορεία και διατάξεις μεταφοράς μαθητών» (Β΄2129) όπως ισχύει.
8. Τη με αριθμ. Φ.9/48/2042/Γ1/03-02-2009 εγκύκλιο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων «Ασφάλεια σχολικών μεταφορών».
9. Τον ν. 711/1977 (Α΄ 284) «περί ειδικών τουριστικών λεωφορείων και άλλες διατάξεις» και τη με αριθμ. πρωτ. 68176/04-03-2023 έγγραφο του Υπουργείου Υποδομών και Μεταφορών και ειδικά την παρ. 2.η. που αναφέρεται στα ΚΤΕΛ.

10. Τη με αριθμ. πρωτ. 211994/04-07-2023 εγκύκλιο του Υπουργείου Υποδομών και Μεταφορών «Διευκρινήσεις σχετικά με την εκτέλεση σχολικών εκδρομών από σχολικά λεωφορεία» (ΑΔΑ: 6ΛΜΘ465ΧΘΞ-ΛΨΞ)
11. Τον Κανονισμό (ΕΚ) 561/2006, την Υ.Α. 51266/1975, το π.δ. 67/2006 (Α΄179)και αφορούν στα χρονικά όρια απασχόλησης των οδηγών τουριστικών λεωφορείων.

Το ανωτέρω θεσμικό πλαίσιο είναι ενδεικτικό, αφού οι σχετικές διατάξεις είναι σύνθετες, μεταβάλλονται συνεχώς και εκδίδονται από διαφορετικούς θεσμικούς φορείς.

Προκύπτει σαφώς από όλα ως άνω εκτίθενται ότι στις σχολικές μετακινήσεις και στις εκδρομές που στην ουσία τους αποτελούν μια εκπαιδευτική διαδικασία αλλά με τεράστια συμμετοχή στο παραγόμενο Α.Ε.Π. εμπλέκονται: α) η διοίκηση της σχολικής μονάδας, ο Σύλλογος Διδασκόντων, το διδακτικό προσωπικό, οι συνοδοί των μαθητών και ο αρχηγός της εκδρομής, β) οι μαθητές/τριες και η μαθητική τους κοινότητα, οι κηδεμόνες των μαθητών/τριών και οι Σύλλογοι Γονέων, γ) οι υπηρεσίες της εκπαίδευσης, δ) οι υπηρεσίες του Υπουργείου Μεταφορών και Προστασίας του Πολίτη (Τροχαία), ε) οι προορισμοί εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος που υποδέχονται τους μαθητές (μουσεία, περιβαλλοντικά πάρκα, αθλητικοί χώροι, χώροι παραγωγής) και οι αρμόδιοι φορείς των Υπουργείων (π.χ. Πολιτισμού) και οι Ο.Τ.Α α΄ και β΄ βαθμού που συχνά είναι υπεύθυνοι για την ασφάλεια των χώρων επίσκεψης, στ) τα Τουριστικά Γραφεία, τα Ειδικά Τουριστικά Λεωφορεία, τα ΚΤΕΛ και άλλες επιχειρήσεις μεταφοράς επιβατών (αεροπλάνα, πλοία, τρένα κ.λπ.) ζ) τα Ξενοδοχεία και άλλα Τουριστικά Καταλύματα, οι τουριστικές επιχειρήσεις μαζικής εστίασης, οι επιχειρήσεις του άρθρου 37 της υγειονομικής διάταξης Α1β/8577/83 (καφετέριες, αναψυκτήρια κ.λπ.), χώροι αναψυχής και λοιποί φορείς και επιχειρήσεις.

Πειθαρχική ευθύνη των εκπαιδευτικών κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών και μαθητριών και μετακινήσεις εκπαιδευτικών σχολείων

Στις διατάξεις του ν. 3528/2007 «Κύρωση Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.» (στο εξής Υπαλληλικός Κώδικας) (Α΄26) υπάγονται οι πολιτικοί διοικητικοί υπάλληλοι του κράτους και των νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου (Λαζαράτος, 2009). Το εκπαιδευτικό προσωπικό πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διέπεται από ειδικές διατάξεις, και υπάγεται στις διατάξεις του Υπαλληλικού Κώδικα για όσα θέματα δεν ρυθμίζονται από το π.δ. 47/2006 «Όργανα και διαδικασία πειθαρχικής δίωξης εκπαιδευτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (Α΄48).

Πειθαρχικό Δίκαιο καλείται το σύνολο των νομικών κανόνων, με τους οποίους ασκείται πειθαρχική εξουσία, για τον προσδιορισμό της πειθαρχικής ευθύνης των δημοσίων υπαλλήλων και επιβολής της αρμόζουσας ποινής. Οι κανόνες του περιλαμβάνονται στον ανωτέρω Υπαλληλικό Κώδικα ως Μέρος Ε΄(Μακρή, 2014).

Την έννοια του Πειθαρχικού Παραπτώματος σύμφωνα με το άρθρο 106 του Υπαλληλικού Κώδικα, συγκροτούν τα εξής στοιχεία: α) η ύπαρξη πράξης ή παράλειψης, β)

καταλογισμός (δυνατότητα καταλογισμού). Το πειθαρχικό παράπτωμα συντελείται: με πράξη ή παράλειψη που μπορεί να σχετίζεται: 1) με την εσωτερική λειτουργία της υπηρεσίας του υπαλλήλου: π.χ. μη εκπλήρωση εντολής 2) με την εξωτερική λειτουργία αυτής: π.χ. μη εξυπηρέτηση του πολίτη ή 3) με την τέλεση κάποιου ποινικού αδικήματος, σχετιζόμενου ή μη με την υπηρεσία ή 4) με τη συμπεριφορά του υπαλλήλου εντός και/ή εκτός υπηρεσίας. Ως αντικειμενική διάσταση του πειθαρχικού παραπτώματος νοείται αυτό καθεαυτό το γεγονός τέλεσης του πειθαρχικού παραπτώματος, ενώ, ως υποκειμενική διάσταση νοείται το συμπεριφορικό στοιχείο, δηλαδή η υπαιτιότητα με ύπαρξη δόλου ή απλής αμέλειας (Πανταζής, 2015). Σύμφωνα με το άρθρο 110 του Υπαλληλικού Κώδικα το υπαλληλικό καθήκον προσδιορίζεται από τις υποχρεώσεις που επιβάλλουν στον υπάλληλο οι κείμενες διατάξεις, οι εντολές και οδηγίες όσο και από τη συμπεριφορά που πρέπει να τηρεί ο υπάλληλος εντός και εκτός υπηρεσίας ώστε να μη θίγεται το κύρος αυτής. Ειδικότερα το υπαλληλικό καθήκον των εκπαιδευτικών ορίζεται από τις διατάξεις του ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» **(**Α΄167) και σε σχέση με την παρούσα έρευνα, από τα άρθρα 1,12,13 και 18 όπου στην παρ. 4 ρητά αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συνοδεύουν μαθητές σε σχολικές εκδηλώσεις, που συνδέονται με το εκπαιδευτικό έργο θεωρείται ότι εκτελούν διατεταγμένη υπηρεσία».

Στη με αριθμ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 (Β΄1340) απόφαση του Υπουργείου Παιδείας και ειδικότερα στα κεφάλαια Δ΄ και Ε΄ που αφορούν στο καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με την παρούσα έρευνα ορίζεται:

Ο Διευθυντής/ντρια ή Προϊστάμενος/η του σχολείου:

1. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.
2. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

Οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί:

1. Ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις αποφάσεις, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία.
2. Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών και επιμελούνται την καθαριότητα των σχολικών χώρων και ό,τι άλλο σχετίζεται με την υγιεινή και την ασφάλειά τους.

Ο Σύλλογος Διδασκόντων της σχολικής μονάδας:

1. Οι αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων λαμβάνονται πάντοτε μέσα στα όρια της αρμοδιότητάς του, είναι δεσμευτικές για όλους, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις, και υλοποιούνται με ευθύνη του Διευθυντή του σχολείου.
2. Αποφασίζει, ύστερα από εισήγηση του Διευθυντή του σχολείου, την ανάληψη δράσεων, πρωτοβουλιών, προγραμμάτων, την οργάνωση επισκέψεων και εκδηλώσεων που ανοίγουν το σχολείο στην κοινωνία.
3. Ο Σύλλογος Διδασκόντων αποφασίζει για την πραγματοποίηση εκδρομών, περιπάτων ή επισκέψεων, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις.

Στο π.δ. 79/2017 «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολειών» (Α΄ 109) και ειδικότερα στο άρθρο 16 ορίζονται οι σχολικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, εντός ή εκτός σχολείου ενώ στο άρθρο 12 ορίζεται ότι «Η εφημερία αφορά την επιτήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της προσέλευσης και της αποχώρησής τους από το σχολείο, την ώρα των διαλειμμάτων, τη μέριμνα για την προστασία και τη σωματική τους ακεραιότητα, … Η εφημερία δεν ανήκει στις υποχρεωτικές εξωδιδακτικές υπηρεσίες που προβλέπονται στην παρ. 8 του άρθρου 13 του ν. 1566/1985 (Α΄ 167)».

Η κίνηση της πειθαρχικής δίωξης αποτελεί δέσμια αρμοδιότητα του αρμόδιου για τη δίωξη οργάνου (π.δ. 47/2006). Τα αρμόδια όργανα **αυτεπαγγέλτως και υποχρεωτικά**, χωρίς προηγούμενη όχληση ή έγκληση επιλαμβάνονται της πειθαρχικής διαδικασίας μέχρι την «τιμωρία» των πειθαρχικών παραπτωμάτων (Λαζαράτος, 2009).

Οι ποινές ορίζονται στο άρθρο 113 του Υπαλληλικού Κώδικα και κυμαίνονται από την έγγραφη επίπληξη έως και την οριστική παύση. Το αρμόδιο όργανο (π.χ. Πειθαρχικό Συμβούλιο) μπορεί να κρίνει υπέρ της απαλλαγής του υπαλλήλου της αποδιδόμενης σε αυτόν πειθαρχικής διαδικασίας (Φερετζάκης, 2016).

Η πειθαρχική δίωξη αρχίζει είτε με την κλήση του υπαλλήλου σε απολογία από το μονομελές πειθαρχικό όργανο (π.χ. στην περίπτωση των εκπαιδευτικών από τον/την Διευθυντή/ντρια Εκπαίδευσης) είτε με την παραπομπή του στα συλλογικά πειθαρχικά όργανα (π.χ. στην περίπτωση των εκπαιδευτικών στο τμήμα Α΄ του Πρωτοβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου των Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης).

Στο άρθρο 114 του Υπαλληλικού Κώδικα «Σχέση της πειθαρχικής διαδικασίας με την ποινική δίκη» ο νομοθέτης θέλησε την πειθαρχική διαδικασία, να είναι μια αυτοτελής, κατ' ουσία διοικητική διαδικασία (Τάχος και Συμεωνίδης, 1999). Η πειθαρχική δίκη χρησιμοποιεί κανόνες και αρχές που εφαρμόζονται στο ποινικό δίκαιο και η αμετάκλητη ποινική απόφαση ή βούλευμα δεσμεύουν το πειθαρχικό όργανο ως προς τα πραγματικά περιστατικά που στοιχειοθετούν πειθαρχικό παράπτωμα. (Πανταζής, 2015). Τα αρμόδια δικαστικά όργανα έχουν υποχρέωση να ανακοινώνουν στην προϊσταμένη αρχή του υπαλλήλου κάθε ποινική δίωξη.

Τα πειθαρχικά παραπτώματα περιλαμβάνονται στο άρθρο 111 του Υπαλληλικού Κώδικα. Τα κυριότερα παραπτώματα στα οποία μπορεί να υποπέσει το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά τη συνοδεία των μαθητών σε μετακινήσεις ή εκδρομές είναι τα εξής:

1. Η αμέλεια, καθώς και η ατελής ή μη έγκαιρη εκπλήρωση του καθήκοντος (δηλαδή η μη τήρηση όλων όσων ορίζονται από τις κείμενες διατάξεις για τις μετακινήσεις μαθητών εκτός σχολείου)
2. Η άρνηση ή η παρέλκυση εκτέλεση της υπηρεσίας καθώς και η αδικαιολόγητη αποχή από την εκτέλεση των καθηκόντων (στην παρ. 4 του άρθρου 18 του ν. 1566/1985 ορίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί που συνοδεύουν μαθητές σε εκδρομές, περίπατους, εκδηλώσεις κ.λπ. , θεωρείται ότι εκτελούν διατεταγμένη υπηρεσία».
3. Η εντός και εκτός υπηρεσίας αναξιοπρεπής ή ανάξια για υπάλληλο διαγωγή. Ως αξιοπρέπεια του ανθρώπου νοείται αξία που πρέπει να έχει ο άνθρωπος ως έλλογο και συνειδητό όν, ως πρόσωπο. (Κούτας, 2010).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στις 04/04/2023 η Υφυπουργός Παιδείας κ. Ζέττα Μακρή σε απάντηση ερώτησης στη Βουλή διευκρίνισε: «Τυχόν δηλώσεις που δίνονται από τους γονείς ότι επιτρέπουν στα παιδιά να συμμετέχουν στην εκδρομή και με αυτό τον τρόπο καμία ευθύνη δεν υπάρχει στους εκπαιδευτικούς νομική ισχύ δεν έχουν. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευθύνη της επίβλεψης, όπως την έχουν κατά τη διάρκεια της σχολικής διαδικασίας, την επίβλεψη της επιτήρησης όταν τα παιδιά είναι σε διάλειμμα, την έχουν πολύ περισσότερο όταν τα παιδιά βρίσκονται σε εκδρομή» (Ζάχος, 2023).

Στο σκεπτικό της με αριθμ. 1288/2017 απόφασης του ΣΤ΄ Ποινικού Τμήματος του Αρείου Πάγου που αφορούσε σε δυστύχημα που συνέβη σε μαθητή/τρια κατά τη διάρκεια σχολικού περιπάτου αναφέρεται ότι «… Η νομική υποχρέωση των εκπαιδευτικών που συνοδεύουν μαθητές … απορρέει από το είδος και την φύση του λειτουργήματος των και των διατάξεων των αρθ. 25, 107 ν. 3528/2007 σε συνδυασμό με εκείνες των αρθ. 1, 18 παρ. 4 ν. 1566/85 αφού θεωρούνται και σ' αυτήν την περίπτωση ότι εκτελούν διατεταγμένη υπηρεσία (ΑΠ 584/2016). … Βέβαια, από τις διατάξεις αυτές και τις σχετικές εγκυκλίους του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, δεν προσδιορίζονται μεν ειδικώς οι υποχρεώσεις των συνοδών καθηγητών σε σχολικούς περιπάτους και σχολικές εκδρομές, προκύπτει, όμως, από αυτές ότι οι συνοδοί καθηγητές είναι επιφορτισμένοι με την επιτήρηση των μαθητών προκειμένου η συμπεριφορά των τελευταίων να μη δημιουργεί προβλήματα στους ίδιους, σε τρίτους και στο περιβάλλον. … Κατά την διάρκεια του περιπάτου ή της εκδρομής επιβάλλει στους συνοδούς καθηγητές να παρατηρούν συνεχώς τους μαθητές, να απευθύνουν σ' αυτούς συστάσεις και συμβουλές … ».

Αντίστοιχα στο σκεπτικό της με αριθμ. 584/2016 απόφασης του ΣΤ΄ Ποινικού Τμήματος του Αρείου Πάγου που αφορούσε σε σωματική βλάβη που συνέβη σε μαθητή/τρια

κατά τη διάρκεια σχολικής εκδρομής εμπεριέχονται τα εξής: «… Για τη θεμελίωση της αξιόποινης πράξεως της σωματικής βλάβης από αμέλεια απαιτείται η διαπίστωση, αφ' ενός μεν ότι ο δράστης δεν κατέβαλε την επιβαλλόμενη κατ' αντικειμενική κρίση προσοχή, την οποία οφείλει να καταβάλλει κάθε μετρίως συνετός και ευσυνείδητος άνθρωπος κάτω από τις ίδιες πραγματικές καταστάσεις, με βάση τους νομικούς κανόνες, τις συνήθειες που επικρατούν στις συναλλαγές και την κοινή, κατά τη συνηθισμένη πορεία των πραγμάτων, πείρα και λογική, αφετέρου δε, ότι ο ίδιος, σύμφωνα με τις προσωπικές του περιστάσεις, ιδιότητες, γνώσεις και ικανότητες και ιδίως εξαιτίας της υπηρεσίας ή του επαγγέλματος του, είχε τη δυνατότητα να προβλέψει και αποφύγει το επελθόν αξιόποινο αποτέλεσμα».

Ο δικηγόρος Σπάρτης κ. Χρήστος Πλειώτας εκφράζει για το θέμα -μεταξύ άλλων- τις εξής απόψεις σκέψεις «… Όμως έχουν πάντοτε τις κατάλληλες γνώσεις οι καθηγητές για να ελέγχουν την καταλληλότητα ενός χώρου εκδρομής, ιδίως όταν σ' αυτόν υφίστανται οικοδομικές ή μεταλλικές κατασκευές των οποίων την καταλληλότητα μόνον ειδικοί με τεχνικές γνώσεις δύνανται να ελέγχουν ως προς την ασφάλειά τους; … Όταν δεν υφίστανται συγκεκριμένες ενδείξεις που καθιστούν ορατό για τους καθηγητές τον κίνδυνο πρόκλησης ατυχημάτων κατά της σωματικής ακεραιότητας της υγείας και της ζωής των μαθητών κατά την διάρκεια σχολικών περιπάτων και εκδρομών, η άποψή μου είναι ότι η παράλειψη των καθηγητών να επιβλέπουν αδιαλείπτως τους μαθητές, ούτε συνδέεται με το επελθόν τυχόν αποτέλεσμα, ούτε μπορεί να τους καταλογιστεί αντικειμενικά. … Άλλο το καθήκον εποπτείας μίας πηγής κινδύνου σ' έναν χώρο εκδρομής ή περιπάτου και άλλο το καθήκον προστασίας συγκεκριμένων προσώπων από κινδύνους που τα απειλούν. Το καθήκον εποπτείας βαραίνει όχι τους καθηγητές, αλλά αυτούς που δημιούργησαν ή διατήρησαν την πηγή του κινδύνου, ενώ το δεύτερο της προστασίας βαραίνει τους καθηγητές (υπό τις ανωτέρω διευκρινήσεις) (Πλειώτας, 2015).

Όπως προκύπτει, η πειθαρχική ευθύνη του εκπαιδευτικού όσον αφορά στην οργάνωση και συνοδεία των μαθητικών εκδρομών συνίσταται στην αυστηρή τήρηση των κείμενων διατάξεων του ισχύοντος διοικητικού πλαισίου, στην προστασία και ασφάλεια της υγείας των μαθητών και την ίδια τη συμπεριφορά τους κατά την εκτέλεση της υπηρεσίας τους. Η μαθητικές μετακινήσεις έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα αλλά και οικονομική διάσταση αφού τονώνουν την τουριστική αγορά σε περιόδους χαμηλής ζήτησης. Το θεσμικό πλαίσιο πρέπει να τηρείται με συνέπεια και ακρίβεια όσο πολύπλοκο κι αν είναι και αποτελεί υποχρέωση των εκπαιδευτικών που εκ των πραγμάτων ασκούν και διοικητικό έργο. Όμως δεν είναι βέβαιο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι από τα προγράμματα σπουδών των σχολών από τις οποίες αποφοίτησαν για διδασκαλία στο πεδίο, έχουν την τεχνογνωσία διαπίστωσης των πιθανών κινδύνων στους τόπους προορισμού, γνωρίζουν τις τεχνικές ασφαλούς φύλαξης και προστασίας ανήλικων προσώπων και γνωρίζουν πρώτες βοήθειες σε περίπτωση ασθένειας ή ατυχήματος σε ένα αβέβαιο, μεταβλητό και άγνωστο περιβάλλον ή προορισμό.

Με βάση τα ανωτέρω προτείνουμε:

1. Τη συμπλήρωση του ισχύοντος νομικού πλαισίου με διατάξεις οι οποίες θα καθορίζουν σαφώς τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των εκδρομών, το γενικό πλαίσιο εκτέλεσης αυτών και το πεδίο του «ανέφικτου» στις οποίες ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να ευθύνεται.
2. Την καθιέρωση ασφάλισης επαγγελματικής αστικής ευθύνης των εκπαιδευτικών.
3. Τη σύνταξη μνημονίου συνεργασίας μεταξύ των Υπουργείου Παιδείας και Τουρισμού (ευρύτερων δράσεων από το αντίστοιχο στις 20/12/2011) 20/12/2011) ώστε να υπάρξει από ειδικούς, πιστοποίηση των επισκέψιμων χώρων, των καταλυμάτων, των επιχειρήσεων εστίασης κ.λπ. με ειδική σήμανση.
4. Την δημιουργία «πακέτων» σχολικού τουρισμού από τους Δήμους με ανάρτησή σε ειδικό χώρο της ιστοσελίδας τους με ειδική αναφορά στο εκπαιδευτικό ενδιαφέρον των προορισμών και στην ασφάλεια των εγκαταστάσεων και χώρων.
5. Την καθιέρωση του θεσμού του Συνοδού Σχολικού Νοσηλευτή με προσλήψεις μελών Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού κλάδου ΠΕ25.
6. Την καθιέρωση καταβολής ποσού οδοιπορικών και εκτός έδρας αποζημίωσης των εκπαιδευτικών ώστε η αμοιβή να ανταποκρίνεται στην μεγάλη ευθύνη που αναλαμβάνουν προς όφελος των μαθητών αλλά και της εθνικής οικονομίας.
7. Την αποσαφήνιση των διατάξεων και την πλήρη ανάθεση της ευθύνης ελέγχου και μετακίνησης των μέσων μεταφοράς μαθητών από ειδικούς των Υπουργείων Τουρισμού, Προστασίας του Πολίτη και μεταφορών.
8. Την ένταξη στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων και καθιέρωση επιμορφωτικών προγραμμάτων για εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που αφορούν τη διδασκαλία στο πεδίο, τον εντοπισμό κινδύνων σε έναν προορισμό, τεχνικές φύλαξης και προστασίας μαθητών και γνώση πρώτων βοηθειών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alfavita, (anipografo artro, Martios 2023). *Oi sxolikes ekthromes, ta "paratrafouda" kai oi ekpaideutikoi os apodiopompaioi trgoi.* Diathesimo se: https://shorturl.at/hjmy6

Carr, N., Cooper, Ch. (2003). *Schools' Educational Tourism Chapter 4,* in Ritchie, B., Carr, N., Cooper, Ch. (2003). *Managing Educational Tourism,* Clevedon: Channel View Publications.

Chondrogianni, Ch. (2023). *Diadiktyaki pigi: www.kerkyrasimera.gr. Arthro: I apantisi Kikilia stin erotisi SYRIZA gia ta provlimata idioktiton kai ergazomenon sta touristika leoforeia.* Diathesimo se: https://shorturl.at/yQRZ3 [Anaktisi 28/06/2023]

DeWitt, J., Storksdieck, M. (2008). *"A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future", Visitor Studies* 11:2, 181-197. USA, U.K.: Routledge. Diathesimo se: http://www.tandfonline.com/loi/uvst20 [Anaktisi 28/06/2023]

Feretzakis, G. (2016). *Peitharchiko Dikaio*. Ekdoseis Arnaouti: Athina

Katsikas, Ch. (2015). *I Koinoniologia tis Ekpaidefsis*. Diathesimo se: https://shorturl.at/hjlC3

Kontogianni, R. (2012). *Organosi tis Ekpaidefsis sto Neoelliniko Kratos kai o thesmos ton ekdromon.* Ekdoseis Paraskinio: Athina

Koutas, V. (2010). *Peitharchiki Dikonomia*. Ekdoseis Koutas: Elefsina

Kyriakatiki Eleftherotypia (anypografo arthro, Martios 2011). Paratragouda stis mathitikes ekdromes. Entypi ekdosi. Diathesimo se: https://shorturl.at/beCR1

Kyriakopoulos, K.(2011). *Mathitikes Ekdromes & Atychimata, Eleftherotypia*, Diathesimo se: https://shorturl.at/yHKS8 [Anaktisi 28/06/2023]

Lazaratos P. (2009). *Ypallilikos Kodikas*. Ekdoseis Nomiki Vivliothiki: Athina

Makri, A. (2014). *Peitharchiko Dikaio Dimosion Ypallilon: Pros mia katefthynsi periorismou tis atimorisias kai apotelesmatikoteris aponomis peitharchikis dikaiosynis. E.S.D.D.A.*, Ekp/ki Seira KV: Athina https://shorturl.at/iqrIW

Newsit (anipografo artro, Oktombrios 2014). *Ta didtiximata poy bithisan ti xora sto penthos,* Ilektroniki ekthosi. Διαθέσιμο σε: https://shorturl.at/wyJY9

Pantazis N. (2015). *Peitharchiko Dikaio Dimosion Ypallilon*. Ekdoseis Nomiki Vivliothiki: Athina

Papadakis, G. (1973). *Peitharchikon Dikaion ton Ypallilon.* Ekdoseis «ΤΟ ΝΟΜΙΚΟΝ» - Sakkoula: Athina

Pleiotas, Ch. (2015). *Allo to kathikon epopteias mias pigis kindynou s' enan choro ekdromis i peripatou kai allo to kathikon prostasias sygkekrimenon prosopon apo kindynous pou ta apeiloun*. Diathesimo se: https://rb.gy/i7r5e

Ritchie, B., Carr, N., Cooper, Ch. (2003). *Managing Educational Tourism*, Clevedon: Channel View Publications.

Spiliotopoulos E. & Kondylis V. (2007). *Encheiridio Dioikitikou Dikaiou*. Ekdoseis Nomiki Vivliothiki: Athina

Y.P.D.V.M.Th. (2012). Paidia Pame Ellada «...Kai stis scholikes ekdromes pame Ellada"/"Schools, let's go to Greece!.». Diathesimo se: https://shorturl.at/krT34

Zacharatos, G. (1999). *Oikonomiki tou Tourismou kai Organosi Touristikon Taxidion*. Patra, E.A.P.

Zachos, G. (2013). Diadiktyaki Pigi alfavita.gr. Arthro: Scholikes ekdromes: Oi ypefthynes diloseis ton goneon den echoun nomiki ischy, ypefthynoi einai ekpaideftikoi. Diathesimo se: https://rb.gy/i7r5e [Anaktisi 28/06/2023]

Μελέτη του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος – Οργάνωση και επιλογή διευθυντών στις σχολικές μονάδες της Ισπανίας

Αναστασία Μπαλτά, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 71

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ζήτημα της ηγεσίας απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα δεδομένου ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την ποιότητα της διδασκαλίας και μάθησης που παρέχεται. Επομένως, ο τρόπος επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων και η ανάγκη ύπαρξης ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής τους κρίνονται υψίστης σημασίας. Η ύπαρξη πολλών και διαφορετικών εκπαιδευτικών νομοθεσιών στο ισπανικό πλαίσιο είχε αντίκτυπο στην οργάνωση, διαχείριση και διοίκηση των σχολικών μονάδων της χώρας με αποτέλεσμα κάθε αυτόνομη περιφέρεια να έχει τους δικούς της κανονισμούς για τη διαχείριση του σχολείου και τη δημιουργία διαφορετικών μοντέλων σχολικής διαχείρισης (Garcia-Martinez et al., 2020). Στην παρούσα μελέτη θα γίνει αναφορά στην οργάνωση του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος και του τρόπου επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων της χώρας, των προσόντων, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων τους και των δυνατοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξής τους, μέσα από μια ιστορική αναδρομή σε εκπαιδευτικούς νόμους και μοντέλα σχολικής διοίκησης.

Λέξεις – κλειδιά: Ισπανία, εκπαιδευτικό σύστημα, οργάνωση, ηγεσία, επιλογή διευθυντών

A study of the Spanish educational system – Organization and principal selection in Spanish schools

Anastasia Balta, Special Education Teacher

Abstract

The issue of leadership has been of great concern within the educational community given the fact that it is an important factor affecting school effectiveness and the quality of teaching and learning provided in the past decades. Therefore, the way of selecting school units' principals and the need to have an objective system for selecting them are of utmost significance. The existence of such different educational legislations in the Spanish context has had an impact on the organization, management and administration of the country's school units. This has led to each autonomous region creating and having its own regulations for school management (Garcia-Martinez et al., 2020). In this study, reference will be made to the organization of the Spanish educational system and the way of selecting school principals in the country, their qualifications, duties, responsibilities and professional development possibilities via a historical review of educational laws and school administration models.

Key-words: Spain; educational system; organization; leadership; principals' selection

Εισαγωγή

Το σχολικό έργο αποτελεί μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία καθώς περιλαμβάνει πολλούς παράγοντες και διαστάσεις.

Η σωστή διοίκηση της σχολικής μονάδας αποτελεί τον πρώτο και κυριότερο παράγοντα για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017). Για να υπάρξει, επομένως, σωστή διοίκηση θα πρέπει να επιλεγούν για τη θέση αυτή άτομα που να διαθέτουν τα ανάλογα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά προσόντα, την εμπειρία αλλά και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν σε αυτόν τον τόσο απαιτητικό ρόλο, εκείνου του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό όλων των ατόμων, διαδικασιών και δράσεων που σχετίζονται με τη σχολική ζωή και το σχολικό περιβάλλον, καθώς και για την εξασφάλιση των κατάλληλων συνθηκών και του κατάλληλου κλίματος ώστε οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου να εκτελούν τα καθήκοντά τους όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται, προωθώντας τη διαδικασία της μάθησης (Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Έρευνες δείχνουν πως σε μεγάλο βαθμό τα θετικά αποτελέσματα και η καλή εικόνα ενός σχολείου εξαρτώνται από τον διευθυντή του, καθώς εκείνος είναι που μέσα από το όραμά του, τους στόχους που θα θέσει, τις αποφάσεις που θα πάρει και τις αλλαγές που θα φέρει, θα εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και θα επηρεάσει την υπάρχουσα κουλτούρα, διαμορφώνοντας μια νέα (Πασιαρδής, 2012· Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017).

Επομένως, ο τρόπος επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων και η ανάγκη ύπαρξης ενός αντικειμενικού συστήματος επιλογής τους κρίνονται υψίστης σημασίας.

Τα τελευταία χρόνια, το ζήτημα της σχολικής ηγεσίας στην Ισπανία περιστρέφεται γύρω από δύο βασικά στοιχεία, την αποτελεσματική διαχείριση και τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων, παραχωρώντας ευρύτερες εξουσίες στους διευθυντές των σχολείων για να μπορέσουν να εφαρμόσουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας στην πράξη και τη συλλογικότητα στη λήψη αποφάσεων, επιλέγοντας δημοκρατικά εκλεγμένους επαγγελματίες ικανούς να διοικήσουν και να αναλάβουν τον ρόλο του παιδαγωγικού ηγέτη που στοχεύει στη σχολική βελτίωση και ανάπτυξη (OECD, 2007).

Η οργάνωση του ισπανικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η εσωτερική διάρθρωση της διοίκησης στην Ισπανία χαρακτηρίζεται από αποκέντρωση, όπου οι εκπαιδευτικές αρμοδιότητες μοιράζονται μεταξύ του Υπουργείου Παιδείας και Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ministry of Education and Vocational Training).

Η Ισπανία διαιρείται σε 17 αυτόνομες κοινότητες με διαφορετικό βαθμό αυτονομίας και δική τους τοπική κυβέρνηση, που είναι αποκλειστικά υπεύθυνη για ζητήματα εκπαίδευσης, διοίκησης των σχολικών μονάδων και των πανεπιστημίων της περιοχής τους, θέματα γλώσσας, πολιτισμού, αναλυτικών προγραμμάτων, αξιολόγησης, πρόσληψης και διορισμού του προσωπικού των σχολικών μονάδων, αναλαμβάνοντας διοικητικές και εκτελεστικές αρμοδιότητες. Για παράδειγμα, η Καταλονία έχει τη μεγαλύτερη αυτονομία σε σχέση με τις άλλες περιφέρειες, με την κεντρική κυβέρνηση να έχει συνδικαιοδοσία με το καταλανικό κοινοβούλιο μόνο σε θέματα παιδείας, υγείας και δικαιοσύνης. (Alvarez-Alvarez, 2018· European Commission, 2021a· Ministerio de Educacion, 2011· Λούλης, χ.χ).

Από την άλλη, το Υπουργείο Παιδείας, ως κεντρικό εκπαιδευτικό όργανο, έχει ως βασική και αποκλειστική αρμοδιότητα τον καθορισμό και την εξασφάλιση υλοποίησης των κατευθυντήριων γραμμών της κυβέρνησης σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, επαγγελματικής και πανεπιστημιακής κατάρτισης, σχεδιασμού του εθνικού προγράμματος σπουδών, θέσπισης των κριτήριων αξιολόγησης σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, επιβολής προτάσεων στην κυβέρνηση για θέματα των αρμοδιοτήτων του, ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και παροχής εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες (European Commission, 2021a· Ministerio de Educacion, 2011).

Ιστορική αναδρομή στον τρόπο επιλογής των σχολικών διευθυντών

Η Ισπανία είναι, μαζί με την Πορτογαλία, οι μόνες χώρες του ΟΟΣΑ όπου οι διευθυντές σχολείων επιλέγονται από το διδακτικό προσωπικό κάθε σχολικής μονάδας, ενδυναμώνοντας το συμμετοχικό μοντέλο σχολικής ηγεσίας με τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβουλίου και της Εκπαιδευτικής Αρχής της κάθε Αυτόνομης Κοινότητας (Bolivar & Moreno, 2006).

Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας (1945-1970) συστήνεται ένα «σώμα» επαγγελματιών σχολικών διευθυντών επιλεγμένων μεταξύ άλλων δασκάλων μέσα από διαδικασίες δημόσιας συνάθροισης (Bolivar & Moreno, 2006).

Μετά τον Γενικό Εκπαιδευτικό Νόμο του 1970, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επιλέγονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές μέσω μιας σύντομης λίστας τριών υποψηφίων που προέρχονται από το διδακτικό προσωπικό του κάθε σχολείου (Bolivar & Moreno, 2006).

Αμέσως μετά την πτώση της δικτατορίας, στα μέσα της δεκαετίας του '70, οι διευθυντές εκλέγονται απευθείας από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Bolivar & Moreno, 2006).

Το 1985, με το Νομοσχέδιο υπέρ του Δικαιώματος στην Εκπαίδευση [Right to Education Act / LODE, 1985], ο διευθυντής εκλέγεται από το Σχολικό Συμβούλιο και διορίζεται από την εκπαιδευτική αρχή, έχοντας 1 χρόνο τουλάχιστον προϋπηρεσία στο

συγκεκριμένο σχολείο και 3 χρόνια διδακτικής προϋπηρεσίας και συγκεντρώνοντας την απόλυτη πλειοψηφία των μελών του Σχολικού Συμβουλίου (OECD, 2007).

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 οι διευθυντές διορίζονται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές, με προσωρινή εντολή μόλις 1 έτους (Bolivar & Moreno, 2006).

Το 1995, σύμφωνα με τον Οργανικό νόμο για τη Συμμετοχή, Αξιολόγηση και Διακυβέρνηση των Κέντρων Εκπαίδευσης, [Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de centros docentes / LOPEG, 1995] γίνεται προσπάθεια επαγγελματοποίησης του ρόλου του σχολικού διευθυντή, επομένως ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να έχει πιστοποίηση στη σχολική διοίκηση. Διορίζεται από την εκπαιδευτική αρχή για 4 έτη και μέχρι τρεις θητείες συνεχόμενες.

Το 2002, το Νομοσχέδιο για Ποιοτική Εκπαίδευση, [Education Quality Act/ Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), 2002] στοχεύει σε διορισμό των σχολικών διευθυντών βάσει προσόντων που να αποδεικνύουν πιστοποιημένα τη δυνατότητα κάποιου να θέσει υποψηφιότητα για σχολικός διευθυντής (Bolivar & Moreno, 2006). Η θητεία του είναι στα 3 έτη, χωρίς δικαίωμα επέκτασης, ενώ ο μισθός του εξαρτάται από τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα αποτελέσματα της θετικής αξιολόγησης. Ανάλογα τον τύπο και τα χαρακτηριστικά του σχολείου, ο διευθυντής μπορεί να απαλλαχτεί ολοκληρωτικά ή μερικώς των διδακτικών του καθηκόντων (OECD, 2007).

Το 2005, το Νομοσχέδιο για τη Γενική Εκπαίδευση (General Education Act, 2005) και ο Οργανικός Εκπαιδευτικός Νόμος [Organic Education Law / Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006], εξισορροπεί την επαγγελματοποίηση του ρόλου του σχολικού διευθυντή με την ενεργό συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία επιλογής και εκλογής του. Επανέρχεται το συμμετοχικό μοντέλο, με τη σχολική κοινότητα να αποκτά σταδιακά τη δύναμή της στην επιλογή των υποψηφίων διευθυντών συμμετέχοντας στη διοίκηση του σχολείου, χωρίς να χάνει τον συμβουλευτικό της ρόλο, αλλά και συμμετέχοντας στη λήψη αποφάσεων (Bolivar & Moreno, 2006).

Το 2006, ο διευθυντής εκλέγεται μέσω μιας διαδικασίας όπου οι υποψήφιοι παρουσιάζουν στην επιτροπή δασκάλων του σχολείου το βιογραφικό τους αλλά και ένα σχέδιο διοίκησης που θα περιλαμβάνει μελλοντικούς στόχους, δράσεις και αξιολόγηση αυτών των δράσεων όσον αφορά τη διοίκηση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας (Bolivar & Moreno, 2006· Bolivar-Botia & Bolivar-Ruano, 2011). Η θητεία του είναι τετραετής, χωρίς δικαίωμα ανανέωσης (OECD, 2007).

Η επιλογή γίνεται από ομάδα αντιπροσώπων της εκπαιδευτικής αρχής και του σχολείου, από την οποία τουλάχιστον το 1/3 θα πρέπει να προέρχεται από εκπαιδευτικούς που έχουν επιλεγεί από τον σύλλογο διδασκόντων και το υπόλοιπο ποσοστό να προέρχεται από μέλη του Σχολικού Συμβουλίου που δεν είναι εκπαιδευτικοί (OECD, 2007).

Με τη μεταρρύθμιση του 2008, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας εκλέγεται από μια μικτή επιτροπή, που το μεγαλύτερο ποσοστό της αποτελείται από άτομα του Υπουργείου Παιδείας. Η διαδικασία επιλογής γίνεται μέσω διαγωνισμού και αξιολόγησης, όπου, αρχικά, ο υποψήφιος συντάσσει ένα έγγραφο σχολικής διαχείρισης που να εστιάζει στην αντιμετώπιση της τρέχουσας κατάστασης στη σχολική μονάδα και στον καθορισμό στόχων για την επίλυση των σχετικών ζητημάτων που αφορούν το σχολείο. Έπειτα, ο υποψήφιος καταθέτει ένα σχέδιο δράσης που περιλαμβάνει τους τρόπους με τους οποίους θα επιτευχθούν οι στόχοι που έχει θέσει (Alvarez-Alvarez, 2018).

Με την τελευταία νομική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, γνωστή ως «Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013)», γίνεται προσπάθεια για επαγγελματική εξειδίκευση και κατάρτιση των διευθυντών, θεσπίζοντας μια σειρά επαγγελματικών προσόντων που θα πρέπει ο υποψήφιος για τη διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα να κατέχει, όπως η απαραίτητη κατάρτιση σε θέματα σχολικής διοίκησης πριν από την ανάληψη των καθηκόντων του. Περιορίζει τις αρμοδιότητες του Σχολικού Συμβουλίου στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τις παραδίδει στον διευθυντή. Επίσης, μεταβιβάζει την ευθύνη επιλογής του διευθυντή σε επιτροπή που το 50% των μελών της είναι εκπρόσωποι της Εκπαιδευτικής Αρχής, και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και λοιπό προσωπικό του σχολείου (Alvarez-Alvarez, 2018).

Ισχύον τρόπος επιλογής, απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες υποψηφίων σχολικών διευθυντών

Στην Ισπανία, σήμερα, η επιλογή του διευθυντή της σχολικής μονάδας γίνεται μέσα από διαδικασία ενός «ανοιχτού», δημόσιου και κεντρικά οργανωμένου διαγωνισμού πολλών σταδίων.

Αρχικά η εκπαιδευτική αρχή δημοσιεύει την ετήσια προκήρυξη «αξιοκρατικής επιλογής», η οποία είναι «ανοικτή» για όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υπηρετούν το δημόσιο σχολείο, έχουν 5ετή εργασιακή εμπειρία στον δημόσιο τομέα, 5ετή διδακτική εμπειρία σε δημόσια σχολεία και έχουν εργαστεί για 1 ολόκληρο σχολικό έτος στο σχολείο που ενδιαφέρονται να θέσουν υποψηφιότητα. Οι ενδιαφερόμενοι υποβάλλουν σχετική αίτηση για το σχολείο στο οποίο επιθυμούν να εργαστούν ως διευθυντές (Eurydice, 2013· Μάστορας, 2019· OECD, 2007).

Κατόπιν αυτού, επιτροπή επιλογής (Comisión de selección), στην οποία συμμετέχουν η τοπική εκπαιδευτική αρχή και φορείς, όπως το Σχολικό Συμβούλιο, αξιολογεί τις αιτήσεις σε σχέση με τις απαιτήσεις της θέσης εργασίας, τα ακαδημαϊκά και επαγγελματικά προσόντα των υποψηφίων (π.χ. κατοχή βασικών ακαδημαϊκών τίτλων σπουδών και πτυχίο/ μεταπτυχιακό στην σχολική διοίκηση και ηγεσία), την αποδοχή του υποψηφίου από τους τοπικούς φορείς και το πρόγραμμα διοίκησης (proyecto de direction) που θα καταθέσει ο καθένας και στο οποίο θα αναφέρει τους στόχους και τις δράσεις που επιθυμεί να υλοποιήσει κατά τη διάρκεια της θητείας του. Σε κάποιες από τις αυτόνομες κοινότητες, ο μελλοντικός διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει το τοπικό

γλωσσικό ιδίωμα, αποδεικνύοντας τις γνώσεις του με την προσκόμιση ανάλογου πιστοποιητικού (Alvarez-Alvarez, 2018· Eurydice, 2013· Κουλιάνης, 2018· Μάστορας, 2019).

Το αποτέλεσμα της ψηφοφορίας μαζί με τη βαθμολογία που συγκέντρωσε ο υποψήφιος από την αξιολόγηση των ακαδημαϊκών και επαγγελματικών του προσόντων, οδηγούν στο τελικό αποτέλεσμα και στην ανάδειξη εκείνου που θα τοποθετηθεί στη θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Alvarez-Alvarez, 2018).

Τέλος, μετά το αρχικό πρόγραμμα επιμόρφωσης, το οποίο αφορά θέματα επικοινωνίας, ηγεσίας, οργάνωσης και ανάπτυξης, σχολικής νομοθεσίας και περιλαμβάνει πρακτική άσκηση, ο υποψήφιος διορίζεται από την εκπαιδευτική αρχή για τέσσερα χρόνια, θητεία που μπορεί να ανανεώνεται ανά τετραετία έπειτα από θετική αξιολόγηση του έργου που έχει επιτελέσει (Eurydice, 2013· OECD, 2007).

Καθήκοντα και αρμοδιότητες

Ο ρόλος των διευθυντών στην άσκηση των καθηκόντων σε ένα σχολείο της Ισπανίας (και όχι μόνο) είναι διττός: από τη μία υπάρχουν οι γραφειοκρατικές αρμοδιότητες (διοικητική ηγεσία), από την άλλη οι εκπαιδευτικές (παιδαγωγική - καθοδηγητική ηγεσία) που πρέπει να τηρηθούν σε ισορροπία. Αυτός ο διπλός ρόλος παρουσιάζει συγκρούσεις και δημιουργεί αστάθεια γιατί, σύμφωνα με τους πρόσφατους εκπαιδευτικούς νόμους, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι ο παιδαγωγικός ηγέτης, που ταυτόχρονα θα πρέπει να ασκεί τόσο τα παιδαγωγικά όσο τα αυστηρώς διοικητικά – γραφειοκρατικά καθήκοντά του (ETUCE, 2012· Garcia-Martinez et al., 2020).

Επίσης, οι τόσες πολλές και διαφορετικές νομοθεσίες στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ισπανίας έχουν σοβαρό αντίκτυπο στον τομέα της διοίκησης των σχολικών μονάδων (Garcia-Martinez et al., 2020).

Αν και ο Οργανικός Νόμος προσπαθεί να επιφέρει μια ισορροπία μέσα από το συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι κάθε αυτόνομη περιοχή έχει τους δικούς της κανονισμούς αναφορικά με το μοντέλο σχολικής διοίκησης που θα ακολουθήσει. Για παράδειγμα, στην Καταλονία υιοθετείται το μοντέλο των ομάδων διοίκησης (διευθυντής σχολικής μονάδας, επικεφαλής σπουδών, γραμματέας, εκπρόσωπος των εκπαιδευτικές αρχές των αυτόνομων κοινοτήτων). Στην Ανδαλουσία ενισχύονται τα επίπεδα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα σχολεία, αποδυναμώνοντας τον ρόλο του διευθυντή και του Σχολικού Συμβουλίου ενώ στη Μαδρίτη υιοθετείται ένα μοντέλο «κατανεμημένης» ηγεσίας, όπου ο διευθυντής κατανέμει ρόλους και αναθέτει καθήκοντα στους εκπαιδευτικούς, οι αποφάσεις παίρνονται από κοινού, υπάρχει όραμα που προσβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές (Garcia-Martinez et al., 2020).

Όποιο από τα παραπάνω μοντέλα σχολικής διοίκησης και να ακολουθήσει, ο διευθυντής, τιμώντας τον ρόλο του ως παιδαγωγικός ηγέτης και πρόεδρος του Σχολικού Συμβουλίου, θα πρέπει να παίρνει πρωτοβουλίες και να βρίσκεται σε επαφή και συνεργασία με την υπόλοιπη εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε μέσα από δημοκρατικές συμμετοχικές διαδικασίες, να επιτυγχάνεται η ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου (ETUCE, 2012· Garcia-Martinez et al., 2020· OECD, 2007).

Ο διευθυντής θεωρείται το άτομο που είναι νομικά υπεύθυνο για τη διαχείριση του σχολείου και τα καθήκοντά του αφορούν στις ακαδημαϊκές και εκπαιδευτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. την οργάνωση, την τήρηση της πειθαρχίας, τη διοίκηση και τη διαχείριση των οικονομικών πόρων, τον συντονισμό της διοικητικής ομάδας, τη χάραξη παιδαγωγικής πολιτικής, το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινότητα, την εισαγωγή καινοτομιών (OECD, 2007).

Επαγγελματική ανάπτυξη – Ελκυστικότητα επαγγέλματος

Τα προσόντα στη σχολική διοίκηση καθώς και η εμπειρία σε αυτή είναι αναγκαία για την πρόσληψη των σχολικών διευθυντών στην Ισπανία και αποτελούν προτεραιότητα σύμφωνα με το σύστημα προσλήψεων (ETUCE, 2012).

Τα διδακτικά προσόντα αποτελούν την κορωνίδα των ακαδημαϊκών προσόντων του υποψήφιου διευθυντή, όπως επίσης και η διδακτική προϋπηρεσία και εμπειρία του. Εάν κάποιος από τους υποψήφιους δεν έχει διοικητική εμπειρία, μετά την εκλογή του, μπορεί να παρακολουθήσει πρόγραμμα κατάρτισης και εκπαίδευσης στη σχολική διοίκηση. Τονίζεται, επίσης, η ανάγκη από μέρους των υποψηφίων να υποβάλουν εκ των προτέρων ένα σχέδιο δράσης στο οποίο θα πρέπει να αναφέρουν και να αναλύουν τους στόχους και τους τρόπους δράσης που θα ήθελαν να υλοποιήσουν, αν και εφόσον επιλεγούν και εκλεγούν (ETUCE, 2012).

Ως εκ τούτου, οι επαγγελματικές απαιτήσεις για τους Ισπανούς σχολικούς διευθυντές είναι υψηλές και δίνουν προτεραιότητα στη διοικητική και ηγετική ικανότητα του υποψηφίου (ETUCE, 2012).

Ο επίσημος αριθμών ωρών εργασίας των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην Ισπανία ανέρχεται σε 40 ώρες / εβδομάδα αλλά μπορεί να φτάσει και στις 53 ώρες / εβδομάδα εξαιτίας των υπερωριών. Οι σχολικοί διευθυντές δεν αποζημιώνονται για τις υπερωρίες αυτές (ETUCE, 2012).

Ο μισθός των σχολικών διευθυντών εξαρτάται από την πολυπλοκότητα, το επίπεδο και το δυναμικό του σχολείου. Σε σύγκριση με τον μισθό των εκπαιδευτικών, ο μισθός του διευθυντή είναι αυξημένος κατά 15% - 35% (ETUCE, 2012).

Σε κάποιες περιπτώσεις, ο μισθός του διευθυντή μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να θέσουν υποψηφιότητα για τη θέση αυτή (ETUCE, 2012).

Επίσης, η συμβολή στη βελτίωση της εκπαίδευσης και η καριέρα ενός σχολικού διευθυντή, το κύρος και η κοινωνική αναγνώριση που προσφέρει η συγκεκριμένη θέση, μπορεί να λειτουργήσει, επίσης, ως κίνητρο για τους υποψηφίους (ETUCE, 2012).

Στην Ισπανία, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται απαραίτητο στοιχείο για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την άνοδο σε ανώτερη μισθολογική βαθμίδα (Καλογιάννης, 2014).

Εκτός από προγράμματα αρχικής κατάρτισης για την απόκτηση του απαιτούμενου πιστοποιητικού, αρκετές εκπαιδευτικές αρχές, πανεπιστήμια και εκπαιδευτικά ιδρύματα σχεδιάζουν και παρέχουν ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, που σχετίζονται με ζητήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επί τω έργω και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών για την αντιμετώπισή τους. Τα προγράμματα αυτά περιλαμβάνουν θέματα όπως η δημιουργία-ανάπτυξη- βελτίωση του σχολικού κλίματος, η αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικότητας, η ενσωμάτωση των μεταναστών, η χρήση Νέων Τεχνολογιών και το «άνοιγμα» του σχολείου στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και στην κοινωνία γενικότερα (OECD, 2007).

Επίσης, σύλλογοι σχολικής ηγεσίας, όπως ο European Forum on Educational Administration, εδώ και δεκαετίες, παρέχουν χώρους και διοργανώνουν συναντήσεις – συζητήσεις πάνω σε θέματα που αφορούν ζητήματα αλλά και προβληματισμούς στην σχολική ηγεσία (OECD, 2007).

Παρόλο που γίνεται μια προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας προετοιμασίας των υποψήφιων διευθυντών, των προγραμμάτων πιστοποίησης και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, δεν υπάρχει καμία απόδειξη ότι έχουν κάποιο θετικό αντίκτυπο ως προς το εκπαιδευτικό σύστημα. Τα μόνα που μπορούν να θεωρηθούν ότι παρέχουν καθοδήγηση στους σχολικούς διευθυντές και τους βοηθούν στην εκτέλεση των καθηκόντων τους είναι τα προγράμματα αρχικής κατάρτισης (OECD, 2007).

Συμπεράσματα

Η Ισπανία ακολουθεί ένα αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης στην εκπαίδευση που δίνει το περιθώριο σε κάθε αυτόνομη περιφέρεια να αποφασίζει η ίδια για τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργούν οι σχολικές μονάδες της σε επίπεδο οργάνωσης και διοίκησης, δίνοντας μεγάλη έμφαση στην αυτονομία της κάθε σχολικής μονάδας.

Μέχρι πριν κάποια χρόνια η χώρα ακολουθούσε ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας εκλεγόταν από τους εκπαιδευτικούς της και δεν ήταν απαραίτητο να έχει κάποια κατάρτιση πάνω σε θέματα ηγεσίας και διοίκησης της εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεν υπήρχε κάποια μέριμνα σε σχέση με τη δια βίου επιμόρφωση των διευθυντών για την καλύτερη κατάρτιση πάνω στην επιτέλεση των καθηκόντων τους.

Λόγω της έλλειψης διαθέσιμων υποψηφίων, η Ισπανία έλαβε δράση, μέσω της μεταρρύθμισης που εφαρμόστηκε, προκειμένου τα σχολεία να στελεχώνονται με τα κατάλληλα καταρτισμένα άτομα που μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απατήσεις της εργασίας.

Με την εφαρμογή των νέων νόμων φαίνεται ότι υπάρχει στροφή προς την επιλογή των υποψηφίων οι οποίοι διαθέτουν τα κατάλληλα εφόδια για την οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, όπου κάθε αυτόνομη περιφέρεια αναλαμβάνει και την περαιτέρω επιμόρφωση μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους διευθυντές.

Επιπλέον, στην επιλογή των υποψηφίων σημαντικό ρόλο παίζει το Σχολικό Συμβούλιο και η τοπική εκπαιδευτική αρχή με τη σύσταση επιτροπής, περιορίζοντας μερικώς τον ρόλο των εκπαιδευτικών στην επιλογή των διευθυντών τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alvarez-Alvarez, C. (2018). How can pre-service training be improved in Spain? The voices of secondary school headteachers in the Cantabria region. *Leadership and policy in schools*, 1–13. doi:10.1080/15700763.2018.1532014

Bolívar, A., & Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31

ETUCE (2012). *School Leadership in Europe: issues, challenges and opportunities*. Brussels: Trade Union Committee for Education

European Commission (2021). *Eurydice: Spain Overview.* Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_en

Eurydice (2013). Arithmoi Kleidia gia Ekpaideftikous kai Diefthyntes Scholeion stin Evropi. Ekdosi 2013. Ekthesi Evrydiki. Louxemvourgo: Grafeio Dimosiefseon tis Evropaikis Enosis, Evropaiki Epitropi, EACEA. doi:10.2797/15178

Garcia-Martinez, I., Molina-Fernandez, E., Ubago-Jimenez, J.L. (2020). School Principals in Spain: Interplay of Leaders, Teachers and Context. *Sustainability, 12*(4), 1469. doi:10.3390/su12041469

Kalogiannis, D. (2014). I Scholiki Igesia kai i Epangelmatiki tis Anaptyxi sto Sygchrono Perivallon. Athina: Grigori

Koulianis, S. (2018). I Dioikisi Anthropinou Dynamikou sti Dioikisi tis Ekpaidefsis: i diethnis empeiria kai i elliniki pragmatikotita. Drama: Ekp@ideftikos kyklos.

Loulis, S. (ch.ch). Ekpaideftiko Systima Katalonias. Anaktithike apo https://slideplayer.gr/slide/13935444/

Mastoras, N. (2019, Dekemvrios 18). Pos epilegoun ta stelechi ekpaidefsis oi alles chores: Diagonismoi kai anoiktes diadikasies. Anaktithike apo https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/307282_pos-epilegoyn-ta-stelehi-ek-paideysis-oi-alles-hores-diagonismoi-kai-anoiktes

Ministerio de Educacion (2011). *Spanish National Report*. Madrid: Ministerio de Educacion.

OECD (2007). *School leadership in Spain: OECD Country Background Report.*

Pasiardis, P. (2012). *Epitychimenoi Diefthyntes Scholeion: Diethneis Erevnitikes Taseis & i Elliniki Pragmatikotita.* Athina: Ion

Raptis, N. & Grigoriadis, D. (2017). *Igesia Ekpaideftikon Monadon: Igetika charakti-ristika ton diefthynton/rion defterovathmias ekpaidefsis.* Athina: Kyriakidi

Ο δεσμός μεταξύ ηγεσίας και σχολικής αποτελεσματικότητας. Διεθνείς αναγνωρίσεις και ελληνικές προοπτικές.

Δημήτριος Γκόρος, Υποψήφιος Διδάκτορας.
Μαρία Σακελλαρίου, Dr.

Περίληψη

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι η εκπαιδευτική ηγεσία, η κρίσιμη σημασία της οποίας έχει αποτυπωθεί από πολλές μελέτες που υπογραμμίζουν τον αντίκτυπό της στην αποτελεσματικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της προόδου των μαθητών. Ωστόσο, η πλειονότητα αυτών των μελετών δεν έχει επικεντρωθεί στις ηγετικές πρακτικές ή τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι ηγέτες. Τέλος, οι σχετικές μελέτες στην Ελλάδα δεν είναι παρά λίγες, ανοίγοντας έναν νέο δρόμο για την ανάπτυξη της έρευνας με απώτερο στόχο να υπογραμμιστεί η στενή σχέση μεταξύ των στυλ ηγεσίας και των πρακτικών που κεφαλαιοποιούν οι ηγέτες των ελληνικών σχολείων και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών τους.

Λέξεις Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Ηγετικά Στυλ, Σχολική Αποτελεσματικότητα, Ολιστική Ηγεσία, Ακαδημαϊκή επίδοση μαθητών

Dimitrios Gkoros, University of Ioannina, PhD Candidate.
Maria Sakellariou, University of Ioannina, Professor.

Abstract

One of the factors influencing school effectiveness is educational leadership, the crucial importance of which has been captured by many studies that highlight its impact on the effectiveness of both teachers and student progress. However, the majority of these studies have mainly focused mostly on principal leadership and not on school leadership practices or leadership styles that leaders adopt. Last but not least, related studies in Greece are not but a few, opening a new path for research to thrive underlining the intimate relationship between leadership styles and practices that Greek school leaders capitalize and their students' academic performance.

Key-words: Educational Leadership; Leadership Styles, School Effectiveness, Holistic Leadership, Student Academic Performance

Ηγεσία και σχολική αποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013), η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας λαμβάνει διαφορετικές παραμέτρους βάσει του συστήματος αξιολόγησης του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου του σχολείου. Ωστόσο, η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών αναφέρει ως βασικό εύρημα τη σημαντική επιρροή της σχολικής ηγεσίας στη σχολική αποτελεσματικότητα, τις επιδόσεις των μαθητών και τη λειτουργία της

σχολικής μονάδας γενικότερα. Αντίστοιχα, πολυάριθμες μελέτες υπογραμμίζουν την άμεση επίδραση της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα των δασκάλων και την πρόοδο των μαθητών (OECD, 2009).

Η εργασία των Bossert et al., (1982) θεωρείται καταλυτική στην κατανόηση των ρόλων της εκπαιδευτικής ηγεσίας των σχολικών διευθυντών καθώς οι ερευνητές τόνισαν πως ο σχολικός διευθυντής – ηγέτης, μέσω των ενεργειών, των ρόλων και των συμπεριφορών του, λαμβάνοντας υπόψη το σχολικό πλαίσιο, δεν επηρεάζει την σχολική επίδοση άμεσα, με την έννοια που την επηρεάζουν οι εκπαιδευτικοί. Παρ' όλα αυτά, οι καθημερινές συνήθειές του δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών του σχολικού οργανισμού και του εκπαιδευτικού κλίματος τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών. Έτσι, η διδασκαλία, δύναται να επηρεαστεί από ενέργειες των διευθυντών, όπως η θέσπιση υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών από όλους τους μαθητές, ο έλεγχος της προόδου τους, ο έλεγχος της διδακτικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και η προώθηση ενός θετικού κλίματος διδασκαλίας και μάθησης. Μπορεί μετά βεβαιότητας πλέον κανείς να ισχυριστεί πως ενώ η ποιότητα της παρεχόμενης διδασκαλίας έχει τον υψηλότερο αντίκτυπο στα κίνητρα και την απόδοση των μαθητών, η ποιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας παίζει σημαντικό ρόλο στον καθορισμό των κινήτρων και της ποιότητας της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, που με τη σειρά τους επηρεάζουν την απόδοση των μαθητών (Fullan, 2001· Leithwood et al., 2004). Παρά την επίδραση και άλλων παραγόντων στην σχολική αποτελεσματικότητα, η ηγεσία είναι ο καταλύτης. Για παράδειγμα, οι Leithwood et al., (2008) ισχυρίζονται πως σε ό,τι αφορά τις επιδράσεις στην μάθηση, η ηγεσία, έρχεται δεύτερη θέση πίσω από την διδασκαλία. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη νοείται ως μέρος ενός δικτύου διαπροσωπικών, περιβαλλοντικών και ενδοσχολικών σχέσεων που συνδυάζονται ώστε να καθορίσουν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hallinger & Heck, 1998).

Η αναγκαιότητα για ποικιλία ηγετικών στυλ

Παραδοσιακά, η θεωρητική και η ερευνητική προσέγγιση περιστρέφεται γύρω από δύο διακριτές ηγετικές συμπεριφορές, την καθοδηγητική και τη μετασχηματιστική ηγεσία. Παρά την εννοιολογική διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού και του μετασχηματιστικού ηγέτη, οι δύο τους μοιράζονται κοινά στοιχεία, όπως η εστίαση στην ακαδημαϊκή αποστολή του σχολείου, η οικοδόμηση ενός κοινού οράματος, η προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κ.λπ. Επιπλέον, τα δύο στυλ δεν αποκλείονται αμοιβαία εφόσον οι αποτελεσματικοί ηγέτες μπορούν να χρησιμοποιούν ταυτόχρονα εκπαιδευτικές και μετασχηματιστικές στρατηγικές (Marks & Printy, 2003; Valentine & Prater, 2011). Στην πραγματικότητα, οι Leithwood et al., (2008) υποστήριξαν ότι η σύνθεση των ευρημάτων διαφόρων μελετών φανερώνει πως οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες ενσωματώνουν παρόμοιες εκπαιδευτικές πρακτικές που βασίζονται σε ένα μοτίβο καθοδήγησης και μετασχηματισμού δίνοντας έμφαση στο συνδυασμό των δυο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη σύλληψη νέων ιδεών εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως η κοινή ή κατανεμημένη ηγεσία (Spillane, 2006).

Κατά τους Louis, Dretzke & Wahlstrom (2010), ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η καθοδηγητική ηγεσία πρέπει να είναι το επίκεντρο της προσοχής, με τις διδακτικές πρακτικές να είναι το βασικό σημείο για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και τονίζουν τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού ηγέτη ως μοντέλου. Άλλοι υποστηρίζουν την κατανεμημένη ηγεσία και παραθέτουν την αναγκαιότητα ίδρυσης ενός οργανισμού μάθησης στον οποίο όλα τα βλέμματα είναι στραμμένα στην *ηγεσία για τη μάθηση* (leadership for learning). Στοιχεία των Louis et al. (2010) δείχνουν ότι αυτές μπορεί να είναι συμπληρωματικές πρακτικές και ότι και οι δύο μπορεί να είναι απαραίτητες, επιβεβαιώνοντας το εύρημα των Marks & Printy (2003) που υπογραμμίζει τη σημασία του συνδυασμού πρακτικών και μοντέλων ηγεσίας. Ο Blanchard (2000) τόνισε επίσης την ανάγκη για μια ποικιλία μοντέλων ηγεσίας σε έναν σχολικό οργανισμό με την πάροδο του χρόνου. Σε παρόμοια κατεύθυνση ο Hallinger (2010), εισήγαγε τον όρο *ηγεσία για μάθηση*, ο οποίος ενσωματώνει χαρακτηριστικά της καθοδηγητικής, μετασχηματιστικής και κατανεμημένης ηγεσίας και συνιστά όρο-ομπρέλα που περιγράφει το πλαίσιο στο οποίο κινείται ένας ηγέτης προκειμένου οι μαθητές να επιτύχουν υψηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Η έρευνα των Day et al (2010) ανέτρεψε την άποψη ότι ένα στυλ ηγεσίας είναι κατάλληλο για όλα τα σχολικά πλαίσια και περιβάλλοντα καθώς το ίδιο το περιβάλλον θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Η μελέτη αυτή ενθάρρυνε τους ηγέτες να αξιοποιήσουν τις προσδιορισμένες ανάγκες του σχολείου τους ώστε να αναπτύξουν μια εργαλειοθήκη πολυεπίπεδης πρακτικής ηγεσίας αντί να ηγούνται χρησιμοποιώντας ένα καθορισμένο σύνολο πρακτικών. Όπως εξηγεί ο Lashway (1996), ένα σχολείο δεν φαίνεται να απαιτεί στρατηγικές επιλογές όλα ή τίποτα, καθώς η ίδια η αποτελεσματική ηγεσία είναι πολυδιάστατη. Έτσι, συμπεραίνουμε ότι η ικανότητα επιλογής ή συνδυασμού κατάλληλων θεωριών ηγεσίας φαίνεται να είναι μια ουσιαστική πτυχή της αποτελεσματικής ηγεσίας και να επηρεάζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Διεθνείς και εγχώριες έρευνες για την επιτυχημένη σχολική ηγεσία

Το International Successful School Principalship Project (ISSPP) ξεκίνησε το 2001 από το Πανεπιστήμιο του Nottingham, για τη διεξαγωγή ερευνών μελέτης αποτελεσματικών μεθόδων ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές σχολείων με τη συμμετοχή οχτώ χωρών (Αυστραλία, Καναδάς, Κίνα, Δανία, Αγγλία, Νορβηγία, Σουηδία και ΗΠΑ). Το θεωρητικό πλαίσιο του ISSPP βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό στην ανασκόπηση των Leithwood & Riehl (2005) για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία και έτσι η έρευνα προσπάθησε να απαντήσει σε μια σειρά από βασικά ερωτήματα διερευνώντας τις πρακτικές που εφαρμόζουν αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων, τις διαφορές μεταξύ αυτών των πρακτικών σε διαφορετικά πλαίσια καθώς και τις επιμέρους μεταβλητές που συνδέουν την αποτελεσματική σχολική ηγεσία με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Jacobson & Day, 2007). Κατά τους ερευνητές, το σύστημα αξιών των διευθυντών και η δέσμευσή τους στην εκπαίδευση ήταν κοινό στοιχείο σε όλες τις περιπτώσεις, ανεξαρτήτως χώρας ή πλαισίου (Jacobson & Day, 2007; Moos, Krejsler, Kofod & Jensen, 2005). Ταυτόχρονα, οι αποτελεσματικοί διευθυντές μπόρεσαν να αξιοποιήσουν τους

πόρους και τη συμμετοχή της ευρύτερης κοινότητας για την εξυπηρέτηση του εκπαιδευτικού τους οράματος. Τέλος, κεντρικό χαρακτηριστικό αποτέλεσε και η ανάπτυξη υγιών σχέσεων εμπιστοσύνης δασκάλων, μαθητών και γονέων μέσα σε πνεύμα συνεργασίας ακόμη και υπό καθεστώς αυταρχικής ηγεσίας (Gurr et al., 2005; Johnson, Møller, Jacobson & Wong, 2008).

Το ερευνητικό πρόγραμμα Leadership Improvement for Student Achievement (LISA) βασισμένο στο θεωρητικό πλαίσιο του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας των Pashiardis & Brauckmann (2008, ό.α. στο Pashiardis , 2014a) στόχευε να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους η σχολική ηγεσία επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τη σχολική αποτελεσματικότητα και τις επιδόσεις των μαθητών στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και να συγκρίνει διαφορετικές προσεγγίσεις της σχολική ηγεσίας σε εκπαιδευτικά συστήματα διαφορετικών χωρών (Αγγλία, η Γερμανία, η Ουγγαρία, η Ιταλία, η Νορβηγία, η Σλοβενία και η Ολλανδία). Σύμφωνα με τους Brauckmann & Pashiardis (2011), τα αποτελέσματα του οικείου προγράμματος έδειξαν μια ισχυρή επιβεβαίωση του Ολιστικού Μοντέλου Ηγεσίας που ανέπτυξαν, το οποίο εσωκλείει πέντε διαφορετικά ηγετικά στυλ, καθώς οι τέσσερις εκ των πέντε παραγόντων που αυτό περιλαμβάνει βρέθηκε ότι σχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, στοιχείο που επιβεβαιώθηκε από την συμπληρωματική ποιοτική διερεύνηση μέσα από τις συνεντεύξεις με διευθυντές προωθώντας έτσι την άποψη πως ένας συνδυασμός ηγετικών πρακτικών από τους ηγέτες είναι αποτελεσματικότερος.

Το πρόγραμμα Pro-LEAD υιοθέτησε επίσης τη θεωρία των Pashiardis & Brauckmann (Brauckmann & Pashiardis, 2011). Βασικός σκοπός του ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο ηγετικό στυλ των διευθυντών σχολείων, των επιστημολογικών τους κοσμοθεάσεων, δηλαδή των ολιστικών τους πεποιθήσεων για τη φύση και την κατάκτηση της γνώσης, και των πεποιθήσεών τους για τις δομές του συγκειμένου και της διοίκησης στις οποίες λειτουργούν. Παρόλο που στην οικεία έρευνα δεν διαπιστώθηκε ουσιαστική σχέση ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και στις επιστημολογικές πεποιθήσεις, παρατηρήθηκε κάποια σχέση ανάμεσα στο Επιχειρηματικό ηγετικό στυλ και τον Σχετικιστικό τύπο επιστημολογικών πεποιθήσεων. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν αρκετές, αν και μικρές, συσχετίσεις ανάμεσα στα στυλ ηγεσίας και στις κλίμακες που είναι σχετικές με τις δομές του συγκειμένου και της διοίκησης. Όπως χαρακτηριστικά προβλέπει ο Pashiardis (2014b, p. 265) όσο το Ελληνικό και Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα αυτονομείται, η χρήση του επιχειρηματικού στυλ θα είναι επιβεβλημένη μιας που συνδέεται με την συμμετοχή περισσότερων εξωτερικών φορέων και με μεγαλύτερη λογοδοσία.

Το πρόγραμμα Co-LEAD διερεύνησε τις ανάγκες σε επίπεδο σχολικών μονάδων για βελτίωση της σχολικής ηγεσίας, ως μέσου ενίσχυσης της σχολικής αποτελεσματικότητας σε χώρες της Κοινοπολιτείας των Εθνών. Βασικός στόχος του προγράμματος ήταν η διερεύνηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας που χρήζουν βελτίωσης εξετάζοντας παράγοντες όπως οι πρακτικές των διευθυντών, η επαγγελματική ετοιμότητά τους, τα παρεχόμενα προγράμματα κατάρτισης και οι ανάγκες τους, στο εκάστοτε πλαίσιο. Τα αποτελέσματα του προγράμματος ανέδειξαν τομείς προς βελτίωση και, ως εκ τούτου,

εφαρμογή προγραμμάτων ανάπτυξης της σχολικής ηγεσίας. Οι τομείς αυτοί αφορούσαν την βελτίωση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, την προώθηση δεξιοτήτων παιδαγωγικής ηγεσίας και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού στους διευθυντές, την εγκαθίδρυση εκπαιδευτικών στόχων και την παροχή αναγνώρισης και επιβράβευσης από τους σχολικούς ηγέτες προς τους εκπαιδευτικούς, την βελτίωση των δεξιοτήτων τους στην οργανωσιακή και οικονομική διαχείριση καθώς και την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στα διοικητικά θέματα του σχολείου τους (Brauckmann & Pashiardis, 2012· Pashiardis & Brauckman, 2010).

Οι σύγχρονες εξελίξεις στην μελέτη της σχέσης μεταξύ σχολικής ηγεσίας και αποτελεσματικότητας οδήγησαν στην διεξαγωγή πληθώρας ερευνών για την ποιότητα της σχολικής ηγεσίας και στην Ελλάδα και την Κύπρο, οι οποίες τονίζουν την αναγκαιότητα ανάδειξης του ρόλου του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη (Georgiadou & Kampouridis, 2005) που να αποτελεί φορέα αλλαγής και πρεσβευτή ενός εκπαιδευτικού οράματος, ως βάση για την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των αποτελεσμάτων της (Vasilopoulos, 2017). Σύμφωνα με τους Papazoglou & Koutouzis (2019), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εκκίνησαν το 2011 στην Ελλάδα στοχεύουν στην ανάδειξη του διευθυντή ως σχολικού ηγέτη, με υψηλότερη αυτονομία και εστίαση στην καινοτομία, καθώς και στην ανάπτυξη μηχανισμών παροχής διαρκούς κατάρτισης, τόσο στους διευθυντές, όσο και στους εκπαιδευτικούς. Η ποσοτική έρευνα των Lazaridou & Iordanides (2011), έδειξε συμφωνία των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας, αφού τονίζεται η σημασία του διευθυντή στην εξασφάλιση ενός θετικού σχολικού κλίματος, την παροχή οράματος και στόχων, τον καταμερισμό ευθυνών και εργασίας, την εξασφάλιση εκπαιδευτικών πόρων, την παροχή σεβασμού, αναγνώρισης και επιβράβευσης προς τους εκπαιδευτικούς, την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, καθώς και την παροχή ευκαιριών κατάρτισης του προσωπικού του σχολείου. Εν τούτοις, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν να έχουν αρνητική στάση ως προς τον ρόλο του διευθυντή για την εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στην λειτουργία του σχολείου, στοιχείο ωστόσο με κεντρικό ρόλο σε διεθνείς έρευνες στο πλαίσιο την αποτελεσματικής σχολικής ηγεσίας (Gurr et al., 2005· Johnson, Møller, Jacobson & Wong, 2008). Αντίστοιχα, η έρευνα των Deligiannidou, Athanailidis, Laios & Stafyla (2020) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας κρίθηκε ανεπαρκής, με σημεία που χρήζουν βελτίωσης να είναι οι δεξιότητες διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και η ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος. Σε άλλες έρευνες (Iordanides, Lazaridou & Babaliki, 2011· Lazarou, 2018) το σχολικό κλίμα αναδείχθηκε ως η σημαντικότερη παράμετρος ως προς το πλαίσιο δράσης ενός διευθυντή - ηγέτη, για την βελτίωση της απόδοσης του σχολείου. Επιπλέον, η έρευνα των Zacharo, Koutsoukos & Panta (2018) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι σε διευθυντές που υιοθετούν το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας ενώ στην ποιοτική έρευνα της Konstantinou (2020), τα ευρήματα αναφέρουν ότι το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας ήταν το συχνότερα εφαρμοζόμενο από τους διευθυντές, εμπεριέχοντας ωστόσο ισχυρά στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας, κυρίως όσον αφορά την μεταφορά του οράματος του διευθυντή και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών

στην υλοποίησή του. Η έρευνα των Kythreotis & Pashiardis (2006) έδειξε ότι η εφαρμογή ενός συμμετοχικού και διαπροσωπικού τύπου ηγεσίας, που εστιάζει στην διαπροσωπική επικοινωνία, την συνεργατικότητα και την αίσθηση της ισότητας σε ζητήματα διαχείρισης προσωπικού, έχει σημαντική θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς και στην ανάπτυξη μιας μαθησιακής κουλτούρας η οποία μπορεί να υποστηρίξει τους μαθητές και να ενισχύσει την απόδοσή τους. Στην μετέπειτα έρευνα των Kythreotis, Pashiardis & Kyriakides (2010), τα αποτελέσματα επίσης αναφέρουν ισχυρή σύνδεση μεταξύ των χαρακτηριστικών της ηγεσίας των διευθυντών δημοτικών σχολείων και της αποτελεσματικότητας τους ειδικά όσον αφορά την οργανωσιακή και επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών. Τέλος, στην ποιοτική έρευνα των Pashiardis, Savvides, Lytra & Angelidou (2011), αναδεικνύεται η σημασία της ανθρωποκεντρικής εκπαιδευτικής ηγεσίας, της παροχής ξεκάθαρων αξιών και οράματος από τους διευθυντές προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της εστίασης στην μάθηση ως αξία, ως σημαντικοί παράγοντες της ηγεσίας που επιδρούν θετικά στην σχολική αποτελεσματικότητα.

Συμπεράσματα

Η συγκεχυμένη ύπαρξη αντικειμενικών και δομημένων δεδομένων, αποτελεσμάτων και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, που παρατηρείται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συγκεκριμένη σχέση σχολικής ηγεσίας και επίδοσης μαθητών, καθώς και η απουσία της Ελλάδας από ερευνητικά προγράμματα που διερεύνησαν σχετικές παραμέτρους, καθιστά μια αντίστοιχη έρευνα απαραίτητη για τα ελληνικά δεδομένα. Ως εκ τούτου, δεδομένης της πληθώρας ερευνών που διερευνούν την οικεία σχέση αφενός, αλλά και της περιορισμένης έρευνας, ειδικά στην Ελλάδα, σχετικά με τα στυλ ηγεσίας που υιοθετούν συχνότερα οι διευθυντές σχολείων μια σχετική έρευνα στο ελληνικό συγκείμενο θα κρινόταν ιδιαίτερα χρήσιμη. Σημαντικότερα, θα προσπαθούσε να δώσει απαντήσεις σε πρακτικά ερωτήματα που αφορούν τη σχολική αποτελεσματικότητα, όπως τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, και την σχέση της με τις πιο συχνά αξιοποιούμενες ηγετικές πρακτικές από τους διευθυντές των σχολείων και κατ' επέκταση των πιο συχνά αξιοποιούμενων ηγετικών στυλ. Επιπλέον, θα μπορούσε να παρέχει αρκετά στοιχεία για την ύπαρξη ή μη, συγκεκριμένων ηγετικών χαρακτηριστικών των διευθυντών στην Ελλάδα. Μια ανάλογη έρευνα θα μπορούσε επίσης, να δημιουργήσει δεδομένα που προοδευτικά θα οδηγούσαν σε προτάσεις για την καλύτερη αξιοποίηση των ηγετικών πρακτικών με απώτερο στόχο τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Κάτι τέτοιο θεωρείται κρίσιμης σημασίας καθώς στο πλαίσιο που έχει ήδη περιγραφεί, είναι καίριο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του σχολικού ηγέτη και να καθοριστεί ποιοι τύποι ή σύνολα ηγετικών αντιλήψεων, συμπεριφορών και πρακτικών έχουν αντίκτυπο στον κύριο στόχο του σχολείου που είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών. Τελευταίο, αλλά εξίσου σημαντικό στοιχείο, είναι ότι θα παρείχε δομημένα δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την εξαγωγή συμπερασμάτων αναφορικά με τον πιο κοινό συνδυασμός στυλ ηγεσίας στα πιο αποτελεσματικά σχολεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Vasilopoulos, Ch., (2017). O rolos tou diefthynti stis scholikes monades tis Elladas kai tis Kyprou - mia sygkritiki prosengisi. *Epistimes tis Agogis*, 3, 110-111. https://doi.org/10.26248/.v2017i3.46

Blanchard, K.H., (2000). *Management of Organizational Behavior*. New Jersey. Prestice Hall.

Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B. & Lee G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.

Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2012). Contextual framing for school leadership training: Empirical findings from the Commonwealth Project on Leadership Assessment and Development (Co-LEAD). *Journal of Management Development*, 31(1), 18-33. https://doi.org/10.1108/02621711211190970

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership*, The National College for School Leadership, Nottingham.

Deligiannidou, T., Athanailidis, I., Laios, A., & Stafyla, A. (2020). Determining effective leadership qualities of a school principal from the perception of PE teachers in Greece. *Journal of Physical Education and Sport*, 20, 2126-2135.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.

Georgiadou, V., & Kampouridis, G. (2005). O diefthyntis-igetis. *Epitheorisi ekpaideftikon thematon*, 10, 121-129.

Gurr, D., Drysdale, L., Swann, R., Doherty, J., Ford, P., & Goode, H. (2005). The international successful school Principalship project (ISSPP): Comparison across country case studies. Paper presented at The Australian Council for Educational Leaders National Conference, Gold Coast, September 20-23, 2005. *Australian Association for Research in Education National Conference*, Parrammatta, November 27 – December 1.

Hallinger, P. & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), 157-191.

Hallinger, P. (2010). Leadership for Learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125-142.

Iordanides, G., Lazaridou, A., & Babaliki, M. (2011). The principal's role in achieving school effectiveness, *Conference paper*. Όπως ανακτήθηκε από https://docplayer.net/6535379-The-principal-s-role-in-achieving-school-effectiveness-conference-paper.html

Jacobson, S., & Day, C. (2007). The International Successful School Principalship Project (ISSPP): An overview of the project, the case studies, and their contexts. *International Studies in Educational Administration*, 35(3), 3-10.

Johnson, L., Møller, J., Jacobson, S. L., & Wong, K. C. (2008). Cross-national comparisons in the international successful school principalship project (ISSPP): The USA, Norway, and China. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 407-422.

Konstantinou, E. (2020). *Ekpaideftiki igesia kai dioikisi: praktikes kai apotelesmatikotita tou ekpaideftikou organismou. I periptosi tis perifereiakis enotitas Thesprotias.* (Metaptychiaki ergasia). Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio

Kythreotis, A., & Pashiardis, P. (2006). Exploring leadership role in school effectiveness and the validation of models of principals' effects on students' achievement. In CCEAM Conference Recreating Linkages between Theory and Praxis in Educational Leadership, Nicosia, Cyprus. Όπως ανακτήθηκε από https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.2194&rep=rep1&type=pdf

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L., (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievements in Cyprus Primary Schools. *Journal of Educational Administration*, 28(2), 218-240.

Lashway, L. (1996). *The Strategies of a Leader*. ERIC Digest. Eric Development Team

Lazaridou, A., & Iordanides, G. (2011). The Principal's Role in Achieving School Effectiveness. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management* (CCEAM), 39(3).

Lazarou, M. (2018). *I scholiki apotelesmatikotita kai o rolos tis ekpaideftikis igesias*. (Metaptychiaki ergasia). Panepistimio Dytikis Makedonias. As retrieved from https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1092

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning. *Learning from Leadership Project*, the University of Minnesota and the University of Toronto, commissioned by The Wallace Foundation, New York, NY.

Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. Στο W. A. Firestone & C. Riehl, (Eds.). (2005), *A new agenda for research in educational leadership*. Teachers College Press.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28 (1), 27-42.

Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom K., (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315 – 336.

Marks, H. M. & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39 (3), 370-397.

Marzano, R.J., Waters, T. and McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.

Moos, L., Krejsler, J., Kofod, K. K., & Jensen, B. B. (2005). Successful school principalship in Danish schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 563-572.

OECD, (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS.* OECD Publishing

Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2019). Educational leadership roles for the development of learning organizations: Seeking scope in the Greek context. *International Journal of Leadership in Education*, 1-13.

Pashiardis, P., (2014a). *Modeling School Leadership across Europe in Search of New Frontiers*. Springer. doi: 10.1007/978-94-007-7290-8

Pasiardis, P. (2014b). Ekpaideftiki igesia: apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Metaichmio.

Pashiardis, P., & Brauckman, S. (2010). The Commonwealth's Co-LEAD Project. Commonwealth Secretariat, *Commonwealth Education Partnerships*, 11.

Pashiardis, P., Savvides, V., Lytra, E., & Angelidou, K. (2011). Successful school leadership in rural contexts: The case of Cyprus. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(5), 536-553.

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. Jossey-Bass, San Francisco, CA

Valentine, J. & Prater, M. (2011). Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: high school principals make a difference. *NASSP Bulletin*, 95 (1), 5-30.

Zacharo, K., Koutsoukos, M., & Panta, D. (2018). Connection of teachers' organizational commitment and transformational leadership. A case study from Greece. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(8), 89-106.

Προβλήματα και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές σχολείων

Νάκος Σ. Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed.
Σταμάτη Γ. Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, M.Ed.

Περίληψη

Είναι κοινά αποδεκτό ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει μια ιδιαίτερη θέση στα εκπαιδευτικά της δρώμενα. Αποτελεί τη κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολικού οργανισμού. Οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με καθημερινά πολύπλοκα προβλήματα-προκλήσεις, που με τη πάροδο του χρόνου φαίνεται να γίνονται πιο έντονα. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η καταγραφή των προβλημάτων-προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Μόνο με την αναζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές, μπορούν να αναζητηθούν αξιόπιστες και έγκυρες λύσεις, που θα οδηγήσουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: προβλήματα, προκλήσεις, διευθυντές σχολείων

Problems and challenges faced by school principals

Nakos S. Konstantinos, Computer Science Teacher, M.Ed.
Stamati G. Dimitra, Physics teacher, M.Ed.

Abstract

It is commonly accepted that the principals of a school unit has a special place in its educational life. He is the driving force for improving the quality of the school organisation. Principals are confronted with daily complex problems-challenges that seem to become more intense over time. The purpose of this paper is to document the problem-challenges that principals face in the performance of their duties. Only by looking for the problems faced by principals can reliable and valid solutions be sought, which will lead to improving the quality of education provided.

Key-words: problems, challenges, school principals

Εισαγωγή

Το ζήτημα των προβλημάτων και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί διευθυντές αποτελεί βασικό θέμα της βιβλιογραφίας για την εκπαιδευτική ηγεσία. Ιδιαίτερα από την αρχή του 21^{ου} αιώνα η εργασία του διευθυντή γνώρισε πολλές και κρίσιμες τροποποιήσεις που την έκαναν πολύ πιο δύσκολη και με περισσότερες απαιτήσεις-προκλήσεις (Fullan, 2014).

Ο εντοπισμός και η αναγνώριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές δίνει τη δυνατότητα να συλλεχθούν πληροφορίες και να αναζητηθούν οι καλύτερες απαντήσεις που θα συνεισφέρουν στη βελτίωση της σχολικής ηγεσίας. Οι κατάλληλες

δράσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων-προκλήσεων μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση και την εξέλιξη της εκπαίδευσης (Leithwood et al, 2020)

Εννοιολογική Προσέγγιση

Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που τις έννοιες «πρόβλημα» και «πρόκληση» τις αντιμετωπίζουν ως συνώνυμες (Alford & Head, 2017). Σύμφωνα με το Oxford Learner's Dictionary το πρόβλημα ορίζεται ως μια κατάσταση που είναι δύσκολο να αντιμετωπιστεί ή να γίνει κατανοητή. Ως πρόβλημα μπορεί να θεωρηθεί το χάσμα ανάμεσα σε μια κατάσταση που επιθυμούμε και τη πραγματικότητα που τη καθιστά δύσκολη.

Για τους σχολικούς διευθυντές το πρόβλημα είναι μια κατάσταση μη επιθυμητή, μη ικανοποιητική που μπορεί όμως να είναι η αφετηρία για βελτίωση (Turnbull & Hoppe, 2018).

Στις αρχές του 21ου αιώνα οι Hobson et.al. (2003) προσπάθησαν να εντοπίσουν μέσα από τη βιβλιογραφική τους έρευνα, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι νέοι διευθυντές στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ από το 1982 έως και το 2002. Η έρευνα αυτή θεωρείται ως η έρευνα με τη μεγαλύτερη γεωγραφική κάλυψη, παρόλο που έδινε έμφαση κυρίως στους αρχάριους διευθυντές.

Η έρευνα αυτή κατέδειξε ως σημαντικά προβλήματα-προκλήσεις την επαγγελματική απομόνωση, τις πρακτικές που ακολουθούσε ο προκάτοχος διευθυντής, οι πολλαπλές αρμοδιότητες που έχει, ο οικονομικός προϋπολογισμός του σχολείου, η αποτελεσματική χρησιμοποίηση των πόρων. Οι παγκόσμιες εξελίξεις , η τεχνολογική πρόοδος, τα κοινωνικά αιτήματα έχουν κάνει το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας πιο περίπλοκο και με περισσότερα προβλήματα.

Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές

Προβλήματα με τις πρακτικές ηγεσίας και διοίκησης

Από τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι σχολικοί διευθυντές είναι η σύγκρουση του ρόλου τους ως διαχειριστές και ως ηγέτες. Οι διευθυντές βρίσκονται ενδιάμεσα στις άμεσες ανάγκες των διοικητικών τους καθηκόντων και της ανάγκης να αναπτύξουν ηγετικές συμπεριφορές (Brandon et al.,2018; Farley, Childs, & Johnson, 2019). Οι αυξημένες διαχειριστικές απαιτήσεις συνήθως υπερισχύουν της βασικής δραστηριότητας του σχολείου που είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Ιδιαίτερη δυσκολία συναντούν στη προσπάθεια να βρουν άτομα για να κατανείμουν την ηγεσία (Montecinos et al, 2018; Shaked 2019).

Πρόσθετη δυσκολία είναι η διαχείριση του προϋπολογισμού της σχολικής μονάδας (Bush et al. ,2019; Dinham et al. 2018; Zayim-Kurtay & Zhu 2019). Η δυσκολία αυτή επιτείνεται ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια με τις περικοπές των πιστώσεων στις σχολικές μονάδες. Στο ίδιο μήκος κύματος είναι τα προβλήματα σχετικά με τις

εργασιακές συνθήκες που επικρατούν στις σχολικές μονάδες και την ανεπάρκεια των δομών (Slater et al., 2018), λόγω της οικονομικής εξάρτησης των σχολείων από το κράτος.

Εξίσου σημαντικό πρόβλημα μπορεί να θεωρηθεί η «κληρονομιά» που αφήνει πίσω του ο προηγούμενος διευθυντής. Το πρόβλημα γίνεται έντονο ιδιαίτερα όταν οι αξίες και η κουλτούρα που έχει περάσει στο σχολείο έρχονται σε σύγκρουση με τις προσωπικές και επαγγελματικές αξίες του νέου διευθυντή (Cowie, 2011). Εξάλλου σύμφωνα με τους Montecinos et.al. (2018), η αντίσταση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στην αλλαγή μπορεί να σχετίζεται με το πως ο προηγούμενος διευθυντής διοικούσε το σχολείο.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων έρχονται αντιμέτωποι με αυξημένη γραφειοκρατία και υπερφόρτωση διοικητική (Cencič & Erčulj, 2019; Slater et al., 2018). Η γραφειοκρατία οδήγησε τους διευθυντές να αφιερώσουν πολύ χρόνο στα διοικητικά καθήκοντα και πολύ λιγότερα σε άλλους τομείς. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων παρουσιάζουν συχνά προβλήματα στη διαχείριση του χρόνου (Eacott, 2018; Dinham et al., 2018; Slater et al., 2018). Αποτέλεσμα αυτού είναι η εμφάνιση άγχους, η δυσκολία εξισορρόπησης επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.

Επιπρόσθετα ένα ζήτημα που θέτουν οι διευθυντές είναι η απομόνωση που επιφέρει η θέση του διευθυντή. Οι σχέσεις που τυχόν υπήρχαν με το προσωπικό πρέπει να αλλάξουν αφού γίνει κάποιος διευθυντής.

Προβλήματα-Προκλήσεις Επαγγελματικής Ανάπτυξης

Βασικό πρόβλημα είναι η έλλειψη προετοιμασίας για την ανάληψη των διευθυντικών καθηκόντων. Οι περισσότεροι αναλαμβάνουν διευθυντικά καθήκοντα απροετοίμαστοι, χωρίς εισαγωγικά προγράμματα επιμόρφωσης. Στη πλειονότητα των χωρών η επιμόρφωση σε ζητήματα σχολικής ηγεσίας είναι προαιρετική και επαφίεται στη διάθεση των ίδιων των διευθυντών (Brandon et al., 2018; Cencič & Erčulj, 2019, 2019).

Επιπρόσθετα υπάρχει ελάχιστη βοήθεια, ανατροφοδότηση και συναισθηματική υποστήριξη (Arar, 2018; Service & Thorton, 2019). Οι διευθυντές πρέπει να καλλιεργήσουν μια σειρά από ηγετικές δεξιότητες και ικανότητες όπως οικονομικές, διαχείρισης πολυπλοκότητας, διαπροσωπικές δεξιότητες, νομικές δεξιότητες (Drago-Severson et al., 2018).

Προβλήματα με τις εκπαιδευτικές αρχές και την εκπαιδευτική πολιτική

Σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές είναι η έλλειψη αυτονομίας (Arar, 2018; Dinham et al., 2018; Montecinos et al., 2018). Εκτός αυτού, οι διευθυντές δεν αισθάνονται ότι έχουν την αρμόζουσα υποστήριξη από τις εκπαιδευτικές αρχές (Arar, 2018; Dinham et al., 2018). Οι διευθυντές αισθάνονται ότι δέχονται διαρκείς επιθέσεις και αναρωτιόνται αν και πως θα τους υποστηρίξει η κεντρική εξουσία.

Σημαντικό στοιχείο είναι η μικρή ελκυστικότητα που παρουσιάζει η θέση του διευθυντή. Οι εκπαιδευτικές αρχές έχουν αποτύχει να κάνουν τη θέση του διευθυντή να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις των διεθνών οργανισμών (ETUCE, 2012; Peters-Hawkins et al., 2017) Επιπλέον οι μισθολογικές απολαβές δεν θεωρούνται επαρκείς αν αναλογιστούμε το φόρτο εργασίας και τις ευθύνες που έχει ο διευθυντής του σχολείου.

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ιδιαίτερη πίεση που προκύπτει από τις απαιτήσεις λογοδοσίας. Η πίεση αυτή είναι πολιτική, εθνική και διεθνής ώστε να υπάρχει συμμόρφωση με συγκεκριμένα πρότυπα (Dunning & Elliott, 2019; Farley et al., 2019). Εξίσου σημαντικά είναι τα προβλήματα που δημιουργούν διάφορες κυβερνητικές πρωτοβουλίες και νομοθετήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα σχολικά προγράμματα σπουδών (Arar, 2018; Slater et al., 2018). Δεν είναι λίγες οι φορές που τα κυβερνητικά νομοθετήματα φέρνουν τους διευθυντές αντιμέτωπους με τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών.

Προβλήματα με προσωπικό

Από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι η έλλειψη διοικητικού προσωπικού. Σε αρκετές περιπτώσεις, ιδιαίτερα σε περιφερειακά σχολεία συνδυάζεται και με την απουσία μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού. Αρκετοί διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι και με προσωπικό που μπορεί να είναι αναποτελεσματικό μέχρι και «κακό-αδιάφορο». Δεν είναι λίγες οι φορές που οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με εκπαιδευτικούς που τους διακατέχει χαμηλή δέσμευση, που έχει αρνητικό αντίκτυπο στη ποιότητα του έργου τους. Επιπρόσθετα έρχονται αντιμέτωποι με εκπαιδευτικούς που απουσιάζουν συχνά, στοιχείο που έχει αρνητική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Slater et al., 2018).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς, οι διευθυντές συναντούν δυσκολία στο να τους κάνουν να εργαστούν με συλλογικό τρόπο, καθώς πολλοί διστάζουν να εργαστούν ως ομάδα (Anderson & White, 2011). Οι διευθυντές που καταβάλλουν προσπάθεια να κάνουν τις σχολικές μονάδες, κοινότητες μάθησης συχνά συναντούν εμπόδια και την απροθυμία κάποιων εκπαιδευτικών να αλλάξουν (Sharma, 2019). Ιδιαίτερη πρόκληση είναι η υιοθέτηση χρήσης νέων τεχνολογιών και νέων-καινοτόμων πρακτικών διδασκαλίας. Τέλος ένα σημαντικό πρόβλημα-πρόκληση που καταγράφεται παγκόσμια είναι η διεξαγωγή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (Drago-Severson, Maslin-Otrowski, & Blum-Destefano, 2018).

Προβλήματα με το μαθητικό δυναμικό

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που καλούνται να βρούν λύση οι διευθυντές των σχολείων είναι η απειθαρχία των μαθητών (κακή συμπεριφορά, ασέβεια, λανθασμένα πρότυπα) (Dolph, 2017; Day & Sammons, 2014). Δεν είναι λίγες οι φορές που οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με καταστάσεις εκφοβισμού και διαδικτυακού εκφοβισμού μεταξύ συμμαθητών. Οι διευθυντές πρέπει να προλαμβάνουν και να επεμβαίνουν εγκαίρως όταν γίνονται μάρτυρες τέτοιων διασπαστικών συμπεριφορών

(Force, 2016). Εξίσου σημαντικό είναι η διαχείριση των απουσιών που κάνουν οι μαθητές και κυρίως η πρόωρη εγκατάλειψη (Araújo et al., 2019; Slater et al., 2018).

Πολλοί διευθυντές αναφέρουν ως πρόβλημα την απουσία επικοινωνίας, συμμετοχής και υποστήριξης των γονέων για ζητήματα σχολικής ζωής. Αρκετοί γονείς επιδεικνύουν αρνητική στάση προς το σχολείο και αδιαφορία για τις ανάγκες του, ενώ ορισμένες φορές έχουν και προσβλητική συμπεριφορά (Dinham et al., 2018; Day & Sammons, 2014; Dunning & Elliott, 2019). Οι γονείς είναι απρόθυμοι να συμμετάσχουν σε σχολικά όργανα (π.χ. συλλόγους γονέων και κηδεμόνων) και σε διαδικασίες που μπορεί να επιφέρουν τη βελτίωση των σχολικών συνθηκών. Παρόλα τα παραπάνω οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι και με τις αυξημένες απαιτήσεις των γονέων . Οι γονείς έχουν τη προσδοκία για προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης την οποία όμως μετρούν αποκλειστικά και μόνο με όρους «ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων» (Tan, 2018)

Οι διευθυντές κατά την εκτέλεση του έργου τους έχουν τη πρόκληση της αντιμετώπισης των σημαντικών προβλημάτων κάποιων οικογενειών, όπως οικογένειες μεταναστών, οικονομικά προβλήματα, ενδοοικογενειακή βία, ανεργία (Clarke & O'Donoghue, 2016). Επίσης υπάρχουν περιοχές με μεγάλη ετερογένεια στο μαθητικό δυναμικό. Το κυριότερο παράδειγμα είναι η ύπαρξη στο σχολείο μαθητών με πολλαπλές μητρικές γλώσσες και διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα (Drago-Severson & Maslin-Ostrowski, 2018; Slater et al., 2018; Weiss et al., 2019).

Προβλήματα με τη κοινωνία

Από τα μεγαλύτερα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι η απουσία κοινωνικής αναγνώρισης τόσο για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας, όσο και για τον ίδιο. Σε αρκετές χώρες τα επαγγέλματα που έχουν σχέση με την εκπαίδευση δεν εκτιμώνται ιδιαίτερα από το κοινωνικό σύνολο (Dinham et al., 2018; OECD, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι προσδοκίες της κοινωνίας για την επίλυση κάθε είδους προβλήματος από το διευθυντή είναι υψηλές. Η κοινωνία συχνά αποδίδει στο διευθυντή και τα σχολεία ευθύνες που ξεπερνούν κατά πολύ την αποστολή τους.

Συζήτηση

Το να εκτελεί κάποιος χρέη διευθυντή, καθίσταται συνεχώς και πιο πολύπλοκο, με σημαντικές αρμοδιότητες που πολλές φορές είναι αόριστα καθορισμένες (ETUCE, 2012). Η γνώση της εργασίας μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές να διαχειριστούν με το καλύτερο δυνατό τρόπο γνωρίσματα του εαυτού τους και να αλλάξουν τη θεώρησή τους για καταστάσεις που φαίνονται προβληματικές.

Η αλήθεια είναι ότι οι διευθυντές έρχονται αντιμέτωποι με αντικρουόμενες καταστάσεις που καθιστούν τις λύσεις δύσκολες. Για παράδειγμα:

1. Η σύγκρουση ανάμεσα στην απαιτητική και πολύπλοκη γραφειοκρατική εργασία και την ανάγκη για επικέντρωση στην ηγεσία για τη μάθηση. Η ανάγκη να διεκπεραιωθούν τα πολλαπλά καθήκοντα αποτελεί τροχοπέδη για τους διευθυντές να επικεντρωθούν στην ουσία της εργασίας τους που είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Με το τρόπο αυτό μετατρέπεται η εργασία των διευθυντών των σχολείων σε γραφειοκρατική εργασία και απομακρύνεται κατά πολύ από την παιδαγωγική ηγεσία.
2. Η σύγκρουση μεταξύ αυτονομίας και λογοδοσίας. Υπάρχουν χώρες στις οποίες οι κυβερνόντες παρέχουν μεγάλη αυτονομία στους διευθυντές των σχολικών μονάδων, όμως ταυτοχρόνως απαιτούν μεγαλύτερη λογοδοσία (OECD, 2018). Είναι φανερό ότι όσο η εκτελεστική εξουσία του κράτους μιλά για αυτονομία τόσο περισσότερα πράγματα θέλουν να ελέγχουν και τόσο περισσότερο θεσπίζουν πρότυπα ελέγχου (Dinham et al., 2018).
3. Η απουσία σεβασμού προς τους διευθυντές που έρχεται σε αντίθεση με τις υπερβολικές απαιτήσεις και προσδοκίες των γονέων και του κοινωνικού συνόλου. Οι απαιτήσεις των κηδεμόνων και οι αυξημένες κοινωνικές απαιτήσεις κατά παράδοξο τρόπο συμπίπτουν με την έλλειψη διάθεσης για συμμετοχή και βοήθεια των γονέων σε ζητήματα σχολικής καθημερινότητας (Dunning & Elliott, 2019).
4. Η αντίφαση μεταξύ της σημασίας, που λέγεται στις δημόσιες συζητήσεις, ότι δίνεται στην εκπαίδευση και στην απουσία πόρων και υποστήριξης τόσο από την κεντρική, όσο και από την τοπική εξουσία. Παρόλο που άπαντες αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης , ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή οι διευθυντές των σχολείων έχουν τη πεποίθηση ότι δεν υποστηρίζονται επαρκώς από τις εκπαιδευτικές αρχές και την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται.

Τα προβλήματα-προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων συντελούν στην εμφάνιση δυσαρέσκειας εργασιακής (De Jong et al.,2017) και στη μικρή σχετικά ελκυστικότητα της θέσης.

Επίλογος

Με τη παρούσα εργασία προσπαθούμε να συγκεντρώσουμε τα προβλήματα-προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων. Τα προβλήματα των διευθυντών σχετίζονται με τις πρακτικές ηγεσίας και διοίκησης, με ζητήματα επαγγελματικής τους ανάπτυξης, με τις εκπαιδευτικές αρχές και την εκπαιδευτική πολιτική, με το προσωπικό που διοικούν, το μαθητικό δυναμικό και τη κοινωνία.

Ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων φαίνεται να είναι υπερφορτωμένος συγκριτικά με πριν 20 χρόνια (Farley et al., 2019). Πως μπορούν οι διευθυντές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις-προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι; Η εντατικοποίηση των εργασιών των διευθυντών σε συνδυασμό με τις αυξημένες απαιτήσεις δημιουργεί πιέσεις για την ύπαρξη προγραμμάτων προετοιμασίας και υποστήριξής τους. Ταυτόχρονα θα πρέπει οι ίδιοι οι διευθυντές να κατανοήσουν ότι δεν είναι απλοί γραφειοκράτες, αλλά ηγέτες που θα οδηγήσουν το σχολείο στο μέλλον.

Τέλος οι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής θεωρούνται μέρος του προβλήματος. Ωστόσο θα έπρεπε να είναι μέρος της λύσης μέσα από το ρόλο που έχουν για την ανάπτυξη και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Απαιτείται μεγαλύτερη υποστήριξη από την πολιτική ηγεσία ώστε να βοηθηθούν οι διευθυντές και να βελτιωθεί η εκπαίδευση.

Αναφορές

Alford, J., & Head, B. W. (2017). Wicked and less wicked problems: a typology and a contingency framework. *Policy and Society*, *36*(3), 397-413.

Anderson, M., & White, S. (2011). Resourcing change in small schools. *Australian Journal of Education*, *55*(1), 50-61.

Arar, K. (2018). How novice principals face the challenges of principalship in the Arab education system in Israel. *Journal of Career Development*, *45*(6), 580-596.

Araújo, H. C., Macedo, E., Santos, S. A., & Doroftei, A. O. (2019). Tackling early school leaving: Principals' insights into Portuguese upper secondary schools. *European Journal of Education*, *54*(1), 151-162.

Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J. K., & Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and teaching*, *24*(3), 263-280.

Bush, T., Chingarande, D., Glover, D., Muchabaiwa, W., Simango, J., & Thondhlana, J. (2019). Leading and sustaining Zimbabwe's private schools: Matching vision with economic reality. *Management in Education*, *33*(3), 101-109.

Cencič, M., & Erčulj, J. (2019). Trends and challenges in leadership in education in Slovenia based on some selected projects. *Leadership in education: Initiatives and trends in selected European countries*, 207-224.

Clarke, S., & O'Donoghue, T. (Eds.). (2015). *School leadership in diverse contexts*. Routledge.

Cowie, M. (Ed.). (2011). *New primary leaders: International perspectives*. Bloomsbury Publishing.

Day, C., & Sammons, P. (2014). Successful school leadership. Berkshire: Education Development Trust.

De Jong, D., Grundmeyer, T., & Yankey, J. (2017). Identifying and addressing themes of job dissatisfaction for secondary principals. *School Leadership & Management*, *37*(4), 354-371.

Dinham, S., Elliott, K., Rennie, L., & Stokes, H. (2018). *I'm the principal: Principal learning, action, influence and identity*. ACER Press.

Dolph, D. (2017). Challenges and opportunities for school improvement: Recommendations for urban school principals. *Education and Urban Society*, *49*(4), 363-387.

Drago-Severson, E., & Maslin-Ostrowski, P. (2018). In translation: School leaders learning in and from leadership practice while confronting pressing policy challenges. *Teachers College Record*, *120*(1), 1-44.

Dunning, G., & Elliott, T. (2019). *Making sense of problems in primary headship*. Emerald Group Publishing.

Eacott, S. (2018). Theoretical notes on a relational approach to principals' time use. *Journal of Educational Administration and History*, *50*(4), 284-298.

ETUCE (2016) Empowering education trade unions: the key to promoting quality education. Available online at: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/Final-Background--document_EN.pdf

European Trade Union Committee for Education (2012) School leadership in Europe: Issues, challenges and opportunities. ETUCE school leadership survey report. Brussels: Trade Union Committee for Education.

Farley, A. N., Childs, J., & Johnson, O. (2019). Preparing leaders for wicked problems? How the revised PSEL and NELP standards address equity and justice. *Education Policy Analysis Archives*, *27*, 115-115.

Force, C. M. (2016). How middle school principals of small rural schools address cyberbullying. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL)*, *6*(1), 27-41.

Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons..

Hobson A, Brown E, Ashby P, Keys W, Sharp C and Benefield P (2003) Issues for Early Headship: Problems and Support Strategies. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, *40*(1), 5-22.

Montecinos, C., Bush, T., & Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, *62*, 201-208.

OECD. (2016). School leadership for learning: Insights from TALIS 2013.

Peters-Hawkins, A. L., Reed, L. C., & Kingsberry, F. (2018). Dynamic leadership succession: Strengthening urban principal succession planning. *Urban Education*, *53*(1), 26-54.

Service, B., & Thornton, K. (2021). Learning for principals: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, *49*(1), 76-92.

Shaked, H. (2019). Perceptual inhibitors of instructional leadership in Israeli principals. *School Leadership & Management*, *39*(5), 519-536.

Sharma, S. (2019). Technology Leadership: Principals' Concerns in Leading Schools. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*, 263-276.

Slater, C. L., Garcia Garduno, J. M., & Mentz, K. (2018). Frameworks for principal preparation and leadership development: Contributions of the International Study of Principal Preparation (ISPP). *Management in Education*, *32*(3), 126-134.

Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: The role of contextual challenges and constraints. *Cambridge journal of education*, *48*(1), 21-45.

Turnbull, N., & Hoppe, R. (2019). Problematizing 'wickedness': a critique of the wicked problems concept, from philosophy to practice. *Policy and Society*, *38*(2), 315-337.

Weiss, S., Syring, M., & Kiel, E. (2019). Challenges for the school in a migration society–a critical incidents analysis. *Intercultural Education*, *30*(2), 196-213.

Zayim-Kurtay, M., & Zhu, C. (2019). School leaders' perspectives on government-initiated changes in Flemish secondary schools. *Journal of Educational Administration and History*, *51*(4), 352-368.

Το στυλ ηγεσίας στον Οργανισμό Μάθησης

Εμμανουηλίδης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μ.Ed.

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο, ως ένας ζωντανός οργανισμός προσαρμοσμένος στις νέες εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες, θα πρέπει να ενεργοποιήσει όλες εκείνες τις διαδικασίες μέσω των οποίων θα επιτύχει τη συνεχή εξέλιξη και βελτίωση. Μέσα από την προώθηση της καινοτομίας, της συνεργασίας, της συνεχούς αλληλεπίδρασης και της δημιουργικότητας, θα μετασχηματιστεί σε ένα νέο μοντέλο, τον οργανισμό μάθησης. Ο μετασχηματισμός αυτός διευρύνει τους ορίζοντες του σχολείου στο να μαθαίνει ταχύτερα και αποτελεσματικότερα, παράγοντας νέα γνώση, δίνοντας κίνητρα για μάθηση, σχεδιάζοντας και υλοποιώντας δράσεις βελτίωσης και εξέλιξης. Επίκεντρο της νέας αυτής πραγματικότητας αναδεικνύεται ο εκπαιδευτικός , όπου με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη από την ηγεσία του σχολείου, απελευθερώνεται, αναπτύσσεται επαγγελματικά, αποκτά νέες δεξιότητες, δημιουργεί συνεργασίες και ενισχύει τελικά τη μάθηση των μαθητών αλλά και τον ρόλο του σχολείου σε σχέση με τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, ηγεσία, μετασχηματισμός, νέα γνώση

Leadership style in the Learning Organization

Emmanouilidis Dimitrios, Primary Teacher, M. Ed

Abstract

The modern school, as a living organization adapted to new educational and social conditions, should activate all those procedures through which it will achieve continuous progress and improvement. Through the promotion of innovation, cooperation, continuous interaction and creativity, it will be transformed into a new model,that is the learning body. This transformation broadens school horizons so as to enable learning faster and more effectively, producing new knowledge, giving motivation for learning, designing and implementing improvement and evolution actions. The focus of this new reality is on the teacher who, with the proper guidance and support of the school leadership, is released, develops professionally, acquires new skills, collaborates and therefore enhances both students' learning and the role of school in connection with social and educational bodies.

Key-words: Learning organization, leadership, transformation, new knowledge

Εισαγωγή

Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της σύγχρονης κοινωνίας δημιουργούν νέες προοπτικές στις οποίες όλοι οι οργανισμοί καλούνται να ανταπεξέλθουν και να προσαρμοστούν (Kools, Gouëdard, George, Steijn, Bekkers & Stoll, 2019). Η επιτάχυνση της αλλαγής παγκοσμίως, έχει αναδείξει μια νέα οργανωτική μορφή, γνωστή ως οργανισμός μάθησης, που επιτρέπει στα άτομα και τους οργανισμούς να είναι προσαρμοστικοί στο περιβάλλον και να ανταποκρίνονται στις αλλαγές (Rijal, 2009).

Η αβεβαιότητα και ο ρυθμός των αλλαγών του εξωτερικού περιβάλλοντος (Moloi, 2010) δημιουργούν την ανάγκη στους σχολικούς οργανισμούς να μπορούν να διαχειρίζονται τις γνώσεις και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν (Zheng, Yang & McLean, 2009), έτσι ώστε να δώσουν τα κατάλληλα πνευματικά εφόδια στους μαθητές τους μέσω της μάθησης, που θα τους είναι χρήσιμα τόσο για το παρόν, όσο και για το μέλλον τους (Kolls & Stoll, 2016). Στις λεγόμενες «κοινωνίες της γνώσης» λοιπόν, ειδικά οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οφείλουν να εστιάσουν σε μια προοπτική αλλαγής και επαναπροσδιορισμού της οργάνωσης, της λειτουργίας και της αποστολής τους (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016), αναπτύσσοντας ευέλικτες και καινοτόμες πρακτικές με επίκεντρο τη μάθηση (Kools et al.,2019).

Αποτελεί επομένως πρόκληση η υιοθέτηση στρατηγικών, οι οποίες θα εξασφαλίσουν εσωτερική σταθερότητα και ανανέωση (Silins, Zarins & Mulford, 2002), ώστε, ανάγοντας τη μάθηση ως το σημαντικότερο παράγοντα αλλαγής, να αποτελέσουν τον ιδανικό τύπο οργάνωσης, τον οργανισμό μάθησης, για την προσαρμογή και αντιμετώπιση των εξωτερικών αλλαγών (Kools et al., 2019). Ένας οργανισμός μάθησης απαιτεί μια ηγεσία που θα είναι σε θέση να ανταπεξέλθει στην αντιμετώπιση των αλλαγών και να παρακινήσει τα εμπλεκόμενα άτομα να συνεργαστούν για την επίτευξη των συλλογικών και ατομικών στόχων (Rijal, 2009). Σκοπός της παρούσας εργασίας λοιπόν, αποτελεί η ανάδειξη των χαρακτηριστικών ενός οργανισμού μάθησης, ο εντοπισμός των μετασχηματιστικών διαδικασιών μιας σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης, καθώς επίσης και ο ρόλος του ηγέτη σε όλη αυτήν τη διαδικασία.

Ο οργανισμός μάθησης

Το μοντέλο του οργανισμού μάθησης, έχει προκαλέσει τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον του ερευνητικού κόσμου εξαιτίας της δυναμικής που αναπτύσσει μέσα στα συνεχώς μεταβαλλόμενα δεδομένα (Kolls & Stoll, 2016).

Είναι δύσκολο να αποτυπωθεί ένας καθολικός ορισμός του, αφού στη διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε ποικίλες εννοιολογικές προσεγγίσεις. Στην έρευνα των Silins et al., (2002) γίνεται μια σύνθεση διάφορων ορισμών, που συνοψίζεται στα εξής: Ο οργανισμός μάθησης αποτελεί μια συντονισμένη ομάδα η οποία καταβάλλει προσπάθειες για την επίτευξη κοινών στόχων, έχοντας ενεργή δέσμευση για τη συνεχή βελτίωση των πρακτικών που εφαρμόζονται εκεί. Η συγκεκριμένη μορφή οργάνωσης βοηθά τα άτομα

και τους οργανισμούς να προβλέψουν, να αντιμετωπίσουν και να αντιδράσουν άμεσα σε οποιαδήποτε αλλαγή, μέσω των συστημάτων και των δομών που αναπτύσσονται στο εσωτερικό του (Rijal, 2009).

Σύμφωνα με τη Moloi (2010) επίσης, οργανισμός μάθησης είναι αυτός ο οποίος αποδέχεται ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του τη μάθηση. Οι στρατηγικές και οι διαδικασίες που ακολουθούνται στο εσωτερικό του, υποστηρίζουν τη διαρκή μάθηση, όπου τελικά καλλιεργείται μια «κουλτούρα μάθησης» (Kools et.al., 2019). Στα πλαίσια αυτής της νέας κουλτούρας, η διάχυση των πληροφοριών και η ομαδική υποστήριξη είναι συνεχής σε όλα τα μέλη του, τα οποία υποστηρίζονται να ερμηνεύουν κριτικά όλες τις ενέργειες που τους αφορούν (Koutouzis & Papazoglou, 2016). Η συλλογική αυτή λειτουργία, ενθαρρύνει τόσο την ατομική όσο και τη ομαδική μάθηση των συμμετεχόντων (Moloi, 2010), έτσι ώστε όλοι να έχουν τη συναίσθηση της συμμετοχικής διαχείρισης του οργανισμού και τελικά να επιτύχουν τη γενικότερη βελτίωση της απόδοσης του (Tran, 1998).

Η βελτίωση της απόδοσης καθιστά τον οργανισμό μάθησης ικανό να αντιμετωπίσει και να προσαρμοστεί έγκαιρα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος (Kools et al., 2019), διευρύνοντας τις δυνατότητές του να μαθαίνει και να μεταμορφώνεται μέσω της μάθησης (Voulalas & Sharpe, 2005). Ο μετασχηματισμός σε οργανισμό μάθησης σημαίνει τη μετατροπή ενός παραδοσιακού οργανισμού σε έναν οργανισμό που είναι ανοιχτός σε προκλήσεις, που ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών (Silins et al., 2002) δίνοντας έμφαση στη μάθηση και τη βελτίωση της απόδοσης των ατόμων (Rijal, 2009).

Βασικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού μάθησης είναι εκτός των άλλων η ενίσχυση της δια βίου μάθησης (Kolls & Stoll, 2016), η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας του προσωπικού και η ανταλλαγή εμπειριών και πρακτικών μεταξύ τους (Koutouzis & Papazoglou, 2016). Ενισχύοντας τη διαδικασία ανταλλαγής απόψεων των εργαζομένων μέσω του διαλόγου, γίνονται φορείς νέων ιδεών και κοινών οραμάτων διευρύνοντας έτσι διαρκώς την ικανότητά τους να επιτύχουν αποτελέσματα που προσδοκούν και, κατά μία έννοια, «να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί » (Senge (1990), όπ. αναφ. στο Moloi, 2010). Η επικοινωνία των πληροφοριών και η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών σε συνδυασμό με την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών θα φέρουν πιο κοντά τον οργανισμό στις εξελίξεις (Kolls & Stoll, 2016) και θα θέσουν ζήτημα επαναπροσδιορισμού των στόχων, των κανόνων, των πολιτικών που εφαρμόζονται, των διαδικασιών που ακολουθούνται αλλά ακόμα και των δομών του, για να ανταπεξέλθει στα νέα δεδομένα (Silins et al., 2002).

Συμπερασματικά μπορούμε να αναφέρουμε επιγραμματικά τους πέντε τομείς πάνω στους οποίους στοιχειοθετείται ένας οργανισμός μάθησης σύμφωνα με τον Senge (1990) όπ.αναφ. στο Kolls and Stoll, (2016). :

- Η διεύρυνση των συστημάτων σκέψης του καθενός.

- Η βελτίωση των ατομικών δυνατοτήτων.
- Η ομαδική μάθηση.
- Η αλλαγή των προϋπαρχόντων διανοητικών μοντέλων που καθορίζουν και καθοδηγούν τις πράξεις μας.
- Η κατανόησης από το σύνολο των εργαζομένων του κοινού οράματος και δέσμευση για την υλοποίησή του.

Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης και ο ρόλος της ηγεσίας.

Η σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό με ξεχωριστά χαρακτηριστικά που τον διαφοροποιούν από οποιονδήποτε άλλον επαγγελματικό οργανισμό. Είναι ένα ανοιχτό σύστημα που είναι ευαίσθητο στις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών (Kolls & Stoll, 2016). Οι προκλήσεις και τα νέα δεδομένα του μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος λοιπόν, απαιτούν την ενεργοποίηση των διαδικασιών από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες (Koutouzis & Papazoglou, 2016) για τη συνεχή βελτίωσή τους, την αύξηση του βαθμού προσαρμοστικότητάς τους στις περιβαλλοντικές αλλαγές, με τελικό σκοπό τον μετασχηματισμό τους σε οργανισμούς μάθησης (Zheng et al., 2009).

Η ποιότητα της ηγεσίας αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα της συνεχούς βελτίωσης ενός σχολικού οργανισμού (Harris, 2005). Η φιλοσοφία και ο τρόπος σκέψης και δράσης των ηγετών, σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες συνθήκες στους παραδοσιακούς σχολικούς οργανισμούς, θα καθορίσουν την αποτελεσματικότητα στη μετατροπή τους σε οργανισμούς μάθησης (Voulalas & Sharpe, 2005).

Οι ενέργειες του διευθυντή για την οικοδόμηση ενός οργανισμού μάθησης, βασίζονται στην επιθυμία για αλλαγή (Harris, 2005), στο ατομικό πάθος και τη δέσμευσή του για την επίτευξη ενός συλλογικού οράματος (Davies, 2007). Το αρχικό πλάνο για την εξέλιξη του σχολείου σε οργανισμό μάθησης σχετίζεται με τον σχεδιασμό και την επικοινωνία του οράματος, των αξιών και των πεποιθήσεων του οργανισμού, τα οποία θα πρέπει να αποδεχτούν κριτικά οι εργαζόμενοι και να εργαστούν με συνέπεια για την υλοποίησή τους (Zheng et al., 2009). Το κοινό όραμα δημιουργεί μια συλλογική αίσθηση της αποστολής του σχολείου, δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς για την εκπλήρωση του κοινού σκοπού οι οποίοι παράλληλα ωθούνται να εκπληρώσουν ατομικά τις προσωπικές τους φιλοδοξίες (Moloi, 2010).

Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου ακόμα και στη λήψη των αποφάσεων (Zheng et al., 2009), κάνει την ευθύνη συλλογική υπόθεση και τελικά αφήνει παρακαταθήκη σε περίπτωση αλλαγής της διεύθυνσης (Hargreaves & Fink, 2003). Πέρα από τη συνεχή επικοινωνία του οράματος, ο τρόπος με τον οποίο συνεργάζονται οι άνθρωποι είναι ένας σημαντικός παράγοντας για να αξιοποιηθεί το πνευματικό κεφάλαιο του οργανισμού (Tran, 1998). Η ηγεσία του σχολείου καλείται λοιπόν να διαμορφώσει τις προϋποθέσεις που θα ευνοούν τη συνεργατικότητα, με τον σχηματισμό ομάδων εργασίας και τον

προγραμματισμό τακτικών συναντήσεων (Koutouzis & Papazoglou, 2016) και την παράλληλη παρότρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού για την ανάπτυξη κοινών δράσεων, καινοτόμων πρακτικών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων (Rijal, 2009). Έτσι, θα αναθεωρηθούν οι αντιλήψεις, τα νοητικά μοντέλα, οι στάσεις και οι προσδοκίες τους, θα διευρυνθούν οι πνευματικοί τους ορίζοντες μέσω της συνεχούς μάθησης (Zheng et al., 2009), θα εμφανιστούν πλήθος στρατηγικών που θα ανταποκρίνονται στις σύγχρονες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών (Sillins & Mulford, 2004), γεγονός που θα έχει τελικά θετικό αντίκτυπο στη διδασκαλία (Harris, 2005).

Η αλληλεπίδραση αυτή μεταξύ των εκπαιδευτικών και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μακροχρόνια, αποτελούν στοιχεία της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι ηγέτες έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν το πλαίσιο της κουλτούρας μέσα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο με τη δημιουργία σχολικών κανόνων, αξιών και πεποιθήσεων (Harris, 2005). Ένας οργανισμός ο οποίος επικεντρώνει την οργανωσιακή του λειτουργία στη μάθηση, είναι ανοιχτός στο να επανεξετάζει και να επανακαθορίζει τα στοιχεία της κουλτούρας του σε κάθε περίπτωση αλλαγής (Kolls & Stoll, 2016).

Η εξέλιξη ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης λοιπόν, είναι στην πραγματικότητα μια αλλαγή που διαμορφώνει συνθήκες θετικής κουλτούρας (Sillins & Mulford, 2004) και κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στο εσωτερικό του (Tran, 1998). Θα δημιουργηθούν έτσι οι κατάλληλες προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν την άμεση επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα έχουν την τάση να συνεργάζονται παρά να ανταγωνίζονται (Kolls & Stoll, 2016), θα γίνεται αποδεκτό το λάθος (Voulalas & Sharpe, 2005) δείχνοντας σεβασμό ο ένας στον άλλον (Moloi, 2010).

Η σχολική κουλτούρα επίσης αναπτύσσεται και διαμορφώνεται πέρα από τις αλληλεπιδράσεις του προσωπικού, με την οικοδόμηση σχέσεων με τους μαθητές τους και με τη σχολική κοινότητα (Harris, 2005) και τη συνεχή επαφή με τους γονείς και ευρύτερους κοινωνικούς φορείς (Sillins & Mulford, 2004). Με την πρωτοβουλία του διευθυντή για δημιουργία δικτύων τακτικού διαλόγου (Koutouzis & Papazoglou, 2016) και ανταλλαγής γνώσεων με τη συμμετοχή άλλων σχολικών μονάδων και φορέων, διευρύνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και επεξεργάζονται νέα δεδομένα, προκειμένου να προκύψει μια νέα μαθησιακή και επαγγελματική κουλτούρα (Kolls & Stoll, 2016). Τους δίνεται έτσι η δυνατότητα να προσαρμοστούν και να έχουν αυξημένη απόδοση στο ολοένα και πιο περίπλοκο και απαιτητικό εξωτερικό περιβάλλον, αντλώντας γνώσεις και εφόδια από την επαφή τους με τους παραπάνω παράγοντες, εμπλουτίζοντας παράλληλα το εύρος των διδακτικών τους μεθόδων (Hargreaves & Fink, 2003).

Η προσαρμογή του σχολείου στα σύγχρονα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα απαιτεί επομένως τη συνεχή αναβάθμιση των προσόντων του διευθυντή και την αδιάκοπη επαφή του με τις σύγχρονες σκέψεις και πρακτικές σχετικά με την εκπαίδευση (Voulalas & Sharpe, 2005). Η διάχυση των σύγχρονων τάσεων και η ενημέρωση του

προσωπικού για τις ευρύτερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και τεχνολογικές αλλαγές, οργανώνονται μέσα από ενδοσχολικές επιμορφώσεις (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016). Με τον τρόπο αυτό, θα ενεργοποιηθούν σταδιακά εσωτερικοί μηχανισμοί, ώστε τελικά τα σχολεία να αναδειχθούν σε σύγχρονους και ανταγωνιστικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Kools et al., 2019), οι οποίοι θα προσφέρουν στους μαθητές συνεχή πνευματικά, κοινωνικά και συναισθηματικά εφόδια, εναρμονισμένα στις σύγχρονες απαιτήσεις (Davies, 2007).

Η πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών και οι μαθησιακές τους κατακτήσεις (Hargreaves & Fink, 2003) θα έχουν νόημα όμως, μόνο στην περίπτωση που διαφαίνονται διαρκή αποτελέσματα, τα οποία θα αποφέρουν έμπρακτες αλλαγές στη συμπεριφορά και την αντίληψή τους μακροχρόνια (Davies, 2007). Επομένως, ευθύνη του ηγέτη κατά τη διάρκεια του μετασχηματισμού του σχολικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης, είναι η διατήρηση της μάθησης, επιδιώκοντας μια σχετική εξισορρόπηση βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων (Davies, 2007).

Οι κρίσιμες αποφάσεις που θα κληθούν να λάβουν για τη ζωή τους οι μαθητές, θα βασίζονται επομένως στην κατανόηση πολύπλοκων εννοιών και γνώσεων (Davies, 2007) και στην ανάπτυξη ισχυρών θεμελιωδών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται σε έναν ταχύτατα μεταβαλλόμενο κόσμο (Kools et al., 2019). Η παραπάνω μαθησιακή διαδικασία οφείλει λοιπόν να στοχεύει σε μια μακροπρόθεσμη επιτυχία, η οποία αποτελεί και τον βασικό στόχο της εκπαίδευσης (Harris, 2005). Η αειφορία, μπορεί να οριστεί ως η δημιουργία μιας νοοτροπίας η οποία θα έχει διάρκεια στον χρόνο (Davies, 2007), καλλιεργώντας ή αναδημιουργώντας ένα περιβάλλον που θα ενδυναμώνει την προοπτική βελτίωσης των μαθητών και κατ' επέκταση του οργανισμού στο σύνολό του (Hargreaves & Fink, 2003).

Στυλ ηγεσίας στον οργανισμό μάθησης

Από τις παραπάνω αναφορές γίνεται αντιληπτή η βαρύνουσα σημασία του ρόλου του ηγέτη στον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης (Παπάζογλου & Κουτούζης, 2016). Δεν υπάρχει ωστόσο ένα ενιαίο σύνολο διαδικασιών που μπορούν να εφαρμοστούν καθολικά, αφού δεν έχουν όλες οι σχολικές μονάδες τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά (Voulalas & Sharpe, 2005).

Ο συνδυασμός δύο μορφών ηγεσίας λοιπόν, της μετασχηματιστικής και της βιώσιμης, είναι αυτός που θα διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για την μετατροπή του σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Η δημιουργία, η αναγνώριση και η επικοινωνία ενός κοινού οράματος και η εξασφάλιση ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος μέσα στους κόλπους μιας σχολικής μονάδας, αποτελούν βασικά στοιχεία που συναντώνται και στις δύο μορφές ηγεσίας.

Η δημιουργία ενός ελκυστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μέσω της αλλαγής της κουλτούρας και των αντιλήψεων των μελών του οργανισμού ως αποτέλεσμα των

παρεμβάσεων ενός μετασχηματιστικού ηγέτη (Rijal, 2009), σε συνδυασμό με την οργανωτική ποικιλομορφία, την κοινωνική δικαιοσύνη και τη διασταύρωση καλών ιδεών και επιτυχημένων πρακτικών που αναδύονται μέσω της βιώσιμης ηγεσίας (Hargreaves & Fink, 2003), θα οδηγήσουν στη βελτίωση της κοινής μάθησης και ανάπτυξης μέσα στους κόλπους του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Επιπλέον η προώθηση της μάθησης και η παρότρυνση του εκπαιδευτικού προσωπικού για καινοτόμες πρακτικές και πειραματισμούς, η συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων και η δέσμευση, οδηγούν σε προοπτικές βελτίωσης και προσαρμογής του σχολείου στις αυξανόμενες απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος με βάση τις αρχές της μετασχηματιστικής ηγεσίας (Harris, 2005). Παράλληλα, σύμφωνα με τις προτεραιότητες της βιώσιμης ηγεσίας, για να έχουν αποτέλεσμα οι παρεμβάσεις που προωθούνται, θα πρέπει να έχουν διάρκεια στον χρόνο και να ανταποκρίνονται στις συνεχόμενες αλλαγές (Hargreaves & Fink, 2003). Η αποτύπωση μακροχρόνιων αποτελεσμάτων μέσω μιας διαφορετικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στηρίζεται στην καινοτομία, σε εναλλακτικές προσεγγίσεις τον μαθησιακών αναγκών των μαθητών, απεξαρτημένη από τις τυποποιημένες πρακτικές του παρελθόντος, θα αφήσουν παρακαταθήκη για τη διάδοχη κατάσταση στον οργανισμό, την οποία θα μπορούν να τη διαχειριστούν όλα τα μέλη του (Davies, 2007).

Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, μπορεί να αναφερθεί η αναγκαιότητα του κάθε οργανισμού και ιδιαίτερα μιας σχολικής μονάδας να εκκινήσει τις διαδικασίες μετασχηματισμού της σε οργανισμό που μαθαίνει, με την βελτίωση της ικανότητάς του για παροχή ευκαιριών μάθησης στα παιδιά (Davies, 2007). Ο οργανισμός μάθησης λοιπόν είναι ένα συνδυασμένο πλέγμα δράσεων, αντιλήψεων και πρακτικών που αποσκοπεί στην ενίσχυση της μάθησης και των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με απώτερο σκοπό την προσαρμογή του στις διαρκείς εξωτερικές αλλαγές (Silins et al., 2002).

Οι προσπάθειες οικοδόμησης ενός οργανισμού μάθησης υποστηρίζονται από διευθυντές που είναι εκπαιδευτικοί ηγέτες, που αποφεύγουν την αυταρχική συμπεριφορά και είναι συμμετοχικοί και οραματιστές (Moloi, 2010). Οι ηγέτες λοιπόν, με την κατάλληλη επικοινωνιακή τακτική, διευρύνοντας τις ευκαιρίες μάθησης στα σχολεία τους, παρέχουν ένα κοινό όραμα και ευκαιρίες στα μέλη του οργανισμού να μαθαίνουν το ένα από το άλλο, ενδυναμώνοντάς τα, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και των εξωτερικών μεταβολών (Rijal, 2009).

Η αποτελεσματικότητα λοιπόν της ηγεσίας ενός σχολικού οργανισμού στον μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης, εξαρτάται από τον βαθμό της διοικητικής και παιδαγωγικής αυτονομίας, όπως αφήνει να διαφανεί η ανάλυση της παρούσας μελέτης. Στα πλαίσια αυτής της αυτονομίας, η ηγεσία σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, καλείται μέσω της εσωτερικής πολιτικής που θα ακολουθήσει, να

αναπτύξει την κουλτούρα εκείνη που θα ενισχύει την οργανωτική μάθηση (Koutouzis & Papazoglou, 2016), θα παγιώσει μια δυναμική σχέση μεταξύ σκέψης, μάθησης και διδασκαλίας (Moloi, 2010) και η όποια αλλαγή συντελεστεί, δεν θα είναι παροδική, άλλα τελικά θα έχει διάρκεια στον χρόνο (Hargreaves & Fink, 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Davies, B. (2007). Developing sustainable leadership. *Management in Education, 21*(3), 4-9. https://doi.org/10.1177%2F0892020607079984

Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Seven principles of sustainable leadership. *Educational Leadership, 61*(7), 1-12.

Harris, A. (2005). Leading from the Chalkface: An Overview of School Leadership. *Leadership, 1,*73-87. https://doi.org/10.1177/1742715005049352

Kools, M., & Gouëdard, P., George, B., Steijn, B., Bekkers,V.,& Stoll, L. (2019). The relationship between the school as a learning organisation and staff outcomes: A case study of Wales. European Journal of Education. https://doi.org/10.1111/ejed.12355

Kools, M., & Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation*. OECD Education Working Papers*,*137*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en

Koutouzis, E., & Papazoglou, A., (2016). Transforming Greek Primary Schools into Learning Organization. *XII International Transformative Learning Conference*, *At Pacific Lutheran University, Tacoma, WA, USA.*

Moloi, K. (2010). How can schools build learning organisations in difficult education contexts?. *South African Journal of Education*, *30(4)*, 621-633. http://dx.doi.org/10.15700/saje.v30n4a392

Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2016). Antilipseis ton Ekpaideftikon gia to Rolo tou Diefthynti sto Metaschimatismo tou Scholeiou se Organismo Mathisis. 1o Panellinio Synedrio Technologias, Oikonomias & Dioikisis.Rijal, S. (2009). Leading the Learning Organization. *Business Education & Accreditation, 1*(1), 131-140.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools? *International Education Journal, 3*(1), 2-11. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED452588.pdf

Tran,V. (1998). The role of the emotional climate in learning organizations. *The Learning Organization*, *5*(2). 99 – 103 http://dx.doi.org/10.1108/09696479810212060

Voulalas, Z., & Sharpe, F. (2005). Creating schools as learning communities: obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*, *43*(2), 187 – 208. http://dx.doi.org/10.1108/09578230510586588

Zheng, W., Yang, B., & McLean, G. (2010). Linking organizational culture, structure, strategy, and organizational effectiveness: Mediating role of knowledge management. *Journal of Business Research, 63(7)*, 763–771. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2009.06.005

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα πριν και κατά την πανδημία

Αναστάσιος Μελιόπουλος, Δάσκαλος, M.Sc,

Περίληψη

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει μπει πλέον στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην χώρα μας σε όλες τις βαθμίδες. Μπορεί να διαδόθηκε περισσότερο στα χρόνια μετά την πανδημία, αλλά δεν είναι κάτι τόσο καινούργιο. Στο άρθρο αυτό θα γίνει μία προσπάθεια διευκρίνησης το τι είναι η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση και πώς ήταν αυτή πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη εκπαίδευση, ασύγχρονη εκπαίδευση

Distance learning in Greece before and during the pandemic

Anastasios Meliopoulos, Teacher, M.Sc.

Abstracts

Distance education and more specifically school distance education has now entered the educational reality in our country at all levels. It may have become more prevalent in the post-pandemic years, but it's nothing that new. In this article, an attempt will be made to clarify what school distance education is and how it was before and during the pandemic.

Keywords: distance education, school distance education, modern education, asynchronous education

Εξ αποστάσεως και σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) χρησιμοποιείται για να περιγράψει, μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτής βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευόμενο ή τους εκπαιδευόμενους. Λόγο της απόστασης είναι υποβοηθούμενη με διάφορα μέσα επικοινωνίας (ταχυδρομείο, email, ραδιόφωνο, τηλεόραση, βίντεο, υπολογιστές, τηλεδιάσκεψη και άλλα) με μικρή ή καθόλου διαπροσωπική ή σε τάξη επαφή μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου (UNESCO, 2007).

Σήμερα, η εξΑΕ υλοποιείται σχεδόν αποκλειστικά με την υποστήριξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε διαδικτυακό περιβάλλον. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να θεωρείται σήμερα ταυτόσημη με την ηλεκτρονική μάθηση (e –learning). Όπως αναφέρει ο Λιοναράκης (Lionarakis, 2006), τα σύγχρονα μέσα αναπτύχθηκαν αλματωδώς τα τελευταία χρόνια και έτσι και η επικοινωνία του διδάσκοντα με τον διδασκόμενο, αλλά και

των διδασκόμενων μεταξύ τους, να είναι πλέον εύκολη. Παράλληλα η ανάπτυξη της τεχνολογίας της Πληροφορικής έκανε πιο εύκολη την παραγωγή και διαμοιρασμό του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω οδήγησε στην επικράτηση της ηλεκτρονικής μάθησης. Μάλιστα ο Λιοναράκης εισήγαγε για αυτήν τον όρο εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση, συνδέοντας έτσι την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας με τη χρήση διάφορων εργαλείων (νέες τεχνολογίες, οπτικοακουστικό υλικό κ.ά.) (Lionarakis, 2006).

Η εξΑΕ λειτουργεί με δύο διαφορετικά συστήματα της «σύγχρονης τηλεκπαίδευσης» και της «ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης» (Mouzakis, 2006). Οι ορισμοί αυτών των δύο όρων δίνονται πολύ ωραία στο φυλλάδιο του Τ4Ε της ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που μοιράστηκε τον Μάρτιο του 2021.

«Σύγχρονη Εκπαίδευση ορίζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο και σε συγκεκριμένες ώρες, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα που τίθεται κάθε φορά. Ενισχύει τη συνεργασία, την άμεση ανατροφοδότηση και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων».

«Ασύγχρονη Εκπαίδευση ορίζεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία δεν συμβαίνει σε πραγματικό χρόνο. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμο καθ' όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, ώστε να παρέχεται ευελιξία αναφορικά με τον χρόνο ενασχόλησης των εκπαιδευομένων με αυτό, προωθώντας την αυτό-καθοδηγούμενη μάθηση».

Το κάθε ένα από τα παραπάνω συστήματα έχει τα πλεονεκτήματά του, αλλά και τα μειονεκτήματά του. Ως μειονεκτήματα για τη σύγχρονη μπορούμε να αναφέρουμε τον αυστηρό προγραμματισμό και πιθανές τεχνικές δυσκολίες (κακή σύνδεση, προβλήματα ήχου και εικόνας), ενώ για την ασύγχρονη τον κίνδυνο της αδιαφορίας και της απομόνωσης των μαθητών.

Η εξΑΕ εμφανίζεται σε τρεις μορφές: την αυτοδύναμη, τη συμπληρωματική και τη μικτή.

Η αυτοδύναμη παρέχει ολοκληρωμένα προγράμματα πλήρως αναγνωρισμένα και ταυτόσημα με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης. Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται με τη χρήση διαδικτύου, η διαδικασία μάθησης ονομάζεται εικονικό σχολείο. (Tetsiou, 2019)

Η συμπληρωματική εξΑσΕ λειτουργεί ενισχυτικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο. Μπορεί να αφορά, είτε την παρακολούθηση μεμονωμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους λόγους, είτε τις συνεργασίες σχολείων μέσα από τα σχολικά δίκτυα.

Η μικτή συνιστά έναν καλύτερο συνδυασμό συμβατικών τρόπων μάθησης και εξ αποστάσεως διαδικτυακών μορφών εκπαίδευσης, με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση.

Σχολική εξΑΕ στην Ελλάδα προ κορονοϊού

Όπως προαναφέραμε σε πολλές χώρες αναπτυγμένες, αλλά και αναπτυσσόμενες, η εξΑσΕ επεκτάθηκε ραγδαία. Στην Ελλάδα παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν λόγω της γεωμορφολογίας της, πλήθος ορεινών περιοχών αλλά και πολλών μικρών νησιών, δεν συνέβη κάτι το ανάλογο. Η μοναδική προσπάθεια δημιουργίας αυτόνομης εξΑσΕ στην Ελλάδα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποτελεί το τηλεγυμνάσιο στην Ψέριμο, που ήταν να λειτουργήσει πιλοτικά το 2010-2011. Αυτό αποτέλεσε μια προσπάθεια της Νομαρχίας Δωδεκανήσου με τη συνεργασία του Πανεπιστημίου Αιγαίου να προσφέρουν τηλεκπαίδευση στα τρία μοναδικά παιδιά του νησιού όπου καθηγητές από τη Ρόδο, ή από το νυχτερινό Γυμνάσιο Καλύμνου, θα έκαναν μάθημα, μέσω του διαδικτύου σε μαθητές αλλά και κατοίκους του μικρού νησιού τις απογευματινές ώρες. Μάλιστα, όπως αναφέρετε στο kalymnos-news.gr (kalymnos-news.gr, 2019), στο μικρό σχολείο της άγονης-γόνιμης γραμμής, εγκαταστήσανε τότε εξοπλισμό τηλεμάθησης (ηλεκτρονικό υπολογιστή), για την εφαρμογή της πρωτοβουλίας και εκπαιδεύσανε του ενδιαφερομένους για τον χειρισμό τους. Το υπουργείο όμως δεν έδωσε την έγκρισή του και το όλο εγχείρημα δεν προχώρησε.

Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν έγιναν καθόλου προσπάθειες για την εξΑσΕ, αλλά όλες αυτές ήταν επικουρικές της δια ζώσης διδασκαλίας, στόχευαν δηλαδή στη συμπληρωματική εξΑσΕ. Αυτές οι προσπάθειες στόχευαν τόσο τη σύγχρονη όσο και την ασύγχρονη εκπαίδευση.

Για την ασύγχρονη εκπαίδευση αρχικά δημιουργήθηκαν και διαμοιράστηκαν στα σχολεία εκπαιδευτικά λογισμικά, κυρίως για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αργότερα δημιουργήθηκαν πλατφόρμες ασύγχρονης μετάδοσης: το Ψηφιακό Σχολείο https://dschool.edu.gr/ , το Φωτόδεντρο http://photodentro.edu.gr ,τα ψηφιακά εκπαιδευτικά βοηθήματα http://www.study4exams.gr/ , η ηλεκτρονική σχολική τάξη eclass https://eclass.sch.gr/, , η e-me http://e-me.edu.gr/ με μεγάλη ποικιλία εργαλείων και δυνατοτήτων. Άλλα εργαλεία για τη ασύγχρονη εκπαίδευση είναι τα διαδραστικά ψηφιακά βιβλία http://ebooks.edu.gr/, τα Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια (Πλατφόρμα «Αίσωπος») http://aesop.iep.edu.gr/ , το https://blogs.sch.gr/ που δίνει τη δυνατότητα τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει το δικό του blog, το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας http://www.greek-language.gr/digitalResources/ και άλλα.

Εδώ μπορούμε να εντάξουμε και τα περιβάλλοντα ασύγχρονης επικοινωνίας που σχεδιάστηκαν για μαθητές της ομογένειας (forums), αλλά και τη δυνατότητα τηλεδιασκέψεων μεταξύ Ελλήνων μαθητών από διάφορα σχολεία στο εσωτερικό και το εξωτερικό (N.Makrodimos, Sp. Papadakis, M. Koutsoumpa, 2017).

Τα εργαλεία λοιπόν υπήρχαν, αλλά για διάφορους λόγους η συμπληρωματική εξΑσΕ, δεν ήταν διαδεδομένη, ιδίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας

Στις 26 Φεβρουαρίου του 2020 εμφανίστηκε και στη χώρα μας το πρώτο επιβεβαιωμένο κρούσμα κορωνοϊού. Τον επόμενο μήνα ο ΠΟΥ χαρακτήρισε την κατάσταση ως πανδημία και κάλεσε όλες τις χώρες να ενεργοποιήσουν μηχανισμούς για την αντιμετώπιση της εξάπλωσης του ιού συστήνοντας την τήρηση των κοινωνικών αποστάσεων. Ο τρόπος ζωής όλων μας άλλαξε. Η εκπαίδευση δεν μπόρεσε να μείνει ανεπηρέαστη και έτσι στις 10 Μαρτίου, μεταξύ και άλλων μέτρων, ανακοινώθηκε στην Ελλάδα και η αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων για δύο εβδομάδες, στοχεύοντας στον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού βάση της Κοινής Υπουργικής Απόφασης ΔΙα/ΓΠ.οικ. 16838/2020 - ΦΕΚ 783/Β/10-3-2020. Το απροσδόκητο κλείσιμο των σχολείων επηρέασε την εκπαίδευση των μαθητών και των οικογενειών τους, καθώς και των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που η αρχική απόφαση ήταν η αναστολή να τερματιστεί στις 24 Μαρτίου αυτή συνεχίστηκε έως τα μέσα Μαΐου. Ήταν λογικό για το μακρύ αυτό διάστημα να επιλεγεί ένας ασφαλής τρόπος να συνεχιστεί όσο ήταν δυνατόν η εκπαίδευση των μαθητών. Και αυτός ήταν η τηλεκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ). Για αυτήν την εξΑΕ (Tsinakos, 2020) εισήχθηκε ο όρος «επείγουσα απομακρυσμένη διδασκαλία – Emergency Remote Teaching».

Η επείγουσα εξΑΕ σχηματίστηκε ως απάντηση στην πανδημία και δεν μπορεί να συγκριθεί με την παραδοσιακή εξΑΕ που χρησιμοποιείται κυρίως για την εκπαίδευση ενηλίκων ή από διάφορα πανεπιστήμια. Η κατάσταση ήταν διαφορετική από την καλά σχεδιασμένη απομακρυσμένη διδασκαλία μια και ήταν απροσδόκητη και άνευ προηγουμένου για δασκάλους, μαθητές και γονείς. Για πρώτη φορά στην παγκόσμια ιστορία, όλοι οι μαθητές σε πολλές χώρες ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματά τους στο διαδίκτυο και όλοι οι καθηγητές/ δάσκαλοι έπρεπε να διδάξουν διαδικτυακά. Η καλά σχεδιασμένη διαδικτυακή μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία στην οποία απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών μεθόδων για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Funda, 2019). Η επείγουσα εξΑΕ είναι μια προσωρινή λύση διδασκαλίας σε ένα αναδυόμενο πρόβλημα. «Ο πρωταρχικός στόχος σε αυτές τις συνθήκες δεν ήταν να δημιουργήσουμε ξανά ένα ισχυρό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά να παρέχουμε προσωρινή πρόσβαση στη διδασκαλία και μία εκπαιδευτική υποστήριξη» (Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A, 2020).

Παρόλα αυτά, σε αυτήν την κατάσταση έκτακτης ανάγκης οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να κάνουν το καλύτερο για τους μαθητές τους, σε ελάχιστο χρόνο και με ελάχιστους διαθέσιμους πόρους. Μάλιστα αρχικά δεν υπήρχαν σαφείς οδηγίες για το πώς θα πραγματοποιηθεί η τηλεκπαίδευση μια και το υπουργείο είχε δώσει αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Δεν είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα και κύριος στόχος αρχικά ήταν η επανάληψη της διδαχθείσας ύλης.

Το πρώτο καιρό οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν την ασύγχρονη κυρίως εκπαίδευση είτε με ανταλλαγή email, είτε με άλλους τρόπους επικοινωνίας. Όσο όμως περνούσε ο

καιρός και δεν άνοιγαν τα σχολεία αυξήθηκε η πίεση για υποχρεωτικότητα της εξΑσΕ, και εκτός από την ασύγχρονη προωθήθηκε και η σύγχρονη εκπαίδευση. Η εξΑσΕ ξεκίνησε με προτεραιότητα στους μαθητές του Λυκείου. Ξεκινώντας από τη Δευτέρα 16/3/2020 με την πιλοτική εφαρμογή σε τρεις νομούς (Αχαΐας, Ζακύνθου, Ηλείας) επεκτάθηκε στο σύνολο των Λυκείων της χώρας σε μόλις μία εβδομάδα (https://www.minedu.gov.gr/, n.d.). Σύντομα ακολούθησαν τα Γυμνάσια και τα Δημοτικά. Στόχος ήταν να διατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μία στενή επαφή με την μαθησιακή διδασκαλία, και δεν αποσκοπούσε στο να υποκαταστήσει τη δια ζώσης διδασκαλία (Rammos, D. & Bratitsis, Th., 2020).

Για την ασύγχρονη εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν οι ψηφιακές πλατφόρμες της e-class και της e-me έχοντας αρχικά έντονα προβλήματα, τα οποία όμως όσο περνούσε ο καιρός ελαχιστοποιήθηκαν με συνεχείς αναβαθμίσεις. Για την σύγχρονη πραγματοποιήθηκαν μαθήματα με τηλεδιασκέψεις σε εικονικές ηλεκτρονικές τάξεις που δημιουργήθηκαν για κάθε εκπαιδευτικό, μέσω της πλατφόρμας Webex Meetings της εταιρείας Cisco Hellas A.E. Παράλληλα χρησιμοποιήθηκε η εκπαιδευτική τηλεόραση για τα παιδιά του Δημοτικού με τη συνεργασία της ΕΡΤ και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ο αριθμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών που συμμετέχουν στην εξΑσΕ αυξάνεται συνεχώς. Σύμφωνα με τα στοιχεία του υπουργείου (https://bit.ly/3nVHjA1) στις 5 Μαΐου 2020 112.872 εκπαιδευτικοί είχαν δημιουργήσει την προσωπική ψηφιακή τους τάξη και καθημερινά συμμετείχαν 766.458 μαθητές, ενώ 145.000 παιδιά παρακολούθησαν καθημερινά τον Απρίλιο τα κατάλληλα προγράμματα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης. Οι αριθμοί αυτοί αν συγκριθούν με το τι συνέβαινε ως τις 10 Μαρτίου 2020, ημέρα αναστολής της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, δείχνει τη μαζική ανταπόκριση στο εγχείρημα αυτό. Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της eclass οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που είχαν πρόσβαση στο περιβάλλον της πλατφόρμας η-τάξη λίγο πριν το κλείσιμο των σχολείων ήταν 15.000 εκπαιδευτικοί και 38.000 μαθητές. (ΕΛΛΑΚ Διημερίδα Μάιος 2020).

Όπως φαίνεται και από τα παραπάνω νούμερα ένας σημαντικός αριθμός της σχολικής κοινότητας υιοθέτησε τα ψηφιακά εργαλεία τα οποία επέτρεπαν τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, χωρίς μάλιστα να έχει εκπαιδευτεί ή να προετοιμαστεί για κάτι το ανάλογο. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να εμφανιστούν αντικειμενικές δυσκολίες, όπως η έλλειψη υποδομής και τεχνογνωσίας, τόσο από την μεριά των εκπαιδευτικών όσο και από την μεριά των μαθητών (Rammos, D. & Bratitsis, Th., 2020). Το μεγαλύτερο πρόβλημα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί ήταν το υπερφορτωμένο Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο, που τους εμπόδιζε να οργανώσουν με άνεση τα μαθήματα της ασύγχρονης διδασκαλίας τους και αργότερα και της σύγχρονης.

Την περίοδο αυτή η έμφαση δόθηκε όχι στην εξΑσΕ, αλλά στην εξ αποστάσεως υποστήριξη (Anastasiadis P, 2020). Όπως αναφέρουν οι Zhang κ.ά. (Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C., 2020) όλες οι προσπάθειες εστιάστηκαν στην αναγκαιότητα της

αναβάθμισης των υπαρχουσών διαδικτυακών υποδομών για να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις αυξανόμενες ανάγκες λόγω της πανδημίας όσο και της τεχνολογικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Επίσης σε αυτήν την έκτακτη εξΑσΕ δεν εφαρμόστηκαν οι μέθοδοι της εξΑσΕ, αλλά μεταφέρθηκαν αυτούσιες οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο (Angelakos, 2020).

Η έλλειψη μιας συντονισμένης από το υπουργείο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επείγουσα εξΑσΕ, όπως ήδη αναφέρθηκε, ανάγκασε τους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν δίκτυα αλληλοϋποστήριξης και αλληλοβοήθειας τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο και σε ευρύτερο. Την περίοδο αυτή αναδείχθηκε ο ρόλος της αλληλουποστήριξης των εκπαιδευτικών μέσω άτυπων κοινοτήτων μάθησης με τη χρησιμοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Manousou, E., Chartofylaka, T., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S., & Karagianni, E., 2020).

Κατά τόπους, με πρωτοβουλία των κατά τόπων ΠΕΚΕΣ διενεργήθηκαν διαδικτυακές ημερίδες και διημερίδες, λόγω της αναγκαιότητας υποστήριξης των εκπαιδευτικών εν μέσω πανδημίας . Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της τηλε-διημερίδας "Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Σχολική Πραγματικότητα" (https://bit.ly/3hVXvOd), η οποία συνδιοργανώθηκε από δεκαοκτώ (18) Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) της Ελλάδας με πρωτοβουλία του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτ. Ελλάδας στις 25-26 Απριλίου 2020. Οι συμμετέχοντες της τηλεδιημερίδας έφτασαν τον πολύ υψηλό αριθμό των 33.997, ο οποίος αναδεικνύει τη μεγάλη ανάγκη που είχαν οι εκπαιδευτικοί για επιμόρφωση και ενημέρωση στα θέματα εξΑΕ (Manousou, E., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S. & Chartofylaka, A., 2021). Υπήρχαν και άλλες εξ αποστάσεως επιμορφώσεις από διάφορους φορείς, αλλά όχι από το υπουργείο.

Την επόμενη σχολική χρονιά η εξΑσΕ επέστρεψε στις 7 Νοεμβρίου 2020 όταν ανεστάλη εκ νέου η λειτουργία των σχολείων. Αυτή την φορά ξεκίνησε άμεσα η εξ αποστάσεως διδασκαλία έχοντας υποχρεωτικό χαρακτήρα. Αλλά όπως αναφέρει ο Αναστασιάδης (Anastasiadis P, 2020), παρατηρήθηκε μεταφορά του μοντέλου της μετάδοσης της πληροφορίας σε περιβάλλον τηλεδιάσκεψης, με αποτέλεσμα τα εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης δασκάλου - μαθητή, και την εμφάνιση του φαινομένου της «μαύρης οθόνης», της μη ενεργής δηλαδή συμμετοχής των παιδιών. Βέβαια σε κάποιες περιπτώσεις, ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εξοικείωσή τους με τα εργαλεία ανέδειξαν καλές πρακτικές και επιχειρήθηκε «η ανάδειξη του δυναμικού της εκπαιδευτικής κοινότητας και στην εξΑΕ» (Manousou, E., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S. & Chartofylaka, A., 2021).

Ανάλογη ήταν η κατάσταση στις υπόλοιπες χώρες. Ελάχιστες δεν έκλεισαν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια. Στην Ευρώπη, με εξαίρεση τη Σουηδία και την Ισλανδία που διατήρησαν μόνο τα ιδρύματα ανώτερης δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης , πραγματοποιήθηκε αναστολή της λειτουργίας των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία (Euridice, 2020). Στις περισσότερες από αυτές χρησιμοποιήθηκε η τεχνολογία για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Όπως αναφέρει

χαρακτηριστικά η UNICEF σε δελτίο τύπου που εξέδωσε στις 3/3/2021 για περισσότερα από 168 εκατομμύρια παιδιά τα σχολεία ήταν κλειστά για ένα ολόκληρο χρόνο. (https://uni.cf/3lQD8CS)

Βιβλιογραφία

Anastasiadis P. (2020). I Scholiki Ex Apostaseos Ekpaidefsi stin epochi tou Koronoiou COVID-19: to paradeigma tis Elladas kai i proklisi tis metavasis sto «Anoichto Scholeio tis Dierevnitikis Mathisis, tis Synergatikis Dimiourgikotitas kai tis Koinonikis Allilengy. Ανάκτηση από https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/25506

Angelakos. (2020). Alitheies gia tin prosfati “Didaskalia apo apostasi”. *Nea Paideia*.

Funda, E. (2019, Οκτώβριος). Instructional Strategies for Forming Online Collaborative Teams. *Volume 18, International Journal on E-Learning*.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Ανάκτηση Δεκέμβριος 30, 2020, από https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

https://www.minedu.gov.gr/. (n.d.). Ανάκτηση από https://www.minedu.gov.gr/exetaseis-2/1650-covid19/44445-21-03-2020-odigies-gia-tin-eks-apostaseos-ekpaidefsi

kalymnos-news.gr. (2019, Ιανουάριος 19). Ανάκτηση από https://bit.ly/3zC5PbW

Lionarakis. (2006). I theoria tis ex apostaseos ekpaidefsis kai i polyplokotita tis polymorfikis tis diastasis. *Lionarakis, A. (Epim.), Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi-Stoicheia Theorias kai Praxis*.

Manousou, E., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S. & Chartofylaka, A. (2021). Prokliseis kai kales praktikes gia tin epimorfosi ekpaideftikon stin ex Apostaseos .

Manousou, E., Chartofylaka, T., Ioakeimidou, V., Papadimitriou, S., & Karagianni, E. (2020). Scholiki ex apostaseos ekpaidefsi, vasikes arches kai efarmoges. . Ανάκτηση Ιανουάριος 4, 2021, από https://drive.google.com/file/d/1dpqRk8_VI7tJDa3isBeQjm93uCmVf0mP/view .

Mouzakis, C. (2006). I ex Apostaseos Ekpaidefsi stin Ekpaidefsi Enilikon – Paradeigmata kai Periptoseis efarmogis. Athen: YEPTh-NGEE-KEE.

N.Makrodimos, Sp. Papadakis, M. Koutsoumpa. (2017). Scholiki ex Apostaseos Ekpaidefsi: mia meleti periptosis me ti methodo tis Anestrammenis Taxis gia ta Mathimatika tis E' Dimotikou. Ανάκτηση από https://doi.org/10.12681/jode.13975

Rammos, D. & Bratitsis, Th. (2020, October 3 – 4). I epikoinonia me tous goneis sto plaisio tis ex apostaseos ekpaidefsis.

Tetsiou, 2. (2019, September 29). *https://apothesis.eap.gr.* Ανάκτηση από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/44986.

Tsinakos, A. (2020, April 2). *Ex Apostaseos Didaskalia: Ti einai afto pou ginetai stin Ellada kai se olo ton kosmo afti ti stigmi*. Ανάκτηση από https://bit.ly/3O8eBt0

UNESCO. (2007, Δεκέμβριος 6). Thesaurus. Ανάκτηση από http://www.ibe.unesco.org/en/unesco-ibe-education-thesaurus

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L. & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. Journal of Risk and Financial Management.

Η αξιοποίηση της μαθηματικής λογοτεχνίας στην μάχιμη διδακτική πράξη προς επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων.

Μόσχος Αλέξανδρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

Περίληψη

Έχει μελετηθεί η χρησιμότητα αξιοποίησης της μαθηματικής λογοτεχνίας στην διδασκαλία των μαθηματικών. Συνήθως όμως αναφερόμαστε σε μια διαδικασία που δεν εφαρμόζεται στην μάχιμη διδακτική πράξη που αφορά την εκμάθηση συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών , ούτε σε μια υποβοήθηση στην επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Περιοριζόμαστε σε ανάθεση εργασιών , στη μελέτη βιβλίων μαθηματικής λογοτεχνίας στο σπίτι , σε λέσχες ανάγνωσης κ.α. Στην παρούσα εργασία προτείνεται η χρησιμοποίηση κατάλληλων κειμένων μαθηματικής λογοτεχνίας με αντίστοιχα ερωτήματα – βήματα που απαρτίζουν φύλλα εργασίας κι έχουν στόχο την αξιοποίηση τους στην μάχιμη διδακτική πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθηματική λογοτεχνία , μαθηματικά. Διδακτική μαθηματικών.

Τα πλεονεκτήματα αξιοποίησης της μαθηματικής λογοτεχνίας.

Στις μέρες μας παρατηρείται μια άνθιση της μαθηματικής λογοτεχνίας τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Στη χώρα μας πρωτεργάτες είναι ο Απόστολος Δοξιάδης και ο Τεύκρος Μιχαηλίδης. Οι δυο τους έχουν ιδρύσει την μη κερδοσκοπική οργάνωση ΘΑΛΗΣ + ΦΙΛΟΙ με στόχο να προάγουν τις λέσχες ανάγνωσης σε όλη την Ελλάδα. Χαρακτηριστικό έργο του Απόστολου Δοξιάδη είναι : «Ο θείος Πέτρος και η εικασία του Γκόλντμπαχ» , το οποίο γνώρισε εμπορική επιτυχία και στο εξωτερικό. Ο Τεύκρος Μιχαηλίδης, με τη σειρά του, έγραψε μεταξύ άλλων τα : «Πυθαγόρεια εγκλήματα» , «Αχμές , ο γιος του φεγγαριού» , «Ο μέτοικος και η συμμετρία» κ.α. Διεθνώς ξεχωρίζει το μπεστ σέλερ της μαθηματικής λογοτεχνίας «Το θεώρημα του παπαγάλου» του Γάλλου Ντενί Γκετζ. Το βιβλίο αποτελεί μια έξοχη μυθοπλασία που παρουσιάζει γλαφυρά στιγμιότυπα από την ιστορία των μαθηματικών ανά τους αιώνες. Από τα πρώτα βέβαια και ιδιαίτερα εφευρετικό ήταν το έργο μαθηματικής λογοτεχνίας : « Επιπεδοχώρα» του Έντουιν Άμποτ, το οποίο γράφηκε στα 1884.Το έργο διαπραγματεύεται τον τρόπο που αντιλαμβάνεται ένα δισδιάστατο ον τον τρισδιάστατο κόσμο.

Η αξιοποίηση τώρα της μαθηματικής λογοτεχνίας στην διδακτική πράξη έχει θετικό πρόσημο , καθώς :

- Προσδίδει έναν ευχάριστο χαρακτήρα στην διδασκαλία των μαθηματικών και προβάλλει ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης.
- Καταδεικνύει τον ανθρώπινο χαρακτήρα των μαθηματικών διεργασιών.
- Συνδέει τα μαθηματικά με την πραγματικότητα και την βιωματική μάθηση.
- Βοηθά στην καλύτερη κατανόηση και εμβάθυνση των μαθηματικών εννοιών.

Συνήθως όμως αναφερόμαστε σε μια αξιοποίηση της μαθηματικής λογοτεχνίας που δεν εφαρμόζεται στην μάχιμη διδακτική πράξη που αφορά την εκμάθηση συγκεκριμένων μαθηματικών εννοιών , ούτε σε μια υποβοήθηση στην επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Περιοριζόμαστε σε ανάθεση εργασιών , στη μελέτη βιβλίων μαθηματικής λογοτεχνίας στο σπίτι , σε λέσχες ανάγνωσης κ.α. Η πρόταση διδασκαλίας που παρουσιάζουμε εδώ αφορά την ενσωμάτωση της μαθηματικής λογοτεχνίας στην μάχιμη διδασκαλία των μαθηματικών προς επίτευξη συγκεκριμένων διδακτικών στόχων. Αυτό επιτυγχάνεται με το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες , οι οποίες καλούνται να επεξεργαστούν ένα φύλλο εργασίας. Το φύλλο εργασίας αυτό περιέχει δύο μέρη.

- Το πρώτο μέρος περιέχει ένα κείμενο μαθηματικής λογοτεχνίας , που λειτουργεί ως αφόρμηση για την εμπλοκή και κατανόηση μαθηματικών εννοιών και διεργασιών.
- Το δεύτερο περιέχει ερωτήματα προς διαπραγμάτευση με αφορμή το κείμενο για την εμβάθυνση των μαθηματικών εννοιών.

Φύλλα εργασίας με αποσπάσματα μαθηματικής λογοτεχνίας

Στη συνέχεια παρουσιάζουμε ενδεικτικά τρία φύλλα εργασίας , όπως τα περιγράψαμε πρωτύτερα , σε συγκεκριμένες διδακτικές ενότητες μαθηματικών.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1 : ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΑΓΝΩΣΤΟ

(Άλγεβρα α΄ γυμνασίου : Επίλυση εξισώσεων α βαθμού με τη μέθοδο της αντίστροφης πράξης)

Κείμενο

«Επιστροφή στη Βαγδάτη. Ανάμεσα στους σοφούς υπάρχει κι ένας που θα αφήσει έντονη σφραγίδα στην εποχή του : είναι ο Μοχάμεντ ιμπν αλ- Χουαρίζμι. Ο αλ Χουαρίζμι είναι ένας Πέρσης μαθηματικός που γεννήθηκε γύρω στα 780. Η οικογένεια του καταγόταν από τα σημερινά εδάφη του Ουζμπεκιστάν και Τουρκμενιστάν. Στους δρόμους της Βαγδάτης είναι κυρίως γνωστός ως αστρονόμος. Έχει συγγράψει πολλές θεωρητικές πραγματείες που παραθέτουν τις γνώσεις των Ελλήνων και των Ινδών, καθώς και πρακτικές μονογραφίες σχετικά με τη χρήση του ηλιακού ρολογιού και του αστρολάβου. Στα μαθηματικά ο αλ – Χουαρίζμι συνέταξε το περίφημο «Βιβλίο της πρόσθεσης και της αφαίρεσης σύμφωνα με τους ινδικούς υπολογισμούς». Αυτό το πολύτιμο έργο θα ήταν αρκετό για να εξασφαλίσει την είσοδό του στο πάνθεον των μαθηματικών. Ωστόσο , ένα άλλο βιβλίο , με επαναστατικό περιεχόμενο του εξασφάλισε οριστικά τη θέση μεταξύ των μεγαλύτερων μαθηματικών. Αυτό το βιβλίο του το παρήγγειλε αυτοπροσώπως ο Αλ – Μαμούν. Ο χαλίφης θέλησε να θέσει στη διάθεση του λαού ένα εγχειρίδιο μαθηματικών που να είναι χρήσιμο στον καθένα. Ζήτησε από τον αλ- Χουαρίζμι να συντάξει ένα κατάλογο από κλασικά προβλήματα , συνοδευόμενα με τη μέθοδο λύσης τους. Ο Πέρσης όμως πολυμαθής δε σταμάτησε εκεί. Αποφάσισε να προσθέσει στο έργο του μια καθαρά θεωρητική εισαγωγή. Εκεί παραθέτει με τρόπο

σαφή και δομημένο διάφορες μεθόδους επίλυσης πρακτικών προβλημάτων. Όταν το έργο ολοκληρώθηκε το τιτλοφόρησε «Εγχειρίδιο του λογισμού μέσω συγκόλλησης και αντιπαράθεσης». Εγκαινίασε ένα καινούργιο κλάδο των μαθηματικών , την άλγεβρα , με μια μοναδική λέξη : al- jabr. Περιγράφει τις μεθόδους επίλυσης προβλημάτων με τρόπο ανεξάρτητο από τα ίδια τα προβλήματα. Για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτή τη διαδικασία ας θεωρήσουμε τα τρία ακόλουθα προβλήματα:

- Ένας ορθογώνιος αγρός έχει πλάτος 5 μονάδων και επιφάνεια 30. Ποιο είναι το μήκος του;
- Ένας άντρας 30 ετών έχει 5 φορές την ηλικία του γιού του. Ποια είναι η ηλικία του γιού;
- Ένας έμπορος αγόρασε 30 κιλά υφάσματα σε 5 πανομοιότυπα τόπια. Πόσο ζυγίζει το καθένα;

Και στις τρεις περιπτώσεις η απάντηση είναι 6. Το αποτέλεσμα προκύπτει από τη διαίρεση 30 : 5. Έχουμε σαφώς την αίσθηση ότι παρόλο αναφέρονται σε ριζικά διαφορετικά θέματα , τα μαθηματικά που κρύβονται πίσω από τη λύση είναι τα ίδια. Το πρώτο βήμα του αλ-Χουαρίζμι είναι να απογυμνώσει αυτά τα ερωτήματα από το υλικό τους πλαίσιο και να διατυπώσει ένα αμιγώς μαθηματικό πρόβλημα:

Ζητείται αριθμός που όταν πολλαπλασιαστεί με το 5 δίνει 30

Με αυτή τη διατύπωση αγνοούμε το τι παριστάνουν οι αριθμοί 5 και 30. Μπορεί να είναι γεωμετρικές διαστάσεις , ηλικία , τόπια υφάσματος ή οτιδήποτε άλλο. Δεν έχει καμία σημασία!. Ο στόχος της άλγεβρας είναι να διαμορφώσει μεθόδους που να επιτρέπουν την επίλυση αυτού του είδους των αινιγμάτων με καθαρά μαθηματικό τρόπο. Ο αλ- Χουαρίζμι πηγαίνει ακόμα πιο μακριά στη μελέτη των εξισώσεων. Ισχυρίζεται ότι η μέθοδος δεν εξαρτάται ούτε από τα αριθμητικά δεδομένα. Δείτε τις ακόλουθες εξισώσεις

- *Ζητείται αριθμός που όταν πολλαπλασιαστεί με το 5 δίνει 30*
- *Ζητείται αριθμός που όταν πολλαπλασιαστεί με το 2 δίνει 16*
- *Ζητείται αριθμός που όταν πολλαπλασιαστεί με το 3 δίνει 60*

Καθεμιά από τις εξισώσεις αυτές ήδη ενσωματώνει μια πλειάδα διαφορετικών προβλημάτων. Σε όλες αυτές όμως ακολουθούμε την ίδια μέθοδο την διαίρεση : 30: 5 ή 16:2 ή 60:3. Είναι συνεπώς δυνατόν να διατυπώσουμε αυτές τις εξισώσεις με ένα ακόμη πιο αφηρημένο τρόπο:

Ζητείται αριθμός που όταν πολλαπλασιάζεται με μια συγκεκριμένη ποσότητα 1 να δίνει την ποσότητα 2.

Όλα αυτά τα προβλήματα αυτού του τύπου λύνονται με τον ίδιο τρόπο: αρκεί να διαιρέσουμε την ποσότητα 2 με την ποσότητα 1. Μπορούμε βέβαια να φανταστούμε κι άλλους τύπους εξισώσεων , στις οποίες ο άγνωστος υφίσταται πολλές διαφορετικές πράξεις. Ο αλ- Χουαρίζμι ασχολήθηκε με τις εξισώσεις που ο άγνωστος μπορεί να υποστεί και τις τέσσερις θεμελιώδεις πράξεις καθώς και με την ύψωση στο τετράγωνο. Η εργασία λοιπόν του αλ –Χουαρίζμι εντάσσεται αρμονικά στη γενική δυναμική των μαθηματικών που τείνει προς την αφαίρεση και τη γενίκευση. Ήδη από καιρό τα μαθηματικάαντικείμενα είχαν καταστεί ανεξάρτητα από τα πραγματικά αντικείμενα που αντιπροσώπευσαν. Με τον αλ- Χουαρίζμι οι ίδιοι οι συλλογισμοί ανεξαρτητοποιούνταν από τα προβλήματα που στοχεύουν να επιλύσουν».

Από το βιβλίο «Η μεγάλη περιπέτεια των μαθηματικών του Mickael Launay

Ερωτήματα

1. Σχηματίστε εξισώσεις και επιλύστε τα προβλήματα 1 ,2 , 3

- Ένας ορθογώνιος αγρός έχει πλάτος 5 μονάδων και επιφάνεια 30. Ποιο είναι το μήκος του;
- Ένας άντρας 30 ετών έχει 5 φορές την ηλικία του γιού του. Ποια είναι η ηλικία του γιού;
- Ένας έμπορος αγόρασε 30 κιλά υφάσματα σε 5 πανομοιότυπα τόπια. Πόσο ζυγίζει το καθένα;

……
……

2. Ποια ομοιότητα(αναλογική σχέση) έχουν τα τρία αυτά προβλήματα;

……
……
……

3. Ποια είναι η διατύπωση ενός γενικού και αφηρημένου προβλήματος που προτείνει ο αλ – Χουαρίσμι για τα τρία αυτά προβλήματα;

……
……

4. Διατυπώσετε τρία διαφορετικά προβλήματα που λύνονται με αφαίρεση και διατυπώστε το γενικό αφηρημένο τους πρόβλημα.

……
……

5. Κάντε το ίδιο για τις άλλες δύο θεμελιώδεις πράξεις

……
……

6. Πως αντιλαμβάνεστε την έκφραση : «Η εργασία λοιπόν του αλ –Χουαρίζμι εντάσσεται αρμονικά στη γενική δυναμική των μαθηματικών που τείνει προς την ***αφαίρεση*** και τη ***γενίκευση***. Ήδη από καιρό τα μαθηματικά αντικείμενα είχαν καταστεί ανεξάρτητα από τα πραγματικά αντικείμενα που αντιπροσώπευσαν».

……
……

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2 : ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ ΜΕ ΕΝΑ ΚΟΛΟΥΡΟ ΕΙΚΟΣΑΕΔΡΟ

(Γεωμετρία β΄ γυμνασίου : Στερεομετρία – Πλατωνικά στερεά)

Κείμενο

«Είμαστε στις αρχές του Μάη. Είναι μεσημέρι κι ο ήλιος λάμπει πάνω από το πάρκο της Βιλλέτ στο βόρειο Παρίσι. Απέναντί μου η Πολιτεία των Επιστημών και της Βιομηχανίας και σε πρώτο πλάνο η Γεόδα. Αυτή η παράξενη αίθουσα κινηματογράφου που κατασκευάστηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 , μοιάζει με μια τεράστια σφαίρα με διάμετρο 36 μέτρα.

Το μέρος είναι πολυσύχναστο. Διάφοροι τουρίστες με τις φωτογραφικές τους μηχανές στο χέρι έχουν έρθει να δουν το παράξενο παριζιάνικο κτίσμα. Μερικές οικογένειες κάνουν τον περίπατό τους την Τετάρτη. Ερωτευμένα ζευγάρια κάθονται στο χορτάρι ή βαδίζουν χέρι χέρι. Που και που κάποιος κάνει τζόκινγκ. Τριγύρω τα παιδιά διασκεδάζουν.

Όσο για μένα βρίσκομαι εδώ επειδή με ενδιαφέρει η γεωμετρία αυτής της σφαίρας. Η επιφάνεια της αποτελείται από τριγωνικά κάτοπτρα συνταιριασμένα μεταξύ τους. Με μια ματιά το συνταίριασμα αυτό φαίνεται κανονικό. Με μια πιο προσεκτική παρατήρηση αναδεικνύονται αρκετές ανωμαλίες. Η Γεόδα με τις τριγωνικές έδρες της μπορεί να θεωρηθεί ένα γιγάντιο πολύεδρο έστω κι αν από μακριά , ο μεγάλος αριθμός των εδρών της την κάνει να μοιάζει με σφαίρα.

Ο Θεαίτητος ο Αθηναίος ένας μαθηματικός του 4^{ου} αιώνα ασχολήθηκε με τα κανονικά πολύεδρα. Στη γεωμετρία ένα πολύεδρο είναι ένα γεωμετρικό στερεό που ο όγκος του περιορίζεται από επίπεδες έδρες. Οι κύβοι και οι πυραμίδες ανήκουν σε αυτή την οικογένεια των πολυέδρων , αντίθετα με τη σφαίρα και τους κυλίνδρους που περιορίζονται από καμπύλες επιφάνειες. Ο Θεαίτητος ανακάλυψε ότι μόνο πέντε πολύεδρα είναι συμμετρικά , δηλαδή έχουν ίσες όλες τους τις έδρες και τις γωνίες. Αυτά είναι το τετράεδρο , το εξάεδρο , το οκτάεδρο , το δωδεκάεδρο και το εικοσάεδρο. Τα πολύεδρα αυτά θα

ονομαστούν πλατωνικά. Γιατί όχι στερεά του Θεαίτητου; Η ιστορία είναι συχνά άδικη στους πρωτοπόρους , που δεν δέχονται πάντα τις τιμές που τους ανήκουν. Ο Αθηναίος φιλόσοφος απλά αντιστοίχισε στο τετράεδρο τη φωτιά , στο εξάεδρο τη γη , τον αέρα στο οκτάεδρο και το νερό στο εικοσάεδρο. Όσο για το δωδεκάεδρο ο Πλάτωνας θεωρούσε ότι αποτελούσε τη μορφή του σύμπαντος…

Καθώς απομακρύνομαι από τη Γεόδα , συναντώ λίγο πιο κάτω κάποια παιδιά που έχουν βγάλει την μπάλα τους και έχουν αρχίσει να παίζουν ποδόσφαιρο στις πεζούλες της Βιλλέτ. Ούτε αυτά υποψιάζονται ότι οφείλουν να ανάψουν μια λαμπάδα στον Θεαίτητο. Άραγε έχουν παρατηρήσει ότι η μπάλα τους περιέχει γεωμετρικά μοτίβα; Οι περισσότερες μπάλες ακολουθούν το ίδιο πρότυπο: είκοσι εξάγωνα και δώδεκα πεντάγωνα κομμάτια. Ένα κόλουρο εικοσάεδρο! Αυτό το όνομα δίνουν οι γεωμέτρες στην μπάλα ποδοσφαίρου. Για την επιλογή της δομής της χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες προδιαγραφές με τη Γεόδα: να είναι όσο το δυνατό πιο κανονική κι όσο το δυνατό πιο στρογγυλή. Το μοντέλο βέβαια που εφαρμόστηκε είναι διαφορετικό. Αντί να υποδιαιρέσουν και να στρογγυλέψουν τις κόχες , επέλεξαν απλώς να κόψουν τις κόχες. Φανταστείτε ένα εικοσάεδρο από πλαστελίνη που απλά με ένα μαχαίρι κόβετε τις κόχες που προεξέχουν.

Κι αυτή η κοπελίτσα που κρατά στο χέρι της ένα μαντίλι με την οποία διασταυρώνομαι καθώς αποχωρώ από το πάρκο της Βιλλέτ; Δεν φαίνεται να είναι πολύ καλά. Μήπως είναι θύμα κάποιας διασποράς κακόβουλων μικροεικοσαέδρων; Μερικοί ιοί όπως ο ρινοϊός παίρνουν κατά φυσικό τρόπο σχήμα εικοσαέδρου ή δωδεκαέδρου. Αυτά τα μικροσκοπικά πλάσματα παίρνουν τέτοιου είδους μορφές για τον ίδιο λόγο που κι εμείς τις χρησιμοποιούμε στην αρχιτεκτονική και στις μπάλες μας. Ο λόγος που οι ιοί προτιμούν μια τέτοια μορφή εξυπηρετεί κι έναν άλλο σκοπό. Ο γενετικός κώδικας που είναι απαραίτητος για το περίβλημα του ιού είναι πολύ πιο συνοπτικός και οικονομικός όταν επιλέγονται δομές με συμμετρία όπως τα κανονικά πολύεδρα. Για μια ακόμη φορά ο Θεαίτητος θα είχε εκπλαγεί αν μάθαινε μέχρι που πάνε και κρύβονται τα πολύεδρά του!»

Από το βιβλίο « Η μεγάλη περιπέτεια των μαθηματικών» , του Mickael Launay

Ερωτήματα

1. Προσπαθήστε να δώσετε έναν ορισμό για το πολύεδρο

……
……

2. Ποια από τα παρακάτω στερεά σχήματα είναι πολύεδρα;

Σφαίρα , κύβος , πυραμίδα , κύλινδρος , κώνος , οκτάεδρο

……
……

3. Πότε ένα πολύεδρο λέγεται κανονικό;
……
……

4. Ποια είναι τα πέντε κανονικά πολύεδρα; Γιατί ονομάζονται πλατωνικά στερεά;

……
……

5. Γιατί η μπάλα ποδοσφαίρου ονομάζεται κόλουρο εικοσάεδρο από τους γεωμέτρες;

……
……

6. Γιατί μερικοί ιοί παίρνουν τη μορφή δωδεκαέδρου ή εικοσαέδρου;

……
……

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 : ΤΑ ΤΡΙΑ ΑΛΥΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑΣ

(Γεωμετρία Β΄Λυκείου)

Κείμενο

«Τα τρία Μεγάλα Προβλήματα της Αρχαιότητας! Διπλασιασμός του κύβου , τριχοτόμηση γωνίας , τετραγωνισμός του κύκλου! Ο τετραγωνισμός του κύκλου είναι τόσο γνωστός που έχει γίνει παροιμία. Συνίσταται στην κατασκευή ενός τετραγώνου με εμβαδόν ίσο με το εμβαδόν δοσμένου κύκλου. Ο διπλασιασμός του κύβου είναι η κατασκευή ενός κύβου με όγκο διπλάσιο από τον όγκο ενός δοσμένου κύβου. Η τριχοτόμηση μια γωνίας ο χωρισμός της σε τρία ίσα μέρη. Το πρώτο πρόβλημα αφορά σε επιφάνειες , το δεύτερο σε όγκους και το τρίτο σε γωνίες. Στο αρχαιότερο μαθηματικό κείμενο που έχει βρεθεί μέχρι σήμερα , τον πάπυρο του Ρίντ , ο γραφέας Αχμές ζητά αν βρεθεί ένα τετράγωνο ισοδύναμο με δοσμένο κύκλο. Προτείνει το τετράγωνο με πλευρά τα 8/9 της διαμέτρου του κύκλου. Πρόκειται για μια καλή προσέγγιση. Το γεγονός ότι ο Ιπποκράτης πέτυχε τον τετραγωνισμό των μηνίσκων είχε τεράστια απήχηση. Μέχρι την εποχή που οι μόνοι τετραγωνισμοί που είχαν γίνει αφορούσαν

ευθύγραμμα σχήματα , ορθογώνια , παραλληλόγραμμα , τραπέζια. Καταφέρνοντας να τετραγωνίσει ένα καμπυλόγραμμο σχήμα ο Ιπποκράτης γέννησε τρελές ελπίδες. Κανείς δεν μπορούσε να πει ότι δεν μπορούν να τετραγωνιστούν καμπυλόγραμμα σχήματα! Γιατί όχι κι ο κύκλος λοιπόν;

Ο διπλασιασμός του κύβου συζητήθηκε για πρώτη φορά με την ευκαιρία μιας μεγάλης επιδημίας. Η πανούκλα είχε χτυπήσει την Αθήνα. Τίποτε δεν μπορούσε να την σταματήσει. Μια αντιπροσωπεία Αθηναίων στάλθηκαν στους Δελφούς να ρωτήσει το μαντείο πως θα σταματήσει η αρρώστα. Η πυθία αποσύρθηκε για να μελετήσει το θέμα. Σε λίγο έφτασε ο χρησμός.

- Αθηναίοι για να σταματήσει η πανούκλα, οφείλετε να διπλασιάσετε το βωμό που είναι αφιερωμένος στον Απόλλωνα στη Δήλο.

Έτσι αναδείχτηκε σύμφωνα με τον μύθο το πρόβλημα του διπλασιασμού του κύβου ή Δήλιο πρόβλημα με κανόνα και διαβήτη φυσικά. Οι πιο μορφωμένοι Αθηναίοι κατάφεραν τον διπλασιασμό του τετραγώνου. Αρκεί να κατασκευάσουν τετράγωνο με πλευρά τη διαγώνιο του αρχικού τετραγώνου. Έτσι γεννήθηκαν προσδοκίες για ανάλογο διπλασιασμό του όγκου ενός κύβου. Τέλος τριχοτόμηση γωνίας. Πόσο μάλλον θεωρήθηκε εύκολος ο χωρισμός μιας γωνίας σε τρία ίσα μέρη εφόσον με το θεώρημα του Θαλή ήταν εφικτός ο αντίστοιχος χωρισμός ενός ευθύγραμμου τμήματος σε τρία ίσα μέρη.

Στο σύμπαν της ελληνικής γεωμετρίας ένα σχήμα δεν υπάρχει παρά μόνο αν σχεδιαστεί αποκλειστικά με τη βοήθεια ευθειών και κύκλου. Πρόκειται για κατασκευές χρησιμοποιώντας κανόνα και διαβήτη. Πολλοί μαθηματικοί έδωσαν λύσεις αλλά δεν ήταν λύσεις με κανόνα και διαβήτη. Για τον Ιππία για παράδειγμα όλα τα προβλήματα ήταν τεχνικά. Πέτυχε τον τετραγωνισμό του κύκλου χάρη στην τετραγωνίζουσα που δημιούργησε. Ο Διοκλής τρεις αιώνες αργότερα ακολουθώντας το παράδειγμα του δημιούργησε την κισσοειδή καμπύλη με την οποία έλυσε το πρόβλημα του διπλασιασμού του κύβου. Ο Νικομήδης έναν αιώνα μετά δημιούργησε μια καμπύλη που έμοιαζε με όστρακο την κογχοειδή με την οποία μπορούσε να πετύχει την τριχοτόμηση και τον διπλασιασμό. Όλες αυτές οι καμπύλες ανακαλύφθηκαν για να λύσουν προβλήματα. Ήταν όμως καμπύλες μηχανικές κι όχι γεωμετρικές. Σημεία που κινούνται. Ευθείες που γλιστρούν. Ο επίσημος γεωμετρικός κόσμος της Ελλάδας ήταν ένας κόσμος στατικός. Κι ο Πλάτων κατηγόρησε όλες αυτές τις κατασκευές ότι απομακρύνονται από τη γεωμετρία. Στην προσπάθεια σας να λύσετε πάση θυσία αυτά τα προβλήματα χρησιμοποιήσατε εμπειρικά μαστορέματα και κάθε είδους αθέμιτα μέσα. Με αυτές τις δραστηριότητες σας χάσατε την ουσία της γεωμετρίας».

Από το βιβλίο «Το θεώρημα του παπαγάλου» του Ντενί Γκετζ

Ερωτήματα

- Τι σημαίνει γεωμετρική κατασκευή με κανόνα και διαβήτη;

  ……
  ……

- Αναζητήστε πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με τη φιλοσοφία του Πλάτωνα που δικαιολογούν την υπεράσπιση κατασκευών με κανόνα διαβήτη.

  ……
  ……

- Περιγράψτε τρεις κατασκευές με κανόνα και διαβήτη από τη γεωμετρία που διδαχτήκατε.

  ……
  ……

- Ποια είναι τα τρία άλυτα προβλήματα της αρχαιότητας;

  ……
  ……

- Καθένα από τα παραπάνω άλυτα προβλήματα είχε ένα αντίστοιχο πρόβλημα που λύθηκε με κανόνα και διαβήτη και γέννησε ελπίδες για τη λύση τους. Ποια είναι αυτά τα αντίστοιχα προβλήματα;

  ……
  ……

- Κατασκευάστε τετράγωνο πλευράς α. Κατασκευάστε με κανόνα και διαβήτη τετράγωνο με διπλάσιο εμβαδόν με το αρχικό.

……
……

- Κατασκευάστε ευθύγραμμο τμήμα ΑΒ. Χωρίστε το με κανόνα και διαβήτη σε τρία ίσα μέρη.

……
……

- Βρείτε πληροφορίες στο διαδίκτυο πως ο Ιπποκράτης ο Χίος τετραγώνισε τους μηνίσκους.

……
……

Βιβλιογραφία

Guedj Denis , 2010 , To theorima tou papagalou , Ekdoseis Kedros.

Koleza E., 2007, Mathimatika kai Logotechnia, Ta mathimatika mesa apo ton kathrefti tis logotechnias , Omada erevnas tis Mathimatikis Ekpaidefsis A.P.Th

Matsangouras, 2009 , I Diathematikotita sti scholiki Gnosi, Ennoiokentriki anaplaisiosi kai Schedia Ergasias, Athina: Ekdoseis Grigori.

Michailidis Tefkros , 2014, Milontas stin Anna gia ta mathimatika , Ekdoseis Pataki

Launay Mickael , 2019 , H megali peripeteia ton mathimatikon , Ekdoseis Pataki.

Vosniadou S., 1995, I Psychologia ton Mathimatikon, Athina: Ekdoseis Gutenberg

Ο Κρατικός Προϋπολογισμός της Ελλάδος

Κωνσταντινίδης Θεόδωρος. Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, MSc

Περίληψη

« Τα θεμέλια κάθε κράτους είναι η εκπαίδευση των νέων του».

ΔΙΟΓΕΝΗΣ ΛΑΕΡΤΙΟΣ

Αφορμή για το συγκεκριμένο θέμα στάθηκε ο καθημερινός, βομβαρδισμός μας τόσο από τα ηλεκτρονικά όσο και από τα έντυπα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με πληθώρα οικονομικών όρων, όπως κρατικός προϋπολογισμός, δημόσιο χρέος, έλλειμμα κρατικού προϋπολογισμού, δημιουργία πλεονασμάτων, ανεργία κτλ. Βασικοί οικονομικοί όροι και μεγέθη, που επηρεάζουν καθοριστικά την καθημερινότητά μας. Τα καθημερινά παγκόσμια οικονομικά γεγονότα που είναι ρευστά όσο ποτέ άλλοτε επηρεάζουν άμεσα και τη μικρή και ιδιόμορφη οικονομία της Ελλάδας. Νέες έννοιες εισέβαλαν αιφνιδιαστικά στη ζωή μας αλλά φαίνεται να επηρεάζουν καθοριστικά το παρόν αλλά και να καθορίζουν το μέλλον μας. Ο κρατικός προϋπολογισμός είναι ένα σημαντικό εργαλείο προγραμματισμού των δραστηριοτήτων του κράτους. Προγραμματισμού των εσόδων και δαπανών σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η κατανομή των οικονομικών πόρων του δημοσίου είναι θέμα μείζονος σημασίας για κάθε χώρα. Παρόλο που αναφερόμαστε σε οικονομικά μεγέθη, ουσιαστικά πρόκειται για τη χάραξη της πολιτικής της εκάστοτε κυβέρνησης. Οι Έλληνες πολίτες βιώνουν μία πρωτόγνωρη για τα μεταπολεμικά δεδομένα της χώρας και κατά πολλούς και για τα παγκόσμια δεδομένα, οικονομική κρίση. Στη σημερινή εποχή, ιδιαίτερα στο πεδίο της διεθνούς οικονομικής κρίσης, και ενώ έχει περάσει μια εικοσαετία από την Ευρωπαϊκή νομισματική ενοποίηση με την ίδρυση της Ευρωπαϊκής Κεντρικής Τράπεζας και την δημιουργία του κοινού νομίσματος, τα περισσότερα κράτη μέλη της Ευρωζώνης και κυρίως η Ελλάδα, αντιμετωπίζουν προβλήματα σχετικά με το δημόσιο χρέος και τα δημόσια ελλείμματα. Ο δημόσιος προϋπολογισμός απέκτησε την τελευταία δεκαετία άλλη σημασία. Παραμένει βεβαίως εργαλείο πολιτικής, με την έννοια ότι μέσω αυτού η κυβέρνηση μπορεί να πετύχει ορισμένους στόχους. Αυτό σημαίνει ότι από τα κονδύλια του κρατικού προϋπολογισμού μπορούμε να διακρίνουμε τις προτεραιότητες της κυβέρνησης. Επομένως, η χρήση του κρατικού προϋπολογισμού αφορά τη διαμόρφωση των στόχων πολιτικής, τον καθορισμό του ύψους των δαπανών και την ακρίβεια με την οποία εφαρμόζονται οι πρόνοιες του προϋπολογισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: κρατικός προϋπολογισμός, δημόσιος ,αρχές, στόχοι, ισοζύγιο.

The State Budget of Greece

Konstantinidis Theodoros, Teacher of Physical education M.Sc..

Abstract

"The foundation of every state is the education of its youth."

DIOGENES LAERTIOS

The occasion for this particular issue was the daily bombardment of us both by the electronic and print mass media, with a multitude of economic terms, such as state budget, public debt, state budget deficit, creation of surpluses, unemployment, etc. Basic economic terms and sizes, which decisively affect our daily life. The daily global economic events that are fluid as never before directly affect the small and peculiar economy of Greece. New concepts suddenly invaded our lives but seem to decisively influence the present and also determine our future. The state budget is an important tool for planning the state's activities. Planning of income and expenses in a certain period of time. The distribution of public financial resources is a matter of major importance for every country. Even though we are referring to economic figures, it is essentially about the formulation of the policy of the respective government. The Greek citizens are experiencing an unprecedented economic crisis for the country's post-war situation and, according to many, for the world's situation. In today's era, especially in the field of the international economic crisis, and while twenty years have passed since the European monetary unification with the establishment of the European Central Bank and the creation of the common currency, most of the member states of the Eurozone, and especially Greece, are facing problems on public debt and public deficits. The public budget acquired a different meaning in the last decade. It remains of course a policy tool, in the sense that through it the government can achieve certain goals. This means that from the state budget funds we can distinguish the government's priorities. Therefore, the use of the state budget concerns the formulation of policy objectives, the determination of the amount of expenditure and the precision with which budget provisions are implemented.

Key-words: state budget, public, principles, objectives, balance.

Κρατικός προϋπολογισμός

Ο προϋπολογισμός είναι μια διοικητική πράξη που θεσμοθετείτε τυπικά με νόμο, ο οποίος ψηφίζετε από την εκάστοτε βουλή των Ελλήνων. Από οικονομική σκοπιά θα λέγαμε ότι είναι το σχέδιο στο οποίο καταγράφονται οι κρατικές δραστηριότητες του επόμενου έτους καθώς και τα απαιτούμενα δημοσιονομικά μέτρα για τη διεξαγωγή τους. (Καράγιωργας, 1981).Εξουσιοδοτείτε η εκτελεστική εξουσία βασιζόμενη στους ουσιαστικούς νόμους οι οποίοι προβλέπουν την πραγματοποίηση των εν λόγω εσόδων και εξόδων να τα πραγματοποιήσει.(Δράκος, 1997). Είναι το υποκατάστατο του μηχανισμού τιμών, που υπάρχουν στις ιδιωτικές οικονομίες.

Η συνήθης χρονική ισχύς του νόμου που αφορά τον προϋπολογισμό είναι διάρκειας ενός έτους. Με βάση όμως το Σύνταγμα των Ελλήνων θα μπορούσε να είναι και διετής. Από αυτό γίνετε σαφές ότι αφορά το αμέσως επόμενο μελλοντικό χρονικό διάστημα. Με τον τρόπο αυτό προσδιορίζονται τα κρατικά έσοδα και το μέγιστο όριο εξόδων το οποίο δεν μπορεί να αναθεωρηθεί κατά τη διάρκεια του έτους.

Η ψήφιση του έχει ιδιαίτερη σημασία τόσο οικονομική, όσο και πολιτική, καθώς μετουσιώνει τις προτεραιότητες της εκάστοτε κυβέρνησης.

Ιστορική αναδρομή για το θεσμό του δημόσιου προϋπολογισμού

Η πορεία του προϋπολογισμού είναι συνδεδεμένη με την ιστορία του κοινοβουλευτισμού και το νομοθετικό έλεγχο επί της εκτελεστικής εξουσίας. Ο όρος και ο θεσμός του προϋπολογισμού έχει εισέρθει στην Ελληνική πραγματικότητα από το 1822 στην Α΄ Εθνική Συνέλευση της Επιδαύρου. Στην Β΄ Εθνοσυνέλευση στο Άστρος Κυνουρίας συστάθηκε η πρώτη επιτροπή με σκοπό να συντάξει τον πρώτο προϋπολογισμό του Ελληνικού κράτους, που τον παρουσίασε στις 12/4/1823. Επακολούθησαν αρκετά έτη μέχρι το 1829 για τη σύνταξη του Β προϋπολογισμού καθώς η χώρα μας βρισκόταν βυθισμένη στη δύνη του απελευθερωτικού πολέμου με τους δυνάστες Τούρκους. Στα χρόνια της απόλυτης μοναρχίας του Βασιλιά Όθωνα το συμβούλιο της επικρατείας ήταν υπεύθυνο για την σύσταση του προϋπολογισμό. Τον οποίο και πραγματοποίησε τα έτη 1833,1834,1835 και 1836. Ενώ από το 1845 και πέρα καταρτίζετε ανελλιπώς. Με τα εθνικά συντάγματα του 1844 και 1864 καθιερώνεται η κατάρτιση από την εκάστοτε κυβέρνηση και η επικύρωση από τη βουλή των Ελλήνων.

Συναφείς με τον προϋπολογισμό έννοιες

Ο δημόσιος προϋπολογισμός είναι διαφορετικός από τον ισολογισμό, τον δημόσιο απολογισμό και τα δημοσιονομικά προγράμματα. Η κατάσταση των δημοσίων ταμείων, των κρατικών εγγυήσεων και του δημοσίου χρέους αποτελούν τον κρατικό ισολογισμό. Ο ισολογισμός του κράτους βοηθάει στον έλεγχο για τον τρόπο εκτέλεσης του προϋπολογισμού και ως εκ τούτου αναφέρεται σε πράξεις που έχουν ήδη γίνει. Ο δημόσιος απολογισμός νομικώς αλλά και ως όρος εννοιολογικός εξετάζει τα αποτελέσματα από την πραγματοποίηση του προϋπολογισμού. Ο απολογισμός διαιρείται σε δύο επιμέρους τμήματα, τον απολογισμό εσόδων και τον απολογισμό εξόδων. Είναι άλλη μια μορφή δημοκρατικού ελέγχου που γίνετε από τους βουλευτές και αναφέρετε σε πράξεις που έχουν ήδη γίνει.Λίγο πριν από την ολοκλήρωση του οικονομικού έτους κατατίθεται στη βουλή για να ελεγχθεί από ειδική επιτροπή ο απολογισμός και ο γενικός ισολογισμός του κράτους.

Το δημοσιονομικό πρόγραμμα χαράσσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο κρίνεται σκόπιμο να κινηθεί η δημοσιονομική πολιτική του μέλλοντος και προσδιορίζει συνήθως το συνολικό μέγεθος των δημοσίων εσόδων και δαπανών, αλλά δεν προχωρεί στην εξειδίκευση της διάρθρωσής τους, όπως κάνει ο προϋπολογισμός. (Πεμπετζόγλου, 2011). Ο

προϋπολογισμός είναι ετήσιος, ψηφίζετε και αποτελεί νόμο του κράτους, σε αντίθεση με το δημοσιονομικό πρόγραμμα που είναι μακροχρόνιο(από 3-5 έτη) και δεν έχει καμία δεσμευτική ισχύ.

Ο κρατικός προϋπολογισμός μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ

Με την υπογραφή από τη χώρα μας της συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992 και με το σύμφωνο σταθερότητας και ανάπτυξης που περιλαμβανόταν στη συνθήκη του Άμστερνταμ το 1997 η χώρα μας δεσμεύτηκε σε μια σειρά δημοσιονομικών μέτρων και κριτηρίων που απέβλεπαν στη σύγκλιση για την είσοδο στην ΟΝΕ. Όσον αφορά το κομμάτι του προϋπολογισμού, επιβάλετε αυστηρή δημοσιονομική πολιτική, με περιορισμό των εξόδων και αύξηση των εσόδων για να μπορέσουμε να μειώσουμε το δημόσιο χρέος και να δημιουργήσουμε τα πολυπόθητα και προαναφερθέντα πλεονάσματα. (Στεφάνου, 1999).Ο απώτερος στόχος είναι σε θεωρητικό πάντα επίπεδο η σύγκλιση των οικονομιών των χωρών που θα συμμετάσχουν στην ΟΝΕ. Για το λόγο αυτό η Ελληνική οικονομία θα προσπαθεί διαρκώς να έχει εκπληρωμένες τις τέσσερις βασικές υποχρεώσεις που αφορούν τη σύγκλιση, δηλαδή το δημόσιο χρέος, τα ελλείμματα, την ανεργία και το χαμηλό πληθωρισμό. Κύρια όπλα σε αυτή την προσπάθεια είναι η μείωση του κράτους και των δαπανών του και η πάταξη της μεγάλης φοροδιαφυγής.

Κατηγορίες δημοσίου προϋπολογισμού

Οι βασικότερες διακρίσεις των δημοσίων προϋπολογισμών γίνονται με βάση κάποια συγκεκριμένα κριτήρια:

- Με κριτήριο τη φύση των δημοσίων εσόδων και εξόδων, ο προϋπολογισμός διακρίνεται σε κεφαλαίου, εκμετάλλευσης, τακτικό και σε έκτακτο.
- Ανάλογα με την έκταση των εσόδων και εξόδων που περιλαμβάνουν έχουμε τους καθαρούς και τους ακαθάριστους.
- Ανάλογα με τη χρονική περίοδο που καλύπτουν, τους ετησίους, τους κυκλικούς, τους ταμιακούς και τους διοικητικούς.
- Ανάλογα με τη μέθοδο κατάταξης των εσόδων και εξόδων διακρίνονται σε κλασσικούς και προϋπολογισμούς προγραμμάτων
- Ανάλογα με τη θέση τους διακρίνονται σε κύριους και προσαρτημένους.

Γενικός προϋπολογισμός

Αποτελεί την κυριότερη μορφή του ενιαίου προϋπολογισμού, καθώς παρουσιάζει το σύνολο των κρατικών εσόδων και εξόδων σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Πρόκειται για μια συνολική εκτίμηση για το επόμενο έτος και παρέχει με την πλήρη εικόνα που μας δίνει τη δυνατότητα για καλύτερη μελέτη της οικονομικής δραστηριότητας του κράτους. Περιλαμβάνει εκατοντάδες σελίδες καθώς σε αυτόν ειδικεύονται όλες οι κατηγορίες ξεχωριστά εσόδων και δαπανών του κράτους. Επειδή όμως δεν έχουν όλα την ίδια βαρύτητα, είναι καλό να διακρίνονται και να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά οι

δημόσιες επενδύσεις και οι πηγές χρηματοδότησης τους. Για το λόγο αυτό είναι καλύτερος όπως θα δούμε παρακάτω, ο επιπλέον διαχωρισμός του προϋπολογισμού σε ειδικότερα κομμάτια.

Στο γενικό προϋπολογισμό του κράτους δεν περιλαμβάνονται τα έσοδα που αποκτά η τοπική αυτοδιοίκηση και οι δημόσιες επιχειρήσεις που έχουν ξεχωριστή διαχείριση.

Τακτικός προϋπολογισμός και προϋπολογισμός δημοσίων επενδύσεων

Ο τακτικός προϋπολογισμός συμπεριλαμβάνει όλα τα έσοδα του κράτους, εκτός αυτών που προέρχονται από τη σύναψη δανείων για τη χρηματοδότηση επενδύσεων , τα έσοδα από την εκμετάλλευση παλιότερων επενδύσεων και τα χρήματα που εισέρχονται στη χώρα μας από την Ευρωπαϊκή Ένωση για επενδύσεις Από την άλλη μεριά τον εξόδων τα περιλαμβάνει όλα, εκτός των κρατικών δαπανών για δημόσιες επενδύσεις.

Ο προϋπολογισμός των δημοσίων επενδύσεων για τα έσοδα περιλαμβάνει το πλεόνασμα του τακτικού προϋπολογισμού, τα έσοδα από τυχόν δάνεια και δημόσιες επενδύσεις και τέλος τις ενισχύσεις της Ε.Ε για επενδύσεις. Στα έξοδα προσμετράτε το σύνολο που αφορά κρατικές επενδύσεις.

Οι χρηματικές ενισχύσεις από πλευράς Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι πολύ σημαντικές για την οικονομία μας, αρκεί να αξιοποιούνται με πρόσφορο τρόπο για αύξηση της κοινωνικής ευημερίας.

Με την ένωση του τακτικού προϋπολογισμού και αυτού των επενδύσεων, λαμβάνουμε τον γενικό προϋπολογισμό του κράτους. (Δράκος, 1997).Η αλληλεπίδραση και κυρίως η αλληλεξάρτηση των παραπάνω είναι δεδομένη.

Προσαρτημένοι προϋπολογισμοί

Πρόκειται για του προϋπολογισμούς διαφόρων αποκεντρωμένων δημοσίων υπηρεσιών, οι οποίοι συνυπολογίζονται στον γενικό προϋπολογισμό. Ο ίδιος ο γενικός προϋπολογισμός χρηματοδοτεί πολλές φορές μερικώς η ολικώς τις δαπάνες των δημοσίων αυτών υπηρεσιών. Γίνετε κατανοητό ότι αποτελούν μέρος των δαπανών του γενικού προϋπολογισμού, αλλά ταυτόχρονα τυχόν πλεόνασμα σε αυτές τις υπηρεσίες προσμετράτε ως έσοδο του γενικού προϋπολογισμού του κράτους. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκετε η καλύτερη εξυπηρέτηση ορισμένων αποκεντρωμένων δημοσίων υπηρεσιών, άλλα η σύναψη ξεχωριστού προϋπολογισμού είναι Ελληνική επιλογή. Κατά καιρούς έχουν γίνει προσπάθειες ενοποίησης των προϋπολογισμών αυτών που στην πορεία εγκαταλείφτηκαν.

Το μεγαλύτερο μέρος των εσόδων των δημοσίων αυτών υπηρεσιών προέρχεται από την Ε.Ε και τον γενικό κρατικό προϋπολογισμό.

Προϋπολογισμοί προγραμμάτων

Ο «προϋπολογισμός προγραμμάτων» αποτελεί ένα πλαίσιο κατάρτισης και εκτέλεσης του κρατικού προϋπολογισμού που βασίζεται στη λογική ότι οι οριοθετούμενοι στόχοι από την εκάστοτε κυβέρνηση θα πρέπει να αποτυπώνονται σε συγκεκριμένα προγράμματα, τα οποία είναι αναγκαίο να αξιολογούνται σύμφωνα με μετρήσιμους στόχους και αποτελέσματα (Κλαουδάτος, 2009).

Η αξιολόγηση των σκοπών και των στόχων του προϋπολογισμού από τους βουλευτές είναι σημαντική και βοηθάει για τη θέσπιση του επόμενου. Για το λόγο αυτό πρέπει να διευκολύνονται όσο είναι δυνατόν.

Οι προϋπολογισμοί προγραμμάτων καλύπτουν τον παραπάνω στόχο καθώς τονίζουν το επιδιωκόμενο τελικό προϊόν αντί των εισροών ή των φορέων των δαπανών. Πρόκειται για αναδιάρθρωση της κλασσικής μορφής προς όφελος της καλύτερης αξιολόγησης και επεξεργασίας της αποδοτικότητας των μέσων. (Δράκος, 1997).

Οι προϋπολογισμοί προγραμμάτων έχουν τη δυνατότητα να καλύπτουν μεγάλα χρονικά διαστήματα. Έχουν σαφή αναφορά στα προϊόντα της δημοσιοοικονομικής δραστηριότητας και ελέγχουν καλύτερα το σύνολο των δαπανών.

Φυσικά δεν πρέπει να αγνοούμε και τη δυσκολία ορισμού των τελικών προγραμμάτων σε πολλές περιπτώσεις που σχετίζετε με την ποσότητα των δημοσίων αγαθών.

Φάσεις κρατικού προϋπολογισμού

Δεν πρόκειται για ένα απλό νομοθετικό κείμενο, αλλά περιλαμβάνει σοβαρότατες πολιτικές αποφάσεις για δημοσιονομικά ζητήματα. Με βάση το σύνταγμα των Ελλήνων και του κανονισμού της βουλής ο κρατικός προϋπολογισμός πραγματοποιείται σε τέσσερις φάσεις. Πρόκειται για την κατάρτιση, έγκριση-ψήφιση, εκτέλεση και τέλος τον έλεγχο.

Διαδικασία κατάρτισης

Η κυβέρνηση έχει την ευθύνη να προετοιμάσει την κατάρτιση του προϋπολογισμού, που αποτελεί το αρχικό στάδιο της διαδικασίας. Εν συνεχεία την καταθέτει προς ψήφιση στην βουλή και τη νομοθετική εξουσία. Την γενική ευθύνη κατάρτισης την έχει το υπουργείο οικονομικών και το Γενικό Λογιστήριο του Κράτους. Η διαδικασία ξεκινάει με την έκδοση εγκυκλίου από την αρμόδια διεύθυνση προϋπολογισμού, όπου περιγράφονται οι στόχοι της οικονομικής πολιτικής για το επόμενο έτος. Μερικούς μήνες πριν από την έναρξη του οικονομικού έτους, αποστέλλεται από το Υπουργείο Οικονομικών σε όλα τα άλλα Υπουργεία και Περιφερειακές Διοικήσεις, εγκύκλιος με οδηγίες για την κατάρτιση του προϋπολογισμού. Οι φορείς καταρτίζουν προσχέδια προϋπολογισμού των εξόδων τους και τα αποστέλλουν στον αρμόδιο Υπουργό τους για έγκριση και εν συνεχεία αποστέλλονται στο Γενικό Λογιστήριο του Κράτους. Ο Υπουργός Οικονομικών σε συνεργασία με τους άλλους Υπουργούς προχωράει σε αναδιανομές κονδυλίων και αν υπάρχει διάσταση απόψεων παρεμβαίνει ο ίδιος ο Πρωθυπουργός

Έγκριση και ψήφιση από τη βουλή

Με την ολοκλήρωση της κατάρτισης του προϋπολογισμού του προσεχούς έτους, κατατίθεται προς ψήφιση στην Ελληνική βουλή. Η διαδικασία αυτή βάση συντάγματος πρέπει να γίνετε μέχρι το τέλος του μηνός Νοεμβρίου, ώστε να υπάρχει εύλογος χρόνος μέχρι το τέλος του έτους για την έγκριση και ψήφιση του από τους βουλευτές. Κατά την κατάθεση στη βουλή, ο δημόσιος προϋπολογισμός ακολουθείτε και από σειρά εκθέσεων των αρμόδιων υπηρεσιών (ΓΛΚ, ΕΦΚ, κ.α) που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση, επεξήγηση και κοινοβουλευτικό έλεγχο.

Μόνο σε περιπτώσεις μείζονος εθνικής σημασίας παρεμβαίνει και τροποποιεί η βουλή οικονομικά μεγέθη τα οποία η κυβέρνηση και οι αρμόδιες υπηρεσίες προτείνουν. Ουσιαστικά προχωράει σε ψήφιση αυτών που έχουν προαποφασιστεί από τη Διοίκηση και το κυβερνητικό επιτελείο. Η κυβέρνηση οφείλει να παραιτηθεί και να προκηρυχθούν εκλογές εάν δε ψηφιστεί από τη πλειοψηφία των 151 βουλευτών.

Εκτέλεση προϋπολογισμού

Η εκτέλεση του ψηφισμένου προϋπολογισμού είναι κυρίως έργο του υπουργείου οικονομικών και των αρμόδιων φορέων και υπηρεσιών. Βασικό μέλημα τους η είσπραξη των προβλεπομένων εσόδων ο έλεγχος και η πραγματοποίηση των δημοσίων δαπανών. Σημαντική είναι και η συμβολή της Τράπεζας της Ελλάδος που λειτουργεί ως κρατικό ταμείο. Εφόσον συγκεντρώσει όλα τα κρατικά έσοδα στους ανάλογους λογαριασμούς, προβαίνει στη πληρωμή των κρατικών υποχρεώσεων.

Έλεγχος εκτέλεσης

Η τελευταίαφάση περιλαμβάνει τον έλεγχο του προϋπολογισμού. Διοικητικοί έλεγχοι από ειδικούς επιθεωρητές του Ελεγκτικού Συνεδρίου. Κοινοβουλευτικοί από την βουλή με την κύρωση των απολογισμών και ισολογισμών του κράτους. Δικαστικός έλεγχος από το Ελεγκτικό Συνέδριο.

Αρχές Καταρτίσεως του προϋπολογισμού

Οι βασικοί κανόνες που διέπουν την κατάρτιση του προϋπολογισμού που αφορά το κράτος, αλλά και ορισμένων φορέων είναι συχνά προφανείς και καταγράφονται από τις παλιότερες ακόμα συγγραφικές απόπειρες. Χρησιμοποιούνται για τη διασφάλιση και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του κρατικού προϋπολογισμού, που δεν είναι αυθαίρετος αλλά βασίζετε στο δημοσιονομικό δίκαιο της χώρας. Ακολουθούνται από όλες τις σωστά οργανωμένες δημοκρατικές χώρες. Παρακάτω γίνετε μια περιληπτική αναφορά στην κάθε αρχή ξεχωριστά.

Αρχή της ενότητας

Η καταγραφή στον προϋπολογισμό πρέπει να είναι συνολική και να περιλαμβάνει λεπτομερώς τόσο τα συνολικά έσοδα, όσο και τις δαπάνες σε ένα ενιαίο κείμενο. Είναι και συνταγματικά θεσπισμένο(άρθρο 79, παρ.2 του Συντ. 1975) να υπάρχει ένας και μόνο προϋπολογισμός με σχεδόν ενιαία καταγραφή, για καλύτερη επεξεργασία και μελέτη. Παρόλα αυτά υπάρχουν ορισμένες εξαιρέσεις που δράττουν ειδικής μεταχείρισης. Αυτός είναι ο έκτακτος προϋπολογισμός , ο προϋπολογισμός για ειδικά ταμεία, για μεγάλα αναπτυξιακά έργα και τέλος οι προϋπολογισμοί των ΝΠΔΔ και των ΟΤΑ.

Αρχή της καθολικότητας

Ο προϋπολογισμός πρέπει να συμπεριλαμβάνει το σύνολο των ακαθάριστων εσόδων αλλά και των δαπανών που έγιναν από το κράτος για την είσπραξη των εσόδων. Ειδικότερα να περιλαμβάνει τα έσοδα από φόρους, αλλά και τα έξοδα που προκύπτουν από τη μισθοδοσία των δημοσίων υπαλλήλων που έχουν ως αντικείμενο την είσπραξη των φόρων.Επίσης τα έσοδα από τις δημόσιες επενδύσεις, αλλά και το συνολικό χρηματικό κόστος που επενδύεται.

Αρχή του μη ειδικού προορισμού των εσόδων

Σύμφωνα με αυτή την αρχή δεν επιτρέπεται να προσδιορίζετε από πριν ότι ορισμένα έσοδα του προϋπολογισμού ενός δημοσίου φορέα προορίζονται για την κάλυψη ορισμένων συγκεκριμένων δαπανών.(Γεωργακόπουλος, 2012). Είναι σωστότερο το σύνολο των δημοσίων εσόδων να προορίζεται για την κάλυψη των συνολικών δαπανών. Αυτό βεβαίως προϋποθέτει ότι έχει ήδη γίνει μια εκ των προτέρων σωστή ιεράρχηση και ταξινόμηση των αναγκών, ανάλογα με τη σπουδαιότητα τους. Προσδίδει ευελιξία και βοηθάει να μην έχουμε φαινόμενα υπερκάλυψης ή ανεπάρκειας κάλυψης των εξόδων. Εξαίρεση θα μπορούσε να υπάρχει μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις ειδικού προορισμού των χρημάτων από τα έσοδα.

Αρχή της ειδικότητας του προϋπολογισμού

Τα έσοδα και οι δαπάνες ενός δημοσίου φορέα πρέπει να καταγράφονται με κάθε δυνατή λεπτομέρεια, ταξινομημένα σε κατηγορίες με κωδικούς. Γίνετε εύκολα αντιληπτό ότι με τον τρόπο αυτό διευκολύνετε ο κοινοβουλευτικός, αλλά και ο γενικότερος κοινωνικός έλεγχος του προϋπολογισμού. Η λεπτομερειακή καταγραφή δεσμεύει από τη άλλη πλευρά και την εκτελεστική εξουσία και τη διοίκηση να κινηθεί στα πλαίσια της νομιμότητας και της προβλεπόμενης πίστωσης. Δεν είναι πάντοτε αποτελεσματικό και τελεσφόρο να γίνεται τόσο εξονυχιστική καταγραφή των πιστώσεων, καθώς δημιουργούνται συνθήκες έλλειψης ευκαμψίας και αύξησης του κόστους διαχείρισης του προϋπολογισμού.

Αρχή της περιοδικότητας ή ενιαυσίου

Σύμφωνα με το Ελληνικό σύνταγμα η διάρκεια του προϋπολογισμού είναι ενός έτους και μόνο με τη ψήφιση ειδικού νόμου μπορεί να γίνει και διετής. Ο τρόπος αυτός εφαρμόζεται για τον ακριβέστερο υπολογισμό και προγραμματισμό των εσόδων και των εξόδων. Όσο μεγαλύτερο είναι το χρονικό διάστημα τόσο δυσκολότερος γίνεται ο προγραμματισμός και η πρόβλεψη των εσόδων, καθώς οι οικονομικές εξελίξεις είναι απρόβλεπτες και ευμετάβλητες. Το έτος αυτό ονομάζετε και οικονομικό έτος και μπορεί να διαφέρει σε κάποιες χώρες από το ημερολογιακό έτος..(Γεωργακόπουλος, Πατσουράτης, 1991). Υπάρχει και η περίπτωση τα έσοδα να βεβαιωθούν εντός του έτους και να εισπραχθούν τον επόμενο και αντίστοιχα οι δαπάνες να αναληφθούν εντός του έτους και να πληρωθούν στα επόμενα χρονικά διαστήματα. Αυτό αντιμετωπίζετε με τη ταμειακή μέθοδο, τη διοικητική και τέλος τη μεικτή μέθοδο που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα.

Αρχή της ειλικρίνειας και της σαφήνειας

Ως έσοδα και έξοδα πρέπει να καταγράφονται αυτά που πραγματικά υπολογίζονται με βάση τα προηγούμενα έτη, τις μεταβολές των φόρων, τις πιθανές οικονομικές εξελίξεις και γενικότερα με πραγματικά οικονομικά δεδομένα . Θα πρέπει να γίνεται ειλικρινή καταγραφή και να αποφεύγεται τόσο η αύξηση και υπερτίμηση των εσόδων, όσο και η σκόπιμη και μεθοδευμένη μείωση των δαπανών. Διαφορετικά θα έχουμε μια επίπλαστη εικόνα που θα δυσχεραίνει και τον μετέπειτα έλεγχο.

Αρχή της δημοσιότητας

Ο κανόνας της δημοσιότητας του προϋπολογισμού του κράτους και των δημοσίων φορέων κατά τον οποίο πρέπει να δημοσιεύεται, για να δίνει ευρεία δυνατότητα για ενημέρωση , μελέτη και κρίση από τον κάθε ενδιαφερόμενο. Να μπορεί να κρίνει εάν η κυβέρνηση που έχει τα ηνία της χώρας ακολουθεί ορθή οικονομική πολιτική. Αυτό αφορά όλες τις φάσεις του προϋπολογισμού, για τις οποίες το κοινωνικό σύνολο πρέπει να κρατείται ενήμερο.

Στόχοι του Προϋπολογισμού

Κάθε πολιτική δύναμη που διεκδικεί την διακυβέρνηση της χώρας παρουσιάζει και το δημοσιονομικό της πρόγραμμα. Το σχέδιο δράσης των κομμάτων στον οικονομικό τομέα αποτελεί πεδίο αντιπαραθέσεων καθότι είναι από τα ποιο καθοριστικά και επηρεάζει άμεσα την καθημερινότητα των πολιτών. Η εκλογική θητεία έχει διάρκεια τεσσάρων ετών και κατά συνέπεια και το δημοσιονομικό πρόγραμμα που παρουσιάζεται στους Έλληνες ψηφοφόρους είναι ανάλογης διάρκειας. Η βραχυχρόνια υλοποίηση του αφορά τον κρατικό προϋπολογισμό που είναι ετήσιος. Το δημοσιονομικό εκλογικό πρόγραμμα των κομμάτων παρουσιάζει σε γενικές γραμμές τις προθέσεις τους, ενώ ο προϋπολογισμός περιλαμβάνει λεπτομερείς αναφορές σε έσοδα και έξοδα. (Κανάς, 1953, σσ.14).

Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι ο δημόσιος προϋπολογισμός είναι το μέσο που χρησιμοποιεί η εκάστοτε κυβέρνηση για να επιτύχει τους βασικούς οικονομικούς στόχους ενός σύγχρονο δημοκρατικού Κράτους.

Άριστη κατανομή των παραγωγικών πόρων

Η δημόσια διοίκηση προσπαθεί, μέσω του Κρατικού Προϋπολογισμού, να διοχετεύσει επαρκείς πόρους στους κλάδους παραγωγής δημοσίων αγαθών. Πραγματοποιεί τη λειτουργία την οποία στον ιδιωτικό τομέα εκτελεί ο μηχανισμός των τιμών. Οι προτιμήσεις των καταναλωτών για τα διάφορα αγαθά σε συνάρτηση με τις υπάρχουσες διαθέσιμες ποσότητες, καθορίζουν και το μέγεθος της παραγωγής των αγαθών.

Δίκαιη διανομή του εισοδήματος

Ένας από τους βασικούς στόχους του Προϋπολογισμού είναι η δίκαιη αναδιανομή του εισοδήματος και ο περιορισμός των εισοδηματικών ανισοτήτων. Στόχος που πετυχαίνεται με την οικονομική ενίσχυση των ασθενέστερων και χαμηλότερων εισοδηματικών τάξεων, όπως είναι οι άνεργοι, οι άποροι κ.α. Επίσης η επιχορήγηση βασικών ειδών διατροφής σε σχέση με άλλες επενδύσεις βοηθάει στον περιορισμό των αδικιών. Γίνεται προσπάθεια από τη πλευρά της κυβέρνησης για μια ποιο επιθυμητή διανομή εισοδήματος, χωρίς βέβαια να είναι πάντοτε τελεσφόρα.

Σταθεροποίηση της οικονομίας

Μέσα από τον Προϋπολογισμό επιδιώκετε η σταθεροποίηση της οικονομίας. Βασικό εργαλείο σε αυτή τη προσπάθεια είναι οι μεταβολές του φορολογικού συστήματος της χώρας ανάλογα με τις συνθήκες. Επίσης η μεταβολή των κρατικών δαπανών μπορεί να βοηθήσει στην αντιμετώπιση των διαταραχών της ζήτησης και της προσφοράς της οικονομίας για το αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα. Με τον τρόπο αυτό ενισχύετε η παραγωγική δυναμικότητα της χώρας μας.

Η οικονομική μεγέθυνση

Μέσα από τον Προϋπολογισμό Δημοσίων Επενδύσεων χρηματοδοτούνται οι επενδύσεις σε έργα υποδομής, χορηγούνται επιδοτήσεις άμεσα και έμμεσα σε ιδιωτικές επιχειρήσεις, φορολογικές απαλλαγές και επιδοτήσεις επιτοκίου. (Πεμπετζόγλου, 2011). Όλα αυτά τονώνουν την ενεργό συνολική ζήτηση και συμβάλουν στην οικονομική ανάπτυξη.

Ισοζύγιο προϋπολογισμού

Πολύς λόγος γίνεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, την περίοδο της ποιο σκληρής κρίσης που έχει περάσει μια χώρα σε καιρό ειρήνης, για το θέμα του ισοζυγίου του προϋπολογισμού.

Η κυβέρνηση προσπαθεί πάντοτε να καταρτίσει ισοσκελισμένους προϋπολογισμούς. Αυτό σημαίνει ότι οι δημόσιες δαπάνες πρέπει να ισούνται πάντοτε με τα έσοδα του κράτους. (Wilfred, 1968). Ο στόχος αυτός δεν επιτυγχάνετε πάντα, με αποτέλεσμα τα έξοδα να ξεπερνούν τα έσοδα και έτσι να έχουμε ελλειμματικό προϋπολογισμό και μείωση της ενεργής ζήτησης. Το επιθυμητό είναι να έχουμε πάντοτε πλεονασματικό προϋπολογισμό. Τα έσοδα μας να ξεπερνούν τα έξοδα και έτσι να έχουμε ένα σχετικό περίσσευμα. Δυστυχώς παρόλο που αυτό θα ήταν το ιδανικό, είναι αδύνατον να έχουμε ως κράτος επί μακρόν πλεονασματικούς προϋπολογισμούς. Για να το επιτύχει αυτό η χώρα θα πρέπει να καταφεύγει διαρκώς σε δανεισμό και με τον τρόπο αυτό αυξάνετε το δημόσιο χρέος. Η σύσταση του προϋπολογισμού δημιουργεί από μόνη της ένα τεχνητό ισοζύγιο, αλλά επιδέχεται κριτικής και κυρίως αμφισβήτησης.

Έλλειμμα προϋπολογισμού και δημόσιο χρέος

Το έλλειμμα στον προϋπολογισμό δημιουργείται όταν τα έσοδα του κράτους και ειδικά τα προερχόμενα από τη φορολογία δεν επαρκούν να καλύψουν τα έξοδα. Αποτελεί δημοσιονομικό μέγεθος και μετριέται ανά μονάδα χρόνου. Σε αυτή την περίπτωση το κράτος καταφεύγει αναγκαστικά σε δάνεια με ιδιωτικούς φορείς. Αυτό απεικονίζετε με τον εξής τρόπο:

$$\text{Δημόσιο έλλειμμα} = \text{Δαπάνες} - \text{Έσοδα} > 0$$

Ο εντός λογικών πλαισίων δανεισμός του κράτους μπορεί να δικαιολογηθεί όταν συντρέχουν συγκεκριμένες και αυστηρές προϋποθέσεις. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η αντιμετώπιση έκτακτων γεγονότων, η χρηματοδότηση έργων υποδομής μείζονος σημασίας και η ανάγκη αντιμετώπισης ιδιαίτερων οικονομικών διαταραχών.

Η ύπαρξη ελλείμματος ή πλεονάσματος μιας κρατικής οικονομίας δεν έχει τις ίδιες συνέπειες και την ίδια σημασία με τις αντίστοιχες έννοιες στην περίπτωση μια ιδιωτικής οικονομίας. Στην Ελλάδα στο δημόσιο χρέος προστίθενται και άλλες υποχρεώσεις του δημοσίου, οι οποίες δεν εμφανίζονται στο Γενικό Κρατικό Προϋπολογισμό. Αυτές είναι οι κεφαλαιακές μεταβιβάσεις, οι κεφαλαιοποιήσεις τόκων και οι εγγυήσεις που δίνονται από το κράτος στις επιχειρήσεις του. (Καρακατσούλης, χ.χ).

Συμπεράσματα

Ο στόχος μας να έρθουμε σε μία πρώτη επαφή με τον κρατικό προϋπολογισμό τις λειτουργίες του και ορισμένα οικονομικά μεγέθη νομίζω επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό. Τέθηκαν προβληματισμοί που μπορούν να αποτελέσουν το εφαλτήριο για να εμβαθύνει κάποιος στα επιμέρους θέματα. Η τρέχουσα δημοσιονομική κρίση της Ελλάδας και η διαχρονική ελλειμματικότητα του κρατικού προϋπολογισμού έχουν θέσει στο επίκεντρο της δημόσιας διαβούλευσης την ιδέα των διαρθρωτικών παρεμβάσεων και αλλαγών στο θεσμικό καθεστώς λειτουργίας του δημόσιου τομέα της οικονομίας.

Στο πλαίσιο αυτό, η μεταρρύθμιση της σημερινής διαδικασίας κατάρτισης και εκτέλεσης του κρατικού προϋπολογισμού θεωρείται μέγιστης σημασίας θεσμική αλλαγή. Η μεταρρύθμιση της σημερινής δομής του κρατικού προϋπολογισμού θεωρείται αναγκαία για την εισαγωγή θεσμών διαφάνειας, και ορθολογικότερης αξιοποίησης του δημόσιου χρήματος.

Η ενίσχυση του κοινοβουλευτικού ελέγχου ενδεχομένως θα βοηθούσε σημαντικά στην ορθότερη εκτέλεση του ετήσιου προϋπολογισμού βάσει των στόχων που θα έχουν τεθεί εξ αρχής. Θα επιφέρει μεγαλύτερη διαφάνεια και αξιοπιστία στη χρήση του δημόσιου χρήματος, και αύξηση της κοινωνικής λογοδοσίας στους πολίτες.

Η δημοσιονομική πολιτική θεωρείται ως ο βασικός παράγοντας που καθορίζει την ανταγωνιστικότητα, την ευημερία και την ανάπτυξη μιας χώρας. Δυστυχώς η πολυπόθητη Ευρωπαϊκή σύγκλιση όχι μόνο δεν επετεύχθη, αλλά διαρκώς αυξάνονται οι ανισότητες των κοινωνικών ομάδων και οι αποκλίσεις μεταξύ των διαφόρων κρατών.

Η αυξανόμενη δημογραφική γήρανση προσδίδει ολοένα μεγαλύτερη εκλογική βαρύτητα στους συνταξιούχους έναντι των νέων. Η ανάγκη χρηματοδότησης του ελλειμματικού ασφαλιστικού συστήματος περιορίζει τις δυνατότητες αυξήσεων των κονδυλίων προς την παιδεία. Τέλος, το κυρίαρχο δόγμα της αμυντικής πολιτικής σε συνδυασμό με την πολιτική επιρροή ομάδων συμφερόντων στο πεδίο των στρατιωτικών εξοπλισμών δεν μπορεί να αγνοηθεί καθώς απορροφά τεράστια ποσά αμφίβολης αποτελεσματικότητας και χρησιμότητας. Οι φόροι και οι θυσίες των Ελλήνων πολιτών πρέπει να αξιοποιούνται παραγωγικά στο έπακρο.

Σήμερα έχουμε περισσότερο από ποτέ την ανάγκη να επενδύσουμε σε ανθρώπινο δυναμικό και μορφωμένους ανθρώπους που θα δώσουν την ώθηση να βγούμε από τη δεινή οικονομική κατάσταση. Όλα τα προηγμένα κράτη βάζουν σε προτεραιότητα την εκπαίδευση και τη στηρίζουν οικονομικά με όλες τους τις δυνάμεις. Πιστεύουν στην παιδεία στηρίζουν την εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού που το θεωρούν ότι πολυτιμότερο έχει ένα κράτος. Δυστυχώς στην Ελλάδα πρωτοτυπούμε και πάλι υποβαθμίζοντας τη παιδεία και τους εκπαιδευτικούς.

Η κοινωνική πολιτική πρέπει να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στο πλαίσιο του 21ου αιώνα και στην περίοδο της οικονομικής κρίσης καθώς η Ελλάδα έχει φτάσει στο σημείο μηδέν.

Βιβλιογραφία

Angelopoulos, A. (1989), Oikonomiki anaptyxi, theoria kai politiki, Athina: Pitsilos.

Andritsou, A. (2007), Diachroniki Exelixi kai Analysi ton Dimosion Dapanon stous tomeis Ygeias, Paideias kai Amynas kata tin periodo 1992-2006, Diplomatiki ergasia, Athina: idia ekdosi.

Bampiniotis, G. (1996), Pou paschei i Paideia, Efimerida: To vima.

Buchanan, J. (1963), The Economic of Earmarked Taxes, Journal of Political Economy.

Chamouzis, K. (1981), Anatomia tis Ellinikis oikonomias apo to 1953 mechri simera, Athina: idia ekdosi.

Dalamagkas, V. (2010), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, Athina: Kritiki.

Drakatos, K. (1997), O Megalos Kyklos tis Ellinikis Oikonomias (1994-1995), Athina: Papazisi.

Drakos, G. (1997), Mathimata Dimosias Oikonomikis, Aristi katanomi ton paragogikon synteleston, Athina: Stamoulis.

Drakos, G. (1986), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, Athina: Stamoulis.

Elliniki Statistiki Archi (EL.STAT.) , Dimosies kai Idiotikes dapanes gia tin ekpaidefsi se perivallon krisis.

Episkopisi tou Ellinikou Ekpaideftikou Systimatos, Ekthesi gia ton OOSA.Ομάδα Έρευνας ΕΛΙΑΜΕΠ, Οικονομική Διάσταση της ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Georgakopoulos, Th. (2012), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, 4i ekdosi, Athina: Benou.

Georgakopoulos, Th., Patsouratis, V. (1991), Dimosia Oikonomika, Athina: Smpilios

GSEE, Kentro anaptyxis Ekpaideftikis Politikis tis GSEE

Kaddas, D. (2008), Paideia offline, Efimerida: Eleftherotypia.

Kanas, G. (1953), Dimosionomiki Politiki kai Ethnikon Eisodima, Athina: idia ekdosi.

Karagianni, S. (2008), Arches Dimosion Oikonomikon, Patra: EAP.

Karagiorgas, D. (1981), Oi Oikonomikes Leitourgies tou Kratous, Athina: Papazisi.

Karagiorgas, D. (1981), Oi Dimosionomikoi thesmoi, Athina: Papazisi.

Karkatsoulis, Ch. (ch,ch), Dimosia Oikonomiki, Dimosionomiko Dikaio, Athina: Pelekanos.

Klaoudatos, M. (2009). Kratikos Proypologismos. Protaseis Gia Ena Montelo Axiopisto kai Apotelesmatiko, Athina: Kritiki

Korres, G. (1998), Oikonomiki politiki kai analysi ton vasikon megethon, Athina: Stamoulis.

Klaoudatou, M. (2009), Kratikos Proypologismos, Protaseis gia ena Montelo Axiopisto kai Apotelesmatiko, Athina: Kritiki.

Lemonoudia, P.,Balaskos, Th. (1981), Oikonomika Provlimata ton Organismon Koinonikis Asfalisis, Athina: Trapeza tis Ellados.

Loizidis I. , Patsouratis V. (2008), Oikonomika Dimosion Epicheiriseon kai Proypologismos Dimosion Foreon kai Organismon, Patra: EAP.

Moscholios, N (1986), Kritiki tou Ellinikou Forologikou Systimatos, Athina: idia ekdosi.

Maroulis, D. (1986) Economic development and the structure of the balance of payments: the case of Greece, Athina: K.E.P.E.

McMahon, W. (1970), A Theory of Earnmarking, National Tax Journal.

Nikolaou, A. (2003), Dimosionomiki Theoria, Panepistimiakes Paradoseis, Thessaloniki: idia ekdosi.

Xiarchou, S. (1994), Apotychies tis Agoras kai o Dimosios Tomeas, Thessaloniki: University.

Pempetzoglou, M. (2011), Dimosia Oikonomiki, Komotini: idia ekdosi.

Provopoulos, G. (1983), Ellinikoi Dimosionomikoi Thesmoi, Athina-Komotini: Sakkoula.

Rosen, I., Gayer ,T. (2011), Dimosia Oikonomiki, A΄ Ekdosi, Athina: Kritiki Stefanou, K. (1999), Evropaiki Oloklirosi, Politikes kai dynamikis tis Oloklirosis, G΄Tomos, Athina-Komotini: Sakkoula.

Stiglitz, J. (1992), Oikonomiki tou Dimosiou Tomea, Athina: Kritiki.

Tatsos, N. (epim.), (1991), Ta dimosia oikonomika stin Ellada, Athina: Smpilios.

Wilfred, L. (1968), Budget Conceptsfor Economic Analysis, Washington: The Brookings Institution.

Ypourgeio Oikonomikon, Eisigitikes ektheseis Proypologismon, diafora tefchi.

Ypourgeio Oikonomikon Kratikoi proypologismoi ton eton 2005,2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.

Ypourgeio Oikonomikon (2013). Proypologismos Oikonomikou Etous 2014.

Ο Ρόλος του Κράτους και η Ιστορία της Νεότερης Οικονομικής Θεωρίας. Από τη Φιλοσοφία στη Πράξη

Κωνσταντινίδης Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής. M.Sc.

Περίληψη

«Μη ρωτάστι μπορεί να κάνει για σένα η χώρα (Κράτος) σου, ρώτα τι μπορείς να κάνεις εσύ για τη χώρα σου**».** (Jhon F. Kennedy).

Όπως παρατήρησε ο Milton Friedman η φράση αυτή δεν έχει να κάνει με ελεύθερους ανθρώπους που ζουν σε μια ελεύθερη κοινωνία. Το πρώτο σκέλος υπονοεί κυριαρχία και επιβολή του κράτους στον πολίτη και το δεύτερο σκέλος υπονοεί ότι ο πολίτης ως κατώτερος πρέπει να υπηρετεί το Κράτος. Στη συγκεκριμένη εργασία δίνεται η ευκαιρία για ενδιαφέροντες γνώσεις, για τις νεότερες φιλοσοφικές απόψεις σχετικά με την Ιστορία της Οικονομικής και το ρόλο του κράτους κατά τους τελευταίους 3 αιώνες μέχρι και σήμερα. Δε νοείτε επιστήμη χωρίς την ιστορία της. Να γνωρίσουμε τους κυριότερους εκφραστές των οικονομικών θεωριών. Να δούμε εάν και κατά πόσο μπόρεσαν να εφαρμοστούν στην πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Ρόλος, Κράτος, Ιστορία, Οικονομική θεωρία, Φιλοσοφία

The Role of the State and the History of Modern Economic Theory. From Philosophy to Practice

Konstantinidis Theodoros, Teacher of Physical education, M.Sc.

Abstract

"Don't ask what your country (State) can do for you, ask what you can do for your country." (John F. Kennedy).

As Milton Friedman observed this phrase has nothing to do with free people living in a free society. The first strand implies sovereignty and imposition of the state on the citizen and the second strand implies that the citizen as a subordinate must serve the State. In this particular work, the opportunity is given for interesting knowledge, for the newest philosophical views on the History of Economics and the role of the state during the last 3 centuries until today. You don't understand science without its history. . To get to know the main exponents of economic theories. Let's see if and to what extent they could be implemented in practice.

Key-words: Role, State, History, Economic theory, Philosophy

Εισαγωγή

Η διάκριση μεταξύ κρατικής παρέμβασης στην οικονομία και αγοράς είναι ουσιαστική. Οι αποφάσεις για το δημόσιο τομέα λαμβάνονται από την εκάστοτε πλειοψηφία βουλευτών που είναι προσωρινή. Στον ιδιωτικό τομέα τα πάντα ρυθμίζονται από τους κανόνες και τις τιμές της αγοράς. Οι παραπάνω δύο τομείς εξυπηρετούν διαφορετικούς στόχους και σκοπούς και η λειτουργία τους διέπετε από διάφορους μεταξύ τους κανόνες.

Η εργασία αυτή περιλαμβάνει 6 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνετε αναφορά στο τι είναι το κράτος, ποιος είναι ο ρόλος του και το μέγεθος που πρέπει να έχει σε σχέση με τη παρέμβαση του στην οικονομία. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνετε αναφορά στη νεότερη οικονομική ιστορία και σε διάσημους οικονομολόγους που διατύπωσαν τις ποιο σημαντικές οικονομικές θεωρίες, πάνω στις οποίες βασίστηκε η οριοθέτηση της οικονομικής ζωής της κάθε περιόδου. Το τρίτο κεφάλαιο μιλάει για τις σύγχρονες οικονομικές προσεγγίσεις. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται οι λόγοι που καθιστούν χρήσιμη και αναγκαία την κρατική παρέμβαση στην οικονομία. Το πέμπτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται το ρόλο του κράτους στην καπιταλιστική κοινωνία. Και στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο γίνετε μια σύντομη ανάλυση των τελευταίων χρόνων πότε, πόσο και από ποιους χρησιμοποιήθηκαν όλες αυτές οι προαναφερθείσες οικονομικές θεωρίες.

Καταλήγουμε πρίν καταγράψουμε τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσαμε ,στην συγγραφή των συμπερασμάτων της συνολικής εργασίας. Φυσικά τα συμπεράσματα ακολουθούνται και από ορισμένες προσωπικές παρατηρήσεις και προτάσεις προς όλες τις κατευθύνσεις.

Τι είναι το κράτος

Από τη στιγμή που οι άρχισαν να σχηματίζονται οι πρώτες ανθρώπινες κοινωνίες ,έστω και στην ποιο απλή μορφή τους εμφανίστηκε η πρώτη μορφή «πρωτόγονου κράτους», είτε λόγω ανάγκης (Πλάτωνας), είτε γιατί ο άνθρωπος είναι «πολιτικό ζώον» (Αριστοτέλης).

Εάν θέλαμε να δώσουμε ορισμό για το Κράτος θα λέγαμε ότι είναι πραγματικός κοινωνικός θεσμός ,ο οποίος δημιουργείται από την εκδηλωμένη διαφοροποίηση μεταξύ κυβερνώντων και κυβερνωμένων (Γεωργόπουλος, 1968). Ο νομικός-γεωγραφικός ορισμός του κράτους που είναι ο πιο συνηθισμένος και χρήσιμος στην καθημερινή επικοινωνία, είναι, ότι αποτελεί οργανωμένη πολιτική οντότητα που κατέχει καθορισμένη γεωγραφική περιοχή. και αντιπροσωπεύει έναν πληθυσμό.

Το κράτος είναι η κυριότερη θεσμοθετημένη μορφή εξουσίας μέσα στην κοινωνία. Σκοπός του κράτους είναι η διατήρηση της υφιστάμενης κοινωνικής ισορροπίας και η επίλυση προβλημάτων.Η ύπαρξη και μόνον του κράτους απαιτεί κάποια λειτουργικά

έξοδα, τα οποία για να τα συγκεντρώσει χρειάζεται και ένα ελάχιστο τουλάχιστον επίπεδο κρατικού παρεμβατισμού.

Το κράτος με μια ματιά

Για να κατανοήσουμε καλύτερα το ρόλο του κράτους, θα πρέπει να γνωρίζουμε ακριβώς πως λειτουργεί. Το πρώτο και βασικό στοιχείο που πρέπει να γνωρίζουμε είναι πως κατανέμει το κράτος τις δαπάνες του και πως αυτές χρηματοδοτούνται Έτερο θέμα συνιστά το εάν υπάρχουν και ποιοί είναι οι νομικοί περιορισμοί που επιβάλλονται στο κράτος. Ειδικότερα για το θέμα των δαπανών, έχουμε δαπάνες για την κεντρική κυβέρνηση και τη γενική κυβέρνηση. Κεντρική κυβέρνηση είναι το κοινοβούλιο και η κυβέρνηση. Ενώ με τον όρο γενική κυβέρνηση εννοούμε τόσο την κεντρική κυβέρνηση που προανέφερα αλλά και όλους τους φορείς της δημόσιας διοίκησης. Στο σύνταγμα της Ελλάδας γίνετε σαφής αναφορά για τις οικονομικές λειτουργίες του κράτους μας. Βάση λοιπόν του εθνικού μας συντάγματος το κράτος οφείλει να αναπτύξει στο μέγιστο όλους τους τομείς της οικονομίας ,προς όφελος των πολιτών του. Κατά συνέπεια διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του κράτους στην οικονομία καλύπτει μεγάλος εύρος δραστηριοτήτων. Επίσης το κράτος πρέπει να προσφέρει στους πολίτες αγαθά και υπηρεσίες ,όπως η εθνική άμυνα και ασφάλεια, η δικαιοσύνη, η παιδεία κ.α. Η ανύψωση της ευημερίας της ολότητας αποτελεί την πρωταρχική αιτιολόγηση της ύπαρξης του κράτους (Δράκος, 1997).

Το μέγεθος του κράτους

Το μέγεθος του κράτους είναι ένα θέμα που μας απασχολεί στην σημερινή εποχή,ίσως περισσότερο από κάθε άλλη στιγμή στην ιστορία. Οι απόψεις όπως είναι προφανές για ένα μείζονος σημασίας θέμα διίστανται. Αυτό γίνεται εύκολα αντιληπτό αν αναλογιστούμε το πλήθος των δραστηριοτήτων που ασκεί,το οποίο στις περισσότερες δεν έχει χρηματική αποτίμηση. Επειδή οι δραστηριότητες του κράτους είναι ποικίλες και καθημερινές συμφωνήθηκε να οριστεί ως δείκτης μέτρησης της κρατικής δραστηριότητας, εκείνος των δαπανών της γενικής κυβέρνησης και εκείνος των γενικών εσόδων. Σε αυτή την καταγραφή των μετρήσεων πρέπει να συνυπολογίζονται πάντα και οι ιδιαιτερότητες του κάθε κράτους, όπως π.χ το μέγεθος της οικονομίας του. Επειδή με βάση το μέγεθος αυτό καθορίζονται και οι δαπάνες του κάθε κράτους στους διάφορους τομείς, για να γίνει ποιο αξιόπιστη η μέτρηση, γίνετε ως ποσοστό του ΑΕΠ (Ακαθάριστο Εθνικό Προϊόν). Η αύξηση του δημοσίου τομέα έγινε σταδιακά στο πέρασμα των χρόνων.

Κράτος και οικονομική

Η σχέση του κράτους με την οικονομική επιστήμη,εξαρτάτε από τις αντιλήψεις των εκάστοτε οικονομολόγων περί οικονομικής.Για άλλους το κράτος θεωρείτε το μέσον για την εφαρμογή οικονομικών απόψεων και για αυτό το λόγο δεν αποτελεί αντικείμενο μελέτης της οικονομικής επιστήμης. Αντιθέτως για τον οικονομολόγο, για τον οποίο η

Οικονομική είναι η επιστήμη των σχέσεων της παραγωγής και διανομής των αγαθών στην κοινωνία, από την επίδραση συνθηκών οι οποίες έχουν καθορισθεί ιστορικά, το Κράτος αποτελεί αντικείμενο μελέτης της οικονομικής επιστήμης. (Δράκος, 1997).

Ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα στην οικονομική θεωρία είναι η οριοθέτηση των σχέσεων κράτους και αγοράς. Σήμερα η συζήτηση για την έκταση της κρατικής παρέμβασης είναι πιο έντονη από ποτέ εξαιτίας των εξελίξεων στο διεθνές οικονομικό αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο.

Παλαιότερες απόψεις για το ρόλο του κράτους στην οικονομία

Το κυριότερο πρόβλημα που απασχόλησε και απασχολεί όλους τους ειδικούς και φιλοσόφους της οικονομικής, είναι η λεγομένη παραγωγή και η διανομή των αγαθών. Τα δυο αυτά κύρια προβλήματα αποτέλεσαν την αφετηρία κατά τη διάρκεια της ιστορίας από την αρχαιότητα, αλλά κυρίως τους 3-4 τελευταίους αιώνες να διερευνηθούν, να αναπτυχθούν και φυσικά να εφαρμοστούν διάφορες θεωρίες και προσεγγίσεις. Η ιστορία της οικονομικής έχει την αφετηρία της στους αρχαίους χρόνους. Η νεότερη όμως οικονομική όπως έγινε αποδεκτό αναντίλεκτος από όλους αρχίζει με τη δημοσίευση του συγγράμματος «Ο Πλούτος των Εθνών» του Adam Smith. Για πρώτη φορά σε αυτό το έργο συναντάμε και τη Δημόσια οικονομική.

Εμποροκρατία-Μερκαντιλισμός (18ος αιώνας)

Το 18ο αιώνα εμφανίζεται η **εμποριοκρατία (ή μερκαντιλισμός)**. Όλες οι χώρες της Ευρώπης άσκησαν μερκαντιλιστική πολιτική στην πρώιμη καπιταλιστική περίοδο, με ποιο χαρακτηριστικό παράδειγμα την Αγγλία κατά την εποχή του εμπορικού κεφαλαίου. Όπως και όλες οι άλλες οικονομικές θεωρίες πέρασε και αυτή από διάφορα στάδια. Οι εμποροκράτες συγγραφείς παρόλο που ήταν διαφορετικής εθνικότητας ανέπτυξαν ορισμένες κοινές αρχές για α) τον πλούτο του κράτους, β) την αμοιβή της εργασίας και γ) τη λειτουργία του χρήματος.(Δρακόπουλος, Καραγιάννης, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το κράτος θα πρέπει να αναλάβει καθοριστικό ρόλο στην προώθηση του εμπορίου και της βιομηχανίας με κρατικές δαπάνες. Πρωταρχικός στόχος ήταν και η ενίσχυση των κρατικών ταμείων μέσω των δασμών εισαγωγών καιεξαγωγών. Το κράτος ρύθμιζε με διάφορους νόμους το εμπόριο στη κάθε χώρα. Όπως και οι επιλεκτική και διαφορετική κατά περίπτωση χρήση των δασμών στα προϊόντα από το κράτος. Οι κυβερνήσεις με παρόμοιους τρόπους προσπαθούσαν να έχουν με το μέρος τους την εμπορική και βιομηχανική τάξη. Βεβαίως και η τάξη των γαιοκτημόνων πίστευε ότι με την εισροή χρημάτων από το εμπόριο θα μπορούσε να επέλθει και αύξηση των αγροτικών προϊόντων. Όλα αυτά τα διαφορετικά ταξικά συμφέροντα ,αλλά και τη πίστη ότι θετικό ισοζύγιο εξαγωγών-εισαγωγών, βοήθησαν στη διατήρηση της μεραντιλιστικής πίστης. Το κράτος έπρεπε να παρεμβαίνει ενεργητικά στην οικονομική ζωή λαμβάνοντας μέτρα, ώστε να επιτυγχάνετε το θετικό εμπορικό ισοζύγιο. .(Δρακόπουλος, Καραγιάννης, 1999). Η θέσπιση φόρου στα είδη διατροφής ήταν βασική θέση των υποστηρικτών αυτής της θεωρίας, με σκοπό την αύξηση των εσόδων του κράτους.

Οικονομική Σχολή της Φυσιοκρατίας (18ος αιώνας)

Οι φυσιοκράτες θεωρούνται οι πρόδρομοι της νεώτερης πολιτικής οικονομίας και ιδρυτές της πρώτης «σχολής των οικονομολόγων». Είναι οι πρώτοι συγγραφείς που ονομάζονται πλέον οικονομολόγοι. Ο Καρλ Μαρξ ονόμασε ως πατέρα της πολιτικής οικονομίας τον Κενέ. Ο Φρανσουά Κενέ (François Quesnay) ήταν Γάλλος οικονομολόγος, γιατρός, και ιδρυτής της σχολής των φυσιοκρατών και θεμελιωτής της πολιτικής οικονομίας. Υποστήριξε ότι το κράτος πρέπει να ενισχύει την αγροτική παραγωγή και όχι το εμπόριο ή τη βιοτεχνία και τη βιομηχανία. Η γεωργία έχει πρωταρχική σημασία γιατί μόνο απ' αυτήν παράγεται το καθαρό προϊόν και από αυτήν εξαρτώνται όλοι οι υπόλοιποι κλάδοι της εθνικής εργασίας και γι' αυτό πρέπει να πληρώνει όλους τους φόρους. Η διδασκαλία του Κενέ αποτελεί όχι μόνο οικονομική θεωρία αλλά και φιλοσοφικό σύστημα. Υποστήριξε ότι στην οικονομία κυριαρχούν φυσικοί νόμοι ότι δηλαδή η ικανοποίηση οικονομικού ατομικού συμφέροντος είναι κινητήρας των οικονομικών λειτουργιών, γι' αυτό και η πολιτική δεν πρέπει να επεμβαίνει καθόλου στην οικονομική ζωή παρά μόνο υποστηρικτικά. Από εδώ και το περίφημο αξίωμα των φυσιοκρατών αφήστε να γίνει και αφήστε να περάσει, ο κόσμος βαδίζει από μόνος του (laisser faire et laisser passer). Με τη φημισμένη αυτή φράση των φυσιοκρατών "laissez faire, laissez passe" που ανακλούσε το όλο πιστεύω τους ισχυροποιούταν ή άποψη της επικράτησης των φυσικών οικονομικών νόμων, εισάγοντας αυτήν στην έννοια της "ελεύθερης αγοράς". Με δεδομένα όλα τα παραπάνω οι φυσιοκράτες εισηγούντο την άμεση αναδιάρθρωση της φορολογίας με τη θέσπιση ενός και μόνου φόρου επί του καθαρού προϊόντος των γαιοκτημόνων με ταυτόχρονη κατάργηση όλων των άλλων που επιβάρυναν την γαλλική οικονομία. Θέλουν λιγότερη νομοθεσία και περισσότερη κυριαρχία.(Πατσέλης, 1962).

Η Κλασική Πολιτική Οικονομία (Adam Smith, Ricardo, Malthus, 18ος αιώνας)

Τον 18ο αιώνα κάνει την εμφάνισή της η κλασική σχολή(με κυριότερο εκπρόσωπο τον Adam Smith), σύμφωνα με την οποία το συμφέρον του κοινωνικού συνόλου εξυπηρετείται καλύτερα αν τα άτομα αφεθούν ελεύθερα να αναπτύξουν τις δραστηριότητές τους. Η αναζήτηση της μακροχρόνιας δυναμικής του καπιταλισμού και η εξέταση με βάση την κοινωνική προέλευση των πολιτών. . Πολλοί υποστηρίζουν ότι ο Adam Smith, που θεωρείται ως ένας από τους θεμελιωτές της σύγχρονης οικονομικής επιστήμης, ήταν εναντίον του κράτους και ένθερμος οπαδός της αγοράς και της θεωρίας περί αοράτου χειρός (Stiglitz, 1992). Το «αόρατο χέρι» (ελεύθερη αγορά και όχι το κράτος) οδηγεί σε άριστη κατανομή των παραγωγικών μέσων. Το κράτος θα πρέπει να παραμένει μακριά από τη παραγωγή και να παρεμβαίνει μόνο σε ορισμένους συγκεκριμένους τομείς όπως η εθνική άμυνα, η δικαιοσύνη, η εκτέλεση έργων υποδομής, η δημόσια εκπαίδευση η δημόσια διοίκηση κτλ. (Δρακόπουλος , Καραγιάννης, 2003 : 90). Οι πολιτικοί θεωρείται ότι δεν είναι ικανοί να ρυθμίσουν την λειτουργία της οικονομίας. Πρέπει να υπάρχει καταμερισμός των έργων και ο καθένας να αμείβεται σύμφωνα με αυτά που προσφέρει. Η ειδίκευση της εργασίας θα επιφέρει και αύξηση της παραγωγικότητας που είναι το ζητούμενο. Επίσης βασικό στοιχείο που επισήμανε ο Adam Smith

ήταν ότι η φορολόγηση πρέπει να είναι «ίση» για όλους τους ανθρώπους. Να είναι δηλαδή ανάλογη του εισοδήματος. Το κοινωνικό κράτος ή κράτος πρόνοιας που το συναντάμε στον 20ο αιώνα ήταν αδιανόητο την εποχή του Smith.

Ο David Ricardo (1772-1823), με το βασικό του έργο «οι Αρχές της Πολιτικής Οικονομίας και Φορολογίας» έδωσε έμφαση στην ανάλυση διαφόρων φόρων. Θεωρείτε το μεγαλύτερο όνομα στην πολιτική οικονομία της εποχής μετά τον Smith, με μεγαλύτερη συμβολή του αυτή στην εξέλιξη της οικονομικής θεωρίας, τη θεωρία που αφορά το σχετικό πλεονέκτημα και την κατανομή του εργασιακού εισοδήματος. Η θεωρία που αναπτύσσει χαρακτηρίζεται από απαισιοδοξία. Η κοινωνική αρμονία που διέβλεπε ο Smith (το αόρατο χέρι της αγοράς) αντικαθίσταται με τη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων για τη διανομή του εισοδήματος. Υπήρχαν τρείς βασικές κοινωνικές τάξεις με βάση τη θέση τους στην παραγωγή και τα εισοδήματα τους: Οι καπιταλιστές (κέρδος), οι εργάτες (μισθός) και οι γαιοκτήμονες (με το μονοπώλιο κατοχής της γης). Επίσης σε εταίρο σύγγραμμα του ασχολήθηκε και με το θέμα του δημοσίου χρέους. Παρομοίως και ο J.S Mill ασχολήθηκε με τη δημόσια οικονομική και τη φορολογία. Και για τους δυο το σημαντικότερο πρόβλημα ήταν εκείνο της διανομής της φορολογίας. Είναι υπέρ της χαμηλής φορολόγησης και δεν τη θωρεί μέσω οικονομικής πολιτικής. Προτιμά πάντως την φορολόγηση ,από τον εξωτερικό δανεισμό. Σε αντίθεση με τον Adam Smith αγνόησαν σε σημαντικό βαθμό τις δημόσιες δαπάνες ,θεωρώντας ότι για αυτό υπεύθυνη ήταν η πολιτική αρχή. Ήταν υπέρ της λειτουργίας της ελεύθερης αγοράς και κατά της κρατικής παρέμβασης, ακόμα και για βοήθεια προς τους φτωχούς. Όλος ο μαρξισμός και κατά συνέπεια ο πρόσφατος σοσιαλισμός προέρχεται από τη θεωρία του Ricardo (Πατσέλης, 1962).

Ο αιδεσιμότατος Thomas Robert Malthus (1776-1834), έγινε ευρέως γνωστό για τις θεωρίες του σχετικά με την αλλαγή του πληθυσμού μέσα από το έργο του «Δοκίμιο για την αρχή του Πληθυσμού», το 1798. Σε αυτό υποστήριξε ότι επειδή ο πληθυσμός πολλαπλασιάζει με γεωμετρικό τρόπο και τα τρόφιμα αριθμητικά θα ξεπεράσει τελικά ο πληθυσμός την προμήθεια τροφίμων. Αυτό δημιουργούσε μια αγωνία στις κατώτερες τάξεις της κοινωνίας. (Malthus, 1798). Η αύξηση αυτή του πληθυσμού αύξανε και το κόστος ζωής, γεγονός που δυσκόλευε την ανατροφή φτωχών εργατικών οικογενειών. Η θνησιμότητα από τις δυσκολίες επιβίωσης θα αυξανόταν με αποτέλεσμα και πάλι τα τρόφιμα να ήταν επαρκή με χαμηλωμένο κόστος. Η ιστορία μας έχει αποδείξει ότι η ισορροπία ανάμεσα στον άνθρωπο πληθυσμό και τη φύση επανέρχεται κυρίως μέσα από πολέμους, αρρώστιες, λιμούς, βρεφοκτονίες, εγκατάλειψη ηλικιωμένων, κ.α. Ο Malthus πρότεινε δύο λύσεις για τη συγκράτηση της πληθυσμιακής αύξησης. Το πρώτο ήταν η αποχή των νέων από την ερωτική πράξη και το δεύτερο η αποφυγή της φιλανθρωπίας προς τους φτωχούς. Βεβαίως όπως διαπιστώνουμε σήμερα η καπιταλιστική κοινωνία έχει οδηγηθεί στην αντίπερα όχθη και σε υπογεννητικότητα. Σε μεταγενέστερη συγγραφική του προσπάθεια μίλησε και για την ηθική αυτοσυγκράτηση για τη μείωση του πληθυσμού και μείωση της φτώχειας των κατωτέρων στρωμάτων της κοινωνίας. Ανέπτυξε επίσης τη θεωρία της αναντιστοιχίας προσφοράς και ζήτησης που ονόμασε πλεονάσματα. Η θεωρία του περί γενικού κορεσμού έχει μεγάλη αξία. Ο ίδιος

δεν μπόρεσε να τη θεμελιώσει επαρκώς, αλλά αυτό το έκανε το 1936 ένας άλλος μεγάλος οικονομολόγος, oJohn Maynard Keynes.

1η γενιά των νεοκλασικών οικονομολόγων (1870 και 1920)

Η 1η γενιά των νεοκλασικών οικονομολόγων της οριακής σχολής(1870 και 1920 ,Jevons, Marshall, Walras, Menger), πρεσβεύει ότι το κράτος θα πρέπει να είναι **ο**υδέτερο. Ο μηχανισμός των τιμών μπορεί να πετύχει τη μεγιστοποίηση της οικονομικής ευημερίας αρκεί να μην παρεμβαίνει το κράτος στην ελεύθερη λειτουργία της ανταγωνιστικής αγοράς. Ο άκρατος φιλελευθερισμός, όμως, που επικρατούσε δημιούργησε κοινωνικά προβλήματα. Η θεωρία των νεοκλασικών που σχηματίζετε μετά το 1930 υποστηρίζει ότι η μεγιστοποίηση της οικονομικής ευημερίας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο αν το κράτος παρεμβαίνει στην αγορά για να διορθώσει τις ατέλειές της και τις αδυναμίες της. Αυτό η έγινε ξεκάθαρο με την οικονομική κρίση του 1929-30. Διαπίστωσαν ότι ο μηχανισμός των τιμών δεν κατορθώνει να πετύχει αριστοποίηση σύμφωνα με το κριτήριο του Pareto, ούτε στη κατανάλωση, ούτε στη παραγωγή και κατά συνέπεια σε ολόκληρο το οικονομικό σύστημα (Buchanan, 1976). Ο Walras είχε την άποψη, ότι στις περιπτώσεις που ο ανταγωνισμός δεν είναι ενδεδειγμένος, το κράτος οφείλει να παρεμβαίνει. Ο Jevons μόνο στο τέλος της ζωής του έγινε πιο μετριοπαθής, υπερασπιζόμενος την κοινωνική πολιτική. Η νεοκλασικοί οικονομολόγοι κινούνται σε τελείως διαφορετική θεωρητική βάση από τους κλασσικούς στηριζόμενοι στο νόμο της προσφοράς και της ζήτησης και όχι στην εργασιακή θεωρία της αξίας. Το πολιτικό μήνυμα που εξέμπευσαν ήταν ελεύθερες αγορές και έλεγχοι τιμών. Έδωσαν έμφαση στην ανταλλαγή σε σχέση σε σχέση με τη παραγωγή και μίλησαν για ισορροπία των αγορών.

Η Πολιτική Οικονομία από τον Karl Marx (1818-1883)

Ο Karl Heinrich Marx (1818- 1883) ήταν Γερμανός φιλόσοφος, κοινωνιολόγος, δημοσιογράφος, ιστορικός, πολιτικός οικονομολόγος και θεωρείται ως θεμελιωτής του κομμουνισμού. Θαυμαστής του Adam Smith και του Ricardo ανάπτυξε περαιτέρω τη κλασσική θεώρηση της πολιτικής οικονομίας και δεν αρκέστηκε μόνο στην κριτική της. Ο Μαρξ ανέπτυξε την οικονομική του θεωρία, την οποία ο ίδιος ονόμασε Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας. Στηρίζετε και αυτός στην θεωρία της προσφοράς και της ζήτησης. Πιστεύει ότι οι διακυμάνσεις της ζήτησης δεν επηρεάζουν την αξία των αγαθών Τα χρήματα και οι πρώτες ύλες που χρησιμοποιήθηκαν για την παραγωγή ενός αγαθού μπορούν να αναχθούν σε εργατοώρες. Η αξία που παράγει η ανθρώπινη εργασία είναι μεγαλύτερη από την αξία της εργασιακής δύναμης. Ο Marx τη διαφορά ανάμεσα στα δύο παραπάνω μεγέθη το ονομάζει με τη σημαντική λέξη υπεραξία. Η Μαρξική σχολή διεκδικεί το τίτλο του επιστημονικού σοσιαλισμού. Η σχέση μεταξύ κράτους και κεφαλαίου στις διάφορες στιγμές της σκέψης του Μαρξ είναι ένα ασαφές ζήτημα. Αναπτύσσει δύο θέσεις για το κράτος οι οποίες δεν έχουν μεταξύ τους συνοχή. Θεωρεί το κράτος ως μία γραφειοκρατική και στρατιωτική οργάνωση, ως ένα παρασιτικό σώμα το οποίο δεν διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο στην παραγωγή ή στην

αναπαραγωγή (Jessop, 1990). Και μια δεύτερη προσέγγιση είναι ότι εάν στην κοινωνία επικρατούν ισότιμες οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις, δεν θα υπάρχει ανάγκη από ένα μηχανισμό αναδιανομής εισοδημάτων, δηλαδή το κράτος. Σε έργα του άλλοτε το κράτος εμφανίζετε ως όργανο στα χέρια της άρχουσας τάξης για να προστατεύει τα συμφέροντα της (Κομμουνιστικό Μανιφέστο), και άλλοτε , υποστηρίζοντας ότι το κράτος είναι ένα εργαλείο στα χέρια του μονοπωλιακού κεφαλαίου και ότι σκοπός του είναι να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τη συνεχή συσσώρευση προς όφελος της μονοπωλιακής αστικής τάξης, καταλήγει να είναι μία μηχανιστική και εργαλειακή αντίληψη (Negri 1977). Ουσιαστικά το κράτος ταυτίζετε με το κεφάλαιο.

2η γενιά νεοκλασικών οικονομολόγων

Το 1930, η νεοκλασική σχολή (**2η γενιά νεοκλασικών οικονομολόγων**), με σημαντικότερο εκπρόσωπο τον Pigou, αναθεώρησε τις απόψεις της 1ης γενιάς των νεοκλασικών οικονομολόγων και υποστήριξε ότι για τη μεγιστοποίηση της κοινωνικής ευημερίας απαιτείται συνδυασμένη οικονομική δράση ιδιωτικού τομέα και κράτους. Το κράτος θα πρέπει να παρεμβαίνει στην οικονομία για να διορθώνει τις ατέλειες και να αναπληρώνει τις αδυναμίες του συστήματος της ελεύθερης αγοράς.. Ο Pigou πίστευε στη βοήθεια του κράτους για την μείωση των ανισοτήτων, των μονοπωλιακών στρεβλώσεων και τη ρύθμιση εξωτερικών οικονομικών σχέσεων. Συνεπώς, το κράτος από ουδέτερο γίνεται παρεμβατικό.

Θεωρία της «ίσης φορολογικής θυσίας»

Ο Edgeworth οι Cohen-Stuart, Wagner, De Viti de Marco, Wicksell, Pareto και αρκετοί άλλοι μελέτησαν τη θεωρία της ίσης θυσίας. Διαχώρισαν ουσιαστικά την κατανομή των παραγωγικών μέσων, από την ανακατανομή του εισοδήματος μέσω της φορολογίας. Αυτό οδηγούσε στην μικρότερη δυνατή συνολική θυσία από την οποία προήλθε η μεγιστοποίηση της κοινωνικής ευημερίας .Προσπαθούν να δείξουν τις επιπτώσεις από την κρατική φορολογία, στην ευημερία των πολιτών. Οι φόροι που εισπράττει το κράτος θα πρέπει να επιστρέφουν στους καταναλωτές εμμέσως με τη χορήγηση δημοσίων αγαθών. Μια αναδιανομή εισοδημάτων προς όφελος των ασθενέστερων πολιτών θα βοηθήσει στην γενικότερη ευημερία της κοινωνίας.Νόμος του Wagner: «Καθώς μία οικονομία αναπτύσσεται, η δραστηριότητα του δημόσιου τομέα σε σχέση με αυτήν του ιδιωτικού τομέα αυξάνεται.»

Αργότερα ο Pigou και Dalton διετύπωσαν οριοθετώντας καλύτερα τη θεωρία της μέγιστης κοινωνικής ωφέλειας , η οποία οδήγησε στη θεωρία του ανταλλάγματος. Εξέταζαν το πρόβλημα της κατανομής των μέσων παραγωγής που εντάσσετε στη γενική θεωρία περί αξίας.

Ιταλική Συμβολή

Στο τέλος του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου αιώνα η Δημόσια κυρίως οικονομική άνθισε στην Ιταλία με κύριους εκφραστές της τους Mazzola, Pantaleoni, Montemartini, Barone κ.α. Το βασικό αντικείμενο της μελέτης και της θεωρίας του αφορούσε τις ανάγκες που πρέπει να ικανοποιούνται από το κράτος.Αυτοί λοιπόν η πίστευαν ότι κάθε άτομο έπρεπε να πληρώνει για κάθε υπηρεσία που λαμβάνει από το κράτος, ανάλογα με την υπηρεσία που λαμβάνει. Πρόκειται ουσιαστικά για τη θεωρία του ανταλλάγματος. Κατά συνέπεια κάθε άτομο είχε συμφέρον να μην φανερώνει την ωφέλεια που αποκόμιζε από μια υπηρεσία. Πάνω σε αυτό οι Ιταλοί οικονομολόγοι εντόπισαν την ανάγκη ύπαρξης ενός πολιτικού συστήματος ,που ουσιαστικά θα υποχρέωνε τους πολίτες να αποκαλύπτουν τις προτιμήσεις τους. Άρα λοιπόν μίλησαν για τη σχέση πολιτικού συστήματος και δημόσιας οικονομικής, με αξιοπρόσεκτη προσφορά.

ΟΣουηδόςKnutWicksell

Η προσφορά του Wicksell στην οικονομία υπήρξε θεμελιώδους σημασίας για τη σύγχρονη μακροοικονομία. Θεωρείτε ένας από τους πρωτοστάτες της σύγχρονης θωριάς του χρήματος. Υποστηρίζει την δυναμική παρέμβαση του κράτους σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Η μεγάλη του διορατικότητα για την εποχή του αναδείχτηκε με την θέση του ότι το επιτόκιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη σταθερότητα των τιμών. Βασικό στοιχείο για την νομισματική πολιτική. Παρουσίασε στο θεωρητικό κομμάτι την οριακή θεωρία της παραγωγικότητας με έναν απλουστευμένο τρόπο. Το κόστος της νομισματικής μονάδας προς το κράτος (φόρος) ,θα πρέπει να είναι ίσο για όλους τους φορολογούμενους και ίσο με την ωφέλεια από τη δημόσια δαπάνη. Η θέση αυτή βρήκε την πρακτική εφαρμογή της αργότερα με την ανάλυση της τεχνικής κόστους/ωφέλειας. Σημαντική συμβολή του Wicksell ήταν η επίσης η θεωρία του ενδιαφέροντος, που δημοσιεύθηκε το 1898 το έργο, «τόκοι και τιμές».Έκανε μια βασική διάκριση μεταξύ του φυσικού επιτόκιο και το επιτόκιο της χρηματαγοράς των τόκων. Μίλησε για το επιτόκιο με το οποίο η προσφορά και η ζήτησης στην πραγματική αγορά βρισκόταν σε ισορροπία.

Η δυναμική ανάλυση του καπιταλισμού από τον Joseph Alois Schumpeter (1883-1950)

Ο Schumpeter έγινε γνωστός για τις θεωρίες του περί Καπιταλιστικής Ανάπτυξης και Οικονομικών κύκλων. Συνδυάζει τον οικονομικό φιλελευθερισμό (κλασικοί, νεοκλασικοί) με τη δυναμική ανάλυση του καπιταλισμού. Σύμφωνα με τον Schumpeter: «Ο καπιταλισμός είναι από τη φύση του μία μορφή ή μέθοδος οικονομικής μεταβολής. Όχι μόνο δεν υπήρξε ποτέ αλλά ούτε θα μπορούσε να μείνει στάσιμος». Ο Σουμπέτερ καταδεικνύει το στατικό μοντέλο του καπιταλισμού, που είναι καταδικασμένο να διαγράφει αέναους και μη παραγωγικούς κύκλους. Η συσσώρευση κεφαλαίου δεν είναι πλέον η σημαντικότερη πτυχή του καπιταλισμού όπως στον Άνταμ Σμιθ, τον Μαρξ και τον Τζον Στιούαρτ Μιλ.(http://el.wikipedia.org). Πιστεύει ότι ο δρόμος για έξοδο από μια κρίση και ύφεση είναι η καινοτομία. Το κέρδος είναι το επακόλουθο των καινοτομιών. Ο καπιταλισμός είναι πάνω από όλα ένα σύνολο αξιών, ένας πολιτισμός, ένας τρόπος

ζωής. Ο Schumpeter παρόλο που είναι ένας φιλελεύθερος οικονομολόγος δεν ενοχλείτε από τον σοσιαλισμό γιατί πιστεύει ότι όποιο σύστημα και να υπάρχει, η ολιγαρχία είναι αυτή που θα γράφει πάντα την ιστορία, και όχι οι κοινωνίες. Ο σοσιαλισμός που περιγράφει ο δεν έχει καμία σχέση με τη πρώην ΕΣΣΔ (σχεδιασμένη οικονομία). Πρόκειται για μία μορφή γραφειοκρατικής (καπιταλιστικής) οικονομίας που αποτελείται από μεγάλες επιχειρήσεις ,όχι επιχειρηματίες και φυσικά την κρατική παρέμβαση. Ο ρόλος του κράτους είναι σημαντικός και απαραίτητος. Ο Σουμπέτερ προβλέπει στις μελέτες του το αναπότρεπτο τέλος του καπιταλισμού όπως και ο Μαρξ, αλλά για διαφορετικούς λόγους.

Κεϋνσιανή αντίληψη (Δημοσιονομική Πολιτική, 20ος αιώνας)

Το 1936, ο Άγγλος οικονομολόγος John Maynard Keynesμίλησε για διεύρυνση του ρόλου του κράτους που είναι ρυθμιστικός και συμπληρωματικός με στόχο τη σταθεροποίηση του οικονομικού συστήματος. Αναπτύσσει μία θεωρία των δημοσίων δαπανών και μέσα από αυτή τη θεωρία βλέπει και αναλύει το ρόλο του κράτους. Ο Keynes είναι ο θεμελιωτής της σύγχρονης Μακροοικονομικής. Σε περιόδους ύφεσης πρέπει να αυξάνονται οι δημόσιες δαπάνες, σε περιόδους πληθωρισμού να μειώνονται. Πριν από τη γενική θεωρία του Keynes δυστυχώς η παγκόσμια κοινότητα έζησε την μεγαλύτερη οικονομική κρίση που έχει υπάρξει. Ο όρος «Γενική Θεωρία» υπονοεί ότι η κλασική και νεοκλασική θεωρία δεν είναι παρά μία ειδική περίπτωση της δικής του θεωρίας. Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο προστέθηκε ο ρόλος του κράτους ως φορέα επιτάχυνσης της οικονομικής μεγέθυνσης, για την εκτέλεση έργων υποδομής, την παροχή υπηρεσιών εκπαίδευσης, την παραγωγή δημοσίων αγαθών, τις ρυθμιστικές παρεμβάσεις του κράτους λόγω αστικοποίησης, εκβιομηχάνισης κ.ά. Η αδυναμία της αγοράς να πετύχει πλήρη απασχόληση, καλύτερη αναδιανομή του εισοδήματος, τόνωση της ζήτησης αποτελεί σύμφωνα με την κεϋνσιανή θεωρία τον λόγο για την παρέμβαση του κράτους. Επανήλθε ουσιαστικά στο πρόβλημα της κατανομής των παραγωγικών μέσων. Σύμφωνα με τον Keynes η ευημερία ενός λαού μετριέται από το σύνολο των εισοδημάτων που κερδίζουν οι πολίτες του. Δίνει μεγάλη σημασία στην κυκλική κίνηση των εισοδημάτων τα οποία πρέπει να επενδύονται και όχι να αποταμιεύονται. Σε διαφορετική περίπτωση δεν θα έχουμε την κυκλική ροή των εισοδημάτων και θα εμφανιστεί ύφεση. Αυτό το κενό προσπαθούν να καλύψουν οι τράπεζες ,μετατρέποντας τις καταθέσεις του κόσμου σε επενδύσεις. Η πράξη αυτή των τραπεζών όμως δεν είναι ικανή για την αποφυγή της κρίσης και της ύφεσης. Ο Keynes υποστήριζε ότι στην φάση της ύφεσης δεν μπορεί να υπάρχει μεγάλος αριθμός καταθέσεων διότι έτσι η οικονομία συρρικνώνετε. Αυτή ήταν και μια μεγάλη αντίθεση σε σχέση με τους νεοκλασικούς οικονομολόγους. Οι μεγάλες δαπάνες του κράτους ενδείκνυνται ώσπου να επανέλθει η επιχειρηματική πρωτοβουλία. Πρότεινε ως κύριο μέσο κρατικού παρεμβατισμού, τη διαχείριση της ζήτησης με κρατικά μέσα.

Milton Fridman(1912-2006) και η σχολή του Σικάγου (Φιλελευθερισμός, 20ος αιώνας)

Ένας από του σπουδαιότερους εκπροσώπους του φιλελευθερισμού και του μονεταρισμού είναι ο Milton Fridman. Διατέλεσε πρόεδρος της Αμερικανικής Οικονομικής Ένωσης και βραβεύθηκε με Νόμπελ. Το έργο του «Capitalism and Freedom», έγινε το βασικό εγχειρίδιο της παγκόσμιας ελεύθερης αγοράς. Η σχολή αυτή θεωρεί ότι το κύριο πρόβλημα της οικονομίας είναι ο πληθωρισμός και όχι η ανεργία. Πιστεύουν ότι ο ιδιωτικός τομέας της αγοράς, η πραγματική οικονομία είναι σταθερός και μπορεί να αυτοϊσσοροπεί. Οι τιμές είναι ελαστικές και προς τα πάνω και προς τα κάτω και διαμορφώνουν τις αγορές. Άλλη βασική θέση που τους διαφοροποιεί από τους κεϊσιανους είναι, ότι η συνολική ζήτηση του χρήματος δεν μπορεί να είναι ανεπαρκής. Κατά συνέπεια δεν είναι δυνατόν να υπάρχει ανεργία προερχόμενη από αυτόν τον παράγοντα. Ο μισθός αποτελεί το ρυθμιστικό παράγοντα ανάμεσα στη προσφορά και τη ζήτηση του εργατικού δυναμικού. Ο Fridman θεωρεί ότι πάντα θα υπάρχει ένα λογικό ποσοστό ανεργίας. Ούτε η νομισματική, ούτε η δημοσιονομική πολιτική, επηρεάζουν την παραγωγή και την απασχόληση. Αποδίδει μεγάλη σημασία στο χρήμα, αλλά όχι στο επιτόκιο του. Οι κεντρικές τράπεζες είναι αυτές που ελέγχουν τη ροή και την ποσότητα του χρήματος. Ο Fridman είναι αντίθετος και στην κοινωνική ασφάλιση. Επίσης του αποδίδεται η θεωρία του δόγματος του σοκ που στηρίζετε στην ιδέα ότι μια οικονομική κρίση ή ενός πολέμου είναι η ευκαιρία για μεταρρυθμίσεις σε ένα κράτος. Να αναπτύσσουμε εναλλακτικές πολιτικές που θα αντικαταστήσουν τις υπάρχουσες μετά από μια μεγάλη κρίση.(Fridman, 1962). Το κάθε κράτος έχει μια κοινωνική ευθύνη , όμως δεν οφείλει να προσφέρει το ίδιο αυτά που αντιστοιχούν στην ευθύνη αυτή. Ο Μονεταρισμός, είναι η αντίθετη έκφραση του Κευνσιανισμού.

Σύγχρονες αντιλήψεις για το ρόλο του κράτους

Ο βασικός ρόλος του κράτους παραμένει η εξασφάλιση της οικονομικής σταθερότητας, αναδιανομή των εισοδημάτων, η οικονομική ανάπτυξη και η παροχή δημοσίων αγαθών. Παρά τις διαφωνίες των οικονομολόγων σε επιμέρους ζητήματα για το ρόλο του κράτους, κυριαρχεί η άποψη για τη συρρίκνωση της κρατικής δραστηριότητας και τον περιορισμό του μεγέθους του δημόσιου τομέα. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 μέχρι και σήμερα, με μεγαλύτερη ένταση τις δεκαετίες του 1970 και 1980, η επεκτατική κρατική πολιτική τέθηκε υπό αμφισβήτηση σε ολόκληρο τον κόσμο. Τη δεκαετία του ’80, η σχολή της δημόσιας επιλογής υποστήριξε ότι η απελευθέρωση των δυνάμεων της αγοράς και η ανάπτυξη του ανταγωνισμού είναι η λύση στον αυξημένο κρατικό παρεμβατισμό και στις οικονομικές αναποτελεσματικότητες που δημιουργούνται εξαιτίας του.(Πεμπετζόγλου, 2011).Την δεκαετία του 90 οι νεο-Κεϋνσιανοί οικονομολόγοι υποστήριζαν ότι, κάποιας μορφής ρύθμιση στην οικονομία ,όχι όμως η ασφυκτική του παλαιού Κεϋνσιανισμού κρίνετε απαραίτητη. Η κρατική παρέμβαση δε θεωρείται πλέον ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των ατελειών της αγοράς, αλλά μάλλον θεωρείται αιτία των οικονομικών κρίσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η οικονομική κρίση της Ελλάδας. Οι ιδιωτικοποιήσεις αποτελούν στόχο κεντρικής πολιτικής, η επίτευξη του οποίου αναμένεται να λύσει τα χρόνια προβλήματα των δημοσιονομικών ελλειμμάτων και του δημόσιου χρέους. Ταυτόχρονα, οι ιδιωτικοποιήσεις αναμένεται να αυξήσουν την παραγωγικότητα της οικονομίας. Κατά την

οικονομική κρίση της δεκαετίας του ’70, οι νεοκλασική αυτής της γενιάς διαπίστωσαν πως η μείωση της παραγωγικότητας και οι χαμηλοί ρυθμοί ανάπτυξης έπαιξαν σημαντικό ρόλο και έθεσαν σε αμφισβήτηση την κρατική παρέμβαση. Πίστευαν ότι η αδυναμία της αγοράς να λειτουργήσει οφείλετε στην ασφυχτική κρατική παρέμβαση.

Γιατί το κράτος παρεμβαίνει

Οι εργασιακές σχέσεις, η ανεργία, ο πληθωρισμός, η άνιση διανομή του εισοδήματος, η κάλυψη των δημοσίων αγαθών και υπηρεσιών, οι οικονομικές διακυμάνσεις, τα περιβαλλοντικά προβλήματα, ο εθνικός έλεγχος στρατηγικών τομέων κ.α είναι μερικά μόνο προβλήματα που δημιουργούνται και αναγκάζουν το κράτος να παρέμβει και να δημιουργήσει μια μορφή μεικτής οικονομίας. ορισμένοι κλάδοι της οικονομικής ζωής όπως η ενέργεια, η υποδομές, η ύδρευση, η αμυντική βιομηχανία κ.α Επίσης η εθνική άμυνα και ασφάλεια πρέπει να είναι κάτω από κρατικό έλεγχο. Η μέγιστη δυνατή ευημερία και οι παροχή υψηλού επιπέδου υπηρεσιών και αγαθών στη χαμηλότερη δυνατή τιμή αποτελούν βασικό σκοπό και στόχο της παρέμβασης του κράτους. Οι πόλεμοι και οι μεγάλες κρίσεις, το φαινόμενο της μετανάστευσης και οι δημογραφικές αλλαγές είναι από του σοβαρότερους λόγους κρατικής παρέμβασης. Ο κρατικός παρεμβατισμός προέκυψε από τις ατέλειες και αποτυχίες της αγοράς και λειτουργεί ως μοχλός ανάπτυξης.

Οι ανεπάρκειες της αγοράς , έναυσμα για κρατικές δραστηριότητες

Αρνητικές επιπτώσεις της οικονομίας της αγοράς στο κοινωνικό σύνολο παρατηρούμε από αρχαιοτάτων χρόνων, και προέρχονται από τις ατέλειες της. Τομείς που έχουν κατά καιρούς εντοπιστεί αρνητικές συνέπειες είναι οι οικονομικές ανισότητες, η κοινωνική δικαιοσύνη η απασχόληση-ανεργία, οι εργασιακές σχέσεις , το περιβάλλον και οι ανθρώπινες αξίες. Οι εσωτερικές-εξωτερικές ανισορροπίες και οι κυκλικές διακυμάνσεις της οικονομίας είναι κύρια χαρακτηριστικά της οικονομίας των αγορών. Το αποκορύφωμα και το έναυσμα για την κρατική παρέμβαση σε μεγάλο βαθμό ήταν το παγκόσμιο κραχ του 1929 που άφησε βαθιά σημάδια σε παγκόσμιο επίπεδο. Η θεωρία του Keynes ήταν αυτή που προτιμήθηκε για την επίλυση των προβλημάτων της αγοράς για πολλά χρόνια μετά την κρίση. Η αποτυχία του ισχυρού ανταγωνισμού και η δημιουργία μονοπωλίων είναι οι πρώτες αιτίες για κρατική παρέμβαση. Επίσης η ανεπάρκεια ορισμένων δημοσίων αγαθών, οι ατελείς αγορές, η ανεπάρκεια πληροφόρησης, η ανεργία και ο πληθωρισμός συμπληρώνουν τις βασικές αιτίες και αφορμές που βρίσκει το κράτος για να επέμβει στην ρύθμιση της αγοράς. Πολλοί οικονομολόγοι πιστεύουν ότι η αυτορυθμιζόμενη αγορά συνεφέλκετε αχρησιμοποίητο παραγωγικό δυναμικό, λιμνάζοντα κεφάλαια και ύπαρξη ανεργίας. Οι ανθρωπιστικές αξίες αντικαθίστανται από ιδιοτελή ατομικά συμφέροντα. Η χρεοκοπία πολλές φορές ιδιωτικών επιχειρήσεων, αναγκάζει το κράτος να επέμβει για τη διόρθωση ατελειών των αγορών γίνετε με τη παρέμβαση του κράτους και την επέκταση του σε διάφορούς τομείς. Θεωρείτε δύσκολη η κοινωνική συμβίωση και η λειτουργία του οικονομικού συστήματος με παντελή απουσία του κράτους.(Δαλαμάγκας, 2003).

Οικονομικοί λόγοι για τη παρέμβαση του κράτους

Η οικονομία προγραμματίζετε και καθοδηγείτε καλύτερα κάτω από τον κεντρικό έλεγχο του κράτους. Η σωστή και αποτελεσματική παρέμβαση του κράτους, βελτιώνει τις προοπτικές επίτευξης κοινωνικής ευημερίας. Η ανάπτυξη και η εκμετάλλευση των συνολικών επενδύσεων βοηθούν στην σταθεροποίηση της οικονομίας. Πραγματοποιείται καλύτερη αναδιανομή του εισοδήματος, μειώνοντας τον αριθμό των ατόμων που ζουν με ανεπαρκείς πόρους. Οι οπαδοί της άποψης αυτής θεωρούν ότι η δημόσια επιχείρηση είναι ποιο αποδοτική από μια ιδιωτική και βοηθάει στη μείωση του κόστους. Δεν υπάρχει προσπάθεια κερδοσκοπικής εκμετάλλευσης και δημιουργίας μονοπωλίων. Γίνετε καλύτερος εφοδιασμός της οικονομίας με αγαθά και υπηρεσίες σε επαρκείς ποσότητες. Πολλοί θεωρούν ότι το κράτος γνωρίζει καλύτερα το συμφέρων των πολιτών και οφείλει να το επιδιώκει.

Μορφές κρατικού παρεμβατισμού

Στη σημερινή φάση της κοινωνικοοικονομικής εξέλιξης, για την αποτελεσματικότερη προστασία της οικονομίας της αγοράς, καθιερώνεται ο κρατικός παρεμβατισμός για τον συντονισμό της ιδιωτικής οικονομικής πρωτοβουλίας (Μάνεσης, 1982). Ο κρατικός παρεμβατισμός παρατηρείτε μέσα από τη δημοσιονομική, νομισματική και κοινωνική πολιτική της κυβερνητικής πλειοψηφίας. Ο συνεχής έλεγχος, ο προγραμματισμός και η αύξηση του κρατικού προϋπολογισμού ως ποσοστού του ΑΕΠ, επιφέρουν και την αύξηση της επιχειρηματικής δράσης του κράτους.

Ο ρόλος του κράτους στην Καπιταλιστική κοινωνία

Η συνδρομή του κράτους στην δημιουργία της αγοράς ήταν πάντοτε καθοριστικός. Η διερεύνηση αυτή της σχέσης κράτους και αγοράς είναι κεντρικό ζητήματα της φιλοσοφικής σκέψης του 18ου και 19ου αιώνα. Τότε για πρώτη φορά αποπειράθηκε να γίνει ανάλυση των κοινωνιών με βάση τα οικονομικά. . Η εργασία παίρνει τη θέση που κατείχε μέχρι εκείνη τη στιγμή η φύση. Η νέα κοινωνία οργανώνεται γύρω από το οικονομικό, το οποίο βέβαια δεν αντιπροσωπεύει το κράτος. Ο ιδιωτικός τομέας (αγορά) βοηθάει όσους παράγουν η διακινούν εμπορεύματα, αλλά κυρίαρχο ρόλο κατέχει η εργασία. Η αγορά από μόνη της δεν μπορούσε να εξασφαλίσει την ομαλή αναπαραγωγή του συστήματος, καθώς όλα κοινωνικά δεινά ήταν συνεπακόλουθα της καπιταλιστικής οικονομικής ανάπτυξης. Κατά συνέπεια το κράτος έρχεται να διασφαλίσει την ανάπτυξη της αγοράς και τους οικονομικούς και κοινωνικούς εταίρους. Η ανάπτυξη αυτή της αγοράς σε ορισμένες οικονομικές καταστάσεις προσδιορίζει με ποιο τρόπο και με ποια μορφή θα γίνει η κρατική παρέμβαση. Έτσι στην αρχική φάση δημιουργίας μιας καπιταλιστικά δομημένης κοινωνίας το κράτος παίζει πρωτεύοντα ρόλο τόσο για τη στήριξη των κεφαλαίων, αλλά και για τη δημιουργία μισθωτής εργασίας. Η εμπορευματοποίηση του αγροτικού τομέα έχει ως συνέπεια την μετατόπιση πολλών άμεσων παραγωγών από τη γη τους, την οποία εκμεταλλεύονται οι γαιοκτήμονες. Το κράτος αναγκάζετε να διαχειριστεί άμεσα αυτό το πλήθος ανθρώπων με διάφορα συστήματα

αναγκαστικής εργασίας. Το 17ο αιώνα, το κράτος υποχρεώνει τον πληθυσμό να παρέχει αναγκαστική εργασία στα χειροτεχνικά εργαστήρια (Καράγιωργας, 1981). Από τη στιγμή που δημιουργείτε το εργατικό δυναμικό για τη λειτουργία των εργοστασίων, το κράτος δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για τη λειτουργία του ανταγωνισμού. Από τα τέλη του 19ου - αρχές 20ου αιώνα το κράτος παρεμβαίνει ολοένα και περισσότερα στην παραγωγική και αναπαραγωγική διαδικασία. . Οι σημαντικότερες λειτουργίες του κράτους την περίοδο αυτή είναι η εξασφάλιση προϋποθέσεων τεχνολογικής αναδιοργάνωσης, η δημιουργία των γενικών υλικών όρων παραγωγής, η διαχείριση των οικονομικών κρίσεων και οι παρεμβάσεις στη σύγκρουση εργασίας -κεφαλαίου (Καράγιωργας, 1981). Στην πραγματικότητα έχουμε τόσους καπιταλισμούς όσα και τα καπιταλιστικά κράτη.

Το κράτος πρόνοιας ως νέος τρόπος επέμβασης του κράτους

Η έννοια του κοινωνικού κράτους εδραιώθηκε την περίοδο 1930-70. Ο όρος κράτος-πρόνοιας, αναφέρεται στην περίοδο εξέλιξης του αστικού κράτους, η οποία χαρακτηρίζεται από την διεύρυνση της κοινωνικής του λειτουργίας και από την έντονη αναπαραγωγική δράση στη σφαίρα της κοινωνικής αναπαραγωγής (Στασινοπούλου, 1988, σ.6). Μία άλλη θεώρηση του κράτους-πρόνοιας, προκύπτει από το διπολικό σχήμα, ανθρωπιστικές αξίες και οικονομική αποτελεσματικότητα, πρεσβεύοντας ως απαραίτητη την προώθηση των πρώτων για την επίτευξη της δεύτερης (Μαλούτας, Οικονόμου, 1988). Το κράτος-πρόνοιας χρηματοδοτείται από τις δημόσιες δαπάνες. Το κράτος πρόνοιας δεν είναι ένα αμιγές οικονομικό σύστημα, αλλά έχει και πολλές κοινωνικές πτυχές. Πτυχές που καλύπτονται με οικονομικά μέσα, αποδεσμευμένα από τον ιδιωτικό τομέα. Ονομάζετε και κράτος ευημερίας, καθώς έχει σαν στόχο και σκοπό την πλήρη ευημερία των πολιτών. Προκειμένου το κράτος να επιτύχει και να εξασφαλίσει τους στόχους ευημερίας σε τομείς όπως η υγεία, η παιδία, η απασχόληση, η κατοικία, η διατροφή, οι συντάξεις κ.α. παρεμβαίνει δυναμικά στις οικονομικές διαδικασίες. Το κοινωνικό κράτος προϋποθέτει τρείς αρχές:

α) Την κοινωνική δικαιοσύνη, με αναδιανομή των εισοδημάτων.

β) Διόρθωση των ατελειών της αγοράς.

γ) Την εφαρμογή από το κράτος ηθικών αξιών.

Χαρακτηριστικό στοιχείο είναι και η προσπάθεια για μείωση της ανεργίας. Επίσης το κράτος προσπαθεί μέσα από νόμους να ρυθμίσει την ιδιωτική οικονομία. Η ιδέα του κράτους πρόνοιας έγινε ευρέως αποδεκτή σε πάρα πολλές χώρες. Η κρίση συρρικνώνει το κοινωνικό κράτος με τον περιορισμό των κοινωνικών δαπανών για δωρεάν υγειονομική περίθαλψη και εκπαίδευση, για οικογενειακά και αναπηρικά επιδόματα, για κοινωνική ασφάλιση και καταπολέμηση της φτώχιας. (Μπαμπανάσης, 2012).

Ο ρόλος του κράτους,από τη θεωρία στη πράξη στη σύγχρονη εποχή

Τον 19ο αιώνα επικρατούσε ο ελεύθερος ανταγωνισμός και η κρατική επέμβαση ήταν περιορισμένη σε επιμέρους τομείς. Το ελάχιστο κράτος λειτούργησε μέχρι την μεγάλη κρίση του 1929-1933. Το κράτος σε μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες ,ανάμεσα τους και η Ελλάδα συγκέντρωνε μόλις το 5%-15% του ΑΕΠ. Μετά τον καταστροφικό δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο το κράτος δημιούργησε στις περισσότερες αναπτυγμένες χώρες έναν μεγάλο δημόσιο τομέα, περιόρισε την ιδιωτική πρωτοβουλία και ανέπτυξε τρόπους παρέμβασης στην οικονομική ζωή. Η αμιγής οικονομία της αγοράς μετατρέπεται σε μια μορφή μεικτής οικονομίας. Στις χώρες του πρώην ανατολικού μπλόκ, ο κρατικός έλεγχος έφτασε σε ακραίες καταστάσεις. Ο «υπαρκτός ή κρατικός Σοσιαλισμός» όπως ονομάζετε ξεκίνησε από την πρών Σοβιετική ένωση και επεκτάθηκε σε 26 χώρες. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 με τους μονεταριστές οικονομολόγους, αλλά με μεγαλύτερη ένταση τις δεκαετίες του 1970 με τη σχολή των νέων κλασικών οικονομολόγων και το 1980 με τους οικονομολόγους της προσφοράς , η επεκτατική κρατική πολιτική τέθηκε υπό αμφισβήτηση .Όλες οι παραπάνω σχολές οικονομικής σκέψης, αν και με διαφορετικές αναλύσεις, συγκλίνουν στην άποψη ότι η κρατική παρέμβαση για την αντιμετώπιση της ανεργίας και του πληθωρισμού είναι αναποτελεσματική. Κατά την δεκαετία του 1990 στράφηκαν πλέον ξεκάθαρα προς την οικονομία της αγοράς. Μέχρι και τη δεκαετία του 1970 επικράτησαν οι θεωρίες και πρακτικές μεγιστοποίησης του κράτους.(Μπαμπανάσης, 2001). Ο κρατικός τομέας επικράτησε τόσο με τη κρατική ιδιοκτησία και επιχείρηση, όσο και με τη συγκέντρωση μεγάλου μέρους του εθνικού εισοδήματος. Το κράτος είχε αναπτύξει επιχειρηματικές δραστηριότητες σε τομείς όπως η παραγωγή ηλεκτρικού ρεύματος, τις μεταφορές, τις τηλεπικοινωνίες, τη διύλιση πετρελαίου, τη χαλυβουργία κ.α.(Καραγιωργάς, 1981). Τη δεκαετία του 1980 έχουμε και πάλι μια στροφή προς την οικονομία της αγοράς μετά από τις «κυβερνητικές αποτυχίες» και τις οικονομικές αναποτελεσματικότητες κυρίως μέσα από αποκρατικοποιήσεις, ιδιωτικοποιήσεις και απελευθέρωση των αγορών στην Βόρεια Ευρώπη και τις ΗΠΑ. Τα τελευταία χρόνια με την επικράτηση νεοφιλελεύθερων πολιτικών παρατηρούμε ότι, απελευθερώνονται όχι μόνο οι αγορές υπηρεσιών και αγαθών, αλλά και οι αγορές εργασίας και κεφαλαίων παγκόσμιος, καθώς η κρατική παρέμβαση δε θεωρείται πλέον ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αντιμετώπισης των ατελειών και των αδυναμιών της αγοράς, αλλά μάλλον θεωρείται αιτία των οικονομικών κρίσεων. Με τη συνεχόμενη αύξηση κίνησης κεφαλαίων ,δημιουργήθηκε μεγέθυνση των χρηματοπιστωτικών αγορών. Οι μεγάλες πολυεθνικές έχουν κατακλύσει τα κράτη επενδύοντας συνεχώς νέα κεφάλαια. Η ιδιωτική επιχειρηματική δραστηριότητα είναι στην σημερινή εποχή ποιο ισχυρή από ποτέ. Δημιουργείτε πλέον μια παγκόσμια οικονομία που ενσωματώνει τις εθνικές και μειώνει την κυριαρχία των κρατών. Η νέα παγκόσμια τάξη είναι προ των πυλών.

Επίλογος

Η ιστορία της οικονομικής θεωρίας αρχίζει να γράφετε από αρχαιοτάτων χρόνων, καταλαμβάνοντας ένα μεγάλο εύρος της καθημερινότητας καθώς τα οικονομικά φαινόμενα συνεχώς μεταλλάσσονται. Η οικονομική θεωρία απεικονίζει το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται και κατά συνέπεια ποικίλλει από τόπο σε τόπο και από χρόνο σε

χρόνο. Στην παρούσα σύντομη εργασία έγινε μια προσπάθεια αναφοράς σε σημαντικούς εκπροσώπους και σχολές της νεότερης οικονομικής θεωρίας. Μόνο μέσα από την κατανόηση και τη μελέτη της ιστορίας θα μπορέσουμε να αντιμετωπίσουμε τα σύγχρονα οικονομικά προβλήματα και να ορίσουμε τη σχέση ανάμεσα στο κράτος και την αγορά. Η οικονομία της αγοράς, η κεντρικά σχεδιασμένη και διευθυνόμενη οικονομία, η μεικτή οικονομία και το κράτος πρόνοιας αποτελούν τα επικρατέστερα συστήματα στη σύγχρονη εποχή. (Μπαμπανάσης, 2001). Στην σημερινή εποχή το κράτος συνεργάζεται με τον ιδιωτικό τομέα στην παραγωγή κάποιον αγαθών και υπηρεσιών. Οι αποτυχίες της αγοράς από την μια και η κατάρρευση της κρατικής οικονομίας από την άλλη μας οδήγησαν σταδιακά στη δημιουργία ενός μεικτού μοντέλου για την οικονομία. Η κλασσική και η Κεϊσιανη θεωρία εναλλάσσονται και ανακατεύονται ανάλογα με τις οικονομικές ανάγκες της κάθε εποχής. Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να ξεχνάμε και την πολιτική προέλευση των εκάστοτε κυβερνήσεων, που ανάλογα με την ιδεολογική τους προέλευση επιλέγουν ποια οικονομική σχολή θα ακολουθήσουν.

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας, οι νέες συνθήκες που επικρατούν στον διεθνή ανταγωνισμό, οι χαμηλοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης, η ολοένα διευρυνόμενη οικονομική και κοινωνική κρίση ,που και η Ελλάδα αντιμετωπίζει αυτή τη στιγμή, καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα αλλά και τη συμπληρωματικότητα της σχέσης κράτους και αγοράς. Η οικονομία της αγοράς έχει ενισχυθεί όσο ποτέ παλιότερα. Το χρήμα και το κέρδος κυβερνούν τις ζωές των ανθρώπων και των κοινωνιών.

Η επικυριαρχία των Γερμανών και η εφαρμογή του δόγματος της οικονομίας τους είναι αυτό που κυριαρχεί πλέον στη Ευρωπαϊκή ήπειρο. Η λιτότητα, η αυστηρή δημοσιονομική πειθαρχία και ο μηδενισμός των κρατικών ελλειμμάτων είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού του δόγματος. Οι αγορές και τα νούμερα έχουν κυριαρχήσει σε βάρος των εθνικών κρατών και των πολιτών τους.

Αυτό που είναι σίγουρο ότι δημόσιος και ιδιωτικός τομέας πρέπει να βρούν την ισορροπία τους και να πορευτούν από κοινού σε ένα μεικτό οικονομικό σύστημα που θα έχει σαν προτεραιότητα τον άνθρωπο.

Η κρίση του παγκόσμιου χρέους απειλεί όχι μόνο τις αδύναμες οικονομικά χώρες, αλλά τη σταθερότητα όλου του κόσμου.

Βιβλιογραφία

Bampanasis, S. (2001), Sygchrona oikonomika systimata, Athina: Papazisi.

Bampanasis, S. (2012), Apo tin krisi sti viosimi anaptyxi, Athina: Papazisi.

Barmpas, N., Finokaliotis, K. (2011), Dimosia oikonomika, Foroi-Dimosia daneia-Dimosies dapanes, Athina: Sakkoula.

Buchanan, J. (1976), Public Goods and Natural Liberty, in Wilson-Skinner (eds), The Market State, Essays in Honour of Adam Smith, Oxford: Clarendon Press.

Choumanidis, L. (1968), Mathimata istorias oikonomikon theorion, Athina: Papazisi.

Choumanidis, L. (1988), Sygkritiki ton oikonomikon systimaton, Athina: Papazisi.

Choumanidis, L. (1999), Istoria ton Oikonomikon Theorion.Apo archaion chronon mechri ton imeron mas, Athina: Sygchroni ekdotiki.

Chletos, M. (2010), Oi oikonomikes leitourgies tou kratous sto systima tis agoras, Athina: Pataki.

Dalamagkas, V. (2003), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, Athina: Kritiki.

Drakopoulos, A., Karagiannis, D. (2003), Istoria tis oikonomikis skepsis. Mia episkopisi, Athina: Kritiki

Drakos, G. (1986), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, Athina: Stamoulis.

Drakos, G. (1997), Mathimata Dimosias Oikonomikis, Aristi katanomi ton paragogikon synteleston, Athina: Stamoulis.

Drosos, D. (1992), Agora kai Kratos ston Adam Smith, Athina: Idryma Saki Karagiorga.

Friedman, M. (1962), Capitalism and Freedom, Chicago: The University of Chicago Rress

Georgakopoulos, Th. (2012), Eisagogi sti Dimosia Oikonomiki, 4i ekdosi Athina: Benou.

Georgakopoulos, K. (1968), Stoicheia Syntagmatikou Dikaiou, Athina: idia ekdosi.

Gide, C., Rist, C. (1917)Istoria ton Oikonomikon Theorion, (Metafrasi N. Patseli, 1962), Athina: GkoniRicardo, D. (ch.ch) Oi arches tis politikis oikonomias kai tis forologias (Metafrasi Th. Minoglou, 2000) Athina: Kritiki

Jessop, B.,(1990), State theory, Penn State: University Press.

Karagiannis, A. (1998), Istoria oikonomikis methodologias, 2i ekdosi, Athina: Interbooks

Karagianni, S. (2008), Arches Dimosion Oikonomikon, Patra: EAP.

Karagiorgas , D. (1981), Oi Oikonomikes leitourgies tou kratous, Athina: Papazisi.

Karagiorgas, D. (1981), Dimosia Politiki , Athina: Papazisi.

Karamesini, M. (2006), Oikonomikes theories tis koinonikis politikis, Simeioseis mathimatos, Athina: idia ekdosi.

Loizidis I., Patsouratis V. (2008), Oikonomika Dimosion Epicheiriseon kai Proypologismos Dimosion Foreon kai Organismon, Patra: EAP.

Maloutas, Th. , Oikonomou, D. (1988), Provlimata anaptyxis tou kratous-pronoias stin Ellada, Athina: Exantas.

Manesis, A. (1982), Syntagmatika Dikaiomata – a' atomikes eleftheries, Thessaloniki: Athina: Sakkoula.

Malthus, T. (1798), Dokimio gia tin Archi tou Plithysmou Oxford: University Press

Mattick, P. (1969), Marx and Keynes, Athina: Odysseas, (gia tin elliniki ekdosi).

Marx, K. (1979), To Kefalaio, Kritiki tis Politikis Oikonomias. Tomoi 3, Athina: Sygchroni Epochi.

Marx, K. (1984) Vasikes grammes tis kritikis tis politikis oikonomias (Grundrisse), tomoi 3, Athina: Stochastis

Marx, K. (1981), Theories gia tin yperaxia. Meros proto, Athina: Sygchroni Epochi.

Negri, A .(1977), Sur quelques tendances de la theorie communiste de l'Etat la plusrecente, Revue La Contradiction

Pempetzoglou, M. (2011), Dimosia Oikonomiki, Simeioseis Mathimatos, Komotini

Pigi: Vliamos S. (2014) , «Oikonomika gia ti Diacheirisi tou Dimosiou Tomea» ,2014, sto Mathima 510 tou Metaptychiakou Programmatos Dimosias Dioikisis tou Panepistimiou Neapolis Pafou.

Reppas,A. (2002), Oikonomiki anaptyxi. Theories kai stratigikes, Athina: Papazisi.

Sarantidis, S., Benos, Th. (1998), Arches Oikonomikis Epistimis, Athina: Benou.

Stasinopoulou, O. (1988), Themata kratous – pronoias, polygrafimenes simeioseis, Athina: Panteio Panepistimio.

Stasinopoulou, O. (1990), Kratos-pronoias, Athina: Gutenberg.

Tatsos, N. (epim.), (1991), Ta dimosia oikonomika stin Ellada, Athina: Smpilios

Rima, I. (1967), Istoria tis oikonomikis analysis, tomos v΄(Metafrasi N. Stamataki), Epimeleia Chatziprokopiou M. Athina: Gundeberg.

Rosen, I., Gayer ,T. (2011), Dimosia Oikonomiki, A΄ Ekdosi, Athina: Kritiki.

Rubin, I.(1929), Istoriaoikonomikontheorion, (Metafrasi Ch. Vllianos), Epimeleia Milios, I. Athina: Kritiki.

Stiglitz, J. (1992), Oikonomiki tou dimosiou tomea, Athina: Kritiki.

Schumpeter, J. (ek.) (2006), Kapitalismos, sosialismos kai dimokratia, (Metafrasi, Christos Tsamprounis), Epimeleia , Psalidopoulos Michalis, Athina: Papazisi. http://el.wikipedia.org

Περιβαλλοντικά ενεργός και υπεύθυνος πολίτης για το δάσος: Παραδείγματα και αναφορές σε Μελέτες Περιπτώσεων

Αντωνάκης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει μια θεωρητική προσέγγιση του θέματος εστιάζοντας αρχικά στον ορισμό του περιβαλλοντικά υπεύθυνου πολίτη για το ζήτημα της προστασίας του δάσους, προχωράει στην συνέχεια στην περιβαλλοντική συνείδηση και την αξία του δάσους. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στο ρόλο της Ελληνικής Πολιτείας (δασαρχεία) απέναντι στα δάση ενώ τέλος, προτείνονται παραδείγματα και αναφορές σε μελέτες περιπτώσεων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διδακτική προσέγγιση της διδακτικής ενότητας των δασών της Ελλάδας σε μαθητές και μαθήτριες ώστε να υπάρξει η σχετική ευαισθητοποίηση και να τους καταστήσει ενεργούς περιβαλλοντικά υπευθύνους πολίτες. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα από την παραπάνω προσέγγιση.

Λέξεις – Κλειδιά: περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης, δάσος, ευαισθητοποίηση.

Environmentally Active and Responsible Forest Citizen: Examples and References in Case Studies

Antonakis Emmanouil, M.Sc.

Abstract

The present paper presents a theoretical approach to the subject focusing initially on the definition of the environmentally responsible citizen for the issue of forest protection, then proceeds to environmental consciousness and the value of the forest. In particular, reference is made to the role of the Greek State (forestry authorities) towards forests, while finally, examples and references to case studies are proposed. The purpose of this work is the didactic approach of the didactic module of the forests of Greece to male and female students in order to raise awareness and make them active environmentally responsible citizens. The paper concludes with the conclusions from the above approach.

Key-Words: environmentally responsible citizen, forest, awareness.

Εισαγωγή

Η λανθασμένη και αλόγιστη χρήση των φυσικών πηγών και η αδιαφορία του ανθρώπου για το περιβάλλον έθεσαν σε κίνδυνο την επιβίωση του ανθρώπου στη γη. Η μεγάλη τεχνολογική πρόοδος είχε ως συνέπεια την αλόγιστη εκμετάλλευση της φύσης, τη μόλυνση της γης, του νερού και της ατμόσφαιρας. Για το λόγο αυτό αποτελεί επιτακτική

ανάγκη στις μέρες μας οι ενεργοποίηση των πολιτών για την προστασία του περιβάλλοντος, για την προστασία της ανθρώπινης ύπαρξης (Euricon Ε.Π.Ε, 2008)

Το 1945 τα δάση κάλυπταν το 40% της χώρας μας ενώ σήμερα με τα βίας καλύπτουν το 18% της συνολικής έκτασης της χώρας (Μάρδα, 2007). Για τη διάσωση του μικρού αριθμού δασικής έκτασης στη χώρα μας χρειάζεται να βοηθήσουν και οι πολίτες με τη συμπεριφορά και στάση τους.

Τα τελευταία χρόνια γίνονται πολλές προσπάθειες από την πλευρά της εκπαίδευσης να εντάξει αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία τα περιβαλλοντικά ζητήματα.

Περιβαλλοντικά υπεύθυνος πολίτης

Οι Hungerford και Volk (1990) ορίζουν ως περιβαλλοντικά υπεύθυνο πολίτη, τον ευαισθητοποιημένο σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος πολίτη, που διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ευαισθησία απέναντι στα περιβαλλοντικά ζητήματα
- κατανοεί τις βασικές σχέσεις - λειτουργίες του περιβάλλοντος
- επιθυμεί την ενεργό συμμετοχή του για τη βελτίωση και τη προστασία του περιβάλλοντος
- ικανότητες για την πιστοποίηση και επίλυση περιβαλλοντικών ζητημάτων
- συμμετέχει ενεργά σε όλα τα επίπεδα επίλυσης περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Περιβαλλοντική συνείδηση

Η οικολογική συνείδηση σύμφωνα με τον Μπούκτσιν (2000) είναι "κοινωνική συνείδηση και σύμφωνα με κάποια ρεύματα της οικολογικής φιλοσοφίας, όπως αυτό της κοινωνικής οικολογίας, σημαίνει την άρση του δυισμού φύση – κοινωνία και την αντιμετώπιση ως οίκου μας τόσο της κοινωνίας, όσο και του εαυτού μας και του φυσικού περιβάλλοντος". Η περιβαλλοντική συνείδηση αποτελεί στάση ζωής και μπορεί να εκφραστεί με ποικιλόμορφους τρόπους.

Ενδεικτικά:

- Ο περιορισμός κατανάλωσης προϊόντων που βλάπτουν το περιβάλλον και στροφή προς την κατανάλωση προϊόντων φιλικά στο περιβάλλον. Τα προϊόντα αυτά συνήθως φέρουν σχετική σήμανση και είναι πιστοποιημένα από διεθνής οργανισμούς για τη διευκόλυνση του καταναλωτή. Η φιλικότητα ενός προϊόντος μπορεί να αναφέρεται στα υλικά κατασκευής, διαδικασία παραγωγής, συσκευασία προϊόντος (Πανέτος & Θεμελάρου, 2009).
- Η ανακύκλωση, η εξοικονόμηση ενέργειας και νερού, η μείωση αποβλήτων
- Ο διαχωρισμός των σκουπιδιών σε ανακυκλώσιμα και μη
- Η επένδυση σε εναλλακτικές μορφές ενέργειας

- Η αποφυγή αγοράς καλλυντικών που η παραγωγή τους περιλαμβάνει πειράματα σε ζώα
- Η προτίμηση κατανάλωσης προϊόντων με ανακυκλώσιμα υλικά που δεν ρυπαίνουν το περιβάλλον
- Η αγορά ηλεκτρικών συσκευών με μικρή κατανάλωση, η αποφυγή χρήσης αυτοκινήτου για μικρές μετακινήσεις. Χρήση ποδηλάτου για μικρές αποστάσεις.
- Αποφυγή συσκευασιών μιας χρήσης
- Αποφυγή όλων των προϊόντων αμιάντου (Greenpeace – Ελλάς, 2009,Tilikidou & Delistavrou, 2007)

Αποτελούν παραδείγματα ευαισθητοποιημένων πολιτών με περιβαλλοντική συνείδηση.

Το δάσος

Η σημασία του δάσους για τον άνθρωπο είναι τεράστια. Αποτελεί ανανεώσιμο φυσικό πόρο όπου παράγονται μια σειρά από προϊόντα. Παράγει το οξυγόνο που είναι απαραίτητο για τη ζωή και δεσμεύει το διοξείδιο του άνθρακα, προστατεύει από τη διάβρωση το έδαφος, την αντιμετώπιση πλημμύρων, ενισχύει τα υπόγεια ρεύματα και γενικότερα συμβάλλει στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη. Επίσης, τα δάση μαζί με τους ωκεανούς αποτελούν τα δυο βασικότερα καταφύγια άγριας φύσης στον πλανήτη. Είναι μια σημαντική πηγή τροφίμων, φαρμάκων και καθαρού νερού. Τέλος, τα δάση αποτελούν σημαντικό παράγοντα για τη διατήρηση σταθερού κλίματος στον πλανήτη (Μαμάκης, 2008).

Ο άνθρωπος συχνά δε προστατεύει το δάσος όσο πρέπει. Οι πυρκαγιές και οι καταπατήσεις (παράνομη δόμηση, χάραξη δρόμων) δασικών εκτάσεων μετά από πυρκαγιές είναι οι σημαντικότερες απειλές για τα δάση στην Ελλάδα. Τα δάση στην Ελλάδα σταδιακά καταστρέφονται και αντικαθίστανται από αστικές, αγροτικές ή τουριστικές περιοχές. Σύμφωνα με τη WWF Ελλάδας το 95% των πυρκαγιών στην Ελλάδα οφείλονται στους ανθρώπους (καύση ξερών χόρτων, το πέταμα τσιγάρων, εμπρησμοί, η ύπαρξη ανεξέλεγκτων χωματερών) και όχι σε φυσικά αίτια. Επίσης, δεν υπάρχει στη χώρα μας κάποιος ενιαίος φορέας που να διαχειρίζεται και να προστατεύει τα δάση, με αποτέλεσμα μετά από πιθανές πυρκαγιές να μη ακολουθεί αναδάσωση των περιοχών που επλήγησαν και συχνότερα οι περιοχές που κάηκαν να χρησιμοποιούνται ως βοσκοτόπια. Τέλος, η έλλειψη δασικών χαρτών και Δασολογίου στη χώρα μας δυσχεραίνουν την προστασία των δασών (WWF Ελλάς).

Η αξία του δάσους – Το νησί του Πάσχα

Το νησί του Πάσχα είναι ένα νησί στο μέσο του Ειρηνικού Ωκεανού, από τα περισσότερο απομονωμένα μέρη του κόσμου. Η έκτασή του είναι 150 τετραγωνικά μίλια και η απόσταση από την κοντινότερη κατοικημένη περιοχή είναι 1,250 μίλια. Παρά την

επιφανειακή ασημαντότητα του νησιού, η ιστορία της Νήσου του Πάσχα είναι μια σκληρή προειδοποίηση για την ανθρωπότητα.

Την περίοδο ακμής του, στο νησί κατοικούσαν 7.000 άνθρωποι. Όταν ανακαλύφθηκε το νησί από τους αυτόχθονες, ήταν ένας πλούσιος τροπικός παράδεισος. Όλα τα δέντρα του νησιού όμως κόπηκαν σιγά – σιγά για την κατασκευή κατοικιών, για την κατασκευή βαρκών για ψάρεμα, και για κυλίνδρους και μοχλούς - όπως συσκευές που χρησιμοποιήθηκαν για τη μετακίνηση και ανέγερση των περίφημων αγαλμάτων του νησιού. Μέχρι που όλα τα δέντρα του νησιού κόπηκαν. Με την απώλεια των δασών, το έδαφος άρχισε να διαβρώνεται. Οι καλλιέργειες άρχισαν να μην αποδίδουν και οι φυλές ξεκίνησαν μάχες μεταξύ τους για τους λιγοστούς πόρους. Η βία αυξανόταν ολοένα και περισσότερο. Λέγεται ότι οι νικητές τρώγανε τους νεκρούς εχθρούς τους για να κερδίσουν δύναμη, τα οστά που βρέθηκαν στο νησί δείχνουν στοιχεία αυτού του κανιβαλισμού. Η Rapa Nui κουλτούρα και κοινότητα, η οποία είχε αναπτυχθεί κατά τα τελευταία 300 χρόνια, κατέρρευσε, με την κατάρρευση του τελευταίου δέντρου στο νησί. Το νησί ερημώθηκε για αρκετά χρόνια μέχρι να ανακαλυφθεί από τους αποικιοκράτες. Όταν ανακαλύφθηκε το νησί από τους Δυτικούς, απόρησαν πως θα μπορούσε κάποιος να επιζήσει σε ένα μέρος χωρίς φυσικούς πόρους, χωρίς ούτε ένα δέντρο (Mysterious Places, 2009).

Η Ελλάδα

Το Πανεπιστήμιο του Yale (2012), ανά διετία, με βάση διάφορα κριτήρια κατατάσσει τις χώρες του κόσμου σύμφωνα με τις περιβαλλοντικές τους επιδόσεις. Η Ελλάδα το 2012 καταλαμβάνει την 33η θέση σε σύνολο 132 χωρών. Στο τομέα προστασίας των δασών η χώρα μας καταλαμβάνει την 55η θέση. Σύμφωνα με τον ίδιο πίνακα που συντάσσει το Πανεπιστήμιο Yale (2012), η χώρα μας ταξινομείτε στην κατηγορία χωρών με υψηλές επιδόσεις στον τομέα προστασίας του περιβάλλοντος, αναλογικά με το σύνολο των κρατών (132) που συμμετέχουν στην έρευνα.

Ο ρόλος της Πολιτείας

Τα δασαρχεία

Για τη προστασία των δασών, υπάρχουν θεσμοθετημένες υπηρεσίες από την πολιτεία (δασαρχεία) που επιτελούν σπουδαίο έργο. Τα δασαρχεία συμμετέχουν στις περισσότερες δράσεις ενεργών πολιτών ή ομάδων πολιτών με σκοπό τη προστασίας των δασών αλλά και στην ευαισθητοποίηση των πολιτών. Από το 2011 με την εφαρμογή του "Καλλικράτη" τα δασαρχεία υπάγονται στις Αποκεντρωμένες Διοικήσεις. Τα δασαρχεία των Αποκεντρωμένων Διοικήσεων αποτελούνται από τμήματα με τις αντίστοιχες αρμοδιότητες (Ν. 3852/ 2010, Προεδρικά Διατάγματα Οργανισμών Αποκεντρωμένων Διοικήσεων):

- Τμήμα Προστασίας Διοίκησης, Διαχείρισης Δασών και Δημοσίου κατηγόρου

- Η Διοίκηση, εκμετάλλευση και διαχείριση των δημοσίων δασών και δασικών εκτάσεων
- Η δασοπολιτική επιτήρηση επί των ιδιωτικών δασών και δασικών εκτάσεων, η επαλήθευση των διαχειριστικών μελετών ως και η εφαρμογή και παρακολούθηση των εκάστοτε κρατικών προγραμμάτων ανάπτυξης της ιδιωτικής δασοπονίας
- Η εκτέλεση υλοτομικών εν γένει εργασιών, η διάθεση των δασικών προϊόντων, θέματα οργανώσεως και εποπτείας της δασικής εργασίας, των δασικών συνεταιρισμών, δασικής φορολογίας και δασικών βιομηχανιών
- Θέματα δασικής εκπαίδευσης, ενημέρωσης και δασικών εφαρμογών
- Η τήρηση και ενημέρωση των δασικών βιβλίων
- Η έκδοση και εφαρμογή των δασικών εν γένει ρυθμιστικών διατάξεων
- Ο χειρισμός θεμάτων αναγομένων στην δίωξη των παραβατών των δ/ξεων της δασικής νομοθεσίας γενικά και η μέριμνα της εκδίκασης αυτών.

- Τμήμα Δασοτεχνικών Έργων
  - Η εκτέλεση και συντήρηση πάσης φύσεως δασικών τεχνικών έργων και εργασιών
  - Η σύνταξη του απολογισμού των εκτελουμένων πάσης φύσεως έργων και εργασιών και υποβολή τούτου αρμοδίως Η μέριμνα για την προμήθεια του αναγκαίου εξοπλισμού και υλικού
  - Η παρακολούθηση και εκτέλεση των προγραμμάτων έργων και μελετών ανάπτυξης της ιδιωτικής δασοπονίας
  - Ο χειρισμός παντός θέματος συναφούς προς εκτέλεση των δασοτεχνικών έργων
  - Η μέριμνα για τη λειτουργία, φύλαξη, συντήρηση και επισκευή του πάσης φύσεως μηχανικού εξοπλισμού και υλικού
- Τμήμα Προστασίας Δασών
  - Η προστασία των δασών και δασικών εκτάσεων, της πανίδας και χλωρίδας, του δασικού περιβάλλοντος, των δασοτεχνικών έργων καθώς και παντός περιουσιακού στοιχείου
  - Η εκπόνηση και εκτέλεση σχεδίου προληπτική αντιπυρικής προστασίας των δασών και δασικών εκτάσεων
  - Η έκδοση πρωτόκολλων διοικητικής αποβολής για κατάληψη Δημοσίων Δασικών εκτάσεων
  - Η μέριμνα κήρυξης εκτάσεων ως αναδασωτέων
  - Η μέριμνα για την έκδοση απόφασης κατεδάφισης αυθαιρέτων κτισμάτων σε Δασικές εκτάσεις, κλίση προς ακρόαση του παραβάτη
  - Ο χειρισμός εν γένει θεμάτων δασικής ιδιοκτησίας, κτηματογραφήσεως, δασολογίου, αποτερματισμού, αλλαγής χρήσεως και μισθώσεων δασικών εκτάσεων.
  - Ο χαρακτηρισμός δασών και δασικών εκτάσεων, σύμφωνα με το άρθρο 14 Ν. 998/78
  - Εκδοση δασικών απογραφικών διατάξεων

- Γραφείο Ανάπτυξης Θήρας, Ιχθυοπονίας και Δασικής Αναψυχής
    - Έκδοση αδειών, έλεγχος δικαιολογητικών θήρας
    - Έκδοση ρυθμιστικών διατάξεων θήρας
    - Έλεγχος Κυνηγετικών Συλλόγων κ.λ.π.
    - Ίδρυση και κατάργηση καταφυγίων θηραμάτων (Αποκεντρωμένη Διοίκηση Πελοποννήσου και Δυτικής Ελλάδας, 2013).

Δράσεις των δασαρχείων

Αρκετές είναι οι δράσεις που αναλαμβάνουν τα δασαρχεία για την ενημέρωση πολιτών και μαθητών ειδικότερα. Το Δασαρχείο Πάρνηθας, στα πλαίσια ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινού, αναλαμβάνει ξεναγήσεις μαθητών και άλλων ομάδων πολιτών στον Εθνικό Δρυμό Πάρνηθας. Τακτικά τα δασαρχεία διοργανώνουν αναδασώσεις – δενδροφυτεύσεις. Σε τέτοιες περιπτώσεις δημοσιεύουν πρόσκληση συμμετοχής προς τους πολίτες και μαθητές σχολείων ειδικότερα. Με αυτό τον τρόπο, ευελπιστούν στη μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση των πολιτών και μαθητών σε θέματα προστασίας των δασών. Ενδεικτικά το 2011, πραγματοποιήθηκε δεντροφύτευση από το Δασαρχείο Χαλκίδας με συμμετοχή συλλόγων και μαθητών σχολείων της τοπικής κοινωνίας (inews, 2011). Η ενέργεια επαναλήφτηκε και τον επόμενο χρόνο με συμμετοχή μαθητών της ευρύτερης περιοχής.

Επίσης συχνά οι υπάλληλοι των δασαρχείων πηγαίνοντας σε κεντρικά σημεία των πόλεών τους μοιράζουν ενημερωτικά φυλλάδια για την αξία του δάσους προς τους πολίτες αλλά και στους μαθητές σχολείων για να τους ευαισθητοποιήσουν καθώς επίσης και μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης προσπαθούν να ενημερώσουν μεγάλους και μικρούς για την σπουδαιότητα των δασών αλλά και την προστασία του περιβάλλοντος γενικότερα.

Τέλος, τα δασαρχείο συχνά αναλαμβάνουν και κοινωνικές δράσεις, με τελευταία τη παροχή φτηνών καυσόξυλων, προϊόν ελεγχόμενης υλοτομίας, σε κοινωνικά ευάλωτες ομάδες (οικογένειες ανέργων, χαμηλοσυνταξιούχους και πολύτεκνους). Τα έσοδα που συγκεντρώνονται πηγαίνουν στο «Πράσινο Ταμείο» για την ανάπτυξη δράσεων για την προστασία των δασών (Econews, 2013). Τέτοιες κοινωνικές δράσεις από μέρους των Δασαρχείων, δημιουργεί καλή εικόνα για αυτά στους πολίτες και την εμπιστοσύνη των πολιτών σε προτάσεις ευαισθητοποίησης σε θέματα προστασίας των δασών από μέρους των δασαρχείων.

Περιβαλλοντικά ενεργός πολίτης και τα δάση

Παραδείγματα

Πέρα των ενεργειών της πολιτείας θα πρέπει και κάθε πολίτης με περιβαλλοντική συνείδηση ατομικά ή συλλογικά να μη μένει άπραγος στην καταστροφή των δασών που παρατηρείται στη χώρα μας, πρέπει να αναλαμβάνει δράσεις για την προστασία του. Υπάρχουν αρκετά παραδείγματα ενεργών περιβαλλοντικά πολιτών σχετικά με τα δάση.

Πριν από λίγους μήνες, στις 5 Ιανουαρίου 2013, η ομάδα ενεργών πολιτών «Οι Φίλοι του Ταϋγέτου» σε συνεργασία με εθελοντές πολίτες οργάνωσαν αναδάσωση με φυτά Μαύρης Πεύκης, στο καμένο δάσος του Ταϋγέτου και συγκεκριμένα στην περιοχή «Κεραίες» (Kalamata Journal, 2013). Τον Μάρτιο του 2013 υπό την αιγίδα του Δήμου Φαιστού εθελοντές δεντροφύτευσαν τη περιοχή του Τυμπακίου, φυτεύοντας συνολικά 600 δέντρα σε περιοχή που είχε προηγουμένως καθαριστεί από τον Δήμο.

Πιο πρόσφατα, στις 29 Μαρτίου 2013 υπό την αιγίδα της Περιφέρειας Αττικής και με τη συμμετοχή εθελοντών ενεργών πολιτών πραγματοποιήθηκε δεντροφύτευση στο λόφο του Προφήτη Ηλία στη Μαγούλα

Υπάρχουν διάφοροι σύλλογοι περιβαλλοντικά ενεργών πολιτών στη χώρα που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους αφιλοκερδώς για την προστασία των δασών είτε ως εθελοντές πυροσβέστες είτε ως εθελοντές πυροφύλακες. Ενδεικτικοί σύλλογοι πολιτών είναι οι Εθελοντές Δασοπυροσβέστες Αττικής (Ε.ΔΑΣ.Α.), το Εθελοντικό Σώμα Ελλήνων Πυροσβεστών Αναδασωτέων (Ε.Σ.Ε.Π.Α.), το Εθελοντικό Πυροσβεστικό Κλιμάκιο Πεντέλης και η Πανελλήνια Ένωση Εθελοντών Πυροσβεστικού Σώματος που αναλαμβάνουν δράση κάθε καλοκαίρι.

Τακτικά, διάφορες μη κερδοσκοπικές οργανώσεις (ΜΚΟ) ή φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης προσκαλούν ενεργούς περιβαλλοντικά πολίτες να συνεισφέρουν σε δράσεις προστασίας των δασών. Τον Ιούλιο του 2010 περίπου 200 εθελοντές συμμετείχαν σε σχετική εκστρατεία καθαρισμού του δάσους Σειχ - Σου που διοργάνωσε ο δήμος Θεσσαλονίκης. Όπως δήλωσε η εκπρόσωπος της δημοτικής αστυνομίας κα. Καλτζίδου «Γεμίσαμε πάντως, δεκάδες σακούλες σκουπιδιών με αποτέλεσμα ένα φορτηγό να έρθει δύο φορές για να τις πάρει όλες. Έγινε διαχωρισμός των απορριμμάτων κατά τη συλλογή, προκειμένου τα πλαστικά να καταλήξουν στην ανακύκλωση» (econews, 2010).

Ανάλογη περίπτωση ήταν ο καθαρισμός μεγάλης έκτασης του δάσους Μορτερού στη Νέα Ερυθραία από 210 εθελοντές μετά από κάλεσμα του Δήμου Κηφισιάς. Τα υλικά που συλλέγονται σε ανάλογες δράσεις αποτελούν εστίες μόλυνσης και αυξάνουν τον κίνδυνο εκδήλωσης πυρκαγιών τους καλοκαιρινούς μήνες. (econews, 2011)

Μελέτες Περίπτωσης

Υπάρχουν περιπτώσεις πολιτών σε τοπικό επίπεδο, που μη έχοντας την απαραίτητη προστασία από το κράτος σε θέματα προστασίας του δασικού πλούτου της περιοχής τους, οργανώθηκαν τοπικά σε θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης πυρκαγιών.

Στην Εύβοια μετά την πυρκαγιά στη Σκύρο (2008) συστήθηκε η οργάνωση Ενεργοί Πολίτες Εύβοιας με σκοπό την ευαισθητοποίηση και προετοιμασία των πολιτών απέναντι στον κίνδυνο πυρκαγιάς. Ζήτησαν από όλους τους Δήμους του Νομού να μοιράσουν σε όλους τους πολίτες (μαζί με τον λογαριασμό ύδρευσης) σχετικό ενημερωτικό υλικό με την παράκληση να συμμετέχουν στις εθελοντικές ομάδες που θα συστήσει κάθε Δήμος. Επίσης πρότειναν να υλοποιηθούν ταχύρυθμα σεμινάρια βασικής

εκπαίδευσης στους εθελοντές που θα αξιοποιηθούν. Να υπάρχει συγκεκριμένο σχέδιο αντιμετώπισης πιθανών πυρκαγιών, προληπτική δημιουργία αντιπυρικών ζωνών και μια σειρά από ενέργειες για την πρόληψη και αντιμετώπιση πυρκαγιών. Οι Ενεργοί Πολίτες Εύβοιας δέχονται καταγγελίες κατοίκων της περιοχής και αναλαμβάνουν δράση είτε με επιστολές προς οργανισμούς είτε προς πολιτικούς.

Σε παγκόσμιο επίπεδο, σε αρκετές περιπτώσεις πολίτες με αυξημένο το αίσθημα περιβαλλοντικής ευθύνης αντιδρούν με κάθε μέσο σε περιπτώσεις καταστροφής του φυσικού πλούτου. Στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Φλεβάρης 2013), δυο πολίτες έβαλαν τα χέρια τους μέσα σε αγωγό φυσικού αερίου με σκοπό να καθυστερήσουν την κοπή δέντρων σε δάσος της περιοχής για τη δίοδο αγωγού φυσικού αερίου (14 μιλίων) στην περιοχή Τένεσις των Ηνωμένων Πολιτειών (Top News Today, 2013). Σκοπός αυτής τους της κίνησης ήταν η δημοσιοποίησης της άδειας κοπής τμήματος του δάσους που έλαβε η εταιρία παροχής φυσικού αερίου και η ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων κατοίκων της περιοχής (Top News Today, 2013).

Λήψη μέτρων

Σύμφωνα με οδηγίες της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας ένας πολίτης μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη πυρκαγιών ακολουθώντας κάποιες βασικές οδηγίες:

- Μην καίτε σκουπίδια ή ξερά χόρτα και κλαδιά κατά την διάρκεια των θερινών μηνών.
- Μην ανάβετε τους θερινούς μήνες υπαίθριες ψησταριές στα δάση ή σε χώρους που υπάρχουν ξερά χόρτα.
- Αποφύγετε τις υπαίθριες εργασίες που ενδέχεται να προκαλέσουν πυρκαγιά (οξυγονοκολλήσεις, χρήση τροχού ή άλλου εργαλείου που δημιουργεί σπινθήρες).
- Μην πετάτε ποτέ αναμμένα τσιγάρα όταν βρίσκεσθε σε υπαίθριους χώρους.
- Μην αφήνετε σκουπίδια στο δάσος. Υπάρχει κίνδυνος ανάφλεξης.
- Σεβασθείτε τα απαγορευτικά πρόσβασης σε περιόδους υψηλού κίνδυνου (ΓΓΠΠ, 2013).

Για την προστασία των δασών στη χώρα μας δεν αρκεί η περιβαλλοντική υπεύθυνη στάση των πολιτών, μα απαιτείται και η συνεισφορά της πολιτείας στην πρόληψη πυρκαγιών και προστασία καμένων εκτάσεων. Η κα. Μάρδα – αναπληρώτρια καθηγήτρια Α.Π.Θ. (2007) προτείνει σε άρθρο της σε Κυριακάτικη εφημερίδα ορισμένες τροποποιήσεις νόμων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην πρόληψη πυρκαγιών, ενδεικτικά κάποιες από αυτές:

- Ποινικοποίηση κατασκευής κατοικίας σε καμένη έκταση
- Επιβολή ειδικού φόρου για κατοικίες εντός δασικής έκτασης
- Συνολική, νομική ρύθμιση του χαρακτήρα της γης (δάσους, δασικής έκτασης, κλπ) μέσω χαρτογράφησης ανά Νομό, και όχι μέσω τίτλων, θα περιόριζε αισθητά τις προσπάθειες για αλλοίωση του περιβάλλοντος

- Περιορισμένες δυνατότητες εκμετάλλευσης σε αγροτεμάχια

Τέλος, είναι απαραίτητη η ευαισθητοποίηση των πολιτών σε τοπικό επίπεδο για την ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης από εκείνους. Είναι απαραίτητη η ανάληψη σχετικών δράσεων από τους Δήμους και τις Περιφέρειες της χώρας.

Συμπεράσματα

Υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθεί από όλους μας η περιβαλλοντική συνείδηση. Στον τομέα αυτό μπορεί να βοηθήσει η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, που έχει ως βασικό στόχο να συμβάλλει στην ανάπτυξη υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς στους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες της χώρας (Κατσίκης, 2007). Όπως αναφέρει και η Φλωγαΐτη (1998), η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ξεπερνά τα στενά πλαίσια του Εκπαιδευτικού Συστήματος και έχει ως σκοπό την ανάπτυξη υπεύθυνης περιβαλλοντικής συνείδησης.

Επίσης μπορεί να συμβάλει και η Δασική πολιτική, παρόλο που στην Ελλάδα ο δασικός τομέας δεν αποτέλεσε ποτέ μέρος εθνικής στρατηγικής.

Επομένως είναι καθήκον η αναγνώριση της αξίας και της σημασίας των δασών για την κοινωνία, καθώς επίσης και η εξασφάλιση της προστασίας, της διατήρησης και της ανάπτυξης αυτής της ιδέας. Η προστασία των δασών μας αφορά όλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Econews, (2010). Ekstrateia katharismou sto dasos tou Seich Sou.

Econews, (2011a). Dasos Morterou: ekatontades ethelontes stin ekstrateia katharismou.

Econews, (2011b), Giorti tou Dasous stin Kastanitsa Kynourias.

Econews, (2013). Fthina kafsoxyla elegchomenis ylotomias se koinonika efalotous enischyoun to “Prasino Tameio”.

Euricon E.P.E, O.EP.EK. (2008). Perivallontiki Ekpaidefsi (epimorfotiko yliko gia ekpaideftikous).

Fire.gr, (2013). Odigies pros polites pou epithymoun na ascholithoun me ton Ethelontismo, Diadiktyako periodiko gia tin pyrosvesi kai tin diasosi.

Greenpeace - Ellas (2009). 50 aples symvoules gia ti sotiria tou planiti.

Hungerford, H., R., & Volk, T. L. (1990). Changing learner behaviour through environmental education. The Journal of Environmental Education, 21(3), 8-21.

Inews (2011). Anadasosi se Ritsona kai Gymno.

Kalamata Journal, (2013). Oi Filoi tou Taygetou kai o Oreivatikos Kalamatas kanoun anadasosi sto vouno, 04/01/2013.

Kalloni.net (2013), Imerida evaisthitopoiisis kai energopoiisis me thema tin axiopoiisi kai tin prostasia ton Dason mas.

Mysterious Places (2009). Easter Island Story - Conflict: The Fall of the Moai.

Tilikidou, I. & Delistavrou, A. (2007). Greece Needs And Wants To Welcome Fair Trade. The Cyprus Journal of Science and Technology, Vol. 5, no 3, pp. 70-80.

Top News Today (2013). Practiced protesters lock arms against pipeline.

WWF Elladas. Oi dasikes diaplaseis stin Ellada.

Apokentromeni Dioikisi Peloponnisou kai Dytikis Elladas (2013). Dasarcheia Apokentromenis Dioikisis.

Genikis Grammateias Politikis Prostasias (2013). Dasikes pyrkagies.

ENERGOI POLITES EVVOIAS (2008). Oi topikes koinonies na paroun tin ypothesi tis prostasias ton dason sta cheria tous.

KALLISTO, (2013). Evaisthitopoiisi.

Katsikis, Ap. (2007), Perivallon kai Ekpaidefsi. Diasyndeseis sti vasi ton archon tis aeiforias, Praktika Panelliniou Synedriou, 261-267.

Mamakis G. (2008), Dasika oikosystimata kai perivallontiki ekpaidefsi, KPE Neapolis Kritis.

Marda, D. (2007), Metra choris prostasia, Kyriakatiki, 08/07/2007.

Bouktsin, M.(2000). Ti Einai Koinoniki Oikologia, ekd. Vivliopelagos, Athina.

Panepistimio Yale, (2012), Perivallontiki katataxi choron.

Panetos, K. & Themelarou, S. (2009). Perivallon – Prostasia – Ekpaidefsi, Ekdoseis Tziola, Athina.

Flogaiti, E. (1998). Perivallontiki ekpaidefsi. Athina: Ellinika Grammata.

Στρατηγικές διδασκαλίας και εκμάθησης του λεξιλογίου στη μητρική και δεύτερη/ξένη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο

Μανέττας Γεώργιος
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed., Υποψ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει και να παρουσιάσει τις υπάρχουσες στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου στη μητρική αλλά και δεύτερη/ξένη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο, καθώς επίσης να εντοπίσει και να αναδείξει τις αποτελεσματικότερες από αυτές, ώστε να χρησιμεύσουν ως εργαλείο του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο, ή ακόμα και να χρησιμοποιηθούν από τους ίδιους τους μαθητές, ατομικά, στην εκμάθηση του λεξιλογίου, στη μητρική ή τη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Διαπιστώνεται η καθοριστική συμβολή των νέων τεχνολογιών και των στρατηγικών με παιγνιώδη χαρακτήρα, στην εκμάθηση του λεξιλογίου από τους μαθητές του δημοτικού. Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, προσαρμοσμένων στις ανάγκες του κάθε μαθητή, είναι καθοριστικής σημασίας.

Λέξεις- Κλειδιά: Στρατηγικές εκμάθησης λεξιλογίου, μητρική- δεύτερη/ξένη γλώσσα

Strategies for teaching and learning vocabulary in the mother tongue and second/foreign language in primary school

Manettas Georgios, M.Sc., M.Ed., PhD Candidate University of the Aegean

Abstract

The purpose of this paper is to study and present the existing strategies for learning vocabulary in the native as well as the second/foreign language in the primary school, as well as to identify and highlight the most effective of them, so that they can serve as a tool for the teacher in teaching of vocabulary in primary school, or even to be used by the students themselves, individually, in learning vocabulary, in the mother or second/foreign language. The decisive contribution of new technologies and playful strategies to the learning of vocabulary by primary school students is established. Choosing the right strategies, adapted to the needs of each student, is crucial.

Key-Words: Vocabulary learning strategies, mother- second/foreign language

Εισαγωγή

Μία εκδοχή για τον ορισμό των *Στρατηγικών μάθησης* αναφέρει ως στρατηγικές μάθησης, εκείνες τις δραστηριότητες, που ικανοποιούν τους επικοινωνιακούς στόχους των

ομιλητών μιας γλώσσας. Γενικά, οι στρατηγικές μάθησης ορίζονται και ως οι στρατηγικές εκείνες που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να διαχειριστεί την πληροφορία σχετικά με την ξένη γλώσσα. Να τη μάθει και να την καταλάβει. Ταυτόχρονα αναφέρονται και στις προσπάθειες αναγωγής της εκμάθησης της ξένης γλώσσας, σε μια διασκεδαστική, εύκολη και γρήγορη διαδικασία. Επίσης περιλαμβάνεται και το σύνολο εκείνο των προσπαθειών και τεχνικών από τους μαθητές, να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην πρόοδό τους στην εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Οι στρατηγικές μάθησης δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ως «καλές» ή «κακές», γιατί η επιλογή τους γίνεται απ' τον μαθητή, ανάλογα με το επίπεδο των γνώσεών του στη συγκεκριμένη ξένη γλώσσα, το προσωπικό του στυλ μάθησης, την άνεση που έχει στην εκμάθηση και εφαρμογή στρατηγικών μάθησης, αλλά και με τον χρόνο που πραγματοποιείται η διαδικασία. Οι στρατηγικές μάθησης χρησιμοποιούνται συνειδητά από τους μαθητές, αφού όλοι τους τις χρησιμοποιούν, με τη διαφορά ότι οι καλοί μαθητές είναι ικανοί να επιλέξουν την καταλληλότερη στρατηγική γι' αυτούς (Υψηλάντης & Μουτή, 2015).

Όσον αφορά στη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τους Παραδιά & Μήτση (2011), συμβάλλει και ένα σύνολο από πρακτικές και τεχνικές, που ονομάζονται *Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου*. Αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο από τον διδάσκοντα, όσο και από τον διδασκόμενο και ποικίλλουν μεταξύ τους, σε διάφορα επίπεδα προσέγγισης της εκμάθησης του λεξιλογίου μέσα στη σχολική τάξη αλλά και έξω απ' αυτήν, λαμβάνοντας υπόψη τη δυσαναλογία της εκμάθησης μικρού αριθμού λέξεων, σε σχέση με τον περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για την εκμάθηση του λεξιλογίου στη σχολική τάξη.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει τις υπάρχουσες στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου στη μητρική αλλά και δεύτερη/ξένη γλώσσα στο δημοτικό σχολείο, καθώς επίσης να εντοπίσει και να αναδείξει τις αποτελεσματικότερες από αυτές.

Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου

Στον τομέα της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, στο πεδίο της κατάκτησης του λεξιλογίου, επικρατεί η παραδοχή πως μέσα από την επιλογή και χρήση των κατάλληλων στρατηγικών εκμάθησης του λεξιλογίου έπειτα από την προσωπική εμπλοκή του διδασκόμενου, όπως για παράδειγμα τη δημιουργία καταλόγων λέξεων, παιχνιδιών λέξεων, αναλύσεις λέξεων, λέξεων κλειδιών μέσα από ομάδες λέξεων, διατύπωση υποθέσεων κ.ά. επιτυγχάνονται τα προσδοκόμενα αποτελέσματα στην κατάκτηση του λεξιλογίου (Παραδιά & Μήτση, 2011).

Οι στρατηγικές μάθησης του λεξιλογίου έχουν ως σκοπό τους να βοηθήσουν τους μαθητές, να αναζητούν μόνοι τους τη σημασία των άγνωστων λέξεων που περιλαμβάνονται κυρίως στα σχολικά εγχειρίδια αλλά και τα παιδικά βιβλία και που χαρακτηρίζονται ως λέξεις με χαμηλή συχνότητα εμφάνισης, δεδομένου ότι δεν είναι αρκετός ο χρόνος για τη διδασκαλία τους στη σχολική τάξη (Ευθυμίου, 2013). Γι' αυτό, θα πρέπει

οι μαθητές να εξασκηθούν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, ώστε να είναι σε θέση σε ατομικό επίπεδο και εκτός της σχολικής τάξης, να αξιοποιήσουν διάφορες στρατηγικές κατάκτησης του λεξιλογίου. Μπορούν επί παραδείγματι να ανακαλύψουν τη σημασία μίας άγνωστης λέξης από τα συμφραζόμενα της πρότασης, να κατακτήσουν νέες λέξεις, να εμπεδώσουν ήδη γνωστές, μέσα από τις τεχνικές της ανάγνωσης, ακρόασης, συζήτησης ή ακόμα και να ανακαλύψουν λέξεις που συνδέονται με διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά και να εξοικειωθούν με τη χρήση του λεξικού (Παραδιά & Μήτση, 2011).

Η Ευθυμίου (2013) παραθέτει τρεις βασικές στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου, οι οποίες προσανατολίζονται: 1. Στις υποθέσεις που μπορούν να γίνουν μέσα από τα συμφραζόμενα, 2. Τη μορφολογία της λέξης (μέσα από την ανάλυση των χαρακτηριστικών της), καθώς και 3. Στην παραδοσιακή αναζήτηση της σημασίας μιας λέξης μέσα από το λεξικό. Παρόλο που δεν υπάρχει ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός για τις στρατηγικές μάθησης του λεξιλογίου, εμφανίζονται κάποια χαρακτηριστικά. Κάποιες από αυτές είναι οφθαλμοφανείς, όπως η χρήση λεξικού, ενώ κάποιες άλλες, όπως οι υποθέσεις μέσα από τα συμφραζόμενα, δεν είναι. Επιπλέον, αφορούν τη διαδικασία της μάθησης, στοχεύοντας μέσα από κανόνες στην επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.

Οι στρατηγικές μάθησης συχνά ταυτίζονται με τις στρατηγικές διδασκαλίας και ταυτοποιούνται ανάλογα με την οπτική που αντιμετωπίζονται κάθε φορά. Χρησιμοποιούνται, τόσο στη διδασκαλία της μητρικής, όσο και στη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στρατηγικών μάθησης και διδασκαλίας, όπως επίσης και πληθώρα ταξινόμησής τους. Για παράδειγμα, οι Chamot & O'Malley (στο ό.π., 2013) αναφέρουν ένα μοντέλο ταξινόμησης, αποτελούμενο από τρεις κατηγορίες: *Τις γνωστικές στρατηγικές (cognitive strategies)* που αφορούν τη σύνδεση των πρότερων γνώσεων του μαθητή με τις νέες πληροφορίες μέσω της επανάληψης, την ταξινόμηση λέξεων και το επαναληπτικό διάβασμα. *Τις μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies),* όπου ο ίδιος ο μαθητής αυτοαξιολογεί τις δραστηριότητές του ή ακόμα και ετεροαξιολογεί εργασίες άλλων μαθητών. *Τις κοινωνικο- συναισθηματικές στρατηγικές (social- affective strategies),* όπου ο μαθητής, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές του αλλά ή και τον δάσκαλό του, ελέγχει το άγχος του και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, μέσα από ομαδικές δραστηριότητες, που θα συμβάλουν στις καλύτερες επιδόσεις του στις εξετάσεις του.

Σύμφωνα με την Παραδιά (2013-2014), ο τομέας του λεξιλογίου υπολείπεται της γραμματικής στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, υπερισχύοντας μ' αυτόν τον τρόπο η παραδοσιακή εκδοχή διδασκαλίας. Τα τελευταία χρόνια ωστόσο, ο τομέας της εφαρμοσμένης γλωσσολογίας ασχολείται συστηματικά και δίνει έμφαση στην αξία του λεξιλογίου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν παύει να είναι απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή και προετοιμασία από τον διδάσκοντα.

Οι στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου έχουν διαμορφωθεί, για να βοηθήσουν τόσο τον δάσκαλο στη διδασκαλία του, όσο και τον μαθητή, σε ατομικό επίπεδο, ώστε να μπορεί και μόνος να μαθαίνει το λεξιλόγιο. Οι στρατηγικές εκμάθησης διαμορφώνονται με βάση το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών. Έτσι, οι στρατηγικές για τους αρχάριους μαθητές ονομάζονται άμεσες ή καθοδηγούμενες, ενώ για τους προχωρημένους, έμμεσες, ή επακόλουθες. Η Παραδιά (ό.π.) προτείνει τις παρακάτω στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου:

- Μιας μεμονωμένης λέξης, ή ομάδας λέξεων
- Στρατηγικές που σχετίζονται ή όχι με τα συμφραζόμενα
- Αισθήσεων ή νόησης
- Απομνημόνευσης, ή κατανόησης των λέξεων
- Παραδοσιακές και σύγχρονες
- Ατομικές ή ομαδικές
- Γνωστικές και μεταγνωστικές
- Απλές και σύνθετες
- Συμβατές ή όχι και τόσο συμβατές με το μαθησιακό στυλ του μαθητή
- Αξιοποιήσιμες ή όχι και τόσο αξιοποιήσιμες στη διδασκαλία.

Εναρμονιζόμενος με τις εξατομικευμένες ανάγκες του κάθε μαθητή και λαμβάνοντας υπόψη του και το επικοινωνιακό πρότυπο της γλώσσας, ο δάσκαλος δεν πρέπει να μείνει προσκολλημένος σε ένα και μόνο εγχειρίδιο, αλλά να αναπροσαρμόζει τα δεδομένα κάθε φορά, σύμφωνα με τις αρχές της νέας διδακτικής αντίληψης. Με βάση όλα αυτά, οι στρατηγικές εκμάθησης υλοποιούνται μέσα από δραστηριότητες, όπως αυτές που παρουσιάζονται παρακάτω ενδεικτικά:

- Λίστες λέξεων με νέες λέξεις για επανάληψη και απομνημόνευση.
- Καρτέλες με λέξεις ολόκληρες αλλά και αναλυμένες.
- Συνοδεία της λέξης με εικόνα.
- Σύνδεση της λέξης με διάφορες αισθήσεις.
- Εξήγηση της σημασίας μιας λέξης μέσω της γλώσσας του σώματος.
- Εξήγηση της σημασίας λέξεων, μέσω διασύνδεσης με τη μητρική γλώσσα του μαθητή, ή με κοινή γλώσσα με τον διδάσκοντα.
- Ομαδοποίηση λέξεων θεματικά.
- Ορισμός της λέξης με απλό τρόπο.
- Ανάρτηση λέξεων σε ειδικό πίνακα λέξεων.
- Παιχνίδια λέξεων (σταυρόλεξα, κρυπτόλεξα, κ.ά.).
- Δημιουργία σημασιολογικών πεδίων (συνώνυμα, αντώνυμα, υπερώνυμα, κ.λπ.).
- Σημασιολογικοί πίνακες και χρηστικές διαφορές μεταξύ συνώνυμων λέξεων.
- Περιγραφή των επιμέρους χαρακτηριστικών ενός αντικειμένου.
- Διδασκαλία ιδιωτισμών μέσα από υλικό και παραδείγματα.
- Χρησιμοποίηση των συμφραζόμενων από μία περίσταση επικοινωνίας, για την αναγνώριση της σημασίας άγνωστων λέξεων.

- Συμμετοχή σε συζητήσεις και πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας με ασυνείδητο τρόπο μέσω της ακρόασης και της προσεκτικής ανάγνωσης κειμένων.
- Συνειδητή επανάληψη κάποιων σημαντικών λέξεων μέσα από διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, με στόχο τη λεξιλογική εξέλιξη του μαθητή.
- Εμπλοκή σε διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας, με τη χρήση του κατάλληλου κάθε φορά για την περίσταση λεξιλογίου.

Οι νέες τεχνολογίες και το διαδίκτυο, μέσα από ποικίλο ψηφιακό υλικό, όπως κείμενα, λεξιλογικά παιχνίδια κ.ά. δε θα μπορούσαν να απουσιάζουν από τη διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου. Αυτές οι προτεινόμενες στρατηγικές βοηθούν τον μαθητή να κατακτήσει τη διδασκόμενη ξένη γλώσσα γρηγορότερα και πιο αποτελεσματικά, μέσω της ενίσχυσης του λεξιλογίου (ό.π., 2013-14).

Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος βασίζεται εν πολλοίς στην κατάκτηση και εκμάθηση του λεξιλογίου, που παίζει καθοριστικό ρόλο. Μιλώντας για τη σχολική τάξη και ειδικότερα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στα ελληνικά σχολεία σήμερα, όπου φοιτούν αλλόγλωσσοι μαθητές, είναι αναγκαίο να επιτευχθεί μία ισορροπία ανάμεσα στους αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, όσον αφορά τη διδασκαλία του λεξιλογίου και τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιηθούν στην καθημερινή διδασκαλία της γλώσσας. Το λεξιλόγιο θεωρείται το σημαντικότερο μέρος της εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας, εφόσον πρώτα έχουν διδαχθεί οι απαραίτητες γραμματικοσυντακτικές δομές. Το λεξιλόγιο δεν μεταφέρει απλώς ένα μήνυμα, αλλά έχει και πραγματολογικό, συντακτικό και συναισθηματικό περιεχόμενο. Έτσι, παίζει σημαντικό ρόλο και στην κατανόηση κειμένων (Ζάγκα (2007).

Εκτός από την ανάλυση των στρατηγικών εκμάθησης και διδασκαλίας του λεξιλογίου, είναι σημαντικό σύμφωνα με τη Ζάγκα (ό.π.), να διακρίνουμε τη διδασκαλία μιας λέξης, από τη μάθηση μιας λέξης. Στη διδασκαλία λοιπόν, είναι σημαντικό να διασαφηνίσουμε το σημαίνον και το σημαινόμενό της, να διακρίνουμε τη λέξη μέσα από παραδείγματα και συσχέτισή της με άλλες λέξεις- οικογένειες λέξεων (στον συνταγματικό και παραδειγματικό άξονα), να παρατηρήσουμε τις συντακτικές λειτουργίες αυτής της λέξης και τέλος να εντοπίσουμε τις κυριολεκτικές και μεταφορικές σημασίες της λέξης. Σε ότι αφορά τη μάθηση μιας λέξης, πρέπει να την εντοπίζει ο μαθητής μέσα στα φυσικά συμφραζόμενα του κειμένου, να υποθέτει- ανακαλύπτει τη σημασία μιας λέξης από τα γλωσσικά συμφραζόμενα και τέλος να μπορεί να κάνει χρήση της λέξης μέσα σε διάφορα συμφραζόμενα, είτε στα ίδια στα οποία εμφανίζεται η λέξη, είτε και σε άλλα ανάλογα. Η Ζάγκα (ό.π.) προτείνει μερικές ενδεικτικές στρατηγικές διδασκαλίας του λεξιλογίου:

- Δημιουργία εικόνας σχετικής με κάθε λέξη που μαθαίνει ο μαθητής.
- Χωροταξική τοποθέτηση των καινούριων λέξεων σε πρώτη θέση, έναντι των παλαιότερων λέξεων, με δημιουργία σχημάτων, (τετραγώνων, ρόμβων, κ.λπ.) όπου τοποθετούνται οι συνώνυμες, αντώνυμες, κ.ά. μιας λέξης.

- Ομαδοποίηση λέξεων με βάση κάποια χαρακτηριστικά, όπως η «καλή» ή «κακή» σημασία τους, το μέγεθος, χρώμα κ.ά.
- Ο σημασιολογικός χάρτης (semantic map), όπου η λέξη μπαίνει στο κέντρο ενός κύκλου και με γραμμές γίνεται η σύνδεση της λέξης με άλλες σχετικές λέξεις που βρίσκονται γύρω απ' τον κύκλο.
- Η δημιουργία παράγωγων και σύνθετων τύπων.
- Η παρουσίαση αντίθετων τύπων.
- Η ετυμολογία των λέξεων.
- Η δημιουργία μιας παράγωγης- σύνθετης λέξης, μέσα από τον μορφολογικό ορισμό που δίνεται στους μαθητές.
- Η δημιουργία λεξικών από τους μαθητές, με μορφή ντοσιέ, όπου καταγράφουν τις νέες λέξεις που μαθαίνουν και έχουν τη δυνατότητα να ανατρέχουν σ' αυτές.
- Η μεταφορά των εννοιών και λέξεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.
- Τα σταυρόλεξα θεωρούνται καλή στρατηγική εκμάθησης και εμπέδωσης του λεξιλογίου.
- Τα λεξικά παιχνίδια, όπως είναι τα παζλ, κυρίως ομαδικά, συμβάλουν υποστηρικτικά.
- Οι μαθητές μαντεύουν τη σημασία των λέξεων μέσα από τα συμφραζόμενα του κειμένου.
- Η ανάγνωση διαφορετικών κειμενικών ειδών, που φέρνει τους μαθητές σε επαφή με διάφορα περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Στην εκμάθηση του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές, οι Αναστασιάδη- Συμεωνίδη & Μητσιάκη (2009) αναγνωρίζουν τη σημασία της χρήσης του μονόγλωσσου λεξικού, το οποίο περιοριζόταν μέχρι πρότινος στην εύρεση άγνωστων λέξεων, καθώς και στη συσχέτιση λέξεων με άλλες, συνώνυμες, καθιστώντας τη συγκεκριμένη διαδικασία, βαρετή για τον μαθητή. Όμως το λεξικό μπορεί να ενισχύσει την εκμάθηση του λεξιλογίου, ανά επίπεδο γλωσσομάθειας. Συγκεκριμένα, για το επίπεδο των αρχάριων – μέσων, προτείνεται ένα παιδικό εικονογραφημένο λεξικό, που περιλαμβάνει το συχνό και απλό λεξιλόγιο της διδασκόμενης γλώσσας. Για το λόγο αυτό παρατίθεται μια σειρά από διάφορα λεξικά, όπως και για το επίπεδο των μέσων και προχωρημένων. Μερικές από τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία και εκμάθηση του λεξιλογίου, είναι:

- Σε επίπεδο φωνητικής- φωνολογίας, δραστηριότητες για την προφορά και τον τονισμό των λέξεων.
- Αναζήτηση γραμματικών πληροφοριών της λέξης σε μορφολογικό επίπεδο.
- Αναζήτηση γραμματικών πληροφοριών της λέξης σε συντακτικό επίπεδο.
- Εξερεύνηση των σημασιών των λέξεων σε σημασιολογικό επίπεδο.
- Επιλογή της κατάλληλης λέξης σε πραγματολογικό επίπεδο.
- Ομαδικά παιχνίδια με το λεξικό.
- Σενάρια εκμάθησης του λεξιλογίου μέσα από σενάρια, όπου οι μαθητές μαντεύουν τη σημασία των άγνωστων λέξεων, μέσα από το περικείμενο (Αυτή η στρατηγική απευθύνεται σε μαθητές προχωρημένου επιπέδου).

Επίλογος- Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου είναι εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη, χωρίς ο διδάσκων να είναι σε θέση να ελέγξει και να καθορίσει πάντα όλες της τις διαστάσεις. Η κατάκτηση του λεξιλογίου θα πρέπει να κινείται σε δύο άξονες: Στην εκμάθηση νέων λέξεων μέσα από μια οργανωμένη διδασκαλία, αλλά και στην εξάσκηση των μαθητών για την κατάκτησή του μέσα από στρατηγικές που οι ίδιοι αναπτύσσουν σε ατομικό επίπεδο. Η επιλογή στρατηγικών με παιγνιώδη μορφή, καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών, μπορούν να μετατρέψουν τη διαδικασία εκμάθησης του λεξιλογίου από ανιαρή, σε ευχάριστη. Τελικά το λεξιλογικό επίπεδο και η γλωσσική συμπεριφορά των μαθητών θα πρέπει να προσανατολίζεται και να έχει ως γνώμονα την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Μήτσης, 2012). Σε κάθε περίπτωση, μέσα από την πληθώρα των προτεινόμενων στρατηγικών εκμάθησης λεξιλογίου στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα, θα πρέπει να επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευόμενο εκείνες, που ταιριάζουν στο προσωπικό στυλ μάθησης του καθενός.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anastasiadi- Symeonidi, A., & Mitsiaki, M. (2009). I chrisi ton monoglosson lexikon sti didaskalia tis ellinikis os xenis glossas. Sto K. Ntinas, A. Chatzipanagiotidi, A. Vakali, T. Kotopoulos & A. Stamou (Epim.), Panellinio Synedrio, I Didaskalia tis Ellinikis Glossas (os Protis/Mitrikis, Defteris/Xenis), 4-6 Septemvriou 2009. Nymfaio Florinas, Panepistimio Dytikis Makedonias, Tmima Nipiagogon, Ergastirio Glossas kai Programmaton Glossikis Didaskalias, 1- 25.

Efthymiou, A. (2013). I didaskalia tou lexilogiou sto dimotiko scholeio, theoria kai efarmoges. Thessaloniki: Epikentro.

Zagka, E. (2007). Stratigikes ekmathisis tou lexilogiou kata ti didaskalia tis ellinikis os Defteris Glossas. Sto G. Kapsalis & A. Katsikis (Epim.), Synedrio, I Protovathmia Ekpaidefsi kai oi Prokliseis tis Epochis mas, 17- 20 Maiou 2007. Ioannina: Panepistimio Ioanninon, Scholi Epistimon Agogis, 1204- 1212.

Mitsis, N. (2012). To Lexilogio, Theoritiki prosengisi kai didaktikes efarmoges. Athina: Gutenberg.

Paradia, M., & Mitsis, N. (2011). I didaskalia tou lexilogiou stin elliniki ekpaidefsi. Athina: Gutenberg.

Paradia, M. (2013-2014). Oi stratigikes ekmathisis tou lexilogiou ston tomea tis Ellinikis os defteris i xenis glossas kai i symvoli tous stin apotelesmatiki epitefxi ton didaktikon stochon. Sto P. Georgogiannis (Epim.), Etisio Diapanepistimiako Diadiktyako Seminario 2013-2014, gia tin Apoktisi Eparkeias kai Etoimotitas sti Didaktiki kai ti Didaskalia tis Ellinikis os Defteris i Xenis Glossas, 32-40.

Ypsilantis, G., & Mouti, A. (2015). Atomikes diafores stin apoktisi/ekmathisi defteris glossas: stil kai stratigikes mathisis [Proptychiako egcheiridio]. Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis, https://hdl.handle.net/11419/5003.

Τα ψέματα των παιδιών και η σχέση τους με τη θεωρία του Νου.

Νικολάου Αρετή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η λεκτική εξαπάτηση συχνά αποτελεί μαρτυρία σημαντικών αλλαγών στην κοινωνικο-γνωστική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Λαμβάνοντας υπόψη γνωστά πειράματα και ευρήματα σχετικών ερευνών, παρουσιάζονται οι βασικοί σταθμοί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μικρών παιδιών να λένε ψέματα. Στη συνέχεια εντοπίζεται η σχέση του ψέματος με τη θεωρία του νου.

Λέξεις-Κλειδιά: λεκτική εξαπάτηση, αντικοινωνικά ψέματα, θεωρία του Νου, ανασταλτικός έλεγχος, έργα λανθασμένης πεποίθησης

Children's lies and their relation to theory of mind.

Nikolaou Areti, M.Sc.

Abstract

Verbal deception is often evidence of significant changes in young children's social-cognitive development. Taking into account well-known experiments and related research findings, the key stages in the development of young children's ability to lie are presented. Then the relation of the lie to the theory of mind is identified.

Key-words: verbal deception, antisocial lying, theory of mind, inhibitory control, false belief works.

Εισαγωγή

Το ψέμα είναι μια σημαντική κοινωνική συμπεριφορά, την οποία μαθαίνουν ακόμη και πολύ μικρά παιδιά και τη χρησιμοποιούν σε καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (William et al., 2017). Η Bussey (1999) ορίζει τρεις κατηγορίες ψεμάτων που λένε τα παιδιά. Πρώτη κατηγορία είναι τα αντικοινωνικά ψέματα. Τα ψέματα αυτά (ο πιο συνηθισμένος τύπος ψέματος που λένε τα παιδιά 3 και 4 ετών) κρύβουν συνήθως ένα αδίκημα. Μεγαλώνοντας τα παιδιά αρχίζουν να διαφοροποιούν τα αντικοινωνικά ψέματα σε ειλικρινά λάθη, εικασίες, υπερβολές, σαρκασμό και ειρωνεία (Talwar & Lee, 2008). Δεύτερη κατηγορία είναι τα λευκά ψέματα. Λέγονται για να σώσουν κάποιον από αμηχανία, για να τον κάνουν να νιώσει καλύτερα ή λόγω ευγένειας. Μία τελευταία έρευνα των Warneken & Orlins (2015) έδειξε ότι τα παιδιά έλεγαν ένα λευκό ψέμα σε ένα άτομο που χρειαζόταν να τονωθεί ψυχολογικά, ωστόσο δεν είχαν δισταγμό να πουν την σκληρή αλήθεια σε ένα άτομο που είχε ουδέτερη έκφραση. Τελευταία κατηγορία είναι τα απατηλά ψέματα. Ορίστηκαν ως ψέματα που λέγονται για διασκέδαση. Ηθικοί φιλόσοφοι όπως ο Aquinas τα θεωρούν ως τα λιγότερο σοβαρά ψέματα γιατί λέγονται σαν αστεία. Είναι γεγονός πως αν και τα παιδιά γνωρίζουν ότι είναι σωστό να λέμε την αλήθεια και λάθος να λέμε ψέματα, δεν υπάρχει καμία διαβεβαίωση ότι θα συμπεριφέρονται σύμφωνα με αυτήν τη γνώση (Bussey, 1999). Έτσι τα παιδιά αρχίζουν να λένε

ψέματα ήδη από τον παιδικό σταθμό, ενώ φαίνεται ότι οι ικανότητές τους να ψεύδονται με επιτυχία αναπτύσσονται καλύτερα στη μέση παιδική ηλικία (Talwar & Lee, 2008).

Λεκτική Εξαπάτηση- Ορισμός

Με τον όρο λεκτική εξαπάτηση εννοούμε την σκόπιμα ψευδή δήλωση που έχει ως στόχο την δημιουργία ψευδών πεποιθήσεων στον παραλήπτη (Talwar & Lee, 2008). Ο Dr. Kang Lee (TEDx Talks, 2016) παρουσίασε ένα παιχνίδι λεκτικής εξαπάτησης, που έχει παίξει με παιδιά σε όλο τον κόσμο. Σ' αυτό το παιχνίδι, ζητά από τα παιδιά να μαντέψουν σωστά τα νούμερα στις κάρτες κι αν κερδίσουν θα τους δώσει ένα μεγάλο βραβείο. Στη μέση του παιχνιδιού, φεύγει από το δωμάτιο και ζητά από τα παιδιά να μην κρυφοκοιτάξουν τις κάρτες. Η θέληση τους να κερδίσουν το παιχνίδι είναι τόσο δυνατή, ώστε περισσότερα από 90% των παιδιών κρυφοκοιτάζουν μόλις φύγει. Στην ερώτηση αν ομολογούν την πράξη τους ή λένε ψέματα (όσα κοίταξαν κρυφά) το συμπέρασμα είναι το εξής: ανεξαρτήτως του γένους, της θρησκείας και της χώρας, στην ηλικία των δύο ετών το 30% των παιδιών λέει ψέματα. Στα τρία τους χρόνια το 50% λέει ψέματα ενώ στα τέσσερα χρόνια πάνω από το 80% των παιδιών λέει ψέματα. Ενώ τα περισσότερα παιδιά, πέντε ετών και άνω, λένε ψέματα. Η λεκτική εξαπάτηση αποτελεί τυπικό κομμάτι της ανάπτυξης των παιδιών.

Συνιστώσες Λεκτικής Εξαπάτησης

Όπως κάθε μορφή πράξης ομιλίας, το ψέμα διέπεται από τις συνιστώσες της προθετικότητας και της συμβατικότητας. Η προθετικότητα αναφέρεται σε διάφορες ψυχικές καταστάσεις (όπως προθέσεις ή πεποιθήσεις) που εμπλέκονται στην ομιλία, ενώ η συμβασικότητα αφορά στους κοινωνικούς κανόνες (όπως η ευγένεια όταν λαμβάνεις δώρα), που διέπουν τη συνομιλία (Lee, 2013). Για να πει κάποιος ένα επιτυχημένο ψέμα, πρέπει να εκπροσωπεί και να διαφοροποιεί τις ψυχικές καταστάσεις του εαυτού του και του ακροατή, και να κάνει τις σωστές δηλώσεις ώστε να καταφέρει να αποκρύψει την αλήθεια και να ενσταλάξει ψευδείς πεποιθήσεις στο μυαλό του ακροατή (η συνιστώσα της προθετικότητας). Επίσης, πρέπει να καταλάβει εάν το συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται επιτρέπει ή όχι τη λεκτική εξαπάτηση (η συνιστώσα της συμβατικότητας). Για παράδειγμα, οι περισσότερες κοινωνίες αποφεύγουν τα ψέματα, ωστόσο, ορισμένες ενθαρρύνουν τα λευκά ψέματα για να μην πληγώνονται τα συναισθήματα των ανθρώπων. Για να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις σχετικά με το αν θα πει ένα ψέμα, ο ομιλητής πρέπει να καθορίσει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο απαιτείται η αλήθεια ή το ψέμα, καθώς και τον συγκεκριμένο κοινωνικό κανόνα που τον παρακινεί. Αν αποτύχει, μπορεί να οδηγηθεί σε αρνητικές συνέπειες. Για να πει κάποιος ένα επιτυχημένο ψέμα πρέπει να λάβει υπόψιν και τις δύο συνιστώσες. Ωστόσο, η απόκτηση γνώσεων που έχουν σχέση με κοινωνικούς κανόνες και με ψυχικές καταστάσεις του εαυτού τους και των άλλων απαιτεί χρόνο (το μεγαλύτερο κομμάτι της παιδικής ηλικίας). Έτσι τα παιδιά είτε δεν έχουν γνώση σχετικά με μια συγκεκριμένη κοινωνική σύμβαση ή δεν διαθέτουν την ικανότητα εκπροσώπησης μιας συγκεκριμένης ψυχικής κατάστασης, ή ακόμα και τα δύο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποφασίσουν εσφαλμένα αν θα πουν ψέματα ή αλήθεια ή να πούνε ψέματα ανεπιτυχώς (Lee, 2013).

Βασικοί αναπτυξιακοί σταθμοί ψεμάτων

Τα «πρωτογενή» ψέματα των παιδιών ξεκινούν στην ηλικία των 2 - 3 ετών όταν τα παιδιά είναι σε θέση να κάνουν εσκεμμένα αναληθείς δηλώσεις. Ακόμη κι αν δεν είναι ακόμη σαφές εάν τέτοιες δηλώσεις είναι μια μορφή παιχνιδιού λέξεων, εκπλήρωσης επιθυμιών ή πραγματικής εξαπάτησης (υπάρχει πρόθεση να ενσταλάξει ψευδείς πεποιθήσεις στο μυαλό του παραλήπτη). Τα πρώτα ψέματα των παιδιών συνδέονται τις περισσότερες φορές με καταστάσεις παραβίασης κανόνων, προσπάθεια αποφυγής ενοχοποίησης, προστασία των προσωπικών συμφερόντων ή παρουσίαση των ίδιων με μια πιο θετική σκοπιά (Newton et al., 2000; Wilson et al., 2003). Το δεύτερο επίπεδο που ονομάζεται και «δευτερογενές ψέμα», αντικατοπτρίζει μια σημαντική αλλαγή που πραγματοποιείται μεταξύ 3 - 4 ετών (Talwar & Lee, 2008). Μετά την ηλικία των 4 ετών, η πλειονότητα των παιδιών λένε εύκολα ένα ψέμα για να κρύψουν μια παράβαση που πραγματοποίησαν. Η απόκτηση της κατανόησης της πρώτης τάξης ψεμάτων από τα παιδιά μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη τους από το πρώτο έως το δεύτερο επίπεδο. Ίσως επίσης σχετίζεται με την ανάπτυξη της πρώτης τάξης κατανόησης πεποιθήσεων, στην οποία τα παιδιά είναι σε θέση να ρυθμίσουν με επιτυχία τις μη λεκτικές συμπεριφορές τους προκειμένου να εξαπατήσουν τους άλλους. Παρόλα αυτά, διαπιστώνεται, πως πολλά παιδιά στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, φαίνεται να έχουν δυσκολία στον σημασιολογικό έλεγχο διαρροών. Δηλαδή οι επόμενες δηλώσεις μετά από την αρχική ψευδή δήλωση τείνουν να είναι ασυνεπής με το αρχικό ψέμα και έτσι η απάτη ανιχνεύεται εύκολα. Υπάρχει, ωστόσο, μια τάση να γίνονται πιο εξελιγμένα καθώς η ηλικία τους μεγάλωνε (Talwar & Lee, 2002). Το τρίτο επίπεδο, «τριτογενές ψέμα» εμφανίζεται στην ηλικία των 7 - 8 ετών περίπου. Σε αυτό το επίπεδο, τα παιδιά εξελίσσονται ολοένα και περισσότερο στο σημασιολογικό έλεγχο διαρροής. Τα παιδιά είναι σε θέση να πουν σκοπίμως ψέματα, διασφαλίζοντας παράλληλα ότι οι επόμενες δηλώσεις τους δεν έρχονται σε αντίθεση με το αρχικό ψέμα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι δηλώσεις τους να είναι δύσκολο να διακριθούν σε αναληθείς ή μη. Η κατανόηση πεποιθήσεων του δεύτερου επιπέδου ψέματος των παιδιών μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη μετάβαση του τριτοβάθμιου επίπεδου. Τα παιδιά είναι ικανά για πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ψυχικών καταστάσεων που εμπλέκονται στη διατήρηση ενός ψέματος (Talwar & Lee, 2008).

Θεωρία του Νου (ορισμός)

Με τον όρο Θεωρία του Νου εννοούμε την ικανότητα που διαθέτει κάποιος να σκέφτεται σχετικά με τη νοητική κατάσταση άλλων ατόμων αλλά και να διατυπώνει θεωρίες για το πως σκέφτονται οι άλλοι. Μολονότι οι ερευνητές διαφωνούν σχετικά με το χρόνο κατάκτησης της θεωρίας του νου, φαίνεται να υπάρχει ένα σημείο ταύτησης μεταξύ τους. Όλοι συμφωνούν ότι κατακτάται στη νηπιακή ηλικία (Μακρής, 2002). Σε αυτή την ηλικία, το νήπιο κατακτά τη διάκριση μεταξύ φυσικού - νοερού κόσμου και αντιλαμβάνεται ότι ο νους αποτελεί την έδρα ποικίλων νοητικών καταστάσεων. Οι Wimmer και Perner (1988) προκειμένου να διερευνήσουν το χρόνο που εμφάνιζεται η θεωρίας του νου, επινόησαν τα έργα της λανθασμένης πεποίθησης. Στο έργο «Η απροσδόκητη μετατόπιση» το νήπιο πρέπει να αναγνωρίσει όχι μόνο ότι κάποιος μπορεί

να μην γνωρίζει κάτι για τον κόσμο αλλά επίσης, ότι μπορεί να έχει αναπαραστήσει τον κόσμο με λανθασμένο τρόπο: «Η Μαρία βλέπει τη σοκολάτα στο μπλε ντουλάπι στην κουζίνα. Ενώ η Μαρία λείπει, η μητέρα της μεταφέρει τη σοκολάτα στο πράσινο ντουλάπι. Η Μαρία δε γνωρίζει τίποτα για την αλλαγή, καθώς αυτή έγινε την ώρα που απουσίαζε. Όταν η Μαρία επιστρέφει στην κουζίνα πού θα ψάξει τη σοκολάτα;» Τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων στην ηλικία των 3 ετών απαντούν λανθασμένα. Στο έργο «Το κουτί που εξαπατά» εξετάζεται η ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης σε κάποιον άλλο. Ο ερευνητής παρουσιάζει στο νήπιο ένα κουτί το οποίο έχει απ'εξω καραμέλες ζωγραφισμένες και ρωτά το νήπιο να μαντέψει σωστά το περιεχόμενο του κουτιού. Εκείνο απαντά «Καραμέλες». Τότε ο ερευνητής ανοίγει το κουτί μπροστά στο νήπιο και αυτό διαπιστώνει ότι το κουτί περιέχει μολύβι και όχι καραμέλες. Ο ερευνητής κλείνει το μολύβι ξανά στο κουτί και ρωτά το νήπιο να του πει τι θα απαντούσε ένα άλλο παιδί που δεν έχει δει προηγουμένως το κουτί, στην ίδια ερώτηση. Το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπίων 3 ετών απαντά λανθασμένα «Καραμέλες» ενώ τα νήπια μεγαλύτερα των 4 ετών δίνουν τη σωστή απάντηση «Μολύβι».

Θεωρία του Νου & ψέματα

Τα ευρήματα της έρευνας των Talwar & Lee (2008) δείχνουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών ηλικίας μεταξύ 3 και 8 ετών θα πουν ψέματα για να κρύψουν τις παραβάσεις τους και η ικανότητά τους να διατηρήσουν αυτά τα ψέματα αυξάνεται με την ηλικία. Η παιδική ικανότητα στο σημασιολογικό έλεγχο διαρροών μεγαλώνει όχι μόνο με την ηλικία αλλά και με την αυξημένη γνωστική πολυπλοκότητα. Η συμπεριφορά του ψέματος σχετίζεται με τη θεωρία του νου και τις ικανότητες της εκτελεστικής λειτουργίας. Αν και η εξαπάτηση των παιδιών θεωρείται συχνά προβληματική, το ψέμα συνδέεται θετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών όσον αφορά την κατανόηση του μυαλού των άλλων. Κατά κύριο λόγο, οι ερευνητές έχουν τονίσει τον ρόλο του ανασταλτικού ελέγχου τόσο στα αρχικά ψέματα όσο και στη συντήρηση ψεμάτων. Ο ανασταλτικός έλεγχος αναφέρεται στην ικανότητα να ελέγχει κανείς τις σκέψεις ή συμπεριφορές. Για να πει ένα πειστικό ψέμα, ένα παιδί δεν πρέπει μόνο να παράγει μια ψευδή πεποίθηση σε έναν άλλο, αλλά πρέπει επίσης να εμποδίσει την επιθυμία του να αναφέρει τη δική του αληθινή πεποίθηση (Williams et al., 2017). Στη μελέτη των Williams et al., (2016, σελ 264) που αφορούσε στα ψέματα σε ένα παράδειγμα απογοήτευσης δώρων τα μισά παιδιά μπόρεσαν να διατηρήσουν τα ψέματά τους σε ερωτήσεις παρακολούθησης (σημασιολογικός έλεγχος διαρροής). Τα παιδιά που είπαν ψέματα και είχαν έλεγχο σημασιολογικής διαρροής είχαν υψηλότερη κατανόηση ψευδών πεποιθήσεων δεύτερης τάξης και η ικανότητα ελέγχου σημασιολογικής διαρροής αυξανόταν με την ηλικία. Συνολικά, αυτά τα στοιχεία υπογραμμίζουν πώς συγκεκριμένες εκτελεστικές δεξιότητες λειτουργίας και η θεωρία του μυαλού επηρεάζει τη συχνότητα και την ικανότητα των παιδιών να λένε ψέματα.

Συμπεράσματα

Αν και έχουμε μάθει πολλά για την ανάπτυξη της λεκτικής εξαπάτησης των παιδιών, τις τελευταίες δύο δεκαετίες, πολλές ερωτήσεις παραμένουν ακόμα αναπάντητες.

Σίγουρα υπάρχουν κι άλλοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ανάγκη ενός παιδιού να εξαπατήσει, που θα πρέπει να εξεταστούν σε μελλοντικές έρευνες. Επιπλέον είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι δεν λένε όλα τα παιδιά ψέματα. Άρα είναι πιθανόν να υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν ακόμα και τις αποφάσεις των παιδιών σχετικά με το αν θα πουν ψέματα ή όχι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bussey, K. (1999). Children's categorization and evaluation of different types of lies and truths. *Child Development*, *70*(6), 1338-1347. doi : 10.1111/1467-8624.00098

Lee, K. (2013). Little liars: Development of verbal deception in children. *Child development perspectives, 7*(2), 91-96. doi : 10.1111/cdep.12023

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S.R. (2015). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Makris, N. (2002). Theoria tou nou: Propompoi, anaptyxiaka orosima kai epikoinoniakes proektaseis. Psychologia, 9(3), 378-395.

Newton, P., Reddy, V., & Bull, R. (2000). Children's everyday deception and performance on false-belief tasks. *British Journal of Developmental Psychology, 18*, 297 – 317

Warneken, F., & Orlins, E. (2015). Children tell white lies to make others feel better. *British Journal of Developmental Psychology, 33*(3), 259-270. doi : 10.1111/bjdp.12083

Williams, S., Moore, K., Crossman, A. M., & Talwar, V. (2016). The role of executive functions and theory of mind in children's prosocial lie-telling. *Journal of Experimental Child Psychology*, *141*, 256-266. doi : 10.1016/j.jecp.2015.08.001

Williams, S., Leduc, K., Crossman, A., & Talwar, V. (2017). Young deceivers: Executive functioning and antisocial lie-telling in preschool aged children. *Infant and Child Development, 26*(1), e1956. doi : 10.1002/icd.1956

Wilson, A. E., Smith, M. D., & Ross, H. D. (2003). The nature and effects of young children's lies. *Social Development, 12*, 21 – 45

Wimmer, H., Hogrefe, J., & Perner, J. (1988). Children understanting of informational access aw source of Knowledge. *Child Development, 59.* 386-389.

Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression: Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development, 26*(5), 436-444. doi: 10.1080/01650250143000373

Talwar, V., & Lee, K. (2008), Social and cognitive correlates of children's lying behavior. *Child Development, 79*, 866-881. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01164.x

TEDx Talks (2016, February). *Μπορείτε να καταλάβετε εάν ένα παιδί λέει ψέματα* [Video file]. Ανακτήθηκε στις 5/12/2020 από https://www.ted.com/talks/kang_lee_can_you_really_tell_if_a_kid_is_lying/transcript?language=el

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

«*Μέλισσα… πηγή Ζωής*». Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο με βάση την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Κυριακού Μαρία Ανθή, Δασκάλα-Νηπιαγωγός, M.Ed.

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρείται η αποτύπωση ενός διδακτικού σεναρίου που εφαρμόστηκε σε τμήμα Νηπιαγωγείου, στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου ‘Παιδί και περιβάλλον’. Αυτό δομήθηκε στα πλαίσια της ταχύρρυθμης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το σενάριο, το οποίο είναι προσαρμοσμένο σε συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, βασίζεται στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τη μέλισσα ως έντομο το οποίο αποτελεί πηγή ζωής για τον πλανήτη μας. Κατά την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης αξιοποιείται πληθώρα τεχνολογικών μέσων και λογισμικών, ειδικά προσαρμοσμένων στην προσχολική ηλικία.

Λέξεις-κλειδιά: μέλισσα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, προσχολική ηλικία

"Bee... source of Life". Teaching scenario for Kindergarten based on distance education

Kyriakou Maria Anthi, Teacher-Kindergarten teacher, M.Ed.

Abstract

In this particular work, an instructional scenario is attempted to be depicted, which was implemented in a Kindergarten department, within the framework of the cognitive subject 'Child and Environment'. The scenario was structured as part of the rapid training of educators in distance learning. The scenario, which is adapted to distance education conditions, is based on raising children's awareness about the bee as an insect that is a source of life for our planet. During the implementation of the teaching proposal, a multitude of technological means and software, specially adapted to the preschool age, are used.

Key-words: bee, distance learning, preschool age

Εισαγωγή/ Ταυτότητα διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «*Μέλισσα… πηγή Ζωής*»
Βαθμίδα - Τάξη: Νηπιαγωγείο
Γνωστικό Αντικείμενο: Παιδί και Περιβάλλον

Το σενάριο βασίζεται στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου και υλοποιείται με σύγχρονη μορφή διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας Webex και ασύγχρονες εργασίες, οι οποίες ανατίθενται στα παιδιά και εκπονούνται στο σπίτι, με την υποστήριξη των

γονέων, μέσω της πλατφόρμας e-me. Ακόμα γίνεται χρήση εξωτερικών εργαλείων και υλικών.

Πιο συγκεκριμένα, το σενάριο σχετίζεται με το πρόγραμμα «Παιδί και Περιβάλλον-Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση» με στόχο τα παιδιά να γνωρίσουν τη μέλισσα ως έντομο και να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι της και κατ' επέκταση για το περιβάλλον. Ακόμα το σενάριο αφορά στην καθημερινότητα των παιδιών την εποχή της άνοιξης και του καλοκαιριού, καθώς υπάρχουν μέλισσες στο περιβάλλον τους. Είναι κατάλληλο για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών και συμβατό με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Επιχειρείται η ενεργή συμμετοχή τους τόσο σύγχρονα όσο και ασύγχρονα, η αυτενέργειά τους, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ανταλλαγή ιδεών μεταξύ τους και η συμμετοχή των γονιών τους όπου αυτό κρίνεται αναγκαίο. Σε όλα τα βήματα εμπλέκονται εργαλεία των νέων τεχνολογιών, που η χρήση τους έχει ως στόχο τα παιδιά να οικοδομήσουν γνώσεις και να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες σε σχέση με το σενάριο.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές

Γνώσεις:

Να παρατηρούν τη μέλισσα ως έντομο μεταξύ άλλων ζώων.

Να διακρίνουν τα μέλη της κοινωνίας των μελισσών.

Να κατανοήσουν τον κύκλο ζωής της μέλισσας.

Δεξιότητες:

Να αναγνωρίζουν τη μέλισσα ως έντομο.

Να δρουν προστατευτικά σε σχέση με τη μέλισσα.

Να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.

Να συνεργάζονται με τους γονείς τους.

Να ακολουθούν οδηγίες.

Να χειρίζονται τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Στάσεις:

Να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντι στη μέλισσα και κατ' επέκταση το περιβάλλον.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών και χρόνος υλοποίησης της πρότασης

- ✓ Να έχουν προσεγγίσει ενότητες σχετικές με έννοιες του φυσικού περιβάλλοντος.
- ✓ Να είναι εξοικειωμένοι σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εντόμων για να είναι σε θέση να παρατηρήσουν τη μέλισσα ως έντομο.
- ✓ Να έχουν γνωρίσει τις προτεινόμενες ψηφιακές πλατφόρμες, τα εργαλεία και τις λειτουργίες τους.

Το σενάριο περιλαμβάνει εναλλασσόμενες φάσεις σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης, οι οποίες καλύπτουν ενδεικτικό χρόνο 60-120 λεπτά διδασκαλίας.

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Το σενάριο βασίζεται στο ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου και υλοποιείται με σύγχρονη μορφή διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας Webex και ασύγχρονες εργασίες, οι οποίες ανατίθενται στα παιδιά και εκπονούνται στο σπίτι, με την υποστήριξη των γονέων, μέσω της πλατφόρμας e-me.

Το σενάριο αποτελείται από 5 φάσεις. Στην πρώτη φάση της γνωστικής και ψυχολογικής προετοιμασίας για την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και απόκτηση κινήτρων, ασύγχρονα στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me οι γονείς μέσα από το Audio Recorder λαμβάνουν ένα ηχογραφημένο μήνυμα με οδηγίες για το ρόλο τους. Τα παιδιά μέσω του Images Hotspot παρατηρούν εικόνες με έντομα ανάμεσα στα οποία και τη μέλισσα. Επιπλέον, υπάρχει εκτός από εικόνες και ένα βίντεο με τον κύκλο ζωής της μέλισσας. Το βίντεο φτιάχνεται από την/τον νηπιαγωγό με το PhotoStory που ενσωματώνεται στο Images Hotspot. Με τη βοήθεια των γονιών γίνονται ερωτήσεις που έχουν ηχογραφηθεί μέσα από το Audio Recorder στον τοίχο της e-me σχετικά με τις εικόνες και το βίντεο, που υποβοηθούν τα παιδιά να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες στις παραπάνω εικόνες και βίντεο. Έπειτα, με τη βοήθεια των γονιών αποτυπώνονται γραπτά οι απαντήσεις των παιδιών κάνοντας χρήση του e-me assignment. Στη συνέχεια, σύγχρονα στην ψηφιακή πλατφόρμα WebEx ακολουθεί μια συζήτηση σε σχέση με τα έντομα που γνωρίζουν ή έχουν δει στην καθημερινότητά τους, καθώς και τα χαρακτηριστικά που έχουν αυτά.

Στη δεύτερη φάση της διδασκαλίας, σύγχρονα, στην πλατφόρμα του WebEx προβάλλονται εικόνες μιας μέλισσας βασίλισσας, ενός κηφήνα και μιας εργάτριας και καλούνται τα παιδιά με την εντολή ‘annotate’ να κυκλώσουν τα χαρακτηριστικά του σώματός τους που φανερώνουν ότι είναι έντομα. Παράλληλα γίνεται συζήτηση σε σχέση με τις εργασίες που εκτελεί η βασίλισσα, η εργάτρια και ο κηφήνας. Ασύγχρονα στη ψηφιακή πλατφόρμα e-me δίνεται ένα παιχνίδι μνήμης στα παιδιά με σκοπό να εξοικειωθούν με την αντιστοίχιση της εικόνας κάθε μέλους της κοινωνίας των μελισσών και της εργασίας που πραγματοποιούν στις κυψέλες, μέσω του Image Pairing.

Στην τρίτη φάση της εμπέδωσης της νέας γνώσης, στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me, ασύγχρονα, ζητείται από τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα βίντεο μέσω του Interactive Video και να απαντούν σε ερωτήσεις σε σχέση με τον κύκλο ζωής των μελισσών. Επιπλέον, αναθέτει ο/η νηπιαγωγός στον τοίχο της e-me στα παιδιά να έχουν για τη σύγχρονη συνάντηση υλικά όπως το εσωτερικό ρολό από το χαρτί υγείας, 1 καλαμάκι, ψαλίδι, κόλλα και μαρκαδόρους κίτρινο και μαύρο για να κατασκευάσουν μια μέλισσα.

Στην τέταρτη φάση της αξιολόγησης τα παιδιά σύγχρονα μέσω της πλατφόρμας του WebEx συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα όπου μέσα από μια φωτογραφία με έντομα, αυτά καλούνται να εντοπίσουν τη μέλισσα και να δικαιολογήσουν την απάντησή τους. Ασύγχρονα μέσω της πλατφόρμας e-me ανατίθεται στα παιδιά να παίξουν το Image Sequencing και να τοποθετήσουν εικόνες στη σωστή σειρά, ώστε να διασφαλιστεί ο κύκλος ζωής της μέλισσας.

Τέλος, στην πέμπτη φάση της μεταγνώσης, σύγχρονα, μέσα από την ψηφιακή πλατφόρμα της WebEx τα παιδιά καλούνται να κάνουν αναπαράσταση κάποιας φάσης από τον κύκλο ζωής της μέλισσας. Ασύγχρονα, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας e-me ζητείται από τα παιδιά να ζωγραφίσουν μια μέλισσα με όσα περισσότερα χαρακτηριστικά γίνεται και την κάνουν ανάρτηση στο e-me assignment.

Μεθοδολογία/στρατηγικές διδασκαλίας

- ✓ Καταιγισμός ιδεών
- ✓ Βλέπω-σκέφτομαι-αναρωτιέμαι
- ✓ Παρατήρηση, διατυπώνω υποθέσεις
- ✓ Συζήτηση/διάλογο/ερωτοαπαντήσεις
- ✓ Επίδειξη-παρουσίαση, άμεση διδασκαλία, καθοδηγούμενη μάθηση, θετική ενίσχυση/επιβράβευση.
- ✓ 3-2-1 γέφυρα (ενεργοποίηση πρότερων γνώσεων/διατύπωση ερωτημάτων/δημιουργία συνδέσεων πρότερων και νέων γνώσεων)
- ✓ Στοιχειοθετημένη αιτιολόγηση
- ✓ Διδασκαλία 3 βημάτων (μοντελοποίηση, καθοδηγούμενη μάθηση, αυτόνομη μάθηση)
- ✓ Ενεργή συμμετοχή/αλληλεπίδραση
- ✓ Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές

Δραστηριότητες και διδακτικά μέσα

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών:

- Διαδραστικά παιχνίδια ασύγχρονα
- Κατασκευή Online
- Δραματοποίηση online
- Συζητήσεις, ερωτήσεις και απαντήσεις online
- Διαδραστική εικόνα, σχολιασμός
- Δημιουργία υλικού από τα παιδιά ασύγχρονα

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα και ο ρόλος τους στην υλοποίηση του σεναρίου:

Σύγχρονη διδασκαλία

- Λειτουργίες Webex
- Διαμοιρασμός οθόνης και αρχείων: Η/ο νηπιαγωγός προβάλει μαθησιακά αντικείμενα ή αρχεία σχετικά με τη θεματική ενότητα της μέλισσας
- Ενεργοποίηση κάμερας: Επιλέγεται η συνεχής ενεργοποίηση ή όταν το κάθε παιδί παρουσιάζει υλικό και κάποια εργασία που έχει πραγματοποιήσει
- Ενεργοποίηση μικροφώνου: Η/ο νηπιαγωγός δίνει το λόγο ατομικά ή σε ομάδα παιδιών προκειμένου να συμμετέχουν στη συζήτηση και να αλληλεπιδράσουν
- Σήκωμα χεριού: Το παιδί ζητά το λόγο για να διατυπώσει μία ερώτηση ή να εκφράσει τη γνώμη του
- Σχεδιαστικά εργαλεία: Η/ο νηπιαγωγός επιτρέπει τη χρήση εργαλείων, ώστε τα παιδιά να κυκλώνουν στοιχεία που προβάλλονται στην οθόνη

Ασύγχρονη διδασκαλία

- Εφαρμογές e-me και αξιοποιούμενοι τύποι μαθησιακών αντικειμένων
- Ο Τοίχος Κυψέλης: Το βασικό κανάλι επικοινωνίας μεταξύ των μελών της Κυψέλης και των γονιών.
- Εργασίες (e-me assignments): Ανάθεση εργασιών σε παιδιά
- Hotspots σε Εικόνα (Image Hotspots): Εικόνα με διαδραστικά hotspots
- Διαδραστικό βίντεο (Interactive Video): Βίντεο με διαδραστικά στοιχεία

- Ταίριασμα Εικόνων (Image Pairing): Αντιστοίχιση εικόνων
- Σειροθέτηση Εικόνων (Image Sequencing): Τοποθέτηση εικόνων σε σωστή σειρά
- Ηχογράφηση (Audio Recorder): Καταγραφή και αναπαραγωγή φωνής

Εξωτερικά εργαλεία

- Βίντεο (PhotoStory): Δημιουργία βίντεο με εικόνες και ήχο

Βασική ροή σεναρίου

Φάση 1η: Γνωστική - ψυχολογική προετοιμασία

Ασύγχρονα, για να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών, στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me μέσω του Images Hotspot παρατηρούν εικόνες με έντομα ανάμεσα στα οποία και τη μέλισσα. Ακόμα προβάλλεται βίντεο, δημιουργημένο μέσα από το PhotoStory, με τον κύκλο ζωής της μέλισσας. Οι γονείς ενημερώνονται μεσα από ηχογραφημένο μήνυμα, για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά να ακούσουν τις ηχογραφημένες ερωτήσεις μέσα από το Audio Recorder που βρίσκουν στον τοίχο της e-me, ώστε να διασφαλιστεί η σωστή παρατήρηση των εικόνων και του βίντεο από τα παιδιά. Αποτυπώνονται με τη βοήθεια των γονιών οι απαντήσεις μέσα από το e-me assignment.

Σύγχρονα, στην ψηφιακή πλατφόρμα WebEx ακολουθεί μια συζήτηση σε σχέση με τα έντομα που γνωρίζουν ή έχουν δει στην καθημερινότητά τους τα παιδιά και τα χαρακτηριστικά που έχουν πρατηρήσει σε αυτά.

Φάση 2η: Διδασκαλία

Σύγχρονα, στην πλατφόρμα του WebEx προβάλλονται εικόνες μιας μέλισσας βασίλισσας, ενός κηφήνα και μιας εργάτριας με σκοπό να παρατηρήσουν αρχικά τις ομοιότητες και διαφορές των εντόμων αυτών κι έπειτα να κυκλώσουν με την εντολή annotate τα χαρακτηριστικά του σώματος που φανερώνουν ότι είναι έντομα. Γίνεται συζήτηση σε σχέση με την ανατομία τους και τις εργασίες που εκτελεί η βασίλισσα, η εργάτρια και ο κηφήνας.

Ασύγχρονα, στη ψηφιακή πλατφόρμα e-me δίνεται ένα παιχνίδι μνήμης το ‘Image Pairing’ στα παιδιά με σκοπό να εξοικειωθούν με την αντιστοίχιση της εικόνας κάθε μέλους της κοινωνίας των μελισσών και της εργασίας που πραγματοποιούν.

Φάση 3η: Εμπέδωση

Ασύγχρονα, ζητείται από τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα βίντεο μέσω του Interactive Video και να απαντήσουν σε ερωτήσεις σε σχέση με τον κύκλο ζωής των μελισσών.

Σύγχρονα, μέσα από την ψηφιακή πλατφόρμα της WebEx καλούνται τα παιδιά να πραγματοποιήσουν με οδηγίες και βήματα μια χάρτινη κατασκευή μέλισσας online έχοντας τα υλικά εξασφαλισμένα με τη βοήθεια των γονιών τους μέσα από την ανάθεση που τους έχει γίνει γραπτά στον τοίχο της e-me.

Φάση 4η: Αξιολόγηση

Σύγχρονα, μέσω της πλατφόρμα του WebEx προβάλλεται φωτογραφία με πολλά έντομα και τα παιδιά καλούνται να αναγνωρίσουν τη μέλισσα ανάμεσα τους και να δικαολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Ασύγχρονα, μέσω της πλατφόρμας e-me ανατίθεται στα παιδιά να παίξουν το Image Sequencing και να τοποθετήσουν εικόνες στη σωστή σειρά, ώστε να διασφαλιστεί ο κύκλος ζωής της μέλισσας

Φάση 5η: Μεταγνώση

Σύγχρονα, μέσα από την ψηφιακή πλατφόρμα της WebEx τα παιδιά καλούνται να κάνουν αναπαράσταση κάποιας φάσης από τον κύκλο ζωής της μέλισσας.

Ασύγχρονα, μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας e-me ανατίθεται στα παιδιά να ζωγραφίσουν μια μέλισσα με όσα περισσότερα χαρακτηριστικά γίνεται.

Εμβαθύνοντας στο σενάριο

Παρακάτω ακολουθεί η ανάλυση δυο φάσεων του σεναρίου. Πιο συγκεκριμένα έχουν επιλεγεί η πρώτη και η δεύτερη φάση:

Φάση 1^{η}: Δραστηριότητες Γνωστικής- ψυχολογικής προετοιμασίας

Ασύγχρονα: Ο/η νηπιαγωγός για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και για να δημιουργήσει κίνητρα στα παιδιά, μέσα από την ψηφιακή πλατφόρμα e-me και πιο συγκεκριμένα στον τοίχο, προβαίνει στην ανάρτηση ηχογραφημένων οδηγιών μέσω του Audio Recorder για το τι πρόκειται να πραγματευτούν. Επιπλέον δίνονται οδηγίες στους γονείς για να γνωρίζουν τον υποστηρικτικό τους ρόλο. Ακόμα αναρτάται το Images Hotspot μέσα από το οποίο τα παιδιά παρακολουθούν εικόνες με έντομα ανάμεσα στα οποία και τη μέλισσα. Επιπλέον υπάρχει ενσωματωμένο εκτός από εικόνες κι ένα βίντεο με τον κύκλο ζωής της μέλισσας. Το βίντεο φτιάχνεται από τη/το νηπιαγωγό με το PhotoStory που ενσωματώνεται στο Images Hotspot. Στη συνέχεια με τη βοήθεια των γονιών γίνονται ερωτήσεις που έχουν δοθεί ηχογραφημένες. Οι ερωτήσεις είναι σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των εντόμων: Πόσα έντομα βλέπεις; Ποια αναγνωρίζεις; Πώς καταλαβαίνεις ότι είναι έντομα; Πόσες μέρη έχουν τα σώματα των εντόμων; Πόσα πόδια έχουν; Είναι μικρά ή μεγάλα; Σε ποια βλέπεις κεραίες; Σε ποια βλέπεις κεντρί; Σε ποια βλέπεις φτερά; Τι χρώμα έχουν; Πόσα είναι τα στάδια για τον κύκλο ζωής της μέλισσας; Ποια στάδια γνωρίζεις; Έπειτα με τη βοήθεια των

γονιών, αποτυπώνονται οι απαντήσεις των παιδιών και αναρτώνται στις εργασίες του e-me assignment.

Σύγχρονα, στην ψηφιακή πλατφόρμα WebEx ακολουθεί μια συζήτηση σε σχέση με τα έντομα που γνωρίζουν ή έχουν δει και τα χαρακτηριστικά που αυτά έχουν. Δίνεται ο λόγος σε όλα τα παιδιά ανοίγοντας τα μικρόφωνα και τις κάμερες, ώστε να ακούγονται, να φαίνονται, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν. Επιπλέον παροτρύνονται να δουν εκ νέου τις εικόνες και το βίντεο που τους είχε δοθεί ασύγχρονα κάνοντας διαμοιρασμό της οθόνης. Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνεται το ξεκίνημα της συζήτησης και δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να μιλούν για τα έντομα και παράλληλα δίνεται έμφαση στα χαρακτηριστικά τους και στον κύκλο ζωής τους.

Διάρκεια σύγχρονης διδασκαλίας: 1 διδακτική ώρα

Διάρκεια ασύγχρονης διδασκαλίας: Ελεύθερη

Φάση 2η: Δραστηριότητες διδασκαλίας

Σύγχρονα στην πλατφόρμα WebEx γίνεται διαμοιρασμός της οθόνης και προβάλλονται εικόνες μιας μέλισσας βασίλισσας, ενός κηφήνα και μιας εργάτριας και καλούνται τα παιδιά με την εντολή annotate να κυκλώσουν τα χαρακτηριστικά του σώματός τους που φανερώνουν ότι είναι έντομα. Δίνεται ο λόγος σε όλα τα παιδιά ανοίγοντας τα μικρόφωνα και τις κάμερες, ώστε να ακούγονται, να φαίνονται, να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν. Παράλληλα γίνεται συζήτηση σε σχέση με τις εργασίες που εκτελεί η βασίλισσα, η εργάτρια και ο κηφήνας σε σχέση με την ανατομία τους. Επικεντρώνεται η συζήτηση σε κάποιες από αυτές. Ενδεικτικά αναφέρονται στο ό,τι η βασίλισσα είναι μεγαλύτερη σε μέγεθος κι έχει όλα τα αναπαραγωγικά όργανα αναπτυγμένα, γι' αυτό και σε όλη της τη ζωή γεννάει αβγά. Ο κηφήνας γονιμοποιεί τη βασίλισσα και φροντίζει για τη θερμοκρασία της κυψέλης. Τέλος, οι εργάτριες συλλέγουν το νέκταρ, υπερασπίζονται με τη ζωή τους τη βασίλισσά τους, παράγουν μέλι και κερί, ενώ φροντίζουν και τα αβγά.

Ασύγχρονα στη ψηφιακή πλατφόρμα e-me και πιο συγκεκριμένα στον τοίχο, δίνεται στα παιδιά ένα παιχνίδι μνήμης, το Image Pairing, με σκοπό να εξοικειωθούν με την αντιστοίχιση της εικόνας κάθε μέλους της κοινωνίας των μελισσών και των εργασιών που πραγματοποιούν, καθώς και των φάσεων του κύκλου ζωής των μελισσών με αριθμούς από το 1-4. Για να διασφαλιστεί η συμμετοχή των παιδιών στην παραπάνω δραστηριότητα, ενημερώνονται οι γονείς με σχετικές ηχογραφημένες οδηγίες μέσω του Audio Recorder για τον υποβοηθητικό τους ρόλο.

Στη συνέχεια περιγράφεται και η τρίτη φάση της εμπέδωσης της νέας γνώσης, των δεξιοτήτων και των στάσεων για να λειτουργήσει συμπληρωματικά σε σχέση με τη φάση της διδασκαλίας. Έτσι, ασύγχρονα στην ψηφιακή πλατφόρμα e-me, στον τοίχο δίνονται οδηγίες μέσα από το Audio Recorder για το παιχνίδι που θα παίξουν, καθώς

και για τον υποβοηθητικό ρόλο των γονιών. Ζητείται από τα παιδιά να παρακολουθήσουν ένα βίντεο μέσω του Interactive Video που παρουσιάζεται ο κύκλος ζωής των μελισσών και καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σε σχέση με τον κύκλο ζωής των μελισσών. Ενδεικτικά ρωτώνται τα παιδιά αν μια μέλισσα γεννά αβγά ή μικρά μελισσάκια στην πρώτη φάση του κύκλου ζωής.

Σύγχρονα αναθέτει ο/η νηπιαγωγός στον τοίχο της e-me στα παιδιά να έχουν για τη συνάντηση συγκεκριμένα υλικά, ώστε να πραγματοποιήσουν μια κατασκευή μέλισσας. Συγκεκριμένα τα υλικά είναι το εσωτερικό χαρτί από το χαρτί υγείας, 1 καλαμάκι, μαρκαδόρους κίτρινο και μαύρο, κόλλα και ψαλίδι. Οι κάμερες και τα μικρόφωνα μένουν ανοιχτά καθ' όλη τη διάρκεια της κατασκευής για να μπορούν τα παιδιά να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν, να θέτουν ερωτήματα, να εκφράζουν τη δυσκολία τους, τη χαρά τους καθώς και τον ενθουσιασμό τους.

Σε κάθε περίπτωση τα παιδιά επιβραβεύονται λεκτικά, αλλά και με χειροκροτήματα τόσο μέσα από την κάμερα, όσο και ψηφιακά μέσα από τα εργαλεία της ψηφιακής πλατφόρμας WeBex. Επιπλέον, όποτε αυτό κρίνεται αναγκαίο, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν γραπτά μέσω μηνυμάτων στο chat της πλατφόρμας Webex με τον/την νηπιαγωγό.

Διάρκεια σύγχρονης διδασκαλίας: 1 διδακτική ώρα

Διάρκεια ασύγχρονης διδασκαλίας: Ελεύθερη

Ηλεκτρονικές πηγές/Δικτυογραφία

ΙΕΠ, 2023. *Προγράμματα σπουδών Νηπιαγωγείου.* Ανάκτηση Ιούνιος, 2023 από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

https://e-me.edu.gr/

https://webex.sch.gr/

https://microsoft-photo-story.en.uptodown.com/windows

Διδακτική παρέμβαση για την πρόσληψη της Θείας Λειτουργίας από τα παιδιά του δημοτικού

Παπακωνσταντίνου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed.
Σαρβάνης Γρηγόριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70-Π.Ε. 01, M.Ed.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιδιώκει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου σχετικά με τη Θεία Λειτουργία. Ειδικότερα, μελετώνται οι πρωταρχικές αντιλήψεις των παιδιών για τη Θεία Λειτουργία, ακολουθεί διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των Θρησκευτικών και τέλος εξετάζεται ο βαθμός τροποποίησης των απόψεων των μαθητών/τριών. Το θέμα μελετάται μέσω έρευνας δράσης και οι πληροφορίες συλλέγονται με ερωτηματολόγια. Στο αρχικό στάδιο, τα περισσότερα μέλη του δείγματος εμφανίζουν μια θετική ή ουδέτερη στάση προς το μάθημα των Θρησκευτικών, ενώ διατηρούν κάποια, έστω και τυπική, σχέση με τον εκκλησιασμό. Εντούτοις, δεν γνωρίζουν το ακριβές περιεχόμενο των όρων Θεία Λειτουργία, Θεία Κοινωνία, αλλά ούτε και τα βασικά σημεία της ακολουθίας. Ωστόσο, μετά την παρέμβαση οι απαντήσεις των μαθητών/τριών έχουν εξελιχθεί ποιοτικά και ποσοτικά. Συμπερασματικά, αναδεικνύεται η ανάγκη διδακτικών παρεμβάσεων για την πρόσληψη της Θείας Λειτουργίας από τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου μέσω της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων (σχολείο, οικογένεια, ενορία).

Λέξεις-κλειδιά: Θεία Λειτουργία, Θρησκευτικά, Διδακτική παρέμβαση, Δημοτικό Σχολείο

Didactic intervention for the assimilation of the Divine Liturgy by elementary school children

Papakonstantinou Anastasia, Primary School Teacher, M.Ed.
Sarvanis Grigorios, Primary School Teacher-Theologist, M.Ed.

Abstract

This article investigates the perceptions of primary school children regarding the Divine Liturgy. In particular, it studies the initial perceptions of the children and it examines the modification of them after an intervention in the Religious Education. The topic is studied through an action research and information is collected through questionnaires. At first, most of the children have a positive or neutral attitude towards the Religious Education and most of them go to church. However, they do not know what the Divine Liturgy is, nor about Holy Communion. Also, basic parts of the Divine Liturgy are not known. However, after the intervention, the students' answers have improved qualitatively and quantitatively. In conclusion, the need for didactic intervention about the assimilation of the Divine Liturgy is highlighted, as well as the need of cooperation between school, family and church to this direction.

Key-Words: Divine Liturgy, Religious Education, Didactic intervention, Elementary school

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον ιερό Καβάσιλα, η Εκκλησία *«σημαίνεται εν τοις μυστηρίοις»* (Νικόλαος Καβάσιλας PG150:37-38) . Πράγματι, τα ιερά μυστήρια συγκροτούν τη λειτουργική ζωή της Εκκλησίας και αποτελούν την ασφαλή οδό που επιτρέπει στον πιστό να βιώσει την εν Χριστώ ζωή και να φτάσει στην κατά χάρη θέωση. Ειδικότερα, η μελέτη της πατερικής γραμματείας αναδεικνύει τη Θεία Ευχαριστία ως την καρδιά, το κεντρικότερο σημείο του εκκλησιαστικού σώματος, το οποίο λειτουργεί ως πρόγευση των εσχάτων, της Βασιλείας των Ουρανών. Πρόκειται για το πλήρωμα των μυστηρίων της Εκκλησίας, μέσα στο οποίο οράται η ανακεφαλαίωση του όλου μυστηρίου του Χριστού και επέρχεται η ένωση του Κυρίου Ιησού Χριστού με τους πιστούς, δηλαδή η ένωση της Κεφαλής με τα μέλη του Σώματός Της (Τσίγκος, 2019:400-401). Μάλιστα, η αλληλοπεριχώρηση μεταξύ Εκκλησίας και Θείας Ευχαριστίας είναι τόσο ισχυρή, ώστε έχει υποστηριχθεί το εξής: *«Όταν έχουμε μια Εκκλησία, αυτομάτως έχουμε και μια Ευχαριστία-και αντιστρόφως. Πρόκειται για δύο όψεις του ίδιου νομίσματος»* (Ζηζιούλας, 2004:43).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την κεφαλαιώδη σημασία της Θείας Ευχαριστίας στη ζωή των πιστών, αλλά και το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή η συμμετοχή των ανθρώπων στο μυστήριο παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, στο παρόν άρθρο επιδιώκεται η μελέτη των αντιλήψεων των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου σχετικά με τη Θεία Λειτουργία, αλλά και η εξέταση μιας ενδεχόμενης τροποποίησης των απόψεων τους μετά από σχετική διδακτική παρέμβαση στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Θεωρητικό μέρος

Προκειμένου να διερευνηθούν αποτελεσματικά οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών του Δημοτικού για τη Θεία Λειτουργία, χρειάζεται προηγουμένως να εξεταστούν τα πλαίσια εντός των οποίων λαμβάνει χώρα η λατρευτική αγωγή των παιδιών και δεν είναι άλλα από την οικογένεια, το σχολείο και την ενορία. Μέσω αυτής της μελέτης μπορούν να εντοπιστούν τα σημαντικότερα προβλήματα και να προταθούν οι αναγκαίες λύσεις.

Εκκινώντας από τα προβλήματα με τα οποία συνδέεται η τέλεση της Θείας Λειτουργίας, είναι γεγονός ότι σήμερα η συμμετοχή των παιδιών και των εφήβων στη μυστήριο είναι περιορισμένη. Οι νέοι συχνά αντιμετωπίζουν την Εκκλησία, άρα και την ενορία, ως ένα είδος παράδοσης, που έχει χάσει τον ευαγγελικό της παλμό, γι’ αυτό και δεν απαντά στις καθημερινές τους ανάγκες. Επιπρόσθετα, το σχολείο χαρακτηρίζεται από μια γνωσιοκεντρική μονομέρεια, με αποτέλεσμα να θέτει στο περιθώριο την κοινωνικό-συναισθηματική διάσταση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών, άρα και τη λατρευτική αγωγή τους. Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται και από τις

ασάφειες της εκπαιδευτικής νομοθεσίας, αλλά και από τη στάση της σημερινής οικογένειας, από την οποία απουσιάζει το ενδιαφέρον για την ορθόδοξη παράδοση και τη λατρευτική ζωή. Τέλος, όσον αφορά το κομμάτι του σχολικού εκκλησιασμού, εντοπίζονται ορισμένες αντικειμενικές δυσκολίες, οι οποίες σχετίζονται με την μη συστηματική ενασχόληση των ενοριακών υπευθύνων με το ζήτημα, με τη μη σύνδεση των σχολικών λειτουργιών με κάποια συγκεκριμένη εορτή, αλλά και με τη μεγάλη διάρκεια των ακολουθιών ή και την αργοπορημένη προσέλευση των μαθητών/τριών σε αυτές.Ακόμη, προβλήματα προκύπτουν από τον τρόπο μετάβασης των σχολείων από και προς τον ναό, αλλά και από τη δυσκολία των παιδιών να κατανοήσουν τα τελούμενα και τη λειτουργική γλώσσα της Εκκλησίας (Κογκούλης, 2017:247-251) .

Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η διαμορφωμένη αυτή πραγματικότητα, μπορούν να προταθούν κάποιες λύσεις. Πρωτίστως, βέβαια απαιτείται η διδασκαλία σχετικά με το μυστήριο της Θείας Λειτουργίας στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος. Επίσης, το σχολείο οφείλεινα ορίσει ειδικό υπεύθυνο εκπαιδευτικό, που θα μεριμνά για τον σχολικό εκκλησιασμό και θα συνεργάζεται με τον ενοριακό υπεύθυνο. Στην ενορία χρειάζεται να οριστεί κάποιος υπεύθυνος ιερέας, ο οποίος στα πλαίσια του κατηχητικού έργου θα επιδιώξει τη συστηματικότερη επαφή των παιδιών με τη Θεία Λατρεία. Ακόμη, οι γονείς μπορούν να συμβάλουν στο εγχείρημα αυτό με την παρουσία τους στις ακολουθίες πουγίνονται για τους/τις μαθητές/τριες (Κογκούλης, 2017:251-252).. Γενικότερα, στην προσπάθεια της ενεργής συμμετοχής των παιδιών στη Θεία Λειτουργία απαιτείται όχι απλώς συνεργασία και καλή διάθεση, αλλά μια περιχώρηση των τριών φορέων της αγωγικής διαδικασίας κατ’ αντιστοιχία της ενδοτριαδικής ζωής, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον που θα επιτρέψει στους/στις νέους/νέες να βιώσουν ζωντανά και ελεύθερα τη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει την αναγκαιότητα της διδακτικής παρέμβασης σχετικά με την πρόσληψη της θείας Λειτουργίας από τα παιδιά του Δημοτικού μέσω του μαθήματος των Θρησκευτικών. Συγκεκριμένα είναι δυνατόν να διατυπωθούν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

1) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών για τη Θεία Λειτουργία πριν την παρέμβαση;

2) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των παιδιών για τη Θεία Λειτουργία μετά την παρέμβαση;

3) Είναι αναγκαία η οργάνωση κατάλληλης διδακτικής παρέμβασης σχετικά με την πρόσληψη της Θείας Λειτουργίας από τους/τις μαθητές/τριες του Δημοτικού;

Η παρούσα έρευνα ανήκει στις μικτές μεθόδους (mixted method), καθώς συλλέγει μέσω ερωτηματολογίων τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011:537). Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι διχοτομικές, κλειστές με φίλτρα και ανοιχτές (Cohen et al.,2008:422,431,435). Ο ερευνητικός σχεδιασμός που αξιο-

ποιείται είναι η έρευνα δράσης, καθώς σ' αυτού του είδους τον σχεδιασμό βασικό στοιχείο είναι η παρέμβαση για τη μεταβολή των απόψεων αυτών που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας (Robson, 2010:255). Η παρέμβαση, διάρκειας επτά ωρών, πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2020-2021 στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ Δημοτικού, αξιοποιώντας, ανάμεσα στα άλλα, και τη θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου «Ο κόσμος της Θρησκείας και της Πίστης-Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα και ιστορίες» με τίτλο «Κυριακή: Μια σημαντική ημέρα της εβδομάδας», που αφορά στη Θεία Λειτουργία. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε ποικιλία οπτικοακουστικού υλικού και διδακτικών τεχνικών. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 20 παιδιά (12 μαθητές και 8 μαθήτριες) της Γ΄ δημοτικού, που φοιτούσαν σε Δημοτικό Σχολείο αστικής περιοχής. Εκπαιδευτικός του τμήματος ήταν ένας από τους συγγραφείς της παρούσας έρευνας.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία της έρευνας δράσης και το υλικό που αξιοποιήθηκε.

ΒΗΜΑΤΑ ΚΑΘΕ ΣΤΑΔΙΟΥ	**ΥΛΙΚΟ ΠΟΥ** **ΑΞΙΟΠΟΙΗΘΗΚΕ**
Αναγνώριση του προβλήματος	• Ερωτηματολόγιο πριν την παρέμβαση
1ο μάθημα: • Τι είναι η Θεία Λειτουργία; • Γιατί είναι τόσο σημαντική;	• Αξιοποίηση Κατηχητικού βοηθήματος της Ιεράς Μητρόπολης Δημητριάδος «Τα μυστήρια της Εκκλησίας» (σελ. 46-50) (https://rb.gy/lp28c τελευταία πρόσβαση 28/6/2023)
2ο μάθημα: • Δημιουργία της ταυτότητας της Θείας Λειτουργίας (χώρος, χρόνος, συμμετέχοντες) • Το κάλεσμα της καμπάνας	• Προβολή του βίντεο «ΑΓΙΟΝ ΟΡΟΣ-Οι καμπάνες της Σκήτης του Αγίου Ανδρέα» με διαφορετικά χτυπήματα καμπάνας (https://rb.gy/s69i0 τελευταία πρόσβαση 28/6/2023) • Καλλιτεχνική δραστηριότητα δημιουργίας καμπανών με πλαστελίνη
3ο μάθημα: • Η προσκομιδή • Η έναρξη της Θείας Λειτουργίας • Τα ειρηνικά	• Προβολή του βίντεο « Ο ΟΥΡΑΝΟΣ ΣΤΗ ΓΗ-Ένα ξεχωριστό ντοκιμαντέρ για την Θεία Λειτουργία!» από τον Ιερό Ναό Μεταμορφώσεως του Σωτήρος Βριλησσίων με την εξήγηση της Θείας Λειτουργίας (https://rb.gy/fbtvf τελευταία πρόσβαση 28/6/2023) • Παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό των υλικών

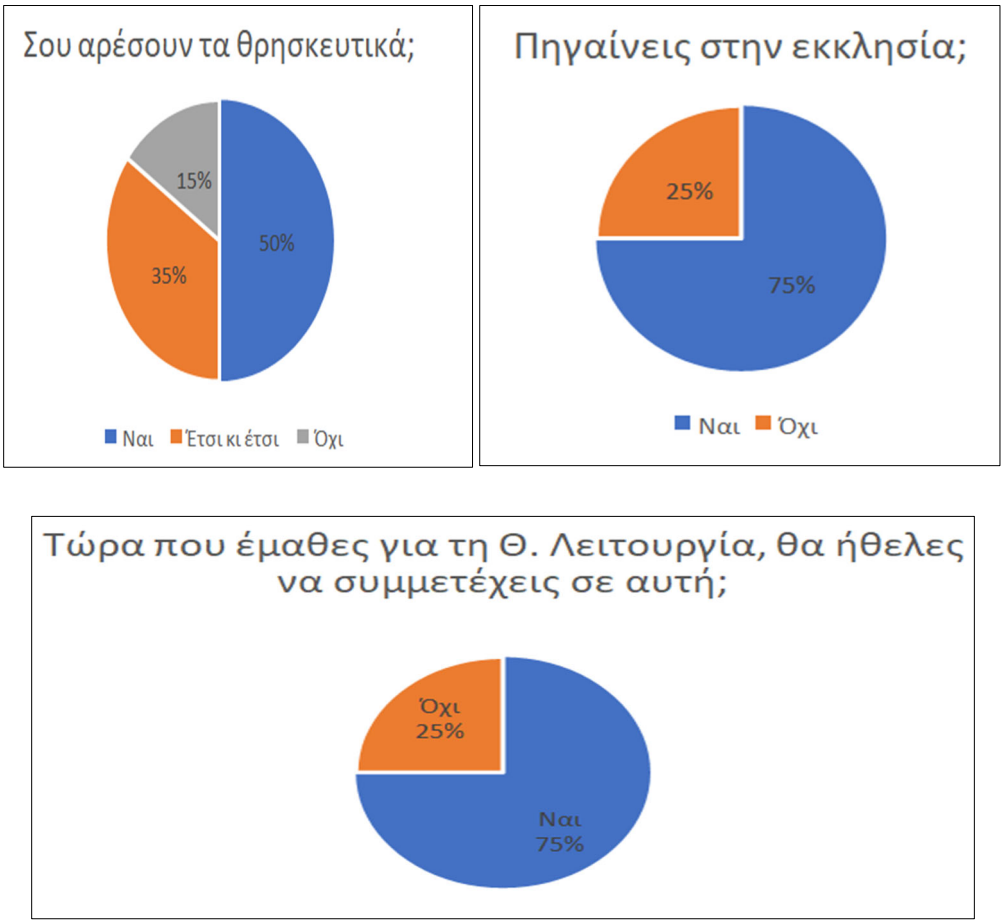
	από τα οποία προέρχονται τα Τίμια Δώρα (νάμα και πρόσφορο) • Εξήγηση των συμβολισμών της σφραγίδας του πρόσφορου
4ο μάθημα: • Μικρή Είσοδος • Τρισάγιος Ύμνος • Αποστολικό και Ευαγγελικό ανάγνωσμα	• Προβολή του βίντεο « Ο ΟΥΡΑΝΟΣ ΣΤΗ ΓΗ- Ένα ξεχωριστό ντοκιμαντέρ για την Θεία Λειτουργία!» από τον Ιερό Ναό Μεταμορφώσεως του Σωτήρος Βριλησσίων με την εξήγηση της Θείας Λειτουργίας • Παρουσίαση από τον εκπαιδευτικό του βιβλίου της Καινής Διαθήκης
5ο μάθημα: • Μεγάλη Είσοδος • Σύμβολο της Πίστεως • Ευχή της αναφοράς • Μεταβολή των Τιμίων Δώρων	• Προβολή του βίντεο « Ο ΟΥΡΑΝΟΣ ΣΤΗ ΓΗ- Ένα ξεχωριστό ντοκιμαντέρ για την Θεία Λειτουργία!» από τον Ιερό Ναό Μεταμορφώσεως του Σωτήρος Βριλησσίων με την εξήγηση της Θείας Λειτουργίας
6ο μάθημα: • Κυριακή Προσευχή • Θεία Μετάληψη • Αντίδωρο	• Προβολή του βίντεο « Ο ΟΥΡΑΝΟΣ ΣΤΗ ΓΗ- Ένα ξεχωριστό ντοκιμαντέρ για την Θεία Λειτουργία!» από τον Ιερό Ναό Μεταμορφώσεως του Σωτήρος Βριλησσίων με την εξήγηση της Θείας Λειτουργίας • Ερμηνεία της Κυριακής Προσευχής
7ο μάθημα: • Επανάληψη- Ανακεφαλαίωση	• Συμπλήρωση φύλλου εργασίας
Συλλογή δεδομένων μετά την παρέμβαση	• Ερωτηματολόγιο μετά την παρέμβαση
Αναστοχασμός της πορείας και των αποτελεσμάτων της έρευνας	• Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας και της διαθέσιμης βιβλιογραφίας

Πίνακας 1: Η πορεία της έρευνας δράσης και το υλικό που αξιοποιήθηκε.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

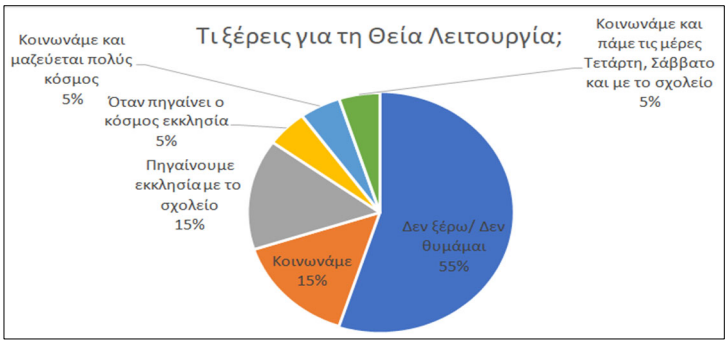
Εκκινώντας από τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών πριν την παρέμβαση, αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα παιδιά διατηρούν μια θετική ή ουδέτερη στάση προς το μάθημα των Θρησκευτικών. Ακόμη, τα περισσότερα παιδιά έχουν κάποια σχέση με τον εκκλησιασμό, έστω και τυπική, αφού τα ¾ από αυτά εκκλησιάζονται τουλάχιστον 1-2 φορές το μήνα. Παράλληλα, η θετική στάση των μαθητών/τριών φαίνεται από το

γεγονός ότι τα ¾ του δείγματος εκφράζουν εντυπώσεις για τα όσα έμαθαν και διατυπώνουν απορίες και ερωτήσεις για επιπλέον σημεία που θα ήθελαν να μάθουν για τη Θεία Λειτουργία. Επιπλέον, το ίδιο ποσοστό μαθητών/τριών δηλώνει πώς θα ήθελε να συμμετάσχει στη Θεία Λειτουργία.

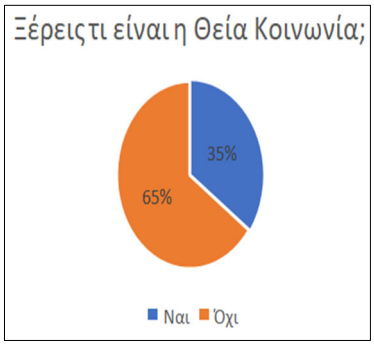


Διάγραμμα 1: Στάση των μελών του δείγματος για το μάθημα των Θρησκευτικών και για τη συμμετοχή τους στον εκκλησιασμό

Εντούτοις, στο αρχικό στάδιο οι μαθητές/τριες δεν γνωρίζουν ούτε τι είναι η Θεία Λειτουργία, ούτε για τη Θεία Κοινωνία, ενώ αγνοούν και βασικά σημεία της ακολουθίας. Πιο συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση τα μέλη του δείγματος δεν δίνουν κάποιον συγκεκριμένο ορισμό για τη Θεία Λειτουργία. Οι απαντήσεις των παιδιών σχετικά με το τι είναι η Θεία Λειτουργία είναι κυρίως περιγραφικές και εστιάζουν σε εξωτερικά χαρακτηριστικά (χώρος, χρόνος, ανθρώπινες ενέργειες). Αναφορικά με τη Θεία Κοινωνία, η πλειονότητα των μαθητών/τριών δεν γνωρίζει το περιεχόμενο της, άρα δεν απαντάει στην σχετική ερώτηση. Οι ελάχιστοι/ες που απαντούν ταυτίζουν τη Θεία Κοινωνία με την ενέργεια των ανθρώπων να μεταλαμβάνουν το Σώμα και το Αί-

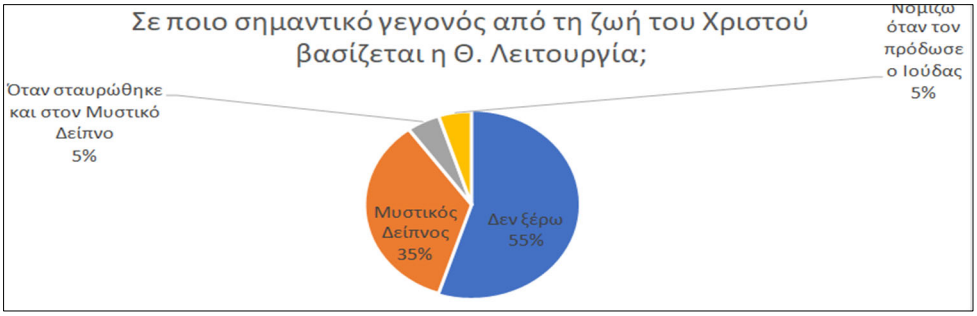


μα του Χριστού.



Διάγραμμα 2: Απαντήσεις των παιδιών για τη Θεία Λειτουργία και τη Θεία Κοινωνία πριν την παρέμβαση

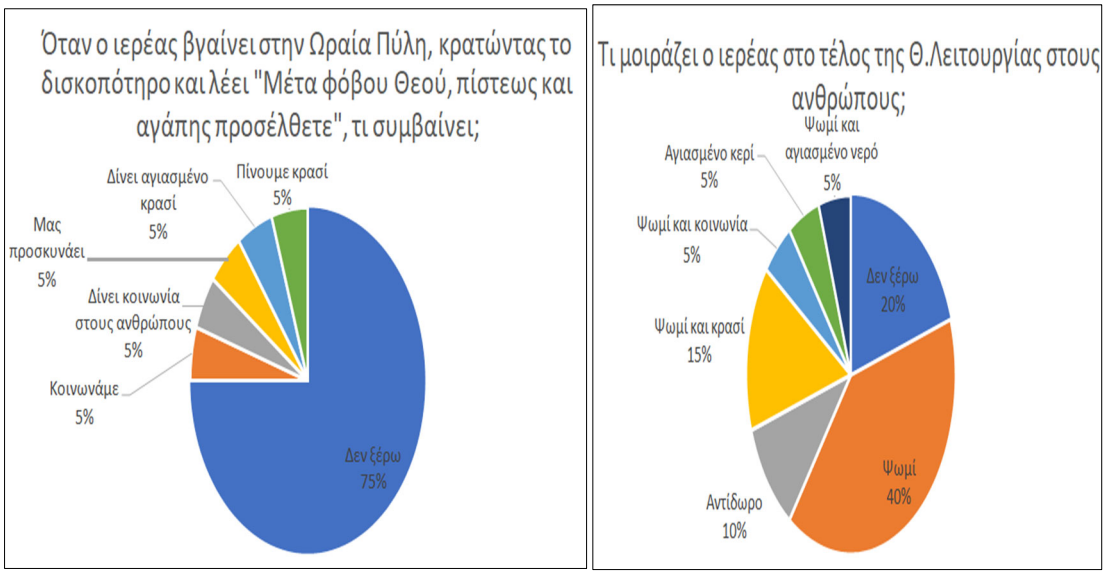
Σχεδόν η μισή τάξη θυμάται ότι το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας βασίζεται στον Μυστικό Δείπνο. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να ανασύρουν από τη μνήμη τους το γεγονός, καθώς θυμούνται ότι αυτό έχει σχέση με την περίοδο των Παθών του Χριστού,αλλά δεν μπορούν να το προσδιορίσουν ακριβώς. Όσον αφορά τα Τίμια Δώρα, η μισή τάξη απάντησε ότι είναι το ψωμί και το κρασί. Οι υπόλοιποι/ες είτε δεν γνώριζαν είτε έδωσαν εναλλακτικές απαντήσεις. Λιγότερα από τα μισά παιδιά γνωρίζουν ότι το ιερό βιβλίο που διαβάζει ο λειτουργός είναι το Ευαγγέλιο. Τα υπόλοιπα παιδιά είτε δεν γνωρίζουν την απάντηση είτε δεν την θυμούνται είτε δίνουν περιγραφικές απαντήσεις.



Διάγραμμα 3: Απαντήσεις των παιδιών για την προέλευση του μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας πριν την παρέμβαση

Το Σύμβολο της Πίστης αποδείχτηκε απαιτητικό σημείο για τους/τις μαθητές/τριες. Κανένα παιδί πριν την παρέμβαση δεν γνώριζε ποιο είναι. Τα περισσότερα απάντη-

σαν ότι δεν γνωρίζουν, ενώ τα υπόλοιπα θεώρησαν ότι το Σύμβολο της Πίστης είναι ο Σταυρός. Αντίθετα, λίγα παραπάνω από τα μισά μέλη της τάξης γνωρίζουν ότι η πιο γνωστή προσευχή που δίδαξε ο ίδιος ο Χριστός είναι η Κυριακή Προσευχή, γεγονός απολύτως λογικό, αφού πρόκειται για την προσευχή που απαγγέλουν καθημερινά και στο σχολείο. Αναφορικά με το χρονικό σημείο κατά το οποίο ο ιερέας μεταλαμβάνει τους πιστούς (μετά τη φράση «*Μετά φόβου Θεού,πίστεως και αγάπης προσέλθετε*»), οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες αγνοούν τα ακριβή τεκταινόμενα. Ελάχιστα παιδιά προσπαθούν να περιγράψουν τι συμβαίνει τότε, ενώ τα υπόλοιπα δίνουν εναλλακτικές απαντήσεις. Τέλος, τα περισσότερα μέλη του δείγματος δεν κατονομάζουν αυτό που μοιράζει ο ιερέας στο τέλος της Θείας Λειτουργίας ως αντίδωρο, αλλά το αποκαλούν απλώς ψωμί και μόνο μια πάρα πολύ μικρή μερίδα παιδιών απαντά σωστά.



Διάγραμμα 4: Ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών για χαρακτηριστικά σημεία της Θείας Λειτουργίας πριν την παρέμβαση

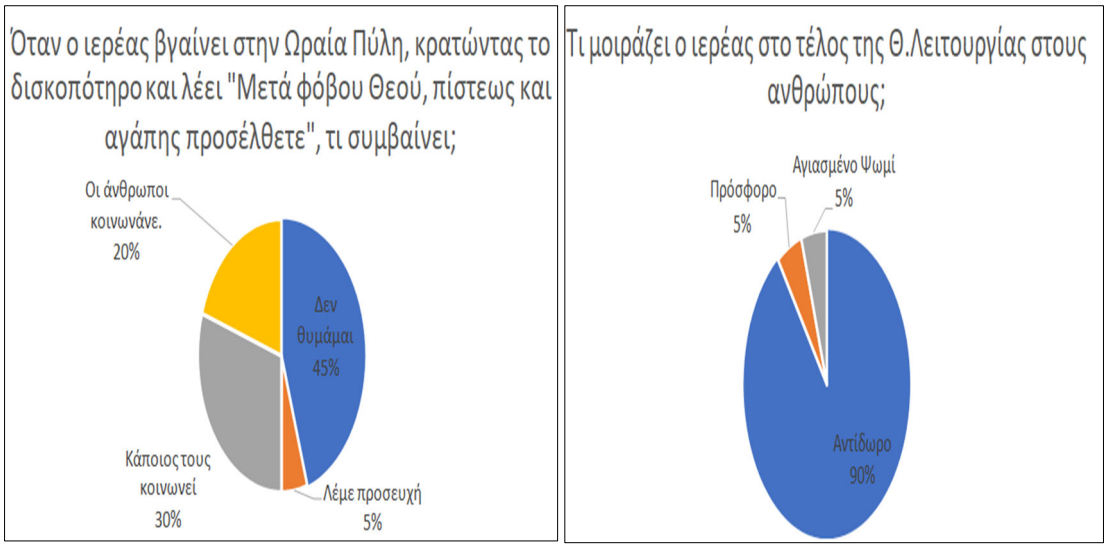
Περνώντας στις απαντήσεις του δείγματος μετά την παρέμβαση, φαίνεται ότι οι απαντήσεις των μαθητών/τριών έχουν εξελιχθεί ποιοτικά καιποσοτικά. Τα παιδιά, πλέον, γνωρίζουν τι είναι η Θεία Λειτουργία και η Θεία Κοινωνία, ενώ οι γνώσεις τους για τα βασικά σημεία της ακολουθίας έχουν εμπλουτιστεί. Ειδικότερα, σχεδόν όλα τα μέλη του δείγματος αναφέρουν στις απαντήσεις τους ότι η Θεία Λειτουργία είναι ένα μυστήριο της Εκκλησίας. Επίσης, περισσότερα από τα μισά παιδιά περιλαμβάνουν στις αποκρίσεις τους την μεταβολή των Τιμίων Δώρων, που είναι κεντρικό σημείο του μυστηρίου. Όμως, ελάχιστοι/ες μαθητές/τριες αναφέρονται στο Άγιο Πνεύμα, χάρη στο οποίο γίνεται η μεταβολή των Τιμίων Δώρων. Επομένως, κατονομάζουν ορθά τη Θεία Λειτουργία ως μυστήριο της Εκκλησίας, όμως δεν κατανοούν επακριβώς τον μυστηριακό χαρακτήρα, γεγονός που μπορεί να χαρακτηριστεί αναμενόμενο, αφού, λόγω της ηλικίας τους, δεν έχουν εισέλθει ακόμη στο αναπτυξιακό στάδιο της αφαιρετικής σκέψης.

Αναφορικά με το τι είναι η Θεία Κοινωνία, μετά την παρέμβαση απαντούν στο ερώτημα αυτό τα ¾ της τάξης, Οι απαντήσεις, όμως, των περισσοτέρων περιγράφουν την μεταβολή των Τιμίων Δώρων ή εστιάζουν στην ύπαρξη του ιερέα.. Επίσης, πλέον σχεδόν το σύνολο των μαθητών/τριών γνωρίζει ότι η Θεία Λειτουργία βασίζεται στο γεγονός του Μυστικού Δείπνου. Παράλληλα, όλα τα παιδιά, εκτός από ένα, γνωρίζουν ότι τα Τίμια Δώρα είναι το ψωμί/πρόσφορο και το κρασί/νάμα. Αντίστοιχα, όλα τα παιδιά, πλην ενός, γνωρίζουν ότι το βιβλίο που διαβάζει ο ιερέας λέγεται Ευαγγέλιο.



Διάγραμμα 5: Απαντήσεις των παιδιών για την προέλευση του μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας μετά την παρέμβαση

Σχετικά με το Σύμβολο της Πίστεως, λιγότερα από τα μισά παιδιά απαντούν ότι ξεκινάει με τη λέξη «*Πιστεύω*». Αν και υπάρχει τροποποίηση σε σύγκριση με τις απαντήσεις πριν την παρέμβαση, ωστόσο αυτή δεν είναι μεγάλη, γεγονός που μπορεί να συνδεθεί και με τα απαιτητικά νοήματα του κειμένου. Επίσης, οι εναλλακτικές απαντήσεις των παιδιών δεν άλλαξαν και έτσι εξακολουθούν να θεωρούν ότι ο Σταυρός είναι το Σύμβολο της Πίστεως. Αναφορικά με το «*Πάτερ Ημών*», σχεδόν όλα τα μέλη της τάξης γνωρίζουν, όπως και πριν την παρέμβαση, ότι είναι η πιο γνωστή προσευχή που δίδαξε ο ίδιος ο Χριστός. Ακόμη, μετά την παρέμβαση, τα μισά παιδιά της τάξης γνωρίζουν ότι, όταν ακούγεται η φράση *«Μετά φόβου Θεού, πίστεως και αγάπης προσέλθετε»*, τότε οι πιστοί μεταλαμβάνουν το Σώμα και το Αίμα του Χριστού. Τα υπόλοιπα δεν γνωρίζουν ή δεν θυμούνται το γεγονός. Όσον αφορά το αντίδωρο που μοιράζει ο ιερέας στο τέλος της Θείας Λειτουργίας, μετάτο πέρας της παρέμβασης σχεδόν το σύνολο της τάξης το κατονομάζει επιτυχώς. Υπάρχει και ένα μικρό ποσοστό που δεν απαντά σωστά, δίνοντας ωστόσο εναλλακτικές απαντήσεις που φαίνεται ότι παραπέμπουν στο αντίδωρο.



Διάγραμμα 6: Ενδεικτικές απαντήσεις των παιδιών για χαρακτηριστικά σημεία της Θείας Λειτουργίας μετά την παρέμβαση

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, όπως προκύπτουν από τη σύγκριση των απαντήσεων του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση, αναδεικνύονται τα θετικά οφέλη της πραγματοποίησης διδακτικών παρεμβάσεων σχετικά με τη διδασκαλία της Θείας Λειτουργίας στα παιδιά του Δημοτικού. Είναι φανερό ότι μετά την παρέμβαση παρατηρήθηκε μια θετική μεταβολή, όχι μόνο στον αριθμό, αλλά και στην ποιότητα των απαντήσεων των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, όλο και περισσότερα παιδιά έμαθαν για το ακριβές θεολογικό περιεχόμενο, αλλά και τα βασικά σημεία της Θείας Λειτουργίας. Έτσι, στο τελικό στάδιο δεν αγνοούσαν τις απαντήσεις ούτε απαντούσαν μονολεκτικά, αλλά απέκτησαν επίγνωση των τεκταινομένων της ακολουθίας και αξιοποίησαν τη σχετική ορολογία που διδάχτηκαν.

Συνεπώς, η λατρευτική αγωγή χρειάζεται να αποκτήσει κεντρικότερο ρόλο τόσο κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών όσο και στο εκπαιδευτικό έργο εν γένει. Απαιτείται να αξιοποιηθεί η θετική στάση και διάθεση που εντοπίζεται στους/στις μαθητές/τριες, ώστε μέσα από τις ανάλογες διδακτικές παρεμβάσεις να εμπλουτιστούν οι γνώσεις των παιδιών του Δημοτικού σχετικά με τη Θεία Λειτουργία. Παράλληλα, είναι ανάγκη να αξιοποιηθεί και η επιθυμία των παιδιών να συμμετάσχουν στη Θεία Λειτουργία μέσω του θεσμού του σχολικού εκκλησιασμού, για την άρτια οργάνωση του οποίου απαιτείται η συνεργασία σχολείου, ενορίας και οικογένειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Cohen , L., Manion , L., & Morrison , K. (2008). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*.Athina: Metaichmio.

Creswell, J. (2011). *I erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, Diexagogi kai Axiologisi tis Posostikis kai Poiotikis Erevnas*. Athina: Ion.

Kogkoulis, I. (2017). *To paidi kai o efivos sti latreftiki zoi tis Orthodoxis Katholikis Ekklisias. Symvoli sti latreftiki agogi*. Thessaloniki: Kyriakidis.

Nikolaos Kavasilas. *Eis tin theian Leitourgian*. PG 150.

Robson, C. (2010). *I erevna tou pragmatikou kosmou. Ena meson gia koinonikous epistimones kai epangelmaties erevnites.* Athina: Gutenberg.

Tsigkos, V. (2019). *Dogmatiki tis Orthodoxou Ekklisias*. Thessaloniki: Ostracon.

Zizioulas, I. (2004). Ekklisia kai Efcharistia. *In To mystirio tis Theias Efcharistias. Praktika G' Panelliniou Leitourgikou Symposiou (pp. 24-47).* Athina: Apostoliki Diakonia.

Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης: Η συγχώρεση ως υπέρβαση στον Χριστιανισμό

Σωτήριος Ν. Κόλλιας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Δρ. Θεολογίας Ε.Κ.Π.Α.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μεθόδου εκπαίδευσης. Το σενάριο εφαρμόστηκε διά ζώσης σε μαθητές/τριες της Β΄ Λυκείου στα πλαίσια δειγματικής διδασκαλίας που πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές/τριες του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α. Κεντρικό στοιχείο του μαθήματος είναι η εργασία σε ομάδες και η προώθηση της συνεργασίας προκειμένου να προσεγγιστούν πολυεπίπεδα τα θρησκευτικά κείμενα. Οι στόχοι που τέθηκαν επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό και δόθηκε η δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να εμπλακούν στο μάθημα των Θρησκευτικών με τρόπο ενεργό και βιωματικό, λαμβάνοντας υπόψιν ότι στη θρησκευτική εκπαίδευση οι θρησκευτικές αλήθειες δεν προσεγγίζονται μόνο διανοητικά, αλλά απευθύνονται στον όλο άνθρωπο.

Λέξεις-Κλειδιά: συγχώρεση, χριστιανισμός, μετάνοια, διδακτικό σενάριο

Teaching scenario based on the principles of experiential education:

Forgiveness as transcendence in Christianity

Sotirios N. Kollias, Secondary Teacher. Theologist, Phd.

Abstract

This article is a teaching scenario for the Religious Education subject based on the principles of the experiential method of education. The present scenario was applied to students of the 2nd grade of Lyceum in the context of a model teaching session held for students of the Theology Department of the Theological School, University of Athens. A central element of the course is group work and fostering collaboration in order to approach religious texts on multiple levels. The goals that were set were achieved to a satisfactory degree and the students were given the opportunity to get involved in the religion lesson in an active and experiential way, taking into account that in religious education, religious truths are not only approached intellectually, but are addressed to the person as a whole.

Key-Words: Forgiveness, Christianity, repentance, teaching scenario

Εισαγωγή

Το θέμα της συγχώρεσης είναι από τα πιο σύνθετα και πολυπλοκότερα στη ζωή ενός ανθρώπου, καθώς απαιτείται να στραφούμε προς τον ίδιο μας τον εαυτό για να αντικρίσουμε κατάματα τα λάθη, τα πάθη και τις αδυναμίες του, ώστε να προωθήσουμε μέσα μας την κατανόηση για τις αδυναμίες του άλλου. Εξάλλου και ετυμολογικά εάν δούμε τη λέξη «συγχώρεση» θα διαγνώσουμε ότι σημαίνει: συν + χωρώ = δίνω χώρο. Δίνω δηλαδή χώρο στην καρδιά και το μυαλό μου, έτσι ώστε να μπορέσω να χωρέσω και άλλους ανθρώπους ή απόψεις πέρα από τη δική μου. Αυτό δεν προϋποθέτει ότι οφείλω να ενστερνιστώ την αντίθετη άποψη, σημαίνει όμως να την κατανοήσω και να μπω στη θέση του άλλου.

Όποιος αναλογιστεί την κάθε φορά που κρατούσε κακία σε κάποιον συνάνθρωπό του, θα διαγνώσει ότι αυτή τον κατέτρωγε, είχε ταραχή, άγχος και εσωτερικό αναβρασμό που ουσιαστικά μόνο τον εαυτό του ταλαιπωρούσε. Η συγχώρεση εξυγιάνει κυρίως εκείνον που τη δίνει και λειτουργεί μεταμορφωτικά για τον ίδιο. Είναι δηλ. ένα πολύτιμο δώρο προς τον εαυτό μας. Απαλλασσόμαστε από ένα περιττό βάρος που μας φθείρει, καθώς η συγχώρεση λειτουργεί θεραπευτικά πρωτίστως για τον συγχωρούντα. Χωρίς συγχώρεση και κατανόηση, ενδιαφέρον και αγάπη δεν μπορεί να ευδοκιμήσει ουσιαστικά καμία ανθρώπινη σχέση!

Σκοπός των εκπαιδευτικών στο ταξίδι της παιδείας είναι να εφοδιάσουν τους μαθητές τους με τις απαραίτητες γνώσεις και εμπειρίες για να αντιμετωπίσουν ζητήματα ζωτικών σχέσεων στη ζωή τους.

Ταυτότητα της διδακτικής πρότασης

Τίτλος:

Η συγχώρεση ως υπέρβαση στον Χριστιανισμό: Διδακτικό σενάριο βασισμένο στις αρχές της βιωματικής εκπαίδευσης

Μάθημα: Θρησκευτικά Β΄ Λυκείου

Θεματική ενότητα: Η προσφορά του Χριστιανισμού

Χρονική διάρκεια: 2 διδακτικές ώρες

Ορίζουμε ως Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα

Οι μαθητές/τριες να:

- προσδιορίζουν το θρησκευτικό περιεχόμενο της συγχώρησης,
- συνειδητοποιούν τις ευεργετικές διαστάσεις της συγχώρεσης για τον εαυτό τους,

- αποκτούν ενσυναίσθηση για κοινωνικά και ηθικά ζητήματα.

Πρόταση διδακτικού Σεναρίου:

Προετοιμασία: Πριν εισέλθουν οι μαθητές στην αίθουσα έχουμε ενώσει δύο-δύο τα θρανία τους, έχουμε φτιάξει 6 ομάδες θρανίων και έχουμε βάλει σε κάθε ομάδα από ένα διαφορετικού χρώματος ξυλάκι κατασκευών. Όταν οι μαθητές/τριές μας μπουν στο τμήμα τους στεκόμαστε στην είσοδο και τους ζητάμε να τραβήξουν μέσα από ένα κουτάκι κι από ένα ξυλάκι χωρίς να δουν το χρώμα. Έτσι, όποιο χρώμα τους τύχει κάθονται και στο αντίστοιχο θρανίο. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουμε το να μάθουν να συνεργάζονται και με άλλους συμμαθητές τους και όχι μόνο με τους/τις κολλητούς/τες τους. Βεβαίως μέσα στο κουτάκι με τα ξυλάκια βάζουμε μόνο τόσα ξυλάκια όσα είναι και οι μαθητές μας.

1ο Στάδιο (Βιώνοντας) - Εκτιμώμενος χρόνος (20΄)

Δραστηριότητα «Πακέτο εξερεύνησης»: Μόλις καθίσουν στις ομάδες τους τα παιδιά, βγάζουμε έναν χαρτοφύλακα και διηγούμαστε με θεατρικό τρόπο ότι εχτές αργά το βράδυ τον βρήκαμε ξεχασμένο σε μια στάση λεωφορείου και σήμερα θα τον παραδώσουμε στην αστυνομία. Αλλά επειδή μας έχει φάει η περιέργεια σκεφτήκαμε να τον ανοίξουμε. Από πριν έχουμε τοποθετήσει μέσα στον χαρτοφύλακα α) ένα σταυρό, β) μία Καινή Διαθήκη, μία κορνίζα με αυτή τη φωτογραφία που δείχνει ένα νεαρό άντρα που έχουμε εκτυπώσει από εδώ: https://bit.ly/3LAlss5, γ) ένα ζευγάρι γυαλιά, δ) μια κάρτα από την Κύπρο, ε) ένα απόσπασμα από εφημερίδα για το σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη στις 28 Φεβρουαρίου 2023 που έχουμε βρει εδώ: https://bit.ly/426FcL3 και τέλος στ) βάζουμε μέσα σε έναν φάκελο ένα γράμμα το οποίο ανήκει τελικά στον ιδιοκτήτη του χαρτοφύλακα (βλ. φύλλο εργασίας).

Πρόκειται δηλαδή για τον κύπριο ιερέα π. Χριστόδουλο Παπαϊωάννου, ο οποίος στο σιδηροδρομικό δυστύχημα στα Τέμπη έχασε τον γιο του Κυπριανό και δημοσίευσε ένα κείμενο λέγοντας ότι δεν κρατάει κακία στους υπεύθυνους και συνεχίζει να ζει με αγάπη και ειρήνη για την ανάπαυση της ψυχής του γιου του.

Καλούμε κάποιους μαθητές/τριες να βγάλουν τα αντικείμενα μέσα από τον χαρτοφύλακα και να συνθέσουν το παζλ της προσωπικότητας στην οποία ανήκει. Βεβαίως αφήνουμε το γράμμα για το τέλος κρυμμένο μέσα σε κάποιο φερμουάρ του χαρτοφύλακα το οποίο ανοίγουμε και το διαβάζει ένας/μία μαθητής/τρια. Μόλις ολοκληρώσουμε αυτό το στάδιο αμέσως προβάλουμε στον προτζέκτορα (τον οποίο έχουμε ετοιμάσει από πριν) το παρακάτω βίντεο: https://bit.ly/44swt7B

2ο Στάδιο (Νοηματοδοτώντας) Εκτιμώμενος χρόνος (20΄):

Δραστηριότητα: Έντεχνος συλλογισμός. Προβάλλουμε στην οθόνη του προτζέκτορα τον πίνακα του Χριστού που συγχωρεί τη μοιχαλίδα του Rembrandt (βλ. Φύλλο Εργασίας). Οι μαθητές/τριες επεξεργάζονται σταδιακά το αντικείμενο της Τέχνης σε τρία

στάδιά απαντώντας τις εξής ερωτήσεις: α) «τι βλέπω;» β) «τι νομίζω;» γ) «τι αναρωτιέμαι;». Καταγράφουμε στον υπολογιστή όλες τις απαντήσεις δημιουργώντας τρεις στήλες, αντίστοιχες των τριών ερωτημάτων. Έτσι σταδιακά οι μαθητές/τριες εισέρχονται σε βαθύτερες πτυχές του έργου και ανακαλύπτουν τις ερμηνείες του, οι οποίες μέσω απλής παρατήρησης δεν θα εντοπίζονταν. Η τεχνική αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί και ομαδοσυνεργατικά.

3ο Στάδιο (Αναλύοντας) Εκτιμώμενος χρόνος (25΄):

Μοιράζουμε σε κάθε ομάδα το Φύλλο Εργασίας, που περιέχει διαφορετικές για κάθε ομάδα κείμενα:

1η ομάδα: Η παραβολή του άσπλαχνου δούλου (Ματθ. 18, 23).

2η ομάδα: Η συγχώρεση της μοιχαλίδας (Ιω. 8, 1-20).

3η ομάδα: Η παραβολή του σπλαγχνικού πατέρα (Λουκ. 15, 11-32).

4η ομάδα: Ο άγιος Διονύσιος συγχωρεί τον φονιά του αδελφού του.

5η ομάδα: Επιστολή τέως κρατουμένου προς τον π. Γερβάσιο Ραπτόπουλο.

6η ομάδα: Το «Πάτερ ημών», Η συγχώρεση του Ιησού (Λουκ. 23, 32-34), η συγχώρεση του ληστή επάνω στο σταυρό (Λουκ. 23, 41-43), η συγχώρεση του πρωτομάρτυρα Στεφάνου (Πράξ. 7, 54-60).

Η κάθε ομάδα καλείται να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

α) Να διηγηθεί σύντομα ο εκπρόσωπος της ομάδας το κείμενό της (για να καταλάβουν και οι υπόλοιπες ομάδες το περιεχόμενό του).

β) Πόσο εύκολο ήταν να συγχωρέσει κάποιος με βάση το κείμενό σας;

γ) Ποιο συναίσθημα υποκινεί τη συγχώρεση; (Μπορούμε σύντομα να αναφερθούμε στην αρετή της αγάπης).

δ) Η συγχώρεση σημαίνει ανοχή της αδικίας; (Μπορούμε σύντομα να αναφερθούμε στα όρια που οφείλουμε να βάζουμε).

(βλ. αναλυτικά στο Παράρτημα το Φύλλο Εργασίας)

4ο Στάδιο (Εφαρμόζοντας) Εκτιμώμενος χρόνος (20΄):

Δραστηριότητα: Οι μαθητές/τριες καλούνται στις ομάδες τους να συντάξουν μια επιστολή προς τον ιερέα και να του εκθέσουν το πώς ένιωσαν γνωρίζοντας την ιστορία

του και τη δύναμη της ψυχής του. Προσανατολίζουμε τα παιδιά στο να αναδείξουν την έννοια της συγχώρεσης. (Μπορούμε να τους πούμε πάλι με θεατρικό ύφος ότι μάλλον ο ιερέας θα βρίσκεται για κάποιες δουλειές στην πόλη μας και θα ξέχασε τον χαρτοφύλακά του και θα ήταν πολύ συγκινητικό να του βάζαμε μέσα τις επιστολές των παιδιών για να τις πάρει μαζί του στην επιστροφή του στην Κύπρο πριν παραδώσουμε τον χαρτοφύλακά του στις αρχές).

Πρόταση για ταινία:

Βεβαίως σε επόμενο μάθημα μπορούμε να προβάλουμε στους μαθητές μας κάποια ταινία σχετικά με το θέμα της συγχώρεσης. Παρακάτω προτείνουμε μία μικρή επιλογή από μια τεράστια γκάμα ταινιών που υπάρχουν σχετικά με αυτό το θέμα:

- Little Boy (2015), Alejandro Monteverde https://www.imdb.com/title/tt1810683/
- A Beautiful Day in the Neighborhood, (2019) Marielle Heller https://www.imdb.com/title/tt3224458/
- The light between oceans (2016), Derek Cianfrance https://www.imdb.com/title/tt2547584/?ref_=nv_sr_srsg_3
- Rabit Hole (2010), John Cameron Mitchell https://www.imdb.com/title/tt0935075/
- Franz (2016), François Ozon
- https://www.imdb.com/title/tt5029608/

Βιβλιογραφικές αναφορές:

Antonopoulos N. (Mitropolitis Argolidos) (2015), Epistrofi: Porfyra.

Galiti-Kyrvasili P. (2018), Sygkrousi kai synyparxi, sto scholeio kai stin koinotita. Athina: Grigoris.

Galiti – Kyrvasili P., Enright R. (2015), Axiopoiontas ton kalytero mou eafto: mia thetiki stratigiki antimetopisis thymou kai vias, mesa apo tin praktiki tis sygchorisis. Athina: Grigoris.

Zoumpoulakis, S. (Epim.) (2014), I sygchorisi. Athina: Artos Zois.

Kakavoulis, Al. (2016), Sygchoresi, Athina: Armos.

Koukounáras Liágkis, M. (2011), Ekpaideftikoí en Drásei: Néa Polytropikí Didaktikí. Athína: Grigóris.

Forest, Jim. (2015), Agapontas ton echthro mou: Skepseis pano stin pio dyskoli entoli. Metafrasi Thanos V. Kiosoglou. Athina: Porfyra.

Παράρτημα

Φύλλα εργασίας:

1. ΕΠΙΣΤΟΛΗ: «Είναι δύσκολο για έναν γονιό να χάνει το παιδάκι του που το μεγάλωσε ώρα με την ώρα μέρα με την μέρα. Ο χειρότερος εφιάλτης της ζωής μου, γιατί έχω έξι παιδιά, ήταν να χάσω παιδί. Κι όμως τώρα το βιώνω. Κακία δεν μπορώ να ακούω αυτό το κυνηγητό που γίνεται. Είμαστε όλοι άνθρωποι, όλοι μπορεί να κάνουμε λάθη. Ας τους συγχωρήσουμε. Εγώ εκείνο βρήκα μέσα μου στήριγμα. Ότι βοηθάω και τον εαυτό μου και την ψυχή του Κυπριανού. Δεν μπορεί να σε παρηγορήσει άνθρωπος, ούτε τα φάρμακα, ούτε οι ψυχολόγοι, ούτε τα λόγια των ανθρώπων. Θα συγχωρώ τους αιτίους για να παρηγορηθεί η ψυχή μου και η ψυχή αυτού που έχει φύγει. Όταν εκνευρίστηκα κάποια στιγμή για τα λάθη, ένιωσα μέσα μου ότι προδίδω τον Κυπριανό. Γιατί εάν εγώ τώρα είχα κάτι με τον γιο μου και έφυγε έτσι ξαφνικά, δεν θα μπορούσα να ησυχάσω. Καλή Ανάσταση! Αυτό θα του έλεγα. Αυτός ήταν πολύ ακριβής στη συνείδησή του. Δεν άφηνε στη συνείδησή του κρατούμενα ο Κυπριανός. Από μωρό ήταν έτσι. Ήταν ππολύ καλό παιδί»! (ΠΗΓΗ: https://shorturl.at/qwxQX)

2. ΚΕΙΜΕΝΑ:

Α) Μια μέρα ρώτησε ο Πέτρος τον Ιησού: «*Κύριε, πόσες φορές μπορεί να με βλάψει ο αδερφός μου κι εγώ να τον συγχωρήσω; Μήπως επτά φορές;*». «*Όχι εφτά, αλλά εβδομήντα φορές εφτά να συγχωρήσεις*» (δηλ. άπειρες), του είπε ο Κύριος και πήρε αφορμή για να πει την εξής παραβολή: Η Βασιλεία των Ουρανών μοιάζει με βασιλιά που θέλησε να λογαριαστεί με τους δούλους-χρεώστες του. Του έφεραν λοιπόν ένα χρεώστη που του όφειλε δέκα χιλιάδες τάλαντα, δηλαδή ένα τεράστιο ποσόν. Επειδή δεν είχε να τα πληρώσει, διέταξε ο βασιλιάς να πουληθεί αυτός και η γυναίκα του και τα παιδιά του και όλα τα υπάρχοντά τους, για να πληρωθεί το χρέος. Ο δούλος έπεσε στα γόνατα και παρακάλεσε: «Κύριε, σπλαχνίσου με και όσα χρωστώ θα σου τα ξεπληρώσω». Λυπήθηκε ο βασιλιάς τον δούλο, τον άφησε ελεύθερο και του χάρισε το τεράστιο χρέος του. Ο δούλος εκείνος καθώς έφευγε από το βασιλιά συνάντησε έναν άλλο δούλο ο οποίος του χρωστούσε εκατό δηνάρια, ένα πολύ μικρό ποσό σε σχέση με το δικό του χρέος. Μόλις τον είδε, τον άρπαξε από τον λαιμό και τον έπνιγε λέγοντας: «Δώσε μου τώρα αυτά που μου χρωστάς». Κι εκείνος τον παρακαλούσε να κάνει λίγη υπομονή, ωσότου μπορέσει να ξεπληρώσει το χρέος του. Αυτός όμως δεν ήθελε ν' ακούσει καμιά παράκληση. Έριξε στη φυλακή τον σύνδουλό του μέχρι να του πληρώσει τα χρωστούμενα. Άλλοι δούλοι, που είδαν όσα συνέβησαν, πήγαν στον βασιλιά και του είπαν τα γεγονότα. Κι εκείνος κάλεσε τον σκληρό δούλο και του είπε: «Δούλε κακέ και πονηρέ. Εγώ σου χάρισα ένα τεράστιο χρέος επειδή με παρακάλεσες. Δεν έπρεπε κι εσύ να ελεήσεις τον σύνδουλό σου;» (Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο 18, 23-33).

Β) Οι γραμματείς και οι Φαρισαίοι φέρνουν τότε μια γυναίκα που είχαν συλλάβει για μοιχεία και, αφού την έστησαν στο μέσο, λένε στον Ιησού: «Δάσκαλε, αυτή η γυναίκα έχει συλληφθεί επ' αυτοφώρω να μοιχεύεται. Και στο νόμο μας υπάρχει η εντολή τέτοιες γυναίκες να τις λιθοβολούμε. Εσύ λοιπόν τι λες;» Ο Ιησούς, αφού έσκυψε κάτω, έγραφε με το δάχτυλο κάτω στη γη. Επειδή όμως επέμεναν να τον ρωτούν, σήκωσε πάνω το κεφάλι, και τους είπε: «Ο αναμάρτητος από εσάς, πρώτος ας ρίξει λίθο πάνω της». Και πάλι, αφού έσκυψε κάτω, έγραφε στη γη. Εκείνοι, όταν το άκουσαν, πέταξαν τις πέτρες κάτω και αποχωρούσαν ένας-ένας, αφού άρχισαν από τους πρεσβύτερους στην ηλικία, και εγκαταλείφτηκε μόνος ο Ιησούς και η γυναίκα που ήταν στο μέσο. Τότε ο Ιησούς σήκωσε πάνω το κεφάλι και της είπε: «Γυναίκα, πού είναι οι κατήγοροί σου; Κανείς δε σε κατέκρινε;» Εκείνη απάντησε: «Κανείς, Κύριε». Είπε τότε ο Ιησούς: «Ούτε εγώ σε κατακρίνω. Πήγαινε σπίτι σου, και από τώρα μην κάνεις πάλι κάτι κακό». (Κατά Ιωάννη Ευαγγέλιο 8, 1-20).

Γ) Είπε ο Κύριος αυτή την παραβολή: Ένας άνθρωπος είχε δυο γιους. Και είπε ο πιο μικρός από αυτούς στον πατέρα του: πατέρα, δώσ' μου, το μερίδιο που μου ανήκει από την περιουσία. Και ο πατέρας τους μοίρασε την περιουσία. Και ύστερα από λίγες μέρες τα μάζεψε όλα ο μικρότερος γιος και έφυγε σε μακρινή χώρα· και εκεί διασκόρπισε την περιουσία του κάνοντας άσωτη ζωή. Και όταν αυτός τα ξόδεψε όλα, έπεσε μεγάλη πείνα σ' εκείνη τη χώρα· και αυτός άρχισε να στερείται. Τότε πήγε και προσκολλήθηκε σ' έναν από τους πολίτες εκείνης της χώρας και εκείνος τον έστειλε στα χωράφια να βόσκει χοίρους. Και λαχταρούσε να γεμίσει την κοιλιά του από τα ξυλοκέρατα που έτρωγαν οι χοίροι και κανένας δεν του έδινε. Τότε σκέφτηκε και είπε: Πόσοι υπηρέτες του πατέρα μου τρώνε ψωμί και τους περισσεύει και εγώ πεθαίνω της πείνας; Θα σηκωθώ και θα πάω στον πατέρα μου και θα του πω· Πατέρα, αμάρτησα στον ουρανό και σε σένα και δεν αξίζω πια να με πεις παιδί σου· κάνε με σαν έναν από τους υπηρέτες σου. Και σηκώθηκε και ήρθε στον πατέρα του. Και ενώ ήταν ακόμη μακριά, τον είδε ο πατέρας του και πόνεσε η ψυχή του και έτρεξε και έπεσε στο λαιμό του και τον φίλησε καλά καλά. Τότε του είπε ο γιος· Πατέρα, αμάρτησα στον ουρανό και σε σένα και δεν αξίζω πια να με πεις παιδί σου. Και ο πατέρας είπε στους υπηρέτες του· βγάλτε και φέρτε την πιο καλή φορεσιά και ντύστε τον και βάλτε δαχτυλίδι στο χέρι του και υποδήματα στα πόδια· και φέρτε και σφάξτε το θρεμμένο μοσχάρι, και ας φάμε και ας χαρούμε· γιατί τούτο το παιδί μου ήταν πεθαμένο και ξανάζησε και ήταν χαμένο και βρέθηκε. Και άρχισαν να διασκεδάζουν. Και ήταν ο μεγαλύτερος γιος του στο χωράφι, και όπως ερχόταν και πλησίασε στο σπίτι, άκουσε όργανα και τραγούδια, και κάλεσε έναν από τους υπηρέτες και ζητούσε να μάθει τι τάχα να ήταν τούτα. Και ο υπηρέτης του είπε πως ήρθε ο αδελφός σου και ο πατέρας σου έσφαξε το θρεμμένο μοσχάρι, γιατί τον είδε και ήρθε πίσω γερός. Τότε ο μεγαλύτερος γιος οργίστηκε και δεν ήθελε να μπει στο σπίτι. Βγήκε λοιπόν ο πατέρας του και τον παρακαλούσε. Και εκείνος αποκρίθηκε και είπε στον πατέρα: τόσα χρόνια σου δουλεύω και ποτέ δεν παραμέλησα εντολή σου, και ποτέ δεν έδωσες σε μένα ένα κατσίκι για να διασκεδάσω με τους φίλους μου· αλλά όταν ήρθε τούτος ο γιος σου, που σου έφαγε όλη την περιουσία με τις πόρνες, έσφαξες για χάρη του το θρεμμένο μοσχάρι. Τότε ο πατέρας του είπε· παιδί μου, συ πάντα είσαι μαζί μου και όλα τα δικά μου είναι δικά σου· αλλά έπρεπε να διασκεδάσουμε και να

χαρούμε, γιατί τούτος ο αδελφός σου ήταν πεθαμένος και ξανάζησε και χαμένος και βρέθηκε. (Ευαγγέλιο Λουκά, 15, 11-32).

Δ) Ο Άγιος Διονύσιος της Ζακύνθου: Κάποτε, κάποιος πληρωμένος φονιάς, σκότωσε τον αδελφό του Άγιου Διονυσίου, λόγω κάποιων οικογενειακών εχθροπραξιών. Ο δολοφόνος μετά τον φόνο κατέφυγε στα βουνά, για να αποφύγει το απόσπασμα στρατού που τον κυνηγούσε. Μετά από λίγο έφτασε σε ένα Μοναστήρι όπου βρισκόταν ο Άγιος. Ο δολοφόνος, χωρίς να ξέρει την συγγένεια του Άγιου με το θύμα του φόνου, του ζήτησε να τον κρύψει. Ο Άγιος με ηρεμία ζήτησε να μάθει τον λόγο για τον οποίο τον καταδίωκαν, και τότε έμαθε πως που είχε μπροστά του και ζητούσε την προστασία του είχε σκοτώσει τον αδελφό του. Συγκλονισμένος από τον θάνατο του αδελφού του συλλογίστηκε τα λόγια της συγχώρησης του Κυρίου επάνω στον Σταυρό προς τους σταυρωτές του. Έπειτα άπλωσε το χέρι του προς τον δολοφόνο και τον ευλόγησε συγχωρώντας τον. Μετά από λίγο έφτασε στο Μοναστήρι και το στρατιωτικό απόσπασμα. Ο Άγιος τότε είπε στο απόσπασμα πως δεν είχε δει τον δολοφόνο σε εκείνα τα μέρη. Αφού έφυγε το απόσπασμα ο Άγιος οδήγησε τον δολοφόνο στην πίσω εξώπορτα του Μοναστηριού, από όπου τον βοήθησε να διαφύγει με μια βάρκα και να φύγει από τη Ζάκυνθο.

(ΠΗΓΗ: https://bit.ly/3nq2Kvw)

Ε) Επιστολή τέως κρατουμένου προς τον π. Γερβάσιο Ραπτόπουλο.

Πατέρα Γερβάσιε,

Λίγες ημέρες μας χωρίζουν από την έλευση της Αγίας και Μεγάλης Εβδομάδος. Θα είναι αυτή η τρίτη Μεγάλη Εβδομάδα από τότε που αποφυλακίστηκα. Πριν την αποφυλάκισή μου είχα ζήσει τρεις Μεγαλοβδομάδες στην Φυλακή. Τις ημέρες αυτές στην Φυλακή τις αισθάνεται κανείς εντελώς διαφορετικά και πολύ πιο έντονα, από οπουδήποτε αλλού. Δεν υπάρχει κατάνυξη που συναντά κανείς στις εκκλησίες ούτε οι ευχές ούτε τα χαρούμενα πρόσωπα, ούτε το εορταστικό κλίμα, ούτε η ζέση της οικογένειας. Υπάρχει όμως η συνάντηση με την προσωπική ευθύνη. Ποτέ στην ζωή μου δεν θα ξεχάσω την εμπειρία αυτή! Την σκληρή εμπειρία της Φυλακής αλλά και την μεγάλη ευκαιρία της Φυλακής! Διότι η Φυλακή σε περιορίζει, σε πληγώνει, σε τιμωρεί, αλλά σου δίνει και την προοπτική της επιλογής. Της επιλογής να σαπίσεις ή να ανθίσεις! Να γίνεις χειρότερος ή ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ! Πράγματι αν κάποιος έχει τη δύναμη ψυχής, να ζητά ειλικρινά την συγχώρεση και να ποθεί αληθινά την κάθαρση, τότε νιώθει την ελπίδα, και όποιος νιώθει την ελπίδα, παίρνει θάρρος να ικετεύσει τον Θεό να τον σηκώσει, να τον αναστήσει! Στον ωκεανό του ελεύθερου χρόνου στην Φυλακή, μου δόθηκε η ευκαιρία να διαβάσω πολλά ψυχωφελή βιβλία, τα οποία συνέτειναν στην

επανασύνδεσή μου με τον Θεό. Και πώς να μην γίνει αυτό όταν, μεταξύ άλλων, διαβάζεις αυτό που λέει ο Γρηγόριος ο Θεολόγος: «Το πίπτειν ανθρώπινον. Το εμμένειν σατανικόν»! Στην αρχή και ενώ διάβαζα και προσευχόμουν δίσταζα, ίσως και να ντρεπόμουν, να επικοινωνήσω με κάποιον άνθρωπο να μου έδινε μια επιπλέον σημαντική πνευματική βοήθεια. Και να! Η επίσκεψή σας στην φυλακή, για να προσφέρετε πνευματικά και σε όλους τους κρατουμένους. Το αδιάπτωτο και απόλυτα χριστιανικό ενδιαφέρον σας για όλους, ανεξαρτήτως θρησκεύματος, εθνότητας ή χρώματος. Ο παρηγορητικός σας λόγος, έδωσαν τη δύναμη στο χέρι μου να γράψει εκείνη την πρώτη επιστολή, που έγινε αφορμή της ευεργετικής για μένα γνωριμίας μας. Με στηρίξατε και με καθοδηγήσατε πνευματικά, αυτά τα πέτρινα χρόνια της φυλάκισής μου, αλλά και μετά την αποφυλάκισή μου έως σήμερον! Δεν γράφω τούτες τις γραμμές για να σας τιμήσω. Δεν έχετε ανάγκη άλλων τιμών. Τις γραμμές αυτές τις γράφω για να σας βεβαιώσω το πόσο έχετε προσφέρει, όχι μόνο στο να αποφυλακιστούν απλά κάποιοι συνάνθρωποί μας. Αλλά και αποφυλακιζόμενοι να μπορούν να πουν: ΕΙΜΑΙ ΤΩΡΑ ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΑΝΘΡΩΠΟΣ! Τις γράφω τις γραμμές αυτές σε απόσταση χρόνου, πάνε τρία χρόνια από τότε που αποφυλακίστηκα. Και δεν είμαι κάποιος από αυτούς τους χιλιάδες, που εξαγοράζοντας την ποινή τους, τους χαρίσατε την ελευθερία τους. Είμαι όμως ένας από αυτούς που τους χαρίσατε την πνευματική τους ελευθερία, που τους βοηθήσατε να γίνουν ΚΑΛΥΤΕΡΟΙ ΑΝΘΡΩΠΟΙ. Και πιστέψτε με αυτό είναι πολύ πιο σημαντικό! Σε καμιά περίπτωση δεν επιθυμώ με τις γραμμές αυτές να εκπροσωπήσω άλλους πρώην κρατουμένους ή να γενικεύσω καταστάσεις. Έχει πράγματι εξαιρετικά υψηλή δημοφιλία να προσφέρει κανείς στους πτωχούς, στους αρρώστους, στα ορφανά, στις κακοποιημένες γυναίκες, στις ανύπαντρες μητέρες, και μηδενική δημοφιλία να ασχολείται κάποιος με τους κρατουμένους. Αυτούς που πολλές φορές ακόμη και η ίδια τους η οικογένεια τους έστρεψε την πλάτη… Όποιος όμως είναι Χριστιανός πρέπει να μην λησμονεί ποτέ ότι είναι μέλος μιας πίστης που πρώτα από όλα ξέρει να αγαπά και να συγχωρεί. Γιατί αν ξέρεις να συγχωρείς, ξέρεις και να αγαπάς, και αν ξέρεις να αγαπάς, ξέρεις και να συγχωρείς.

Σεβαστέ μου Γέροντα,

Τρία χρόνια μετά, μπορώ μετά παρρησίας να πω: Ναι, τώρα είμαι καλύτερος άνθρωπος!

(**ΠΗΓΗ:** https://bit.ly/3NKfR5v)

ΣΤ) **“Πάτερ ημών”** (Ματθ. 6, 9-13):

Επουράνιε Πατέρα μας,

ας είναι δοξασμένο και αγιασμένο το όνομά Σου.

Ας έλθει η βασιλεία Σου,

ας γίνει το θέλημά Σου, όπως στον ουρανό έτσι και στη γη.

Δώσε μας και σήμερα την απαραίτητη για τη συντήρησή μας τροφή,

και ***συγχώρεσε*** τις αμαρτίες μας,

όπως κι εμείς ***συγχωρούμε*** όσους μας αδικούν.

Και μην επιτρέψεις να πέσουμε σε πειρασμό (που προέρχεται από δική μας διάθεση), αλλά φύλαξέ μας κι από τους πειρασμούς που προέρχονται από τον πονηρό.

Η συγχώρεση του Ιησού (Λουκ. 23, 32-34):

Μαζί με τον Ιησού πήγαιναν να σταυρώσουν κι άλλους δύο, κακούργους. Όταν έφτασαν στο μέρος που ονομαζόταν «Κρανίο», σταύρωσαν εκεί τον Ιησού και τους κακούργους, τον ένα στα δεξιά του και τον άλλο στα αριστερά. Ο Ιησούς έλεγε: «Πατέρα, συγχώρησέ τους, δεν ξέρουν τι κάνουν».

Η συγχώρεση του ληστή επάνω στο σταυρό (Λουκ. 23, 41-43):

Ένας από τους κακούργους που ήταν κρεμασμένος στο σταυρό τον βλασφημούσε και του έλεγε: «Εάν εσύ είσαι ο Μεσσίας, σώσε τον εαυτό σου κι εμάς». Ο άλλος στράφηκε σ' αυτόν, τον επιτίμησε και του είπε: «Ούτε το Θεό δε φοβάσαι εσύ; Δεν είσαι όπως κι εκείνος καταδικασμένος; Εμείς βέβαια δίκαια, γιατί τιμωρούμαστε γι' αυτά που κάναμε· αυτός όμως δεν έκανε κανένα κακό». Και στον Ιησού έλεγε: «Θυμήσου με, Κύριε, όταν έρθεις στη βασιλεία σου». Ο Ιησούς του απάντησε: «Σε βεβαιώνω πως σήμερα κιόλας θα είσαι μαζί μου στον παράδεισο».

Η συγχώρεση του πρωτομάρτυρα Στεφάνου (Πράξ. 7, 54-60):

Καθώς τ' άκουγαν αυτά οι αρχιερείς, εξαγριώνονταν και έτριζαν τα δόντια τους εναντίον του Στεφάνου. Αυτός όμως γεμάτος από το Άγιο Πνεύμα, ατένισε τον ουρανό και είδε τη δόξα του Θεού και τον Ιησού να στέκεται στα δεξιά του Θεού· και είπε: «Να, βλέπω τον ουρανό ανοιχτό και τον Υιό του Ανθρώπου να στέκεται στα δεξιά του Θεού». Τότε αυτοί έβγαλαν μια μεγάλη κραυγή κι έκλεισαν τ' αυτιά τους· όρμησαν όλοι μαζί καταπάνω του, τον έσυραν έξω από την πόλη και τον λιθοβολούσαν. Οι μάρτυρες κατηγορίας, που θα 'ριχναν πρώτοι τις πέτρες, απέθεταν τα ρούχα τους στα πόδια ενός νεαρού που λεγόταν Σαύλος. Ενώ αυτοί τον λιθοβολούσαν, ο Στέφανος προσευχόταν και έλεγε: «Κύριε Ιησού, δέξου το πνεύμα μου». Ύστερα έπεσε στα γόνατα και φώναξε δυνατά: «Κύριε, μην τους λογαριάσεις την αμαρτία αυτή».



Ο Χριστός και η μοιχαλίδα **(**Harmenszoon van Rijn Rembrandt)

Διδακτικό Σενάριο: Εισαγωγή στη δομή επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch

Γάκιος Ξενοφών, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο πραγματεύεται την εισαγωγή στην προγραμματιστική δομή της επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch (https://scratch.mit.edu) Απευθύνεται στους μαθητές/τριες της Πρώτης (Α') Τάξης του Γυμνασίου για την διδασκαλία του θεματικού πεδίου «Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων» και της θεματικής ενότητας του Προγραμματισμού σε συμφωνία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο (Φ.Ε.Κ. 5659/ τ. Β'/3-12-2021). Υιοθετεί και εφαρμόζει εποικοδομιστικές διδακτικές στρατηγικές βάσει των οποίων ο/η μαθητής/μαθήτρια κατακτά την νέα γνώση διερευνώντας και ενεργώντας.

Λέξεις-Κλειδιά: Προγραμματισμός, Δομή Επανάληψης, Διδακτικό Σενάριο, Προγραμματισμός με πλακίδια, Scratch.

Teaching Script: "Introduction to the Iteration Structure in the Scratch Programming Environment"

Gakios Xenophon, ICT Teacher

Abstract

This tutorial covers the introduction to the programming structure of iteration in the Scratch programming environment (https://scratch.mit.edu). It is addressed to the students of the First (A') Class of the High School for the teaching of the thematic field "Algorithmic and programming of computer systems" and the thematic unit of Programming in accordance with the new Curriculum for the teaching of the cognitive subject of Informatics in the High School (F.E.K. 5659/ vol. B'/3-12-2021). Adopts and applies constructive teaching strategies based on which the student acquires new knowledge by investigating and acting.

Key-words: Programming, Iteration Structure, Instructional Script, Tile Programming, Scratch.

Ταυτότητα του Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος: «Εισαγωγή στη δομή επανάληψης στο προγραμματιστικό περιβάλλον Scratch».

Διάρκεια Εφαρμογής: Τρείς (03) διδακτικές ώρες.

Γνωστικό Αντικείμενο - Ένταξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών: Η παρούσα διδακτική πρόταση απευθύνεται στους μαθητές/τριες της Πρώτης (Α') Τάξης του Γυμνασίου για την διδασκαλία του θεματικού πεδίου «Αλγοριθμική και προγραμματισμός υπολογιστικών συστημάτων» και της θεματικής ενότητας του Προγραμματισμού σε συμφωνία με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο (Φ.Ε.Κ. 5659/ τ. Β'/3-12-2021).

Διδακτικός Σκοπός & Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα:

Σκοπός του διδακτικού σεναρίου είναι οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με το περιβάλλον της γλώσσας προγραμματισμού SCRATCH και να δημιουργήσουν τα πρώτα δικά τους απλά προγράμματα με χρήση της δομής επανάληψης**.**

Οι μαθητές/τριες μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου, αναμένεται να είναι σε θέση να:

ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΒΕΔ-1	σχεδιάζουν, δημιουργούν και διορθώνουν προγράμματα στο πλαίσιο υλοποίησης αλγορίθμων ή έργων δημιουργικής έκφρασης σε περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού με απλές μεταβλητές, επιλογές, επαναλήψεις, γεγονότα και έτοιμα υποπρογράμματα.
ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΒΕΔ-2	εντοπίζουν και διορθώνουν σφάλματα σε προγράμματα.
ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΒΕΔ-3	χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα βασικά στοιχεία του δομημένου προστακτικού προγραμματισμού για να λύνουν προβλήματα.
ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΔΔΕ-1	αξιοποιούν τις προκαθορισμένες μεταβλητές του προγραμματιστικού περιβάλλοντος και ορίζουν νέες μεταβλητές για τις ανάγκες των προγραμμάτων τους επιλέγοντας τους κατάλληλους τύπους δεδομένων.
ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΥΠΟ-1	περιγράφουν τα βασικά χαρακτηριστικά μιας γλώσσας προγραμματισμού και τα βασικά χαρακτηριστικά του προστακτικού υποδείγματος προγραμματισμού (imperative programming).

ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΠΕΡ-1	λειτουργούν με ευχέρεια και προγραμματίζουν σε προγραμματιστικά περιβάλλοντα με πλακίδια και αποκτούν εξοικείωση με κειμενικές γλώσσες προγραμματισμού μέσα από τη μετατροπή προγραμμάτων από γραφική γλώσσα με πλακίδια σε κειμενική γλώσσα.
ΓΑ-ΑΠΥΣ- ΠΡΟ-ΣΧΑ-1	ακολουθούν μια πορεία σχεδίασης και ανάπτυξης προγράμματος που περιλαμβάνει το σαφή καθορισμό του προβλήματος, το σχεδιασμό του αλγορίθμου, το σχεδιασμό της διεπαφής του χρήστη και την υλοποίηση του προγράμματος.

Βασικές Πρακτικές Πληροφορικής:

ΒΠ1. Υπολογιστική Σκέψη

ΒΠ2. Προώθηση συμπεριληπτικής κουλτούρας στην Πληροφορική

ΒΠ3. Συνεργασία γύρω από την Πληροφορική

ΒΠ4. Επικοινωνία σχετικά με την Πληροφορική

ΒΠ5. Κατασκευή Υπολογιστικών Τεχνουργημάτων

ΒΠ6. Ανάπτυξη και Χρήση Υπολογιστικών Αφαιρέσεων

Σκεπτικό του Διδακτικού Σεναρίου – Επιστημονικό και Γνωστικό Περιεχόμενο

Το παρόν διδακτικό σενάριο πραγματεύεται με την εισαγωγή διδασκαλία της δομής επανάληψης στη γλώσσα προγραμματισμού Scratch.

Μεγάλος αριθμός προβλημάτων επιλύονται με την χρήση της δομής επανάληψης. Η επαναληπτική δομή χρησιμοποιείται στις περιπτώσεις όπου μια εντολή ή ομάδα εντολών που έχουν κοινά χαρακτηριστικά ή χρησιμοποιούνται για κοινό σκοπό, πρέπει να εκτελεστούν περισσότερες από μία φορές. Ο αριθμός της εκτέλεσης των εντολών που αποτελούν το σώμα της επαναληπτικής δομής, καθορίζεται από την λογική τιμή της επαναληπτικής συνθήκης.

Το διδακτικό σενάριο ακολουθεί τις θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, βάσει των οποίων ο/η μαθητής/μαθήτρια οικοδομεί την νέα γνώση ανακαλύπτοντας, διερευνώντας, ενεργώντας και εφαρμόζοντας, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον συνεργασίας και ομαδικότητας.

Η διδακτική ενότητα αναμένεται να έχει έναν βαθμό δυσκολίας. Είναι γνωστό ότι οι αρχάριοι προγραμματιστές, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον τρόπο σύνταξης και την λειτουργία της επαναληπτικής δομής. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν δυσκολία στην αναγνώριση των εντολών που θα αποτελούν το σώμα της επαναληπτικής δομής και τον ορισμό της συνθήκης τερματισμού ή συνέχισης της επανάληψης.

Οργάνωση της διδασκαλίας και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η διδακτική παρέμβαση θα γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, στο οποίο είναι διαθέσιμοι και λειτουργικοί έντεκα σταθμοί εργασίας. Θα χρησιμοποιηθεί πίνακας, διαδραστικός πίνακας, το λογισμικό «Επόπτες» που επιτρέπει την διαμοίραση της οθόνης του διδάσκοντος στις οθόνες των μαθητών/τριών και η Ηλεκτρονική Τάξη. Θα δημιουργηθούν διμελής ομάδες μαθητών/τριών, σύμφωνα με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ένα ομαδοσυνεργατικό εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο ευνοεί την προσπάθειά τους για ανακάλυψη, διερεύνηση και εφαρμογή της νέας γνώσης και την ανατροφοδότηση από τον/την εκπαιδευτικό. Οι ομάδες εργασίας είναι δυνατό να συγκροτηθούν λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις και επιθυμίες των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, με τις απαιτούμενες, όμως, παρεμβάσεις από τον/την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, κατά την σύνθεση των ομάδων εργασίας επιδιώκεται να υπάρχει διαφοροποίηση των μελών της ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, την προσωπικότητα ή και το φύλο. Η πρακτική αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη συνεργασίας σε περιβάλλον ετερότητας και διαφορετικότητας. Η παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη είναι βοηθητική, καθοδηγητική και διευκολυντική, ώστε να επιτευχθεί η ομαλή λειτουργία των ομάδων και να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Σημαντικός είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού ως προς την διασφάλιση της λειτουργίας των ομάδων, ώστε να υπάρχει ομαδικότητα και τα μέλη να συμμετέχουν ισότιμα σε αυτή. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να εφαρμοστεί η τεχνική της εναλλαγής των ρόλων μεταξύ των μελών της ομάδας εργασίας και να διασφαλίζεται η συλλογικότητα, η οποία αποδυναμώνεται όταν κάποιο μέλος της ομάδας αναλάβει τον ρόλο του «ηγέτη».

Διδακτική Προσέγγιση

Το παρόν διδακτικό σενάριο για την εισαγωγική διδασκαλία της δομής επανάληψης στη γλώσσα προγραμματισμού Scratch, υιοθετεί και εφαρμόζει τεχνικές διδασκαλίας που στηρίζονται στις θεωρίες μάθησης του κονστρουκτιβισμού και του κοινωνικού εποικοδομισμού, καθώς οι μαθητές/τριες μέσα σε εκπαιδευτικό περιβάλλον ομαδικότητας και συνεργατικότητας, εκπονούν τις κατάλληλες δραστηριότητες του φύλλου εργασίας οικοδομώντας την νέα γνώση. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον της γλώσσας προγραμματισμού Scratch, προσθέτει μια επιπλέον εκπαιδευτική αξία στην εισαγωγική διδασκαλία της δομής επανάληψης. Υποστηρίζει την δημιουργία ποικίλων σεναρίων με παιγνιώδη τρόπο, καθιστώντας τον προγραμματισμό πιο ελκυστικό για παιδιά που φοιτούν στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, καθώς μέσω του λειτουργικού και ευχάριστου γραφικού του περιβάλλοντος, ο/η μαθητής/τρια μπορεί συνθέτει σενάρια χρησιμοποιώντας πλακίδια διαφορετικών χρωμάτων και σχημάτων, που συνδυάζονται μεταξύ τους, μόνο με σωστούς συντακτικούς τρόπους. Έτσι, ο/η μαθητής/τρια απαλλάσσεται από τον επιπλέον φόρτο να θυμάται τους συντακτικούς κανόνες και το λεξιλόγιο της γλώσσας προγραμματισμού. Επιπλέον, παρέχει την δυνατότητα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού όπως, διαδραστικών παρουσιάσεων, προσομοιώσεων, μικρόκοσμων κ.ά.

Οι μαθητές/τριες και ανάλογα με τον βαθμό υλοποίησης των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας, θα αυτοαξιολογηθούν ως προς την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα ανατροφοδοτηθούν και θα καλλιεργήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες.

Αναλυτική περιγραφή της μαθησιακής πορείας

Φάση 1: Για την εισαγωγική διδασκαλία της δομής επανάληψης και προκειμένου ο διδάσκον να κινητοποιήσει και να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, προτείνεται να αναπτυχθεί διαλογική συζήτηση με την καθοδήγηση του διδάσκοντα και σχετική με την προς διαπραγμάτευση διδακτική ενότητα, μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες/ουσες θα αναγνωρίσουν στην καθημερινότητα την ύπαρξη επαναλαμβανόμενων ενεργειών.

Φάση 2: Για την κατανόηση των εννοιών, «σαφείς οδηγίες και εντολές» και «επαναλαμβανόμενες ενέργειες» προτείνεται, στα πλαίσια της προσομοίωσης και της ανάθεσης ρόλων, η ανάληψη, εκ μέρους δυο μαθητών/τριών, του ρόλου του καθοδηγητή και του ρόλου του εκτελεστή εντολών, για την υλοποίηση του σεναρίου του σχεδιασμού ενός τετραγώνου με βήματα. Ο καθοδηγητής οδηγεί με ακρίβεια και σαφήνεια τον εκτελεστή να σχεδιάσει, βαδίζοντας, ένα νοητό τετράγωνο.

Φάση 3: Μέσω της τεχνική της επίδειξης, προτείνεται οι μαθητές/τριες να ανατροφοδοτηθούν σχετικά με την χρήση και την σύνταξη της δομής επανάληψης, παρατηρώντας τον διδάσκοντα.

Φάση 4: Με την εκπόνηση κατάλληλα δομημένων δραστηριοτήτων σε συμφωνία με το Π.Σ., οι οποίες αποσκοπούν στην επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν μόνοι τους την γνώση με την μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Για την εκπόνηση των δραστηριοτήτων του φύλλου εργασίας θα χρησιμοποιηθεί το λογισμικό SCRATCH. Η διδασκαλία θα γίνει στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Θα χρησιμοποιηθεί πίνακας, διαδραστικός πίνα-

κας, το λογισμικό «Επόπτες» που επιτρέπει την διαμοίραση της οθόνης του διδάσκοντος στις οθόνες των μαθητών/τριών και η Ηλεκτρονική Τάξη του Σχολείου. Στους μαθητές/τριες θα δοθεί φύλλο εργασίας σε έντυπη μορφή.

Φάση 5: Οι ομάδες εργασίας αξιοποιούν την ανατροφοδότηση που έλαβαν από τον/την εκπαιδευτικό και προχωρούν σε βελτιώσεις της πρώτης δραστηριότητας του φύλλου εργασίας που ανέπτυξαν και ολοκληρώνουν το τελικό παραδοτέο, το οποίο αξιολογεί στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός.

Για την διαμορφωτική αξιολόγηση θα χρησιμοποιηθεί η δεύτερη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας. Οι μαθητές/τριες θα πειραματιστούν με έτοιμο κώδικα, ώστε να καθοδηγήσουν τον χαρακτήρα του Scratch να δημιουργήσει ένα εξάγωνο. Η δραστηριότητα πειραματισμού με έτοιμα τμήματα κώδικα, έχει ως σκοπό να συζητηθεί στην ομάδα η χρήση και η λειτουργία της επαναληπτικής δομής. Παρατηρείται ο τρόπος εργασίας των μαθητών/τριών, τίθενται ερωτήσεις, ενθαρρύνεται η διαλογική συζήτηση, με στόχο την διερεύνηση του βαθμού κατανόησης της χρήσης, της σύνταξης και της λειτουργίας της επαναληπτικής δομής.

Επιπλέον, διερευνάται ο βαθμός κατανόησης και επίτευξης του διδακτικού σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών/τριών και ο βαθμός τροποποίησης της διδακτικής προσέγγισης, όπως η αύξηση ή η μείωση των παρεμβάσεων καθοδήγησης.

Για την τελική αξιολόγηση και την περαιτέρω διερεύνηση του βαθμού επίτευξης του διδακτικού σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, θα εκπονηθούν οι επόμενες τέσσερις δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, του φύλλου εργασίας.

Η διδασκαλία στηρίζεται σε φύλλο εργασία που περιλαμβάνει έξι δραστηριότητες. Η πρώτη δραστηριότητα περιέχει έτοιμο τμήμα κώδικα, με το οποίο ο χαρακτήρας του Scartch ακολουθεί συγκεκριμένες εντολές, προκειμένου να σχεδιάσει ένα τετράγωνο.

Στο πρώτο τμήμα της δραστηριότητας ο χαρακτήρας του Scratch ακολουθεί συγκεκριμένο σύνολο εντολών, οι οποίες ανά δυο επαναλαμβάνονται. Στο δεύτερο τμήμα της δραστηριότητας, ερμηνεύονται και αναλύονται οι εντολές που χρησιμοποιήθηκαν και οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν την επανάληψη συγκεκριμένου σετ εντολών. Στη συνέχεια ανακαλύπτουν πως με τη χρήση της εντολής επανάληψης, οδηγούμαστε στο ίδιο αποτέλεσμα, τον σχεδιασμό του τετραγώνου, και μάλιστα με την χρήση λιγότερων εντολών. Η πρώτη δραστηριότητα είναι σημαντική καθώς, μέσα από την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο/η μαθητής/τρια ανακαλύπτει την αξία και την χρησιμότητα της δομής επανάληψης.

Στη δεύτερη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες καλούνται να πειραματιστούν με έτοιμο κώδικα, ώστε να καθοδηγήσουν τον χαρακτήρα του Scratch να δημιουργήσει ένα εξάγωνο. Η δραστηριότητα πειραματισμού με έτοιμα τμήματα κώδικα, είχε ως σκοπό να συζητηθεί στην ομάδα η δομή επανάληψης στο Scratch.

Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες έχοντας κατανοήσει από την εκπόνηση των δύο προηγούμενων δραστηριοτήτων, την χρησιμότητα, την λειτουργία και την σύνταξη της δομής επανάληψης, καλούνται να εκπονήσουν άλλες τέσσερις δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, προκειμένου να διερευνηθεί ο βαθμός επίτευξης του διδακτικού σκοπού και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Φύλλο Δραστηριοτήτων

ΤΑΞΗ/ΤΜΗΜΑ:_____ ΟΜΑΔΑ:_____

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΑ:

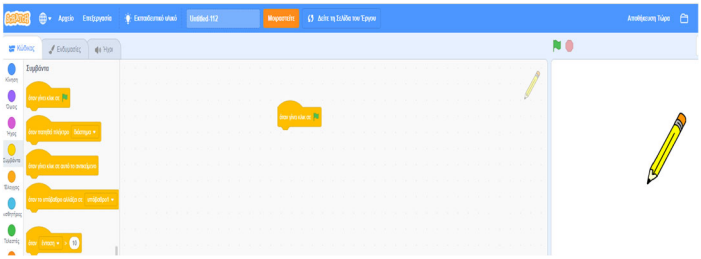
Α) _____

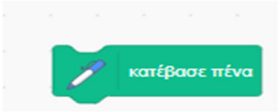
Β) _____

Πρώτη Δραστηριότητα

Θα εξερευνήσουμε την δομή επανάληψης δίνοντας, σε βήματα, τις κατάλληλες οδηγίες – εντολές στο αντικείμενο μολύβι, ώστε να δημιουργήσει ένα τετράγωνο.

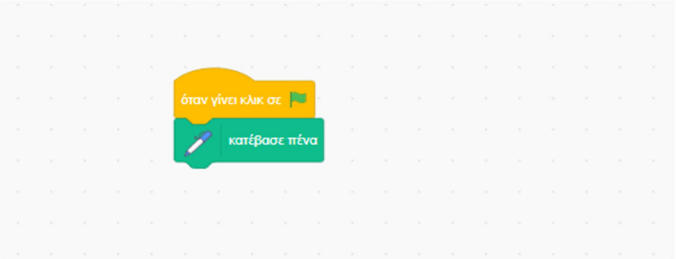
Βήμα1: Στην περιοχή σεναρίων σύρε και άφησε το πλακίδιο με το σημαιάκι.

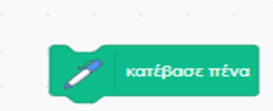


Βήμα 2: Από την κατηγορία «Πένα» σύρε την εντολή 

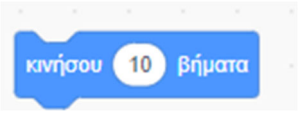
και ένωσέ την με την εντολή 

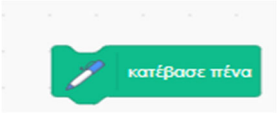
στην περιοχή των σεναρίων.

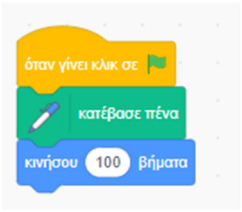


Σημείωση: Η εντολή 

δίνει εντολή στο αντικείμενο μολύβι να αφήνει ένα ίχνος από κάθε σημείο της οθόνης που περνάει.

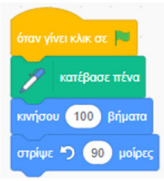
Βήμα 3: Από την κατηγορία «Κινήσεις» σύρε την εντολή 

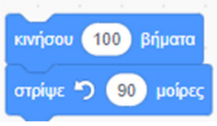
και ένωσέ την με την εντολή 

. Στην εντολή «κινήσου» άλλαξε τα βήματα από 10 σε 100. 

Βήμα 4: Κάνε κλικ στη σημαία 

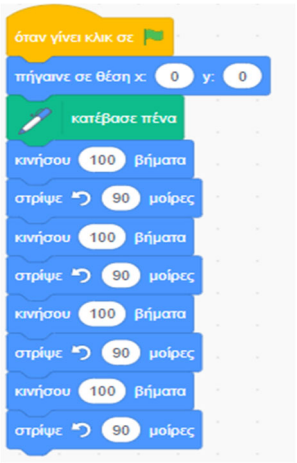
Θα διαπιστώσεις ότι το αντικείμενο μολύβι μετακινήθηκε 100 βήματα από την αρχική της θέση και ζωγράφισε μια γραμμή. 

Βήμα 5: Για να δημιουργήσει το μολύβι το τετράγωνο, θα πρέπει να στρίψει αριστερά κατά 90° και το μπλοκ των εντολών θα διαμορφωθεί ως εξής: 

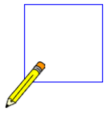
Βήμα 6: Για να ολοκληρωθεί το τετράγωνο θα πρέπει να επαναληφθεί το μπλοκ των εντολών 

άλλες τρείς (συνολικά τέσσερις) φορές.

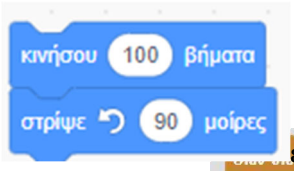
Τελικά, για να δημιουργήσει το μολύβι το τετράγωνο που θέλουμε, θα πρέπει να έχουμε το παρακάτω μπλοκ εντολών:



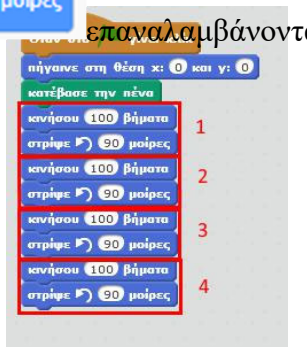
με αποτέλεσμα το μολύβι να δημιουργήσει το τετράγωνο που θέλουμε:



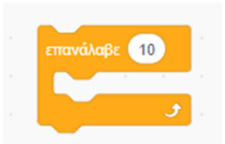
Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τις εντολές



επαναλαμβάνονται 4 φορές, όσες και οι πλευρές του τετραγώνου.

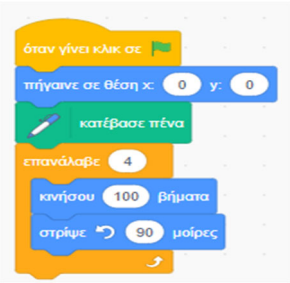


Για να αποφύγουμε αυτήν την επανάληψη, των ίδιων εντολών πολλές φορές, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε μια συγκεκριμένη δομή, που λέγεται δομή επανάληψης



και μας επιτρέπει να επαναλάβουμε συγκεκριμένες εντολές, όσες φορές επιθυμούμε.

Έτσι, το προηγούμενο σενάριο θα μπορούσε να διαμορφωθεί ως εξής:



Και θα έχει το ίδιο αποτέλεσμα, το μολύβι θα ζωγραφίσει ένα τετράγωνο και μάλιστα με λιγότερες εντολές.

Δεύτερη Δραστηριότητα

Χρησιμοποιήστε το αντικείμενο μολύβι και στο σενάριό του συνδέστε σωστά τις παρακάτω οδηγίες έτσι ώστε να σχεδιάσει ένα εξάγωνο με μήκος πλευράς 100 βήματα. Γνωρίζουμε ότι για το εξάγωνο το αντικείμενο μολύβι θα πρέπει κάθε φορά να στρίβει δεξιά για 360 / 6 = 60 μοίρες.



Τρίτη Δραστηριότητα

Χρησιμοποίησε το αντικείμενο μολύβι και στο σενάριό του συνδέστε τις κατάλληλες εντολές έτσι ώστε να σχεδιάσει ένα εξάγωνο με μήκος πλευράς 100 βήματα.

Τέταρτη Δραστηριότητα

Χρησιμοποίησε το αντικείμενο μολύβι και στο σενάριό του συνδέστε τις κατάλληλες εντολές έτσι ώστε να σχεδιάσει ένα οκτάγωνο με μήκος πλευράς 60 βήματα.

Πέμπτη Δραστηριότητα

Χρησιμοποίησε το αντικείμενο μολύβι και στο σενάριό του συνδέστε τις κατάλληλες εντολές έτσι ώστε να σχεδιάσει ένα δωδεκάγωνο με μήκος πλευράς 50 βήματα.

Έκτη Δραστηριότητα

Χρησιμοποίησε το αντικείμενο μολύβι και στο σενάριό του συνδέστε τις κατάλληλες εντολές έτσι ώστε να κάνει τα παρακάτω, για να βγει το σχήμα της εικόνας που είναι ένα σκαλοπάτι:

1. Να καθαρίζει η οθόνη

2. Να πηγαίνει στο σημείο χ=-0 ψ= -90

3. Να δείχνει στην κατεύθυνση προς τα επάνω (0)

4. Να κατεβάζει την πένα

5. Να κινείται 50 βήματα

6. Να στρίβει δεξιά 90°

7. Να κινείται 50 βήματα

8. Να στρίβει αριστερά 90°

9. Να σηκώνει την πένα επάνω

ΠΑΡΑΛΛΑΓΗ: Τι πρέπει να προσθέσετε στο παραπάνω σενάριο για να γίνουν πέντε σκαλοπάτια όπως στο σχήμα παρακάτω;

Συμπεράσματα

Το σενάριο υλοποιήθηκε σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό και τους στόχους του. Προκάλεσε το ενδιαφέρον των μαθητών και αυτό ήταν φανερό από τον τρόπο που λειτουργούσαν μέσα στην τάξη. Οι μαθητές με τη χρήση των υπολογιστών και τη δική τους συνεχόμενη εμπλοκή είχαν ζωηρό ενδιαφέρον για αυτό που έκαναν.

Από την αξιολόγηση των φύλλων εργασίας που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες συμπεραίνουμε ότι αφομοίωσαν σε μεγάλο βαθμό την διδαχθείσα ύλη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexouda G., Klonis A., Mathiopoulos K., (2022). Pliroforikh Gymnasiou, Programma Spoudon & Ypostiriktiko Yliko - Odigos Ekpaideutikou, Epoptis Fesakis G., Ekdosi Eggrafou VR2-NOV, 28/11/2022, Athina, Ekdosh IEP.

Bellou I., (2011). Ylopoiisi epimorfosis epimorfoton – ekpaideftikon Pliroforikis, Ioannina.

Fesakis, G., Serafeim, K. (2009). Mathisi programmatismou I/Y apo ekkolaptomenous ekpaideftikous me to SCRATCH. 1ο Ekpaideftiko Synedrio «Entaxi kai chrisi ton TPE stin ekpaideftiki diadikasia», Volos.

Grigoriadou M., Gogolou, A., Gouli, E. (2002). Enallaktikes Didaktikes Prosengiseis se Eisagogika Mathimata Programmatismou: Protaseis Didaskalias. «Oi TPE stin Ekpaidefsi», Tomos A', Epim. A. Dimitrakopoulou, Praktika 3ou Synedriou ETPE, 26-29/9/2002, Panepistimio Aigaiou, Rodos, Ekdoseis KASTANIOTI.

ITYE, (2019). Enallaktika Ekpaideftika Perivallonta, Athina.

Liakopoulou E., Diamorfotikh Axiologhsh

Pliroforiki Gymnasiou, Programma Spoudon & Ypostiriktiko Yliko, Odigos Ekpaideftikou, (2002), IEP

Resnick, M., Maloney,J., Monroy-Hernández,A., Rusk,N., Eastmond,E., Brennan,K., Millner,A., Rosenbaum,E., Silver,J., Silverman,B., Kafai,Y. (2009). Scratch Programming for All. Communications of the ACM.

Scratch, https://scratch.mit.edu/

Theories mathisis, Didaktiki methodologia, Yliko anaforas (2019), Epimorfotiko Yliko Epimorfosis B2 Epipedou TPE, Athina, Ekdosi IEP.

A) https://www.youtube.com/watch?v=2pKdTHnoQOY&t=264s

B) https://www.youtube.com/watch?v=5nX_eUctk2c

Η παραγωγή γραπτού λόγου στη Β΄ Τάξη του Δημοτικού Σχολείου

Ξάφης Θωμάς, Δάσκαλος

Περίληψη

Η Έκθεση πάντα είναι ένα μάθημα που μας φέρνει σε αμηχανία. Το ερώτημα «Τι να γράψω, πώς να συντάξω τις ιδέες μου για να αποφύγω την υποκειμενική βαθμολόγηση και να διασφαλίσω τον προσδοκώμενο βαθμό» βασανίζει παιδιά και κατ' επέκταση γονείς. Κι όμως στο μάθημα αυτό ισχύουν κάποιες πάγιες βασικές αρχές από το Δημοτικό μέχρι και την Γ΄ Λυκείου, που απλώς διαφοροποιούνται και εμπλουτίζονται με δεδομένα, όσο ανεβαίνουμε τάξη. Αρκεί ο δάσκαλος να τις έχει αφομοιώσει για να καθοδηγεί τους μαθητές με συνέπεια και επιμονή στην εφαρμογή τους. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προτείνει τρόπους διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου στα δύο βασικά κειμενικά είδη - βιωματικής αναδιήγησης/αφήγησης και περιγραφής που συναντάμε στα βιβλία της Β΄ τάξης του δημοτικού.

Λέξεις-Κλειδιά: Παραγωγή γραπτού λόγου, βιωματική αναδιήγηση, αφήγηση, περιγραφή

Xafis Thomas, Primary Teacher

Abstracts

The report is always a lesson that embarrasses us. The question "what to write, how to draft my ideas to avoid subjective scoring and ensure the expected grade" torments children and by extension parents. And yet, in this course, some fixed basic principles apply from Primary School to High School, which are simply differentiated and enriched with data, as we move up the class. It is enough that the teacher has assimilated them to guide the students consistently and perseveringly in their application. The purpose of this paper is to propose ways of teaching the production of written speech in the two main textual genres - experiential recitation/narration and description that we find in the books of the second grade of primary school.

Key-Words: Production of written speech, experiential narration, narration, description

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικά της κατανόησης γραπτού λόγου

Η κατανόηση γραπτού λόγου είναι αναμφίβολα μια πολύπλοκη διαδικασία που εμπλέκει δύο μέρη: το κείμενο και τον αναγνώστη. Το κείμενο περιέχει πληροφορίες που πρέπει να γίνουν κατανοητές από τον αναγνώστη ο οποίος χρησιμοποιώντας τις δεξιότητες και την εμπειρία του, καλείται να αλληλεπιδράσει με το κείμενο. Η

κατανόηση γραπτού λόγου είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή αποκωδικοποίηση γραμμάτων σε μια σελίδα: είναι μια αναζήτηση για νόημα που απαιτεί από τον αναγνώστη να συμμετάσχει ενεργά στη δεξιότητα αυτή (Browne, 2002: 7).

Η κατανόηση γραπτού λόγου βασίζεται στην ανάγνωση και κατανόηση των λέξεων που απαρτίζουν ένα κείμενο. Οι ικανοί αναγνώστες είναι σε θέση να αναγνωρίσουν γρήγορα τις λέξεις χωρίς να χρειάζεται να σκεφτούν ιδιαίτερα και αυτόματα ενεργοποιούν το νόημα των λέξεων που διαβάζουν συνθέτοντας έτσι το νόημα των προτάσεων και των παραγράφων του κειμένου. Οι λιγότερο ικανοί αναγνώστες έχουν δυσκολίες στην κατανόηση οι οποίες αυξάνονται καθώς οι λέξεις και οι προτάσεις γίνονται πιο πολύπλοκες και όταν το θέμα των κειμένων γίνεται πιο εξειδικευμένο.

Η ανάγνωση κάποιου κειμένου μπορεί να γίνεται είτε από ενδιαφέρον είτε από αναγκαιότητα. Για παράδειγμα, ο αναγνώστης διαβάζει ένα βιβλίο ή ένα άρθρο σε μια εφημερίδα επειδή το θέμα κεντρίζει το ενδιαφέρον του και πιστεύει ότι η ανάγνωσή του θα τον ψυχαγωγήσει ή θα τον ενημερώσει. Αντίθετα, διαβάζει τις οδηγίες χρήσης κάποιας συσκευής από αναγκαιότητα, για καθαρά χρηστικούς λόγους και όχι από ενδιαφέρον για το περιεχόμενο. Φυσικά, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να υπάρχει συνδυασμός των δύο κινήτρων, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση του μαθητή που διαβάζει κάποιο κείμενο που τον ενδιαφέρει και που παράλληλα μπορεί να το χρησιμοποιήσει και σε κάποια εργασία για την τάξη (Harmer, 1991: 182). Εξάλλου, η κριτική και αναλυτική ανάγνωση ενός κειμένου εμπλουτίζει το μορφωτικό επίπεδο του αναγνώστη και τον βοηθά να έρθει σε επαφή με νέες ιδέες.

Προκειμένου να λειτουργήσει κάποιος αποτελεσματικά στην κοινωνία πρέπει να είναι ικανός να διαβάζει και να κατανοεί κάθε είδος κειμένου σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και να μπορεί να ανταποκρίνεται ανάλογα. Πράγματι, στην καθημερινή ζωή σπάνια χρησιμοποιούμε γλωσσικές δεξιότητες μεμονωμένα αλλά σε συνδυασμό (McDonough and Shaw, 1993: 201). Για παράδειγμα, αφού διαβάσουμε ένα άρθρο σε εφημερίδα ίσως να χρειαστεί να ενημερώσουμε κάποιον άλλον για το περιεχόμενό του, κάνοντας δηλαδή χρήση της δεξιότητας της παραγωγής προφορικού λόγου (διαμεσολάβηση) ή αφού διαβάσουμε κάποια επαγγελματική αλληλογραφία να χρειαστεί να απαντήσουμε κάνοντας χρήση της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου.

Χαρακτηριστικά περιστάσεων που αφορούν τη δεξιότητα της κατανόησης γραπτού λόγου

Η κατανόηση γραπτού λόγου είναι μια δεξιότητα την οποία οι περισσότεροι καλούμαστε να εφαρμόσουμε καθημερινά. Γραπτά κείμενα βρίσκονται παντού, σε οποιονδήποτε χώρο κι αν βρεθούμε και με οποιαδήποτε μορφή. Για παράδειγμα, ένα βιβλίο μαγειρικής στο σπίτι, ένας χάρτης στο σχολείο, η ηλεκτρονική αλληλογραφία στην εργασία μας, ένα μήνυμα στο κινητό μας τηλέφωνο ή το μενού λειτουργιών του που εμφανίζεται στην οθόνη, μια επιγραφή στο δρόμο ή ο πίνακας ανακοινώσεων σε

ένα αεροδρόμιο αποτελούν ελάχιστα μόνο δείγματα γραπτού λόγου με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή καθημερινά.

Είναι σημαντικό οι διδάσκοντες να έχουν μια πλήρη εικόνα των διάφορων τύπων γραπτών κειμένων και των περιστάσεων στις οποίες οι μαθητές θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσουν τη δεξιότητα αυτή και να συλλέγουν τέτοια κείμενα για την τάξη τους. Τέτοιες περιστάσεις μπορεί να είναι:

- η άντληση πληροφοριών για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό ή λόγω απλής περιέργειας για κάποιο θέμα,
- η επικοινωνία με φίλους, γνωστούς, συνεργάτες μέσω αλληλογραφίας (συμβατικής ή ηλεκτρονικής),
- η ενημέρωση για γεγονότα (εφημερίδες, περιοδικά, αναφορές, κ.ά.),
- η ψυχαγωγία (Rivers και Temperley, 1978: 187), κ.ά.

Δυσκολίες μαθητών/χρηστών στην κατανόηση του γραπτού λόγου: προβλήματα και λύσεις

Με μια πρώτη ματιά, η κατανόηση γραπτού λόγου φαίνεται να είναι μια δεξιότητα που προκαλεί λιγότερο άγχος στους μαθητές σε σχέση με τις υπόλοιπες δεξιότητες. Ο λόγος είναι ότι το κείμενο βρίσκεται μπροστά στο μαθητή ο οποίος μπορεί ανά πάσα στιγμή -μέσα στα χρονικά πλαίσια που του έχουν δοθεί από τον διδάσκοντα- να ανατρέξει σε δυσνόητα σημεία του κειμένου, να αναθεωρήσει τις απαντήσεις του και να βοηθηθεί από τα συμφραζόμενα. Αντίθετα, όσον αφορά στις υπόλοιπες δεξιότητες, υπάρχει μεγαλύτερος βαθμός πίεσης. Στην κατανόηση προφορικού λόγου πρέπει με το πρώτο ή δεύτερο άκουσμα να κατανοήσει τα μηνύματα του κειμένου, στην παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου να εκφραστεί (προφορικά ή γραπτά) σε σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς ή με λίγα λάθη.

Παρ' όλα αυτά, η κατανόηση γραπτού λόγου είναι μια δεξιότητα που παρουσιάζει ορισμένες δυσκολίες για διάφορους λόγους. Πίσω από τις δυσκολίες αυτές μπορεί πάντα να κρύβονται κάποια ιδιαίτερα προβλήματα όπως δυσλεξία ή υπερκινητικότητα που συνοδεύεται από διάφορες διαταραχές στην ικανότητα προσήλωσης του μαθητή στη δραστηριότητα που έχει αναλάβει. Πέρα από τα ειδικά αυτά προβλήματα που χρήζουν αντιμετώπισης από ειδικούς, υπάρχουν μικρότερης έντασης και σοβαρότητας προβλήματα τα οποία ο εκπαιδευτικός καλείται να λύσει στην τάξη.

Σκοπός της διδασκαλίας της κατανόησης του γραπτού λόγου

Ο εκπαιδευτικός, μέσω της διδασκαλίας της κατανόησης γραπτού λόγου, έχει σαν στόχο:

α) να προετοιμάσει κατάλληλα τους μαθητές ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν κατάλληλα σε αυθεντικές περιστάσεις κατανόησης γραπτού λόγου στην ξένη γλώσσα,

όπου αυτό χρειαστεί. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή με μια ποικιλία κειμένων και περιστάσεων και να τους προετοιμάσει κατάλληλα.

β) να εκπαιδεύσει τους μαθητές σε τεχνικές και στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να αντεπεξέλθουν με αποτελεσματικότητα στην κατανόηση γραπτών κειμένων.

γ) να εμφυσήσει στους μαθητές του τη συνήθεια να διαβάζουν γενικά όχι μόνο για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του γλωσσικού μαθήματος αλλά για να έρθουν σε επαφή με διάφορες ιδέες και να διευρύνουν τον πνευματικό τους ορίζοντα.

Σύμφωνα με τα ΑΠΣ/ΔΕΠΠΣ (ΥΠΕΠΘ & Π.Ι., 2002), σκοπός της εκπαίδευσης των μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού είναι να αναπτύξουν την ικανότητα να γράφουν και να διατυπώνουν γραπτά νοήματα. Βαθμιαία πρέπει να ασκηθούν ώστε να είναι σε θέση να:

- αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να διατυπώνουν τις σκέψεις τους και να επικοινωνούν με τους άλλους όχι μόνο προφορικά άλλα και γραπτά
- αντιλαμβάνονται τη στενή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής
- αντιγράφουν πιστά και γράφουν σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις
- αναγνωρίζουν και συγκρίνουν διάφορους τύπους γραμμάτων (τυπογραφικά, καλλιγραφικά κ.ά.)
- γράφουν και ανακοινώνουν στους συμμαθητές ή στο δάσκαλο μικρά λεκτικά σύνολα με περιεχόμενο που τους ενδιαφέρουν χρησιμοποιώντας τελείες και ερωτηματικό
- παρατηρούν και περιγράφουν γραπτά, αντικείμενα του περιβάλλοντος – παραγωγή περιγραφικού κειμένου
- εξιστορούν γραπτά με χρονολογική σειρά γεγονότα που βίωσαν στην προσωπική τους ζωή - παραγωγή αφηγηματικού κειμένου
- γράφουν τη συνέχεια μιας ιστορίας που διάβασαν
- επινοούν και γράφουν μια φανταστική ιστορία
- αντιλαμβάνονται την ανάγκη να ξαναγράψουν ένα κείμενο, για να το βελτιώσουν με βάση τις παρατηρήσεις τις δικές τους ή των άλλων
- σχολιάζουν τα γραπτά των συμμαθητών τους
- συνειδητοποιούν ότι γράφουν με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς κτλ.).

Από τη διατύπωση λοιπόν των στόχων αντιλαμβανόμαστε ότι τα κείμενα στα οποία πρέπει πραγματικά να εκπαιδευτούν στη γραπτή έκφραση οι μαθητές της Β΄ Δημοτικού είναι τα περιγραφικά και τα αφηγηματικά. Με όλα τα άλλα κειμενικά είδη που υπάρχουν στο βιβλίο τους πρέπει απλώς να έχουν μια πρώτη επαφή και εξοικείωση, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι έκφρασης και στο

γραπτό όπως και στον προφορικό λόγο, ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας. Η παραγωγή άλλων ειδών κειμένου ανάγεται σε μεγαλύτερες τάξεις (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Είδη κειμένων σε αντιστοιχία με τις τάξεις που μπορούν να διδάσκονται

Κείμενα	Τάξεις στις οποίες μπορούν να διδάσκονται
Βιωματικής αναδιήγησης	Νήπια & Α΄-Β΄ (πρώτα προφορικά)
Αφηγηματικά	Α΄-Στ΄
Περιγραφικά	Α΄-Στ΄
Μικτά (αφήγηση+περιγραφή)	Β΄-Στ΄
Πραγματολογικά	Γ΄-Στ΄
Επιχειρηματολογικά	Δ΄-Στ΄
Χρηστικά-κοινωνικά	Ε΄-ΣΤ΄
Περίληψη	Ε΄-Στ΄

Βιωματική αναδιήγηση κάνουν τα νήπια - προφορικά - όταν διηγούνται ιστοριούλες από τη ζωή τους (π.χ. «Πώς πέρασα στις γιορτές», «Μια εκδρομή με το σχολείο μου» κτλ.). Τα κείμενα βιωματικής αναδιήγησης είναι στην πραγματικότητα αφηγηματικά κείμενα κι από κάποιους ερευνητές θεωρούνται το πιο εύκολο κειμενικό είδος για να ξεκινήσει κάποιος μαθητής των μικρών τάξεων (Ματσαγγούρας, 2000). Η εμπειρία μας όμως σε τμήματα ένταξης μας έχει δείξει ότι η αναδρομή σε γεγονότα του παρελθόντος χρόνου, προκαλεί μεγάλη δυσκολία σε μικρούς, αρχάριους συγγραφείς καθώς και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιθέτως, τα περιγραφικά κείμενα και κυρίως εκείνα στα οποία ζητείται η περιγραφή αντικειμένων, προσώπων ή χώρων που μπορούν να βλέπουν οι άπειροι στη γραφή μαθητές αποδεικνύονται πιο εύκολα στην παραγωγή τους. Μ’ αυτήν τη σειρά λοιπόν θα παρουσιαστούν και στην εργασία μας οι προτάσεις μας για τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών στη Β΄ τάξη - περιγραφή, βιωματική αναδιήγηση/ αφήγηση.

Περιγραφή

Η περιγραφή διακρίνεται σε:

- Στατική περιγραφή

I. Αντικειμένου

II. Οικοδομήματος

III. Ζώων

IV. Φυτών

V. Τόπων και χώρων

VI. Προσώπων

• Εξελικτική περιγραφή

I. Φυσικών φαινομένων

II. Κοινωνικών εκδηλώσεων ή προσωπικών περιστάσεων

Από τις στατικές περιγραφές, αυτή που προτείνεται για δημιουργία στους μαθητές της Β΄ τάξης από τα βιβλία τους είναι η περιγραφή προσώπου στη 12η ενότητα (ο εαυτός μου, η μαμά μου, ο μπαμπάς μου, ο αδερφός μου ο φίλος μου κτλ). Μπορούμε να προσθέσουμε και τις κατηγορίες των ζώων (το ζώο που αγαπώ κ.ά.), των αντικειμένων (ο ηλεκτρονικός υπολογιστής κ.ά.) και των κτιρίων (το σπίτι μου, το σχολείο μου κ.ά).

Βασικός κανόνας για να μάθει σωστά ο μαθητής να παράγει γραπτό κείμενο κάποιου συγκεκριμένου είδους, είναι να έχει προηγουμένως εξοικειωθεί με τη δομή του κειμένου. Περιγραφικά κείμενα στα βιβλία του σχολείου (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008) υπάρχουν: 1) «Το κυλιόμενο πεζοδρόμιο»/ (τόπος), 2) η περιγραφή της Χωχαρούπας στο Β΄ τεύχος σελ.6 (τόπος), 3) περιγραφή μηχανής, Β΄ τ. σελ.8 (αντικείμενο), 4) ο Αδαμάντιος Κοραής, Β΄τ. σελ. 33 (πρόσωπο), 5) Το πατητήρι, Β΄τ. σελ. 48 (χώρος), 6) «Η νεροσφυρίχτρα», Β΄ σελ. 50 (αντικείμενο), 7) Οι Μηλιές του Πηλίου Γ΄ τ. σελ.17 (τόπος), 8) Η χελώνα καρέτα καρέτα, Γ΄ τ., σελ. 37 (ζώο), 9) Το ουράνιο τόξο, Γ΄ τ. σελ. 68 (αντικείμενο), 10) Ο λύκος, Γ΄ τ. σελ. 70 (ζώο). Βασιζόμενοι σε αυτά τα κείμενα μπορούμε να μελετήσουμε τη δομή τους με τους μαθητές μας και να τους καθοδηγήσουμε στην παραγωγή ανάλογων κειμένων, δίνοντάς τους συγκεκριμένες ερωτήσεις που μπορούν να απαντήσουν για κάθε είδος περιγραφής.

Παρατηρώντας τα κείμενα εκπαιδεύουμε τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα δομικά τους χαρακτηριστικά (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008):

- συσχέτιση με τον άξονα του χώρου
- χρήση του Ενεστώτα και ρημάτων αίσθησης
- χρήση πολλών επιθέτων, τοπικών επιρρημάτων ή επιρρηματικών φράσεων Προτείνεται η χρήση τετραδίου με το μισό χώρο κενό ώστε να μπορούμε να κολλήσουμε μια φωτογραφία αυτού που θέλουμε να περιγράψει το παιδί, έτσι ώστε να το βλέπει κατά τη διάρκεια της παραγωγής του κειμένου του.

Είδη περιγραφικών κειμένων και συγκέντρωση υλικού

Περιγραφή προσώπου

α) Πρόλογος (1η παράγραφος)

Ποιο είναι το πρόσωπο; Ποια είναι η ηλικία του και το επάγγελμά του; Ποια είναι η σχέση μας μαζί του;

β) Ανάπτυξη (2η παράγραφος)

Περιγραφή προσώπου (χρώμα, χαρακτηριστικά –με έμφαση στα μάτια, χείλη, μέτωπο, μύτη, μάγουλα, μαλλιά. Δίνεται έμφαση στα στοιχεία που το διακρίνουν).

Περιγραφή άκρων και κορμού, κινήσεις που το διακρίνουν. Περιγραφή τρόπου ένδυσης.

Περιγραφή συμπεριφοράς, αρετών, ελαττωμάτων και κλίσεων.

γ) Επίλογος

Γενική κρίση δική μας και των άλλων

Για την περιγραφή προσώπων καλό είναι να δώσουμε στους μαθητές μας –να καταγραφούν σε μια σελίδα στο τετράδιο παραγωγής γραπτού λόγου- επίθετα που θα χρειαστούν στην περιγραφή (Παπαχρίστου, κ.ά., 2002). Π.χ. για το κεφάλι-πρόσωπο: στρογγυλό, τετράγωνο, μακρύ, αφράτο, ζαρωμένο / για το χρώμα μαλλιών: ξανθό, μαύρο, κόκκινο, καστανό / για τα μάτια: καστανά, γαλάζια, πράσινα / για τα χείλη: λεπτά, χοντρά, κόκκινα, ροζ / για τη μύτη: ίσια, ολόισια, καμπουριαστή, κυρτή, μεγάλη, μικρή / για τα μάγουλα: πεταχτά, με λακάκια, ροδοκόκκινα / για το σώμα: παχύς αδύνατος, ψηλός, κοντός, αθλητικός, αγύμναστος, καμπουριασμένος / για την ενδυμασία: μοντέρνα, συντηρητική, φτωχική, εντυπωσιακή, νεανική, παλαιομοδίτικη, ταιριαστή, αταίριαστη / για τη συμπεριφορά: απότομη, νευρική, ήρεμη, γλυκομίλητη, ευγενική, αγενής. Μπορεί να γίνει κι ένα παιχνίδι αντίθετων λέξεων η καταγραφή επιθέτων που αφορούν στο χαρακτήρα και τη συμπεριφορά.

Παράδειγμα

Η μαμά μου



Τη μαμά μου τη λένε Ελένη. Είναι δασκάλα και είναι 30 χρονών.

Έχει μαύρα μαλλιά και γαλανά μάτια. Η μύτη της είναι μικρή και ολόισια. Έχει ροδοκόκκινα μάγουλα και το πρόσωπό της είναι στρογγυλό και αφράτο. Είναι ψηλή και αδύνατη. Έχει μακριά χέρια και πόδια. Ντύνεται νεανικά με πολύχρωμα ρούχα. Είναι πάντα ήρεμη, γλυκομίλητη κι ευγενική με όλους τους ανθρώπους. Δε θυμώνει ούτε αν κάνουμε ζημιές στο σπίτι. Θυμώνει πολύ όμως αν δε φάω το φαγητό μου και δεν πάω νωρίς για ύπνο. Με φροντίζει καθημερινά. Με βοηθάει στα μαθήματά μου. Μερικές φορές παίζει παιχνίδια μαζί μου. Το βράδυ μου διαβάζει παραμύθια.

Η μαμά μου κάνει τόσα πολλά πράγματα για μένα κι εγώ την αγαπώ.

Παρατήρηση: Παροτρύνουμε τους μαθητές να κατασκευάζουν μικρές προτάσεις.

Περιγραφή ζώου

α) <u>Πρόλογος</u>

Ποιο ζώο είναι και σε ποια κατηγορία ανήκει;

β) <u>Ανάπτυξη</u>

Πώς είναι τα μέλη του ζώου; Αξιοπρόσεκτες λεπτομέρειες. Πώς κινείται και που ζει; Πώς τρέφεται; Ποια είναι η σχέση του με τον άνθρωπο;

γ) <u>Επίλογος</u>

Σκέψεις και συναισθήματα για το ζώο.

Λέξεις που μπορούμε να δώσουμε: για την κατηγορία: θηλαστικό, πτηνό, ερπετό, ψάρι / για τα μέλη του: μεγάλα ή μικρά αυτιά, μακριά μουσούδα, μεγάλα μάτια, μυτερά δόντια, πολύχρωμα πούπουλα, απαλό τρίχωμα, κοντά ή μακριά πόδια / για την κίνησή του: κινείται αργά, γρήγορα, τρέχει, σέρνεται, κολυμπάει, πετάει / γενικά επίθετα: οικόσιτο, ήμερο, άγριο, χρήσιμο κτλ.

Παράδειγμα

Η θαλάσσια χελώνα



Η θαλάσσια χελώνα είναι ερπετό.

Έχει καβούκι σε σχήμα καρδιάς. Τα πτερύγιά της τα χρησιμοποιεί σαν πόδια όταν βγαίνει στην αμμουδιά. Είναι από τα ζώα που κινούνται και στη στεριά και στη θάλασσα. Τα μάτια της είναι σχεδόν στην κορυφή του κεφαλιού της. Η μύτη της είναι σκληρή και γαμψή. Τρώει ζωάκια της θάλασσας. Βγαίνει στη στεριά για να γεννήσει τ' αυγά της. Τα μικρά χελωνάκια κινδυνεύουν από τα μεγάλα ψάρια. Στην Ελλάδα είναι γνωστή η θαλάσσια χελώνα καρέτα-καρέτα. Η καρέτα-καρέτα ζει στη Ζάκυνθο.

Η θαλάσσια χελώνα είναι ένα ζώο πολύ αγαπητό σε μας τους ανθρώπους που πολύ συχνά την προστατεύουμε και σαν οικόσιτο ζωάκι.

Περιγραφή αντικειμένου

α) Πρόλογος

Ποιο είναι το αντικείμενο; Πώς και πότε το απόκτησα ή πού το πρωτοαντίκρισα; Πού βρίσκεται;

β) Ανάπτυξη

ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του (σχήμα, μέγεθος, χρώμα); Λεπτομέρειες; Σύγκριση με άλλα είδη; Πώς κατασκευάζεται; Πού, πώς και γιατί χρησιμοποιείται; Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα;

γ) Επίλογος

Συναισθήματα και σκέψεις για το αντικείμενο.

Περιγραφή τόπων και χώρων

α)Πρόλογος

Γεωγραφικός προσδιορισμός χώρου. Όνομα. Πώς, πότε τον γνωρίσαμε.

β)Ανάπτυξη

Γενική εντύπωση.

Τοπική περιγραφή (εμπρός προς βάθος ή αντίστροφα). Ανάδειξη κάποιας λεπτομέρειας.

Η ζωή μέσα σ' αυτό το χώρο.

γ) Επίλογος

Σκέψεις και συναισθήματα για τη θέση του, την ομορφιά του, το ρόλο του. Προσδοκίες για το μέλλον του.

Βιωματική αναδιήγηση και αφήγηση

Η βιωματική αναδιήγηση είναι αφήγηση εμπειριών και γεγονότων που αφορούν στα ίδια τα παιδιά, καθώς και σε πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος. Στη νηπιακή ηλικία εξασκούνται να κάνουν προφορικές αναδιηγήσεις. Η προφορική αναδιήγηση μπορεί να συνεχιστεί και στις επόμενες δύο τάξεις αν και θ' αρχίσουν τώρα να παράγουν και γραπτά κείμενα που αφορούν σε προσωπικές τους εμπειρίες– με τη μορφή γραπτών ανακοινώσεων (Ματσαγγούρας, 2000).

Ως αφηγηματικό κείμενο η βιωματική αναδιήγηση έχει τη δομή και τα χαρακτηριστικά των αφηγηματικών κειμένων.

Όπως και στην περιγραφή, έτσι και στην αφήγηση η προεργασία που πρέπει να γίνει πριν ο μαθητής αρχίσει να γράφει αφηγηματικό κείμενο, είναι η εξοικείωσή του με τη δομή αυτών των κειμένων μέσα από τη χρήση του σχολικού του βιβλίου ή και του ανθολογίου. Στο σχολικό βιβλίο κείμενα με χαρακτηριστική αφηγηματική δομή είναι τα εξής (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008): «Η κυρα-Καλή και οι δώδεκα μήνες» (τ. Α΄, σελ. 46), «Ο αϊτός και το αηδόνι» (τ. Α΄, σελ.57), «Σαν παραμύθι» (τ. Α΄, σελ.60), «Στο σινεμά» (τ. Α΄, σελ. 64), «Ο ψεύτης βοσκός» (τ. Α΄, σελ. 67), «Ιστορίες της Ποντικούπολης» (τ. Β΄ σελ. 35), «Τα γενέθλια της Χαράς» (τ. Β΄, σελ. 64), «Η αλεπού κι ο λέλεκας» (τ. Β΄ σελ. 82), «Ο Αρμπέν άρρωστος», (τ. Γ΄, σελ. 66).

Χαρακτηριστικά της αφήγηση

Τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης είναι (Γαβριηλίδου, κ.ά., 2008):

- ανάπτυξη γύρω από ένα χρονικό άξονα

- χρήση του Παρατατικού, του Αόριστου ή του Ιστορικού Ενεστώτα και ρημάτων δράσης και έκφρασης συναισθημάτων
- χρήση περιγραφικών ουσιαστικών και επιθέτων, χρονικών επιρρημάτων και χρονικών συνδέσμων.

Δομή αφηγηματικού κειμένου

- Πλαίσιο: τόπος, χρόνος, πρόσωπα, κατάσταση
- Θέμα: πρόβλημα του ήρωα ή γενικά προβληματική κατάσταση
- Πλοκή: πρόβλημα, εσωτερική αντίδραση, εξωτερική δράση, λύση, τελική έκβαση

Γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση

Τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται στην αφήγηση είναι:

- Ευθύς λόγος και μονόλογος
- Παραστατικοί τρόποι έκφρασης και προπάντων συγκρίσεις (έτρεμε σαν το φοβισμένο λαγό)
- Ταιριαστές λέξεις που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα και κυρίως ρήματα και ουσιαστικά.

Συγκέντρωση υλικού

Καλό είναι να δημιουργήσουμε μια τράπεζα υλικού, απ’ όπου τα παιδιά θα αντλούν λέξεις ή και εκφράσεις που θα χρησιμοποιήσουν στα γραπτά τους κείμενα. Μπορούμε να τις ομαδοποιήσουμε όπως παρακάτω και να προτείνουμε τη χρήση ενός ντοσιέ, όπου οι μαθητές θα συγκεντρώνουν παρόμοιο υλικό. Τους παροτρύνουμε επίσης να χρησιμοποιήσουν αυτό το ντοσιέ και στις επόμενες τάξεις και να το εμπλουτίζουν διαρκώς.

Εκφράσεις για τη διατύπωση των συναισθημάτων

Οι μαθητές από τη Β΄ τάξη αρχίζουν να εξοικειώνονται με μεταφορικές εκφράσεις. Καλό είναι πάντως να τους δώσουμε μια σειρά από εκφράσεις –μεταφορικές ή μη- που βοηθούν στην έκφραση των συναισθημάτων (Παπαχρίστου, κ.ά., 2002), π.χ.

- Για την έκφραση του φόβου: έτρεμε σαν φύλλο, έγινε κίτρινος σαν το λεμόνι, έτρεμαν τα γόνατά του, έτρεμε σαν τον κυνηγημένο λαγό, τον έλουσε κρύος ιδρώτας, σηκώθηκαν οι τρίχες της κεφαλής του, στέγνωσε το στόμα του.
- Για την έκφραση της χαράς: τα μάτια του έλαμπαν, έκανε σαν μικρό παιδί, γελούσαν ακόμα και τ’ αυτιά του, πηδούσε από τη χαρά του.

- Για το θυμό: το πρόσωπό του έγινε κατακόκκινο, έσφιγγε τις γροθιές του, μαύρισε από το κακό του, άναψε ολόκληρος, τα μάτια πετούσαν σπίθες, έκανε σαν θηρίο κλεισμένο στο κλουβί του.
- Για την ντροπή: χαμήλωσε τα μάτια του, έκρυβε το πρόσωπό του, δεν μπορούσε να με κοιτάξει στα μάτια, ήθελε ν' ανοίξει η γη και να τον καταπιεί.
- Για την έκπληξη: δεν πίστευε στα μάτια του, γούρλωσε τα μάτια, έμεινε ακίνητος σαν άγαλμα, ήταν σαν να τον χτύπησε κεραυνός.
- Για την αηδία: ένιωθε σαν να αντίκρισε φίδι, του ήρθε να κάνει εμετό.
- Για τη συμπόνια: τα μάτια του βούρκωσαν, τον κοίταξε με θλιμμένο βλέμμα.

Χρήση χρονικών συνδέσμων και χρονικών επιρρημάτων στην αφήγηση

Επίσης χρήσιμο είναι να δοθούν στους μαθητές τα χρονικά επιρρήματα και οι χρονικοί σύνδεσμοι που χρησιμοποιούνται σε μεγάλο βαθμό στα αφηγηματικά κείμενα και βοηθούν στη σύνδεση των προτάσεων μεταξύ τους. Ένας πίνακας με τα πιο κοινόχρηστα επιρρήματα και συνδέσμους είναι αυτός που ακολουθεί (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Χρονικά επιρρήματα και χρονικοί σύνδεσμοι

Παρελθόν Παρόν Μέλλον

Πριν Τώρα Μετά

Χτες Σήμερα Αύριο

Πέρσι Φέτος Του χρόνου

Προτού Μεθαύριο

Προχτές

Επίσης μπορούμε να δώσουμε τις εξής χρονικές λέξεις: ποτέ, κάποτε, κάπου κάπου, όταν, σαν, ενώ, καθώς, αφού, αφότου, μόλις, ώσπου, ωσότου, όσο που, όποτε (Φιλιππάκη- Warburton, χ.χ.).

Διόρθωση

Για τη διόρθωση του γραπτού καλό είναι να ακολουθήσουμε την εξής πορεία: επανεξέταση γραπτού, διορθώσεις, καθαρογραφή ή και αναπαραγωγή.

Οι μαθητές παρουσιάζουν συνήθως δυσκολία στην ανάγνωση του γραπτού τους ή στον εντοπισμό πιθανών προβλημάτων και στην αναζήτηση ικανοποιητικών λύσεων.

Κίνητρο και θετική διάθεση στο παιδί για διόρθωση δημιουργεί η ύπαρξη συγκεκριμένου παραλήπτη.

Στάδια διόρθωσης

- Καλή προετοιμασία της γραφής (μεγάλης βαρύτητας)
- Επιτόπου διόρθωση
- Τελική βελτίωση του κειμένου (και όχι μόνο στην ορθογραφία)

Βελτίωση αρχικού κειμένου

Για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου ο επόμενος πίνακας (Πίνακας, 3) θα μας βοηθήσει ώστε να λάβουμε υπόψη μας τις συνήθεις αδυναμίες των μικρών μαθητών και τις παρεμβάσεις που μπορούμε να κάνουμε (Πίνακας, 3), ώστε να σεβαστούμε το μαθητικό κείμενο. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να θυμόμαστε ότι δεν είναι σωστό να απομακρυνόμαστε από το στυλ και τη δομή του μαθητικού κειμένου. Ο μαθητής πρέπει και μετά τις βελτιωτικές παρεμβάσεις ν' αναγνωρίζει το τελικό κείμενο ως δικό του δημιούργημα.

Πίνακας 3. Αδυναμίες μαθητικών γραπτών και τρόποι παρέμβασης κατά τη διόρθωσή τους

Αδυναμία	Παρέμβαση
1. Έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης (π.χ.«Χθες πήγαμε για ψώνια. Εκεί πούλαγαν διάφορα πράγματα. Εμείς αγοράσαμε πολλές τσάντες και μετά γυρίσαμε σπίτι.»	1.Σεβόμαστε τη δομή, αλλά αντικαθιστούμε λέξεις με άλλες πιο πληροφοριακές (π.χ. «Χθες πήγαμε με τη μαμά μου και τον αδερφό μου στη λαϊκή αγορά. Εκεί οι μανάβηδες πουλούσαν διάφορα φρούτα και λαχανικά…»
2.Τρόπος σύνδεσης προτάσεων(συχνή χρήση «και, μετά, ύστερα») π.χ. «Το πρωί ξύπνησα, μετά έφαγα, και μετά πήγα στο σχολείο και μετά γύρισα στο σπίτι και έπαιξα»	2.Περιορισμός χρήσης συνδετικών και αντικατάστασή τους με καταλληλότερα π.χ. «Το πρωί ξύπνησα. Στη συνέχεια έφαγα και πήγα στο σχολείο. Αργότερα γύρισα στο σπίτι και έπαιξα.
3.Έλλειψη δευτερευουσών προτάσεων	3.Σταδιακή αύξησή τους από την Γ΄ τάξη και μετά
4.Απότομο κλείσιμο κειμένου	4.Επίλογος με έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων, προθέσεων ή διατύπωση συμπεράσματος

Σε κάθε περίπτωση πρέπει να θυμόμαστε ότι η Γλώσσα μας χαρακτηρίζεται από απεραντοσύνη, πολυμορφία και παντοδυναμία (Λούλος, 2004). Η σωστή χρήση της, σε συνδυασμό με την υπόδειξη μιας πορείας σκέψης και την άσκηση των μαθητών, θα οδηγήσει τους μαθητές μας σε άριστο επίπεδο όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου (Σαλαγιάννης, 2007).

Βιβλιογραφία

Filippaki-Warburton, Ei., Kotzoglou, G., Georgiafentis, M. & Louka, M. (ch.ch).

Gavriilidou, Z., Sfyroera, M. & Beze, L. (2008). Glossa V΄ Dimotikou (tefchi a΄, v΄, g΄, tetradia ergasion tefchi a΄ kai v΄ kai vivlio daskalou). Athina: OEDV.

Grammatiki E΄ kai St΄ Dimotikou. O.E.D.V., ypo ekdosi, diathesimo sto: www.pi-schools.gr.

Loulos, D. V. (2004). Ekfrasi- Ekthesi. Thessaloniki: Ziti. Mandalos, Th. (1995). Ekthesi- Dokimio. Athina: Grigoris.

Matsangouras, I. (2000). I Scholiki Taxi. Athina: Aftoekdosi.

Papadopoulou Maria Th. (2008). I paragogi graptou logou sti V΄ taxi tou dimotikou.

Papachristou V., Kouremenos G., Mandalos L. & synergates, (2002). I Epanastasi sti Didaskalia tou Glossikou Mathimatos. I Prooptiki.

Salagiannis, P.V. (2007). Prosengiseis Thematon Sygchronou Provlimatismou. Athina: Dardanos.

ΥΡΕΡΤΗ & Paidagogiko Institouto (2002). DEPPS/ APS ypochreotikis ekpaidefsis.

Ομάδες αίματος: «Το αίμα και τα μυστικά του»

Παπάζογλου Χρήστος εκπαιδευτικός Π.Ε.78.02

Περίληψη

Το αίμα και τα μυστικά του. Σε αυτό το μάθημα οι μαθητές θα μάθουν τις ομάδες αίματος μέσα από μια δραστηριότητα αναγνώρισης αντισωμάτων και ένα εκπαιδευτικό παιχνίδι. Η δραστηριότητα θα χρησιμεύσει για να τονιστεί με ουσιαστικό τρόπο η σημασία των αντιγόνων (συγκολλητινογόνων) και των αντισωμάτων (συγκολλητίνων). Επίσης, μέσω του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τις συνθήκες που επικρατούν στο τμήμα επειγόντων περιστατικών ενός νοσοκομείου, σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης, κατά τη διάρκεια έλλειψης αίματος (όπως συνέβη στο πρόσφατο τραγικό σιδηροδρομικό δυστύχημα). Θα έρθουν αντιμέτωποι με την πρόκληση της διάσωσης ασθενών που χρειάζονται μετάγγιση αίματος. Επισημαίνεται ο κρίσιμος ρόλος που διαδραματίζουν τα αντιγόνα και τα αντισώματα στις μεταγγίσεις, ένα βασικό στοιχείο για να κατανοήσουν οι μαθητές τους πιθανούς κινδύνους από τη χορήγηση λανθασμένης ομάδας αίματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομάδες αίματος ΑΒΟ και Rhesus, προσδιορισμός της ομάδας αίματος, μετάγγιση αίματος, συγκολλητινογόνα, συγκολλητίνες, εκπαιδευτικό παιχνίδι, Τ.Π.Ε.

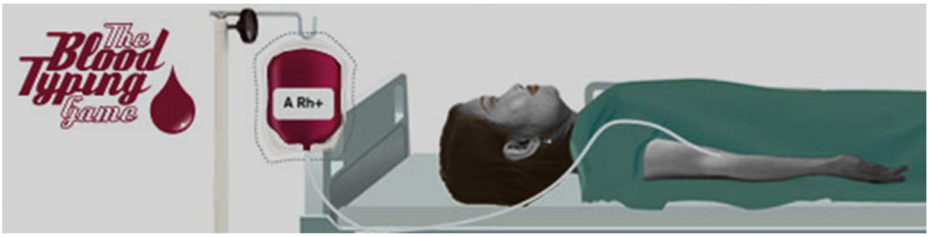
Blood types: 'Blood and its secrets'

Papazoglou Christos, SecondaryTeacher, *78.02*

Abstracts

The blood and its secrets. In this lesson students will learn about blood groups through an antibody identification activity and an educational game. The activity will serve to emphasize the importance of antigens (agglutinogens) and antibodies (agglutinins) in a meaningful way. Also, through the educational game, students will become familiar with the conditions in the emergency department of a hospital, in emergency conditions, during a blood shortage (as was the case in the recent tragic train accident). They will be faced with the challenge of rescuing patients who need a blood transfusion. The critical role that antigens and antibodies play in transfusions is highlighted, a key element in helping students understand the potential risks of giving the wrong blood type.

Key-Words: ABO and Rhesus blood groups, blood group identification, blood transfusion, agglutinogens, agglutinins, educational game, I.C.T.



Εικόνα 1η (Play the Blood Typing Game *)*

Εισαγωγή

Το αίμα είναι υγρός ιστός, που χάρη στη συνεχή κυκλοφορία του, επιτελεί διάφορες λειτουργίες, όπως η μεταφορά θρεπτικών ουσιών, ορμονών, βιταμινών, θερμότητας και οξυγόνου στους ιστούς και την απομάκρυνση άχρηστων ουσιών, που παράγονται κατά τον μεταβολισμό καθώς και του διοξειδίου του άνθρακα. Αποτελείται από πλάσμα, ερυθρά αιμοσφαίρια, λευκά αιμοσφαίρια και αιμοπετάλια. Το σύστημα ομάδων αίματος ΑΒΟ είναι το σημαντικότερο σύστημα ομάδων αίματος στην ιατρική της μετάγγισης. Αποτελείται από τέσσερις ομάδες αίματος Α, Β, ΑΒ και Ο. Αυτές οι ομάδες αίματος καθορίζονται από την παρουσία ή την απουσία δύο αντιγόνων, Α και Β, στην επιφάνεια των ερυθρών αιμοσφαιρίων. Τα άτομα της ομάδας αίματος Α έχουν το αντιγόνο Α στα ερυθρά αιμοσφαίριά τους, τα άτομα της ομάδας αίματος Β έχουν το αντιγόνο Β στα ερυθρά αιμοσφαίριά τους, τα άτομα της ομάδας αίματος ΑΒ έχουν και τα δύο αντιγόνα Α και Β στα ερυθρά αιμοσφαίριά τους και τα άτομα της ομάδας αίματος Ο δεν έχουν ούτε αντιγόνα Α ούτε Β στα ερυθρά αιμοσφαίριά τους. Το σύστημα ομάδων αίματος Rh είναι το δεύτερο σημαντικότερο σύστημα ομάδων αίματος. Προσδιορίζεται από την παρουσία ή την απουσία του αντιγόνου Rh στην επιφάνεια των ερυθρών αιμοσφαιρίων. Τα άτομα που έχουν το αντιγόνο Rh είναι Rh θετικά, ενώ τα άτομα που δεν έχουν το αντιγόνο Rh είναι Rh αρνητικά. Κατά τη μετάγγιση αίματος, είναι σημαντικό να ταιριάζει το αίμα του δότη με το αίμα του λήπτη για την αποφυγή ανεπιθύμητων αντιδράσεων. Εάν χορηγηθεί λάθος ομάδα αίματος σε έναν ασθενή, τα αντισώματα του λήπτη θα αναγνωρίσουν τα ξένα αντιγόνα στα ερυθρά αιμοσφαίρια του δότη και θα τους επιτεθούν, προκαλώντας αντίδραση μετάγγισης. Οι αντιδράσεις μετάγγισης μπορεί να κυμαίνονται από ήπιες έως σοβαρές και μπορεί να προκαλέσουν συμπτώματα όπως πυρετό, ρίγη, δύσπνοια, χαμηλή αρτηριακή πίεση και νεφρική ανεπάρκεια. Σε σοβαρές περιπτώσεις, οι αντιδράσεις μετάγγισης είναι απειλητικές για τη ζωή του λήπτη. Για να διασφαλίσουν την επιτυχία της μετάγγισης αίματος, οι τράπεζες αίματος των νοσοκομείων διενεργούν εκτεταμένες δοκιμές και ελέγχους για τον προσδιορισμό της ομάδας αίματος και του τύπου Rh του δότη και του λήπτη, καθώς και για την ανίχνευση αντισωμάτων που μπορεί να προκαλέσουν αντιδράσεις. Οι πληροφορίες αυτές είναι απαραίτητες για την διασταύρωση του αίματος του δότη με το αίμα του λήπτη και την πρόληψη, αφού μια λανθασμένη μετάγγιση μπορεί να οδηγήσει σε εκτεταμένη αιμόλυση.

Γνωστικό αντικείμενο

ΑΝΑΤΟΜΙΑ ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ ΙΙ (πανελλαδικό μάθημα). Κεφάλαιο 4ο ΑΙΜΑ. Ενότητα: 4.9 ΟΜΑΔΕΣ ΑΙΜΑΤΟΣ, Συστήματα ΑΒΟ και Rhesus, σελ. 84 -85 (Γ΄ τάξη Τομέα Υγείας Πρόνοιας Ευεξίας, της ειδικότητας: Βοηθός Νοσηλευτή.

Σκοπός

Η προσπάθεια αποσκοπεί ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να ξεχωρίζουν τις ομάδες αίματος στα συστήματα ΑΒΟ και Rhesus. Οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν την σημασία των συγκολλητινογόνων (αντιγόνα), και των συγκολλητίνων (αντισώματα). Θα αναλυθεί ο ρόλος των ομάδων αίματος στον άνθρωπο.

Το παιδαγωγικό παιχνίδι του αίματος (Blood Typing educational game) από την Nobel prize και το σχετικό υλικό επανάληψης βασίζονται στην ανακάλυψη του Karl Landsteiner (που τιμήθηκε με το βραβείο Νόμπελ Φυσιολογίας ή Ιατρικής του 1930, το οποίο του απονεμήθηκε για την ανακάλυψη ομάδων αίματος το 1901). Σκοπός αυτού του εκπαιδευτικού παιχνιδιού είναι ο μαθητής να μάθει τα βασικά στοιχεία για τις ομάδες του ανθρώπινου αίματος και την αιμοληψία, ώστε να είναι ικανός να σώζει ζωές, εκτελώντας με ασφάλεια μεταγγίσεις αίματος. Δευτερεύων σκοπός είναι να προσφέρει έναν διασκεδαστικό και ευχάριστο τρόπο μάθησης μέσα από το παιχνίδι.

Προαπαιτούμενες γνώσεις - Γνωστικό Υπόβαθρο μαθητών

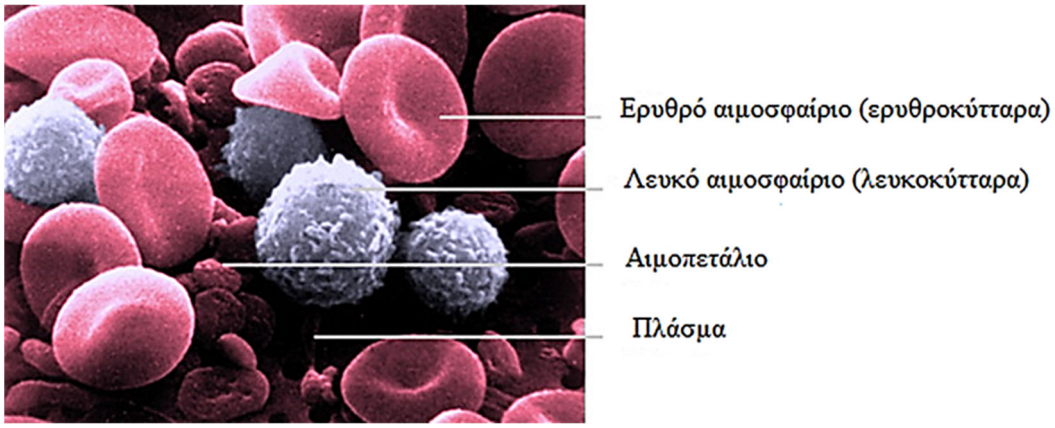
Ο μαθητής - μαθήτρια θα πρέπει να γνωρίζει:

- Από τι καθορίζεται η κατάταξη των ανθρώπων στις διάφορες ομάδες αίματος. (Καθορίζεται από την παρουσία ή την έλλειψη ειδικών αντιγόνων στη μεμβράνη των ερυθροκυττάρων τους. Έτσι δημιουργούνται διάφορα συστήματα ομάδων αίματος, σημαντικότερα από τα οποία είναι το σύστημα ΑΒΟ και στο σύστημα Rhesus (Rh), αυτά επηρεάζουν τη συμβατότητα των μεταγγίσεων.)
- Σε ποιες ομάδες διακρίνονται τα άτομα με βάση το σύστημα ΑΒΟ και Rhesus.
- Ποιο χαρακτηριστικά αντιγόνα φέρουν στην επιφάνεια των ερυθροκυττάρων τους τα άτομα της κάθε ομάδας.
- Ποια χαρακτηριστικά αντισώματα κυκλοφορούν στο πλάσμα του αίματος των ατόμων κάθε ομάδας.

Θεωρητικό πλαίσιο

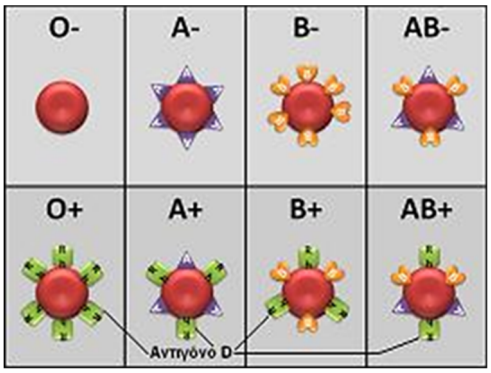
Πριν ο Karl Landsteiner ανακαλύψει τις ομάδες αίματος ΑΒΟ το 1901 και του απονεμηθεί το βραβείο Νόμπελ, πίστευαν ότι το αίμα των ανθρώπων ήταν ίδιο. Αυτό το λάθος οδήγησε σε πολλές θανατηφόρες μεταγγίσεις αίματος. Αργότερα, το 1940, ο Landsteiner μετείχε στην ανακάλυψη ενός δεύτερου συστήματος αίματος, του συστήματος (Rh) Rhesus. Υπάρχουν πολλά συστήματα αίματος γνωστά σήμερα, αλλά οι ομάδες ΑΒΟ και Rh είναι οι πιο σημαντικές που χρησιμοποιούνται για μεταγγίσεις. Ο χαρακτηρισμός Rh προέρχεται από τον πίθηκο Rhesus στον οποίο ανακαλύφθηκε η

ύπαρξη της ομάδας αίματος Rh. Τα κύτταρα είναι τα (έμμορφα συστατικά) του αίματος (εικόνα 2η).



Εικόνα 2η (Image source: National Cancer Institute, USA. Photo: Bruce Wetzel and Harry Schaefer. This is a scanning electron microscope image of human blood)

Το σύστημα ABO και το σύστημα RHESUS είναι πολύ σημαντικά κατά τη διαδικασία της μετάγγισης. Σε περίπτωση που χορηγηθούν λανθασμένα προϊόντα αίματος, προκαλούνται σοβαρές αιμολυτικές αντιδράσεις, οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν μέχρι και στο θάνατο. Ο κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικά αντισώματα (συγκολλητίνες) στο αίμα του ανάλογα με την ομάδα αίματός του, γι' αυτό και οι ομάδες αίματος δεν είναι όλες συμβατές μεταξύ τους.



Εικόνα 3η

Χαρακτηρίζονται έτσι, διότι, όταν υπάρχει ασυμβατότητα στις μεταγγίσεις, τα αντισώματα που έχει το πλάσμα του αίματος του ατόμου-δέκτη συγκολλούνται με τα αντιγόνα που φέρουν στην επιφάνειά τους τα ερυθροκύτταρα του δότη, οπότε προκαλείται αιμοσυγκόλληση που οδηγεί σε αιμόλυση (καταστροφή των ερυθροκυττάρων).

Στόχοι

Οι μαθητές να είναι ικανοί:

- Να προσδιορίζουν σε ποιες ομάδες διακρίνονται τα άτομα με βάση το σύστημα ΑΒΟ και Rhesus.
- Να αναγνωρίσουν ποια χαρακτηριστικά αντιγόνα φέρουν στην επιφάνεια των ερυθροκυττάρων τους τα άτομα της κάθε ομάδας.
- Να αναγνωρίσουν ποια χαρακτηριστικά αντισώματα κυκλοφορούν στο πλάσμα του αίματος των ατόμων κάθε ομάδας.
- Να περιγράφουν τι είναι η μετάγγιση και πότε το αίμα είναι συμβατό για μετάγγιση.
- Να εκτιμήσουν τη σημασία που έχει για τους μεταγγιζόμενους η λήψη αίματος συμβατού με το δικό τους τους.

Μέθοδος διδασκαλίας

Διδακτική μέθοδος: διερευνητική {προσομοίωση και εκτέλεση αποστολών}

- 1ο Βήμα: Έκθεση Προβληματισμού-Κινητοποίηση "μαθητών" Τεχνική: Ερωταπόκριση-συζήτηση, Επίδειξη: Σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα και αναφορά στους στόχους του μαθήματος. Στη συνέχεια, με αφορμή σχετικού βίντεο, (έχει υποτιτλιστεί από τη βιολόγο Ελένη Μακροπούλου στο πλαίσιο σεναρίου για τις ομάδες αίματος, μπορείτε να το βρείτε και στην σελίδα) διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα και ζητείται από τους μαθητές να διερευνήσουν: 1) Την ύπαρξη, συγκολλητινογόνων στην κυτταρική μεμβράνη των ερυθρών αιμοσφαιρίων, 2) Τις αντίστοιχες συγκολλητίνες που αιωρούνται στο πλάσμα, 3) Την συγκόλληση ή όχι των ερυθρών αιμοσφαιρίων, που γίνεται όταν εμφανιστούν ομώνυμες συγκολλητίνες με την αντίστοιχη κατάταξη συγκολλητινογόνων. Αξιολόγηση προηγούμενων γνώσεων. Γίνεται χρήση Η/Υ, Projector & power point.

- 2ο Βήμα: Διατύπωση Υποθέσεων - Συγκέντρωση Δεδομένων-Επεξεργασία Υλικού Τεχνική: Ομάδες εργασίας: Οι μαθητές χωρίζονται σε μικρές ομάδες ανά δύο στο θρανίο. Στη συνέχεια, διατυπώνουν υποθέσεις για το υπό διερεύνηση θέμα, παρατηρούν, συμπληρώνουν πίνακα με δεδομένα. Αυτό γίνεται σε φύλλο εργασίας που διανέμεται σε αυτούς, το οποίο θα πρέπει να επεξεργαστούν και στο οποίο περιέχονται οδηγίες για το πώς θα εργαστούν και τι ενέργειες/δραστηριότητες θα ακολουθήσουν. Γίνεται χρήση φύλλου εργασίας, Η/Υ & power point.

- 3ο Βήμα: Οργάνωση-Έλεγχος Υποθέσεων-Διατύπωση Συμπερασμάτων Τεχνική: Ερωταπόκριση συζήτηση, Ημιδομημένος διάλογος. Οι μαθητές αναφέρουν τα δεδομένα που συνέλεξαν, τα οργανώνουν και καταγράφουν τα συμπεράσματά τους. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός με κατάλληλες ερωτήσεις καθοδηγεί τους μαθητές στην εξαγωγή των τελικών συμπερασμάτων, παρουσιάζει τα συμπεράσματα. με την μορφή αλγόριθμου. Χρήση Η/Υ, ppt.

- 4ο Βήμα: Ανάλυση Ερευνητικής Διαδικασίας-Εφαρμογή Τεχνική: Προσομοίωση Ερωταπόκριση, Ημιδομημένος διάλογος: Με την άσκηση στο "Nobel Blood game" γίνεται συζήτηση και, μέσα από ερωτήσεις, ζητείται από τους μαθητές να αναλύσουν

τις στρατηγικές που ακολούθησαν και να σκεφτούν εναλλακτικές στρατηγικές διερεύνησης, εφαρμόζοντας τον αλγόριθμο στις αποστολές που αναλαμβάνουν στο παιχνίδι. Η Χρήση Η/Υ, και η εκτέλεση του παιχνιδιού γίνεται από έναν μαθητή.

- 5ο Βήμα: Αξιολόγηση Τεχνική: δίνεται στους μαθητές, φύλλο ατομικής αξιολόγησης με ερωτήσεις κατανόησης πολλαπλής επιλογής με έμφαση στις έννοιες μετάγγιση και συμβατές ομάδες

- 6ο Βήμα: Ανακεφαλαίωση Τεχνική: Επαναλαμβάνονται επιγραμματικά οι έννοιες καθώς και παραδείγματα αυτών, με την βοήθεια των μαθητών. Ανατίθεται στους μαθητές ατομική εργασία για το σπίτι. Χρήση Η/Υ, ppt, φύλλου εργασίας.

Αξιολόγηση

- 1.Αρχική: Με την τεχνική των ερωταποκρίσεων και με τη συμπλήρωση φύλλου εργασίας σε μικρές ομάδες με χρήση του πίνακα με τα αντίστοιχα συγκολλητινογόνα και τις συγκολλητίνες, γίνεται έλεγχος προγενέστερων γνώσεων των μαθητών στην έννοια τις αναγνώρισης των ομάδων αίματος. Με αφορμή την προβολή σχετικού βίντεο, τίθεται από τον εκπαιδευτικό το ερευνητικό ερώτημα «Γιατί κάποιες μεταγγίσεις πετύχαιναν και άλλες όχι;».

- 2.Διαμορφωτική: Με τη συμπλήρωση ομαδικού φύλλου εφαρμογής, με ερωτήσεις και ανακάλυψη αλγορίθμου που εφαρμόζεται κατά την διάρκεια του παιχνιδιού “Nobel Blood game”. Αυτοαξιολογούν την προσπάθειά τους με την συμπλήρωση πίνακα και την συγκρίνουν με την επίδοση των συμμαθητών τους. Με τη συζήτηση, την διατύπωση των συμπερασμάτων, στο παιχνίδι, διαπιστώνεται αν οι μαθητές είναι σε θέση να εντοπίζουν τις συμβατές ομάδες αίματος τα πλεονεκτήματα και τους κινδύνους της μετάγγισης.

- 3.Τελική: Με τη συμπλήρωση του ατομικού φύλλου αξιολόγησης με ερωτήσεις ελέγχεται η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Στη συνέχεια γίνεται ανακεφαλαίωση επαναλαμβάνονται επιγραμματικά οι έννοιες και ελέγχεται η εμπέδωσή τους με φύλλο ανάθεσης εργασίας για το σπίτι. Οι μαθητές, σε ομάδες, καλούνται να διερευνήσουν την συμβατότητα στη μετάγγιση του πλάσματος και να βρουν έναν αντίστοιχο αλγόριθμο.

Διάρκεια

Διάρκεια : 2 Διδακτικές ώρες δια ζώσης διδασκαλία (90 λεπτά).

Εναλλακτικά η διδασκαλία μπορεί να γίνει εξ αποστάσεως 3 Διδακτικές ώρες (ασύγχρονη – σύγχρονη – ασύγχρονη).

Ασύγχρονα, μέσω e-class, μια διδακτική ώρα.

- παρακολούθηση Video,

- επανάληψη στις προ υπάρχουσες γνώσεις καθώς και ο εντοπισμός δυσκολιών κατανόησης με την συμπλήρωση του επαναληπτικού εγγράφου σε μορφή κειμένου.
- Σύγχρονα, μέσω τηλεδιάσκεψης cisco webex, μία διδακτική ώρα.
- Παρακολούθηση παρουσίασης και προβολής εικόνων, animation,
- Ερωτήσεις κατανόησης.

Ασύγχρονα, μέσω e-class, μια διδακτική ώρα.

- Εργασία «αποστολών» μέσα από το εκπαιδευτικό παιχνίδι, πρακτική ατομική άσκηση (με την χρήση των οδηγιών και μεταφράσεων),
- Ανατροφοδότηση μέσω της επανάληψης,
- Αποστολή των αποτελεσμάτων για αξιολόγηση.

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Γνωστικών:

Μετά τη διερευνητική διαδικασία και τη συλλογή των νέων δεδομένων σε ομάδες, την παρουσίαση των συμπερασμάτων μέσω του power point και τη συζήτηση στην τάξη (βήμα 1,2,3,), οι μαθητές, είναι σε θέση να αναμεταδίδουν πληροφορίες για το την συμβατότητα των ομάδων αίματος, την ιστορική εξέλιξη της μετάγγισης, τα πλεονεκτήματα και τους κινδύνους

Κοινωνικών/Επικοινωνιακών:

Πραγματοποιείται έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών με την ερωταπόκριση-συζήτηση (Βήμα 1). Μέσω της συζήτησης και του ημιδομημένου διαλόγου, οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες διαλόγου, συνεργασίας, θετικών στάσεων και συμπεριφορών με τους συμμαθητές τους (Βήμα 2,3). Στο στάδιο της επαφής με τα νέα δεδομένα μέσω της διερεύνησης και της συνεργασίας σε μικρές ομάδες, οι μαθητές συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες, δέχονται και ασκούν κριτική (Βήμα 2,3). Οι μαθητές ενθαρρύνονται να επικοινωνούν άμεσα με τον εκπαιδευτικό και να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τις σκέψεις τους. Νιώθουν επίσης ικανοποίηση, καθώς πετυχαίνουν τις αποστολές στο “Nobel Blood game”.

Μεταγνωστικών:

Γίνεται επισήμανση των ερευνητικών στρατηγικών που ακολουθήθηκαν (Βήμα 4), επισήμανση των λαθών, και προτάσεις διόρθωσής τους. Μέσω της εφαρμογής του παιχνιδιού (Βήμα 4), οι μαθητές, συνειδητοποιούν τις δυσκολίες και τις επιτυχίες των άλλων και τις δικές τους και νιώθουν αυτοπεποίθηση για όσα έχουν επιτύχει. Μέσω του φύλλου αξιολόγησης (Βήμα 5), οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν, να εντοπίσουν και να κατανοήσουν πιθανά λάθη που έκαναν. Με την ανακεφαλαίωση και την ανάθεση εργασίας για το σπίτι (Βήμα 6)

γίνεται ανατροφοδότηση των μαθητών μέσα από διαχείριση καταστάσεων προβληματισμού.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, ο μαθητής -μαθήτρια θα πρέπει:

Αξιολόγηση γνωστικών και ψυχοκινητικών στόχων:

- Να προσδιορίζει τις ομάδες αίματος ABO και (Rh) σε όσο το δυνατό πραγματικές συνθήκες.
- Να εκτιμήσει την κατάσταση (Rh-) μητέρας και (Rh+) εμβρύου και να αιτιολογεί την αιμολυτική νόσο των νεογνών
- Να αναγνωρίσει το πρόβλημα στην συμβατότητα του αίματος μεταξύ των ανθρώπων.
- Να γνωρίζει τα ερυθροκυτταρικά αντιγόνα (συγκολλητινογόνα) που περιλαμβάνονται στο σύστημα ABO και ποια περιλαμβάνονται στο σύστημα Rhesus.
- Να αναγνωρίσει αν όλα τα αντιγόνα είναι ίδια και αν τα κατέχουμε από την γέννησή μας.
- Να εκτιμήσει τη σημασία τους στον προσδιορισμό των ομάδων.
- Να αναγνωρίσει γιατί είναι καθοριστική για την ζωή του μεταγγιζόμενου, η επιλογή της συμβατής ομάδας αίματος.
- Να εκτιμήσει ποιο είναι το κριτήριο συμβατότητας στις μεταγγίσεις αίματος.
- Να γνωρίζει τι θα συμβεί όταν αυτό παραβιαστεί.
- Να γνωρίζει σε τι έλεγχο πρέπει να υποβάλλεται το προς μετάγγιση αίμα, ώστε να εξασφαλίζεται η αποτελεσματικότητα της μετάγγισης και η αποφυγή κινδύνων που απειλούν τη ζωή του ασθενούς.
- Τέλος, να ανακαλύπτει τα πιθανά λάθη.

About the Blood Typing Game

Σχετικά με το Blood Typing Game (απόσπασμα από τον ιστότοπο)

Το Blood Typing Game - 2012 νικητής της κατηγορίας "Καλύτερο παιχνίδι" από τα Swedish Learning Awards.

"Η nobel prize δημιούργησε μια μινιμαλιστική αλλά ταυτόχρονα με ελκυστικά γραφικά εφαρμογή που κεντρίζει την περιέργεια του χρήστη. Η παιγνιώδης μέθοδος διδασκαλίας σε αυτή την καλά μελετημένη παραγωγή δημιουργεί την επιθυμία να μάθει κανείς πώς προσδιορίζει τους τύπους αίματος, τις διαφορές τους και ποιοι είναι συμβατοί για μεταγγίσεις αίματος."

Η έκδοση 2021 του παιχνιδιού προσδιορισμού ομάδας αίματος κατασκευάστηκε από μια ομάδα τεχνικών υπαλλήλων της JPMorgan Chase, οι οποίοι προσέφεραν εθελοντικά τον χρόνο και την τεχνογνωσία τους.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Ηλεκτρονικός υπολογιστής ο οποίος θα χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με σύνδεση στο διαδίκτυο και ένας βιντεοπροβολέας. Για καλύτερα αποτελέσματα προτείνω την χρήση του εργαστηρίου της πληροφορικής στο οποίο ο κάθε μαθητής έχει το δικό του ηλεκτρονικό υπολογιστή για την πράξη στο εκπαιδευτικό παιχνίδι. Επίσης προτείνεται να υπάρχει ένα εκπαιδευτικό πακέτο (kit) από την εταιρεία «Διερευνητική Μάθηση ΑΕ». Προτείνω να χρησιμοποιήσουμε το πακέτο προσδιορισμού των ομάδων αίματος (της εταιρίας που αναφέρω παραπάνω) στο εργαστήριο. Οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να προσδιορίσουν τις ομάδες αίματος βιωματικά, να εξερευνούν τις ομάδες αίματος με τεχνική προσομοίωσης να αναγνωρίσουν τις ομάδες αίματος και τις διαφορές τους. Το αίμα είναι τεχνητό και προσομοιάζει με το αληθινό αίμα και είναι απόλυτα ασφαλές. Τέλος προτείνεται ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει κατά την πρώτη φορά που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό παιχνίδι να μεταφράζει τις εντολές κατά την εκτέλεσή του. Εναλλακτικά μπορεί να δώσει στους μαθητές έντυπο με την μετάφρασή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

AIGYPTIADOU M, KORFIATI AIK, KOURSOUMI R (2000). Anatomia – Fysiologia V΄ EPA.L. I syngrafi kai i epistimoniki epimeleia tou vivliou pragmatopoiithike ypo tin aigida tou Paidagogikou Institoutou. I epanekdosi tou parontos vivliou pragmatopoiithike apo to Institouto Technologias Ypologiston & Ekdoseon «Diofantos» (http://ebooks.edu.gr/ebooks/d/8547/4596/24-0573-02_Anatomia-Fysiologia_B-EPAL_Vivlio-Mathiti.pdf)

DISCOVERY CHANNEL, video ‘Blood Types’

KATRITSI E. D. (kathigitou iatrikis scholis panepistimiou Athinon), KELEKI D. AN. (kathigitou aktinologias panepistimiou Athinon) Meros Proto Stoicheia. Meros Deftero Stoicheia Fysiologias KOUVELA ILIA DIM. (kathigitou peiramatikis fysiologias panepistimiou Patron) Ekdoseis: IDRYMATOS EVGENIDOU(2007) (https://www.eef.edu.gr/media/2196/e_f00020.pdf)

MARIEB WILHELM MALLATT, Anatomia, 8i Ekdosi (2018). Epimeleia: Gyftopoulos Kostis, Fiska Aliki, Paraskefas Georgios, Tsiaousis Ioannis. Ekdotis: Iatrikes ekdoseis Lagos

NOBEL PRIZE.’ The Blood Typing Game’ (https://educationalgames.nobelprize.org/educational/medicine/bloodtypinggame/)

PAPADOPOULOS TRIANTAFYLLOS, RIZOU EVANGELIA, DIAMANTOPOULOU MARTHA, MARKANTONAKIS POLYVIOS, Anatomia – Fysiologia. I epanekdosi tou parontos vivliou pragmatopoiithike apo to Institouto Technologias Ypologiston & Ekdoseon «Diofantos»

POLITI MARIANNA, IATRIKI TIS METANGISIS Kallipos, Anoiktes Akadimaikes Ekdoseis (https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3090)

WIKIPEDIA, blood (https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%AF%CE%BC%CE%B1)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

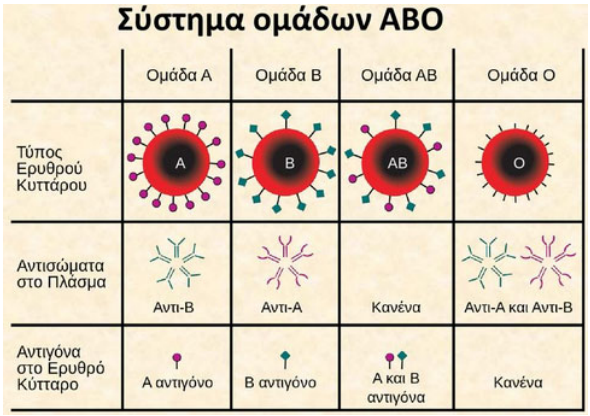
Μάθημα: ΑΝΑΤΟΜΙΑ - ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ ΙΙ
Ενότητα: 4.9 ΟΜΑΔΕΣ ΑΙΜΑΤΟΣ
Τάξη: Γ' τάξη Τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας
Εισηγητής:
Ημερομηνία:
Ονοματεπώνυμο μαθητή:……

Διάρκεια: 5'

ΦΥΛΛΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Παρακολουθήσατε ένα βίντεο, στο παρακάτω σχήμα παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ομάδων αίματος από τα συμπεράσματα του ερευνητή. Με οδηγό τις παρατηρήσεις αυτές να συμπληρώσετε τον πίνακα και να απαντήσετε στο ερευνητικό ερώτημα. Εργαστείτε ατομικά. Ακολουθεί συνεργατική δραστηριότητα.

1η Δραστηριότητα: Παρατηρήστε την εικόνα με τα αποτελέσματα της ανακάλυψης του Karl Landsteiner για να βρείτε και να σημειώσετε ποια από τα χαρακτηριστικά των ομάδων παρατηρήσατε.



Συμπληρώστε τον παρακάτω πίνακα: με + (αν υπάρχουν) και - (αν δεν υπάρχουν) στα αντίστοιχα κελιά.

ΟΜΑΔΑ ΑΙΜΑΤΟΣ		Α	Β	ΑΒ	0
ΑΝΤΙΓΟΝΑ	Α ΣΤΑ ΕΡΥΘΡΑ				
	Β ΣΤΑ ΕΡΥΘΡΑ				
ΑΝΤΙΣΩΜΑΤΑ	ANTI-A ΣΤΟ ΠΛΑΣΜΑ				
	ANTI-B ΣΤΟ ΠΛΑΣΜΑ				

- Απαντήστε στην ερώτηση: **Γιατί κάποιες μεταγγίσεις πετύχαιναν και άλλες όχι;** ……...

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

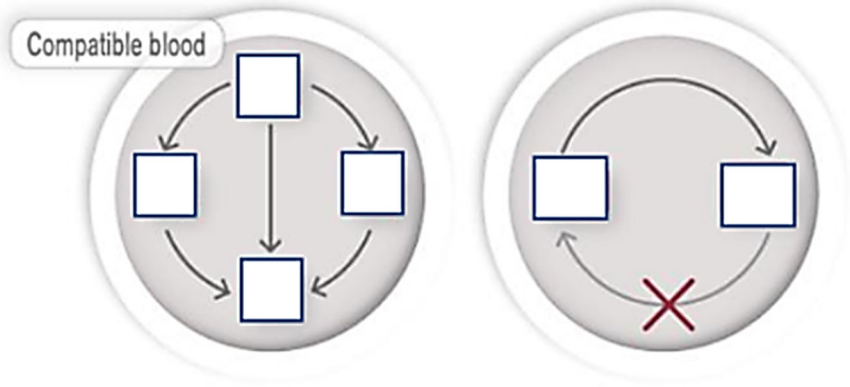
Μάθημα: ΑΝΑΤΟΜΙΑ - ΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑ ΙΙ
Ενότητα: 4.9 ΟΜΑΔΕΣ ΑΙΜΑΤΟΣ
Τάξη: Γ’ τάξη Τομέα Υγείας Πρόνοιας και Ευεξίας
Εισηγητής:
Ημερομηνία:
Ονοματεπώνυμα μαθητών:……

Ομάδα: ……..

Διάρκεια: 5’

ΦΥΛΛΟ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

3η Δραστηριότητα: Επινοήστε έναν αλγόριθμο. (ποια ομάδα δίνει σε ποια; Ξεκινήστε από την Ο ομάδα και χρησιμοποιήστε ↘ όπως παρακάτω.)



- Απαντήστε στις ερωτήσεις:

• Ποιος από τους παραπάνω τύπους αίματος είναι ο πανδότης;……

• Ποιος από τους παραπάνω τύπους αίματος είναι ο πανδέκτης;……

• Όταν ένα άτομο μεταγγίζεται με ασυμβίβαστο αίμα, εμφανίζεται μια «αντίδραση μετάγγισης». Ορισμός της «αντίδρασης μετάγγισης»

……

……

……

……

……

……

……