

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020: Εικόνες από ελληνικά σχολεία
Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

19ο Τεύχος, Ιούλιος 2020

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

ARINELA
KOCIKO

Αξιότιμοι, αξιότιμες, αναγνώστες, αναγνώστριες του περιοδικού:

2020 - Έτος αφιερωμένο στα Ελληνικά σχολεία!

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

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

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

Το επόμενο τεύχος του περιοδικού του Ν.Π. αναμένεται να αναρτηθεί στο web, στο τέλος Σεπτεμβρίου 2020, με την ιστορία του Δημοτικού Σχολείου Φουρνών Ευρυτανίας. Περιμένουμε και το δικό σας κείμενο με την ιστορία και την παράδοση του Σχολείου σας!

Ο εκδότης

<http://neospaidagogos.online>

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

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

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση 4 τευχών το ακαδημαϊκό έτος.

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

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗΣ:

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

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

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

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

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ & ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Φ. Γούσιας (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρας Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

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

από 1-7-2020 ως και 31-8-2020, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 20^ό τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός online»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 20^{ού} τεύχους:

- Ως 31-8-2020, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-9-2020, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-πρωτόθυσή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-9-2020, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-9-2020, ανάρτηση του 20^{ού} 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**

Ο κατάλογος της θεματολογίας του περιοδικού, βρίσκεται εδώ:

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

Σελ. 18	00.Θ.Ε. Η Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης στον χώρο και τον χρόνο
Σελ. 28	01.Θ.Ε. Childhood bilingual acquisition: A theoretical perspective
Σελ. 36	01.Θ.Ε. Διαδικασίες προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης: Το σχέδιο δράσης ενός σχολείου της παραμεθορίου
Σελ. 44	01.Θ.Ε. Η αξιοποίηση του portfolio στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή
Σελ. 57	01.Θ.Ε. Η σημασία των Δεσμών Προσκόλλησης στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού
Σελ. 66	01.Θ.Ε. Η συμβολή του διαπολιτισμικού διαλόγου στην προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση
Σελ. 79	01.Θ.Ε. Ηλικία και διαχείριση τάξης εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων Ηλείας
Σελ. 90	01.Θ.Ε. Θεωρίες μάθησης και διαστάσεις Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας: Από την Εξαρτημένη Συντελεστική Μάθηση (Skinner) και Γνωστική Ανάπτυξη (Vygotsky).
Σελ. 99	01.Θ.Ε. Παράγοντες επιρροής της γονεϊκής εμπλοκής και στρατηγικές ενίσχυσης της συνεργασίας γονέων και σχολικής μονάδας.
Σελ. 108	01.Θ.Ε. Τα παιδιά μπροστά στο διαζύγιο - Οι επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών διευθυντών ως ρυθμιστικός παράγοντας στη διαχείριση προβλημάτων λόγω διαζυγίου
Σελ. 115	01.Θ.Ε. Το πένθος στην παιδική ηλικία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού
Σελ. 123	02.Θ.Ε. Μελέτη του περιεχομένου των επιχειρημάτων των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τα ηλεκτρικά κυκλώματα
Σελ. 132	02.Θ.Ε. Πιθανότητες σε άπειρους δειγματοχώρους

Σελ. 140	02.Θ.Ε. Προφορικός και γραπτός λόγος: Η κοινωνική τους διάσταση - ιεράρχηση και αξιολόγηση στην τάξη
Σελ. 148	02.Θ.Ε. Σύγκριση δυνατοτήτων Γεωμετρίας Άλγεβρας και Ανάλυσης μέσω καινού προβλήματος σε περιβάλλον Δυναμικού Λογισμικού
Σελ. 154	02.Θ.Ε. Συσχετίσεις ανάμεσα στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner και σε διδακτικές προτάσεις για φιλολογικά μαθήματα
Σελ. 161	02.Θ.Ε. Το «λογικό πρόβλημα» της γλωσσικής κατάκτησης & εκμάθησης. Συσχέτιση με το «λογικό πρόβλημα» της γλωσσικής αλλαγής
Σελ. 173	03.Θ.Ε. Διερεύνηση συστηματικών λαθών πολύγλωσσων διδασκομένων την Ιταλική με την αξιοποίηση Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων Μαθητικού Λόγου: Τα όμοια σύμφωνα
Σελ. 183	03.Θ.Ε. Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων μαθητών Γυμνασίου για την εξ αποστάσεως διδασκαλία του προγραμματισμού μετά το κλείσιμο των σχολείων
Σελ. 191	03.Θ.Ε. Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19
Σελ. 202	03.Θ.Ε. Η ηλικία ως παράγοντας ένταξης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών
Σελ. 211	03.Θ.Ε. Παραγωγή γραπτού λόγου με αξιοποίηση ψηφιακού παιχνιδιού.
Σελ. 219	04.Θ.Ε. Καινοτομία στην εκπαίδευση: e-learning για μαθητές ΑμΕΑ
Σελ. 227	07.Θ.Ε. Αποτελεσματικότητα ενσωμάτωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην μαθησιακή διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19
Σελ. 236	07.Θ.Ε. Γλώσσα και γραμματισμός: Μια ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών και της γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο.
Σελ. 244	08.Θ.Ε. Αυτισμός: Νευροβιολογικά υπόστρωμα, κλινικά χαρακτηριστικά και διαθέσιμα εργαλεία ανίχνευσης και αντιμετώπισης
Σελ. 254	08.Θ.Ε. Διαγνωστικά κριτήρια Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής
Σελ. 264	08.Θ.Ε. Διαταραχές συμπεριφοράς και εξέλιξή τους κατά την αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου (βρεφική, νηπιακή, σχολική και εφηβική)
Σελ. 273	08.Θ.Ε. Δυσκολίες μαθητών με σύνδρομο Asperger – Τεχνικές διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό

Σελ. 281	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτική παρέμβαση για παιδί Νηπιαγωγείου με Μαθησιακές Δυσκολίες
Σελ. 289	08.Θ.Ε. Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο
Σελ. 296	08.Θ.Ε. Η διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο με την οπτική της οικοσυστημικής προσέγγισης
Σελ. 306	08.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσλεξία
Σελ. 315	08.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτικός ως διαχειριστής της σχολικής τάξης
Σελ. 324	08.Θ.Ε. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ειδική Αγωγή
Σελ. 332	08.Θ.Ε. Προσέγγιση στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού
Σελ. 349	08.Θ.Ε. Σενάριο ενδυνάμωσης των ελλειμματικών δεξιοτήτων. Ακουστική δυσλεξία .
Σελ. 356	08.Θ.Ε. Υποστηρίζοντας τη μετάβαση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην εκπαίδευση και στην εργασία
Σελ. 370	10.Θ.Ε. Από την ουδετερότητα στο θέατρο: Μία μέθοδος διδασκαλίας Θεατρικής αγωγής
Σελ. 378	10.Θ.Ε. Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη: Μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» του δημοτικού σχολείου.
Σελ. 386	10.Θ.Ε. Η συμβολή μιας πρότασης για την ηθική εκπαίδευση στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών
Σελ. 396	10.Θ.Ε. Η Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση στο σχολείο: Μια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής
Σελ. 405	10.Θ.Ε. Καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις για την κατανόηση επικίνδυνων γεωδυναμικών φαινομένων και τη διαχείριση αυτών
Σελ. 421	10.Θ.Ε. Καινοτομία στην Εκπαίδευση. Ώρες Ευφυΐας
Σελ. 429	10.Θ.Ε. Ο 19ος αιώνας στα Βαλκάνια. Μια πρόταση διδασκαλίας σε ΕΠΑ.Λ.
Σελ. 438	10.Θ.Ε. Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών για την αξία της Φυσικής Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Σελ. 443	10.Θ.Ε. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Βιωματικότητα
Σελ. 454	12.Θ.Ε. Ο ξένος ως πρότυπο ζωής
Σελ. 464	12.Θ.Ε. Διδακτικές διαπιστώσεις για την ενίσχυση του γραπτού λόγου των δίγλωσσων μαθητών, μεταναστών και προσφύγων στην Ευρώπη
Σελ. 472	12.Θ.Ε. Κορίτσια πρόσφυγες και εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 483	12.Θ.Ε. Προσωπικές θέσεις, απόψεις και παρατηρήσεις των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων σχετικά με τη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων και τη στάση της τοπικής κοινωνίας απέναντι στα παιδιά πρόσφυγες. Μελέτη περίπτωσης το διαμέρισμα της Ηπείρου.
Σελ. 497	12.Θ.Ε. Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης και Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης
Σελ. 509	13.Θ.Ε. Ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών
Σελ. 517	13.Θ.Ε. Διατροφικές συνήθειες και στάσεις των γονέων και η σύνδεση με τις διατροφικές συνήθειες και στάσεις των παιδιών τους με υπερβάλλον σωματικό βάρος.
Σελ. 526	13.Θ.Ε. Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 537	14.Θ.Ε. Ανάλυση 5WOT των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης
Σελ. 545	14.Θ.Ε. Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη Φύση των Φυσικών Επιστημών
Σελ. 556	14.Θ.Ε. Διδακτική ενότητα στον αριθμητικό γραμματισμό: Στοχοθεσία, εκπαιδευτικές τεχνικές, εμπόδια στην επικοινωνία-λειτουργία της ομάδας και ενέργειες αντιμετώπισής τους.
Σελ. 566	14.Θ.Ε. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων από το 2000 ως το 2020.
Σελ. 576	14.Θ.Ε. Η Τηλεκπαίδευση στον χώρο της Τριτοβάθμιας εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης. Μία βιβλιογραφική επισκόπηση
Σελ. 588	14.Θ.Ε. Κριτικός συναισθηματικός στοχασμός και Μουσική: Μία εφαρμογή της σχέσης

Σελ. 597	14.Θ.Ε. Στρατηγικές γραμματισμού ενηλίκων προσφύγων στο σύγχρονο ελληνικό και ευρωπαϊκό περιβάλλον
Σελ. 604	15.Θ.Ε. Ανταποδοτικότητα προς την κοινωνία της επένδυσης στην εκπαίδευση
Σελ. 611	15.Θ.Ε. Από την εκπαιδευτική ηγεσία στην μετασχηματιστική ηγεσία.
Σελ. 619	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της λογοδοσίας του σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητά του
Σελ. 626	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επένδυσης στην παιδεία και στην ποιότητά της
Σελ. 634	15.Θ.Ε. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και οδική ασφάλεια
Σελ. 643	15.Θ.Ε. Εκπαιδευτική ηγεσία & Συναισθηματική νοημοσύνη
Σελ. 651	15.Θ.Ε. Εμπόδια κι αντίδοτα στην επικοινωνία Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών
Σελ. 661	15.Θ.Ε. Εργασιακός εκφοβισμός και στην Εκπαίδευση!
Σελ. 669	15.Θ.Ε. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης
Σελ. 677	15.Θ.Ε. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο Δημοτικό Σχολείο
Σελ. 684	15.Θ.Ε. Η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία στην εκπαίδευση
Σελ. 692	15.Θ.Ε. Ηγεσία και Διοίκηση
Σελ. 700	15.Θ.Ε. Ηγεσία και σύγχρονο σχολείο
Σελ. 706	15.Θ.Ε. Κίνητρα-προσδοκίες εκπαιδευτικών επιλογή Ειδικής-Γενικής Εκπαίδευσης
Σελ. 710	15.Θ.Ε. Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας
Σελ. 718	15.Θ.Ε. Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου. Θεσμικός λόγος και πρακτική
Σελ. 726	15.Θ.Ε. Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων.

Σελ. 734	15.Θ.Ε. Παρακίνηση Εκπαιδευτικών: Πέντε Διευθυντές συνομιλούν
Σελ. 742	15.Θ.Ε. Σχεδιασμός - Προγραμματισμός στην Εκπαίδευση
Σελ. 752	15.Θ.Ε. Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας
Σελ. 760	16.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές ανισότητες και ανισότητες ευκαιριών στην εκπαίδευση
Σελ. 769	16.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις ελληνικές κοινότητες της Καπαδοκίας στις αρχές του 20ού αιώνα
Σελ. 777	16.Θ.Ε. Η εισαγωγή της επιθεώρησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από την Βαυαρική αντιβασιλεία 1834
Σελ. 784	16.Θ.Ε. Ο Ιωάννης Κοκκώνης και η θεμελίωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σελ. 794	16.Θ.Ε. Οι τύποι των σχολείων και ο κοινωνικός ρόλος τους κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα (10ος– 13ος αι.)
Σελ. 800	17.Θ.Ε. Δεσμός (attachment) και η σχέση του με την ανάπτυξη των διατροφικών διαταραχών στη μετέπειτα ζωή του ατόμου.
Σελ. 808	17.Θ.Ε. Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ηθικών αξιών
Σελ. 820	17.Θ.Ε. Προώθηση στερεοτύπων μέσω της δυναμικής της επικοινωνίας και κοινωνικές συνέπειες
Σελ. 828	17.Θ.Ε. Το σχολείο και η οικογένεια στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σελ. 840	06.Θ.Ε. Αξιοποίηση των smartphones σε υπαίθρια διδασκαλία της Γεωγραφίας της Α Γυμνασίου
Σελ. 849	06.Θ.Ε. Διδακτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε. Η καλλιέργεια της αμυγδαλιάς. Για τη Γ' τάξη Επαγγελματικών Λυκείων
Σελ. 858	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο: «Στο πανηγύρι του χωριού»
Σελ. 865	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο ιστοεξερεύνησης στο μάθημα της Πληροφορικής: Operating system not found

Σελ. 873	06.Θ.Ε. Κυκλοφορώ με ασφάλεια (Μελέτη Περιβάλλοντος Β' Δημοτικού)
Σελ. 882	06.Θ.Ε. Ο γύρος του κόσμου με συντροφιά τα παραμύθια: Μια πρόταση διδασκαλίας της Γεωγραφίας με στόχο τη δημιουργική γραφή.
Σελ. 886	06.Θ.Ε. "Ο Κορονοϊός, ένας ταξιδευτής του Κόσμου": Ψηφιακό διδακτικό σενάριο με τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών.
Σελ. 893	06.Θ.Ε. Πλατφόρμα Αίσωπος: Μελέτη εξειδίκευσης προδιαγραφών ανάπτυξης υποδειγματικών e-σεναρίων γαλλικής γλώσσας.
Σελ. 900	06.Θ.Ε. Το Μαθηματικό αντικείμενο «σύνολο (0,1)» και κάποιες από απροσδόκητες ιδιότητές του.
Σελ. 913	06.Θ.Ε. Το βασίλειο των Πτολεμαίων μέσα από την ποίηση του Κ. Π. Καβάφη: Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Α' Λυκείου
Σελ. 940	09.Θ.Ε. Κωνσταντίνος Χρηστομάνος: Αισθητιστής ή Νατουραλιστής και η συμβολή του στη Θεατρική και αισθητική παιδεία στην Ελλάδα.
Σελ. 950	10.Θ.Ε. Ο ρυθμός και η Comedia Del Arte στην διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Η Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης στον χώρο και τον χρόνο

Θόδης Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, giorgos_thodis@yahoo.gr

Αρναούτη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, earnaouti@gmail.com

Φανίδης Χρήστος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, cdfan@sch.gr

Περίληψη

Η Ευαγγελική Σχολή ιδρύθηκε το 1733 στη Σμύρνη και για περίπου δύο αιώνες εξελίσσεται σε μια ισχυρή εστία παιδείας και ένα σημαντικό μορφωτικό ίδρυμα, που περιλάμβανε μεταξύ άλλων βιβλιοθήκη, αρχαιολογικό μουσείο, νομισματική συλλογή αλλά και τυπογραφείο. Στις τάξεις της θα διδάξουν αλλά και θα σπουδάσουν σημαντικά πρόσωπα της ελληνικής ιστορίας και διανόησης, όπως ο Θεόφιλος Καΐρης, ο Βενιαμίν ο Λέσβιος, ο Αδαμάντιος Κοραΐς και ο Πατριάρχης Γρηγόριος Ε΄. Η μικρασιατική καταστροφή θα διακόψει τη λειτουργία της Σχολής για λίγα χρόνια. Οι πρόσφυγες όμως από την πρώτη στιγμή θα προσπαθήσουν για την επανίδρυσή της, κάτι το οποίο θα γίνει με προεδρικό διάταγμα του 1934. Σήμερα η Σχολή λειτουργεί ως Πρότυπο Γυμνάσιο και Γενικό Λύκειο στη Νέα Σμύρνη, σε κτήριο που σχεδιάστηκε από τον αρχιτέκτονα Αλέξανδρο Τομπάζη. Το παρόν άρθρο παρακολουθεί την ιστορία και τη δράση της Ευαγγελικής Σχολής από την ίδρυσή της μέχρι σήμερα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ευαγγελική Σχολή, Σμύρνη, Νέα Σμύρνη, Πρότυπο Σχολείο

Ίδρυση

Το ημερολόγιο έδειχνε 22 Ιουνίου 1733, όταν ο μοναχός Ιερόθεος Δενδρινός και τρεις πρόκριτοι της ελληνικής κοινότητας της Σμύρνης, ο Παντολέον Σεβαστόπουλος, ο Γεώργιος Όμηρος και ο Ζώρης Βιτάλης, υπέγραφαν το συμφωνητικό έγγραφο για την ίδρυση ενός νέου εκπαιδευτικού ιδρύματος στην πόλη, το οποίο έμελλε να εξελιχθεί ως ένα από τα πιο σημαντικά μορφωτικά ιδρύματα της Ελλάδας, με έντονη εκπαιδευτική δραστηριότητα που συνεχίζεται μέχρι και σήμερα.

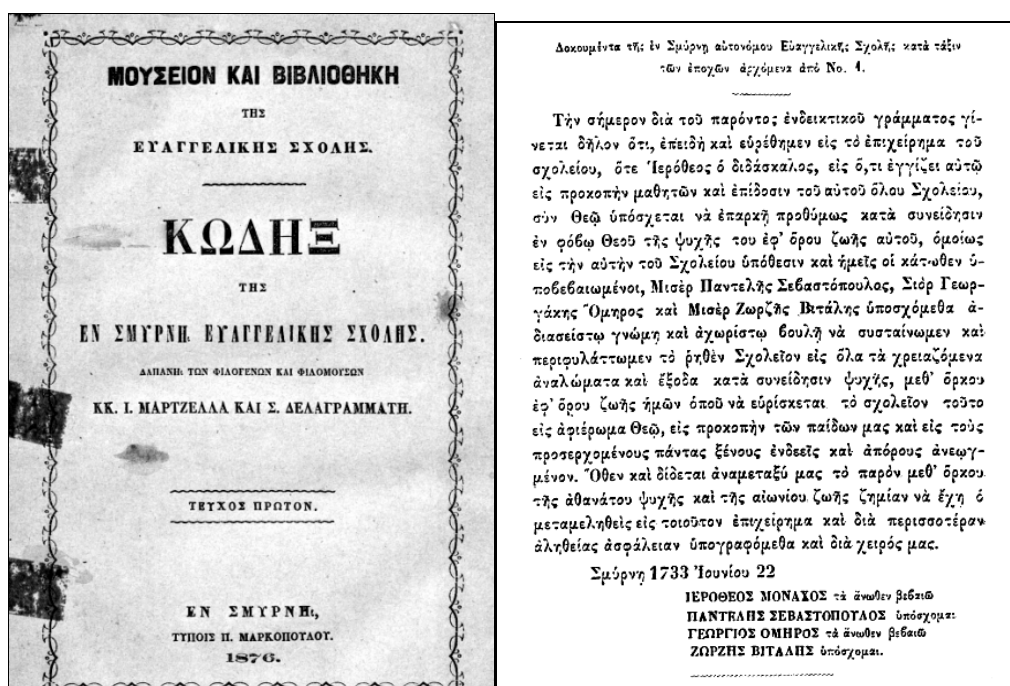


Εικόνα 1: Μαρμάρινη πλάκα του Συνδέσμου Αποφοίτων Ευαγγελικής Σχολής προς τιμή του Π. Σεβαστόπουλου, σε τοίχο της αυλής της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Η ίδρυση άλλωστε ελληνικών σχολείων σε διάφορες πόλεις της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας κατά τον 17^ο αλλά και τον 18^ο αιώνα ήταν γενικευμένη και προκύπτει ως αποτέλεσμα της οικονομικής άνθησης και της πνευματικής αναγέννησης των Ελλήνων.

Είχε προηγηθεί το 1708 η λειτουργία σχολείου στη Σμύρνη στο οποίο δίδασκε ο Αδαμάντιος Ρύσιος (απόφοιτος της Πατριαρχικής Ακαδημίας της Κωνσταντινούπολης και παππούς του Κοραή). Ο Ρύσιος θα διδάξει για δέκα χρόνια, αλλά θα παραιτηθεί, αφήνοντας τη θέση του στον Ιωάννη Δενδρινό από την Ιθάκη, ο οποίος αργότερα γίνεται μοναχός και αλλάζει το όνομά του σε Ιερόθεος.

Για αυτό το λόγο, πολλοί μελετητές της ιστορίας της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης αναφέρουν ως έτος ίδρυσής της το 1717, όταν ο τότε Μητροπολίτης Σμύρνης Ανανίας, μετά την αποχώρηση του Ρύσιου και την ανάληψη καθηκόντων από τον Ιερόθεο Δενδρινό, πήρε την πρωτοβουλία επανίδρυσης, στον ίδιο χώρο, του πρώτου επίσημου ελληνικού κοινοτικού σχολείου που λειτουργούσε στην πόλη. (Φραγκούλης, 1998: 5)



Εικόνα 2: «Κώδηξ τῆς ἐν Σμύρνῃ Εὐαγγελικῆς Σχολῆς» (1876)

Πηγή: https://anemi.lib.uoc.gr/php/pdf_pager.php

Το σχολείο όμως αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα λειτουργίας και χρηματοδότησης. Για αυτό ο μοναχός με τους τρεις προαναφερθέντες πρόκριτους συμφωνούν στην ίδρυση του ιδρύματος με τους όρους ο πρώτος να αναλάβει τη διεύθυνση και τη διδασκαλία και οι τρεις άλλοι να καλύπτουν τα έξοδα λειτουργίας του. Δέκα χρόνια αργότερα, την 1η Δεκεμβρίου 1743, με ένα δεύτερο έγγραφο, το σχολείο αφιερώθηκε στον *Ἰησοῦν Χριστόν, ὡς σχολεῖον τῶν εὐαγγελικῶν ἐντολῶν καὶ φροντιστήριον πάντων τῶν ἑλληνικῶν μαθημάτων* (Παπαηλιάκη, 2016: 23)

Διοίκηση

Η εφορεία και η διεύθυνση ήταν οι ανώτερες διοικητικές αρχές της Ευαγγελικής Σχολής, υπεύθυνες για την ομαλή και απρόσκοπτη λειτουργία της.

Πρώτοι έφοροι της σχολής διετέλεσαν οι ιδρυτές της. Στη συνέχεια η εφορεία απαρτιζόταν από τέσσερα μέλη –αριθμός που αργότερα αυξήθηκε σε δώδεκα– τα οποία άλλαζαν κάθε τρία χρόνια. Τα μέλη της εφορείας παρακολουθούσαν κάποια μαθήματα, διόριζαν, αντικαθιστούσαν και επιθεωρούσαν τους δασκάλους, ενώ έδιναν τις κατάλληλες οδηγίες για κάθε περίπτωση και είχαν τη διαχείριση της περιουσίας της σχολής.

Ο διευθυντής ήταν ο άμεσος προϊστάμενος της σχολής και υπεύθυνος της εσωτερικής λειτουργίας της. Οι πρώτοι διευθυντές της σχολής ήταν κληρικοί και είχαν τον τίτλο του διδασκάλου. Από το 1828, έπαψαν να είναι αποκλειστικά ιερωμένοι και ονομάστηκαν αρχιδιδάσκαλοι. Μετά το 1846, είχαν τον τίτλο του γυμνασιάρχη. Εκτός από τη διεύθυνση του κλασικού γυμνασίου, διηύθυναν τα διάφορα παραρτήματα της Ευαγγελικής Σχολής, από τα δημοτικά σχολεία έως και την Εμπορική Σχολή. Επίσης, έδιναν τη γνώμη τους στην εφορεία πριν από την απόλυση ή το διορισμό ενός δασκάλου ή ενός καθηγητή. (Λιθοξόου-Σαλάτα, 1959: 28)

Η Ευαγγελική Σχολή έπρεπε να βρίσκει χρηματικούς πόρους για τους μισθούς των δασκάλων και των καθηγητών της, τις δαπάνες για την καθημερινή λειτουργία της (θέρμανση, αγορά γραφικής ύλης κτλ.), την αγορά βιβλίων, καθώς και τις υποτροφίες στους άπορους μαθητές της· επίσης, έπρεπε να αντιμετωπίζει τις έκτακτες δαπάνες. Τα έσοδά της προέρχονταν κυρίως από δωρεές ευεργετών, από την ενοικίαση των ακινήτων της, τους τόκους εισοδημάτων της, τις διάφορες βοήθειες της ελληνικής κοινότητας, τα δικαιώματα από τις εγγραφές των μαθητών της, τα «εισιτήρια», τους ελέγχους και τα απολυτήρια, αλλά και από τους εράνους και τις συνδρομές των κατοίκων της Σμύρνης. (Σμυρνέλη, 2002)

Μέχρι την Επανάσταση του 1821

Τα πρώτα χρόνια, το εκπαιδευτικό ίδρυμα, αφιερωμένο «εις τὸν Υἱὸν τοῦ Θεοῦ, τὸν Κύριον ἡμῶν Χριστόν», είχε διάφορα ονόματα: Μεγάλον Σχολεῖον, Ἑλληνικόν Σχολεῖον ή Ευαγγελικόν Φροντιστήριον (Λιθοξόου-Σαλάτα, 1959: 11) και με την πάροδο του χρόνου, το 1808, επικράτησε το όνομα «Εὐαγγελική Σχολή», πρωτοαναφερόμενο σε έγγραφο του Πατριαρχείου. (Αναστασιάδης, 1938: 92)

Η σχολή διαμορφώνει θρησκευτικό χαρακτήρα (που θα διατηρηθεί έως το 1828) και το 1747 τίθεται κάτω από την προστασία της Μεγάλης Βρετανίας και ειδικότερα του άγγλου προξένου στη Σμύρνη, με στόχο την απρόσκοπτη λειτουργία της υπό το καθεστώς των διεθνών διομολογήσεων. (Σμυρνέλη, 2002)

Στις 24 Ιουνίου του 1778 μια μεγάλη φωτιά θα καταστρέψει ολοσχερώς το κτήριο. Η Σχολή γρήγορα θα επαναλειτουργήσει και θα αναπτυχθεί μέχρι το ξέσπασμα της Επανάστασης του 1821. Στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα θα δημιουργηθεί ανταγωνισμός με το «Φιλολογικόν Γυμνάσιον» (ιδρυμένο το 1809 ως «Νέα Δημόσια Σχολή») που λειτουργεί παράλληλα και ακολουθεί ένα λιγότερο συντηρητικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Είναι η εποχή που ο Θεόφιλος Καΐρης, καθηγητής Φιλοσοφίας και

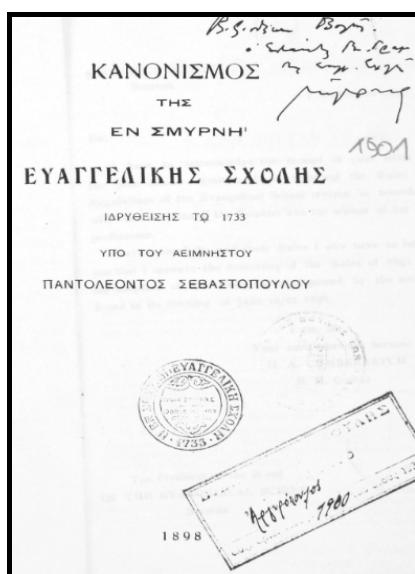
Μαθηματικών, θα κληθεί να διδάξει στη Σχολή για μικρό χρονικό διάστημα αλλά και ο Βενιαμίν ο Λέσβιος για να αναλάβει τη διεύθυνσή της.

Μέχρι τη Μικρασιατική Καταστροφή

Μετά την Επανάσταση λειτουργεί το 1824 εκ νέου και το 1828 αναλαμβάνει τη διεύθυνση της Σχολής ο Αβράμιος Ομηρόλης, που θέτει σχέδιο ανασυγκρότησής της. Μεταξύ άλλων αρχίζει η αποβολή του θρησκευτικού χαρακτήρα με την μη υποχρεωτική ιδιότητα του ιερωμένου για τη θέση του διευθυντή της Σχολής και η πρόσληψη δασκάλου της Γαλλικής και αργότερα της Ιταλικής και της Αγγλικής. (Λιθοξόου-Σαλάτα, 1959: 14).

Επίσης το 1830 αρχίζει η περιοδική λειτουργία του τυπογραφείου της Ευαγγελικής Σχολής (Σολδάτος, 1989: Α134). Στο τυπογραφείο αυτό εκδίδεται η εφημερίδα των αγγλοαμερικανών ιεραποστόλων (μισσιοναρίων) με τίτλο «Ο Φίλος τῶν Νέων». Στη συνέχεια όμως ο Ομηρόλης διαφωνεί μαζί τους και προσπαθεί να εκδώσει δική του εφημερίδα και διδακτικά βιβλία. Σε συνεργασία με τον Αντώνιο Πατρίκιο, ενισχύει το τυπογραφείο, δημιουργώντας την «Ἑλληνική Τυπογραφία». Εκεί εκδίδεται το 1834, το «Δοκίμιον Ἐπιστολικῶν Κανόνων» του Ομηρόλη. Στη συνέχεια το τυπογραφείο θα λειτουργήσει με διακοπές έως το 1839 (Γιαννακόπουλος, 2002: 110)

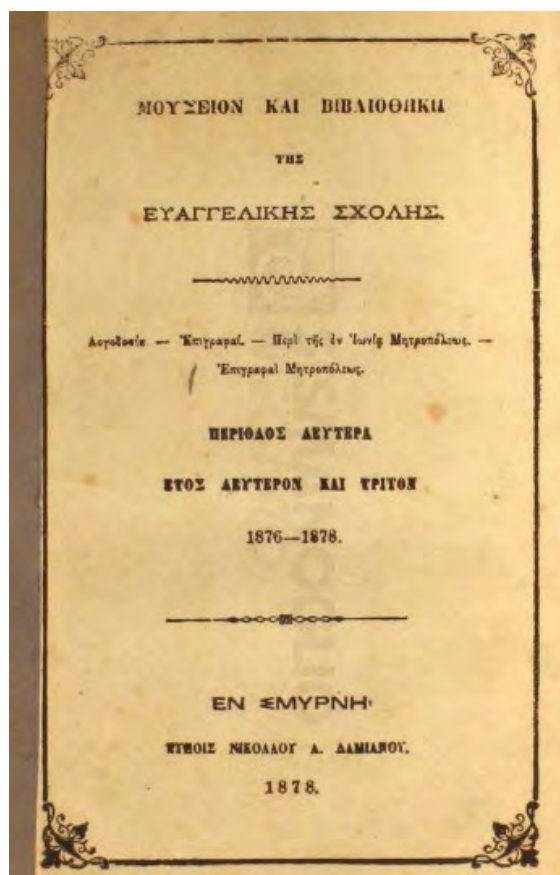
Το 1838 επί διεύθυνσης του Νεοκλή Παπάζογλου ιδρύεται φιλολογικός-μορφωτικός σύλλογος με αναγνωστήριο, το «Μουσεῖον», και δημιουργείται κανονισμός λειτουργίας της Σχολής.



Εικόνα 3: «Κανονισμός τῆς ἐν Σμύρνῃ Εὐαγγελικῆς Σχολῆς» (1898)
Πηγή: https://anemi.lib.uoc.gr/php/pdf_pager.php

Η Βιβλιοθήκη της Ευαγγελικής ιδρύεται το 1838 και πενήντα χρόνια αργότερα διαθέτει περίπου 32.000 βιβλία για να φτάσει στον αριθμό των 50.000 τίτλων λίγο πριν την καταστροφή. Ήταν η μεγαλύτερη ελληνική βιβλιοθήκη της Ανατολής. Η Βιβλιοθήκη

και το Μουσείο αργότερα συγχωνεύονται με τη Σχολή και εκδίδεται από το 1874 το περιοδικό «Μουσείον καί Βιβλιοθήκη τῆς Εὐαγγελικῆς Σχολῆς» (Κοροβίνης, 2005: 214).



Εικόνα 4: «Μουσείον καί Βιβλιοθήκη τῆς Εὐαγγελικῆς Σχολῆς» (1878)

Το 1842 ξεσπά μια δεύτερη πυρκαγιά, η οποία αφήνει ανέγγιχτη μόνο τη Βιβλιοθήκη, την αίθουσα του Μουσείου και κάποιους μικρότερους χώρους. (Βαλέτας 1939: 247)

Από το 1843 με διευθυντή τον Γ. Χρυσοβέργη έως το 1860 η Σχολή διαιρείται σε τριτάξιο ελληνικό σχολείο και τετρατάξιο γυμνάσιο, ακολουθώντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Το 1846 σχεδιάζεται το έμβλημα της Σχολής στο οποίο αναγράφεται η φράση «Ἀρχὴ σοφίας φόβος Κυρίου». Χρησιμοποιείται για πρώτη φορά κάτω από τον τίτλο «Ἡ Εὐαγγελικὴ Σχολή», στον δεύτερο κατά σειρά κανονισμό της, ο οποίος συντάχθηκε από τον διευθυντή Γεώργιο Χρυσοβέργη.



Εικόνα 5: Το έμβλημα της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης

Τα επόμενα χρόνια και υπό τη διεύθυνση του Κωνσταντίνου Ξανθόπουλου η Σχολή ακμάζει και διατηρεί το δικαίωμα να εγγράφει τους αποφοίτους της χωρίς εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, σύμφωνα με έγγραφο της 20^{ης} Αυγούστου 1862 που υπογράφει ο πρύτανης Κων. Ασώπιος:

«Έχοντες δὲ ὑπ' ὄψιν οἱ καθηγηταὶ ἀφ' ἑνὸς μὲν μέρους τὰ παρὰ τῶν ἐφόρων ἐκτιθέμενα, ἀφ' ἑτέρου τὸν κανονισμόν τῆς σχολῆς καὶ πεποιθότες, ὅτι αἱ διατάξεις τοῦ κανονισμοῦ ἐκτελοῦνται ἀκριβῶς, παρεδέχθησαν τὴν τῶν κ. Ἐφόρων αἴτησιν, ἀποφηνάμενοι, ἵνα γίνωνται δεκτοὶ εἰς ἐγγραφήν ἄνευ ἐξετάσεων οἱ φέροντες ἀπολυτήριον τῆς Εὐαγγελικῆς Σχολῆς Σμύρνης....

Εὐπειθέστατος, ὁ Πρύτανης Κ. Ασώπιος» (Σολωμονίδης, 1961: 108)

Επιπλέον, αναπτύσσεται σταδιακά σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα κεντρικών σχολών που περιλαμβάνει νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, εμπορικό τμήμα, τμήμα ξένων γλωσσών και διδασκαλείο καθώς και περιφερειακά παραρτήματα σε όλη τη Σμύρνη (Σολδάτος, 1959: Α193).

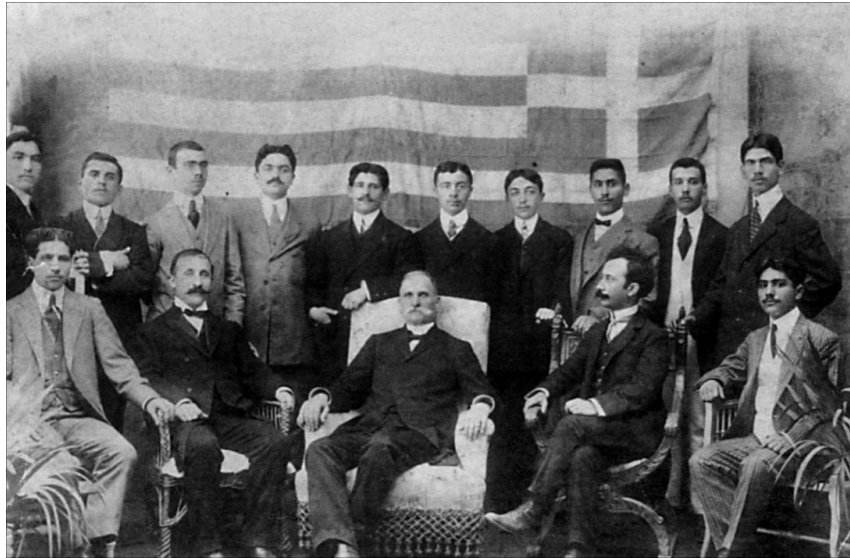
Η Σχολή διέθετε ακόμα πολύ αξιόλογο Αρχαιολογικό Μουσείο (1873) με 1.514 πήλινα αντικείμενα, 157 γυάλινα, 270 επιγραφές, 192 σταθμά και περισσότερα από 900 μάρμαρινα αγάλματα και ανάγλυφα. Μέρος του Μουσείου αποτελεί και η αποτελούμενη από 15.000 νομίσματα συλλογή, τα περισσότερα από τα οποία είναι μικρασιατικής προέλευσης. Περιλάμβανε επίσης Φυσιολογικό Μουσείο και Πινακοθήκη με έργα ονομαστών ζωγράφων.

Το 1878 διευθυντής αναλαμβάνει ο Ματθαίος Παρανίκας και η Σχολή συγκεντρώνει ακόμη περισσότερους μαθητές από όλη την γύρω περιοχή, πέρα της Σμύρνης, γεγονός που οδηγεί στη δημιουργία παραρτημάτων («εξαρτήματα») σε διάφορες συνοικίες (Σταυρίτης, 1947: 21)

Το 1894 ιδρύεται εμπορική σχολή (Σολδάτος, 1989: Α193) και τον Σεπτέμβριο του 1910 λειτουργεί τριτάξιο διδασκαλείο για την εκπαίδευση δημοδιδασκάλων, που στηρίζεται από την ελληνική κυβέρνηση με τη χρηματοδότησή του καθώς και με τη μισθοδοσία του προσωπικού.

«Έχω τήν τιμήν νά ἀναγγείλω ὑμῖν ὅτι ἤρξατο ἡ λειτουργία τοῦ ἐν τῇ Εὐαγγελικῇ Σχολῇ Διδασκαλείου, συμφώνως πρός τάς ἐντολὰς καί ὁδηγίας τοῦ Ὑπουργείου». Ἐγγραφο 2656/21-9-1910 του Γενικού Προξενείου Σμύρνης προ το Ὑπουργεῖο Εἰσωτερικῶν (Σολδάτος, 1991: Γ52)

Ἡ ἰδρυση του διδασκαλείου προέκυψε μετά την επιβολή του Συντάγματος του 1908, που ἐμπόδιζε τη διδασκαλία σε σχολεία της Μ. Ασίας ἀπό δασκάλους ἐλληνικῆς υπηκοότητας. Λειτουργεῖ ανεξάρτητα, στεγάζεται ὁμως στην Εὐαγγελική Σχολή και διευθύνεται ἀπό τον γυμνασιάρχη της (Σολδάτος, 1959: Α194).



Εἰκόνα 6: Καθηγητές και παλιοί μαθητές της Εὐαγγελικῆς Σχολῆς, 1910

Πηγή: <http://www.ehw.gr/asiaminor/Forms/fMedia.aspx?ID=Media>

Κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο η Οθωμανική Αυτοκρατορία δεν ἀναγνωρίζει την ἀπό το 1747 προστασία της Εὐαγγελικῆς ἀπό την Αγγλία, η οποία πολεμά με τις ἀντίπαλες δυνάμεις της Αντάντ. Επιπλέον, ἀνατίθεται η διοίκηση στη Δημογεροντία και ξεσπούν διαμάχες ἀνάμεσα στη διεύθυνση και τους εφόρους.

Τελευταῖος διευθυντής, πριν τη Μικρασιατική Καταστροφή, είναι ο φιλόλογος Νικόλαος Λιθοξόος, κατά τη θητεία του οποίου ἀυξάνονται τα ἔτη φοίτησης και ο ἀριθμός των φοιτῶντων μαθητῶν υπολογίζεται στους 1.500 περίπου το 1922 (Λιθοξόου-Σαλάτα, 1959: 29).

Ἡ καταστροφή της Σμύρνης ὁμως διακόπτει τη γόνιμη δράση της Σχολῆς στα μικρασιατικά ἐδάφη, τη στιγμή μάλιστα που ἦταν ἑτοιμο το νέο κεντρικό κτήριο το οποίο θα ἀνταποκρινόταν στις ἀυξημένες ἀπαιτήσεις της.

Έχουν πια συμπληρωθεῖ περίπου δύο αἰῶνες λειτουργίας της Σχολῆς στη Σμύρνη, με ἰδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη μόρφωση των Ελλήνων και στη διατήρηση και ἀνάπτυξη του ἐλληνικού πολιτισμοῦ και της ἐλληνικῆς γλώσσας.



Εικόνα 7: Το νέο κτήριο της Ευαγγελικής Σχολής στη Σμύρνη (συλλογή Α. Σ. Μαϊλλη)

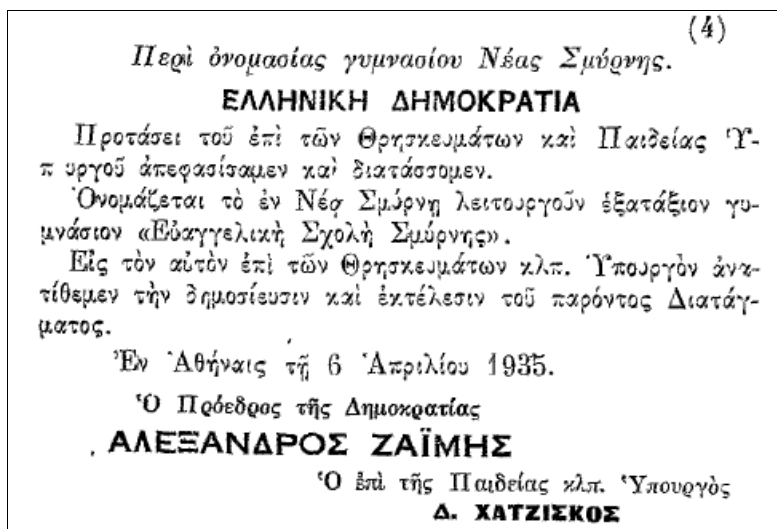
Η Ευαγγελική Σχολή στη Νέα Σμύρνη

Η νέα κατάσταση που δημιούργησε η Μικρασιατική Καταστροφή επηρέασε βέβαια και το ζήτημα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η μεγάλη κινητοποίηση όμως των προσφύγων και άλλων δραστήριων μελών της κοινότητας οδήγησαν στην ίδρυση του μεικτού εξατάξιου Γυμνασίου Νέας Σμύρνης (Π.Δ. 31 Ιουλίου 1934). Το σχολείο θα λειτουργήσει σε κτήριο της Πλατείας, ιδιοκτησίας του Γ. Τσακίρη, στη σημερινή οδό Ειρήνης (Καφετζάκη, 2015) και η έναρξη των μαθημάτων θα γίνει στις 18 Ιανουαρίου 1935 με γυμνασιάρχη τον Ιωάννη Παπαγιαννόπουλο.



Εικόνα 8α, β: Το κτήριο της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης στην οδό Ειρήνης και σημερινή αναμνηστική μαρμαρίνη πλάκα στο ίδιο σημείο

Η μετονομασία του σχολείου σε «Εὐαγγελική Σχολή Σμύρνης» θα γίνει με διάταγμα, στις 6 Απριλίου 1935 (ΦΕΚ 177Α/1935), ενώ μέχρι τότε υπήρχε απαγόρευση του δικαιώματος ονοματοθεσίας σε δημόσια γυμνάσια.



Εικόνα 9: Το Π.Δ Περὶ ὀνομασίας γυμνασίου Νέας Σμύρνης (ΦΕΚ 177Α /1935)

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, το 1946, με την ίδρυση του Γυμνασίου Θηλέων Νέας Σμύρνης, η Ευαγγελική Σχολή γίνεται Γυμνάσιο Αρρένων, όπως και στη Σμύρνη.

Η Ευαγγελική Σχολή θα στεγαστεί το 1966 στο κτήριο στη συμβολή των οδών Κοραή και Αγίου Ανδρέου ενώ με την Υ.Α. 65297/28-5-1971 «Περὶ Μετατροπῆς τῆς Εὐαγγελικῆς Σχολῆς Νέας Σμύρνης εἰς Πρότυπον Σχολεῖον», το Γυμνάσιο Αρρένων της Σχολῆς μετατρέπεται στην «Πρότυπο Εὐαγγελικὴ Σχολὴ Νέας Σμύρνης».

Από το 1969 έως το 1974 αναγείρεται από τον ΟΣΚ το νέο κτήριο της Σχολῆς στη διασταύρωση Αγίας Σοφίας και Λέσβου σε σχέδιο του αρχιτεκτονικού γραφείου του Αλέξανδρου Τομπάζη. Η εγκατάσταση της Σχολῆς στο νέο κτήριο θα γίνει το σχολικό έτος 1974-1975.

Με τον νόμο 309/1976 το σχολεῖο διακρίνεται σε 3ετές γυμνάσιο και 3ετές λύκειο ενώ με Υπουργική Απόφαση, το 1979, μετατρέπεται σε μεικτό σχολεῖο. Μετά από μία σειρά εναλλαγών μεταξύ Προτύπου, Πειραματικού και Προτύπου- Πειραματικού Σχολείου, η Σχολή σήμερα λειτουργεί ως Πρότυπο Γυμνάσιο και Πρότυπο Γενικό Λύκειο.

Τα τελευταία χρόνια, γίνονται προτάσεις για την επέκταση και την αναβάθμιση των κτηριακών εγκαταστάσεων της Ευαγγελικής Σχολῆς Σμύρνης, προκειμένου να ανταποκρίνεται ακόμη καλύτερα και στη διδασκαλία των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, αλλά και στην υλοποίηση των εξωδιδασκτικών δράσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσει.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, Α.Σ. (1938), Ευαγγελική Σχολή της Σμύρνης, 90-115, *Στο Μικρασιατικά χρονικά, τόμος Α΄*, Αθήνα: Τμήμα Μικρασιατικών Μελετών της Ένωσης Σμυρναίων.

- Βαλέτας Γ., (1939) Σελίδες από την Πνευματική Ιστορία της Σμύρνης, 199-262 Στο *Μικρασιατικά Χρονικά, τόμος Β΄*, Αθήνα: Τμήμα Μικρασιατικών Μελετών της Ένωσης Σμυρναίων.
- Γιαννακόπουλος, Γ. (2002). Η ελληνική εκδοτική δραστηριότητα στη Σμύρνη, Στο Χατζηγεωργίου Ν. (επιμ.), *Σμύρνη: Η Μητρόπολη του Μικρασιατικού Ελληνισμού*. Αθήνα: Τα Νέα.
- Καφετζάκη, Α. (2015). Η Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης στη Νέα Σμύρνη. Ανακτήθηκε στις 20/5/2020 από http://lyk-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/wordpress/wp-content/uploads/Ekpaideutiko_Yliko/Evangelical-School_of_Smyrna-Nea-Smyrni.pdf
- Κοροβίνης, Θ. (2005) (επιμ.). *Σμύρνη: Μια πόλη στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιθοξόου – Σαλάτα, Ζ. (1959). *Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δήμος Νέας Σμύρνης. (1990). *60 Χρόνια Νέας Σμύρνης: 1929-1989*. Αθήνα: Πορεία.
- Δήμος Νέας Σμύρνης. (2009). *Νέα Σμύρνη: Από την Καταστροφή στη Δημιουργία*. Χατζατουριάν, Β (επιμ.), Νέα Σμύρνη: Αλέξανδρος.
- Παπαηλιάκη, Ν. (2016) Εκπαιδευτικές στρατηγικές και οικονομικοί ανταγωνισμοί τον 18ο αιώνα: ο Παντελής Σεβαστόπουλος και η ίδρυση της Ευαγγελικής Σχολής της Σμύρνης, *Τα Ιστορικά*, 63, 23-42.
- Σολδάτος, Χρ. (1991). *Η εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του Ελληνισμού της Μ. Ασίας 1800-1922*, τομ. Γ΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σολδάτος, Χρ. (1989), *Η εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του Ελληνισμού της Μ. Ασίας 1800-1922*, τομ. Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σολομωνίδης, Χρ. (1961). *Η παιδεία στη Σμύρνη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σμυρνέλη Μ.- Κ., (2002), Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης, Στο *Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού, Μ. Ασία*, Ανακτήθηκε στις 22/5/2020 από <http://www.ehw.gr/l.aspx?id=4309>
- Σταυρίτσης, Α. (1947). *Σμυρναϊκαί Σελίδες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φραγκούλης Αθ. (1998). Ευαγγελική Σχολή (Σύντομη Ιστορία), Ανακτήθηκε στις 22/5/2020 από http://lyk-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/wordpress/wp-content/uploads/Istoria%20Euaggeliki/Evaggeliki_Sintomi_Istoria_Medium.pdf

Childhood bilingual acquisition: A theoretical perspective

Urania Sarri

Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, Ph.D. Aston University, U.K.

raniasarri68@gmail.com

Ουρανία Σαρρή

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας

Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Πελοποννήσου

Abstract

Factors such as age, generation, the amount of L2 input, institutional support, language patterns within the family and parental discourse strategies constitute important parameters that shape the bilingual child's patterns of language use. This article presents a summary of the research literature on bilingual language acquisition and development in childhood, aiming at assisting educators in order to better understand the mechanisms of bilingual development that affect the linguistic repertoire of children belonging to immigrant and linguistic minority groups.

Keywords: bilingualism, language acquisition, parental discourse strategies

Introduction

Acquisition is the process of picking up a new language while communicating in contexts such as the community or the family and without studying it in other formal settings, for instance, at school (Krashen, 1981). This is what differentiates acquisition of a new language from learning it. Therefore, the role of exposure to the new language (L2) is vital, especially when it comes to children. Acquisition is complete by the ages of three to four in an effortless process without overt instruction (Myers-Scotton, 2006). Lightbown and Spada note that, if we aim at native-like mastery of the target language “it may indeed be desirable for the learner to be completely surrounded by the language as early as possible” (2006:74) warning us at the same time about the perils of first language (L1) loss or incomplete development when early exposure is intensive. For children with an immigrant background, exposure to L2 outside the home domain, and mainly when schooling starts, is intense in comparison to the minimal exposure to the parents' language at home. They are exposed to the societal language through the media, television and radio, songs, books and so on, thus developing young children's linguistic soundscapes i.e. the spoken language the child has to deal with in total (De Houwer, 2009). In addition, developments in the technology of communication and the new media have affected not only the life of immigrants but also their linguistic repertoires (Sarri, 2016).

For children belonging to immigrant and linguistic minority groups, there are often no L1 learning opportunities in the host country where the educational system may not take into consideration the students' background. The outcome is often a significant slow-down of

L1 or even shift into L2 (Sarri, 2016). Parental beliefs are significant in determining whether young children will actively speak two languages (De Houwer, 2009). Such beliefs contribute to the formation of the patterns of communication within the family. There are, of course individual differences in the continuum of fluency between the two languages in children that can be explained on the basis of the children's linguistic soundscapes, the patterns of verbal interaction and input frequency (De Houwer, 2009). Research has found that language use differences in generations within the same community may occur, with the older generation retaining L1 and the younger ones becoming monolingual in L2, even when parents maintain their L1 Romaine (2010). Differences also occur among children in the same family with the older ones often being more proficient in the parents' language - although still not necessarily achieving high levels of proficiency- than the younger ones.

Bilingual Child Language Acquisition and Second Language Acquisition

The term *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) (De Houwer, 2009) is based on studies of bilingual children who were exposed to two languages from birth, also referred to as “*bilingualism as a first language*” or “*two first languages*” (Romaine, 1995). *Bilingual First Language Acquisition* implies spontaneous acquisition of language through exposure without effort or instruction (Genesee & Nicoladis, 2006). On the other hand, acquisition of language at a later stage or through formal instruction is considered as *Second Language Acquisition or late acquisition*, whereas *Early Second Language Acquisition* applies to children who were exposed to a second language at pre-school age (Sarri, 2020).

Research on *simultaneous dual language* acquisition indicates that learning two or more languages is as natural as learning one and simultaneous bilinguals can acquire two or more languages at the same rate and in the same way as monolingual children (Genesee, 2009). While children are usually successful in acquiring the languages they are exposed to, success in second language learning varies significantly among individual bilinguals (Lightbown and Spada, 2006). It is important to note that the degree of bilingualism and the ease of acquisition differ between children and those who acquire an L2 at a later age (Myers-Scotton, 2006). However, age and cognitive maturity are not the only reasons for the learning differences between children and adult L2 learners; prior linguistic knowledge, input, the linguistic environment of learning, the mode of acquisition and affective and social factors also affect L2 acquisition (Sarri, 2016). As Ellis (1997: 5) notes, “L2 learners bring an enormous amount of knowledge to the task of learning an L2”; this may be knowledge about how language works, based on their use of L1, general knowledge about the world and knowledge of communication strategies through which they can use L2.

An interesting point in the study of language acquisition has been the comparison between L1 and L2 acquisition. Paradis (2009) argues that patterns and rates of acquisition are generally highly similar between L1 and L2. For instance, there are similar morphosyntactic patterns and rates of vocabulary accumulation for children in general. Yet, there are also exceptions that may be caused by L1 transfer, mainly relative to phonological development, or due to the greater cognitive maturity of L2 learners. In support of this view, evidence

from research in Bilingual First Language Acquisition (Genesee, 2009; Genesee & Nicoladis, 2006) reveals that the rate of morphosyntactic development in bilingual children and monolingual children is the same, at least in their dominant language, with cross-linguistic transfer of specific features from one language into the other. Genesee and Nicoladis (2006:335) remark that “bilingual children reach a number of important milestones within the same age span as their monolingual peers.” Thus, milestones such as the onset of canonical babbling, the first words and the overall rate of vocabulary growth are similar stages of language development between simultaneous bilingual and monolingual children. Therefore, “bilingual development in early childhood mirrors monolingual development” (Garcia, 2009: 2083) although bilingual children translanguage from an early age, producing both mixed and monolingual utterances, whereas by the age of two they know how to choose one language or the other, or a mix of the two. De Houwer (2009:134) argues that “there are no systematic differences between normally developing bilingual and monolingual children in the ages at which basic language skills are acquired”. However, differences between bilingual and monolingual children have also been identified, such as those regarding vocabulary size, which may be attributable to differences in frequency or context of exposure. While there is also evidence of very early differences in phonological development between bilingual and monolingual children (Genesee, 2009), Genesee notes that such differences are unlikely to induce perceptible consequences on the bilinguals’ phonological skills in the long run. This is because as it is generally agreed, the earlier the acquisition of two languages begins, the more likely learners will acquire proficient phonological skills. Another interesting point in the acquisition differences between bilingual and monolingual children is the issue of possible delays in frequency-dependent aspects of acquisition in simultaneous bilinguals that may be attributable to the fact that they hear less of each language than monolinguals (Genesee & Nicoladis, 2006). As for the *Bilingual First Language Acquisition* (BFLA) learners, they have the advantage of acquiring the “additional skills that are required to manage and use two languages for communicative purposes (when to use each language and when to code mix and how much)” (Genesee & Nicoladis, 2006:336).

The process of language development

In her outline of bilingual development in the first five years, DeHouwer (2009) notes that *babbling* starts in the second half of the first year. In the second year, the child normally makes *the first single-word-like sounds*, but BFLA children may make longer utterances that sound like sentences without making sense. Babbling gradually stops, and in the end of second year children make *utterances of two or three words*. In the third year, children make *multi-word utterances* and from that point and onwards *speech production* continues. As pointed out above, these general patterns of bilingual development for BFLA children are identical to those for monolingual children (DeHouwer, 2009) and variations regarding the age at which children reach the milestones of language development among individual monolingual or bilingual children is nothing but normal. In these early years of acquisition, the factors of age and context as well as the amount of language use affect the individual’s knowledge and processing of the language, as well as the way he stores it in the brain:

“When with passing time languages are restructured, or even fade away, psycholinguistics and cognitive operations will also be influenced by this” (Grosjean and Li, 2013:11).

As far as it concerns *Second Language Acquisition* in cases of *sequential* bilingualism (Sarri, 2020), Paradis (2009) identifies the early stages of L2 development as follows: 1. *Home language*: a brief stage during which the child uses his L1 in the L2 environment, soon coming to realize the difficulties in communication in the new context. 2. *Non-verbal period*: with duration varying from a few days to several months with the younger children staying longer in that stage than older ones. 3. *Formulaic and telegraphic use*: the children’s first utterances start, most of them formulaic or telegraphic as children rely on memorized or unanalyzed phrases using only few grammatical morphemes. 4. *Productive language use*, resembling the traditional concept of interlanguage which according to Paradis “is a dynamic system balancing L1 transfer processes with target language developmental processes that gradually moves closer to the target language system” (Paradis, 2009: 338).

While the same socialization processes determine the use of the two languages by bilingual children and language use by monolingual children (Genesee & Nicoladis, 2006), Lanza (2007) argues that the child’s family is of crucial importance when it comes to acquisition; the analysis of language patterns within the family may explain the individual differences among bilinguals. Moreover, knowledge of the bilingual children’s linguistic history as well as input and exposure patterns can help identify the cases of simultaneous, early or late L2 acquisition; parental discourse strategies may be “one way in which children learn to make appropriate language choices, at least with familiar interlocutors, and as well offers an explanation of some of the variation that characterizes children in different families” (Genesee & Nicoladis, 2006: 19). De Houwer (2009) also stresses the importance of the study of the actual language models that bilingual children in order to explain particular features of children’s language production. Yet, she remarks that “findings suggest that language presentation in terms of whether a parent addresses a child in one or two languages is not the most decisive factor in whether children will grow up actually speaking two languages” (De Houwer, 2009:4733-4735).

Patterns of childhood bilingualism

Romaine (1995) has identified the following patterns of early childhood bilingualism for children who are exposed to two languages from birth (Sarri, 2016): *Type 1: The one-person-one-language pattern* takes place in families where parents have a different L1 and each parent speaks their own language to the child from birth, whereas one of the parents’ languages is the dominant language of the community. Romaine argues that the common outcome of this method is a child who speaks only the language of the community, although he understands the languages of both parents. *Type 2: The non-dominant home language or one language- one environment pattern* takes place when parents have a different L1 and one of these languages is the dominant of the community. However, they both use the non-dominant language with the child. Therefore, the child is exposed to the dominant language outside the home environment. *Type 3: The non-dominant home language without*

community support pattern takes place when parents have the same L1 -which is not the dominant language of the community- and speak it to the child. *Type 4: The double non-dominant home language without community support pattern* takes place when parents have a different L1 -none of which is the dominant language of the community- and each parent speaks their own language to the child from birth. The outcome of this method is a trilingual child, according to Romaine. *Type 5: The non-native parents pattern* takes place when parents have the same L1 -which is also the dominant language of the community- and one of the parents addresses the child in another language. *Type 6. The mixed languages pattern* takes place when parents are bilingual and address to the child in both languages using code-switching and mixing of the two languages in their speech.

While this framework -based on the parents' language, the language of the community and the parents' strategy of speaking to the child- allows some generalizations, it does not take into consideration other aspects of family bilingualism such as the language the parents communicate with each other, the parents' language ideologies, peer and sibling language usage (Lanza, 2007) or the role of the prestige of the languages involved (Sarri, 2016) and the significance of the bilingual children's language learning environments (DeHouwer, 2009). Lanza (2007) argues that Romaine's one-person-one-language pattern may result in simultaneous bilingualism for the child while the other patterns, where the non- dominant language is spoken at home and dominant language outside the home, may result in sequential bilingualism. However, the mixed languages pattern may overlap with other patterns as, generally, patterns in reality are not clear-cut. Even in the one-person-one-language pattern, parents may code-switch: transcripts of parent-child conversations may reveal that parents who claim to stick to one language only, do not do so all the time (De Houwer, 2009). Moreover, the effectiveness of the one-person-one-language pattern has been questioned as far as it concerns the creation of a favourable linguistic environment for the promotion of L1. Also, this pattern does not guarantee that the child will maintain the L1 as other factors play a significant role (Sarri, 2016).

De Houwer (2009) identifies three main patterns of language presentation that parents use in speaking to BFLA children, warning that this categorization of parental language may be an idealization of what is often a much more complex reality : *the 1P/1L* (each parent mainly uses a single language that is different from the other parent's), *the 1P/2L* (both parents address children in the same two languages), and *the 1P/1L & 1P/2L* (one parent addresses children in only one language, while the other parent uses that same language plus another one). She concludes that the one-person-one-language strategy is the least common and that it is not so much a fact but an ideal. Although this model is supposed to prevent the confusion of the child's languages and therefore the production of mixed utterances, research does not provide adequate evidence for such results. In addition, it does not necessarily result in active bilingual use by children. De Houwer, however, finds that the one-person-two- languages setting is more possible to lead to active bilingualism (for reasons that may relate to frequency of input) and the 1P/1L & 1P/2L setting is the most successful one of all if parents share the non-societal language (Sarri, 2016).

As Lanza (2007) argues, parental language ideologies affect to a great proportion the patterns of language use in the home and the creation and maintenance of a bilingual input situation (also in De Houwer, 2009). Moreover, ideologies may differ – overtly or covertly – between the parents, causing conflict in the family planning. Lanza notes that it is not the quantity but the quality in parent-child interaction that may render an active bilingual, using the L1 for example, when the parent speaking the L1 engages in play with the child.

Children may develop one of the two languages better than the other, in other words one language may be the stronger one and the other the weaker, but this can change later and the stronger language can gradually become the weaker one (De Houwer, 2009). Thus, development between the BFLA child's two languages can be uneven as children do not hear both languages to the same extend. The children's response in L2 to the parents, who address them in L1, in other words carrying out *dilingual conversations*, is a common observation in research, as De Houwer remarks. These children usually speak only the majority language. Eventually, as Grosjean and Li (2013) argue, languages and language skills go through transition periods during which languages are re-organized, affecting the communication level of the individual. At the point of stability, the communication level that was achieved before the change is regained; "a bilingual's language history can be quite complex due to life events that reduce or increase the importance of a language" (Grosjean and Li, 2013:10).

Factors affecting language choice for children

When asymmetrical bilingualism (Sarri, 2020) occurs under the pressure of a dominant group towards subordinate ones, language contact may result in language shift (Romaine, 2010), "the change from the use of one language to the use of another language across generations" (Hamers and Blanc, 2004:22). Romaine (2010) argues that it has been predicted by linguists that between 50% and 90% of the world's approximately 6,900 languages will disappear over the next century with more threatened the languages of "socially and politically marginalized and/or subordinated national and ethnic minority groups within nation-states where the politics of nation-building gave precedence to dominant ethnic groups" (Romaine, 2010:321). Romaine discusses the case of immigrants in countries like the USA - where bilingualism is often a transitional stage towards language shift - and the transformation of bilingual communities into monolingual ones. For instance, in Spanish-speaking communities where there is cross-generational shift towards English monolingualism, bilingual programs are basically transitional stages aiming not at maintenance of the child's L1, but at how L1 can support the learning of English (Anderson, 2012). Wong-Fillmore (1991) concludes that the younger children are immersed in L2, the more dramatic the L1 loss. Nevertheless, when there is support of L1 through educational programs, the church or the media, loss is lessened (Anderson, 2012). The loss of L1 has detrimental effects on the child's cognitive development, the successful acquisition of L2, his academic performance, his social and identity development, his self-esteem and his relationships with family members (Paradis et al., 2011; Garcia, 2009). Grosjean and Li (2013) note the importance of other factors that affect language choice, such as the situation and

context of discourse, the function of the interaction and the history between the participants, the speaker's attitudes towards a language or a group, age, socioeconomic status, the degree of intimacy between the participants and power relations (Sarri, 2016).

Implications for education

Research findings indicate that additive bilingualism (Sarri, 2020) is proposed as a preferable approach (Lightbown & Spada, 2006); L1 can be maintained at home whereas parents and children continue to learn L2 in the domains of school, work and the community. This way, the children will be able to develop their cognitive and affective skills in L1. When the opposite conditions persist, subtractive bilingualism takes place and the two languages compete with the more prestigious L2 replacing L1 in the child's repertoire, affecting his linguistic competence (Sarri, 2016). Underachievement and low academic results at school have been related with the level of valorization of L1 and its use at home; negative results of early bilingual experience have made scholars blame the educational system for the underachievement of immigrant children as linguistic and scholastic results are affected by sociocultural factors (Hamers and Blanc, 2004). The problems and needs of these students should be addressed based on knowledge obtained by recent literature on the issues of child bilingualism and second language acquisition so that schools stop reflecting society but lead change instead (Romaine, 1995).

References

- Anderson, R.T. (2012). First language loss in Spanish-speaking children. In: Goldstein B.A. (Ed.) *Bilingual languages Development and Disorders in Spanish-English speakers*. 2nd Ed. Baltimore: Brookes Publishing, p.193-212.
- De Houwer, A. (2009) *Bilingual first language acquisition*. Bristol: Multilingual Matters, Kindle Edition.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st Century: A global perspective*. Chichester: Wiley Publishing. Kindle Edition.
- Grosjean, F. and Li, P. (2013). *The psycholinguistics of bilingualism*. Oxford: Blackwell
- Hamers, J. F. and Blanc, M. H. (2004). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In: Li, Wei and Auer, P. (Eds.). *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter, p. 45 – 67

- Lightbown, P. and Spada, N. M. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple voices: An introduction to bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing
- Paradis, J. (2009) Second Language Acquisition in Childhood. In Hoff, E. and Shatz, M. (eds) *Blackwell Handbook of Language Development*. Blackwell Publishing (pp. 387-406).
- Paradis, J., Genesee, F. & Crago, M. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Romaine, S. (2010). Contact and language death. In: Hickey, R. (Ed.). *The Handbook of Language Contact*. Blackwell, p. 320-339.
- Sarri, U. (2016). The linguistic impact of migration: the case of Albanian immigrant children in Greece. PHD thesis, Aston University DOI:10.13140/RG.2.2.19001.39526
- Sarri, U. (2020). *The bilingualism glossary* [Ebook] Athens. ISBN: 978-618-00-2054-0.
- Wong-Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), p.323-346.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Genesee, F., and Nicoladis, E. (2006). Bilingual acquisition. In: Hoff, E. and Shatz, M. (Eds.). *Handbook of Language Development*. Oxford: Blackwell, p.324-342.
- Genesee, F. (2009). Early childhood bilingualism: Perils and possibilities. *Journal of Applied Research in Learning*, 2 (2) (Special Issue), p.1-21

Διαδικασίες προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας. Μελέτη περίπτωσης: Το σχέδιο δράσης ενός σχολείου της παραμεθορίου

Αμοργιανιώτη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ, eamorgiani@sch.gr

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου ως η αρχική φάση της λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Αρχικά γίνεται αναφορά στη σημασία και αναγκαιότητα του και περιγράφεται η ενίσχυσή του με μια σειρά νομοθετικές ρυθμίσεις τις τελευταίες δύο δεκαετίες στη χώρα μας. Στην συνέχεια, αφού προσδιοριστεί η έννοια του προγραμματισμού και οι μορφές του, καθορίζονται τα στάδια της διαδικασίας του, αναδεικνύοντας τη σημασία της συμμετοχής στο στάδιο λήψης των αποφάσεων. Τέλος, για την πληρέστερη κατανόηση των προαναφερθέντων διαδικασιών επιλέχθηκε ως μελέτη περίπτωσης ένα σχολείο της παραμεθορίου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το οποίο αναπτύσσοντας ένα σχέδιο δράσης απέφυγε την υποβάθμιση του με συγχώνευση.

Λέξεις-Κλειδιά: προγραμματισμός, εκπαιδευτικό έργο, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός αποτελεί την αρχική φάση της λειτουργίας για μια σχολική μονάδα και θεμέλιο λίθο στο έργο της. Ο προσδιορισμός της αποστολής της αντικατοπτρίζει τη μοναδική της ταυτότητα και την ωθεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά στο έργο της (Κατσαρός, 2008). Η εκπαιδευτική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό και όπως κάθε οργανισμός, απαιτεί διοίκηση, προκειμένου να συντονιστούν άνθρωποι και δραστηριότητες προς την επίτευξη των κοινών στόχων (Κατσαρός, 2008; Κουτούζης, 1999).

Τα ερευνητικά δεδομένα στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία συγκλίνουν ότι η διαμόρφωση και άσκηση εσωτερικής πολιτικής μέσω του εκπαιδευτικού προγραμματισμού από τις ίδιες τις σχολικές μονάδες έχει οδηγήσει σε ένα πιο λειτουργικό σχολείο ιδίως όταν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα λαμβάνουν πρωτίστως υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες της μονάδας, τις ανάγκες των μαθητών-τριών της και της τοπικής κοινωνίας (Stollar, Poth, Curtis, & Cohen, 2006· Κουτούζης, 1999). Άλλωστε το σχολείο είναι ένα “ανοικτό σύστημα” που αλληλεπιδρά διαρκώς με το περιβάλλον του με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός να κρίνεται αναγκαίο να αναλύει το εξωτερικό και εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Κατσαρός, 2008).

Η αναγκαιότητα του προγραμματισμού επιβάλλεται και από το γεγονός ότι η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει γίνει σε όλο το κόσμο επίκεντρο των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Stollar, 2006). Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική δίνει τις κατευθύνσεις, τις οποίες ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός προσαρμόζει στις δικές του ιδιαιτερότητές, καθώς σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), κάθε εκπαιδευτικός σχεδιασμός μπορεί να ενισχυθεί ή να ακυρωθεί από την εσωτερική οργάνωση ή κουλτούρα

της μονάδας και παράλληλα ένα ταραχώδες περιβάλλον μπορεί να ματαιώσει τους στόχους ή να προκαλέσει δυσλειτουργίες.

Περιορισμοί και δυνατότητες εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Εξετάζοντας τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό στο σχολείο, πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες του σχολείου ως εκπαιδευτικού οργανισμού που δεν επιτρέπουν την αυτούσια μεταφορά των αρχών της διοίκησης, αλλά απαιτούν την προσαρμογή τους ώστε το σύστημα να είναι λειτουργικό και ευέλικτο (Κουτούζης, 1999). Το σχολείο ως οργανισμός δεν είναι εύκολο να προσδιορίσει με ακρίβεια τους στόχους του, το αποτέλεσμα του, ποιοι είναι οι εργαζόμενοι και ποιοι οι εξυπηρετούμενοι (Κατσαρός, 2008). Παρόλα αυτά, τα τελευταία χρόνια οι αρχές της διοίκησης έχουν εισαχθεί στην εκπαίδευση καθώς τα ερευνητικά δεδομένα είναι ενθαρρυντικά και αναδεικνύουν τη σημασία της συμμετοχικής διοίκησης στην εκπαίδευση. Παράλληλα, εξίσου σημαντικό είναι ότι τις δύο τελευταίες δεκαετίες, παρά τον έντονο συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, καταγράφεται μια τάση “ελεγχόμενης αυτοσυγκέντρωσης” με μεταφορά πολλών αρμοδιοτήτων σε περιφερειακά όργανα (Κατσαρός, 2008).

Ωστόσο, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού συστήματος, ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει κεντρικό ρόλο στη λειτουργία μιας μονάδας και έχει τη δυνατότητα να στηρίζει την παιδαγωγική της αυτονομία. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας προχώρησε σε νομοθετικές ρυθμίσεις, με βάση τις Υπουργικές Αποφάσεις Αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002, 3848/2010-ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010, ενισχύοντας και προάγοντας τις αρμοδιότητες του Συλλόγου Διδασκόντων για χάραξη εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτές ορίζονταν αρχικά με το Ν.1566/85 Αρ.11. Τέλος, με την Υπουργική Απόφαση με αρ. πρωτ. 1816/ΓΔ4/7-1-2019 (Β' 16), ο Σύλλογος Διδασκόντων του Σχολείου καλείται πλέον να καταθέσει τον συλλογικό προγραμματισμό του και την αποτίμηση του διδακτικού έργου του στα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) αξιοποιώντας το πλαίσιο για την βελτίωση του.

Ο Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα

Στο σημείο αυτό επιχειρείται η προσέγγιση της διαδικασίας του προγραμματισμού. Αξίζει να αναφερθεί ότι προγραμματισμός είναι ένα σύνολο συστηματικών, συλλογικών και συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες οργανώνονται και αναπτύσσονται μέσα στη σχολική μονάδα (Κατσαρός, 2008). Είναι η πρώτη φάση από τις τέσσερις φάσεις της διοίκησης (οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος), που θέτει τους στόχους και τις κατευθύνσεις για την επίτευξη των στόχων. Παράλληλα, έχει χαρακτήρα όχι μόνο προστατευτικό, εφόσον προλαμβάνει πιθανούς κινδύνους και απειλές αλλά και επιθετικό χαρακτήρα, καθώς εκμεταλλεύεται ευκαιρίες, που προωθούν τον οργανισμό (Κουτούζης, 1999).

Ο προγραμματισμός της δράσης μπορεί να πάρει δύο μορφές με κριτήριο το εύρος των στόχων. Έτσι διακρίνεται σε στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό (Κατσαρός, 2008; Κουτούζης, 1999). Ο στρατηγικός προγραμματισμός στοχεύει στην εκπλήρωση των μακροπρόθεσμων στόχων της μονάδας, που συνδέονται με την εκπαιδευτική πολιτική.

Αντίθετα, ο λειτουργικός προγραμματισμός αφορά, είτε βραχυπρόθεσμους, είτε μεσοπρόθεσμους στόχους, που συνδέονται αφενός με τους επιμέρους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου με την καθημερινή λειτουργία της μονάδας.

Αναφορικά με τη διαδικασία του προγραμματισμού, η διεθνής βιβλιογραφία συμφωνεί ότι είναι πολυσύνθετη διαδικασία και έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα που συγκλίνουν ότι ο προγραμματισμός επιτελείται σε στάδια, αλληλοεπηρεαζόμενα και επαναλαμβανόμενα (Πετρίδου, 2002). Προηγείται ο ορισμός της αποστολής της εκπαιδευτικής μονάδας, διαμορφώνεται το όραμα και οι αξίες που διέπουν τον οργανισμό. Στην αμέσως επόμενη φάση διερευνώνται ισχυρά και αδύναμα σημεία του εσωτερικού περιβάλλοντος και εντοπίζονται οι ευκαιρίες και οι περιορισμοί του εξωτερικού περιβάλλοντος για να ακολουθήσει ο καθορισμός των στόχων και η ένταξη τους σε μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα προγράμματα δράσης (Stollar, 2006). Πριν την σύνταξη του σχεδίου δράσης αναπτύσσονται εναλλακτικές λύσεις επίτευξης των στόχων και γίνεται αξιολόγηση με σκοπό την επιλογή της κατάλληλης εναλλακτικής. Τέλος, διαμορφώνεται η στρατηγική με το πλαίσιο δράσης, με ταυτόχρονη οργάνωση, καθοδήγηση και έλεγχο της εφαρμογής της και καθορισμένο χρονοδιάγραμμα (Stollar, 2006).

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου μιας μονάδας αναβαθμίζεται όταν ο ορθολογικός προγραμματισμός της δράσης της συνδυάζεται με συμμετοχικότερη διαδικασία λήψης των αποφάσεων της (Πετρίδου, 2002). Ειδικότερα, ο ρόλος της ηγεσίας στη φάση αυτή κρίνεται καθοριστικός για την ενεργοποίηση και δραστική συμμετοχή όλων των οργάνων κατά τη λήψη των αποφάσεων (Everard et al, 1999).

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις διαδικασίες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου και τη σημασία της συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων στη σχολική μονάδα που ενισχύουν την παιδαγωγική της αυτονομία. Στο πλαίσιο της προβληματικής που εκθέσαμε προκύπτουν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- *ποια τα όργανα συμμετοχής στο εκπαιδευτικό προγραμματισμό;*
- *ποιες είναι οι φάσεις του εκπαιδευτικού προγραμματισμού;*

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στη μελέτη ερευνών καθώς και στη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ποιοτικής έρευνας όπως είναι η μελέτη περίπτωσης (Αθανασίου, 1997). Η άντληση στοιχείων έγινε σε τρεις φάσεις, αρχική, ενδιάμεση, τελική με βάση το ημερολόγιο που κρατούσα και τις συζητήσεις με τα υπόλοιπα όργανα/φορείς.

Μελέτη περίπτωσης: Το σχέδιο δράσης μιας παραμεθορίου σχολικής μονάδας

Προκειμένου να γίνει πιο κατανοητό πώς ο προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων πραγματώνονται σε μια εκπαιδευτική μονάδα, επιλέχθηκε ένα σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γενικό Λύκειο, της εκπαιδευτικής περιφέρειας Ηπείρου. Αναλυτικότερα, η

ενασχόληση με το συγκεκριμένο σχολείο έγινε, καθώς συγκεντρώνει πολλά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε σχολεία δυσμενών συνθηκών και παραμεθορίου. Για παράδειγμα, τροφοδοτείται με μαθητές-τριες από διάφορες περιοχές, εντός και εκτός συνόρων, άτομα διαφορετικής εθνολογικής προέλευσης, θρησκείας, κουλτούρας και πολιτισμού. Παράλληλα, έχει να αντιμετωπίσει τη συρρίκνωση και κατ' επέκταση την υποβάθμιση.

Αρχική φάση: Ειδικότερα από την αρχή της σχολικής χρονιάς, ο Σύλλογος Διδασκόντων κλήθηκε από το Διευθυντή να διαμορφώσει το δικό του προγραμματισμό για τη νέα χρονιά εκκινώντας από την αποτίμηση του προηγούμενου. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων μετά από πρόσκληση της διευθύντριας και παρουσία του Συντονιστή Παιδαγωγικής Ευθύνης και του συλλόγου γονέων, ο οποίος είχε πολύ ενεργό μέρος στο σχολείο, καθώς σε τέτοιου είδους κοινωνίες το σχολείο είναι πολύ σημαντικός θεσμός στη συνείδηση και στη ζωή των κατοίκων. Επειδή το θέμα ήταν ζωτικής σημασίας και υπήρχε στενότητα χρόνου, η λήψη απόφασης ξεπέρασε το επίπεδο σχολικής μονάδας, για αυτό ήταν παρόντες και φορείς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας. Σκοπός ήταν να ενημερωθούν για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο και παράλληλα να διαμορφωθεί ένα σχέδιο δράσης ως προς αυτά.

Αρχικά, ο Διευθυντής ενημέρωσε τους παρόντες για την έκθεση αξιολόγησης της προηγούμενης χρονιάς στην οποία σημειώθηκε 5% σχολική διαρροή του συνολικού μαθητικού δυναμικού που ήταν 60 μαθητές, 15% μετεγγραφές και μειωμένες μαθητικές επιδόσεις στην Α και Β τάξη, καθώς σε αντίθεση με προηγούμενες χρονιές υπήρχε σε κάθε τάξη ένας μόνο αριστεύχος και παράλληλα εκφράστηκε ο φόβος ότι η σχολική μονάδα κινδυνεύει με συγχώνευση με το διπλανό Γυμνάσιο και υποβάθμιση σε Λυκειακές Τάξεις Γυμνασίου. Παράλληλα, επειδή ένα επιμέρους αλλά κύριο πρόβλημα που απασχολεί τη μονάδα είναι η συνύπαρξη των μαθητών, καθώς υπάρχουν πολλοί μαθητές αλβανικής καταγωγής ή προερχόμενοι και από άλλες βαλκανικές χώρες, τέθηκε ένας προβληματισμός για τη δημιουργία ενός ενταξιακού σχολείου που θα αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες και θα ανταποκρίνεται στην ετερογένεια των αναγκών και των ενδιαφερόντων.

Μετά την παρουσίαση της υφιστάμενης κατάστασης, οι παρευρισκόμενοι κλήθηκαν σε ανοικτό διάλογο για το ποιο θα ήθελαν να είναι το μέλλον τη μονάδας και κυρίως να εκφράσουν ποια θα είναι η αποστολή της, το όραμα και οι αξίες που θέλουν να τη διέπουν. Όλοι συμφώνησαν ομόφωνα ότι το σχολείο θα πρέπει να μείνει αυτόνομο και να μην συγχωνευτεί με το Γυμνάσιο στο οποίο οι μαθητές υπερβαίνουν τον αριθμό των 150 και ότι το σχολείο τους έχει προσφέρει πολύ σημαντική δουλειά στην περιοχή, καθώς κάθε χρόνο περίπου το 85% του μαθητικού πληθυσμού καταφέρνει να εισαχθεί στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα χωρίς καμιά στην ουσία φροντιστηριακή υποστήριξη. Ειδικά ο σύλλογος γονέων, εκπροσωπώντας και την τοπική κοινωνία, εξέφρασε την αναγνώριση του έργου αυτού στη περιοχή. Ως αποστολή του σχολείου ή καλύτερα στρατηγικός στόχος μετά από εκτενή συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων των οργάνων διοίκησης ορίστηκε “η δημιουργία ενός πιο καινοτόμου δημόσιου σχολείου, δημοκρατικού, συνεργατικού, ανοικτού στην κοινωνία, που ανταποκρίνεται στον κοινωνικό του ρόλο, και εδράζεται στις

αρχές της ισότητας, της ελευθερίας έκφρασης και της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους στη μάθηση”.

Αναφορικά με το εσωτερικό περιβάλλον θετικά θεωρήθηκαν τα εξής:

- η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς οι περισσότεροι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και όλοι έχουν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες.
- η διάθεση και το ενδιαφέρον όλων να συνεργαστούν.
- η εμπειρία τριών εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο πολλά χρόνια.
- Ως αρνητικά/απειλές επισημάνθηκαν:
- η έλλειψη περισσότερων πόρων.
- η αλλαγή της σύνθεσης του συλλόγου Διδασκόντων κάθε χρόνο.

Σε σχέση με το εξωτερικό περιβάλλον επισημάνθηκε:

- η έμπρακτη στήριξη της μονάδας από την τοπική κοινωνία.
- η συνεργασία και η υποστήριξη από τον Συντονιστή Παιδαγωγική Ευθύνης.

Ουσιαστικά σε πρώτη φάση, έγινε απόλυτα σαφές τι προσπαθεί το σχολείο να πετύχει και με ποια κριτήρια. Στην επόμενη φάση, ουσιαστικά σε συνεδρίαση που έγινε μετά από 10 μέρες, με τη συμμετοχή όλων πάλι των οργάνων καθορίστηκαν οι λειτουργικοί στόχοι με τους οποίους το σχολείο το επόμενο διάστημα καλείται να δράσει για την επόμενη τριετία, καθώς τα προβλήματα είναι σύνθετα και η φύση του στόχου, για ένα δημοκρατικό, καινοτόμο, ανοικτό και ενταξιακό σχολείο, είναι μακροπρόθεσμη. Για την υλοποίηση του προαναφερθέντος στρατηγικού στόχου τέθηκε μια σειρά από λειτουργικούς στόχους:

- να δημιουργηθεί ένα σχολείο που χρησιμοποιεί εναλλακτικές παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους και την χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία ώστε ενισχυθεί η μάθηση και με άλλες τεχνικές- μέσα.
- να ακολουθεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία για ένα σχολείο για όλους.
- να εφαρμόζουν δημοκρατικές τεχνικές και αξίες στη σχολική ζωή, ιδιαίτερα σε θέματα διαχείρισης σχολικής τάξης.
- να δοθεί έμφαση στη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, να αποκτήσουν ενεργό ρόλο στη επίλυση συγκρούσεων στην ομάδα και να ασκηθούν στο διάλογο κατά την συνέλευση της τάξης ώστε οι ίδιοι να δημιουργήσουν ένα κοινοτικό-δημοκρατικό σχολείο.
- να διευρυνθεί η συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και το Δήμο, καθώς με την ανάπτυξη συνεργειών θα δημιουργηθεί ένα ανοικτό σχολείο.
- να γίνει η σύμπραξη του σχολείου με άλλα ώστε ενταχθεί σε ένα δίκτυο σχολείων με κοινές παιδαγωγικές δράσεις.
- να δοθεί έμφαση στην γλωσσική και επικοινωνιακή ικανότητα των δίγλωσσων.
- να ακολουθήσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διαμορφώνοντας μια τάξη ανοικτή στο διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον.
- να γίνουν προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο ενταξιακό.
- να πραγματοποιηθούν προγράμματα αγωγής υγείας σε όλα τα τμήματα με σκοπό την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την πρόληψη της σχολικής βίας.

Τέλος, ο σύλλογος γονέων ανέλαβε να αναζητήσει πόρους αξιοποιώντας κληροδοτήματα ώστε να εξοπλιστούν τα εργαστήρια και να λειτουργήσει μια ακόμη αίθουσα προβολών ώστε το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον. Το σχολείο πάλι δήλωσε ότι θα είναι παρών σε όλες τις δράσεις της τοπικής κοινωνίας με ενεργό ρόλο. Στο πλαίσιο αυτό αποφασίστηκε ομόφωνα ότι το σχολείο θα επιδιώκει οργανωμένα και συστηματικά τη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, και μέσα από συμμετοχικές-συνεργατικές διαδικασίες αναστοχασμού, θα αποτιμά το συνολικό εκπαιδευτικό έργο εστιάζοντας στην επίλυση προβλημάτων που προέκυψαν, αναδιατυπώνοντας ή αναπλαισιώνοντας τους στόχους του αρχικού προγραμματισμού. Σημαντικό τέλος αποτελεί ότι ορίστηκε μια πρώτη συνάντηση απολογισμού, για διαμορφωτική αποτίμηση στο τέλος του τριμήνου, παρουσία όλων των οργάνων για την εκτίμηση των πρώτων αποτελεσμάτων, την επίλυση επικείμενων δυσκολιών και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων.

Διαμορφωτική Αποτίμηση: Την τελευταία βδομάδα πριν την γιορτή των Χριστουγέννων συνήλθε το Σχολικό Συμβούλιο και παρουσία του Συντονιστή παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου ύστερα από ειδική πρόσκληση. Κατά την συνεδρίαση προέκυψε ότι με τη χρήση ψηφιακών μέσων και διαφοροποιημένης διδασκαλίας σημειώθηκε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και καλύτερη απόδοση στα γραπτά διαγωνίσματα σε σχέση με προηγούμενες χρονιές. Ακόμη μέσα από τις ερευνητικές εργασίες δόθηκε έμφαση στις δημοκρατικές αξίες και τη συνεργασία με αποτέλεσμα τη σύσφιξη σχέσεων των μαθητών που παρουσιάζουν ετερογένεια. Η συνεργασία αυτή ενίσχυσε τους μαθητές στο να εφαρμόσουν υπεύθυνα το θεσμό των μαθητικών κοινοτήτων προς όφελος τους και να αξιοποιήσουν τη διαδικασία της συνέλευσης τάξης. Παράλληλα, όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ξεκίνησαν εκπαιδευτικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και το σχολείο εντάχθηκε το δίκτυο σχολείων Ηπείρου με θέμα τον εθελοντισμό. Αναφορικά με το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η τοπική κοινωνία δέχτηκε πρόσκληση και ήταν παρούσα στην επέτειο της 28ης Οκτωβρίου και στήριξε το σχολείο στο θεατρικό. Παράλληλα, ο σύλλογος Γονέων μέσα από κληροδοτήματα προσέφερε στο εργαστήριο πληροφορικής καινούργιους υπολογιστές και έναν διαδραστικό πίνακα. Από την εικόνα αυτή όλοι συμφώνησαν ότι το σχολείο άρχισε να αλλάζει και ότι το πρώτο τρίμηνο ήταν το διάστημα της προεργασίας ώστε στο επόμενο εξάμηνο το σχολείο να προχωρήσει σε σύμπραξη με άλλα σχολεία του, να αποκτήσει κοινωνικό αποτύπωμα στην τοπική κοινωνία και στην πόλη συμμετέχοντας σε μαθητικούς, καλλιτεχνικούς διαγωνισμούς και να ολοκληρωθούν οι αρχικοί στόχοι υλικοτεχνικής υποδομής.

Τελική Αποτίμηση: Στο τέλος του σχολικού έτους συνήλθε και πάλι το Σχολικό Συμβούλιο παρουσία του Συντονιστή Παιδαγωγικής Ευθύνης όπου διαπιστώθηκε η σταδιακή εκπλήρωση του στρατηγικού στόχου για ένα καινοτόμο δημόσιο σχολείο, δημοκρατικό, ανοικτό στην κοινωνία. Το τελευταίο εξάμηνο το σχολείο είχε αλλάξει εκσυγχρονίζοντας τις μεθόδους διδασκαλίας του και πετυχαίνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, μετρήσιμα σε βαθμολογία, το μαθητικό ενδιαφέρον είχε αυξηθεί και οι μαθητές του είχαν εκπαιδευτεί στο να δουλεύουν σε ομάδες και να συνεργάζονται κυρίως μέσα από τις

ερευνητικές και δημιουργικές εργασίες. Ακόμη είχε μετάσχει σε διαγωνισμό Ρομποτικής όπου και διακρίθηκε και είχε παρουσία στο μαθητικό θεατρικό φεστιβάλ της πόλης. Τέλος, η αίθουσα προβολών είχε ολοκληρωθεί με τη συμβολή του Συλλόγου Γονέων και του Δήμου και την επόμενη σχολική χρονιά θα λειτουργούσε. Η συνέλευση έληξε ορίζοντας την επόμενη συνεδρίαση για τα μέσα Σεπτεμβρίου, καθώς το σχέδιο δράσης ήταν τριετές.

Συμπεράσματα

Είναι προφανές, ότι η ύπαρξη συλλογικής και συμμετοχικής διοίκησης σε μια εκπαιδευτική μονάδα, τόσο σε θέματα διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής της πολιτικής όσο και σε καθημερινά ζητήματα, δημιουργεί ένα δημοκρατικό πλαίσιο εργασίας και αυξάνει το αίσθημα ευθύνης αυτών που υλοποιούν τις αποφάσεις. Τα όργανα ασκούν συλλογικά τη διοίκηση, με τον διευθυντή να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ενεργή συμμετοχή όλων στις διαδικασίες προγραμματισμού και λήψης αποφάσεων με στόχο την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της μονάδας. Είναι σαφές ότι ο διευθυντής στο συγκεκριμένο σχολείο εφαρμόζει ένα δημοκρατικό μοντέλο στη διοίκηση της μονάδας και ταυτόχρονα κρατά το σχολείο ανοικτό και στην τοπική κοινωνία, κάνοντας την μέτοχο της επίτευξης των στόχων του σχολείου. Συνεπώς, η κάθε σχολική μονάδα καλείται να προγραμματίσει το εκπαιδευτικό έργο της υπερβαίνοντας τους περιορισμούς και αξιοποιώντας το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που έχει διευρύνει τις δυνατότητες της για παιδαγωγική αυτονομία ώστε το πλαίσιο λειτουργίας να γίνει ευέλικτο και να ανταποκριθεί στην ετερογένεια κάθε σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Α. (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι. του ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Νόμος Ν.1566/85 Αρ.11 Περ. ΣΤ' Σύλλογος Διδασκόντων
- Νόμος ΦΕΚ 1340/2002 Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων
- Νόμος 3848/2010 - ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010 όριζε ότι σύμφωνα με το άρθρο 32 "Προγραμματισμός και αξιολόγηση της δράσης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών"
- Νόμος 1816 /ΓΔ4/2019ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019 Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων

- Πετρίδου, Ε. (2002). «Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση». *Διοικητική Ενημέρωση*, 24, σσ. 55-60.
- Stollar, S. A., Poth, R. L., Curtis, M. J., & Cohen, R. M. (2006). Collaborative strategic planning as illustration of the principles of systems change. *School Psychology Review*, 35(2), pp. 181-197.

Η αξιοποίηση του portfolio στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή

Κολοβελώνη Γεωργία
Φιλόλογος, M.Ed., MA, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε., georgia-k@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η αξιοποίηση του portfolio στη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή. Αρχικά γίνεται μια εισαγωγή στην έννοια της αξιολόγησης γενικά και στην έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση ειδικότερα. Κατόπιν παρουσιάζεται το portfolio ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης, με αναφορά στην έννοια, τα χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και τα στάδια οργάνωσής του. Επισημαίνονται τα πλεονεκτήματα χρήσης και η πρόσθετη αξία του ως μέσου αξιολόγησης του μαθητή. Κατόπιν γίνεται σύντομη αναφορά στα μειονεκτήματα χρήσης του και σχολιάζεται η ελληνική πραγματικότητα που αφορά την αξιοποίησή του. Τέλος, στα συμπεράσματα, επισημαίνεται η ανάγκη ενσωμάτωσής του στην καθημερινή σχολική πράξη, σε συνδυασμό με άλλους τρόπους αξιολόγησης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική αξιολόγηση, εναλλακτική αξιολόγηση, αξιολόγηση μαθητή, portfolio

Εισαγωγή

Η έννοια της αξιολόγησης είναι στενά συνυφασμένη με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας ο οποίος να μην περιέχει την αξιολόγηση ως απαραίτητο τμήμα του τρίπτυχου «σχεδιασμός-προγραμματισμός/υλοποίηση-εφαρμογή/αποτίμηση-αξιολόγηση», καθώς μέσω αυτής επιδιώκεται να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης του αρχικού στόχου και οι παράγοντες που συντέλεσαν στην πιθανή επιτυχία ή αποτυχία του αρχικού σχεδιασμού.

Ποικίλοι ορισμοί έχουν προταθεί από τη βιβλιογραφία για να ορίσουν την αξιολόγηση. Έτσι, ο όρος αξιολόγηση αναφέρεται στη διαδικασία συλλογής δεδομένων, μέσω της οποίας, χρησιμοποιώντας κάποια κριτήρια, αποδίδουμε αξία σε κάτι, δηλαδή εκφράζουμε αξιολογική κρίση ή εκτίμηση για κάτι (Οικονομόπουλος κ.ά. 2006). Επιπλέον, ως αξιολόγηση ορίζεται η διαδικασία κρίσης της αξίας ενός προσώπου, ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας ή ενός προγράμματος (Κασσωτάκης, 2003). Ακόμη, αξιολόγηση είναι η διαδικασία αποτίμησης της αποτελεσματικότητας και των αποτελεσμάτων μιας συστηματικής και σκόπιμης δραστηριότητας (Δεληγιάννη, 2002).

Σύμφωνα με τον Παπαδημητράκοπουλο (2006), η βασική νοητική διεργασία κατά την αξιολόγηση είναι η σύγκριση. Αξιολόγηση δηλαδή είναι η διατύπωση μιας εκτίμησης, η οποία είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ του αντικειμένου παρατήρησης και ενός κριτηρίου ή μιας νόρμας η οποία έχει οριστεί ως σημείο αναφοράς ή σύγκρισης. Η Δεληγιάννη (2002) υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση σαφών κριτηρίων και ο προσδιορισμός συστηματικών και ελεγχόμενων διαδικασιών είναι βασικές προϋποθέσεις για την αξιοπιστία της αξιολόγησης.

Η έννοια της αξιολόγησης στην εκπαίδευση

Καθώς η αξιολόγηση είναι παρούσα σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής και συνδέεται με οποιαδήποτε ατομική ή συλλογική δραστηριότητα ως αναπόσπαστο στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας, είναι φυσικό να τη συναντάμε και στον τομέα της εκπαίδευσης, στον οποίο συνιστά ένα ευρύ πεδίο αναφοράς, με ποικίλους ορισμούς να έχουν προταθεί για να αποδώσουν το εννοιολογικό της περιεχόμενο.

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση ορίζεται κυρίως ως αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των διαδικασιών που εφαρμόζονται, με στόχο να βελτιωθούν τυχόν προβλήματα που προκύπτουν (Mertens, 2015). Αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς αναπτύχθηκε ταυτόχρονα με τη δημιουργία και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων. Κατευθύνει τον εκπαιδευτικό για περαιτέρω δράση και συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Σταύρου και Νεοφύτου, 2012). Η σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη συνδυάζει άρρηκτα την έννοια της αξιολόγησης με την αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων και την ορίζει ως τη «συστηματική και καλά οργανωμένη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, σε συνάρτηση πάντα με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί» (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Επιπλέον, λειτουργεί ως μια συστηματική και οργανωμένη διαδικασία, κατά την οποία, μέσω κριτηρίων, μέσων και σκοπών που έχουν από πριν καθοριστεί, γίνεται απόπειρα να εκτιμηθούν οι συντελεστές και τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού μηχανισμού (Δημητρόπουλος, 1998). Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αναφέρεται όχι μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών, αλλά και στην αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών, της σχολικής μονάδας (συμπεριλαμβανομένης και της αυτοαξιολόγησής της), στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και συνακόλουθα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Αποτελεί δηλαδή μια συστηματική προσπάθεια να αποτιμηθεί η αποδοτικότητα όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα και ιδιαίτερα σημαντικό, αφού σχετίζεται με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Η αξιολόγηση εξάλλου, κατά τον Δημητρόπουλο (2007), εξυπηρετεί ποικίλες ομάδες, οι οποίες δέχονται την ανατροφοδοτική λειτουργία της και αξιοποιούν τα πορίσματά της. Οι ομάδες αυτές περιλαμβάνουν τον μαθητή, το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η αξιολόγηση του μαθητή

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί έναν ιδιαίτερα σημαντικό τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο μάθησης, αλλά και αποτελεσματικό μηχανισμό ανατροφοδότησης, εμπλουτίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία και βοηθώντας τον να κατακτήσει αποτελεσματικά τη γνώση. Η παροχή

συνεχούς πληροφόρησης σχετικά με την επίδοσή του, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της αξιολόγησης, θεωρείται πολύ σημαντική (Thorndike & Hagen, 1969) και αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας, η οποία στοχεύει κυρίως στη μεγιστοποίηση της απόδοσής του και στην ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης.

Η αξιολόγηση μπορεί να έχει διάφορες μορφές, οι οποίες καθορίζονται από ποικίλους παράγοντες, όπως ο εκπαιδευτικός ρόλος που επιτελεί, ο χρόνος κατά τον οποίο διεξάγεται, τα μέσα που χρησιμοποιεί. Οι τρεις βασικότερες είναι η διαγνωστική ή αρχική (diagnostic), η διαμορφωτική ή συνεχής (formative) και η αθροιστική ή τελική (summative) (Δημητρόπουλος, 2007· Κασσωτάκης, 2013).

Η διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση λαμβάνει χώρα πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας και έχει στόχο την άντληση πληροφοριών που σχετίζονται με τη διερεύνηση του αρχικού επιπέδου γνώσεων και των προγενέστερων αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων πάνω σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να διερευνήσει τυχόν δυσκολίες των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να σχεδιάσει κατάλληλα τις διδακτικές του παρεμβάσεις και να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις ανάγκες τους. Συνήθως γίνεται μέσω κάποιων προκαταρκτικών τεστ ή και μέσω συζήτησης με τον εκπαιδευτικό (Κασσωτάκης, 2013).

Η διαμορφωτική ή συνεχής αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, με βασικό στόχο τη συνεχή παρακολούθηση της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευόμενων, ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξη ή μη των μαθησιακών στόχων. Ο σκοπός της δηλαδή δεν είναι η ιεραρχική κατάταξη των μαθητών, αλλά η κατάκτηση των στόχων της διδασκαλίας, καθώς η αξιολόγηση σ' αυτή την περίπτωση αντιμετωπίζεται ως «μέσο μάθησης» και όχι ως «μέσο αποτίμησης» (Κασσωτάκης, 2013). Για τον λόγο αυτόν θεωρείται το καλύτερο και πιο αποτελεσματικό είδος αξιολόγησης, αφού αποβλέποντας στον έλεγχο της μαθητικής προόδου, συντελεί στην κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων (Rogers, 1999). Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο ανατροφοδότησης, τόσο του μαθητή όσο και του εκπαιδευτικού. Στην περίπτωση του μαθητή, βοηθώντας τον να εντοπίσει τις αδυναμίες και ελλείψεις του καλλιεργεί τη μεταγνώση, μια σημαντική δεξιότητα, η οποία του επιτρέπει να ελέγχει ο ίδιος τη διαδικασία μάθησης. Στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, συντελεί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω του επανασχεδιασμού της, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους, παραδοσιακούς, όπως τα μικρά ατομικά τεστ, αλλά και πιο σύγχρονους, όπως τα φύλλα εργασίας και ο φάκελος εργασιών ή portfolio .

Η αθροιστική ή τελική αξιολόγηση διενεργείται στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας, με σκοπό την τελική της αποτίμηση, αναφορικά με την ολική αξιολόγηση των διδακτικών στόχων, ώστε να διαπιστωθεί η επίτευξή τους ή μη. Συνήθως εστιάζει στο τελικό μετρήσιμο αποτέλεσμα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, το οποίο αποτυπώνεται με την επίδοση στους μαθητές της τελικής βαθμολογίας. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της είναι ότι διενεργείται αφού έχει συντελεστεί η εκπαιδευτική

διαδικασία, προκαλώντας άγχος στους αξιολογούμενους (Bloom et al, 1971). Αυτός είναι και ένας από τους λόγους για τους οποίους το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης και των τρόπων που χρησιμοποιούνται για να επιτευχθεί, έχει δεχτεί κριτική από πολλούς παιδαγωγούς, οι οποίοι δίνουν έμφαση στην ψυχολογική διάσταση της αξιολόγησης και στον αντίκτυπο που μπορεί να έχει στους μαθητές (Κασσωτάκης, 2013).

Αναφορικά με τις μορφές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ας σημειωθεί επιπλέον ότι η αξιολόγηση μπορεί να είναι τυπική ή επίσημη και άτυπη ή ανεπίσημη. Η πρώτη είναι οργανωμένη και πλήρως σχεδιασμένη από τον εκπαιδευτικό και πραγματοποιείται μέσω γραπτών τεστ ή τελικών διαγωνισμάτων, ενώ η δεύτερη πραγματοποιείται μέσω της αξιοποίησης αξιολογικών δοκιμασιών όπως η παρατήρηση και οι προφορικές ερωτήσεις.

Το portfolio ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης

Η αξιολόγηση, όπως ήδη αναφέρθηκε, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μέθοδοι αξιολόγησης που ακολουθούνται για την αποτίμηση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης είναι συνήθως άμεσα συνυφασμένοι με το μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός. Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας, όπου ο μαθητής είναι παθητικός αποδέκτης της πληροφορίας και ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το περιεχόμενο του μαθήματος, στοχεύοντας στην απομνημόνευση της πληροφορίας, συνήθως σχετίζονται με παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης, όπως τυποποιημένα τεστ, ερωτήσεις από το βιβλίο του μαθητή ή ερωτήσεις που απαιτούν απλή ανάκληση της προς απομνημόνευση ύλης (Dochy, 2001).

Το αντίθετο συμβαίνει με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που δεν περιορίζεται σε απλή ανάκληση γνώσεων αλλά απαιτεί πολλές νοητικές ικανότητες και δεξιότητες (Φλουρής, 1986). Αυτές οι μέθοδοι επιτρέπουν στους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση σε ένα πλαίσιο διερευνητικής και εποικοδομητικής μάθησης (Bigge, 1997) και συνήθως σχετίζονται με εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, οι οποίοι εγγυώνται την επίτευξη εγκυρότητας, αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας.

Ο όρος «εναλλακτική αξιολόγηση», η οποία συχνά αναφέρεται και ως «αυθεντική αξιολόγηση», χρησιμοποιείται σε αντιδιαστολή με τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης και αποτελεί έναν τύπο διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία είναι συνεχής, γίνεται με βάση συγκεκριμένα κριτήρια και έχει πολλά πλεονεκτήματα. Στόχος της είναι να αξιολογήσει πολύπλευρα τις στάσεις, τις απόψεις και τις επιδόσεις των μαθητών, αναιρώντας την παθητικότητα της παραδοσιακής αξιολόγησης, βάζοντας στη θέση της την πρωτοβουλία, την αυτοπειθαρχία και την επιλογή (Meyer, 1992), ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση και συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών ικανοτήτων τους (Segers, 1999). Τέτοιοι τρόποι αξιολόγησης είναι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, η συστηματική παρατήρηση,

η αξιολόγηση από την ομάδα των συμμαθητών, η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση βάσει portfolio.

Έννοια, χαρακτηριστικά, περιεχόμενο και στάδια οργάνωσης του portfolio

Οι Arter & Spandel (1992) ορίζουν το portfolio ως «μια σκόπιμη συλλογή εργασιών του μαθητή που διηγείται την ιστορία των προσπαθειών που κατέβαλλε, καθώς και την πρόοδο ή την επίδοσή του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή». Ο Γεωργούσης (1998) αναφέρει ότι είναι «η σκόπιμη συλλογή της εργασίας του μαθητή, η οποία διηγείται μια ιστορία επίδοσης ή ανάπτυξης». Σύμφωνα με τους Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρα (2004), το portfolio ή αλλιώς φάκελος εργασιών μαθητή είναι «συλλογή των έργων ενός μαθητή τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένο στόχο και αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοσή του σε δεδομένο ή δεδομένα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος (μεμονωμένα ή συσχετιζόμενα). Η συλλογή πρέπει να περιλαμβάνει και το σκεπτικό που αναπτύσσει ο μαθητής καθώς καταβάλλει προσπάθεια για να εκπονήσει τις εργασίες που θα περιληφθούν στον φάκελο, τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, τα κριτήρια αξιολόγησης της ποιότητας των έργων και την κριτική του κοινού που έχει κληθεί να μελετήσει και να αξιολογήσει τον φάκελο εργασιών».

Το portfolio, λοιπόν, συνιστά μια συλλογή από έργα τα οποία έχει δημιουργήσει ο μαθητής και τα οποία έχει ο ίδιος επιλέξει, σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, ώστε να σκιαγραφούν την προσωπικότητά του, αποτελώντας τεκμήρια της πορείας μάθησης και της ανάπτυξης των ικανοτήτων του, βοηθώντας τον τόσο να αυτοαξιολογείται όσο και να λαμβάνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτυγχάνει τη διαρκή βελτίωσή του κατά την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Δεδομένου ότι το portfolio αποτελεί εργαλείο αυτοαξιολόγησης του μαθητή αλλά και αξιολόγησής του από τον εκπαιδευτικό, αξίζει να σημειωθεί ότι είναι πολύ σημαντικό να έχουν από κοινού αποφασιστεί τα κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών και το συνεχές των διαβαθμίσεων της ποιότητας των μαθητικών εργασιών, αυτό δηλαδή που αποκαλούμε κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (Seely, 1994).

Το portfolio χαρακτηρίζεται από δύο βασικές λειτουργίες. Την παιδαγωγική, κατά την οποία ο μαθητής συλλέγει και καταχωρεί το υλικό αναλογιζόμενος ταυτόχρονα τι μαθαίνει και πώς το μαθαίνει, και την απογραφική, κατά την οποία ο μαθητής συλλέγει το υλικό του φακέλου και το κοινοποιεί σε τυχόν ενδιαφερόμενους (εκπαιδευτικούς, διευθυντή, γονείς), ώστε να τεκμηριώσει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (Brown & Hudson, 1998).

Υπάρχουν πολλά είδη portfolio, ανάλογα με το περιεχόμενο και τον σκοπό για τον οποίο δημιουργούνται. Οι Columba & Dolgos (1995) αναφέρουν τέσσερα είδη: τεκμηρίωσης (στο οποίο παρουσιάζονται οι εργασίες του μαθητή κατά τη διάρκεια της χρονιάς και αποτυπώνεται η μαθησιακή του πορεία και ανάπτυξη), διαδικασίας (το οποίο περιλαμβάνει αποτύπωση των στόχων και επιδιώκει να καταδείξει τον τρόπο

ενσωμάτωσης της νέας γνώσης από τον μαθητή και την πορεία του προς την κατάκτηση της γνώσης), προθήκης (το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει δείγματα από τις καλύτερες ή πιο ενδιαφέρουσες εργασίες του μαθητή) και ανοιχτής μορφής (στο οποίο ο μαθητής μπορεί να συμπεριλάβει οποιοδήποτε στοιχείο θεωρεί σημαντικό για την κατάκτηση των στόχων που έχουν τεθεί).

Επιπλέον, στις οδηγίες διδασκαλίας του ΥΠΕΠΘ και του ΚΕΕ (1998) για την αξιολόγηση των μαθητών της Α΄ Λυκείου, αναφέρονται ενδεικτικά τέσσερα διαφορετικά ήδη φακέλων: οι συλλεκτικοί φάκελοι (collection portfolio), δηλαδή συλλογή των εργασιών ενός μαθητή σε διαφορετικούς τομείς, οι φάκελοι με ειδικό αντικείμενο (subject specific portfolios), στους οποίους τοποθετούνται δείγματα από ένα ειδικό θέμα όπως ιστορία, μαθηματικά ή γλώσσα, οι ενιαίοι φάκελοι (comprehensive portfolios), οι οποίοι έχουν ως στόχο να παρουσιάσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της εξέλιξης και της ανάπτυξης του μαθητή κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους ή και περισσότερων και οι φάκελοι -βιτρίνα ή φάκελοι - εκθέματα (showcase portfolios), στους οποίους τοποθετούνται οι καλύτερες εργασίες του μαθητή κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων.

Η δομή του portfolio, κατά τους Κουλουμπαρίτη και Ματσαγγούρα (2004), είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει ποικίλες ενότητες, με επισήμανση των δεξιοτήτων που αναμένεται να αναπτυχθούν. Έτσι, μπορεί να περιλαμβάνει αυτοπαρουσίαση του μαθητή και σημειώσεις σχετικά με τον προσωπικό του τρόπο μάθησης, τα χαρίσματα και τις αδυναμίες του, στοιχεία που παρέχουν τη δυνατότητα να φανεί ότι διαθέτει γνωστική και μεταγνωστική επίγνωση και αυτογνωσία. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει ποικίλα δείγματα από τη δουλειά του μαθητή, όπως εργασίες (ομαδικές ή ατομικές, ολοκληρωμένες ή ημιτελείς), σχέδια εργασίας, διαγωνίσματα, τεστ, καθώς και τα τελικά παραγόμενα προϊόντα από τη συμμετοχή του σε ποικίλα projects, φωτογραφίες έργων, λογοτεχνικές δημιουργίες.

Επιπλέον, μπορεί να περιέχει και ηχητικά ή οπτικά αρχεία ως τεκμήρια όλων των έργων στα οποία συμμετείχε ο μαθητής. Σ' αυτή την περίπτωση, βέβαια, μιλάμε για το e-portfolio, μια μορφή ηλεκτρονικού φακέλου, με το ίδιο σκεπτικό δημιουργίας, ο οποίος περιλαμβάνει ποικίλα ψηφιακά αντικείμενα που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν μια σειρά από παιδαγωγικές διαδικασίες και σκοπούς αξιολόγησης. Ας σημειωθεί, βέβαια, ότι δημιουργία του e-portfolio δεν σημαίνει απλώς συγκέντρωση των στοιχείων σε έναν αποθηκευτικό χώρο, αλλά προϋποθέτει και χρήση κατάλληλων εργαλείων τα οποία θα επιτρέπουν τη διαχείρισή του, με οργάνωση, ενημέρωση και διαμοιρασμό των περιεχομένων του (Abrami et al., 2008).

Γενικά, σε ένα portfolio μπορούν να περιλαμβάνονται ποικίλα τεκμήρια, κατά την κρίση μαθητή και εκπαιδευτικού, αφού, σύμφωνα με τους Arter & Spandel (1992), δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες σχετικά με το περιεχόμενό του, αρκεί αυτό να ικανοποιεί και τους δύο, υπό την έννοια ότι περιλαμβάνει τα απαραίτητα στοιχεία τα οποία συνιστούν αντιπροσωπευτικό δείγμα των ικανοτήτων του μαθητή. Επιπλέον, η ποικιλία του υλικού που περιλαμβάνει είναι απαραίτητο να βοηθάει τον μαθητή να μαθαίνει,

υποστηρίζοντας την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του (Βοσνιάδου, 2001). Είναι επίσης σημαντικό, το περιεχόμενο να απεικονίζει τόσο τα ενδιαφέροντα και τη στρατηγική μάθησης του μαθητή, όσο και τους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών αλλά και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, των κηδεμόνων και της πολιτείας (Γεωργούσης, 1998).

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό ότι, για να επιτελέσει το portfolio τον λειτουργικό του ρόλο, ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής πρέπει να ακολουθήσουν μια ενδεδειγμένη διαδικασία με συγκεκριμένες ενέργειες, κατά την πορεία δημιουργίας του, η οποία είναι πολύ σημαντική, αφού στην ουσία συνιστά μια διαδικασία μάθησης (Seely, 1994).

Αρχικά καθορίζεται ο γενικός σκοπός του, με ποικίλα κριτήρια, όπως για παράδειγμα το κοινό στο οποίο απευθύνεται, η ηλικία και οι ικανότητες του μαθητή. Στη συνέχεια επιλέγεται η φύση του θέματος και αποσαφηνίζονται οι τομείς γνώσεων και δεξιοτήτων που θα απαρτίζουν τα μέρη του, τα οποία εμπλουτίζονται με τις εργασίες του μαθητή. Κατατίθενται επίσης καταγραφές από τις συνεδρίες μεταξύ δασκάλου και μαθητή και συμπληρωμένες κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων. Επόμενο βήμα είναι ο ορισμός του κοινού των αξιολογητών, δηλαδή ο καθορισμός των αποδεκτών του (συμμαθητές, εκπαιδευτικοί ή άλλοι αξιολογητές, γονείς). Τέλος, προτείνονται τρόποι διαφύλαξης και αποθήκευσής του. Είναι αυτονόητο ότι στην πορεία του χρόνου ο μαθητής επανεξετάζει τους στόχους της προηγούμενης ή της τρέχουσας χρονιάς, τους αξιολογεί και τους επαναπροσδιορίζει, απορρίπτει ό,τι δεν ισχύει πλέον και ανανεώνει το portfolio με καινούρια στοιχεία (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004).

Πλεονεκτήματα χρήσης και πρόσθετη αξία του portfolio ως μέσου αξιολόγησης του μαθητή

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι το portfolio παρέχει μια σφαιρική εικόνα της εξελικτικής προόδου του μαθητή, της προσπάθειας, των ενεργειών του και των αποτελεσμάτων της μάθησης σε ορισμένη χρονική περίοδο (Γεωργούσης, 1998). Συνιστά ένα είδος τράπεζας πληροφοριών που μπορεί να αξιοποιηθεί για την αποτίμηση του έργου και της προόδου του μαθητή, αλλά και του εκπαιδευτικού. Η εργασία του μαθητή πάνω σε δύο κατηγορίες θεμάτων, αυτά που ο ίδιος προτιμά και αυτά που του έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός, παρέχει τη δυνατότητα έλεγχου και αποτίμησης της δουλειάς τόσο από τον ίδιο όσο και από τον εκπαιδευτικό, με βάση συγκεκριμένα κριτήρια που ο τελευταίος έχει θέσει (Kuh, 1994). Αποτελεί μια έγκυρη, αυθεντική και αξιόπιστη πηγή πληροφοριών για την πρόοδο του μαθητή, ενώ παράλληλα μπορεί να αποκαλύψει, μέσω της ποικιλίας των εργασιών, δεξιότητες και ταλέντα του, τα οποία δεν ανιχνεύονται με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Κασσωτάκης, 2010).

Σημαντική είναι η συμβολή του τόσο στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας, αφού ο μαθητής επιλέγει τα στοιχεία που θα συμπεριλάβει στο portfolio, όσο και στην αυτογνωσία, αφού προβληματίζεται για την ποιότητα των εργασιών που έχει εκπονήσει βασιζόμενος

σε συγκεκριμένα κριτήρια και φόρμες, αλλά και στην ικανότητα του μαθητή να αυτοαξιολογείται και να συνειδητοποιεί την αναπτυξιακή του πορεία. Δεδομένου ότι ο στόχος του είναι να παρουσιάσει την εξελικτική πορεία του μαθητή, με έμφαση στην αυτοκριτική και την αυτορρύθμισή του, αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης, επιτυγχάνοντας αυτό που η Seely (1994) ορίζει ως ουσία της αξιολόγησης, δηλαδή την προσπάθεια να επιτύχουμε την καλύτερη ταύτιση ανάμεσα στον μαθητή και το μαθησιακό περιβάλλον. Ας μην ξεχνάμε ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης είναι σημαντική, αφού αποτελεί μια παρεμβατική τεχνική η οποία επιτρέπει στο άτομο να τροποποιήσει τη συμπεριφορά του, άρα να επιτύχει τη μάθηση (Κολιάδης, 2002).

Η ενθάρρυνση του μαθητή, ώστε να γίνει υπεύθυνος για τη μάθησή του (Koca & Lee, 1998), ενδυναμώνει τις ικανότητες μεταγνώσης, γεγονός που τονώνει όχι μόνο την αυτοπεποίθησή του, αλλά και τις ικανότητες αναθεώρησης της εργασίας του, αυξάνοντας τα κίνητρα για μάθηση, αφού η τελευταία δεν είναι μια έξωθεν κατευθυνόμενη διαδικασία, αλλά καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο, καθώς συμμετέχει στον σχεδιασμό της, θέτει στόχους, κρίνει, σχολιάζει, αναθεωρεί (Γρόσδος, 2006).

Όπως προαναφέρθηκε, η αξιοποίηση του portfolio παρέχει και στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πορεία της μαθησιακής προσπάθειας και τα αποτελέσματά της, καταλύοντας τα στενά όρια της παραδοσιακής σχολικής αξιολόγησης. Παρέχει έτσι το έδαφος για την ανάπτυξη ενός κριτικού διαλόγου και μιας ειλικρινούς σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή, η οποία με την ανατροφοδοτική της λειτουργία συμβάλλει στη βελτίωση των αξιολογούμενων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας εν γένει.

Παράλληλα, δίνει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να παρατηρεί τους μαθητές του σε ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων, έτσι ώστε να σχηματίσει μια σφαιρικότερη άποψη για τις ικανότητές τους και άρα να είναι πιο αποτελεσματικός στην αξιολόγησή τους. Επιπλέον, εξοικονομείται ο χρόνος που απαιτείται για την πραγματοποίηση τυπικών διαδικασιών αξιολόγησης (τεστ), ο οποίος προστίθεται στον χρόνο διδασκαλίας, αναδεικνύοντας έτσι τη διδασκαλία ως μια αληθινή εμπειρία μάθησης (Meyer, 1992).

Ένα σημαντικό πλεονέκτημα του portfolio ως μέσου αξιολόγησης είναι ότι αντιπροσωπεύει τη μαθητική επίδοση μέσα στην τάξη, καθώς είναι πηγή αυθεντικής πληροφόρησης για όσα διαμείβονται σ' αυτή, γεγονός που μπορεί να αξιοποιηθεί προς την κατεύθυνση αλλαγής εκπαιδευτικών πρακτικών. Μπορεί επίσης να λειτουργήσει ως μέσο διευκόλυνσης της ανακοίνωσης σε άλλους (για παράδειγμα, στον εκπαιδευτικό της επόμενης χρονιάς) του έργου που έχει επιτελέσει ο μαθητής.

Κριτική στη χρήση του portfolio ως μέσου αξιολόγησης του μαθητή – Η ελληνική πραγματικότητα

Πέρα από τα πλεονεκτήματα χρήσης του portfolio, έχει ασφαλώς διατυπωθεί και κριτική έναντι στη χρήση του. Λόγω των περιορισμών της παρούσας εργασίας, θα αναφερθούμε επιγραμματικά σε κάποιες παραμέτρους αυτής της κριτικής. Βασικό μειονέκτημα της χρήσης του θεωρείται πολλές φορές η έλλειψη αξιοπιστίας και εγκυρότητας, η έλλειψη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία, ο πολύς χρόνος που απαιτείται για την οργάνωσή του, καθώς και το μεγάλο κόστος για τη συλλογή και οργάνωση του περιεχομένου του, το οποίο λειτουργεί αποθαρρυντικά για την επιλογή του ως εργαλείου αξιολόγησης, αφού συνήθως δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης των –πενιχρών έτσι κι αλλιώς– σχολικών πόρων (Wiggins, 1990).

Επιπλέον, η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα είναι πιθανό να τους δυσκολέψει, κυρίως στην κατασκευή των διαβαθμισμένων κλιμάκων αλλά και στον καθορισμό του τρόπου επιλογής των εργασιών του μαθητή οι οποίες θα μπαίνουν στο portfolio. Εάν μάλιστα τα κριτήρια αξιολόγησης δεν είναι σαφή, ελλοχεύει ο κίνδυνος αυτό να μετατραπεί απλώς σε μια συλλογή ποικίλων έργων, στην οποία όμως δεν θα αντανάκλαται με ακρίβεια η πρόοδος και τα επιτεύγματα του μαθητή (Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας 2004).

Παρόλα αυτά, είναι γεγονός ότι το portfolio αποτελεί έναν σύγχρονο, εναλλακτικό τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος είναι χρήσιμο να συμπεριλαμβάνεται στα προγράμματα σπουδών και να εφαρμόζεται στη σχολική πράξη, κάτι όμως που δεν συμβαίνει πάντα.

Στην ελληνική πραγματικότητα, το θεωρητικό πλαίσιο που αφορά τη χρήση του έχει εισαχθεί από το ΚΕΕ ήδη το 1998, χωρίς όμως να εφαρμοστεί επισήμως. Επίσημη αναφορά σ' αυτό γίνεται για πρώτη φορά στα ΦΕΚ 303 και 304, τ. Β/13-3-2003, με τα οποία εισάγεται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, όπου αναφέρεται η «Αξιολόγηση βάσει φακέλου (Portfolio assessment)», κατά την οποία προβλέπεται ότι αξιολογείται η επίδοση του μαθητή μέσα από διάφορες εργασίες, ατομικές ή συλλογικές και ότι στην αρχή της χρονιάς ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός αποφασίζουν για το περιεχόμενο του φακέλου. Έκτοτε, σε μεταγενέστερα ΦΕΚ και Προεδρικά Διατάγματα, το portfolio συμπεριλαμβάνεται ως ένας από τους τρόπους αξιολόγησης του μαθητή.

Στην πράξη, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η αξιοποίησή του είναι εξαιρετικά περιορισμένη, καθώς αξιοποιείται μόνο σε κάποιες περιπτώσεις, στην Πρωτοβάθμια κυρίως εκπαίδευση και ελάχιστα στη Δευτεροβάθμια. Ο κύριος λόγος που συμβαίνει αυτό είναι το εξετασιοκεντρικό σύστημα εκπαίδευσης στη χώρα μας, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις τελικές εξετάσεις, κατά τις οποίες, με την επίδοση της βαθμολογίας, αποτιμάται αριθμητικά η επίτευξη ή μη των διδακτικών στόχων. Στο Λύκειο η αξιοποίησή του καθίσταται σχεδόν απαγορευτική, ειδικά στη Γ' τάξη, εξαιτίας του προσανατολισμού προς τις Πανελλαδικές εξετάσεις.

Επιπλέον, η αξιολόγηση στο μυαλό των μαθητών και των γονέων, ενίοτε και μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών, ταυτίζεται με μια διαδικασία αποτίμησης των ικανοτήτων του μαθητή μέσω της συμμετοχής του σε εξετάσεις. Η αντίληψη αυτή καθιστά πολλές φορές δύσκολη την αποδοχή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, όπως το portfolio, με αποτέλεσμα αυτό να μην τυγχάνει της άμεσης αποδοχής τόσο του σχολείου όσο και της κοινωνίας.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών παρατηρείται ότι οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης γενικώς δεν εφαρμόζονται ή όταν εφαρμόζονται αυτό ίσως γίνεται άτυπα. Πολλές φορές η έλλιπής κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού και η έλλειψη επιμόρφωσης πάνω στο θέμα μπορεί να αποτελέσουν τροχοπέδη στην εφαρμογή των εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης είναι μια σύνθετη παιδαγωγική διαδικασία, η οποία αποτιμά τον βαθμό επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας, με βάση συγκεκριμένες μεθόδους και κριτήρια που έχουν εκ των προτέρων με σαφήνεια καθοριστεί.

Η πολυπλοκότητα αυτής της διαδικασίας επιβάλλει την αξιοποίηση ποικίλων μέσων, παραδοσιακών και σύγχρονων, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται και το portfolio, αφού το τελευταίο είναι ένας εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησης που δείχνει όχι μόνο τι γνωρίζει ο μαθητής αλλά και τι είναι σε θέση να κάνει βάσει των γνώσεών του, συμβάλλοντας στην αποτίμηση των πραγματικών ικανοτήτων του.

Η υιοθέτηση αυτού του εναλλακτικού τρόπου αξιολόγησης δεν είναι πάντα εύκολη, καθώς προσκρούει σε πολλά εμπόδια, ειδικά στο ελληνικό σχολείο, στο οποίο, όπως δείχνουν σχετικές μελέτες και έρευνες (ΥΠΕΠΘ, 1998) ελέγχεται και αξιολογείται κυρίως η συγκράτηση πληροφοριών από τον μαθητή και η απομνημονευτική του ικανότητα. Ωστόσο, με την εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών η κατάσταση φαίνεται να διαφοροποιείται και οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης αρχίζουν σταδιακά να κερδίζουν έδαφος, καθώς γίνεται σαφές ότι το περιεχόμενο των σπουδών πρέπει να υπηρετεί τον γενικότερο σκοπό της καλλιέργειας της σκέψης και να συμβάλλει στο να εξελιχθούν οι μαθητές σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη.

Βέβαια, η υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης δεν είναι πανάκεια. Καλό θα ήταν να υπάρχει ένας συνδυασμός διδακτικών μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης, τόσο παραδοσιακών (χρήση τυποποιημένων τεστ), όσο και σύγχρονων (σχέδια εργασίας, portfolios), αφού κάθε τρόπος ευνοεί παιδιά με συγκεκριμένο μαθησιακό στυλ.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η ανάγκη επιμόρφωσής τους πάνω στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης καθίσταται επιτακτική, έτσι ώστε να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή σχολική πράξη. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη ότι η

διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης είναι μια σχέση αμφίδρομη, είναι βέβαιο ότι τα οφέλη θα είναι σημαντικά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους δασκάλους.

Αναφορές

- Abrami, C. P., Wade, A. C., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M. & Bentley, C. (2008). *Encouraging self-regulated learning through electronic Portfolios*. Διαθέσιμο on line: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26414/19596> (Προσπελάστηκε στις 15-5-2020).
- Arter, J. & Spandel, V. (1992). NCME Instructional Module: Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 11 (1), 36-44.
- Bigge, M. L. (1997). *Θεωρίες Μάθησης για Εκπαιδευτικούς*, μτφ. Α. Κάντας-Α. Χατζή. Αθήνα: Πατάκης.
- Bloom, B. S., Hastings, J. TH. & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation on student learning*. New York: McGraw –Hill.
- Brown, J. B. & T. Hudson (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32/4.
- Columba, L. & Dolgos, K.A. (1995). Portfolio assessment in mathematics. *Reading Improvement*, 32 (3), 174-176.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Learning and Instruction*, 10, 11-20.
- Koca, S. A. & Lee, H. J. (1998). Portfolio Assessment in Mathematics Education. *ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education Columbus OH*. Διαθέσιμο on line: <http://www.ericdigests.org/2000-2/portfolio.htm> (Προσπελάστηκε στις 16-5-2020).
- Kuhs, T., (1994). Portfolio Assessment: Making It Work for the First Time. *Mathematics Teacher*, 87 (5), 332 – 335.
- Mertens, D. M.(2015). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. (4th Ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, C. (1992). What's the difference between authentic and performance assessment? *Educational Leadership*, 49, 39-40.

- Segers, R. (1999). Assessment in student – centered education: does it make a difference? *Uniscene Newsletter*, 2, 6 – 9.
- Thorndike, R.C., & Hagen, E.P. (1969). *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Wiley.
- Seely, A. E. (1994). *Portfolio assessment. Teacher Created Materials*. Westminister: CA.
- Wiggins, G. (1990). *The Case for Authentic Assessment. ERIC Digest*. Διαθέσιμο on line: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328611.pdf> (Προσπελάστηκε στις 2-6-2020).
- Βοσνιάδου Σ., (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνής Ακαδημία της Εκπαίδευσης: Διεθνές γραφείο εκπαίδευσης της UNESCO.
- Γεωργούσης, Π. (1998). *Η Αξιολόγηση των μαθητών με βάση το φάκελο υλικού: portfolio assessment, μια νέα τάση στην εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Δελφοί.
- Γρόσδος, Σ. (2015). Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση. Αξιολόγηση ή βαθμολογία; Στο Ε. Καβαλάρη (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση: 71 κείμενα για την αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Δεληγιάννη, Ν. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 33, 28-44.
- Δημητρόπουλος, Σ.(2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση– Η αξιολόγηση του μαθητή. Θεωρία – πράξη – προβλήματα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κασσωτάκης, Μ.(2013). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Θεωρία Μάθησης και Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η.(2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (Portfolio): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Π. Αγγελίδης και Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθείτω.

- Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ., Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Η Αξιολόγηση των Μαθητών στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τ. 4 (2), 260 – 277.
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2006). Για μια εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 6.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο on line: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/236> (Προσπελάστηκε στις 28-5-2020).
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταύρου, Χ. & Νεοφύτου Α. (2012). Η αξιολόγηση του μαθητή. Διαθέσιμο on line: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/axiologisi_mathiti_Pafos2012/axiologisi_Stoxoi_Eidi.pdf (Προσπελάστηκε στις 30/5/2020).
- ΥΠΕΠΘ, ΚΕΕ (1998). *Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ (1998). *Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο. Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας* (επιμ. Μ. Κασσωτάκης). Αθήνα: ΚΕΕ.
- Φλουρής Γ.Σ. (1986). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Η σημασία των Δεσμών Προσκόλλησης στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Σούλτος Λεωνίδας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ, Μ.Σc, Υποψ. Διδάκτορας, lsoultos@gmail.com

Περίληψη

Η Θεωρία της Προσκόλλησης πραγματεύεται τη σημασία των εκ του σύνεγγυς και μεγάλης διάρκειας συναισθηματικών δεσμών στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Το ανθρώπινο είδος για να επιβιώσει πρέπει να δέχεται τη φροντίδα των ωριμότερων μελών. Διαμέσου της φροντίδας αυτής δημιουργείται ένας τύπος προσκόλλησης. Ο τρόπος με τον οποίο τα βρέφη δέχονται τη φροντίδα αυτή είναι θεμελιώδους σημασίας, επηρεάζοντας τη διαμόρφωση του είδους προσκόλλησης που αναπτύσσουν είτε είναι ασφαλής είτε είναι ανασφαλής. Η ανάπτυξη δεσμών προσκόλλησης έχει σημαντική επίδραση στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου. Η δημιουργία και η ποιοτική σχέση των παιδιών με τα πρόσωπα φροντίδας είναι σημαντική για τη φυσιολογική αναπτυξιακή του πορεία και συναισθηματική του επάρκεια. Οι αρχικές εμπειρίες προσκόλλησης είναι καθοριστικής σημασίας για τη μεταγενέστερη προσαρμογή και ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων. Η βίωση της ασφαλούς προσκόλλησης λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στη δημιουργία παθολογικών συμπεριφορών, ενώ, στους παράγοντες επικινδυνότητας για τη δημιουργία ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων φαίνεται να σχετίζεται η ύπαρξη ανασφαλούς προσκόλλησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεωρία Προσκόλλησης, ασφαλής προσκόλληση, ανασφαλής προσκόλληση

Εισαγωγή

Το ανθρώπινο είδος, συγκρινόμενο με άλλα είδη, περνά μεγάλες περιόδους εξαρτώμενο από άλλους για να επιβιώσει και πρέπει να δέχεται τη φροντίδα των ωριμότερων μελών για μεγάλο χρονικό διάστημα (Field, 1995). Διαμέσου της φροντίδας αυτής δημιουργείται ένας τύπος προσκόλλησης. Ο τρόπος με τον οποίο τα βρέφη δέχονται τη φροντίδα αυτή είναι θεμελιώδους σημασίας, επηρεάζοντας τη διαμόρφωση του είδους προσκόλλησης που αναπτύσσουν είτε είναι ασφαλής είτε είναι ανασφαλής.

Ο Bowlby (1969) ερεύνησε αυτόν τον αρχικό δεσμό μητέρας-βρέφους και κατέληξε στο ότι η διαδικασία της προσκόλλησης δεν είναι μόνο απαραίτητη προϋπόθεση, αλλά εδράζεται και σε γενετικά χαρακτηριστικά. Όταν επέλθει ο χωρισμός μητέρας και βρέφους, τότε έχουμε τη βίωση του άγχους αποχωρισμού, το οποίο μπορεί να προκαλέσει σημαντικά προβλήματα στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του βρέφους (Yalom, 2017). Η ανάπτυξη δεσμών προσκόλλησης έχει σημαντική επίδραση στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου. Η δημιουργία και η ποιοτική σχέση των παιδιών με τα πρόσωπα φροντίδας είναι σημαντική για τη φυσιολογική αναπτυξιακή του πορεία και συναισθηματική του επάρκεια. Στο πρώτο έτος της ζωής του παιδιού επέρχεται η κορύφωση της

διαδικασίας δημιουργίας των σχέσεων προσκόλλησης. Εξαιτίας της ανασφάλειας του παιδιού αναπτύσσεται ένας ισχυρός μητρικός δεσμός που δυναμώνει περαιτέρω εξαιτίας της μεγάλης έλξης που αισθάνεται η μητέρα για το παιδί (Gardner, 2010). Καθώς αναπτύσσονται αυτοί οι δεσμοί προσκόλλησης και ένα πλέγμα σχέσεων, το παιδί κατανοεί τα πρόσωπα διαμέσου των πυκνών σχεσιακών ιστών, παροντικών και μεταγενέστερων (Yalom, 2017). Η έλλειψη μιας τέτοιας σχέσης οδηγεί στην ανάπτυξη προβληματικών καταστάσεων που σχετίζονται με τις κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, όπως της γνωριμίας με άλλους, της αλληλεπίδρασης με αυτούς και της άντλησης των γνώσεων μέσα από αυτές τις σχέσεις.

Ορισμός προσκόλλησης, τυπολογία και ταξινόμηση.

Η Θεωρία της Προσκόλλησης πραγματεύεται τη σημασία των εκ του σύνεγγυς και μεγάλης διάρκειας συναισθηματικών δεσμών στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας. Ταυτόχρονα, είναι μέρος της κοινωνικής θεωρίας του εαυτού, αφού τονίζει ότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους και του κόσμου αλληλεπιδρώντας με τους γύρω τους (Λεονταρή, 2000).

Ο Bowlby, αφορμώντας από την ψυχαναλυτική προσέγγιση και εμπλουτίζοντάς την με στοιχεία από τις επιστήμες της βιολογίας, της γνωστικής-αναπτυξιακής ψυχολογίας, της μετά-Δαρβίνειας ηθολογίας και της κυβερνητικής, προέβη στη διαμόρφωση της Θεωρίας της Προσκόλλησης (Mikulincer & Shaver, 2007). Σύμφωνα με τον Bowlby, κομβικής σημασίας στους ανθρώπους είναι η παρουσία ενός εσωτερικού συστήματος, που στοχεύει στην εξασφάλιση της εγγύτητας στη μητέρα ή στην ύπαρξη ενός μητρικού υποκατάστατου με σκοπό τη βελτίωση των πιθανοτήτων της παιδικής επιβίωσης. Ακρογωνιαίος λίθος στο σύστημα της προσκόλλησης αποτελεί το αίσθημα για προστασία και ασφάλεια.

Επιπρόσθετα, ο Bowlby θεωρεί ότι τα παιδιά διαθέτουν πέντε συστήματα ενστικτώδους αντίδρασης: του πιπιλίσματος, του αρπάγματος, της ακολουθίας, του κλάματος και του χαμόγελου, χαρακτηριστικά του ανθρώπινου είδους, ενώ, καθώς κατά τους πρώτους μήνες της ζωής ωριμάζουν, διαμορφώνεται η συμπεριφορά της προσκόλλησης (Cassidy, 1999). Στην αρχή, αντιδρώντας ενστικτωδώς μεταλλάσσεται σε μια ξεχωριστή αλληλεπιδραστική σχέση, που η ποιότητά της εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών, αλλά και από την ικανότητα των μητέρων να ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες τους (Καφέτσιος, 2003).

Όταν μια συμπεριφορά προσκόλλησης οδηγεί σε επιθυμητά και αναμενόμενα αποτελέσματα, δηλαδή ασφαλείς καταστάσεις, τότε συνδέεται με ελάττωση δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως άγχος και φόβος, ενώ μια συμπεριφορά που δε συσχετίζεται με εγγύτητα και αίσθηση ασφάλειας, συνδέεται με υψηλό άγχος και μεθόδους, ώστε να ρυθμιστεί το συναίσθημα και να καταπολεμηθούν τα αρνητικά συναισθήματα (Καφέτσιος, 2003).

Όπως αναφέρει ο Bowlby (Bretherton & Munholland, 1999), οι πρώτες εμπειρίες, οι οποίες συνδέονται με τα αλληλεπιδραστικά μοτίβα και τη φροντίδα με το βασικό άτομο προσκόλλησης, δημιουργούνται από το βρέφος σε δομές ενεργών μοντέλων προσκόλλησης. Το ενεργό μοντέλο είναι η νοητική αναπαράσταση που δημιουργείται από τα παιδιά για τα άτομα που τα φροντίζουν αλλά και για τον εαυτό τους και περιλαμβάνει δυο αλληλοεπηρεαζόμενα στοιχεία, το εαυτό και τους άλλους. Εμπεριέχουν θετικές ή αρνητικές διαστάσεις αναφορικά με το πώς αισθάνεται τον εαυτό αλλά και για το τι προσδοκά, αν το άτομο προσκόλλησης διατίθεται συναισθηματικά και ικανοποιεί τις ανάγκες του. Χρησιμοποιούνται από το παιδί για να ρυθμίσει, να ερμηνεύσει και να προβλέψει τη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ζεύγους προσκόλλησης (Καφέτσιος, 2003).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει, τα ενεργά μοντέλα προσκόλλησης μεταβιβάζονται στους επόμενους συναισθηματικούς δεσμούς του ατόμου επιδρώντας στην ποιότητα των πεποιθήσεων, των αντιλήψεων και των συμπεριφορών του αλλά και στο πώς βιώνονται, εκφράζονται και αντιμετωπίζονται τα συναισθήματά του (Bowlby, 1988).

Η Ainsworth τεκμηρίωσε εμπειρικά τη θεωρητική θέση του Bowlby και δούλεψε, κυρίως, πάνω στις παρατηρούμενες διαφορές στο δίπολο προσκόλλησης μητέρας-παιδιού. Το σύστημα προσκόλλησης περιλαμβάνει δύο κύριες λειτουργίες, οι οποίες είναι: α) η παροχή ασφάλειας, όταν υπάρχει κίνδυνος, και β) η διευκόλυνση της ανεξάρτητης εξερεύνησης. Όταν υπάρχει απειλή ή κίνδυνος υπάρχει ενεργοποίηση του συστήματος προσκόλλησης και οι συμπεριφορές προσκόλλησης χρησιμοποιούνται από το βρέφος για να εξασφαλιστεί η γονεϊκή επαφή, με σκοπό την αποκατάσταση του αισθήματος ασφάλειας. Όταν ο κίνδυνος είναι απών, το σύστημα απενεργοποιείται παρέχοντας στο παιδί τη δυνατότητα ασφαλούς εξερεύνησης του κόσμου (Ainsworth, 1989).

Η Ainsworth, παρατηρώντας το αίσθημα ασφάλειας καθώς συνδέεται με το άτομο προσκόλλησης, αναφέρθηκε σε τρεις κατηγορίες προσκόλλησης: τον ασφαλή, τον αγχώδη/αμφιθυμικό και τον αποφευκτικό (Ainsworth, 1989). Οι διαφορές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά προσκόλλησης δημιουργούνται κατά τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τον πρώτο τροφό (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) και αντικατοπτρίζουν τη δεξιότητα του ανθρώπου στη χρησιμοποίηση της σχέσης προσκόλλησης, για να ικανοποιήσει τις δύο βασικές λειτουργίες της που είναι η ασφάλεια και η αυτόνομη εξερεύνηση.

Προσκόλληση παιδιού - γονέα και μετέπειτα ανάπτυξη

Η Θεωρία της προσκόλλησης (Bowlby, 1988) αποτελεί μια θεμελιώδη επεξηγηματική θεωρία, η οποία μέσω της ερμηνείας των ατομικών διαφορών εξηγεί την πορεία της ψυχοσυναισθηματικής εξέλιξης και της ψυχικής υγείας του ανθρώπου σε όλη τη ζωή του. Ο Bowlby επισήμανε τη σπουδαιότητα των αρνητικών μοντέλων του εαυτού και των άλλων στην αύξηση ψυχοπαθολογικών κινδύνων.

Στην αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία γίνεται αναφορά δύο τρόπων σύνδεσης των δυσκολιών της εφηβείας με την προσκόλληση. Ο πρώτος αναφέρει ότι ψυχοπαθολογικές διαταραχές ή συμπτώματα δύναται να αποτελούν άτυπα χαρακτηριστικά ενός δυσλειτουργικού δεσμού προσκόλλησης κατά τα αρχικά στάδια της ζωής του ατόμου, όπου αυτοί οι πρώτοι δεσμοί συνδυάζονται με άλλες αιτίες κινδύνου μπορεί να δημιουργήσουν ψυχοπαθολογικές καταστάσεις. Ο δεύτερος τρόπος θεωρεί ότι το είδος της ποιότητας στη σχέση προσκόλλησης δύναται να είναι προδιαθεσιακός παράγοντας ή παράγοντας επικινδυνότητας εμφανίζοντας, έτσι, ψυχοπαθολογικές διαταραχές (Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999).

Πολλές μελέτες καταδεικνύουν ότι η ασφαλής προσκόλληση λειτουργεί προστατευτικά στη δημιουργία παθολογικής συμπεριφοράς. Από την άλλη, η ανασφαλής προσκόλληση μάλλον είναι παράγοντας κινδύνου για ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, εθισμό, άγχος, κατάθλιψη και διατροφικές διαταραχές. Σε έρευνα των Hazan και Shaver (1990) διαπιστώθηκε ότι συγκρινόμενα με ανασφαλή τύπο, άτομα με ασφαλή τύπο προσκόλλησης έχουν καλύτερη προσαρμοστικότητα στη βάση πέντε δεικτών ψυχικής υγείας: μοναξιάς, κατάθλιψης, άγχους, εχθρικότητας και ψυχοσωματικών ασθενειών. Σε έρευνα των Rosenstein & Horowitz (1996) μελετώντας ένα κλινικό δείγμα ανακάλυψαν ότι μεγάλο ποσοστό ατόμων με διπολική διαταραχή ανήκαν στην κατηγορία του αγχώδους τύπου. Σε έρευνα των Mickelson, Kessler & Shaver (1997) βρέθηκε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση των ασφαλών τύπων προσκόλλησης και της ψυχοσωματικής υγείας και αρνητική συσχέτιση με ψυχολογικές διαταραχές σε όλες τις ηλικίες, ενώ τα άτομα με αγχώδη τύπο σχετίζονταν αρνητικά με την ψυχοσωματική σταθερότητα. Παρόμοιες έρευνες καταδεικνύουν ότι άτομα αγχώδους ή φοβικού τύπου προσκόλλησης έχουν σημαντικά μεγαλύτερο επίπεδο άγχους συγκρινόμενα με άτομα ασφαλούς ή απορριπτικού τύπου προσκόλλησης (Avagianou & Zafiropoulou, 2008). Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι τα άτομα της αγχώδους και φοβικής προσκόλλησης εμφάνιζαν πολύ περισσότερο άγχος, νευρωτισμό και μοναχικότητα σε σύγκριση με άτομα ασφαλούς ή απορριπτικής προσκόλλησης. Άλλες έρευνες, έχουν καταδείξει συνάφεια μεταξύ των τύπων προσκόλλησης και της ρύθμισης των συναισθημάτων, όπου τα άτομα ασφαλούς προσκόλλησης έχουν ξεκάθαρη επικοινωνία των συναισθημάτων τους, σε αντίθεση με άτομα αγχώδους προσκόλλησης, τα οποία, με σκοπό να υποστηριχθούν από τους άλλους, προάγουν, κυρίως αρνητική συναισθηματική συμπεριφορά (Bouthillier, Julien, Dube, Belanger & Hamelin, 2002).

Τα άτομα διαφορετικών τύπων προσκόλλησης εμφανίζουν σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη του εαυτού, αφού φαίνεται ότι τα άτομα που εμφανίζουν ασφαλή και απορριπτικό τύπο προσκόλλησης έχουν και υψηλότερη αυτοεκτίμηση, εμπεριέχοντας τη θετική πλευρά της αυτοεικόνας του εαυτού τους. Σε αντιδιαστολή, τα υψηλά επίπεδα άγχους και αποφυγής προσκόλλησης συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ενσωματώνοντας τη αρνητική πλευρά της αυτοεικόνας του εαυτού (Foster, Kernis, & Goldman, 2007).

Οι αρχικές εμπειρίες προσκόλλησης είναι καθοριστικής σημασίας για τη μεταγενέστερη προσαρμογή και ψυχική ανθεκτικότητα των ατόμων, χωρίς να επηρεάζεται από τις μετέπειτα εμπειρίες της ζωής του. Η προσκόλληση της βρεφικής ηλικίας είναι σημαντική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, η οποία εξελίσσεται και σταθεροποιείται στην πορεία των χρόνων, επιδρώντας στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των ατόμων. Η σχέση τροφού-βρέφους επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη της προσωπικότητας, αφού η παρουσία πολλών κοινωνικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα του ατόμου και το βοηθούν στη δημιουργία μιας υγιούς ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, εδράζονται στη σχέση αυτή (Δασκάλου, 2006).

Ανασφαλής προσκόλληση παιδιού με γονέα και μετέπειτα ανάπτυξη

Είναι προφανές ότι η βίωση της ασφαλούς προσκόλλησης λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας ενάντια στη δημιουργία παθολογικών συμπεριφορών, αφού οι άνθρωποι ασφαλούς προσκόλλησης διεκπεραιώνουν λιγότερο απειλητικά τις στρεσογόνες περιστάσεις. Τα άτομα αυτά επιζητούν κοινωνικοσυναισθηματική στήριξη και αντιμετωπίζουν μια στρεσογόνα κατάσταση χρησιμοποιώντας ως στρατηγικές το σχεδιασμό, την κοινωνική στήριξη, την αναζήτηση πληροφοριών, τη θετική επανεκτίμηση των καταστάσεων και το χιούμορ.

Από την άλλη, στους παράγοντες επικινδυνότητας για τη δημιουργία ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων φαίνεται να σχετίζεται η ύπαρξη ανασφαλούς προσκόλλησης. Οι άνθρωποι αυτοί, όταν βρίσκονται ενώπιον στρεσογόνων περιστάσεων, χρησιμοποιούν στρατηγικές για την αποφυγή των προβλημάτων, όπως της άρνησης, της παραίτησης, της στροφής στη θρησκεία, της νοητικής αποδέσμευσης, της συναισθηματικής εκτόνωσης και της χρήσης ουσιών (Δασκάλου, 2006).

Η αξία της ασφαλούς προσκόλλησης ξεκινά στη βρεφική ηλικία όπου τα βρέφη των οποίων οι μητέρες επιδεικνύουν ευαισθησία και κατάλληλη ανταπόκριση ικανοποιώντας τις ανάγκες τους, αναπτύσσοντας έτσι ασφαλή προσκόλληση. Το βρέφος με ασφαλή προσκόλληση, απελευθερωμένο από το άγχος της προσκόλλησης μπορεί να εξερευνήσει τον περίγυρο του, ελευθερώνοντας πόρους στην ανάπτυξη της αυτονομίας του. Σε αντιδιαστολή, όταν οι γονείς είναι συναισθηματικά ψυχροί, αναξιόπιστοι και αντιδρούν αντιφατικά ή απρόβλεπτα, τότε πιθανώς τα βρέφη να αναπτύξουν ανασφαλής προσκόλληση. Τα μωρά ανασφαλούς προσκόλλησης υποχρεώνονται να σπαταλήσουν ενέργεια την οποία θα χρησιμοποιούσαν για να αναπτύξουν και να ελαχιστοποιήσουν το άγχος που προέρχεται από τη γονεϊκή αλληλεπίδραση με σκοπό να διαχειριστούν την απογοήτευση τους.

Όταν η μητέρα των αποφευκτικών βρεφών εμφανίζει παρεμβατικότητα, απάθεια ή απόρριψη, τότε αυτά δείχνουν αποφυγή παρά επιδίωξη της εγγύτητας (Isabella & Belsky, 1991). Τα βρέφη μειώνουν τις απαιτήσεις τους υιοθετώντας μια κατάσταση ψεύτικης αυτοδυναμίας εξερευνώντας μοναχικά τον κόσμο.

Οι μητέρες των αμφιθυμικών βρεφών, οι οποίες παρουσιάζουν αστάθεια και μη προβλέψιμη συμπεριφορά, παραμελούν την ανάγκη της εγγύτητας και παρεμποδίζουν την ανεξαρτητοποίηση, δημιουργούν συνθήκες κατά τις οποίες τα βρέφη δεν μπορούν να νιώσουν ασφαλή, είτε μέσα στην προσκόλληση είτε στην αποφυγή. Έτσι, δυσκολεύονται στο να επιτύχουν την κατάλληλη μητρική απόσταση για την παροχή ασφάλειας και νιώθουν ταυτόχρονα πρόκληση και αποθάρρυνση των αναγκών της προσκόλλησης (Cassidy & Berlin, 1994).

Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει τη σημαντική σχέση ανάμεσα στον τύπο προσκόλλησης της παιδικής ηλικίας και της ενήλικης ζωής (Sroufe, 2005). Οι Mikulincer και Shaver (2007) θεωρούν ότι παρόμοιοι τύποι προσκόλλησης υπάρχουν τόσο στις εφηβικές σχέσεις όσο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται στους ενήλικες. Από διάφορες μελέτες που έγιναν σε φοιτητές και ενήλικες πρόεκυψε το προφίλ των διαφορετικών ειδών προσκόλλησης. Τα άτομα του ασφαλούς τύπου προσκόλλησης εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά της αυτοπεποίθησης, της υψηλής αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής επιδεξιότητας. Τα χαρακτηρίζει, επίσης, το αίσθημα των ασφαλών στενών διαπροσωπικών σχέσεων και η αυτεπάρκεια στη στρατηγική διαχείριση και αντιμετώπιση στρεσογόνων καταστάσεων. Στον τομέα των συναισθηματικών σχέσεων δείχνουν ενδιαφέρον για τη σύναψη στενών ρομαντικών δεσμών, σταθερών και μακροπρόθεσμων σχέσεων. Επίσης, αναπτύσσουν θετικές συναισθηματικές σχέσεις στη δουλειά τους προσδοκώντας επιτυχία και ικανοποίηση. Παράλληλα, συγκρινόμενοι με άτομα ανασφαλούς προσκόλλησης δείχνουν λιγότερο φόβο, ανησυχία και μειωμένο θυμό (Hazan & Shaver, 1990).

Οι αποφευκτικοί ενήλικες πιθανώς να δείξουν ενδιαφέρον ή να μη δείξουν για τη σύναψη στενών σχέσεων. Δυσανασχετούν στην εγγύτητα και την αυτοαποκάλυψη δείχνοντας απροθυμία στην εμπλοκή μακροχρόνιων ερωτικών σχέσεων παρουσιάζοντας κοινωνική ανεπάρκεια και ανασταλτικότητα. Επιπρόσθετα, εμφανίζουν υψηλό άγχος, αρνητική συμπεριφορά σε συγκρουσιακές καταστάσεις αποδίδοντας εχθρικές διαθέσεις στους άλλους (Mikulincer, 1998).

Συμπεράσματα

Η δημιουργία δεσμών προσκόλλησης εδράζεται σε βιολογικούς παράγοντες των ανθρώπων, με συνέπεια να επιζητούν την επαφή με άτομα του είδους τους. Η δημιουργία σχέσεων προσκόλλησης έχει σημαντική επίδραση στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και στην ψυχοπνευματική τους συγκρότηση. Τα άτομα με αγχώδη και ανασφαλή προσκόλληση τείνουν ευκολότερα σε αλλαγές που μπορεί να προσφέρει ένας σημαντικός ενήλικας αναλαμβάνοντας το συγκεκριμένο ρόλο. Καθώς το παιδί αναπτύσσεται, παρατηρείται αλλαγή στη συμπεριφορά προσκόλλησης. Αυτή η μετάβαση γίνεται όλο και ευκολότερη, αν έχει αναπτυχθεί ένας αρχικός δεσμός εμπιστοσύνης. Το άτομο με υγιή προσκόλληση θα προχωρήσει στην επιλογή του ατόμου, το οποίο θα πάρει τη θέση της φιγούρας φροντίδας, οδηγώντας, έτσι, σε ανώδυνο πέρασμα, από το σπίτι στο σχολείο. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες αναπτύσσεται η δεξιότητα της

αυτορρύθμισης, που το παιδί μπορεί να επικαλεστεί, όταν βρίσκεται ενώπιον δυσκολιών, με σκοπό τη διαχείριση των αλλαγών, την προσαρμογή στο διαφορετικό, την αντοχή και τη συνεργασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Δασκάλου, Β. (2006). *Προσκόλληση εφήβων και νεαρών ενηλίκων: Επιπτώσεις στην αυτό-αντίληψη και στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.
- Field, T. (1995). Infants of depressed mothers. *Infant Behavior and Development*, 18, 1-3 στο Cole, S. & Cole, M. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών*, τόμος 2. Αθήνα: Gutenberg.
- Gardner, H. (2010). *Frames of Mind: Η Θεωρία Των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ενεργά μοντέλα δεσμού ενηλίκων και ψυχική υγεία: Επισκόπηση της περιοχής και προτάσεις για κλινική εφαρμογή και έρευνα. *Encephalos*, 40, 30-45.
- Λεονταρή, Α. (2000). Η θεωρία της προσκόλλησης και ο ρόλος της στη μελέτη της ανθρώπινης ανάπτυξης. *Ψυχολογία*, 7 (1), 63-87.
- Yalom, I., (2017). *Θεωρία και πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Άγρα.

Ξενόγλωσσες

- Ainsworth, M. D. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Ainsworth, M. D., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Avagianou, P. A., & Zafiropoulou, M. (2008). Parental bonding and depression: Personality as a mediating factor. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(3), 261-269.
- Bouthillier, D., Julien, D., Dube, M., Belanger, I., & Hamelin, M. (2002). Predictive validity of adult attachment measures in relation to emotion regulation behaviors in marital interactions. *Journal of Adult Development*, 9, 291-305.

- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol.1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I., & Munholland, K. (1999), Internal working models in attachment relationships: a construct revisited. In: Cassidy J, Shaver P, (Ed.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 89-111). New York: The Guilford Press.
- Cassidy, J. (1999). The nature of child's ties. In: Cassidy J, Shaver P, (Ed.), *Handbook of Attachment: Theory, Research and Clinical Applications* (pp. 469-496). New York: The Guilford Press.
- Cassidy, J., & Berlin, L. J. (1994). The insecure/ambivalent pattern of attachment: Theory and research. *Child Development*, 65, 971-991.
- Foster, J., Kernis, M. & Goldman, B. (2007). Linking adult attachment to self-esteem stability. *Self and Identity*, 6:1, 64-73.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (2), 270-280.
- Isabella, R. A., & Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant mother attachment: A replication study. *Child Development*, 62, 373-384.
- Mickelson, K. D., Kessler, R.C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1092-1106.
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R (2007). *Attachment in Adulthood. Structure, Dynamics, and Changes*. New York: The Guilford Press.
- Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 513-524.
- Rosentein, D. S., & Horowitz, H. A. (1996). Adolescent attachment and psychopathology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (2), 244-253.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7, 349-367.

Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology, 11*, 1-13.

Η συμβολή του διαπολιτισμικού διαλόγου στην προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση.

Βλάχου Μαρία

Υποψ. Διδάκτορας ΤΕΕΑΠΗ Παν/μίου Πατρών, marvlachou@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να παρουσιάσει τη συμβολή του διαπολιτισμικού διαλόγου μεταξύ μαθητών/τριών στο χώρο του νηπιαγωγείου στην προώθηση της διαπολιτισμικής μάθησης. Θα προσδιοριστεί ο χαρακτήρας του διαπολιτισμικού διαλόγου ενώ θα διευκρινιστεί το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης. Προτείνεται με τη μορφή εκπαιδευτικής παρέμβασης η αξιοποίηση του διαπολιτισμικού διαλόγου στο νηπιαγωγείο σε ομάδες εστίασης (focus groups) με τη χρήση ημι-δομημένης συνέντευξης ανοιχτού, κυρίως, τύπου ερωτήσεων με τη χρήση καρτέλας ιστορίας με σενάριο. Κεντρικό στοιχείο της εκκίνησης του διαπολιτισμικού διαλόγου αποτελεί η «ερώτηση» και βάσει αυτής αναπτύσσονται δεξιότητες διεργασίας και επικοινωνίας που ενθαρρύνουν την αναδρομική εμπλοκή βιογραφιών, εμπειριών ή γνώσεων των μαθητών/τριών. Η διαλογική αλληλεπίδραση των πληροφοριών συντελεί προς μια διαδικασία συν-κατασκευής γνώσης και νέας κατανόησης, στοιχεία τα οποία ενδυναμώνουν την αναγκαιότητα εποικοδομητικής συνύπαρξης στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στο επίκεντρο της προσέγγισης βρίσκονται οι μαθητές/τριες κατά τη διαδικασία της διαπολιτισμικής συνάντησης, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενεργούν ως διευκολυντές υπενθυμίζοντας τη δέσμευση στον αρχικό προβληματισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαπολιτισμικός διάλογος, διαπολιτισμική συνάντηση, αλληλεπίδραση, διαπολιτισμική μάθηση, προσχολική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες θέτει ως αναγκαιότητα τη βίωση του διαπολιτισμικού διαλόγου (intercultural dialogue) (Council of Europe, 2008). Η χρήση του διαπολιτισμικού διαλόγου εντοπίζεται σε δυο διαστάσεις: α) ως απάντηση στην παγκοσμιοποίηση προκειμένου να τεθεί ως μέσο διαχείρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας (UNESCO, 2013) και β) ως εκπαιδευτική προσέγγιση της διαπολιτισμικής μάθησης (intercultural learning) (Byram & Wagner, 2018). Στο παρόν άρθρο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη δεύτερη διάσταση, οπότε και θα προσδιοριστεί ως προς τα χαρακτηριστικά και τους στόχους σε σχέση με τη διαπολιτισμική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Θα προσδιοριστεί, ακόμη, το πλαίσιο διευκόλυνσης των διαπολιτισμικών διαλόγων από τους/τις εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Μια βασική παράμετρος της ύπαρξης διαπολιτισμικού διαλόγου σε μια ομάδα αποτελεί η αυτοαντίληψη των μελών της ομάδας σχετικά με την ατομική τους ταυτότητα, καθώς επίσης και η διαπολιτισμική τους γνώση που αφορά στην πολιτισμική τους αντίληψη. Η δομή της εικόνας του εαυτού του παιδιού περιέχει όλα τα δεδομένα που του

επιτρέπουν να απαντήσει στην ερώτηση «ποιος είμαι εγώ;» και επιπλέον, «ποια είναι η διαφορά μου από τους άλλους»; Η σύνθεση και κατανόηση της ατομικής κοσμοαντίληψης (worldview) του «διαφορετικού εαυτού» (Βλάχου, 2019) συνεπάγεται τη δυνατότητα της θέασης του εαυτού από την προοπτική των άλλων αλλά και την οικοδόμηση μιας εικόνας των άλλων (Siraj-Blatchford, 1994). Εμπεριέχει δηλαδή μια συνειδητοποίηση των πολιτισμικών σχημάτων, μια επίγνωση των πολιτισμικών νορμών που διέπουν τις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και την προοπτική νέων δυνατοτήτων θέασης του εαυτού και του κόσμου υπό το πρίσμα πιθανών διαπραγματεύσεων.

Το πλαίσιο εφαρμογής του διαπολιτισμικού διαλόγου προσφέρει τη δυνατότητα αποστασιοποίησης από τα ατομικά πολιτισμικά μοτίβα, τις προκαταλήψεις ή τις οικείες παραστάσεις και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με την ετερότητα (Lee et al., 2012) μέσα από επικοινωνιακές αρχές σύναψης διαπροσωπικών σχέσεων (Liu et al., 2018:359) που πρεσβεύουν την πολιτισμική συνέργεια (Chen & Starosta, 2005), την αμοιβαία κατανόηση των ανταλλαγών και τη συν-κατασκευή της γνώσης (Lefstein & Snell, 2014). Η πρακτική αυτή ενδυναμώνει τη διαπολιτισμική μάθηση.

Η έννοια και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης

Επιχειρώντας να αποσαφηνίσουμε το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαπολιτισμικής μάθησης (intercultural learning) αποδίδουμε στον όρο την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων κατά την αλληλεπίδραση με ετερότητες (Deardorff, 2019). Η διαπολιτισμική μάθηση συνδέεται με τη διαπολιτισμική ικανότητα (Byram, 2008· Deardorff, 2006) και σχετίζεται με την αποδόμηση μη συνειδητοποιημένων αυθαίρετων γενικεύσεων, στερεοτυπικών πεποιθήσεων και προκαταλήψεων (Αρβανίτη, 2013). Δεν αφορά στην ποσοτική συσσώρευση γνώσεων για τον «άλλον», αλλά κυριότατα στη βιωματική σχέση των μελών της πολιτισμικής τάξης και στη δυναμική των σχέσεών τους. Στοχεύει αφενός στη συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού ρεπερτορίου και αφετέρου στην αξιοποίηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και διαφοράς με σκοπό τον εμπλουτισμό όλων των μερών μέσω προσωπικών εμπειριών και διαδικασιών ανταλλαγής και συνύπαρξης με άτομα διαφορετικών πολιτισμών (Alred & Byram 2002). Η στόχευση αυτή συντείνει στην καλλιέργεια αυξημένης ευαισθητοποίησης αναφορικά με τις πολλαπλές ερμηνείες (Hammer et al., 2003) και προοπτικές (Zhang, 2012) του κόσμου.

Οι διαπολιτισμικές γνώσεις εστιάζουν στη θεωρητική γνώση (Deardorff, 2006) των πτυχών της «γηγενούς» και της «άλλης» κουλτούρας και των βασικών εννοιών της διαπολιτισμικότητας που εμπεριέχει μοναδική ή ξεχωριστή γνώση (π.χ. ιστορίας, γλώσσας, μη λεκτικής συμπεριφοράς, κοσμοαντίληψης, αξιών, κανόνων, συνηθειών, εθίμων, συμβόλων, προτύπων συμπεριφοράς, ρόλων, φύλων, παραδόσεων, κτλ.). Συνιστούν τη γνώση για τον πολιτισμό του εαυτού και του άλλου.

Οι διαπολιτισμικές δεξιότητες διακρίνονται σε ενδοπροσωπικές και διαπροσωπικές (Stier, 2006) και συνοψίζονται στην περιέργεια και ανακάλυψη, τις πολιτιστικές γνώσεις, τις δεξιότητες λήψης προοπτικών, την κριτική ευαισθητοποίηση, τις δεξιότητες

ακρόασης, την ενσυναίσθηση και την προσαρμοστικότητα (Deardorff, 2006· Lee et al., 2012· Spitzberg & Changnon, 2009).

Η διαπολιτισμική επικοινωνιακή ικανότητα είναι μια σύνθετη επίκτητη δεξιότητα που αναπτύσσεται σε επικοινωνιακές περιστάσεις (Liu et al., 2018) οι οποίες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό και διακρίνεται σε τέσσερις παραμέτρους (Bernaus et al., 1997:15):

1. Την κοινωνική-συναισθηματική (socio-affective), η οποία περιλαμβάνει τη θετική προδιάθεση απέναντι στους άλλους και την ετοιμότητα που διαθέτει κάποιος ως προς το να επαναπροσδιορίζει την ταυτότητά του ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.
2. Τη γλωσσική-επικοινωνιακή (linguistic-communicative), η οποία αναφέρεται στο ρεπερτόριο των λειτουργικών ποικιλιών που διαθέτει κάποιος και είναι σε θέση να χρησιμοποιεί σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα.
3. Την παράμετρο των στρατηγικών μάθησης (learning strategies), η οποία αφορά στην ικανότητα χρήσης διαφορετικών στρατηγικών κατανόησης και επεξεργασίας του προφορικού λόγου με σκοπό την επίλυση επικοινωνιακών προβλημάτων και εντέλει την επίτευξη της επικοινωνίας.
4. Την παράμετρο της διαχείρισης της αλληλεπίδρασης (interaction management), η οποία αντιστοιχεί στην ικανότητα εναλλαγής κωδίκων σε επικοινωνιακές συνθήκες που χαρακτηρίζονται από γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό.

Η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί «μια συναλλακτική, συμβολική διαδικασία στην οποία αποδίδεται νόημα μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμών» (Gudykunst & Kim, 2003:17). Η επιτυχημένη επικοινωνία μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων δεν κρίνεται μόνο υπό τους όρους μιας αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών αλλά απαιτεί μια πραγματική αλληλεπίδραση, που θα επιτρέπει τη δημιουργία και τη διατήρηση διαπολιτισμικών σχέσεων (Liu et al., 2018) μεταξύ τους και θα εκλαμβάνεται από τους ίδιους ως εμπειρία εμπλουτισμού (Byram et al., 2002). Αυτό συνεπάγεται ότι το διαπολιτισμικά ικανό άτομο είναι σε θέση να υιοθετεί μια εξωτερική θέση αναφορικά με τον ίδιο του τον εαυτό, έχει δηλαδή τη διάθεση να αναστείλει, έστω και προσωρινά, τις βαθύτερες αξίες και πεποιθήσεις του, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσει και να συναισθανθεί τις αξίες που εμφανίζονται ασύμβατες με τις δικές του (Byram, 2003).

Ο διάλογος περιλαμβάνει τη διαπολιτισμικότητα (Delanoy, 2008). Η διαλογική ικανότητα μοιράζεται ομοιότητες με μοντέλα διαπολιτισμικής ικανότητας, όπως περιέργεια, κριτική επίγνωση και δεξιότητες λήψης προοπτικών (Byram, 1997· Delanoy, 2008). Ο διάλογος περιλαμβάνει αναγνώριση και ειλικρινές ενδιαφέρον για τις προοπτικές των άλλων και αποκτά νόημα όταν υφίσταται αλληλεπίδραση διαφορετικών προοπτικών (Wegerif, 2011). Μέσω της διαλογικής συζήτησης οι συμμετέχοντες αποκτούν την ευκαιρία να μετακινηθούν από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και αντιλήψεις και να εισέλθουν σε μια άλλη άποψη, η οποία μέσω δοκιμασίας, αμφισβήτησης και τεκμηρίωσης, καθίσταται ισχυρότερη γνώση (Kvale & Brinkmann, 2008). Η προσέγγιση αυτή

συνιστά μια κουλτούρα διαλόγου με προοπτικές έκφρασης και διερεύνησης ιδεών και ανακαλυπτικής οικοδόμησης της γνώσης (Alexander, 2008).

Διαπολιτισμικός διάλογος

Σύμφωνα με τους Wegerif και Mercer (2013), η συζήτηση μεταξύ των μαθητών διακρίνεται σε τρεις τύπους: αμφισβητούμενη (disputational), αθροιστική (cumulative) και διερευνητική (exploratory). Η αμφισβητούμενη συζήτηση συνεπάγεται ανταγωνισμό για να βρεθεί ισχυρό επιχείρημα και η σωστή λύση σε μια διαφωνία. Στην αθροιστική συζήτηση, η οικοδόμηση μιας ιδέας στηρίζεται στην αθροιστική θεώρηση όλων των ιδεών των μαθητών/τριών. Αν και ακούγονται όλες οι φωνές, οι ιδέες δεν αμφισβητούνται και διερευνώνται. Οι διαφορές των απόψεων μπορεί να ξεπεραστούν ή να αγνοηθούν προκειμένου να διατηρηθεί η αρμονία της ομάδας (Wegerif, 2008, 2011). Η πιο παραγωγική συζήτηση, η οποία διαθέτει εκπαιδευτική αξία, συντελείται όταν οι ομάδες μοιράζονται ιδέες, οι οποίες διερευνώνται, επικοδομούνται κριτικά και βασίζονται στην προθυμία των μαθητών/τριών να αλλάξουν γνώμη εάν κάνουν λάθος (Wegerif, 2008, 2011). Αυτή η συζήτηση είναι η διερευνητική. Δεν είναι τόσο τα χαρακτηριστικά της διερευνητικής συζήτησης που της προσδίδουν εκπαιδευτική αξία, όσο η ταύτιση με τους στόχους του διαλόγου (Wegerif, 2011:184). Γι' αυτό, και ο Wegerif, χρησιμοποιεί τον όρο διαλογική συζήτηση που συνεπάγεται μια ανοιχτότητα προς τον άλλο και σεβασμό προς τη διαφορετικότητα (2011:184).

Η συμμετοχική διάσταση του διαλόγου εμπεριέχει το σεβασμό και την ενεργητική ακρόαση όλων των ιδεών των συμμετεχόντων (Vrikki et al., 2019:86) προκειμένου να επιτευχθεί ένας παραγωγικός διάλογος στην τάξη. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την έννοια της συμπερίληψης στην ομάδα και την ενίσχυση του «ανήκειν» και χρήζει υποστήριξης από τους/τις νηπιαγωγούς ώστε να εξασφαλιστεί ο λειτουργικός συντονισμός της ομάδας προς αυτή την κατεύθυνση.

Η διαλογική αλληλεπίδραση ασφαλώς και δεν μπορεί να καταλήγει απαραίτητα στην επίτευξη συμφωνίας. Μπορεί να καταλήγει στη διαμεσολάβηση αντίθετων απόψεων, όπως και στην ανοχή μιας άλλης άποψης. Ωστόσο, οι προσπάθειες επίτευξης συμφωνίας αποτελούν σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών διαλόγων καθώς μπορούν να ωθήσουν τους μαθητές να διερευνήσουν τις ιδέες του άλλου προσεκτικότερα ακόμα κι αν δεν καταφέρουν να καταλήξουν σε συμφωνία (Littleton & Mercer, 2013:38). Η ικανότητα διαμεσολάβησης διαφορετικών προοπτικών στο διάλογο μεταξύ «εαυτού» και «άλλου», θέτει την αναγκαιότητα της ευαισθητοποίησης (Bennett, 2004) και της ανοχής καθώς και της δημιουργίας ενός διαλογικού χώρου (dialogic space) (Byram, 2008) στον οποίο βρίσκεται χώρο ανάπτυξης η διαπολιτισμική μάθηση (Maine, 2013· Rojas-Drummond et al., 2006). Η αμοιβαία κατανόηση των διαφορετικών πολιτιστικών περιβαλλόντων δεν αποτελεί το μαναδικό κριτήριο επιτυχίας. Η άνευ περιορισμού αλληλεπίδραση (unrestrained interaction) (von Humboldt 2000:58) για τη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων (Byram, 1997) διαφορετικών πολιτισμών κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση με δυνατότητες δέσμευσης διαπολιτισμικής ανταλλαγής και με επίκεντρο τη σχέση του «εαυτού» με τον «άλλο» αποτελεί σημαντικότερο κριτήριο.

Η συνάντηση μεταξύ του «εαυτού» και του «άλλου»

Η διαδικασία συνάντησης του «εαυτού» με τον «άλλο» φέρει την αναγκαιότητα της αμοιβαίας κατανόησης η οποία κυριότατα συνιστά τη μεταφορά του εαυτού στη θέση του άλλου. Αυτό σημαίνει μια αρμονική συνύπαρξη κοσμοαντιλήψεων. Κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση (intercultural encounter) ο διαπολιτισμικός ομιλητής προσεγγίζει με περιέργεια και ανοιχτότητα τον άλλο, εμπλέκεται με τη διαφορετικότητα σε μια σχέση ισότητας (Byram, 1997) υπερβαίνοντας τον εαυτό του και επιτρέποντας τη διέλευση και ανάδειξη του σεβασμού και της αμοιβαίας κατανόησης. Δίνεται χώρος για πρόκληση και αμφισβήτηση. Σε αντίθετη περίπτωση η διαπολιτισμική συνάντηση μπορεί να διατηρήσει, ή ακόμα και να δημιουργήσει πολιτιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις έναντι ξένων πολιτισμών αντί να τα ανατρέψει (Hoff, 2013). Στο χώρο αυτό, δίνεται η δυνατότητα για ενσυναίσθηση. Μέσω αυτής και του αναπτυσσόμενου διαλόγου οι πολιτισμοί ενισχύονται διατηρώντας παράλληλα την ταυτότητά τους υπό το πρίσμα νέων σημασιολογικών πτυχών. Οι συνδιαλεγόμενοι διατηρούν τη δική τους ενότητα, αλλά εμπλουτίζονται αμοιβαία με κριτική απόσταση (critical distance) (Ricoeur, 1991).

Η συμφωνία των συμμετεχόντων σε μια διαπολιτισμική ανταλλαγή δεν αποτελεί πάντα το ζητούμενο (Backthin, 1981) καθώς η διαφωνία, η σύγκρουση και η αντιπαράθεση ιδεών συνιστούν ένα δυναμικό της επικοινωνίας. Ωστόσο, η διαπραγμάτευση της δυσαρμονίας και η αποδοχή της διαφοράς με την ανάπτυξη κριτικής πολιτισμικής ευαισθητοποίησης (Byram, 1997) και με τη διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού συντείνουν στη διαπολιτισμική μάθηση.

Εκπαιδευτική παρέμβαση αξιοποίησης διαπολιτισμικού διαλόγου στο νηπιαγωγείο

Η ανάδειξη της σημαντικότητας του διαπολιτισμικού διαλόγου κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου και η ανεπαρκής αξιοποίησή του, κυρίως, λόγω έλλειψης σχεδιασμού και οργάνωσης του απαραίτητου υποστηρικτικού πλαισίου ανάπτυξής του αναδεικνύει τη σημασία καταγραφής μιας σχετικής παρέμβασης. Στόχος της παρέμβασης είναι αφενός η ανάπτυξη αποτελεσματικού διαπολιτισμικού διαλόγου με την ταυτόχρονη ενίσχυση της διαπολιτισμικής μάθησης των παιδιών στο νηπιαγωγείο και αφετέρου η ανάδειξη της σημαντικότητας του διαλόγου στην διαπολιτισμική επικοινωνία.

Υλοποίησης παρέμβασης

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε το 2017 σε τάξη νηπιαγωγείου νησιωτικής περιοχής με τη συμμετοχή 16 μαθητών/τριών. Το προφίλ της τάξης ήταν αρκετά ανομοιογενές ως προς το πολιτισμικό κεφάλαιο των οικογενειών και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Οι στόχοι που τέθηκαν, ήταν οι εξής:

- Η ανάπτυξη ενός αποτελεσματικού πλαισίου διαπολιτισμικού διαλόγου των παιδιών.
- Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ τους.
- Η απόκτηση διαπολιτισμικής μάθησης.

Μεθοδολογικά εργαλεία παρέμβασης

Η μεθοδολογία που εφαρμόστηκε εστίαζε στη θεωρητική και πρακτική γνώση του εαυτού, των εμπειριών της ομάδας, την επικοινωνία, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αλληλεπίδραση. Συνοψίζεται στα ακόλουθα μεθοδολογικά εργαλεία: ομάδα εστίασης (focus group) με ημι-δομημένη συνέντευξη ανοιχτών, κυρίως, ερωτήσεων για την ενθάρρυνση και την προώθηση του διαλόγου και παρατήρηση της ομάδας εστίασης. Ως σημεία παρατήρησης επισημάνθηκαν δυο πεδία εστίασης: α) το προσωπικό πεδίο εστίασης και β) το διαπροσωπικό πεδίο εστίασης. Καταγράφηκαν περιγραφικοί δείκτες οι οποίοι απέδωσαν το βαθμό απόκτησης της διαπολιτισμικής μάθησης. Καταγράφηκαν, ακόμη, πληροφορίες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών (αυθεντικοί διάλογοι, χειρονομίες, κινήσεις των μελών του σώματος, βλέμματα, μορφασμοί, παύσεις, σιωπές κτλ.). Οι διαλογικές συζητήσεις καταγράφηκαν προκειμένου να αποτελέσουν μια μορφή συσχετισμού τεκμηρίωσης και υποκεινούμενου αναστοχασμού.

Διαδικασίες παρέμβασης

Η παρεμβατική διαδικασία στηρίχθηκε σε μια ευέλικτη ημι-δομημένη συνέντευξη ερωτημάτων σχετική με την καρτέλα ιστορίας με σενάριο η οποία απευθυνόταν στην ομάδα εστίασης (focus group). Δημιουργήθηκαν δυο ομάδες εστίασης. Σε καθεμία εξ αυτών συμμετείχαν 8 παιδιά.

Η καρτέλα ιστορίας με σενάριο περιελάμβανε ένα σύντομο αφηγηματικό κείμενο με βασικές πληροφορίες για το προς διερεύνηση θέμα καθώς και εικονογραφικό υλικό. Η καρτέλα ιστορίας χρησιμοποιήθηκε ως σενάριο-πρόκληση βάσει του οποίου οι μαθητές/τριες εισήχθησαν στο θέμα, έλαβαν κάποιες βασικές πληροφορίες, εντόπισαν το πρόβλημα και έδωσαν τη συνέχεια και την ολοκλήρωση της ιστορίας επιλύοντας το πρόβλημα. Η δράση στηρίχθηκε στην ανάπτυξη παραγωγικού διαλόγου βάσει του οδηγού συνέντευξης που σχεδιάστηκε. Ο οδηγός περιελάμβανε ένα εισαγωγικό και ένα επικουρικό ερώτημα καθώς και έξι κεντρικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα αποτελούσαν προσκλήσεις για προσεκτικές απαντήσεις, για ερωτήματα από τα παιδιά και αιτήματα για διευκρινίσεις και επεξηγήσεις. Τα παιδιά ξεκίνησαν τη συζήτηση εντοπίζοντας το πρόβλημα του ήρωα και μέσω της συνεισφοράς νέων ιδεών προσέθεταν νέα σημεία επέκτασης του διαλόγου. Βάσει αυτών και της λεκτικής αλληλεπίδρασης που αναπτύχθηκε τα παιδιά της ομάδας εστίασης έδωσαν τη δική τους σύμφωνη οπτική στην ιστορία του ήρωα. Ολοκληρώνοντας, οι ομάδες εστίασης παρουσίασαν την έκβαση της ιστορίας μεταξύ τους.

Αποτελέσματα παρέμβασης

Κατά την υλοποίηση της παρέμβασης υπήρξε υψηλή και εκτενής συμμετοχή των παιδιών με δημιουργία ουσιαστικών διαλόγων. Σε αυτό συνέβαλε η πρόκληση (challenge) που δόθηκε από την καρτέλα ιστορίας με σενάριο. Τα παιδιά φάνηκαν άνετα κατά τη διαμοίραση των απόψεών τους ακολουθώντας το πλαίσιο της διαλογικής θεωρίας (Vrikki et al., 2019). Η λεκτική επικοινωνία κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση στηρίχθηκε, κυρίως, στις ανοιχτές ερωτήσεις (Michaels & Chapin, 2015) γεγονός που ευνόησε την αθροιστική συζήτηση (Littleton & Mercer, 2013). Τα παιδιά έπαιρναν σειρά για να απαντήσουν στο πρωταρχικό ερώτημα «Τι βλέπετε στην εικόνα;» και η συμμετοχή όλων επέτρεψε την έκφραση πολλών και διαφορετικών ιδεών, κατόπιν παρατήρησης. Η πρόκληση για διάλογο από τη νηπιαγωγό της παρέμβασης προκάλεσε αρχικά την έκφραση απλών πληροφοριών. Για την επέκταση της παιδικής σκέψης, τον προβληματισμό και τον περαιτέρω σχολιασμό η χρήση του ανοιχτού ερωτήματος αιτιολόγησης «γιατί» κατέστη αναγκαία και αποτέλεσε πρόκληση για νέα συλλογιστική διερεύνηση. Οι τεκμηριώσεις που δόθηκαν στο ερώτημα «Γιατί τα παιδιά δεν παίζουν με τον Μάλικ;» είχαν στοχαστικό χαρακτήρα αντανάκλωντας γνώση άλλου πολιτισμού, κατάθεση βιωματικών εμπειριών αλλά και κοσμοαντιλήψεων διανοίγοντας τη συζήτηση για πιο δραστήρια συμμετοχή.

Ενδεικτικές απαντήσεις στο ανωτέρω ερώτημα από την α' ομάδα εστίασης, ήταν: Π1: *Δεν ξέρει να παίζει τα παιχνίδια τους*, Π2: *Μήπως δεν καταλαβαίνει τι του λένε*; Π3: *Δεν μιλάει ελληνικά γιατί είναι από αλλού και δεν καταλαβαίνει*, Π4: *Νομίζω ότι δεν τον συμπαθούν*, Π5: *Αυτός δεν ζητάει να παίζει με τα άλλα παιδιά*, Π6: *Δεν τον θέλουν στο παιχνίδι τους*, Π7: *Μπορεί να τους έχει πειράξει και δεν τον παίζουν*, Π8: *Μπορεί και επειδή είναι πρόσφυγας*.

Η απάντηση του Π8 ακολουθήθηκε και έδωσε ανοικτό πεδίο για αποσαφήνιση του όρου «πρόσφυγας» συμβάλλοντας στην αξιοποίηση παλαιότερων πληροφοριών σε σχέση με την εννοιολόγηση της διαφορετικότητας και στην οικοδόμηση νέας γνώσης (O'Connor et al., 2015), ενώ η διερεύνηση των συναισθημάτων του ήρωα προσέφερε πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη διαφόρων απόψεων με δυνατότητα διερεύνησης σε ένα πεδίο αναστοχασμού (Lefstein, 2010· Wilkinson et al., 2017). Ο ρόλος της νηπιαγωγού ήταν καθοριστικός καθώς διευκόλυνε τη διεξαγωγή του διαλόγου (Creswell & Creswell, 2018:94) και το συντονισμό των αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Ο συντονισμός αφορούσε: α) στη ρύθμιση του επικοινωνιακού πλαισίου των μελών της ομάδας, β) στη σύνδεση των λεκτικών συνεισφορών, γ) στη συντονισμένη διεύθυνση διαφορών και δ) στην υιοθέτηση μεταγνωστικής προοπτικής στη διαλογική εμπλοκή.

Η άποψη του Π7 αμφισβητήθηκε από το Π4 «*Δεν τους πείραζε. Δεν τον συμπαθούν γιατί είναι ξένος, όπως στο παραμύθι με το βάτραχο*». Σε αυτό το σημείο, ο διάλογος θα μπορούσε να έχει εξελιχθεί σε αμφισβητούμενη συζήτηση, με κάθε παιδί να προσπαθεί να κερδίσει τη συζήτηση, ή ακόμη η διαφορά απόψεων θα μπορούσε να είχε οδηγήσει σε αθροιστική συζήτηση. Ωστόσο, η νηπιαγωγός έδειξε ότι εκτιμά τις συνεισφορές με τη διατύπωση «καλό σημείο», βοηθώντας το διάλογο να προχωρήσει. Ακολουθούν προσωπικές αναφορές των Π1 και Π3 σε σχέση με τη διαφορετική καταγωγή τους και τη μητρική γλώσσα τους, στοιχεία που αφορούν στη βιογραφία τους και στην ατομική

τους ταυτότητα. Επισημαίνεται ότι οι σύντομες αυτο-αναφορές των παιδιών συνέβαλαν στην προαγωγή της γενικής συλλογιστικής και των διαπολιτισμικών διαλόγων και μέσω αυτών στη διαπολιτισμική γνώση.

Άξιο αναφοράς είναι το διαλογικό ήθος (dialogic ethos) που αναπτύσσεται στην ομάδα εστίασης, με χαρακτηριστικά, τα οποία διακρίνονται σε: ανοιχτή σκέψη, αμοιβαίο σεβασμό, ελευθερία έκφρασης και λόγου, κοινή συμμετοχή και ανοικτό πεδίο διερεύνησης (Wegerif, 2013). Τα παιδιά άκουσαν με προσοχή παρουσιάζοντας συμμετοχικό ήθος. Ανέπτυξαν προοδευτικά δεξιότητες ακρόασης και προσαρμοστικότητας (Deardorff, 2006· Spitzberg & Changnon, 2009).

Η διαλογική προσέγγιση συνέτεινε στη μετατόπιση του περιεχομένου από την κυριολεκτική ερμηνεία σε μια περισσότερο μεταφορική κατανόηση της εικόνας και κατ' επέκταση στην συν-κατασκευή πολιτιστικών γνώσεων. Αυτή η διαδικασία προαπαιτούσε συντονισμό ιδεών σε μια σύνθεση γνώσης του πολιτισμού και του ατόμου, η οποία αποκτήθηκε διαμέσω της αφήγησης. Οι διαλογικές φόρμες ανύψωσαν τη συλλογιστική των παιδιών σε επίπεδο τέτοιο που ευνόησαν τη διαπολιτισμική μάθηση (Vrikki et al., 2019), τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Σημαντική ήταν η συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διαμέσω της κατανόησης του «άλλου». Η δυσμενής θέση του μικρού ήρωα καλλιέργησε την ενσυναίσθητική αλληλεπίδραση και την άρση των στερεοτύπων (Π6: *Δεν είναι καλό που στεναχωριέται και είναι μόνος του. Όλοι πρέπει να έχουμε φίλους και να παίζουμε μαζί τους παιχνίδια*, Π8: *Κι εγώ θα έκλαιγα αν ήμουν μόνη και θα 'θελα τη μαμά μου*, Π3: *Θέλω να τον παίζουν και να γελάει και να είναι χαρούμενος*, Π1: *Δεν μου αρέσει που δεν τον αγαπούν*).

Κατ' αντίστοιχο τρόπο έδρασε διαλογικά και η β' ομάδα εστίασης. Και οι δυο ομάδες κατάφεραν να συνθέσουν πληροφορίες και να εξάγουν νέα γνώση, ενώ έδωσαν τη δική τους εξέλιξη στην ιστορία του ήρωα. Μια απόπειρα σύγκρισης του διαλογικού περιεχομένου των δυο ομάδων κατέδειξε ότι η α' ομάδα παρουσίασε υψηλότερο βαθμό συμμετοχής και πιο εκτεταμένες διαλογικές συνεισφορές τόσο σε διάρκεια όσο και σε περιεχόμενο, καθώς και εκφραστικό πλουραλισμό. Μια ερμηνεία αποδίδεται στην επικέντρωση του διαλόγου στα παιδιά και στις αυτο-αναφορές τους. Στη β' ομάδα το στοιχείο αυτό απουσίαζε. Μια ακόμη ερμηνεία αφορά στην εκδήλωση περιέργειας ή και ενδιαφέροντας για να γνωρίσουν τον πολιτισμό της Συρίας και τις συνθήκες που βιώνουν οι άνθρωποι εξαιτίας του πολέμου. Η α' ομάδα εκδήλωσε ζωηρότερο ενδιαφέρον θέτοντας πολλαπλές ερωτήσεις, κάποιες εκ των οποίων απαντήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο του διαλόγου. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν, κυρίως, τις συνθήκες ειρήνης-πολέμου. Ωστόσο, δημιούργησαν γνώση για μια άλλη κουλτούρα, όπως και για ένα σύγχρονο ζήτημα, το προσφυγικό. Η β' ομάδα έχασε ευκαιρίες συμμετοχής των παιδιών ενώ οι μεταβάσεις στις αλληλεπιδράσεις για τη δημιουργία γνώσεων περιεχομένου ήταν περιορισμένες.

Συμπεράσματα - Προβληματισμοί

Η παρέμβαση εστίασε στους μαθητές/τριες και στην αναγκαιότητα να εκπαιδευτούν στην ανταπόκριση της πρόκλησης ανάπτυξης διαλόγου στο πλαίσιο της ομάδας προκειμένου να αναπτύξουν αποτελεσματικότερες επιδόσεις με στόχο την ενίσχυση της διαπολιτισμικής μάθησης. Καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος των αυτοβιογραφικών αναφορών και η λεκτική ανταλλαγή αυτών εντός της ομάδας καθώς συνδράμουν στη διαπολιτισμική ικανότητα η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί αποτελεσματικά και να συνεργάζεται με σκοπό την επίτευξη συνεργατικών αποτελεσμάτων (Αρβανίτη, 2011).

Τα παιδιά οικοδομούν στάσεις και συμπεριφορές στην τάξη σε ένα περιβάλλον διαπολιτισμικών συναντήσεων και κοινωνικών σχέσεων και μέσα από ποικίλες ανταλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό συν-κατασκευάζουν γνώσεις και αναπαραστάσεις. Μεταδίδουν το γνωστικό τους κεφάλαιο και το επικοινωνούν μέσω συμμετρικών σχέσεων συνεργασίας. Η ευέλικτη αλληλεξάρτηση της εσωτερικής διαφοροποίησης της τάξης επιτρέπει την διαπολιτισμική διασύνδεση και συμπερίληψη, καθώς και δυνατότητες επαναπροσδιορισμού της ετερογένειας και των σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας.

Η διαλογική πρακτική προσδίδει κοινωνική δυναμική στην ομάδα η οποία εκπαιδεύεται στη γνωστική πρόκληση, στην υπεύθυνη επικοινωνική ανταπόκριση και στη σταδιακή αυτονόμηση του διαλόγου. Ταυτόχρονα, η νέα γνώση μετασχηματίζεται σε «μεταγνώση» μέσα από αναστοχαστικές διεργασίες οι οποίες αναδεικνύουν τις διαφορετικές απόψεις σ' ένα χώρο ισότιμης αλληλεπίδρασης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alexander, R. J. (2008). *Essays on Pedagogy*. London: Routledge.
- Alred, G., & Byram, M. (2002). Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Education*, 23, 339-352.
- Αρβανίτη, Ε. (2013). Οι μεταβαλλόμενες συνθήκες της εκπαίδευσης: Προς τη νέα μάθηση. Στο Μ. Kalantzis & Β. Cope, *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική, 9-25.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2(1), 62-77.

- Bernaus, M., Andrade A. I., Kervran M., Murkowska A. & Trujillo Sáez, F. (1997). *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education: A training kit*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages/Council of Europe Publishing.
- Βλάχου, Μ. (2019). Η αντίληψη του «διαφορετικού εαυτού» μέσα από τις ατομικές αφηγήσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 48, 7-26.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Philadelphia, PA: Multilingual Matter.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. & Wagner, (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Council of Europe. (2008). *White paper on intercultural dialogue: "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe. Ανακτήθηκε στις 3/04/2020 από το <https://www.coe.int/t/dg4/intercultural>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: Sage.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2019). *Manual for Developing Intercultural Competencies: Story Circles*. London: Routledge.

- Delanoy, W. (2008). Dialogic communicative competence and language learning. In W. Delanoy & L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching*. Heidelberg: Winter, 173-188.
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421–443.
- Hoff, H. E. (2014). A critical discussion of Byram's model of intercultural communicative competence in the light of bildung theories. *Intercultural Education*, 25 (6), 508-517.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles, Calif: Sage.
- Lee, A., R., Poch, M. Shaw, & R. Williams. (2012). *Emerging Diversity in Undergraduate Classrooms: A Pedagogy for Developing Intercultural competence*. ASHE Higher Education Report 38 (2). San Francisco, CA: Wiley Periodicals.
- Lefstein, A. (2010). More helpful as problem than solution: Some implications of situating dialogue in classrooms. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 170–191). London, UK: Routledge.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London, UK: Routledge.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting Talk to Work*. London: Routledge.
- Liu, S., Volčič, Z., & Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική επικοινωνία. Παγκόσμιοι πολιτισμοί και πλαίσια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Maine, F. (2013). How children talk together to make meaning from texts: A dialogic perspective on reading comprehension strategies. *Literacy*, 47 (3), 150-156.
- Michaels, S., O'Connor, C., & Resnick, L. B. (2008). Deliberative discourse idealized and realized: Accountable talk in the classroom and civic life. *Studies in Philosophy and Education*, 27, 283–297.
- O'Connor, C., Michaels, S., & Chapin, S. (2015). 'Scaling down' to explore the role of talk in learning: From district intervention to controlled classroom study. In L. B. Resnick, C. S. C. Asterhan, & S. N. Clarke (Eds.), *Socializing intelligence through academic talk and dialogue* (pp. 111–126). Washington, D.C: American Educational Research Association.

- Ricoeur, P. (1991). The Conflict of Interpretations: Debate with Hans-Georg Gadamer. In *A Ricoeur Reader: Reflection and Imagination*, edited by M. J. Valdés, 216–241. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Rojas-Drummond, S., Littleton, K., Hernandez, F., & Zuniga, M. (2010). Dialogical interactions among peers in collaborative writing contexts. In K. Littleton & C. Howe (Eds.), *Educational dialogues: Understanding and promoting productive interaction* (pp. 128–148). London, UK: Routledge.
- Siraj-Blatchford, I. (1994). *The Early Years: Laying the Foundations for Racial Equality*. Trentham Books Ltd.
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. Deardoff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, California: SAGE, 2-52.
- Stier, J. (2006). Internationalization, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, 11, 1-11.
- UNESCO. (2013). *Intercultural dialogue*. Ανακτήθηκε στις 10/05/2020 από το <http://www.unesco.org/new/en/culture/>
- von Humboldt, W. (2000). Theory of Bildung. In *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*, edited by I. Westbury, S. Hopmann, and K. Ri-quarts, 57–61. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vrikki, M., Wheatley, L., Howe, C., Hennessy, S., & Mercer, N. (2019). Dialogic practices in primary school classrooms. *Language and Education*, 33 (1), 1-19.
- Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? The significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34 (3), 347-361.
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (3), 179-190.
- Wegerif, R., & Mercer, N. (1997). A dialogical framework for investigating talk. In R. Wegerif & P. Scrimshaw (Eds.), *Computers and Talk in the Primary Classroom*. Clevedon: Multilingual Matters, 49-65.
- Wilkinson, I. A. G., Reznitskaya, A., Bourdage, K., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Nelson, K. (2017). Toward a more dialogic pedagogy: Changing teachers' beliefs and practices through professional development in language arts classrooms. *Language and Education*, 31, 65–82.

Zhang, H. (2012). Collaborative Learning as a Pedagogical Tool to Develop Intercultural Competence in a Multicultural Class. *China Media Research*, 8 (2), 107–111.

Ηλικία και διαχείριση τάξης εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων Ηλείας

Ζωγόπουλος Κων/νος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Msc Διοίκησης Εκπαίδευσης, kzogopoulos@gmail.com

Καρατζάς Ανδρέας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ. Επιστήμες Αγωγής, karatzas.andreas@gmail.com

Περίληψη

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη μάθηση των μαθητών είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται την τάξη. Η αποτελεσματική διαχείριση τάξης αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και περιορίζει την εκδήλωση μη αποδεκτής συμπεριφοράς τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί η επίδραση της ηλικίας εκπαιδευτικών Δημοτικών Σχολείων (Δ.Σ.) Ηλείας στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που εφαρμόζουν. Έγινε συλλογή των δεδομένων από 313 εκπαιδευτικούς με την ποσοτική μέθοδο και τη χρήση ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την ηλικία ως παράγοντα που επηρεάζει τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαχείριση τάξης, δημοτικά σχολεία, ηλικία

Εισαγωγή

Μία από τις σημαντικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους είναι η διαχείριση τάξης η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μάθηση των μαθητών (Närhi et al., 2017). Σύμφωνα με τους Evertson και Weinstein (2006) ορίζεται ως διαχείριση τάξης «οι δράσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που υποστηρίζει και διευκολύνει τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την κοινωνική-συναισθηματική μάθηση των μαθητών». Τις τελευταίες δεκαετίες οι συμπεριφορές των μαθητών έχουν αλλάξει πολύ και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να τις διαχειριστούν (Fammer et al., 2014). Η διαχείριση τάξης από τους εκπαιδευτικούς σχετίζεται με την πειθαρχία, τη δημιουργία κινήτρων και τη συνεργασία των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Στην περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν την τάξη με διάφορες τεχνικές, η διδασκαλία μπορεί να παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα με αρνητικές επιπτώσεις στη μάθηση (Liesveld et al., 2005; Graham, 2017). Ωστόσο, οι τεχνικές διαχείρισης τάξης δεν σχετίζονται μόνο με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Σύμφωνα με πρόσφατες θεωρίες περιλαμβάνουν επίσης και τεχνικές πρόληψης (π.χ. θέσπιση κανόνων, ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης συγκρούσεων, καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας) για να διασφαλιστεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον για τους μαθητές, την οργάνωση της τάξης και της διδασκαλίας καθώς και τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Evertson & Weinstein, 2006). Σημαντική παράμετρος είναι η οικοδόμηση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών με τη χρήση ήπιων μορφών

παρέμβασης, την ενσυναίσθηση και την αποφυγή τιμωριών. Επίσης, είναι αναγκαία η κατανόηση των αναγκών και της διαφορετικότητας των μαθητών, η ανάπτυξη αυτοπειθαρχίας και δέσμευσης με την εμπλοκή τους στη διαδικασία της μάθησης (Hall & Hall, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη συνολική λειτουργία και διαχείριση της τάξης. Οι στρατηγικές οργάνωσης της διδασκαλίας, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, το σύστημα ποινών-ανταμοιβών έχουν σημαντική επίδραση στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Shawer, 2006). Η αφοσίωση και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία εμπνέουν και δεσμεύουν τους μαθητές (Wong, & Wong, 2009). Πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν διαφορετικά στυλ διαχείρισης τάξης ανάλογα με την προσωπικότητά τους, τις αξίες και την κατάρτισή τους (Levin & Nolan, 2010). Ωστόσο, υπάρχουν περιορισμένες έρευνες και βιβλιογραφικές αναφορές για την επίδραση των κοινωνικο-δημογραφικών στοιχείων (ηλικία, φύλο, επίπεδο σπουδών, έτη διδακτικής εμπειρίας) των εκπαιδευτικών στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που εφαρμόζουν. Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών καταγράφονται ελάχιστες βιβλιογραφικές αναφορές που να σχετίζονται άμεσα με τις τεχνικές διαχείρισης τάξης. Φαίνεται όμως ότι ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει τη συμπεριφορά του ανθρώπου και μπορεί να συμβάλλει στην ερμηνεία των τεχνικών που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για τη διαχείριση τάξης (Brown et al., 2019).

Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διαχείριση τάξης

Οι στρατηγικές διαχείρισης τάξης θεωρούνται από τις πλέον σημαντικές δεξιότητες που μπορεί να έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί (Landau, 2001). Για την ικανότητα και τη δυνατότητα εφαρμογής κατάλληλων τεχνικών διαχείρισης τάξης από τους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαία η κατάρτιση και η απόκτηση πολύχρονης εμπειρίας (Bosch, 2006). Σύμφωνα με μελέτες, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο προετοιμασμένοι (Jacques, 2000; Savage & Savage, 2009). Χρειάζονται τέσσερα έως επτά χρόνια εμπειρίας για να εξελιχθούν περισσότερο στη διαχείριση του χώρου της τάξης, της διδασκαλίας και της συμπεριφοράς των μαθητών (Gonzalez & Carter, 1996; Varrella, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοί στη διαχείριση τάξης είναι σε θέση να πραγματοποιούν αποτελεσματική διδασκαλία διατηρώντας το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα με θετικό αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών σε αντίθεση με εκπαιδευτικούς που δυσκολεύονται να πετύχουν τους διδακτικούς στόχους λόγω εμφάνισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς μαθητών στην τάξη (Brophy, 1988). Η αυτό-αποτελεσματικότητα που έχει να κάνει με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την ικανότητά τους στη διδασκαλία και την επιτυχή ολοκλήρωση μιας εργασίας, επηρεάζει τις αποφάσεις τους στην εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών διαχείρισης τάξης (Woolfolk et al., 1990). Αντιπροσωπεύει το διαμεσολαβητή ανάμεσα στην γνώση και την πράξη. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας έχουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για τη διαχείριση τάξης και

παρουσιάζουν μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στη μαθησιακή διαδικασία μέσω ενός θετικού κλίματος (Main & Hammond, 2008).

Η διαχείριση τάξης δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας για τη δημιουργία του βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος. Συνεπώς, η κατανόηση του τρόπου της διαχείρισης της τάξης είναι μια σημαντική δεξιότητα για τους εκπαιδευτικούς η οποία πρέπει να λαμβάνει υπόψη εκτός από τις πειθαρχικές παρεμβάσεις και την κοινωνικοποίηση των μαθητών (Brophy, 2006). Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλληλοεπηρεάζονται (Wubbels et al., 2015). Η ποιότητα των σχέσεων δασκάλου-μαθητή είναι ο ακρογωνιαίος λίθος για όλες τις άλλες πτυχές της διαχείρισης τάξης (Marzano et al., 2003). Η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και η αποτελεσματική διαχείριση τάξης είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, καθώς ο αυτοέλεγχος και η ευθύνη των μαθητών είναι οι απώτεροι στόχοι της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ευθύνη να παρέχουν στους μαθητές χρήσιμα εργαλεία που να τους επιτρέπουν να χτίσουν το δικό τους μέλλον (Elias & Schwab, 2006).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας εκπαιδευτικών δημοτικών σχολείων Ηλείας στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που εφαρμόζουν.

Ερευνητικό ερώτημα

Σύμφωνα με τον σκοπό της παρούσας ερευνητικής μελέτης το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε είναι: επηρεάζει η ηλικία τις τεχνικές διαχείρισης τάξης που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων Ηλείας;

Δομή ερευνητικού εργαλείου

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερωτήσεις σχετίζονταν με την καταγραφή δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών του δείγματος. Στο δεύτερο μέρος αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «The Incredible Years. Parents, teachers, and children training series» (Webster-Stratton, 2011) σχετικά με την εφαρμογή τεχνικών διαχείρισης της τάξης από τους εκπαιδευτικούς. Χρησιμοποιήθηκε μέρος των ερωτήσεων-δηλώσεων του ερωτηματολογίου προσαρμοσμένου στα ελληνικά δεδομένα. Έγινε ομαδοποίηση των ερωτήσεων με βάση τη βιβλιογραφία σε τρεις ευρύτερες κατηγορίες: τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς και τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν απάντησαν σε 29 ερωτήσεις σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert από το 1 έως το 5 (1=σπάνια/ποτέ, 2=μερικές

φορές, 3=αρκετές φορές, 4=συχνά, 5=πολύ συχνά/πάντα) αποτυπώνοντας τις αντιλήψεις τους για τη συχνότητα χρήσης τεχνικών διαχείρισης.

Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 313 εκπαιδευτικοί Δ.Σ. Ηλείας οι οποίοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο το στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σε μορφή google forms. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο 2019 με την ποσοτική μέθοδο προσέγγισης. Αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, το 73,5% είναι γυναίκες και το 26,5% άνδρες. Όσον αφορά την ηλικία των συμμετεχόντων, το 43,1% είναι «47-57» ετών, το 27,8% είναι «25-35», το 24,9% είναι «36-46» ετών και μόλις το 4,2% είναι «58 και άνω» ετών.

Ανάλυση δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS 25.0 for Windows. Έγινε έλεγχος του δείκτη αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha (Πίνακας 1). Τα αποτελέσματα ήταν ικανοποιητικά (Cronbach's alpha >0,70) για τις επιμέρους ενότητες και το σύνολο των τεχνικών διαχείρισης τάξης. Ακολούθησε ο έλεγχος Kolmogorov-Smirnov (313>50) ο οποίος έδειξε ότι δεν υπήρχε κανονική κατανομή των μεταβλητών. Ακολούθησαν συσχετίσεις των τεχνικών διαχείρισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με τους μη παραμετρικούς ελέγχους Kruskal-Wallis H και Mann-Whitney U.

	Αριθμός Ερωτήσεων	Συχνότητα
Τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης	15	0,804
Τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς	4	0,770
Τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς	10	0,767
Σύνολο	29	0,862

Πίνακας 1. Έλεγχος Cronbach's Alpha

Αποτελέσματα της έρευνας

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της ηλικίας των συμμετεχόντων με τις απαντήσεις τους στις τεχνικές διαχείρισης τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος συσχέτισης Kruskal-Wallis H, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $\alpha=0.05$ (5%).

Σχετικά με τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις *τεχνικές πρόληψης* διαχείρισης τάξης, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της ηλικίας με 2 από τις συνολικά 15.

1) «Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση)» (Ερώτηση B1) ($\chi^2(3)=9,307, p=0,025<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση της ηλικίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των κατηγοριών:

α) «25-35» και «58 και άνω» ($U(87, 13)=360,000, p=0,024<0,05$), β) «36-46» και «47-57» ($U(78, 135)=4409,500, p=0,038<0,05$) και γ) «36-46» και «58 και άνω» ($U(78, 13)=289,500, p=0,010<0,05$). Όσοι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «58 και άνω» ετών συμφωνούν περισσότερο (mean rank=66,31) σε σχέση με όσους είναι «25-35» ετών (mean rank=48,14) με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Όσοι είναι «36-46» ετών συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό (mean rank=96,03) συγκριτικά με όσους είναι «47-57» ετών (mean rank=113,34) και επίσης σε μικρότερο βαθμό (mean rank=43,21) με όσους είναι «58 και άνω» ετών (mean rank=62,73) με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Προάγω τη συναισθηματική ανάπτυξη» (Ερώτηση B2) ($\chi^2(3)=8,868, p=0,031<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 2) για τη σύγκριση της ηλικίας δείχνει ότι οι στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών: «36-46» και «47-57» ($U(78, 135)=4395,500, p=0,033<0,05$). Όσοι είναι «36-46» ετών συμφωνούν περισσότερο (mean rank=118,15) σε σχέση με όσους είναι «47-57» ετών (mean rank=100,56) με την ερώτηση δήλωση αυτή.

Α/Α	Ερωτήσεις-Δηλώσεις	Ηλικία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B1	Χρησιμοποιώ τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταιγισμός ιδεών για επίλυση).	25-35	87	48,14	360,000	0,024
		58 και άνω	13	66,31		
		36-46	78	96,03	4409,500	0,038
		47-57	135	113,34		
		36-46	78	43,21	289,500	0,010
		58 και άνω	13	62,73		
B2	Προάγω τη συναισθηματική ανάπτυξη.	36-46	78	118,15	4395,500	0,033
		47-57	135	100,56		

Πίνακας 2: Συσχέτιση ηλικίας με τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης

Αναφορικά με τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς*, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της ηλικίας με 2 από τις συνολικά 4.

1) «Επιβραβεύω στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ απονομή επαίνου)» (Ερώτηση B1) ($\chi^2(3)=15,811, p=0,001<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της ηλικίας δείχνει ότι οι συμμετέχοντες

εκπαιδευτικοί με ηλικία «47-57» ετών συμφωνούν λιγότερο σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας «25-35» και «36-46» και «58 και άνω» ετών με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π. χ. ειδικός βοηθός, επιπλέον χρόνο στον υπολογιστή)» (Ερώτηση B2) ($\chi^2 (3)=21,052$, $p=0,000<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 3) για τη σύγκριση της ηλικίας δείχνει ότι οι ερωτώμενοι με ηλικία «25-35» ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με όσους ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία «47-57» και «58 και άνω» ετών με την ερώτηση-δήλωση αυτή. Επίσης, όσοι ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των «36-46» ετών συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με όσους είναι ηλικίας «47-57» ετών με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

ΑΑ	Ερωτήσεις-Δηλώσεις	Ηλικία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann- Whitney U	P- value
B1	Επιβραβεύω στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ απονομή επαίνου).	25-35	87	128,13	4426,000	0,001
		47-57	135	100,79		
		36-46	78	123,03	4015,000	0,003
		47-57	135	97,74		
		47-57	135	72,39		
		58 και άνω	13	96,46	592,000	0,045
B2	Χρησιμοποιώ ειδικά προνόμια (π. χ. ειδικός βοηθός, επιπλέον χρόνο στον υπολογιστή).	25-35	87	132,72	4026,500	0,000
		47-57	135	97,83		
		25-35	87	53,57	298,000	0,004
		58 και άνω	13	29,92		
		36-46	78	120,65	4200,000	0,011
		47-57	135	99,11		

Πίνακας 3: Συσχέτιση ηλικίας με τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς

Όσον αφορά τις ερωτήσεις-δηλώσεις για τις τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς, η εκτέλεση του ελέγχου Kruskal-Wallis καταδεικνύει στατιστικά σημαντικές διαφορές της ηλικίας με 3 από τις συνολικά 10.

1) «Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος σε μια επιθετική συμπεριφορά» (Ερώτηση B1) ($\chi^2 (3)=7,951$, $p=0,047<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση της ηλικίας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με ηλικία «25-35» ετών συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με όσους είναι ηλικίας «58 και άνω» ετών με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

2) «Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για άσχημη συμπεριφορά» (Ερώτηση B2) ($\chi^2 (3)=12,225$, $p=0,011<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση της ηλικίας δείχνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί με ηλικία «25-35» ετών συμφωνούν περισσότερο σε σχέση με όσους είναι ηλικίας «36-46», «47-57» και «58 και άνω» ετών με την ερώτηση-δήλωση αυτή.

3) «Χρησιμοποιώ μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρω το παιδί που δείχνει αδιαφορία» (Ερώτηση B3) ($\chi^2 (3)=12,224$, $p=0,007<0,05$). Ο μετα-έλεγχος Mann-Whitney U (Πίνακας 4) για τη σύγκριση της ηλικίας δείχνει ότι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ηλικίας «47-57» ετών συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς ηλικίας «36-46» και «58 και άνω» ετών με την ερώτηση- δήλωση αυτή.

Α/Α	Ερωτήσεις-Δηλώσεις	Ηλικία	N	Μέσος όρος κατάταξης	Mann-Whitney U	p-value
B1	Κάνω προσωρινή διακοπή του μαθήματος σε μια επιθετική συμπεριφορά.	25-35	87	53,26	325,500	0,010
		58 και άνω	13	32,04		
B2	Ξεχωρίζω ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για άσχημη συμπεριφορά.	25-35	87	90,61	2731,000	0,024
		36-46	78	74,51		
		25-35	87	124,17	4770,500	0,013
		47-57	135	103,34		
		25-35	87	53,19	331,500	0,012
		58 και άνω	13	32,50		
B3	Χρησιμοποιώ μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρω το παιδί που δείχνει αδιαφορία.	36-46	78	122,49	4056,500	0,003
		47-57	135	98,05		
		47-57	135	72,16	562,000	0,023
		58 και άνω	13	98,77		

Πίνακας 4: Συσχέτιση ηλικίας με τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα διερεύνησε αν η ηλικία επηρεάζει τις τεχνικές διαχείρισης τάξης (τεχνικές πρόληψης, τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς, τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς) που εφαρμόζουν εκπαιδευτικοί Δ.Σ. Ηλείας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 313 εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, το 73,5% είναι γυναίκες και το 26,5% άνδρες. Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το 43,1% είναι ηλικίας «47-57» ετών, το 27,8% είναι ηλικίας «25-35», το 24,9% ηλικίας «36-46» ετών και μόλις το 4,2% είναι ηλικίας «58 και άνω» ετών. Η συσχέτιση της ηλικίας με το σύνολο των τεχνικών διαχείρισης τάξης της έρευνας είναι σχετικά μικρή καθώς από τις 29 τεχνικές βρέθηκε συσχέτιση μόνο με τις 7 (24%).

Αναφορικά με τις τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας («58 και άνω», «47-57») ετών χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τεχνικές επίλυσης προβλημάτων (καθορισμός προβλήματος, καταγισμός ιδεών για επίλυση) σε σχέση με όσους είναι μικρότερης ηλικίας («25-35» και «36-46» ετών. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας «36-46» ετών προάγουν περισσότερο τη συναισθηματική ανάπτυξη συγκριτικά με όσους είναι ηλικίας «47-57»

ετών.

Όσον αφορά τις *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς*, οι ερωτώμενοι ηλικίας «47-57» ετών επιβραβεύουν σε μικρότερο βαθμό στοχευμένες θετικές συμπεριφορές με κίνητρα (π.χ. απονομή επαίνου) σε σχέση με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας («25-35», «36-46») ετών ή μεγαλύτερης ηλικίας («58 και άνω») ετών. Επίσης, οι συμμετέχοντες μικρότερης ηλικίας «25-35» ετών χρησιμοποιούν περισσότερο ειδικά προνόμια (π.χ. ειδικός βοηθός, επιπλέον χρόνος στον υπολογιστή) σε σχέση με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας («47-57», «58 και άνω»). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας «36-46» χρησιμοποιούν περισσότερο ειδικά προνόμια σε σχέση με εκπαιδευτικούς ηλικίας «47-57» ετών

Σχετικά με τις *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς*, οι συμμετέχοντες με ηλικία «25-35» ετών εφαρμόζουν περισσότερο σε σχέση με εκπαιδευτικούς ηλικίας «58 και άνω» ετών την προσωρινή διακοπή του μαθήματος σε μια επιθετική συμπεριφορά. Επίσης, οι ερωτώμενοι ηλικίας «25-35» ετών συγκριτικά με εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας («36-46», «47-57», «58 και άνω») ετών ξεχωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό ένα παιδί ή μια ομάδα μαθητών για άσχημη συμπεριφορά. Τέλος, οι συμμετέχοντες ηλικίας «47-57» ετών σε σχέση με εκπαιδευτικούς ηλικίας «36-46» και «58 και άνω» ετών χρησιμοποιούν σε μικρότερο βαθμό μη λεκτικά σήματα για να επαναφέρουν το παιδί που δείχνει αδιαφορία.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό *τεχνικές πρόληψης διαχείρισης τάξης* και σε μικρότερο βαθμό *τεχνικές ενίσχυσης αποδεκτής συμπεριφοράς* και *τεχνικές αντιμετώπισης μη αποδεκτής συμπεριφοράς*. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα έρευνας (Wanjiku, 2013) σύμφωνα με τα οποία εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας διαχειρίστηκαν καλύτερα την τάξη σε σχέση με εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας. Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών υπάρχει μια σχετική αναλογία με τη διδακτική τους εμπειρία. Οι Hagger και McIntyre (2000) θεωρούν ότι οι έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν συνδυάσει ένα ρεπερτόριο δεξιοτήτων και τεχνικών διαχείρισης τάξης που τους επιτρέπει να οργανώνουν την τάξη με προτεραιότητες και να παρακολουθούν στοχευμένα όλα τα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της. Παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανότητα, ευελιξία και ταχύτητα να επεξεργαστούν μεγάλο όγκο πληροφοριών και να τις διαχειριστούν αποτελεσματικά (Sabers, et al., 1991).

Οι πτυχές διαχείρισης τάξης είναι πολλές και οι δεξιότητες δεν αναπτύσσονται άμεσα αλλά χρειάζεται χρόνος, κατάρτιση και συνεργασία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει από την πρώτη μέρα επαφής με την τάξη να θέσουν ως στόχο τη διαχείριση τάξης, μέσα από κανόνες, διαδικασίες, οργάνωση της διδασκαλίας, κατάλληλη προετοιμασία λαμβάνοντας υπόψη το ψυχοδυναμικό κλίμα της, τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών ώστε να διασφαλιστεί σχέση συνεργασίας για αποτελεσματική μαθησιακή διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να συμβάλλει στη γνώση σχετικά με χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που μπορεί να επιδρούν στις τεχνικές διαχείρισης τάξης που επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν. Τα ευρήματα δεν θα μπορούσαν να γενικευθούν ούτε να καλύψουν τις πολλές πτυχές που σχετίζονται με τη διαχείριση τάξης. Είναι αναγκαία η επέκταση της έρευνας και με άλλα ερευνητικά εργαλεία και μεθόδους και σε άλλους πληθυσμούς και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές με σκοπό να αναδειχτούν περισσότεροι παράγοντες που επιδρούν στη διαχείριση τάξης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bosh, K. A. (2006). *Planning classroom management*. SAGE Publications, London.
- Brophy, J. (2006). History of Research on Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 17–43. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*. 4(1), 1-18.
- Brown, M. A., Bourne, P. A. & Peterkin, V. M. (2019). An empirical assessment of soft and hard classroom management strategies employed by teachers in sSecondary schools in Kingston and St. Andrew, Jamaica, *Insights of Anthropology*, 3(1), 159-178.
- Elias, M. J. & Schwab, Y. (2006). From Compliance to Responsibility: Social and Emotional Learning and Classroom Management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, 309–342, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gonzalez, L. & Carter, K. (1996). Correspondence in cooperating teachers' and student teachers' interpretations of classroom events. *Teaching and Teacher Education*. 12(1), 39-47.
- Graham, L. J. (2017). Student compliance will not mean ‘all teachers can teach’: a critical analysis of the rationale for ‘no excuses’ discipline. *International Journal of Inclusive Education*, 41, 1–15.
- Hagger, H. & McIntyre, D. (2000). What can research tell us about teacher education? *Oxford Review of Education*, 26(3-4), 483-495.

- Hall, P. S. & Hall, N. D. (2003). Building relationships with challenging children. *Educational Leadership*, 61(1), 60–63.
- Farmer, T. W., Reinke, W. M., & Brooks, D. S. (2014). *Managing classrooms and challenging behavior: Theoretical considerations and critical issues*. Los Angeles, CA: Sage Publications Sage CA.
- Jacques, K. (2000). Solicitous tenderness: Discipline and responsibility in the classroom. In H. Cooper and R. Hyland (Eds.) *Children's perceptions of learning with trainee teachers*, 166-177, London: Routledge.
- Landau, B. M. (2001). *Teaching Classroom management: A stand-alone necessity for preparing new teachers*. American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Levin, J. & Nolan, F. J. (2010). *Principles of classroom management*. Boston, Pearson Education Inc.
- Liesveld, R., Miller, J. & Robison, J. (2005). *Teach with your strengths: How great teachers inspire their students*. New York: Simon and Schuster.
- Marzano, R., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works*. Alexandria, VA: ASCD.
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43 (6), 1186-1205.
- Sabers, D., Cushing, K. & Berlinder, B. (1991). Differences among teachers in a task characterized by simultaneity, multidimensionality, and immediacy. *American Educational Research Journal*. 28(1), 63-88.
- Savage, T. V. & Savage, M. K. (2009). *Successful classroom management and discipline: teaching self-control and responsibility*. (3rd edition). Sage Publications, Inc.
- Shawer, S. F. (2006). *Effective teaching and learning in generic education and foreign language teaching methodology: Learners' cognitive styles, foreign language skills instruction and teachers' professional development*. Cairo: Dar El-Fikr El-Arabi.
- Varrella, G. (2000). Science teachers at the top of their game: What is teacher expertise? *Clearing House*, 74 (1), 43-45.

- Wanjiku, R. T. (2013). *Effects of teacher characteristics on the classroom climate of preschools in Ongata Rongai zone, Kajiado north district, Kenya*. University of Nairobi.
- Webster-Stratton, C. (2011). *The Incredible Years. Parents, teachers, and children training series: Program content, methods, research and dissemination, 1980–2011*. Seattle: Incredible Years, Inc.
- Wong, K. H. & Wong, T. R. (2009). *The first days of school, How to be an effective teacher*. Mountain View California, Harry K. Wong Publications Inc.
- Wubbels, T., Mrekelmans, J. M. G., Brok, P. J., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J. W. F. (2015). Teacher-Student Relationships and Classroom Management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of classroom management*, 363–386, New York: Routledge.

Θεωρίες Μάθησης και διαστάσεις Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας: Από την Εξαρτημένη Συντελεστική Μάθηση (Skinner) και Γνωστική Ανάπτυξη (Vygotsky)

Σωτηροπούλου Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02 και Msc Educational psychology, mariastranoma@gmail.com

Δρ. Γεώργιος Α Κουγιουμτζής

Περίληψη

Οι θεωρίες μάθησης στο πεδίο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας αποβλέπουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και στη βελτιστοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας. Οι συμπεριφορικές θεωρίες αποσκοπούν στη βελτιστοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μάλιστα, η προσέγγιση του Skinner προτείνει διδακτικές πρακτικές που θα βελτιώσουν τη διεργασία της μάθησης και τη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ του Vygotsky συνάπτεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών με κατάλληλες διδακτικές πρακτικές. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση δύο θεωρητικών προσεγγίσεων του πεδίου της εκπαιδευτικής ψυχολογίας: Εξαρτημένη Συντελεστική Μάθηση (Skinner) και Γνωστική Ανάπτυξη (Vygotsky), καθώς επίσης και του τρόπου που αυτές εφαρμόζονται στην εκπαίδευση. Ο Skinner ανέπτυξε τη θεωρία των ενισχυτών στην παροχή κινήτρων στους μαθητές, ενώ ο Vygotsky ανέπτυξε τη θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης βασιζόμενος στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο εντός του οποίου οι μαθητές αλληλεπιδρούν.

Λέξεις-Κλειδιά: συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης, γνωστική ανάπτυξη, θετική ενίσχυση, ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, φθίνουσα υποστήριξη

Εισαγωγή

Η μάθηση αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Στο παρελθόν έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρίες σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία. Στον επιστημονικό χώρο της εκπαιδευτικής ψυχολογίας, μεταξύ των θεωρητικών που έχουν διατυπώσει θεωρίες σχετικά με τη μάθηση περιλαμβάνεται ο Skinner (εξαρτημένη συντελεστική μάθηση) και ο Vygotsky (η μάθηση ως αποτέλεσμα κοινωνικοπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων) (Slavin, 2006), των οποίων οι θέσεις διαφέρουν σημαντικά ως προς τον τρόπο πρόσκτησης των γνώσεων από τους μαθητές. Ο Skinner βασίζει το θεωρητικό του μοντέλο για την μάθηση στη χρήση ενισχυτών και στην αύξηση των κινήτρων, ενώ ο Vygotsky εστιάζει στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Παράλληλα με την περιδιάβαση στο θεωρητικό υπόβαθρο των θεωριών του Skinner και του Vygotsky, στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε ερευνητικές μελέτες για τη χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, θα επιχειρηθεί μία κριτική διερεύνηση στον βαθμό αποτελεσματικότητας της αξιοποίησής τους στην εκπαίδευση.

Θεωρία Skinner

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο Skinner χαρακτηρίζεται ως ένας από τους πιο διακεκριμένους ψυχολόγους του 20^{ού} αιώνα. Η ακαδημαϊκή του πορεία σηματοδεύτηκε από την καθιέρωση της επιστήμης της συμπεριφοράς και της ανάλυσης των διαστάσεων της (Morris, Smith & Altus, 2005). Η προσέγγισή του υπάγεται στις συμπεριφορικές θεωρίες μάθησης (Boghossian, 2006· Woollard, 2010). Ο Skinner διατύπωσε μια διαφορετική κατηγορία συμπεριφορών, σε αντίθεση με τους προκατόχους του, που τις ονόμασε συντελεστικές συμπεριφορές. Ο Skinner εστίασε την ερευνητική του μελέτη στη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς και των επακόλουθών της. Η χρήση ευχάριστων και δυσάρεστων επακόλουθων για την επιτυχή αλλαγή της συμπεριφοράς ονομάζεται συντελεστική εξαρτημένη μάθηση (Slavin, 2006).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Skinner, η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς γίνεται από το σχήμα: ερέθισμα → αντίδραση → συνέπειες και είναι δυνατόν να υπάρξει πρόβλεψη μιας αντίδρασης άρα και να ελεγχθεί και η συμπεριφορά. Τα είδη της συντελεστικής μάθησης δηλαδή, τις συνέπειες που έχει μία αντίδραση, τα κατατάσσει σε πέντε κατηγορίες: θετική ενίσχυση, αρνητική ενίσχυση, άμεση τιμωρία, έμμεση τιμωρία και απόσβεση (Ελληνιάδου, Κλεφτάκη & Μπαλκίζας, 2008· Κορομπίλη & Τόγια, 2015· Κεβίδου, 2019). Ο ρόλος των επακόλουθων στην θεωρία του Skinner είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Τα ευχάριστα επακόλουθα ενισχύουν μία συμπεριφορά, ενώ τα δυσάρεστα επακόλουθα την εξασθενούν. Οι ενισχυτές καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά. Αν οι μαθητές δεχτούν ενίσχυση για κάποια συμπεριφορά θα την επαναλάβουν με μεγαλύτερο ζήλο. Η απουσία ενίσχυσης στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό της τάξης θα επιφέρει δυσάρεστες επιπτώσεις στη συμπεριφορά τους. Τα ευχάριστα επακόλουθα ονομάζονται ενισχυτές, ενώ τα δυσάρεστα τιμωρίες (Modgil & Modgil, 2005· Richelle, 2016· Bryant, Vincent, Shaqlaih & Moss, 2013· Lee, 2016). Ο Skinner στη θεωρία του αναφέρεται στον όρο της θετικής ενίσχυσης των μαθητών, η οποία λειτουργεί ως αποτρεπτικός παράγοντας όσον αφορά την εκδήλωση αρνητικής συμπεριφοράς από τους μαθητές της τάξης. Η θετική ενίσχυση ενισχύει την τάση του μαθητή να συμπεριφέρεται με κάποιο τρόπο, ενώ η τιμωρία οδηγεί στον τερματισμό της (Dad, Ali, Janjua, Shahzad & Khan, 2010).

Η θεωρία της ενίσχυσης έχει δεχτεί ισχυρή κριτική, καθώς θεωρείται σαν ένα είδος δωροδοκίας, αφού -όπως αναφέρουν οι επικριτές της- ο μαθητής για να εκδηλώσει την επιθυμητή συμπεριφορά εξαρτάται άμεσα από εξωτερικές αμοιβές. Ωστόσο, ένα από τα βασικά αντεπιχειρήματα είναι ότι η μέθοδος της θετικής ενίσχυσης δεν συνδέεται απαραίτητα με υλικούς ενισχυτές, παρέχει θετική ανατροφοδότηση και χρησιμοποιείται όταν οι παραδοσιακές μέθοδοι έχουν αποτύχει. Στόχος της είναι να παρέχει θετικά κίνητρα στον μαθητή να ολοκληρώσει μία εργασία ή την καθημερινή μελέτη (Elliot, Kratochwill, Littlefield-Cook & Travers, 2008).

Εκπαιδευτική εφαρμογή θεωρίας Skinner

Η θεωρία της ενίσχυσης του Skinner λαμβάνει σημαντικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση (Boghossian, 2006· Woollard, 2010). Οι επιτυχείς τεχνικές των εκπαιδευτικών για την θετική τροποποίηση της συμπεριφοράς των μαθητών αφορούν τη συχνή ενίσχυση της κατάστασης. Η θετική ενίσχυση περιλαμβάνει τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις στις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή (Downing, Keating & Bennett, 2005· Wiegand & Geller, 2005). Η θετική ενίσχυση συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου. Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχή ολοκλήρωση των ατόμων αποτελεί η έρευνα για την αρνητική συμπεριφορά των μαθητών σχετικά με την συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις του σχολείου. Η θεωρία του Skinner εφαρμόζεται κατάλληλα στην παρούσα διερεύνηση. Οι μαθητές συχνά επιλέγουν να ασχοληθούν με αντικείμενα για τα οποία έχουν λάβει σχετική ενίσχυση στο παρελθόν. Στο περιβάλλον της τάξης οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ενίσχυση των κατάλληλων συμπεριφορών και στην αποφυγή της τιμωρίας των ανεπιθύμητων συμπεριφορών (Skinner, Pappas & Davis, 2005).

Η υποστήριξη της θετικής συμπεριφοράς επιτυγχάνεται με τη βελτίωση των εκπαιδευτικών μεθόδων, την διατύπωση συμπεριφορικών προσδοκιών, την ανάπτυξη της ενεργητικής εμπλοκής στη σχολική τάξη και στη βελτίωση της θετικής απόδοσης (Luiselli, Putnam, Handler & Feinberg, 2005· Partin, Robertson, Maggin, Oliver & Wehby, 2009). Η θετική ενίσχυση επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών με συμπεριφορικές ή συναισθηματικές διαταραχές. Η έλλειψη θετικής ενίσχυσης, αντίθετα, για τους συγκεκριμένους μαθητές ενδέχεται να οδηγήσει σε επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλα άτομα και σε ακαδημαϊκή αποτυχία (Sutherland & Singh, 2004). Οι θετικές υποστηρικτικές συμπεριφορές, η διαχείριση της τάξης, καθώς και η κοινωνική και συναισθηματική μάθηση αποτελούν τρεις παράγοντες που δρομολογούν τη σχολική πειθαρχία μεταξύ των μαθητών (Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010). Τέλος, η θετική ενίσχυση βοηθάει το παιδί να διαμορφώσει θετική εικόνα για τον εαυτό του, αφού βλέπει πως η συμπεριφορά του είναι αποδεκτή και επιθυμητή και ενθαρρύνεται με αυτόν τον τρόπο να την επαναλάβει (Βούρδας, 2016).

Θεωρία του Vygotsky

Θεωρητική προσέγγιση

Η θεωρία του Vygotsky για τη γνωστική ανάπτυξη σχετίζεται με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον του μαθητή. Ο Vygotsky ανέπτυξε μία γνωστική θεωρία για την ανάπτυξη η οποία έχει επηρεάσει εμφανώς το πεδίο της αναπτυξιακής και εκπαιδευτικής ψυχολογίας (Daniels, 2016· Skorc, 2019). Η θεωρία του Vygotsky στηρίζεται σε δύο θεμελιώδεις αρχές: Η πρώτη αρχή αναφέρεται στη διεργασία της νοητικής ανάπτυξης, που κατανοείται μόνο σε σχέση με το ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά αλληλοεπιδρούν. Η δεύτερη αρχή αφορά τα συμβολικά συστήματα, που είναι η γραφή, η γλώσσα και το αριθμητικό σύστημα. Τα σύμβολα δημιουργούνται από τους

πολιτισμούς για να βοηθούν τον τρόπο της σκέψης των ανθρώπων (Slavin, 2006). Η θεωρία του Vygotsky βασίζεται στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, που ορίζει την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του μαθητή και στο εν δυνάμει επίπεδο ανάπτυξης στο οποίο το παιδί θα φτάσει με την υποστήριξη των ενηλίκων (Elliot et al., 2008· Eun, 2019). Ο Vygotsky δίνει προτεραιότητα στην κοινωνικοπολιτισμική φύση της μάθησης. Η κοινωνική μάθηση του Vygotsky αναφέρεται και στη φθίνουσα υποστήριξη μάθησης. Ο όρος αυτός σημαίνει ότι η υποστήριξη ικανών ενηλίκων σε ένα παιδί στα πρώιμα στάδια της ανάπτυξης του θα είναι μεγαλύτερη, ενώ στη μετέπειτα πορεία του η υποστήριξη θα μειώνεται (Slavin, 2006). Η γνωστική θεωρία του Vygotsky στηρίζεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές διαδικασίες που διαμορφώνουν την ανάπτυξη των παιδιών. Η θεωρία του για την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη εμφανίζει δύο επίπεδα: α) διαψυχολογική κατηγορία, τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές συναλλαγές με τα άτομα του περιβάλλοντός τους και β) ενδοψυχολογική κατηγορία, η χρήση του εσωτερικού λόγου για την καθοδήγηση της συμπεριφοράς. Ο εσωτερικός λόγος σημαίνει ότι το παιδί στρέφεται προς τα μέσα του και καθοδηγεί τη συμπεριφορά του (Elliot et al., 2008).

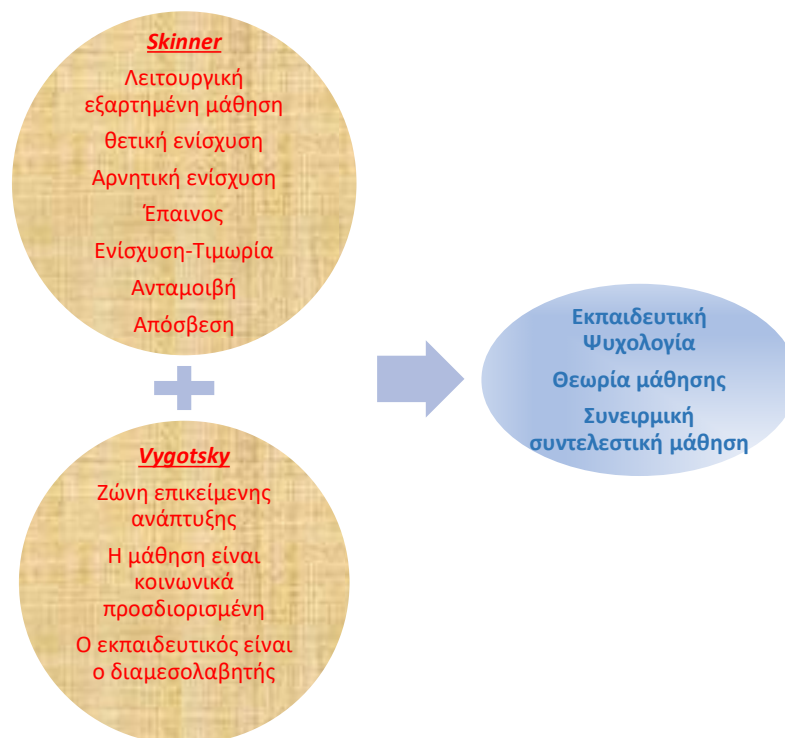
Η θεωρία του Vygotsky στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή της θεωρίας του Vygotsky στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Ο Vygotsky διατύπωσε την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός δεν έχει τον ρόλο της διευκόλυνσης της επίδοσης του μαθητή, αλλά μέσω των διερευνητικών λεκτικών προσεγγίσεων και κοινωνικών διαμεσολαβήσεων θα καθοδηγήσει το μαθητή στο να αναλάβει τον έλεγχο της δικής του μάθησης. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να είναι πρόθυμος ώστε να οδηγήσει το μαθητή από το πραγματικό επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης στο εν δυνάμει επίπεδο που μπορεί να κατακτήσει (Shabani, Khatib & Ebadi, 2010).

Παράδειγμα της πρακτικής εφαρμογής της θεωρίας της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης είναι η έρευνα των Wass, Harland & Mercer (2011) που πραγματοποιήθηκε σε προπτυχιακούς φοιτητές ζωολογίας. Εκπαιδεύτηκαν στο μοντέλο της θεωρίας του Vygotsky, έχοντας περιορισμένη κριτική σκέψη. Μετά από τρία χρόνια, οι φοιτητές ανέλαβαν οι ίδιοι την ευθύνη για τη μάθησή τους, καθώς οι ίδιοι λειτουργούσαν ως ερευνητές της ζωολογίας. Μία πρακτική εφαρμογή της θεωρίας του Vygotsky συνιστά η ανάθεση εργασιών από τους εκπαιδευτικούς στους μαθητές, με ταυτόχρονη καθοδήγηση των τελευταίων. Σταδιακά οι εργασίες δυσκολεύουν και η βοήθεια μειώνεται, έτσι ώστε να υπάρχει η φθίνουσα υποστήριξη μάθησης (Wass & Golding, 2014). Η βελτίωση της αποτελεσματικότητας για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης θα γίνει με τις κατάλληλες ενέργειες του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, είναι σημαντικό ο ίδιος να αναστοχάζεται, ώστε να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές και διδακτικές τεχνικές και πρακτικές. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συζητά με τους εκπαιδευόμενούς του, για να λαμβάνει πληροφορίες για τα δυνατά ή αδύναμα σημεία της διδασκαλίας του (Fani & Ghaemi, 2011).

Συμπεράσματα: Κριτική αποτίμηση θεωριών

Η εκπαιδευτική ψυχολογία ανέπτυξε ποικίλες θεωρίες για την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Οι θεωρίες του Skinner και του Vygotsky στοχεύουν στην ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών που καθιστούν τη μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματικότερη και ελκυστικότερη για τους μαθητές και αποσκοπούν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής εξέλιξής τους.



Η θεωρία του Skinner βρίσκει εφαρμογή στη διδασκαλία. Οι ενισχυτές που λαμβάνουν οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Οι ενισχυτές, θετικοί ή αρνητικοί, επιγεννούν θετικά ή δυσάρεστα συναισθήματα στους μαθητές (Richelle, 2016· Bryant, Vincent, Shaqlaih & Moss, 2013· Lee, 2016· Dad, Ali, Janjua, Shahzad & Khan, 2010). Οι διδακτικές πρακτικές, σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Skinner, αφορούν την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει τις κατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες, ώστε ο μαθητής να αναπτύξει θετικά συναισθήματα (Wiegand & Geller, 2005). Οι θετικοί ενισχυτές περιλαμβάνουν επαίνους και ενίσχυση των δεξιοτήτων με ασκήσεις που οι μαθητές είναι ικανοί να τις αναλάβουν και να τις ολοκληρώσουν επιτυχώς (Downing, Keating & Bennett, 2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην παροχή θετικών ενισχυτών στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προωθούν θετικές συμπεριφορές για την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή και παράλληλα με την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών να αποφεύγεται εκδήλωση ακατάλληλων συμπεριφορών (Skinner, Pappas & Davis, 2005).

Από την άλλη πλευρά, ο Vygotsky ανέπτυξε μία θεωρία που βασίζεται στις κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες ανάπτυξης και συγκρότησης του ατόμου. Παράλληλα, αναφέρθηκε στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Ο όρος αυτός υποδηλώνει ότι ο μαθητής μπορεί να φτάσει σε ένα ανώτερο αναπτυξιακό επίπεδο με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Elliot et al., 2008). Στο θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται και στη φθίνουσα υποστήριξη, διεργασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μειώνουν την υποστήριξη στους μαθητές, καθώς αυτοί θα εξελίσσονται (Slavin, 2006). Η εφαρμογή της θεωρίας του Vygotsky βασίζεται στη θέληση και στην ικανότητα του εκπαιδευτικού να υποστηρίζει την επικείμενη ανάπτυξη των μαθητών του. Οι εργασίες που θα δίνει ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι ελαφρώς υψηλότερες από τις δυνατότητές τους. Η καθοδήγηση του εκπαιδευτικού κατά την υλοποίηση των εργασιών εκ μέρους των μαθητών που δεν ανταποκρίνονται πλήρως στο γνωστικό τους επίπεδο θεωρείται σημαντική, ώστε σταδιακά οι μαθητές να φτάσουν στο εν δυνάμει αναπτυξιακό επίπεδο. Η τεχνική της φθίνουσας υποστήριξης εφαρμόζεται ώστε οι μαθητές να επιτύχουν τον έλεγχο της μαθησιακής τους κατάστασης (Wass & Golding, 2014). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να βελτιώνει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του, με την καθημερινή καταγραφή των αποτελεσμάτων των διδακτικών του πρακτικών, την έρευνα δράσης, την ανάλυση διδακτικών πρακτικών και την αναστοχαστική συζήτηση με τους μαθητές (Fani & Ghaemi, 2011).

Οι προσεγγίσεις του Skinner και του Vygotsky εφαρμόζονται αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές αποτελούν το επίκεντρο της εκπαίδευσης και οι απαιτήσεις των μαθημάτων χρειάζεται να είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες τους. Όμως, στη γνωστική θεωρία του Vygotsky, σε αντίθεση με αυτή του Skinner, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν απαιτήσεις ελαφρώς υψηλότερες από το γνωστικό επίπεδο των μαθητών, αλλά πάντα θα τους καθοδηγούν αρχικά και στη συνέχεια προοδευτικά θα μειώνουν την υποστήριξη τους (Καπραβέλου, 2011· Pritchard, 2017· Botty & Shahrill, 2014). Εν κατακλείδι, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι όπως συμβαίνει με κάθε προσέγγιση ή θεωρία, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να μη τις δέχεται άκριτα, αλλά να στοχάζεται διερευνητικά, να σκέφτεται κριτικά και να εφαρμόζει ένα συνδυασμό θεωριών, έτσι ώστε οι πρακτικές που εφαρμόζει να διαφοροποιούνται σε κάθε πλαίσιο και παράλληλα να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefiel-Cook, J., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία. Αποτελεσματική Μάθηση*. Επιμ. Α. Λεονταρή. Μτφρ. Μ. Σόλμαν & Ε. Καλύβα. Αθήνα: Gutenberg.
- Slavin, R. E. (2006). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Θεωρία και πράξη*. Μτφρ. Ε. Εκκεκάκη. Επιμ. Κ. Μ. Κόκκινος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Βούρδας, Α. (2016). *Θετικοί γονείς. Χαρούμενα παιδιά*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ελληνιάδου, Ε., Κλεφτάκη, Ζ., & Μπαλκίζας, Ν., (2008). *Η συμβολή των παιδαγωγικών προσεγγίσεων στην κατανόηση του φαινομένου της μάθησης*. Πανεπιστημιακό Κέντρο Επιμόρφωσης (ΠΑ. Κ. Ε) Αθήνας. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου, 2020, από: <http://users.sch.gr/nikbalki/files/LearningTheories.pdf>
- Καπραβέλου, Α. (2011). Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 7(1), 98-117.
- Κεβίδου, Κ. (2019). *Εκφραση και κίνηση: ανάλυση της μάθησης με πλούσιο περιεχόμενο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου, 2020, από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/308180/files/%CE%94%CE%B9%CF%80%CE%BB%CF%89%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%9A%CE%95%CE%92%CE%8A%CE%94%CE%9F%CE%A5%20AEM%202494.pdf?version=1>
- Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α. (2015). *Θεωρίες Μάθησης*. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου, 2020, από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/2704>

Ξενόγλωσσες

- Boghossian, P. (2006). Behaviorism, constructivism, and Socratic pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 38(6), 713-722.
- Botty, H. M. R. H., & Shahrill, M. (2014). The impact of Gagné, Vygotsky and Skinner theories in pedagogical practices of mathematics teachers in Brunei Darussalam. *Review of European Studies*, 6 (4), 100-109.
- Bryant, L. C., Vincent, R., Shaqlaih, A., & Moss, G. (2013). Behaviorism and behavioral learning theory. In B. J. Irby, G. Brown, R. Lara-Alecio, & S. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 91-103). IAP Information Age Publishing.
- Dad, H., Ali, R., Janjua, M. Z. Q., Shahzad, S., & Khan, M. S. (2010). Comparison of the Frequency and Effectiveness of Positive and Negative Reinforcement Practices in Schools. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(1), 127-136.
- Daniels, H. (2016). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge.
- Downing, J., Keating, T. & Bennett, C. (2005). Effective reinforcement techniques in elementary physical education: The key to behavior management. *Physical Educator*, 62(3), 114-122.

- Eun, B. (2019). The zone of proximal development as an overarching concept: A framework for synthesizing Vygotsky's theories. *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 18-30.
- Fani, T., & Ghaemi, F. (2011). Implications of Vygotsky's zone of proximal development (ZPD) in teacher education: ZPTD and self-scaffolding. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1549-1554.
- Lee, V. L., (2016). *Beyond behaviorism*. London: Routledge.
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F. Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25(2-3), 183-198.
- Modgil, S., & Modgil, C. (Eds.). (2005). *BF Skinner: Consensus and controversy*. London: Routledge.
- Morris, E. K., Smith, N. G. & Altus, D. E. (2005). BF Skinner's contributions to applied behavior analysis. *The Behavior Analyst*, 28(2), 99-131.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R. & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline?. *Educational researcher*, 39(1), 48-58.
- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M. & Wehby, J. H. (2009). Using teacher praise and opportunities to respond to promote appropriate student behavior. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(3), 172-178.
- Pritchard, A. (2017). *Ways of learning: Learning theories for the classroom*. London: Routledge.
- Richelle, M. N. (2016). *BF Skinner*. London: Psychology Press.
- Shabani, K., Khatib, M., & Ebadi, S. (2010). Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development. *English language teaching*, 3(4), 237-248.
- Skinner, C. H., Pappas, D. N. & Davis, K. A. (2005). Enhancing academic engagement: Providing opportunities for responding and influencing students to choose to respond. *Psychology in the Schools*, 42(4), 389-403.
- Skorc, B. (2019). Creative implications of Vygotsky's Theory: development and capacity for change. *Mind, Culture and Activity*, 26(2), 193-196.

- Sutherland, K. S., & Singh, N. N. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29(2), 169-181.
- Wass, R., & Golding, C. (2014). Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, 19(6), 671-684.
- Wass, R., Harland, T., & Mercer, A. (2011). Scaffolding critical thinking in the zone of proximal development. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 317-328.
- Wiegand, D. M., & Geller, E. S. (2005). Connecting positive psychology and organizational behavior management: Achievement motivation and the power of positive reinforcement. *Journal of Organizational Behavior Management*, 24(1-2), 3-25.
- Woollard, J. (2010). *Psychology for the classroom: Behaviourism*. London: Routledge.

Παράγοντες επιρροής της γονεϊκής εμπλοκής και στρατηγικές ενίσχυσης της συνεργασίας γονέων και σχολικής μονάδας.

Ιωαννίδου Γεωργία
Υποψήφια Διδάκτορας, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
gina.ioannidou@gmail.com

Ποιμενίδης Δημήτριος
Μεταδιδακτορικός Ερευνητής, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
poimenidis@aegean.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διαπραγματεύεται τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και προτείνει στρατηγικές για τη συνεργασία γονέων και σχολικής κοινότητας, με στόχο τα βέλτιστα οφέλη αμφοτέρων πλευρών. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση αυτή αφορούν στη σχολική μονάδα, τους γονείς και τους/τις μαθητές/τριες και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό στρατηγικών, που θα ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή και την προσέγγιση των γονέων γενικότερα. Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου διαδραματίζουν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί που οφείλουν να προάγουν το κλίμα συνεργασίας. Ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δίνεται στους αλλοδαπούς γονείς, ώστε να αισθάνονται ισότιμα μέλη και ευπρόσδεκτοι στη σχολική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Γονεϊκή εμπλοκή, παράγοντες επιρροής, καλές πρακτικές

Η έννοια της Γονεϊκής εμπλοκής

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, θεωρείται, σήμερα, σημαντικός παράγοντας ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της εκπαίδευσης, συμβάλλοντας δυναμικά στο έργο του σχολείου. Οι ποικίλες δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι γονείς, αναφορικά με την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που επηρεάζει πολλαπλά τη γνωστική/ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ανάπτυξη. Εντούτοις, διαφοροποιείται από παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση και την εθνική προέλευση των γονέων (Driessen et al., 2005). Ως έννοια πολυδιάστατη εμπερικλείει ευρύ φάσμα δράσεων που ανάγεται στη συμμετοχή στο σπίτι και στο σχολείο, ενώ η αναγνώρισή της, ως δικαίωμα, δύναται να επιφέρει θετικά αποτελέσματα τα οποία δεν περιορίζονται μόνο στη μαθητική κοινότητα αλλά συνεισφέρουν στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών και της οικογένειας στο σύνολό της (Lavan et al., 2018). Ένα σχολείο που αποδέχεται τους γονείς, ανοίγει τις πόρτες του στην κοινωνία. Αυτό αξιοποίησαν πολλές χώρες, περιλαμβάνοντας στην εκπαιδευτική πολιτική τους τον ρόλο συμμετοχής των γονέων (Xanthacou et al., 2013).

Σημαντική θεωρείται η συνεισφορά της Epstein (1995), η οποία, έπειτα από πολυετείς έρευνες, ορίζει έξι τύπους συμπεριφορών γονέων που ενισχύουν τον βαθμό επιτυχίας

των παιδιών στο σχολείο: θετικές συνθήκες στο σπίτι και την οικογένεια, επικοινωνία μεταξύ παιδιών και γονέων αναφορικά με σχολικές εργασίες, εκπαιδευτικού περιεχομένου δραστηριότητες στο σπίτι, κοινές αποφάσεις μεταξύ γονέων και σχολείου, ενεργός συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, λήψη αποφάσεων στο σχολείο με τη συμμετοχή των γονέων (σύλλογοι, συμβούλια κ.λπ.). Ωστόσο, το παραπάνω μοντέλο δέχτηκε κριτική για το λόγο ότι επικεντρώνεται αποκλειστικά σε επίπεδο ελεύθερου χρόνου και εθελοντισμού των γονέων χωρίς να υφίστανται αντίστοιχα αιτήματα προς το σχολείο να προσεγγίσει τους γονείς, ειδικότερα εκείνους με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο ή διαφορετική εθνικότητα. Ως αντίλογο, η Epstein τονίζει τη σημαντικότητα της πρωτοβουλίας που πρέπει να αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για τη συνεργασία τους με τους γονείς (Flores de Apodaca et al., 2015). Είναι γεγονός ότι παρελθοντικά η διάδραση αφορούσε αποκλειστικά στη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, ενώ σήμερα οι γονείς αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής κοινότητας, αξιοποιώντας το δικαίωμά τους στη συμμετοχή, δημιουργώντας νέα μοντέλα σχέσεων (Addi-Raccah & Grinshtain, 2018).

Ο Stouffer (1992) προσδιορίζει τέσσερις λόγους που καθιστούν σημαντική αλλά και απαραίτητη τη γονεϊκή εμπλοκή. Αρχικά, αναφέρει το γόητρο που προσδίδει η συμμετοχή τόσο στην τοπική κοινότητα όσο και στη σχολική μονάδα. Επίσης, θεωρεί πως οι γονείς που εμπλέκονται και συμβάλλουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τείνουν να έχουν θετικότερες στάσεις απέναντι στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, μέσω της εμπλοκής, οι γονείς αντιλαμβάνονται τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος δύναται να τους βοηθήσει, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις με τα παιδιά τους, έτσι ώστε να μην αισθάνονται ανασφάλεια και απομονωμένοι. Τέλος, αναγνωρίζει πως η προσέγγιση των γονέων από το σχολείο, ενισχύει θετικά τη σχολική επιτυχία των μαθητών/τριών.

Στον αντίποδα υφίστανται απόψεις, οι οποίες αμφισβητούν τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής, εκτός της γνωστικής ανάπτυξης σε μικρή ηλικία, τονίζοντας ότι αυξάνει τα πλεονεκτήματα των ήδη ευνοημένων, ενισχύοντας τις ανισότητες σε ένα ανομοιογενές περιβάλλον. Επιπλέον, εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων κάθε φορά μελών και δεν εγγυάται μία αποτελεσματική διαδικασία (Brain & Reid, 2003).

Παράγοντες επιρροής

Σύμφωνα με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, τρεις είναι οι κύριοι παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Magwa & Mugari, 2017):

Παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο: οι στάσεις του προσωπικού του σχολείου, ασαφή αιτήματα εκ μέρους της σχολικής μονάδας και ο τύπος προσέγγισης από τη μεριά των εκπαιδευτικών.

Παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς: μορφωτικό επίπεδο γονέων, έλλειψη χρόνου και γνώσεων σχετικά με τα Προγράμματα Σπουδών, η γλώσσα, οι πεποιθήσεις των

γονέων για την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους, οικονομικά κριτήρια, η δομή της οικογένειας, το στυλ γονέα, ο βαθμός συμμετοχής των γονέων, το φύλο, το πολιτισμικό υπόβαθρο και οι αρνητικές εμπειρίες.

Παράγοντες που σχετίζονται με μαθητές/τριες: η επιθυμία των ίδιων των παιδιών για συμμετοχή των γονέων, η ηλικία και το φύλο των παιδιών (Jafarov, 2015).

Σχετικά με παράγοντες που αφορούν στο σχολείο, φαίνεται ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πρωτοβουλία για επικοινωνία με τους γονείς, εκείνοι με τη σειρά τους, παρουσιάζουν ευρύτερη εμπλοκή σε διάφορους τομείς, διαμορφώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο θετικότερες στάσεις απέναντι στο σχολείο. Συνεπώς, οι στάσεις και οι πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν σημαντικά τη συμμετοχή των γονέων (Kohl et al., 2000), οι αντιλήψεις των οποίων για διάφορα ζητήματα, ενδέχεται να αποτελέσουν εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία. Ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η ανεπαρκής συνεργασία οφείλεται στην απροθυμία των ίδιων των γονέων (Koutrouba et al., 2009). Ενδεχομένως, η αντίληψη αυτή να πηγάζει από την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων για προσέγγιση και εμπλοκή των γονέων (Kalin & Steh, 2009). Αρκετοί εκπαιδευτικοί, φοβούμενοι παρεμβάσεις στη μαθησιακή διαδικασία, δεν επιτρέπουν στους γονείς μία πιο ουσιαστική εμπλοκή (Xu & Gulosino, 2006), ενώ άλλοι την ερμηνεύουν ως αμφισβήτηση των επαγγελματικών τους ικανοτήτων (Σαΐτης, 2008). Μεγάλη ευθύνη για αυτή τη συνεργασία έχουν οι διευθυντές των σχολείων, οι χειρισμοί των οποίων και οι κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας προάγουν τη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολικής μονάδας (Athanasoula-Reppa et al., 2010).

Καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η εικόνα που έχει ο γονέας για τον ρόλο που διαδραματίζει στο σχολείο. Εκείνος που θεωρεί ότι την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού του την αναλαμβάνει το σχολείο, ενδέχεται να εμπλακεί λιγότερο είτε σε δραστηριότητες είτε στις κατ' οίκον εργασίες. Επίσης, σημαντική παράμετρος είναι η πεποίθηση του γονέα ότι διαθέτει τις ικανότητες να βοηθήσει το παιδί του. Οι γονείς που θεωρούν ότι υστερούν, τείνουν να αποφεύγουν την επικοινωνία με το σχολείο. Αιτίες αυτής της αντίληψης μπορεί να πηγάζουν από την ελλιπή γνώση της γλώσσας σε αλλοδαπούς γονείς, από μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ίδιοι ως μαθητές ή ακόμη η θεώρηση ότι οι ακαδημαϊκές τους δεξιότητες είναι ανεπαρκείς (Hornby & Lafael, 2011). Επιπρόσθετα, υφίσταται η άποψη, πως η εμπλοκή επηρεάζεται από κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, υπό την έννοια του χρόνου που διαθέτει ο γονέας και την παροχή υλικών αγαθών. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς υψηλότερων κοινωνικών θέσεων και εσόδων έχουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους, να εμπλουτίζουν τα μαθησιακά τους περιβάλλοντα και να επικεντρώνονται στη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Αντίθετα, οι γονείς που διαθέτουν χαμηλότερα εισοδήματα, αφιερώνουν λιγότερο χρόνο (Jeziarski & Wall, 2019). Ωστόσο, φαίνεται πως και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ταυτίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με τις αντιλήψεις των γονέων της μεσαίας τάξης παρά με εκείνες κατώτερων κοινωνικοοικονομικών θέσεων, γεγονός που προδιαθέτει αυτούς τους γονείς

να θεωρούν μη αποτελεσματικές τις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (Gillies, 2006).

Επιπρόσθετος παράγοντας στη γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται και το φύλο, αν και στο πλαίσιο της συμμετοχής συμπεριλαμβάνονται και οι δύο γονείς. Φαίνεται πως ο ρόλος του πατέρα περιορίζεται στα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής στο γνωστικό αντικείμενο των Μαθηματικών και τείνει να μειώνεται όσο μεγαλώνει το παιδί και αλλάζει βαθμίδα. Αντίθετα, η μητέρα επιμερίζεται τη βοήθεια και την επίβλεψη των κατ' οίκων εργασιών αλλά και τη διάδραση με το σχολείο. Αν και ορισμένες φεμινιστικές θεωρίες εκλαμβάνουν τον ρόλο αυτό ως ιδιαίτερα επιβαρυντικό και χρονοβόρο, ωστόσο φαίνεται πως η αλληλεπίδραση μητέρας και παιδιού συνιστά πλεονέκτημα για τις μαθησιακές επιδόσεις του μαθητή (Hutchison, 2012), ειδικότερα όταν η δομή της οικογένειας περιλαμβάνει και τους δύο γονείς (Sheldon, 2002).

Ένας, ακόμη, παράγοντας αφορά στην καταγωγή και την εθνότητα των γονέων. Παρόλο που τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εμφανίζουν πολιτισμική ετερότητα, οι γονείς με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο της χώρας διαμονής αντιμετωπίζουν εμπόδια στην εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον. Σημαντική παράμετρος είναι η γλωσσική ανεπάρκεια, ενώ αναφέρονται και συναισθήματα μη αποδοχής των ίδιων από τη σχολική κοινότητα. Οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται συνήθως, όταν πραγματοποιούνται συναντήσεις σε ώρες που δεν δύνανται να ανταποκριθούν και όταν δεν κατανοούν το περιεχόμενο των συζητήσεων, λόγω χρήσης αποκλειστικά γλώσσας της χώρας υποδοχής (Turney & Kao, 2009). Ωστόσο, επικρατεί και η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυθεντία και οποιαδήποτε εμπλοκή ενδέχεται να θεωρηθεί προσβολή από τον εκπαιδευτικό (Delgado et al., 2012).

Αναφορικά με τους μαθητές/τριες, έχουν παρατηρηθεί διαφορές ως προς την ηλικία, καθώς η γονεϊκή εμπλοκή τείνει να φθίνει στις μεγαλύτερες ηλικίες (Polovina & Stanisic, 2007), ενώ τα ίδια τα παιδιά δεν επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν εξακολουθούν να εκτιμούν τη γνώμη τους για τα σχολικά ζητήματα και τις κατ' οίκον εργασίες (Deslandes & Cloutier, 2002). Ως προς το φύλο, παρατηρείται ότι στο Δημοτικό Σχολείο οι γονείς που έχουν αγόρια, τείνουν να έχουν αυξημένη εμπλοκή, ενώ, αντίθετα, στις μεγαλύτερες ηλικίες φαίνεται οι γονείς κοριτσιών να υπερτερούν στην εμπλοκή (Cooper et al., 2000).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω επιστημονικά δεδομένα, επισημαίνεται ότι τα τελευταία έτη παρατηρείται μία διαφοροποίηση με τάση για βελτίωση της συνεργασίας σχολείου και γονέων, συνδέοντας τη θεωρία που πλαισιώνει τη γονεϊκή εμπλοκή με τις πραγματικές συνθήκες της σχολικής ζωής. Διαφαίνεται ότι το σχολείο αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα της συνεργασίας με τους γονείς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, προσπαθώντας να υποστηρίξουν τις οικογένειες, με στόχο τη μέγιστη ωφέλεια των παιδιών. Αν και τα εμπόδια εξακολουθούν να υφίστανται, η ενδεδειγμένη έρευνα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις και οι επιμορφωτικές δράσεις αποτελούν κεντρικό ζήτημα της σχολικής μονάδας (Hornby & Blackwell, 2018).

Τρόποι ενίσχυσης της εμπλοκής-καλές πρακτικές

Όσο κι αν επιθυμούν οι γονείς να εμπλακούν στη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους, τη μεγαλύτερη ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας έχει το ίδιο το σχολείο. Πρώτα από όλα ο διευθυντής, ο οποίος με τις κατάλληλες τεχνικές θα προάγει τις πρακτικές μέσα από τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος, ενθαρρύνοντας και το υπόλοιπο προσωπικό (Νάκου, 2013). Επιπλέον, θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες, ώστε να επιτύχει την ισορροπία μεταξύ του ρόλου της σχολικής μονάδας και του ρόλου των γονέων. Αυτό επιτυγχάνεται με περισσότερη ευκολία όταν οι υφιστάμενοί του έχουν θετικές στάσεις απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Goldring & Shapira, 1996). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να βελτιώσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς και να ενισχύσουν την εμπλοκή τους, μπορούν να υιοθετήσουν ορισμένες στρατηγικές, προάγοντας ένα συνεργατικό κλίμα. Πολύ σημαντική θεωρείται η ανάπτυξη κατάλληλων επικοινωνιακών δεξιοτήτων που προλαμβάνουν συγκρούσεις και εμπόδια που παρερμηνεύουν τη συμπεριφορά και τα κίνητρα των ομιλούντων (Χατζηχρήστου, 2004). Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για αλλοδαπούς γονείς, σε περίπτωση μη αποτελεσματικής επικοινωνίας, θα μπορούσε να συνδράμει ένας διερμηνέας. Έτσι, ενισχύεται η έκφραση των απόψεών τους και αισθάνονται αποδεκτοί και ευπρόσδεκτοι. Ως τρόποι ενίσχυσης προτείνονται:

Συναντήσεις και επικοινωνία: Κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, προτείνεται να οριστεί μία συνάντηση, με στόχο τη γνωριμία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού, την ενημέρωση για προγράμματα και άλλα ζητήματα. Είναι απαραίτητο, οι συναντήσεις να πραγματοποιούνται ανά τακτά διαστήματα, ενώ δύναται να γίνει χρήση και άλλων τρόπων, όπως τηλεφωνική επαφή, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή σημειώσεων. Σημαντική είναι, επίσης, η ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους.

Κοινές δραστηριότητες: Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους δύναται να πραγματοποιούνται κοινές δραστηριότητες υπό μορφή σεμιναρίων, επιμορφώσεων ή παρακολούθηση εορταστικών εκδηλώσεων. Επιπλέον, οι γονείς θα μπορούσαν να συνδιοργανώνουν δράσεις εντός και εκτός σχολικού χώρου (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

Σχολές γονέων: Προτείνεται η δημιουργία σχολών στις οποίες οι γονείς μπορούν να βρουν υποστήριξη σε ζητήματα που τους αφορούν και παράλληλα να αποκομίσουν γνώσεις, ώστε να βοηθούν τους μαθητές/τριες σχετικά με την πρόοδο τους (Αθανασούλα-Ρέπα, 2008) ή να ενημερώνονται για συγκεκριμένες θεματικές, όπως η ενδοσχολική βία (Van Lippevelde et al., 2012). Επιπλέον, προτείνεται η λειτουργία σχολών εκμάθησης γλώσσας, ώστε να ενθαρρύνονται οι αλλοδαποί γονείς στην ενεργό συμμετοχή στη σχολική και τοπική κοινότητα (Labay-Ensle, 1992).

Εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων: Αφορά στη σύσταση συλλόγου γονέων, ο οποίος θα εργάζεται για την υποστήριξη της σχολικής μονάδας και θα συμμετέχει ενεργά στις συζητήσεις, σχετικά με θέματα διοίκησης.

Εθελοντισμός: Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι γονείς μπορούν να προσφέρουν εθελοντικές εργασίες σε δράσεις, δραστηριότητες και εκδηλώσεις.

Μάθηση κατ' οίκον: Αφορά στη ενημέρωση των γονέων σχετικά με τρόπους μελέτης που μπορούν να συνεισφέρουν στη μαθησιακή διαδικασία (Πέτρογλου, 2014).

Τοπική κοινωνία: Αφορά εμπλοκή σε δράσεις που αφορούν στην τοπική κοινωνία, όπως η διοργάνωση αθλητικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων (Πετρίδου, 2000).

Συμπεράσματα

Η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται σημαντική τόσο για τη γνωστική όσο και τη γενικότερα ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Δεν περιορίζεται στα στενά όρια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά εμπεριέχει στο διευρυμένο πλαίσιο της την ενεργό συμμετοχή του γονέα στη λήψη αποφάσεων και τις δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολικού χώρου. Καθώς πρόκειται για πολυπαραγοντική σχέση, επιδρούν παράμετροι οι οποίες απορρέουν από όλους τους συμμετέχοντες. Συνεπώς, γονείς, μαθητές και το προσωπικό του σχολείου επηρεάζουν τη σχέση αυτή, αλληλεπιδρώντας, είτε θετικά είτε αρνητικά. Στόχος είναι η συνεχής προσπάθεια βελτίωσης της συνεργασίας, την οποία θα πρέπει ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί να ενισχύουν, μέσω κατάλληλων στρατηγικών. Διαφαίνεται, ότι την τελευταία δεκαετία πραγματοποιήθηκαν σημαντικές αλλαγές, τεκμηριώνοντας τα οφέλη που αποδίδονται στη γονεϊκή εμπλοκή και στην αгаστή συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία

- Addi-Raccah, A. & Grinshtain, Y. (2018). Teachers' capital in view of intensive parental involvement in school: the case of teachers in high socioeconomic status schools in Israel. *Research Papers in Education*, 33(5), p. 599-619.
- Athanasoula – Reppa, A., Makri– Botsari, E., Kounenou, K. & Psycharis, S. (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, p. 2207–2211.
- Brain, K. & Reid, I. (2003). Constructing parental involvement in an education action zone: Whose need is it meeting? *Educational Studies*, 29(2-3), p. 291-305.
- Cooper, H., Lindsay, J.J. & Nye, B. (2000). 'Homework in the home: how student, family, and parenting-style differences relate to the homework process'. *Contemporary Educational Psychology*, 25, p. 464-487.
- Delgado, R., Huerta, M. E. & Campos, C. (2012). Enhancing relationships with co-operation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, p. 4923–4927.

- Deslandes, R. & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23 (2), p. 220–32.
- Driessen, G., Smit, F. & Sleegers, P. (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), p. 509–532.
- Epstein, J. L. (1995). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In A. F. Booth & J. Dunn (eds). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* Hillsdal, N.J.: Erlbaum.
- Flores de Apodaca, R., Gentling, D.G., Steinhaus, J.K. & Rosenberg, E.A. (2015). Parental involvement as a mediator of academic performance among special education middle school students. *School Community Journal*, 25(2), p. 35-54.
- Gillies, V. (2006). Working class mothers and school life: exploring the role of emotional capital. *Gender and Education*, 18(3), p. 281-293.
- Goldring, E. B. & Shapira, R. (1996). Principals' survival with parental involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), p. 342-360.
- Hornby, G. & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70(1), p. 109-119.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), p 37-52.
- Hutchison, K. (2012). A labour of love: mothers, emotional capital and homework. *Gender and Education*, 24(2), p. 195-212.
- Jafarov, J. (2015). Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4), p. 35-44.
- Jezierski, S. & Wall, G. (2019). Changing understandings and expectations in parental involvement in education. *Gender and Education*, 31(7), p. 811-826.
- Kalin, J. & Steh, B. (2010). Advantages and conditions for effective teacher-parent involvement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), p. 4923–4927.
- Kohl, O. G., Lengua, J. L. & MacMahon, J. R. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38 (6), p. 501-523.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G. & Zenakou, E. (2009). An investigation of greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), p. 311–328.

- Labay-Ensle, A. (1992). Critical elements in parental involvement of culturally and linguistically diverse parents. *Bilingual Research Journal*, 16(3-4), p. 141-143.
- Lavan, A., Reiter, S. & Haman, T. (2018). Educational involvement of parents of mainstreamed special needs children. *Contemporary School Psychology*. 10.1007/s40688-018-0202-1.
- Magwa, S. & Mugari, S. (2017). Factors affecting parental involvement in the schooling of children. *International Journal of Academic Research and Reflection*. 5(1), p. 74-81
- Polovina, N. & Stanisic, J. (2007). A study on family-school cooperation based on an analysis of school documentation. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39 (1), p. 115-133.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), p. 301–316.
- Stouffer, B. (1992). We can increase parental involvement in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 76(543), p 6-8.
- Turney, K. & Kao, G. (2009). Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102:4, p. 257-271.
- Van Lippevelde, W., Verloigne, M., De Bourdeaudhuij, I., Brug, J., Bjelland, M., Lien, N. & Maes, L. (2012). Does Parental involvement make a difference in school-based nutrition and physical activity interventions? A systematic review of randomized controlled trials. *International Journal of Public Health*, 57, p. 673 -678.
- Xanthacou, Y., Babalis, T. & Stavrou, N.A. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*. 4(2), p. 118–123.
- Xu, Z. & Gulozino, C. A. (2006). How Does Teacher Quality Matter? The Effect of Teacher–Parent Partnership on Early Childhood Performance in Public and Private Schools. *Education Economics*, 14(3), p 345–367.
- Αθανασούλα–Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον. Στο: Α. Αθανασούλα- Ρέππα & Μ. Κουτούζης, (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (Τόμος Γ'): Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. 2η έκδοση. (σελ. 39-92). Πάτρα : Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπιση δυσκολιών. Στο: Ε. Κατσαρού & Μ.

Λιακοπούλου (Επίμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/

Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο: Η οπτική των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο Προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα : Από τη θεωρία στην πράξη*. (σελ. 49-57). Θεσσαλονίκη : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- ΑΠΘ.

Πέτρογλου, Α. (2014). *Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία*. <https://www.academia.edu>

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Δαρδανός.

Τα παιδιά μπροστά στο διαζύγιο
Οι επιμορφωτικές ανάγκες των σχολικών διευθυντών ως ρυθμιστικός παράγοντας στη διαχείριση προβλημάτων λόγω διαζυγίου

Ζουζάκογλου Χρυσή, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed. xrisa918@gmail.com

Περίληψη

Ο σχολικός διευθυντής είναι ο ακρογωνιαίος λίθος μιας σχολικής μονάδας και καλείται να βρίσκεται σε συνεχή ετοιμότητα. Το ζήτημα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του βρίσκεται ψηλά στην ατζέντα της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ρητορική αυτή στοχεύει σε ένα νέο σύγχρονο εκπαιδευτικό παράδειγμα και στην ανακατασκευή της επαγγελματικής ταυτότητας του σχολικού διευθυντή που καλείται με επιτυχία και αποτελεσματικότητα να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του ρόλου του. Ο τελευταίος, ως ευσυνείδητος επαγγελματίας, οφείλει να ευθυγραμμίζεται με τις ανάγκες της εποχής του καλύπτοντας τις επιμορφωτικές του ανάγκες, απέναντι σε ένα όλο και πιο απαιτητικό εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που πολύ συχνά περιλαμβάνει προβλήματα και δυσκολίες του οικογενειακού περιβάλλοντος των μαθητών του.

Λέξεις-Κλειδιά : επιμορφωτικές ανάγκες, σχολικός διευθυντής, οικογένεια, διαζύγιο.

Εισαγωγή

Κρίση στην οικογένεια: Διαζύγιο

Η μεγάλη αύξηση του αριθμού των διαζυγίων τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς, αλλά και στην Ελλάδα (ΕΛΣΤΑΤ, 2019), και η αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των παιδιών που ζουν με τον ένα γονέα αποτέλεσαν τη βάση του διεπιστημονικού ενδιαφέροντος για την προσαρμογή των μελών της οικογένειας μετά τον χωρισμό. Ως εκ τούτου πρόβαλε η δημιουργία ενός τύπου οικογένειας, της «μονογονεϊκής», η οποία έλαβε διεθνώς ευρύτερες διαστάσεις εξαιτίας της σημαντικής αύξησης των διαζυγίων και σε μικρότερη έκταση λόγω της ύπαρξης ανύπαντρων μητέρων (ελάχιστα έως καθόλου των πατέρων) με εκούσια ή ακούσια απόκτηση τέκνου χωρίς να έχει προηγηθεί γάμος (Eiduson, 1991), ενώ ο αριθμός μονογονεϊκών οικογενειών λόγω χηρείας παρέμεινε περίπου σταθερός (Κογκίδου, 1995).

Οι ανωτέρω προβληματισμοί αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, με δεδομένο ότι κάθε είδους χωρισμός των γονέων αποτελεί ένα έντονα στρεσογόνο γεγονός στη ζωή των παιδιών και προκαλεί τις αντιδράσεις τους –ιδιαίτερα έκδηλες κατά την αρχική περίοδο –τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Χατζηχρήστου, 1999). Το διαζύγιο, επίσης, συχνά χαρακτηρίζεται ως «πεδίο μάχης», όπου τα βασικά θύματα είναι τα παιδιά. Ο χωρισμός και το διαζύγιο δεν είναι απλώς ένα γεγονός, αλλά μια πολυσύνθετη διαδικασία με ποικίλες αλλαγές σε πολλούς τομείς της ζωής όλων των μελών της οικογένειας - κοινωνικό, νομικό, οικονομικό, οικογενειακό και ψυχολογικό - και διαφορετικά στάδια

προσαρμογής. Το διαζύγιο είναι αναμφίβολα μια δοκιμασία για την ψυχική υγεία των παιδιών, αφού ευαίσθητοι δέκτες όπως είναι, αντιλαμβάνονται την έλλειψη συνεννόησης μεταξύ των γονιών τους.

Το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό κομμάτι κατά την εκπαίδευση του παιδιού. Δρα συνδυαστικά με το οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί εξακολουθεί να ζει και να αναπτύσσεται. Οι προσλαμβάνουσες του οικογενειακού περιβάλλοντος βρίσκονται σε άμεση και διαρκή αλληλεπίδραση με τις προσλαμβάνουσες του σχολικού περιβάλλοντος και συνεπιδρούν κατά την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του μαθητή τόσο από άποψη συμπεριφοράς, όσο και από εκπαιδευτική άποψη (Ζερβουδάκη, 2011).

Προβληματισμός

Σχολείο και μαθητές από μονογονεϊκή οικογένεια λόγω διαζυγίου

Όλα τα παραπάνω δημιουργούν προβληματισμούς, που σχετίζονται με τον ρόλο του σχολείου στην προσέγγιση οικογενειών με προβλήματα και κυρίως αυτής καθαιτίας της μονογονεϊκής οικογένειας, όσο και του ίδιου του παιδιού που προέρχεται από αυτήν σε όλες τις χρονικές φάσεις του διαζυγίου. Τα κύρια ερωτήματα αφορούν: Κατά πόσο μπορεί το σύστημα εκπαίδευσης να στηρίζει τη μονογονεϊκή οικογένεια, τον γονιό και το παιδί χωριστά; Πρέπει το σχολείο να αναλάβει ευθύνες απέναντι στο παιδί; Με ποιους τρόπους μπορεί να γίνει η προσέγγιση; (Eiduson, 1991).

Το σχολείο ως χώρος συνάντησης της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας, μπορεί να αποτελέσει έναν υποστηρικτικό χώρο τόσο για τους γονείς που χωρίζουν, όσο και για τα παιδιά τους, στη βάση ενός πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, χωρίς συγκρούσεις, με άμεσο στόχο την ανάπτυξη και ευημερία του παιδιού (Χατζηχρήστου, Λαμπροπούλου, 2007). Και, βέβαια, στο σημείο αυτό καθοριστική είναι η παρέμβαση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι για το παιδί είναι οι σπουδαιότεροι ενήλικες μετά τους γονείς (Μπαμπάλης, 2005).

Έρευνες, όμως, καταδεικνύουν ότι η επικοινωνία μεταξύ των μονογονεϊκών οικογενειών και των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα προβληματική και δύσκολη. Οι Peterson και Deal (1998) επισημαίνουν ότι οι απόψεις των γονέων σχετικά με τους λόγους που πρέπει ή δεν πρέπει να ενημερώσουν το σχολείο για τον χωρισμό είναι αντικρουόμενες. Υπάρχουν γονείς που δεν ενημερώνουν το σχολείο, γιατί πιστεύουν ότι η ζωή των παιδιών στο σπίτι είναι διαφορετική από αυτή που βιώνουν στο σχολείο και, επιπλέον, θεωρούν ότι ο χωρισμός δε θα επηρεάσει τα παιδιά στο σχολείο ή ότι το γεγονός αυτό δε θα ενδιέφερε το σχολείο. Από την άλλη πλευρά υπάρχουν γονείς που θεωρούν ότι δεν είναι σωστό να γνωστοποιήσουν ένα τέτοιο γεγονός, επειδή η οικογενειακή ζωή είναι πολύ προσωπική ή επειδή πιστεύουν ότι ίσως μπορεί να υπάρξει μια συμφιλίωση των γονέων στο μέλλον (Χατζηχρήστου, 1999). Παράλληλα, αρκετοί γονείς θεωρούν ότι, επειδή βρίσκονται σε μια ιδιαίτερα ευάλωτη συναισθηματική κατάσταση με στρες

και ψυχικό πόνο για τους ίδιους, δεν θα μπορέσουν να παρουσιάσουν ψύχραιμα και ήρεμα στους εκπαιδευτικούς την υπάρχουσα οικογενειακή ατμόσφαιρα.

Άλλοι γονείς θέλουν να ενημερώσουν το σχολείο, αλλά δεν έχουν εμπιστοσύνη στο πώς θα χρησιμοποιηθεί η πληροφορία αυτή. Φοβούνται ότι το παιδί τους θα «στιγματιστεί» και ότι οποιεσδήποτε δυσκολίες τους στο σχολείο θα αποδίδονται αποκλειστικά στον χωρισμό των γονέων και στη μονογονεϊκή οικογένεια. Επίσης, μερικοί γονείς πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ανάλογη μόρφωση και συμβουλευτική κατάρτιση για να μπορέσουν να τους κατανοήσουν ή ότι είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους γονείς που χωρίζουν με αποτέλεσμα να αμφισβητούν τις ικανότητές τους στον γονεϊκό ρόλο. Οι γονείς, που κατά κύριο λόγο ενημερώνουν το σχολείο για το χωρισμό τους, είναι οι γονείς που έχουν καλή συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, οπότε σε αυτή την περίπτωση ζητούν τη βοήθειά τους, την κατανόησή τους και τη στήριξή τους για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι (Peterson και Deal, 1998).

Ωστόσο η πραγματικότητα είναι ότι εκπαιδευτικοί, αλλά και όλη εν γένει η σχολική κοινότητα, βρίσκονται στην πλεονεκτική θέση να είναι από τους πρώτους που αναγνωρίζουν την παρουσία «παθολογίας» στα παιδιά.

Διεξαγωγή έρευνας

Μεθοδολογία έρευνας

Η μικρή αυτή έρευνα θα δώσει ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχετικά με την ανάγκη επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών Π.Ε. του Ν. Ροδόπης σε θέματα Ψυχολογίας και Συμβουλευτικής προτείνοντας ένα ανοιχτό σχολείο στην οικογένεια, αλλά και την κοινωνία και προτάσσοντας ταυτόχρονα την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών μας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποιοι είναι οι τρόποι επικοινωνίας και οι επικοινωνιακές τακτικές που εφαρμόζουν οι σχολικοί διευθυντές ώστε να προσεγγίσουν τις οικογένειες με προβλήματα.
2. Κατά πόσο εκτιμούν πως η επιμόρφωσή τους πάνω σε θέματα στήριξης και συμβουλευτικής παιδιών και οικογενειών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα επαρκεί και συμβάλλει αποτελεσματικά στην άσκηση του έργου τους.

Περιγραφή δείγματος

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με εργαλείο συλλογής δεδομένων το γραπτό ανώνυμο ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 15.12.2019 με 05.02.2020.

Το μέγεθος του δείγματος στη συγκεκριμένη έρευνα είναι 30 διευθυντικά στελέχη (διευθυντές και υποδιευθυντές) της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον νομό Ροδόπης. Ο τρόπος επιλογής ήταν η χρήση της Απλής Τυχαίας Δειγματοληψίας.

Υπάρχει μία σειρά περιορισμών. Η έρευνα των απόψεων μεγαλύτερης κλίμακας διευθυντών, αλλά κι εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συμπληρώσει την παρούσα εργασία. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να επεκταθεί και στη διερεύνηση των απόψεων και των γονέων, σχετικά με την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με το σχολείο

Αποτελέσματα έρευνας

Παρουσίαση - Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν αρχικά τα χαρακτηριστικά του δείγματος το οποίο έλαβε μέρος στην έρευνα. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε από το λογισμικό SPSS περιγραφική στατιστική και ανάλυση συχνοτήτων, ώστε να κατηγοριοποιηθούν οι συμμετέχοντες σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά τους.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστεί η ανάλυση των ερευνητικών υποθέσεων που έχουν τεθεί στην παρούσα εργασία. Με περιγραφική στατιστική και ανάλυση καλής εφαρμογής χ^2 ή t-test για ένα δείγμα πραγματοποιήθηκε έλεγχος των διαφορών μεταξύ των απαντήσεων που δόθηκαν στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ώστε να απορριφθεί ή να γίνει δεκτή κάθε μηδενική υπόθεση.

Αρχικά προσδιορίστηκαν τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Υπερτερούν ελάχιστα οι άντρες (53,3 %) με ειδικότητα ΠΕ70 Δασκάλων (86,7%). Η συντριπτική πλειοψηφία (40%), διαθέτει μόνο το βασικό πτυχίο και εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση από 26 χρόνια και πάνω (50,0%)

Συμπεράσματα

Τρόποι επικοινωνίας

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι τρόποι επικοινωνίας σχολείου και οικογενειών με προβλήματα (1^ο ερευνητικό ερώτημα). Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν προβλήματα στο σπίτι (40%) κι έπειτα τα δηλώνουν οι μαθητές (36,6 %) κι ελάχιστα ενημερώνουν οι γονείς (3,3%). Η πλειοψηφία των σχολικών διευθυντών (86,6%) δηλώνει ότι τα προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό και τη συμπεριφορά του παιδιού και την επίδοσή του. Στη συνέχεια, η επικοινωνία με την οικογένεια που αντιμετωπίζει προβλήματα είναι κατά βάση τηλεφωνική (60%), ωστόσο πολύ συχνή (66,6 %).

Επιμορφωτικές Ανάγκες

Στη συνέχεια διερευνήθηκε η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών σε θέματα στήριξης και συμβουλευτικής παιδιών και οικογενειών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα (2^ο ερευνητικό ερώτημα). Οι περισσότεροι σχολικοί διευθυντές (53,3%) σε περιπτώσεις διαχείρισης προβλημάτων με μαθητές με οικογενειακά προβλήματα αναζήτησαν βοήθεια από ειδικό και αποτίμησαν τη βοήθεια αυτή ως ιδιαίτερα σημαντική (93,3%), κάτι που καταδεικνύει ένα μεγάλο κενό στην εκπαίδευση των διευθυντικών στελεχών. Ο τρόπος που καλύπτουν οι σχολικοί διευθυντές τις επιμορφωτικές τους ανάγκες είναι η αυτοεπιμόρφωση (60 %).

Προτάσεις

Αφού εξετάσαμε τα ευρήματα και έχοντας ως σημείο αναφοράς τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερευνητικές υποθέσεις καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης στην περίπτωση οικογενειών με προβλήματα είναι ζωτικής σημασίας για τη σχολική κοινότητα.

Ολοκληρώνοντας θα προτείναμε τη διεξαγωγή της έρευνας μας όχι μόνο στα διευθυντικά στελέχη των σχολείων, αλλά και στον απλό εκπαιδευτικό που έρχεται καθημερινά σε επικοινωνία με τον μαθητή και τον γονιό και οφείλει και αυτός να παίζει το ρόλο του συμβούλου. Ή ακόμη θα μπορούσαμε να εξετάσουμε τα παιδιά από οικογένειες με προβλήματα σε βάθος χρόνου για να μπορέσουμε έτσι να μελετήσουμε την εξέλιξή τους.

Μάλιστα, η άποψη πολλών ειδικών ότι αποτελεί χρέος του σχολείου να κάνει την πρώτη κίνηση προσέγγισης της οικογένειας, κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη εμπλουτισμού των προγραμμάτων κατάρτισης σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και την καλλιέργεια της “κοινωνικής εμπιστοσύνης” ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Οι τρέχουσες μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων παρέχουν ευκαιρίες για τη συνεργασία γονέων-σχολείου. Έτσι, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν, όχι μόνον τις νέες διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται από τα αναλυτικά προγράμματα στα διάφορα μαθήματα, αλλά και τις στρατηγικές και τις δραστηριότητες εκείνες, οι οποίες συνδέουν το σχολείο με την οικογένεια (Αξιώτη, 2016). Επιπρόσθετα, απαιτούνται νομοθετικές ρυθμίσεις που να αναφέρονται στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους, επειδή τα υπάρχοντα νομικά πλαίσια αφήνουν εκτεθειμένους τους εκπαιδευτικούς στην υπερπροστατευτικότητα και τις υπερβολές των γονέων με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να αυτοπροστατευτούν να κρατούν απόσταση από τη ζωή των μαθητών τους.

Σε επίπεδο επιμόρφωσης και εκπαίδευσης είναι σημαντικό ο σχολικός διευθυντής να μνησθεί σε μεθόδους και τεχνικές της συμβουλευτικής ψυχολογίας, να αναπτύξει τις διαπροσωπικές του ικανότητες και, κυρίως, η εκπαίδευση του να βασίζεται σε μία

βιωματικού, και όχι μόνο ακαδημαϊκού, τύπου επιμόρφωση, η οποία θα λαμβάνει βεβαίως υπόψη τα νέα επιστημονικά δεδομένα και, κυρίως, την σχέση της παιδαγωγικής με την ψυχολογία (κλινική, συμβουλευτική, εξελικτική, νευροψυχολογία, ψυχολογία /δυναμική ομάδων, κλπ.). Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντικό να τους παρέχει την ικανότητα να κατανοούν την αξία ενός επαγγελματικού περιβάλλοντος, το οποίο υποστηρίζει την εκμάθηση μοντέλων ηγεσίας, ώστε να επιδιώκουν την ανάληψη ηγετικών ρόλων εντός μιας νέας σχολικής κοινότητας. Αυτό που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι αξιοπιστία, εκπαίδευση, διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας και εύκολη πρόσβαση στην πληροφόρηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και η επιθυμία για αλλαγή της δημόσιας αντίληψης ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υφιστάμενοι των κρατούντων την εξουσία, συνεισφέρουν στην επιθυμία για εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε θέματα άσκησης ηγεσίας. Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών προωθεί ακολούθως μια νέα προοπτική σχολικής ηγεσίας. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην έρευνα θα μπορούσε, επίσης, να εντοπίσει τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών τους, καθώς και τα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά των οικογενειών τους, προκειμένου να προσδιορισθούν πιο αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Όσον αφορά, ειδικότερα, τις συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, αυτές αναφέρονται στη βασική υποχρέωση του σχολείου για προκαθορισμένη τακτική επικοινωνία ανάμεσα στον σχολικό ηγέτη με τους γονείς των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, η ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων επιτυγχάνεται μέσα από την παροχή βοήθειας προς όλους τους γονείς, ώστε να διαμορφώσουν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά τους, την τακτική ενημέρωσή τους για τη σχολική επίδοση των παιδιών, την παροχή πληροφοριών αναφορικά με τις σχολικές δραστηριότητες και τις εργασίες (Διαμάντη, 2005)

Όλα τα παραπάνω ενθαρρύνουν τη διαθεματική συνεργασία μεταξύ του σχολικού ηγέτη με τους γονείς, καθιστώντας το σχολείο, πρότυπο αξιών και ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Τα ευρήματα που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα μπορούν να είναι χρήσιμα στην προσπάθεια για βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς παιδιών με κυρίαρχο ρόλο αυτόν του σχολικού ηγέτη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αξιώτη, Χρ. (2016). Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη συστήματος επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα. 2016.
- Eiduson, B. (1991), «Μονογονεϊκή οικογένεια», μτφ. Μαρία Τερζίδου, στην Παιδαγωγική και Ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια, τόμος 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα).

- ΕΛΣΤΑΤ. (2019), Δελτίο Τύπου Στατιστικές Διαζυγίων: Έτους 2017. Ελληνική Δημοκρατία Ελληνική Στατιστική Αρχή, Αθήνα: Πειραιάς.
- Ζερβουδάκη, Ελ. (2011), Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης
- Κογκίδου, Δ. (1995), Μονογονεϊκές οικογένειες: Πραγματικότητα –Προοπτικές -Κοινωνική Πολιτική, Αθήνα: Νέα Σύνορα –Α. Α. Λιβάνη.
- Μπαμπάλης Θ. (2005) Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους. Αθήνα : Ατραπός
- Peterson, K. D. & E. T. Deal (1998) How leaders influence the culture of Schools. Educational Leadership, 56(1): 28-30.
- Χατζηχρήστου, Χ., (1999), Ο χωρισμός των Γονέων, το Διαζύγιο και τα Παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α., 2007, Πρόγραμμα κοινωνικής & συναισθηματικής αγωγής στο σχολείο Ανάπτυξη –Εφαρμογή – Αξιολόγηση Νέα Υγεία, τεύχος 56, 2007.

Το πένθος στην παιδική ηλικία και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κρόκου Αναστασία- Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, n.krokou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποσκοπεί να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θάνατο και την εκπαίδευση για το θάνατο, τα συναισθήματα εμμοχής και κατάθλιψης γύρω από την έννοια του θανάτου, καθώς και την ετοιμότητα και ικανότητά τους να στηρίζουν παιδιά που βιώνουν μία απώλεια. Το σχολείο οφείλει να παράσχει στήριξη, ενημέρωση και βοήθεια στη διαχείρισή τους και να αναλάβει δράσεις προς όφελος των μαθητών που τις βιώνουν. Η ενασχόλησή μου με αυτό το θέμα μου έδωσε τη δυνατότητα να καταλάβω καλύτερα πως βιώνει το πένθος το παιδί ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκεται, καθώς και με βοήθησε να ανακαλύψω μεθόδους διδασκαλίας και τρόπους προσέγγισης του δύσκολου αυτού θέματος, με την υποστήριξη ενός συνόλου φορέων, μέσα στην σχολική τάξη μέσα από προγράμματα «αγωγή γύρω από το θάνατο».

Λέξεις-Κλειδιά: παιδί, θρήνος, πένθος, σχολείο

Τι είναι το πένθος

Το πένθος είναι ο τρόπος που αντιδρούμε στο θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου. Πρόκειται για μια επίπονη συναισθηματική διαδικασία, στην οποία μπαίνουμε ύστερα από μία σημαντική απώλεια. Όταν καλούμαστε δηλαδή, να αποχωριστούμε εκείνον που πέθανε και να προσαρμοστούμε σε έναν κόσμο από τον οποίο εκείνος θα λείπει.

Το πένθος δεν εμφανίζεται μόνο όταν πεθάνει κάποιος αγαπημένος μας, αλλά και μετά από μια απώλεια γενικότερα, όπως ένας χωρισμός ή ακόμη και αν χάσουμε ένα αντικείμενό, στο οποίο είχαμε επενδύσει ιδιαίτερα συναισθηματικά.

Είναι ένα ψυχικό τραύμα που υπερβαίνει τις συνήθεις άμυνες του ατόμου. Προκαλείται από μία απώλεια οριστική και συνοδεύεται από βαθύτατο αίσθημα έλλειψης. Διαφέρει από τον απλό αποχωρισμό ο οποίος δίνει την ελπίδα της επανεύρεσης του απολεσθέντος προσώπου.

Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά

Για να γίνει κατανοητή η έννοια του θανάτου από τα παιδιά, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις υποέννοιες του θανάτου στις οποίες έγινε αναφορά προηγουμένως. Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται το θάνατο όπως τον αντιλαμβάνεται ένας ενήλικας. Ακόμη και αν διαθέτουν ορισμένες εμπειρίες σχετικές με το θάνατο μέσα από την τηλεόραση ή το θάνατο κάποιου κατοικίδιου ζώου, ή ακόμη και μέσα από πιο άμεσες εμπειρίες, όπως είναι ο θάνατος κάποιου γνωστού ή αγαπημένου τους προσώπου, οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν είναι πολύ διαφορετικές από αυτές ενός ενήλικα. Για να

μπορέσουν οι ενήλικες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιδρούν στον θάνατο και να τα βοηθήσουν, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου. Αρκετοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις που έχει ένα παιδί για το θάνατο. Αυτοί είναι το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, η προσωπικότητα, η ατομική εμπειρία που διαθέτει κάθε παιδί και τα γεγονότα που έχει βιώσει, καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και μεγαλώνει (Katz, 2001). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά το θάνατο ανάλογα με την ηλικία τους.

- *Μέχρι τα 2 έτη το παιδί δεν γνωρίζει τι είναι θάνατος. Η μόνη οδυνηρή εμπειρία αποχωρισμού είναι ο αποχωρισμός από τη μητέρα.*
- *Μέχρι τα 5 έτη το παιδί αντιλαμβάνεται το θάνατο ως γεγονός αναστρέψιμο και τον παρομοιάζει με ένα ταξίδι, ενίοτε και με τον ύπνο. Αντιλαμβάνεται το θάνατο ως μία άλλη κατάσταση της ζωής. Το έμψυχο από το άψυχο δεν είναι ακόμη έννοιες διακριτές.*
- *Μεταξύ 5-8 έτη ο θάνατος προσωποποιείται και συνήθως ταυτίζεται με τον αποθανόντα. Αυτή η σύγχυση μεταξύ του θανάτου και του πεθαμένου οφείλεται στον τρόπο σκέψης της παιδικής ηλικίας.*
- *Μετά τα 8 έτη το παιδί αποκτά προοδευτικά την έννοια του μη αναστρέψιμου χαρακτήρα του θανάτου. Ο θάνατος συμβαίνει σε όλους και προκαλείται συνήθως από κάποια φυσική αιτία. Τέλος, αποκτάται και η έννοια της παύσης όλων των φυσικών λειτουργιών που επιφέρει.*

Από 6-8 ετών το παιδί αισθάνεται ευθύνεται για τον θάνατο, όχι πάντοτε συνειδητά. Φοβάται μήπως αρρωστήσει ή μήπως πεθάνει. Δυσκολεύεται στις σχολικές επιδόσεις (διαταραχές προσοχής, συγκέντρωσης, μειωμένη απόδοση). Επίσης παρουσιάζει διαταραχές συμπεριφοράς στο σπίτι, όπως και στο σχολείο (θυμό, επιθετικότητα, τσακωμοί). Αισθάνεται ντροπή, θλίψη, φόβο εγκατάλειψης, κλαίει και ενίοτε χαίρεται.

Στην ηλικία 9-12 ετών φοβάται για το μέλλον του, αισθάνεται αβεβαιότητα, στρες και άγχος. Διακατέχεται από ευμετάβλητο συναίσθημα.

Η έννοια του θρήνου

Προτού αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο θρηνούν τα παιδιά, είναι σημαντικό να ορίσουμε την έννοια του θρήνου. Η έννοια θρήνος αναφέρεται στην εμπειρία του πόνου και της οδύνης μετά από μία απώλεια (Hockey et al., 2001). Πιο συγκεκριμένα θρήνος είναι η έμφυτη και φυσιολογική αντίδραση που εκδηλώνεται με ποικίλα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα και εμφανίζεται μετά από την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, ενός ζώου, ενός αντικειμένου ή μιας ιδέας. Το πρόσωπο που ζει πρέπει να δεχτεί την απώλεια, να καταφέρει να αποδεσμευτεί συναισθηματικά από τη σχέση με την εικόνα του προσώπου που χάθηκε, έτσι ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να επενδύσει συναισθηματικά σε νέες σχέσεις (Τσιάντης, 1991). Μία τέτοια διαδικασία φαίνεται πως είναι πιο δύσκολη για τα παιδιά σε περίπτωση απώλειας των γονέων τους.

Κι αυτό, γιατί, το παιδί αισθάνεται ότι βρίσκεται στο «κενό», γιατί η γονική παρουσία του είναι απαραίτητη όχι μόνο για λόγους συναισθηματικούς, αλλά και για λόγους φυσιολογικής ύπαρξης (Τσιάντης, 1991).

Οι εκδηλώσεις του θρήνου είναι ποικίλες και εμφανίζονται τόσο σε ψυχολογικό, όσο και σε σωματικό επίπεδο. Οι σωματικές εκδηλώσεις αναφέρονται κυρίως σε αίσθημα κόπωσης, γενική κατάπτωση, αδυναμία εξεύρεσης ψυχικής ενέργειας, αναστολή του συνηθισμένου τρόπου ζωής, κλάμα, σωματικοί πόνοι. Συχνά σημειώνονται και διαταραχές στον ύπνο, όπως εφιάλτες, παραισθήσεις, ακόμη και εισβολή παράδοξης υπνηλίας, ενώ το άτομο είναι ξύπνιο (Bacque, 2001). Σε ψυχολογικό επίπεδο παρατηρούνται συχνά κατάθλιψη, απόγνωση, απελπισία, άγχος, φόβος, ενοχή, αυτοκατηγορίες, θυμός και εχθρότητα, αποχή από την ηδονή, μοναξιά. Χαρακτηριστικές είναι ακόμη και ορισμένες διανοητικές διαταραχές, όπως, νοητική επιβράδυνση, κάμψη της προσοχής και της ικανότητας συγκέντρωσης, διαταραχές της μνήμης (Bacque, 2001).

Αρκετοί μελετητές κατηγοριοποίησαν τη διαδικασία του θρήνου σε φάσεις-στάδια. Ο Bowlby (1988, όπως αναφέρεται στους Hockey et al., 2001) μίλησε για τέσσερις φάσεις του θρήνου: α) το μούδιασμα, β) τη νοσταλγία, την αναζήτηση και το θυμό, γ) την αποδιοργάνωση και την απόγνωση και δ) την αναδιοργάνωση. Από την άλλη η Kubler-Ross (1975) περιέγραψε τα εξής τέσσερα στάδια του φυσιολογικού θρήνου: (α) Το στάδιο της άρνησης, που συνήθως συνοδεύεται από σοκ. Το άτομο εκτός του ότι αρνείται την απώλεια, εμφανίζει και ενοχή, απογοήτευση, θλίψη, εσωτερική σύγκρουση και περιοδικά ψυχικό πόνο. (β) Το στάδιο του «παζαρέματος» αρχίζει να εμφανίζεται παράλληλα με μία σταδιακή αναγνώριση των συνεπειών της απώλειας. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από μία συμπεριφορά αναζήτησης του πρόσωπου που πέθανε. Συνυπάρχουν το κλάμα, ο θυμός και η διαμαρτυρία. (γ) Το στάδιο της προπαρασκευαστικής κατάθλιψης κατά τη διάρκεια του οποίου η πραγματικότητα της απώλειας γίνεται περισσότερο σαφής για το πρόσωπο που θρηνεί, αφού η συμπεριφορά της αναζήτησης, καθώς και η διαμαρτυρία για την απώλεια δεν οδηγεί τελικά στο να ξαναβρεθεί το χαμένο πρόσωπο. Το άτομο τότε αναπτύσσει συμπτώματα μιας καταθλιπτικής αντίδρασης, όπως, απάθεια, απόσυρση και άρνηση κάθε μορφής ευχαρίστησης. Ενδέχεται να συνυπάρχει και απώλεια ύπνου, απώλεια όρεξης, εξασθένηση του οργανισμού και μία γενικότερη απώλεια ενέργειας. Παράλληλα το άτομο αισθάνεται ενοχή. Και τέλος (δ) το στάδιο της παραδοχής, που συμπίπτει με το τέλος των ψυχολογικών διεργασιών του θρήνου. Στο στάδιο αυτό το άτομο έχει δεχτεί την πραγματικότητα και τις συνέπειες της απώλειας (Τσιάντης, 1991).

Η διαδικασία του θρήνου είναι μία διεργασία προσωπική και μοναδική για τον κάθε άνθρωπο που πενθεί με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο και ρυθμό. Η αυστηρή εφαρμογή μιας θεωρίας που βασίζεται σε προγραμματισμένα στάδια θα σήμαινε πως το άτομο που πενθεί αντιμετωπίζεται σαν ένα παθητικό άτομο που υφίσταται το ένα στάδιο μετά το άλλο, ενώ, αντίθετα, η διεργασία του θρήνου εμπεριέχει πολλή ενέργεια και αναπροσαρμογή από μέρους του πενθούντα. Ακόμη, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αποφεύγεται να θεωρείται ο θρήνος ως αρρώστια με αρχή και τέλος. Αντιθέτως, πρόκειται για

μία διαδικασία ιδιαίτερα δυναμική και δημιουργική, η οποία οδηγεί σε προσωπική ανάπτυξη και ωρίμανση μέσα από την υιοθέτηση νέων μεθόδων αντιμετώπισης και προσαρμογής σε δύσκολες καταστάσεις (Hockey et al., 2001).

Πως αντιμετωπίζουμε ένα παιδί που πενθεί

Όταν τα παιδιά βρίσκονται αντιμέτωπα με το θάνατο στο σπίτι ή στον περίγυρό τους, είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι τον καταλαβαίνουμε και παίρνουμε στα σοβαρά τους φόβους και τους προβληματισμούς τους. Δεν θα έπρεπε να τα αποκλείουμε ούτε από τις συζητήσεις, ούτε από την κηδεία, ούτε από τις τελετές πένθους. Δε βοηθάει, επίσης, να προσπαθούν οι ενήλικες να κρύψουν τα συναισθήματά τους από τα παιδιά. Τα παιδιά επιτρέπεται να βλέπουν πότε είναι οι γονείς τους λυπημένοι ή απελπισμένοι. Όταν κρύβουμε κάτι ή υπεκφεύγουμε, επιτείνουμε απλά τη σύγχυσή τους και τους μαθαίνουμε έμμεσα ότι δεν επιτρέπεται να δείχνουν ορισμένα

αισθήματα. Όσο για τα δάκρυα τα παιδιά μαθαίνουν σιγά-σιγά, ότι κλαίμε για πάρα πολλούς λόγους, όπως από βαθιά συγκίνηση, ακόμα και από ξαφνική μεγάλη χαρά. (Baum, 2003).

Στην πορεία του πένθους που διανύει το παιδί, όταν αντιμετωπίζει το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου θα πρέπει οι ενήλικες να έρθουν πιο κοντά σ' αυτά τα παιδιά και να βοηθήσουν ουσιαστικά στις δύσκολες στιγμές που βιώνουν.

Ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον

Σχετικά με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς έχει επικρατήσει η άποψη πως οφείλουν να προετοιμάζουν τα παιδιά για τη ζωή και όχι για το θάνατο. Θέματα σχετικά με το θάνατο και την αρρώστια θεωρούνται δυσάρεστα, μπορεί να αναστατώσουν και να φορτίσουν αρνητικά την ατμόσφαιρα, επομένως θα πρέπει να αποφεύγονται. Η συγκεκριμένη πεποίθηση ενισχύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Πιστεύεται πως εάν ένα παιδί δεν μιλήσει για το θάνατο, αυτό σημαίνει ότι δεν το απασχολεί και δεν τον σκέφτεται (Παπαδάτου, 1999). Η έρευνα του Lynne Bowie (2000) αναιρεί την παραπάνω πεποίθηση. Σε ερώτηση που απηύθυνε σε 107 παιδιά δημοτικού σχολείου αν ο θάνατος αποτελεί ένα θέμα που σκέφτονται, βρέθηκε πως το 73% των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως σκέφτονται το θάνατο και την απώλεια σε ένα βαθμό, ενώ μόνο 3 από τους εκπαιδευτικούς τους δήλωσαν πως πιστεύουν πως τα

παιδιά σκέφτονται το θέμα του θανάτου.

Ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού είναι να προσφέρει στα παιδιά ένα ευρύ πεδίο πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, με σκοπό να τα προετοιμάσει όσο το δυνατόν καλύτερα για τις υποχρεώσεις, τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες της ζωής (Higgins, 1999. Hulbert, 1999.). Και ενώ τα παιδιά εφοδιάζονται με χιλιάδες γνώσεις και προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις, φαίνεται πως στο

σχολείο δεν γίνεται κανένα απολύτως οργανωμένο μάθημα ή πρόγραμμα σχετικό με τις δύσκολες πτυχές της ζωής, όπως είναι η απώλεια, ο θάνατος και τα συναισθήματα που τον συνοδεύουν. Στόχος του σχολείου, ωστόσο, δεν πρέπει να είναι μόνο η προσφορά γνώσεων, αλλά και η σφαιρική μόρφωση των παιδιών, η εξέλιξή τους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, όπως, η συναισθηματική και η κοινωνική και η καλλιέργεια της γενικότερης ψυχικής τους υγείας (Hulbert, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συζητούν για το θάνατο, να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς τους, τις απορίες, τους φόβους τους μέσα από περιστατικά και γεγονότα που δεν εμπλέκονται προσωπικά τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν τα παιδιά ότι οι εμπειρίες αυτές αποτελούν μέρος της ζωής και ότι όλα όσα βιώνουν είναι φυσιολογικά. Μαθαίνουν επίσης, ότι υπάρχουν τρόποι για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, διδάσκονται τον αλληλοσεβασμό, κατανοούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, ανακαλύπτουν τρόπους να ζητούν αλλά και να προσφέρουν στήριξη μπροστά στην απώλεια (Stevenson, 1998).

Παρόλα αυτά, φαίνεται πως το βασικότερο εμπόδιο στην αποδοχή αυτής της ευθύνης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς και πιστεύουν πως αναμένεται από τους ίδιους να παίξουν το ρόλο του ψυχολόγου ή του κοινωνικού λειτουργού (Rowling, 2003). Σίγουρα ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτός του ψυχολόγου και του ειδικού και σίγουρα δεν είναι εκεί για να προσφέρουν θεραπεία. Αυτό όμως που μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί και τα μαθήματα γύρω από το θάνατο είναι η θεραπεία της άγνοιας και του πόνου που μπορεί να προκληθεί από αυτήν την άγνοια (Stevenson, 1998).

Ο ρόλος του σχολείου απέναντι στο πένθος του παιδιού

Το σχολείο εγγυάται τη συνέχιση της καθημερινότητας. Οι δάσκαλοι πρέπει να ενθαρρύνουν τον μαθητή που πενθεί να συνεχίσει τις κοινωνικές του δραστηριότητες, τη τήρηση του καθημερινού προγράμματος, ώστε να διατηρηθεί το αίσθημα της ασφάλειας. Να δημιουργήσει και να ενισχύσει ένα κλίμα ασφάλειας, παρέχοντας βοήθεια και υποστήριξη στην προσπάθεια του παιδιού να επενδύσει στο σχολείο. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να σέβεται τον τρόπο με τον οποίο κάθε παιδί βιώνει το πένθος του. Κάθε παιδί είναι μία μοναδική προσωπικότητα και με το δικό του μοναδικό τρόπο θρηνεί και διαχειρίζεται την απώλεια (Stevenson, 1999). Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό, να υπάρχει κατανόηση απέναντι στις αρνητικές συμπεριφορές (θυμός, επιθετικότητα) του μαθητή που πενθεί και απαραίτητη είναι η ενθάρρυνση δραστηριοτήτων για την εκτόνωση τους.

Οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν όλους τους φορείς στους οποίους χρειάζεται να στηριχθούν για εξειδικευμένη βοήθεια και υποστήριξη. Η υποστήριξη ενός θλιμμένου μαθητή αγγίζει τους εκπαιδευτικούς με απροσδόκητους τρόπους και είναι σημαντικό να υπάρχει δίπλα του μια καλή ομάδα

υποστήριξης και βοήθειας, πρώτα για τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια για τον μαθητή.

Σύμφωνα με τη Χατζηνικολάου (2014) η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν ελλιπή γνώση σχετικά με τις εμπειρίες απώλειας και θανάτου. Αισθάνονται ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν το πένθος. Διστάζουν να μιλήσουν για τα θέματα του θανάτου φοβούμενοι ότι θα αναστατώσουν ψυχολογικά τους μαθητές. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντική η ενημέρωσή τους, η οργάνωση υλικού, μια μέθοδος διδασκαλίας και παρουσίαση του θέματος, ώστε να αισθανθούν ικανοί να υποστηρίξουν τόσο τον μαθητή όσο και την οικογένειά του.

Οι προληπτικές παρεμβάσεις σε περιπτώσεις πένθους, μπορούν τόσο να διευκολύνουν τη φυσιολογική διεργασία του πένθους, όσο και να προλάβουν μια πιθανή παθολογική πορεία. Θα ήταν πολύ ουσιαστικό λοιπόν να διδάσκεται, μέσα από προγράμματα αγωγή υγείας, ο κύκλος της ζωής του ανθρώπου. Η αντιμετώπιση απωλειών μπορεί να γίνει αντικείμενο εκμάθησης από πολύ νεαρή ηλικία, μαθαίνοντάς το αρχικά να επεξεργάζεται ψυχολογικά τα μικρά καθημερινά πένθη που βιώνει. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στους μαθητές πληροφορίες και εμπειρίες ικανές να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις διάφορες καταστάσεις που θα βρουν μπροστά στη ζωή, καθώς και την απώλεια κάθε τύπου. Είναι πολύ σημαντικό να αντιμετωπίζουν τις απώλειες, γιατί ακόμη και μία απώλεια είναι σε θέση να επηρεάσει τη λειτουργία ενός σχολείου (χαμηλή σχολική επίδοση, απόσπαση προσοχής, εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών).

Με αυτόν τον τρόπο θα αναπτυχθεί σίγουρα μια πιο προσωπική σχέση με κάθε μαθητή, αλλά και μεταξύ των μαθητών της ομάδας που θα εμπλακούν στο ανάλογο πρόγραμμα «αγωγή γύρω από τον θάνατο». Θα αναπτυχθεί η εμπιστοσύνη, η ενσυναίσθηση και ο σεβασμός. Η προσέγγιση αυτού του δύσκολου και σύνθετου κομματιού της ζωής μας, η έκθεση εαυτού, του μοίρασμα και η έκφραση των συναισθημάτων θα ελευθερώσει τα παιδιά και σίγουρα θα ενισχύσει θετικά και ουσιαστικά τις σχέσεις των εμπλεκόμενων μελών.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι το παιδί και ο έφηβος δεν παρουσιάζουν τις ίδιες αντιδράσεις πένθους με έναν ενήλικα. Εκτός από την ηλικία, σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου παίζουν η νοητική και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, η προσωπικότητά του, το περιβάλλον όπου ζει καθώς και οι προσωπικές εμπειρίες του σε σχέση με το θάνατο. Ο θρήνος δεν έχει καθορισμένο χρονικό τέλος και αναβιώνει σε επόμενα στάδια της εξέλιξης του παιδιού. Σημαντικές αλλαγές στη νοητική συναισθηματική και κοινωνική σφαίρα ξαναφέρνουν στην επιφάνεια το θρήνο, δίνοντας στο παιδί την ευκαιρία να βρει νέο νόημα στην απώλεια που έζησε. Η αντίδραση του παιδιού θα επηρεαστεί πολύ από το πώς αντιδρούν οι σημαντικοί άνθρωποι γύρω του.

Συχνά οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν απροετοίμαστοι στο να διευκολύνουν την ένταξη του παιδιού, πράγμα που σημαίνει ότι δεν έχουν την κατάρτιση να χειριστούν τα διαπροσωπικά προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στην τάξη στα θέματα διαχείρισης του πένθους. Με την κατάλληλη επιμόρφωση και εκπαίδευση, όπως και με το κατάλληλο υλικό θα είναι σε θέση να υλοποιήσουν μέσα στην τάξη πρόγραμμα για τις απώλειες και να αναγνωρίζουν την προβληματική εκείνη συμπεριφορά που απορρέει από της εμπειρία της απώλειας και του πένθους.

Όλα αυτά υπαγορεύουν την ανάγκη ενός συνόλου βασικών αρχών παρέμβασης και παράλληλα εξατομικευμένης προσέγγισης και στήριξης του παιδιού, των γονιών του, του εκπαιδευτικού του και των συμμαθητών του.

Τέλος, η θεραπευτική παρέμβαση και η ψυχολογική υποστήριξη των επαγγελματιών ψυχικής υγείας, που διαθέτουν εξειδικευμένη γνώση και εμπειρία, μπορεί να παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην πρόληψη σοβαρότερων καταστάσεων.

Βιβλιογραφία

- Bacque, M. F. (2001). *Πένθος και υγεία. Άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Baum H. (2003). *Η Γιαγιά πήγε στον ουρανό*. Μτφ. Α. Σαλβάνου Αθήνα: Θυμάρι
- Corr, C. A (1999). Children, Adolescents, And Death: Myths, Realities, And Challenges. *Death Studies*, 23, 443-463.
- Higgins, S. (1999). Death education in the primary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 4 (1), 77-90.
- Hockey, J., Katz, J. & Small, N. (2001). *Facing Death: Grief, Mourning and Death Ritual*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Hulbert, F. (1999). Teaching about loss, change, death and bereavement in the primary school. *The Journal of Progressive Judaism*, 13, 79-92.
- Καραϊσκού Αντιγόνη (2008), *Στάσεις των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών στο θέμα του θανάτου και στην αντιμετώπιση των παιδιών που βιώνουν την απώλεια*, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Katz, J. (2001). Supporting bereaved children at school. In J. Hockey, J. Katz and N. Small (eds). *Facing Death: Grief, Mourning and Death Ritual* (pp. 144-157). Buckingham – Philadelphia: Open University Press.

- Κοντοχρήστου Δήμητρα (2011), *Ο Θάνατος στο σχολικό περιβάλλον: αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα του θανάτου*, Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Kubler-Ross E. (1975). *The Final Stage of Growth*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Β' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Παπαδάτου, Δ. (1999). Το παιδί μπροστά στην αρρώστια και στο θάνατο. Στο Μ.Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (σ. 15-25). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Β' Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Rowling, L. (2003). *Grief in school communities. Effective support strategies*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Stevenson, R. (1998). *Θάνατος και σχολικό περιβάλλον*. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας* (σ. 97-106). Αθήνα: Εκδόσεις Μέριμνα.
- Stevenson, R.G. (1999). *The role of the school in supporting bereaved students*.
- Τσιάντης, Γ. (1991). *Η ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. (Τεύχος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Παραθανάτια αγωγή*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μελέτη του περιεχομένου των επιχειρημάτων των μαθητών του δημοτικού σχολείου για τα ηλεκτρικά κυκλώματα

Μπάλια Κωνσταντινιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed, nbalia4@gmail.com

Σκουμιός Μιχαήλ

Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Παν/μιο Αιγαίου, skoumios@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας επιχειρείται η μελέτη της συμβολής μιας διδακτικής παρέμβασης για τα ηλεκτρικά κυκλώματα, στο περιεχόμενο των γραπτών επιχειρημάτων που παράγουν οι μαθητές του δημοτικού σχολείου. Αναπτύχθηκε εκπαιδευτικό υλικό το οποίο εφαρμόστηκε σε 34 μαθητές της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Συγκεντρώθηκαν 340 γραπτά επιχειρήματα που παρήγαγαν οι μαθητές απαντώντας στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονταν σε ερωτηματολόγιο, το οποίο διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και δόθηκε στους μαθητές τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Αναλύθηκαν τα επιχειρήματα των μαθητών ως προς το περιεχόμενό τους. Διαπιστώθηκε ότι η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της καταλληλότητας των συστατικών στοιχείων των επιχειρημάτων των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: περιεχόμενο γραπτών επιχειρημάτων, πρακτικές Φυσικών Επιστημών, ηλεκτρικό κύκλωμα, δημοτικό σχολείο, μάθηση Φυσικών Επιστημών

Εισαγωγή

Στο νέο πλαίσιο για την εκπαίδευση των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες του Εθνικού Συμβουλίου Έρευνας των ΗΠΑ, επισημαίνεται η ανάγκη εμπλοκής των μαθητών σε επιχειρηματολογία που βασίζεται σε αποδεικτικά στοιχεία και συλλογισμούς (NRC, 2012). Μολονότι έχει αναγνωριστεί η σημασία της παραγωγής επιχειρημάτων από τους μαθητές, η έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετικά με την ποιότητα των γραπτών επιχειρημάτων που αναπτύσσουν οι μαθητές είναι περιορισμένη (McNeill & Krajcik, 2007; Songer & Gotwals, 2012) και επιπλέον απουσιάζουν εργασίες που να μελετούν την ποιότητα των επιχειρημάτων των μαθητών στα ηλεκτρικά κυκλώματα. Η παρούσα εργασία εστιάζεται στη μελέτη της συμβολής μιας διδακτικής παρέμβασης για τα ηλεκτρικά κυκλώματα στο περιεχόμενο των επιχειρημάτων των μαθητών.

Θεωρητικό πλαίσιο

Σειρά ερευνητικών δεδομένων καταδεικνύει ότι τα παιδιά προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, με μια σειρά διαμορφωμένων αντιλήψεων για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Driver et al., 1985). Στις περισσότερες περιπτώσεις οι αρχικές αντιλήψεις των μαθητών διαφέρουν από τις απόψεις της επιστημονικής γνώσης και της σχολικής της εκδοχής. Η διανοητική εργασία που σχετίζεται με την επεξεργασία και την

αναθεώρηση των αντιλήψεων βασίζεται στην εμπλοκή των μαθητών με πρακτικές των Φυσικών Επιστημών (NRC, 2012). Μία από αυτές τις πρακτικές είναι η εμπλοκή των μαθητών σε επιχειρηματολογία. Βασική διάσταση αυτής της πρακτικής είναι η συγκρότηση επιχειρημάτων από τους μαθητές.

Ένα επιχείρημα, σύμφωνα με το μοντέλο του Toulmin (1958), περιλαμβάνει ισχυρισμούς, δεδομένα (τα οποία υποστηρίζουν τους ισχυρισμούς), εγγυήσεις (που δείχνουν με σαφή τρόπο γιατί τα δεδομένα υποστηρίζουν τους ισχυρισμούς), υποστηρίξεις (οι οποίες είναι πληροφορίες που στηρίζουν τις εγγυήσεις), πιστοποιήσεις (που φανερώνουν την ισχύ των στοιχείων των εγγυήσεων) και αντικρούσεις (που επισημαίνουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες τα δεδομένα μαζί με τις εγγυήσεις δεν οδηγούν στους ισχυρισμούς). Σε μια πιο απλή εκδοχή του ένα επιχείρημα περιλαμβάνει τέσσερα βασικά συστατικά στοιχεία (McNeill & Krajcik, 2012): (α) τον ισχυρισμό, που είναι ένα συμπέρασμα το οποίο απαντά σε μια ερώτηση ή ένα πρόβλημα, (β) τα αποδεικτικά στοιχεία, που είναι τα δεδομένα εκείνα που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό, (γ) τον συλλογισμό, που συνδέει τον ισχυρισμό με τα αποδεικτικά στοιχεία και φανερώνει τον λόγο για τον οποίο τα δεδομένα θεωρούνται ως αποδεικτικά στοιχεία που υποστηρίζουν τον ισχυρισμό χρησιμοποιώντας επιστημονικές αρχές και (δ) την αντίκρουση, που αιτιολογεί πώς ή γιατί ένας εναλλακτικός ισχυρισμός είναι λανθασμένος.

Κριτήρια για την ποιότητα ενός επιχειρήματος αποτελούν η δομή του επιχειρήματος και το περιεχόμενό του. Η δομή ενός επιχειρήματος σχετίζεται με την ύπαρξη και την επάρκεια των συστατικών στοιχείων του, ενώ το περιεχόμενο ενός επιχειρήματος σχετίζεται με την καταλληλότητα των συστατικών στοιχείων του, όταν αυτά αξιολογούνται σε σχέση με την σχολική γνώση (Sandoval & Millwood, 2005). Ειδικότερα, κατάλληλο ως προς το περιεχόμενό του θεωρείται ένα επιχείρημα όταν περιλαμβάνει έναν κατάλληλο ισχυρισμό (ισχυρισμό που συνάδει με τη σχολική γνώση), κατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία (αποδεικτικά στοιχεία που σύμφωνα με τη σχολική γνώση υποστηρίζουν τον ισχυρισμό) και έναν συλλογισμό που εμπλέκει τις κατάλληλες αρχές των Φυσικών Επιστημών προκειμένου να επιτευχθεί η σύνδεση των αποδεικτικών στοιχείων με τον ισχυρισμό.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες μέσω των οποίων διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των μαθητών για μια σειρά από ζητήματα που αφορούν στα ηλεκτρικά κυκλώματα (ενδεικτικά: Glauert, Esme, & Bridget, 2009; Shipstone, 1988). Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν αντιλήψεις που συχνά είναι διαφορετικές από τις απόψεις της επιστημονικής γνώσης για τα ηλεκτρικά κυκλώματα. Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που μελετούν τη συμβολή διδακτικών παρεμβάσεων σε αυτές τις αντιλήψεις των μαθητών (ενδεικτικά: Afra, Osta & Zoubeir, 2009; Chiu & Lin, 2005). Προέκυψε ότι ορισμένοι μαθητές μετά τις παρεμβάσεις οικοδόμησαν αντιλήψεις για τα ηλεκτρικά κυκλώματα προς την κατεύθυνση της διδασκόμενης γνώσης.

Αναφορικά με την συγκρότηση επιχειρημάτων, προέκυψε ότι οι μαθητές προτείνουν ισχυρισμούς χωρίς να τους αιτιολογούν (Jiménez-Aleixandre et al., 2000; Sadler, 2004) ή προτείνουν μη επαρκή και ακατάλληλα αποδεικτικά στοιχεία για τεκμηρίωση των ισχυρισμών (Jiménez-Aleixandre et al., 2000; McNeill & Krajcik, 2012). Επίσης, οι μαθητές σπάνια χρησιμοποιούν συλλογισμούς στα επιχειρήματα που συγκροτούν (McNeill & Krajcik, 2012; Songer & Gotwals, 2012).

Μολονότι έχουν διερευνηθεί εκτενώς οι αντιλήψεις των μαθητών για τα ηλεκτρικά κυκλώματα και έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που μελετούν τη συμβολή διδακτικών παρεμβάσεων σε αυτές τις αντιλήψεις των μαθητών, απουσιάζουν έρευνες που να μελετούν τη συμβολή διδακτικών παρεμβάσεων στο περιεχόμενο των επιχειρημάτων των μαθητών για τα ηλεκτρικά κυκλώματα.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό τη μελέτη της συμβολής μιας διδακτικής παρέμβασης για τα ηλεκτρικά κυκλώματα, η οποία βασίζεται στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση με χρήση πρακτικών των Φυσικών Επιστημών, στο περιεχόμενο των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, η εργασία αυτή επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) Ποια είναι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης που συγκροτήθηκε στην καταλληλότητα των ισχυρισμών των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών; (β) Ποια είναι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης που συγκροτήθηκε στην καταλληλότητα των αποδεικτικών στοιχείων των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών; (γ) Ποια είναι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης που συγκροτήθηκε στην καταλληλότητα των συλλογισμών των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών;

Μεθοδολογία

Οι φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας και οι συμμετέχοντες μαθητές

Υιοθετήθηκε η οιονεί-πειραματική έρευνα μιας ομάδας με χρήση προ-τεστ και μετά-τεστ. Η παρούσα έρευνα διεξάχθηκε σε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση δημιουργήθηκε γραπτό ερωτηματολόγιο και εκπαιδευτικό υλικό τα οποία αφορούσαν στα ηλεκτρικά κυκλώματα (πιλοτική έρευνα). Στη δεύτερη φάση εφαρμόστηκε το εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές και συμπληρώθηκε το ερωτηματολόγιο από αυτούς πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση (κύρια έρευνα).

Σε αυτή την έρευνα έλαβαν μέρος 34 μαθητές της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (18 αγόρια και 16 κορίτσια). Όλα τα παιδιά έγραφαν και μιλούσαν ελληνικά. Πριν την διεξαγωγή της έρευνας οι μαθητές δεν είχαν διδαχθεί ζητήματα που αφορούν στα ηλεκτρικά κυκλώματα.

Το εκπαιδευτικό υλικό και η διδακτική διαδικασία

Το εκπαιδευτικό υλικό συγκροτήθηκε με βάση τις αρχές της εποικοδομητικής προσέγγισης για τη μάθηση, με χρήση πρακτικών των Φυσικών Επιστημών. Αποτελούνταν από πέντε ενότητες: το ηλεκτρικό κύκλωμα, το ηλεκτρικό ρεύμα, αγωγοί και μονωτές, σύνδεση λαμπτήρων σε σειρά, παράλληλη σύνδεση λαμπτήρων.

Προκειμένου να αναπτυχθεί το εκπαιδευτικό υλικό κάθε ενότητας χρησιμοποιήθηκε το μαθησιακό μοντέλο 5E των Bybee et al. (2006), το οποίο περιλαμβάνει πέντε φάσεις, την ενεργοποίηση, την εξερεύνηση, την εξήγηση, την εφαρμογή και την αξιολόγηση. Στη φάση της ενεργοποίησης οι μαθητές ασχολήθηκαν με δραστηριότητες οι οποίες στόχευαν στην ανάδειξη των αντιλήψεών τους, στη συνειδητοποίηση των μεταξύ τους διαφωνιών και στη διατύπωση ερωτημάτων για διερεύνηση. Στη φάση της εξερεύνησης οι μαθητές σχεδίασαν και πραγματοποίησαν διερευνήσεις, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις στα ερωτήματα που έθεσαν. Στη φάση της εξήγησης επιδιώχθηκε οι μαθητές να συγκροτήσουν επιχειρήματα. Στους μαθητές παρουσιάστηκαν και εξηγήθηκαν τα συστατικά στοιχεία ενός επιχειρήματος (ισχυρισμός, αποδεικτικά στοιχεία, συλλογισμός), συζητήθηκε η αναγκαιότητα συγκρότησης επιχειρημάτων και συγκροτήθηκαν και αξιολογήθηκαν επιχειρήματα από τους μαθητές (με τη βοήθεια φύλλων αυτό-αξιολόγησης και με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού). Στα συστατικά στοιχεία του επιχειρήματος που παρουσιάστηκαν στους μαθητές του δημοτικού σχολείου δεν αναφέρθηκε η αντίκρουση, όπως έχει προταθεί από τους Berland και McNeill (2010). Στη φάση της εφαρμογής οι μαθητές επεξεργάστηκαν νέα προβλήματα (προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσον ενεργοποιούν συστηματικά τη νέα γνώση) και συγκρότησαν και αξιολογήσαν επιχειρήματα. Στη φάση της αξιολόγησης οι μαθητές επεξεργάστηκαν δραστηριότητες μέσω των οποίων σύγκριναν τη νέα γνώση τους με τις αρχικές τους αντιλήψεις.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με ένα γραπτό ερωτηματολόγιο. Αρχικά αυτό δόθηκε σε τρεις μαθητές της Ε' δημοτικού, σε δύο εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε δύο ερευνητές της Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών. Οι επισημάνσεις και τα σχόλια αυτών, ελήφθησαν υπόψη στη διαμόρφωση της τελικής μορφής του ερωτηματολογίου, στο οποίο περιλαμβάνονταν πέντε προβλήματα που ζητούσαν από τους μαθητές να προβούν σε προβλέψεις και αιτιολογήσεις για θέματα που σχετίζονται με τα ηλεκτρικά κυκλώματα (τρόπος σύνδεσης της μπαταρίας με τον λαμπτήρα σε ένα απλό ηλεκτρικό κύκλωμα, διατήρηση του ηλεκτρικού ρεύματος, αγωγιμότητα υλικών, φωτοβολία λαμπτήρων συνδεδεμένων σε σειρά, φωτοβολία λαμπτήρων συνδεδεμένων παράλληλα). Κάθε πρόβλημα περιλάμβανε μια ερώτηση και δεδομένα που σχετίζονται με αυτήν. Ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν στην ερώτηση και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Στο Παράρτημα παρουσιάζεται ενδεικτικά μια ερώτηση.

Ως δεδομένα της έρευνας θεωρήθηκαν οι απαντήσεις (τα γραπτά επιχειρήματα) των μαθητών στις ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε στους μαθητές πριν και μετά την

εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης. Συγκεντρώθηκαν 170 επιχειρήματα πριν τη διδακτική παρέμβαση και 170 επιχειρήματα μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Για την αξιολόγηση του περιεχομένου των επιχειρημάτων των μαθητών ελέγχθηκε η καταλληλότητα των συστατικών στοιχείων των επιχειρημάτων των μαθητών (ισχυρισμός, αποδεικτικά στοιχεία, συλλογισμός) όταν αυτά αξιολογούνται σε σχέση με την σχολική γνώση. Κάθε συστατικό στοιχείο ενός επιχειρήματος κατατάχθηκε σε ένα από τα δύο επίπεδα (επίπεδο 1 και επίπεδο 2). Πιο συγκεκριμένα, κάθε ένα συστατικό στοιχείο του επιχειρήματος (ισχυρισμός, αποδεικτικά στοιχεία, συλλογισμός) κατατάσσεται στο επίπεδο 1 αν είναι ακατάλληλο ή μερικώς κατάλληλο και στο επίπεδο 2 αν είναι κατάλληλο. Επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση των επιχειρημάτων περιορίστηκε στα τρία από τα τέσσερα συστατικά στοιχεία των επιχειρημάτων, δηλαδή στον ισχυρισμό, τα αποδεικτικά στοιχεία και τον συλλογισμό.

Στη συνέχεια παρατίθεται δύο επιχειρήματα μαθητών, που αφορούν στην ερώτηση που τέθηκε σχετικά με τη φωτοβολία των λαμπτήρων συνδεδεμένων σε σειρά (βλ. Παράρτημα), με την αξιολόγησή τους ως προς το περιεχόμενό τους.

Επιχείρημα 1: «*Μάλλον επηρεάζεται η φωτοβολία τους γιατί το ρεύμα μοιράζεται*». Το επιχείρημα αυτό περιλαμβάνει ισχυρισμό, ο οποίος είναι μερικώς κατάλληλος (επίπεδο 1), περιλαμβάνει ένα αποδεικτικό στοιχείο, το οποίο είναι ακατάλληλο (επίπεδο 1) και δεν περιλαμβάνει συλλογισμό (επίπεδο 1).

Επιχείρημα 2: «*Ο αριθμός των λαμπτήρων που συνδέονται σε σειρά επηρεάζει τη φωτοβολία τους. Όταν συνδέονται δύο λαμπάκια μειώνεται η φωτοβολία τους και όταν συνδέονται τρία λαμπάκια μειώνεται περισσότερο η φωτοβολία τους*». Το επιχείρημα αυτό περιλαμβάνει ισχυρισμό ο οποίος είναι κατάλληλος (επίπεδο 2), περιλαμβάνει αποδεικτικά στοιχεία τα οποία είναι κατάλληλα (επίπεδο 2) και δεν περιλαμβάνει συλλογισμό (επίπεδο 1).

Η αξιολόγηση των επιχειρημάτων των μαθητών πραγματοποιήθηκε από δύο ερευνητές που εργάστηκαν ανεξάρτητα. Οι διαφωνίες τους επιλύθηκαν μέσω συζητήσεων. Αφού αναλύθηκαν τα επιχειρήματα δημιουργήθηκαν πίνακες στους οποίους παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των επιπέδων, που αναφέρονται στην καταλληλότητα των βασικών συστατικών στοιχείων των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ. Χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο McNemar για τη μελέτη της ύπαρξης συσχέτισης στα επίπεδα καταλληλότητας των συστατικών στοιχείων των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών (επίπεδο 1, επίπεδο 2), ανάμεσα στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ.

Αποτελέσματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των επιπέδων που αναφέρονται στην καταλληλότητα των ισχυρισμών, των αποδεικτικών στοιχείων και των

συλλογισμών των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ.

Από τον Πίνακα 1 προκύπτει ότι ενώ στο προ-τεστ σχεδόν όλα τα συστατικά στοιχεία των επιχειρημάτων των μαθητών εντάσσονταν στο επίπεδο 1, στο μετά-τεστ έχουν αυξηθεί τα ποσοστά των συστατικών στοιχείων των επιχειρημάτων των μαθητών που εντάσσονται στο επίπεδο 2. Επιπρόσθετα, με το τεστ McNemar, διαπιστώνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στα επίπεδα καταλληλότητας των ισχυρισμών [$\chi^2(1)=17,0530$, $p=0,0001$], των αποδεικτικών στοιχείων [$\chi^2(1)=8,1000$, $p=0,0044$] και των συλλογισμών [$\chi^2(1)=5,1430$, $p=0,0233$] των μαθητών, στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ. Συνεπώς, βελτιώθηκε σημαντικά το περιεχόμενο των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών.

Επί- πεδα	Ισχυρισμός				Αποδεικτικά στοιχεία				Συλλογισμός			
	Προ-τεστ		Μετά- τεστ		Προ-τεστ		Μετά- τεστ		Προ-τεστ		Μετά-τεστ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1	165	97,1	70	41,2	170	100	120	70,6	170	100	135	79,4
2	5	2,9	100	58,8	0	0	50	29,4	0	0	35	20,6

Πίνακας 1. Τα επίπεδα καταλληλότητας των ισχυρισμών, των αποδεικτικών στοιχείων και των συλλογισμών των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών στο προ-τεστ και στο μετά-τεστ: συχνότητες και ποσοστά.

Συμπεράσματα

Από την έρευνα αυτή προέκυψε ότι οι μαθητές, πριν τη διδακτική παρέμβαση παρήγαγαν επιχειρήματα τα οποία ήταν ακατάλληλα ή μερικώς κατάλληλα ως προς το περιεχόμενό τους. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο ότι οι μαθητές προσέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία με διαμορφωμένες αντιλήψεις για έννοιες και φαινόμενα των Φυσικών Επιστημών, που συνήθως είναι διαφορετικές από την επιστημονική γνώση (Driver et al., 1985), και στο ότι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών δεν εξοικειώνονται με τη δομή και το περιεχόμενο ενός επιχειρήματος (Driver et al., 2000).

Επίσης, από την έρευνα αυτή διαπιστώθηκε ότι, μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης για τα ηλεκτρικά κυκλώματα που βασιζόταν στην εποικοδομητική προσέγγιση για τη μάθηση με χρήση πρακτικών των Φυσικών Επιστημών, είναι εφικτή η βελτίωση του περιεχομένου των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών. Η βελτίωση του περιεχομένου των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών θα μπορούσε να αποδοθεί στις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε.

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας υπόκεινται στους περιορισμούς τόσο του μικρού δείγματος το οποίο δεν μπορεί να θεωρηθεί

αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των μαθητών, όσο και της χρήσης του ερωτηματολογίου ως μοναδικού εργαλείου συλλογής των δεδομένων της. Η έρευνα αυτή εστίασε αποκλειστικά στη μελέτη της εξέλιξης του περιεχομένου των γραπτών επιχειρημάτων των μαθητών και δεν εξέτασε την εξέλιξη της δομής τους. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα προκειμένου να μελετηθεί και η συμβολή της διδακτικής παρέμβασης στην εξέλιξη της δομής των γραπτών επιχειρημάτων. Θα είχε ερευνητικό ενδιαφέρον επίσης η μελέτη της εξέλιξης των προφορικών επιχειρημάτων των μαθητών και η σύγκρισή τους με τα γραπτά τους επιχειρήματα. Επιπρόσθετα, η εργασία αυτή επικεντρώθηκε στη μελέτη των επιχειρημάτων των μαθητών αποκλειστικά πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Προτείνεται η μελέτη του περιεχομένου των επιχειρημάτων των μαθητών σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας προκειμένου να μελετηθούν οι «μαθησιακές διαδρομές» των μαθητών και να προσδιοριστούν οι δραστηριότητες που συμβάλουν σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των επιχειρημάτων τους.

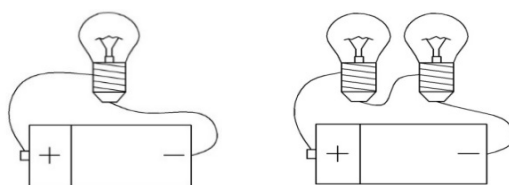
Βιβλιογραφικές αναφορές

- Afra, N. C., Osta, I., & Zoubeir W. (2009). Students alternative conceptions about electricity and effect of inquiry-based teaching strategies. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7 (1), 103-132.
- Berland, L., & McNeill, K. (2010). A Learning Progression for Scientific Argumentation: Understanding Student Work and Designing Supportive Instructional Contexts. *Science Education*, 94, 765-793.
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs.
- Chiu, M. H., & Lin, J. W. (2005). Promoting Fourth Graders' Conceptual Change of Their Understanding of Electric Current via Multiple Analogies. *Journal of Research in Science Teaching*, 42 (4), 429- 464.
- Driver, R., Guesne, E., & Tiberghien, A. (Ed.). (1985). *Children's Ideas in Science*. Milton Keynes [Buckinghamshire]; Philadelphia: Open University Press.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84 (3), 287-312.
- Glauert, & Esme Bridget (2009). How Children Understand Electric Circuits: Prediction, explanation and exploration. *International Journal of Science Education*, 31(8), 1025 – 1047.
- Jiménez-Aleixandre, M. P., Bugallo Rodríguez, A., & Duschl, R. A. (2000). "Doing the lesson" or "Doing Science": argument in high school genetics. *Science Education*, 84 (6), 757-792.

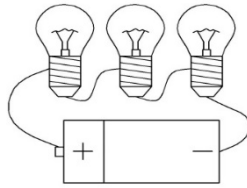
- McNeill, K. L., & Krajcik, J. (2012). *Supporting grade 5-8 students in constructing explanations in science: The claim, evidence and reasoning framework for talk and writing*. New York, NY: Pearson Allyn & Bacon.
- National Research Council (NRC). (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: National Academies Press.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513–536.
- Sandoval, W. A., & Millwood, K. A. (2005). The quality of students' use of evidence in written scientific explanations. *Cognition and Instruction*, 23 (1), 23–55.
- Shipstone, D. (1988). Pupils' understanding of simple electrical circuits. *Physics Education*, 23, 92-96.
- Songer, N. B., & Gotwals, A. W. (2012). Guiding explanation construction by children at the entry points of learning progressions. *Journal of Research in Science Teaching*, 49 (2), 141–165.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Παράρτημα

Στον διπλανό πάγκο του εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών εργάζεται η Πηγή με τις συμμαθήτριάς της. Θέλουν να μελετήσουν εάν ο αριθμός των λαμπτήρων που συνδέονται σε σειρά σε ένα κύκλωμα επηρεάζει τη φωτοβολία τους. Κατασκευάζουν τα παρακάτω κυκλώματα με τις ίδιες ακριβώς μπαταρίες και τα ίδια λαμπάκια.



Παρατηρούν ότι μειώνεται η φωτοβολία στα λαμπάκια του δεύτερου κυκλώματος όταν κλείσουν το κύκλωμα. Συνδέουν τρία λαμπάκια σε σειρά (όπως στο παρακάτω σχήμα) και παρατηρούν ότι είναι ακόμα μικρότερη η φωτοβολία στα λαμπάκια του τρίτου κυκλώματος.



Η Πηγή και οι συμμαθητριάς της χρειάζονται τη βοήθειά σου. Χρησιμοποίησε τα παραπάνω στοιχεία για να γράψεις και να αιτιολογήσεις την απάντησή σου στην παρακάτω ερώτηση της Πηγής: Ο αριθμός των λαμπτήρων που συνδέονται σε σειρά σε ένα κύκλωμα επηρεάζει τη φωτοβολία τους;

Όταν γράφεις την απάντησή σου προς την Πηγή, μην ξεχάσεις να την αιτιολογήσεις όσο πιο αναλυτικά μπορείς.

Πιθανότητες σε άπειρους δειγματοχώρους

Ιωάννης Π. Πλατάρος Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

Περίληψη

Η αντίληψη για το ίδιο το μαθηματικό άπειρο γίνεται περισσότερο κατανοητή μέσω της προσέγγισης κάποιων απλών ερωτημάτων μέσω της Θεωρίας Πιθανοτήτων. Στην ίδια προσέγγιση, γίνεται κατανοητή η έννοια της κατανομής απειροσυνόλων σε απειροσύνολα, είτε είναι αριθμήσιμα ή υπεραριθμήσιμα.

Εισαγωγή

Με βασικά εργαλεία τον ορισμό της πιθανότητας και την έννοια του ορίου όπως και με λίγα πορίσματα της Θεωρίας Μέτρου, μπορούν να γίνουν πιο κατανοητές οι έννοιες του απείρου, της αριθμησιμότητας της υπεραριθμησιμότητας όπως και της κατανομής διάφορων γνωστών υποσυνόλων του $\mathbb{R}$ σε διάφορα υποσύνολά του. Το πλέον γόνιμο μαθησιακά, είναι η σύγκριση της πεπερασμένης φύσης του ανθρώπου με την κατανόηση του απείρου. Ναι μεν τα ίδια τα Μαθηματικά αναπτύσσονται με διαδικασίες αφαίρεσης της φύσης αλλά ιδίως για το άπειρο, έχουμε από την ίδια την φύση του το σχήμα: $\infty - \text{πεπερασμένο} = \infty$. Έχουμε λοιπόν, μια διαρκή σύγκριση αφ' ενός των νοητικών δομών, των «ενσώματων Μαθηματικών» της ανθρώπινης γλώσσας, των ιδιαιτεροτήτων του ανθρώπινου σώματος και μυαλού και αφ' ετέρου των μαθηματικών αξιωμάτων, που δεν μπορούν να δώσουν εξηγήσεις για την φύση του αριθμήσιμου ή υπεραριθμήσιμου απείρου και την φύση του πραγματικού απείρου. (Πατέρας, Ι. 2016)

Στα παρακάτω παραδείγματα έχουμε δειγματικούς χώρους αριθμησίμως άπειρους (διακριτούς) είτε μη αριθμήσιμους (συνεχείς) και θεωρούμε την πιθανότητα είτε κατά Von Mises είτε κατά την κλασική αξιωματική θεμελίωση της έννοιας. (Χαραλαμπίδης, Χ. 2003)

Παράδειγμα 1

Το εύρος παρατηρήσεων των υψών μαθητών μιας τάξης Γυμνασίου με μονάδα το 1m, είναι στο διάστημα λ.χ. $[1.60, 1.70]$ Ποια η πιθανότητα να έχει μαθητής ύψος 1,65;

Εκεί ο μαθητής απαντά $\frac{1}{\infty} = 0$ και έχουμε την πρώτη μας επαφή ότι μη κενό ενδεχόμενο

δειγματικού χώρου μπορεί να έχει μηδενική πιθανότητα. Και μάλιστα ανεξαρτήτως παραδοχής κατανομής λ.χ. ομοιόμορφης όπου ενυπάρχει η έννοια του «ισοπίθανου» είτε κανονικής ή άλλης. Το αποτέλεσμα γίνεται πιο ενδιαφέρον αν σκεφθούμε ότι ακόμα και να απαιτήσουμε το αποτέλεσμα να είναι λ.χ. «μία από τις παρακάτω 1.000 διαφορετικές τιμές υψών που εμπεριέχονται στο $[1.60, 1.70]$ », πάλι έχουμε το σχήμα $\frac{1.000}{\infty} = 0$. Αν αναλογιστούμε το «ποια η πιθανότητα ένας μαθητής να έχει ρητό ύψος», υπολογίζουμε σύμφωνα με την θεωρία του μέτρου μετρήσιμων συνόλων κατά Lebesgue τον λόγο

$$\frac{\mu(Q \cap [1.60, 1.70])}{\mu([1.60, 1.70])} = \frac{0}{1.70 - 1.60} = \frac{0}{1} = 0 \quad (\text{Κολουντζάκης, Μ.2010}), \quad (\text{Πλατάρος, Ι. 2018})$$

Αν το επεκτείνουμε κι άλλο ενσωματώνοντας και τους αλγεβρικούς αρρήτους που υπάρχουν στο διάστημα υψών, επειδή κι αυτοί είναι αριθμήσιμοι και η ένωση αριθμήσιμων έχει μέτρο Lebesgue το 0, πάλι έχουμε πιθανότητα μηδέν. Τελικά, το «βέβαιο γεγονός» με πιθανότητας 1, είναι η πιθανότητα εξαγωγής υπερβατικού αριθμού (Πλατάρος, Ι. 2018)

Ενδιαφέρον έχει και να θεωρήσουμε την ανάλογη κατασκευή του συνόλου του Cantor στο σύνολο $[1.60, 1.70]$ που είναι υπεραριθμήσιμο μεν, αλλά αυτό έχει μέτρο μηδέν οπότε έχουμε πάλι πιθανότητα μηδέν, οπότε η πιθανότητα εξαγωγής από το διάστημα $[1.60, 1.70]$ ρητού είτε αρρήτου αλγεβρικού, είτε στοιχείου του υπεραριθμήσιμου αντιστοιχώς κατασκευαζόμενου συνόλου Cantor, είναι μηδέν.

Παράδειγμα 2.

Εκτελώντας το νοητό πείραμα εξαγωγής ενός τυχαίου στοιχείου του $\square$, ποία η πιθανότητα εξαγωγής ενός άρτιου φυσικού;

Εδώ αμέσως και σωστά, η διαίσθηση μας λέει $\frac{1}{2}$. Στην γενική του περίπτωση, φανταζόμαστε αυτό να υπολογίζεται αφού θεωρήσουμε έναν φυσικό αριθμό n , έπειτα την συνάρτηση $\pi(n)$ που μας δίνει το πόσοι φυσικοί αριθμοί μέχρι το n έχουν την ιδιότητα π (εδώ πόσοι άρτιοι υπάρχουν μέχρι το n), εφ' όσον μπορούμε να την υπολογίσουμε κάθε φορά και στην συνέχεια υπολογίζουμε το $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\pi(n)}{n}$ Για την περίπτωση της εξα-

γωγής άρτιου φυσικού γνωρίζουμε ότι $\pi(n) = \left\lfloor \frac{n}{2} \right\rfloor$ όπου $\lfloor \cdot \rfloor$: συνάρτηση «ακέραιο μέρος» Έτσι έχουμε :

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\pi(n)}{n} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\left\lfloor \frac{n}{2} \right\rfloor}{n} \leq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\frac{n}{2}}{n} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{n}{2n} = \frac{1}{2} \quad (1) \text{ Επίσης έχουμε και}$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\pi(n)}{n} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\left\lfloor \frac{n}{2} \right\rfloor}{n} \geq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\frac{n}{2} - 1}{n} = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{n - 2}{2n} = \lim_{n \rightarrow \infty} \left(\frac{1}{2} - \frac{1}{n} \right) = \frac{1}{2} - 0 = \frac{1}{2} \quad (2)$$

$$\text{Από (1) \& (2) έχουμε } \frac{1}{2} \leq \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\pi(n)}{n} \leq \frac{1}{2} \quad \text{και τελικά } \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{\pi(n)}{n} = \frac{1}{2}$$

Με εντελώς ανάλογο τρόπο γενικεύεται η προσέγγιση για την εύρεση της πιθανότητας εξαγωγής πολλαπλασίου του φυσικού αριθμού k , ως $\frac{1}{k}$.

Όλα τα παραπάνω φαντάζουν εύλογα, καθώς κάνουμε μια γενίκευση σε κάτι που διαισθανόμαστε απολύτως βέβαιο σε κάθε πεπερασμένο απόκομμα του $\mathbb{N}$ με την φυσική διάταξη αρίθμησης. Εδώ όμως έχουμε αντιπαράδειγμα: Αναδιατάσσω το $\mathbb{N}$ και επανατοποθετώ τα στοιχεία του με τον εξής τρόπο: «Οι 100 πρώτοι διαδοχικοί άρτιοι και 1 πρώτος περιττός. Οι 100 επόμενοι διαδοχικοί άρτιοι και ο επόμενος περιττός κ.ο.κ. επ' άπειρον. Το σύνολο αυτό προφανώς είναι το $\mathbb{N}$, αφού περιέχει εκ κατασκευής όλα τα στοιχεία του και μόνον αυτά. Σε κάθε πεπερασμένο απόκομμα αυτής της αναδιάταξης, προφανώς κατά τα προηγούμενα και εκ κατασκευής, θα έχω πιθανότητα εξαγωγής αρτίου περίπου $\frac{100}{101}$. Και αν θεωρήσω το όριο αυτής της αναδιάταξης, θα βρω ακριβώς

$\frac{100}{101}$. Προφανώς αυτό το παράδοξο δεν ισχύει στα πεπερασμένα σύνολα, αφού οποιαδήποτε αναδιάταξη-ανακατανομή του συνόλου διατηρεί και το σύνολο τις «ευνοϊκές περιπτώσεις». Στο απειροσύνολο, με την αναδιάταξη, διατηρείται και το σύνολο και οι ευνοϊκές περιπτώσεις, μόνο που κάποιες φορές «μπορεί να χάνονται στο άπειρο», αφού η εκάστοτε εμφανιζόμενη κατανομή διατηρείται επ' άπειρον. Όπως διαφαίνεται από τον τρόπο κατασκευής του ειδικού αντιπαραδείγματος, μπορούμε να παραθέσουμε και γενικά αντιπαραδείγματα, δηλ. να βρούμε διατάξεις «όσες θέλουμε» όπου η εκάστοτε υπολογιζόμενη πιθανότητα να είναι οποιοσδήποτε ρητός μεταξύ 0 και 1. Η αντίφαση που διαπιστώνεται στην απαίτηση μοναδικής τιμής για το ίδιο ενδεχόμενο, αίρεται με την θεώρηση πεπερασμένων συνόλων «οσοδήποτε μεγάλου πληθικού αριθμού», όπου εκεί ισχύει το όποιο συμπέρασμα «για κάθε n οσοδήποτε μεγάλο». Δηλαδή, ουσιαστικά αυτό αίρεται αν θεωρήσουμε το άπειρο όχι ως «ολοκληρωμένο άπειρο» όχι ως «ενεστωτικό άπειρο» όχι «ως ολοκληρωμένο μαθηματικό αντικείμενο», δηλ. «εν ενεργεία» αλλά ως «κατ' Αριστοτέλην- «εν δυνάμει» το «πραγματικό άπειρο» όπως λέγεται και νοείται και θεωρεί ο Αριστοτέλης. Σύμφωνα με την θεώρηση του Αριστοτέλη, το $\mathbb{N} = \{0, 1, 2, 3, 4, \dots, n, n+1, \dots\}$ σημαίνει, ότι κάποιος μπορεί να γράφει όρους επ' άπειρο, χωρίς να υπάρχει ένα πέρας. Το άπειρο των συνόλων εξετάζεται «εσωτερικά». Το $\square$ κατ' Αριστοτέλην είναι «δυνάμει» άπειρο. (Μπαντές,Γ. 2002)

Πρέπει ακόμα να παρατηρήσουμε, ότι οι «κλαϊκές διαμάχες» για τις δύο οπτικές του απείρου είναι πανάρχαιες, συνεχίζονται και σήμερα (λ.χ. ο αριθμός 0,999.... Ισούται ακριβώς με 1 ή «δεν φτάνει ποτέ το 1 ;) Επιπτώσεις υπάρχουν και στην θεώρηση λ.χ.

του ορίου $\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n} = 0$ ως μια διαδικασία διαρκούς προσέγγισης του μηδενός χωρίς όμως

να «το φθάνουμε», πράγμα που αποτελεί και ένα σύγχρονο σοβαρό γνωστικό (επιστημολογικό) εμπόδιο για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης που διδάσκονται Απειροστικό Λογισμό. Η σημερινή επίσημη άποψη παραδέχεται το «εν ενεργεία» άπειρο όπως εισήχθη επί Cantor (Μπαντές,Γ. 2002) ενώ η αντίφαση με τα αντιπαραδείγματα επί απειροσυνόλων, που αναδεικνύεται στο παρόν παράδειγμα, «αίρεται» με την καλώς ορισμένη έννοια «Πυκνότητα στους Φυσικούς Αριθμούς» (natural density ή asymptotic density ή arithmetic density) η οποία σχεδόν ταυτίζεται με την έννοια της πιθανότητας όπως την αναμένουμε και κοινώς την εννοούμε, για κάποια υποσύνολα του $\square$, νοούμενη μόνο σε ολική διάταξη, όταν ορίζεται, και όταν υπάρχει το όριο.

$d(A) = \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{A(\nu)}{\nu} = \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{|A \cap [1, \nu]|}{\nu}$, όπου $A(\nu)$, η ιδιότητα A . Ισχύει λ.χ.

$d(\mathbb{N}) = 1, d(A) = 0.5, d(A^c) = 1 - d(A), d(\{1, 2, \dots, \kappa\}) = 0$ κ.τ.λ. (Βικιπαίδεια 2020) .

Στα παρακάτω, όταν ομιλούμε για «πιθανότητα στο $\mathbb{N}$ » εννοούμε την «ειδική συνθήκη πιθανότητας» δηλ. την «Πυκνότητα στους Φυσικούς», d , όπου ισχύουν όλα τα αξιώματα της πιθανότητας, εκτός από το μονότιμον της πιθανότητας, σε αναδιάταξη του απειροσυνόλου και η οποία όμως, διατηρεί την συνέχεια μετάβασης από το οσοδήποτε μεγάλο, στο άπειρο, νοούμενο μόνο εν δυνάμει, χωρίς δηλ. να χρειαστεί να διαχειριστούμε το «Ξενοδοχείον το Άπειρον» του Hilbert (Dekofsky, J 2020)

Παράδειγμα 3

Θεωρώντας πάλι το πείραμα του παραδείγματος 2, ποία η πιθανότητα εξαγωγής τελείου τετραγώνου;

Σύμφωνα με τα προηγούμενα πρέπει να βρούμε την πάλι την νέα $\pi(\nu)$ η οποία αυτή την φορά θα μας δίνει τον αριθμό των τελείων τετραγώνων μέχρι το ν .

Προφανώς $\pi(\nu) = \left[\sqrt{\nu} \right]$ όπου σύμφωνα με τις ιδιότητες της συνάρτησης «ακέραιο μέρος» έχουμε $\sqrt{\nu} - 1 \leq \left[\sqrt{\nu} \right] \leq \sqrt{\nu}$ όπου με διαίρεση με το ν και λήψη ορίων, έχω

$$\lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\sqrt{\nu} - 1}{\nu} \leq \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\left[\sqrt{\nu} \right]}{\nu} \leq \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\sqrt{\nu}}{\nu} \quad \text{ή} \quad \lim_{\nu \rightarrow \infty} \left(\frac{1}{\sqrt{\nu}} - \frac{1}{\nu} \right) \leq \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\left[\sqrt{\nu} \right]}{\nu} \leq \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{1}{\sqrt{\nu}} \quad \text{ή}$$

$$0 \leq \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\left[\sqrt{\nu} \right]}{\nu} \leq 0 \quad \text{Άρα η ζητούμενη πιθανότητα είναι } 0 .$$

Ομοίως γενικεύουμε για τέλειους κύβους, τέταρτες δυνάμεις κ.ο.κ. εργαζόμενοι ανάλογα και θεωρώντας ως $\pi(\nu) = \sqrt[k]{\nu}$, με $\kappa > 2, \kappa \in \mathbb{N}$.

Παράδειγμα 4

Θεωρούμε κι αυτή την φορά το ίδιο πείραμα και αναζητούμε την πιθανότητα εξαγωγής πρώτου αριθμού.

Εδώ έχουμε ένα εκ πρώτης όψεως αξεπέραστο πρόβλημα αφού μας είναι ακόμη άγνωστη η ακριβής κατανομή των απείρων πρώτων που υπάρχουν. Δεν γνωρίζουμε κάποιο ακριβή αλγεβρικό τύπο για το $\pi(\nu)$. Γνωρίζουμε όμως ένα μνημειώδες αποτέλεσμα της Θεωρίας Αριθμών «*Θεώρημα των Πρώτων Αριθμών*») όπου σύμφωνα με μια διατύ-

$$\text{πωση του οποίου ισχύει } \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\pi(\nu)}{\frac{\nu}{\ln \nu}} = 1$$

Συνεπώς για την εύρεση του σχετικού ορίου έχω ,

$$\lim_{v \rightarrow \infty} \frac{\pi(v)}{v} = \lim_{v \rightarrow \infty} \frac{\frac{v}{\ln v}}{v} = \lim_{v \rightarrow \infty} \frac{v}{v \ln v} = \lim_{v \rightarrow \infty} \frac{1}{\ln v} = 0 \text{ , (Λαρετζάκη, Ε.2012) και (Βικιπαίδεια 2020)}$$

Παράδειγμα 5

Αν επιλέξουμε τυχαία ένα στοιχείο του Q , ποία η πιθανότητα στο δεκαδικό σύστημα αρίθμησης να μπορεί να γραφεί ως δεκαδικός τερματιζόμενος;

Κάθε στοιχείο του Q γράφεται στην μορφή $\frac{\mu}{v}$, με $\mu \in \mathbb{N}$ και $v \in \mathbb{N}^*$ και μάλιστα με μοναδικό τρόπο αν επί πλέον απαιτήσουμε $(\mu, v) = 1$. Για να περατούται η Ευκλείδεια διαίρεση $\mu : v$ πρέπει ο διαιρέτης, το v , να είναι εκτός της τετριμμένης περίπτωσης 1, ή δύναμη του 2 ή δύναμη του 5 ή δύναμη του 2 και του 5. Το σχήμα που οδηγεί σε αυτό το συμπέρασμα είναι ότι έχουμε ένα σχήμα διαίρεσης $\frac{\mu}{v} = \frac{\mu}{2^{v_1} \cdot 5^{v_2}}$ (*) όπου τα v_1, v_2 μπορεί να είναι οποιοδήποτε φυσικοί. Στην περίπτωση όπου $v_1 = v_2$ η διαίρεση είναι περατούμενη, αφού η (*) γίνεται $\frac{\mu}{v} = \frac{\mu}{2^{v_1} \cdot 5^{v_1}} = \frac{\mu}{10^{v_1}}$ οπότε στον ακέραιο v , μεταφέρουμε την νοούμενη υποδιαστολή v_1 θέσεις αριστερά. Αν θεωρήσουμε $v_1 > v_2$, τότε η (*) γίνεται $\frac{\mu}{v} = \frac{\mu \cdot 5^{v_1 - v_2}}{2^{v_1} \cdot 5^{v_2} \cdot 5^{v_1 - v_2}} = \frac{\mu \cdot 5^{v_1 - v_2}}{10^{v_1}}$, οπότε στον ακέραιο αριθμητή χωρίζουμε v_1 θέσεις αριστερά. Ομοίως και όταν $v_2 > v_1$ πολλαπλασιάζουμε αριθμητή και παρονομαστή με $2^{v_2 - v_1}$ και καταλήγουμε σε ανάλογο συμπέρασμα.

Αντιστρόφως, αν πάρουμε οποιονδήποτε περατούμενο (δηλ. μη περιοδικό ή με περίοδο διάφορη του 9) αυτός γράφεται αμέσως ως ηλίκο φυσικών αν ως αριθμητή θεωρήσουμε τον δεκαδικό χωρίς κόμμα και παρονομαστή το 10^v όπου v ο ακέραιος αριθμός των ψηφίων του, μετά την υποδιαστολή. Ο παρονομαστής είναι της μορφής $2^v 5^v$, όπου και μετά τις ενδεχόμενες απλοποιήσεις τίθεται στην γενική μορφή (*)

Εδώ γίνεται φανερό ότι στην αναζήτηση της πιθανότητας έχουμε ως τελικό σχήμα το $\frac{2}{\infty} = 0$, με το δεδομένο ότι κάτι ισχύει συνδυαστικά για δύο μόνο πρώτους το 2 και το 5, ενώ οι πρώτοι από την εποχή του Ευκλείδη είναι γνωστό ότι είναι άπειροι.

Παράδειγμα 6

Από το παράδειγμα 2, έχουμε, ότι η πιθανότητα εξαγωγής αρτίου από το N είναι $\frac{1}{2}$ επομένως και για το συμπληρωματικό ενδεχόμενο εξαγωγής αρτίου, έχουμε πάλι πιθανότητα $\frac{1}{2}$. Αν θεωρήσω το νέο πείραμα τύχης «εξάγω από το N με επανάθεση φυσικούς, έως ότου υπάρξει εξαγωγή αρτίου, οπότε το πείραμα σταματά» Αν ως δειγματοχωρο θεωρήσω το πόσες φορές θα κάνω εξαγωγή έως ότου εξαχθεί άρτιος αυτός θα

είναι $\Delta = N^* = \Omega = \{1, 2, 3, 4, 5, \dots\}$ με πιθανότητες για όλα τα στοιχειώδη ενδεχόμενα $p(1) = \frac{1}{2}, p(2) = \frac{1}{2^2}, p(3) = \frac{1}{2^3}, \dots, p(\nu) = \frac{1}{2^\nu}, \dots$ Ισχύει κατά τα γνωστά της αξιωματι-

κής θεμελίωσης του ορισμού $p(\Omega) = \sum_{\nu=1}^{\infty} \frac{1}{2^\nu} = 1$. Αν αναζητήσω την πιθανότητα εξαγω-

γής αρτίου μετά από 10 εξαγωγές θα έχω $p(10) = \sum_{\nu=1}^{10} \frac{1}{2^\nu} = \frac{203}{204} \approx 1$ Η ίδια πιθανότητα

για μετά από 1.000 εξαγωγές η δημόσια μηχανή WolframAlpha υπολογισμών και όχι μόνο, δίνει ένα κλάσμα με 605-ψηφίους όρους, που διαφέρουν κατά μονάδα στο τελευταίο ψηφίο του.

Η εισαγωγή των δεδομένων στην υπερμηχανή υπολογισμού, δεν γίνεται κατ'ανάγκην με προγραμματιστικές εντολές, αλλά και με συμβατικό μαθηματικό τρόπο αναπαράστασης. (WolframAlpha computational intelligence. 2020)

Η πιθανότητα εξαγωγής αρτίου μετ' από άρτιο αριθμό προσπαθειών, είναι η

$$p(A = \{2, 4, 6, 8, 10, 12, \dots\}) = \sum_{\nu=1}^{\infty} \frac{1}{2^{2\nu}} = \frac{1}{2^2} + \frac{1}{2^4} + \frac{1}{2^6} + \dots = \frac{\frac{1}{4}}{1 - \frac{1}{4}} = \frac{\frac{1}{4}}{\frac{3}{4}} = \frac{1}{3}$$

Οπότε και η πιθανότητα του συμπληρωματικού ενδεχομένου εξαγωγής αρτίου μετά από περιττό αριθμό προσπαθειών θα είναι $p(A^c) = p(\Omega) - p(A) = \frac{2}{3}$. Η διαφορά στις

πιθανότητες, οφείλεται ότι η εξαγωγή αρτίου την πρώτη φορά (περιττή) είναι πολύ μεγαλύτερη (διπλάσια και υπερδιπλάσια) από όλες τις υπόλοιπες. Άξιο προσοχής επίσης είναι ότι δεν έχει σημασία αν η εξαγωγή γίνεται με επανάθεση ή χωρίς επανάθεση, κάτι πολύ ουσιώδες σημαντικό για την τιμή της πιθανότητας σε πεπερασμένους δειγματοχώρους. Η απόδειξη αυτής της ανεξαρτησίας του τρόπου εξαγωγής έγκειται στον ίδιο τον τρόπο του υπολογισμού της πιθανότητας. Η

πιθανότητα προκύπτει ως $p(\text{άρτιος}) = \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\pi(\nu)}{\nu} = \frac{1}{2}$ Μετά από οσοδήποτε κ εξαγω-

γές περιττού πριν εξαχθεί άρτιος, ο υπολογισμός της πιθανότητας παίρνει την μορφή

$$p(\text{άρτιος}) = \lim_{\nu \rightarrow \infty} \frac{\pi(\nu)}{\nu - \kappa} = \frac{1}{2} \text{ οπότε δεν έχουμε μεταβολή της τιμής.}$$

Συμπεράσματα

A) Παρουσιάστηκε, ότι αν από το N αφαιρέσουμε οσοδήποτε πεπερασμένο πλήθος περιττών, η πιθανότητα εξαγωγής αρτίου δεν αλλάξει καθόλου και εξακολουθεί να είναι σταθερή $\frac{1}{2}$ (Παράδειγμα 6)

B) Σε κάθε χώρο πιθανοτήτων ισχύει πάντα $p(A) > 0 \Rightarrow A \neq \emptyset$ (3) όμως δεν ισχύει η αντίστροφη πρόταση. Στο παράδειγμα 1, έχουμε υποπαράδείγματα, με σύνολα πεπερασμένο, άπειρο αριθμήσιμο και υπεραριθμήσιμο, που είναι όλα αντιπαράδείγματα

στην καθολική ισχύ της αντίστροφης πρότασης (3) Επίσης ισχύει η πρόταση $A \subseteq B \Rightarrow p(A) \leq p(B)$ (4) Στο παράδειγμα 1 έχουμε ουσιαστικά ειδική οριακή επαλήθευση της (4) μέσω του $Q \subset A$ (αλγεβρικοί) $\Rightarrow p(Q) = p(A)$ όπως και το τύπου Cantor σύνολο στο $[1.60, 1.70]$ αφού κατασκευάζεται σε αυτό, όπως και στο $[0, 1]$ όπου κι αυτό έχει μέτρο πιθανότητας το 0, στον δειγματοχώρο $[1.60, 1.70]$, παρ' ότι είναι υπεραριθμήσιμο.

Γ) Αν υπάρξει μια σκέψη απόδοσης τιμών πιθανότητας στα στοιχειώδη ενδεχόμενα, υπεραριθμήσιμα μονοσύνολα του $[1.60, 1.70]$ όσο μικρές θετικές και να είναι αυτές, οσοδήποτε κοντά στο 0, αν δεχθούμε ως $\varepsilon > 0$ την μικρότερη τιμή πιθανότητας από όλες, τότε υπάρχει $\nu_0 \in \mathbb{N}$ αρκούντως μεγάλο, έτσι ώστε $\nu_0 \cdot \varepsilon > 1$, άτοπο, διότι το άθροισμα όλων των στοιχειωδών ενδεχομένων σε κάθε δειγματοχώρο, πρέπει να είναι 1 και αυτά είναι κατ' αριθμόν, όχι απλώς αριθμήσιμα, αλλά υπεραριθμήσιμα. Το προηγούμενο επιχείρημα, είναι το αξίωμα των Αρχιμήδους -Ευδόξου και δεν μπορεί να παραβλεφθεί στην Συμβατική Ανάλυση που δεχόμαστε στην Πιθανοθεωρία. (Το αξίωμα των A-E δεν ισχύει στην «Μη Συμβατική Ανάλυση» -Non Standard Analysis)

Δ) Στο παράδειγμα 1, η πιθανότητα εξαγωγής ασυμμέτρου αριθμού, είναι 1 αφού η πιθανότητα του συμπληρωματικού ενδεχομένου (ρητός είτε αλγεβρικός) είναι 0. Η βιβλιογραφία αυτό το φαινόμενο το εντάσσει σε έναν πιο ευρύ ορισμό του τύπου :

Ορισμός: «Ένα ενδεχόμενο $A \subseteq \Omega$ λέγεται σχεδόν σίγουρο, αν $p(A^c) = 0$. Λέγεται σχεδόν αδύνατο αν $p(A) = 0$. Λέμε ότι ένα ενδεχόμενο συμβαίνει σχεδόν σίγουρα, αν συμβαίνει με πιθανότητα 1.» (Κολουντζιάκης, Μ.2006) Μια κριτική παρατήρηση για το «σχεδόν» που μπορεί να γίνει, είναι ότι οι τιμές 0 και 1 εξάγονται ως ακριβείς και σημειακές, και όχι με οποιαδήποτε προσέγγιση.

Ε) Οι άπειροι δειγματοχώροι, εξ ορισμού αποκλείουν οποιουδήποτε είδους «πειραματική επαλήθευση» ή στατιστική προσέγγιση. Μόνο στοχαστικά και μόνο με θεωρητικά μαθηματικά εργαλεία και μοντέλα τους μελετούμε. Μπορούμε να εκτυπώσουμε ένα αντίτυπο της Καινής διαθήκης σε μονοσέλιδα, στην συνέχεια να αποκόψουμε όλα τα γράμματα ένα προς ένα, να τα ανακατώσουμε, να τα ρίξουμε στον αέρα, όλα αυτά να καθίσουν με την όψη προς τα πάνω, μετά να τα βάλουμε σε μια σειρά και να βγει το ίδιο το κείμενο, με τον επί πλέον περιορισμό, το ίδιο γράμμα, να βγει στην ίδια θέση που ήταν αρχικά. Σε μια ηλεκτρονική διεύθυνση βρήκαμε το κείμενο και με την βοήθεια του επεξεργαστή κειμένου, βρήκαμε πως έχει «878.220 χαρακτήρες, με κενά» Επομένως η πιθανότητα επανασύνθεσης του κειμένου σε ένα τέτοιο πείραμα πιθανότητας, είναι: $\frac{1}{2^{878.220}} \cdot \frac{1}{878.220!} \approx 7,173 \times 10^{-5102760} > 0$ (WolframAlpha computational intelligence. 2020) Αυτό θα εθεωρείτο ως θαύμα, αλλά πάντα υπάρχει πιθανότητα να συμβεί!

Επίλογος

Οι άπειροι δειγματοχώροι βάζουν το άπειρο από την πόρτα της πιθανοθεωρίας όπου εκεί βγαίνουν και τα «παράδοξα» του. Βάζουμε τα εισαγωγικά για να τονίσουμε την μη εύκολη αποδοχή τους από τον πεπερασμένο μας νου που θεωρεί ότι μπορεί με μαθηματική αφαίρεση και μαθηματική γενίκευση, να κατανοήσει την φύση του απείρου και του απειροστού. Σε κάθε περίπτωση όμως, η αλλαγή πλαισίου και αναπαράστασης, βοηθά πολύ.

Αναφορές

- Πατέρας, Ι. (2016) «Γνωσιακή προσέγγιση στα Μαθηματικά, η περίπτωση του Απείρου», Μαθηματική Επιθεώρηση (τεύχος 81 -82)
- Χαραλαμπίδης, Χ. (2003) «Σημειώσεις Πιθανοτήτων και Στατιστικής» (σελ. 2,13,14) Αθήνα Διατίθεται σε <https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TST244/ProbabilityandStatistics.pdf> πρόσβαση 11/8/2019)
- Κολουντζάκης, Μ.(2010) «Μέτρο και Ολοκλήρωμα Lebesgue, Εγχειρίδιο Χρήσης» , Ηράκλειο (διατίθεται σε <http://eigen-space.org/mk/harmonic1011/lebesgue.pdf> , πρόσβαση 11/8/2019)
- Πλατάρος, Ι. (2018) «Περί της δυνατότητας μέτρησης του μεγέθους μήκος “3m”» Πρακτικά 35^{ου} Συνεδρίου Ε.Μ.Ε. Μαρούσι (Διατίθεται σε https://www.academia.edu/37949139/103._Περί_της_δυνατότητας_της_μετρήσεως_του_μεγέθους_μήκος_3m_/ πρόσβαση 11/8/2019)
- Μπαντές, Γ. (2002) «Θεμελιώδεις έννοιες των Μαθηματικών» Σέρρες (Απόσπασμα «Το ενεργητικό άπειρο και η θεωρία συνόλων του Κάντορ» διατίθεται σε https://www.academia.edu/32363911/To_ενεργητικό_άπειρο_και_η_θεωρία_των_συνόλων/
- Βικιπαίδεια (2020) «*Natural Density*» διατίθεται σε https://en.wikipedia.org/wiki/Natural_density
- Dekofsky, J (2020). «*The Infinite Hotel*» Βίντεο. Διατίθεται σε <https://ed.ted.com/lessons/the-infinite-hotel-paradox-jeff-dekofsky>
- Λαρετζάκη, Ε.(2012) «Οι πρώτοι Αριθμοί» Διπλωματική Εργασία στο ΕΜΠ Αθήνα (διατίθεται σε <http://www.math.ntua.gr/~sofia/dissertations/Larentzaki.pdf> πρόσβαση 11/8/2019)
- Βικιπαίδεια (2020) «Θεώρημα Πρώτων Αριθμών» Διατίθεται σε https://el.wikipedia.org/wiki/Θεώρημα_πρώτων_αριθμών/
- WolframAlpha computational intelligence. (2020) Διατίθεται σε <https://www.wolframalpha.com/>

Προφορικός και γραπτός λόγος Η κοινωνική τους διάσταση - ιεράρχηση και αξιολόγηση στην τάξη

Μαρουσοπούλου Διονυσία
Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed, siamar2010@gmail.com

Περίληψη

Αν και η σύγχρονη γλωσσολογία υποστηρίζει την προτεραιότητα του προφορικού λόγου έναντι του γραπτού, ο σύγχρονος πολιτισμός του γραπτού λόγου απαξιώνει περαιτέρω και οδηγεί σε συρρίκνωση τον προφορικό. Το ελληνικό, εξετασιοκεντρικό σχολείο δε μένει ανεπηρέαστο, με αποτέλεσμα να εξακολουθεί να κυριαρχεί ο γραπτός σε βάρος του προφορικού λόγου. Στην παρούσα εργασία, αρχικά, γίνεται αναφορά στην προτεραιότητα της προφορικότητας και εξετάζονται συγκριτικά τα χαρακτηριστικά των δύο μορφών επιτελεσμένου λόγου και οι κοινωνικές πρακτικές της χρήσης τους. Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην ιεράρχηση και αξιολόγησή τους στη σχολική τάξη, ενώ, στο τέλος, διατυπώνονται σχετικά συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: προφορικός – γραπτός λόγος, προτεραιότητα, γλωσσική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Για τον Saussure, πατέρα της σύγχρονης γλωσσολογίας, η ορατή πλευρά της γλώσσας, δηλαδή η γλώσσα κατά τη χρήση της (*parole*), πραγματώνεται μέσω της παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου (Αρχάκης, 2005, σ.48). Από το β' μισό του 19^{ου} αι. αμφισβητήθηκε η πρωτοκαθεδρία της γραπτής γλώσσας, δεδομένου ότι είναι ένα δευτερογενές σύστημα που δεν είναι προσιτό σε όλους, και επικράτησε η άποψη ότι η κατ' εξοχήν γλώσσα είναι η προφορική (Χαραλαμπίκης, 1994, σ.37). Ο Saussure, ιδιαίτερα, υποστήριξε την υπεροχή του προφορικού λόγου και έκρινε την επίμονη τάση των μελετητών να θεωρούν βασική μορφή γλώσσας τη γραπτή. Επεσήμανε, επίσης, ότι η γραφή είναι χρήσιμη, αλλά μπορεί να παρερμηνευθεί επικίνδυνα και την αντιμετώπισε ως συμπλήρωμα του προφορικού λόγου και όχι ως το μετασχηματισμό του (Ong, 2002, σ.6). Στο πλαίσιο αυτό, παρομοίασε το γραπτό λόγο με τη φωτογραφία ενός ατόμου και τον προφορικό με το ίδιο το άτομο (Χαραλαμπίκης, 1994, σ.38).

Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου, ως πανανθρώπινου φαινομένου, διαφαίνεται και στα στοιχεία που προσκομίζει ο Ong (2002, σ.7) και αποδεικνύει πόσο συντριπτικά προφορική είναι η γλώσσα. Εκτός από την αυτονόητη ιστορική προτεραιότητα έναντι της γραφής, η προφορικότητα έχει προτεραιότητα οντογενετική, καθώς η γλωσσική κατάκτηση από το παιδί πραγματώνεται μέσα από προφορικά ερεθίσματα. Επιπλέον, στα περισσότερα γραφικά συστήματα ο προφορικός λόγος αποτελεί δομική προϋπόθεση για την ύπαρξη του γραπτού (Αρχάκης, 2005, σ.50). Παραδόξως, παρά την ιδρυτική διακήρυξη του Saussure, ο προφορικός λόγος σε όλες τις γλώσσες έχει μελετηθεί, από τη νεότερη γλωσσολογία, πολύ λιγότερο από τον γραπτό (Γούτσος, 2013, σ.9).

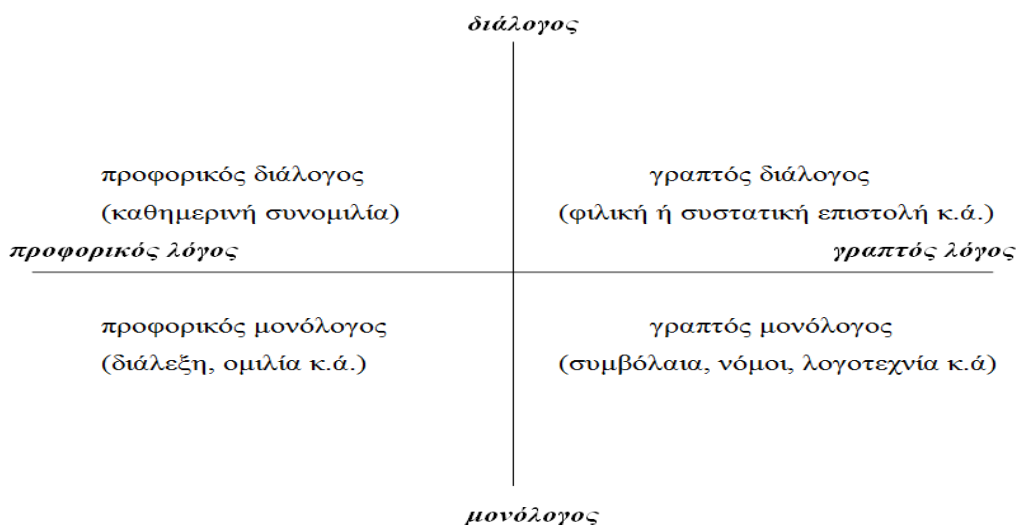
Ωστόσο, μέσα στο παραπάνω πλαίσιο, η ενασχόληση με τον προφορικό λόγο οδήγησε τους γλωσσολόγους στη διαπίστωση ότι οι δύο πραγματώσεις της γλώσσας είναι ανεξάρτητες και σχετικά αυτοτελείς (Χαραλαμπίδης, 1994, σ.38). Σημειώνεται δε πως οι δύο μορφές λόγου είναι ισότιμες. Η προτεραιότητα του προφορικού λόγου δε συνιστά αξιολογική κρίση, αλλά μία περιγραφική παρατήρηση (Αρχάκης, 2005, σ.50). Οι διαφορές μεταξύ των δύο ειδών παραγωγής και πρόσληψης του λόγου οφείλονται, αφενός, στο ότι εξυπηρετούν διαφορετικούς επικοινωνιακούς στόχους, δεδομένου ότι ο προφορικός λόγος είναι ιδιαίτερα πλαισιωμένος ενώ ο γραπτός αποπλαισιωμένος και, αφετέρου, στο ότι ο πρώτος εξασφαλίζει τη συνοχή μέσω των παραγλωσσικών στοιχείων ενώ ο δεύτερος μέσω του λεξιλογίου.

Χαρακτηριστικά και κοινωνική διάσταση προφορικού και γραπτού λόγου

Αρχικά, όσον αφορά το επικοινωνιακό πλαίσιο, ο προφορικός λόγος είναι αμφίδρομος και άμεσος, χωρίς χωροχρονική απόσταση ανάμεσα στον πομπό και το δέκτη, γεγονός που αποκλείει τις παρερμηνείες. Ταυτόχρονα, η άμεση επαφή συντελείται στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο και οι ομιλητές έχουν τη δυνατότητα να διαπραγματεύονται και να ανταλλάσσουν απόψεις για τον κόσμο. Ο γραπτός λόγος, από την άλλη, είναι μονής κατεύθυνσης, επιδέχεται παρερμηνειών, δεδομένης της απόστασης πομπού και δέκτη, ενώ ο πομπός, που αυτοσχεδιάζει το επικοινωνιακό πλαίσιο, δεν είναι δυνατό να εξάγει συμπεράσματα για τη στάση του δέκτη σε κάθε περίπτωση (Tannen, 1983, σ.81).

Όσον αφορά τη συνοχή, στον προφορικό λόγο εξασφαλίζεται με τον επιτονισμό, τις παύσεις, τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα και ένα πλήθος εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων που αποκαλύπτουν, ταυτόχρονα, τη στάση του ομιλητή απέναντι στο μήνυμα και τη διεπίδραση. Αντίθετα, στο γραπτό λόγο ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να επιμεληθεί κατάλληλα τη σύνταξη και το λεξιλόγιο για να περιγράψει συγκεκριμένες στάσεις ή συναισθήματα (Ong, 2002, σ.101· Tannen, 1983, σ.80-83). Σχετικά ο Halliday (1985, όπ. αναφ. στο Baynham, 2002, σ.162) αναφέρει ότι ο γραπτός λόγος παρουσιάζει τα φαινόμενα ως προϊόντα, ενώ ο προφορικός προσανατολίζεται στη διαδικασία, γεγονός που αντανακλάται στη γραμματική.

Ωστόσο, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι συχνά τα δύο είδη λόγου συναντώνται αναμειγμένα, οπότε γίνεται αντιληπτό ότι οι δύο πλευρές της γλώσσας ενδέχεται να αλληλοσυμπληρώνονται και σε κάποια σημεία να επικαλύπτονται. Επιπλέον, οι στρατηγικές του προφορικού λόγου, συχνά, συμβάλλουν στην επιτυχία παραγωγής γραπτού λόγου και αντίστροφα (Tannen, 1983, σ.92). Στο πλαίσιο αυτό είναι πιο σωστή η προσέγγισή τους, ως τα δυο άκρα ενός συνεχούς με την προφορικότητα στο ένα άκρο και την εγγραμματοσύνη στο άλλο (Johnson & Johnson, 1998, όπ. αναφ. στο Αλφιέρης, 2014, σ.212). Αν υποθεθεί ότι το συνεχές αυτό τηρείται κάθετα με τον άξονα διάλογος / μονόλογος προκύπτουν, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα, τέσσερις περιοχές ειδών λόγου. Από τις περιοχές αυτές οι πιο γνήσιες είναι ο προφορικός διάλογος και ο γραπτός μονόλογος όπου απαντώνται τα βασικά χαρακτηριστικά του προφορικού και γραπτού λόγου αντίστοιχα, ενώ οι υπόλοιπες περιοχές είναι υβριδικές (Πολίτης, 2001, σ. 61).



Οι τέσσερις περιοχές των ειδών του λόγου

Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τον Chafe (1985, όπ. αναφ. στο Gee, 2006, σ.66) η διάκριση προφορικότητας και γραμματισμού είναι προβληματική και είναι προτιμότερο τα χαρακτηριστικά τους να εξετάζονται στο πλαίσιο των κοινωνικών πρακτικών που χρησιμοποιούνται.

Ωστόσο, από την, ούτως ή άλλως, αμφίδρομη και μονόδρομη φύση του προφορικού και γραπτού λόγου αντίστοιχα, προκύπτει και η διαφορά στην κοινωνική τους λειτουργία. Αρχικά, ο προφορικός, αυθόρμητος λόγος διασφαλίζει την κατά τον Malinowski «φατική επικοινωνία», κατά την οποία η πράξη της επικοινωνίας είναι περισσότερο σημαντική από τα μηνύματα που μεταφέρονται καθεαυτά, και μέσω αυτής θεμελιώνονται, διατηρούνται, ή υπονομεύονται οι διανθρώπινες σχέσεις (Tannen, 1983, σ.80-81). Επιπλέον, δεδομένου ότι η καθημερινή προφορική συνομιλία συνιστά την πιο κοινή μορφή αλληλεπίδρασης μέσω του λόγου, είναι εύλογο ότι κατά την πραγμάτωσή της συντελείται ένα μεγάλο μέρος της ιδεολογικής παραγωγής και αναπαραγωγής. Οι ομιλητές μέσω του προφορικού λόγου, στο πλαίσιο κάθε συνομιλιακής διεπίδρασης, συγκροτούν την κοινωνική τους ταυτότητα και παίζουν τους κοινωνικούς τους ρόλους (Πολίτης, 2001, σ.59). Ταυτόχρονα, οι γλωσσικές επιλογές των ομιλητών, όπως και στο γραπτό λόγο, αποκαλύπτουν ιδεολογικά στοιχεία, που αναπαράγουν το διαχωρισμό και την ένταξη σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, όπως, επίσης, εισάγονται έτοιμα ιδεολογικά σχήματα που προβάλλονται σαν πραγματικότητα. Στην πράξη, η άσκηση εξουσίας κατά την προφορική αλληλεπίδραση εκδηλώνεται με τον έλεγχο και τον περιορισμό της συνεισφοράς του συνομιλητή (non powerful participant) σε επίπεδο περιεχομένου, κοινωνικής σχέσης (π.χ. δάσκαλος – μαθητής) και ταυτότητας ή ταυτοτήτων (π.χ. φοιτητής Ιατρικής – μελλοντικός γιατρός) (Fairclough, 1989, σ.46).

Από την άλλη, η απόσπαση του γραπτού λόγου από τα χωροχρονικά συμφραζόμενα τον αυτονομεί στη διάρκεια του ιστορικού χρόνου και με την «αποθηκευτική»

λειτουργία του καταξιώνεται κοινωνικά (Πολίτης, 2001, σ.60). Ταυτόχρονα, στο γραπτό λόγο το βάρος πέφτει στο μήνυμα και καλύπτει αποτελεσματικά τις ανάγκες για τυπική επικοινωνία, ιδιαίτερα μεταξύ ξένων, στα πλαίσια των πολύπλοκων, τεχνολογικά προηγμένων, σύγχρονων κοινωνιών (Tannen, 1983, σ.81). Ως εκ τούτου, η αποτελεσματικότητα στο γραπτό λόγο συνδέεται με τη γενικότερη βελτίωση της επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης του πολίτη (Χαραλαμπίδης, 1994, σ.39) ενώ για πρόσωπα με κοινωνικό κύρος ο γραπτός λόγος συνιστά την μόνη επιλογή σε οποιαδήποτε περίπτωση (Kress, 1985, όπ. αναφ. στο Baynham, 2002, σ.166).

Από τα παραπάνω αποσαφηνίζονται τα ιδεολογικά ερείσματα που καθιστούν τον γραπτό λόγο κυρίαρχο. Επιπλέον, το κίνημα της Κριτικής Γλωσσικής Επίγνωσης εστιάζει στο γραπτό λόγο γιατί, καθώς απευθύνεται σε πλήθος αποδεκτών, με τους οποίους δεν υπάρχει αλληλεπίδραση, προσφέρεται για την κατασκευή συγκεκριμένης ταυτότητας με την οποία τα άτομα είναι υποχρεωμένα να διαπραγματευτούν, ενώ, γενικά, είναι πιο απειλητικός για μαζοποίηση και χειραγώγηση (Fairclough, 1989, σ.49). Ωστόσο, και οι δύο μορφές λόγου είναι φορείς ιδεολογίας και γι' αυτό η εστίαση μόνο στην ανάλυση του γραπτού επηρεάζει την ανάλυση ιδεολογίας και λόγου (Αλφιέρης, 2014, σ.192).

Σύμφωνα με τον Baynham (2002, σ.33,160) αν δεχθούμε ότι ο γραμματισμός είναι ένα κοινωνικο-πολιτικό κατασκεύασμα που προκαλεί ισχυρές τομές στη βάση της διάκρισης αναλφαβητισμού και εγγραμματισμού, το γλωσσολογικό τους ανάλογο είναι ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Για το λόγο αυτό, για τον Bernstein το ζήτημα της σχολικής γλώσσας έχει ταξική διάσταση, αφού με βάση τη θεωρία των κωδικών «η σχολική αποτυχία των μαθητών εργατικής προέλευσης οφείλεται στην κοινωνικά καθορισμένη γλωσσική διαφορά» (Φραγκουδάκη, 1987, σ.117). Και η διαφορά αυτή, για ορισμένους, είναι τόσο μεγάλη που η εκμάθηση του εγγραμματισμού θα μπορούσε να ισοδυναμεί με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Christie, 1991, σ.3).

Προφορικός και γραπτός λόγος στην τάξη: ιεράρχηση και αξιολόγηση

Το ζήτημα της οριοθέτησης και λειτουργίας των δύο μορφών επιτελεσμένου λόγου είναι πολύ σημαντικό για την αποτελεσματική διδασκαλία της γλώσσας. Μία από τις θεμελιώδεις διδακτικές αρχές του γλωσσικού μαθήματος είναι ότι η διδασκαλία πρέπει να βασίζεται στο υπάρχον γλωσσικό δυναμικό των μαθητών/τριών και στη γλώσσα που χρησιμοποιούν στην καθημερινή τους επικοινωνία, πάνω στα οποία και θα επιχειρείται η συστηματική και βαθμιαία διεύρυνση του γλωσσικού τους κώδικα. Από παιδαγωγική / διδακτική άποψη, η προτεραιότητα στον προφορικό λόγο συνιστά την πιο φυσική και, επομένως, πιο αποτελεσματική μορφή στήριξης της διδασκαλίας, αφού η συνειδητοποίηση από τους/τις μαθητές/τριες των βασικών λειτουργιών της προφορικής γλώσσας και η εξοικείωση με τις δομές και τους μηχανισμούς της είναι προαπαιτούμενα για τον σωστό χειρισμό, στη συνέχεια, του απαιτητικού γραπτού λόγου (Christie, 1991, σ.3· Μήτσης, 1999, σ.206-207).

Από το Πρόγραμμα Σπουδών του 1999 και εξής, τα περιεχόμενα του γλωσσικού μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δομούνται γύρω και από τους τέσσερις άξονες καλλιέργειας των γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή, της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης και της γραφής. Επίσης, κατά τον Ανδρουλάκη (2008, σ.134), λογικά, η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να επεκτείνει την κατάκτηση του προφορικού λόγου, ακολουθώντας τη φυσιολογική πορεία καλλιέργειας των γλωσσικών δεξιοτήτων, ξεκινώντας, δηλαδή, από την ακρόαση και την ομιλία και συνεχίζοντας με την ανάγνωση και τη γραφή. Στο πλαίσιο αυτό, ενδείκνυται η επαγωγική διδακτική προσέγγιση. Οι μαθητές, μέσα από ενεργητικές διαδικασίες και μέσα από την περιπτώσιολογία της ομιλίας, όπως τη ζωντανή συνομιλία, τις ερωταποκρίσεις, την αφήγηση, τη διατύπωση προσωπικών σκέψεων, τον ηχογραφημένο διάλογο κ.ά. διαπιστώνουν μόνοι τους τις κανονικότητες της γλώσσας τους, με τη συμπαράσταση του δασκάλου. Έτσι, η παραπάνω διδακτική πορεία βοηθά στην ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης των μαθητών στην προσπάθεια για κατάκτηση των μηχανισμών της γλώσσας τους, αλλά και στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη γλωσσική πολυμορφία και την απεραντοσύνη της γλώσσας τους, να ενισχύσουν περαιτέρω τη γλωσσική τους ικανότητα και να γίνουν ικανοί χρήστες της μητρικής τους γλώσσας. Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητο η εξέταση της προφορικότητας να προηγείται της εξέτασης της γραφής (Μήτσης, 1999, σ.208-209).

Παρά την προτεραιότητα που δίνει η σύγχρονη γλωσσολογία στον προφορικό λόγο, στο σχολείο δε φαίνεται να επιτυγχάνεται η διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στα δύο είδη λόγου με αποτέλεσμα να εξακολουθεί να κυριαρχεί ο γραπτός σε βάρος του προφορικού και να διαιωνίζεται, έτσι, το φαινόμενο της γλωσσικής ασυνέχειας. Η ασυνέχεια προκύπτει από την εμμονή του σχολείου να παραβλέπει το γεγονός ότι ο γραπτός λόγος γλωσσολογικά είναι ένα υποκατάστατο του προφορικού που ο μαθητής γνωρίζει να χειρίζεται με επάρκεια πριν την άφιξή του στο σχολείο (Ανδρουλάκης, 2008, σ.134). Ταυτόχρονα, η μετάβαση από το φυσικό στο γραπτό λόγο μαθητών που είναι ομιλητές τοπικών και κοινωνικών διαλέκτων γίνεται βίαια και αναποτελεσματικά (Φραγκουδάκη, 1987, σ.131), ενώ οι ίδιοι αποκτούν λανθασμένη αντίληψη για τη γλώσσα, θεωρώντας την ένα ενιαίο, στατικό και παγιωμένο σύστημα (Μήτσης, 1999, σ.208).

Όπως είναι φυσικό και αναμενόμενο, όμως, οι κοινωνιόλεκτοι των μαθητών και κυρίως «η γλώσσα των νέων» χρησιμοποιούνται κατά κανόνα στην τάξη (Μαγαλιού, 1999 · Μαρουσοπούλου, 2016). Σε ελάχιστες περιπτώσεις, ωστόσο, δεν γίνεται καμία παρέμβαση ή αξιοποιείται η καθημερινή γλώσσα για τη διεύρυνση του γλωσσικού τους κώδικα ή χάριν της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Ανδρουλάκης, 2008, σ.134 · Μαρουσοπούλου, 2016). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, παρά τη δεδομένη προτεραιότητα του προφορικού λόγου από τη γλωσσολογία και τις σύγχρονες διδακτικοπαιδαγωγικές μεθόδους και παρά τις συστηματικές επισημάνσεις του Προγράμματος Σπουδών, αν και προτάσσουν, φυσικά, την προφορική αλληλεπίδραση με τους μαθητές στην τάξη, φαίνεται ότι εξακολουθούν να θεωρούν τον προφορικό

λόγο απειλή για τη σωστή εκμάθηση του γραπτού (Μαρουσοπούλου, 2016 · Μπακογιάννης, 2014). Βασική αιτία γι' αυτό είναι η διαπίστωση της αδυναμίας διάκρισης των δύο μορφών επιτελεσμένου λόγου από τους μαθητές που φαίνεται ότι γίνεται αντιληπτή ως μία προσωπική τους υπόθεση για την οποία η εκπαίδευση δε φέρει καμία ευθύνη (Μαρουσοπούλου, 2016).

Στο παραπάνω πλαίσιο, αναμενόμενα, οι περισσότεροι φιλόλογοι προτάσσουν και αξιολογούν τον γραπτό λόγο δεδομένης της δυσκολίας του και χάριν των γραπτών εξετάσεων στις οποίες οι μαθητές δοκιμάζονται (Κουτσογιάννης 2012, σ.24 · Μαρουσοπούλου, 2016) είτε σε ενδοσχολικό, είτε σε πανελλαδικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, ωστόσο, οι εξετάσεις, διευκολύνοντας και την πρόσβαση στα κοινωνικά αγαθά, που επαγγέλλεται ο λειτουργικός γραμματισμός, καλλιεργούν και νομιμοποιούν τη χρήση της πρότυπης γλώσσας και απομακρύνουν τη διδακτική πράξη από τη γλωσσική ποικιλότητα του δυναμικού της τάξης (Bourdieu, 1999, όπ. αναφ. στο Κουφάκη, 2009, σ.60). Δεδομένων αυτών, οι εκπαιδευτικοί δρουν στην αντίθετη κατεύθυνση όχι μόνο σε σχέση με τις πρακτικές για την ανάπτυξη της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης (Fairclough, 1992, σ.53-54), αφού επιχειρούν συμμόρφωση στη νόρμα και τις γλωσσικές συμβάσεις, αλλά φαίνεται ότι παρεμβαίνουν και στη γλωσσική επίγνωση των μαθητών και στην προσωπική σχέση που έχουν οικοδομήσει με τη γλώσσα (Dufva, 1994, σ.20). Επιπλέον, η εστίαση των εκπαιδευτικών στις γραπτές δεξιότητες αλλά και οι γλωσσικοί μύθοι για την ανωτερότητα του γραπτού λόγου μπορεί να δημιουργούν μαθητές με αυξημένη ορθογραφική ικανότητα, αλλά συνιστούν τροχοπέδη για να προηγηθεί ουσιαστικά η προφορικότητα στη σχολική τάξη (Μπακογιάννης, 2014, σ.220).

Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αποδέσμευσή τους από το εξετασιοκεντρικό πλαίσιο και τη φροντιστηριακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. Ήδη, από το 1960 ο Jakobson (σ.377), θεώρησε ότι φιλόλογος που δεν ενημερώνεται για τα θέματα της γλωσσολογίας και τις γλωσσολογικές μεθόδους είναι κατάφωρα αναχρονιστικός, πόσο μάλλον σήμερα, που η Εκπαιδευτική Γλωσσολογία ακμάζει, διερευνώντας έννοιες κρίσιμες για την εκπαιδευτική πράξη (Ανδρουλάκης, 2008, σ.109).

Συμπεράσματα

Συνοπτικά, αν ο προφορικός λόγος εξυπηρετεί την καθημερινή, πολύμορφη, ανθρώπινη επικοινωνία, ο γραπτός είναι ο κοινωνικά χρήσιμος λόγος. Η καταξίωση του οφείλεται στο γεγονός ότι εξυπηρετεί αφενός τους στόχους του κυρίαρχου λειτουργικού γραμματισμού και αφετέρου την κυρίαρχη τάξη σε κάθε περίπτωση. Από την άλλη, η σημασία του προφορικού λόγου στην εκπαίδευση σε συνύπαρξη με τον γραπτό είναι μείζων και πολύπλευρη. Στο πλαίσιο αυτό, η εξειδικευμένη ανάληψη διδακτικού έργου και η βαθιά γνώση, επιστημονική και διδακτική, του αντικειμένου διδασκαλίας είναι επιτακτική. Αφορά τόσο στην ομαλή μετάβαση από το φυσικό λόγο στο γραπτό, όσο και στο να μάθουν οι μαθητές την αλήθεια για τη γλώσσα τους και να αποκτήσουν γλωσσική επίγνωση, χωρίς να απαξιώνονται. Παράλληλα, μέσω της

έμφασης κατά τη διδασκαλία στο γνωστικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου, γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές η λειτουργική του αξία και η κοινωνική του χρησιμότητα και δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως μέσο καταγραφής απόψεων. Η διάκριση και ισόρροπη αντιμετώπιση των δύο μορφών λόγου είναι απαραίτητη για ολοκληρωμένη γλωσσική εκπαίδευση και για να αποκομίσουν οι μαθητές τα οφέλη που το δημοκρατικό σχολείο υποχρεούται να παράσχει στους μελλοντικούς πολίτες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αλφιέρης, Α. (2014). *Ζητήματα ιδεολογίας σε προφορικά δεδομένα*. Στο Δ. Γούτσος (επιμ.), *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά* (σσ. 185 – 208). Αθήνα: Σαΐτα.
- Ανδρουλάκης, Γ. (2008). Εκπαιδευτική Γλωσσολογία. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Γ. Ξυδόπουλος (επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη. Εισαγωγικά θέματα γλωσσολογίας* (σσ. 109 – 137). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούτσος, Δ. (2013). Γλώσσα και επικοινωνία. Στο Γ. Ι. Ξυδόπουλος, Ε. Αναγνωστοπούλου, Δ. Γούτσος, Σ. Χατζησαββίδης, Β. Τσάκωνα (επιμ.), *Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση. Εγχειρίδιο μελέτης* (σσ. 165 – 276). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Christie, F. (1999). Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, (1). Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2019 από <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm>
- Dufva, H. (1994). Language awareness and Cultural Awareness for Language Learners. Ανακτήθηκε 10 – 5 – 2019 από https://www.academia.edu/710962/Language_awareness_and_cultural_awareness_for_language_learners
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. New York: Longman.
- Fairclough, N. (1992). The appropriacy of “appropriateness”. Στο N. Fairclough (επιμ.), *Critical Language Awareness* (σσ. 33 – 56). London and New York: Longman.
- Gee, J.P. (2006). Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση* (σσ. 55 – 88). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. Στο Th. Sebeok (επιμ.), *Style in language* (351-377). Cambridge: The MIT Press.

- Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Προς μια νέα (γλωσσο) εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Στο Δ. Κουτσογιάννης, Α. Νάκας, Κ. Ντίνας, Γ. Παπαναστασίου & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.). *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «35 χρόνια από τη Γλωσσοεκπαιδευτική Μεταρρύθμιση»*. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2019 από https://www.academia.edu/7020046/Κουτσογιάννης_2012
- Κουφάκη, Λ. (2009). *Λόλα, να ένα άλλο μήλο. Γλώσσα, γνώση και επίγνωση. Νεότερες εξελίξεις στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαγαλιού, Α. (1999). *Γλωσσικές προκαταλήψεις εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Μαρουσοπούλου, Δ. (2016). *Κριτική Γλωσσική Επίγνωση και η Διδασκαλία του μαθήματος Έκφραση – Έκθεση στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακογιάννης, Α. (2014). Η διδασκαλία του προφορικού λόγου στο Γυμνάσιο: Προβλήματα και προτάσεις. Στο Δ. Γούτσος (επιμ.), *Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά* (σσ. 211 – 243). Αθήνα: Σαΐτα.
- Ong, J. W. (2002). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London and New York: Routledge.
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 58-62). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Tannen, D. (1983). Oral and literate strategies in spoken and written discourse. Στο R. W. Bailey, R. M. Fosheim (επιμ.), *Literacy for life: the demand for reading and writing* (σσ. 79-96). N.Y: The Modern Language Association.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Γλώσσα και ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Χαραλαμπίκης, Χ. (1994). *Γλώσσα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Γεννάδειος Σχολή.

Σύγκριση δυνατοτήτων Γεωμετρίας Άλγεβρας και Ανάλυσης μέσω κοινού προβλήματος σε περιβάλλον Δυναμικού Λογισμικού

Ιωάννης Π. Πλατάρος Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

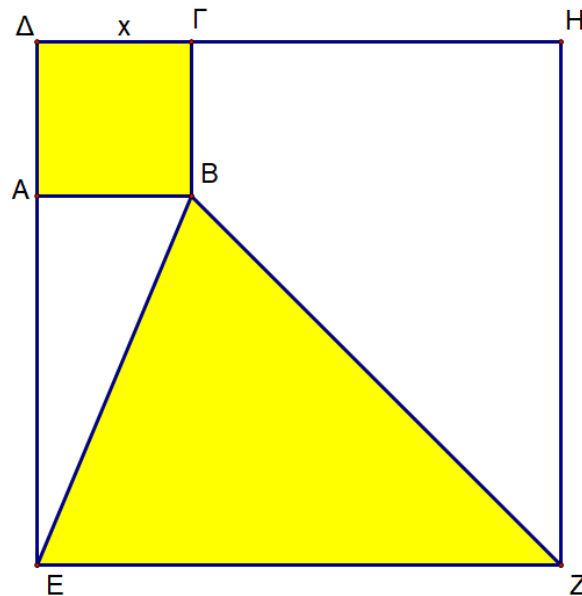
Περίληψη

Η εργασία αυτή, αναφέρεται σε μια ενδεικτική ανάδειξη των δυνατοτήτων τριών κλάδων των Μαθηματικών, όπως ιστορικά εξελίχθηκαν, μέσω ενός κοινού, εύκολου, προβλήματος εύρεσης ελαχίστου, όπου αναδεικνύονται με ενάργεια, οι επί μέρους ποιοτικές διαφορές του πιο αρχαίου εργαλείου, της Γεωμετρίας, με του πλέον σύγχρονου, της Ανάλυσης, με ιστορικά ενδιαμέση βαθμίδα την Άλγεβρα, με το πλαίσιο υλοποίησής τους- το δυναμικό Γεωμετρικό λογισμικό- να εκπέμπει πολλαπλά εκπαιδευτικά μηνύματα

Λέξεις -Κλειδιά: Δυναμικό Γεωμετρικό Λογισμικό, Άλγεβρα, Ανάλυση, ακρότατα, Sketchpad

Εισαγωγή

Το πρόβλημα εύρεσης ελαχίστου, είναι το εξής: Ένα σημείο κινείται πάνω στην πλευρά ενός τετραγώνου, ορίζοντας και ένα νέο τετράγωνο με πλευρά που ορίζεται από το σημείο και μια κορυφή της πλευράς που κινείται. Επίσης με βάση την απέναντι βάση του αρχικού τετραγώνου, και κορυφή του μικρότερου τετραγώνου, ορίζεται ένα τρίγωνο, όπως στο παρακάτω σχήμα. Ζητείται να βρεθεί, σε ποια θέση του κινούμενου σημείου, ελαχιστοποιείται το άθροισμα των εμβαδών τετραγώνου και τριγώνου.



Σχήμα 1.

Η Γεωμετρική προσέγγιση

Ο αρχαίος και ο νέος γεωμέτρης για να λύσει αυτό το πρόβλημα, πρέπει να γνωρίζει την θέση του ελαχίστου. Είναι αδύνατον με καθαρά γεωμετρικά εργαλεία να την βρει. Συνήθως ένα τέτοιο ανοικτό πρόβλημα εισάγεται με την κλειστή του διατύπωση «Να αποδειχθεί ότι στην θέση τάδε, έχουμε ελάχιστο...» έτσι είναι εφικτή η λύση του, με την μετατροπή του προβλήματος από ανοικτού σε κλειστό. Έτσι όμως παύει να είναι πρόβλημα και γίνεται μια άσκηση. Πρωταρχικά όμως, πρέπει κάποιος πρέπει να ανακαλύψει στην θέση. Ο όποιος γεωμέτρης λοιπόν, ήταν υποχρεωμένος να πειραματιστεί. Να κάνει μετρήσεις, όσο κι αν οι αρχαίοι τις απέφευγαν. Τις απέρριπταν για αποδεικτικούς γενικούς ισχυρισμούς, αλλά είχαν μια ανοχή -αποδοχή στην δημιουργία εικασιών-υποθέσεων -συμπερασμάτων. Ο Αρχιμήδης αποδέχεται τις «μηχανικές λύσεις» (Βρατσάνος, Γ. 2009)

Τοῦτο δὲ πέπεισμαι χρήσιμον εἶναι οὐδὲν

ἥσσον καὶ εἰς τὴν ἀπόδειξιν αὐτῶν τῶν θεωρημάτων.

Καὶ γάρ τινα τῶν πρότερόν μοι φανέντων μηχανικῶς

ὕστερον γεωμετρικῶς ἀπεδείχθη διὰ τὸ χωρὶς ἀποδείξεως

εἶναι τὴν διὰ τούτου τοῦ τρόπου θεωρίαν· ἐτοιμότερον

γάρ ἐστι προλαβόντα διὰ τοῦ τρόπου γινῶσιν τινα τῶν

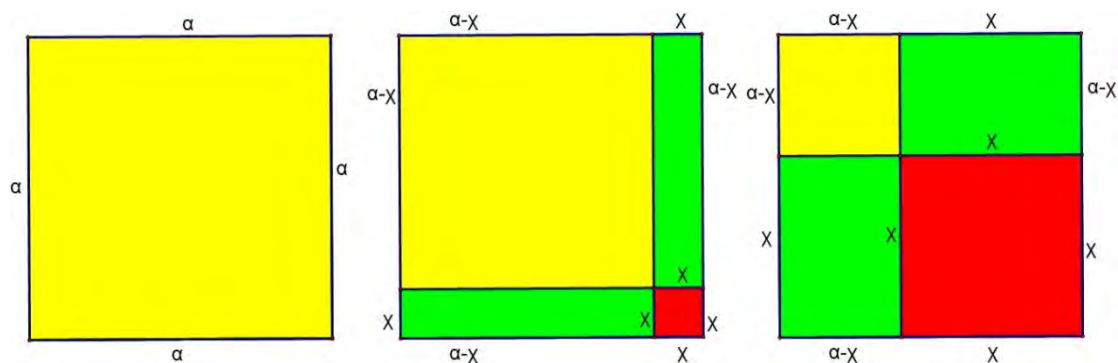
ζητημάτων πορίσασθαι τὴν ἀπόδειξιν μᾶλλον ἢ μηδενὸς

ἐγνωσμένου ζητεῖν.

(Ἀρχιμήδους «Περὶ τῶν μηχανικῶν θεωρημάτων

πρὸς Ἑρατοσθένην ἔφοδος» 3.83.24-3.84.4)

Ο Ευκλείδης αποδεικνύει, ότι «από όλα τα ισοπεριμετρικά ορθογώνια παραλληλόγραμμα, μέγιστο εμβαδόν έχει το τετράγωνο.» Είναι μοναδικό και έχει εμβαδόν μικρότερο από κάθε άλλο ισοπεριμετρικό ορθογώνιο. Ο τρόπος του Ευκλείδη εποπτικά μπορεί να αναπαρασταθεί καλύτερα με την βοήθεια δυναμικών Γεωμετρικών λογισμικών όπως το Sketchpad όπως στην παρακάτω στατική εικόνα με τρία στιγμιότυπα.



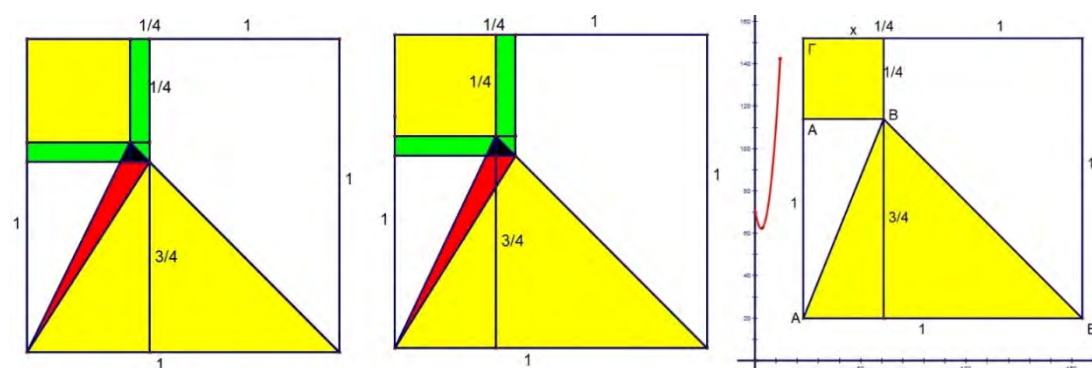
Σχήμα 2.

Το κίτρινο τετράγωνο του πρώτου στιγμιότυπου έχει Εμβαδόν α^2 και Περίμετρο 4α . Αν αποκόψω από αυτό έναν γνώμονα (=δύο πράσινα και το κόκκινο τμήμα) στο δεύτερο στιγμιότυπο, τότε το κατακόρυφο πράσινο μπορεί να προστεθεί στο οριζόντιο πράσινο ίσο του, δημιουργώντας ένα ισοπεριμετρικό ορθογώνιο με το αρχικό τετράγωνο. (κίτρινο τετράγωνο και δύο οριζόντια πράσινα ορθογώνια) Όμως τότε, από το αρχικό εμβαδόν, έχουμε χάσει το εμβαδόν του κόκκινου τετραγώνου το x^2 . Και αυτό γίνεται σε κάθε αποκοπή γνώμονα. Διατρέχουμε επομένως όλα τα ισοπεριμετρικά ορθογώνια και αποδεικνύουμε ότι έχουν μικρότερο εμβαδόν από το αρχικό κίτρινο, κατά το κόκκινο τετράγωνο.

Ο αρχαίος γεωμέτρης που θα καταπιανόταν με το αρχικό πρόβλημα στην εικόνα1, έπρεπε πειραματικά να βρει ότι η θέση μεγίστου είναι στο $\frac{1}{4}$ της απόστασης της πλευράς του τετραγώνου. Έπειτα να αποδείξει ότι για όλες τις θέσεις μικρότερες από το $\frac{1}{4}$ έχω μεγαλύτερο εμβαδόν, όπως και σε όλες τις θέσεις τις μεγαλύτερες από το $\frac{1}{4}$. Το

μέγιστο Εμβαδόν είναι $E = \left(\frac{1}{4}\right)^2 + \frac{1}{2} \cdot 1 \cdot \frac{3}{4} = \frac{7}{16}$. Στην αποδεικτική διαδικασία έχουμε

το παρακάτω:



Σχήμα 3

Στο πρώτο στιγμιότυπο, για έναν γνώμονα μετακίνηση με πλάτος α , αριστερά του $\frac{1}{4}$ έχω: Μείωση εμβαδού του κίτρινου τετραγώνου κατά δύο πράσινα τραπέζια με ύψος α και βάσεις $\frac{1}{4}$ και $\frac{1}{4}$ -α και αύξηση κατά ένα κόκκινο τρίγωνο με βάση $\sqrt{2}\alpha$ και ύψος

το ήμισυ της διαγωνίου του μεγάλου τετραγώνου, $\frac{\sqrt{2}}{2}$. Με πράξεις, έχουμε αύξηση $A = \frac{1}{2}\alpha$ και μείωση $M = \frac{1}{2}\alpha - \alpha^2$. Επειδή προφανώς $A > M$ προς τα αριστερά έχω διαρκή αύξηση. Αναλόγως, σε μετακίνηση δεξιά του $\frac{1}{4}$ κατά ένα γνώμονα πλάτους α στο δεύτερο στιγμιότυπο, έχω αύξηση του εμβαδού του τετραγώνου κατά $A = \frac{1}{2}\alpha + \alpha^2$ και μείωση του εμβαδού του τριγώνου κατά το κόκκινο τρίγωνο, κατά $M = \frac{1}{2}\alpha$. Επειδή $A > M$ έχω πάλι συνολική αύξηση. Άρα στην θέση $\frac{1}{4}$ έχω ελάχιστο συνολικό εμβαδόν.

Αλγεβρική προσέγγιση

Αν ονομάσω x την απόσταση που διανύει το μεταβλητό σημείο από την μία κορυφή του, τότε η απόστασή του από την άλλη θα είναι $1-x$ τότε το συνολικό εμβαδόν θα δίνεται από το τριώνυμο $E = x^2 + \frac{1}{2}(1-x)$. Με συμπλήρωση τετραγώνου, έχω

$$E = x^2 - \frac{1}{2}x + \frac{1}{2} = x^2 - 2 \cdot \frac{1}{2 \cdot 2}x + \left(\frac{1}{4}\right)^2 - \left(\frac{1}{4}\right)^2 + \frac{1}{2} = \left(x - \frac{1}{4}\right)^2 + \frac{7}{16}$$
 απ'όπου προκύπτει ότι έχω ελάχιστο για $x = \frac{1}{4}$ και τιμή ελάχιστη το $7/16$.

Απειροστική προσέγγιση

Όπως και προηγούμενα ορίζεται η συνάρτηση $E(x) = x^2 + \frac{1}{2}(1-x)$ / $[0,1]$

$$E'(x) = 2x - \frac{1}{2} \quad \text{με ρίζα } \rho = \frac{1}{4} \quad \text{και } E''(x) = 2 > 0 \forall x \in [0,1] \quad \text{και } E''\left(\frac{1}{4}\right) > 0$$

Άρα στην θέση $\frac{1}{4}$ έχω ολικό ελάχιστο το $E\left(\frac{1}{4}\right) = \left(\frac{1}{4}\right)^2 + \frac{1}{2}\left(1 - \frac{1}{4}\right) = \frac{7}{16}$

Συμπεράσματα και Προτάσεις

Στα δύο προηγμένα εργαλεία των μαθηματικών δηλ. της Άλγεβρας και της Ανάλυσης, δεν χρειάζεται να γνωρίζεις τις θέσεις ακροτάτων για να εργαστείς. Ανακαλύπτονται μέσω των εξισώσεων. Ο αρχαίος Γεωμέτρης έπρεπε να δουλέψει περίπου όπως δείξαμε. Σήμερα σε ένα Σχολείο, σχεδόν κανείς δεν θα έκανε μια τέτοια προσέγγιση, αφού γνωρίζουμε τουλάχιστον στοιχειώδη Άλγεβρα, αν δεν ξέρουμε το ισχυρότερο εργαλείο των παραγώγων. Η προσέγγιση όμως που μπορεί να γίνει μέσω ενός δυναμικού Γεωμετρικού δυναμικού, μπορεί να δώσει τέλεια σχήματα, δυναμικώς μεταβαλλόμενα, τα οποία διατρέχουν είτε φαίνεται πως διατρέχουν ή μπορούν να διατρέξουν

όλα τα σημεία ορισμού τους και δημιουργούν οπτικές που ποτέ δεν είχαμε πριν. Προ-άγεται λοιπόν η λεγόμενη «οπτική σκέψη» σε όσα εκπαιδευτικά συστήματα καλλιεργείται συστηματικώς και με ειδικώς προσαρμοσμένα ΑΠΣ στα νέα εργαλεία ΤΠΕ που υποστηρίζονται συνεχώς. (Στην Ελλάδα δεν έχουμε κάτι τέτοιο, παρ' όλη την αφθονία υλικού στα Εθνικά αποθετήρια ψηφιακού υλικού «Ιφιγένεια», «Φωτόδενδρο», «Αίσωπος» «Διαδραστικά Σχολικά βιβλία» κ.ά. Διαφαίνεται, ότι η οριστική λύση θα ήταν η πλήρης αλλαγή των ΑΠΣ και βιβλίων, τα οποία θα πρέπει να είναι απολύτως προσαρμοσμένα την νέα φιλοσοφία των ΤΠΕ με παράλληλη επέκταση της επιμόρφωσης Β1 και Β2 σε όλους τους εκπαιδευτικούς και με επίσης παράλληλη υλικοτεχνική υποστήριξη των εκπαιδευτικών δομών (Ζαγούρας, Χ. 2020)

Αν εστιάζαμε ειδικότερα στα δυναμικά Γεωμετρικά λογισμικά θα βλέπαμε, ότι : (1) Δημιουργούν σχήματα απόλυτης ακριβείας, ταχύτατα. (2) Τα σχήματα, ανάλογα και με την κατασκευή τους είναι δυναμικώς μεταβαλλόμενα και διατρέχουν όλα τα δυνατά σχήματα, επιτρέποντας διερευνήσεις όλων των δυνατών ειδικών είτε οριακών περιπτώσεων. (3) Υλοποιούν την ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση από την φύση τους, καθώς είναι σχεδιασμένα για πειραματισμό, εξαγωγή ισχυρών εικασιών, επαληθεύσεων, μετρήσεων συναρτησιακών παραστάσεων μεταβαλλόμενων μεγεθών εντοπισμού ακροτάτων, αυτόματης πινακοποίησης και αμέσου ελέγχου υποθέσεων. (4) δημιουργούν εξαιρετικά μαθηματικά και μηχανικά μοντέλα και προσομοιώσεις από την δυναμική τους φύση. (5) Μπορούν να λειτουργήσουν ως αναπαραστάτες καλλιτεχνικών στατικών ή δυναμικών εικαστικών δημιουργιών (δυναμικών εικόνων) εξαιρετικά αξιολογών και πρωτότυπων. Είναι δηλαδή εκ κατασκευής ένα εργαλείο προαγωγής και καλλιέργειας κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Εδώ μπορούμε να προσθέσουμε και την δυνατότητα αναπαραγωγής φράκταλ με επαναληπτικές εντολές, που έχουν και Μαθηματικό και Εικαστικό περιεχόμενο. (6) Γίνεται εμπέδωση της ελεύθερης μεταβλητής και της εξαρτημένης ως σχήμα «αιτίου αποτελέσματος» με κιναισθητικές διαδικασίες παρακολουθώντας το ίχνος που αφήνει το (χ, ψ) στο επίπεδο. Σε περίπτωση όπου έχουμε πάνω από μία μεταβλητές και θέλουμε να βρούμε ακρότατα εξαρτημένων μεγεθών, «κουνάμε» μόνο την μία αφήνοντας τις άλλες σταθερές βλέποντας πώς επηρεάζει η μία. Αυτό γίνεται κυκλικά, έως ότου ανακαλύψουμε την συνάρτηση μεταβολής. Η εξαιρετικής διδακτικής σημασίας διαπίστωση, , είναι ότι ακριβώς έτσι εργάζονται και οι πειραματικοί ερευνητές σε όλα τα επιστημονικά πεδία όταν επιχειρούν να ανακαλύψουν ή να επανακακαλύψουν ή να επαληθεύσουν κάποιες μαθηματικές σχέσεις μεταξύ μεταβλητών ποσοτήτων του πεδίου τους. (Πλατάρος, Ι.- Παπαδοπούλου, Α. 2009) . Διερευνησιμότητα, πειραματικότητα, εξαγωγή βάσιμων εικασιών, επαληθευσιμότητα, ποτέ δεν ήταν σε τόσο βαθμό αναπτυγμένα σε ένα περιβάλλον διεπαφής προσώπου και λογισμικού, ισότιμα και απλά είτε με ερευνητή των Μαθηματικών είτε με απλό μαθητή. Κυριολεκτικά παίζοντας ο μαθητής, αν έχει κατανοήσει ορισμένες βασικές λειτουργίες του λογισμικού, μπορεί να φτιάχνει τ δικά του φράκταλς, τους δικούς του γεωμετρικούς τόπους , τις δικές του κινούμενες κατασκευές , τα δικά του επαναληπτικά μοτίβα καμπυλών και όχι μόνον.

Αναφορές

- Ζαγούρας, Χ.(2020) «Εκπαιδευτική Ημερίδα Προετοιμασίας Επιμορφωτών για τη διεξαγωγή της Επιμόρφωσης Β2 Επιπέδου Τ.Π.Ε.» (Διαθέσιμο σε : <https://e-pimorfosi.cti.gr/imerida20200215/> προσπελάστηκε 20/2/2020)
- Βρατσάνος, Γ. (2009) *Αρχιμήδους Μηχανικά Θεωρήματα*, ‘‘Περί των Μηχανικών Θεωρημάτων, προς Ερατοσθένην, έφοδος’’ Αθήνα, εκδόσεις ΔΙΑΥΛΟΣ
- Πλατάρης,Ι. (2017) «Επεκτάσεις της σπουδής Γεωμετρικών τόπων, μέσω του λογισμικού *Sketchpad*» Πρακτικά 34ου Συνεδρίου ΕΜΕ σε Λευκάδα (Διατίθεται σε : https://www.academia.edu/35118259/96._Επεκτάσεις_της_σπουδής_Γεωμετρικών_Τόπων_μέσω_του_Λογισμικού_Sketchpad/ προσπέλαση 20/2/2020)
- Πλατάρης Ι. (2016) «Ο νέος τρόπος διδασκαλίας της Γεωμετρίας και τα δυναμικά Γεωμετρικά Λογισμικά.» Πρακτικά 3ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»- Αθήνα. Διατίθεται σε : <https://www.academia.edu/34176700/77> προσπέλαση 20/2/2020)
- Πλατάρης Ι. (2010) «Μια Γεωμετρική εφαρμογή Μεγίστου κι Ελάχιστου με χρόνο, μέσω Δυναμικού Λογισμικού, ως Διδακτική Πρόταση» 2^ο Συνέδριο Ημαθίας Διάθεση σε <https://www.ekped.gr/praktika10/math/079.pdf> προσπέλαση 20.2.2020)
- Πλατάρης, Γ., & Παπαδοπούλου, Α. (2009) «Ο κρυφός πειραματικός χαρακτήρας της Γεωμετρίας και η διδακτική του αξιοποίηση μέσω των δυναμικών γεωμετρικών λογισμικών.» 1ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία. Βόλος (Διάθεση σε) <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1441.pdf> προσπέλαση 20/2/2020
- Πλατάρης,Ι. (2008) «Η ολιστική διδασκαλία των απλών γεωμετρικών τόπων στα πλαίσια σύγχρονων παιδαγωγικών θεωρήσεων» Πρακτικά 25ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Μαθηματικής Παιδείας Βόλος. (Διατίθεται σε: https://www.academia.edu/21246984/31._Η_ολιστική_διδασκαλία_των_απλών_γεωμετρικών_τόπων/ προσπέλαση 20/2/2020)

Συσχετίσεις ανάμεσα στη θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner και σε διδακτικές προτάσεις για φιλολογικά μαθήματα

Ταχτεβερενίδης Παύλος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, ptagtes@yahoo.com

Περίληψη

Ο Αμερικανός ψυχολόγος και ερευνητής H. Gardner ενστερνιζόμενος τις πρακτικές του κονστρουκτιβισμού έχει διατυπώσει και διαρκώς επικαιροποιεί τη θεωρία των πολλαπλών ευφυϊών. Αμφισβητώντας και τελικά ακυρώνοντας τη μονιστική θεώρηση της νοημοσύνης ως ενιαίου και αντικειμενικά μετρήσιμου χαρακτηριστικού αποφαίνεται ότι η νοημοσύνη αποτελεί ένα σύνολο εννιά διακριτών και αυτόνομων τύπων της, που λειτουργώντας συστημικά παράγουν συμπεριφορές και αντιδράσεις. Τα επίσημα εκπαιδευτικά συστήματα στο πλαίσιο της παροχής αληθινά ίσων ευκαιριών για μόρφωση και πνευματική πρόοδο οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη την ύπαρξη και τη δράση των πολλαπλών ευφυϊών που κάθε μαθητής διαθέτει και αξιοποιεί. Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να θέσουν σε εφαρμογή διδακτικές δραστηριότητες και τεχνικές, που είναι σε θέση να αναδείξουν ισάξια τις επιμέρους πλουραλιστικές ικανότητες του μαθητικού δυναμικού των τάξεών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Πολλαπλή νοημοσύνη, Gardner, κονστρουκτιβισμός

Εισαγωγή

Όπως τονίζουν με έμφαση τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2003· Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007α· Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2007β), η λειτουργικότητα και η σημασία της διαθεματικότητας συνίστανται στον ελκυστικό τρόπο παρουσίασης της προσφερόμενης πληροφορίας, στην αποφυγή της μονοθεματικής θεώρησής της και στην ενεργοποίηση του μαθητικού ενδιαφέροντος. Η εισαγωγή της διαθεματικότητας στη διδακτική διαδικασία παραπέμπει έμμεσα στην σπουδαία, πρόσφατα διατυπωμένη και συνεχώς ανανεούμενη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (2006), ο οποίος ορίζει ένα θεωρητικό πλαίσιο που υπαγορεύει διαφοροποιημένες τεχνικές προσέγγισης του μελετώμενου γνωστικού αντικειμένου αναφορικά με τις οπτικές θέασής του.

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner

Η ευφυΐα μέχρι το πρόσφατο παρελθόν υπολογιζόταν με τη βοήθεια του Δείκτης Νοημοσύνης (IQ: intelligence quotient). Ωστόσο, ο Howard Gardner θεωρεί τη συγκεκριμένη προσέγγιση στείρα και υπερβολικά απλουστευτική, επειδή κάθε άνθρωπος διαθέτει έως και εννέα διαφορετικά είδη ευφυΐας. Ο «πατέρας» της θεωρίας που άλλαξε τον χάρτη της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο μέσω ενδεδειγμένων ερευνών πάνω στη γνωστική ψυχολογία, στην ψυχομετρία, στη νευρολογία, στη φυσιολογία και στην ανθρωπολογία, διαφοροποιείται από τις παραδοσιακές αντιλήψεις της νοημοσύνης, που

τείνουν να την ποσοτικοποιούν και αντιπαρατίθεται στην θετικιστική διάσταση για την ενιαία διάστασή της. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αποτελεί μια εναλλακτική, κριτική και πρωτοποριακή θέση απέναντι στην μέχρι τότε επικρατούσα άποψη ότι γεννιόμαστε με μία μόνο νοημοσύνη, την οποία δεν μπορούμε να μεταβάλουμε ριζικά. Η θεωρία του βασίζεται σε ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών ερευνών, ψυχολογικών, ανθρωπολογικών, βιολογικών και αποφαίνεται ότι η νοημοσύνη χωρίζεται σε εννέα τομείς που έχουν την έδρα τους σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου. Αυτοί οι τομείς είναι εξίσου σημαντικοί, αλλά όχι το ίδιο αναπτυγμένοι σε κάθε άτομο. Η νοημοσύνη ως πολυδιάστατο χαρακτηριστικό αποτελείται από διακριτές και ανεξάρτητες νοητικές μονάδες, που συνδέονται με ψυχοσωματικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και οδηγούν στην επεξεργασία των πληροφοριών και στην επίλυση προβλημάτων. Το άτομο διαμορφώνει το μοναδικό γνωστικό προφίλ του χάρη στην ύπαρξη των πολλαπλών τύπων ευφυΐας, γεγονός που το καθιστά μοναδικό και ιδιαίτερο ως ον.

Η γλωσσική νοημοσύνη (linguistic) αναφέρεται στην ικανότητα των ατόμων να χειρίζονται με ακρίβεια τις λειτουργίες της γλώσσας (ακρόαση, ανάγνωση, ομιλία, γραφή) και να επιδεικνύουν ευαισθησία για τις λεπτές αποχρώσεις της και τους κανόνες και τους ρυθμούς της. Υποδηλώνει, επιπλέον, την άνεση στη χρήση των λέξεων και στην κατανόηση οδηγιών και σημασιών, στην ανάγνωση, στον γραπτό λόγο, στην αφήγηση ιστοριών, στην απομνημόνευση λέξεων και ημερομηνιών, ενώ στην πράξη εκφράζεται με τις ικανότητες στην πειθώ, στη διατύπωση χιούμορ, στην ικανότητα εκμάθησης ξένων γλωσσών, στην υψηλή λεκτική μνήμη και ανάκληση, στην ικανότητα χειρισμού σύνταξης και δομής. Άνθρωποι με γλωσσική νοημοσύνη γίνονται συγγραφείς, δικηγόροι, φιλόσοφοι, πολιτικοί, ποιητές, φιλόλογοι, δάσκαλοι.

Η λογικομαθηματική νοημοσύνη (logical – mathematical) σχετίζεται με την ικανότητα διερεύνησης σχεδίων, κατηγοριών και σχέσεων αντικειμένων ή συμβόλων και πειραματισμού, με τους αριθμούς, τις λογικές σχέσεις, την αφαιρετική ικανότητα και την ικανότητα επαγωγικών και παραγωγικών συλλογισμών. Όσοι διακρίνονται σε αυτήν γίνονται επιστήμονες, μαθηματικοί, μηχανικοί, ιατροί, οικονομολόγοι και φιλόσοφοι.

Η μουσική νοημοσύνη (musical) είναι η ικανότητα απόλαυσης, εκτέλεσης και σύνθεσης μουσικών κομματιών, η ευαισθησία στην κίνηση, στο ρυθμό και στη χροιά του ήχου, η χρήση τραγουδιών και ρυθμού για απομνημόνευση πληροφοριών. Συνθέτες, μουσικοί και τραγουδιστές ξεχωρίζουν σε αυτό το είδος.

Η χωροταξική νοημοσύνη (spatial) αναφέρεται στην ικανότητα παρατήρησης και νοερού χειρισμού μορφής ή αντικειμένου, παρατήρησης και δημιουργίας τάσεων και συνθέσεων σε μια χωρική έκθεση. Αυτά τα άτομα διαθέτουν ισχυρή οπτική μνήμη, καλλιτεχνική τάση και φαντασία, καλό προσανατολισμό, συντονισμό χεριών και ματιών και συνήθως γίνονται αρχιτέκτονες, γλύπτες, καλλιτέχνες, μηχανικοί, κυβερνήτες πλοίου, πιλότοι αεροπλάνου, σκακιστές, γλύπτες.

Η κιναισθητική νοημοσύνη (bodily – kinesthetic) σχετίζεται με την ικανότητα

εξαιρετης και συνδυασμένης χρήσης των κινητικών δεξιοτήτων και υποκίνησης του σώματος με σκοπό την επίλυση προβλημάτων, την επινόηση νέων καταστάσεων, τη μεταβίβαση ιδεών και συναισθημάτων. Η εκμάθηση συντελείται μέσα από τη σωματική δραστηριότητα παρά με ανάγνωση ή ακρόαση, μέσα από τη χρήση σωματικής μνήμης, με τον αβίαστο έλεγχο των κινήσεων, με τον έλεγχο προσχεδιασμένων κινήσεων, με την αρμονία σώματος και εγκεφάλου, με μιμητικές ικανότητες. Σε αυτό το είδος διακρίνονται οι αθλητές, οι χειρουργοί, οι χορευτές, οι χορογράφοι, οι ηθοποιοί, οι γραφίστες, οι οικοδόμοι.

Η διαπροσωπική νοημοσύνη (intrapersonal) είναι η ικανότητα κατανόησης των άλλων ανθρώπων, των σκοπών, των συναισθημάτων και των κινήτρων τους και η ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Οι κάτοχοί της είναι συνήθως εξωστρεφή άτομα, όπως δάσκαλοι, διευθυντές, πολιτικοί, ψυχολόγοι, πωλητές, διπλωμάτες.

Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal) είναι η ικανότητα κατανόησης των βαθύτερων αισθημάτων, επιθυμιών και ιδεών του εαυτού, της αυτογνωσίας και της αυτοαντίληψης. Πρόκειται συνήθως για άτομα εσωστρεφή με ατομική εργασία και ενασχόληση με τη σκέψη και τη φιλοσοφία, όπως φιλόσοφοι, ψυχολόγοι, θεολόγοι, συγγραφείς, επιστήμονες.

Η νατουραλιστική νοημοσύνη (naturalist) σχετίζεται με τη φύση και τη σύνδεση της πληροφορίας με το φυσικό περίγυρο και εμπεριέχει την ευαισθησία ως προς τη φύση και τη θέση μέσα σε αυτήν, την άνεση στη φροντίδα και την αλληλεπίδραση με τα ζώα, τη διάκριση των αλλαγών στον καιρό, την αναγνώριση και ταξινόμηση των διάφορων ειδών. Οι κάτοχοί της γίνονται επιστήμονες, οικολόγοι, κηπουροί, κυνηγοί, αγρότες.

Τέλος, η υπαρξιακή νοημοσύνη (existential) αναφέρεται στον προβληματισμό σε θέματα ύπαρξης και μη ύπαρξης, καλού και κακού, σωστού και λάθους και σηματοδοτεί τη διεύρυνση των πλαισίων της ανθρώπινης σκέψης.

Η νοημοσύνη είναι προϊόν μιας μακράς και συμμετοχικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της φύσης (βιολογικές δυνάμεις και κληρονομικές προδιαθέσεις) και της ανατροφής (περιβαλλοντικές δυνάμεις και εμπειρίες της ζωής). Με άλλα λόγια, δημιουργείται βιολογικά, αλλά ο βαθμός ανάπτυξής της εξαρτάται από τις προσωπικές εμπειρίες. Όσο περισσότερο χρόνο αφιερώνει κάποιος στη χρήση και ενίσχυσή της και όσο καλύτερη καθοδήγηση ή ενθάρρυνση δέχεται, τόσο περισσότερο αναπτύσσεται ο συγκεκριμένος τομέας νοημοσύνης. Άρα, τονίζεται ο ρόλος του πολιτισμού στην ανάπτυξη (κάθε είδους) νοημοσύνης. Τα εννέα είδη ευφυΐας, αν και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, παραμένουν ξεχωριστές οντότητες. Κύριος «ένοχος» για την άνιση ανάπτυξη των διάφορων τομέων νοημοσύνης θεωρείται το σχολείο, επειδή σχεδόν μονομερώς επικεντρώνεται στην καλλιέργεια δύο μόνο ευφυϊών, της γλωσσικής και της λογικομαθηματικής και σχεδόν περιθωριοποιεί τις υπόλοιπες. Το σχολείο, όμως, θα έπρεπε να αναπτύσσει όλους τους τύπους νοημοσύνης, ώστε το άτομο να αξιοποιήσει όλες τις

δυνατότητές του. Η διδασκαλία εστιάζοντας συχνά στη μεταβίβαση των γνωστικών περιεχομένων αποκτά εισηγητική μορφή, που συντηρεί την αυθεντία του εκπαιδευτικού αναθέτοντας σε αυτόν την πλήρη δικαιοδοσία για λήψη αποφάσεων και καθορισμό μεθόδων και ρυθμών και στηρίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην μονόδρομη πληροφόρηση μέσω της παράδοσης και της διάλεξης. Μια τέτοια μορφή διδασκαλίας περιορίζει δραστικά τις δυνατότητες αντιπαράθεσης και αλληλεπίδρασης, οδηγεί το σύνολο των μαθητών στην παθητικότητα, αγνοεί τους ατομικούς ρυθμούς λειτουργίας και προόδου και επιβάλλει τους απόλυτα διακριτούς ρόλους ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές. Επιπλέον, αγνοώντας τις μεμονωμένες μαθησιακές ανάγκες αντενδείκνυται στη διαρκώς αυξανόμενη ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, ενώ προκρίνοντας κατά κύριο λόγο την αξία της γλωσσικής νοημοσύνης παραγκωνίζει τη σπουδαιότητα άλλων τύπων νοημοσύνης που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εξίσου. Ειδικότερα, δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη η σύγχρονη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης σύμφωνα με την οποία μαθητές με ενισχυμένη γλωσσική νοημοσύνη αντιλαμβάνονται καλύτερα και προσαρμόζονται άμεσα σε εισηγητικές μορφές διδασκαλίας, ενώ όσοι διακρίνονται σε άλλους τύπους νοημοσύνης, που θα μπορούσαν εξίσου να αξιοποιηθούν μέσα στη σχολική τάξη, όπως η διαπροσωπική ή η ενδοπροσωπική, δίνουν άθελά τους τη λανθασμένη εντύπωση ότι αδυνατούν να αντεπεξέλθουν. Τα εκπαιδευτικά συστήματα μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων ως επί το πλείστον αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική ευφυΐα. Οι τρόποι, όμως, κατάκτησης της γνώσης είναι πολλαπλοί και εφόσον οι μαθητές κατέχουν διαφοροποιημένους τύπους νοημοσύνης και μαθαίνουν με διαφορετικούς τρόπους, πρέπει να διδάσκονται και διαφορετικά, ποικιλότροπα και πολυδιάστατα.

Διδακτικές προτάσεις σε φιλολογικά μαθήματα βάσει της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner

Όπως παρατηρεί η Φουντοπούλου (2018), η διδασκαλία πολλών φιλολογικών μαθημάτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει απαλλαγεί από την αποκλειστική εντρυφήση στο κείμενο του κάθε μελετώμενου έργου και υιοθετεί ολοένα και εντονότερα βασικά δομικά στοιχεία του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (Von Glasersfeld, 2008· Joldersma, 2011), η μάθηση δεν αποτελεί φαινόμενο ερεθίσματος και αντίδρασης, αλλά οικοδόμησης νοητικών δομών και αυτό το πνεύμα προσέγγισης της μάθησης και της μόρφωσης διέπει τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων ιδιαίτερα στη βαθμίδα του γυμνασίου, ως προς τον τρόπο διαμόρφωσης των σχολικών εγχειριδίων και γενικότερα, ως προς τη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος. Η διδασκαλία, απελευθερωμένη από την απόλυτη ορθολογική οργάνωση, από τους αυστηρά προκαθορισμένους στόχους και από τις προδιαγεγραμμένες διαδικασίες, επιδιώκει την ευέλικτη και πολύπλευρη αναπαράσταση των διάφορων πτυχών της γνώσης και της πραγματικότητας, ώστε οι μαθητές να αποκτούν γνώσεις στοχαζόμενοι, όμως, συγχρόνως για τον εαυτό τους και για τους άλλους. Η γνώση απεκδύεται τον μανδύα του αδιαμφισβήτητου χαρακτήρα και της αντικειμενικότητας και οι μαθητές την προσεγγίζουν οικοδομώντας την μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης που χαρακτηρίζεται από συμμετοχικές, συνεργατικές και διαδραστικές

διαδικασίες. Ο απώτερος σκοπός δεν είναι η κατάληξη στην απόλυτη γνώση και αλήθεια, αλλά η πλουραλιστική προσέγγιση της μελετώμενης γνώσης μέσω ποικίλων υποκειμενικών ερμηνευτικών διαστάσεων. Η διαφωνία με τη λεπτομερή εφαρμογή ενός τυποποιημένου διδακτικού σχεδιασμού οδηγούν σε μια προσέγγιση ανθρωποκεντρική και λιγότερο προβλέψιμη. Η γνώση χτίζεται σταδιακά και συνοικοδομείται ως αποτέλεσμα συνεργασίας και από κοινού αναζήτησης ανάμεσα σε όλους τους μαθητές, καθώς ο τελικός γνωστικός στόχος δεν είναι προκατασκευασμένο υλικό έτοιμο προς τυπική αποστήθιση ή παθητική αφομοίωση, αλλά ευρύτερο υλικό δεκτικό σε τροποποιήσεις, προσθήκες και επεξεργασίες (Mercer, 2000).

Σύμφωνα με τη Φρυδάκη (2009), οι προσανατολισμένες προς τον κονστρουκτιβισμό εκπαιδευτικές εφαρμογές είναι ποικίλες και εμπεριέχουν τη γνωστική σύγκρουση, τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, τα μαθησιακά στυλ, την αφήγηση ιστοριών, αλλά και την αναγνώριση και αξιοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, στο οποίο επιδόθηκε ο Gardner. Το θεωρητικό πλαίσιο της προσέγγισης του Gardner οριοθετεί διδακτικές τεχνικές που επιδιώκουν την πραγμάτευση ενός θέματος από πολλαπλές οπτικές. Εφόσον οι μαθητές διαθέτουν διαφοροποιημένους τύπους νοημοσύνης και μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, πρέπει να διδάσκονται και διαφορετικά. Αντί οι μαθητές να διδάσκονται όμοιο περιεχόμενο με όμοιες μεθόδους, απαιτείται η προσέγγιση της διδακτέας ύλης και της νέας γνώσης από πολλαπλά σημεία εισόδου και μέσω πολλαπλών αναπαραστάσεων του ίδιου αντικειμένου. Ακολουθούν δύο συγκεκριμένα παραδείγματα διδακτικών προτάσεων, που εσωτερικεύουν το πνεύμα της θεωρίας του Gardner.

Το πρώτο παράδειγμα εφαρμόζεται στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση της Οδύσσειας στην πρώτη γυμνασιακή τάξη, όπου ο διδάσκων μπορεί να προσεγγίσει το θέμα «Το ταξίδι του Οδυσσέα» μέσα από δραστηριότητες που απευθύνονται σε όλες τα επιμέρους είδη νοημοσύνης. Ειδικότερα, ανατίθενται οι εξής εργασίες ανάλογα με την συγκεκριμένη νοητική ικανότητα του κάθε μαθητή:

- *Γλωσσική νοημοσύνη*: συντάξτε για κάθε σταθμό της περιπλάνησης του Οδυσσέα ένα σύντομο κείμενο χρησιμοποιώντας λέξεις – κλειδιά, όπως ονομασίες τόπων και προσώπων, συναισθήματα ηρώων, συνέπειες πράξεων και επιλογών.
- *Λογικομαθηματική νοημοσύνη*: σχηματίστε υποθέσεις για τη σύγχρονη γεωγραφική θέση των σταθμών των περιπλανήσεων του Οδυσσέα βασιζόμενοι στις αναφορές του ίδιου του Ομήρου, αλλά και αξιοποιώντας λοιπές ιστορικές και γεωγραφικές πηγές.
- *Μουσική νοημοσύνη*: επιλέξτε για κάθε περιπλάνηση του Οδυσσέα μια μελωδία ταιριαστή στην κάθε περίπτωση και εξέλιξη.
- *Χωροταξική νοημοσύνη*: εντοπίστε στον χάρτη τους σταθμούς των περιπλανήσεων του Οδυσσέα.
- *Κινησθητική νοημοσύνη*: κατασκευάστε τη σχεδία του Οδυσσέα αξιοποιώντας τις αναφορές που υπάρχουν μέσα στο ποιητικό κείμενο.

- *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη*: επιλέξτε σε ποιο σημείο των περιπλανήσεών του θα επιθυμούσατε να συναντήσετε τον Οδυσσέα και δικαιολογήστε την προτίμησή σας.
- *Διαπροσωπική νοημοσύνη*: οριοθετήστε από την αρχή ως το τέλος όλους τους σταθμούς των περιπλανήσεων του Οδυσσέα αναλαμβάνοντας ο καθένας από εσάς ένα συγκεκριμένο κομμάτι.
- *Νατουραλιστική νοημοσύνη*: περιγράψτε το φυσικό περιβάλλον στα διάφορα σημεία των περιπλανήσεων του Οδυσσέα.

Το δεύτερο παράδειγμα εφαρμόζεται στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στην τρίτη γυμνασιακή τάξη ή στην πρώτη λυκειακή τάξη. Ο διδάσκων στο πλαίσιο της προσέγγισης της ποίησης του Καβάφη αναθέτει στους μαθητές τις εξής ασκήσεις:

- *Γλωσσική νοημοσύνη*: συντάξτε ένα περιεκτικό βιογραφικό σημείωμα για τον Καβάφη λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις συνεχείς γεωγραφικές μετακινήσεις στη ζωή του όσο και τις έντονες και διαρκείς ποιητικές αναζητήσεις του.
- *Λογικομαθηματική νοημοσύνη*: σχηματίστε υποθέσεις για την ελλιπέστατη εν ζωή αναγνώριση του ποιητή αξιοποιώντας στοιχεία τόσο από τα προσωπικά βιώματα του ποιητή όσο και από το γενικότερο ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της κατάστασης στην ελληνική επικράτεια της εποχής.
- *Μουσική νοημοσύνη*: αποδώστε στην «Ιθάκη» και στο «Όσο μπορείς» την κατάλληλη κατά τη γνώμη σας μουσική επένδυση αντλημένη είτε από την έντεχνη ελληνική μουσική (Παπαθανασίου, Σπανουδάκη, Καραϊνδρου κ.ά.) είτε από την ευρωπαϊκή κλασική μουσική (Μπαχ, Μπετόβεν, Τσαϊκόφσκι κ.ά.).
- *Χωροταξική νοημοσύνη*: εντοπίστε στον χάρτη τους νοερούς, αλλά και αληθινούς γεωγραφικούς σταθμούς των πόλεων που αναφέρονται στα ιστορικά καβαφικά ποιήματα.
- *Κινησθητική νοημοσύνη*: διανθίστε καβαφικά ποιήματα της επιλογής σας με αντιπροσωπευτικές ζωγραφιές ή σκίτσα.
- *Ενδοπροσωπική νοημοσύνη*: εντρυφήστε σε κάποιο φιλοσοφικό ποίημα του ποιητή και καταγράψτε σύντομα τους λόγους για τους οποίους σας αγγίζει περισσότερο. *Διαπροσωπική νοημοσύνη*: οριοθετήστε το περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά και την τεχνοτροπία των ποιημάτων του Καβάφη σε όλες τις φάσεις της ζωής του αναλαμβάνοντας η καθεμία ομάδα μια συγκεκριμένη κατηγορία ποιημάτων (φιλοσοφικά, ιστορικά, ερωτικά κ.λπ.).
- *Νατουραλιστική νοημοσύνη*: περιγράψτε το φυσικό περιβάλλον της Αλεξάνδρειας στην οποία γεννήθηκε και πέρασε τα σημαντικότερα χρόνια της ζωής του ο αλεξανδρινός ποιητής.

Συμπεράσματα

Η πρόσφατη και συνεχώς επικαιροποιημένη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner είναι εφικτό και θεμιτό να ληφθεί υπόψη στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη και πράξη. Η επίσημη πολιτεία μέσα από τα

αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τις οδηγίες διδασκαλίας, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως οι άμεσοι διδάσκοντες και οι απτοί εκπρόσωποι της ακολουθούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλουν έμπρακτα να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να υιοθετήσουν διδακτικές τεχνικές και στρατηγικές που οικειοποιούνται τα στοιχεία και το πνεύμα της θεωρίας του αμερικανού ερευνητή, ώστε να αναδείξουν όλες τις εσωτερικές δυνάμεις του μαθητικού δυναμικού και να καλλιεργήσουν το σύνολο των νοητικών ικανοτήτων τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in theory and practice*. New York: Basic Books.
- Joldersma, C. (2011). Ernst Von Glasersfeld's radical constructivism and truth as disclosure, *Educational Theory*, 61(3), 275-293.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης*. (Μ. Παπαδοπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Τεύχος δεύτερο, Αρ. φύλλου 303.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007α). *Δραματική Ποίηση, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2007β). *Δραματική Ποίηση, Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Von Glasersfeld, E. (2008). Learning as a constructive reality, *AntiMatters*, 2(3), 33-49.
- Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2018). *Το προσδιοριστικό πλαίσιο της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών από μετάφραση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.

Το «λογικό πρόβλημα» της γλωσσικής κατάκτησης & εκμάθησης. Συσχέτιση με το «λογικό πρόβλημα» της γλωσσικής αλλαγής

Σκιαδάς Γρηγόρης

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ Δυτικής Ελλάδας, griskiadass@sch.gr

Περίληψη

Τα φαινόμενα της γλωσσικής κατάκτησης και της γλωσσικής αλλαγής συνδέονται άρρηκτα με το «λογικό πρόβλημα» στη γλώσσα. Διαφαίνεται μια άμεση σχέση μεταξύ τους στη διαδικασία κατάκτησης τόσο της μητρικής γλώσσας (Γ1) όσο και της εκμάθησης των δεύτερων γλωσσών (Γ2). Σε αυτές τις διεργασίες καθοριστικός χαρακτηρίζεται ο ρόλος της Καθολικής Γραμματικής ως ένα εγγενές γραμματικό αφηρημένο σύστημα, μια εσωτερική γραμματική και νοητική κληρονομιά με την οποία ο άνθρωπος γεννιέται. Στοιχεία της Γ1, Γ2 και της Καθολικής Γραμματικής, κυρίως όσον αφορά στο χαρακτηριστικό της επιμέρους παραμετροποίησης των φυσικών γλωσσών από τις καθολικές αρχές που διέπουν όλες τις γλώσσες, εμπλέκονται και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους. Αποτελούν τους βασικούς παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην τελική επίτευξη της γλωσσικής ικανότητας και γλωσσικής πλήρωσης του φυσικού ομιλητή ή επηρεάζουν το βαθμό της γλωσσικής αλλαγής.

Λέξεις-Κλειδιά: Γλωσσική κατάκτηση, γλωσσική αλλαγή, λογικό πρόβλημα

Εισαγωγή

Στη μελέτη αυτή εστιάζουμε σε δύο βασικά γλωσσικά φαινόμενα - τη γλωσσική κατάκτηση και τη γλωσσική αλλαγή - με στόχο να αναλύσουμε κύρια προβλήματα τα οποία πηγάζουν από τα παραπάνω αυτά φαινόμενα. Τα λογικά προβλήματα της γλωσσικής κατάκτησης και αλλαγής συνδέονται άμεσα μεταξύ τους ενώ όπως καταδεικνύεται, και τα δύο ορίζονται από την ύπαρξη συγκεκριμένων γλωσσικών παραμέτρων και τη διαδικασία ρύθμισης των τιμών τους. Παράλληλα, είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την έννοια και τον ρόλο της Καθολικής Γραμματικής (UG - Universal Grammar)· ενός εγγενούς γραμματικού αφηρημένου συστήματος, μιας εσωτερικής γραμματικής ως νοητική κληρονομιά με την οποία ο άνθρωπος γεννιέται (Ambridge & Lieven, 2011).

Σκοπός του ατόμου κατά τη διαδικασία εκμάθησης - κατάκτησης μιας γλώσσας, είτε ως μητρική (Γ1) είτε ως ξένη γλώσσα (Γ2), είναι να κατακτήσει ένα γλωσσικό σύστημα που θα του επιτρέπει, βασιζόμενος σε ένα ποσοτικά μικρό **γλωσσικό εμπειρικό υλικό** στο οποίο εκτίθεται (**input**), να δημιουργεί γραμματικές αναπαραστάσεις. Αυτές θα τον καθιστούν ικανό να κατανοεί ή να παράγει γλώσσα σε επικοινωνιακά περιεχόμενα, ανταποκρινόμενος σε διάφορες κοινωνικές, ψυχολογικές και επικοινωνιακές ανάγκες. Η **γλωσσική κατάκτηση (Language acquisition)** της Γ1 και Γ2 σχετίζεται άμεσα με το φαινόμενο της **γλωσσικής αλλαγής (Language change)**. Οι διαδικασίες που παρεμβαίνουν στη γλωσσική κατάκτηση και αλλαγή είναι αρκετά πολύπλοκες. Ο γενικός χαρακτήρας της γλώσσας και ο τρόπος κατάκτησής της δημιουργούν το **«λογικό πρόβλημα»**, το οποίο αφορά τόσο στη γλωσσική κατάκτηση, σε επίπεδο Γ1 και Γ2, όσο

και στη γλωσσική αλλαγή.

Καθολική γραμματική & γλωσσική κατάκτηση της μητρικής γλώσσας

Η Καθολική Γραμματική (ΚΓ) είναι ένα αναπόσπαστο κομμάτι μιας εγγενούς βιολογικής γλωσσικής ικανότητας που βοηθά τον ομιλητή της γλώσσας (learner) να κατακτήσει μια συγκεκριμένη γραμματική, με βάση τη γλωσσική εμπειρία στην οποία εκτίθεται. Αποτελεί το κομβικό σημείο αφετηρίας προς τη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης (White, 2003). Είναι η αφηρημένη γραμματική γνώση, την οποία φέρει το παιδί πριν την έκθεσή του στο γλωσσικό περιβάλλον της οιασδήποτε Γ1. Το άτομο ή μαθητής βασίζεται σε αυτή την εσωτερική αφηρημένη γλωσσική κληρονομιά (innate endowment) (Lightfoot, 2010) για να φτάσει στην κατάκτηση και επιτέλεση ενός γλωσσικού συστήματος, το οποίο θα του επιτρέπει να αναπτύσσει γλωσσικές αναπαραστάσεις και να χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη γλώσσα σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιεχόμενα. Η Καθολική Γραμματική, τελικά, ορίζει τη μορφή που μπορούν να πάρουν οι επιμέρους συγκεκριμένες γραμματικές κάθε γλωσσικού συστήματος. Αυτή παρέχει τις γενικές γραμματικές κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά σε επίπεδο φωνολογικό, μορφολογικό, συντακτικό και σημασιολογικό. Θέτει τους περιορισμούς στις λειτουργίες των γραμματικών, καθορίζει το υπολογιστικό σύστημα καθώς και τις αρχές στις οποίες αυτές υπόκεινται. Οι αρχές αυτές χωρίζονται σε κάποιες γενικές και αμετάβλητες με καθολική ισχύ (**καθολικές αρχές - language universals**) και σε **παραμέτρους (parameters)** (Chomsky, 1986a; Chomsky, 1995) που επιτρέπουν τη διαφοροποίηση των γλωσσών μεταξύ τους (Chomsky, 1981; Tsimpli & Roussou, 1991) και (Christiansen et al. 2009). Το άτομο, ως μελλοντικός χρήστης μιας συγκεκριμένης γλώσσας καλείται να αποδώσει τις σωστές τιμές στις παραμέτρους βασιζόμενος στο βασικό γλωσσικό υλικό (input) στο οποίο εκτίθεται. Με αυτό τον τρόπο, ενεργοποιώντας τις διάφορες παραμετρικές αρχές, οδηγείται στην κατάκτηση της γραμματικής της συγκεκριμένης γλώσσας (Chomsky, 1986b). Η Καθολική Γραμματική με τις παραμέτρους της είναι παρούσα χρονικά τόσο στο παιδί που βρίσκεται στη διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας (mother tongue) όσο και στον ενήλικα που τη χρησιμοποιεί σε διαφορετικά επικοινωνιακά περιεχόμενα. Έτσι θέτει τους περιορισμούς κατά τη διάρκεια της γλωσσικής κατάκτησης ενώ από την άλλη ελέγχει τη γνώση της γλώσσας του ώριμου φυσικού ομιλητή.

Τα **πρωτογενή γλωσσικά δεδομένα (primary linguistic data)** (Hornstein, 1998) είναι καταλυτικής σημασίας στον καθορισμό της μορφής που θα πάρει η γραμματική της γλώσσας η οποία θα κατακτηθεί στη συνέχεια. Κατά τη διαδικασία της κατάκτησης διαμορφώνεται το λεξικό της Γ1 και παράλληλα οι παράμετροι αποκτούν τις ιδιαίτερες τιμές που αναφέρονται στη συγκεκριμένη γλώσσα. Στο τέλος, με σταθεροποίηση της γραμματικής της Γ1, το παιδί - ως φυσικός ομιλητής - φτάνει σε ένα επίπεδο **γλωσσικής επάρκειας και επιτέλεσης (language competency and performance)**. Επομένως, η γλώσσα με τις γενικές, πολύ λεπτές, αφηρημένες και συνάμα πολύπλοκες ιδιότητές της, είναι δύσκολο να κατακτηθεί εάν δεν λάβουμε υπόψη μας τους έμφυτους γλωσσικούς περιορισμούς οι οποίοι διέπουν τη γραμματική και τους μηχανισμούς κατάκτησής

της.

Η γλωσσική κατάκτηση ως γλωσσικό φαινόμενο

Η προσέγγιση της γλώσσας μέσω της έννοιας της Καθολικής Γραμματικής με την ύπαρξη των πρωτογενών γλωσσικών δεδομένων, των καθολικών αρχών και των παραμέτρων, προσδίδει στη διαδικασία της γλωσσικής κατάκτησης σαφώς μια βιολογική βάση. Ωστόσο, ως συγκεκριμένη ικανότητα στο άτομο, η κατάκτηση μιας γλώσσας δεν συσχετίζεται με τη νοημοσύνη. Μας καταδεικνύει τα καθαρά γλωσσικά συστατικά που επιδρούν σε αυτή και τα οποία είναι γενικού χαρακτήρα και δεν συσχετίζονται με τις επιφανειακές δομές των επιμέρους γλωσσών. Παράλληλα, η εξελικτική της πορεία στον φυσικό ομιλητή φαίνεται τυποποιημένη και δεν συνδέεται με τις διαφορετικότητες των ανθρώπων ή το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον το οποίο ο χρήστης της γλώσσας βιώνει ως μέλος του. Γίνεται αντιληπτό πως αποτελεί μια καθαρά υποσυνείδητη διεργασία η οποία μάλιστα χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι λαμβάνει χώρα σε μη επίσημα γλωσσικά περιεχόμενα (Gordon, 2000).

Συνεπώς, αποτελεί μια νοητική διαδικασία η οποία, ωστόσο, έχει αποκλειστικά γλωσσικό και μόνο χαρακτήρα. Σε αντίθεση με την πολυπλοκότητά της, η γλώσσα κατακτιέται σχετικά εύκολα και γρήγορα ακολουθώντας συγκεκριμένο ρυθμό ανάπτυξης που δεν μπορεί να επηρεαστεί από οποιασδήποτε μορφής διδακτική καθοδήγηση, παρέμβαση ή άσκηση (Mehler et al. 2008.). Το παιδί με την έκθεσή του σε συγκεκριμένο «ανεπίσημο» γλωσσικό περιβάλλον είναι σε θέση να παράγει απεριόριστο αριθμό δομών τις οποίες ενδέχεται μάλιστα να μην είχε ποτέ ακούσει ως τώρα. Η δημιουργική ιδιότητα της γλώσσας είναι υπεύθυνη για τη δυσαναλογία ανάμεσα στο γλωσσικό υλικό στο οποίο το παιδί εκτίθεται και σε κείνο που το ίδιο αναγνωρίζει και τελικά παράγει για τις δικές του επικοινωνιακές ανάγκες.

Το «λογικό πρόβλημα» στη γλωσσική κατάκτηση

Η διαφαινόμενη δυσαναλογία ανάμεσα στο εισαγόμενο (input) και στο παραγόμενο υλικό (output) μας οδηγεί στη διατύπωση του **«λογικού προβλήματος της γλωσσικής κατάκτησης» (logical problem of language acquisition)**. Το παιδί καλείται με το περιορισμένο ποσοτικά εισερχόμενο γλωσσικό υλικό να προχωρήσει σε διάφορες ερμηνευτικές διαφοροποιήσεις και τελικά να παράγει γλωσσικές δομές που ποτέ πριν δεν είχε χρησιμοποιήσει (Hendriks, 2000).

Η Καθολική Γραμματική έρχεται να δώσει απάντηση στο ζήτημα του «λογικού προβλήματος» από τη στιγμή που θεωρεί ότι ο φυσικός ομιλητής σε νηπιακή ηλικία ήδη φαίνεται να «γνωρίζει» υποσυνείδητα πλήθος γραμματικών ιδιοτήτων των οποίων ποτέ δεν είχε την άμεση εμπειρία από το γλωσσικό υλικό στο οποίο έχει εκτεθεί. Επομένως, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι ιδιότητες αυτές ανήκουν σε ένα αρκετά πεπερασμένο και όχι απόλυτα συγκεκριμένο υλικό. Το παιδί δεν χρειάζεται να μάθει αυτό το υλικό αλλά το γνωρίζει, εκ των προτέρων, από τη γέννησή του και το χρησιμοποιεί ανάλογα στην εξελικτική διαδικασία της κατάκτησης της μητρικής γλώσσας (White,

1985). Σε αυτό το υλικό εμπεριέχονται κάποιες σταθερές αρχές που κρίνονται αληθείς ως προς την ισχύ τους σε όλες τις γλώσσες καθώς τις παραμέτρους εκείνες οι οποίες διαφοροποιούν τις επιμέρους γλώσσες μεταξύ τους.

Το εν λόγω εμπειρικό γλωσσικό υλικό (input) χαρακτηρίζεται ως «**θετική μαρτυρία**» (**positive evidence**) και αποτελείται από φράσεις που ως ένα σημείο αποκαλύπτουν τις ιδιότητες της γραμματικής. Η «θετική μαρτυρία» εμφανίζεται κυρίως στην πορεία εκμάθησης της μητρικής γλώσσας και εστιάζει σε γλωσσικά παραδείγματα τα οποία καταδεικνύουν μόνο τι είναι γραμματικά αποδεκτό στη συγκεκριμένη γλώσσα (Finley, 2012). Συνήθως ο ομιλητής φαίνεται να εκτίθεται σε παραδείγματα «θετικής» και όχι «**αρνητικής μαρτυρίας**» (**negative evidence**) καθώς εμπειρικά έρχεται σε επαφή με προτασιακά δεδομένα που είναι γραμματικώς σωστά και αποδεκτά, ενώ ποτέ δεν πληροφορείται άμεσα ποιες προτάσεις είναι μη αποδεκτές ή λανθασμένες γραμματικά (Marcus, 1993; Hsu & Chater, 2010). Ως τέτοια «μαρτυρία» θεωρείται κάθε μορφής γλωσσική ανατροφοδότηση η οποία προσδιορίζει τις μη αποδεκτές ή μη γραμματικές δομές σε επίπεδο λόγου. Το παιδί αρχίζει να ξεχωρίζει τύπους ή δομές που δεν επιτρέπονται στη γλώσσα χωρίς μάλιστα να έχει διδαχτεί κάτι τέτοιο. Ταυτόχρονα αρχίζει να αναγνωρίζει ότι ορισμένα σημασιολογικά σχήματα επιτρέπονται μόνο σε κάποια επικοινωνιακά περιβάλλοντα ενώ σε άλλα όχι. Η «θετική μαρτυρία» θεωρείται μείζονος σημασίας προϋπόθεση στη γλωσσική κατάκτηση παρά το γεγονός ότι και ο ρόλος της αρνητικής μαρτυρίας δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητος στην όλη διαδικασία (Kabak & Meemann 2013).

Καθολική γραμματική και παράμετροι

Βασικό στοιχείο της θεωρητικής προσέγγισης της Καθολικής Γραμματικής αποτελεί η ύπαρξη παραμέτρων οι οποίες παίζουν τον ουσιαστικό ρόλο στη διαφοροποίηση των επιμέρους γλωσσών συντελώντας καταλυτικά στην εκμάθησή τους. Λειτουργούν ως ένα σύνολο «ενσωματωμένων» επιλογών στις οποίες αποδίδονται τιμές. Οι παράμετροι μπορούν να πάρουν συνήθως δύο τιμές που καθορίζονται από την Καθολική Γραμματική. Η γλωσσική κατάκτηση συνίσταται, κατά ένα μέρος, στη σωστή επιλογή-απόδοση των τιμών των παραμέτρων και ενεργοποιούνται χάρη στο πεπερασμένο εισαγωγικό γλωσσικό υλικό που δέχεται ο ομιλητής όταν εκτίθεται σε συγκεκριμένο γλωσσικό περιβάλλον.

Αρχικά με τον Chomsky (White, 2003) είχε διατυπωθεί η ιδέα ότι κάθε παράμετρος συνοδεύεται από μια σειρά συντακτικών ιδιοτήτων που ενεργοποιούνται ταυτόχρονα. Για παράδειγμα, η παράμετρος του Κενού Υποκειμένου σχετίζεται με άλλες μορφολογικές ιδιότητες που παρατηρούνται στις γλώσσες με κενό υποκείμενο. Η παραπάνω διαπίστωση οδήγησε σε μια οικονομικότερη περιγραφή της γλωσσικής κατάκτησης με τον ομιλητή να χρειάζεται, μέσω του εισαγόμενου υλικού (input), να αναγνωρίσει την τιμή μιας παραμέτρου και με τις υπόλοιπες ιδιότητες να εμφανίζονται αυτόματα. Σύμφωνα με νεότερες θέσεις, η παραμετροποίηση συσχετίζεται με το λεξικό και τις ιδιότητες των στοιχείων που το απαρτίζουν, τις λεγόμενες **λειτουργικές κατηγορίες (functional categories)** (Ouhalla, 1991).

Καθολική γραμματική & γλωσσική κατάκτηση της Γ2

Στην περίπτωση της εκμάθησης της Γ2 υπάρχουν συγκεκριμένα σημεία τα οποία διαφοροποιούν τη διαδικασία αυτή από κείνη της γλωσσικής κατάκτησης της Γ1. Αρχικά θεωρείται δεδομένο ότι στη γραμματική της Γ1 έχει επιτευχθεί η ρύθμιση των τιμών των παραμέτρων. Επίσης, το επιθυμητό «ώριμο» γλωσσικό επίπεδο της Γ2 πολύ σπάνια πιστεύεται ότι θα φτάσει στο αντίστοιχο επίπεδο της Γ1 (Tarone, 2006). Ωστόσο, δίστανται οι απόψεις όσον αφορά στον βαθμό της διαφορετικότητας του ενός επιπέδου (Γ1) από εκείνο της Γ2 και ποιοι είναι οι παράγοντες οι οποίοι οδηγούν σε αυτή τη διαφορετικότητα (Tsimplici & Roussou, 1991).

Η γλώσσα που παράγεται από τη διαδικασία μάθησης της Γ2 (**διαγλώσσα - interlanguage**) είναι συστηματική και διέπεται από ένα γλωσσικό σύστημα αρκετά πολύπλοκο. Εστιάζοντας στη διαγλώσσα μέσα από τη γενετική προσέγγιση μας απασχολεί **α)** η γραμματική μιας τέτοιας γλώσσας, **β)** ο ρόλος της Καθολικής Γραμματικής και **γ)** κατά πόσο μια διαγλώσσα έχει ιδιότητες φυσικής γλώσσας. Η γλωσσική επιτέλεση των μη φυσικών ομιλητών μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τη γραμματική της διαγλώσσας η οποία καθορίζεται από παραμέτρους και αρχές της Καθολικής Γραμματικής. Φυσικά η γραμματική μιας διαγλώσσας διαφέρει σε πολλά σημεία από τη γραμματική του φυσικού ομιλητή.

Το «λογικό πρόβλημα» στη Γ2

Οι μαθητές μιας ξένης γλώσσας (Γ2) φαίνεται να αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα στη διαμόρφωση ενός γλωσσικού συστήματος όταν καλούνται, μέσα από ένα πεπερασμένο input στο οποίο θα εκτεθούν, να φθάσουν στην ικανότητα χρήσης της Γ2 - λογικό πρόβλημα της γλωσσικής εκμάθησης. Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα εάν και σε ποιο βαθμό η Καθολική Γραμματική είναι παρούσα και στην εκμάθηση της Γ2.

Το παραπάνω ερώτημα απασχόλησε την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα ήδη από τη δεκαετία του 80 η οποία αρχικά εστίασε στο εάν όντως η Καθολική Γραμματική παραμένει ενεργή και στην εκμάθηση της Γ2 (access issue). Στη συνέχεια, αναδείχτηκαν επιμέρους ερωτήματα που αφορούσαν, κυρίως, στο κατά πόσο οι μαθητές της Γ2 μπορούν να χρησιμοποιούν τις γενικές αρχές της Καθολικής Γραμματικής και να ενεργοποιούν ή να απενεργοποιούν τις αντίστοιχες παραμέτρους. Ένας άλλος ενδιαφέρον προβληματισμός αφορά στον βαθμό στον οποίο η μητρική γλώσσα Γ1, με τη μορφή παραμέτρων, επηρεάζει τη διαδικασία εκμάθησης της Γ2 και τον τελικό σχηματισμό της γραμματικής της διαγλώσσας.

Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα το οποίο σχετίζεται με την έννοια του «λογικού προβλήματος» αποτελεί η παραδοχή ότι και στη Γ2 υπάρχουν εκείνες οι αφηρημένες και πολύπλοκες ιδιότητες της γραμματικής. Συνεπώς, εάν αποδειχτεί ότι ο ομιλητής της Γ2 έχει αποκτήσει κάποιες αφηρημένες ιδιότητες, οι οποίες φυσικά δεν συσχετίζονται με το εισερχόμενο υλικό, τότε μπορούμε να παραδεχθούμε ότι αυτές ανήκουν στην Καθολική Γραμματική και ότι η τελευταία ασκεί περιοριστικούς κανόνες στη διαγλώσσα.

Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία κατάκτησης της Γ2 ακολουθεί μια παράλληλη πορεία με αυτή της Γ1 παρόλο το γεγονός ότι ένας ομιλητής της Γ2 δύσκολα μπορεί να φτάσει το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας και επιτέλεσης του φυσικού ομιλητή στην ίδια γλώσσα. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζει στο να αποδειχτεί εάν ο ομιλητής της Γ2 μπορεί -όπως και ο ομιλητής της Γ1- από ένα απλό και μικρό σε μέγεθος εισερχόμενο υλικό να φτάσει σε επίπεδο να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις πολύπλοκες ιδιότητες της ξένης γλώσσας.

Ο ρόλος της Γ1 και της Καθολικής Γραμματικής στη Γ2

Στην περίπτωση της Γ2 είναι δεδομένο ότι οι ομιλητές της έχουν ήδη κατακτήσει τον τρόπο αναπαράστασης της γλώσσας, δηλαδή τη γραμματική της μητρικής. Όσον αφορά στην παρουσία ή τον ρόλο της Γ1 και της Καθολικής Γραμματικής στην εκμάθηση της Γ2 οι επιστημονικές θέσεις διίστανται. Ωστόσο τίθενται ορισμένοι γενικοί προβληματισμοί οι οποίοι χρήζουν εξέτασης και μελέτης πριν προβούμε στη διαμόρφωση μιας επιστημονικής άποψης για το παραπάνω ερώτημα. Οι Bley-Vroman και Schachter (White, 2003) ισχυρίζονται ότι σε περίπτωση που οι ομιλητές εμφανίζουν μια υποσυνείδητη γνώση της γλώσσας Γ2 αυτό μάλλον προκύπτει από την επίδραση της Γ1 και όχι από την ίδια την Καθολική Γραμματική.

Το πιο ενδιαφέρον θα ήταν εάν οι ομιλητές της Γ2 είχαν να επιδείξουν στη γραμματική της δικής τους διαγλώσσας αφηρημένες και λεπτές ιδιότητες οι οποίες σε καμιά περίπτωση δεν προέρχονται από τα εισερχόμενα δεδομένα της Γ2 και ούτε έχουν να κάνουν με τη μητρική τους γλώσσα ως μεταφορά στοιχείων της επιφανειακής δομής της Γ1. Ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να εξετάσουμε και να αποκλείσουμε είναι κάθε υπόνοια μάθησης κάτω από καθοδήγηση, παρατήρηση ή συχνή έκθεση του μαθητή στο γλωσσικό υλικό. Τέλος, βασική προϋπόθεση που θέτουν οι ερευνητές είναι η πενία του περιεχόμενου του input ώστε ο συνδυασμός αυτού με την προϋπάρχουσα γνώση γραμματικής να μην οδηγεί στην εκμάθηση της Γ2 χωρίς την ύπαρξη περιορισμών στη μεταγλώσσα από την Καθολική Γραμματική.

Η απουσία της Καθολικής Γραμματικής στη Γ2

Η Καθολική Γραμματική φαίνεται να μην είναι διαθέσιμη στη μάθηση της Γ2 (**no access position ή partial access position**). Η αντίληψη αυτή παρουσιάζεται μέσα από την αρχή της «**Fundamental Difference**» σύμφωνα με την οποία η κατάκτηση της Γ1 από ένα παιδί διαφέρει πολύ από την εκμάθηση της Γ2 από έναν ενήλικα. Η κατάκτηση της Γ2 δεν περιορίζεται από την Καθολική Γραμματική ή τουλάχιστον αυτό συμβαίνει ελάχιστα επί των αρχών εκείνων που είναι προσβάσιμες μέσα από τη γραμματική της Γ1. Συνεπώς, κάθε μηχανισμός που συσχετίζεται με την κατάκτηση της Γ1 φαίνεται να απουσιάζει στην αντίστοιχη διαδικασία της Γ2. Οι μαθητές επιμένουν σε παραμετροποιήσεις που αναφέρονται στη Γ1 (Schachter 1989, όπως αναφέρεται στη White, 2003) ή στη γραμματική που διαμορφώνουν δεν υπάρχει ίχνος των αρχών της Καθολικής Γραμματικής (Clahsen and Muysken 1986). Άρα, η υποσυνείδητη γνώση η οποία κατακτάται από το μαθητή της Γ2 προκύπτει από την ήδη διαμορφωμένη γνώση της

γραμματικής της Γ1 και συνεπώς η γραμματική της διαγλώσσας εμπεριέχει ιδιότητες που προκύπτουν από τη γνώση της Γ1. Σύμφωνα με τους Clahsen (1988) και Clahsen & Muysken (1986) υπάρχει μια ποιοτική διαφορά στην εκμάθηση της Γ2 από τη Γ1. Στη μητρική γλώσσα η Καθολική Γραμματική είναι εμφανής ενώ στην εκμάθηση της Γ2 χρησιμοποιούνται από τον ομιλητή περισσότερο επαγωγικές στρατηγικές.

Ωστόσο, η τοποθέτηση αυτή εγείρει βασικούς προβληματισμούς. Σύμφωνα με τα παραπάνω εάν κατά τη γλωσσική κατάκτηση της Γ2 χρησιμοποιούνται αποκλειστικά επαγωγικές στρατηγικές εκμάθησης, τότε οι γραμματικές που θα προκύπτουν θα οδηγούν στη διαμόρφωση «μη υπαρκτών» γλωσσών που δεν υπόκεινται σε περιορισμό της ΚΓ. Επίσης δε θα υπήρχε το «λογικό πρόβλημα» της γλωσσικής κατάκτησης.

Άμεση εμπλοκή της Καθολικής Γραμματικής στη Γ2

Η αντίθετη άποψη (**direct access**) δέχεται την πρόσβαση της Καθολικής Γραμματικής στην κατάκτηση της Γ2. Στη γραμματική της διαγλώσσας υπάρχουν σημεία περιορισμών που προέρχονται από τις αρχές της Καθολικής Γραμματικής αφού παρατηρούμε παραμετρικές τιμές που διαφέρουν από τις αντίστοιχες της Γ1. Μερικοί υποστηρίζουν την απόλυτη απουσία της Γ1 και οι μαθητές της Γ2 φθάνουν σε ένα επίπεδο γνώσης της γλώσσας ανεξάρτητα από τη γραμματική της πρώτης. Οι ομιλητές της Γ2 κατακτούν δομές μέσω παρατήρησης των περιορισμών της Καθολικής Γραμματικής και απορρίπτουν επιφανειακές ερμηνείες που προέρχονται από άλλη πηγή εκτός αυτής.

Όταν η Καθολική Γραμματική είναι αυτή που ασκεί περιορισμούς στη γραμματική της διαγλώσσας, μπορούμε να εντοπίσουμε στον ομιλητή της Γ2 μια υποσυνείδητη γνώση και χρήση λεπτών αντιθέσεων (Κρύσταλ, 2003) που δε διακρίνονται άμεσα από το input της Γ2 αλλά και σε καμιά περίπτωση δεν είναι αναγνωρίσιμες στη Γ1. Έτσι οι γραμματικές της διαγλώσσας εμφανίζουν χαρακτηριστικά φυσικών γλωσσών.

Παρουσία της Καθολικής Γραμματικής και της Γ1 στη Γ2

Μια τρίτη εκδοχή (**indirect access**) αναγνωρίζει τη συμβολή της Καθολικής Γραμματικής και της Γ1. Ο μαθητής έχει πρόσβαση στις αρχές και τις παραμέτρους της πρώτης μέσα από τη Γ1 αλλά αυτό συμβαίνει, κυρίως, στα πρώτα στάδια της πορείας κατάκτησης της Γ2. Μπορεί, επίσης, να συνοδεύεται από μια ανασύνθεση στη γραμματική και την απόδοση τιμών στις παραμέτρους που οφείλεται στο εισαγόμενο υλικό της Γ2.

Σημαντικό εδώ παραμένει το ερώτημα εάν, σε περίπτωση άμεσης ή πλήρους πρόσβασης στη Καθολική Γραμματική, η Γ1 επηρεάζει τη διαμόρφωση της γραμματικής της διαγλώσσας ή είναι απύσχα. Στο πλαίσιο αυτής της ερώτησης οι υποστηρικτές της πλήρους πρόσβασης της Καθολικής Γραμματικής στη Γ2 διακρίνονται σε κείνους που αρνούνται την παράλληλη εμπλοκή της Γ1 και σε κείνους που δε βρίσκουν λόγους να απορρίψουν την ενδεχόμενη επιρροή της. (**Full Transfer, Full Access Hypothesis**) (White, 2003).

Το περιεχόμενο της διαγλώσσας

Πέρα από τη διάσταση απόψεων στο θέμα της εμπλοκής ή όχι της Γ1 ή της Καθολικής Γραμματικής στη διαγλώσσα και τη Γ2 το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην ίδια τη γραμματική της διαγλώσσας και κατά πόσο αυτή έχει να επιδείξει χαρακτηριστικά ή ιδιότητες φυσικής γλώσσας. Το περιεχόμενο του προβλήματος έγκειται στο να κατανοήσουμε τη φύση της δημιουργούμενης γλώσσας Γ2 και τη γλωσσική ικανότητα του ομιλητή της σε σχέση με την εμπλοκή της Καθολικής Γραμματικής. Όμως, στον χώρο της γλωσσικής κατάρτησης (Γ1 είτε Γ2) η γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) θεωρείται μια αφηρημένη έννοια. Αυτό σημαίνει ότι ένας ομιλητής δεν μπορεί να φτάσει απόλυτα σε αυτή και ο ερευνητής θα πρέπει να θέσει μόνος του τα όρια της γλωσσικής πλήρωσης (linguistic performance) ώστε να μπορεί να καθορίσει τα χαρακτηριστικά των νοητικών αναπαραστάσεων (White, 2003).

Με τη χρήση διαφόρων τεχνικών, οι ερευνητές προχωρούν στην οργάνωση της μεθοδολογίας και των δεδομένων για να ερευνήσουν το πρόβλημα της γλωσσικής ικανότητας. Καμία μέθοδος, όμως, δε φαίνεται να προσεγγίζει την ικανότητα αυτή απόλυτα αφού σε κάθε περίπτωση έχουμε την εμπλοκή παραγόντων γλωσσικής πλήρωσης. Πραγματικά συμπεράσματα για τη γλωσσική ικανότητα του ομιλητή μπορεί να εξαχθούν μόνο όταν από την έρευνά μας σε διαφορετικές ομάδες μαθητών καταλήξουμε σε συγκλίνουσες ή όμοιες τάσεις. Μια τέτοια έρευνα μπορεί να περιλαμβάνει εργασίες που αφορούν στην παραγωγή και κατανόηση δεδομένων. Επίσης, περιλαμβάνει ασκήσεις προσδιορισμού της ορθότητας ή γραμματικότητας μιας πρότασης και αντιστοίχισης φράσεων για τη δημιουργία προτάσεων με τη χρήση νέων τεχνολογιών. Η καταλληλότητα των μεθόδων διαφέρει ανάλογα με το επίπεδο της έρευνας και τα αποτελέσματα που επιδιώκουμε. (White, 2003).

Η γλωσσική αλλαγή

Αν η κατάκτηση της σύνταξης αφορά στην απόδοση τιμών στις παραμέτρους, τότε και η συντακτική αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ως η αλλαγή αυτών των τιμών στη συγκεκριμένη γλώσσα. Συνήθως η αλλαγή έχει σχέση με την έννοια του χρόνου. Αυτό φαίνεται στη σύγκριση της Λατινικής με τις μοντέρνες γλώσσες που προέκυψαν από αυτή. Στη Λατινική η σειρά των όρων της πρότασης ήταν ελεύθερη ενώ τώρα στις Romance γλώσσες επικρατεί η σειρά ρήμα - αντικείμενο. Σύμφωνα με το Lightfoot (1979, 1991, 1998), η παραμετρική αλλαγή αποτελεί ένα μέρος της διαδικασίας παραμετροποίησης σε μια γλώσσα. Η γλωσσική αλλαγή μπορεί να θεωρηθεί ότι ξεκινά όταν μια ομάδα ατόμων συγκλίνουν σε ένα γραμματικό σύστημα που διαφέρει έστω και σε μια παραμετρική τιμή από το σύστημα των ομιλητών των οποίων η γλωσσική παραγωγή μπορεί να θεωρηθεί ως input. Στις αλλαγές υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες όπως ιστορικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί που επηρεάζουν τον προφορικό λόγο και γενικότερα τη γλωσσική αλλαγή. Φυσικά στη μελέτη της αλλαγής ο γλωσσολόγος εξαιρεί τους εξωγλωσσικούς παράγοντες και επικεντρώνεται στην αλλαγή ως μια καθαρή διαφοροποίηση μεταξύ των γραμματικών συστημάτων.

Το λογικό πρόβλημα της γλωσσικής αλλαγής

Το μοντέλο της γλωσσικής αλλαγής έρχεται να προστεθεί ως συνέπεια της γλωσσικής κατάκτησης (Lightfoot, 1991 όπως αναφέρεται στο Niyogi & Berwick, 1997). Εάν θεωρήσουμε ότι τα παιδιά κατακτούν τη γραμματική της Γ1 όπως ακριβώς αυτή πραγματώνεται στους ενήλικους, τότε δε θα είχαμε ποτέ γλωσσική αλλαγή (Niyogi & Berwick, 1997). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι υπάρχει μια διάσταση ανάμεσα στην περιγραφή της γλωσσικής κατάκτησης και στο γεγονός ότι τα γραμματικά συστήματα αλλάζουν μέσα στον χρόνο. Η γλωσσική κατάκτηση είναι μια διαδικασία προκαθορισμένη με το τελικό της στάδιο να συγκλίνει στη γραμματική στην οποία οι ομιλητές εκτίθενται. Το λογικό πρόβλημα της γλωσσικής αλλαγής εμφανίζεται εάν αναρωτηθούμε πώς από τη μια έχουμε την προαναφερθείσα σύγκλιση και από την άλλη τη γλωσσική αλλαγή.

Θα πρέπει, τελικά, να ορίσουμε ξανά τον όρο γλωσσική κατάκτηση με μια λιγότερη ντετερμινιστική στάση. Οι Roberts & Roussou (2003) ονομάζουν αυτή την άποψη της γλωσσικής κατάκτησης «**ασθενή ντετερμινισμό**». Η γλωσσική κατάκτηση θα πρέπει να είναι ντετερμινιστική στον βαθμό που όλοι οι παράμετροι φέρουν τιμή. Αυτό επιτρέπει σε κάποιες παραμέτρους να πάρουν τιμές διαφορετικές από κείνες του αρχικού input και να έχουμε γλωσσική αλλαγή. Βέβαια, δε σημαίνει ότι μια αλλαγή σίγουρα θα συμβεί αφού τις περισσότερες φορές υπάρχει πετυχημένη σύγκλιση ανάμεσα στη γλώσσα των παιδιών και τη μητρική. Η αλλαγή έρχεται όταν η γλωσσική εμπειρία (trigger) προκαλεί ασάφεια ή αδιαφάνεια για μια παραμετρική ρύθμιση.

Συνεπώς, το λογικό πρόβλημα της γλωσσικής αλλαγής φαίνεται να αλληλοεπιδρά με αυτό της γλωσσικής κατάκτησης. Τα αποτελέσματα του δευτέρου προβλήματος οδηγούν το παιδί σε μια όχι απόλυτη σύγκλιση της αποκτημένης γλώσσας με αυτή των ενηλίκων. Αυτή η ελάχιστη απόκλιση των δύο γραμματικών συστημάτων οδηγεί με την πάροδο του χρόνου στη γλωσσική αλλαγή. Υπάρχουν συντακτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σταδιακά (gradual changes) και άλλες που συμβαίνουν σε μια γενιά (sudden changes).

Παραμετροποίηση και λογικό πρόβλημα γλωσσικής αλλαγής

Στα πλαίσια του «ασθενούς ντετερμινισμού» μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει ένας μηχανισμός ο οποίος, έχοντας τον ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και τη γλωσσική εμπειρία, χειρίζεται τη δεύτερη ως εισερχόμενο υλικό (input) για να αποδώσει παραμετρικές τιμές ως εξαγόμενο υλικό (output).

Ο Dresher αναφέρει ότι κάθε παράμετρος φέρει μια **βασική (default)** και μια **μαρκαρισμένη (marked) ρύθμιση** ενώ συνοδεύεται από μια **ένδειξη (cue)**. (Roberts & Roussou, 2003). Από την άλλη, ο Lightfoot (1998), πιστεύει ότι δεν υπάρχουν ανεξάρτητες παράμετροι. Μερικές ενδείξεις είναι παρούσες σε όλες τις γλώσσες ενώ κάποιες άλλες μόνο σε μερικές και αυτές είναι που προκαλούν τη γλωσσική διαφοροποίηση. Ως ένδειξη νοούνται τα τμήματα της γλωσσικής εμπειρίας που είναι μέρη του εισερχόμενου υλικού σε αντίθεση με τις παραμέτρους που αφορούν αφηρημένες ιδιότητες της

γλώσσας και είναι μέρος της νοητικής αναπαράστασης κάθε ατόμου.

Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι οι παράμετροι ορίζονται ανεξάρτητα και οι μαθητές κάνουν χρήση των ενδείξεων μέσω του εισερχόμενου υλικού - input. (Roberts & Roussou, 2003). Άλλωστε, οι παράμετροι ανήκουν στο λεξικό και αναφέρονται ειδικότερα στις λεξικές κατηγορίες. Πρέπει να υπάρχει ένας μηχανισμός που να επιτρέπει την κατάκτηση των λεξικών στοιχείων και των λεξικών κατηγοριών και να είναι ο ίδιος με κείνον που οδηγεί στη ρύθμιση των παραμέτρων. Ένας τέτοιος μηχανισμός μπορεί να ανήκει στην Καθολική Γραμματική ή να αποτελεί ένα ανεξάρτητο κομμάτι που παρεμβάλλεται σε αυτή. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η σχέση μεταξύ παραμέτρων και ενδείξεων είναι μάλλον έμμεση με το μαθητή της γλώσσας στον ρόλο του διαμεσολαβητή. Αυτό μας δίνει τη δυνατότητα να διατηρήσουμε και τους δύο όρους, με τις ενδείξεις να πηγάζουν από το εμπειρικό υλικό και τις παραμέτρους να ορίζονται από την Καθολική Γραμματική.

Συμπέρασμα

Το φαινόμενο της γλωσσικής κατάκτησης συνδέεται άμεσα με εκείνο της γλωσσικής αλλαγής. Η έννοια του «ασθενούς ντετερμινισμού» στη γλωσσική κατάκτηση μπορεί να ερμηνεύσει το γεγονός ότι η γλώσσα δεν είναι ένα στατικό σύστημα αλλά ένα σύστημα που αλλάζει. Βασικό ρόλο και στα δύο παραπάνω φαινόμενα παίζει η Καθολική Γραμματική και κυρίως το κομμάτι των παραμέτρων. Αν και υπάρχουν διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις στο θέμα, μπορούμε να καταλήξουμε σε μερικά συμπεράσματα που αφορούν στη γλωσσική κατάκτηση της Γ1/Γ2, τη γλωσσική αλλαγή και τα «λογικά προβλήματα» που προκύπτουν. Οι παράμετροι είναι ιδιότητες των λεξικών στοιχείων και η γλωσσική κατάκτηση θεωρείται ως ρύθμιση αυτών ενώ οι παραμετρικές αλλαγές των τιμών οδηγούν στη συντακτική γλωσσική αλλαγή. Η μάθηση συνδέεται τόσο με τη γλωσσική κατάκτηση όσο και με τη γλωσσική αλλαγή. Υποτίθεται ότι υπάρχει κάποιος μηχανισμός που μας επιτρέπει να ρυθμίζουμε ξανά και ξανά τις παραμέτρους. Ο μηχανισμός στηρίζεται στο εισερχόμενο υλικό -input- ενώ αλλαγή έχουμε σε περιπτώσεις ασάφειας ή αμφισημίας. Τότε ο ομιλητής επιλέγει τη βασική (Default) επιλογή η οποία είναι μια εσωτερική τάση του μηχανισμού μάθησης και εκφράζει την προτίμηση για απλούστερες αναπαραστάσεις. Το «λογικό πρόβλημα» της γλωσσικής αλλαγής συνδέεται με την ιδιότητα του μηχανισμού μάθησης ως ενός συστήματος με αρκετά υπολογιστικά χαρακτηριστικά. Η αλλαγή συμβαίνει όταν η γλωσσική εμπειρία ή οι ενδείξεις δεν είναι επαρκείς ώστε να εμποδίσουν τον ομιλητή να επιλέξει μια πιο απλή τιμή μιας παραμέτρου. Οι αλλαγές, ενώ συνήθως έχουν την τάση της απλούστευσης του συστήματος, είναι δυνατόν να δημιουργούν πολυπλοκότητα σε άλλο σημείο του.

Βιβλιογραφία

Ambridge, B. & Lieven, E. V. M. (2011), *Child Language Acquisition: Contrasting Theoretical Approaches*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1986a). *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1986b). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. Praeger, New York.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Christiansen, M. H., Collins, C., & Edelman, S. (2009). *Language Universals*. Oxford University Press.
- Clahsen, H., & Muysken, P. (1986). The availability of universal grammar to adult and child learners - a study of the acquisition of German word order. *Interlanguage Studies Bulletin* (Utrecht), 2(2), 93–119.
- Clahsen H. (1988). Parameterized Grammatical Theory and Language Acquisition. In: Flynn S., O'Neil W. (eds) *Linguistic Theory in Second Language Acquisition. Studies in Theoretical Psycholinguistics*, vol 8. Springer, Dordrecht.
- Finley, S. (2012). «The Role of Negative and Positive Evidence in Adult Phonological Learning.» *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 18(1), 61-68.
- Gordon, N. (2000). The acquisition of a second language. *European Journal of Paediatric Neurology*, 4(1), 3 – 7.
- Hendriks, P. (2000). The problem with logic in the logical problem of language acquisition. In: Lila R. Gleitman & Aravind K. Joshi (Eds), *Proceedings of the 22nd Annual Meeting of the Cognitive Science Society*. Institute for Research in Cognitive Science, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA, pp. 220-225.
- Hornstein, N. (1998). Noam Chomsky, In Edward Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. London: Routledge.
- Hsu, A. S. and Chater, N. (2010). The Logical Problem of Language Acquisition: A Probabilistic Perspective. *Cognitive Science*, 34, 972-1016.
- Kabak, B. & Meemann, K. (2013). The role of positive vs. negative evidence in learning a novel dialect pattern: American English speakers' grammatical intuitions on a-prefixing in Appalachian English. *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*, 61(3), 287-306.
- Κρύσταλ, Ντ. (2003). *Λεξικό Φωνολογίας και Φωνητικής* (μτφρ. Γ. Ξυδόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.

- Lightfoot, D. (1979). Rule Classes and Syntactic Change. *Linguistic Inquiry*, 10(1), 83-108. Retrieved June 3, 2020, from www.jstor.org/stable/4178096.
- Lightfoot, D. (1991). *How to set parameters: arguments from language change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lightfoot, D. (1998). *The development of language: acquisition, change and evolution*. Oxford: Blackwell.
- Lightfoot, D. (2010). "Language acquisition and language change". *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1(5), 677–684.
- Marcus, G. F. (1993). Negative evidence in language acquisition. *Cognition*, 46, 53–85.
- Mehler, J., Nespor, M., Peña, M. (2008.) What Infants Know and What they Have to Learn about Language. *European Review* 16(4), 429-444.
- Niyogi, P., & Berwick, R.C. (1997). A Dynamical Systems Model for Language Change. *Complex Systems*, 11,161–204.
- Ouhalla, J. (1991). *Functional Categories and Parametric Variation*. London: Routledge.
- Roberts, I & A. Roussou. (2003) *Syntactic Change: A Minimalist Approach to Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tarone, E. (2006). "Interlanguage". In Brown, Keith. *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Boston: Elsevier, 747–751
- Tsimpli, I.M., Roussou A. (1991). Parameter-resetting in L2? *UCL Working Papers in Linguistics*, 3, 149-170.
- White, L. (1985). Is there a logical problem of second language acquisition? *TESL Canada* 2(2), 29-41.
- White, L. (2003). *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge: CUP.

**Διερεύνηση συστηματικών λαθών πολύγλωσσων διδασκομένων την Ιταλική με
την αξιοποίηση Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων Μαθητικού Λόγου:
Τα όμοια σύμφωνα**

Αθανασία (Σούλα) Δρακούλη

Καθηγήτρια Ελληνικής και Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

Διδάκτορας Φιλολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών

Διδάσκουσα Ιταλικής Γλώσσας και Ορολογίας Παν/μίου Κρήτης

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

drakoulia@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη προβαίνει σε περαιτέρω διερεύνηση αποτελεσμάτων πρόσφατης έρευνας η οποία διεξήχθη με την επιστημονική μέθοδο που αξιοποιεί τα Ηλεκτρονικά Σώματα Κειμένων Μαθητικού Λόγου στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας. Συγκεκριμένα, από τα συστηματικά λάθη που καταγράφονται σε γραπτά που παράγουν πολύγλωσσα άτομα των οποίων η μητέρα είναι Ιταλίδα και ο πατέρας Έλληνας, κατά την περίοδο ένταξή τους σε τμήματα εκμάθησης της Ιταλικής για την απόκτηση πιστοποιητικού ιταλομάθειας ή τη διεξαγωγή ανώτερων σπουδών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της γειτονικής χώρας, μελετούνται διεξοδικότερα οι εσφαλμένες ορθογραφικές απεικονίσεις λέξεων της Ιταλικής με ζεύγος όμοιων συμφώνων, καθώς αποτελεί την πολυπληθέστερη κατηγορία λαθών σε φωνητικό-φωνολογικό και ορθογραφικό επίπεδο. Τα λάθη αυτά ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται βάσει του τρόπου πραγμάτωσής τους (παράλειψη ή πλεοναστική χρήση των όμοιων συμφωνικών συμπλεγμάτων), αναδεικνύονται επιρροές από την Ελληνική/μητρική καθώς και από άλλες ξένες γλώσσες που οι διδασκόμενοι γνωρίζουν (κυρίως την Αγγλική) και προτείνονται διδακτικές προτάσεις “θεραπείας” των λαθών αυτών με σκοπό την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της γλώσσας-στόχου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μελέτη Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων Μαθητικού Λόγου, πολύγλωσσοι διδασκόμενοι ελληνοϊταλικής καταγωγής, αξιοποίηση λαθών στην “τάξη των ιταλικών”

Πολυγλωσσία στις “τάξεις των ιταλικών”

Τα τελευταία χρόνια η πολυγλωσσία και η πολυπολιτισμικότητα αποτελούν βασικό διακριτικό γνώρισμα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας στη χώρα μας, όπως και σε μεγάλο τμήμα του δυτικού κόσμου. Συχνά, στις τάξεις κάθε γνωστικού αντικειμένου, όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, υπάρχουν διδασκόμενοι με μητρική γλώσσα διαφορετική από την Ελληνική, φορείς ενός “άλλου” πολιτισμού, λίγο έως πολύ, διαφορετικού από τον “δικό μας”. Η κατάσταση αυτή συναντάται και στις “τάξεις των ιταλικών”, όπου, κατά μεγάλη πλειοψηφία, οι αλλόγλωσσοι διδασκόμενοι προέρχονται από χώρες της Ευρώπης. Ανάμεσα σε αυτούς καταγράφεται και η φοίτηση ατόμων που έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει στη χώρα μας, έχοντας τον έναν εκ των δύο

γονείς ελληνικής και τον άλλον ιταλικής καταγωγής τα οποία επιλέγουν να διδαχτούν, σε ιδιωτικά ή δημόσια εκπαιδευτήρια, τη γλώσσα (την οποία έως τότε μάθαιναν συνομιλώντας με τον Ιταλό γονέα τους και την οικογένειά του), με κύριο σκοπό την απόκτηση κάποιου πιστοποιητικού ιταλομάθειας ή τη διεξαγωγή (προπτυχιακών, μεταπτυχιακών ή διδακτορικών) σπουδών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ιταλίας.

Πολύγλωσσοι διδασκόμενοι έχοντες τον ένα γονέα Ιταλό ή Ιταλίδα

Η εκ γενετής επαφή των ατόμων αυτών με την Ιταλική γλώσσα δημιουργεί, στο πλαίσιο του προγράμματος εκμάθησης στο οποίο εντάσσονται (όπως και στο σύνολο της κοινωνίας), στάσεις και πεποιθήσεις οι οποίες θεωρούν τα άτομα που έχουν πατέρα Ιταλό ή μητέρα Ιταλίδα, ως “γνήσιους” φυσικούς ομιλητές της γλώσσας-στόχου και, κατά συνέπεια, “άριστους” γνώστες και χρήστες της. Πολλοί, μάλιστα, αναρωτιούνται “για ποιο λόγο άτομα ελληνοϊταλικής καταγωγής βρίσκονται σε τάξεις των ιταλικών”. Στάσεις του είδους δεν λαμβάνουν υπόψη τους το γεγονός ότι τα άτομα αυτά έχουν ανατραφεί στη χώρα μας, έχουν πραγματοποιήσει τις βασικές τους σπουδές σε ελληνόγλωσσο περιβάλλον και ότι τη δεύτερη μητρική τους γλώσσα (την Ιταλική) δεν την σπούδασαν ποτέ, αλλά την απέκτησαν με τρόπο φυσικό μέσω της διαδικασίας μεταβίβασης της γλώσσας από γενιά σε γενιά. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι παράμετροι: α. κοινωνιογλωσσικής φύσης που σχετίζονται με ζητήματα εναλλαγής κωδικών προς εξυπηρέτηση των εκάστοτε επικοινωνιακών “αναγκών” και β. γλωσσικής-πολιτιστικής παρεμβολής, δυσχεραίνουν την πορεία των ατόμων αυτών στην “κατάκτηση” της ορθής Ιταλικής (νόρμα), της πρότυπης εκείνης ποικιλίας της κάθε φυσικής γλώσσας η οποία αποτελεί τον κανόνα για την παραγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 1999, σελ. 1003).

Πρόκειται, όντως, για πολύγλωσσα άτομα τα οποία κατέχουν και εναλλάσσουν στην καθημερινότητά τους περισσότερες γλωσσικές μορφές: 1) την Ελληνική σε διάφορες “ποικιλίες” της, από τον οικείο λόγο που χρησιμοποιούν στο σπίτι τους και στις παρέες τους έως τη νόρμα στο πλαίσιο των σπουδών τους), 2) την Ιταλική που τους δίδαξε ο Ιταλός γονέας τους, μια γλωσσική μορφή η οποία μακράν απέχει από την πρότυπη ποικιλία (συνήθως πρόκειται για ένα συνονθύλευμα της καθομιλουμένης Ιταλικής και της διαλέκτου του ιδιαίτερου τύπου καταγωγής του γονέα), 3) την Αγγλική την οποία διδάσκονται στο σχολείο, καθώς και σε εξωσχολικές δομές εκπαίδευσης, κατά το μεγαλύτερο μέρος των σπουδών τους (από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού έως το λύκειο: Milioni, Mamidaki & Drakouli 2020 [2016]), 4) τη Γερμανική ή/και τη Γαλλική που επίσης διδάσκονται στο σχολείο από την 5η τάξη του Δημοτικού σχολείου έως την τελευταία του Γυμνασίου. Πρόκειται, επίσης, για άτομα-φορείς δύο πολιτισμών, του ελληνικού (της χώρας στην οποία γεννήθηκαν και ζουν) και του ιταλικού (της χώρας όπου ζει η δεύτερη οικογένειά τους και όπου περνάνε συχνά τις διακοπές τους). Όλα τα παραπάνω διαφοροποιούν τους ελληνοϊταλικής καταγωγής διδασκόμενους από τους φυσικούς εκείνους ομιλητές της Ιταλικής οι οποίοι ζουν, μεγαλώνουν και μορφώνονται στην Ιταλία, γεγονός το οποίο αναδύεται κάθε φορά που τα άτομα ελληνοϊταλικής καταγωγής χρειάζεται να διαχειριστούν την ιταλική νόρμα.

Διερεύνηση της διαγλώσσας με την αξιοποίηση ΗΣΚ Μαθητικού Λόγου

Πρόσφατη μελέτη περίπτωσης διερεύνησε το επίπεδο ιταλομάθειας ενός καλώς ορισμένου συνόλου ατόμων (Ιωσηφίδης, 2008), αποτελούμενο από 5 Ελληνοϊταλούς των οποίων η μητέρα είναι Ιταλίδα (Δρακούλη 2020α), κατά το πρώτο διάστημα παρακολούθησης μαθημάτων της Ιταλικής σε οργανωμένη εκπαιδευτική δομή στη χώρα μας. Η έρευνα διεξήχθη με την αξιοποίηση: α. Ηλεκτρονικού (Υπο)Σώματος Κειμένων Μαθητικού Λόγου (ΗΣΚ1) απαρτιζόμενο από αυθεντικό γλωσσικό υλικό παραγόμενο από τους εν λόγω διδασκόμενους (Γούτσος & Φραγκάκη, 2015)· β. ομάδας έμπειρων Γλωσσολόγων-Φιλολόγων της Ιταλικής Γλώσσας που επιμελώς εντόπισαν και διόρθωσαν τα λάθη που περιέχονται στα υπό διερεύνηση κείμενα, δημιουργώντας, έτσι, το Ηλεκτρονικό Σώμα Κειμένων Αναφοράς (ΗΣΚ2) με το οποίο συγκρίθηκαν οι πρωτότυπες μαθητικές παραγωγές· γ. εξειδικευμένου λογισμικού γλωσσικής ανάλυσης (AntConc) για την αυτοματοποιημένη, ταχεία και αδιάβλητη επεξεργασία του υπό διερεύνηση γλωσσικού υλικού, το οποίο παρήχθη κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2017/18 και 2018/19 και αποτελείτο από 2.358 λέξεις προερχόμενες από τη σύνταξη αφενός μίας εργασίας αποκλίνουσας παραγωγής γραπτού λόγου διαγνωστικού χαρακτήρα (έκθεση-κατατακτήριο τεστ), δείγματα επιμελημένου τρόπου γραψίματος 1967 λέξεων, και αφετέρου (10 με 12) ηλεκτρονικών μηνυμάτων τα οποία ο καθένας από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είχε απευθύνει την ίδια περίοδο (μέσω κινητού τηλεφώνου) στην Ιταλίδα μητέρα του (δείγματα καθημερινού, απροσχεδίαστου και “αφρόντιστου” λόγου, 391 λέξεων: De Ruggieri 2004, σελ. 31). Το πρωτότυπο υπο-σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου που εξετάστηκε αποτέλεσε μια «δυναμικά προσδιορισμένη επιλογή» γλωσσικού υλικού απολύτως κατάλληλου για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας (Μικρός & Φουντοπούλου, 2002, σελ. 49) το οποίο ανέδειξε -σε σύγκριση με ό,τι επιτάσσει η νόρμα της Ιταλικής- την ύπαρξη στη διαγλώσσα των συμμετεχόντων ποικίλες αποκλίσεις σε όλα τα επίπεδα ανάλυσης λόγου της Ιταλικής ως γλώσσας-στόχου.

Σε φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο, μεταξύ άλλων, καταγράφηκαν πολλαπλής τυπολογίας παρεκκλίσεις οι οποίες αποτυπώνονται στον γραπτό λόγο με λανθασμένη ορθογραφική απεικόνιση των λέξεων. Η πολυπληθέστερη κατηγορία λαθών στο επίπεδο αυτό απαρτίζεται από την εσφαλμένη ορθογραφική απεικόνιση των όμοιων συμφώνων. Για τον εντοπισμό και τη συχνότητα εμφάνισης των λαθών αυτών στα δύο αντιπαραβαλλόμενα ΗΣΚ (ΗΣΚ1 και ΗΣΚ2), χρησιμοποιήθηκε η λειτουργική δυνατότητα Clusters (Συμπλέγματα) του λογισμικού αυτόματης επεξεργασίας γλωσσικών δεδομένων AntConc (Anthony, 2014, version 3.4.3, Tokyo: Waseda University) και τα αποτελέσματα ταξινομήθηκαν αλφαβητικά, μέσω της επιλογής sort, όπως φαίνεται στην ακόλουθη εικόνα:

Rank	Freq	Range	Cluster	Search Term ☒ Words ☐ Case ☒ Regex
55	8	2	classe	Start Stop Sort
56	1	1	commincia	Γράμματα προς αναζήτηση bb, cc, dd, ff, gg, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt, vv, zz BB, CC, DD, FF, GG, LL, MM, NN, PP, RR, SS, TT, VV, ZZ
57	4	1	commune	
58	1	1	communicano	
59	3	1	communicare	
60	2	1	communicativa	
61	2	1	communicativo	
62	15	1	comunicazione	

Εν συνεχεία, με την αξιοποίηση του Concordance Tool (άλλης λειτουργικής δυνατότητας του ίδιου προγράμματος αυτόματης γλωσσικής ανάλυσης) διερευνήθηκαν αντιπαροβολικά τα ΗΣΚ1 και ΗΣΚ2 και διαπιστώθηκε ότι λάθη στη γραφική απεικόνιση ζευγών όμοιων συμφώνων καταγράφονται στις παραγωγές όλων των συμμετεχόντων και μάλιστα σε ποσοστά λάθους που ξεκινούν από το 12, 6% και φτάνουν έως και το 42% στην ανάπτυξη θέματος-έκθεση, ενώ στην σαφώς πιο “ατημέλητη” γραφή των sms τα ποσοστά των εσφαλμένων ορθογραφικών απεικονίσεων των όμοιων συμφώνων διπλασιάζονται και σε κάποιες περιπτώσεις αγγίζουν το 75% και το 77,7%:

Διδασκόμενοι	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	Δ5
Ανάπτυξη θέματος	12,6%	18,01%	42,18%	34, 09%	24,52%
sms	75%	50%	77.7%	53,84%	50%

Προς περαιτέρω διασαφήνιση των “δυσκολιών” που συναντούν οι Ελληνοϊταλοί συμμετέχοντες στην έρευνα, καθώς και των αιτιών που τους οδηγούν να αποδώσουν εσφαλμένα τα όμοια σύμφωνα στα γραπτά που παράγουν στην Ιταλική-μητρική τους, αποφασίστηκε μια διεξοδικότερη ανάλυση των εν λόγω λαθών. Για την εξαγωγή ασφαλέστερων αποτελεσμάτων, αντικείμενο της μελέτης αυτής αποτέλεσαν λάθη τα οποία εμφανίζονται περισσότερες φορές στις παραγωγές του ίδιου διδασκόμενου ή/και στα γραπτά περισσότερων του ενός συμμετεχόντων. Οι υπόλοιπες αποκλίσεις δεν εξετάστηκαν καθώς ενδέχεται να αποτελούν απλά σφάλματα (α-συστηματικά και σποραδικά δείγματα ατυχούς πραγμάτωσης) ή γλωσσικές παρεκκλίσεις παραδρομής (τυχαία ολισθήματα τα οποία μπορούν να οφείλονται σε απροσεξία, σε συναισθηματική φόρτιση της στιγμής, σε άγχος κλπ) (Alexoroulou, 2005).

Κατ’ αυτόν τον τρόπο η διερεύνηση περιορίστηκε αποκλειστικά στα συστηματικά παραγόμενα λάθη, τις κατ’ επανάληψη αποκλίσεις διδασκόμενων από το σύστημα της γλώσσας στόχου που οφείλονται είτε στην παρεμβολή της μητρικής ή άλλων γλωσσών τις οποίες γνωρίζουν οι διδασκόμενοι, είτε σε ιδιαίτερα “δύσκολα” ή/και δυσνόητα χαρακτηριστικά της υπό εκμάθηση γλώσσας, είτε, ακόμα, σε εσφαλμένες υποθέσεις που αναπτύσσουν οι διδασκόμενοι στο πλαίσιο της διαδικασίας “κατάκτησης” της μελετώμενης γλώσσας. Τα (συστηματικά) λάθη αξιολογούνται: α. ως υπαρκτό δεδομένο της διαγλώσσας του διδασκόμενου, απαραίτητο για την επιτυχή εκμάθηση μιας γλώσσας

(Dulay, Burt, και Krashen, 1982 σελ. 138· Edge, 1989, σελ. 14), β. ως πηγή σημαντικών πληροφοριών για την πορεία του διδασκόμενου προς την κατάκτηση της γλώσσας-στόχου (Corder, 1981: 35-36) γ. ως μαρτυρία των (ψυχο)γλωσσικών δημιουργικών διαδικασιών που συγκροτούν την οργάνωση, την πορεία και τα αποτελέσματα της μαθησιακής δραστηριότητας (Alexoroulou, 2005, σς. 86-87) και δ. ως δεδομένο το οποίο, εάν διαγνωστεί εγκαίρως, μπορεί (μέσω κατάλληλων τεχνικών, στρατηγικών και μέσων) να “θεραπευτεί” και να πάψει να δυσχεραίνει την αποτελεσματική μάθηση (Δρακούλη & Κλεισαρχάκης, 2020).

Ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση των συστηματικών λαθών

Μια πρώτη κατηγοριοποίηση των λανθασμένων ορθογραφικών απεικονίσεων των όμοιων συμφώνων στο πρωτότυπο Σώμα Κειμένων Μαθητικού Λόγου (ΗΣΚ1) έγινε σε σχέση με τον τρόπο πραγμάτωσής τους (Dulay, Burt & Krashen, 1982· Δρακούλη, 2020β). Αναδύθηκε, έτσι, ότι το 55,30% των αποκλίσεων (73/132 λάθη) οφείλεται στην πλεοναστική χρήση, ενώ το 42% (56/132 λάθη) στην παράλειψη του ενός εκ των δύο όμοιων συμφώνων. Η διερεύνηση πιθανών αιτιών που ωθούν τους ελληνοϊταλικής καταγωγής διδασκόμενους στην πραγμάτωση των συγκεκριμένων παρεκκλίσεων οδήγησε στην ακόλουθη ομαδοποίηση:

1. Διαγλωσσικά λάθη, αποκλίσεις οι οποίες οφείλονται σε ζητήματα παρεμβολής της μητρικής ή πρώτης γλώσσας (στην περίπτωση μας της Ελληνικής) ή άλλων δευτέρων ή ξένων γλωσσών που οι διδασκόμενοι γνωρίζουν (κυρίως της Αγγλικής). Είναι γνωστό ότι για την επιτυχήστερη “κατάκτησή” της μελετώμενης ξένης γλώσσας (της Ιταλικής επί του προκειμένου), οι διδασκόμενοι ανατρέχουν στη μεταφορά σε αυτήν ήδη γνωστών γλωσσικών δομών (διαδικασία η οποία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα όταν υπάρχουν κοινά στοιχεία μεταξύ της γλώσσας εκκίνησης και της γλώσσας άφιξης). Στο πλαίσιο αυτό, όσον αφορά την πλεοναστική χρήση των όμοιων συμφώνων καταγράφονται λάθη: α. στις λέξεις που ανάγονται στο λήμμα *comune* (*comunicare, comunicazione, comunicativo/a, comunità*) οι οποίες εμφανίζονται 26 φορές στα γραπτά του συνόλου των συμμετεχόντων ($\Delta 1=2$ φορές, $\Delta 3=4$ φορές, $\Delta 3=2$ φορές, $\Delta 4=12$ φορές, $\Delta 5=6$ φορές) γραμμένες με δύο /mm/ (αντί του ενός /m/ που αποτελεί την σωστή ορθογραφική τους απεικόνιση στην Ιταλική) όπως συμβαίνει με τις αντίστοιχες οικογένειες λέξεων της Ελληνικής (κομμουνισμός, κομμούνια κομμουνιστικός-ή-ό, κομμουνιστής-τρια...) και της Αγγλικής γλώσσας (*communication, commun, communist, common, community, communicate...*) οι οποίες γράφονται με διπλό /μμ/ και /mm/ αντιστοίχως· β. στο απόλυτο αριθμητικό *milione/milioni* το οποίο εμφανίζεται 6 φορές ($\Delta 1=2$, $\Delta 3=2$, $\Delta 4=2$) γραμμένο με διπλό /ll/, κατά το αγγλικό *million*, αντί του ενός /l/ της ιταλικής λέξης (*milione*). Όσον αφορά την παράλειψη του ενός εκ των δύο όμοιων συμφώνων καταγράφονται λάθη: α. στις λέξεις *publico, pubblicazione* και *publicare* οι οποίες εμφανίζονται τέσσερις φορές (από 2 φορές στους $\Delta 3$ και $\Delta 5$) γραμμένες με ένα /b/ κατ’ επιρροή της ομάδας λέξεων που ανάγεται στο λήμμα *public* της Αγγλικής, αντί των ορθών *pubblico, pubblicazione* και *pubblicare* της Ιταλικής· β. το επίθετο

academico (2 φορές στον Δ1) (στη θέση του ορθού accademico) κατά το ελληνικό ακαδημαϊκός-ή-ό και το αγγλικό academic· γ. το ουσιαστικό rappresentazione (3 φορές στον Δ5) κατά το αγγλικό representation, αντί του ιταλικού rappresentazione· δ. το ουσιαστικό modelo (2 φορές στον Δ3) αντί του ορθού modello, κατά το ελληνικό μοντέλο και το αγγλικό modelo· ε. τα caratere και carateristico (στον Δ1), κατά τις αγγλικές λέξεις character και characteristic αντί των ιταλικών carattere και carateristico· στ. τύποι του ρήματος soddisfare γραμμένοι 4 φορές (από 2 φορές στον Δ1 και στον Δ3) με ένα /d/ (sodisfa, sodisfare, sodisfatti, sodisfatti) αντί των ορθών sodisfa, sodisfare και sodisfatti, κατά το satisfy της Αγγλικής· ζ. στους τύπους του ουσιαστικού struttura οι οποίοι εμφανίζονται από δύο φορές γραμμένοι (στους Δ3 και Δ4) χωρίς το ζεύγος των όμοιων /t/ (structure, struttura, strutture) και παραπέμπουν περισσότερο στο αγγλικό scructure παρά στα struttura/strutture της Ιταλικής· το ουσιαστικό messaggio γραμμένο 6 φορές (από 2 στους Δ2, Δ3 και Δ4) με ένα /g/ κατά το message της Αγγλικής και όχι με /gg/ όπως είναι η ορθή ορθογραφική απεικόνιση στην Ιταλική (messaggio).

2. Λάθη υπεργενίκευσης, είδος ενδογλωσσικών λαθών τα οποία οφείλονται σε τάση διδασκόμενων να χρησιμοποιούν λανθασμένα συγκεκριμένους τύπους της μελετώμενης ξένης γλώσσας κατ' αναλογία άλλων δομών της ίδιας γλώσσας· πρόκειται για τάση η οποία ικανοποιεί ανάγκες συμμετρίας μέσω της συστηματοποίησης (Richards, 1995: 174). Τέτοιες φαίνεται να είναι οι περιπτώσεις: α. της ορθογραφικής αναπαράστασης των lezioni, mestruazzioni, stanza με διπλό /zz/, αντί του ενός /z/ των ορθών lezioni, mestruazioni, stanza, κατ' αναλογία των πασίγνωστων pizza, pizzeria, pizzezza και β. των quell και qualle, αντί των ορθών quel και quale, κατά την πολύ εύχρηστη δεικτική αντωνυμία quello/a·
3. Λάθη άγνοιας των (φωνητικών ή/και γραμματοσυντακτικών) κανόνων που συνδέονται με την ορθογραφική απεικόνιση λέξεων της Ιταλικής (Βαλετόπουλος, 2006, σελ. 33), όπως: α. τα dall medico, dale Dolomiti, del anima, al inizio, al'argomento, nel arco, ala natura, sul'autobus, al'università, dale montagne, dall medico και nel'autobus αντί των ορθών dal medico, dalle Dolomiti, dell'anima, all'inizio, all'argomento, nell'arco, alla natura, sull'autobus, all'università, dalle montagne, dal medico και nell'autobus αντιστοίχως, γεγονός που μαρτυρά την άγνοια των κανόνων σχηματισμού των έναρθρων προθέσεων· β. τα erano και vano αντί των erano και vanno γεγονός που μαρτυρά την (πλήρη ή μερική) άγνοια των κανόνων που υπαγορεύουν πότε οι ρηματικοί τύποι στο 3ο πληθυντικό πρόσωπο γράφονται με ένα /n/ ή με δύο /nn/· γ. η χρήση των ρηματικών τύπων descriveremmo και utilizzeremmo της Απλής Ευκτικής στη θέση των αντίστοιχων τύπων του Απλού Μέλλοντα descriveremo και utilizzeremo, καταδεικνύει την άγνοια της ορθής χρήσης των συγκεκριμένων χρόνου και της έγκλισης και προκάλεσε τα εν λόγω ορθογραφικά λάθη.

Συμπεράσματα

Στην Ιταλική γλώσσα υπάρχει διακριτή άρθρωση των όμοιων συμφώνων των λέξεων, συχνά και με αντιθετική σχέση αναφορικά με τις ομόηχες λέξεις με το απλό σύμφωνο: fatto/fato, nonno/nono, sette/sete, anno/ano, nonna/nona...) (Nespor, 1999: 76). Στη Νέα Ελληνική γλώσσα, από την άλλη μεριά, η φωνητική-φωνολογική αποτύπωση είναι ιστορική, με συνέπεια τα όμοια σύμφωνα που περιέχονται σε κάποιες λέξεις να προφέρονται ως ένας φθόγγος (Χαραλαμπίκης, 1997, σελ. 50). Απόρροια αυτού του μεγάλου χάσματος που δημιουργείται ανάμεσα στην προφορά και στη γραφική αποτύπωση των λέξεων είναι η διαρκής και σταθερή τάση της πλειοψηφίας των ελληνόγλωσσων που διδάσκονται την Ιταλική ως ξένη γλώσσα στη χώρα μας, να απλοποιούν, σε έναν μόνο φθόγγο, τόσο την προφορά όσο και την γραφηματική απεικόνιση των όμοιων συμφώνων που εμπεριέχονται σε λέξεις της Ιταλικής, καθώς γράφουν “ό,τι προφέρουν”: pizza, fruta, vano, mama αντί των ορθών pizza, frutta, vanno, mamma (Δρακούλη & Μηλιώνη-Bertinelli, 2014). Σε πολλές περιπτώσεις, αν δεν έχουν διδαχθεί “το πώς γράφεται μια λέξη”, συχνά οι διδασκόμενοι την αποδίδουν στα γραπτά τους είτε τυχαία είτε κατ’ αναλογία του τρόπου με τον οποίο γράφεται κάποια παρόμοια λέξη της μητρικής ή κάποιας άλλης από τις ξένες γλώσσες τις οποίες γνωρίζουν. Από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται ότι ομοίως πράττουν και οι ελληνοϊταλικής καταγωγής συμμετέχοντες, οι οποίοι, έχοντας μεγαλώσει σε κατεξοχήν ελληνόγλωσσο περιβάλλον, στερούνται της ιδιότητας της γλωσσικής διαίσθησης που χαρακτηρίζει τους φυσικούς ομιλητές που ζουν στη γειτονική χώρα όπου η Ιταλική αποτελεί τον κύριο κώδικα επικοινωνίας. Έτσι, γράφουν, όχι βάσει του “τι ακούγεται”, αλλά βάσει συστηματικών υποθέσεων που κάνουν αναφορικά με τους φθόγγους της Ιταλικής και τη γραφική τους απεικόνιση ή βάσει όσων σχετικών πραγμάτων γνωρίζουν ήδη από την ίδια τη γλώσσα-στόχο, την Ελληνική μητρική ή την Αγγλική διδαχθείσα επί σειρά ετών ως ξένη γλώσσα.

Διδακτικές προτάσεις για τη “θεραπεία” της εσφαλμένης ορθογραφίας

Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας των διδασκομένων δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών εγχειριδίων, παιδαγωγικών πρακτικών και διδακτικών σεναρίων στο πλαίσιο της διδασκαλίας-εκμάθησης της Ιταλικής γλώσσας. Εάν, όμως, αυτό που επιθυμεί ο διδάσκων είναι να βοηθήσει τους “μαθητές του” στο να παράγουν ορθογραμμένα κείμενα, χρειάζεται να εντάξει συστηματικά στο “μάθημά του” (Minniti-Gonias, 2012) δραστηριότητες οι οποίες, λόγω των ταχύτατων ρυθμών και της αλλαγής προτεραιοτήτων της σύγχρονης εποχής, έχουν αφεθεί (λίγο έως πολύ) στο περιθώριο. Ανάμεσα σε αυτές: ασκήσεις ορθογραφίας και υπαγόρευσης (προτάσεων ή, ακόμα καλύτερα, ολόκληρων παραγράφων ή κειμένων), συστηματική οπτική παρατήρηση και επιμελής σχολιασμός της γραφικής απεικόνισης των λέξεων κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων.

Όλα τα παραπάνω πάντοτε σε συνάρτηση με την ανάδειξη των πτυχών εκείνων οι οποίες είναι αλληλένδετες (και για τον λόγο αυτόν απαραίτητες) για την ανάπτυξη της δεξιότητας της ορθής γραφηματικής απόδοσης των λέξεων στη γλώσσα στόχο, δηλαδή (Βαλετόπουλος, 2006, σελ. 33): α. των κανόνων μετεγγραφής των φθόγγων (φωνολογική πλευρά της ορθογραφίας), όπως είναι η διαφοροποιημένη προφορά των /s/ και /z/ αναλόγως με τη θέση τους μέσα στη λέξη: casa, αλλά cassa και ansia, zero, αλλά stanza· β. των μορφοσυντακτικών κανόνων οι οποίοι σχετίζονται με τη γραφή (γραμματική πλευρά της ορθογραφίας) κυρίως ρηματικών καταλήξεων (όπως, λόγου χάρη, του 3ου πληθυντικού προσώπου του Απλού Μέλλοντα που γράφεται πάντα με διπλό /nn/: parleranno, andranno, verranno,...) και ονοματικών καταλήξεων (όπως, παραδείγματος χάρη, τα θηλυκά ουσιαστικά σε -cia και σε -gia τα οποία εάν προηγούνται από σύμφωνο στο πληθυντικό αριθμό χάνουν το /i/ χωρίς η απώλεια να γίνεται ιδιαίτερα αισθητή κατά την προφορά της λέξης: loggia/logge, arancia/arance, αλλά farmacia/farmacie, valigia/valigie) και γ. των διαφοροποιήσεων στον τρόπο γραφής οι οποίες συνεπάγονται και τη διαφορετική σημασία που προσλαμβάνει η λέξη (λεξιλογική πλευρά της ορθογραφίας) (βλ. σχετικά ομόηχες λέξεις όπως nono/nonna, sete/sette, anno/ano,...).

Στο πλαίσιο αυτό ως ιδιαίτερα λειτουργικές και αποτελεσματικές πρακτικές προτείνονται η ανάθεση στους διδασκόμενους αφενός της αυτοδιόρθωσης και αφετέρου της διόρθωσης των γραπτών ασκήσεων ορθογραφίας/υπαγόρευσης από άλλους συν-διδασκόμενους. Έτσι, ο κάθε διδασκόμενος έρχεται σε επαφή με το αντικείμενο μελέτης μέσα από δύο διαφορετικούς ρόλους, του αξιολογούμενου και του αξιολογητή.

Βιβλιογραφία

- Alexopoulou, A. (2005). "El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas". *Revista de Lingüística Aplicada*, 43, 75-92.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- De Ruggieri, F. (2004). *Tecnologie Incarnate*, Roma: Meltemi.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and Correction*, London: Macmillan.
- Milioni, G., Mamidaki, S. & Drakouli, A. 2020 [2016], "Use of the language interference in the study of Italian as foreign language in Greece: embodied cultural similarities", in *EducatioNext*, vol. 4 (June 2020).
- Minniti-Gonias, D. (2012). *Italiano LS. Teoria e prassi*. Atene: [s.ed.]

- Richards, J. C. (1995). *Error Analysis*. London: Longman.
- Αραποπούλου Μ. & Γιαννουλοπούλου Γ. (1999). “Γλωσσάριο”. Στο Χριστίδης, Α.-Φ. (επιμ.), “Ισχυρές”-“ασθενείς” γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τόμ. Β'. Θεσ/νίκη: ΚΕΓ, σς. 997-1004.
- Βαλετόπουλος, Φ. (2006). “Τα λάθη στο γραπτό λόγο και η σχέση τους με τη μητρική γλώσσα των εξεταζομένων”. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Βαλετόπουλος, Φ., Καρακύργιου, Μ., Μουμτζή, Μ. & Παναγιωτίδου, Β. (2006), *Ανάλυση λαθών, μέρος Α'*, Θεσ/κη: [χ.έκδ.], σς. 29-34.
- Γούτσος, Δ. & Φραγκάκη, Γ. (2015). *Εισαγωγή στη γλωσσολογία σωμάτων κειμένων*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Δρακούλη, Α. (2020α). “Η Διδασκαλία της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας σε δίγλωσσους-πολύγλωσσους διδασκόμενους: μελέτη περίπτωσης”. *CVP Παιδαγωγικής & Εκπαίδευσης*, Μάρτιος 2020, σς. 1-30.
- Δρακούλη, Α. (2020β). *Σύγχρονα διαδικτυακά μέσα και ψηφιακά εργαλεία γλωσσικής ανάλυσης στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής γλώσσας*, Ηράκλειο Κρήτης-Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Δρακούλη, Α. & Κλεισαρχάκης, Μ. (2020). “Εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη διδασκαλία-εκμάθηση της Ιταλικής ως ξένης γλώσσας με τη συνεισφορά των “εργαλείων” των νέων τεχνολογιών”. Στο Γεωργογιάννης, Π. (εκδ.), *Πρακτικά του 28ου Διεθνούς Συνεδρίου “Αγωγή Υγείας, Κοινωνική Παιδαγωγική και Ιατρική”*, Πάτρα: ΠΙΔΕ, σς. 641-652.
- Δρακούλη, Α. και Μηλιώνη-Bertinelli, Γ. (2014). “Τα συνηθέστερα λάθη μεταφοράς των φυσικών ομιλητών της Ελληνικής που διδάσκονται την Ιταλική στην Ελλάδα, απόρροια της έντονης παρέμβασης της μητρικής τους γλώσσας και το φαινόμενο του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού”. Στο Γεωργογιάννης, Π. και Μπάρος, Β. (επιμ.) *Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Αλεξανδρούπολη, 7-9 Μαΐου 2010)*, τόμ. II. Πάτρα: ΠΙΔΕ, σς. 376-390.
- Ιωσηφίδης Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Μικρός, Γ.Κ. & Φουντοπούλου, Μ.-Ζ. (2002). “Η αξιοποίηση των Ηλεκτρονικών Σωμάτων Κειμένων στη διδασκαλία της Ισπανικής ως ξένης γλώσσας”. Στο *Πρακτικά του Συνεδρίου «Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ενηλίκους»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ, σς. 49-75.

Χαραλαμπάκης Χ. (1997), “Η δομή της Ελληνικής γλώσσας”, στο ΑΑ.ΥΥ. (1997),
Ελλάς. Η ιστορία και ο πολιτισμός του Ελληνικού έθνους από τις απαρχές μέχρι
σήμερα, τόμ. Ι. Αθήνα: Εκδοτικός οργανισμός Πάπυρος, σς. 49-52.

Διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων μαθητών Γυμνασίου για την εξ αποστάσεως διδασκαλία του προγραμματισμού μετά το κλείσιμο των σχολείων

Βραχνός Ευριπίδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, PhD, evrachnos@gmail.com

Περίληψη

Μετά το κλείσιμο των σχολείων στις 10 Μαρτίου 2020, το σχολείο μας συνέχισε το εκπαιδευτικό έργο μέσα από πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για τη σύγχρονη εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα webex με τους λογαριασμούς που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς από το υπουργείο παιδείας. Στην ασύγχρονη αξιοποιήθηκαν οι πλατφόρμες eclass και edmodo. Μετά από δυο μήνες θεώρησα ότι άξιζε να καταγράψω τις απόψεις των μαθητών για αυτό το διάστημα που τα μαθήματα γίνονταν εξ αποστάσεως για το μάθημα της πληροφορικής. Σε αυτή την εργασία παρουσιάζω τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας στην οποία αποτυπώνονται οι απόψεις και στάσεις 110 μαθητών γυμνασίου για τα μαθήματα που έγιναν στο διάστημα των δυόμισι μηνών. Η έρευνα επικεντρώνεται στο μάθημα της πληροφορικής αλλά τα συμπεράσματα αφορούν γενικότερα την εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Python, προγραμματισμός, έρευνα, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι ειδικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν με το κλείσιμο των σχολείων συνετέλεσαν στην υιοθέτηση μαθητοκεντρικών διδακτικών μεθόδων οι οποίες ταιριάζουν στο μοντέλο της ασύγχρονης εκπαίδευσης. Δυο από αυτά τα διδακτικά μοντέλα που συνδυάσαμε στην διδασκαλία είναι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) (Akçayır & Akçayır, 2018; Chis et al., 2018) και η μάθηση βασισμένη στο πρόβλημα (Problem-Based Learning) (Topalli & Cagiltay, 2018). Και οι δυο αυτές μέθοδοι ταιριάζουν στην διδασκαλία του προγραμματισμού, διότι η εκμάθηση του προγραμματισμού είναι μια διαδικασία που βασίζεται στον μαθητή και στην ικανότητά του να μαθαίνει πώς να μαθαίνει. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του διευκολυντή/καθοδηγητή αφού η γνώση δεν μεταφέρεται αλλά ανακαλύπτεται από τον μαθητή μέσω διερεύνησης και πειραματισμών με τον αλγόριθμο που έχει σχεδιαστεί. Η ενότητα με την οποία ασχοληθήκαμε στο διάστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν η ενότητα του προγραμματισμού γιατί θεωρήσαμε ότι ταιριάζει καλύτερα στο είδος αυτό της εκπαίδευσης.

Η επιλογή της γλώσσας προγραμματισμού με την οποία οι μαθητές θα έχουν την πρώτη επαφή με την πληροφορική καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις πρώτες αναπαραστάσεις που θα δημιουργήσουν οι μαθητές για τα προγραμματιστικά αντικείμενα και τις αλγοριθμικές δομές, όπως επίσης και την στάση των μαθητών απέναντι στον προγραμματισμό (Kelleher & Pausch, 2005; McIver, 1996). Δεδομένου ότι οι μαθητές έχουν εξοι-

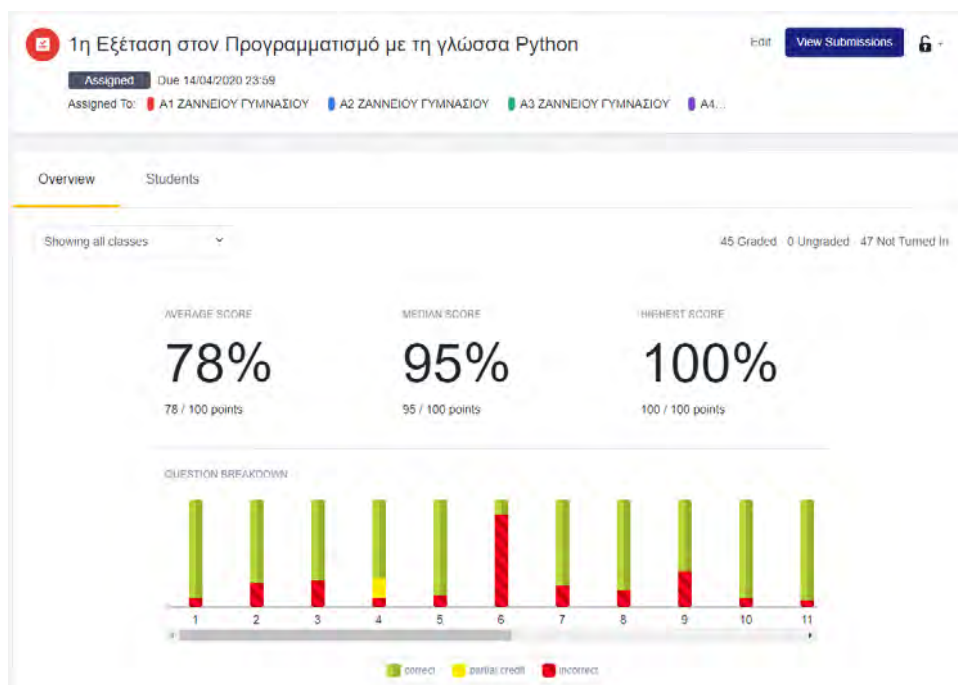
κειωθεί με το περιβάλλον Scratch στο δημοτικό αλλά και στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως μια γέφυρα για τη μετάβαση σε μια πραγματική γλώσσα προγραμματισμού όπως είναι η Python.

Για τη σύγχρονη εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα webex με τους λογαριασμούς που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς από το υπουργείο παιδείας. Στην ασύγχρονη αξιοποιήθηκαν οι πλατφόρμες edclass και edmodo. Μετά από δυο μήνες θεώρησα ότι άξιζε να καταγράψω τις απόψεις των μαθητών για αυτό το διάστημα που τα μαθήματα γίνονταν εξ αποστάσεως για το μάθημα της πληροφορικής.

Για το τμήμα της ασύγχρονης εκπαίδευσης χρησιμοποιήσαμε τρεις διαφορετικές πλατφόρμες:

- Το Edmodo (www.edmodo.com)
- Τις φόρμες google για σύγχρονη εξέταση
- Την ηλεκτρονική τάξη

Παρακάτω φαίνεται μια εξέταση που δόθηκε στους μαθητές στο Edmodo πάνω σε απλές προγραμματιστικές έννοιες. Το πλεονέκτημα του Edmodo είναι ότι πέρα από τη δημιουργία ερωτήσεων πολλαπλών επιλογών έχει πολύ καλή εφαρμογή για χρήση από κινητό τηλέφωνο. Δεδομένου ότι πολλοί μαθητές δεν είχαν πρόσβαση σε Η/Υ όλες τις ώρες της ημέρας, αυτό αποδείχθηκε σωτήριο για τη συμμετοχή των μαθητών.



Εικόνα 1. Αποτελέσματα εξέτασης στον προγραμματισμό στο edmodo

Σε αυτή την εργασία παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας στην οποία αποτυπώνονται οι απόψεις και στάσεις 110 μαθητών γυμνασίου για τα μαθήματα που

έγιναν στο διάστημα των δυόμιση μηνών. Η έρευνα επικεντρώνεται στο μάθημα της πληροφορικής αλλά τα συμπεράσματα αφορούν γενικότερα την εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση.

Στόχοι της Έρευνας – Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα βασικά ερωτήματα που ήθελα να διερευνήσω με αυτή την έρευνα ήταν τα εξής:

- Ποια είναι η άποψη των μαθητών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν;
- Τι προβλήματα συνάντησαν οι μαθητές;
- Τι πλεονεκτήματα/μειονεκτήματα έχει αυτή η προσέγγιση;
- Πως τους φάνηκε αυτός ο τρόπος διδασκαλίας σε σχέση με την διδασκαλία στην τάξη;
- Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 80 μαθητές της Α τάξης και 30 μαθητές της Β τάξης του Ζαννείου Πειραματικού Γυμνασίου, που παρακολουθούσαν το μάθημα της πληροφορικής με την πλατφόρμα webex. Επίσης η πλειονότητα των μαθητών χρησιμοποιούσε και την πλατφόρμα edmodo για να παρακολουθεί τις ανακοινώσεις και να έχει πρόσβαση στο υλικό του μαθήματος. Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό ήταν προσβάσιμο και από την ηλεκτρονική τάξη του ΠΣΔ, άρα δεν ήταν οι μαθητές υποχρεωμένοι να εγγραφούν στο edmodo για να έχουν πρόσβαση στο υλικό. . Οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα online ερωτηματολόγιο αμέσως μετά το μάθημα που έγινε με το webex. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και οι μαθητές το συμπλήρωσαν σε προκαθορισμένο χρόνο.

Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Ερώτηση 1: Ποια είναι η γνώμη σας για το webex;



Εικόνα 1. Η γνώμη των μαθητών για το webex

Εδώ οι περισσότεροι μαθητές συμφωνούν ότι το μάθημα στην τάξη δεν μπορεί να αντικατασταθεί από την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Υπάρχει όμως ένα 40% που δεν είναι αρνητικό στον τρόπο αυτό εκπαίδευσης έστω και υποστηρικτικά στην διδασκαλία δια ζώσης.

Ερώτηση 2: Ποια είναι η γνώμη σας για το Edmodo;



Εικόνα 2. Η γνώμη των μαθητών για το Edmodo

Αρκετοί μαθητές είναι θετικοί στη χρήση του edmodo παράλληλα με την δια ζώσης διδασκαλία.

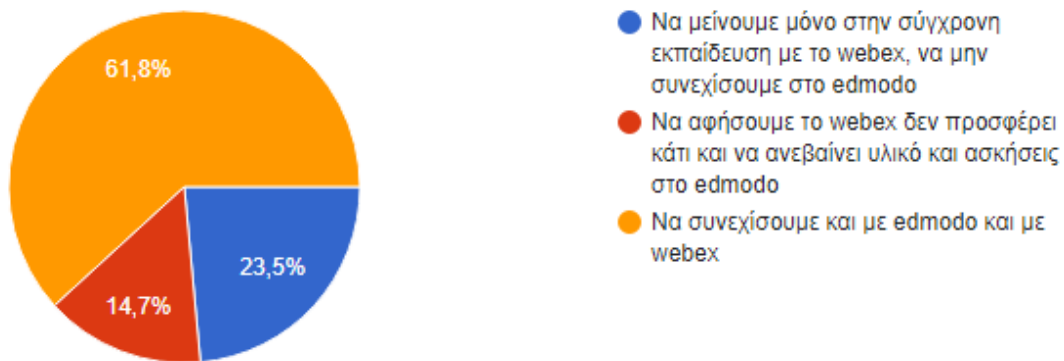
Ερώτηση 3: Τι είδους τεχνικά προβλήματα αντιμετωπίσατε με το webex;



Εικόνα 3. Τεχνικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές

Το θετικό είναι ότι αρκετά τεχνικά προβλήματα λύθηκαν, οπότε άνω του 70% των μαθητών παρακολούθησαν απρόσκοπτα τη διδασκαλία, όμως υπάρχει ένα 19% που έχει πρόβλημα με τη σύνδεση στο διαδίκτυο. Αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι την ίδια ώρα μπορεί να έχουν μάθημα τα αδέλφια του μαθητή ή να εργάζονται οι γονείς του από το σπίτι, οπότε μια απλή γραμμή δεν μπορεί να αντέξει πολλές τηλεδιασκέψεις ταυτόχρονα.

Ερώτηση 4: Αν συνεχίζαμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα προτιμούσα:



Εικόνα 4. Τι θα προτιμούσαν αν συνεχιζόταν η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εδώ φαίνεται ότι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τον συνδυασμό webex και edmodo για σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση. Το 15% που δεν θέλουν να συνεχίσουν με το webex είναι μαθητές που συνέχιζαν να αντιμετωπίζουν τεχνικά προβλήματα ή δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν όλες τις σύγχρονες συναντήσεις. Το 23% που δεν θέλουν να συνεχίσουν με το Edmodo, δεν ήταν ευχαριστημένοι/ες με τα τεστ εκεί.

Ερώτηση 5: Πως κατά τη γνώμη σας θα έπρεπε να γίνεται η διδασκαλία εξ αποστάσεως;

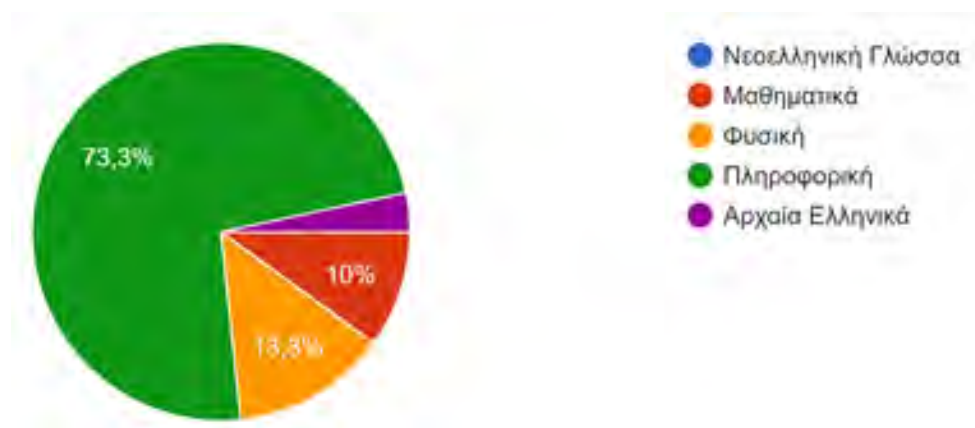


Εικόνα 5. Πως θέλουν οι μαθητές να διεξάγεται η διδασκαλία

Στην εικόνα 6 φαίνεται ότι οι μαθητές δεν ενθουσιάστηκαν από το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης και είναι και λογικό. Ήταν μια μεγάλη αλλαγή να πρέπει να αυτενεργήσουν, να λύσουν ένα πρόβλημα χωρίς καθοδήγηση. Από ότι φαίνεται θέλουν μια πιο παραδοσιακή μέθοδο, γιατί νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και έχουν και μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτή. Θεωρούμε ότι θα έπρεπε να εκπαιδευτούν στη λογική της ανεστραμμένης τάξης ώστε να μπορούν πιο εύκολα να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίζουν πρωτότυπα προβλήματα.

Ερώτηση 6: Ποια είναι η γνώμη σας για τα τεστ στο edmodo;**Εικόνα 6.** Ποια είναι η γνώμη των μαθητών για το edmodo;

Τα τεστ στο Edmodo ήταν πολλαπλής επιλογής με αποτέλεσμα οι μαθητές να γνωρίζουν τη βαθμολογία τους αμέσως μετά το τέλος του τεστ. Αρκετοί μαθητές ζήτησαν να πάρουν πάλι το ίδιο τεστ και ο διδάσκων τους το επέτρεψε. Αυτή η στρατηγική μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν είναι ότι καλύτερο από την οπτική της “δίκαιης” αξιολόγησης, όμως έδωσε τη δυνατότητα σε μαθητές με χαμηλούς βαθμούς στην δια ζώσης διδασκαλία να ασχοληθούν περισσότερο. Δεν έχει σημασία αν είχαν βοήθεια ή αν ήξεραν κάποιες απαντήσεις από συμμαθητές τους. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι έμμεσα τους υποχρεώσαμε να χρησιμοποιήσουν τον διερμηνευτή της Python για να πειραματιστούν με τα προγράμματά τους και να ελέγξουν την ορθότητα των απαντήσεών τους. Δηλαδή οι μαθητές αυτοί εξοικειώθηκαν με το προγραμματιστικό περιβάλλον χωρίς να ήταν αυτός ο σκοπός τους. Ο σκοπός τους ήταν αν δουν έναν υψηλό βαθμό σε ένα αυτοματοποιημένο τεστ. Τα παιδιά πέτυχαν τον σκοπό τους, όμως με αυτή τη στρατηγική πέτυχα και εγώ τον δικό μου.

Ερώτηση 7: Ποιο από τα παρακάτω μαθήματα κατά τη γνώμη σας ταιριάζει καλύτερα στην σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση;**Εικόνα 7.** Ποιο μάθημα ταιριάζει με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η απάντηση ήταν αναμενόμενη, ίσως όχι σε τόσο μεγάλο ποσοστό αλλά το περίμενα, διότι η διδασκαλία του προγραμματισμού υπολογιστών έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Χρησιμοποιείται περιβάλλον το οποίο προβάλλεται στην οθόνη των μαθητών
- Οι μαθητές έχουν και αυτοί το περιβάλλον στον υπολογιστή τους και μπορούν να σχεδιάσουν τα δικά τους προγράμματα
- Η επίλυση προβλημάτων σε προγραμματιστικό περιβάλλον αποτελεί μια εξ ορισμού διαδικασία που βασίζεται στην διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση.
- Το περιβάλλον προγραμματισμού δίνει συνεχώς ανατροφοδότηση στον μαθητή για τα λάθη του.

Η εκμάθηση και διδασκαλία του προγραμματισμού υπολογιστών ταιριάζει πολύ στο μοντέλο της σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα. Άρα δεν είναι μόνο τα ψηφιακά εργαλεία που έχει ο εκπαιδευτικός στη διάθεσή του αλλά και η φύση του μαθήματος που ταιριάζει στο είδος αυτό της μάθησης.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν μπορεί να υποκαταστήσει την διδασκαλία μέσα στην τάξη. Ο βασικό λόγος ωστόσο δεν είναι ότι δεν επιτρέπει την κοινωνική συναναστροφή των μαθητών, αλλά ότι η τάξη πλέον δεν είναι ένα ζωντανό κύτταρο. Η διερεύνηση και η ανακάλυψη, η σωκρατική μέθοδος που με συνεχείς ερωτήσεις προσπαθεί να καθοδηγήσει τον μαθητή να ανακαλύψει την γνώση είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί με αυτόν τον τρόπο. Επίσης οι μαθητές που αντιμετωπίζουν τεχνικά προβλήματα ή προβλήματα έλλειψης εξοπλισμού προφανώς βρίσκονται σε μειονεκτική θέση.

Από την άλλη πλευρά όμως φάνηκε ότι υπάρχουν πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης όπως είναι το Edmodo και η ηλεκτρονική τάξη που μπορούν να βοηθήσουν πολύ στην μαθησιακή διαδικασία και να επιτρέψουν την εξατομικευμένη μάθηση.

Τέλος θα πρέπει να σημειώσω ότι αναγκάστηκα να στραφώ στο Edmodo, μια πλατφόρμα εκτός σχολικού δικτύου όχι μόνο λόγω των προβλημάτων που παρουσίασε το σχολικό δίκτυο τον πρώτο μήνα. Ο βασικός λόγος ήταν ότι πολλοί μαθητές ενημερώνονται από το κινητό τους τηλέφωνο το οποίο είναι πλέον προέκταση του εαυτού τους. Ο χρήστης πλέον δεν αναζητά την πληροφορία, αλλά η πληροφορία του παρέχεται μέσω ειδοποιήσεων από εφαρμογές που εκτελούνται στο κινητό του τηλέφωνο. Δυστυχώς το eclass δεν έχει τέτοια εφαρμογή η οποία θα διευκόλυνε πολύ τη μαθησιακή διαδικασία και θα βοηθούσε κυρίως τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν έχουν πρόσβαση σε ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Αντίθετα το Edmodo έχει μια πολύ καλή εφαρμογή για κινητό η οποία παρέχει όχι μόνο υπηρεσία ειδοποιήσεων και μηνυμάτων αλλά και τη δυνατότητα ο μαθητές να μπορεί να εξεταστεί σε online test από το κινητό τους τηλέφωνο.

Βιβλιογραφία

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Chis, A. E., Moldovan, A.-N., Murphy, L., Pathak, P., & Muntean, C. H. (2018). Investigating Flipped Classroom and Problem-based Learning in a Programming Module for Computing Conversion Course. *Educational Technology & Society*, 21 (4), 232–247.
- El Mawas, N., & Muntean, C. H. (2018) 2018). Supporting lifelong learning through development of 21st century skills. In *Proceedings of the 10th annual International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN)* (pp. 73437343-73507350). Palma de Mallorca, Spain Spain: IATED.
- Topalli D, Cagiltay NE. (2018). Improving programming skills in engineering education through problem-based game projects with Scratch. *Computers & Education*. 2018; 120:64–74.
- Kelleher, C., & Pausch, R. (2005). Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. *ACM Comput. Surv.* 37, 2, 83-137.
- McIver, L., & Conway, D. (1996). Seven Deadly Sins of Introductory Programming Language Design. In *Proceedings of the 1996 International Conference on Software Engineering: Education and Practice (SE:EP '96)*. IEEE Computer Society.

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία οργάνων στα Μουσικά Σχολεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας του COVID-19

*Βερβέρης Αντώνης, Εκπ/κός Π.Ε.79.01, Διδάκτορας, antonis_ververis@yahoo.com
Αποστολής Αριστείδης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, aristeidis.apostolis@gmail.com*

Περίληψη

Την Άνοιξη του 2020, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βίωσαν μία πρωτόγνωρη κατάσταση εξαιτίας της νόσου του κορονοϊού 2019 (COVID-19), για τον περιορισμό του οποίου αποφασίσθηκε το κλείσιμο των σχολείων για δύο μήνες. Κατά την περίοδο αυτή, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, προσπάθησαν να διατηρήσουν επαφή με τους μαθητές τους και να συνεχίσουν τη διδασκαλία τους, αξιοποιώντας τεχνολογίες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία προσπάθεια απολογισμού των όσων συνέβησαν την περίοδο αυτή στα 48 Μουσικά Σχολεία της χώρας, σχετικά με την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μουσικών οργάνων, τα οποία και αποτελούν μέρος του Προγράμματος Σπουδών των εν λόγω σχολείων. Στην έρευνα συμμετείχαν 87 εκπαιδευτικοί που δίδαξαν όργανα κατά το σχολικό έτος 2019-2020 και απάντησαν σε σχετικό ερωτηματολόγιο. Τα στοιχεία που παρουσιάζονται επικεντρώνεται στην καταγραφή της μεθοδολογίας που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί αυτοί, καθώς και των διάφορων προβλημάτων που εμφανίσθηκαν κατά τη διαδικασία αυτή.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσική παιδαγωγική, Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Διδασκαλία οργάνων, Τ.Π.Ε.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι καθηγητές μουσικών οργάνων προσφέρουν μαθήματα μέσω τηλεδιάσκεψης, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που εφαρμογές όπως το Skype παρέχουν, με στόχο τη διεύρυνση του κύκλου μαθητών τους. Επιπλέον, με αυτόν τον τρόπο μαθητές που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές αποκτούν πρόσβαση σε μαθήματα του οργάνου που επιθυμούν ακόμα και αν δεν υπάρχει δάσκαλος στην περιοχή τους που να το διδάσκει, ενώ προχωρημένοι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα ή σεμινάρια με διάσημους μουσικούς από οποιοδήποτε μέρος του κόσμου χωρίς να χρειάζεται να ταξιδέψουν (Brändström et al., 2002· Dumlanwalla, 2017). Παρά όμως τα όσα η διδασκαλία μουσικής μέσω τηλεδιάσκεψης μπορεί να προσφέρει, εξαιτίας μίας σειράς προβλημάτων που εμφανίζει και αναλύονται παρακάτω, η μέθοδος αυτή φαίνεται να έχει περιορισμένη μέχρι στιγμής διάδοση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα όπως σχολεία, πανεπιστήμια και ωδεία.

Η κατάσταση αυτή φάνηκε να αλλάζει λίγους μήνες πριν τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας όταν εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, αλλά και ολόκληρο τον κόσμο, έζησαν μία πρωτόγνωρη κατάσταση εξαιτίας της νόσου του κορονοϊού 2019 (COVID-19). Στην Ελλάδα, ως μέτρο περιορισμού της νόσου αποφασίσθηκε το κλείσιμο όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της χώρας για μία περίοδο δύο μηνών (11/3 με 11/5/2020). Κατά

την περίοδο αυτή, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, προσπάθησαν να διατηρήσουν επαφή με τους μαθητές τους και να συνεχίσουν τη διδασκαλία τους, αξιοποιώντας τεχνολογίες σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πρότεινε το Υπουργείο Παιδείας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο καθηγητές που δίδαξαν μουσικά όργανα στα 48 Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας το σχολικό έτος 2019-2020, ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα του υπουργείου για εξ αποστάσεως μουσική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, έγινε προσπάθεια μίας πρώτης καταγραφής της μεθοδολογίας που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί αυτοί στην εξ αποστάσεως διδασκαλία τους –εφόσον βέβαια επέλεξαν να συμμετάσχουν στο όλο εγχείρημα παρά τον προαιρετικό του χαρακτήρα– αλλά και των διάφορων προβλημάτων που εμφανίσθηκαν κατά τη διαδικασία αυτή.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας: Τεχνολογία και μουσική εκπαίδευση

Αν εξαιρέσουμε ορισμένα τεχνολογικά επιτεύγματα όπως αυτό της τυπογραφίας, ενδιαφέρον για την περαιτέρω αξιοποίηση της τεχνολογίας στο μάθημα της Μουσικής παρατηρείται τη δεκαετία του 1960 με τη χρήση δίσκων βινυλίου και κασετών, ενώ λίγο αργότερα, το 1970, εμφανίζεται και η βιντεοκασέτα, η χρήση της οποίας εισάγει το στοιχείο της εικόνας, παράλληλα με αυτό του ήχου, στο μάθημα της Μουσικής (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2009). Τη δεκαετία του 1970 σημειώνονται και οι πρώτες προσπάθειες εισαγωγής των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία μουσικής. Για παράδειγμα, το 1975 στις ΗΠΑ, ιδρύεται με τη συμμετοχή δέκα μεγάλων πανεπιστημίων το National Consortium for Computer-Based Musical Instruction. Ένα από τα επιτεύγματα της ομάδας αυτής, ήταν η ανάπτυξη του συστήματος GUIDO που είχε σαν στόχο την ακουστική εξάσκηση των μαθητών (Taylor, 1981). Επιπλέον, την ίδια περίοδο, η καθηγήτρια του MIT Jeanne Bamberger δημιουργεί μία παραλλαγή της εκπαιδευτικής γλώσσας προγραμματισμού Logo, την οποία ονομάζει MusicLogo και προορίζεται για χρήση από μουσικούς. Τη δεκαετία του 1980 επινοείται ο Δίσκος Ακτίνας (CD), ενώ το 1982 παρουσιάζεται το πρωτόκολλο MIDI (Music Instrument Digital Interface), που έχει σαν στόχο την επικοινωνία μεταξύ ηλεκτρονικών οργάνων και υπολογιστών ανεξαρτήτως κατασκευαστή (Μακροπούλου & Βαρελάς, 2009).

Τέλος, από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα εμφανίζεται το διαδίκτυο, το οποίο θα μπορούσε να ισχυριστεί κάποιος ότι σταδιακά μετασχηματίζει τη χωροχρονική υπόσταση της μουσικής εκπαίδευσης, μετακινώντας την από το χώρο του σχολείου σε μία διαδικτυακή μουσική κοινότητα υπερτοπικού χαρακτήρα (Ροντογιάννη, 2011). Στην Ελλάδα, έχουν σημειωθεί διάφορες προσπάθειες αξιοποίησης του διαδικτύου προς όφελος του μουσικοεκπαιδευτικού, κυρίως με την ανάπτυξη ιστοχώρων όπως ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «Φωτόδεντρο» του Υπουργείου Παιδείας, η πλατφόρμα «Αίσωπος» του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), καθώς και το αποθετήριο «Ευτέρπη» το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο συνεργασίας της

Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση (ΕΕΜΕ) και της Μεγάλης Μουσικής Βιβλιοθήκης «Λίλιαν Βουδούρη» (Χρυστοστόμου, 2019).

Σύμφωνα με το αμερικάνικο Technology Institute for Music Educators (TI:ME) υπάρχουν επτά βασικοί τομείς μουσικής τεχνολογίας που μπορούν να φανούν χρήσιμοι σε έναν μουσικοεκπαιδευτικό. Αυτοί είναι οι εξής: (1) ηλεκτρονικά μουσικά όργανα (synthesizers, digital keyboards κτλ.), (2) το πρωτόκολλο MIDI, (3) λογισμικά μουσικής σημειογραφίας (παρτιτούρας), (4) λογισμικά για τη βοηθούμενη από Η/Υ διδασκαλία (computer-assisted instruction) μουσικής, (5) πολυμέσα και ψηφιακά μέσα, (6) διαδίκτυο και επικοινωνίες, καθώς και (7) λογισμικά καταγραφής, επεξεργασίας και παρουσίασης πληροφοριών (Word, Excel, PowerPoint κτλ.) (Rudolph et al., 1997).

Όπως υποστηρίζει ο Ανδρούτσος (2003), η τεχνολογία σαφώς και δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη διδασκαλία ενός μουσικοπαιδαγωγού. Παρ' όλα αυτά, η χρήση τεχνολογικών μέσων μπορεί να προσφέρει στη μουσική εκπαίδευση, παρέχοντας οπτική ανατροφοδότηση σε μία τέχνη που είναι κατά βάση ακουστική, όπως είναι η μουσική. Επιπλέον, η Κοκκίδου (2015) υποστηρίζει ότι η σημασία του διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών δεν περιορίζεται μόνο στην παροχή νέων μέσων διδασκαλίας. Πέρα από αυτό, η όλο και πιο διαδομένη χρήση τους διαμορφώνει νέες εκπαιδευτικές προτεραιότητες που συνδέονται με την ανάδυση νέων ειδών γραμματισμού, όπως ο *γραμματισμός της οθόνης* που αφορά την αποκωδικοποίηση και ερμηνεία όσων διαβάζουμε, βλέπουμε ή ακούμε μέσω μίας οθόνης, και ο *πολυτροπικός γραμματισμός* που αναφέρεται στην κατανόηση πολυτροπικών κειμένων, τα οποία χαρακτηρίζονται από μία σύζευξη διαφορετικών καναλιών επικοινωνίας (ακουστικών, οπτικών, κιναισθητικών, οπτικών κλπ) (Κοκκίδου, 2015, 2019).

Εξ αποστάσεως διδασκαλία μουσικών οργάνων

Σύμφωνα με την Παγγέ (2016) στην εκπαίδευση από απόσταση, εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος βρίσκονται σε διαφορετικό χώρο, ενώ για τη μεταξύ τους επικοινωνία, το ρόλο του διαμεσολαβητή παίζει συνήθως η τεχνολογία. Οι Βρέτταρος et al. (2004) αναγνωρίζουν τρεις βασικούς τύπους διδασκαλίας από απόσταση. Στον πρώτο τύπο, τη διδασκαλία με εξατομικευμένο ρυθμό ή αυτομάθηση, ο εκπαιδευόμενος ρυθμίζει μόνος το ρυθμό μάθησης αξιοποιώντας διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, εφαρμογές, βίντεο κτλ.) χωρίς όμως δυνατότητα συνεργασίας με συμμαθητές ή με τον εκπαιδευτή. Το ίδιο συμβαίνει και στη διδασκαλία με ασύγχρονη συνεργασία με τη διαφορά όμως ότι υπάρχει δυνατότητα (ασύγχρονης) επικοινωνίας και ανταλλαγής απόψεων με τους συνεκπαιδευόμενους ή με τον εκπαιδευτή. Τέλος, στη διδασκαλία με σύγχρονη συνεργασία, οι συμμετέχοντες συμμετέχουν μέσω τηλεδιάσκεψης σε μία ειδική αίθουσα διδασκαλίας, όπου μπορούν να συζητήσουν ζωντανά με τους συμμαθητές τους ή τον εκπαιδευτή τους. (Βρέτταρος et al., 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το στοιχείο της αυτομάθησης που αναφέρθηκε παραπάνω, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των μορφών *άτυπης μουσικής μάθησης* (informal music

learning) οι οποίες έχουν μελετηθεί και αναλυθεί στο κλασικό έργο της Lucy Green (2002) με τίτλο *How popular musician learn* (Πώς μαθαίνουν οι μουσικοί της δημοφιλούς μουσικής). Οι βρετανοί μουσικοί που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα, φαίνεται ότι αφιέρωναν πολλές ώρες προσπαθώντας να «βγάλουν με το αφτί» μελωδίες που άκουγαν σε κασέτες, cd κτλ. Σε αντίστοιχη έρευνα του Cayari (2011), σχεδόν μία δεκαετία μετά, φαίνεται ότι η σημασία της πρακτικής αυτής έχει διευρυνθεί σημαντικά εξαιτίας της εμφάνισης ενός νέου μέσου: του YouTube, η χρήση του οποίου δεν περιορίζεται στην ανεύρεση ηχογραφήσεων. Σύμφωνα με τους Whitaker et als. (2014), εκτός από βίντεο μουσικής εκτέλεσης, το YouTube κατακλύζεται πλέον και από εκατοντάδες «εκπαιδευτικά βίντεο» που απευθύνονται σε αρχάριους αλλά και προχωρημένους μουσικούς.

Ως προς την ασύγχρονη εκπαίδευση, ο Dammers (2009) παρατηρεί ότι, παρά τα πολύ επιτυχημένα αποτελέσματα της χρήσης της σε διάφορους εκπαιδευτικούς κλάδους, στην περίπτωση της εκμάθησης μουσικών οργάνων, η ασύγχρονη διδασκαλία μόνο υποβοηθητικό ρόλο μπορεί να έχει εξαιτίας της σύγχρονης φύσης του αντικειμένου. Παρά τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τη σύγχρονη διδασκαλία, αφού ο χρόνος καθυστέρησης που προκύπτει από τη συμπίεση και τη μετάδοση του σήματος, αποκλείει την πιθανότητα ταυτόχρονου online παιχνιδιού σε πραγματικό χρόνο. Παρ' όλα αυτά, η σύγχρονη διδασκαλία μπορεί να είναι αποτελεσματική όταν συνδυάζεται με «δια ζώσης» μαθήματα, ενώ μπορεί να αποτελέσει και εναλλακτική λύση για μαθητές που κατοικούν σε απομονωμένες περιοχές όπου παρατηρείται έλλειψη σε καθηγητές μουσικών οργάνων (Riley, 2009· Heavner, 2011).

Σύμφωνα με τους Brändström et al. (2002), ένα μάθημα μέσω τηλεδιάσκεψης απαιτεί από τον καθηγητή πολύ καλό σχεδιασμό αλλά και ευελιξία κατά τη διάρκειά του ενώ φαίνεται να είναι πιο έντονο σε σύγκριση με ένα «δια ζώσης» μάθημα. Αναλύοντας τα αποτελέσματα ερευνών τους σε Σκανδιναβικές χώρες, οι εν λόγω ερευνητές τονίζουν τη σημασία του να μπορεί ο καθηγητής να περιγράφει διά του λόγου τα θετικά στοιχεία αλλά και τις αδυναμίες του μαθητή, ενώ όπως φάνηκε τα σχόλια αυτά ήταν περισσότερο εποικοδομητικά όταν οι μαθητές έπαιζαν χωρίς πολλές και συχνές διακοπές.

Τέλος, σε διάφορες έρευνες έχει καταγραφεί η εξής ενδιαφέρουσα πρακτική που συνδυάζει στοιχεία τόσο σύγχρονης όσο και ασύγχρονης διδασκαλίας: Οι μαθητές βιντεοσκοπήσουν τους εαυτούς τους ενώ παίζουν κάποιο κομμάτι και το στέλνουν απευθείας στον δάσκαλό τους ή να το αναρτούν σε πλατφόρμα όπως το YouTube, για να λάβουν στη συνέχεια σχόλια ανατροφοδότησης και οδηγίες. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον δάσκαλο να δει και να ακούσει τον μαθητή του να παίζει χωρίς διακοπές στον ήχο και την εικόνα, ενώ το βίντεο αυτό μπορεί να αποτελέσει αφορμή για συζήτηση στα πλαίσια μίας σύγχρονης διδασκαλίας (Shoemaker & van Stam, 2010· Koutsoupidou, 2013).

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Ιούνιο του 2020, ένα μήνα σχεδόν αφού τα σχολεία είχαν επανέλθει σε λειτουργία. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο στάλθηκε με email σε όλα τα Μουσικά Σχολεία της χώρας ώστε να συμπληρωθεί από εκπαιδευτικούς που δίδαξαν όργανα κατά το σχολικό έτος 2019-2020. Στο email τους οι ερευνητές παρείχαν στοιχεία για τους σκοπούς της έρευνας, ενώ κατέστησαν σαφές ότι πρόθεσή τους δεν ήταν σε καμία περίπτωση να αξιολογηθεί το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών ή η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούσαν. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο διακινήθηκε και σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης για μία περίπου εβδομάδα.

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου σχετικά με διάφορους τομείς όπως δημογραφικά στοιχεία, τύπος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επελέγη (εφόσον επελέγη), πλατφόρμα που χρησιμοποιήθηκε, μέθοδοι διδασκαλίας, προβλήματα που ενδεχομένως προέκυψαν, θετικά στοιχεία κ.α. Επιπλέον, συμπεριλήφθησαν ορισμένα ερωτήματα χωρίς ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον με σκοπό όμως να λειτουργήσουν ως μέσο τριγωνισμού. Το μέγεθος του τελικού δείγματος μπορεί να κριθεί ως ικανοποιητικό αφού ελήφθησαν απαντήσεις από 87 άτομα.

Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

Στην έρευνα συμμετείχαν 54 (62,1 %) γυναίκες και 33 (37,9 %) άντρες διαφόρων ομάδων με βάση την ηλικία (18-29 ετών: 14,9% / 30-39: 37,9% / 40-50: 28,7% / 50+ : 18,4%), τα έτη προϋπηρεσίας (0-4 έτη: 28,7% / 5-9: 21,8% / 10-15: 19,5% / 15+ : 29,9%) και τον βασικό τίτλο σπουδών τους (Εμπειροτέχνες: 3,4% / Απόφοιτοι ΤΕΙ: 20,7% / Απόφοιτοι ΑΕΙ: 35,6% / Απόφοιτοι Ωδείων: 40,2%). Ως προς τα διδασκόμενα όργανα, το 32,2 % των συμμετεχόντων ήταν καθηγητές παραδοσιακών οργάνων και το 67,8 % κλασικών, ενώ το 39,1% ήταν καθηγητές πιάνου, στοιχείο λογικό αφού το πιάνο διδάσκεται ως υποχρεωτικό όργανο αναφοράς σε όλα τα Μουσικά Σχολεία της χώρας.

Ένα από τα πρώτα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν το κατά πόσο οι συμμετέχοντες υιοθέτησαν κάποιον τύπο εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Στην παρούσα έρευνα, 7 (8%) εκ των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι δεν έκαναν καθόλου μάθημα την περίοδο αυτή, ποσοστό για το οποίο οι ερευνητές διατυπώνουν επιφυλάξεις, αφού ο τρόπος με τον οποίο διεξήχθη η έρευνα, δηλαδή μέσω διαδικτύου, μπορεί να αποτέλεσε αποτρεπτικό στοιχείο για ορισμένους εκπαιδευτικούς στο να μη συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο λόγω μη εξοικείωσης με την ψηφιακή τεχνολογία. Εφόσον ισχύει κάτι τέτοιο, οι εν λόγω εκπαιδευτικοί πιθανότατα δεν συμμετείχαν ούτε στην εξ αποστάσεως διδασκαλία για τον ίδιο λόγο. Ό,τι και να ισχύει πάντως, οι περιπτώσεις αυτών των εκπαιδευτικών, ακόμα και αν αποτελούν μειοψηφία, παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως προς τους λόγους που τους οδήγησαν στο να μην κάνουν μαθήματα, και για το λόγο αυτό, οι απαντήσεις τους εξετάστηκαν περισσότερο με «ερμηνευτική» διάθεση, χωρίς προσπάθεια εξαγωγής στοιχείων ποσοτικού χαρακτήρα.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς, ένα βασικό πρόβλημα που αντιμετώπισαν ήταν η έλλειψη οργάνου από πλευράς μαθητών, ειδικά σε περιπτώσεις ακριβών οργάνων. Για παράδειγμα, μία καθηγήτρια κόρνου ανέφερε ότι «οι μαθητές δεν είχαν όργανο στο σπίτι». Επιπλέον, αναφέρθηκαν προβλήματα τεχνικής φύσης που αφορούσαν την εγγραφή και χρήση του Σχολικού Δικτύου, αλλά και προβλήματα συγχρονισμού εικόνας και ήχου κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων. Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά ενός καθηγητή παραδοσιακών κρουστών στο ζήτημα της απουσίας ψηφιακών δεξιοτήτων: «έλλειψη ψηφιακής ικανότητας, χρειάζομαι εξοπλισμό και κάποιον να μου εξηγήσει τι είναι αυτό το εργαλείο».

Ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία, 36 (41,4%) συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έκαναν μόνο σύγχρονη διδασκαλία, 32 (36,8%) ότι ακολούθησαν έναν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, ενώ 12 (13,8%) δήλωσαν ότι έκαναν μόνο ασύγχρονη διδασκαλία. Αναλύοντας στη συνέχεια όμως τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήματα κλειστού και ανοιχτού τύπου παρατηρήθηκε μία σύγχυση ως προς το τί ακριβώς είναι η σύγχρονη και η ασύγχρονη διδασκαλία, ενώ στην πράξη η πλειοψηφία φαίνεται ότι ακολούθησε έναν συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης. Για παράδειγμα, από τους 80 καθηγητές που έκαναν μάθημα οι 61 (76,25%) ανέφεραν ότι έστελναν ή ανταλλάζαν βίντεο ή/και ηχογράφησης με τους μαθητές, πρακτική όμως που αποτελεί μορφή ασύγχρονης διδασκαλίας ή συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης στην περίπτωση που ο καθηγητής σχολιάζει ή συζητά με τον μαθητή σχετικά με αυτά τα βίντεο μέσω σύγχρονης επικοινωνίας. Επανεξετάζοντας τα δεδομένα προκύπτει ότι στην πραγματικότητα 19 (21,8%) συμμετέχοντες υιοθέτησαν πρακτικές σύγχρονης διδασκαλίας, 10 (11,4%) επέλεξαν την ασύγχρονη διδασκαλία, ενώ 51 (63,75 %) συμμετέχοντες ακολούθησαν ένα συνδυασμό πρακτικών σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας.

Η σαφής προτίμηση στον συνδυασμό σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας αναδεικνύει ενδεχομένως τις αδυναμίες που παρουσιάζουν και οι δύο αυτοί τύποι εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όταν χρησιμοποιούνται ξεχωριστά για μαθήματα μουσικών οργάνων. Από τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων προκύπτει μία απογοήτευση από τη σύγχρονη διδασκαλία. Για παράδειγμα μία καθηγήτρια πιάνου επιχείρησε αρχικά να διδάξει με τον τρόπο που δίδασκε δια ζώσης για να καταλάβει ότι κάτι τέτοιο ήταν αδύνατο: «Πρόβλημα ήταν ο μη χρονικός συγχρονισμός, ώστε να μπορούμε να μετρήσουμε ή να συνοδεύσουμε τραγουδώντας». Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι συμμετέχοντες γρήγορα συνειδητοποίησαν ότι το μάθημά τους δεν θα μπορούσε να έχει το διαδραστικό χαρακτήρα που είχε προηγουμένως, καταφεύγοντας στις περισσότερες περιπτώσεις στη λύση της ηχογράφησης. Ένας καθηγητής κιθάρας ανέφερε τα εξής: «Τα προβλήματα ήταν στην ζωντανή εκτέλεση των κομματιών από τα παιδιά (λόγω εξοπλισμού, σταθερότητα σύνδεσης), το οποίο οδήγησε αμέσως στην ηχογράφηση, η οποία λειτούργησε θετικά». Για το πόσο βοηθητικό ήταν για τους μαθητές να ηχογραφούν τον εαυτό τους, ένας καθηγητής κιθάρας αναφέρει:

Τα παιδιά μπήκαν σε αυτήν την διαδικασία όχι γιατί δεν μπορούσαμε να το κάνουμε στο σχολείο, αλλά λόγω της κακής live εκτέλεσης (θέματα σταθερότητας ιντερνέτ και ποιότητας εξοπλισμού των παιδιών) και τελικά έγινε ανάγκη. Αυτή η διαδικασία ακόμη και αν ήταν μια ηχογράφιση από ένα κινητό έκανε την διαφορά, παρακίνησε και βοήθησε αρκετά τα παιδιά στην μελέτη και την τεχνική.

Τα τεχνικά προβλήματα που εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια των τηλεσυνεργασιών οδήγησαν και μία καθηγήτρια σαντουριού σε παρόμοιες πρακτικές: «Με βάση τις παρτιτούρες που ανέβαζα οι μαθητές έπρεπε να γυρίσουν τα δικά τους βίντεο και να μου τα στείλουν σε περίπτωση που το δίκτυο δε μπορούσε να εξυπηρετήσει τη σύγχρονη (φαινόμενο συχνότατο)».

Πέρα από τη χρήση βίντεο και ηχογραφήσεων, οι συμμετέχοντες περιέγραψαν και άλλους τρόπους με τους οποίους αξιοποίησαν στοιχεία ασύγχρονης εκπαίδευσης στη σύγχρονη διδασκαλία τους. Για παράδειγμα, μία καθηγήτρια πιάνου ανέφερε ότι αναρτούσε στην πλατφόρμα ασύγχρονης διδασκαλίας «βίντεο και links που αφορούν στην ιστορία του οργάνου, το μουσικό υλικό που γράφτηκε γι' αυτό, καθώς και ακροάσεις έργων από σπουδαίους ερμηνευτές». Αντίστοιχα, ένας καθηγητής κλαρίνου ανέφερε: «Συνδύασα εργασίες θεωρίας κλασικής και λαϊκής μουσικής και ζήτησα ηχογραφήσεις ως ηχητικά τεκμήρια για το μουσικό όργανο».

Τέλος, θα πρέπει να γίνει αναφορά στο μικρό ποσοστό του δείγματος που ακολούθησε πρακτικές μόνο ασύγχρονης διδασκαλίας, ερευνώντας τους λόγους για τους οποίους απέρριψαν τη σύγχρονη διδασκαλία. Και εδώ, καταγράφηκε προσπάθεια διδασκαλίας μέσω ηχογραφήσεων και βίντεο, ενώ ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων κινήθηκαν στη λογική της διδασκαλίας θεωρητικών στοιχείων με ανάρτηση σχετικού υλικού. Ως προς τους λόγους που απορρίφθηκε η σύγχρονη διδασκαλία, αυτοί αφορούσαν προβλήματα που ήδη έχουν αναφερθεί όπως η ποιότητα του ήχου και της σύνδεσης και η απουσία οργάνων στο σπίτι των μαθητών. Επιπλέον, αναφορά έγινε σε ιδεολογικά-ηθικά ζητήματα. Για παράδειγμα, ένας καθηγητής πιάνου ανέφερε ότι η διδασκαλία μέσω τηλεδιάσκεψης μπορεί να οδηγήσει σε «υποτίμηση της σημασίας της φυσικής παρουσίας μαθητή-δασκάλου». Τέλος, ένας καθηγητής σαξοφώνου εξέφρασε τον προβληματισμό του για τη νομική ορθότητα του όλου εγχειρήματος: «Δεν ήμασταν νομικά κατοχυρωμένοι να προβούμε σε επικοινωνία μέσω κάμερας με ανηλίκους».

Καταγράφοντας τα προβλήματα

Όπως έχει γίνει ήδη κατανοητό τα κυριότερα προβλήματα που παρατηρήθηκαν κατά τη σύγχρονη διδασκαλία, και τα οποία την κατέστησαν από προβληματική έως αδύνατη, αφορούσαν ζητήματα ποιότητας και συγχρονισμού εικόνας και ήχου, σε συνδυασμό με την κακή σύνδεση στο διαδίκτυο. Μία από τις πολλές αρνητικές αναφορές για την ποιότητα ήχου ανήκει σε μία καθηγήτρια πιάνου η οποία αναφέρει:

Ο ήχος δεν ερχόταν άμεσα και ήταν πολύ κακής ποιότητας. Επίσης συχνά χανόταν εντελώς. Η επικοινωνία με το μαθητή ήταν δύσκολη. Το μάθημα ήταν κουραστικό και για κείνον και για μένα. Αναγκαστικά, περιορίστηκα στη σωστή ανάγνωση της παρτιτούρας χωρίς να μπορώ πολύ συχνά να βοηθήσω αποτελεσματικά στη διόρθωση ρυθμικών λαθών. Όσοι μαθητές είχαν δυσκολίες στο ρυθμό δεν βοηθήθηκαν.

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες περιέγραψαν με περισσότερη λεπτομέρεια τα τεχνικά προβλήματα που αφορούσαν τον ήχο, αναφέροντας αυξομειώσεις στην ένταση, καθώς και προβλήματα ακουστότητας στις χαμηλές και ψηλές νότες, αφού οι πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται είναι κατά βάση σχεδιασμένες για αναμετάδοση ομιλίας και όχι μουσικής. Επιπλέον, στην περίπτωση του πιάνου παρατηρήθηκε παραμόρφωση ειδικά κατά τη χρήση του πεντάλ, ενώ σε πολυφωνικά όργανα παρατηρήθηκε το φαινόμενο της απόκρυψης φθόγγων κατά την εκτέλεση συνηχήσεων.

Άλλα προβλήματα αφορούσαν την αδυναμία συνεννόησης με το μαθητή όπως περιγράφει μία καθηγήτρια πιάνου: «Η επικοινωνία με το μαθητή ήταν δύσκολη. Το μάθημα ήταν κουραστικό και για εκείνον και για εμένα». Ένα άλλο πρόβλημα αφορούσε την ύπαρξη διαθέσιμων συσκευών στα σπίτια των μαθητών όπως περιγράφει ένας καθηγητής βιολιού: «Έπρεπε να βρίσκω ώρες εκτός προγράμματος σχολείου γιατί πολλά παιδιά ή γονείς ή και τα δυο, κάναν χρήση όλων των διαθέσιμων συσκευών και του εύρους γραμμής δικτύου». Μία καθηγήτρια πιάνου ανέφερε επίσης τη φασαρία που επικρατούσε στα σπίτια μαθητών:

Οι περισσότεροι μαθητές είχαν το πιάνο στο σαλόνι και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν λόγω των κινήσεων της υπόλοιπης οικογένειας. Αυτό έκανε και μένα να αισθάνομαι άσχημα διότι είχα εισβάλει στον προσωπικό χώρο της οικογένειας, πράγμα που δεν επιτρέπεται. Κατανοώ απολύτως τους γονείς που ήταν αντίθετοι και δεν επέτρεψαν στα παιδιά τους να συμμετέχουν.

Ως προς το μουσικό μέρος του μαθήματος, φαίνεται ότι το πιο προβληματικό κομμάτι ήταν αυτό της διδασκαλίας τεχνικής. Το πρόβλημα αυτό ήταν πιο έντονο στους αρχάριους μαθητές, τα μαθήματα των οποίων περιοριζόταν στην εκμάθηση κομματιών χωρίς όμως τεχνικές διορθώσεις, όπως περιγράφει ένας καθηγητής κιθάρας:

Οι καλύτερες περιπτώσεις ήταν με νέους μαθητές που τους έδωσα καινούριες παρτιτούρες και κατάφεραν μέσα στην καραντίνα να βγάλουν νέο κομμάτι. Δεν υπήρχε, ωστόσο, καμία προσοχή στην ορθή τοποθέτηση σώματος και χεριών καθώς ακόμα κι αν κατάφερνα να βλέπω πως κάτι γίνεται λάθος δεν υπήρχε η δυνατότητα να το φτιάξω με τα λόγια.

Αλλά και σε περιπτώσεις προχωρημένων μαθητών, παρατηρήθηκε η εμφάνιση τεχνικών προβλημάτων που θεωρούνταν λυμένα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας καθηγητής βιολιού: «Σταδιακά μειώνονταν η σωστή στάση του οργάνου των μαθητών, διότι ήταν δύσκολο χωρίς την φυσική παρουσία μου να διορθώνω τον μαθητή, όσο ευκρινής και αν υπήρξα στον τρόπο διατύπωσης.» Στους προχωρημένους μαθητές,

αποδείχθηκε δύσκολη και η διδασκαλία περί ύφους. Επιπλέον, ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών αναφέρθηκε και διαφορετικός τρόπος διόρθωσης, όπως αναφέρει μία καθηγήτρια πιάνου: «Αν ήταν προχωρημένος μαθητής, δεν διέκοπτα και οι παρατηρήσεις γίνονταν στο τέλος κάθε κομματιού. Αν ήταν αρχάριος διέκοπτα μόνο αν ήταν απόλυτα αναγκαίο».

Τέλος, αναφέρθηκαν προβλήματα σχετικά με την πλατφόρμα WebEx που η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ως ακατάλληλη για τη διεξαγωγή εξ αποστάσεως μαθημάτων μουσικών οργάνων. Αυτό φάνηκε και στο γεγονός ότι από τους 61 συμμετέχοντες που ακολούθησαν σύγχρονη διδασκαλία, μόνο οι 28 (45,9 %) χρησιμοποίησαν αποκλειστικά την πλατφόρμα WebEx, αν και ήταν η προτεινόμενη πλατφόρμα από το Υπουργείο Παιδείας.

Επίλογος

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο «εγχείρημα» της εξ αποστάσεως διδασκαλίας μουσικών οργάνων υιοθέτησαν κατά βάση έναν μεικτό τρόπο σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο η σύγχρονη επικοινωνία μεταξύ καθηγητών και μαθητών συνοδεύεται από ανταλλαγή ηχογραφήσεων και βίντεο, το οποίο αποτελεί στοιχείο ασύγχρονης διδασκαλίας. Ο κύριος λόγος για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατέφυγαν στον συνδυασμό αυτό, ήταν μία σειρά τεχνικών προβλημάτων που τα διάφορα συστήματα τηλεδιάσκεψης παρουσιάζουν κατά τη ζωντανή εκτέλεση μουσικής. Αξίζει επιπλέον να σημειωθεί ότι η πρακτική αυτή έχει προταθεί και από διάφορες μελέτες που αναφέρθηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση του παρόντος άρθρου (Shoemaker & van Stam, 2010· Koutsoupidou, 2013).

Ως προς την καταγραφή των προβλημάτων, αυτό που φάνηκε αναμφισβήτητο ως το πιο σημαντικό ήταν αυτό του συγχρονισμού εικόνας και ήχου κατά τη διάρκεια των τηλεδιασκέψεων σε συνδυασμό με προβλήματα σύνδεσης, ενώ άλλα τεχνικά προβλήματα αφορούσαν την ποιότητα του ήχου (αυξομειώσεις στην ένταση, προβλήματα ακουστότητας σε συγκεκριμένες συχνότητες, παραμόρφωση, απόκρυψη φθόγγων κ.α.). Η χρήση ηχογραφήσεων και βίντεο που αναφέρθηκε παραπάνω, αν και αποτέλεσε εν μέρει μία λύση στα προβλήματα αυτά, περιόρισε το περιεχόμενο του μαθήματος ουσιαστικά στη διδασκαλία κομματιών, χωρίς όμως αναφορά σε τεχνικά ή υφολογικά στοιχεία. Επιπλέον, αναφέρθηκαν προβλήματα όπως η έλλειψη οργάνων από πλευράς μαθητών, αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ καθηγητή και μαθητή, έλλειψη διαθέσιμων συσκευών (υπολογιστή, tablet κ.α.), καθώς και που αποσπούσαν την προσοχή του μαθητή ενώ βρισκόταν στο σπίτι του.

Κλείνοντας, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε σχετική ερώτηση δεν μπόρεσε να βρει κάποιο θετικό στοιχείο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, υπήρξαν και ορισμένες εξαιρέσεις. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρθηκαν σε στοιχεία της ασύγχρονης διδασκαλίας όπως η αποστολή και λήψη ψηφιακού

υλικού που θα ήταν δύσκολο με τις υπάρχουσες δυνατότητες να επισκεφτούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, καθώς και το πλεονέκτημά της απουσίας χωροχρονικού περιορισμού, αφού τόσο ο μαθητής όσο και ο καθηγητής μπορεί να επισκεφθεί και να επεξεργαστεί το σχετικό υλικό όποτε και για όσο χρόνο θέλει. Αυτό δεν σημαίνει σε καμία περίπτωση, ότι η εξ αποστάσεως διδασκαλία μουσικής μπορεί να αντικαταστήσει την αξία της διδασκαλίας με φυσική επαφή και επικοινωνία μεταξύ μαθητή και καθηγητή, τουλάχιστον με τα σημερινά τεχνολογικά δεδομένα. Παρ' όλα αυτά, η αξιοποίηση στοιχείων ασύγχρονης διδασκαλίας μπορεί να εμπλουτίσει σημαντικά ένα μάθημα οργάνου ακόμα και όταν αυτό γίνεται «δια ζώσης».

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Cayari, C. (2011). The YouTube effect: How YouTube has provided new ways to consume, create, and share music. *International Journal of Education & the Arts*, 12(6). Ανακτήθηκε [27 Ιουνίου 2020] από <http://www.ijea.org/v12n6/>.
- Dammers, R. J. (2009). Utilizing Internet-Based Videoconferencing for Instrumental Music Lessons. *Update: Applications of Research in Music Education*, 28(1), 17–24.
- Brändström, S., Wiklund, C. & Lundström, E. (2012). Developing distance music education in Arctic Scandinavia: Electric guitar teaching and master classes. *Music Education Research*, 14(4), 448-456.
- Dumlavwalla, D. (2017). Transitioning from traditional to online piano lessons: Perceptions of students, parents and teacher. *MTNA e-Journal*, 8(3), 2-20.
- Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for Music Education*. Oxon: Routledge.
- Heavner, T. (2011). Teaching Instrumental Music Lessons via the Internet. *International Journal of Arts & Sciences; Cumberland*, 4(21), 307–313.
- Koutsoupidou, T. (2013). Online Distance Learning and Music Training: Benefits, drawbacks and challenges. Στο Α. Λιωνανάκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου για τη την Ανοικτή και την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. 'Μεθοδολογίες μάθησης'* (σσ. 143-152). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- Riley, P. (2009). Video-conferenced music teaching: challenges and progress. *Music Education Research*, 11(3), 365-375.
- Rudolph, T., Richmond, F., Mash, D. & Williams, D. (1997). *Technology strategies for Music Education*. Wyncote, PA: Technology Institute for Music Educators.

- Shoemaker, K. & van Stam, G. (2010). e-Piano: A case of Music Education via e-learning in rural Zambia. Στο W. Hall, J. Hendler, C. Lagoze, C. Pope & A. Schreiber (Επιμ.), *Proceedings of the Web Science Conference WebSci10: Extending the Frontiers of Society*. Raleigh: Web Science Trust.
- Taylor, J. (1981). Music. Στο A. Kent, H. Lancour & J. Daily (επιμ.), *Encyclopedia of Computer Science and Technology: Volume 31* (σσ. 74-115). New York: Marcel Dekker.
- Whitaker, J. A., Orman, E. K., & Yarbrough, C. (2014). Characteristics of “Music Education” videos posted on YouTube. *Update: Applications of Research in Music Education*, 33(1), 49–56.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Ανδρούτσος, Π. (2003). Η χρήση της τεχνολογίας και ιδιαίτερα των πολυμέσων και του βίντεο στη μουσική εκπαίδευση. *Μουσική Εκπαίδευση*, 13(4), 5-21.
- Βρέτταρος, Γ., Γιαννοπούλου, Ν., Κουρεμένος, Δ. & Κουρεμένος, Σ. (2004). *Η μάθηση μέσω δικτύων Η/Υ και του Κυβερνοχώρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: Νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.
- Κοκκίδου, Μ. (2019). *Μουσικό βίντεο: Οπτικοακουστική αφήγηση, εργαλεία ανάλυσης, εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.
- Μακροπούλου, Ε. & Βαρελάς, Δ. (2009). *Plug and Play: Οι νέες τεχνολογίες στο μάθημα μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Fagotto.
- Παγγέ, Τ. (2016). *Εκπαιδευτική τεχνολογία και εφαρμογές διαδικτύου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Ροντογιάννη, Μ. (2011). Μουσική τεχνολογία και μουσική εκπαίδευση: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονοι προβληματισμοί. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 9(1), 79-95.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2019). Η μουσική διδασκαλία και μάθηση στην εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας. Στο Λ. Στάμου (επιμ.), *Διαλεκτική και πρωτοπορία στη Μουσική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: ΕΕΜΕ.

Η ηλικία ως παράγοντας ένταξης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Αποστόλου Χαράλαμπος, Εκπαιδευτικός Δ.Ε. capostolou@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία ερευνά τον βαθμό στον οποίο, η ηλικία των μαθητών επηρεάζει το αποτέλεσμα – όφελος της ένταξης της Τεχνολογίας της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ) στο Γυμνάσιο. Τα αποτελέσματα προέρχονται από τις απόψεις των μαθητών για τα οφέλη που αποκομίζουν από την χρήση των Τ.Π.Ε. στην τάξη. Συγκρίνονται οι απαντήσεις μαθητών διαφορετικής ηλικίας (Α και Γ τάξης) που διδάχθηκαν σε περιβάλλον τάξης όπου ο μόνος διαθέσιμος εξοπλισμός Τ.Π.Ε. είναι ένα σύστημα Η/Υ –βιντεοπροβολέα (Η/Υ-ΒΠ) με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, όταν οι Τ.Π.Ε. αξιοποιούνται μέσα από μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, το όφελος από τη χρήση Τ.Π.Ε. είναι σημαντικό και για τις δύο τάξεις που εξετάζονται αλλά το όφελος για τους μαθητές μικρότερης ηλικίας (Α τάξης) είναι σημαντικά μεγαλύτερο.

Λέξεις-Κλειδιά: υποδομή Τ.Π.Ε., ένταξη των Τ.Π.Ε., ψηφιακά φύλλα εργασίας, Φυσικές Επιστήμες.

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν αλλάξει τον τρόπο που ζούμε και έχουν ανοίξει νέους ορίζοντες σε κάθε τομέα της κοινωνίας μας. Όμως παρά την δυνητική τους συνεισφορά στην εκπαίδευση, η αποτελεσματική ένταξή τους στην καθημερινή διδασκαλία φαίνεται ότι διεθνώς είναι ένα δύσκολο εγχείρημα (Τζιφόπουλος, 2010; Πλατινάκης, 2011; Unal & Ozturk H.I., 2012; Flores et al., 2017). Διεθνώς, ένα από τα σημαντικότερα εμπόδια στην ένταξη των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία φαίνεται ότι είναι η τεχνολογική υποδομή (υποδομής Τ.Π.Ε.) στην αίθουσα διδασκαλίας (Hew & Brush, 2007; Πλατινάκης, 2011). Η χαρτογράφηση της υποδομής Τ.Π.Ε. των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δ. Μακεδονίας τον Φεβρουάριο του 2020 έδειξε ότι, στην πλειονότητά τους οι αίθουσες διδασκαλίας δεν διαθέτουν την βασική και απαραίτητη υποδομή για την αξιοποίηση οποιουδήποτε ψηφιακού μαθησιακού υλικού. Δηλαδή δεν διαθέτουν καν ένα σύστημα Ηλεκτρονικού υπολογιστή-βιντεοπροβολέα (Η/Υ-ΒΠ). Το πιθανότερο είναι ότι το ίδιο ισχύει και για τις υπόλοιπες περιφέρειες της χώρας εφόσον ο εξοπλισμός των σχολείων γίνεται κεντρικά μέσα από προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΑΙΘ). Από αυτή την άποψη, διδακτικές πρακτικές που μπορούν να εντάξουν αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο της υφιστάμενης υποδομής του ελληνικού δημόσιου σχολείου έχουν μεγάλη αξία για όσους ενδιαφέρονται για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στην ελληνική εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα ασχολείται με τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την ένταξη των Τ.Π.Ε. σε διαφορετικές ηλικίες μαθητών, σε περιβάλλον παρόμοιο με αυτό που σήμερα υπάρχει σε αρκετές από τις αίθουσες διδασκαλίας των σχολείων της χώρας μας και που απαρτίζεται από ένα σύστημα Ηλεκτρονικού υπολογιστή – βιντεοπροβολέα με δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο. Στο εξής αυτό το περιβάλλον (ή υποδομή) Τ.Π.Ε. θα ονομάζεται περιβάλλον «H/Y-BΠ». Το βασικό ερώτημα που η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να απαντήσει είναι: «Σε ποιο βαθμό το όφελος που προκύπτει από την ένταξη των Τ.Π.Ε., μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής που χρησιμοποιήθηκε, είναι διαφορετικό σε διαφορετικές ηλικίες μαθητών, δηλαδή σε διαφορετικές τάξεις;». Σύμφωνα με τους Norris & Elliot, (2010), ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε. την τάξη είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή ένταξή τους. Για αυτό το λόγο, η διδακτική προσέγγιση-πρακτική που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα για την ένταξη των Τ.Π.Ε., αποτελεί σημαντικό στοιχείο της έρευνας και περιγράφεται σε ξεχωριστή ενότητα.

Τα οφέλη των Τ.Π.Ε. για την διδασκαλία των ΦΕ

Η πιθανή συμβολή της ένταξης των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών, έχει περιγραφεί από τους Osborne & Hennessy (2003), Hennessy et al. (2004) και Drayton et al. (2010) και μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω οκτώ (8) οφέλη:

1. Μπορούν να βελτιώσουν τα κίνητρα για μάθηση και την συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.
2. Μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα, επειδή μπορούν να συνδέσουν την επιστήμη με φαινόμενα της πραγματικής ζωής αλλά και με τη σύγχρονη επιστήμη, παρέχοντας πρόσβαση σε εμπειρίες που διαφορετικά θα ήταν ανέφικτες.
3. Μπορούν, μέσω της πολλαπλής αναπαράστασής τους, να προάγουν την κατανόηση εννοιών, διαδικασιών και φαινομένων που διαφορετικά θα ήταν δύσκολο να κατανοηθούν.
4. Μπορούν να διευκολύνουν την έρευνα επιτρέποντας την παραμετρική διερεύνηση φυσικών φαινομένων και τον υπολογισμό των δεδομένων μέσω της χρήσης παραμετρικών προσομοιώσεων.
5. Μπορούν να διευκολύνουν την διερεύνηση και τον πειραματισμό παρέχοντας άμεση οπτική ανατροφοδότηση.
6. Μπορούν να προάγουν τη συνεργατική μάθηση παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία.
7. Μπορούν να επιτρέψουν την εργασία των μαθητών σε συνθήκες ή περιβάλλοντα ανέφικτες στο πραγματικό σχολικό εργαστήριο, όπως είναι τα περιβάλλοντα χωρίς βαρύτητα ή τριβή.
8. Μπορούν να κάνουν πιο παραγωγική την εργασία των μαθητών, εξοικονομώντας διδακτικό χρόνο από χρονοβόρες χειρονακτικές διαδικασίες όπως είναι η

διαχείριση δεδομένων και η κατασκευή γραφημάτων, προς όφελος του αναστοχασμού, της συζήτησης και της ερμηνείας.

Η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε

Η ίδια διδακτική προσέγγιση εφαρμόστηκε και στις δύο τάξεις (Α και Γ). Τα Φύλλα Εργασίας των μαθητών που χρησιμοποιήθηκαν και στις δύο τάξεις ήταν Ψηφιακά Φύλλα Εργασίας (ΨΦΕ) και είχαν τα ίδια χαρακτηριστικά. Το ΨΦΕ προβάλλεται σε μεγάλη οθόνη (στον πίνακα) και οι μαθητές το βλέπουν και γράφουν τις απαντήσεις τους στο τετράδιό τους. Οι μαθητές είναι οργανωμένοι σε ομάδες ανά θρανίο (εταιρικό σχήμα) και ανά δύο συνεργάζονται στην εκτέλεση της κάθε δραστηριότητας. Τα ΨΦΕ είναι αρχεία Word (αρχεία .docx) και ως εκ τούτου διαθέτουν τις "δυνατότητες" του λογισμικού "MS-Word" με το οποίο δημιουργήθηκαν. Δηλαδή, πέρα από το κείμενο, μέσω των υπερσυνδέσμων τους μπορούν να "περιέχουν" οποιασδήποτε μορφής και ποσότητας ψηφιακό περιεχόμενο, όπως βίντεο, προσομοιώσεις, εικονικά εργαστήρια, κουίζ ή οποιοδήποτε άλλο ψηφιακό περιεχόμενο διατίθεται στο Διαδίκτυο. Από αυτή την άποψη μπορούν να είναι «διαδραστικά». Τα συγκεκριμένα ΨΦΕ έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: Έχουν περιορισμένο κείμενο προς όφελος άλλων μορφών εκπαιδευτικού υλικού όπως π.χ. είναι οι εικόνες, τα βίντεο, οι προσομοιώσεις και τα εικονικά εργαστήρια. Αυτό τα καθιστά πιο ελκυστικά και προάγει τη συμμετοχή των μαθητών. Επίσης, οι υπερσύνδεσμοι τοποθετούνται κυρίως σε εικόνες - όχι σε κείμενο. Αυτό τα κάνει ελκυστικότερα επειδή «προκαλεί» τους μαθητές να κάνουν κλικ πάνω τους για να δουν τι είναι αυτό που έρχεται μετά το "κλικ".

Η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε υιοθετεί πρακτικές της διερευνητικής προσέγγισης αλλά και στοιχεία εποικοδομητικών προσεγγίσεων. Οι πρακτικές αυτές υλοποιούνται είτε μέσα από την εργασία των μαθητών σε ομάδες, είτε μέσα από την συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Η εργασία των μαθητών συνήθως καθοδηγείται από τα ΨΦΕ αλλά σε πολλές περιπτώσεις καθοδηγείται και προφορικά από τον εκπαιδευτικό. Αυτό συμβαίνει όταν η διερεύνηση ενός θέματος γίνεται σε ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης. Στις δραστηριότητες του μαθήματος, συνήθως ζητείται από τους μαθητές αρχικά να προβλέψουν ή να διατυπώσουν εξηγήσεις-ερμηνείες για φαινόμενα ή διαδικασίες οι οποίες έχουν σχέση με τις καθημερινές τους εμπειρίες. Εδώ δίνεται η ευκαιρία να αναδειχθούν οι ιδέες-αντιλήψεις των μαθητών (χαρακτηριστικό εποικοδομητικής προσέγγισης). Στη συνέχεια, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διερευνήσουν την εγκυρότητα των προβλέψεων –εξηγήσεων τους μέσα από ποικίλες διερευνητικές δραστηριότητες. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν την εκτέλεση πραγματικών ή εικονικών πειραμάτων, την αξιοποίηση πληροφοριών από το διαδίκτυο, την χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών αλλά και την μεταξύ τους συζήτηση και επιχειρηματολογία στις ομάδες τους. Οι δραστηριότητες απαιτούν πρακτικές διερεύνησης όπως είναι η διατύπωση ερωτημάτων, ο σχεδιασμός πειράματος, η μελέτη κειμένων, η συλλογή και διαχείριση πειραματικών δεδομένων, η χρήση επιχειρημάτων, η ερμηνεία αποτελεσμάτων, και η παρουσίαση ευρημάτων-συμπερασμάτων. Όπου αυτό είναι εφικτό, στο τέλος της δραστηριότητας, ζητείται από τους μαθητές να

συγκρίνουν τις αρχικές τους απόψεις με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν (επίσης χαρακτηριστικό εποικοδομητικής προσέγγισης). Στο τέλος κάθε δραστηριότητας ακολουθεί ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης όπου, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, συζητούνται τα συμπεράσματα-απαντήσεις των ομάδων και η τάξη καταλήγει σε κοινά αποδεκτά συμπεράσματα. Επειδή η ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης είναι βασικό στοιχείο της διδακτικής προσέγγισης, οι περισσότερες δραστηριότητες των μαθητών είναι σύντομες ώστε να δίνεται συχνά η ευκαιρία για συζήτηση στην ολομέλεια κατά την διάρκεια του μαθήματος.

Μεθοδολογία έρευνας

Μεθοδολογία συλλογής δεδομένων

Η μελέτη αντλεί δεδομένα από τρία (3) τμήματα της Α Γυμνασίου και δύο (2) τμήματα της Γ Γυμνασίου ενός σχολείου της Πόλης της Κοζάνης (το 3ο Γυμνάσιο Κοζάνης) τα οποία διδάχτηκαν με ΨΦΕ καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2011-2012. Το Σχολείο είναι ένα τυπικό δημόσιο σχολείο της Πόλης της Κοζάνης και κατά την διάρκεια της έρευνας είχε 13 τμήματα μαθητών με 20-25 μαθητές σε κάθε τμήμα. Οι συμμετέχοντες είναι ο εκπαιδευτικός που δίδαξε στα παραπάνω τμήματα και οι εκατόν δέκα (110) μαθητές που φοιτούσαν σε αυτά τα τμήματα. Από τους 110 μαθητές, οι 62 προέρχονται από τα 3 τμήματα της Α Τάξης και οι 48 από τα 2 τμήματα της Γ Τάξης. Το διδακτικό αντικείμενο στο οποίο διδάχθηκαν όλα τα τμήματα ήταν η Βιολογία. Ο εκπαιδευτικός που δίδαξε τους μαθητές διέθετε 21 έτη διδακτικής εμπειρίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ήταν πιστοποιημένος εκπαιδευτικός στην επιμόρφωση "Β επιπέδου" η οποία αφορά στην αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη.

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται σε αυτήν την εργασία προέρχονται από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου είναι τύπου Likert με πέντε δυνατές επιλογές: 1.«Καθόλου», 2.«Λίγο», 3.«Αρκετά», 4.«Πολύ», και 5.«Πάρα πολύ». Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν ανώνυμα. Πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ζητήθηκε από τους μαθητές να συγκρίνουν την διδασκαλία με τα ΨΦΕ με την διδασκαλία στα άλλα τους μαθήματα όπου δεν αξιοποιούνταν οι Τ.Π.Ε..

Για τις Τάξεις Α και Γ που συγκρίνονται, η μόνη παράμετρος που διαφοροποιείται και που θα μπορούσε να επηρεάσει την ένταξη των Τ.Π.Ε. είναι η ηλικία των μαθητών. Οι άλλες παράμετροι «εκπαιδευτικός», «σχολική μονάδα», «διδακτικό αντικείμενο» και «υποδομή Τ.Π.Ε.» που θα μπορούσαν επίσης να επηρεάσουν το όφελος από την ένταξη των Τ.Π.Ε., είναι οι ίδιες και για τις δύο τάξεις.

Τα ερωτηματολόγια περιείχαν οκτώ (8) ερωτήματα τα οποία δημιουργήθηκαν με βάση τα οκτώ (8) οφέλη που οι Τ.Π.Ε. μπορούν να προσφέρουν στη διδασκαλία των Φυσικών επιστημών και τα οποία αναφέρθηκαν στην ενότητα «Τα οφέλη των Τ.Π.Ε. για την διδασκαλία των ΦΕ». Για κάθε όφελος δημιουργήθηκαν ερωτήματα που

ζητούσαν από τους μαθητές να πουν αν ήταν αποδέκτες του συγκεκριμένου οφέλους. Έτσι δημιουργήθηκαν οκτώ (8) ερωτήματα τα οποία αντιστοιχούν στα πρώτα επτά (7) οφέλη των Τ.Π.Ε.. Για το όγδοο (το τελευταίο) όφελος δεν δημιουργήθηκε αντίστοιχο ερώτημα επειδή κρίθηκε ότι αυτό δεν θα μπορούσε να γίνει αντιληπτό από τους μαθητές. Τα οκτώ ερωτήματα στα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές είναι τα εξής:

1. Ερ.13: Πόσο συμφωνείς με την πρόταση "Τώρα κατανοώ-καταλαβαίνω καλύτερα το μάθημα";
2. Ερ.31: Πόσο πιο ενδιαφέρον είναι για σένα το μάθημα επειδή περιέχει πολυμεσικό υλικό (βίντεο, προσομοιώσεις και εικονικά πειράματα);
3. Ερ.33: Σε ποιο βαθμό η χρήση των ΨΦΕ αυξάνει την συμμετοχή σας στο μάθημα;
4. Ερ.34: Σε ποιο βαθμό νομίζεις ότι τα ΨΦΕ συνδέουν την Φυσική με την καθημερινή ζωή;
5. Ερ.35: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι στο μάθημα σας δίνεται η ευκαιρία να σκεφτείτε και να προσπαθήσετε να βρείτε μόνοι σας τις απαντήσεις στα ερωτήματα του ΨΦΕ;
6. Ερ.36: Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι στο μάθημα σας δίνεται η ευκαιρία να συνεργαστείτε με τον διπλανό σας για να απαντήσετε στα ερωτήματα του ΨΦΕ;
7. Ερ.44: Πόσο συχνά σας δίνεται η ευκαιρία να εκτελείτε πειράματα μεταβάλλοντας μία-μία τις παραμέτρους τους;
8. Ερ.45: Πόσο συχνά σας δίνεται η ευκαιρία να εκτελείτε εικονικά πειράματα σε ιδανικές συνθήκες που δεν υπάρχουν στο σχολικό εργαστήριο;

Στον «Πίνακα 1» φαίνεται το όφελος στο οποίο αντιστοιχεί το κάθε ερώτημα.

Πίνακας 1. Αντιστοίχιση για Ερωτήματα και Οφέλη Τ.Π.Ε.

Ερώτημα	Όφελος
Ερ.33	1. Μπορούν να βελτιώσουν τα κίνητρα για μάθηση και την συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα.
Ερ.31 και Ερ.34	2. Μπορούν να κάνουν τη διδασκαλία πιο ενδιαφέρουσα, επειδή μπορούν να συνδέσουν την επιστήμη με φαινόμενα της πραγματικής ζωής αλλά και με τη σύγχρονη επιστήμη, παρέχοντας πρόσβαση σε εμπειρίες που διαφορετικά θα ήταν ανέφικτες.
Ερ.13	3. Μπορούν, μέσω της πολλαπλής αναπαράστασής τους, να προάγουν την κατανόηση εννοιών, διαδικασιών και φαινομένων που διαφορετικά θα ήταν δύσκολο να κατανοηθούν
Ερ.44	4. Μπορούν να διευκολύνουν την έρευνα επιτρέποντας την παραμετρική διερεύνηση φυσικών φαινομένων και τον υπολογισμό των δεδομένων μέσω της χρήσης παραμετρικών προσομοιώσεων.
Ερ.35	5. Μπορούν να διευκολύνουν την διερεύνηση και τον πειραματισμό παρέχοντας άμεση οπτική ανατροφοδότηση.

Ερ.36	6. Μπορούν να προάγουν τη συνεργατική μάθηση παρέχοντας περισσότερες ευκαιρίες για συνεργασία.
Ερ.45	7. Μπορούν να επιτρέψουν την εργασία των μαθητών σε συνθήκες ή περιβάλλοντα ανέφικτες στο πραγματικό σχολικό εργαστήριο, όπως είναι τα περιβάλλοντα χωρίς βαρύτητα ή τριβή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας προήλθαν από τις απαντήσεις των μαθητών στα παραπάνω οκτώ ερωτήματα. Όταν οι μαθητές απαντούν «Αρκετά», «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» σε κάποιο ερώτημα, αυτό σημαίνει ότι το συγκεκριμένο όφελος φτάνει στους μαθητές σε ικανοποιητικό βαθμό. Με αυτό το κριτήριο εκτιμήθηκε ο βαθμός στον οποίο τα οφέλη των Τ.Π.Ε. έφτασαν στους μαθητές των δύο τάξεων (Α και Γ).

Μεθοδολογία ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση στατιστικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό "SPSS" (v. 23). Για να συγκριθούν οι στατιστικές κατανομές των απαντήσεων των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ "Man-Whitney U Test". Επιλέχθηκε το συγκεκριμένο τεστ επειδή οι δυνατές επιλογές (απαντήσεις) των μαθητών ήταν πολύ περιορισμένες (μόνο 5). Με το ίδιο λογισμικό υπολογίστηκαν και τα στατιστικά μέτρα (Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση) των κατανομών των απαντήσεων των μαθητών για κάθε ερώτημα.

Αποτελέσματα

Στο Πίνακα 1 παρουσιάζεται η σύγκριση των στατιστικών κατανομών των απαντήσεων των μαθητών των τάξεων Γ και Α με το μη παραμετρικό τεστ "Man-Whitney U Test". Κάθε σειρά (οριζόντια γραμμή του Πίνακα) αντιστοιχεί σε ένα από τα οκτώ (8) ερωτήματα που εξετάζονται. Στην 2η στήλη του Πίνακα αναγράφεται η τιμή του «Sig» η οποία καθορίζει τον βαθμό στον οποίο οι στατιστικές κατανομές διαφέρουν μεταξύ τους. Στην 3η στήλη αναγράφονται οι «Μέσοι Όροι» (M.O.) των στατιστικών κατανομών οι οποίοι θεωρητικά μπορούν να κυμαίνονται από 1 έως 5, με το 1 να αντιστοιχεί στο «Καθόλου» και το 5 στο «Πάρα πολύ». Στην 3η στήλη αναγράφονται οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων των στατιστικών κατανομών.

Πίνακας 1. Σύγκριση απαντήσεων - Τάξεις Γ και Α

Ερώτημα α	Σύγκριση: Γ & Α Τάξης	M.O.:	Τυπ. Απόκλιση
	Z / Sig	Γ / Α Τάξης	Γ / Α Τάξης
Ερ.13	2,465 / 0,014	4,00 / 4,48	1,031 / 0,671
Ερ.31	2,179 / 0,029	3,60 / 4,08	1,180 / 0,893

Ερ.33	2,437 / 0,015	3,40 / 3,95	1,198 / 0,982
Ερ.34	2,378 / 0,017	3,44 / 3,98	1,253 / 0,949
Ερ.35	2,157 / 0,031	3,54 / 4,05	1,271 / 1,031
Ερ.36	2,220 / 0,026	3,75 / 4,26	1,212 / 0,886
Ερ.44	2,581 / 0,010	3,33 / 3,73	0,694 / 0,813
Ερ.45	2,424 / 0,015	3,54 / 3,98	0,988 / 0,878

Κρίνοντας από τις τιμές του **Sig** ($< 0,05$) στον Πίνακα 1, μπορούμε να πούμε ότι σε «επίπεδο εμπιστοσύνης 95%» ($p > 0,05$) για όλα τα ερωτήματα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απαντήσεις που δίνουν οι μαθητές των τάξεων Γ και Α. Ειδικότερα, όπως φαίνεται από τις τιμές των Μ.Ο., οι μαθητές της Α Γυμνασίου δίνουν θετικότερες απαντήσεις. Αυτό σημαίνει ότι, μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής πρακτικής (ή προσέγγισης), τα οφέλη των Τ.Π.Ε. φτάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές της Α τάξης από ότι στους μαθητές της Γ τάξης.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει το ποσοστό των μαθητών οι οποίοι επιλέγουν ως απάντηση μία εκ των «Αρκετά», «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» σε κάποιο ερώτημα. Δηλαδή, αθροίζονται τα ποσοστά των μαθητών που επιλέγουν κάποια από αυτές τις απαντήσεις και το συνολικό ποσοστό τους καταγράφεται στον Πίνακα 2. Αυτό είναι το ποσοστό των μαθητών που απαντούν ότι το συγκεκριμένο όφελος των Τ.Π.Ε. έφτασε σε αυτούς σε σημαντικό βαθμό.

Πίνακας 2. Ποσοστά μαθητών που επιλέγουν «Αρκετά», «Πολύ» ή «Πάρα πολύ»

Ερώτημα	Γ Τάξη	Α Τάξη
Ερ.13	87,5	98,4
Ερ.31	83,4	93,6
Ερ.33	72,9	90,4
Ερ.34	81,2	93,5
Ερ.35	75,0	88,8
Ερ.36	85,4	95,2
Ερ.44	91,7	95,1
Ερ.45	87,6	93,5

Από τον Πίνακα 2 προκύπτει ότι τα ποσοστά των μαθητών που απαντούν «Αρκετά», «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» σε κάποιο ερώτημα, κυμαίνεται από 75 έως και 91,7% για την Γ Τάξη και από 90,4 έως και 98,4% για την Α Τάξη.

Συζήτηση αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 προέκυψε ότι, τα οφέλη των Τ.Π.Ε. φτάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στους μαθητές της Α τάξης από ότι στους μαθητές της Γ τάξης. Αυτό σημαίνει ότι το όφελος που προκύπτει για τους μαθητές από την ένταξη των Τ.Π.Ε. μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική, είναι

διαφορετικό για διαφορετικές ηλικίες και συγκεκριμένα είναι μεγαλύτερο για τις μικρότερες ηλικίες (τάξεις) στο γυμνάσιο. Αυτό δίνει απάντηση στο βασικό ερώτημα της εργασίας: «Σε ποιο βαθμό το όφελος που προκύπτει από την ένταξη των Τ.Π.Ε., μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης, είναι διαφορετικό σε διαφορετικές ηλικίες μαθητών, δηλαδή σε διαφορετικές τάξεις;»

Πιθανές εξηγήσεις θα μπορούσαν να είναι οι παρακάτω. Είναι πολύ πιθανό, οι μαθητές της Α τάξης λόγω ηλικίας να είναι περισσότερο ενθουσιώδεις και για αυτό το λόγο, όταν για πρώτη φορά συμμετέχουν σε μάθημα το οποίο αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε., να δίνουν θετικότερες απαντήσεις. Ένα άλλο ενδεχόμενο είναι οι μικρότεροι μαθητές (της Α τάξης) λόγω της μικρότερης εξοικείωσής τους με την τεχνολογία στην πρώτη τους επαφή τους με τις Τ.Π.Ε. να εντυπωσιάστηκαν περισσότερο με αποτέλεσμα να δώσουν θετικότερες απαντήσεις.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα είναι ότι, αν κρίνουμε από τον βαθμό στον οποίο τα οφέλη των Τ.Π.Ε. έφθασαν στους μαθητές, η ένταξη των Τ.Π.Ε. ήταν αποτελεσματική και επιτυχής και για τις δύο ηλικίες μαθητών, δηλαδή και στην Α αλλά και στη Γ τάξη. Αυτό προκύπτει από τις τιμές των Μέσων Όρων στην 3η στήλη του Πίνακα 1, οι οποίες κυμαίνονται μεταξύ 3,40 και 4,60. Αυτές οι τιμές αντιστοιχούν στο «Πολύ» της κλίμακας Likert - όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Αυτό επίσης προκύπτει από τα ποσοστά των μαθητών οι οποίοι επιλέγουν τις απαντήσεις «Αρκετά», «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» σε κάποιο ερώτημα και οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Αυτά τα ποσοστά κυμαίνονται σε πολύ ψηλά επίπεδα, από 75 έως και 91,7% για την Γ Τάξη και από 90,4 έως και 98,4% για την Α Τάξη. Αυτό σημαίνει ότι η πλειονότητα των μαθητών απολαμβάνει σε μεγάλο βαθμό όλα τα οφέλη που οι Τ.Π.Ε. μπορούν να προσφέρουν στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ακόμη και σε περιβάλλον στοιχειώδους υποδομής Τ.Π.Ε. (περιβάλλον Η/Υ-ΒΠ).

Το συμπέρασμα, ότι η διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε ήταν αποτελεσματική για την ένταξη των Τ.Π.Ε., είναι σημαντικό για όσους εκπαιδευτικούς αναζητούν τρόπους ένταξης των Τ.Π.Ε. σε περιβάλλοντα στοιχειώδους υποδομής Τ.Π.Ε. όπως είναι το περιβάλλον «Η/Υ-ΒΠ». Η συγκεκριμένη προσέγγιση θα μπορούσε άμεσα να εφαρμοστεί σε όσες αίθουσες διδασκαλίας σήμερα διαθέτουν περιβάλλον Η/Υ- ΒΠ. Αυτός ο εξοπλισμός υπάρχει ήδη σε αρκετές αίθουσες διδασκαλίας στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είναι λογικό να αναμένουμε ότι στο κοντινό μέλλον αυτό θα ισχύει για όλες τις αίθουσες διδασκαλίας.

Στην παρούσα έρευνα, τα δείγματα που χρησιμοποιήθηκαν για στατιστική ανάλυση ήταν σχετικά μικρά (N=48 για την Γ τάξη και N=62 για την Α Τάξη). Επίσης, η έρευνα εστίασε μόνο στην διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και συγκεκριμένα στη Βιολογία. Για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων χρειάζεται περισσότερη έρευνα. Αυτή θα μπορούσε να αφορά είτε σε μεγαλύτερα δείγματα είτε σε άλλα διδακτικά αντικείμενα. Στη συγκεκριμένη έρευνα αντλήθηκαν δεδομένα μόνο από μια πηγή – τις απαντήσεις των μαθητών. Είναι σημαντικό σε επόμενες έρευνες να

αντληθούν δεδομένα και από άλλες πηγές. Στην παρούσα φάση, τα διαθέσιμα δεδομένα ήταν αυτά που παρουσιάστηκαν.

Αναφορές

- Drayton, B., Falk, J., Stroud, R., Hobbs, K., & Hammerman, J. (2010). After installation: Ubiquitous computing and high school science in three experienced, high technology schools. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9(3), 4-56. Retrieved February 15, 2015 from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ873677.pdf>
- Hennessy S., Deane R. & Ruthven K. (2004). Technology-integrated science teaching: Exploiting opportunities and adapting to constraints. Retrieved March 28, 2015 from <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/istl/ScT2.doc>
- Flores, J.; Santero, J.; Gordillo, J.J. (2017). "Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure". *Computers in Human Behavior*, Volume 68, March 2017, Pages 441-449.
- Hew, K., & Brush, T. (2007). Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research. *Educational Technology Research and Development*, 55(3), 223e252.
- Norris, C. & Elliot S., May 2010. "One-to-one computing has failed our expectations". District Administration. Retrieved April 29, 2020 from: <https://cutt.ly/jydOOMx>
- Osborne, J. & Hennessy, S. (2003). Literature review in science education and the role of ICT: Promise, problems and future directions. NESTA Futurelab Series, Bristol: NESTA Futurelab
- Unal, S. & Ozturk H.I., (2012). "Barriers to ITC Integration into Teachers' Classroom Practices: Lessons from a Case Study on Social Studies Teachers in Turkey". Retrieved April 16, 2020, from <https://cutt.ly/Pt7KpAm>
- Πλατινάκης, Κ., (2011). Παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων ως προς την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. κατά την διάρκεια των διδασκαλιών τους. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» - ΠΑΤΡΑ 2011. Retrieved January 6, 2015, from <https://cutt.ly/IyhhVVQ>
- Τζιφόπουλος, Χαρ. Μενέλαος (2010). Ψηφιακός Γραμματισμός Υποψηφίων Εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Παραγωγή γραπτού λόγου με αξιοποίηση ψηφιακού παιχνιδιού.

Ζαφειροπούλου Αντωνία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. antoniazafair@gmail.com

Περίληψη

Η μελέτη αυτή διερευνά αν τα διαδραστικά παιχνίδια μπορούν να επηρεάσουν την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών Δημοτικού. Στόχος της διδακτικής παρέμβασης είναι η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τη χρήση υπολογιστή που θα οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων, που θα επαληθεύουν ή όχι τις ερευνητικές υποθέσεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε μια τάξη Β' δημοτικού που αποτελούνταν από 15 μαθητές. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι ένα οργανωμένο υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές που τους εμπλέκει ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης και στην δόμηση της γνώσης, αυξάνει το κίνητρο και το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και συνεισφέρει στην παραγωγή ποιοτικών κειμένων.

Λέξεις-Κλειδιά: παραγωγή γραπτού λόγου, ψηφιακά-διαδραστικά παιχνίδια

Εισαγωγή

Στις μέρες μας η πρόοδος στον επιστημονικό-τεχνολογικό τομέα έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία και συνεπώς η έννοια του εγγράμματος ανθρώπου έχει μεταβληθεί. Σήμερα εγγράμματο θεωρείται το άτομο που μπορεί να αντιμετωπίσει κριτικά διαφόρων μορφών κείμενα και είναι γνώστης των νέων τεχνολογιών (Κουτσογιάννης & Αραποπούλου, 2009). Οι νέες τεχνολογίες έχουν γίνει πλήρως αποδεκτές και απαραίτητες στη σύγχρονη κοινωνία και έτσι έχουν διεισδύσει και στη ζωή των παιδιών. Τα παιδιά πλέον, από πολύ μικρή ηλικία έρχονται σε επαφή με διάφορα παιχνίδια μέσω υπολογιστή (Prensky, 2001· Ξάνθη, 2011).

Θεωρώντας ότι η γραφή είναι μια απαιτητική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2004) η μελέτη εστιάζει στην παραγωγή γραπτού λόγου, έπειτα από τη χρήση υπολογιστή, στον οποίο οι μαθητές έπαιξαν ένα διαδικτυακό διαδραστικό παιχνίδι μέσα από το οποίο αποκόμισαν και γνώση. Επιλέχθηκε διαδραστικό παιχνίδι κατάλληλο για τη δυναμική της τάξης και παράλληλα ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Για να πραγματοποιηθεί αυτή τη διδακτική παρέμβαση λήφθηκαν υπόψη νέες προσεγγίσεις μάθησης, οι οποίες εντάσσονται στη γενικότερη ομάδα των εποικοδομιστικών και κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, όπως είναι η θεωρία των Piaget, Papert, Bruner, και Vygotsky, που θεωρούν ότι η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργή διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων και σημασιών μέσω κοινωνικής εμπειρίας και αλληλεπίδρασης. Οι προσεγγίσεις αυτές παρέχουν σαφή στοιχεία καθορισμού της κατάκτησης της μάθησης και γι' αυτό το λόγο διευκολύνουν το σχεδιασμό (Ξάνθη, 2011).

Η έρευνα και η μεθοδολογία της

Σκοπός

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί αν τα διαδραστικά παιχνίδια στη διδακτική πράξη συμβάλουν στην βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών.

Οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης

Η παρούσα μελέτη θα ελέγξει δύο ερευνητικές υποθέσεις. Αρχικά έγινε η υπόθεση ότι η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών στη διδακτική πράξη συμβάλει στην οικοδόμηση νοήματος από τους μαθητές. Η οικοδόμηση νοήματος επηρεάζει τη γέννηση ιδεών και συνεπώς την παραγωγή γραπτού κειμένου.

Η δεύτερη υπόθεση είναι ότι η χρήση ψηφιακών παιχνιδιών αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και τη συμμετοχή στη διδακτική πράξη.

Για να επαληθευθούν οι παραπάνω υποθέσεις χρησιμοποιήθηκε ψηφιακό παιχνίδι στον υπολογιστή.

Η μεθοδολογία της έρευνας

Για να εξαχθούν συμπεράσματα, που θα επαληθεύουν ή όχι τις ερευνητικές υποθέσεις, πραγματοποιήθηκε μια ποιοτική έρευνα στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων. Αρχικά συλλέχθηκαν δεδομένα και έπειτα έγινε προσπάθεια για την κατανόηση και την ερμηνεία αυτών σε βάθος. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που σκοπός ήταν τα δεδομένα να μας οδηγήσουν σε συμπεράσματα. Εκτός από το γραπτό κείμενο των μαθητών που αναλύθηκε, πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις. Γι' αυτό το λόγο, το τελικό προϊόν της έρευνας είναι περιγραφικό.

Πιο συγκεκριμένα, κάθε μαθητής έγραψε ένα κείμενο. Το κείμενο που έγραψαν οι μαθητές προήλθε έπειτα από ένα διαδραστικό παιχνίδι στρατηγικής με τίτλο «MISSION RWANDA» (Αποστολή στη Ρουάντα).

Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, αφού είχε προηγηθεί η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από τους μαθητές πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις για να διαπιστωθεί αν οι μαθητές οικοδόμησαν νόημα και νέες γνώσεις από το διαδραστικό παιχνίδι «Αποστολή στη Ρουάντα».

Δείγμα –Συμμετέχοντες

Ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης αποτελούνταν από 15 παιδιά, από τα οποία τα 8 ήταν κορίτσια και τα 7 αγόρια. Από αυτά 6 ήταν παιδιά Ρομά και συγκεκριμένα 4 αγόρια και 2 κορίτσια. Πρόκειται επομένως για μια πολυπολιτισμική τάξη.

Στην παρούσα εργασία για να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών χρησιμοποιήθηκαν τα αρχικά γράμματα του ονοματεπώνυμού τους. Έτσι οι μαθητές είναι : η Μ. Π, ο Ε.Κ, ο Χ.Ι., ο Β.Π., η Ν.Δ, ο Χ.Τ., η Ε.Χ., η Α.Α., η Κ.Α., η Π.Γ., ο Γ.Κ., ο Χ.Δ., η Φ.Μ., η Ε.Μ. και ο Π.

Παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων

Η διδακτική παρέμβαση

Η διδασκαλία ξεκίνησε με το διαδραστικό παιχνίδι στρατηγικής της οργάνωσης actionaid “MISSION RWANDA” (αποστολή στη Ρουάντα). Σύμφωνα με το παιχνίδι οι μαθητές είναι εκπρόσωποι της actionaid. Ως εκπρόσωποι της οργάνωσης έχουν στη διάθεση τους κάποια χρήματα, που μπορούν να διαθέσουν για να βοηθήσουν τους κατοίκους της περιοχής. Το συγκεκριμένο χωριό αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα που σχετίζονται με την κάλυψη των βασικών αναγκών των κατοίκων. Ορισμένα από τα προβλήματα είναι η έλλειψη τροφής και φαρμάκων, η δυσκολία μεταφοράς νερού στο χωριό, η απουσία σχολείου κ.α. Έτσι οι μαθητές έπρεπε να αντιμετωπίσουν αυτά τα προβλήματα. Για κάθε πρόβλημα που προέκυπτε εμφανίζονταν δύο σωστές επιλογές. Όμως η μία λύση ήταν συνήθως βραχυπρόθεσμη και οι κάτοικοι δεν εμπλέκονταν σε αυτήν και η άλλη απαιτούσε την εμπλοκή των ντόπιων κατοίκων, που θα έδινε μεν αποτελέσματα μακροπρόθεσμα αλλά αυτά θα είχαν διάρκεια στο χρόνο. Για την περάτωση των λύσεων, ο μαθητής - εκπρόσωπος έπρεπε να διαθέσει ένα χρηματικό ποσό που αναγράφονταν δίπλα σε κάθε επιλογή.

Για παράδειγμα, ενημερώνεται ο εκπρόσωπος ότι η περιοχή αντιμετωπίζει το πρόβλημα της χολέρας και αυτός πρέπει να πάρει μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Η μία επιλογή είναι να μοιράσει η actionaid κουτί πρώτης ανάγκης για την καταπολέμηση της χολέρας και παράλληλα να ενημερώσει τις γυναίκες του χωριού σχετικά με τους βασικούς κανόνες υγιεινής και για τους τρόπους προφύλαξης των οικογενειών τους από την χολέρα. Η δεύτερη λύση είναι να μοιράσει κουτί πρώτης ανάγκης για την καταπολέμηση της χολέρας, τουλάχιστον σε όλα τα παιδιά της κοινότητας.

Όπως γίνεται αντιληπτό, στην πρώτη επιλογή, που εμπλέκονται οι γυναίκες της κοινότητας, τα αποτελέσματα θα είναι καλύτερα και με μεγαλύτερη διάρκεια, αφού θα γνωρίζουν πλέον τους τρόπους προφύλαξης από την αρρώστια. Η δεύτερη λύση, αφορά μόνο την αντιμετώπιση και όχι την προφύλαξη, άρα δεν συμβάλει στην καταπολέμηση.

Επιλέχθηκε αυτό το παιχνίδι για τους μαθητές γιατί σχετίζεται με τα δικαιώματα του ανθρώπου αλλά και του παιδιού. Η χώρα αυτή, αν και δεν βρίσκεται σε εμπόλεμη κατάσταση, οι εθνικές συγκρούσεις των προηγούμενων χρόνων, εμπόδισαν την ανάπτυξη της και έτσι αντιμετωπίζει πληθώρα σοβαρών προβλημάτων. Με αυτό το παιχνίδι οι μαθητές, αντιλαμβάνονται τα προβλήματα και τις κακουχίες που αντιμετωπίζουν άλλοι λαοί καθημερινά. Πράγματα που είναι δεδομένα για αυτά τα παιδιά, όπως το νερό και η τροφή, δεν είναι για άλλα παιδιά του πλανήτη.

Έτσι οι μαθητές μέσα από αυτό το διαδραστικό παιχνίδι έρχονται σε επαφή με σημαντικά προβλήματα και παράλληλα γνωρίζουν και τις λύσεις που μπορούν να δοθούν στο εκάστοτε πρόβλημα. Παράλληλα, μαθαίνουν πως υπάρχουν φιλανθρωπικές

οργανώσεις, στις οποίες υπάρχουν μέλη - εθελοντές, που βοηθάνε περιοχές που το έχουν ανάγκη. Η μορφωτική αξία, επομένως αυτού του παιχνιδιού είναι μεγάλη.

Για να παίξουν οι μαθητές αυτό το παιχνίδι, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις φορητοί υπολογιστές. Προκειμένου να γίνονται αντιληπτά τα προβλήματα των κατοίκων και να επιλέγεται η ορθότερη λύση για την αντιμετώπισή τους, γινόταν συζήτηση με τους μαθητές και έπειτα όλοι μαζί επέλεγαν τη σωστή απάντηση. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν όποια λύση επιθυμούσαν, όμως στόχος ήταν να αξιοποιηθεί η μορφωτική αξία του παιχνιδιού, προκειμένου οι μαθητές να αποκομίσουν σημαντικές γνώσεις και να αντιληφθούν ότι η εμπλοκή των ίδιων των κατοίκων για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, θα επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα και θα μπορούν να ζουν χωρίς τη διαρκή μέριμνα των φιλανθρωπικών οργανώσεων. Για να παρακολουθούν όλοι οι μαθητές σε ποιο σημείο βρίσκεται το παιχνίδι και να προσέχουν τη συζήτηση που διεξαγόταν συνδέθηκε ένας υπολογιστής με προβολέα.

Μέσα από το παιχνίδι αναδεικνύονταν τα πολλά προβλήματα της περιοχής (φτώχεια, αρρώστιες, κ.α.) όμως εκτενής αναφορά έγινε στα επτά πρώτα λόγω έλλειψης χρόνου, αφού απαιτούνταν πολλές διευκρινήσεις προς τους μαθητές. Μετά το τέλος του παιχνιδιού ακολούθησε πάλι συζήτηση με τους μαθητές και στο τέλος ζητήθηκε να γράψουν ένα κείμενο, στηριζόμενοι σε όσα ειπώθηκαν και εξηγήθηκαν προηγουμένως, για τον τρόπο με τον οποίο βοηθάει η actionaid τους κατοίκους της Ρουάντας.

Αρχικά, στα κείμενα των παιδιών, εξετάστηκε ο αριθμός των προβλημάτων που περιέχουν και οι λύσεις που δόθηκαν για αυτά. Τα προβλήματα στο παιχνίδι ήταν επτά. Συνεπώς ένα περιεκτικότατο-πλήρες κείμενο περιλαμβάνει και τα επτά προβλήματα. Τέτοια κείμενα έγραψαν οι μαθητές Χ.Ι, Ν.Δ. και Π.Κ.. Περιεκτικά θεωρούνται όμως και τα κείμενα που περιλαμβάνουν από πέντε προβλήματα και πάνω. Κανένας μαθητής δεν έγραψε έξι, οπότε έχουμε τρία κείμενα στα οποία έχουν καταγραφεί πέντε προβλήματα καθώς και οι λύσεις που δόθηκαν από την actionaid. Τέσσερις μαθητές αναφέρθηκαν σε τέσσερα προβλήματα ενώ τρεις μαθητές/τριες κατέγραψαν μόνο τρία. Ο μαθητής Ε.Κ. κατέγραψε μόνο ένα.

Οι μαθητές κατέγραψαν στα κείμενα τους τις ενέργειες που έκανε η οργάνωση για να βοηθήσει τους κατοίκους της Ρουάντας. Επτά μαθητές δικαιολόγησαν για πιο λόγο η οργάνωση προέβη σε αυτές τις ενέργειες που κατέγραψαν. Η μαθήτρια Ε.Χ. δικαιολογεί τις ενέργειες της οργάνωσης:

Η actionaid είναι μια οργάνωση που βοηθάει τα παιδιά στην Ρουάντα. Επειδή υπάρχει μια αρρώστια που την λένε χολέρα τους έμαθαν να είναι καθαρά για να μην μολύνονται. Επειδή το νερό είναι πολύ μακριά τους έκαναν ένα πηγάδι με καθαρό νερό κοντά στην γιτονια τους. Τους εκτίσαν σχολείο για να μαθαίνουν τα παιδιά γράματα.

Εντύπωση προκαλεί το γραπτό της μαθήτριας Α.Α το οποίο περιέχει αριθμητικά νούμερα/δεδομένα για την αρρώστια χολέρα, τα οποία συγκράτησε από το παιχνίδι. Η μαθήτρια γράφει:

Την αρρώστια χολέρα την κόλησαν 70.000 άνθρωποι αλλά οι 12.000 άνθρωποι πέθαναν δυστυχώς και γιαυτό τις γυνέκες τις έμαθαν να είναι καθαρές οι ηκογέ-νιες και να καθαρίζουν καλά.

Όσον αφορά τα δομικά στοιχεία αυτής της παραγράφου τέσσερα κείμενα είχαν θεματική πρόταση με την οποία εξηγούσαν τι είναι η οργάνωση actionaid. Η μαθήτρια Π.Γ. γράφει:

Η actionaid είναι μια οργάνωση που βοηθάει τους κατοίκους στη Ρουάντα. Επειδι το νερό ήταν μακριά έκανε πηγάδια για να πίνουν καθαρό νερό. Τους έχτισε ένα σχολείο για να μαθίνουν γράματα τα παιδιά και τους έκανε μια βρύση. Επειδι υπήρχε μια αρρωστια η χολέρα ,τουε έμαθε να είναι καθαροί για να μη μολύνονται και από άλλες αρρώστιες που υπήρχαν. Τους αγόρασε αγελάδες για να πίνουνε γάλα και τους έμαθε να κάνουν πιο γερά σπίτια και τους έβαλε σωλήνες για να ποτίζουν τα χωραφια τους. Στα χωράφια τους έβαλαν πολλούς σπόρους για να έχουν τροφή.

Παρατηρήθηκε ακόμα στα κείμενα, ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές κατέγραψαν τις λύσεις αντιμετώπισης των προβλημάτων της Ρουάντας. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αν οι μαθητές χρησιμοποίησαν συμπλεκτικούς συνδέσμους για να ενώσουν δύο προτάσεις ή αν κατέγραψαν κάθε λύση σε μια διαφορετική πρόταση. Για αυτή την διαπίστωση εξετάστηκαν τα δώδεκα από τα δεκαπέντε κείμενα των μαθητών αφού δύο μαθητές δεν χρησιμοποίησαν τελείες στα κείμενα τους και ένας μαθητής έγραψε μόνο μία πρόταση. Εφτά μαθητές έγραφαν σε κάθε περίοδο από μία δράση της οργάνωσης. Η μαθήτρια Ε.Χ. αναφέρει:

Επειδι υπάρχει μια αρρώστια που την λένε χολέρα τους έμαθαν να είναι καθαρί για να μην μολύμοντε. Επειδι το νερό είναι πολύ μακριά τους έκαναν ένα πηγάδι με καθαρο νερό κοντά στην γιτονιά τους. Τους εκτισαν σχολείο για να μαθαινουν τα παιδια γράματα.

Πέντε μαθητές ένωσαν κάποιες δράσεις τις actionaid με το συμπλεκτικό σύνδεσμο «και». Τέσσερις μαθητές/τριες αποφάσισαν να συνδέσουν την κατασκευή σχολείου και βρύσης σε αυτό.

Ο προσθετικός σύνδεσμος «επίσης» χρησιμοποιήθηκε από δύο μαθητές.

Ο μαθητής Χ. Ι. γράφει:

Τους αγορασουν μερικα ζώα για να εχουν λιγο γάλα. Επισης τους μαθαίνουν να είναι καθαροί για να προφιλαζονται απτη χολερα κα από αλες αροστιες.

Οι μαθητές στα κείμενα τους χρησιμοποίησαν αναφορικές προτάσεις, αιτιολογικές, και τελικές δευτερεύουσες προτάσεις. Όλοι οι μαθητές χρησιμοποίησαν δευτερεύουσες τελικές προτάσεις για να δείξουν το σκοπό για τον οποίο η actionaid έκανε τα συγκεκριμένα έργα στη Ρουάντα. Ο μαθητής Γ.Κ. γράφει:

Η actionaid είναι μια οργάνωση που βοηθά τα παιδιά στη Ρουάντα. Έκαναν σχολείο για να μαθαίνουν τα παιδιά και τους εκαναν ένα πηγάδι για να πίνουν καθαρό νερό. Τους αγόρασαν αγελάδες για να πίνουν γάλα. Έβαλαν και σωλήνες για να ποτίζουν τα χωράφια τους και έμαθαν της γυναίκες να φτιάχνουν καλάθια.

Το επίθετο “πολύς-ή-ύ” χρησιμοποιήθηκε σε πολλά κείμενα. Άλλα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες για να προσδιορίσουν ουσιαστικά είναι το “γερός-ή-ό”, που χρησιμοποιήθηκε από τρεις μαθητές, το επίθετο “καθαρός-ή-ό”, από επτά μαθητές και το “λίγος-η-ο” από έναν.

Οι μαθητές χρησιμοποίησαν ακόμα επιρρήματα του χρόνου για να δηλώσουν την μεγάλη απόσταση που υπήρχε μεταξύ του χωριού και του πλησιέστερου μέρους από το οποίο οι κάτοικοι κουβαλούσαν νερό. Έτσι το επίρρημα “μακριά” χρησιμοποιήθηκε από οκτώ μαθητές. Μια άλλη μαθήτρια, η Φ.Μ. χρησιμοποιεί υπερθετικό βαθμό για να δηλώσει την απόσταση :

Επιδή το νερο ήταν παρα μα πάρα πολύ μακριά και εκαναν πολλές ώρες να παν και πολλές ώρες να επιστρεψουν τους εκαναν ένα πηγαδι για να μην πανε πάρα πολύ μακριά.

Στο τέλος του παιχνιδιού «Αποστολή στη Ρουάντα» και αφού οι μαθητές έγραψαν το κείμενο που τους ζητήθηκε, πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με δέκα μαθητές.

Παρατηρώντας τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι στην ερώτηση «Τι κατάλαβαν για την οργάνωση actionaid» απάντησαν περίπου όπως ακριβώς και στα κείμενα που έγραψαν. Για παράδειγμα, αν κατέγραψαν στο κείμενο τους τέσσερις δράσεις της οργάνωσης, τέσσερις ανέφεραν και προφορικά. Μόνο η μαθήτρια Ε.Χ. ενώ κατέγραψε τρεις ενέργειες της οργάνωσης, προφορικά εστίασε σε πέντε.

Επιπλέον, οι μαθητές ρωτήθηκαν αν τους άρεσε η διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε και για ποιο λόγο. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν δύο. Η πρώτη ήταν ότι τους άρεσε γιατί παίζανε στον υπολογιστή και η δεύτερη ότι τους άρεσε το μάθημα γιατί βοήθησαν τους κατοίκους της Ρουάντας.

Από τα λεγόμενα των μαθητών, προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές ευχαριστήθηκαν το παιχνίδι και ένιωσαν ότι προσέφεραν βοήθεια στους κατοίκους της Ρουάντας. Ακόμα συνειδητοποίησαν ότι αν και παίζανε ένα παιχνίδι, μέσα από αυτό το απέκτησαν χρήσιμες πληροφορίες για την οργάνωση. Ο μαθητής Γ.Κ. αναφέρει:

Ερευνήτρια: Θεωρείς ότι παίζαμε ή και ότι μάθαμε για τη δράση αυτής της οργάνωσης;

Μαθητής: Μάθαμε γι' αυτή την οργάνωση.

Μια ακόμη ερώτηση που έγινε στους μαθητές είναι αν τους άρεσε το μάθημα με τον υπολογιστή. Όλες οι απαντήσεις των παιδιών συγκλίνουν στην άποψη ότι το μάθημα με την χρήση υπολογιστή ήταν ωραίο.

Διαπιστώθηκε ακόμα, πέρα από τις απαντήσεις των συνεντεύξεων, ότι σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι και γεμάτοι ζωντάνια. Συνεργάστηκαν μεταξύ τους για να ανταλλάζαν απόψεις και να πάρουν τις σωστές αποφάσεις. Ορισμένες φορές διαφωνούσαν αλλά πάντα ήταν προσηλωμένοι στην δραστηριότητα που διεξάγονταν.

Συμπεράσματα

Στο κείμενο που έγραψαν οι μαθητές μετά από το παιχνίδι «Αποστολή στη Ρουάντα» αποδεικνύεται ότι τα παιδιά κατάφεραν να οικοδομήσουν νόημα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι της Ρουάντας, (φτώχεια, έλλειψη τροφής, κ.α) και για τον τρόπο αντιμετώπισης τους, αν και αυτή η γνώση προήλθε από ένα διαδραστικό παιχνίδι και όχι μετά από μια παραδοσιακή διδασκαλία. Όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τον αριθμό των ιδεών που κατέγραψαν, προσπάθησαν να εξηγήσουν για πιο λόγο η οργάνωση προέβηκε στις συγκεκριμένες δράσεις. Το λεξιλόγιο τους εμπλουτίστηκε με λέξεις που διάβασαν στο παιχνίδι αλλά και από τη συζήτηση που ακολούθησε. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν επίθετα αλλά και επιρρήματα του χρόνου.

Από τις συνεντεύξεις των μαθητών, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά κατάλαβαν ότι ένα παιχνίδι εκτός από τη διασκέδαση που προσφέρει, έχει και μορφωτική αξία. Επιπλέον, από τα λεγόμενά τους, φάνηκε ότι ευχαριστήθηκαν και απόλαυσαν όλη τη διδακτική παρέμβαση. Εκδήλωσαν έντονο ενδιαφέρον για το μάθημα που πραγματοποιήθηκε, γιατί ήρθαν σε επαφή με μια διαφορετική διδασκαλία, η οποία σεβάστηκε τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες τους, και τους οδήγησε τελικά στη γνώση.

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ήταν μικρής διάρκειας. Παρ' όλα αυτά, έχουν εξαχθεί ορισμένα συμπεράσματα. Φαίνεται ότι τα ψηφιακά παιχνίδια αυξάνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση. Επιπλέον, συμβάλλουν στη οικοδόμηση νοήματος και στην παραγωγή γραπτών κείμενων, εμπλουτισμένων με νέο λεξιλόγιο. Τέλος οι μαθητές παρήγαγαν κείμενα με μορφοσυντακτική δομή.

Βιβλιογραφία

Κουτσογιάννης, Δ., & Αραποπούλου Μ., (2009). *Γραμματισμός, νέες τεχνολογίες και εκπαίδευση: όψεις του τοπικού και του παγκόσμιου*. Θεσσαλονίκη : Ζήτη : Κέντρο Ελληνικής Γλώσσα

Prensky, M. (2001). *Digital game- based learning* . New York : McGraw-Hill

- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξάνθη, Σ. (2011). *Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία της Γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καινοτομία στην εκπαίδευση: «e-learning για μαθητές ΑμεΑ»

Φέσσα Παρασκευή

Εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και επικοινωνίας, "Καινοτομία στην Εκπαίδευση: e-learning για μαθητές ΑμεΑ"

Φέσσα Παρασκευή

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, vifess@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται συνοπτικά η καινοτόμος μορφή μάθησης «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning) και η έννοια της καινοτομίας. Ακολούθως, ο αναγνώστης εισάγεται σε μια πρόταση καινοτομίας σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών ΑμεΑ (Άτομα με Αναπηρία), γίνεται βιβλιογραφική παρουσίαση αναφορικά με τις τάσεις και προκλήσεις και η παρουσίαση των συστατικών της επιλεγμένης καινοτομίας. Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με αναφορά στις μορφές γνώσης (ρητή κι άρρητη), στα κοινωνικά δίκτυα και το ρόλο τους στην μεταφορά της γνώσης (ειδικά της άρρητης γνώσης), στις πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης (ως προς τη λειτουργία, τη χρηστικότητα τους κ.λ.π.).

Λέξεις-Κλειδιά: e-learning, Καινοτομία, μορφές γνώσης, πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης

Εισαγωγή

Είναι γνωστά σε όλους τα οφέλη των τεχνολογικών καινοτομιών στην αναβάθμιση της ποιότητας ζωής και στην οικονομική πρόοδο. Επίσης, συντελούν στην ευρύτερη κοινωνική «απελευθέρωση» του ατόμου και στην ενεργητική διαχείριση της γνώσης (Σπαής Γ., 2007). Για αυτούς τους λόγους οι καινοτομίες έχουν αξιοποιηθεί και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Στο άρθρο 28 του ΟΗΕ για τα δικαιώματα του παιδιού αναφέρεται το αναφαίρετο δικαίωμα της εκπαίδευσης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά του κόσμου. Αναφορικά με τις ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στην εκπαίδευση είναι και η καινοτομία που προτείνουμε. Αφορά την εκπαίδευση μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης και διδασκαλίας (e-learning) των παιδιών ΑμεΑ (με κινητικές ή άλλες αναπηρίες) που δεν μπορούν να φοιτήσουν στο σχολείο. Στο 90 % και πλέον των ελληνικών σχολείων δεν υπάρχουν κατάλληλες υποδομές και κατασκευές που να διευκολύνουν την πρόσβαση των ΑμεΑ στη σχολική τάξη και τους υπόλοιπους χώρους του σχολικού περιβάλλοντος. Πολλά παιδιά ΑμεΑ φοιτούν σε ειδικά για αυτά σχολεία τα οποία όμως είναι λιγιστά στην ελληνική επικράτεια, σε μεγάλη απόσταση από την οικία τους ενώ πάρα πολλά αδυνατούν για διάφορους λόγους να παρακολουθήσουν σε κάποια αντίστοιχη σχολική μονάδα (κυρίως στην επαρχία) ή επιπλέον να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους σε

ανώτερη βαθμίδα. Για αυτά τα παιδιά που αδυνατούν να έχουν μια μορφή εκπαίδευσης παρουσιάζουμε μια εναλλακτική (στο παραδοσιακό σχολείο) καινοτομική διαδικασία εκπαίδευσης.

Επιπλέον αναφερόμαστε και παρουσιάζουμε συνοπτικά τη χρήση και χρησιμότητα των κοινωνικών δικτύων καθώς και τη συνεργατικών πλατφορμών εκπαίδευσης στη μεταφορά της γνώσης.

Καινοτομία στην εκπαίδευση

Καινοτομία και ηλεκτρονική μάθηση (e-learning)

Στη διάρκεια του 21^{ου} αιώνα παρατηρείται στα περισσότερα κράτη αύξηση της παραγωγής καινοτομιών που σχετίζονται άμεσα με τη σύγχρονη τεχνολογία. Οι νέες τεχνολογίες έχουν διεισδύσει παντού - και στην εκπαίδευση. Λόγω των συνεχών κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών υπάρχει πλέον ανάγκη για συνεχή και δια βίου μάθηση κι εκπαίδευση. Ο άνθρωπος μπορεί πλέον να επιμορφώνεται και να αποκτά νέες γνώσεις χάρη στις νέες μορφές μάθησης όπως την ηλεκτρονική μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τη δια βίου μάθηση κ. λ. π. Αυτές οι μορφές μάθησης ευνοούν και διευκολύνουν την εκπαίδευση δίνοντάς της ποιότητα και διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους.

Η καινοτόμος πρόταση που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία στηρίζεται στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχει η ηλεκτρονική μάθηση – μια καινοτομία όπου η μάθηση στηρίζεται σε ηλεκτρονικά μέσα. Πρόκειται δηλαδή για τη χρήση των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης κι όπου υπάρχει χωρική ή και χρονική απόσταση εκπαιδευτή κι εκπαιδευόμενου. Η «ψηφιακή μορφή» αποτελεί ήδη πηγή προστιθέμενης αξίας και παροχή ευέλικτης εικονικής εκπαίδευσης για τους μαθητές, τους σπουδαστές και τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό τον τύπο εκπαίδευσης εδράζεται μια τετραδική σχέση : εκπαιδευτής, εκπαιδευόμενος, εκπαιδευτικό υλικό, μέσο. (Σοφός Α., Kron F., 2010). Η οθόνη του υπολογιστή αντιπροσωπεύει το χώρο διδασκαλίας, το υλικό του μαθήματος παρέχεται μέσω υπολογιστή ενώ οι υπηρεσίες υποστήριξης του διδασκόμενου δίνονται με ηλεκτρονικό τρόπο (με μορφή ερωτήσεων ή εργασιών). Ως «υλικό» χρησιμοποιείται το διαδίκτυο, πολυμέσα, αρχεία ήχου και βίντεο, CD's και DVD's, δισκέτες, ηλεκτρονικά βιβλία καθώς κι έντυπο υλικό. Η ηλεκτρονική μάθηση γίνεται με τις εξής μορφές: α) ως σύγχρονη διδασκαλία (τα μαθήματα δηλαδή σε πρώτο χρόνο, όμως διδάσκοντες και διδασκόμενοι βρίσκονται σε μια εικονική αίθουσα διδασκαλίας) β) ως ασύγχρονη διδασκαλία γ) ως εξατομικευμένη. Τα μαθήματα δύνανται να παραδίδονται μέσω του διαδικτύου, οι εργασίες μπορούν να ελέγχονται ηλεκτρονικά, οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι δε, επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω e - mail ή με γραπτή συνομιλία (chat). Επιπλέον, μια μέθοδος παροχής υπηρεσιών της ηλεκτρονικής μάθησης είναι η ανάπτυξη συνδιασκέψεων, είτε με μορφή γραπτών μηνυμάτων είτε με επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενου μέσω διαδικτύου με εικόνα και ήχο (Λαζακίδου Α., Χατζημιτσής Δ. , Ευαγγέλου Ι. , 2004).

Στα συστήματα e – learning χρησιμοποιούνται πλέον σύγχρονα συστήματα τηλεκαί-
δευσης και εικονικοί κόσμοι.

Στην ηλεκτρονική μάθηση η εικονική τάξη είναι ένα περιβάλλον που ευνοεί τη συνερ-
γατική μάθηση χρησιμοποιώντας πολλές μεθόδους: την προσομοίωση και τα παιχνίδια,
τον καταγιισμό ιδεών, τα σχέδια εργασίας (project), την επίλυση προβλημάτων, τη χαρ-
τογράφηση εννοιών κ. ά. Η ηλεκτρονική μάθηση είναι πλέον πολύ διαδεδομένη (και
στη χώρα μας) στην ανώτατη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στα περισσότερα Πανεπιστημιακά
τμήματα λειτουργούν ακαδημαϊκά προγράμματα με τη χρήση τεχνικών και μέσων που
εξυπηρετούν την ηλεκτρονική και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Καινοτομία και εφεύρεση

Λέγοντας καινοτομία εννοούμε κάθε νέα, πρωτοποριακή ιδέα για την πραγματοποίηση
κάποιου πράγματος και ουσιαστικά συνίσταται στην εφαρμοσμένη χρήση της γνώσης
με στόχο την παραγωγή νέων ή βελτιωμένων προϊόντων, διαδικασιών, υπηρεσιών.
Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ και την ΕΕ «καινοτομία είναι η παραγωγή ενός νέου ή σημα-
ντικά βελτιωμένου αγαθού ή υπηρεσίας, ή η εφαρμογή μιας διαδικασίας, ή μιας νέας
μεθόδου μάρκετινγκ ή μιας νέας οργανωσιακής μεθόδου στις επιχειρησιακές πρακτι-
κές, την οργάνωση του εργασιακού χώρου ή τις εξωτερικές σχέσεις» (Oslo Manual, 3rd
ed., 2005). Εφεύρεση, πατέντα, καινοτομία, επιχειρηματικότητα: υπάρχει σχέση με-
ταξύ αυτών; Η εφεύρεση είναι κάποιο νέο προϊόν ενώ η καινοτομία είναι η διαδικασία
εφαρμογής μιας εφεύρεσης (η εισαγωγή μιας ιδέας ή εφεύρεσης σε χρήση με χαρακτη-
ριστικό την οικονομική αξία) ή αλλιώς η συνέχεια της εφεύρεσης. (Σπαής Γ., 2007). Οι
καινοτομίες μπορεί να είναι ριζοσπαστικές (αυτές που καταργούν ολοκληρωτικά το
υπάρχον μοντέλο) ή σταδιακές – βελτιωτικές (δεν καταργούν το υπάρχον αλλά αφο-
ρούν νέους συνδυασμούς). Εμφανίζονται με πέντε μορφές: 1. Καινοτομία προϊόντος
που αφορά εισαγωγή ή βελτίωση κάποιου αγαθού 2. καινοτομία διαδικασίας (εισαγωγή
μεθόδου παραγωγής) 3. καινοτομία αγοράς (νέο άνοιγμα) 4. αναζήτηση μιας νέας προ-
έλευσης προμήθειας υλών 5. διαχειριστική που αφορά σε εισαγωγή νέου τύπου οργά-
νωσης.

Η Ελλάδα, η χώρα του αρχαίου ελληνικού πνεύματος, σήμερα βρίσκεται από ιδέες αλλά
είναι ουραγός στην Ευρώπη (και παγκόσμια) στην παραγωγή καινοτομιών και καινο-
τόμων δράσεων. Οι παράγοντες που αναστέλλουν την προαγωγή της καινοτομίας στη
χώρα μας είναι η γραφειοκρατία, η έλλειψη κινήτρων, η έλλειψη υποδομών, το μειω-
μένο ενδιαφέρον της εξουσίας, η έλλειψη οικονομικής στήριξης καθώς και η ελλιπής
πειθαρχία οργάνωσης στον συγκεκριμένο τομέα (Σπαής Γ., 2007). Η Στρατηγική για
την Καινοτομία (Innovation strategy) του ΟΟΣΑ καλεί όλους τους τομείς (οικονομίας
και κοινωνίας) να ωθήσουν την καινοτομία με στόχο τελικό την ευημερία του τόπου.

Πρόταση καινοτομίας: Εκπαίδευση ΑμεΑ μέσω ηλεκτρονικής μάθησης

Το e-learning είναι διαδεδομένο στη χώρα μας μόνο σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή κατάρτισης, προτείνουμε την εισαγωγή κι εφαρμογή του σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αρχικά (Δημοτικό σχολείο) - με δυνατότητα επέκτασής του σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση - για τα παιδιά ΑμεΑ που αδυνατούν να παρακολουθήσουν κάποια μορφή εκπαίδευσης. Η πρόταση συνίσταται στη σύσταση μιας νέας διαδικασίας μάθησης με δημιουργία δικτύου ειδικής πλατφόρμας μάθησης κι εκπαίδευσης e-learning και εκπαιδευτών η οποία μπορεί να «αντικαθιστά» τη συμβατική τάξη του παραδοσιακού σχολείου - εκεί που δεν υπάρχει αυτό - και θα λειτουργεί ως χώρος διδασκαλίας και μάθησης όπως το παραδοσιακό σχολείο (σύγχρονη διδασκαλία). Θα παρέχεται επίσης και η δυνατότητα ασύγχρονης ή εξατομικευμένης εκπαίδευσης σε περίπτωση προβλήματος ή κωλύματος μαθητή. Οι μαθητές θα συνδέονται μέσω του προσωπικού υπολογιστή τους, θα μελετούν την παραδοτέα ύλη, θα εργάζονται και κατόπιν θα αξιολογούνται από τον «διαδικτυακό» δάσκαλό τους. Θα μπορούν επίσης με τηλεδιάσκεψη αλλά και με e-mail να επικοινωνούν τόσο με το διδάσκοντα όσο και μεταξύ τους. Η εκπαίδευση αυτή έχει πολλά κοινά με την παραδοσιακή – πρόσωπο με πρόσωπο – διδασκαλία (με κάποιες τροποποιήσεις): παρουσίαση μαθήματος, επίδειξη, συζήτηση, πρακτική εξάσκηση, προσομοίωση. Π. χ. η συζήτηση μπορεί να γίνει μέσω chat ή ενός ασύγχρονου χώρου συζήτησης, μια παρουσίαση ή επίδειξη μέσω βίντεο κ.λ.π. (Newby T. , Stepich D. , Lehman J., Russel J. , 2009). Ο φορέας που θα πραγματοποιεί και θα συντονίζει την όλη διαδικασία μπορεί να είναι το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς οργανισμούς (π. χ. πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά ιδρύματα). Θα ακολουθείται το ίδιο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών με την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και οι ίδιες τάξεις φοίτησης των μαθητών. Εκτός από τα μαθήματα του παραδοσιακού σχολείου θα ενσωματώνονται στο πρόγραμμα και μαθήματα που σχετίζονται με τις ειδικές ανάγκες των μαθητών ΑμεΑ (θέματα χρηστικού περιεχομένου, νομοθετικού, καθοδήγηση στον επαγγελματικό προσανατολισμό τους κ. λ. π.). Η εισαγωγή αυτή της καινοτομίας είναι βελτιωτική διαδικασία γιατί δεν καταργεί την υπάρχουσα μορφή εκπαίδευσης απλά εισάγει μια νέα, εναλλακτική (ή και επικουρική) όπου δεν υπάρχει η δυνατότητα της κλασσικής μορφής σχολείου.

Για την πραγμάτωση κι εφαρμογή αυτής της προτεινόμενης καινοτομίας στη χώρα μας αναφέρουμε αρκετές δυσκολίες που σχετίζονται με τα προβλήματα που αναφέρθηκαν στο θέμα των καινοτομιών αλλά και με την έλλειψη μέσων και πρόσβασης στις νέες τεχνολογίες μεγάλου ποσοστού του ελληνικού πληθυσμού- συνεπώς και των μαθητών ΑμεΑ- καθώς και τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης (είναι απρόσωπος και τυποποιημένος τρόπος γνώσης, εμφανίζει μικρότερη μεταδοτικότητα γνώσεων) (Λαζακίδου Α., Χατζημιτσής Δ., Ευαγγέλου Ι., 2004) .

Ωστόσο, τα οφέλη της e-learning εκπαίδευσης των μαθητών ΑμεΑ είναι πολλαπλά, για τους μαθητές, τους γονείς, την κοινωνία, την πολιτεία:

- Θα καλύψει την ανάγκη καθολικής και ισότιμης εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ΑμεΑ, σε όλες τις βαθμίδες και τάξεις.
- Θα διευκολύνονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Ελάχιστοι πόροι και κόστος για το κράτος αφού παρέχεται εκπαίδευση χωρίς να χρειάζονται ειδικοί χώροι, προσωπικό, υλικό έντυπο.
- Είναι αποτελεσματική γιατί χρησιμοποιεί προηγμένους τρόπους παρουσίασης (πολυμέσα, εικόνα, ήχο, κ. ά.)
- Προάγει την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική μάθηση μέσω της επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και μαθητών αλλά και μεταξύ των μαθητών.
- Προωθείται η χρήση κι εξοικείωση του πληθυσμού με τις νέες τεχνολογίες.

Η διαδικασία αυτής της μάθησης θα μπορούσε να επεκταθεί και για πολλές άλλες περιπτώσεις στη χώρα μας που δυσχεραίνεται η παρακολούθηση της παραδοσιακής τάξης.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση – τάσεις - προκλήσεις

Η δυνατότητα εκπαίδευσης με άλλες μορφές πέρα από την παραδοσιακή είναι δεδομένη εδώ κι αρκετά χρόνια σε όλο τον πλανήτη. Εναλλακτικά λοιπόν με την παραδοσιακή διδασκαλία συναντάμε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, την ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) σε πολλές περιπτώσεις αδυναμίας πραγματοποίησης της παραδοσιακής πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας. Τέτοιες είναι η δυσκολία παρακολούθησης λόγω μεγάλης απόστασης του μαθητή ή σπουδαστή από την εκπαιδευτική μονάδα, η έλλειψη χρόνου λόγω ποικίλων εργασιακών, προσωπικών, οικογενειακών υποχρεώσεων, οι δυσμενείς καιρικές συνθήκες, κ.λ.π. Η χρήση του υπολογιστή και των άλλων μέσων νέας τεχνολογίας διευκόλυνε και εξυπηρετεί και σήμερα κατ' αποκλειστικότητα προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι δεδομένο πλέον να χρησιμοποιείται η ηλεκτρονική μάθηση ως η μοναδική κατάλληλη μορφή διδασκαλίας σε κάθε περίπτωση αδυναμίας φυσικής παρουσίας του διδασκόμενου ή και του διδάσκοντα στην τάξη. Η εικονική τάξη όμως εξυπηρετεί σήμερα κι άλλες ανάγκες: παρουσίαση της ύλης με πιο ενδιαφέροντα τρόπο, ανάγκες μείωσης κόστους, χρόνου αλλά συνάμα και την ανάγκη κι επιθυμία για χρήση κι εξάπλωση των μέσων νέας τεχνολογίας σε μεγάλη κλίμακα, « άπειρη » δυνατότητα επέκτασης καθώς δεν υπάρχει περιορισμός στον αριθμό των συμμετεχόντων.

Στη συγκεκριμένη προτεινόμενη καινοτομία μπορεί να λειτουργήσει αποδοτικά η συνεργατική μάθηση, μια τάση που έχει τον εκπαιδευόμενο στο επίκεντρο, είναι μια διαδικασία κοινωνική και θα ενισχύσει και την εξωστρέφεια των παιδιών ΑμεΑ τονώνοντας παράλληλα την αυτοπεποίθησή τους. Η ηλεκτρονική μάθηση δίνει τη δυνατότητα σε άτομα που είναι συνεσταλμένα να συμμετέχουν εξίσου ενεργά με τα υπόλοιπα. Εξάλλου η ηλεκτρονική μάθηση που προτείνουμε, μέσα από τις διαδικτυακές πλατφόρμες και τα ψηφιακά εργαλεία, επιτρέπει την επικοινωνία διδασκόντων και διδασκόμενων/διδασκόντων. Όσον αφορά τις τελευταίες τεχνολογικές εξελίξεις ωφέλιμη και ευχάριστη για τα παιδιά ΑμεΑ θα ήταν η χρήση της εικονικής πραγματικότητας που δίνει

τεράστιες δυνατότητες με τις εξομοιώσεις, την πρόσβαση σε απρόσιτες εμπειρίες ποικίλες εφαρμογές και έρευνα.

Από την άλλη, οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν στην προαναφερόμενη καινοτομία είναι ως ένα μεγάλο βαθμό επιλύσιμες αλλά και κάποιες δύσκολες. Οι πρώτες σχετίζονται με τα περιοριστικά προγράμματα και τις δομές των μαθημάτων, την κουλτούρα της εκπαίδευσης που δίνει μεγάλη έμφαση στα αποτελέσματα κι όχι τόσο στη διαδικασία, το πρόγραμμα σπουδών που είναι αυστηρά καταρτισμένο, περιοριστικό και με μεγάλη έκταση της διδασκτέας ύλης. Ως δύσκολες χαρακτηρίζονται η ανισότητα των ατόμων στην πρόσβαση υψηλής ταχύτητας στο διαδίκτυο καθώς και το πλήθος των ηλεκτρονικών συσκευών που απαιτούνται. Στη χώρα μας μάλιστα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού δεν έχει καν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Επιπρόσθετα να αναφέρουμε την αδυναμία εκτέλεσης εργασιών και καθηκόντων στο σπίτι από τα παιδιά και την δυσκαμψία της χώρας μας στην υιοθέτηση καινοτομιών.

Συνεργατικές πλατφόρμες εκπαίδευσης

Ρητή και άρρητη γνώση

Η γνώση είναι δύναμη, είναι αυτή που φέρνει την καινοτομία, ποιότητα και διαφοροποίηση. Σύμφωνα με τους Nonaka & Takeouchi (1995) η γνώση είναι η « αιτιολογημένη αληθής πεποίθηση». Τα τελευταία 15 χρόνια δίνεται μεγάλη βαρύτητα στη Διαχείριση της γνώσης, τη δημιουργία, ανάπτυξη, συλλογή και διάχυση της γνώσης καθώς και η μετατροπή της ατομικής γνώσης σε συλλογική. Η γνώση διαχωρίζεται σε ρητή και άρρητη. Η πρώτη είναι η σαφή, αναμφίβολη γνώση των βιβλίων, εγγράφων, πινάκων κ. λ. π. που μεταδίδεται εύκολα από άτομο σε άτομο ενώ η άρρητη είναι η προσωπική γνώση, η ριζωμένη σε εμπειρίες, πρακτικές μεθόδους, πεποιθήσεις, αξίες, σχετίζεται με την εκπαίδευση και τη διορατικότητα του κάθε ατόμου. Η τελευταία περιλαμβάνει την τεχνογνωσία αλλά και διανοητικά μοντέλα βαθιά εδραιωμένα στο μυαλό του ατόμου. Υπάρχει μια αλληλεπίδραση ρητής κι άρρητης γνώσης. Η άρρητη μεταδίδεται μέσω της παρατήρησης και της μίμησης (κοινωνικοποίηση), με το διάλογο και τη σύλληψη νέων ιδεών διατυπώνεται σε ρητή γνώση (εξωτερίκευση). Μέσω ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων, με mail, άλλων συνομιλιών μεταφέρεται η γνώση (ρητή και άρρητη) σε άλλα άτομα. Κατόπιν η ρητή γνώση που αποκτιέται μετατρέπεται σε άρρητη.

Σήμερα, όσο ποτέ μέχρι τώρα, με την πληθώρα των πληροφοριών, της γνώσης, της μεγάλης εξειδίκευσης, της παγκοσμιοποίησης και του ανταγωνισμού, το παραδοσιακό σχολείο αδυνατεί να καλύψει τις γνωσιακές ανάγκες των μαθητών ειδικά αυτές που στηρίζονται στην εμπειρία, στην άρρητη γνώση. Εξάλλου, το σχολείο που εμμένει τόσο στενά στην κάλυψη μιας συγκεκριμένης ύλης και μέσα σε ένα περιορισμένο πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων, δεν μπορεί να «προλάβει» τις εξελίξεις στη μετάδοση της γνώσης (κάτι που η νέα τεχνολογία με τους υπολογιστές μπορεί να καλύψει).

Η μεταφορά της γνώσης (κοινωνικά δίκτυα - πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης)

Η επικοινωνία της γνώσης (ειδικά της άρρητης) μπορεί να συντελεστεί με όλες τις κατηγορίες εφαρμογών της διαχείρισης της γνώσης που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες του υπολογιστή (εκπαίδευση από απόσταση, βάσεις δεδομένων, chat, φάκελοι πολυμέσων, κ. λ. π.).

Σε αυτή την κατεύθυνση συντέλεσαν και επιδρούν τα δίκτυα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, LinkedIn, Google+, κ. ά.) που στηρίζουν τη φιλοσοφία τους στην εμπειρία. Ζούμε εξάλλου την εποχή των εμπειριών. Η κοινωνική δικτύωση είναι μια υπηρεσία on line που έχει μια πλατφόρμα ή ένα site κι επικεντρώνεται στην ανάπτυξη και κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων, είναι ουσιαστικά μια αναπαράσταση του κάθε χρήστη. Τα κοινωνικά δίκτυα είναι ο τόπος ανταλλαγής ιδεών, δραστηριοτήτων, εμπειριών, εκδηλώσεων, εντυπώσεων κι ό, τι δηλαδή αποτελεί άρρητη γνώση. Κατά τον ίδιο τρόπο κοινωνικά δίκτυα και πλατφόρμες συνεργατικής μάθησης διαχέουν με απλό, ταχύτατο, ανέξοδο και σε παγκόσμια εμβέλεια τη γνώση (τη ρητή και ιδιαίτερα την άρρητη). Κανένας άλλος τρόπος δε θα μπορούσε να συμβάλει πιο αποτελεσματικά στη μεταφορά της σε παγκόσμιο επίπεδο.

Εξίσου σημαντική στη μετάδοση της γνώσης αναγνωρίζεται η συνεργατική μάθηση (προσέγγιση που αφορά την οργάνωση μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα από ακαδημαϊκές και κοινωνικές εμπειρίες μάθησης) (Wikipedia). Η συνεργατική μάθηση με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή αφορά στη δημιουργία συνεργατικών εκπαιδευτικών εφαρμογών όπως τηλεδιάσκεψη και πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης. (Κέκκερης, 2010).

Υπάρχουν πολλά προγράμματα- πλατφόρμες, εμπορικού ή ανοιχτού λογισμικού κώδικα που είναι αυτόνομα ή υποστηρικτικής μάθησης που προσφέρουν δυνατότητες μεταφοράς ρητής (ακαδημαϊκής) γνώσης καθώς και άρρητης - με την επικοινωνία κι αλληλεπίδραση των χρηστών -: α) Μια πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης είναι και το Moodle το οποίο διαχειρίζεται ηλεκτρονικά μαθήματα. Στοιχεία της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι οι χρήστες , οι κατηγορίες των μαθημάτων και τα στοιχεία που συνθέτουν το καθένα μάθημα. Το Moodle, κατηγορίας ανοιχτού λογισμικού κώδικα, είναι μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εφαρμογή που δέχεται πλήθος δεδομένων και χρηστών. β) Η πλατφόρμα Open e- Class (ελληνική μορφή του Claroline) είναι επίσης σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων και υποστηρίζει την Ασύγχρονη τηλεκπαίδευση, επίσης αφορά λογισμικό ανοιχτού κώδικα με βασικά στοιχεία σαν το Moodle και υποστηρίζει τρεις ρόλους χρηστών (καθηγητή, φοιτητή, διαχειριστή). Είναι μια πλατφόρμα εύχρηστη και απλή με στοιχειώδεις λειτουργίες. γ) το Blackboard: εμπορικό σύστημα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ενότητες μαθημάτων χωρίς να χρειάζονται πολλές γνώσεις χειρισμού του. Άλλες πλατφόρμες πληροφόρησης κι επικοινωνίας μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας είναι το CoMPUs , το ILIAS, το Edmodo κ. ά.

Από τα προαναφερθέντα λογισμικά το πληρέστερο είναι το Moodle καθώς παρέχει τις περισσότερες δυνατότητες απαιτεί όμως μεγαλύτερη εξοικείωση στη χρήση του. Το

όφελος από τη χρήση των πλατφορμών είναι πολύ μεγάλο γι' αυτό υιοθετούνται και χρησιμοποιούνται ευρέως από πολλούς οργανισμούς καθώς απαιτούν λίγο κόστος και προσωπικό (με βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ).

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι οι μοχλοί της ανάπτυξης και της επιτυχίας. Είναι απαραίτητη κάθε αλλαγή και κάθε καινοτομία που θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και την παροχή της σε όλους τους πολίτες. Ο συνδυασμός της μάθησης με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, αξιοποιώντας τη ρητή και την άρρητη γνώση, θα ετοιμάσουν τους μαθητές - τους αυριανούς πολίτες για τις προκλήσεις του μέλλοντος. Η πατρίδα μας στην σημερινή συγκυρία της οικονομικής κρίσης έχει ανάγκη όλα τα παιδιά της, όλους τους πολίτες για να διαβεί ξανά στην πρόοδο και την ευημερία.

Βιβλιογραφία

- Κέκκερης, Γ. (2010). *Νέες εφαρμογές των ΤΠΕ στην e-Μάθηση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Λαζακίδου, Α., Χατζημίτσος, Δ. & Ευαγγέλου, Ι. (2004). *Εικονικός κόσμος & Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Newby, T., Stepich, D., Lehman, J. & Russel, J. (2009). *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Nonaka, I. & Takeouchi, H. (1995). *The knowledge -creating company*. Oxford: Oxford University Press.
- Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπαής, Γ. (2007). *Εισαγωγή στη διαχείριση τεχνολογικών καινοτομιών*. Αθήνα: Κριτική.

Διαδικτυακοί τόποι

<https://el.wikipedia.org>

Αποτελεσματικότητα ενσωμάτωσης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην μαθησιακή διαδικασία κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19

Λάζου Αργύριος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01 Μουσικής Επιστήμης, Π.Ε.11 Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Η εμφάνιση και εξάπλωση του κορωνοϊού Covid-19 τον Ιανουάριο του 2020, επέφερε τεράστιες αλλαγές και εξελίξεις στην συμπεριφορά και στον τρόπο ζωής των ανθρώπων. Η ανθρωπότητα έζησε πρωτόγνωρες στιγμές (κλείσιμο επιχειρήσεων, απαγόρευση μετακινήσεων, αποκλεισμοί περιοχών, καραντίνα, *lockdown*). Ήταν φυσικά αδύνατο να μην επηρεαστεί και ο χώρος της παιδείας, στην Ελλάδα αποφασίστηκε στις 10-3-2020 η απαγόρευση της εκπαιδευτικής λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων, των πανεπιστημίων και πάσης φύσεως λοιπών εκπαιδευτικών δομών, δημοσίων και ιδιωτικών, σε όλη τη χώρα (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων 2020). Τη δεδομένη χρονική στιγμή, η μοναδική λύση επαναλειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών, και η διατήρηση της επαφής των μαθητών με τα πολύτιμα μονοπάτια της γνώσης (*learning paths*) ήταν η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης *distance learning*.

Λέξεις-Κλειδιά εξ αποστάσεως εκπαίδευση, *distance learning*, Covid-19, ψηφιακός γραμματισμός, οπτικοακουστική παιδεία

Διασύνδεση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τα σύγχρονα μοντέλα μάθησης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε το 1880 με την ονομασία «Εκπαίδευση αλληλογραφίας» *correspondence education*, όπου ο μαθητής διαμέσου της αλληλογραφίας απέσπελλε τις εργασίες του στον καθηγητή του (*Oxford bibliographies*).

«Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μορφή εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο σε σχεδόν μόνιμη βάση και καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας» (Keegan. D. 2001 στο Κόκκινος Δ. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: νέες προκλήσεις για τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες).

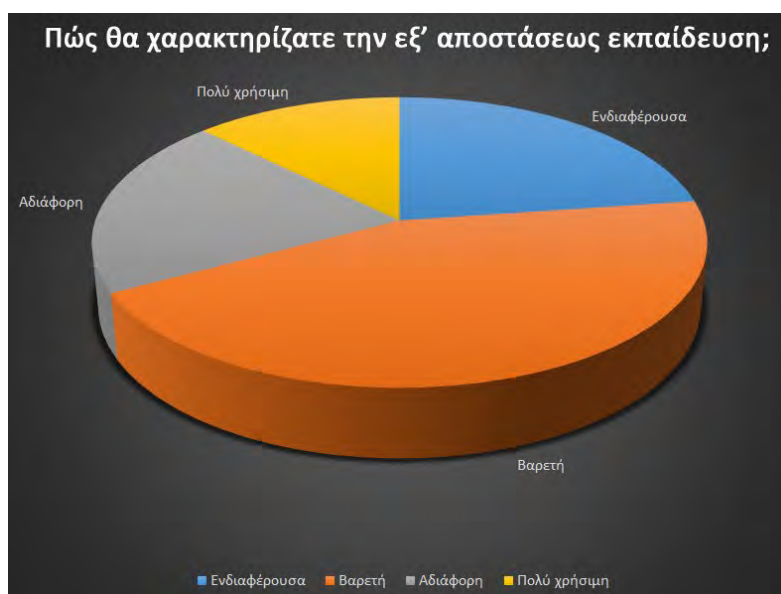
Το μεικτό μοντέλο εκμάθησης *blended learning system*, εικάζεται ότι είναι ίσως το πιο ολοκληρωμένο, διότι συνδυάζει την δια ζώσης *face to face*, με την εξ αποστάσεως *distance learning* εκπαίδευση. «Τα μεικτά μοντέλα εκμάθησης συνδυάζουν τη δια ζώσης διδασκαλία (πρόσωπο με πρόσωπο) με τη διδασκαλία μέσω υπολογιστή» (Bonk & Graham 2005).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αντικαθιστά την δια ζώσης, αλλά λειτουργεί επικουρικά, δίνοντας την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν συνεχόμενη επικοινωνία και ανατροφοδότηση με τους εκπαιδευτικούς, αλλά ακόμα και με τους συμμαθητές τους.

Στην Ελλάδα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εφαρμόστηκε εξ ολοκλήρου, και αναπτύχθηκε ταχύτατα από τα μέσα Μαρτίου 2020, έως τα μέσα Μαΐου 2020, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού *Covid 19*. Οι μαθητές παρότι δεν είχαν επιμορφωθεί στο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης *distance learning*, ανταποκρίθηκαν με μεγάλη επιτυχία (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων 2020). Σημαντικό ρόλο έπαιξε ο αναπτυγμένος ψηφιακός γραμματισμός και η εξοικείωση των μαθητών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών καθώς επίσης και των έξυπνων συσκευών, (οι μαθητές αναφέρονται ως «ψηφιακοί αυτόχθονες» *digital natives*, λόγω του ότι «μεγαλώνουν» μέσα σε έναν ψηφιακό κόσμο – εποχή, Presky 2001). Όμως, όπως θα δούμε στη συνέχεια, τα αποτελέσματα της έρευνας, συμφωνούν με την άποψη του Buckingham (2007: 1-22), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι νέοι, μπορεί να κατέχουν την χρήση των τεχνολογιών, αλλά δεν έχουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά και δημιουργικά. Έχουν δηλαδή την επαφή, αλλά όχι τη βαθιά γνώση και την κριτική σκέψη, (Buckingham στο ΙΤΥΕ “ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ” 2018).

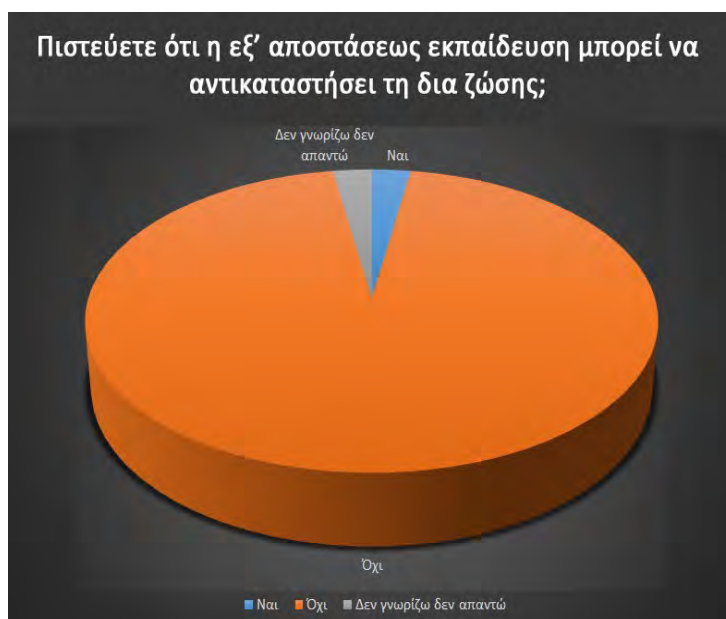
Έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας του Covid-19

Η παρακάτω έρευνα διεξήχθη σε σχολικές μονάδες (Γυμνάσια), της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με αίσθηση ευθύνης και συνέπεια, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και προσαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές ανάγκες – αναζητήσεις τους. Παρουσίαση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου διερεύνησης χρησιμότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Οι μαθητές πιστεύουν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, όμως πολύ συχνά επέφερε την αίσθηση της κούρασης με αποτέλεσμα να καταστεί βαρετή και αδιάφορη (Σχήμα 1)

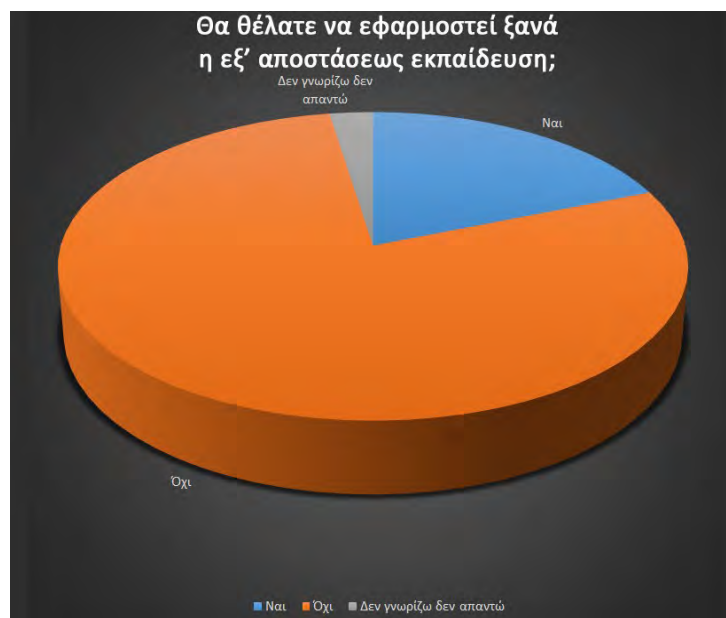


Σχήμα 1: Χαρακτηρισμός εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σχεδόν όλοι οι μαθητές θεωρούν ότι είναι πρακτικά αδύνατο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να αντικαταστήσει την δια ζώσης (Σχήμα 2), και σε μεγάλο ποσοστό δεν θα επιθυμούσαν να εφαρμοστεί ξανά (Σχήμα 3)

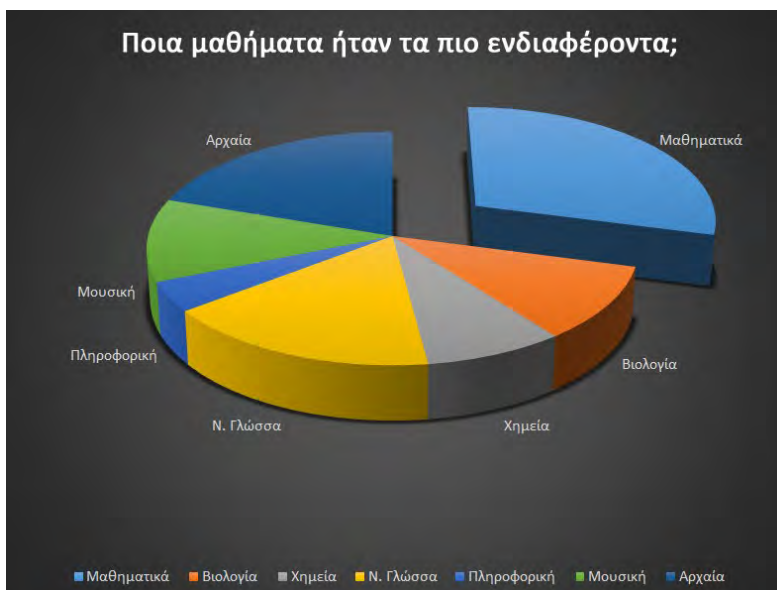


Σχήμα 2: Αντικατάσταση της δια ζώσης



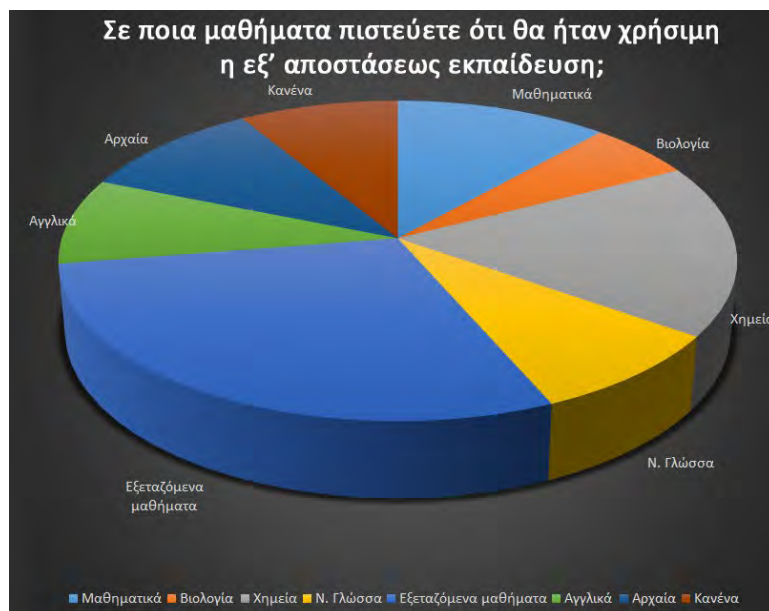
Σχήμα 3: Επανεφαρμογή εξ αποστάσεως

Σύμφωνα με τους μαθητές το μάθημα το οποίο κέντρισε περισσότερο το ενδιαφέρον τους ήταν τα Μαθηματικά (Σχήμα 4)



Σχήμα 4: Τα μαθήματα τα οποία κέντρισαν περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών

Οι μαθητές πιστεύουν πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα ήταν πολύ χρήσιμη κυρίως στα εξεταζόμενα μαθήματα και στο μάθημα των Μαθηματικών (Σχήμα 5)



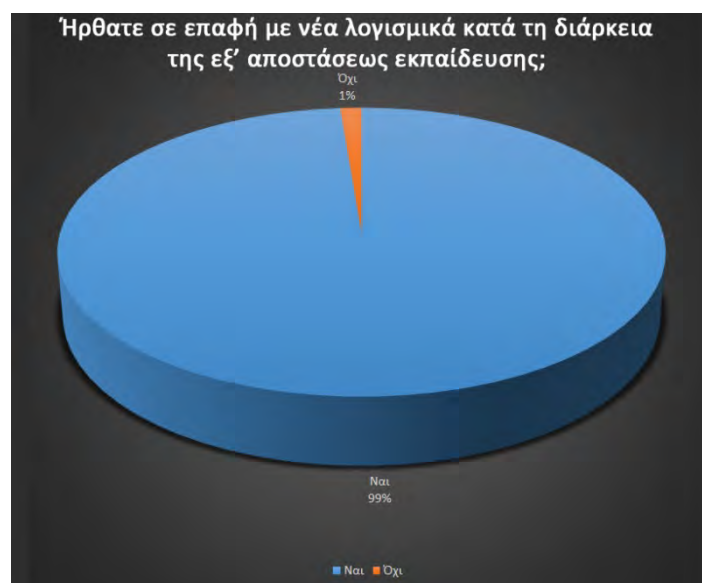
Σχήμα 5: Χρησιμότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές ανέπτυξε τον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών (Σχήμα 6)

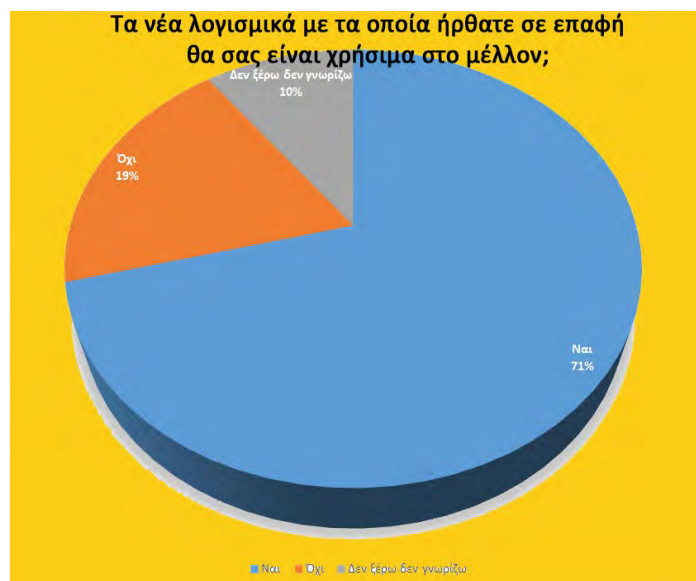


Σχήμα 6: Ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών

Οι μαθητές ήρθαν σε γνωριμία – επαφή με νέα λογισμικά τα οποία θα τους είναι χρήσιμα στο μέλλον (Σχήματα 7 και 8)

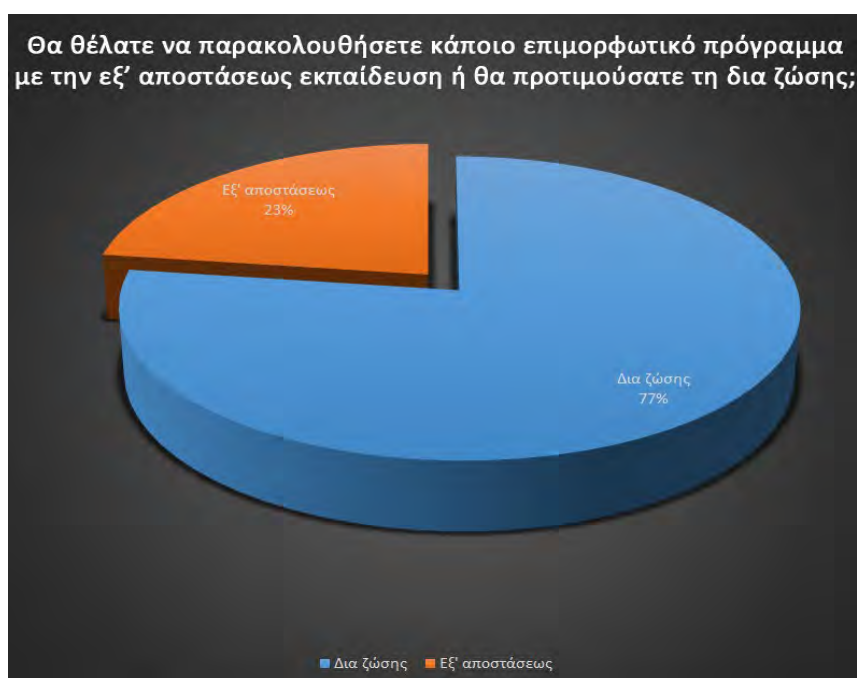


Σχήμα 7: Γνωριμία – επαφή με νέα λογισμικά



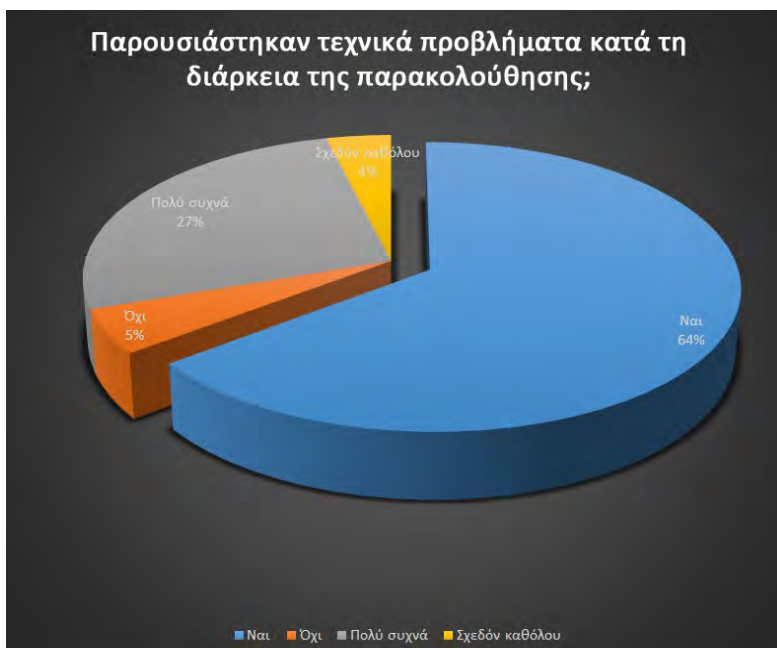
Σχήμα 8: Μελλοντική χρήση λογισμικών

Οι περισσότεροι μαθητές δεν εμπιστεύονται την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσον αφορά την παρακολούθηση σεμιναρίων – επιμορφωτικών προγραμμάτων (Σχήμα 9)



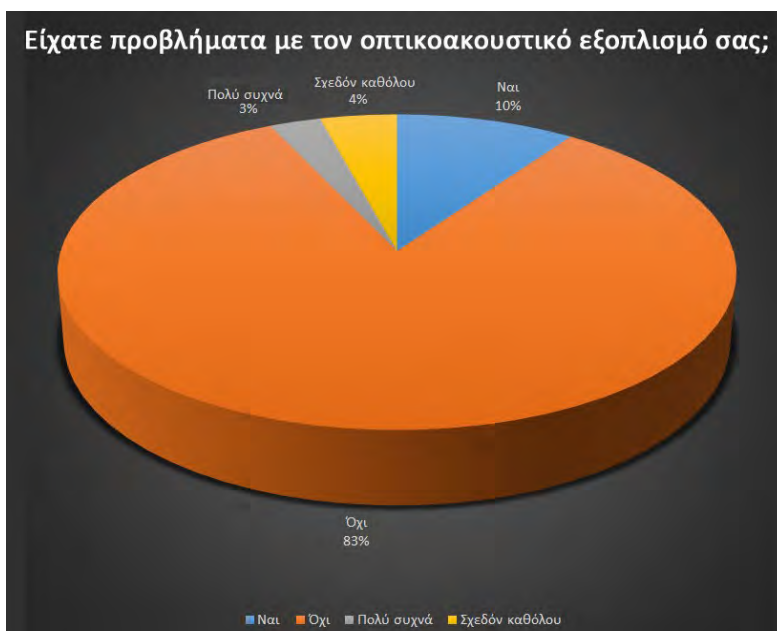
Σχήμα 9: Παρακολούθηση σεμιναρίων – επιμορφωτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως

Πολλά ήταν τα τεχνικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια των εξ αποστάσεως παρακολουθήσεων (Σχήμα 10)



Σχήμα 10: Εμφάνιση τεχνικών προβλημάτων

Ελάχιστοι ήταν οι μαθητές οι οποίοι αντιμετώπισαν προβλήματα με τον οπτικοακουστικό εξοπλισμό τους (Σχήμα 11)



Σχήμα 11: Εμφάνιση προβλημάτων σχετικά με τον οπτικοακουστικό εξοπλισμό

Τα βασικά πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν σύμφωνα με τους μαθητές τα παρακάτω:

1. Διατήρηση επαφής με τα μαθήματα
2. Νέος ευέλικτος τρόπος μάθησης
3. Γνωριμία - χρήση νέων λογισμικών
4. Παρακολούθηση από το χώρο επιλογής μου

Τα βασικά μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν σύμφωνα με τους μαθητές τα παρακάτω:

1. Αδυναμία πρόσβασης - εισαγωγής στην πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης
2. Διάσπαση προσοχής
3. Ελλιπής επικοινωνία με τους μαθητές – καθηγητές
4. Περιορισμένες επιλογές έκφρασης
5. Ψυχρό κλίμα εικονικής τάξης
6. Κακή ποιότητα διαδικτυακής σύνδεσης

Συμπεράσματα - επίλογος

Είναι βέβαιο, ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, θα συνεχίσει να εφαρμόζεται και να αναπτύσσεται στο χώρο της παιδείας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, παρ' ότι οι μαθητές έχουν ανεπτυγμένο ψηφιακό γραμματισμό και είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΤΠΕ, θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι βαρετή και δεν θα επιθυμούσαν την επανεφαρμογή της στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι αναγκαία η επιμόρφωση τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών, σχετικά με τη χρήση – εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αποκτήσουν βαθιά γνώση, κριτική σκέψη, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες αυτοσχεδιασμού, ανοίγοντας έτσι νέους ορίζοντες στο μαγικό ταξίδι της γνώσης.

Αναφορές

Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων, Διαθέσιμο on line: Ministry of Education and Religious Affairs of Greece προσπελάστηκε στις 10/06/2020

Bonk C. & Graham C. (2005), *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, Pfeiffer Publications, 5(1)

Oxford bibliographies, Διαθέσιμο on line: Oxford bibliographies προσπελάστηκε στις 17/06/2020

Keegan D. (2001), Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, *Εκδόσεις Μεταίχμιο*, 68-69

(Keegan 2001 στο Κόκκινος Δ. Διαθέσιμο on line: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: νέες προκλήσεις για τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες) προσπελάστηκε στις 17/06/2020

Prensky M. (2001), Digital natives, digital immigrants, *Horizon Publications* 9(5)

Buckingham 2007 στο ΙΤΥΕ “ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ” 2018, Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β’ επιπέδου Τ.Π.Ε. επιμορφωτικό υλικό - γενικό μέρος, 1439(1)

Γλώσσα και γραμματισμός: Μια ανάλυση των προγραμμάτων σπουδών και της γλωσσοδιδασκτικής προσέγγισης στο δημοτικό σχολείο.

Ζάγουρας Θεοφάνης Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας, fzagouras@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν κείμενο συζητά τη σχέση γλώσσας και γραμματισμού όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από επιστημονικά παραδείγματα τις τελευταίες δεκαετίες. Σε παγκόσμιο επίπεδο το ταχύτατα μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό τοπίο της παραπάνω περιόδου πυροδότησε εξελίξεις στον τομέα του γραμματισμού και της διδασκαλίας της γλώσσας σε πολλές χώρες με τη διατύπωση διάφορων επιστημονικών αναζητήσεων. Στη συνέχεια του κειμένου θα παρουσιάσουμε κάποια χαρακτηριστικά του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος που η συντακτική του ομάδα έχει υιοθετήσει από θεωρίες γύρω από τη διδασκαλία της γλώσσας. Θα χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο ανάλυσης της Ivanič (2004) με τη βοήθεια του οποίου θα δείξουμε ότι η ισχύουσα γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση είναι αποτέλεσμα επιρροής Λόγων και αναζητήσεων που εφαρμόστηκαν νωρίτερα σε άλλες χώρες. Ειδικότερα, θα δείξουμε ότι ο γραμματισμός με βάση τα κειμενικά είδη που εφαρμόστηκε αρχικά στην εκπαίδευση στην Αυστραλία έχει επηρεάσει σημαντικά τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Ελλάδα αλλά και τον παρεχόμενο γραμματισμό.

Λέξεις-Κλειδιά: γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση, γραμματισμός, προγράμματα σπουδών

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σε αγγλοσαξονικές χώρες η χρήση του όρου διδασκαλία του γραμματισμού (*teaching literacy*) αντί του όρου διδασκαλία της γλώσσας (*teaching language*) (Κουτσογιάννης, 2017). Η συγκεκριμένη χρήση υποδηλώνει μια αλλαγή από την εστίαση στη γλώσσα σε κάτι ευρύτερο, στον γραμματισμό, που τα τελευταία χρόνια περιλαμβάνει και άλλους σημειωτικούς τρόπους, όπως την εικόνα.

Σύμφωνα με την Μητσικοπούλου (2001), ο γραμματισμός αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα. Αρχικά, ο όρος αφορούσε τον γλωσσικό γραμματισμό (Χατζησαββίδης, 2007: 1) και, όπως αναφέρουν οι Κονδύλη & Στελλάκης (2010: 86), «ενδεχομένως έχουμε να κάνουμε με ταυτοσημία των όρων». Για τον Ντίνα (2004: 197), ο «γλωσσικός γραμματισμός» ορίζεται ως: «η ικανότητα κατανόησης του νοήματος των λέξεων, των κειμένων και των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από αυτά, η γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο, η ικανότητα αναγνώρισης του είδους λόγου στο οποίο ανήκει ένα κείμενο, ένταξης του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται, η ικανότητα αντίδρασης στα νοήματα του κειμένου και η ικανότητα (ανα)παραγωγής κειμένων που χρειάζονται για τη

διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών».

Κάνοντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή στον γραμματισμό, παρατηρούμε ότι από το 1980 και μετά η γραφή και η ανάγνωση άρχισε να μελετάται από μια κοινωνική προοπτική, σε αντίθεση με τις ψυχολογικές/γνωστικές προσεγγίσεις που ήταν οι επικρατούσες κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Προς αυτή την κατεύθυνση συνέβαλε σημαντικά το κίνημα των Νέων Σπουδών Γραμματισμού (Ν.Σ.Γ.) που ήταν, σύμφωνα με τον Gee (2000), ένα από τα πολλά κινήματα που συμμετείχαν στην κοινωνική στροφή, βασιζόμενο στην άποψη ότι η γραφή και η ανάγνωση είναι πάντα τοποθετημένες εντός συγκεκριμένων κοινωνικών πρακτικών κι εντός συγκεκριμένων Λόγων κι αποκτούν νόημα, όταν μελετώνται στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, του οποίου αποτελούν μέρος.

Μια σημαντική ανάλυση του όρου «γραμματισμός» με βάση το στοιχείο των κοινωνικών πρακτικών έγινε από τον Street (1984), που αποκάλεσε *αυτόνομο μοντέλο γραμματισμού* την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης που γίνεται μέσα από μία «τεχνικού τύπου» διαδικασία, δηλαδή ως αποπλαισιωμένη δεξιότητα που δεν σχετίζεται με τις κοινωνικές πρακτικές και ιδεολογίες. Στον αντίποδα αυτού του μοντέλου ο ίδιος συγγραφέας χρησιμοποίησε τον όρο *ιδεολογικό μοντέλο γραμματισμού* για να περιγράψει τον γραμματισμό που περιλαμβάνει τις κοινωνικές πρακτικές και ιδεολογίες και έχει κοινωνικές προεκτάσεις.

Προϋπόθεση για την κατανόηση της κοινωνικής νοηματοδότησης του γραμματισμού είναι η έρευνα και περιγραφή του πλήθους των δραστηριοτήτων γραμματισμού συγκεκριμένων ατόμων ή κοινωνικών ομάδων που παραπέμπουν σε μια κοινωνική-ανθρωπολογική προσέγγιση. Έρευνες του γραμματισμού που ακολούθησαν μια τέτοια προσέγγιση και θεωρούνται κλασικές του πεδίου είναι: της Heath (1983) και του Street (1984).

Στο πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα το 2003, παρουσιάστηκαν τα αναλυτικά προγράμματα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ που άλλαξαν τη γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση στο μάθημα της γλώσσας του δημοτικού σχολείου και κατά συνέπεια και το είδος του γραμματισμού. Ανατρέχοντας στο μεθοδολογικό πλαίσιο της συγγραφικής ομάδας των ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ (2003: 14) βρίσκουμε ένα πλήθος από επιρροές στο έργο της, τις οποίες παραθέτει η ίδια ως εξής:

«Το θεωρητικό πλαίσιο του Προγράμματος αναφέρεται τόσο σε διάφορους ειδικούς τομείς της Γλωσσολογίας (κυρίως: *Ανάλυση του Λόγου, Πραγματολογία, Θεωρία των γλωσσικών πράξεων, Συστημική Λειτουργική Γλωσσολογία, αλλά και Παραδοσιακή και Δομολειτουργική Γραμματική, Γενετική-Μετασχηματιστική Γραμματική, Φωνητική-Φωνολογία, Μορφολογία, Σημασιολογία, Διαλεκτολογία*), όσο και στις και στις συναφείς επιστημονικές περιοχές (κυρίως: *Αναλυτική Φιλοσοφία, Κυβερνητική, Επιστήμη της Επικοινωνίας, Γλωσσική Ανθρωπολογία, Εθνογραφία της Επικοινωνίας, Εθνογλωσσολογία, Ψυχολογολογία, Κοινωνιογλωσσολογία, Κειμενολογία, Αφηγηματολογία,*

Υφολογία, Γνωστική Ψυχολογία, Θεωρία της Πρόσληψης).

Τέλος, το Πρόγραμμα έλαβε υπόψη πορίσματα των επιστημονικών κλάδων που σχετίζονται με τη διδακτική και γενικά τη διαχείριση της σχολικής ζωής (κυρίως: *Κοινωνιολογία του Σχολείου, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Παιδαγωγική του «λάθους», Ειδική Αγωγή, Θεωρία των Μαθησιακών Δυσκολιών*), υπό τη συνθετική θεώρηση του κλάδου της σύγχρονης Διδακτικής της Γλώσσας.»

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι διάφοροι επιστημονικοί Λόγοι για τον γραμματισμό και τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκαν σε παγκόσμιο επίπεδο αξιοποιήθηκαν και αναπλαισιώθηκαν στην ελληνική πραγματικότητα. Μέσα από έναν διάλογο ανάμεσα στην τοπική παράδοση και τις ξένες επιστημονικές αναζητήσεις προέκυψε η ισχύουσα γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση που έχει συγκεκριμένα και διακριτά χαρακτηριστικά, τα οποία επηρεάζουν και τον γραμματισμό των μαθητών.

Με βάση τα παραπάνω επιδιώκουμε να απαντήσουμε στα εξής ερωτήματα: Ποιο είδος γραμματισμού καλλιεργείται με την ελληνική γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση; Ποιο επιστημονικό παράδειγμα την επηρέασε πιο έντονα;

Στη συνέχεια του κειμένου θα παραθέσουμε μια ανάλυση από τα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ της γλώσσας του δημοτικού με τη βοήθεια του μοντέλου της Ivanič (2004) που περιγράφει τα χαρακτηριστικά έξι λόγων σχετικών με τη διδακτική του γραπτού τρόπου.

Μοντέλο ανάλυσης

Το ευρετικό μοντέλο της Ivanič (2004: 220) είναι ένα εργαλείο «μετά-ανάλυσης της θεωρίας κι έρευνας για τον γραπτό τρόπο και την παιδαγωγική του γραπτού τρόπου, το οποίο αναγνωρίζει έξι λόγους (πρώτη στήλη του πίνακα) – μορφοποιήσεις αντιλήψεων και πρακτικών σε σχέση με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου».

Λόγοι	Επίπεδο θεώρησης της γλώσσας	Αντιλήψεις για τον γραπτό λόγο	Αντιλήψεις για το πώς μαθαίνουμε να γράφουμε	Προσεγγίσεις διδακτικής του γραπτού λόγου	Κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου
Λόγος δεξιοτήτων	Το γραπτό κείμενο	Τα κείμενα ως γραμματικές και συντακτικές σχέσεις	Εκμάθηση γραμματικών και συντακτικών σχέσεων	Ρητή	Γλωσσική ακρίβεια
Λόγος δημιουργικότητας	Το γραπτό κείμενο + οι γνωστικές διαδικασίες της γραφής	Τα κείμενα ως συγγραφική δημιουργικότητα της χρήσης δεξιοτήτων γραφής	Εκμάθηση της γραφής μέσα από θέματα που ενδιαφέρουν τους συγγραφείς	Υπόρρητη	Ενδιαφέρον περιεχόμενο και σωστό στίλ

Λόγος διαδικασίας	Οι γνωστικές διαδικασίες της γραφής + η περίπτωση γραφής	Τα κείμενα ως γνωστικές διαδικασίες σύνθεσης των συγγραφέων	Εκμάθηση της γραφής μέσα από γνωστικές και πρακτικές διαδικασίες της σύνθεσης κειμένων	Ρητή	Ασαφή κριτήρια
Λόγος του κειμενικού είδους	Οι γνωστικές διαδικασίες της γραφής + η περίπτωση γραφής	Τα κείμενα ως σύνολα κειμενικών τύπων που σηματοδοτούν κοινωνικό πλαίσιο	Εκμάθηση της γραφής μέσα από εκμάθηση των χαρακτηριστικών των κειμενικών τύπων που έχουν ειδικούς σκοπούς σε ειδικά πλαίσια	Ρητή	Χρήση κατάλληλων κειμενικών και γλωσσικών μοτίβων
Λόγος των κοινωνικών πρακτικών	Η περίπτωση γραφής	Τα κείμενα για ειδικούς σκοπούς στο κοινωνικό πλαίσιο	Γραφή σε πλαίσια πραγματικού χρόνου που υπηρετούν αληθινούς σκοπούς σε κοινωνικά πλαίσια	Ρητή	Χρήση αποτελεσματικών κειμενικών και γλωσσικών μοτίβων
Κοινωνικό-πολιτικός Λόγος	Το κοινωνικοπολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο της γραφής	Τα κείμενα ως κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνικοπολιτικές πρακτικές	Εκμάθηση της γραφής που εμπλέκει εκμάθηση των διαφορετικών κειμενικών τύπων και λήψη θέσης σε αυτά	Ρητή	Η γραφή ως κοινωνική υπευθυνότητα

Πίνακας 1. Το μοντέλο ανάλυσης των γλωσσοδιδακτικών λόγων της Ivanič

Ως κατηγορίες ανάλυσης (στήλες δύο έως έξι) χρησιμοποιούνται τα χαρακτηριστικά κάθε λόγου, όπως αυτά παρουσιάζονται στο συγκεκριμένο μοντέλο (2004: 226) και τα οποία η συγγραφέας αποκαλεί «μέσα για την αναγνώριση υποθέσεων που στηρίζουν την πρακτική». Αυτά είναι τα εξής:

επίπεδο θεώρησης της γλώσσας (layer in the comprehensive view of language). Στο επίπεδο αυτό αναλύεται - με βάση την πολυεπίπεδη θεώρηση της γλώσσας που παρουσιάσαμε νωρίτερα - αν το παραγόμενο κείμενο από τα βιβλία της γλώσσας μπορεί να ιδωθεί ως, π.χ., τελικό προϊόν, διαδικασία ή παράγωγο συμβάντων,

αντιλήψεις για τον γραπτό λόγο (beliefs about writing). Στο δεύτερο επίπεδο αναλύεται αν ο γραπτός λόγος μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο από συντακτικές και γραμματικές συμβάσεις ή ως γραπτός λόγος που ακολουθεί τις υφολογικές συμβάσεις κειμενικών τύπων, διαμορφωμένων από τις κοινωνικές συμβάσεις,

αντιλήψεις σχετικά με το πώς μαθαίνουμε να γράφουμε (beliefs about learning to write). Πρόκειται για τις αντιλήψεις που υπάρχουν στα βιβλία σχετικά με το πώς μαθαίνουμε να γράφουμε, π.χ., μέσα από τη σχέση φωνημάτων – συμβόλων και των

γραμματικών – συντακτικών κανόνων ή μέσα από πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις.

προσεγγίσεις διδακτικής του γραπτού λόγου (approaches to the teaching of writing). Αφορούν την ανάλυση της διδακτικής προσέγγισης, π.χ., εκφραστική, των κειμενικών ειδών, κριτική, των πολυγραμματισμών, κ.ά.

κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου (assessment criteria). Τέλος, αναλύονται τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιεί η κάθε προσέγγιση, π.χ. η γλωσσική ακρίβεια, η αποτελεσματικότητα σε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Ανάλυση των χαρακτηριστικών του λόγου στα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα χαρακτηριστικά του λόγου στα αναλυτικά προγράμματα της γλώσσας (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2003) κατηγοριοποιημένα με βάση το μοντέλο της Ivanič. Συγκεκριμένα, παραθέτουμε τις παρατηρήσεις μας από τη μελέτη και ανάλυση των αναλυτικών προγραμμάτων σε πέντε κατηγορίες που είναι οι εξής:

Α) ως προς το επίπεδο θεώρησης της γλώσσας, το παραγόμενο κείμενο θεωρείται παράγωγο συμβάντων μέσα από τα οποία οι μαθητές μαθαίνουν να παράγουν αποτελεσματικά λόγο για συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας, οι οποίες και διαμορφώνουν σημαντικά το κείμενο που είναι να παραχθεί. Αυτή η παρατήρηση προκύπτει στα περιεχόμενα της σελίδας 42 των αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία αναφέρουν ότι ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίζει τη γλώσσα στην πραγματολογική της διάσταση, ώστε να μπορέσει να διαμορφώσει αντίστοιχα και τη διδασκαλία του. Δηλαδή, οι μαθητές θα εξασκηθούν στο να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τη γλώσσα για τις διάφορες λεκτικές πράξεις (ευχές, διαταγές, έκφραση επιθυμιών, κτλ.) που κάνουν στην καθημερινή τους ζωή. Μέσα από τη συγκεκριμένη οδηγία τα αναλυτικά προγράμματα καθιστούν σαφές ότι οι γλωσσικές πράξεις που χρησιμοποιούνται στην επικοινωνία είναι στο επίκεντρο της διδακτικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, καλλιεργείται η αντίληψη ότι η επικοινωνία συντελείται μέσα από συγκεκριμένες περιστάσεις και συμβάντα στα οποία η γλώσσα λειτουργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα στις πράξεις των χρηστών της.

Β) Ο γραπτός λόγος θεωρείται ως ένα σύνολο κειμενικών ειδών διαμορφωμένων από τις κοινωνικές συμβάσεις. Στο αναλυτικό πρόγραμμα (2003: 28-29) παρουσιάζονται ως στόχοι η εξοικείωση του μαθητή με το είδος λόγου που παρουσιάζεται στο κάθε μάθημα της γλώσσας αλλά και η εξοικείωση με την σύνταξη και παραγωγή αντίστοιχων κειμένων για διάφορους σκοπούς, τα οποία θα μπορούν να απευθύνονται σε πολλούς και διάφορους αποδέκτες

Στο ίδιο πνεύμα και σε άλλο σημείο (2003:20) των αναλυτικών προγραμμάτων για τον προφορικό λόγο, γίνεται αναφορά στην αναγνώριση των διαφορών ανάμεσα σε

διαφορετικά είδη προφορικού λόγου καθώς και για την εξοικείωση του κάθε μαθητή με τα διάφορα κειμενικά είδη που υπάρχουν στα βιβλία της γλώσσας. Ειδικότερα, αντιλαμβανόμαστε από τα περιεχόμενα του ΑΠΣ ότι ο μαθητής, αφού πρώτα κατανοήσει την πρόθεση και τη σημασία κάθε είδους λόγου του σχολικού βιβλίου αλλά και την χρήση των ανάλογων με το είδος λόγου γλωσσικών μέσων, θα μπορέσει να προχωρήσει στην παραγωγή κειμενικών ειδών που θα περιέχουν κατάλληλο κι αποτελεσματικό λόγο για την επικοινωνιακή περίσταση.

Η ίδια παρατήρηση προκύπτει και στα βιβλία μαθητή και δασκάλου, όπου αναφέρονται στα περιεχόμενά τους διάφορα κειμενικά είδη. Αυτά τα είδη, αφού τα διδαχτούν οι μαθητές, θα είναι σε θέση να παράγουν αποτελεσματικά λόγο για τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Γ) Οι αντιλήψεις που υπάρχουν στα βιβλία σχετικά με το πώς μαθαίνουμε να γράφουμε αναδεικνύουν τη σημασία των χαρακτηριστικών των κειμενικών ειδών που εξυπηρετούν ειδικούς σκοπούς σε συγκεκριμένα πλαίσια. Μέσα στα αναλυτικά προγράμματα υπάρχει αναφορά στα κειμενικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν την υπερδομή και τα λεξικογραμματικά φαινόμενά του. Επίσης, γίνεται λόγος για εξωκειμενικούς περιορισμούς που αφορούν, για παράδειγμα, τον στόχο του κειμένου, τον χώρο και τον χρόνο παραγωγής του. Τα κειμενικά χαρακτηριστικά και οι εξωκειμενικοί περιορισμοί για κάθε κείμενο πρέπει να διδάσκονται ξεχωριστά και ρητά, όπως αναφέρεται στη σελίδα 42 των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ.

Συγκεκριμένα, στα κειμενικά χαρακτηριστικά υπάγονται η υπερδομή του κειμένου, δηλαδή ο τρόπος που οργανώνεται συνήθως το κάθε κειμενικό είδος, το λεξιλόγιο, οι τρόποι σύνταξης και οι φράσεις. Στους εξωκειμενικούς περιορισμούς κατατάσσονται ο στόχος του κειμένου, οι συνθήκες παραγωγής/ακρόασης/ανάγνωσης που είναι ο χώρος κι ο χρόνος, καθώς και όσα γνωρίζει ο ακροατής/αναγνώστης γύρω από το θέμα. Επίσης, το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται στα είδη λόγου κατηγοριοποιώντας τα ως εξής: αφήγηση, περιγραφή, προτροπή και παράκληση, για να τονίσει ότι καθένα από αυτά παρουσιάζει κανονικότητες που πρέπει να διδαχθούν συστηματικά για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τέτοιου είδους κανονικότητες είναι ο χρονικός άξονας για την αφήγηση, τα επίθετα και οι επιθετικοί προσδιορισμοί, επιρρηματικές εκφράσεις κι επιρρήματα για την περιγραφή, κ.ά..

Δ) Η προσέγγιση διδακτικής του γραπτού λόγου αφορά τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Συγκεκριμένα, προτείνεται στα ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ (2003: 42) η συστηματική διδασκαλία των ειδών κειμένων και ιδίως των γραπτών κειμένων μέσα από τρία στάδια: α) της προετοιμασίας («προσυγγραφικό» στάδιο), β) της πρώτης γραφής («συγγραφικό στάδιο») και γ) του ελέγχου και των διορθώσεων της πρώτης γραφής («μετασυγγραφικό» στάδιο).

Στο πρώτο στάδιο οι μαθητές αποφασίζουν για το μέγεθος του κειμένου, το λεξιλόγιο και τα θέματα που θα πραγματευτούν. Στη συνέχεια, στο δεύτερο στάδιο θα

υλοποιήσουν τον αρχικό σχεδιασμό. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, αφού ελέγξουν το κείμενό τους θα προχωρήσουν σε πιθανές αλλαγές, βελτιώσεις και διορθώσεις. Σε κάθε περίπτωση παραγωγής γραπτού λόγου πρέπει να δίνονται κάποιοι εξωκειμενικοί περιορισμοί που θα αφορούν τον στόχο, τον αποδέκτη, τον χρόνο και χώρο του κειμένου, καθώς και το μέσο μετάδοσής του. Τα παραπάνω απαιτούνται, γιατί έχουν μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της μορφής του κειμένου.

Ε) Τα κριτήρια αξιολόγησης που παραθέτουν οι συγγραφείς είναι της αποτελεσματικότητας/καταλληλότητας (appropriacy) των κειμένων σε επικοινωνιακές περιστάσεις.

Στο παρακάτω απόσπασμα από τα αναλυτικά προγράμματα παρουσιάζεται ως στόχος της παραγωγής γραπτού λόγου για τους μαθητές της πέμπτης και έκτης δημοτικού η ακρίβεια και αποτελεσματικότητα (2003: 27):

«[σ]την ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας».

Όπως αναφέρεται και σε άλλο απόσπασμα των αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ, 2003: 46) το είδος λόγου που παράγουν οι μαθητές πρέπει να είναι αποτελεσματικό και αποδεκτό στο σύνολο του. Για να μπορέσει να αξιολογηθεί τίθενται επιμέρους κριτήρια, όπως το ύφος και το λεξιλόγιο, η ορθογραφία, η γενική εικόνα, η σωστή σύνταξη και μορφολογία, η σωστή διατύπωση.

Επίλογος

Συμπερασματικά, μέσα από την παραπάνω ανάλυση φαίνεται ότι τα χαρακτηριστικά που παρουσιάσαμε στα αναλυτικά προγράμματα της Γλώσσας ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά του λόγου του κειμενικού είδους που αναφέρει η Ivanič. Υπάρχει, δηλαδή, κάποιου είδους θεωρητική επιρροή της γλωσσοδιδασκτικής μας προσέγγισης με τις αρχές της *Παιδαγωγικής του Γραμματισμού με βάση τα Κειμενικά Είδη* (genre-based literacy pedagogy), η οποία έχει συνδεθεί με το έργο των Martin & Rothery (1986), Rothery (1984), Christie & Martin (1997) που διεύρυναν την έννοια της λειτουργικής ποικιλίας (register) του Halliday για να συγκροτήσουν μια δική τους εκδοχή της έννοιας του κειμενικού είδους. Αυτή η επιρροή δεν αναφέρεται ρητά στο μεθοδολογικό πλαίσιο που παραθέσαμενωρίτερα. Υπάρχει όμως αναφορά στη συστημική λειτουργική γλωσσολογία που με τη σειρά της ήταν η θεωρητική αφετηρία για την *Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα Κειμενικά Είδη*.

Η αξιοποίηση των κειμενικών ειδών έχει σημαντικές προεκτάσεις για τον γραμματισμό των μαθητών. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της σχολής του Σύδνεϋ (βλ. Martin, Rothery, Christie, κ.ά.) η καθημερινότητα στην κοινωνία είναι διαμεσολαβημένη από πολλά και διάφορα κειμενικά είδη, και, συνεπώς, η γνώση των κανονικότητων των κειμενικών ειδών μπορεί να εξασφαλίσει καλύτερη πρόσβαση στην οικονομική και

κοινωνική ζωή. Αυτή η αντίληψη για τον γραμματισμό είναι διαφορετική από προηγούμενες αντιλήψεις που υποστήριζαν κάποια από τα προγενέστερα προγράμματα σπουδών, αφού επιδιώκει να κάνει ρητή και σαφή τη σχολική γνώση και να βοηθήσει όλους τους μαθητές να αναπτύξουν τις κατάλληλες γλωσσικές δεξιότητες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2010). Διδασκαλία της γλώσσας ή του γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μερικά ζητήματα και ζητούμενα. *Νέα Παιδεία*, 136, 85-94.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία. Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Μητσκοπούλου, Β. 2001. Γραμματισμός. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Εκδ) *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 209-213.
- Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός – Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. 1^ο Πα-νελλήνιο Συνέδριο* (193-206). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) – Αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Gee, J. (2000). The New Literacy Studies: From ‘socially situated’ to the work of the social. In Barton, D. & Hamilton, M. & R. Ivanič (Eds.) *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 180-196). London, New York: Routledge.
- Ivanič, R. (2004). Discourses of Writing and Learning to Write. *Language and Education*, 18(3), 220-245.
- Street, B. V. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Αυτισμός: Νευροβιολογικό υπόστρωμα, κλινικά χαρακτηριστικά και διαθέσιμα εργαλεία ανίχνευσης και αντιμετώπισης

Γεωργιάδου Σουλτάνα

Ψυχολόγος Π.Ε.23 , M.Sc, M.Sc, M.Ed, soultanageorgiadou92@hotmail.com

Μάντη Βασιλική

M.Sc, Ψυχολόγος Π.Ε.23, vicky_manti1992@hotmail.com

Κωνσταντίνου Μάριος

Καθηγητής Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, drconstantinou@gmail.com

Περίληψη

Η διαταραχή του αυτισμού αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή με ποικίλες εκδηλώσεις. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, όπως επίσης περιλαμβάνει στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές. Η κλινική εικόνα του ατόμου μπορεί να ποικίλει και φαίνεται να σχετίζεται με τον βαθμό σοβαρότητας της διαταραχής. Η αιτιολογία του αυτισμού παραμένει ακόμη άγνωστη αν και έχουν γίνει πολυάριθμες προσπάθειες για τον προσδιορισμό της. Ελπιδοφόρα μηνύματα δείχνουν ότι εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να συμβάλλουν στον καλύτερο χειρισμό των συμπτωμάτων.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, κλινική εικόνα, νευροψυχολογικά εργαλεία αυτισμού, παρεμβάσεις, παθογένεια αυτισμού

Ιστορική ανασκόπηση – Ορισμός

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται ετυμολογικά από την ελληνική λέξη «εαυτός» και υποδηλώνει την απομόνωση ενός ατόμου στον εαυτό του. Ο όρος «Αυτισμός» για πρώτη φορά εισήχθη από τον Ελβετό ψυχίατρο Eugen Bleuler (1911) για να περιγράψει ασθενείς με σχιζοφρένεια. Λίγα χρόνια μετά ο Kanner (1943) και ο Asperger (1944) απέδωσαν τους ακόλουθους ορισμούς: πρώιμο παιδικό αυτιστικό σύνδρομο και αυτιστικές ψυχοπάθειες της παιδικής ηλικίας (Kanner, 1946). Ο επιπολασμός της διαταραχής για τον πληθυσμό των παιδιών προσεγγίζει το 1% με βάση τα δεδομένα των Η.Π.Α. (APA, 2013).

Αιτιολογία - Παθογένεια

Η αιτιολογία του αυτισμού τείνει να παραμένει απροσδιόριστη, ωστόσο πλήθος μελετών συγκλίνουν στον συνδυασμό πολλών παραγόντων. Οι περιβαλλοντικοί και γενετικοί παράγοντες φαίνεται να διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην εμφάνιση της διαταραχής (APA, 2013).

Υπάρχει ένα εύρος γνωστών νευροβιολογικών μηχανισμών που συνδέονται με τον αυτισμό. Απεικονιστικές μελέτες αποκαλύπτουν αναπτυξιακές ανωμαλίες στην αρχιτεκτονική δομή και το σχήμα του εγκεφάλου. Ωστόσο, καμία από τις ανωμαλίες που παρατηρούνται δεν σχετίζεται άμεσα και αποκλειστικά με τη διαταραχή (Amaral, Schumann, & Nordahl, 2008).

Διακρίνεται ένα ανορθόδοξο πρότυπο ανάπτυξης του εγκεφάλου σε πολλά παιδιά με αυτισμό. Ειδικότερα, παρατηρείται ταχεία αύξηση της περιμέτρου της κεφαλής και του μεγέθους του εγκεφάλου κατά τη βρεφονηπιακή ηλικία (Courchense, 2002), γεγονός που είναι συνυφασμένο με τα αυξημένα επίπεδα φαιάς ουσίας, ιδίως σε κροταφικές και μετωπιαίες περιοχές (Courchense, Campbell, & Solso, 2011). Ταυτόχρονα, η ωρίμανση της λευκής ουσίας παρεμποδίζεται από τη ραγδαία εξάπλωση της φαιάς ουσίας. Ωστόσο, η συστηματική παρατήρηση των Courchense και των συνεργατών (2007) του κατέδειξε πως μετά την αρχική επιτάχυνση της ανάπτυξης του εγκεφάλου ακολουθεί επιβράδυνση και σταθεροποίηση (περίπου στην ηλικία των 4 ετών), χωρίς να ανιχνεύεται αξιοσημείωτη διαφορά μεταξύ παιδιών με αυτισμό και παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Κατά την εφηβεία, μειώνεται σε σημαντικό βαθμό ο όγκος του εγκεφάλου στα άτομα αυτά (Lange et al., 2015).

Η ομιλία, η κατανόηση και η επεξεργασία των λεκτικών εισιόντων επηρεάζονται αρνητικά από την ανατομική και λειτουργική δυσλειτουργία της περιοχής Broca, της περιοχής Wernicke και της ανώτερης κροταφικής αύλακας (Redcay, 2008). Λειτουργικές και δομικές μεταβολές των βασικών γαγγλίων, του κερκοφόρου πυρήνα και του ραβδωτού σώματος φαίνεται να εμπλέκονται στη νευροπαθολογία του αυτισμού, συμμετέχοντας στη δυσκολία ελέγχου αναστολής και στη γνωστική ακαμψία (Verhoeven, De Cock, Lagae, & Sunaert, 2010). Η μη τυπική ανάπτυξη του εγκεφαλικού στελέχους προστίθεται στα στοιχεία που ενοχοποιούνται για τη συνεισφορά τους στη διαταραχή (Jou, Frazier, Keshavan, Minshew, & Hardan, 2013). Ακόμη, παρουσιάζεται μείωση του μεγέθους του μεσολοβίου (Alexander et al., 2007), που συνδέεται με τις επαναληπτικές συμπεριφορές και τις αισθητηριακές ανωμαλίες. Συνήθως στα άτομα με αυτισμό η παρεγκεφαλίδα διαμορφώνεται με μη φυσιολογικό τρόπο (Kemper & Bauman, 1998). Τέλος μελέτες έχουν υποδείξει ανωμαλίες στην αμυγδαλή και τον ιππόκαμπο (Dager et al., 2007), υποστηρίζοντας την υπόθεση του διαταραγμένου σχηματισμού του μεταιχμιακού συστήματος (Bauman & Kemper, 2005).

Κλινική εικόνα

Τα συμπτώματα γίνονται εμφανή στην ηλικία των 2 ετών. Σε ορισμένες, όμως, περιπτώσεις έχουν αναφερθεί ανησυχητικές ενδείξεις από τους γονείς ήδη από τη βρεφική ηλικία. Οι αυτιστικές συμπεριφορές περιλαμβάνουν μη τυπική εικόνα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επαναλαμβανόμενα - στερεοτυπικά πρότυπα συμπεριφοράς, διαταραγμένες γλωσσικές δεξιότητες, προβλήματα στη μη λεκτική επικοινωνία και εμμονή με την τάξη (APA, 2013).

Ελλείμματα κοινωνικής-επικοινωνιακής δεξιότητας

Τα παιδιά με αυτισμό διακρίνονται για την επιφυλακτικότητά τους και την έλλειψη αναζήτησης συναισθηματικής αμοιβαιότητας στις κοινωνικές τους συναναστροφές (Waterhouse et al., 1996). Δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές νύξεις και δεν πλησιάζουν όταν φωνάζουν το όνομά τους, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην έναρξη και τη διατήρηση μίας συζήτησης (Kasari & Peterson, 2012), αποστρέφονται τις εκδηλώσεις τρυφερότητας των άλλων προς αυτά (π.χ. αγκαλιά) και δεν ανταποδίδουν το κοινωνικά κατευθυντικό χαμόγελο. Αγνοούν τις προσπάθειες των γονέων τους για προσοχή και απευθύνονται σε άλλους με κινήσεις και κραυγές για να τραβήξουν την προσοχή τους. Είναι μοναχικά και επιλέγουν να αποστασιοποιούνται, επιδεικνύοντας έλλειψη ενδιαφέροντος για την σύναψη κοινωνικών σχέσεων (Oakley & Malik, 2010). Άλλο ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα είναι η αποφυγή της βλεμματικής επαφής και η ανικανότητά τους να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν συναισθήματα. Η μη αμφίδρομη φύση των κοινωνικών συναναστροφών σχετίζεται με τη μειωμένη ενσυναίσθηση και συναισθηματική εμπλοκή.

Η εμπλοκή τους σε παιχνίδι γίνεται με παράδοξο τρόπο και χαρακτηρίζεται από μειωμένες πιθανότητες συμμετοχής σε αυθόρμητα παιχνίδια με λειτουργικά σωστό τρόπο. Ωστόσο, λατρεύουν τα puzzles (Battochi et al., 2009), τη συναρμολόγηση των οποίων προσεγγίζουν με εντελώς διαφορετικό τρόπο, αγνοώντας τη συνολική εικόνα. Απουσιάζει το συμβολικό παιχνίδι και οι δραστηριότητες με φανταστικά στοιχεία (Baron-Cohen, 1987), που είναι προαπαιτούμενα της ανάπτυξης της επικοινωνίας των παιδιών (Sigelman & Rider, 2006).

Στερεοτυπική-περιοριστική συμπεριφορά

Υπάρχει η επιτακτική ανάγκη να ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα κάθε μέρα κατά τις διάφορες δραστηριότητές τους (Lewis & Bodfish, 1998). Η επιμονή στη σταθερότητα και το περιορισμένο εύρος ενδιαφερόντων είναι παρόντα σε πολλές καταστάσεις (Bauman, Filipek, & Kemper, 1997). Πολλές είναι οι απόψεις που συγκλίνουν πως η εκδήλωση στερεοτυπικών συμπεριφορών λειτουργεί ως στρατηγική μείωσης της διεγερση και αυτοπροστασίας απέναντι σε ένα περιβάλλον πλούσιο σε πολύπλοκα ερεθίσματα (Gritti, Bove, Di Sarno, D'Addio, Chiapparò, & Bove, 2003).

Το ξύσιμο διαφορετικών επιφανειών ή το χτύπημα, το άκουσμα των μηχανικών θορύβων, το επίμονο κοίταγμα των φωτεινών πραγμάτων, η συστροφή και το γύρισμα των χεριών ή των αντικειμένων κοντά στα μάτια, το επίμονο κοίταγμα των πραγμάτων από διαφορετικές γωνίες, το άναμμα /σβήσιμο των φώτων, η παρατήρηση των πραγμάτων που περιστρέφονται, ο στροβιλισμός, το λίκνισμα μπρος-πίσω, το περπάτημα στην άκρη των δακτύλων είναι παραδείγματα επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων. Ασυνήθιστη διατροφική συμπεριφορά, που άπτεται των στερεοτυπικών συμπτωμάτων, παρουσιάζεται σε περίπου τρία τέταρτα των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Η επιλεκτικότητα στο φαγητό είναι το πιο κοινό πρόβλημα (π.χ. κατανάλωση

τροφών με συγκεκριμένο χρώμα). Μπορεί να παρατηρηθεί μια ιδιαίτερη προτίμηση σε ενδύματα κατασκευασμένα από συγκεκριμένο υλικό ή επιμονή χρήσης συγκεκριμένων αντικειμένων της καθημερινής ζωής (π.χ. χρήση σαπουνιού με συγκεκριμένο άρωμα). Τα περισσότερα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις με μαλακά αντικείμενα, όπως μαξιλάρια και κουβέρτες. Αντιθέτως, τα παιδιά με αυτισμό προτιμούν σκληρά αντικείμενα, όπως στυλό ή τουβλάκια.

Τα παιδιά με αυτισμό προβάλλουν έντονη αντίσταση στην όποια αλλαγή. Αν τελικά επέλθει κάποια τροποποίηση, η απουσία της ανεκτικότητας στη νέα κατάσταση εκφράζεται με βίαιες εκρήξεις, ξεσπάσματα οργής και ανεξέλεγκτες καταστροφικές αντιδράσεις, οι οποίες μπορεί να αποβούν μοιραίες (Owens, Horrocks, & House, 2002).

Διαταραχή λεκτικής ικανότητας

Η καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου και η δυσπροσωδία είναι συνήθη στα παιδιά με διαταραχή αυτιστικού φάσματος (Oakley & Malik, 2010). Ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών βρεφικής ηλικίας δεν χρησιμοποιούν κανένα επικοινωνιακό ήχο και συχνά περιγράφονται ως “ήσυχια μωρά”. Οι περίεργες πρώτες λέξεις, που μπορεί να είναι ασυνήθιστα επαναλαμβανόμενες εντάσσονται στο μοτίβο της μη τυπικής ανάπτυξης της επικοινωνίας (Lord, Risi, Dilavore, Shulman, Thurm, & Pickles, 2006). Τα μεγαλύτερα παιδιά υστερούν στην αντιστάθμιση της γλωσσικής ανεπάρκειας με τη χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας (π.χ. εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες), ενώ μπορεί να εμφανίσουν άμεση ή καθυστερημένη ηχολαλία (Tager-Flushberg, Paul, & Lord, 2005).

Αξιολόγηση

Για την διάγνωση του αυτισμού υπάρχουν πολυάριθμα διαγνωστικά εργαλεία, τα οποία αφορούν την αναπτυξιακή και την νευροψυχολογική αξιολόγηση των ατόμων με αυτισμό.

Αναπτυξιακή αξιολόγηση

Η αναπτυξιακή αξιολόγηση του παιδιού μπορεί να γίνει αρχικά με το Vineland Social Maturity Scale ή Adaptive Behavior Scale, το οποίο αποτελεί εργαλείο μέτρησης της προσαρμοστικής ικανότητας του ατόμου (Sparrow, Balla, & Cicchetti, 1984). Στην διαγνωστική διαδικασία του αυτισμού χορηγούνται ερωτηματολόγια, όπως το Sensory Profile Test, ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της αισθητηριακής επεξεργασίας για την ηλικία 5-10 ετών (Dunn, 2008) και το ερωτηματολόγιο της Διαγνωστικής Συνέντευξης για Διαταραχές Κοινωνικότητας και Επικοινωνίας (Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders, DISCO) (Wing 2002).

Νευροψυχολογική αξιολόγηση

Η νευροψυχολογική αξιολόγηση μπορεί να είναι εκτενής καθώς υπάρχει μια πληθώρα νευροψυχολογικών εργαλείων που συμβάλλουν στην ορθή διάγνωση της διαταραχής.

Η χορήγηση της κλίμακας νοημοσύνης, Wechsler Intelligence Scale for Children για παιδιά και Wechsler Adult Intelligence Scale για ενήλικες, αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στην αξιολόγηση των ατόμων με αυτισμό (Ozonoff et al., 2004).

Όσον αφορά την γλωσσική και λεκτική λειτουργία το Derbyshire Language Scheme αποτελεί ένα βασικό εργαλείο μέτρησης. Καλύπτει τις θεματικές ενότητες της κατανόησης, της πραγματολογίας, της ακουστικής διάκρισης και της αναγνωστικής ικανότητας των παιδιών (Knowles & Masidlover, 1982).

Αξιόπιστα εργαλεία για την αξιολόγηση του αυτισμού φαίνεται να αποτελούν η δοκιμασία των Πύργων του Ανόι και ο Πύργος του Λονδίνου (ToL) καθώς τα άτομα με αυτισμό σημειώνουν χαμηλότερη βαθμολογία σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Hughes, Russell, & Robbins, 1994• Ozonoff & Jensen, 1999).

Οι στερεοτυπικές συμπεριφορές των ατόμων με αυτισμό αποτελούν ένα από τα βασικά συμπεριφορικά ελλείμματα στην λειτουργικότητα τους. Η στερεοτυπική τους συμπεριφορά μπορεί να αξιολογηθεί με την χορήγηση του τεστ κατηγοριοποίησης καρτών του Wisconsin (WCST) (Ozonoff, 1995).

Τέλος, όσον αφορά την λειτουργία του ανασταλτικού ελέγχου τα άτομα με αυτισμό παρουσιάζουν ελλείμματα. Η λειτουργία του ανασταλτικού ελέγχου μπορεί να αξιολογηθεί με ποικίλες δοκιμασίες όπως: το Stroop test, την δοκιμασία Προχώρα/ Μην Προχώρας (Go/No Go) και την δοκιμασία της αρνητικής προετοιμασίας (Negative Priming) (Adams & Jarrold, 2009• Hill, 2004• Ozonoff & Strayer, 1997• Ozonoff, Strayer, McMahon, & Filloux, 1994).

Θεραπευτικές παρεμβάσεις

Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που μπορούν να εφαρμοστούν στα άτομα με αυτισμό είναι ποικίλες. Για την καλύτερη αντιμετώπιση του αυτισμού απαιτείται ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα απευθύνεται στις ανάγκες του κάθε ατόμου ξεχωριστά.

Το πρόγραμμα SPELL στοχεύει στην αισθητηριακή, κοινωνική και γνωστική ολοκλήρωση των ατόμων με αυτισμό (Συριοπούλου & Κασίμος, 2013). Ένα από τα πιο διαδεδомέντα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι το πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children). Στόχος του προγράμματος αποτελεί η ομαλή επικοινωνία του ατόμου με το περιβάλλον του (Mesibov & Shea, 2010• Virues-Ortega, Julio, & Pastor-Barriuso, 2013).

Η καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου μπορεί να αντιμετωπιστεί με το πρόγραμμα PECS (Picture Exchange Communication System), το οποίο αποτελεί μια μορφή εναλλακτικής επικοινωνίας με εικόνες-σύμβολα (Bondy & Frost, 2001• Preston & Carter, 2009). Το πρόβλημα της λεκτικής επικοινωνίας στα άτομα με αυτισμό, και όχι μόνο, ήρθε να λύσει το πρόγραμμα Makaton. Το πρόγραμμα αυτό απαρτίζεται από ένα

βασικό λεξιλόγιο που αναπαρίσταται με σύμβολα και εικόνες με το οποίο άτομο θα είναι σε θέση να επικοινωνεί με το περιβάλλον του (Συριοπούλου & Κάσιμος, 2013).

Βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με αυτισμό είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς. Το πρόγραμμα STAR της Εθνικής Κοινότητας Αυτιστικών της Μ. Βρετανίας στοχεύει στην καταγραφή, στην ανάλυση και στην τροποποίηση της συμπεριφοράς του ατόμου (Συριοπούλου & Κάσιμος, 2013). Επίσης, τα παιδιά με αυτισμό αντιμετωπίζουν δυσκολία στην σύναψη σχέσεων με αποτέλεσμα να νιώθουν απομονωμένα, οδηγώντας τα συχνά στην κατάθλιψη. Ο Carol Gray (2000) δημιούργησε κοινωνικές ιστορίες μέσω των οποίων λόγω της εξοικίωσης το παιδί θα είναι έτοιμο να δράσει σε μια παρόμοια κατάσταση. Την θετική συνεισφορά του παιχνιδιού εξέφρασε ο Boucher (1999) καθώς μέσα από το παιχνίδι το παιδί μαθαίνει τον εαυτό του και τον κόσμο. Τέλος οι Daveson και Edwards (1998) περιέγραψαν την ευεργετική πλευρά της μουσικοθεραπείας στην θεραπεία.

Πέραν όμως των προαναφερθέντων μέσων αντιμετώπισης, η πλειονοψηφία των ατόμων λαμβάνει φαρμακευτική αγωγή, με κύριο άξονα τα αντιψυχωσικά όπως το Aloperidin που φαίνεται να σημειώνει θετικά αποτελέσματα (Langworthy-Lam, Aman, & Van Bourgondien, 2002).

Μέθοδος

Για την παρούσα μελέτη ανασκόπησης χρησιμοποιήθηκαν συνολικά 47 μελέτες που αφορούσαν την διαταραχή του αυτιστικού φάσματος. Η αναζήτηση έγινε μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων (PsycINFO, Web of Science, Google Scholar, Pubmed).

Συμπέρασμα

Η διαταραχή του αυτισμού χαρακτηρίζεται κυρίως από ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, στην λεκτική επικοινωνία, καθώς επίσης οι στερεοτυπικές επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές είναι παρούσες. Έχουν σημειωθεί ελπιδοφόρα μηνύματα για τα άτομα με αυτισμό που έχουν ενταχθεί σε εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης όπου τα συμπτώματα της διαταραχής γίνονται πιο διαχειρίσιμα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Adams, N. & Jarrold, C. (2009). Inhibition and the Validity of the Stroop Task for Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(8), 1112-1121.
- Alexander, A., Lee, J., Lazar, M., Boudos, R., DuBray, M., Oakes, T., & Lainhart, J. (2007). Diffusion tensor imaging of the corpus callosum in Autism. *Neuroimage*, 34 (1), 61-73.

- Amaral, D., Schumann, C. & Nordahl, C. (2008). Neuroanatomy of autism. *Trends in Neurosciences*, 31(3), 137-145.
- American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, (5th Edition). Washington, DC.
- Battocchi, A., Ben-Sasson, A., Esposito, G., Gal, E., Pianesi, F., Tomasini, D,.... & Zancanaro, M. (2010). Collaborative puzzle game: a tabletop interface for fostering collaborative skills in children with autism spectrum disorders. *Journal of Assistive Technologies*, 4(1), 4-13.
- Bauman, M., Filipek, P., & Kemper, T. (1997). Early infantile autism. *International Review of Neurobiology*, 41, 367-386.
- Bauman, M. & Kemper, T. (2005). Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 23(2-3), 183-187.
- Baron-Cohen, S. (1987). Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Disability*, 5, 13-148.
- Bondy, A., & Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behaviour Modification*, 25(5), 725-744.
- Boucher, J. (1999). Editorial: interventions with children with autism-methods based on play. *Child Language Teaching and Therapy*, 15(1), 1-5.
- Courchense, E. (2002). Abnormal early brain development in autism. *Molecular Psychiatry*, 7, Suppl 2:S21-3.
- Courchesne, E., Pierce, K., Schumann, C., Redcay, E., Buckwalter, J., Kennedy, D. & Morgan, J. (2007). Mapping Early Brain Development in Autism. *Neuron*, 56(2), 399-413.
- Courchence, E., Campbell, K., & Solso, S. (2011). Brain growth across the life span in autism: age-specific changes in anatomical pathology. *Brain Research*, 22, 138-145.
- Dager, S., Wang, L., Friedman, S., Shaw, D., Constantino, J, Artru, A., & Csernansky, J. (2007). Shape mapping of the hippocampus in young children with autism spectrum disorder. *American Journal of Neuroradiology*, 28 (4), 672-677.
- Daveson, B., & Edwards, J. (1998). A role for music therapy in special education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 45(4), 449-457.

- Dunn, W. (2008). Sensory Profile , Technical Report. USA: Pearson Education Inc. Στο Συριοπούλου, Χ., & Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Gray, C. (2000). *The new social story book*. Future Horizons.
- Gritti, A., Bove, D., Di Sarno, A., D'Addio, A., Chiapparo, S., & Bove, R. (2003). Stereotyped movements in a group of autistic children. *Functional Neurology*, 18 (2), 89-94.
- Hill, E. (2004). Executive dysfunction in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 8(1), 26-32.
- Hughes, C., Russell, J., & Robbins, T. (1994). Evidence for executive dysfunction in autism. *Neuropsychologia*, 32(4), 477-492.
- Jou, R. , Frazier, T., Keshavan, M., Minshew, N., & Hardan, A. Y. (2013). A two-year longitudinal pilot MRI study of the brainstem in autism. *Behavioral Brain Research*, 15 (251), 163-167.
- Kanner, L. (1946). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism, *American Journal of Psychiatry*, 103, 242-246.
- Kasari, C. & Peterson, S. (2012). Interventions addressing social impairment in autism. *Current Psychiatry Reports*, 14 (6), 713-725.
- Kemper, T., & Bauman, M. (1998). Neuropathology of infantile autism. *Journal of Neuropathology and Experimental Neurology*, 57 (7), 645-652.
- Knowles, W., & Masidlover, M. (1982). Derbyshire Language Scheme. Derby: Derbyshire County Council. Στο Συριοπούλου, Χ., και Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Langworthy-Lam, K., Aman, M., & Van Bourgondien, M. E. (2002). Prevalence and patterns of use of psychoactive medicines in individuals with autism in the Autism Society of North Carolina. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 12(4), 311-321.
- Lange, N., Travers, B., Bigler, E., Prigge, M., Froehlich, A., Nielsen, J., & Lainhart, J. (2015). Longitudinal volumetric brain changes in autism spectrum disorder ages 6-35 years. *Autism Research* , 8, 82-93.

- Lewis, M. & Bodfish, J. (1998). Repetitive behavior disorders in autism. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 4 (2), 80-89.
- Lord, C., Risi, S., Dilavore, P., Shulman, C., Thurm, A., & Pickles, A. (2006). Autism from 2 to 9 years of age. *Archives of General Psychiatry*, 63 (6), 694-701.
- Mesibov, G., & Shea, V. (2010). The TEACCH program in the era of evidence-based practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(5), 570-579.
- Oakley, C. & Malik, A. (2010). *Rapid Psychiatry*. (2nd Edition). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Owens, D., Horrocks, J., & House, A. (2002). Fatal and non-fatal repetition of self-harm. *British Journal of Psychiatry*, 181 (3), 193-199.
- Ozonoff, S., Cook, I., Coon, H., Dawson, G., Joseph, R., Klin, A., & Rogers, S. (2004). Performance on Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery subtests sensitive to frontal lobe function in people with autistic disorder: evidence from the Collaborative Programs of Excellence in Autism network. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 139-150.
- Ozonoff, S. & Jensen, J. (1999). Brief report: Specific executive function profiles in three neurodevelopmental disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 29(2), 171-177.
- Ozonoff, S. & Strayer, D. (1997). Inhibitory function in nonretarded children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27(1), 59-77.
- Ozonoff, S. (1995). Reliability and validity of the Wisconsin Card Sorting Test in studies of autism. *Neuropsychology*, 9(4), 491.
- Ozonoff, S., Strayer, D., McMahon, W., & Filloux, F. (1994). Executive function abilities in autism and Tourette syndrome: An information processing approach. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(6), 1015-1032.
- Preston, D., & Carter, M. (2009). Review of the Efficacy of the Picture Exchange Communication System Intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1471-1486.
- Redcay, E. (2008). The superior temporal sulcus performs a common function for social and speech perception: implications for the emergence of autism. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 32 (1), 123-142.
- Sigelman, C. & Rider, E. (2006). *Life Span Human Development*. Canada: Thompson & Wadsworth.

- Sparrow, S., Balla, D., & Cicchetti, D. (1984). Vineland Adaptive Behavior Scales, Interview Edition, Survey from manual. USA: Circle Pines, MN: American Guidance Service. Στο Συριοπούλου, Χ. και Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Συριοπούλου, Χ., & Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Tager-Flushberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In Volkmar, F., Paul, R., Klin, A., and Cohen, D. (Eds.), *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders* (3rd ed., 335-364). John Wiley & Sons.
- Verhoeven, J., De Cock, P., Lagae, L., & Sunaert, S. (2010). Neuroimaging of autism. *Neuroradiology*, 52 (1), 3-14.
- Virues-Ortega, J., Julio, F., & Pastor-Barriuso, R. (2013). The TEACCH program for children and adults with autism: A meta-analysis of intervention studies. *Clinical Psychology Review*, 33(8), 940-953.
- Waterhouse, L., Morris, R., Allen, D., Dunn, M., Fein, D., Feinstein, C., & Wing, L. (1996). Diagnosis and classification in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26 (1), 59-86.
- Wing, L. (2002). The Diagnostic Interview for Social and Communication Disorders: background, inter-rater, reliability and clinical use. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43,(3), 307-325.

Διαγνωστικά κριτήρια Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής

Κουφογιάννη Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, koufогian@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ), μια διαταραχή που έχει σχέση με το γλωσσικό επίπεδο των παιδιών. Γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των Διαγνωστικών Κριτηρίων που χρησιμοποιούνται, ώστε να οδηγηθούμε με απόλυτη βεβαιότητα στο αν το παιδί παρουσιάζει ΕΓΔ. Η προσπάθεια αυτή αποκτά ακόμη μεγαλύτερη αξία αν λάβουμε υπόψη μας πως το 7% των μαθητών, που ξεκινούν το σχολείο, παρουσιάζει χαρακτηριστικά που μπορούν να μας οδηγήσουν σε Εκφραστική Γλωσσική Διαταραχή, Αντιληπτική Γλωσσική Διαταραχή και Ειδική Διαταραχή της Άρθρωσης, σύμφωνα με το ICD-10 ή τη Γλωσσική Διαταραχή, τη Φωνολογική Διαταραχή, τον Τραυλισμό και την Πραγματολογική Επικοινωνιακή Διαταραχή, σύμφωνα με το DSM-V. Επίσης παρουσιάζεται το κριτήριο της ΕΓΔ και το κριτήριο της Γνωστικής Αναφοράς, καθώς και διαγνωστικά κριτήρια που προκύπτουν μέσα από τον ορισμό, τη συννοσηρότητα και μέσα από διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις. Η κατανόηση των κριτηρίων και των χαρακτηριστικών θα μας οδηγήσει στη διαλεύκανση του φαινομένου της Ειδικής Γλωσσικής Διαταραχής και κατ' επέκταση στην έγκαιρη κι έγκυρη παρέμβαση.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Γλωσσική Διαταραχή, διαγνωστικά κριτήρια

Εισαγωγή

Η Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (ΕΓΔ) είναι μια αναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από τη μη φυσιολογική γλωσσική ανάπτυξη, η οποία δεν μπορεί να αιτιολογηθεί βάσει σωματικής ή φυσικής αναπηρίας, ακουστικού ελλείμματος, συναισθηματικής διαταραχής ή συναισθηματικών παραγόντων (Bishop, 1992). Το γλωσσικό επίπεδο σε αυτή τη διαταραχή είναι σημαντικά χαμηλότερο από το μη λεκτικό νοητικό επίπεδο (Bishop, 1992). Η κλινική εικόνα των παιδιών με ΕΓΔ διαφέρει αρκετά και έτσι έχει προταθεί πως η ΕΓΔ δεν είναι μία συγκεκριμένη διαταραχή, αλλά μια κατηγορία συνδρόμων που σχετίζονται με την παθολογία της γλώσσας (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011). Σύμφωνα με την Bishop (2004), υπάρχουν διάφορες υποκατηγορίες της ΕΓΔ, οι οποίες είναι κοινώς αποδεκτές από κλινικούς και μελετητές και οι οποίες είναι η τυπική ΕΓΔ, η προσληπτική γλωσσική διαταραχή, η αναπτυξιακή λεκτική δυσπραξία και η πραγματολογική γλωσσική διαταραχή. Τα παιδιά με ΕΓΔ εμφανίζουν χαρακτηριστικά, όπως περιορισμένο λεξιλόγιο, χρήση απλοϊκών και μικρών σε μήκος προτάσεων, δυσκολία στο να ακολουθήσουν σύνθετες οδηγίες, φωνολογικά ελλείμματα, γραμματικά και συντακτικά προβλήματα και μαθησιακές δυσκολίες (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011).

Η μελέτη των διαγνωστικών κριτηρίων χρήζει ιδιαίτερης σημασίας καθώς το 7% των παιδιών που ξεκινούν το σχολείο παρουσιάζει ΕΓΔ. Ακόμη, παρόλο που η ΕΓΔ κάνει

την εμφάνισή της στα προσχολικά χρόνια, παρατηρείται πως οι δυσκολίες συνεχίζουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (Tager-Flusberg&Cooper, 1999). Οι δυσκολίες στην ΕΓΔ σχετίζονται συχνά και με αναγνωστικές δυσκολίες (Bishop, 1990), μαθησιακές δυσκολίες και μειωμένη σχολική επίδοση, καθώς και πιθανές κοινωνικές και ψυχολογικές διαταραχές (Conti-Ramsden&Botting, 2004). Τέλος οι Conti-Ramsden&Botting (2004), διαπίστωσαν πως τα παιδιά που έλαβαν εγκαίρως την κατάλληλη παρέμβαση, μπόρεσαν να προχωρήσουν με λιγότερες μαθησιακές και κοινωνικές δυσκολίες. Για όλους τους παραπάνω λόγους, κρίνεται αναγκαία η διεξοδική αναζήτηση των διαγνωστικών κριτηρίων της ΕΓΔ, γεγονός το οποίο μελετάται κατά κόρον από πολλούς ερευνητές.

Διαγνωστικά Κριτήρια για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή

Κριτήριο ΕΓΔ και Κριτήριο Γνωστικής Αναφοράς

Η πολυπλοκότητα της συγκεκριμένης διαταραχής οδηγεί στο συμπέρασμα πως αρκετά κριτήρια χρησιμοποιούνται ώστε να διαγνωστεί η ΕΓΔ και να μπορεί να ειπωθεί με βεβαιότητα πως ένα παιδί ανήκει σε αυτό το φάσμα.

Δύο από τα κριτήρια που συζητούνται αρκετά για την διάγνωση της ΕΓΔ και τα οποία προσπαθούν να προσδιορίσουν τα κλινικά χαρακτηριστικά είναι το Κριτήριο της ΕΓΔ (epiSLI) και η Γνωστική Αναφορά (Tomblin, 2013). Οι Tomblin, Records&Zhang (1996), όπ. αναφ. στον Tomblin, 2013), μέσα από έρευνες που πραγματοποίησαν και με τη βοήθεια λογοθεραπευτών, κατέληξαν στο Κριτήριο της ΕΓΔ. Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιήθηκε σε μια ευρείας κλίμακας επιδημιολογική μελέτη σχετικά με την ΕΓΔ και έδειξε πως τα παιδιά που έχουν επιδόσεις χαμηλότερες από την δέκατη εκατοστιαία μονάδα σε δύο, τουλάχιστον, τομείς της γλώσσας, αντιμετωπίζουν σημαντικά γλωσσικά προβλήματα (Tomblin, 2013). Σύμφωνα με τον Tomblin (2010), η ευρεία, αυτή, μελέτη ξεκίνησε το 1995 περίπου, από το Εθνικό Ινστιτούτο για την Κώφωση και άλλες Διαταραχές Επικοινωνίας (NIDCD), σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο της Iowa και συμπεριελάμβανε παιδιά με ΕΓΔ τα οποία διαγνώστηκαν σύμφωνα με το Κριτήριο της ΕΓΔ (epiSLI), αφού ελέγχθηκε η επίδοσή τους σε δοκιμασίες γλώσσας, ακουστικές και μη-λεκτικής νοημοσύνης. Τα παιδιά που διαγνώστηκαν με ΕΓΔ, απέτυχαν στις γλωσσικές δοκιμασίες, αλλά πέρασαν στις ακουστικές και μη-λεκτικής νοημοσύνης δοκιμασίες (Tomblin, 2010). Η μελέτη αυτή ήταν καθοριστική για τον προσδιορισμό κάποιων διαγνωστικών κριτηρίων της ΕΓΔ, καθώς πριν από τον Tomblin και τους συνεργάτες του, οι εκτιμήσεις για την ΕΓΔ βρίσκονταν υπό αμφισβήτηση (Lancaster, 2015).

Η Γνωστική Αναφορά, αποτελεί ένα ακόμη διαγνωστικό κριτήριο για την ΕΓΔ, σύμφωνα με το οποίο οι δεξιότητες της γλώσσας πρέπει να παρουσιάζουν απόκλιση από τη μη-λεκτική νοημοσύνη (Tomblin, 2013). Πρώτοι οι Stark και Tallal (1981), μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν σε 132 παιδιά με γλωσσικές διαταραχές, μίλησαν για το κριτήριο της Γνωστικής Αναφοράς. Το δείγμα που χρησιμοποίησαν στην ομάδα παιδιών με ΕΓΔ, ήταν απαλλαγμένο από οποιαδήποτε άλλη διαταραχή, ακουστική,

νοητική, ψυχιατρική, συναισθηματική ή νευρολογική (Stark&Tallal, 1981). Το συγκεκριμένο κριτήριο ενσωμάτωσαν στη μελέτη τους και οι Tomblinetal. (1996, όπ. αναφ. στον Tomblin, 2013), σε συνδυασμό με το Δείκτη Νοημοσύνης να είναι μεγαλύτερος από 85. Παρατηρούμε λοιπόν, πως και τα δύο κριτήρια που αναφέρθηκαν, είναι από τα πρώτα που ανακαλύφθηκαν, εξετάστηκαν σε μεγάλη ομάδα του παιδικού πληθυσμού με γλωσσικές διαταραχές και αποτέλεσαν σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την ΕΓΔ.

Υπήρξαν, ωστόσο, κάποιοι ερευνητές όπως ο Bishop (1994), ο οποίος μέσα από μελέτη διδύμων, αμφισβήτησε την εγκυρότητα του κριτηρίου της Γνωστικής αναφοράς, το κατά πόσο είναι σημαντική η απόκλιση μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και μη-λεκτικής νοημοσύνης. Η μελέτη αυτή έδειξε πως η ΕΓΔ δεν διαφέρει γενετικά από λιγότερο ειδικές γλωσσικές διαταραχές όπου τα άτομα έχουν χαμηλό ή οριακό IQ. Την ίδια αμφισβήτηση θέτουν και οι Aram, Morris, &Hall (1993), μέσα από έρευνα που πραγματοποίησαν σε 252 παιδιά με ΕΓΔ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αποκλίσεις μεταξύ των κλινικά αναγνωρισμένων παιδιών και εκείνων που διαγνώστηκαν μέσω ελλειμμάτων και τυποποιημένων κριτηρίων.

Ως απάντηση σε αυτή την αμφισβήτηση ήρθε η άποψη του Lahey (1990, όπ. αναφ. στον Tomblinetal., 1997), σύμφωνα με την οποία η χρονολογική ηλικία του παιδιού μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο για να καθοριστεί το γλωσσικό επίπεδο που θα έπρεπε να έχει το παιδί και επομένως η απόκλιση από αυτό.

Διαγνωστικά Κριτήρια σύμφωνα με το ICD-10 και DSM-V

Τα διαγνωστικά κριτήρια της ΕΓΔ διατυπώνονται και στα εγχειρίδια ICD-10 καθώς και DSM-V. Το ICD-10 κατατάσσει την ΕΓΔ στις Ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές της γλώσσας και της ομιλίας και τις διαφοροποιεί σε Εκφραστική Γλωσσική Διαταραχή, Αντιληπτική Γλωσσική Διαταραχή και Ειδική Διαταραχή της Άρθρωσης (Οικονόμου &Βαρλοκώστα, 2011). Η Εκφραστική Γλωσσική Διαταραχή χαρακτηρίζεται από χαμηλότερη του νοητικού επιπέδου έκφραση του προφορικού λόγου, αλλά κατανόηση μέσα στα φυσιολογικά πλαίσια. Μπορεί, επίσης, να συνοδεύεται από ανωμαλίες στην άρθρωση. Η Αντιληπτική Γλωσσική Διαταραχή χαρακτηρίζεται από κατανόηση του προφορικού λόγου χαμηλότερη του νοητικού επιπέδου και σχεδόν πάντα διαταραχή της έκφρασης και ανωμαλίες στην παραγωγή των φθόγγων. Η Ειδική Διαταραχή της Άρθρωσης χαρακτηρίζεται από φτωχή χρήση των φθόγγων σε αντίθεση με το νοητικό επίπεδο του παιδιού, ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες βρίσκονται σε φυσιολογικά επίπεδα.

Ακόμη το ICD-10 μας πληροφορεί πως η διαταραχή ξεκινάει στην βρεφική ή την παιδικά ηλικία, συνδέεται με βλάβες στη βιολογική ωρίμανση του κεντρικού νευρικού συστήματος και ακολουθεί σταθερή πορεία. Σταδιακά μεγαλώνοντας το παιδί μπορεί οι δυσκολίες να μειωθούν, με κάποιες όμως να παραμένουν.

Το DSM-V χρησιμοποιεί τις διαταραχές της επικοινωνίας ως αντιστοίχιση στην ΕΓΔ, οι οποίες περιλαμβάνουν δυσκολίες στη γλώσσα, το λόγο και την επικοινωνία. Οι διαγνωστικές κατηγορίες περιλαμβάνουν τη Γλωσσική Διαταραχή, τη Φωνολογική Διαταραχή, τον Τραυλισμό και την Πραγματολογική Επικοινωνιακή Διαταραχή. Τα διαγνωστικά κριτήρια της πρώτης περιλαμβάνουν μόνιμες δυσκολίες στην απόκτηση και τη χρήση της γλώσσας, λόγω ελλειμμάτων στην κατανόηση και την παραγωγή. Χαρακτηρίζεται από φτωχό λεξιλόγιο, μικρό μήκος προτάσεων και φτωχή μορφολογία και δομή. Τα συμπτώματα αρχίζουν να εμφανίζονται στα αρχικά στάδια της ανάπτυξης, ενώ οι γλωσσικές δεξιότητες είναι σημαντικά χαμηλότερες από αυτές που θα αναμενόταν για την ηλικία. Δημιουργούν περιορισμούς στην αποτελεσματική επικοινωνία και κοινωνική συμμετοχή, αλλά και στην ακαδημαϊκή επίδοση ή αργότερα στην επαγγελματική πορεία του ατόμου. Οι δυσκολίες δεν σχετίζονται με απώλεια ακοής, συναισθηματικές, κινητικές, νευρολογικές δυσκολίες ή γενικευμένη καθυστέρηση.

Η Φωνολογική Διαταραχή χαρακτηρίζεται από μόνιμη δυσκολία στην παραγωγή των ήχων της γλώσσας, γεγονός που παρεμποδίζει τη σωστή επικοινωνία και δυσχεραίνει την ακαδημαϊκή και επαγγελματική πορεία. Η έναρξή της τοποθετείται στα πρώτα χρόνια της ανάπτυξης και δεν σχετίζεται με εκ γενετής ή επίκτητες συνθήκες όπως η απώλεια ακοής, η κώφωση, εγκεφαλική παράλυση και άλλες εγκεφαλικές δυσλειτουργίες.

Ο Τραυλισμός, που εμφανίζεται στα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας και δεν σχετίζεται με άλλες νευρολογικές ή νοητικές παθήσεις και κινητικά ή συναισθηματικά ελλείμματα, χαρακτηρίζεται από επανάληψη συλλαβών ή λέξεων, άγχος κατά την ομιλία, διακοπές στη μέση των λέξεων, ανεξήγητες παύσεις κατά την ομιλία και επαναλήψεις μονοσύλλαβων λέξεων. Προκαλεί έντονο άγχος κατά την επικοινωνία, η οποία καταλήγει αναποτελεσματική και δυσκολίες στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη.

Τέλος, η Πραγματολογική Επικοινωνιακή Διαταραχή, χαρακτηρίζεται από έντονες δυσκολίες στην κοινωνική χρήση της γλώσσας, προφορικής και μη επικοινωνίας, με χρήση ακατάλληλων, για την επικοινωνιακή περίσταση, στοιχείων, δυσχέρεια στη συμμόρφωση με τους κανόνες επικοινωνίας και αδυναμία κατανόησης. Τα ελλείμματα ξεκινούν από την αρχή της αναπτυξιακής περιόδου και δημιουργούν τις ίδιες αρνητικές συνέπειες, όπως και οι παραπάνω διαταραχές. Τα κριτήρια αυτά δεν σχετίζονται με άλλες νοητικές ή νευρολογικές διαταραχές, ούτε με χαμηλές δεξιότητες στον τομέα της μορφολογίας και της σύνταξης.

Η Αμερικανική Εταιρεία Λόγου-Γλώσσας-Ακοής (ASHA), από την άλλη, διαφωνεί σε ορισμένα σημεία των διαγνωστικών κριτηρίων, με το DSM-V και έτσι προτείνει κάποιες διορθώσεις για ορθότερη εφαρμογή των διαγνωστικών κριτηρίων. Σύμφωνα με την ASHA (2012), θα έπρεπε να τεθεί ακριβώς ο όρος της ΕΓΔ στο DSM-V ως ειδικός για να χαρακτηρίσει τα προβλήματα στη γλώσσα, καθώς ο όρος που χρησιμοποιείται είναι Γλωσσική Διαταραχή. Ακόμη υποστηρίζει πως τα γλωσσικά τεστ δεν επαρκούν για να χαρακτηρίσουν τη διαταραχή και πως πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη το μη-

λεκτικό IQ των παιδιών. Όσον αφορά τη διαταραχή του λόγου που σχετίζεται με τον συντονισμό και την κίνηση, υποστηρίζει πως δεν θα έπρεπε να περιγράφονται ως νοητικές διαταραχές και να περιλαμβάνονται ως διαγνωστικά κριτήρια στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο. Θεωρεί λοιπόν, πως όπως και ο τραυλισμός, δεν ανήκουν στις αναπτυξιακές νοητικές διαταραχές και επομένως θα πρέπει να αποκλειστούν από αυτή την κατηγοριοποίηση. Τελικά, αναφερόμενη στην Επικοινωνιακή Γλωσσική Διαταραχή, θα την κατέτασσε στην ΕΓΔ και όχι ως ξεχωριστή διαγνωστική κατηγορία, καθώς θεωρεί πως η γλωσσική διαταραχή περιλαμβάνει στα διαγνωστικά κριτήρια και τον τομέα της πραγματολογίας και της επικοινωνίας.

Διαγνωστικά Κριτήρια μέσα από τον Ορισμό

Ο ίδιος ο ορισμός της ΕΓΔ δείχνει κάποια βασικά κριτήρια για τον εντοπισμό της και την διάκρισή της από άλλες διαταραχές. Σύμφωνα λοιπόν με τον ορισμό η ΕΓΔ αποτελεί μια «ειδική» διαταραχή. Αυτό μας υποδεικνύει πως δεν συνυπάρχουν άλλες νοητικές, νευρολογικές ή αισθητηριακές καταστάσεις.

Ακόμη, με τον όρο «γλωσσική», ξεκαθαρίζεται ο τομέας τον οποίο αφορά η συγκεκριμένη διαταραχή. Ωστόσο η αναφορά της ΕΓΔ ως «ειδική» έχει μερικώς αμφισβητηθεί, καθώς έρευνες έχουν δείξει πως τα ελλείμματα δεν περιορίζονται στον γλωσσικό τομέα, αλλά έχουν να κάνουν και με την προσοχή, με εκτελεστικές λειτουργίες, με μάθηση μέσω οπτικού υλικού που δεν απαιτεί λεκτική απάντηση και με τον κινητικό συντονισμό (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011).

Διαγνωστικά Κριτήρια μέσα από τη Συννοσηρότητα

Η ΕΓΔ συχνά συνυπάρχει και με άλλες δυσκολίες, οι οποίες μπορεί να αποτελέσουν ένα μέρος της σύνθετης αναζήτησης των διαγνωστικών κριτηρίων της διαταραχής. Συχνά τα παιδιά με ΕΓΔ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση, λόγω των διαταραχών στην αναπαράσταση, αποθήκευση και ανάκληση φωνημάτων (Snowling, Bishop, & Stothard, 2000, όπ. αναφ. στο Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011). Δυσκολίες στην κοινωνική προσαρμογή και εξέλιξη κατά τη διάρκεια της εφηβείας, είναι εμφανείς σε παιδιά με ΕΓΔ και αυτό μάλλον οφείλεται στη χρήση του λόγου και στις πραγματολογικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011).

Διαγνωστικά Κριτήρια μέσα από Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Δύο θεωρητικές προσεγγίσεις προσπαθούν να εξηγήσουν κάποια ελλείμματα της ΕΓΔ και μέσα από αυτές θα μπορούσαν να προκύψουν κάποια διαγνωστικά κριτήρια. Σύμφωνα με τις γραμματικές προσεγγίσεις βασικό χαρακτηριστικό της ΕΓΔ είναι οι σημαντικές ελλείψεις στους γραμματικούς μηχανισμούς (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011). Υπάρχουν και σε αυτήν την περίπτωση αντίθετες απόψεις που υποστηρίζουν ότι οι γραμματικές προσεγγίσεις δεν καλύπτουν πλήρως τα ελλείμματα της ΕΓΔ ούτε τα γλωσσικά, αλλά ούτε και τα μη-λεκτικά (Ullman & Pierpont, 2005).

Από την άλλη υπάρχουν οι ακουστικές και επεξεργαστικές προσεγγίσεις, οι οποίες θεωρούν βασικό στοιχείο της ΕΓΔ τις δυσκολίες στην ακουστική επεξεργασία και την μειωμένη ικανότητα επεξεργασίας (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011). Πρόκειται για διαταραχή που έχει να κάνει με ελλείμματα μη-γλωσσικής επεξεργασίας. Εδώ, και πάλι, υπάρχουν αντιρρήσεις, αφού δεν μπορούν να εξηγήσουν δυσκολίες στην εργαζόμενη μνήμη, τη φωνολογική επεξεργασία (Ullman & Pierpont, 2005).

Ελάχιστες από αυτές τις θεωρίες έχουν συνδέσει τη διαταραχή και τα γνωστικά ελλείμματα με τον εγκέφαλο (Ullman & Pierpont, 2005) και έτσι τίθεται το ερώτημα για τον αν υπάρχει γενετικό κριτήριο για την διάγνωση της ΕΓΔ. Παρόλο που σύμφωνα με τις Οικονόμου και Βαρλοκώστα (2011), υπάρχουν έρευνες που βρίσκουν κάποιες γενετικές περιοχές σύνδεσης της ΕΓΔ, σε μερικά χρωμοσώματα. Σε συνδυασμό με τη γενετική επιρροή, τη γλωσσική εξέλιξη πιθανώς επηρεάζουν και περιβαλλοντικοί παράγοντες. Η μελέτη, ωστόσο, του Manolioletal. (2009) έδειξε πως πολυσύνθετες διαταραχές όπως η ΕΓΔ δεν επηρεάζονται τόσο από γενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες και κατά συνέπεια δεν αποτελούν αξιόπιστα κριτήρια διάγνωση.

Άλλα κριτήρια

Μερικά κριτήρια που μας βοηθούν στη διάγνωση της ΕΓΔ βρίσκονται στα ελλείμματα των παιδιών που την παρουσιάζουν. Πρόκειται τόσο για γλωσσικούς όσο και για γνωστικούς τομείς.

Σημαντικά ελλείμματα συναντώνται στον τομέα της φωνολογίας και της σημασιολογίας, όπου έρευνα της Joanisse (2004), έδειξε ότι η δυσκολία που έχουν τα παιδιά με ΕΓΔ στον σχηματισμό των παρελθοντικών χρόνων, δεν οφείλεται σε γραμματικούς κανόνες, αλλά σε φωνολογικά και σημασιολογικά ελλείμματα.

Μέσα από την μελέτη των Georgopoulos, Malandraki και Stylios (2003) βρέθηκαν δυσκολίες στο λεξιλόγιο, όπως καθυστέρηση στην απόκτηση των πρώτων λέξεων και δυσκολία στην ονομασία και τον συνδυασμό τους. Όσον αφορά τη σύνταξη, κριτήριο αποτελούν οι φτωχές προτάσεις και μικρές σε μήκος, ενώ στη μορφολογία παρατηρούνται λάθη όπως παραλείψεις ή αντικαταστάσεις άρθρων και γραμματικών καταλήξεων. Προβλήματα εντοπίζονται και στην πραγματολογία, όπου υπάρχει σύγχυση στη σωστή χρήση της γλώσσας ανάλογα με την περίπτωση. Πιθανές δυσκολίες εντοπίζονται και στον τομέα της ανάγνωσης, αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Στην ίδια μελέτη, εντοπίζονται διαγνωστικά κριτήρια και σε μη-γλωσσικούς τομείς, όπως ο δείκτης νοημοσύνης. Επίσης η κοινωνικότητα των παιδιών με ΕΓΔ παραμένει σε σχετικά χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τους φυσιολογικούς συνομηλίκους. Η κινητικότητά τους χαρακτηρίζεται από κάποια αδεξιότητα, ενώ παρουσιάζουν πιο αργές κινητικές αντιδράσεις σε σχέση με τα φυσιολογικά παιδιά. Επιπλέον, έχουν χαμηλότερα επίπεδα προσοχής και συγκέντρωσης, ενώ ελλείμματα παρουσιάζονται και στο συμβολικό παιχνίδι. Τέλος, οι αριθμητικές τους ικανότητες, κυρίως όσον αφορά τη σειρά των αριθμών, αλλά και απλούς μαθηματικούς μηχανισμούς, είναι περιορισμένες.

Συμπεράσματα

Η ΕΓΔ είναι μια γλωσσική διαταραχή, η οποία παρουσιάζει πολλά κοινά και μοιάζει στα κλινικά χαρακτηριστικά με άλλες διαταραχές. Αυτός είναι και ο λόγος, που παρά την ενασχόληση των επιστημόνων με το θέμα αυτό, παραμένει ακόμα εξαιρετικά δύσκολο να διαγνωστεί εύκολα (Georgopoulos, Malandraki, & Stylios, 2003). Το περίεργο είναι πως ενώ ο κόσμος γνωρίζει μερικά στοιχεία της δυσλεξίας ή του αυτισμού, λίγες ή καθόλου γνώσεις έχει όσον αφορά την ΕΓΔ, παρόλο που αγγίζει σε ποσοστό το 7% του πληθυσμού. Έτσι, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην περεταίρω έρευνα για την κατηγοριοποίηση της ΕΓΔ και την ξεκάθαρη ανάλυση των διαγνωστικών της κριτηρίων.

Έρευνες ωστόσο, έχουν δείξει πως με την έγκαιρη και έγκυρη παρέμβαση, σε διάφορους τομείς όπου παρατηρούνται ελλείμματα, υπάρχουν θετικά αποτελέσματα και πως σταδιακά μειώνεται η σοβαρότητα αυτών των ελλειμμάτων σε παιδιά με ΕΓΔ (Οικονόμου & Βαρλοκώστα, 2011). Ο σχεδιασμός σωστής και κατάλληλης παρέμβασης προϋποθέτει, την ακριβή διάγνωση και την ταυτοποίηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της. Γι' αυτόν το λόγο οι έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο, αλλά και πιο συγκεκριμένα στον ελληνικό πληθυσμό, θα πρέπει να συνεχιστούν και να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στον εντοπισμό των διαγνωστικών κριτηρίων και την διαλεύκανση του φαινομένου που ονομάζεται Ειδική Γλωσσική Διαταραχή.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Fifth edition*. Washington: New School Library. Retrieved from <http://displus.sk/DSM/subory/dsm5.pdf>
- American Speech-Language-Hearing Association. (2012). *ASHA'S recommended revisions to the DSM-5*. Retrieved from ASHA'S website: <https://www.asha.org/uploadedFiles/DSM-5-Final-Comments.pdf>
- Aram, D. M., Morris, R., & Hall, N.E. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 580-591. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Nancy_Hall7/publication/14867214_Clinical_and_Research_Congruence_in_Identifying_Children_With_Specific_Language_Impairment/links/577fb20608ae9485a439a8a9.pdf
- Bishop, D.V.M., & Adams, C. (1990). A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorders and reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31(7), 1027-1050. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1990.tb00844.x/pdf>

- Bishop, D.V.M. (1992). The underlying nature of specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(1), 3-66. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-7610.1992.tb00858.x/full>
- Bishop, D.V.M. (1994). Is specific language impairment a valid diagnostic category? Genetic and psycholinguistic evidence. *The Royal Society*, 346, 105-111. Retrieved from <http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/royptb/346/1315/105.full.pdf>
- Bishop, D.V.M. (2004). Specific language impairment: diagnostic dilemmas. In L. Verhoeven, & H. Balkom (Ed.), *Classification of developmental language disorders. Theoretical issues and clinical implications* (pp. 309-326). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Dorothy_Bishop/publication/215626854_Specific_language_impairment_diagnostic_dilemmas/links/00b7d5155d35d66965000000/Specific-language-impairment-diagnostic-dilemmas.pdf#page=322
- Bishop, D.V.M. (2009). Specific language impairment as a language learning disability. *Child Language Teaching and Therapy*, 25(2), 163-165. Retrieved from https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2009&pages=163165&author=DVM+Bishop&title=Specific+language+impairment+as+a+language+learning+disability
- Bishop, D.V.M., Clark, B., Conti-Ramsen, G., Norbury, C.F., & Snowling, M.J. (2012). RALLI: An internet campaign for raising awareness of language learning impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(3), 251-253. Retrieved from <http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0265659012459467>
- Bishop, D.V.M., & Snowling, M.J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Dorothy_Bishop/publication/215626859_Developmental_Dyslexia_and_Specific_Language_Impairment_Same_or_Different/links/0fcfd50c617aba437d000000.pdf
- Botting, N., & Conti-Ramsen, G. (2004). Characteristics of children with specific language impairment. In L. Verhoeven, & H. Balkom (Ed.), *Classification of developmental language disorders. Theoretical issues and clinical implications* (pp. 309-326). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Dorothy_Bishop/publication/215626854_Specific_language_impairment_diagnostic_dilemmas/links/00b7d5155d35d66965000000/Specific-language-impairment-diagnostic-dilemmas.pdf#page=36

- Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10). (2008). *Κατάλογος κωδικών*. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Georgopoulos, V.C., Malandraki, G.A., & Stylios, C.D. (2003). A fuzzy cognitive map approach to differential diagnosis of specific language impairment. *Artificial Intelligence in Medicine*, 29, 261-278. Retrieved from https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31691164/A_Fuzzy_Cognitive_Map_Approach_To_Differential_Diagnosis_of_Specific_Language_Impairment.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1514623141&Signature=10CPJ8Truxt1SmQUUy1KJ%2FnPcUM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DA_Fuzzy_Cognitive_Map_Approach_to_Diffe.pdf
- Joanisse, M.F. (2004). Specific language impairments in children: Phonology, semantics, and the English past tense. *American Psychological Society*, 13(4), 156-160. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/cd34/642f0554ac2d64cb558fa51ee5d699cccb7c.pdf>
- Lancaster, H.S. (2015). *Language disorder typologies: clustering and principal component analysis in the EpiSLI database* (Doctoral dissertation, Vanderbilt University). Retrieved from <http://etd.library.vanderbilt.edu/available/etd-03132015-151436/unrestricted/Lancaster.pdf>
- Leonard, L.B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge: The MIT Press.
- Οικονόμου, Α., & Βαρλοκώστα, Σ. (2011). Η ειδική γλωσσική διαταραχή. Στο Μ. Κοσμίδου & Μ. Κωνσταντινίδου (Επιμ.), *Νευροψυχολογία των μαθησιακών διαταραχών* (σελ. 113-148). Αθήνα: Παριζιάνου Α.Ε.
- Stark, R.E., & Tallal, P. (1981). Selection of children with specific language deficits. *The Journal of Speech and Hearing Disorders*, 46(2), 114-122. Retrieved from <https://jshd.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1774888>
- Tager-Flusberg, H., & Cooper, J. (1999). Present and future possibilities for defining a phenotype for specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 42, 1275-1278. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Helen_Tager-Flusberg/publication/12784017_Present_and_Future_Possibilities_for_Defining_a_Phenotype_for_Specific_Language_Impairment/links/0deec520a431e7a190000000.pdf

- Tomblin, J.B., Records, N.L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (1997). Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *J Speech Lang Hear Res*, 40(6), 1245-1260. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5075245/>
- Tomblin, J.B. (2010). The EpiSLI database: A publicly available database on speech and language. *Language, speech and hearing services in schools*, 41, 108-117. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.613.7144&rep=rep1&type=pdf>
- Tomblin, J. B., (2013). Η εγκυρότητα των διαγνωστικών κριτηρίων για την Ειδική Γλωσσική Διαταραχή σε σχέση με τις αναπτυξιακές επιδόσεις των εφήβων. Στο Norbury, F. C., Tomblin, J. B. & Bishop, V. M. D. (Επιμ.) *Κατανοώντας τις Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές* (σσ 231-274). Αθήνα: Gutenberg.
- Ullman, M.T., & Pierpont, E.I. (2005). Specific language impairment is not specific to language: The procedural deficit hypothesis. *Cortex*, 41, 399-433. Retrieved from http://www.princeton.edu/~adele/Princeton_Construction_Site/pcs.sites2/Ullman_Cortex_05.pdf

Διαταραχές συμπεριφοράς και εξέλιξή τους κατά την αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου (βρεφική, νηπιακή, σχολική και εφηβική)

Σούλτος Λεωνίδας

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ, Μ.Σκ, Υποψ. Διδάκτορας, lsoultos@gmail.com

Περίληψη

Η εξελικτική πορεία της πλειονότητας των ανθρώπων, δια μέσου των αναπτυξιακών σταδίων, από τη βρεφική ηλικία στην εφηβική, συμβαίνει χωρίς ιδιαίτερες διακυμάνσεις. Ωστόσο, μια ηλικιακή ομάδα τέτοιας ευρύτητας, ως επί το πλείστον ολιγάριθμη, έρχεται αντιμέτωπη με λιγότερα ή περισσότερα σημαντικά προβλήματα, που οφείλονται σε διάφορους εσωγενείς και εξωγενείς αιτιολογικούς παράγοντες. Οι εξελικτικές αποκλίσεις κατά το πέρασμα από στάδιο σε στάδιο ονομάζονται στην Εξελικτική Ψυχοπαθολογία ως Διαταραχές Συμπεριφοράς. Σε κάθε στάδιο αναφέρονται και εδράζονται συγκεκριμένες συμπεριφορικές αποκλίσεις με ψυχοπαθολογικό υπόβαθρο. Η ανασφαλής προσκόλληση επί παραδείγματι, αποτελεί αιτία σημαντικών προβλημάτων στην πορεία της ζωής του ατόμου. Η εναντιωματική προκλητική διαταραχή αποτελεί γνώρισμα της νηπιακής και παιδικής ηλικίας, ενώ η αποκλίνουσα και η επιθετική συμπεριφορά κυρίως της παιδικής και εφηβικής ηλικίας. Η πρόληψη αλλά και η αντιμετώπιση αυτών των διαταραχών μπορεί να επιτευχθεί τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχές Συμπεριφοράς, στάδια ανάπτυξης, εξελικτική πορεία

Εισαγωγή

«Η αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία είναι η επιστήμη, η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη της ανάπτυξης της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς, καθώς, επίσης, και των διαδικασιών που οδηγούν σε αυτήν» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006:27). Όταν εμφανίζεται μια παθολογική συμπεριφορά δεν έχει πάντα μόνιμο χαρακτήρα, αλλά μπορεί να εμφανιστούν μεταβολές στη μετέπειτα ζωή του ανθρώπου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Για να ταξινομηθούν οι μορφές των προβληματικών συμπεριφορών δύναται να αξιοποιηθούν τα δεδομένα της κλινικής και της εμπειρικής προσέγγισης. Οι διαφορές τους εδράζονται στο ότι η κλινική εμπλέκει τον κλινικό ψυχολόγο και τον ειδικό ψυχικής υγείας ενώ η εμπειρική αξιοποιείται ευκολότερα από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου (Δασκαλοπούλου, 2010).

Αρκετοί ερευνητές θεωρούν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιούνται όταν λαμβάνεται υπόψη η ηλικία, αφού σε μικρότερες ηλικίες εμφανίζονται μειωμένα και ακολουθούν αυξητική πορεία, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν. Η συχνότητα των προβληματικών συμπεριφορών διαφοροποιείται και εξελίσσεται, καθώς περνούν τα χρόνια (Κουρκουτάς, 2007). Στις μικρές ηλικίες εμφανίζονται ηπιότερα προβλήματα, που έχουν να κάνουν με τη λειτουργικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, της επιθετικής διάθεσης και της παρορμητικής συμπεριφοράς. Αν οι συμπεριφορές αυτές δεν

αντιμετωπιστούν έγκαιρα, τότε ενδέχεται να γίνουν πιο σοβαρές και να οδηγήσουν σε παραβατική συμπεριφορά (Campbell, 2002).

Οι περισσότερες ερευνητικές ανασκοπήσεις προβληματίζονται αναφορικά με τους παράγοντες κινδύνου που συσχετίζονται με τη διαταραχή της συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία. Υπάρχουν πολλά εμπειρικά στοιχεία για τους λόγους που τα παιδιά αντιμετωπίζουν κινδύνους ως προς τη δημιουργία διαταραχής συμπεριφοράς αλλά και τους προβλεπτικούς παράγοντες σχετικά με την εξέλιξη της εδραιωμένης διαταραχής. Οι αιτίες των προβλημάτων μπορούν να περιγράφονται μέσω των παραγόντων κινδύνου. Πλείστες έρευνες συγκλίνουν στην ετερογένεια των διαταραχών συμπεριφοράς (Keenan, Loeber & Green, 1999).

Αιτιολογία Διαταραχών Συμπεριφοράς και Παράγοντες κινδύνου

Οι έρευνες δείχνουν συσχέτιση της φυσιολογίας με προβλήματα συμπεριφοράς στα αγόρια, αφού ο μειωμένος καρδιακός ρυθμός στους εφήβους συσχετίζεται με μετέπειτα εγκληματικότητα. Τα ευρήματα αυτά ισχύουν και για τα κορίτσια που εμφανίζουν διαταραχές συμπεριφοράς και αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα επιθετικής συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία.

Επιπρόσθετα, οι επιπλοκές κατά τη διάρκεια της κύησης και η χρήση ουσιών από τη μητέρα συσχετίζονται με την ανάπτυξη διαταραχών συμπεριφοράς στα παιδιά. Άλλες έρευνες δείχνουν ότι υπάρχει τρεις φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να εκδηλώσουν τα αγόρια διαταραχές συμπεριφοράς, όταν η μητέρα καπνίζει υπερβολικά στην εγκυμοσύνη (Keenan et al., 1999). Έρευνες σε δίδυμα υποστηρίζουν ότι η γενετική συμβάλλει στις προβληματικές συμπεριφορές των δύο φύλων. Η διαφορετικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά έχουν προσφέρει πολλές πληροφορίες σχετικά με το ρόλο των ορμονών στη διαφοροποίηση του αντρικού και του γυναικείου φύλου. Η επιθετικότητα και η κυριαρχική συμπεριφορά των ανδρών σχετίζονται με τα ανδρογόνα. Παράλληλα, τα ανδρογόνα που παράγονται στα επινεφρίδια συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά των ανδρών (Zahn-Waxler, Shirtcliff & Marceau, 2008).

Η ανάπτυξη αντικοινωνικής συμπεριφοράς στα παιδιά οφείλεται σε προβληματικές καταστάσεις και δυσκολίες που βίωσαν κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας, όπως η ύπαρξη χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, κακοποίησης, συγκρούσεων εντός οικογένειας, αλκοολικού γονέα, κατάθλιψης και διαταραχών αντικοινωνικής προσωπικότητας. Η απουσία γονεϊκής τρυφερότητας, η ελλιπής προσοχή, οι σκληρές τιμωρίες, η υπέρ του δέοντος ανοχή ωθούν τα παιδιά και των δύο φύλων σε αντικοινωνικές συμπεριφορές (Zahn-Waxler et al., 2008).

Ο βαθμός που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία τους αποτελεί έναν ακόμα παράγοντα κινδύνου. Η αντιλαμβανόμενη κοινωνική υποστήριξη και η απόρριψη των γονέων και των συνομηλίκων σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των εφήβων. Αρκετές έρευνες, οι οποίες έχουν συσχετίσει την απόρριψη με την αυτοεκτίμηση, συμπέραναν ότι η

απόρριψη συνομηλίκων και γονέων αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ υπήρχε έμμεση σύνδεση της χαμηλής αυτοεκτίμησης με προβληματικές συμπεριφορές κατά την παιδική ηλικία (Barnow, Lucht & Freyberger, 2005). Παρόμοια, υπάρχει συσχέτιση της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών με την ποιότητα των σχέσεων των συνομηλίκων, οι ασταθείς σχέσεις αποτελούν αιτία επιθετικής συμπεριφοράς. Τα παιδιά που δεν εν είναι ικανά να συνάψουν σχέσεις με συνομηλίκους, όχι μόνο κινδυνεύουν να εμπλακούν μελλοντικά σε επιθετικές συμπεριφορές, αλλά πιθανότατα θα συναναστραφούν με άτομα αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Barnow et al., 2005).

Ένας, ακόμα, παράγοντας κινδύνου, ο οποίος μετριάζεται από τη σωστή οικογενειακή λειτουργία είναι η υπερκινητικότητα. Η ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο στην αρχή της διαταραχής συμπεριφοράς και στη γρήγορη εξέλιξη της παρά στην εδραίωση της (Keenan et al., 1999).

Κάποιοι ερευνητές θεωρούν την ύπαρξη χαμηλής νοητικής ικανότητας, σε λεκτικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, παράγοντα κινδύνου στην ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς. Πιθανότατα, υπάρχει αλληλεπίδραση των ελλειμμάτων αυτών με τον τρόπο που το παιδί εσωτερικεύει τους κοινωνικούς κανόνες (Keenan et al., 1999). Επίσης, είναι πιθανό η ύπαρξη νοητικών και ακαδημαϊκών ελλειμμάτων να επιδρά στην πρόωμη σχολική αποτυχία, με συνέπεια την ύπαρξη αρνητικών επιπτώσεων στην ψυχολογική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτή η συνθήκη έχει να κάνει κυρίως με τα κορίτσια τα οποία έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις συγκρινόμενα με τα αγόρια στις πρώτες τάξεις του σχολείου (Keenan et al., 1999).

Στάδια ανάπτυξης και εξέλιξη προβλημάτων συμπεριφοράς

Βρεφική ηλικία

Η δημιουργία δεσμών προσκόλλησης επιδρά με σημαντικό τρόπο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ανθρώπου. Κατά τη διάρκεια του χωρισμού του βρέφους από τη μητέρα, το βρέφος βιώνει έντονα συναισθήματα άγχους αποχωρισμού, κάτι το οποίο πιθανά θα δημιουργήσει σημαντικές δυσλειτουργίες στη δόμηση των ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών των βρεφών (Yalom, 2017). Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των σχέσεων που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών και αυτών που τα φροντίζουν, επιδρούν καταλυτικά στη φυσιολογική τους ανάπτυξη και στο συναισθηματικό δυναμικό. Όταν απουσιάζουν τέτοιου είδους σχέσεις δημιουργούνται αναπτυξιακά προβλήματα, τα οποία έχουν σχέση με δεξιότητες κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Yalom, 2017).

Κατά το πέρασμα των χρόνων τα χαρακτηριστικά της προσκόλλησης, τα οποία αναπτύχθηκαν στη βρεφική ηλικία μεταφέρονται στα επόμενα στάδια συναισθηματικών δεσμών, επηρεάζοντας, έτσι, τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και του ψυχοσυναισθηματικού κόσμου του ατόμου (Bowlby, 1988).

Η Θεωρία που ανέπτυξε ο Bowlby για την προσκόλληση επεξηγεί με θεμελιώδη τρόπο, διαμέσου των ατομικών διαφορών, τον τρόπο με τον οποίο εξελίσσεται ο ψυχοσυναισθηματικός κόσμος και η ψυχική υγεία των ατόμων σε όλο το βίο τους, επισημαίνοντας, παράλληλα, την ιδιαίτερη σημασία που έχουν τα αρνητικά μοντέλα για τον εαυτό μας και τους άλλους στην παρουσία ψυχοπαθολογικών επιπλοκών (Bowlby, 1988).

Η επιστήμη της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας αναφέρει δύο τρόπους για το πώς συνδέεται η προσκόλληση με τα προβλήματα κατά την εφηβεία. Σύμφωνα με τον πρώτο η ανάπτυξη ψυχοπαθολογικών διαταραχών μπορεί να έχει υψηλή συσχέτιση με την ύπαρξη προβληματικών δεσμών προσκόλλησης στα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου, οι οποίοι, όταν συνδυάζονται με άλλα προβλήματα, τείνουν στη δημιουργία ψυχοπαθολογίας. Ο άλλος τρόπος αναφέρεται στην ποιότητα του δεσμού προσκόλλησης και πώς μπορεί να δημιουργεί προδιάθεση ή κίνδυνο για την εμφάνιση ψυχοπαθολογικών δυσλειτουργιών (Sroufe, Carlson, Levy & Egeland, 1999).

Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι η ύπαρξη ασφαλούς προσκόλλησης μπορεί να δράσει με προστατευτικό τρόπο ενάντια σε ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, η εμφάνιση ανασφαλούς προσκόλλησης μπορεί να αποτελέσει ένδειξη κινδύνου για τη δημιουργία ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών, όπως συμπεριφορά εθισμού, αγχωδών διαταραχών, κατάθλιψης και διατροφικών διαταραχών (Ruth, 1996). Οι τύποι ανασφαλούς προσκόλλησης *«χαρακτηρίζονται από χαμηλό θετικό συναίσθημα και υψηλό αρνητικό συναίσθημα, ενώ χρησιμοποιούν σε στατιστικά υψηλό σημαντικό βαθμό ως στρατηγικές διαχείρισης αγχογόνων καταστάσεων αυτές που αποσκοπούν στη ρύθμιση του συναισθήματος μέσω αποφυγής, όπως είναι η παραίτηση, η άρνηση, αλλά και η στροφή προς τη θρησκεία»* (Δασκάλου, 2006:202).

Νηπιακή ηλικία

Η εμφάνιση συμπεριφορικών προβλημάτων σε όλες τις ηλικίες, από τη προσχολική μέχρι και την ενηλικίωση είναι κάτι που παρατηρείται ευρέως. Στη νηπιακή ηλικία παρατηρούνται οι πρώτες επιθετικές συμπεριφορές, οι οποίες, όμως, μπορεί να διορθωθούν, καθώς το παιδί περνάει στην επόμενη βαθμίδα, του δημοτικού, παρατηρώντας εξομάλυνση των προβληματικών συμπεριφορών (Wenar & Kerig, 2008). Παρατηρούνται, επίσης, και παιδιά που αδυνατούν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους, πριν εισέλθουν στο δημοτικό, συντηρώντας προβληματικές συμπεριφορές, οι οποίες μεγάλωνοντας μπορούν να δημιουργήσουν κοινωνικά προβλήματα. Από τη βιβλιογραφία συνάγεται ότι για να προληφθούν μη επιθυμητές συμπεριφορές, καταλληλότερος χρόνος είναι στη νηπιακή ηλικία (Blair, Denham, Kochanoff & Whipple, 2004).

Οι αλλαγές που παρατηρούνται κατά την προσχολική ηλικία σε όλα τα αναπτυξιακά επίπεδα έχουν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη καινούργιων συμπεριφορών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η βρεφική παθητική συμπεριφορά αντικαθίσταται από την έντονη νηπιακή ενεργητικότητα, καθώς τα παιδιά αναπτύσσουν σχέσεις συνομηλίκων, οι οποίες θα τους ακολουθούν στα επόμενα εξελικτικά στάδια. Είναι, όμως, και η περίοδος

εκείνη, όπου αναδύονται συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσλειτουργίες (Yoleri, 2014).

Πολύ λίγες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στα προβλήματα συμπεριφοράς στο νήπιο σε σύγκριση με αυτές που υπάρχουν για τα παιδιά και τους εφήβους, αφού στην προσχολική ηλικία λαμβάνει χώρα η εξέλιξη της προσωπικότητας. Τυχόν αντικοινωνικές συμπεριφορές, που παρατηρούνται στα νήπια, χαρακτηρίζονται με τον όρο «αποκλίνουσες» (Φαρσεδάκης, 2005). Πολλά, επίσης, επιθετικά, προκλητικά και υπερδραστήρια παιδιά συντηρούν τα προβλήματα αυτά και στο σχολείο και ως ενήλικες (Campbell, Shaw & Gilliom, 2000).

Σχολική ηλικία

Όροι, όπως δύσκολες ή διαταρακτικές συμπεριφορές, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, διαταραχή αγωγής, αποκλίνουσα ή αντικοινωνική συμπεριφορά, απαντώνται βιβλιογραφικά για να ορίσουν τη μη επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών (Baker, 2008). Για να αποφύγουμε το στιγματισμό των παιδιών δε χρησιμοποιείται ο όρος «προβληματικά παιδιά», αλλά ο όρος «παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής». Ο όρος αυτός, χρησιμοποιείται για να δηλώσει τις δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις (Δασκαλοπούλου, 2010).

Μία διαταραχή συμπεριφοράς που μπορεί να εμφανιστεί κατά την παιδική ηλικία είναι η Εναντιωτική Προκλητική Διαταραχή (ΕΠΔ). Προσεγγίζοντας τον όρο ΕΠΔ κλινικά, εντάσσονται σε αυτόν χαρακτηριστικά, όπως ο αρνητισμός, η ανυπακοή, η απουσία συνεργασίας, η πρόκληση και η αντίδραση στη συμπεριφορά. Ταυτόχρονα, παρατηρείται άρνηση του παιδιού για συμμόρφωση στο πλαίσιο κοινωνικών κανόνων και συχνή εμπλοκή σε επιθετικές συμπεριφορές, αφού παρατηρείται άμεση συσχέτιση ΕΠΔ και επιθετικότητας (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Σύμφωνα με έρευνα του Rey (1993), το 50% παιδιών με ΕΠΔ συνεχίζουν στην εφηβεία, το 25% αναπτύσσει περαιτέρω συμπτωματολογία διαταραχής διαγωγής και στο 25% υπάρχει υποχώρηση των συμπτωμάτων (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Η ένταση της επιθετικότητας αποτελεί αξιόπιστο δείκτη για να κατατάξουμε και να αξιολογήσουμε την ΕΠΔ στη διαταραχή διαγωγής. Είναι πιθανό, η αυξημένη επιθετικότητα να προκαλέσει ψυχοπαθολογικά προβλήματα. (Matthys & Lochman, 2010) Επιπλέον, η ΕΠΔ φαίνεται να μειώνεται στη μέση παιδική ηλικία, αλλά να αυξάνεται στη διάρκεια της εφηβείας. Η εξελικτική πορεία της ΕΠΔ στην ενηλικίωση δεν τεκμηριώνεται ερευνητικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006). Παρατηρείται, επίσης, αυξημένος επιπολασμός ανάμεσα στην ΕΠΔ και τη ΔΕΠΥ και ποσοστό συννοσηρότητας 20%-57% (Rey, 1993). Η συγκεκριμένη δυαδική σχέση συννοσηρότητας συνδέεται σημαντικά με προσωπικά, διαπροσωπικά και οικογενειακά προβλήματα (Mash, Connor, Steeber, & McBurnett, 2010)

Εφηβική ηλικία

Αποκλίνουσα - Επιθετική συμπεριφορά

Η παραβίαση των κανόνων δικαίου χαρακτηρίζεται ως αποκλίνουσα συμπεριφορά. Εκείνες οι συμπεριφορές, οι οποίες κοινωνικά απαράδεκτες, αλλά την ίδια στιγμή δεν αποτελούν παράβαση νομικών κανόνων, όπως ναρκωτικές ουσίες, αδικαιολόγητη απουσία στο σχολείο, κλοπές, ονομάζονται αποκλίνουσες ή παρεκκλίνουσες (Νόβα-Καλτσούνη, 2005). Αντίθετα, στις παραβάσεις νομικών κανόνων ως αποκλίνουσα ορίζεται η παραβατική ή εγκληματική συμπεριφορά. Μεταξύ των δύο εννοιών δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές, αφού και οι δύο είναι εκφάνσεις της πρώιμης ποινικής συμπεριφοράς. Όμως, η παραβατικότητα αναφέρεται σε ανήλικους, ενώ η εγκληματικότητα αναφέρεται περισσότερο σε ενήλικες (Fraser & Wray, 2008).

Βιβλιογραφικά αναφέρεται ότι κατά τη διάρκεια της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού από το ένα στάδιο στο άλλο, η επιθετική συμπεριφορά ενσωματώνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Shaffer, 2004).

Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι τα παιδιά καθώς εξελίσσονται κατά τη διάρκεια του περάσματος από το ένα στάδιο στο άλλο, μειώνουν τις επιθετικές συμπεριφορές σε κανονικά επίπεδα. Επίσης, παρατηρούνται αυξομειώσεις της επιθετικής συμπεριφοράς και, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, βελτιώνουν τον αυτοέλεγχό τους και την ευαισθησία τους και αυτό συντελεί στη σημαντική μείωση της επιθετικότητας (Fraser, 1996). Η εξωτερίκευση αυτής της επιθετικότητας εμφανίζει αξιοσημείωτες εκφάνσεις κατά τη μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο. Το κλάμα αποτελεί έκφραση επιθετικότητας της βρεφικής ηλικίας. Στη διάρκεια του πρώτου χρόνου ξεσπάει με οργή σε πρόσωπα και πράγματα. Κατά το δεύτερο και τρίτο χρόνο οι γονείς αποτελούν το στόχο του, ενώ στο τρίτο και τέταρτο, στόχο αποτελούν τα αδέρφια του και οι συνομήλικοι.

Αναφορικά με το κατά πόσο η επιθετική συμπεριφορά παραμένει σταθερή κατά τη μετάβαση των παιδιών από το ένα στάδιο στο άλλο, παρατηρείται σταθερή ένταση επιθετικότητας στα αγόρια (Παρασκευόπουλος, 1985). Κατά συνέπεια, τα αγόρια που εμφανίζουν υψηλά ποσοστά επιθετικότητας στη νηπιακή ηλικία, συνεχίζουν να την διατηρούν ως έφηβοι και ως ενήλικες. Σε αντιδιαστολή, κάτι παρόμοιο δεν υπάρχει στα κορίτσια, αφού οι επιθετικές συμπεριφορές που υπάρχουν στη νηπιακή ηλικία φαίνεται να υποχωρούν στα επόμενα στάδια. Τα παιδιά που έχουν επιθετική συμπεριφορά, όταν φτάσουν στην εφηβεία και την ενηλικίωση, είναι δυνατό να εμπλακούν σε παραβατική και αντικοινωνική συμπεριφορά, αλλά και να αναπτύξουν ψυχολογικά προβλήματα, όπως άγχος και κατάθλιψη. Άλλες παρενέργειες της επιθετικότητας μπορεί να είναι η εγκατάλειψη του σχολείου, η αστάθεια στα επαγγελματικά και η ανεργία ως ενήλικες. Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι οι έφηβοι που εμφανίζουν προβληματική συμπεριφορά έχουν αυξημένες πιθανότητες να διαγνωσθούν στην ενήλικη ζωή με την αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας.

Συμπεράσματα-Τρόποι αντιμετώπισης.

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η ανάδειξη της εξελικτικής πορείας της προβληματικής συμπεριφοράς από τη βρεφική ως την εφηβική ηλικία. Αναμφίβολα, τα προβλήματα συμπεριφοράς και γενικά το φαινόμενο της απόκλισης και των επιθετικών συμπεριφορών από την προσχολική ηλικία, παρατηρείται όλο και περισσότερο σε παγκόσμιο επίπεδο.

Τέτοιες ανεπιθύμητες συμπεριφορές στα παιδιά μπορούν να ενισχυθούν από πλήθος παραγόντων, όπως το φύλο, η ιδιοσυγκρασία, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. παραγόντων, όπως το φύλο, η ιδιοσυγκρασία, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Επίσης, η δομή των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας είναι δυνατό να προκαλέσει την ανάδυση προβληματικών συμπεριφορών. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χωρίσει ή συγκρούονται τακτικά παρουσία τους έχουν αυξημένη πιθανότητα για εμφάνιση επιθετικών συμπεριφορών σε σχέση με συνομήλικούς τους. Ένας άλλος παράγοντας κινδύνου μπορεί να είναι το σχολικό πλαίσιο, όπου εκεί συμπεριλαμβάνονται οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, το κλίμα που επικρατεί εντός τάξης, αλλά και το πώς είναι οργανωμένος ο χώρος.

Σύμφωνα με τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης, οι γονείς πρέπει να περάσουν από την τιμωρία της απείθαρχης συμπεριφοράς στην αμοιβή της συμμόρφωσης με επαίνους, επιδοκιμασία και θετική προσοχή. Η ανάπτυξη από πολύ μικρή ηλικία κατάλληλων δεξιοτήτων και στρατηγικών αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθημάτων και της διαχείρισης της έκφρασής τους, θα πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα της οικογένειας και του σχολείου για την ανάπτυξη της Αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου των παιδιών.

Ο κυριότερος χώρος κοινωνικοποίησης και εκδήλωσης προβληματικών συμπεριφορών αποτελεί το σχολείο, όπου εφαρμόζοντας κατάλληλες ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, μπορούν να αντιμετωπιστούν και να περιοριστούν τέτοιες συμπεριφορές. Για την επίτευξη αυτών θα πρέπει να παρέχονται στους μαθητές τα κατάλληλα κίνητρα επιβράβευσης για την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Τέτοια κίνητρα επιβράβευσης, που απευθύνονται σε όλο το σχολείο ή σε τμήματα θα μπορούσε να είναι η συλλογή μαρκών για τη σωστή εφαρμογή κάποιων κανόνων στο σχολείο με εξαγορά εβδομαδιαίων ανταμοιβών.

Η εφαρμογή θετικής ανατροφοδότησης και επιβράβευσης επιθυμητών συμπεριφορών, δείχνει να λειτουργεί θετικότερα. Σημαντικό σημείο για την επιτυχημένη εφαρμογή των κανόνων είναι η δίκαιη και συστηματική εφαρμογή τους από όλους. Θα πρέπει να ορίζονται με ξεκάθαρο τρόπο οι επιθυμητές συμπεριφορές και την ίδια στιγμή να αντιμετωπίζονται άμεσα και ξεκάθαρα οι ανεπιθύμητες, προσφέροντας έτσι ασφάλεια στους μαθητές. Μέσα σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον, όλοι έχουν γνώση των αποδεκτών συμπεριφορών και είναι γνώστες των συνεπειών των μη αποδεκτών συμπεριφορών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Δασκαλοπούλου, Γ. (2010). *Το φαινόμενο της επιθετικότητας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δασκάλου, Β. (2006). *Προσκόλληση εφήβων και νεαρών ενηλίκων: Επιπτώσεις στην αυτό-αντίληψη και στις στενές διαπροσωπικές σχέσεις*. Διδακτορική διατριβή. ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κουρκουτάς, Η. (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2005). *Μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985). *Εξελικτική ψυχολογία : Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Shaffer, D.R. (2004). *Εξελικτική Ψυχολογία. Παιδική ηλικία και Εφηβεία*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Yalom, I. (2017). *Θεωρία και πράξη της Ομαδικής Ψυχοθεραπείας*. Αθήνα: Άγρα.
- Φαρσεδάκης, Ι. (2005). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη
- Wenar, C. & Kerig, P. K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Από τη Βρεφική Ηλικία στην Εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσσες

- Baker, K. (2008). Conduct disorders in children and adolescents. *Pediatrics and child health*, 19(2), 73-78.
- Barnow, S., Lucht, M. & Freyberger, H. J. (2005). Correlates of aggressive and delinquent conduct problems in adolescence. *Aggressive Behavior*, 31, 24-39
- Blair, K., Denham, S., Kochanoff, A. & Whipple, B. (2004). Playing it Cool: Temperament, Emotion Regulation, and Social Behavior in Preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42, pp. 419 - 443.

- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Campbell, S. B. (2002). Behavior Problems in Preschool Children: *Clinical and Developmental Issues* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., Gilliom, M. (2000). Early externalizing behaviour problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. *Development and Psychopathology*, 12, pp. 467-488.
- Fraser, A., & Wray, J. (2008). Oppositional defiant Disorder. *Australian Family Physician*.37(4), 402-405.
- Fraser, M. W. (1996). Aggressive behavior in childhood and early adolescence: an ecological-developmental perspective on youth violence. *Social*, 41, 4, 347-361.
- Keenan, K. Loeber, R., and Green, S. (1999). Conduct disorder in girls: a review of the literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, 1, 3-19.
- Matthys, W., & Lochman, J.E. (2010). *Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder in Childhood*. United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Mash, E.J., Connor, D.F., Steeber, J., & McBurnett, K. (2010). A Review of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Complicated by Symptoms of Oppositional Defiant Disorder or Conduct Disorder. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(5), 427-440.
- Ruth, K. L. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: the role of disorganized early attachment patterns. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 1, 64-73.
- Sroufe, L. A., Carlson, E. A., Levy, A. K., & Egeland, B. (1999). Implications of attachment theory for developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 11, 1-13.
- Yoleri, S. (2014). Preschool children's school adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimisation. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, pp. 1-11.
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., and Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275-303.

Δυσκολίες μαθητών με σύνδρομο Asperger Τεχνικές διαχείρισης από τον εκπαιδευτικό

Νικολάτος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, ioannisnikolatos@gmail.com

Καλτσή Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, M.Ed, eirinik16@gmail.com

Περίληψη

Το σύνδρομο Asperger είναι μια υποκατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών και πρόκειται για μια νευρολογική διαταραχή. Μοιάζει πολύ με τον αυτισμό και εμφανίζεται στην παιδική ηλικία. Επηρεάζει κυρίως την ικανότητα επικοινωνίας και την κοινωνικοποίηση του ατόμου. Είναι μία από τις σημαντικότερες ψυχικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, νευροβιολογικής αιτιολογίας, και συχνά χαρακτηρίζεται και ως αυτισμός υψηλής λειτουργικότητας. Προκειμένου να έχουμε μια επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση είναι σημαντικό να εστιάσουμε σε τρεις πυλώνες που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και το συναίσθημα. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με σύνδρομο Asperger και να παρουσιάσουμε με αναλυτικό τρόπο τεχνικές που πρέπει να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά. Πιστεύουμε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί, όταν είναι καταρτισμένος, να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις δυσκολίες που παρουσιάζουν αυτοί οι μαθητές και να αναδείξει τα ταλέντα τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Asperger, δυσκολίες, τεχνικές διαχείρισης, μαθητές, εκπαιδευτικός.

Εισαγωγή

«Ένα αγόρι τριγυρίζει μόνο του στο διάλειμμα και το παιχνίδι του είναι μοναχικό. Προτιμά να παρατηρεί τη φύση και τα έντομα, ενώ ξέρει για τα τρένα και τους πλανήτες περισσότερο και από έναν ενήλικο. Κάποια στιγμή επιθυμεί να παίξει με τα άλλα παιδιά, αλλά είναι αδέξιο ή έντονα ηγετικό ή πολύ μαζεμένο ή ακόμη και πολύ επιθετικό, κάτι του διαφεύγει, δεν καταλαβαίνει τους κανόνες των παιχνιδιών, αλλά ούτε και τους άγραφους κώδικες των ανθρώπινων σχέσεων» (Γιάννακα, 2016).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, κάποια στιγμή, θα συναντήσουν ένα τέτοιο παιδάκι, έναν μαθητή με σύνδρομο Asperger. Πώς πρέπει να συμπεριφερθούν; Τι πρέπει να κάνουν; Ποιες τεχνικές διδασκαλίας πρέπει να εφαρμόσουν; Σε όλα αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, οριοθετούμε το σύνδρομο Asperger, επισημαίνουμε τα αίτια εμφάνισής του, αναφερόμαστε στη δυσκολία που υπάρχει για τη διάγνωση και αναπτύσσουμε μερικά βασικά επιδημιολογικά στοιχεία. Στη συνέχεια, αναλύουμε τα χαρακτηριστικά του, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με το συγκεκριμένο σύνδρομο, αλλά και τις θετικές πτυχές του. Έπειτα, διατυπώνουμε τεχνικές και συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά και στο τέλος, παρουσιάζουμε τα

συμπεράσματα και τις προτάσεις μας, προκειμένου ο αναγνώστης να έχει μια συνολική εικόνα για το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Σύνδρομο Asperger

Οριοθέτηση - Αίτια εμφάνισης

Το σύνδρομο Asperger είναι μια νευρολογική διαταραχή και πήρε το όνομά του από το Γερμανό γιατρό Hans Asperger (Δόνου, 2009). Ο Asperger περιέγραψε τη διαταραχή ως δυσλειτουργία, κυρίως, στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Χρησιμοποίησε τον όρο «αυτιστική ψυχοπάθεια» και θεώρησε ότι ήταν μια κληρονομικά καθοριζόμενη διαταραχή της προσωπικότητας, αφού εντόπισε παρόμοια χαρακτηριστικά στους γονείς των παιδιών (Happe, 1998).

Είναι ένας όρος που άρχισε να γίνεται ευρύτερα γνωστός τα τελευταία χρόνια. Πρόκειται για μια υποκατηγορία των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών. Μοιάζει πολύ με τον αυτισμό και εμφανίζεται στην παιδική ηλικία. Επηρεάζει την αντίληψη του ατόμου για τον κόσμο, το πώς επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει και το πώς αλληλεπιδρά με άλλα άτομα (Edelson, 2019).

Δεν έχει εξακριβωθεί ακόμη ποια είναι τα αίτια της διαταραχής. Σύμφωνα με τον Asperger σε αρκετές περιπτώσεις οφείλεται σε γενετικές καταβολές. Σε κάποιες άλλες, συνδέεται με βλάβη ή αναπτυξιακές ανωμαλίες στον εγκέφαλο που προκύπτουν είτε κατά την εμβρυική ζωή ή κατά το πρώτο έτος της ηλικίας του παιδιού. Λιγότερη συνεισφορά έχουν τα ψυχοκοινωνικά αίτια, αλλά παίζουν καθοριστικό ρόλο στην έκβασή της (Γενά, 2002).

Διάγνωση – Επιδημιολογικά στοιχεία

Η εμφάνιση των χαρακτηριστικών του συνδρόμου Asperger διαφέρει σημαντικά από άτομο σε άτομο, γι' αυτό και η διάγνωσή του καθίσταται αρκετά δύσκολη. Γίνεται συνήθως, στην ηλικία μεταξύ 2 – 6 ετών, από ψυχιάτρους ή κλινικούς ψυχολόγους (Σύνδρομο Άσπεργκερ: Χαρακτηριστικά, Διάγνωση, Θεραπεία, 2016).

Σύμφωνα με σύγχρονες έρευνες, τα επιδημιολογικά στοιχεία περιγράφουν μια συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου περίπου 1 στα 5.000 παιδιά. Η συχνότητα εμφάνισης ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια είναι 3-4:1 υπέρ των αγοριών, για άγνωστους μέχρι στιγμής λόγους (Μαυράκης & Γαζή, 2015).

Χαρακτηριστικά συνδρόμου Asperger

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger «ζουν στον κόσμο μας», αλλά με τον δικό τους τρόπο. Εμφανίζουν ποικίλα χαρακτηριστικά και η διαταραχή τους μπορεί να είναι από πολύ ελαφριά έως πολύ βαριά (Happe, 1998).

Τα βασικά του χαρακτηριστικά είναι τα εξής:

- Δυσκολία στην αμοιβαία κοινωνική αλληλεπίδραση. Επιθυμούν την κοινωνική επαφή, αλλά δεν ξέρουν πώς να προσεγγίσουν τους άλλους. Συχνά προσεγγίζουν τους άλλους με περίεργο τρόπο, γιατί δε γνωρίζουν τους κανόνες κοινωνικής συμπεριφοράς. Δεν κατανοούν τη μη λεκτική επικοινωνία (χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου) και δεν μπορούν να μοιραστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους (Κυπριωτάκης, 2009).
- Δυσκολίες στις γλωσσικές δεξιότητες και την επικοινωνία. Ενώ έχουν ευχέρεια στο λόγο, χρησιμοποιούν λέξεις που συχνά δεν ταιριάζουν στην περίσταση, δε δίνουν σημασία στις αντιδράσεις του συνομιλητή τους, δεν κάνουν βλεμματική επαφή και μιλούν ακατάπαυστα, χωρίς να τους ενδιαφέρει αν ο άλλος τους ακούει. Δεν κατανοούν το χιούμορ, τον μεταφορικό λόγο και η φωνή τους έχει παράξενη τονικότητα ή μονότονη χροιά χωρίς διακυμάνσεις (Γεροντή, 2018).
- Περιορισμένα ενδιαφέροντα, εμμονή στη ρουτίνα και έλλειψη προσαρμοστικότητας. Έχουν λίγα ενδιαφέροντα, αλλά αυτά κυριαρχούν, θέλουν να μάθουν τα πάντα γύρω από αυτά. Ακολουθούν με εμμονή ρουτίνες -συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς - προσπαθώντας να καταστήσουν τον κόσμο γύρω τους λιγότερο μπερδεμένο και αγχωτικό. Αναπτύσσουν αισθήματα ανησυχίας και άγχους μπροστά σε κάθε καινούρια κατάσταση (Gray & White, 2003).
- Αισθητηριακές ευαισθησίες. Μία ή όλες οι αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή, γεύση ή όσφρηση) μπορεί να είναι διαταραγμένες. Οι αισθήσεις μπορεί να είναι υπερανάπτυγμένες ή υποανάπτυκτες. Τα άτομα αυτά έχουν διαφορετική αντίληψη των δυνατών ήχων, του φωτός, των μυρωδιών, της υφής των τροφίμων και των αντικειμένων (Schopler, 1995).
- Κινητική αδεξιότητα. Δυσκολίες τόσο στην αδρή κίνηση (πιάσιμο και πέταγμα μπάλας, σκαρφάλωμα) όσο και στη λεπτή κίνηση (γραφή, οπτικοκινητικός συντονισμός). Επίσης, μπορεί να επαναλαμβάνουν μηχανικά κάποιες κινήσεις (Καπάτου, 2016).
- Προβλήματα με τη γνωστική – μαθησιακή διαδικασία. Αν και μπορούν να αποστηθίσουν με ευκολία γεγονότα και ημερομηνίες, δυσκολεύονται να κάνουν υποθέσεις και δεν αναπτύσσουν κριτική σκέψη. Επίσης, δυσκολεύονται στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, με αποτέλεσμα να τους φαίνονται δύσκολα μαθήματα, όπως η Λογοτεχνία, τα Θρησκευτικά και τα Προβλήματα Αριθμητικής (Λεπενιώτου, 2018).

Δυσκολίες μαθητών με Asperger στο σχολείο

Οι μαθητές με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν τόσο στη σχολική τάξη όσο και στο διάλειμμα τις παρακάτω δυσκολίες:

- Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν τους κανόνες και το πρόγραμμα των μαθημάτων. Σηκώνονται, πηγαίνουν συχνά για νερό ή στην τουαλέτα, τρώνε μέσα στην τάξη, εμφανίζουν νευρική κατάσταση, κ.ά.
- Δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που τους έχει αναθέσει ο εκπαιδευτικός. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αρκετές φορές, διασπάται η προσοχή τους. Αυτό, για παράδειγμα, μπορεί να συμβεί εξαιτίας ενός θορύβου ή από το έντονο φως του ήλιου που μπαίνει από το παράθυρο (Gillberg, 2011).
- Δυσκολεύονται στις ομαδικές εργασίες. Δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες της ομάδας και να συνεργαστούν με τα άλλα παιδιά.
- Ασχολούνται με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους ή με ένα μάθημα που τους αρέσει. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην ασχολούνται με τα υπόλοιπα μαθήματα.
- Αναστατώνονται και αγχώνονται μετά από αλλαγές στο καθημερινό τους πρόγραμμα. Για παράδειγμα, μια εκπαιδευτική εκδρομή, η απουσία του δασκάλου τους μπορεί να τα αποσυντονίσει, γιατί χάνουν τη ρουτίνα τους (Το παιδί με σύνδρομο Asperger στη σχολική τάξη, 2012).
- Η διάθεσή τους έχει διακυμάνσεις. Κάποιες μέρες είναι ήρεμα και εργάζονται καλά, ενώ κάποιες άλλες είναι υπερκινητικά, αναστατωμένα και με μεγαλύτερη διάσπαση προσοχής.
- Είναι κατά κανόνα απομονωμένα, δεν προσεγγίζουν και δεν παίζουν με τα άλλα παιδιά (Attwood, 2012).

Θετικές πτυχές συνδρόμου Asperger

Δεν είναι λίγοι οι επιστήμονες που επισημαίνουν ότι πολλά άτομα με σύνδρομο Asperger έχουν αξιοσημείωτες ικανότητες και χαρακτηριστικά, όπως:

1. Αυξημένη ικανότητα να επικεντρώνονται σε λεπτομέρειες.
2. Ικανότητα να εργάζονται με επιμονή.
3. Μνήμη - ειδικά μνήμη παπαγαλίας.
4. Οπτική σκέψη.
5. Έχουν πάθος και πίστη.
6. Έχουν ένα πρωτότυπο τρόπο σκέψης (Χριστοφόρου, 2019).

Είναι γεγονός ότι ακόμη και οι συμπεριφορές ενός παιδιού με Asperger μπορούν να διοχετευθούν σε πλεονεκτήματα με την κατάλληλη υποστήριξη. Γι' αυτό και παρακάτω θα δώσουμε χρήσιμες συμβουλές προς τους εκπαιδευτικούς, ώστε όλοι να γνωρίζουν πώς θα διαχειριστούν κατάλληλα τις συμπεριφορές αυτών των ιδιαίτερων και ξεχωριστών παιδιών.

Τεχνικές διαχείρισης – Συμβουλές προς εκπαιδευτικούς

Όπως κάθε παιδί, έτσι και τα παιδιά με σύνδρομο Asperger, έχουν τη δική τους ιδιαίτερη προσωπικότητα. Δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη συνταγή προσέγγισης ή μία εκπαιδευτική μέθοδος που να αρμόζει, αποκλειστικά, στις ανάγκες αυτών των παιδιών. Ωστόσο, εμείς προτείνουμε τις παρακάτω τεχνικές διαχείρισης προς τους εκπαιδευτικούς:

- Να προσφέρετε στο παιδί ένα αναμενόμενο και ασφαλές περιβάλλον, χωρίς αλλαγές και εκπλήξεις. Το παιδί πρέπει να ακολουθεί τη ρουτίνα της κάθε μέρας, ώστε να ξέρει τι θα συμβεί, για να μπορεί να συγκεντρωθεί και να εκτελεί όσο το δυνατόν καλύτερα τις υποχρεώσεις του (Williams, 2012).
- Να δώσετε περισσότερο χρόνο στα παιδιά, διπλάσιο από το κανονικό, για να εκτελέσουν χωρίς άγχος τις δραστηριότητές τους και επιβραβεύστε όσο περισσότερο μπορείτε τις επιτυχίες και τις αξιόλογες προσπάθειές τους. Να είστε συγκεκριμένοι στις λέξεις που χρησιμοποιείτε, ώστε να γνωρίζει το παιδί για ποιο λόγο το επιβραβεύετε (Μακρή, 2019).
- Να κάνετε σαφείς τους κανόνες της τάξης σας. Να δημιουργήσουν οι ίδιοι οι μαθητές σας έναν κατάλογο με αυτούς τους κανόνες, τον οποίο καλό θα ήταν να κολλήσετε στον τοίχο, σε ένα εμφανές σημείο. Είναι σημαντικό να τους βλέπουν καθημερινά, ώστε να τους θυμούνται και να τους εφαρμόζουν (Παπαναστασίου, 2014¹).
- Να ενθαρρύνετε την κοινωνικοποίηση του παιδιού και να περιορίσετε το χρόνο απομόνωσής του. Να δημιουργήσετε ευνοϊκές συνθήκες, ώστε να συμμετέχει στις συζητήσεις με τους συνομηλίκους του, όχι μόνο υπερασπίζοντας τις απόψεις του, αλλά παροτρύνοντας και τους συμμαθητές του να κάνουν το ίδιο (Παπαναστασίου, 2014²).
- Να αξιοποιήσετε την εμμονή του παιδιού, ως ένα τρόπο διεύρυνσης των ενδιαφερόντων του. Να δοθούν εργασίες που συνδέουν το ενδιαφέρον τους με το θέμα που διαπραγματεύεστε, για παράδειγμα, αν το παιδί ενδιαφέρεται για τους δεινόσαυρους, τότε του δίνουμε προτάσεις, λεξιλόγιο, μαθηματικά προβλήματα που να αφορούν το συγκεκριμένο θέμα (Williams, 2013).
- Για να επιτύχουμε τη μέγιστη προσοχή του, πρέπει να κάθεται στο πρώτο θρανίο μαζί με κάποιον φίλο του, ο οποίος ανά τακτά χρονικά διαστήματα του υπενθυμίζει ότι πρέπει να παρακολουθεί το μάθημα. Το ίδιο δύναται να κάνει και ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας μια μη λεκτική κίνηση, για παράδειγμα, ένα ελαφρύ χτύπημα στον ώμο (Οικονόμου, 2010).
- Να σέβεστε την ανάγκη του για χαλάρωση και ηρεμία. Διαμορφώστε κατάλληλα την αίθουσα διδασκαλίας σας, δημιουργώντας μία γωνιά χαλάρωσης. Εκεί ο

μαθητής μπορεί να ξαπλώσει για λίγο στα μαξιλάρια, να ξεφυλλίσει το αγαπημένο του βιβλίο ή να κρατήσει στα χέρια του ένα αντικείμενο που τον βοηθάει να εκτονώνεται (Παπαναστασίου, 2014¹).

- Να συστήσετε στους γονείς του παιδιού ένα φυσιοθεραπευτικό πρόγραμμα, εάν τα κινητικά του προβλήματα είναι σοβαρά και να προτείνετε στο μαθητή να ασχοληθεί, στον ελεύθερο χρόνο του, με ένα ήπιο πρόγραμμα γυμναστικής, παρά με ένα ανταγωνιστικό αθλητικό παιχνίδι (Οικονόμου, 2010).
- Να διδάξετε στο μαθητή σας τρόπους διαχείρισης του άγχους και του θυμού του. Μπορείτε να δημιουργήσετε μαζί με το παιδί μία κάρτα που θα περιλαμβάνει διάφορους τρόπους εκτόνωσης της έντασής του. Για παράδειγμα, η κάρτα μπορεί να γράφει: ανάπνευσε βαθιά τρεις φορές ή μέτρησε τα δάχτυλα του δεξιού σου χεριού τρεις φορές, κ.ά. Να συμπεριλάβετε, οπωσδήποτε, συμπεριφορές στις οποίες το παιδί νιώθει άνετα. Την κάρτα αυτή το παιδί πρέπει να την έχει πάντα στην τσέπη του και να τη συμβουλευέται.
- Να είστε ήρεμοι, προβλέψιμοι και υπομονετικοί (Williams, 2013).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το σύνδρομο Asperger είναι μία ισόβια διαταραχή που επηρεάζει το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο, επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει και αλληλεπιδρά με άλλα άτομα. Τα ακριβή αίτια είναι ακόμη αντικείμενο έρευνας. Η διαταραχή αυτή διαφέρει από τον αυτισμό. Τα παιδιά με Asperger έχουν φυσιολογική και πάνω από το μέσο όρο νοημοσύνη (με τη λεκτική νοημοσύνη να υπερτερεί της πρακτικής), έχουν φυσιολογική εξέλιξη λόγου, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και με την κατάλληλη υποστήριξη προχωρούν αρκετά καλά στο σχολείο (Πολύζου, 2013).

Η εκπαίδευση ενός παιδιού με σύνδρομο Asperger μπορεί να αποτελέσει πρόκληση για τον εκπαιδευτικό. Η ένταξή του στην τάξη μπορεί κάποιες φορές να φαντάζει δύσκολη. Με κατάλληλους, όμως, χειρισμούς, με τη συνεργασία των γονέων και των επαγγελματιών ψυχικής υγείας ο μαθητής μπορεί να ενταχθεί επιτυχώς στο σχολικό περιβάλλον και να συμμετέχει σε όλες τις μαθησιακές προκλήσεις ανάλογα με τις ικανότητές του (Αγγελίδη, 2019).

Προτείνουμε την οργάνωση σωματείων και συλλόγων για άτομα με Asperger σύμφωνα με τα επιτυχημένα διεθνή πρότυπα, τη λειτουργία κέντρου πληροφόρησης και ενημέρωσης των γονέων, τη δημιουργία φορέα που θα αναλάβει την ευαισθητοποίηση της ελληνικής κοινωνίας, την πρόσληψη ειδικού βοηθητικού προσωπικού, λογοθεραπευτών, εργοθεραπευτών, φυσιοθεραπευτών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και, τέλος, την επιμόρφωση - εξειδίκευση όλων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα ειδικής αγωγής από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αγγελίδη, Ε. (2019). *Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος – Εκπαιδευτικοί*. Ανακτήθηκε Μάιος 23, 2020, από <http://www.paidi-oikogeneia.gr/>
- Attwood, T. (2012). *Σύνδρομο Asperger – Ένας πλήρης οδηγός*. (Μετάφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Πεδίο.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές, Αξιολόγηση – Διάγνωση – Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Γεροντή, Α. (2018). *Σύνδρομο Asperger: Διάγνωση, Χαρακτηριστικά και Αντιμετώπιση*. Ανακτήθηκε Μάιος 15, 2020, από <https://www.kethesy.gr/>
- Γιάννακα, Ν. (2016). *Το σύνδρομο του μικρού σοφού (Asperger)*. Ανακτήθηκε Μάιος 12, 2020, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/177266_syndromo-toy-mikroy-sofoy-asperger
- Δόνου, Α. (2009). Σύνδρομο Asperger. Στο Γ. Βούρβουλης (Επιμ.), *Θέματα Ειδικής Αγωγής, Τόμος 46*, 36-39.
- Edelson, S. (2019). *Σύνδρομο Asperger*. (Μετάφρ. Α. Μπάκου). Ανακτήθηκε Μάιος 14, 2020, από <https://www.noesi.gr/book/syndrome/asperger>
- Gillberg, C. (2011). *Οδηγός για το σύνδρομο Asperger*. (Μετάφρ. Σ. Κώτση). Αθήνα: Συμμετρία.
- Gray, S. & White, A. L. (2003). *Κοινωνική Προσαρμογή. Πρακτικός Οδηγός για αυτιστικά παιδιά με σύνδρομο Asperger*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Happe, F. (1998). *Ψυχολογική Θεώρηση*. (Μετάφρ. Δ. Στασινός). Αθήνα: Gutenberg.
- Καπάτου, Α. (2016). *Άσπεργκερ – Στο άκουσμά του οι γονείς τρομάζουν*. Ανακτήθηκε Μάιος 15, 2020, από <https://www.akappatou.gr/index.php/2016-12-21-21-04-56/provlimata-symperiforas/18416-a-kappatou-aspergker-sto-akousma-tou-oi-goneis-tromazoun>
- Κυπριωτάκης, Α. (2009). *Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Λεπενιώτου, Χ. (2018). *Τα βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger*. Ανακτήθηκε Μάιος 13, 2020, από <https://www.orizontastherapy.gr/Article/12/el/tavasika-xarakteristika-tou-sundromou-asperger/>
- Μακρή, Π. (2019). *Τα 5 βήματα επιτυχίας για το σύνδρομο Asperger*. Ανακτήθηκε Μάιος 20, 2020, από <https://psychomotor-athens.gr/arthra/psychopaidagogiki-paremvasi/ta-5-vimata-epityxias-gia-to-syndromo-asperger/>

- Μαυράκης, Χ. & Γαζή, Π. (2015). Υποστήριξη μαθητών με σύνδρομο Asperger: Βασικές αρχές μειονεξίας - Στρατηγικές παρέμβασης. Μελέτη περίπτωσης μαθητή Α' Δημοτικού με Asperger. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 19-21 Ιουνίου 2015* (σσ. 834-841). Ανακτήθηκε 13 Μαΐου, 2020, από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/>
- Οικονόμου, Κ. (2010). *Το Σύνδρομο Άσπεργκερ*. Ανακτήθηκε Μάιος 20, 2020, από <https://mumdadandkids.gr/oikogeneia/to-syndromo-aspergker>
- Παπαναστασίου, Φ. (2014)¹. *Τεχνικές Διαχείρισης Μαθητών με Σύνδρομο Asperger*. Ανακτήθηκε Μάιος 20, 2020, από <https://eidikospaidagogos.gr/teχνikes-syndrome-asperger/>
- Παπαναστασίου, Φ. (2014)². *Κατάλληλα Εκπαιδευτικά Πλαίσια για Παιδιά με Σύνδρομο Asperger*. Ανακτήθηκε Μάιος 20, 2020, από <https://eidikospaidagogos.gr/katal-lila-plaisia-gia-paidia-me-syndromo-asperger/>
- Πολύζου, Β. (2013). *Το σύνδρομο Άσπεργκερ και οι διαφορές του με τον αυτισμό*. Ανακτήθηκε Μάιος 23, 2020, από <https://www.amea-care.gr/>
- Σύνδρομο Άσπεργκερ: Χαρακτηριστικά, Διάγνωση, Θεραπεία. (2016, Απρίλιος 9). Ανακτήθηκε από <https://www.onmed.gr/ygeia/story/342094/syndromo-aspergker-xarakteristika--diagnosi--therapeia>
- Schopler, E. (1995). *Εγχειρίδιο επιβίωσης γονέων. Ένας οδηγός για την επίλυση κρίσεων στον αυτισμό και τις συναφείς αναπτυξιακές διαταραχές*. (Μετάφρ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Το παιδί με σύνδρομο Asperger στη σχολική τάξη. (2012, Αύγουστος 19). Ανακτήθηκε από <https://paidagwgos.blogspot.com/2012/08/asperger.html>
- Williams, K. (2012). *Το παιδί με σύνδρομο Asperger στην σχολική τάξη - Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. (Μετάφρ. Σ. Κοντού και Α. Μπάκου). Ανακτήθηκε Μάιος 20, 2020, από <https://paidagwgos.blogspot.com/2012/02/asperger-1.html>
- Williams, K. (2013). *Κατανοώντας τον μαθητή με σύνδρομο Asperger: Οδηγός για εκπαιδευτικούς*. (Μετάφρ. Σ. Κοντού και Α. Μπάκου). Ανακτήθηκε Μάιος 20, 2020, από <https://www.noesi.gr/book/syndrome/asperger/teachers-guide>
- Χριστοφόρου, Ε. (2019). *Σύνδρομο Asperger*. Ανακτήθηκε Μάιος 15, 2020, από <https://www.paidiatros.com/asthenies/spanies-arrosties/asperger-syndrome>

Εκπαιδευτική Παρέμβαση για παιδιά Νηπιαγωγείου με Μαθησιακές Δυσκολίες

Νοβατσίδου Λουίζα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μ.Εδ. & Μ.Σc., novalou@hotmail.gr

Περίληψη

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στην εποχή μας αποτελούν ένα μεγάλο πρόβλημα που οφείλουν να αντιμετωπίσουν τόσο οι μαθητές/τριες όσο και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Σημαντικός αριθμός παιδιών στερείται συστηματικής υποστήριξης, περιθωριοποιείται και τελικά εγκαταλείπει την προσπάθειά του για εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη βιώνουν αισθήματα ανεπάρκειας και προσπαθούν ιδιωτικά να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Τέλος, οι γονείς αγχωμένοι και μπερδεμένοι πειραματίζονται σε ιδιωτικά κέντρα με συχνά, αβέβαια αποτελέσματα. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ποικίλα, γεγονός που οφείλεται κυρίως, στην αλληλεπίδραση με την εκπαίδευση που τους δίδεται. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει ένα λεπτομερές πρόγραμμα εκπαίδευσης για παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο σε όλους τους γνωστικούς τομείς, με συγκεκριμένους στόχους και ενδεικτικές δραστηριότητες με απώτερο σκοπό να συνδράμει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την τροποποίηση της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας για αυτήν την ομάδα των μαθητών/τριών.

Λέξεις-Κλειδιά: βραχυχρόνιο πρόγραμμα εκπαίδευσης, μαθησιακές δυσκολίες, γνωστικοί τομείς

Εισαγωγή

Οι μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή κι ελληνική, το 50% των μαθητών/τριών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μ.Δ. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν σε δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007. Kavale & Forness, 2000). Σύμφωνα με τον ορισμό του Hammill (1998) οι Μ.Δ. είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μ. Δ. αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιου είδους δυσκολίες. Αν και οι Μ.Δ. μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.

Από τη μελέτη του παραπάνω ευρύτερα αποδεκτού ορισμού συμπεραίνουμε ότι:

- Οι Μ.Δ. παρουσιάζουν ποικιλία χαρακτηριστικών και το γεγονός αυτό προκαλεί προβλήματα στη χάραξη μιας κοινά αποδεκτής διδακτικής παρέμβασης για όλους τους/τις μαθητές/τριες με τέτοιου είδους προβλήματα
- Οι Μ.Δ. οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και έτσι δεν ενοχοποιείται το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί
- Οι Μ.Δ. διαφοροποιούνται από άλλες μειονεξίες όπως αισθητηριακές βλάβες ή νοητική καθυστέρηση
- Οι Μ. Δ. χαρακτηρίζονται από απόκλιση μεταξύ του γνωστικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης του/της μαθητή/τριας (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007; Μπόντη, 2006).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν Μ.Δ. χρειάζεται να υποστηριχθούν για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τα προβλήματά τους. Μάλιστα, η Εθνική Ένωση Πολιτειακών Διευθύνσεων Ειδικής Αγωγής των ΗΠΑ (NASDSE, 2005) όρισε την Ανταπόκριση στη Διδασκαλία (Α.Σ.Δ.) ως μια πρακτική που περιέχει διδασκαλία υψηλής ποιότητας για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών αυτών των παιδιών. Η μέθοδος αυτή στοχεύει στη μείωση της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού του ατόμου και της απόδοσής του στο σχολείο, μέσω ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης. Η υποστήριξη αυτή επικεντρώνεται στην αρχική αξιολόγηση, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός αξιολογεί τις μαθησιακές ικανότητες του/της μαθητή/τριας που παρουσιάζει κάποια απόκλιση από το μέσο όρο των συμμαθητών/τριών του/της. Στη συνέχεια, σχεδιάζεται μια εξειδικευμένη διδακτική παρέμβαση στους γνωστικούς τομείς όπου εντοπίζονται οι δυσκολίες, μικρής διάρκειας (8 εβδομάδες περίπου) και αξιολογείται το αποτέλεσμα. Αν ο/η μαθητής/τρια ανταποκριθεί θετικά στην παρέμβαση συνεχίζει κανονικά να παρακολουθεί το καθημερινό πρόγραμμα της τάξης του/της. Σε αντίθετη περίπτωση χρειάζεται περαιτέρω αξιολόγηση από διεπιστημονική ομάδα.

Μια τέτοια διδακτική παρέμβαση που αναφέρεται σε μελέτη περίπτωσης σε παιδί που φοιτά στο Νηπιαγωγείο επιχειρεί να καταδείξει αυτή η μελέτη. Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη Λίστα Ελέγχου των Βασικών Δεξιοτήτων (Λ.Ε.Β.Δ.) οι οποίες περιλαμβάνουν τις βασικές δεξιότητες που αναμένεται να διαθέτει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας όπως αναφέρονται στο βιβλίο εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., 2009) και περιλαμβάνει δύο φάσεις. Η πρώτη αφορά στην καταγραφή των δυσκολιών ανά γνωστική περιοχή και θεματικό άξονα και η δεύτερη στην κυρίως παρέμβαση. Σημειώνεται ο μακροπρόθεσμος στόχος ανά θεματική περιοχή, ο οποίος αναλύεται σε επιμέρους βραχυπρόθεσμους στόχους και περιγράφονται ενδεικτικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες τις οποίες ακολουθεί όλη η τάξη με τον ίδιο στόχο αλλά με δυνατότητα διαφοροποίησής τους. Η παρατήρηση που πραγματοποιείται με τις Λ.Ε.Β.Δ. αποτελεί την άτυπη αξιολόγηση που πραγματοποιεί η εκπαιδευτικός με την καταγραφή της στο «ημερολόγιο της τάξης». Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να έχει τον έλεγχο της μαθησιακής ετοιμότητας του παιδιού, τη χαρτογράφηση των δεξιοτήτων που έχει

καλλιεργήσει ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος της Ειδικής Αγωγής, στην ύπαρξη ή όχι Μ.Δ.

Προφίλ Μαθήτριας

Η Ειρήνη είναι πέντε ετών και φοιτά για πρώτη χρονιά στο Νηπιαγωγείο. Δεν έχει πάει στον παιδικό σταθμό γιατί οι γονείς της θεωρούσαν ότι ήταν αρκετά ανώριμη και ανέτοιμη για να απομακρυνθεί από το σπίτι της. Αναφορικά με την παρατήρηση και αξιολόγηση που έγινε με βάση τη Λ.Ε.Β.Δ. (2009), η Ειρήνη παρουσιάζει τις εξής δυσκολίες ανά γνωστική περιοχή:

Α. Κοινωνικο – συναισθηματική οργάνωση: Η Ε. είναι ένα παιδί χαμηλών τόνων που δεν εκφράζει τα συναισθήματά του, δεν φαίνεται να κατανοεί τη συναισθηματική κατάσταση του άλλου, δεν πλησιάζει εύκολα τους/τις συμμαθητές/τριες του προτιμώντας να παίζει μόνο του, χωρίς όμως, να προκαλεί προβλήματα μέσα στην τάξη. Εμφανίζει διάσπαση προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα και λειτουργεί καλύτερα σε δυαδική σχέση. Χάνει γρήγορα το ενδιαφέρον του για αυτό με το οποίο ασχολείται με αποτέλεσμα οι εργασίες του να μένουν ημιτελείς.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Να συνεργάζεται δημιουργικά με τα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικός – συμμαθητές/τριες) σε μικρές ομάδες. Να ενισχυθεί η συναισθηματική έκφραση του παιδιού.

Β. Προφορικός λόγος: το παιδί κατανοεί απλές έννοιες και εντολές. Δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει ήχους που προέρχονται από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον, επαναλαμβάνει όμως, μεμονωμένες λέξεις. Έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει στο διάλογο ονομάζοντας τους/τις συμμαθητές/τριες του. Σχηματίζει προτάσεις με απλή δομή ακολουθώντας τη σειρά υποκείμενο – ρήμα (δεν χρησιμοποιεί αντικείμενο). Δεν είναι σε θέση να σχηματίζει ερωτηματικές προτάσεις, ούτε κάνει συνειδητή χρήση του ενικού και πληθυντικού αριθμού. Οι αφηγηματικές ικανότητές του είναι πολύ περιορισμένες. Τείνει να αναφέρεται στα πρόσωπα και όχι στη μεταξύ τους σχέση. Ο εκφερόμενος λόγος του διακρίνεται από δυσκολίες στην άρθρωση με αντικαταστάσεις συμφωνικών και φωνηεντικών φθόγγων.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Ανάπτυξη προφορικού λόγου και ενίσχυση των αφηγηματικών ικανοτήτων.

Γ. Νοητικές ικανότητες: η Ε. έχει φτωχή οπτική και ακουστική μνήμη. Σε δοκιμασίες λειτουργικής μνήμης η επίδοσή της κρίνεται ανεπαρκής για την ηλικία της καθώς δεν αντιλαμβάνεται τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αντικειμένων που βλέπει ή ακούει. Η λογικομαθηματική της σκέψη κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα καθώς είναι σε θέση να εκτελεί απλές ταξινομήσεις με ένα κριτήριο (χρώμα), δεν μπορεί όμως να εκτελέσει απλές διατάξεις με κριτήριο το μέγεθος, ούτε να ταυτίσει αντικείμενα με αριθμό. Στη

δοκιμασία των συλλογισμών η Ε. καταφέρνει να βρίσκει τη λογική σειρά μιας ιστορίας με δύο μόνον, εικόνες.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Να αναπτύξει την οπτική & ακουστική μνήμη και τη συγκέντρωση προσοχής.

Δ. *Ψυχοκινητικότητα:* είναι σε θέση να εκτελεί κινήσεις γενικής κινητικότητας συνειδητά μέσα στο χώρο. Δεν έχει καλό συντονισμό ματιού – χεριού και παρουσιάζει δυσκολίες σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας. Έχει αδύνατο μυϊκό τόνο στα χέρια και αδύναμη τριποδική λαβή. Με δυσκολία εκτελεί πολύ απλές προγραμματικές ασκήσεις και χρωματίζει μέσα σε κλειστές γραμμές. Ολοκληρώνει παζλ με τρία κομμάτια. Δεν διαθέτει καλό προσανατολισμό στο χώρο καθώς δεν εκτελεί δραστηριότητες με συγκεκριμένες θέσεις στην τάξη και στην αυλή του σχολείου.

Μακροπρόθεσμος στόχος: Να συντονίζει την οπτική αντίληψη με τις κινήσεις των χεριών, να αναπτύξει τον προσανατολισμό στο χώρο.

Εκπαιδευτική παρέμβαση

Ο πρώτος μακροπρόθεσμος στόχος ο οποίος αναφέρεται στην ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης του παιδιού, αναλύεται σε επιμέρους βραχυπρόθεσμους στόχους ως εξής:

- *Να συνεργάζεται το παιδί αρχικά, σε δυαδική σχέση με την εκπαιδευτικό της τάξης ή κάποιον/α συμμαθητή/τρια του ολοκληρώνοντας μια δραστηριότητα και αυξάνοντας προοδευτικά τον βαθμό εμπλοκής του*
- *Να συμμετέχει σε μικρές ομάδες παιδιών αναλαμβάνοντας προοδευτικά μεγαλύτερο μερίδιο ευθύνης ενισχύοντας τις κοινωνικές & συναισθηματικές δεξιότητές του*

Ενδεικτικές δραστηριότητες / Παιχνίδια: «Μαθαίνω για το/τη συμμαθητή/τρια μου», «Είμαι πωλητής – Είμαι πελάτης», «Μιλώ για την αγαπημένη ασχολία μου», «Βοηθάω τον/την φίλο/η μου»

Αναλυτικότερα, στην πρώτη δραστηριότητα η ολομέλεια της τάξης παρακολουθεί διάφορα videos με ανθρώπους που γνωρίζονται με άλλους λεκτικά και μη λεκτικά (π. χ. χειραψία, χαιρετισμός με κούνημα του χεριού, άγγιγμα του καπέλου κ. ά). Στη συνέχεια, προτείνεται στα παιδιά ανά δυάδες, να μιμηθούν αυτά που είδαν, με δηλωτικά σήματα αλλά και με το λόγο. Στη δεύτερη δραστηριότητα εκμεταλλευόμενοι τη «γωνιά του μαγαζιού» που υπάρχει στην τάξη τα παιδιά χωρίζονται σε «πελάτες» και «πωλητές» και οι μεν πρώτοι δημιουργούν λίστα με ψώνια (γράφοντας και ζωγραφίζοντας) στον Η/Υ και την αποστέλλουν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους/στις πωλητές/τριες. Οι δεύτεροι/ες «διαβάζουν» τη λίστα και παραδίδουν τα προϊόντα ονομάζοντάς τα. Η τρίτη δραστηριότητα αναφέρεται στις ασχολίες/χόμπι που προτιμά κάθε παιδί ξεχωριστά, τις οποίες και περιγράφουν. Φέρνουν εικόνες,

βιβλία, ψάχνουν στο διαδίκτυο. Η εκπαιδευτικός καταγράφει σε χαρτί του μέτρου τα κοινά στοιχεία τους και χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες ανάλογα με αυτά. Προτρέπει την κάθε ομάδα, αφού συζητήσει πρώτα, να δημιουργήσει ένα δρώμενο και να το παρουσιάσει. Η άλλη ομάδα μαντεύει την ασχολία/χόμπυ. Η τέταρτη δραστηριότητα αναφέρεται στις προτασόμενες συμπεριφορές φίλων. Τα παιδιά ψάχνουν και βρίσκουν στο διαδίκτυο βιβλία που μιλάνε για τη φιλία. Συζητάνε για αυτήν και σε ομάδες των τριών, αναλαμβάνουν να αναπαραστήσουν καλές πρακτικές π. χ. βοηθούν τον/τη συμμαθητή/τρια τους να βγάλει το μπουφάν του/της, να φτιάξουν μαζί μια κατασκευή, να παίξουν μαζί στην αυλή κ. ά.

Ο δεύτερος μακροπρόθεσμος στόχος ο οποίος σχετίζεται με την καλλιέργεια του προφορικού λόγου, αναλύεται στους εξής βραχυπρόθεσμους στόχους:

- *Να κατανοεί σύνθετες εντολές και να τις εκτελεί*
- *Να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί*
- *Να εξοικειωθεί με βασικές προτασιακές δομές*

Ενδεικτικές δραστηριότητες / Παιχνίδια: «Φτιάχνω τις δικές μου προτάσεις», «Μέσα από τη ζωγραφική κάνω δικές μου ιστορίες», «Διάλογοι μεταξύ φίλων»

Ειδικότερα, στην πρώτη δραστηριότητα δίνονται στα παιδιά καρτέλες με εικόνες και προτρέπονται να κάνουν τις δικές τους ολοκληρωμένες προτάσεις, χρησιμοποιώντας αρχικά, τη δομή Υ-Ρ, π. χ «τι κάνει το γατάκι; - το γατάκι παίζει». Στη συνέχεια, η δομή γίνεται πιο σύνθετη χρησιμοποιώντας και Αντικείμενο, π.χ. «τι κάνει ο μπαμπάς; - ο μπαμπάς πλένει το αμάξι». Σε μεταγενέστερο στάδιο οι προτάσεις μετατρέπονται σε μικρές ιστορίες με ολοκληρωμένες προτάσεις. Η δεύτερη δραστηριότητα αφορά σε πίνακες ζωγραφικής, τους οποίους τα παιδιά προτρέπεται να παρατηρήσουν και στη συνέχεια, να ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους σε χαρτί. Ακολούθως καλούνται να περιγράψουν τη δική τους ζωγραφιά στην ολομέλεια δημιουργώντας παράλληλα μια ιστορία. Η επόμενη δραστηριότητα αναφέρεται σε πιθανούς διαλόγους που ανταλλάσσουν δύο φίλοι/ες. Η εκπαιδευτικός προτρέπει τα παιδιά να συμπληρώσουν ατελείς προτάσεις που λέει ο/η φίλος/η τους (π.χ. Σήμερα στις διακοπές μας έκανα το πρώτο μου).

Ο τρίτος μακροπρόθεσμος στόχος που αφορά στην καλλιέργεια των νοητικών ικανοτήτων αναλύεται στους εξής βραχυπρόθεσμους στόχους:

- *Να παρατηρεί και να ονομάζει αυτό που βλέπει*
- *Να αντιλαμβάνεται και να συγκεντρώνει την προσοχή του σε αυτά που βλέπει για ορισμένο χρόνο που σταδιακά θα αυξάνεται*
- *Να μάθει αντίθετες έννοιες*

Ενδεικτικές δραστηριότητες / Παιχνίδια: «Ψωνίζω στη λαϊκή αγορά», «Τα μαγικά γυαλιά», «Διαβάζω ιστορίες», «Ο βασιλιάς της ζούγκλας»

Αναλυτικότερα, δίνουμε στα παιδιά λίστα με προϊόντα που πρόκειται να ψωνίσουν από τη λαϊκή αγορά, τους ζητάμε να την παρατηρήσουν καλά και κάθε ένα από αυτά να θυμηθεί δύο προϊόντα. Προοδευτικά αυξάνουμε τον αριθμό των προϊόντων. Στη δεύτερη δραστηριότητα δίνουμε στα παιδιά χάρτινα γυαλιά και τα προτρέπουμε ανά ομάδες να δουν π.χ. στη διπλανή τάξη τι κάνουν οι συμμαθητές/τριες τους. Οι υπόλοιπες ομάδες πρέπει να θυμηθούν και να περιγράψουν αυτά που ειπώθηκαν. Η επόμενη δραστηριότητα καλλιεργεί την εκμάθηση αντίθετων εννοιών καθώς δίνεται στα παιδιά ιστορία με αντίθετες έννοιες π.χ. «*Ιστορίες με τα αντίθετα*», που καλούνται να ξαναθυμηθούν. Στη συνέχεια, απομονώνουμε τις έννοιες και το κάθε παιδί καλείται να ονομάσει το αντίθετο από αυτό που του δίνεται. Ακόμα, προτείνεται στα παιδιά να ζωγραφίσουν ανά ομάδες τη μία έννοια π.χ. ψηλά όπως τη φαντάζονται (ήλιος, σύννεφα, πουλιά κ.ά.) και η άλλη ομάδα την αντίθετη (χαμηλά - λουλούδια, ζωάκια, σπίτια κ.ά.). Η επόμενη δραστηριότητα εξασκεί τα παιδιά στην παρατήρηση, στη συγκέντρωση της προσοχής και στην εξάσκηση αντίθετων εννοιών καθώς παρουσιάζονται π. χ. εικόνες με ζώα της ζούγκλας και ζητείται το καθένα από αυτά να μιμηθεί ένα ζώο που θέλει, να αναπαραστήσει το περπάτημά του, τη φωνή του και να παρουσιάσει τη ζωή του, π.χ. είμαι το λιοντάρι που κατοικώ ψηλά στο βράχο και παρατηρώ όλα τα άλλα ζώα που ζουν κάτω από αυτόν. Κάποιοι από τους πιο καλούς μου φίλους είναι η ήρεμη ζέβρα αλλά και η άγρια λεοπάρδαλη.

Ο τέταρτος μακροπρόθεσμος στόχος ο οποίος σχετίζεται με την ανάπτυξη της γενικής & λεπτής κινητικότητας, αναλύεται στους εξής βραχυπρόθεσμους στόχους:

- *Να ασκηθεί ο οπτικοκινητικός συντονισμός του παιδιού μέσα από το παιχνίδι*
- *Να βρίσκει και να συνταιριάζει το ρυθμό και το χρόνο*

Ενδεικτικές δραστηριότητες / Παιχνίδια: «Ο τροχονόμος», όπου ένα – ένα τα παιδιά παριστάνουν τον τροχονόμο δίνοντας εντολές στα υπόλοιπα να εκτελούν διάφορες διαδρομές τηρώντας παράλληλα και τον κώδικα οδικής κυκλοφορίας. Ακόμα, να εκτελεί κινήσεις με τα δάχτυλα, την παλάμη, τον καρπό π. χ κουκλοθέατρο, τύλιγμα/ξετύλιγμα χαρτιού κ.ά. Να εκτελεί μουσικοχορευτικές κινήσεις, π. χ χορογραφίες που δείχνουν τη χαρά και τη λύπη αντίστοιχα. Να παρακολουθεί και να αντιλαμβάνεται φυσικούς ήχους που ακούει, π. χ τη βροχή, τον καλπασμό αλόγου, το χτύπο του ωρολογίου. Να εκτελεί ρυθμικές κινήσεις π. χ να παίζει παλαμάκια, περνά – περνά η μέλισσα κ. ά. Να συνδέει γεγονότα με περιόδους της ζωής του ή εποχές του χρόνου, όπως το καλοκαίρι έχω τα γενέθλιά μου, το χειμώνα γιορτάζουμε τα Χριστούγεννα κ. ά.

Συμπεράσματα

Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά που παρουσιάζουν ή είναι υποψήφια για Μ.Δ. θα πρέπει να είναι ο πρωταρχικός στόχος κάθε διδακτικής παρέμβασης. Είναι βέβαια προφανές ότι η εφαρμογή τέτοιου είδους εκπαιδευτικών προτάσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση καθώς απαιτεί, από τους εκπαιδευτικούς,

αυξημένο χρόνο προετοιμασίας και καλό γνωστικό υπόβαθρο των βασικών αρχών της παιδαγωγικής επιστήμης και των θεωριών μάθησης. Παράλληλα, αιτείται και αλλαγή του τρόπου σκέψης και φιλοσοφίας για τη γενικότερη αντιμετώπιση των μαθητών/τριών που αποκλίνουν λίγο ή περισσότερο του μέσου όρου των παιδιών της τυπικής τάξης. Πάντως, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που δημιουργεί δυσκολίες στην εφαρμογή τέτοιου είδους εκπαιδευτικών παρεμβάσεων είναι οι ελλειπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό και την υλοποίηση διαφορετικών ή πιο στοχευόμενων μεθόδων διδασκαλίας και δραστηριοτήτων καθώς δεν έχουν εκπαιδευτεί και ως εκ τούτου δεν κατέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθοδολογικής προσέγγισης που θα διευκόλυνε την υλοποίησή τους.

Σε αυτές τις υπάρχουσες δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης, απαντά η παρούσα εκπαιδευτική πρόταση με στοχευόμενο προσανατολισμό και διαφοροποιημένες τεχνικές που όμως, απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών/τριών της τάξης με σκοπό να προσφέρει έναν οδηγό για τους/τις διδάσκοντες/ουσες που πιθανόν, να επιλέγουν περισσότερο δημοφιλείς σε αυτούς/ες τεχνικές διδασκαλίας, λιγότερο όμως αποτελεσματικές για τους μαθητές/τριες που χρειάζεται να αναδείξουν τις δυνατότητες, κλίσεις και ταλέντα τους και να πετύχουν σύμφωνα με αυτά.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Hammill, D. (1998). *DTLA – 4, Detroit test of Learning Aptitude*. Pro-ed.
- Kavale, K.A. & Forness, S. R. (2000). The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research. *In Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Volume 14, (pp. 179 – 215). National Association of School Psychologists.
- Μπόντη, Ε. (2006). *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων για Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- National Joint Committee on Learning Disabilities, (1987). *Learning disabilities and the preschool child*, *Asha*, 29, 35-38.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς*. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. (2009). Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Στο Μ. Δροσινού, Ε. Μαρκάκης, Μ. Μιχαηλίδου, Ι. Τσαγκαράκη, Β. Τσιάμαλος, & Κ. Χρηστάκης (επιμ.), *Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας. Προφορικός λόγος*,

Ψυχοκινητικότητα, Νοητικές ικανότητες, Συναισθηματική οργάνωση. Αθήνα:
Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Η αναπηρία στην κοινωνία και στο σχολείο

Λιγκάκη Πασχαλίνα

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του European University Cyprus, lina1993@live.co.uk

«Η ενιαία εκπαίδευση υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που σχετίζονται με τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικά μειονεκτικών ομάδων στην υπόλοιπη κοινωνία, ως θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης.»

Εισαγωγή

Η έννοια της ενιαίας εκπαίδευσης (inclusive education) είναι ιδιαίτερα αμφιλεγόμενη και πολύπλοκη. Στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι, το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και οφείλουμε να σεβόμαστε τη διαφορετικότητά του. Πρόκειται, επί της ουσίας, για αναπόσπαστο ανθρώπινο δικαίωμα και βασίζεται στις παραδοχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η ενιαία εκπαίδευση θέτει ως προαπαιτούμενο την εφαρμογή των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και μορφών δίκαιων και ισότιμων εκπαιδευτικών για όλους τους μαθητές (Liasidou, 2012a). Προϋποθέτει κοινωνικά δίκαια σχολεία που έχουν ως θεμέλιο τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, με στόχο τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων όλων των μαθητών (Liasidou, 2012b).

Η αναπηρία έχει εξεταστεί τόσο από το ιατρικό μοντέλο, όσο και από το κοινωνικό. Το ιατρικό μοντέλο, χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα και αντιμετωπίζει την αναπηρία ως προσωπική τραγωδία. Εντούτοις, από τη δεκαετία του 1970, άρχισε να αμφισβητείται το ιατρικό μοντέλο και οι ορισμοί της αναπηρίας σχετικά με τις έννοιες της βλάβης, της αναπηρίας και της μειονεξίας των ΑμεΑ επικεντρώθηκε στον αντίκτυπο του περιορισμού που έθετε η κοινωνία στα άτομα αυτά (Thomas & Woods, 2008).

Μια από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, με σκοπό την ένταξη και την ενεργητική τους συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή. Έτσι, στο πλαίσιο των προσπαθειών αυτών, για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία, έχουν αναπτυχθεί έννοιες, όπως η ένταξη και η ενιαία εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012)

Η Παιδαγωγική της Ένταξης των ατόμων που «μειονεκτούν» έναντι ενός κοινωνικού συνόλου, προβάλλεται ως το μέσο οικοδόμησης ενός καλύτερου, ανθρωποκεντρικού κόσμου. Σύμφωνα με τη Φτιάκα (2010), η «ένταξη» αναφέρεται στη μετακίνηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το ειδικό στο γενικό σχολείο, με στόχο να ομαλοποιηθούν και να βρεθούν σε ένα όσο το δυνατόν λιγότερο περιοριστικό περιβάλλον. Αντίθετα, η «ενιαία εκπαίδευση» υποστηρίζει τη φοίτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο της γειτονιάς τους, αδιαφορώντας για τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού.

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να εξεταστεί η ενιαία εκπαίδευση, υπό το πρίσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, που σχετίζονται με τη συμπερίληψη όλων των κοινωνικά μειονεκτικών ομάδων στην υπόλοιπη κοινωνία (με ιδιαίτερη αναφορά στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρίες). Περαιτέρω, θα διερευνηθούν μερικά από τα επίσημα έγγραφα και τις συμβάσεις που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική που έχει ακολουθεί μέχρι σήμερα, σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ιατρικό – κοινωνικό μοντέλο Ενιαίας Εκπαίδευσης και Αναπηρίας:

Όπως προαναφέρθηκε, η αναπηρία έχει εξεταστεί από το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο. Το ιατρικό μοντέλο (individual model of disability), δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στις διαγνωστικές διαδικασίες. Οι διαγνωστικές διαδικασίες σκοπό έχουν την κατηγοριοποίηση του ατόμου με αναπηρία σύμφωνα με τα συστήματα ταξινόμησης συνδρόμων, διαταραχών και άλλων κλινικών παραμέτρων. Η φιλοσοφία που καθοδηγεί το ιατρικό μοντέλο, αντανακλά μια αρνητική, ελλειμματική προσέγγιση η οποία δίνει βαρύτητα σε ανεπάρκειες και δυσλειτουργίες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και το εκπαιδευτικό δυναμικό του πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται (Bailey, 1998· Eastman, 1992· Lewis et al., 1994· Oates, 1996).

Με βάση το ιατρικό μοντέλο, το εκπαιδευτικό σύστημα ως μονάδα κοινωνικής οργάνωσης προχώρησε, στην κατασκευή εννοιών όπως «ικανότητα» και «ανικανότητα», «αυτούς που μπορούν» και σε «αυτούς που δεν μπορούν», «στους φυσιολογικούς» και «τους μη φυσιολογικούς», «στους κανονικούς» και τους «ειδικούς μαθητές». Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα η συγκεκριμένη διαδικασία επιλογής κατοχυρώθηκε επίσημα μέσα από τη θέσπιση της ειδικής αγωγής και το διαχωρισμό της από τη γενική εκπαίδευση (Armstrong, & Barton, 2000· Clark, Dyson, & Millward, 2000· Slee, 1997).

Με άλλα λόγια, θα λέγαμε πως το ιατρικό μοντέλο ενσαρκώνει τις Ιδέες του Διαφωτισμού, αντιμετωπίζοντας την Επιστήμη ως τη μοναδική αλήθεια και χαρακτηρίζοντας την αναπηρία του ατόμου ως προσωπική τραγωδία, ανεπάρκεια και παρέκκλιση από το «φυσιολογικό». Η μειονεξία του ατόμου θεωρείται κοινωνικά ανεπιθύμητη, μια προβληματική κατάσταση θα λέγαμε, την οποία οφείλουμε να εξαλείψουμε, με στόχο την «κανονικοποίηση» των ανάπηρων ατόμων (Παντελιάδου, 2007. Oliver, 1990).

Αντίθετα, το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (social model of disability), αναδείχθηκε ως μια δυναμική εννοιολογική προσέγγιση στις αρχές της δεκαετίας του 1980,εστιάζοντας το ενδιαφέρον του στην κριτική του κυρίαρχου ως τότε ιατρικού μοντέλου (Καραγιάννη & Ζώνιου-Σιδέρη, 2006). Σύμφωνα με αυτή τη

θεώρηση, οι άνθρωποι με αναπηρία καθίστανται ανάπηροι από το ίδιο το κοινωνικό σύστημα, εξαιτίας των προκαταλήψεων που αυτό συντηρεί και των περιορισμών που τους επιβάλλει (Shakespeare & Watson, 2001). Συγκεκριμένα, τα άτομα με αναπηρία νιώθουν την κοινωνική καταπίεση και βιώνουν τη περιθωριοποίηση εξαιτίας της

ανικανότητας της κοινωνίας να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους τόσο σε επίπεδο παροχών, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης.

Με τη πάροδο του χρόνου, αναπτύχθηκαν και οι μεταμοντερνιστικές, φεμινιστικές θεωρήσεις, όπου αναγνώρισαν πως κάποιες από τις δυσκολίες των ανάπηρων ατόμων, είναι αποτέλεσμα ανεπάρκειας κι όχι μόνο κοινωνικών φραγμών. Η σωματική δυσλειτουργία αναμφίβολα αποτελεί ένα γεγονός που διαφοροποιεί τα άτομα με τη δυσλειτουργία από τα άτομα χωρίς αυτήν, και αυτό είναι ένα αδιάψευστο στοιχείο.

Τα κινήματα αναπηρίας, σε συνδυασμό με τα φεμινιστικά κινήματα, αυξάνονται σταδιακά, λειτουργώντας, μ' αυτόν τον τρόπο, ως πρότυπα στον αγώνα για κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, πιέζοντας και οδηγώντας σε πλήθος νομοθετικών ρυθμίσεων, οι οποίες έχουν γνώμονα το σεβασμό των ατόμων με αναπηρία, τη θεμελίωση των δικαιωμάτων τους (Barton, 2001, 5)

Η ενιαία εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα και ως θέμα κοινωνικής δικαιοσύνης

Τα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελούν ηθικές αρχές που θέτουν συγκεκριμένα πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς και συνήθως προστατεύονται ως νόμιμα δικαιώματα κατά το εθνικό και διεθνές δίκαιο. Με απλά λόγια, τα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζονται στην αρχή του σεβασμού του ατόμου, το οποίο αξίζει μια αξιοπρεπή συμπεριφορά.

Θεωρείται ευρέως γνωστό ότι η εκπαίδευση αποτελεί βασικό ανθρώπινο δικαίωμα του κάθε ανθρώπου. Επομένως, το σχολείο οφείλει να προσφέρει παιδεία που επικεντρώνεται τόσο σε οικουμενικές αξίες, όπως η ειρήνη, η ισότητα, η ελευθερία, η δικαιοσύνη, όσο και στο να παρατηρεί με ενδιαφέρον τα αναπτυσσόμενα άτομα. Επιπλέον, η προσφερόμενη παιδεία οφείλει να αποσκοπεί στο πώς μπορούν να συμβιώνουν αρμονικά τα άτομα και οι ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής μέσα σε ένα εθνικό κράτος (Πανταζής, 2008).

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κατά γενική ομολογία, τα άτομα με ειδικές ανάγκες δεν έχουν την ίδια πρόσβαση σε θέσεις εργασίας συγκριτικά με τον υπόλοιπο πληθυσμό (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012). Παρά το γεγονός ότι, η νομοθεσία προσπαθεί να αντιμετωπίσει φαινόμενα διάκρισης και περιθωριοποίησης, υπάρχουν πολλά άτομα τα οποία δεν τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης, δεν εργάζονται, δεν τους δίνεται η ευκαιρία να προσφέρουν στη κοινωνία. Με αυτόν τον τρόπο βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Η εκπαιδευτική πολιτική, επομένως, θα πρέπει να συμβάλει στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού αυτών των ατόμων, αφού το σχολείο προάγει τη Δημοκρατία και τη Δικαιοσύνη.

Διεθνή έγγραφα σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική

Μετά τη λήξη του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου κρίθηκε επιτακτική η ανάγκη θεμελίωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα, στην Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων του Ο.Η.Ε. το 1948, αναφέρεται ότι τα συμβαλλόμενα κράτη αναγνωρίζουν ότι το παιδί με πνευματική ή σωματική αναπηρία θα πρέπει να απολαμβάνει πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, σε συνθήκες που διασφαλίζουν την αξιοπρέπεια, την προώθηση της αυτονομίας και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή του παιδιού στην κοινότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου Μπαλαφούτη, 2012).

Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης που υπογράφηκε στο Τορίνο το 1961, επισημαίνει, στο Άρθρο 15, το δικαίωμα των προσώπων που μειονεκτούν σωματικά ή διανοητικά για επαγγελματική εκπαίδευση και επαγγελματική και κοινωνική επαναπροσαρμογή (Μπουρλογιάννη-Βράιλα & Πετρουλά, 2002).

Επιπλέον, η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (International Convention on the Rights of the Child) υιοθετήθηκε, ομόφωνα, από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών στις 20 Νοεμβρίου 1989 και μέχρι σήμερα έχει επικυρωθεί από 191 χώρες, ενώ δεν την έχουν επικυρώσει δύο. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν ότι ένα παιδί ψυχικά ή σωματικά ανάπηρο πρέπει να διάγει πλήρη και αξιοπρεπή ζωή, να τυγχάνει ειδικής δωρεάν φροντίδας, με στόχο την αποτελεσματική πρόσβαση στην εκπαίδευση, τις υπηρεσίες υγείας, τις ευκαιρίες απασχόλησης, την πληρέστερη κοινωνική του ένταξη και προσωπική του ανάπτυξη και την ανταλλαγή των κατάλληλων πληροφοριών (UN General Assembly, 20 November 1989). Η Ελλάδα επικύρωσε τη σύμβαση με το Ν. 2101/1992 (ΦΕΚ Α' 192/02.12.1992).

Επιπροσθέτως, ιδιαίτερα σημαντική είναι η «Διακήρυξη της Σαλαμάνκα της UNESCO» (Salamanca statement) (UNESCO, 1994), «Τα κανονικά σχολεία, με αυτό τον προσανατολισμό συνεκπαίδευσης, αποτελούν το πιο αποτελεσματικό μέσο αντιμετώπισης των διακρίσεων, δημιουργίας φιλόξενων κοινοτήτων, οικοδόμησης μιας κοινωνίας που ενσωματώνει και διαμορφώνει μια εκπαίδευση για όλους. Επιπλέον, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειοψηφία των παιδιών και βελτιώνουν την αποδοτικότητα και τελικά την οικονομική αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος» (σσ. 8)

Εν συνεχεία, η Διακήρυξη-Εκθεση Dakar για δράση (Dakar Framework for Action) που έλαβε χώρα, το 2000, είχε ως στόχο να επιτευχθεί εκπαίδευση για όλους μέχρι το 2015. Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι να αναγνωριστεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, το δικαίωμα των ΑμεΑ στην εκπαίδευση και να διαμορφωθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό σύστημα.

Επίσης, σημαντικό το Άρθρο 24 της «Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ανθρώπων με Αναπηρίες» (2006) και το προαιρετικό της πρωτόκολλο,

επικυρωμένο από πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με το άρθρο αυτό, τα ΑμεΑ δεν αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα λόγω της αναπηρίας τους, αλλά πρέπει να τους παρέχονται αποτελεσματικά εξατομικευμένα υποστηρικτικά μέτρα, που να αποσκοπούν στη μεγιστοποίηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής τους ανάπτυξης (UN General Assembly, 13 December 2006).

Επίλογος

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα, πως η ενιαία εκπαίδευση συνδέεται άμεσα με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό που καλούμαστε να κάνουμε ως κοινωνία είναι να εξαλείψουμε στάσεις και πεποιθήσεις που εκλαμβάνουν την αναπηρία ως ατομικό έλλειμμα, ως εδράζουσα στις λειτουργικές ή οργανικές μειονεξίες του ατόμου (Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000), ως μια προβληματική κατάσταση, κοινωνικά ανεπιθύμητη, μια προσωπική τραγωδία, με στόχο την «κανονικοποίηση» των ανάπηρων ατόμων (Παντελιάδου, 2007· Oliver, 1990. Είναι αναγκαίο να σταματήσει η ταύτιση της σωματικής δυσλειτουργίας με την ανικανότητα για πολιτική και κοινωνική δράση (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

Θεωρείται απαραίτητο, το εκπαιδευτικό σύστημα να σεβαστεί την διαφορετικότητα αυτών των ατόμων και να τους προσφέρει ένα περιβάλλον σωστά οικοδομημένο, εφαρμόζοντας τις αρχές της διαφοροποίησης, σε επίπεδο περιεχομένου, προϊόντος, διαδικασίας και μαθησιακού περιβάλλοντος, αλλά και τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού στη μάθηση (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013). Μ' αυτό τον τρόπο, θα καταφέρουμε να ανταποκριθούμε στις ανάγκες των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρίες, θέτοντας ως στόχο την κοινωνική, εκπαιδευτική, οικονομική και πολιτιστική ένταξή τους στη ζωή της χώρας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds) (2000). *Inclusive Education - Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Bailey, J. (1998). Medical and Psychological Models in Special Education. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Theorizing Special Education* (pp. 44-61). London: Routledge
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της Inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαίδευση και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1997). *New Directions in Mainstream Schools*. London: Cassell.

- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs, Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman
- Eastman, N. (1992). Psychiatric, psychological, and legal models of man. *International Journal of Law and Psychiatry*, 15, 157-169.
- Lewis, D. R., Johnson, D. R., Erickson, R. N., & Bruinincks, R. H. (1994). Multi-attribute evaluation of program alternatives within special education? *Journal of Disability Policy Studies*, 5 (1), 77-112.
- Liasidou, A. (2012a). Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10(1), 168– 184.
- Liasidou, A. (2012b). *Inclusive education, politics and policymaking*. London: Continuum.
- Oates, R. K. (1996). It's time to have another look at the medical model. *Child Abuse and Neglect*, 20 (1), 3-5.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Macmillan
- Shakespeare, T. & Watson, N. (2001). The social model of disability: an outdated ideology? *Research in Social Science and Disability*, 2, 9-28.
- Slee, R. (1997). Imported or important theory? Sociological interrogations of disablement and special education. *British Journal of Sociology of Education*, 18, 407-419
- Thomas, D., & Woods, H. (2008). *Working with People with Learning Disabilities Theory and Practice*. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (Επιμ.), *Νοητική Καθυστέρηση θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). *Ένταξη, εκπαίδευση και κοινωνική πολιτική*
- Καραγιάννη, Π. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2006). Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας. Θεωρία και ερευνητική πρακτική. *Αντιφάσεις και ερωτήματα*. Μακεδόν, 15, 223-231.
- Λαμπροπούλου, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα. Κριτική Θεώρηση Κυπριωτάκης, Α. (Εκδ). Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ.*

- Μπουρλογιάννη-Βράιλα, Χ., & Πετρουλά, Ε. (2002). Διεθνείς Συμβάσεις Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που δεσμεύουν την Ελλάδα. Νομική Βιβλιοθήκη.
- Πανταζής, Α.Β. (2005). Ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. Μέντορας, 8, 65-78. Ανακτήθηκε στις 5 Μαρτίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/publications/mentor/>
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη. Στο Σ. Μαυροπούλου (Επιμ.), Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (σσ. 5– 18). Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιππάτου, Δ. (Επιστημ. Επιμέλεια) (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. ΠΕΔΙΟ, Αθήνα.
- Φτιάκα, Ε. (2010) Ενιαία εκπαίδευση: Μια εκπαίδευση για όλους σε ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.

Πηγές:

- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO, Universal Declaration of Human Right. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2006. Διαθέσιμο στο: <http://www.hri.org/docs/UDHR48.html>
- Dakar Framework for Action. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-internationalagenda/education-for-all>
- Convention on the Rights of Person with Disabilities. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.un.org/disabilities/convention/convention-full.shtml>
- International Convention on the Rights of the Child. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Ηνωμένα Έθνη (2006). Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (ΑμεΑ) του Ο.Η.Ε. Ανακτήθηκε στις 17 Ιουνίου 2015. Διαθέσιμο στο: www.un.org/disabilities/documents/convention/crpd_greek.doc
- N. 2101/1992 (ΦΕΚ Α' 192/02.12.1992). Διεθνής σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Ανακτήθηκε στις 9 Μαρτίου 2016. Διαθέσιμο στο: <http://www.unicef.gr/reports/symb.php#list>

Η διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο με την οπτική της οικοσυστημικής προσέγγισης

Ζάγκος Γεώργιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας

georgezagkos@gmail.com

Περίληψη

Η αντίληψη της πραγματικότητας στον κοινωνικό μας περίγυρο και η ερμηνεία που δίνουμε σε αυτή, είναι συνάρτηση των αισθήσεών μας και της εμπειρίας μας, που δίνει νόημα σε μια συμπεριφορά μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα. Προβάλλοντας όλα αυτά στο υποσύστημα του σχολείου και προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε τα αίτια μιας προβληματικής συμπεριφοράς προκειμένου να την αλλάξουμε, καταλήγουμε ότι η αλλαγή επιβάλλει νέους τρόπους ερμηνείας της συμπεριφοράς, στη βάση ότι κάθε άποψη εμπεριέχει τη δική της αλήθεια. Η οικοσυστημική προσέγγιση έρχεται και προτείνει ένα νέο αντιληπτικό πλαίσιο, που βασίζεται σε θετικά στοιχεία και όχι σε αδυναμίες του ατόμου. Προϋπόθεση αυτής της αναπλαισίωσης είναι η αλλαγή πρώτα της δικής μας συμπεριφοράς και στάσης απέναντι στο πρόβλημα. Στον χώρο του σχολείου η οικοσυστημική προσέγγιση προσφέρει στον εκπαιδευτικό πρόσθετα εργαλεία προκειμένου να διαχειριστεί τις διάφορες προβληματικές καταστάσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Οικοσυστημική προσέγγιση, αναπλαισίωση, αλλαγή

Εισαγωγή

Καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί κατά τη διαδικασία εκτέλεσης του μαθησιακού και κοινωνικοποιητικού έργου τους στον χώρο του σχολείου και ιδιαίτερα στη σχολική τάξη, καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορα είδη προβλημάτων που προκαλούνται από προβληματικές συμπεριφορές. Τα προβλήματα αυτά πηγάζουν από τους μαθητές (ως άτομα ή ομάδες), από τον εκπαιδευτικό, από το αντικείμενο της μάθησης (μάθημα), από το σχολείο και από το εξωσχολικό κοινωνικό πλαίσιο ή ακόμη και από συνδυασμό όλων αυτών και γίνονται αντικείμενο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Κάθε διαφωνία, κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι αισθάνονται ότι απειλούνται οι ανάγκες και τα συμφέροντά τους, ορίζεται ως «σύγκρουση» (Webne-Behrman, 1998). Οι συγκρούσεις αυτές προκαλούν άγχος και ανησυχία στους εκπαιδευτικούς (Κυγιάκου, 1996).

Ως συμπεριφορά αντίστοιχα, ορίζουμε τον τρόπο εκδήλωσης κάθε παρατηρήσιμης και περιγραφόμενης ενέργειας ή αντίδρασης του παιδιού, κατά την οποία δηλώνεται ή υπονοείται η στάση και η διάθεσή του προς τον εαυτό του ή και τον περίγυρό του (Χρηστάκης, 2012).

Προβληματική, διαταραγμένη ή ανεπιθύμητη ορίζεται μια συμπεριφορά, όταν έχει σαν συνέπεια να προκαλεί ενόχληση στο ίδιο το παιδί ή τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή και στον περίγυρο (Καλαντζή-Azizi, 1985). Μια ιδιαίτερη πτυχή των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι το φαινόμενο

της ενδοσχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού, ένα μεγάλο κοινωνικό πρόβλημα που απασχολεί έντονα τα τελευταία χρόνια τις δυτικές κοινωνίες και εκδηλώνεται με ήπιες ή σοβαρότερες μορφές, όπως πειράγματα, απειλές, σωματική παρενόχληση, επιθετικά ξεσπάσματα και χρήση σωματικής βίας εναντίον προσώπων και αντικείμενων, αλλά και με άρνηση συνεργασίας και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή παθητικότητα (Olweus, 2009).

Οι αιτίες μιας προβληματικής συμπεριφοράς είναι πολυπαραγοντικές και αλληλοεπικαλυπτόμενες. Μπορεί να είναι εγγενείς (εσωτερικές), οργανικής προέλευσης (υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία) ή να είναι περιβαλλοντικής φύσης (εξωγενείς) και έχουν να κάνουν με τον οικογενειακό περίγυρο και το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Παπαθεμελής, 2000). Σε αυτές τις προβληματικές συμπεριφορές αποδίδουν μια αιτιολόγηση υποκειμενική, κυρίως αρνητική, προϊόν των αισθήσεων, των αντιλήψεων και της εμπειρίας τους.

Υπάρχουν διάφορες τεχνικές παρέμβασης ανάλογα με τη θεωρητική αφετηρία καθεμιάς από αυτές. Η τεχνική της *τροποποίησης της συμπεριφοράς* στοχεύει στην ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς με ταυτόχρονη αποθάρρυνση της ανεπιθύμητης, χρησιμοποιώντας την επιδοκιμασία και τον έπαινο και τη στέρηση προνομίων σε συνδυασμό με ποινές. Η εστίαση της *οικοσυστημικής προσέγγισης* αντίστοιχα, είναι η αλλαγή της προβληματικής κατάστασης και όχι η διάγνωση ατόμων με προβλήματα, ενώ η *ανθρωπιστική προσέγγιση* επιθυμεί μαθητοκεντρική τάξη με εκπαιδευτικό διευκολυντή. Χρήσιμο εργαλείο αποτελεί το *συμβόλαιο της τάξης* που περιλαμβάνει δέσμευση σε συμφωνημένους από κοινού κανόνες, διαπραγμάτευση για επίλυση συγκρούσεων, λήψη αποφάσεων και αποτελεσματική επικοινωνία. Χρησιμοποιούμενη, επίσης, τεχνική είναι η *σύναψη συμβολαίου με μεμονωμένους μαθητές με ακριβή περιγραφή της επιθυμητής συμπεριφοράς, η ενεργητική ακρόαση* με επίδειξη ενδιαφέροντος και ενσυναίσθηση και βέβαια η *συνεργασία με την οικογένεια* στη βάση της κοινής αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς (Wragg, 2003).

Στο παρόν άρθρο μας θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε τους τρόπους της διαφορετικής θεώρησης της προβληματικής κατάστασης που προτείνει η *οικοσυστημική προσέγγιση*, μέσα από την υλοποίηση αντίστοιχων τεχνικών, παρέχοντας πρόσθετα εργαλεία διαχείρισής της στους εκπαιδευτικούς.

Η οικοσυστημική προσέγγιση στην διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς

Η Οικοσυστημική προσέγγιση

Το σύστημα ορίζεται ως ένα ενιαίο σύνολο, που εκτός από το άθροισμα των μερών του, περιλαμβάνει και τη μεταξύ τους δυναμική σχέση και αλληλεξάρτηση. Ο τρόπος που είναι οργανωμένο ένα σύστημα και ο τρόπος συντονισμού του, αποτελούν τα συστατικά του στοιχεία, που με τη σειρά τους καθορίζουν τη λειτουργία του (Παπαδιώτη, 2000). Κάθε σύστημα είναι υποσύστημα ενός μεγαλύτερου συστήματος και υπερσύστημα ενός μικρότερου συστήματος. Προβάλλοντας τα παραπάνω στον χώρο του

σχολείου, το θεωρούμε κι αυτό ως ένα σύστημα, εντός του οποίου, ενδεχομένως, προκύπτουν προβλήματα ανάμεσα στα μέλη που το απαρτίζουν και τα επιμέρους υπερσυστήματα και υποσυστήματά του. Σε μια σχολική τάξη, που αποτελεί υποσύστημα του συστήματος του σχολείου, τον σημαντικότερο ρόλο τον διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, διότι είναι αυτός, λόγω θέσης, που θα επιλέξει την κατάλληλη παρέμβαση προκειμένου να αντιμετωπίσει μια προβληματική συμπεριφορά (Ψαρρά, 2007).

Η οικοσυστημική προσέγγιση αποδέχεται κάποιες βασικές υποθέσεις:

- *Η συμπεριφορά των μαθητών είναι αποτέλεσμα του πλέγματος των πολυσύνθετων σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρο.*
- *Η συμπεριφορά, επίσης, είναι ανάλογη με την ερμηνεία που δίνει ένα άτομο σε ένα γεγονός, όπως επίσης και η αντίδρασή του σε αυτό.*
- *Οποιαδήποτε αλλαγή σε αντιλήψεις προκαλεί αλλαγή και στον τρόπο αντίδρασης.*
- *Οποιαδήποτε αλλαγή σε ένα μέλος του οικοσυστήματος επηρεάζει όλα τα μέλη του οικοσυστήματος, καθώς και το οικοσύστημα συνολικά.*

Η οικοσυστημική προσέγγιση δεν επικεντρώνεται στη διάγνωση του προβλήματος, αλλά εστιάζει στο πώς θα αλλάξει η προβληματική κατάσταση, ενθαρρύνοντας για την ίδια προβληματική συμπεριφορά την ύπαρξη διαφορετικών ερμηνειών. Δεν αναλίσκεται στην αναπαραγωγή αρνητικών αντιλήψεων, αλλά προχωρά σε μια ολιστική αντιμετώπιση, συνεξετάζοντας και αξιολογώντας παράλληλα θετικές και αρνητικές ερμηνείες της κατάστασης, ενθαρρύνοντας τη συναισθηματική ανοχή και την ευρύτητα αντιλήψεων, οικοδομώντας πάνω στα θετικά στοιχεία του ατόμου (Molnar & Lindquist, 1998).

Η δυσκολότερη παράμετρος στην εφαρμογή της είναι στο να αναζητηθούν θετικές ερμηνείες και λειτουργίες σε μια προβληματική συμπεριφορά. Αποτελεί θεμελιώδη αντίληψη της οικοσυστημικής προσέγγισης ότι η στάση του εκπαιδευτικού και η ερμηνεία που δίνει σε μια κατάσταση επηρεάζει και τις ερμηνείες και τις στάσεις των μαθητών αντίστοιχα. Επομένως, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι θα επιτύχει να αλλάξει ο μαθητής τη συμπεριφορά του μόνο αν αλλάξει και ο ίδιος τη δική του, αποφεύγοντας την υιοθέτηση ερμηνειών σχετικών με το παρελθόν ή την οικογενειακή κατάσταση του μαθητή (π.χ. προέλευση από μονογονεϊκή οικογένεια ή προέλευση από ευάλωτη κοινωνική ομάδα), για τον λόγο ότι είναι αναποτελεσματικές (Molnar & Lindquist, 1998).

Τεχνικές οικοσυστημικής προσέγγισης

Η αντιμετώπιση μιας προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο και στην τάξη, υπό το πρίσμα της οικοσυστημικής προσέγγισης, βασίζεται στη γνώση και χρησιμοποίηση συγκεκριμένων τεχνικών, οι οποίες έχουν ως βασική προϋπόθεση την αλλαγή της ερμηνείας και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού απέναντι στην προβληματική κατάσταση (Ψαρρά, 2007).

Ακολουθώντας θα παραθέσουμε έξι (6) τεχνικές οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμα εργαλεία για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να επιλύσει οικοσυστημικά μια προβληματική συμπεριφορά (Molnar & Lindquist, 1998):

A) Η τεχνική της Αναπλαισίωσης. Αναφέρεται στη διαμόρφωση μιας θετικής εναλλακτικής ερμηνείας, ενός νέου αντιληπτικού πλαισίου σχετικά με μια προβληματική συμπεριφορά, που οικοδομεί πάνω σε δυνάμεις και όχι σε αδυναμίες. Ως βασικά στοιχεία εμπεριέχει, αρχικά, τη συνειδητοποίηση του τρόπου που ερμηνεύουμε την τωρινή προβληματική συμπεριφορά, μπαίνοντας ταυτόχρονα στον τρόπο σκέψης των υποκειμένων της προβληματικής συμπεριφοράς, που τη θεωρούν φυσιολογική, όταν εκδηλώνεται. Ακολουθώντας, προχωρούμε στην αναζήτηση και διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της, επιλέγοντας μια θετική ερμηνεία. Περιγράφουμε τη νέα αυτή θετική ερμηνεία και τέλος δρούμε υπό το πρίσμα της, εφαρμόζοντας τον νέο τρόπο συμπεριφοράς απέναντι σε αυτή.

Παράδειγμα: Ο Γιώργος, που κάθεται στο πίσω θρανίο από τον Γιάννη, την ώρα του μαθήματος συχνά βρίσκει ευκαιρίες να σκουντά τον συμμαθητή του, λέγοντάς του κάτι. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μη συγκεντρώνονται και οι δύο στο μάθημα και να αποσπάται και η προσοχή των συμμαθητών τους. Οι παρατηρήσεις της δασκάλας στον Γιώργο δε φέρνουν αποτέλεσμα. Βλέποντας από άλλη οπτική γωνία τη συμπεριφορά του Γιώργου η δασκάλα και εφαρμόζοντας την τεχνική της αναπλαισίωσης, την επόμενη φορά που γίνεται το ίδιο λέει στον Γιώργο: *«Γιώργο καταλαβαίνω ότι είναι φίλος σου ο Γιάννης και θέλεις να είστε μαζί πολλή ώρα. Καταλαβαίνω που όλο και κάτι θέλεις να του πεις. Αυτό θα περίμενε κάποιος από δύο καλούς φίλους»*. Η διαφορετική αυτή αντιμετώπιση από τη δασκάλα ικανοποιεί και τους δύο μαθητές, μικραίνοντας σταδιακά τον χρόνο που αποσπώνται από το μάθημα και τις συνέπειες της προβληματικής συμπεριφοράς για το σύνολο της τάξης.

Η «αλλαγή» είναι το βασικότερο συστατικό επιτυχίας αυτής της τεχνικής και αναφέρεται σε ολόκληρο το φάσμα της επικοινωνιακής σχέσης και αφορά αντιλήψεις και συμπεριφορές (Ψαρρά, 2007). Η χρήση της τεχνικής αυτής από τον εκπαιδευτικό λειτουργεί ευεργετικά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στη σχέση του με τους μαθητές, με την προϋπόθεση της επαγρύπνησης, προκειμένου να μη θεωρηθεί η στάση του ως σαρκασμός ή ειρωνεία.

B) Τεχνική της Θετικής Υποδήλωσης Κινήτρων. Τα κίνητρα που αποδίδουμε στη συμπεριφορά των άλλων ατόμων αντιπροσωπεύουν μια υποκειμενική υποθετική ερμηνεία. Το σύννηθες είναι να αποδίδουμε σε προβληματικές συμπεριφορές αρνητικά κίνητρα. Η τεχνική αυτή αναγνωρίζει και αποδέχεται θετικά κίνητρα στη συμπεριφορά που χαρακτηρίζεται ως «προβληματική» και στοχεύει στην αλλαγή της. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει στη σκέψη του ότι μια συμπεριφορά εκτός από αρνητικά κίνητρα μπορεί να έχει και θετικά, να τα αναγνωρίζει σε μια προβληματική συμπεριφορά και να αναδιαμορφώνει τη συμπεριφορά του, αποδίδοντας θετικά κίνητρα στον μαθητή. Το θετικό κλίμα που δημιουργεί αυτή η τεχνική μπορεί να αλλάξει την προβληματική συμπεριφορά, λειτουργώντας σταδιακά ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία, με την

προϋπόθεση ότι υπάρχει ειλικρίνεια στην απόδοση των θετικών κινήτρων (Molnar & Lindquist, 1998).

Παράδειγμα: Η Βασιλική, μαθήτρια της Δ' τάξης Δημοτικού, πανέξυπνη, με εξαιρετική επίδοση στα μαθήματα, ειδικά στα γραπτά tests των Μαθηματικών, έχει παρατηρηθεί από τη δασκάλα ότι αποφεύγει να συμμετέχει ενεργά στο μάθημα και απαντά μόνο όταν ερωτηθεί (από τη δασκάλα). Προσπαθώντας να εστιάσει σε θετικά κίνητρα της συμπεριφοράς της, απευθυνόμενη σε αυτή η δασκάλα τής είπε: «Βασιλική με προβλημάτιζε το γεγονός ότι αν και ξέρεις τις απαντήσεις σε ερωτήσεις μου την ώρα του μαθήματος, όλες σχεδόν τις φορές, αποφεύγεις να ζητήσεις να δώσεις εσύ απάντηση. Τώρα, όμως, πέρασε από το μυαλό μου ότι αυτό το κάνεις για να μην αισθάνονται μειονεκτικά οι υπόλοιποι συμμαθητές σου, που είναι αδύναμοι στα Μαθηματικά».

Γ) Τεχνική της Θετικής Υποδήλωσης Λειτουργιών- Αναζητώντας θετικές λειτουργίες. Όταν βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια προβληματική κατάσταση, είναι εύκολο να εστιάσουμε στις αρνητικές λειτουργίες, η δυσκολία έγκειται στην εξεύρεση μιας θετικής λειτουργίας σε αυτή. Όμως, κάθε συμπεριφορά περιέχει πολλαπλές οικοσυστημικές λειτουργίες. Η τεχνική αυτή αναγνωρίζει ότι σε ένα πρόβλημα συμπεριφοράς περιέχεται μια θετική λειτουργία, γεγονός που ενδέχεται να παράσχει βοήθεια στον μαθητή στο να αντιμετωπίσει και κάποιες ακούσιες λειτουργίες της συμπεριφοράς του, με μια νέα οπτική της κατάστασης, γεγονός που θα τον οδηγήσει σε επαναπροσδιορισμό της.

Παράδειγμα: Ο Κώστας, μαθητής της ΣΤ' τάξης Δημοτικού, κάνει πολλές απουσίες από τα μαθήματα, με λίγα λόγια έχει ελλιπή φοίτηση. Οι συνεχείς συμβουλές του δασκάλου και του Διευθυντή του σχολείου δεν έχουν αποτέλεσμα. Ο Διευθυντής του σχολείου σε μια συνάντηση μαζί του, μια από τις μέρες που ήταν στο σχολείο, εστιάζοντας στις θετικές λειτουργίες της συμπεριφοράς του απευθύνθηκε σε αυτόν: «Κώστα, η απουσία σου όλη την προηγούμενη εβδομάδα από το σχολείο μάς έβγαλε από μια δύσκολη θέση. Μοιράζονταν οι ρόλοι για το σκετς της 25^{ης} Μαρτίου, είχαμε πέντε αντρικούς ρόλους και καλύφθηκαν όλες από το σύνολο των παρόντων αγοριών. Δε χρειάστηκε να κάνουμε κλήρωση ανάμεσα στα έξι αγόρια της τάξης».

Δ) Τεχνική της Ενθάρρυνσης της Συνέχισης της Προβληματικής Συμπεριφοράς. Η ενθάρρυνση οριοθετείται για επανάληψή της σε διαφορετικό τόπο και χρόνο, για διαφορετική αιτία και με διαφορετική μορφή. Ο εκπαιδευτικός δεν αντιμετωπίζει τον μαθητή ως αντίπαλο που προσπαθεί να τον αλλάξει, αλλά συνεργάζεται και διαπραγματεύεται μαζί του, εκπέμποντας το μήνυμα ότι οι σχέσεις και οι συμπεριφορές στο σχολείο στηρίζονται εκτός από τη διαπραγμάτευση και στην αμοιβαία αποδοχή των συμπεριφορών. Ο εκπαιδευτικός δείχνει την εκτίμησή του στο πρόσωπο του μαθητή, αλλά δείχνει τη διαφωνία του για τον τρόπο εκδήλωσης της συμπεριφοράς του και παρεμβαίνει στην αλλαγή της. Η παρέμβαση εστιάζεται στον τρόπο που εκφράζεται η συμπεριφορά και όχι στο άτομο, το οποίο νιώθει ότι το σέβονται, το αποδέχονται και το καταλαβαίνουν. Ο μαθητής θα αλλάξει συμπεριφορά και θα συνεργαστεί, όταν δεν αισθάνεται την ανάγκη να πείσει τους γύρω του για την οντότητά του ως άνθρωπος. Με λίγα λόγια, ο εκπαιδευτικός δεν προσπαθεί να καταργήσει τη διαφορετικότητα του μαθητή, τη

σέβεται και τότε επέρχεται η αλλαγή δεδομένου ότι δεν υπάρχει λόγος ο μαθητής να πείσει για την ορθότητα της αντίληψης και της συμπεριφοράς του. Ζητώντας από τον μαθητή την επανάληψη της συμπεριφοράς του, αλλά με διαφορετικό τρόπο, υπάρχει έμμεση αναγνώριση ότι έχει λόγους που συμπεριφέρεται έτσι. Η τεχνική αυτή ενδείκνυται στην αντιμετώπιση έντονων προβλημάτων (αντιδραστικότητα ή επιθετικότητα), όπου προκύπτει η ανάγκη εφαρμογής ορίων και κανόνων, πάντα βέβαια με σεβασμό και αξιοπρέπεια απέναντι στον μαθητή (Ψαρρά, 2007).

Παράδειγμα: Ο Κώστας είναι μαθητής της Γ΄ τάξης, πιο ανεπτυγμένος σωματικά από τους συμμαθητές του, όμως αδιαφορεί για το μάθημα. Συνεχώς κάνει επίδειξη της σωματικής του δύναμης ακόμη και εν ώρα μαθήματος, σηκώνοντας αντικείμενα και ενίοτε και τους ίδιους! Ο δάσκαλος, επιλέγοντας να εφαρμόσει την τεχνική της ενθάρρυνσης της προβληματικής συμπεριφοράς του απευθύνεται ως εξής: «Κώστα, όλοι σε θαυμάζουμε για τη δύναμή σου, λυπάμαι όμως που τώρα μέσα στην τάξη δεν μπορείς να μας δείξεις πόσα πολλά πράγματα μπορείς να κάνεις με αυτή. Αύριο πρωί θα ετοιμάσουμε την αίθουσα για τη σχολική γιορτή. Είμαστε όλοι σίγουροι ότι θα είναι σημαντική η βοήθειά σου στη μεταφορά και τακτοποίηση των σκηνικών».

Ε) Τεχνική της Κερκόπορτας- Επηρεάζοντας έμμεσα το πρόβλημα. Με αυτή την τεχνική ο εκπαιδευτικός εστιάζει μόνο σε μη προβληματικές συμπεριφορές, χαρακτηριστικά ή πλευρές ενός ατόμου ή των σχέσεών του και όχι στο πρόβλημα. Με δεδομένη την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα στοιχεία των οικοσυστημάτων, μια μεταβολή σε ένα μέρος του οικοσυστήματος μη προβληματικό, δύναται να επηρεάσει όλη τη συμπεριφορά. Αγνοεί προσωρινά το πρόβλημα και σχολιάζει τα θετικά στοιχεία που έχει εντοπίσει στη συμπεριφορά του μαθητή, με τελικό στόχο την τροποποίησή της. Η συνηθισμένη τακτική στο να επικεντρωνόμαστε ως εκπαιδευτικοί στα αρνητικά σημεία της συμπεριφοράς του μαθητή, ζητώντας επίμονα σεβασμό σε κανόνες και εντολές, καθίσταται δυσλειτουργική, δεδομένου ότι δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα και αντιστάσεις, που, μοιραία, δυσκολεύουν την επίτευξη της επιδιωκόμενης αλλαγής. Και αυτή η τεχνική χτίζει μια θετική και εποικοδομητική σχέση με το μαθητή, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξέλιξή του (Ψαρρά, 2007).

Παράδειγμα: Ο Θανάσης είναι μαθητής της Ε΄ τάξης του Δημοτικού, ψηλός με έφεση στην καλαθόσφαιρα, αλλά συνεχώς ξεχνούσε να φέρνει τα βιβλία του στο μάθημα. Η δασκάλα, υιοθετώντας την τεχνική της κερκόπορτας, σχολίαζε πάντοτε τις πολύ καλές επιδόσεις του Θανάση στους αγώνες με τους συμμαθητές του στην καλαθόσφαιρα, αγνοώντας το πρόβλημα και εστιάζοντας σε θετικό στοιχείο της συμπεριφοράς του Θανάση.

Στ) Τεχνική του Εντοπισμού Εξαιρέσεων- Εστιάζοντας την προσοχή σας σε ότι δεν αποτελεί πρόβλημα. Η εφαρμογή αυτής της τεχνικής στοχεύει στο να δημιουργηθεί ένα σχέδιο που θα αυξάνει τη συχνότητα της μη προβληματικής συμπεριφοράς, μέσω του εντοπισμού των χαρακτηριστικών των καταστάσεων που δεν είναι προβληματικές και της ενθάρρυνσής τους, όπως επίσης και στο να εντοπιστούν οι αποτελεσματικοί χειρισμοί που εφαρμόζονται στη μη προβληματική συμπεριφορά και να αυξηθεί η

συχνότητά τους. Προκειμένου να εντοπιστούν οι εξαιρέσεις, ξεκινάμε από το τι συμβαίνει τώρα που δε θα θέλαμε να αλλάξουμε, αντίθετα επιθυμούμε μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης, εντοπίζουμε σε ποιες καταστάσεις δεν εμφανίζεται η προβληματική συμπεριφορά, ποια είναι η διαφορά αυτών των καταστάσεων, πώς συμπεριφερόμαστε εμείς και οι μαθητές σε μη προβληματικές καταστάσεις και, βέβαια, με ποιον τρόπο ενθαρρύνουμε τις μη προβληματικές συμπεριφορές (Molnar & Lindquist, 1998).

Παράδειγμα: Η Ελένη μέσα στην τάξη δείχνει να πλήττει, με αποτέλεσμα να αναζητά συζήτηση με τους συμμαθητές της. Ο δάσκαλος εντόπισε ότι η Ελένη έχει έφεση στις Νέες Τεχνολογίες και τον χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών. Όταν το μάθημα περιελάμβανε ανάλογες δραστηριότητες, η Ελένη παρακολουθούσε και συμμετείχε ευλαβικά στη μαθησιακή διαδικασία. Ο δάσκαλος, επιθυμώντας να επαναλαμβάνεται με μεγαλύτερη συχνότητα η θετική συμμετοχή της Ελένης στο μάθημα, της ανέθεσε να αναλάβει την οργάνωση της γωνίας της τάξης με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, βοηθώντας τον ίδιο στην προετοιμασία αξιοποίησής του στη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό αύξησε το ενδιαφέρον της Ελένης για συμμετοχή στο μάθημα και η προβληματική συμπεριφορά άρχισε να εξαλείφεται.

Συμπεράσματα

Η σωστή διαχείριση στα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζονται σε μια σχολική τάξη είναι μια επίπονη διαδικασία με αρκετές δυσκολίες. Δεδομένου ότι τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν ποικιλοτρόπως την ανάπτυξη του μαθητή, καθοριστικό ρόλο παίζει ο έγκαιρος εντοπισμός των προβλημάτων και των αιτιών που τα δημιουργούν (Plotts, 2012). Ο εκπαιδευτικός καλείται, λόγω της θέσης του, να αντιπαλέψει στερεότυπα και ετικέτες, να δημιουργήσει θετικές σχέσεις και να διαμορφώσει το κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα, βρίσκοντας τρόπους πλησιάσματος του μαθητή και επιλέγοντας τον κατάλληλο τρόπο παρέμβασής του, προκειμένου ο μαθητής να μην οδηγηθεί στην περιθωριοποίηση και τη σχολική αποτυχία. Η προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο είναι συνάρτηση των θετικών σχέσεων εκπαιδευτικού-μαθητή, προς όφελος της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία, εμποδίζοντας την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς (Πούλου, 2015).

Ο τρόπος αλληλεπίδρασης του εκπαιδευτικού με τους μαθητές που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς διαμορφώνει τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά όλης της σχολικής κοινότητας απέναντί τους και επηρεάζει την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον (Brofenbrenner, 1979). Όμως, οι εκπαιδευτικοί λόγω έλλειψης γνώσεων στις βασικές σπουδές τους για το θέμα, σε συνάρτηση με την απουσία ουσιαστικής επιμόρφωσης, δηλώνουν μη επαρκώς προετοιμασμένοι για να διαχειριστούν μια προβληματική συμπεριφορά (Πουρσανίδου, 2016).

Προκειμένου να διαχειριστούμε ως εκπαιδευτικοί μια σύγκρουση, δεν προσπαθούμε να την εξαλείψουμε, αλλά την αντιμετωπίζουμε θετικά και εποικοδομητικά, εντάσσοντας τα αντίπαλα άτομα ή ομάδες σε μια συνεργατική διαδικασία για τον σχεδιασμό ενός πρακτικού και εφαρμόσιμου συστήματος διαχείρισής της (Bloomfield & Reilly,

1998). Καθοριστική κρίνεται η αναζήτηση και η θεραπεία των αιτιών από τις οποίες πηγάζει αυτή η σύγκρουση, όπως επίσης και η σαφής οριοθέτηση στις ανεκτές από την κοινωνία στάσεις και συμπεριφορές. Η διαχείριση της τάξης δε σκοπεύει στην αυστηρή συμμόρφωση σε κανόνες και στον έλεγχο, αλλά στοχεύει στην παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, που θα υποστηρίζει και θα αγκαλιάζει στοργικά όλους (Weinstein, Curran & Tomlinson-Clarke, 2003).

Η οικοσυστημική προσέγγιση έρχεται να απαντήσει στις περιπτώσεις εκείνες που η εφαρμογή της συμπεριφοριστικής προσέγγισης στη διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο και την τάξη, με τη θετική και αρνητική ενίσχυση, τις αμοιβές και τις ποινές έχει αποδειχθεί ως αναποτελεσματική. Αφετηρία της κατανόησης μια προβληματικής συμπεριφοράς πρέπει να είναι η αποκωδικοποίηση του πλαισίου των αλληλεπιδράσεων που τη συντηρούν. Ποιες, δηλαδή, δικές μας συμπεριφορές την ενθαρρύνουν. Εάν δε συμβεί αυτό και συνεχίσουμε ως γονείς και εκπαιδευτικοί να αντιδρούμε με τον ίδιο τρόπο, το πρόβλημα θα διαιωνίζεται (Molnar & Lindquist, 1998).

Αν ο εκπαιδευτικός υιοθετήσει την ερμηνεία ότι για την προβληματική συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο και στην τάξη φταίει ο κακός χαρακτήρας του και ότι φταίνει η οικογένειά του και οι παρέες του, τότε είναι σαν να απορρίπτει τη δική του δυνατότητα παρέμβασης και κατ' επέκταση να αποποιείται τον ρόλο του. Στην περίπτωση που προσπαθήσει να αλλάξει προβληματικές καταστάσεις συμπεριφοράς θα πρέπει να έχει κατά νου ότι αν θέλει να προκαλέσει μια αλλαγή σε μια κατεύθυνση, πρέπει πρώτα ο ίδιος να αλλάξει κάτι. Και η αλλαγή αυτή, όπως πρεσβεύει η οικοσυστημική προσέγγιση, αναφέρεται σε μια νέα θεώρηση, μια νέα οπτική, θετική αυτή τη φορά (Ψαρρά, 2007).

Βέβαια, η μετακίνηση (αλλαγή) από μια παγιωμένη και συνήθως αρνητική ερμηνεία σε μια άλλη παρουσιάζει δυσκολίες, πόσο μάλλον όταν η αλλαγή αυτή αφορά σε μια θετική ερμηνεία, σε μια εξεύρεση θετικών κινήτρων. Γιατί τότε πρέπει να εγκαταλειφθεί η βολή και η ασφάλεια που μας παρέχει η αρνητική οπτική και να αρχίσει η δύσκολη και κοπιαστική αναζήτησή της. Η δική μας αλλαγή, ως εκπαιδευτικοί, έχει τον αντίστοιχο βαθμό δυσκολίας με την αλλαγή που ζητάμε από τον μαθητή. Απαιτεί υπομονή, παρατήρηση, επιμονή, ενσυναίσθηση, δοκιμή και εναλλαγή τεχνικών και συμπεριίληψη όλων των μερών του οικοσυστήματος. Η προβληματική συμπεριφορά που εκδηλώνεται από έναν μαθητή, είναι μια απόπειρα επικοινωνίας, ο μαθητής θέλει κάτι να εκφράσει και το εκφράζει με μη αποδεκτό τρόπο (Molnar & Lindquist, 1998). Ας δει ο εκπαιδευτικός την προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή ως πρόκληση, προκειμένου να κινηθεί στο παραπάνω πλαίσιο.

Το πρόβλημα και η προσωπικότητα του μαθητή είναι αυτά που θα οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στην επιλογή της κατάλληλης τεχνικής της οικοσυστημικής προσέγγισης, σε συνδυασμό με τα στοιχεία του οικοσυστήματος της σχολικής τάξης και τη συνεργασία με τους γονείς, η οποία δεν θα πρέπει να εξαντλείται μόνο στην ενημέρωση για τη σχολική του επίδοση, αλλά να επεκτείνεται και στην αντιμετώπιση προβλημάτων

συμπεριφοράς, υιοθετώντας κοινές στάσεις. Με τον τρόπο αυτό αυξάνονται οι πιθανότητες θετικού αποτελέσματος της οποιας παρέμβασης. Τέλος, ας σημειωθεί ότι όλες οι τεχνικές της οικοσυστημικής προσέγγισης μπορεί να εφαρμοστούν εκτός από τους μαθητές, σε προβλήματα σχέσεων και συμπεριφορών συναδέλφων εκπαιδευτικών και σχέσεων εκπαιδευτικών με γονείς, μέσω μιας νέας νοηματοδότησης της κατάστασης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bloomfield, D. & Reilly, B. (1998). The Changing Nature of Conflict and Conflict Management. In P. Harris & B. Reilly (Eds.), *Democracy and deep-rooted conflict: options for negotiators* (pp. 7-28). Stockholm, Sweden: International IDEA.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kyriacou, C. (1996). Teacher stress: A review of some international comparisons. *Education Section Review*, 20, pp. 17-20.
- Webne-Behrman, H. (1998). *The Practice of Facilitation: Managing Group Processes and Solving Problems*. Quorum Books, Westport, CT.
- Weinstein, C., Curran, M. & Tomlinson-Clarke, S. (2003). Culturally responsive classroom management: Awareness into Action. *Theory into Practice*, 42(4), pp. 269-276.
- Plotts, C. A. (2012). Assessment of students with emotional and behavioral disorders. In J. P. Bakken, F. E. Obiakor, & A. F. Rotatori (Eds.), *Behavioral disorders: Identification, assessment, and instruction of students with EBD* (Vol. 22, pp 51–85). Advances in Special Education. Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Ελληνόγλωσση

- Καλαντζή-Azizi, A. (1995). *Εφαρμοσμένη Κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1998). *Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο: Οικοσυστημική Προσέγγιση*. Επιμ. Α. Καλαντζή-Αζίζι, 7η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Olweus, D. (2009). *Εκφοβισμός και Βία στο Σχολείο: Τι γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε* (μτφρ. Ε. Μαρκοζάνε). Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.
- Παπαδιώτη, Β. (2000). *Οικογένεια και όρια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παπαθεμελής, Ι. (2000). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, σσ.49-55.
- Πούλου, Μ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών –μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, σσ.129-155.
- Πουρσανίδου, Ε. (2016). Προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη και παρέμβαση του δασκάλου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), σσ. 62-75.
- Wragg, E. C. (2003). *Διαχείριση της Σχολικής Τάξης* (μτφρ. Ν. Αβούρη). Αθήνα: Σαββάλας.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το Παιδί και ο Έφηβος στην Οικογένεια και το Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ψαρρά, Γ. (2007). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική Προσέγγιση. Στο *Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*, Τόμος Α΄, Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (Επιμ.). Αθήνα: ΠΙ

Μελέτη περίπτωσης μαθητή με δυσλεξία

Μπουράκης Ιωάννης

Λογοθεραπευτής, με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, Παιδοψυχιατρική & στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. S.L.P. - M.S.c -B.S.c. - NDT gmpourakis@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την βιβλιογραφική ανασκόπηση της εννοιολογικής ορολογίας της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας – Δυσλεξία και των ιδιαίτερων σημειολογικών συμπτωμάτων της. Έπειτα, ακολουθεί μία μελέτη περίπτωσης, συμπεριλαμβάνοντας το ιστορικό, τη διαγνωστική έκθεση του Κ.Ε.Σ.Υ., τους διδακτικούς στόχους και το προτεινόμενο μοντέλο αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας παιδιού με δυσκολίες στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραπτού λόγου (κυρίως στην ορθογραφία). Πιστεύεται ότι τα ευρήματά της θα συμβάλλουν στην πυροδότηση διεξαγωγής επιπρόσθετων ερευνών στο πεδίο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μαθητές με Ειδική Αναγνωστική δυσκολία ώστε να ωφεληθούν τόσο οι τελευταίοι όσο και το παιδαγωγικό προσωπικό με ενδεχόμενες καθημερινές πρακτικές αντιμετώπισης.

Λέξεις-Κλειδιά: Μελέτη περίπτωσης, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, ανάγνωση, ορθογραφία.

Εισαγωγή

Είναι ευρύτατα διαδεδομένη η άποψη ότι, τα τελευταία χρόνια, το επίκεντρο των εκπαιδευτικών ερευνών εστιάζεται στις παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές σχετικά με την συνεκπαίδευση των μαθητών με/χωρίς Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Βασιλείου & Χαριτάκη, 2016). Πιο συγκεκριμένα, στον Ελλαδικό χώρο, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, στα άτομα αυτά συμπεριλαμβάνονται όσοι παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών και ψυχικών δυσλειτουργιών κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης (Αγοραστού, 2015· Ελευθεριάδου, 2015· Σίσκου, 2017). Παρ' όλα αυτά, η υλοποίηση αυτού του θεσμού έχει δεχθεί έντονη αρνητική κριτική τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και απ' αυτή των κηδεμόνων των παιδιών με Ε.Ε.Α. (Ημέλλου, 2011). Παράλληλα, τα πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν αφενός τη θετική στάση των παιδαγωγών ως προς τη συμπερίληψη αλλά αφετέρου και το αίσθημα του φόβου καθώς και των ελλειπών γνώσεων για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών με Ε.Ε.Α. στα πλαίσια της σύγχρονης σχολικής αίθουσας (Ημέλλου, 2011· Παπαηλιού, 2018). Συμπερασματικά, η συνεκπαίδευση μαθητών με/χωρίς Ε.Ε.Α. παρεμποδίζεται από σημαντικά ζητήματα, όπως αυτό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής της διαφορετικότητας (Παντέλογλου, 2017).

Είναι κοινά παραδεκτό πως η επιστημονική κοινότητα δεν έχει καταφέρει να αποδώσει έναν σαφή ορισμό για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Τσίτου, 2017· Παντέλογλου, 2017). Ωστόσο, προτείνεται η ορολογία της IDA (2017), όπου η δυσλεξία αναφέρεται

ως μια νευροαναπτυξιακής και νευροβιολογικής φύσης δυσκολία με κληρονομική προδιάθεση, επηρεάζοντας γνωστικές εγκεφαλικές διεργασίες σχετικά με την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας (Dohla & Heim, 2016·Μάγου, 2014·Μετάνοια & Μπακάλη, 2012·Lodej, 2018·Τζιβινίκου, 2015). Επιπρόσθετα, διακρίνεται σε αναπτυξιακή (ή εξελικτική) και σε επίκτητη (Παπαηλιού, 2018). Ακριβέστερα, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μπορεί να συγκαταλέγονται δυσκολίες στην ανάγνωση (ευχέρεια, κατανόηση, αποκωδικοποίηση, φωνολογική & φωνημική ενημερότητα, φτωχή & αργή ανάγνωση), στο γραπτό λόγο (γραφοκινητικές δεξιότητες, ορθογραφία, οργάνωση, δομή, λεξιλόγιο, περιεχόμενο) και στα μαθηματικά (οπτική & ακουστική αντίληψη, μνήμη, συλλογισμός, λόγος) (Χιονάς, 2014·Παντέλογλου, 2017·IDA, 2014·Μετάνοια & Μπακάλη, 2012). Συμπληρωματικά, είναι αναγκαίο να τονιστούν οι περαιτέρω δυσκολίες στην εργαζόμενη μνήμη, στην ακουστική και οπτική επεξεργασία ερεθισμάτων, στο κινητικό συντονισμό, στις μεταγνωστικές δεξιότητες, στην κοινωνικοποίηση, στον προφορικό λόγο (καθυστέρηση ομιλίας, άρθρωση, οδηγίες, νούμερα, τραγούδια, γράμματα, ονομασία πόλεων ή αντικειμένων), στην συμπεριφορά, στη κιναισθητική αντίληψη και στην προσοχή (Παντέλογλου, 2017·IDA, 2014, 2017·Αλαμπουρνού, 2017·Παπαηλιού, 2018). Συνοψίζοντας, κρίνεται αναγκαίο να τονιστεί η έγκαιρη ανίχνευση των ειδικών μαθησιακών διαταραχών προκειμένου να ακολουθήσει μια επιτυχημένη εκπαιδευτική παρέμβαση (Πολυχρόνη, 2011).

Σκοπός της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί αρχικά η βιβλιογραφική αναδίφηση του εννοιολογικού ορισμού των Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών και των χαρακτηριστικών συμπτωμάτων τους και στη συνέχεια η καταγραφή ενός σχεδίου παρέμβασης για την ένταξη του μαθητή με δυσλεξία (ανάγνωση & γραφή). Πιστεύεται ότι η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας όχι μόνο σε ζητήματα έγκαιρης ανίχνευσης αλλά και σε μεθόδους, θέματα, στόχους, εποπτικά μέσα και υλικά και δραστηριότητες διδασκαλίας και πρώιμης παρέμβασης μέσω των επιμορφωτικών σεμιναρίων θα πρέπει να αποτελούν αρωγοί σε κάθε προσπάθεια ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού τους έργου προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των διαφορετικών μαθητών.

Στοιχεία ιστορικού

Αντικείμενο μελέτης περίπτωσης:

Ο μαθητής Δ' τάξης Ξ. Μ. 10 ετών με διαγνωσμένη δυσλεξία (2019-2020).

Ιστορικό μαθητή:

Α) Ταυτότητα

Ο Ξ. Μ. είναι αγόρι, ηλικίας 10 ετών, που φοιτά στην Δ' τάξη δημοτικού σχολείου. Η ανάπτυξή του είναι φυσιολογική και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του είναι οτιδήποτε σχετίζεται με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και τα κινητά τηλέφωνα.

B) Οικογενειακό περιβάλλον

Όσον αφορά το οικογενειακό του περιβάλλον, υπάρχει μία μικρότερη αδερφή, ηλικίας 4 ετών. Η μητέρα είναι φιλόλογος ενώ ο πατέρας είναι απόφοιτος ιατρικής.

Γ) Σχολικό περιβάλλον

Ο Ξ. Μ. φοίτησε 1 χρόνο σε ιδιωτικό και 1 χρόνο σε δημόσιο παιδικό σταθμό καθώς και 2 χρόνια σε Δημόσιο Νηπιαγωγείο. Η φοίτησή του στο σχολείο δεν ήταν τακτική. Η συμμετοχή του στη σχολική ζωή κρίνεται ικανοποιητική και αναπτύσσει εύκολα φιλίες με τους συμμαθητές του. Τέλος, συνεργάζεται με τους δασκάλους του αλλά δείχνει αδιαφορία για τις επιδόσεις του στη μάθηση.

Διαγνωστική Έκθεση Κ.Ε.Σ.Υ.

Ημερομηνία εξέτασης: 12/12/2019

Διάγνωση: Δυσλεξία με έμφαση στους τομείς της ανάγνωσης και του γραπτού λόγου (κυρίως στην ορθογραφία).

Αναλυτικότερα, ο Ξ. Μ. παρουσιάζει:

A) Αναγνωστικές δυσκολίες: υπερβολικά αργή ανάγνωση, μονότονος αναγνωστικός ρυθμός, δυσκολία στην ανάγνωση χειρόγραφης γραφής, συντόμευση λέξεων (αφαιρούν σημαντικά μορφήματα π.χ. τρέχω-τρέχοντας), αντικατάσταση λέξεων, παράλειψη άρθρων, γραμματικά λάθη, λάθος προφορά, δυσκολίες κατανόησης και συλλαβισμού,

B) Ορθογραφικές δυσκολίες: Περίεργη ορθογραφία, δυσανάγνωστη γραφή, επίμονες αναστροφές και ασυνεπή ορθογραφία της ίδιας λέξης, ακόμη και στην ίδια πρόταση, λάθη στη γραφή μεγάλων λέξεων, δυσκολίες στη στίξη και πολύ αργό ρυθμό γραφής,

Γ) Λοιπές δυσκολίες: Ανάκληση αριθμών σε ακολουθία (π.χ. νούμερα τηλεφώνου, διευθύνσεις, ημέρες) και πλευρίωση (αριστερό-δεξί).

Πρόταση: Καθημερινή φοίτηση στο Τμήμα Ένταξης του Σχολείου του με στόχο τη βελτίωση της αναγνωστικής του ικανότητας και της ορθογραφίας.

Διδακτικοί στόχοι

A) Ανάγνωση:

1. Να διαβάζει με γρήγορη ταχύτητα.
2. Να αποκτήσει ρυθμό στην ανάγνωση.
3. Να αναγνωρίζει και να διαβάζει τα γράμματά του.

4. Να έχει σωστή προφορά των φωνημάτων.
5. Να αποκτήσει την δεξιότητα του συλλαβισμού.
6. Να κατακτήσει την ικανότητα της αποκωδικοποίησης.
7. Να κατανοεί το περιεχόμενο του κειμένου.

B) Ορθογραφία:

1. Να χρησιμοποιεί την αυτοδιόρθωση.
2. Να αυξήσει την ταχύτητα γραφής.
3. Να αποκτήσει την ικανότητα ορθογραφημένων γραμμάτων.
4. Να μάθει τη χρήση των σημείων στίξης.

Γ) Λοιπές δυσκολίες:

1. Να ξεχωρίζει το δεξί και το αριστερό χέρι.
2. Να μάθει τις χρονικές ακολουθίες των ημερών και των αριθμών.
3. Να ανακαλεί διευθύνσεις και νούμερα.

Προτάσεις αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας στην ανάγνωση

Κατά κοινή ομολογία υποστηρίζεται ότι η αποκατάσταση των Ε.Μ.Δ. μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλους τρόπους (Πολυχρονοπούλου, 2012). Με αφετηρία τη θέση αυτή, η πατροπαράδοτη εκπαίδευση βασίζεται στη χορήγηση *εξατομικευμένων προγραμμάτων* (Πολυχρονοπούλου, 2001· Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006· Χρηστάκης, 2006) και στη *διαφοροποιημένη διδασκαλία* (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αντίθετα, στις ΗΠΑ, χρησιμοποιείται το πολυεπίπεδο μοντέλο “*Ανταπόκριση στη διδασκαλία*” (Batsche et al., 2005) πριν από κάθε παραπομπή του παιδιού (Πολυχρόνη, 2011) ενώ στη Βρετανία εφαρμόζεται το μοντέλο “*Τρία Κύματα Παρέμβασης*” (Three Waves of Provision) (Rose, 2009) έπειτα από εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Πολυχρόνη, 2011). Συνοψίζοντας μπορεί να επισημανθεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι ερευνητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην εξατομίκευση της διδασκαλίας (Πόρποδας, 2003· Λιβανίου, 2004· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Πολυχρόνη, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Σημαντικός είναι ο ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν τα μνημονικά βοηθήματα προκειμένου να ενισχυθούν η αποκωδικοποίηση, η τροποποίηση και η επεξεργασία της πληροφορίας των γνωστικών χαρακτηριστικών των ατόμων με Ε.Μ.Δ. (Carney, Levin & Levin, 1993 στο: Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Αναλυτικότερα, τα βοηθήματα μνήμης περιλαμβάνουν μεθόδους και τεχνικές όπως οι ρίμες, τα κεντρικά σημεία, τα αρκτικόλεξα ή ακροστοιχίδες, οι σχετικότητες, οι φαντασιακές μορφές, οι οπτικοαπεικονίσεις και οι ομαδοποιήσεις. Επίσης, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην οργάνωση (Bender, 2004) που επιδρά τόσο στο μηχανισμό της μνήμης και της προσοχής αλλά και σε ζητήματα ελέγχου χρονικού διαστήματος και της επιδεξιότητας μελέτης προτείνονται η ανάλυση έργου, η υποδειγματική διδασκαλία, η αναλυτική

μεταγνωστική γνώση, η ομαδική ή ατομική πρακτική (Meltzer και συν., 1996 στο: Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008), η γνωστική – νοηματική χαρτογράφηση και η χρήση συστημάτων ή τεχνικών μελέτης (Ogle, 1986 στο: Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Επιτακτική προβάλλει η ανάγκη της άμεσης δραστηριοποίησης στη διεύρυνση της φωνολογικής επίγνωσης που συμβάλλει στην ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας (Πόρποδας, 2002· Stanovich, 1988). Πιο συγκεκριμένα, οι μέθοδοι διδασκαλίας για την ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας περιλαμβάνουν τη μέθοδο Montessori, τη μέθοδο Elkonin (1973) και το θεατρικό παιχνίδι ή κουκλοθέατρο (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Επιπρόσθετα, σχετικά με τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης κατά την ανάγνωση προτείνονται η επανάληψη (ανάγνωση με ηχώ, ανάγνωση μέσω συνεργασίας), οι πολυαισθητηριακές μέθοδοι (επίψαυση των γραμμμάτων, σχεδιασμός και άρθρωση φωνών, ανάπτυξη συλλαβικού και λεξικού επιπέδου) και η αναγνωστική επιτυχία (φωνημική ανάλυση, ανάλυση και αναγνώριση των λέξεων μέσω της οπτικής οδού ενώ για τη βελτίωση της κατανόησης συστήνεται η προσαύξηση των εννοιών, η επαναληψιμότητα και η ανακτημένη ανάγνωση συμμαχικά με τις τεχνικές της γνώσης και της μεταγνώσης που αναφέρονται παραπάνω, συνυπολογίζοντας την αυτορύθμιση και την γραμματική ιστορίας (Παντελιάδου και Αντωνίου, 2008). Επιπλέον, επιβάλλεται να σημειωθεί ότι τα παιδιά με Ε.Μ.Δ. δεν διακατέχονται από ισχυρά κίνητρα με αποτέλεσμα να διακρίνονται από μαθημένη βοήθεια (Sideridis, 2005). Τέλος, προτείνονται εκπαιδευτικά προγράμματα ψηφιακής τεχνολογίας, όπως το “Ταξίδι στην Γραμματοχώρα” και το λογισμικό ενίσχυσης της φωνολογικής επίγνωσης και της μνήμης (Καλυβιώτη & Μικρόπουλος, 2009).

Προτάσεις αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας στην ορθογραφία

Υποστηρίζεται συχνά ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιώσουν την ορθογραφική ικανότητα των ατόμων με δυσλεξία, αποκλείοντας την παραδοσιακή μαθησιακή διαδικασία και εντάσσοντας διδακτικές αρχές όπως η παροχή κινήτρων, η μοντελοποίηση της διαδικασίας εύρεσης σωστής ορθογραφίας μιας λέξης από τη δασκάλα, η ενθάρρυνση της αυθόρμητης ορθογραφίας του παιδιού, η έμφαση σε δραστηριότητες γραφής με νόημα και η παροχή ανατροφοδότησης (Μετάνοια & Μπακάλη, 2012). Με άλλα λόγια, προτείνεται η εφαρμογή ανάλογων προσεγγίσεων όπως αυτή των πολυαισθητηριακών μοντέλων Fernald (οπτική-ακουστική αναγνώριση & διάκριση, κινητικός έλεγχος γραφής, επαναλαμβανόμενο κινητικό μοτίβο) & Gillingham (προφορική ορθογραφία, άσκηση-επανάληψη), των εικονογραφημένων (εικόνα-σημασία-μνήμη-μορφή) και φωνο-οπτικών μεθόδων (σύνδεση εικόνας-φωνήματος), της μεθόδου Horn (ανάκληση, προφορά, οπτικοποίηση, διόρθωση) καθώς επίσης και η εξάσκηση τους με διδασκαλία βάσει κανόνων, με μίμηση και με χρονική καθυστέρηση (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Επιπρόσθετα, σε επίπεδο συμμαθητών, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι πάγιες και μεταβαλλόμενες λίστες λέξεων και το παιχνίδι αντίγραψε-κάλυψε-σύγκρινε (Παπαηλιού, 2018). Στη συνέχεια, οι τεχνικές της αυτοδιόρθωσης, της χρήσης Η/Υ, της κατευθυνόμενης άσκησης και των αυτοερωτήσεων θα οδηγήσουν τον μαθητή σε ένα ημιαυτόνομο στάδιο (Παντελιάδου, 2011). Τέλος, προτείνονται

εκπαιδευτικά προγράμματα ψηφιακής τεχνολογίας, όπως το “Μαθαίνω τα άρθρα” (Μπασίνα, 2008) και το kinems.

Συμπεράσματα

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το σύγχρονο Ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης θα πρέπει να επιδεχτεί ριζικές αλλαγές, αποκλιμακώνοντας τις διαδικασίες και να μετασχηματιστεί σε ένα σχολείο για όλους, αποδεικνύοντας τον αλληλέγγυο χαρακτήρα και θέτοντας σε εφαρμογή ένα πολυδιάστατο και κοινό τρόπο αξιολόγησης (Βλάχος, 2008· Τζιβινίκου, 2015). Ειδικότερα, είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί ένα υπόδειγμα οργάνωσης κάθε σχολικού οργανισμού, όπου θα επιτάσσουν ένα ομοιόμορφο πρόγραμμα ιδανικών και ένα πανομοιότυπο συμβόλαιο για την αποκατάσταση των ανθρώπων με έλλειψη σωματικής αρτιότητας, στο πλαίσιο του γενικότερου συμβολαίου του σχολείου, η οποία θα αντικατοπτρίζει τους περιορισμούς των παιδαγωγών και ταυτόχρονα των εκπαιδευόμενων με Ε.Μ.Δ. (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 1998). Ακόμα, θα πρέπει να κατοχυρωθεί η είσοδος όλων των ατόμων στη μαθητική διαδικασία, με εξατομικευμένες εκπαιδεύσεις και ενίσχυση της μετεκπαίδευσης των παιδαγωγών (Βλάχος, 2008) με τη προϋπόθεση ότι τα προγράμματα αυτά απαιτείται να προσαρμόζονται στα θέλω του κάθε εκπαιδευόμενου, με τεχνικές διδασκαλίας εστιασμένες στο μαθητή, συνδιαλεκτική αποκατάσταση και προώθηση του εκσυγχρονισμού (Αραμπατζή, 2009). Εύκολα, λοιπόν, μπορεί ο καθένας να συμπεράνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποδεικνύονται αποτελεσματικοί και κατάλληλοι με αποτέλεσμα τη συγκρότηση θετικού κλίματος για την ενταξιακή πολιτική, την εξάλειψη ιδιосуγκρασιακών αντιλήψεων, την υποστήλωση της ετερότητας και την αποδοχή της ομοιογενούς εκπαίδευσης καθώς και την κατοχή εξειδικευμένων πτυχίων που θα τους παραχωρήσει τόσο το δικαίωμα της υλοποίησης προγραμμάτων ενσωμάτωσης όσο και της συνέργειας με όλους τους φορείς που περιπλέκονται στη διεξαγωγή του εκπαιδευτικού έργου (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996 στο: Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγοραστού, Ε. (2015) *Οι απόψεις γονέων παιδιών με Ε.Ε.Α. προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας για την ένταξη*. Διπλωματική εργασία. Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας.
- Αλαμπουρνού, Ε. (2017) *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική εκπαίδευση: Η έρευνα στην Ελλάδα*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αντωνίου, Σ. & Πολυχρόνη, Φ. (1998) *Ένα μοντέλο management για την αντιμετώπιση των αναγνωστικών δυσκολιών στο κανονικό σχολείο*, Νέα Παιδεία, 88, 121- 135.

- Αραμπατζή, Α. (2009) *Κοινωνική ανάπτυξη και στάσεις απέναντι στην αναπηρία. Μια μελέτη κοινωνικών παραμέτρων και στάσεων μαθητών δημοτικού σχολείου σε τμήματα ένταξης*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο.
- Βασιλείου, Ε. & Χαριτάκη, Γ. (2016) *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Γενικής Τάξης για την ένταξη μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Ανάγκες*, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τομ. 2015, άρθρο 1.
- Βλάχος, Φ. (2008) *Προκλητά δυναμικά στη βρεφική και νηπιακή ηλικία: Η συμβολή τους στην ανίχνευση της αναπτυξιακής δυσλεξίας*, Εγκέφαλος, 45, 106-166.
- Ελευθεριάδου, Ρ. (2015) *Τμήματα ένταξης: Απόψεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1996) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000) *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ημέλλου, Ο. (2011) *Ένταξη και ισότιμη συνεκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο*. Στο: Αλεβίζος, Γ., Βλάχου, Α., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μαυροπούλου, Σ., Χαρούπιας, Α. & Χιουρέα, Ου. (επιμ.) *Εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και Ε.Ε.Α*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, σελ:28-54.
- Καλυβιώτη, Κ. & Μικρόπουλος, Τ. Α. (2009) *Εικονικά περιβάλλοντα για την ανίχνευση της δυσλεξίας*. Στο: Π. Πολίτης (επ). Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου 'Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία', 570-575.
- Λιβανίου, Ε. (2004) *Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μάγου, Ει. (2014) *Απόψεις εκπαιδευτικών για μαθητές με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Α.Π.Θ.
- Μετάνοια, Β. & Μπακάλη, Ε. (2012) *Μαθησιακές δυσκολίες*. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα.
- Μπασίνα, Β. (2008) *Μαθησιακές δυσκολίες προφορικού και γραπτού λόγου: Το πρόγραμμα "Μαθαίνω τα άρθρα"*. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.
- Παντελιάδου, Σ. (2011) *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008) *Διδακτικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Βόλος: Γράφημα.
- Παντέλογλου, Β. (2017) *Κοινωνική συμπερίληψη παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό σχολείο*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Παν/μιο Μακεδονίας.
- Παπαηλιού, Χ. (2018) *Γνώσεις & απόψεις εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την υποστήριξη του μαθητή με δυσλεξία στη σχολική τάξη*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011) *Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών*. Στο: Τάνταρος, Σ. (Επιμ.) *Δυσκολίες Μάθησης: Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σελ. 19-47). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου Κ. (2006) *Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση, παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Πόρποδας, Κ. (2002) *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (2003) *Η Μάθηση και οι Δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Πάτρα: Ιδιωτική έκδοση.
- Σίσκου, Π. (2017) *Η ένταξη των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη γενική τάξη & οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συμμαθητές τους*. Πτυχιακή εργασία. Παν/μιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015) *Μαθησιακές δυσκολίες – Διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010) *Μαθησιακές Δυσκολίες – Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τσίτου, Ε. (2017) *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης για την ανίχνευση και την παιδαγωγική τους διαχείριση*. Διπλωματική εργασία. Ιωάννινα: Παν/μιο Ιωαννίνων.

- Χιονάς, Β. (2014) *Διάγνωση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών: Η επίδραση στις κοινωνικές σχέσεις του μαθητή από την οπτική των γονέων του*. Διπλωματική εργασία. Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Παν/μιο Θράκης.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2006) *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: Εισαγωγή στην ειδική αγωγή*, Τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Batsche, G., Elliott, J., Graden, J., Grimes, J., Kovalski J. & Prasse, D. (2005) *Response to intervention policy considerations and implementation*. Reston, VA: National Association of State Directors of Special Education.
- Bender, W. N. (2004) *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*, (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Dohla, D. & Heim, S. (2016) *Developmental dyslexia and dysgraphia: What we can learn from the one about the another?* *Frontiers in Psychology*, 2045 (6).
- International Dyslexia Association (2014) *Dyslexia Handbook: What every family should know*. Baltimore.
- International Dyslexia Association (2017) *Dyslexia in the classroom: What every teacher needs to know*. Baltimore.
- Lodej, M. (2018) *Dyslexia screening and diagnostic procedures and their implications for the EFL in Poland*. Poland: Pedagogical University of Cracow.
- Rose, J. (2009) *Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Sideridis, G. D. (2005) *Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory*, *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Stanovich, K. (1988) *The dyslexic and garden-variety poor readers. The phonological-core variable- difference model*, *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-604.

Ο εκπαιδευτικός ως διαχειριστής της σχολικής τάξης

Λαζαρίδου Ισαΐα, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.60, M.Sc, sitalazaridoy@yahoo.gr

Περίληψη

Η δημιουργία θετικού κλίματος και η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης αποτελούν βασικούς στόχους για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ένα τέτοιο σύστημα διαχείρισης δίνει σε κάθε παιδί την ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητες του, να αποκτήσει ευχάριστα τις τεχνικές που απαιτούνται για να κατευθύνει και να καθοδηγεί την ίδια την συμπεριφορά του και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μία ευχάριστη ατμόσφαιρα στην τάξη και να εκπληρώνει έτσι, τη λειτουργία του ως διευκολυντής της μάθησης. Οι συμπεριφορές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαχείριση τους μπορεί να διαταράξουν το κλίμα της τάξης, να σπαταλήσουν το χρόνο του εκπαιδευτικού, να επηρεάσουν την εκπαίδευση και την καλή διάθεση των παιδιών. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται οι αιτίες των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ανεπιθύμητες συμπεριφορές και προτείνονται παιδαγωγικές τεχνικές αντιμετώπισης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες αποδεκτής συμπεριφοράς και δημιουργούν συνθήκες αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: διαχείριση τάξης, μάθηση, παιδαγωγικές τεχνικές

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική κοινότητα δείχνει έντονο ενδιαφέρον για τους παράγοντες που επιδρούν και επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία στη σχολική τάξη. Η συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη είναι άλλωστε, ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, καθώς σήμερα το ποσοστό των μαθητών με προβλήματα συμπεριφοράς που φοιτούν σε σχολεία γενικής τάξης, αυξάνεται συνεχώς. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι πολύ πιο περίπλοκες από ό, τι ήταν τα προηγούμενα χρόνια, περισσότεροι μαθητές έρχονται στο σχολείο με προβλήματα συμπεριφοράς από ποτέ και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση για τη διαχείριση της συμπεριφοράς τους. Ακόμη και ο πιο επιτυχημένος εκπαιδευτικός φτάνει κάποτε στο σημείο, να μην ξέρει πώς να αντιμετωπίσει ένα πρόβλημα, που παρουσιάζεται στην τάξη του. Στην καθημερινή διδακτική πράξη παρουσιάζονται μαθητές που συνεχώς θορυβούν, καβγαδίζουν με τους συμμαθητές τους, δεν προσέχουν, περιφέρονται αναίτια μέσα στην τάξη, δημιουργούν προβλήματα που υπονομεύουν το έργο των εκπαιδευτικών, αποσταθεροποιούν την καλή λειτουργία της τάξης και καταστρέφουν την αποτελεσματική διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι Levin και Nolan (2007), ανέφεραν ότι ορισμένοι δάσκαλοι δαπανούν από 30% έως 80% του χρόνου τους, αντιμετωπίζοντας προβλήματα πειθαρχίας. Ως εκ τούτου, η ενοχλητική συμπεριφορά μειώνει το χρόνο διδασκαλίας, διακόπτει την μάθηση όλων των μαθητών, απειλεί την ασφάλεια και εξουθενώνει τους δασκάλους (Wiseman & Hunt, 2008).

Η μελέτη των Wang, Haertel & Walberg (1994), έδειξε ότι η διαχείριση της σχολικής τάξης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα μάθησης, καθώς έχει ως στόχο να δημιουργήσει το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και να διατηρήσει εκείνο το είδος της τάξης και πειθαρχίας, που επιτρέπει από τη μια, να διεξάγεται αποτελεσματικά η διδασκαλία και η μάθηση και από την άλλη, να εξασφαλίζει στους μαθητές την απόκτηση στάσεων και δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την κοινωνική συνύπαρξη. Μέσα σε ένα πειθαρχημένο περιβάλλον, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αξιοποιήσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να αναπτύξουν τα κατάλληλα πρότυπα συμπεριφοράς.

Η διαχείριση της τάξης δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην πειθαρχία και στην αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά περιλαμβάνει και όλες εκείνες τις ενέργειες με τις οποίες ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές του (Evertson & Harris, 1999). Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, η διαρρύθμιση του χώρου, η διακόσμηση της αίθουσας, ο τρόπος τοποθέτησης των επίπλων, οι ρουτίνες της τάξης, η θέσπιση κανόνων μαζί με τους μαθητές, αποτελούν στοιχεία που επηρεάζουν την μαθητική συμπεριφορά και έχουν σχέση με την διαχείριση της τάξης (Fontana, 1996). Σύμφωνα με τον Kounin (1970), οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί προλαβαίνουν την διατάραξη της τάξης, πριν αυτή συμβεί. Εστιάζουν όχι μόνο στην ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης, προετοιμάζοντας και διδάσκοντας υψηλής ποιότητας μαθήματα, ελέγχοντας την επίδοση των μαθητών και δίνοντας σωστή ανατροφοδότηση. Ο Brophy (1996) σημειώνει επίσης, ότι η χρήση της ομαδικής εργασίας και της συνεργατικής μάθησης μέσα στην τάξη, μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή και την εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία της μάθησης και να μειώσει τις εντάσεις που μπορεί να προκύπτουν μεταξύ τους. Η παροχή ενθάρρυνσης και ενίσχυσης για κάθε επιθυμητή συμπεριφορά που εκδηλώνεται μέσα στην τάξη, η έμφαση σε διαφοροποιημένες τεχνικές ενίσχυσης και ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων, η οργάνωση των μαθητών σε διαφορετικές κάθε φορά ομάδες εργασίας, έχει σαν αποτέλεσμα την μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου, αλλά και στη βελτίωση της συγκέντρωσης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Mayer, 1995).

Οι Wiseman & Hunt (2008), συμπληρώνουν ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα πειθαρχίας που μπορούν να συμβούν μέσα στην τάξη και να έχουν τον έλεγχο της τάξης, εκτός από την καλή γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, πρέπει να γνωρίζουν τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και το στυλ μάθησης των μαθητών τους. Η γνώση των κινήτρων των μαθητών είναι τόσο βασική, ώστε να αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα στην επιλογή του τρόπου αντιμετώπισης ενός συγκεκριμένου προβλήματος. Εάν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους, τότε οι επιλογές τους είναι περιορισμένες (Aldermann, 2004).

Αίτια για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς

Οι αιτίες της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών μπορεί να οφείλονται σε εγγενείς παράγοντες, όπως υπερκινητικότητα, χαμηλή νοημοσύνη, συναισθηματικές διαταραχές, ψυχοπαθολογία, ή σε περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως διαταραγμένο οικογενειακό, ή κοινωνικό περιβάλλον, απρόσωπο και μη ευέλικτο σχολικό περιβάλλον (Παπαθεμελής, 2000). Η οικογένεια επιδρά καθοριστικά στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού και λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για το παιδί. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με στάσεις και συμπεριφορές των γονέων (Κουρκούτας, 2011). Η συναισθηματική και η συμπεριφορική ασυνέπεια και αστάθεια των γονέων, η ανικανότητα τους να εκφράσουν σαφείς προσδοκίες και να επιβάλλουν ξεκάθαρα όρια στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, οι υπερβολικά αυστηρές ή ακατάλληλες τιμωρίες, η έλλειψη επίβλεψης και καθοδήγησης της συμπεριφοράς των παιδιών, θεωρούνται παράγοντες κινδύνου για την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς στην σχολική ηλικία (Forgatch & Patterson, 1998). Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει ότι οι πρόωρες αρνητικές εμπειρίες στην παιδική ηλικία, οι συζυγικές συγκρούσεις, το διαζύγιο, μια σοβαρή ασθένεια γονέα, μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα συμπεριφοράς στην εξελικτική πορεία του παιδιού (Maughan, 2001, Rutter, et al, 1998).

Όμως και η εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με σημαντικούς παράγοντες κινδύνου, οι οποίοι μπορεί με τον τρόπο τους να συμβάλλουν στη διατήρηση, ή στην ανάπτυξη των επιμέρους κοινωνικών και διαπροσωπικών προβλημάτων που συναντούν τα παιδιά στο σχολείο (Marshall & Watt, 1999). Το σχολείο αποτελεί πεδίο σημαντικών συναισθηματικών, γνωστικών και διαπροσωπικών συνδιαλλαγών για τα παιδιά, διευκολύνοντας υπό ομαλές συνθήκες την ένταξή τους σε έναν ευρύτερο κοινωνικό σχηματισμό, ο οποίος διέπεται από συγκεκριμένη δομή και οργάνωση και από κανόνες, οι οποίοι συχνά διαφέρουν από αυτές της οικογένειας (Miller, 2003). Όλο το σχολικό πλαίσιο με το ανθρώπινο δυναμικό, οι διδακτικοί στόχοι, οι διδακτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στην τάξη, οι παιδαγωγικές πεποιθήσεις και στάσεις των δασκάλων, οι επιμέρους διαπροσωπικές ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η οργάνωση του χώρου της τάξης, ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού προγράμματος και των δραστηριοτήτων, οι στάσεις του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετική συμπεριφορά των παιδιών, η σύνδεση οικογένειας-σχολείου, θεωρείται ότι συνδέονται με παράγοντες, που μπορούν να επηρεάσουν την ανάπτυξη γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών (Weare, 2000; Fontana, 1996).

Χαρακτηριστικά παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς

Ως προβληματικές μορφές συμπεριφοράς θεωρούνται οι ενέργειες και οι στάσεις του παιδιού, οι οποίες δεν συνάδουν προς την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους κτλ. (Mash & Wolfe, 2001).

Σύμφωνα με τον Kauffman (2001), τα παιδιά που εκδηλώνουν προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν ένα, ή περισσότερα από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- *Αδυναμία να μαθαίνουν, η οποία δεν οφείλεται σε προβλήματα υγείας ή εγγενείς διαταραχές*
- *Αδυναμία να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις με συμμαθητές και δασκάλους*
- *Ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς, ή συναισθηματικές αντιδράσεις κάτω από φυσιολογικές συνθήκες αλληλεπίδρασης με τους άλλους*
- *Γενικευμένο και επίμονο αίσθημα δυσφορίας, δυστυχία*
- *Τάση να εκδηλώνουν φυσιολογικά συμπτώματα τα οποία σχετίζονται με προσωπικά ή σχολικά προβλήματα, αλλά και φόβους, οι οποίοι αναστέλλουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και καθιστούν το παιδί ευάλωτο στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών.*

Ωστόσο, ένα από τα βασικά συμπτώματα που θεωρείται χαρακτηριστικό των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς είναι ότι αδυνατούν να διατηρούν σταθερές και ικανοποιητικές σχέσεις φιλίας με τους συνομηλίκους τους, όπως και σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και συνεργασίας, παρά το γεγονός, ότι πολλές φορές επιθυμούν αποδοχή και παιχνίδι με τους άλλους (Κουρκούτας, 2011). Έχει διαπιστωθεί ότι σε παιδιά που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς υπάρχει έλλειψη στην ανάπτυξη λεκτικών δεξιοτήτων, οι οποίες μπορούν να επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων στους άλλους και γενικά παρεμποδίζουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων (Caspi & Moffit, 1995).

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, παρουσιάζουν σημαντικά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ ο θυμός και η οξυθυμία φαίνονται να είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα των παιδιών με αντιδραστικές διαταραχές και συμπεριφορικά προβλήματα (Car, 2001). Η κατάθλιψη και το άγχος φαίνονται επίσης ότι συνδέονται με τις διαταραχές της συμπεριφοράς, αλλά και με τη διάσπαση προσοχής και το υπερκινητικό σύνδρομο (Zaccolillo, 1992). Η έλλειψη υποστήριξης από την πλευρά των γονέων και οι αρνητικές συμπεριφορές που τα παιδιά πιθανόν έχουν αντιμετωπίσει στο πλαίσιο της οικογένειας, συμβάλλουν στην ανάπτυξη αρνητικού συναισθήματος (Ιεροδιακόνου, 2005). Συχνά η απόρριψη των παιδιών αυτών από τους συνομηλίκους και η αδυναμία τους να δημιουργήσουν ισορροπημένες σχέσεις στο πλαίσιο του σχολείου, ενισχύουν τις αρνητικές διαθέσεις τους και την πιθανότητα κάποια από τα παιδιά αυτά να εκδηλώσουν επιθετικές, ή αντικοινωνικές συμπεριφορές (Pianta, 1999)

Παιδαγωγικές τεχνικές στο πλαίσιο της τάξης

Για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες προτείνεται συχνά μια σειρά παιδαγωγικών στρατηγικών στο πλαίσιο της τάξης, προκειμένου να οικοδομηθεί στο παιδί ένα αίσθημα εμπιστοσύνης στο δάσκαλο, αλλά και

μια αίσθηση αυτοελέγχου και αποτελεσματικότητας στο βαθμό που αυτοί οι μαθητές δεν νιώθουν να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και είναι αποκλεισμένοι από τις μαθησιακές επιτυχίες (Κουρκούτας, 2011).

Βασική αρχή για τον έλεγχο της τάξης αποτελεί η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Η θετική σχέση του παιδιού με τον εκπαιδευτικό, βοηθά στην αποδοχή του από τους συνομηλίκους του, τονώνουν το εγώ του και βοηθά να αποκτήσει τα κίνητρα για ενσωμάτωση και το ενδιαφέρον να επιτύχει κάποιους κοινωνικούς στόχους (Webster-Stratton, 1999). Η θετική και υποστηρικτική στάση του δασκάλου, η οποία επιφέρει αλλαγή της στάσης των συμμαθητών, φαίνεται να έχει πολύ θετικά οφέλη για το αυτοσυναίσθημα και τα κίνητρα της ενσωμάτωσης του προβληματικού παιδιού στην τάξη (Algozzine & Kay, 2002).

Σύμφωνα με τον Κουρκούτα (2011), η αποτελεσματική διαχείριση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τα εξής:

- *Δημιουργία δεκτικού και ενισχυτικού κλίματος μέσα στην τάξη*
- *Ενίσχυση της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή με προβλήματα συμπεριφοράς*
- *Προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ μαθητών*
- *Πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών*
- *Γνώση του χαρακτήρα και της ψυχολογίας των παιδιών*
- *Θεσμοθέτηση κανόνων και συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωσή τους*
- *Διαρκής αναφορά στους κανόνες*
- *Χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας*
- *Χρήση χιούμορ για να κρατήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να μειώσουν τις εντάσεις στην τάξη*
- *Προώθηση της αυτενέργειας και της πρωτοβουλίας των μαθητών*
- *Θετική αναγνώριση, παρά τιμωρητική διάθεση*
- *Εξατομικευμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα ή διαταραχές συμπεριφοράς*
- *Ευελιξία στη χρήση συμπεριφορικών μεθόδων*
- *Εμπλοκή και συνεργασία με τους γονείς σε θέματα που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές, αλλά και τις ψυχοκοινωνικές «επιδόσεις» των παιδιών.*

Για την διαχείριση της τάξης και για την μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος χρησιμοποιεί παιδαγωγικές τεχνικές, που προωθούν και εστιάζουν στην ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, συνδυάζουν ελκυστικές διδακτικές τεχνικές, μαθησιακή υποστήριξη, επιβράβευση/ανταμοιβή, ενίσχυση της θετικής εικόνας του παιδιού απέναντι στους συμμαθητές του και ενίσχυση της σχέσης δασκάλου- μαθητή (Weare, 2000).

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ενσωματώσει παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, δημιουργεί ένα θετικό κλίμα στο σχολικό περιβάλλον και δημιουργεί την αίσθηση ότι είναι στην διάθεση όλων των μαθητών. Αναθέτει σχολική εργασία ανάλογη με το επίπεδο ικανότητας και ενδιαφέροντος του κάθε παιδιού, διατηρώντας τις προσδοκίες του,

ρεαλιστικά προσαρμοσμένες στις πραγματικές ικανότητές του (Fontana, 1996). Παρουσιάζει τα μαθήματα με σαφήνεια και ακολουθεί συγκεκριμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, προσφέρει εξατομικευμένη μαθησιακή υποστήριξη απέναντι σε συγκεκριμένους μαθητές, φροντίζει ώστε ο μαθητής να μην απορρίπτεται, ούτε να αποκλείεται άμεσα, η έμμεσα από τους συμμαθητές, ή και από τον ίδιο. Αξιοποιεί τον χρόνο δημιουργικά σύμφωνα πάντα με τις δυνατότητες και τα όρια συγκέντρωσης και απόδοσης των παιδιών, αλλά και τις ικανότητες τους (Κουρκούτας, 2011).

Για την υποστήριξη και την ενίσχυση της συνοχής της τάξης χρησιμοποιεί το θεατρικό παιχνίδι, τις ομάδες εργασίας, την συνεργατική μάθηση, καθοδηγεί, εκπαιδεύει τα παιδιά σε κοινωνικές δεξιότητες, θεσπίζει όρια, αποσαφηνίζει τους κανόνες, μοιράζει δίκαια την προσοχή του, αποφεύγει τις συγκρίσεις, οργανώνει αποτελεσματικά την τάξη, διαθέτει ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας με τους γονείς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Fontana, 1996). Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν συνθήκες μάθησης όσο το δυνατόν ελκυστικές και ενδιαφέρουσες σε συνδυασμό με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που να ταιριάζουν με τις ικανότητες, τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. (Wiseman & Hunt, 2008). Ζητά την βοήθεια και την συνεργασία των γονέων, οι οποίοι γίνονται ακόμη πιο πρόθυμοι να εμπλακούν και να δώσουν ηθική υποστήριξη, σε ό, τι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επιτύχει.

Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ξέρει ότι όλες οι επιμέρους πρακτικές και οι στρατηγικές, για να αποδειχθούν αποτελεσματικές, πρέπει να βασίζονται στην σχέση εμπιστοσύνης και γνήσιας επαφής μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού και στο γνήσιο ενδιαφέρον του, το οποίο αντιλαμβάνεται το κάθε παιδί (Miller, 2003).

Επίλογος

Σκοπός της διαχείρισης της τάξης δεν είναι να δώσει στον δάσκαλο τη δυνατότητα να επιβάλλει την προσωπική του κυριαρχία και εξουσία πάνω στα παιδιά, αλλά να τον βοηθήσει να δημιουργήσει μια κατάσταση, στην οποία η άσκηση αυτού του ελέγχου θα γίνεται όλο και πιο περιττή. Ένας εκπαιδευτικός που ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών του, που αναπτύσσει κίνητρα και προγράμματα ενεργητικής και δημιουργικής μάθησης, οδηγεί τους μαθητές του σε προσδοκώμενες μορφές συμπεριφοράς. Ουσιαστικές αλλαγές στη διαχείριση των προβληματικών συμπεριφορών μπορούν να επέλθουν όταν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις δυνατότητες των μαθητών του και προσαρμόζει ανάλογα την εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνει τις θετικές ενισχύσεις και περιορίζει τον τιμωρητικό χαρακτήρα του σχολείου και όταν εμπλέκει τους γονείς στην παιδαγωγική διαδικασία.

Ο εκπαιδευτικός ασκεί μεγάλη επίδραση στη ζωή των παιδιών μέσα από τον τρόπο εργασίας του, αλλά και μέσα από τον τρόπο που δημιουργεί, ένα ασφαλές υποστηρικτικό και συνεργατικό περιβάλλον στην τάξη. Η προώθηση της θετικής συμπεριφοράς και η ανάπτυξη διαπροσωπικών και συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, όταν συνδυάζονται με διάφορες τεχνικές που αποβλέπουν στην μείωση των διαταρακτικών συμπεριφορών, μπορούν να φανούν αποτελεσματικές για

την αντιμετώπιση των προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν στο πλαίσιο της τάξης τους. Τα παιδιά που έχουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, μπορούν να εργαστούν σωστά για να εκπληρώσουν τους γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς στόχους. Το μέγεθος και η πολυμορφία των προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, απαιτούν από τον εκπαιδευτικό να διαθέτει ένα εύρος στρατηγικών διαχείρισης της τάξης, αλλά και τεχνικών διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων, να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να χαίρονται τις επιτυχίες τους και να οικοδομούν θετική εικόνα για τον εαυτό τους.

Βιβλιογραφία

- Alderman, M. (2004). *Motivation for achievement: possibilities for teaching and learning* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Algozzine B., & Kay P., (2002). Promising practices for preventing problem behaviors. In B., Algozzine & P., Kay (Eds), *Preventing problem behaviors: A Handbook of successful prevention strategies* (pp.15-38). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc
- Brophy, J. (1996). Teaching problem students. New York: Guilford
- Carr, A., (2001). *Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology*. New York: Kluwer Academic.
- Caspi, A., & Moffit T., E., (1995). The continuity of maladaptive behavior: From description to understanding in the study of antisocial behavior. In D., Cicchetti & D. Cohen (Eds), *Developmental psychopathology* (pp. 472-511) New York: Wiley
- Evertson, C. M., & Harris, A. H. (1999). Support for managing learning-centered classrooms: The classroom organization and management program. In H. J. Freiberg (Ed.), *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm* (pp. 59-74). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Fontana, D., (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας
- Forgatch, M., S., & Patterson, G., R., (1998). Behavioral family therapy. In F. M. Dattilio (Ed.), *Case studies in couple and family therapy: Systematic and cognitive perspectives* (pp.85-107). New York: Guilford Press
- Ιεροδιακόνου, Χ., Σ., (2005). Ψυχολογικά προβλήματα στα παιδιά. Θεσσαλονίκη: Μαστορίδης
- Kauffman, J., M., (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (7th edition) Columbus: Merrill Prentice Hall

- Kounin, J. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Levin, J., & Nolan, J. (2007). *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. New York: Pearson Education.
- Marshall, L. J., & Watt, P., (1999). *Child behavior problems. A literature of its size and nature and prevention interventions*. East Perth: Interagency Committee on Children's Futures
- Mash, E. & Wolfe, D. A (2001). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth
- Maughan, B., (2001). Conduct disorders in context. In Hill & B. Maughan, (Eds) (2001). *Cambridge Child and adolescent Psychiatry: Conduct Disorders in Childhood and Adolescence (pp. 169-201)*. New York: Cambridge University Press
- Mayer, G.R. (1995). Preventing Antisocial Behavior in the Schools. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 28 (4): 467-478.
- Miller, A., (2003). *Teachers parents and classroom behavior. A psychosocial approach*. Maidenhead, UK: Open University Press
- Παθεμελής, Ι. (2000). Προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 421, 49-55.
- Pianta, R., C., (1999). *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association
- Rutter, M., Giller, H., & Hagell, A., (1998). *Antisocial behavior by young people*. New York: CUP
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). Educational resilience in inner cities. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Eds.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (Pp. 45-72). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum
- Weare, K., (2000). *Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach*. London: Routledge.
- Webster-Stratton, C., (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: P. Chapman
- Wiseman, D., & Hunt G., (2008). *Best practice in motivation and management in the classroom* (2nd ed). Springfield: Charles Thomas.

Zaccolillo, M., (1992). Co-occurrence of conduct disorder and its adult outcomes with depressive and anxiety disorders: a review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 547-556

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην Ειδική Αγωγή

Καρακωνσταντίνου Άννα Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02.50, Υποψήφια Διδάκτωρ, anna_karakon@windowslive.com

Περίληψη

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν μια από τις συχνότερες διαταραχές μάθησης που συναντώνται στο χώρο της εκπαίδευσης. Η εμφάνισή τους συνοδεύεται από σημαντικές δυσκολίες στο γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα. Τα άτομα παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα ως προς την αναγνωστική ικανότητα, την κατανόηση κειμένου και το γραπτό λόγο. Με βάση τα δεδομένα που έχουν διαμορφωθεί στην σύγχρονη εποχή και στην ευρωπαϊκή κοινότητα μαζί με την ελεύθερη διακίνηση ατόμων, υπηρεσιών, κεφαλαίων και εμπορευμάτων, πολλαπλασιάζεται συνακόλουθα και η σχέση ανάμεσα στην εξουσία και το κοινωνικό σώμα, στο μέτρο που επιβάλλονται θεσμοί λειτουργίας με στόχους τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και εργασίας, με ενημέρωση και συμμετοχή των ατόμων, για όλους τους εργαζόμενους ανεξαιρέτως και τα μειονεκτούντα και ειδικά άτομα κατά προτεραιότητα, με διάνοιξη δυνατοτήτων των ατόμων αυτών παρουσιάζοντας αυτονομία, ανεξαρτησία και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο. Η προστασία των ατόμων με ειδικές ανάγκες θεωρείται χρέος όλων όπως και η προσφορά ειδικής αγωγής και μεταχείρισης, με προσανατολισμό την οριστική ενσωμάτωση αυτών των ατόμων από την πρώτη παιδική ηλικία, την αμοιβαία συνεκπαίδευση καθώς επίσης και την επαγγελματική εκπαίδευση, μέχρι της οριστικής ενσωμάτωσης στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή με εξασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης. Σημαντικό και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καταπολέμησης των διακρίσεων και των ρατσιστικών αντιλήψεων χρήζει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος και αποτελεί το «μέσο» για την επίτευξη ισορροπίας και ενσωμάτωσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο σύνολο του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδική Αγωγή, εκπαίδευση, ένταξη, εκπαιδευτικός

Εισαγωγή

Η ειδική αγωγή είναι κλάδος των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών και έχει αντικείμενο μελέτης από επιστημολογικής πλευράς τον άνθρωπο (Στασινός Δ., 1985). Τον άνθρωπο, όμως, όχι ως βιολογικό αλλά ως κοινωνικό ον. Η ειδική αγωγή, δηλαδή, δεν εξετάζεται από βιολογικής πλευράς, νευροφυσιολογικής, γενετικής αλλά από ψυχολογικής, κοινωνιολογικής, παιδαγωγικής. Με βάση τα σημερινά δεδομένα το θέμα «πρόβλημα» των ατόμων με ειδικές ανάγκες έχει αρχίσει να αντιμετωπίζεται από το κράτος με την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων συμπεριλαμβάνοντας και άλλα κοινωνικά και ιατρικά μέτρα.

Η πολιτεία από το 1970 άρχισε να ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ειδικών παιδιών-ατόμων και πιο συστηματικά με το νόμο 1143/1981 περί «Ειδικής Αγωγής». Όταν άρχισε το πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών με ειδικές ανάγκες δεν υπήρχε ταξινόμηση

αυτών (Τσιμπούκης Κ., 1976), δεν υπήρχαν κριτήρια για την αξιολόγηση των παιδιών από πλευράς ψυχολογικής, εκπαιδευτικής, κοινωνικής και τρόπος κατάταξης των παιδιών σε διάφορες κατηγορίες. Τα διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης, αντιμετώπισης, διδακτικής παρέμβασης και επαγγελματικής κατάρτισης σχεδιαζόταν από τους αρμοδίους, είναι άγνωστο, όμως, εάν υπήρχε συνεργασία των δημοσίων και ιδιωτικών φορέων που ασχολούνται με τις εφαρμογές προγραμμάτων για τα ειδικά άτομα (Βασδέκη Γ., 1985).

Με τον όρο ειδική αγωγή (ο παλαιότερος όρος θεραπευτική παιδαγωγική δε χρησιμοποιείται πλέον) εννοείται κυρίως η διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση των ειδικών παιδιών με ειδικά μέσα και μεθόδους. Ειδικότερα, ειδική αγωγή σημαίνει την υποβοήθηση και την ωρίμανση, την εναρμόνιση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ειδικού παιδιού, καθώς και τον εξοπλισμό του με γνώσεις και δεξιότητες μέσα στα όρια του βαθμού της απόκλισης και εξελικτικών του δυνατοτήτων, ώστε να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο και να αισθάνεται ισότιμο, ενσωματωμένο χωρίς περιθώριο απομάκρυνσης και περιθωριοποίησης.

Η ειδική αγωγή θεωρείται ένας δύσκολος δρόμος ωστόσο είναι ο μόνος δρόμος που λειτουργεί θεραπευτικά για ένα ειδικό παιδί. Οι άλλες επιστήμες λειτουργούν επικουρικά όσον αφορά την αποτελεσματικότητα του έργου της ειδικής αγωγής.

Νομοθετικό Πλαίσιο

Νόμος 1143/1981

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, άρχισε να αναπτύσσεται συστηματικά τη δεκαετία του 1970 και ιδιαίτερα μετά το νόμο 1143/1981 για την «Ειδική Αγωγή» (ΦΕΚ Α' 80/31.3.1981). Σύμφωνα με το άρθρο 18, το κράτος παρέχει δωρεάν στους αποκλίνοντες μαθητές ή σπουδαστές τα απαραίτητα υλικά για την ειδική αγωγή, όπως βιβλία. Η αρμοδιότητα για την ειδική αγωγή ανήκει στο κράτος μέσω των Υπουργείων Υγείας και Πρόνοιας και Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (άρθρο 10 ν. 1143/81 και ν.1566/85). Σύμφωνα με το νόμο αυτό, η ειδική αγωγή στοχεύει:

1. Στην ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση.
2. Στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ανάλογα με τις δυνατότητές τους.
3. Στην κοινωνική αλληλοαποδοχή και προετοιμασία για το πέρασμα από το σχολείο στην ενεργό ζωή με επιτυχία.

Η ψήφιση του νόμου αυτού, έχει τις ρίζες του στη συνταγματική επιταγή και στη συνθήκη των δικαιωμάτων του ανθρώπου ότι όλοι ως πολίτες και άνθρωποι έχουμε ίδια δικαιώματα και υποχρεώσεις. Κατεύθυνση έχει την απαλλαγή της συμπάθειας και φιλανθρωπίας όλων μας προς τα ειδικά άτομα.

Νόμος 1566/1985

Με το άρθρο 34 νόμου 1566/1985 ενσωματώθηκε σε ιδιαίτερο κεφάλαιο η νομοθεσία για την ειδική αγωγή που αποτέλεσε το δεύτερο ιστορικό βήμα στην εξελεγκτική πορεία του θεσμού της ειδικής αγωγής (ΦΕΚ Α' 167/1985). Με άρθρο 62 παρ. 7 οι διατάξεις εφαρμόζονται ανάλογα στις ιδιωτικές σχολικές μονάδες.) . Στο νόμο αυτό δεν γίνεται πλέον λόγος για «αποκλίνοντα άτομα» αλλά για «άτομα με ειδικές ανάγκες» και δίνεται ο σχετικός ορισμός του όρου. Η ειδική αγωγή ενσωματώνεται και αποτελεί τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματος στο οποίο λειτουργεί συμπληρωματικά, ενισχυτικά και υποστηρικτικά. Εντάσσει τα προβλήματα αυτά κάτω από εκπαιδευτικό πλαίσιο αρμοδιότητας του ΥΠΕΠΘ με το σκεπτικό ότι οδηγεί όχι σε ανεξαρτητοποίηση των ατόμων αυτών. Σύμφωνα με αυτό τον νόμο περιορίζεται η περιθωριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και προωθείται συλλογικό πνεύμα όλων των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και συναφών κοινωνικών φορέων με στόχο την κατάργηση διακρίσεων σε βάρος των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Η εκπαιδευτική διαδικασία της ειδικής αγωγής αποσκοπεί επιπλέον, στην επέκταση του νέου θεσμού των ειδικών τάξεων, που αποτελούν το εφαλτήριο για την σχολική αλλά και την κοινωνική ενσωμάτωση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επίσης, παρουσιάζεται βαθμιαία στελέχωση των ειδικών εκπαιδευτικών μονάδων με νέους επιστήμονες όπως ψυχολόγους, λογοθεραπευτές, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσιοθεραπευτές, εργοθεραπευτές. Προβλέπεται ενημέρωση κι ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, καθώς κι εφοδιασμός ειδικών εκπαιδευτικών μέσων για τα ειδικά παιδιά.

Νόμος 2817/2000

Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής, η ελληνική πολιτεία, δείχνει ευαισθησία θεσμοθετώντας πλέον ένα σύγχρονο νόμο (Ν.2817 της 14.3.2000) , σύμφωνα και με τις επιταγές του Συντάγματος. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι τα άτομα τα οποία έχουν ιδιαίτερα σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής στο περιβάλλον των σχολείων του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος, λόγω εμποδίων που αναφέρονται στην νοητική, στην αισθητηριακή, στη συναισθηματική κατάσταση, στην επικοινωνία και στη μάθηση λόγω ειδικών δυσκολιών. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνεται επίσης κάθε άτομο το οποίο παρουσιάζει συνδυασμό των προηγούμενων παραγόντων ή έχει ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής του ζωής. Βάσει του συγκεκριμένου νόμου καθορίζονται τα μέτρα και οι υπηρεσίες που θα λαμβάνονται υπόψη έως ότου τα άτομα με ειδικές ανάγκες φθάσουν το 22^ο έτος της ηλικίας τους όπου και ορίζεται η έως τότε φοίτησή τους.

Όσον αφορά την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, προβλέπεται η βελτίωση των ικανοτήτων τους έτσι ώστε να διευκολυνθούν ως προς την ένταξη αλλά και την επανένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης,

προβλέπεται ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, αυτά σε συνδυασμό με την αποδοχή τους από το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Επίσης, καθιερώνονται οι σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, το περιεχόμενο των προγραμμάτων τους και η οργάνωση και λειτουργία τους με τρόπο, ώστε να είναι εμφανείς οι καινοτομίες που προωθούνται για να μπορέσουν να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες των ειδικών ατόμων (Εισηγητική Έκθεση Ν. 2817/2000, ΚΝοΒ, τομ. 48, 2000, σελ. 502 επ.)

Νόμος 2885/2001

Με το νόμο 2885/2001 «Κύρωση των άρθρων Συνεταιρισμού του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ανάπτυξη της Ειδικής Αγωγής», κυρώθηκαν τα άρθρα του Οργανισμού που είναι διεθνής και αυτοδιοικούμενος. Σκοπός είναι να εργαστεί για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ευρώπη και για τη δημιουργία ενός σύγχρονου και μόνιμου πλαισίου ευρωπαϊκής συνεργασίας σε όλους τους τομείς Ειδικής Αγωγής για παιδιά, νέους ανθρώπους και ενήλικες.

Οι φορείς στους οποίους απευθύνεται ο Οργανισμός είναι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων, ιδρύματα για διαρκή κατάρτιση, επαγγελματικοί και πολιτικοί σύμβουλοι, διοικητικοί υπάλληλοι, ψυχολόγοι και όλοι όσοι εμπλέκονται επαγγελματικά με την Ειδική Αγωγή.

Εκπαιδευτικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής

Με το νόμο 2817/2000 καθιερώθηκαν θεσμοί οι οποίοι στοχεύουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, στην ποιοτική βελτίωση αυτής σε όλο το φάσμα της με σύγχρονες διαδικασίες και στρατηγικές. Με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται Έτσι διευκολύνεται η προώθηση της ενσωμάτωσης στη σχολική τάξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική, τεχνική-επαγγελματική παρέχεται στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία, οργανώνονται, εξοπλίζονται και υποστηρίζονται κατάλληλα, ώστε να εξασφαλίζεται η αναγκαία διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη των ατόμων αυτών.

Συγκεκριμένα στις σχολικές μονάδες παρέχεται η εξατομικευμένη εκπαίδευση μαθητών με ειδικές ανάγκες και η εξειδικευμένη. Όταν αναφερόμαστε στην εξατομικευμένη εκπαίδευση εννοούμε την παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ο οποίος υπηρετεί στα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) ή στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και ορίζεται από το ΚΔΑΥ. Ενώ όταν αναφερόμαστε σε τμήματα ένταξης των σχολικών μονάδων, αναφερόμαστε σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα τα οποία λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται δύσκολη, λόγω του είδους του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται είτε σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, είτε σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Υπάρχει βέβαια και η περίπτωση διδασκαλίας κατ' οίκον μέσω τηλεεκπαίδευσης. Τα άτομα αυτά εκπαιδεύονται από το προσωπικό των ΚΔΑΥ ή σχολικής μονάδας ειδικής αγωγής, το οποίο διαθέτει την κατά περίπτωση αναγκαία εξειδίκευση (Α' βαθμίδας που περιλαμβάνουν πρόγραμμα για την ολοκλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς και του Α' κύκλου σπουδών του άρθρου 2 του ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α') για την παροχή εξειδικευμένης τεχνικής και επαγγελματικής γνώσης), (Χρυσόγονος, Κ. 1998).

Εκπαιδευτικός και Ένταξη Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες

Η στάση του εκπαιδευτικού στην ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών την τελευταία δεκαετία, καθώς η ολοένα και μεγαλύτερη παρουσία μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες στη γενική τάξη έχει «αλλάξει» το ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός του 21ου αιώνα πρέπει να διαθέτει ευέλικτη και πολύπλευρη προσωπικότητα, ώστε να ανταποκριθεί στον πολύπλοκο ρόλο που υπαγορεύει η ύπαρξη παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες στη γενική τάξη (Γενά, 2004α· Κρουσταλάκης, 1997· Forlin, 2001). Η στάση του εκπαιδευτικού για την ένταξη θα επηρεάσει τον βαθμό της επιτυχίας ή αποτυχίας του παιδιού με ιδιαίτερες ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Παντελιάδου & Κωτούλας, 1997· Ρήγα, 1995).

Εφόσον τα άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες αποτελούν μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα, συνοδεύονται αναπόφευκτα από στερεότυπα, τα οποία ενδέχεται να προκαλούν προβλήματα και εμπόδια. Για παράδειγμα, « Τα παιδιά με αυτισμό είναι ανίκανα να εκπαιδευτούν και να ασκηθούν σε στοιχειώδεις δεξιότητες» αποδείχθηκε ως στερεότυπο, το οποίο για πολλά χρόνια αποτέλεσε εμπόδιο για τη θεραπεία και την εκπαίδευση των παιδιών αυτών (Γενά, 2002). Συχνά, οι στάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται και ως εκπαιδευτικές πεποιθήσεις και αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας από τις δεκαετίες του 1950 και 1960 (Allport, 1967).

Σύμφωνα με τους Richards & Lockhart (1994) «οι εκπαιδευτικές πεποιθήσεις βασίζονται στους στόχους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης, την κατανόηση των συστημάτων στα οποία εργάζονται και του ρόλου τους μέσα σ' αυτά». Πρόκειται κυρίως για πεποιθήσεις που αφορούν (Pajares, 1992):

- *Την πίστη του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να επηρεάσει την επίδοση των μαθητών (αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού)*

- *Τη φύση της γνώσης (επιστημολογικές πεποιθήσεις)*
- *Τα αίτια απόδοσης εκπαιδευτικών ή μαθητών (π.χ. κίνητρα, άγχος για συγκεκριμένα μαθήματα)*
- *Την αυτοαντίληψη, αυτο-εκτίμηση και αυτο-αποτελεσματικότητα.*

Οι πεποιθήσεις αυτές διαμορφώνονται αρχικά μέσα από την εμπειρία των εκπαιδευτικών ως μαθητών και σηματοδοτούν τις στάσεις τους, όσον αφορά στη διδασκαλία και τη μάθηση (Calderhead, 1991· Pajares, 1992). Επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και πρακτικές τους και επηρεάζουν τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν την εμπειρία τους μέσα στην τάξη (Wood & Floden, 1990). Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται ως «πρακτική γνώση», δηλ. εμπειρία που διαμορφώνεται ως απόρροια των εμπειριών των εκπαιδευτικών και των στοχασμών τους πάνω σ' αυτές (Fenstermacher, 1994) και έχουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Meijer, Verloop, & Beijaard, 1999):

- *Είναι προσωπικές και σε κάποιο βαθμό μοναδικές για τον κάθε εκπαιδευτικό.*
- *Είναι διαισθητικές και ως εκ τούτου δύσκολα εκφράζονται από τους εκπαιδευτικούς.*
- *Ορίζονται σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς, δηλαδή την τάξη και το μαθητικό δυναμικό.*
- *Βασίζονται στην εκπαιδευτική εμπειρία και επιδρούν στην εκπαιδευτική πρακτική.*

Συμπεράσματα

«Τα παιδιά έχουν κίνητρα για μάθηση όταν οι εκπαιδευτικοί τους συμπεριφέρονται με σεβασμό, τους προσφέρουν σημαντικές επιλογές που έχουν νόημα, δημιουργούν πολύτιμες, διασκεδαστικές ή ενδιαφέρουσες ευκαιρίες μάθησης και καλλιεργούν σχέσεις που τα βοηθούν να βλέπουν τους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτες και όχι ως κριτές, δικτάτορες ή εχθρούς» (Rogers & Renard (1999, σ. 34). Λόγω των σύγχρονων αντιλήψεων οι οποίες προάγουν ένα σχολείο χωρίς αποκλεισμούς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/ και αναπηρίες συνέβαλαν στην αύξηση των μαθητών αυτών στα γενικά σχολεία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην όλη διαδικασία αποτελεί θεμέλιο λίθο για την προσαρμογή, κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες τόσο στο σχολικό περιβάλλον όσο και στην προετοιμασία της μετέπειτα κοινωνικής συνύπαρξης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές*. Αθήνα: Έκδοση της συγγραφέως.
- Γενά Α. (2004α). *Παιδιά με ήπιες διαταραχές μάθησης και συμπεριφοράς. Προϋποθέσεις και διδακτική μεθοδολογία για την εκπαίδευσή τους στην γενική τάξη*. Στο Α.

Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών (σ. 194-211). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κρουσταλάκης, Γ. (1997). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και το σχολείο: ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για μια συμβουλευτική γονέων και εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέως.

Ν.2817 της 14.3.2000, άρθρα 1-5 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»

Παντελιάδου, Σ., & Κωτούλας, Β. (1997). *Σχολική ένταξη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Μια πρόταση*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 96/97, 136-146.

Ρήγα, Α. (1995). *Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες*. Στο Ε. Τάφα (Επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς* (σ. 260-294). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Στασινός, Δ. (1985). *Βιβλιογραφία για την ειδική αγωγή 1924-1984*, εκδ. Παν. Ιωαννίνων, Γιάννενα.

Τσιμπούκης, Κ. (1976). *Ελληνική βιβλιογραφία ειδικής αγωγής*, Αθήνα.

ΦΕΚ Α' 80/31.3.1981. Ν. 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχολήσεως και κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων»

ΦΕΚ Α' 167/1985. Ν.1566/1985 «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» άρθρα 32-36.

Χρυσόγονος, Κ. (1998). *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα*, εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα Αθήνα

Ξενογλώσση

Allport, G. (1967). *Autobiography*. In E. G. Boring & G. Lindzey (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. 5, pp. 3-25). New York: Appleton-Century-Crofts.

Calderhead, J. (1991). *The Nature and Growth of Knowledge in Student Teaching. Teacher and Teacher Education*, 7,(5/6), 531-535.

Descouedres, A (μετ. Βασδέκη, Γ) (1985). *Η αγωγή των καθυστερημένων παιδιών. Οι αρχές της και οι μέθοδοι της εφαρμογής σε όλα τα παιδιά*. Αθήνα: Δίπτυχο.

- Fenstermacher, G. D. (1994). *The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching*. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 20, pp. 3-56). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). *Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension*. *Teaching and Teacher Education*, 15, 59-84.
- Richards, J. C., & Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rogers, S., & Renard, L. (1999). *Relation-driven teaching*. *Educational Leadership*, 57(1), 34-37
- Pajares, M. F. (1992). *Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Wood, E. F., & Fioden, R. E. (1990). *Where teacher education students agree: Beliefs widely shared before teacher education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 331 781)

Προσέγγιση στην εκπαίδευση του κωφού παιδιού

Αλεξανδράτος Γεώργιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, 2ο ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων

alexang60@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει την εκπαίδευση των κωφών μαθητών στην Ελλάδα. Έχοντας ως αφετηρία την ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης κωφών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και συσχετίζοντας συγκριτικά με άλλες εκπαιδευτικές πολιτικές επιχειρείται να αναδειχθεί και χαρτογραφηθεί τι ισχύει σήμερα στη χώρα μας. Το κύριο ερώτημα στη βιβλιοαναφορική επισκόπηση που πραγματοποιήσαμε είναι κατά πόσο η πρόσβαση, η ποιότητα στην εκπαίδευση, η ισότητα ευκαιριών, που αποτελούν βασικές συνιστώσες της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών, διασφαλίζονται προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Δηλαδή, επιχειρείται να αποτυπωθούν οι εμπλεκόμενοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι ρόλοι τους, τα μέσα, οι μέθοδοι, τα διδακτικά και υποστηρικτικά υλικά, τα χαρακτηριστικά του κατάλληλου επικοινωνιακού περιβάλλοντος των κωφών μαθητών και μάλιστα έχοντας τον σύγχρονο προσανατολισμό προς την υιοθέτηση/θέσπιση της συνεκπαίδευσης των κωφών μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κώφωση, νοηματική γλώσσα, εκπαίδευση, οικογένεια

Εισαγωγή

«Ο σκοπός μιας θεωρίας περί ισότητας εκτός από το να διαπιστωθούν οι πηγές αδικίας είναι το να αναγνωριστούν οι τρόποι με τους οποίους οι θεσμικές και κοινωνικές σχέσεις «συνωμοτούν», διαφοροποιημένα, ώστε να περιορίσουν τις ευκαιρίες κάποιων ανθρώπων να αναπτύξουν και να εξασκήσουν τις ικανότητές τους και να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους. Τα άτομα περιορίζονται από τις δομικές αυτές σχέσεις μιας και οι αδικίες είναι κοινωνικά διαμορφωμένες. Επομένως, με έναν τέτοιο ορισμό περί δικαιοσύνης οι πολιτικά δημοκρατικές κοινότητες είναι συλλογικά υπεύθυνες για την αναγνώριση των μορφών και την άρση των αδικιών περισσότερο από ότι είναι υποχρεωμένες να διορθώσουν τα αποτελέσματα και τις συνέπειες των «κτηνωδών αδικιών» όπως τις αποκαλούν» (Young, 2006)

Περισσότερα από ογδόντα χρόνια πέρασαν από τότε που ο Vygotsky, ξεπερνώντας την εποχή του, τοποθέτησε την αναπηρία στο κοινωνικό πεδίο, διακηρύσσοντας ότι η αναπηρία αποτελεί κοινωνική κατηγορία. Διαχωρίζοντας τις πρωτογενείς από τις δευτερογενείς πτυχές της, επισήμανε ότι, ενώ οι πρωτογενείς συνδέονται με την οργανική ατέλεια, οι δευτερογενείς αποτελούν κοινωνικές συνέπειες, καθώς απορρέουν από τις πρακτικές της κοινωνίας.

Οι κωφοί αποτελούν μια κοινότητα, η οποία, παρά τις γλωσσικές και πολιτισμικές της διαφοροποιήσεις, αντιμετωπίστηκε παγκόσμια με κριτήριο τη φυσική τους αδυναμία

να ακούσουν και όχι με τη δυνατότητά τους να δουν. Η επικράτηση των ατομοκεντρικών ιατρικών αντιλήψεων για πολλές δεκαετίες σήμαινε την παραδοχή της αναπηρίας ως παρέκκλισης από την κυρίαρχη κανονικότητα και επικέντρωση στην προσπάθεια αποκατάστασής της, κάτι που για τη ζωή των αναπήρων συνεπάγεται μη αποδοχή, καταπίεση και περιθωριοποίηση.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσουμε τις συνθήκες που επικρατούν και αφορούν στην εξέλιξη και διαβίωση των παιδιών με κώφωση. Ιδιαίτερη αναφορά θα γίνει στην εκπαίδευση των παιδιών με κώφωση και στους άξονες προγράμματος εκπαίδευσής τους.

Εννοιολογική αποσαφήνιση

Κώφωση είναι η πλήρης απώλεια της λειτουργίας της ακοής (Μπαμπινιώτης, 1998). Το επίπεδο ακουστικής οξύτητας διαγιγνώσκεται με το ακουόγραμμα. Το ακουόγραμμα είναι ένας χάρτης ικανοτήτων της ακοής, το οποίο παρουσιάζει το φάσμα των συχνοτήτων που μπορούμε να ακούσουμε από κάθε αυτί καθώς και το επίπεδο έντασης, τα αποτελέσματα, δηλαδή της διαλογής της ακοής ενός ασθενούς απεικονίζονται σε ένα γράφημα.

Η κώφωση αποτελεί μία μόνιμη κατάσταση κάποιων ανθρώπων που είτε γεννήθηκαν έτσι, είτε με αφορμή κάποιο ατύχημα ή από την πολύβουη εργασία τους προκλήθηκε κάποια στιγμή στη ζωή τους. Η ολική κώφωση δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί με κανένα ιατρικό μέσο. Αν η κώφωση είναι εκ γενετής, τότε στην περίπτωση αυτή το άτομο δεν είναι σε θέση ούτε να μιλήσει. Η κώφωση αποκαλείται και «αόρατη αναπηρία». Κωφός χαρακτηρίζεται αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Χρησιμοποιεί κύρια το οπτικό κανάλι για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του (χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70dB και πάνω.

Βαρηκοΐα ονομάζεται κάθε απώλεια της ακοής, συγγενής ή επίκτητη, προοδευτική ή απότομα εμφανιζόμενη. Βαρήκοος χαρακτηρίζεται αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας το αντιλαμβάνεται από την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB - 69dB.

Ο βαθμός βαρηκοΐας μετρείται σε DB και χαρακτηρίζεται με τις παρακάτω διαβαθμίσεις:

- Φυσιολογική ακοή 0 - 15 dB.
- Πολύ μικρού βαθμού βαρηκοΐα 15 -25 dB.
- Μικρού βαθμού βαρηκοΐα 25 - 40 dB
- Μέτριου βαθμού βαρηκοΐα 40 - 55 dB
- Μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα 55 - 70 dB
- Πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα 70 - 90 dB
- Πάρα πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐα 90 - 110 dB

Σχετικά με την εμφάνιση της, η κώφωση αποτελεί πολυπαραγοντικό φαινόμενο. Πρόσφατα ανακαλύφθηκε ότι η κώφωση από τη γέννηση οφείλεται στο χρωμόσωμα 21. Οι ερευνητές παρατήρησαν μία γενετική μετάλλαξη, που εξουδετερώνει τη δράση του γονιδίου αυτού και οδηγεί σε βαριά κώφωση. Η ανωμαλία αυτή εμποδίζει το γονίδιο να παράγει μια πρωτεΐνη που ανήκει στην οικογένεια της πρωτεάσης και υπάρχει σε ένα μέρος του έσω ωτός, που λέγεται κοχλίας. (Αντωνίου, 2009; Χριστόπουλος, 1989)

Ως σημαντικότερη όμως αιτία κώφωσης σήμερα θεωρείται η κληρονομικότητα η οποία ευθύνεται για το 50 με 60% των περιπτώσεων της νευροαισθητήριας πολύ μεγάλου βαθμού βαρηκοΐας, κατά την παιδική ηλικία. Η μεγάλη διακύμανση ως προς την αιτιολογία της κληρονομικότητας της κώφωσης οφείλεται στην πολυπλοκότητα του ανθρώπινου ακουστικού μηχανισμού και στον μεγάλο αριθμό γονιδίων που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του. Από το 1972 περισσότερα από 200 είδη γενετικής κώφωσης έχουν αναγνωριστεί σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Konigsmark (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010:198).

Κωφά Παιδιά

Ιδιαίτερη αναφορά χρήζει να γίνει στα κωφά παιδιά. Σε συνέντευξή του στο Πρώτο Θέμα (2/1/2014), ο Διοικητής του Εθνικού Ιδρύματος Κωφών Γ. Τούσιας αναφέρει ότι: «Υπολογίζεται πως κάθε χρόνο γεννιούνται εκατό περίπου νεογνά με σοβαρά προβλήματα ακοής. Βάση των διεθνών στατιστικών, σε κάθε χίλιες γεννήσεις αντιστοιχούν δύο με τέσσερα νεογνά με νευροαισθητήρια βαρηκοΐα. Ο μέσος όρος της ηλικίας κατά την οποία γίνεται η διάγνωση της βαρηκοΐας είναι τα δύο με τρία έτη, ενώ πολλά παιδιά με μικρότερου βαθμού αμφίπλευρη ή μονόπλευρη βαρηκοΐα παραμένουν χωρίς διάγνωση ακόμη και μέχρι τα πέντε με έξι έτη».

Ο μαθητικός πληθυσμός ο οποίος αντιμετωπίζει μόνιμη ολική ή μερική απώλεια ακοής είναι αρκετά ανομοιογενής. Για αυτό στον σχεδιασμό του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος οφείλουμε να συνυπολογίζουμε παράγοντες, όπως:

- *Ο βαθμός της υπολειπόμενης ακοής*
- *Η ηλικία στην οποία παρουσιάστηκε η ακουστική απώλεια*
- *Το είδος της υποστήριξης την οποία έλαβε το παιδί μετά τη διάγνωση (ακουστικά, νοηματική)*
- *Το οικογενειακό περιβάλλον*
- *Η αποδοχή της αναπηρίας από την οικογένεια*
- *Η ύπαρξη ή μη και άλλης αναπηρίας*
- *Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο έχει δεχτεί μέχρι τώρα το παιδί (Λαμπροπούλου 1999).*

Η καταλληλότερη περίοδος για την παρακολούθηση παρεμβατικών προγραμμάτων αγωγής του λόγου είναι η πρώιμη νηπιακή ηλικία, όταν τα νήπια εκδηλώνουν έντονα τη γενετική προδιάθεση να αναπτύξουν λόγο, όταν οι προγλωσσικές λειτουργίες της μίμησης λόγου και της αυξημένης βλεμματικής επαφής είναι ακμαίες και βαίνουν

απρόσκοπτα (Οκαλίδου, 2002). Τα προγλωσσικά κωφά-βαρήκοα παιδιά, αυτά δηλαδή τα οποία είχαν απώλεια ακοής πριν την ανάπτυξη της γλώσσας, έχουν διαφορετικές ανάγκες από τα μεταγλωσσικά κωφά –βαρήκοα παιδιά, δηλαδή τα παιδιά στα οποία η απώλεια ακοής έγινε μετά την ανάπτυξη της ομιλίας.

Ωστόσο, τα παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογένειες με κωφά μέλη μπορούν γρήγορα να έρθουν σε επαφή με τη φυσική τους γλώσσα τη νοηματική. Η έγκαιρη έκθεση του παιδιού σε γλωσσικό περιβάλλον παίζει πρωταρχικό ρόλο στην εξέλιξη του στους γνωστικούς τομείς καθώς και τη δίγλωσση ταυτότητά τους (Λαμπροπούλου, Χατζηκακού, & Βλάχου, 2003; Moores, 2009).

Ο ρόλος της οικογένειας

Πρωταρχικής σημασίας παράγοντας για την πορεία των κωφών παιδιών είναι η οικογένεια. Ο ρόλος ο οποίος καλείται να διαδραματίσει η οικογένεια είναι σημαντικός. Η οικογένεια είναι κάτι περισσότερο από το άθροισμα των μελών της, που βρίσκονται σε συνεχείς σχέσεις αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Όλα τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες, γνώσεις, μορφωτικά αγαθά μέσα από το περιβάλλον τους, κυρίως το οικογενειακό. Μέσα από αυτό διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη σχέση με τη γνώση.

Βέβαια, το 90-95% των κωφών παιδιών γεννιούνται σε οικογένειες ακουόντων. (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Το κωφό παιδί μέσα σε οικογένεια ακουόντων δεν έχει προσβασιμότητα στον βασικό τρόπο επικοινωνίας και κατ' επέκταση μεγαλώνει με μειωμένη δυνατότητα στην πληροφορία και την εκφραστική του δυνατότητα. Το κωφό παιδί, όπως το παιδί που ακούει, είναι απαραίτητο να μπορεί να επικοινωνεί με όσους αποτελούν μέρος της ζωής του (γονείς, αδέρφια, συνομήλικοι, δάσκαλοι, ενήλικες, κ.λπ.). Η επικοινωνία πρέπει να παρέχει ορισμένες πληροφορίες σε μία κατάλληλη γλώσσα και για το συνομιλητή και για την κατάσταση. Άλλοτε θα είναι η νοηματική, άλλοτε η ομιλούμενη (με κάποια από τις μορφές της) και άλλοτε και οι δύο γλώσσες, εναλλάξ.

Η αντίδραση των γονιών στην ανακοίνωση ότι το παιδί τους έχει κάποια αναπηρία ποικίλει. Αυτό εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως η ηλικία διάγνωσης, η σοβαρότητα της κατάστασης, η δυνατότητα για θεραπευτική αντιμετώπιση, η ύπαρξη κληρονομικότητας, η υποστήριξη που έχουν οι γονείς από την ευρύτερη οικογένεια κ.λπ. (Ζερβάκη-Σμυρναίου, 1994). Η γέννηση, όμως, ενός παιδιού με αναπηρία δημιουργεί στους γονείς διαφορετικά συναισθήματα από τη γέννηση ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης. Οι πιο συχνές συναισθηματικές καταστάσεις που ακολουθούν οι γονείς σύμφωνα με τους Cunningham και Davis (οπ. αναφ. στο Πανταζοπούλου, 2010) είναι:

- *Σοκ από την αναγγελία της ιδιαιτερότητας του παιδιού. Εκδηλώνεται με συναισθηματική αποδιοργάνωση, δυσπιστία και σύγχυση.*
- *Πένθος, για το παιδί που προσδοκούσαν και δεν κατάφεραν να αποκτήσουν.*
- *Άρνηση, για το γεγονός της αναπηρίας, που συχνά νομίζουν προσωρινό.*
- *Ενοχή, επειδή νιώθουν υπεύθυνοι οι ίδιοι, με συχνές αλληλοκατηγορίες και κλονισμό των σχέσεων τους, αλλαγή των γονέων έναντι των άλλων παιδιών της οικογένειας.*

- *Κατάθλιψη, για ό,τι τους συνέβη. Αισθάνονται ανήμποροι και αβοήθητοι στο μέγεθος ενός τέτοιου παιδιού. Βιώνουν συχνά τον οίκτο του κοινωνικού περιγύρου και αισθάνονται αμηχανία και δυσφορία στο να απαντούν σε ερωτήσεις φίλων και συγγενών. Δύσκολα μπορούν να αφήσουν το παιδί σε τρίτα πρόσωπα, ακόμα και οικεία. Πραγματοποιείται συχνά μια «συλλογική απόδραση» από το κοινωνικό περιβάλλον, που καταλήγει σε «κοινωνική απομόνωση».*
- *Θυμό, για ό,τι τους έτυχε, για τις υπηρεσίες που δεν μπορούν να τον βοηθήσουν, για τη δυσκολία που υπάρχει συχνά στην εκπαίδευση, αλλά και στο κοινωνικό σύνολο να αποδεχτεί το παιδί.*
- *Αποδοχή, προβλήματος και συνεργασία με τους εμπλεκόμενους φορείς για την αντιμετώπιση του θέματος.*

Η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες αναπόφευκτα επηρεάζει την οικογενειακή ζωή σε πολλές πτυχές της καθημερινότητας της. Οι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν πρακτικές δυσκολίες και ανάγκες, οι οποίες ποικίλλουν σε είδος και μέγεθος. Η οικογένεια αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες που αφορούν σε όλα τα επίπεδα της ζωής της και αυξάνονται όσο μεγαλώνει το παιδί με ειδικές ανάγκες. Οι πιο σημαντικές είναι:

- *Η τροποποίηση των οικογενειακών ισορροπιών και των σχέσεων.*
- *Η αποδοχή του παιδιού στο στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον από την ημέρα της διάγνωσης.*
- *Οι ματαιώσεις από τη συνεχή αναζήτηση ειδικών, οι οποίοι θα θεραπεύσουν το παιδί.*
- *Η αύξηση των εξόδων για μεγάλο χρονικό διάστημα (θεραπείες, εκπαίδευση, ειδικός εξοπλισμός).*
- *Η κόπωση από τη συνεχή φροντίδα, την αναζήτηση κατάλληλων εκπαιδευτικών και θεραπευτικών πλαισίων, την αναζήτηση τοποθέτησής του σε κάποιο σχολείο ή εργασία.*
- *Η συνεχής προσπάθεια ενσωμάτωσής του παιδιού τους σε κάθε νέο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον, εκτός από τους χώρους εκπαίδευσης.*
- *Η παραίτηση από την προσωπική και συζυγική πολλές φορές ζωή τους.*
- *Η αγωνία για το μέλλον του παιδιού, όταν οι γονείς θα πεθάνουν.*

Αρκετοί πιστεύουν ότι η στάση των γονιών επηρεάζει και τη στάση των παιδιών, ότι η κοινωνική αποδοχή επηρεάζεται από την τοποθέτηση των γονιών απέναντι στο πρόβλημα. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί, όταν συνειδητοποιήσουμε ότι η αναπηρία είναι ένα γεγονός, ενώ η μειονεξία για την αναπηρία κατασκευάζεται αρχικά από την ίδια την οικογένεια. Τη μειονεξία για την αναπηρία του το άτομο αρχίζει να την νιώθει, όταν έρχεται σε επαφή με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον. Συχνά νιώθουν την απόρριψη και την απομόνωση, των ανθρώπων γύρω τους (Μπαφίτη, 2000).

Μετά τη διάγνωση, οι ειδικοί βρίσκονται αντιμέτωποι με την αναστάτωση των γονέων, την ανάγκη για κατανόηση του τύπου των δυσκολιών του παιδιού και τις προσδοκίες που μπορούν να έχουν για το μέλλον του και την εκπαίδευση του παιδιού τους. Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες οι οποίες αναλαμβάνουν τη στήριξη της οικογένειας,

οφείλουν να γνωρίζουν ότι οι γονείς χρειάζονται ακριβείς πληροφορίες, αρκετές συναντήσεις και κοινούς στόχους και σχεδιασμό. Η οικογένεια πρέπει, επομένως, να ενημερωθεί για τη δίγλωσση φιλοσοφία, να ενημερωθεί και να μάθει τη νοηματική γλώσσα.

Εκτός από ελάχιστους από τους ακούντες γονείς, που επικοινωνούν με τα παιδιά τους πλήρως, συνήθως η πλειοψηφία των γονέων κωφών παιδιών έχει μεγάλη δυσκολία να μεταφέρει στα παιδιά τις γνώσεις, αξίες και τρόπους συμπεριφοράς, όπως κάνουν όλοι οι γονείς με τα ακούντα παιδιά τους. Έχουν επίσης μεγάλες δυσκολίες να τα βοηθήσουν στην εκπαίδευσή τους (Λαμπροπούλου, 1999). Χρησιμοποιώντας τη γλώσσα, το παιδί οφείλει να μετατραπεί σιγά-σιγά σε ένα μέλος του κόσμου των ακούντων και του κόσμου των κωφών. Θα πρέπει να ταυτίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, με τον κόσμο των ακούντων, που συνήθως είναι ο κόσμος των γονιών και συγγενών του. Από την άλλη, το παιδί θα πρέπει, το συντομότερο δυνατό, να έρθει σε επαφή με τον κόσμο των κωφών, δηλαδή, με τον άλλον του κόσμο. Πρέπει να αισθάνεται άνετα στους δύο κόσμους και να είναι ικανό να ταυτίζεται, όσο γίνεται, με τον καθένα από αυτούς.

Η νοηματική γλώσσα πρέπει να είναι η πρώτη (ή μία από τις πρώτες) γλώσσα των παιδιών που έχουν σοβαρή απώλεια της ακοής. Είναι μία φυσική γλώσσα, πλήρως εξελιγμένη, η οποία εξασφαλίζει μια πλήρη και ολοκληρωμένη επικοινωνία. Σε σύγκριση με την ομιλούμενη, η νοηματική γλώσσα δίνει στα κωφά παιδιά την ευκαιρία να επικοινωνούν πλήρως και από πολύ μικρή ηλικία με τους γονείς τους, με την προϋπόθεση ότι όλοι την έχουν μάθει έγκαιρα. Οι γονείς οι οποίοι επιλέγουν να χρησιμοποιούν την ΕΝΓ στο σπίτι, πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να δεχτούν ότι οι πρώιμες απαντήσεις των παιδιών μπορεί να ταυτίζονται με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικες κωφοί και να περιέχουν χαρακτηριστικά της νοηματικής γλώσσας παρά της προφορικής. Έρευνες δείχνουν (ΕΙΚ) ότι μόλις το 10% των γονέων γνωρίζουν και χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας με τα παιδιά τους.

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει γίνει συνειδητό ότι οι γονείς με τη μεγαλύτερη κατανόηση της φύσης των διαταραχών και των αναγκών των παιδιών τους διαδραματίζουν πρωτεύοντα ρόλο στην αντιμετώπισή τους (Θεοδωροπούλου-Καλογήρου & Καϊλα, 1992). Ο Τσιναρέλλης (2004) αναφέρει ότι πριν και πάνω από όλα το παιδί με προβλήματα ακοής είναι παιδί και χρειάζεται:

- *φυσικό, χαρούμενο και λειτουργικό περιβάλλον, όπου μπορεί να ενεργήσει, να εκφραστεί και να αποκτήσει εμπειρία και*
- *μεθόδους εκπαίδευσης προσαρμοσμένες σε αυτό το περιβάλλον καθώς και στις ανάγκες που απορρέουν από τη φύση του ίδιου του παιδιού.*

Εκπαίδευση και κώφωση

Αναντίρρητα, μεγάλη σημασία έχει η εκπαίδευση των κωφών παιδιών. Η ένταξη των μαθητών με αναπηρία στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, η οποία εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια στις χώρες της Ε.Ε και σε άλλες δυτικές κοινωνίες, ήταν αποτέλεσμα των διεκδικήσεων κινημάτων των ατόμων με αναπηρία και γενικότερα της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

«Σκοπός είναι οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες να έχουν κοινή διδασκαλία. Η συνένωση, η αποδοχή και η συνεργασία διαφορετικών ατόμων συντελεί στην ανάπτυξη μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, το οποίο αποτελεί κύριο σκοπό της εκπαίδευσης. Η ένταξη δεν είναι μια άλλη ονομασία για την ειδική εκπαίδευση, αλλά περιλαμβάνει μια διαφοροποιημένη οπτική, η οποία επιχειρεί να εντοπίσει και να αναλύσει τις δυσκολίες που προκύπτουν στο σχολείο» (Πανταζοπούλου, 2010). Επιφέρει και προϋποθέτει αλλαγές, μια σειρά αλλαγών σε μακρο- (κοινωνία, θεσμοί), μέσο-(σχολική κοινότητα, γονείς άλλων μαθητών) και μικρο- (τάξη, δάσκαλος, συμμαθητές) κοινωνικό επίπεδο (Κουρκούτας, 2009).

Το σχολείο για όλους και η ποιότητα της εκπαίδευσης είναι αμοιβαίοι στόχοι. Έτσι, η πρόσβαση και η ποιότητα διασυνδέονται και αλληλοενισχύονται. Η ποιότητα και η ισοτότητα είναι κεντρικές στοχεύσεις για τη διασφάλιση της Συνεκπαίδευσης. Η πολιτική της σχολικής ενσωμάτωσης των μαθητών με αναπηρία που ακολουθείται τα τελευταία χρόνια και στη χώρα μας, δημιουργεί την ανάγκη διερεύνησης των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην κοινωνική επάρκεια (social competence) και την κοινωνική επίγνωση (social cognition). Η κοινωνική επάρκεια (social competence) είναι μια από τις σημαντικότερες πτυχές ανάπτυξης σε όλα τα παιδιά, καθώς λειτουργεί προβλεπτικά για την κοινωνική και την ψυχολογική λειτουργικότητα του ατόμου. Με τον όρο κοινωνική επίγνωση, εννοούμε την αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και την αντίληψη του για την κοινωνία και τους θεσμούς (Πανταζοπούλου, 2010).

Για περίπου 200 χρόνια το μοντέλο το οποίο επικρατούσε στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ήταν η «θεραπεία» (Πολυχρονοπούλου - Ζαχαρογεώργα, 2012). Η ιατρικοποίηση του τύπου των δυσκολιών καθιστούσε πρωταρχικό παράγοντα τη μειονεξία και δεν αναδείκνυε τη λειτουργικότητα, τις ικανότητες και τη μοναδικότητα της προσωπικότητας του παιδιού.

Στα πλαίσια αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής, η εκπαίδευση των κωφών μαθητών γινόταν σε ειδικά σχολεία με κύρια μέθοδο επικοινωνίας την προφορική. Η προφορική επικοινωνία στηριζόταν στα υπολείμματα ακοής και στη χειλεανάγνωση με στόχο την «ομιλία» των κωφών μαθητών. Η αντιμετώπιση των κωφών μαθητών ως παιδιά που δεν ακούν, και όχι ως παιδιά που βλέπουν, δε φαίνεται να απέδωσε αποτελεσματικά στη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Η μη αποτελεσματικότητα της μεθόδου θα μπορούσε να συσχετιστεί με δυο βασικούς παράγοντες:

- την ύπαρξη της κρίσιμης περιόδου ενεργοποίησης των γλωσσικών μηχανισμών, ανάπτυξης της γλώσσας, από τη στιγμή της διάγνωσης έως το τέλος προσχολικής ηλικίας, και
- με το γεγονός ότι στην περίπτωση των κωφών ατόμων ακόμα και με τα σημερινά μέσα που διαθέτει η σύγχρονη τεχνολογία, η υπολειμματική ακοή δεν μπορεί να αποκατασταθεί πλήρως (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Χειλεανάγνωση είναι η παρατήρηση των χειλέων και το πρόσωπο ενός ομιλητή με σκοπό να «διαβαστεί» η ομιλία. Πρέπει να τονισθεί ότι δεν μπορούν να διαβάσουν όλα τα άτομα με ακρίβεια. Ακόμη, έρευνες δείχνουν ότι μόνο το 30%-40% της προφορικής ομιλίας είναι οπτικά αναγνωρίσιμο με χειλεανάγνωση (EIK).

Η ολική επικοινωνία αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 80. Στη μέθοδο αυτή χρησιμοποιείται η συνδυασμένη χρήση του ακουστικού, οπτικού και φωνητικού καναλιού στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών «με στόχο την όσο πιο πιστή απόδοση της γλώσσας των ακουόντων» (Κουρμπέτης κ. ά., 2007). Πλεονέκτημα της μεθόδου θεωρήθηκε η χρήση οπτικών ερεθισμάτων καθώς παρέχεται η ευχέρεια επιλογής μέσων βάσει των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Μειονέκτημα θεωρήθηκε η ταυτόχρονη χρήση νοηματικής και γλώσσας ακουόντων, η ανάμειξη των γλωσσικών κωδίκων καθώς και τεχνικού κώδικα (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Ωστόσο, «η πολυσημία του όρου δημιούργησε μεθοδολογικές δυσχέρειες και αντιφάσεις, καθώς και προβλήματα ορισμού, με αποτέλεσμα να είναι δύσκολη και η εφαρμογή και η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της προσέγγισης αυτής στην εκπαίδευση των κωφών» (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, 2000). Τα ευρήματα των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων ήταν αντιφατικά ως προς την αποτελεσματικότητά της, το σημαντικότερο όμως ήταν ότι η χρήση νοημάτων δε δυσχεραίνει τη δυνατότητα των παιδιών να κατακτήσουν την ομιλούμενη γλώσσα τόσο στη γραπτή όσο και στην προφορική της μορφή (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Σήμερα η πλέον ενδεδειγμένη προσέγγιση στην εκπαίδευση των κωφών μαθητών θεωρείται η δίγλωσση εκπαίδευση. «Ο όρος διγλωσσία [bilingualism] χρησιμοποιείται κανονικά για να περιγράψει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου. Όταν όμως το κέντρο βάρος μετατοπίζεται σε δύο γλώσσες στην κοινωνία, χρησιμοποιείται ο όρος κοινωνική διγλωσσία [diglossia]. Αν και ο όρος κοινωνική διγλωσσία έχει αποκτήσει την τελευταία εικοσαετία μεγαλύτερη ευρύτητα και ακρίβεια, αρχικά αναφερόταν στη συνύπαρξη δύο γλωσσών. Πρακτικά η γλωσσική κοινότητα είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα σε ορισμένες περιστάσεις και για ορισμένες λειτουργίες και την άλλη σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικές λειτουργίες. Λόγου χάρη, μια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί την κληροδοτημένη, μειονοτική γλώσσα της στο σπίτι, για σκοπούς θρησκευτικούς και σε κοινωνικές δραστηριότητες. Η ίδια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της πλειοψηφίας στην εργασία, στην εκπαίδευση και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης.» (Baker, χ.χ.).

Η διγλωσσία του κωφού παιδιού συνεπάγεται τη νοηματική γλώσσα, που χρησιμοποιεί η κοινότητα των κωφών, και την ομιλούμενη γλώσσα που χρησιμοποιεί η πλειοψηφία των ακουόντων. Την τελευταία την αποκτούν στη γραπτή της μορφή και, όταν είναι δυνατόν, και στην προφορική. Οι δύο γλώσσες θα παίζουν διαφορετικούς ρόλους σε κάθε παιδί.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι αρχές της δίγλωσσης εκπαίδευσης έχουν ευρεία εφαρμογή και στα σχολεία των κωφών. Η τάση αυτή διαμορφώθηκε λόγω της αλματώδους

εξέλιξης της έρευνας των νοηματικών γλωσσών, που κατέρριψε τους μύθους για την 'κατώτερότητά' τους και ιδιαίτερα λόγω της ανάπτυξης της κοινωνιογλωσσολογικής έρευνας και συνειδητοποίησης στις κοινότητες των Κωφών. Στη δίγλωσση εκπαίδευση των κωφών παιδιών, αναγνωρίζεται ως πρώτη γλώσσα η Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) και ως δεύτερη γλώσσα η Ελληνική, κυρίως η γραπτή. Ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα των προγραμμάτων της δίγλωσσης εκπαίδευσης κωφών παιδιών είναι η ραγδαία βελτίωση του επιπέδου τους στον γραμματισμό.

Με τη χρήση, λοιπόν, της δικής τους γλώσσας, της Νοηματικής οι κωφοί μαθητές μπορούν:

- να συμμετέχουν σε κάθε μαθησιακή διαδικασία, όσο περίπλοκη και αν είναι,
- να ενθουσιάζονται με τη μάθηση και να τους ικανοποιεί και
- να εξελιχθούν σε λαμπρούς επιστήμονες.

Συνολικά, στα δίγλωσσα εκπαιδευτικά προγράμματα το κωφό άτομο προσεγγίζεται μέσα από την προοπτική του γλωσσολογικού και πολιτισμικού μοντέλου. Η νοηματική γλώσσα θεωρείται φυσική γλώσσα των κωφών μαθητών και δε χρησιμοποιείται μόνο ως γλώσσα επικοινωνίας και διδασκαλίας αλλά και ως γλώσσα-στόχος που διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά όπως η ομιλούμενη και γραπτή γλώσσα της κοινότητας των ακουόντων (Λαμπροπούλου, 1999; Moores, 2009; Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Στη σχετικά μικρή ιστορία της εκπαίδευσης των Κωφών στην Ελλάδα (λιγότερο από 70 χρόνια), η ΕΝΓ ήταν είτε απαγορευμένη είτε περιθωριοποιημένη και μόνο τα τελευταία χρόνια σταδιακά αυξάνεται η αποδοχή και χρήση της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμα και όταν περιλήφθηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα της Ειδικής Αγωγής ως εναλλακτικός τρόπος επικοινωνίας, αναφέρθηκε απλώς ως σκοπός και διδακτικός στόχος [Προεδρικό Διάταγμα 301 (ΦΕΚ 208/29.8.1996)].

Γλώσσα και Νοηματική Γλώσσα

Η γλώσσα «καθρέφτης του νου, είναι προϊόν της ανθρώπινης νόησης, που αναδημιουργείται σε κάθε άτομο. Με διαδικασίες που βρίσκονται πολύ πέρα από τη βούληση ή τη συνείδηση» και «Λόγος είναι η υψηλότερη μορφή μιας ικανότητας που ανήκει στο ανθρώπινο είδος, την ικανότητα συμβολισμού» (Φραγκουδάκη, 1996:13-14). Η γλώσσα στις ποικίλες μορφές εκδίπλωσής της -ομιλούμενη γλώσσα, γραπτή γλώσσα, εσωτερική γλώσσα, γλώσσα του σώματος, νοηματική γλώσσα, γλώσσα του σχολείου, γλώσσες της επιστήμης και της τέχνης, γλώσσα των νέων, «παγγλωσσία» κ.λπ.- στοιχειοθετεί ένα ισχυρό κοινωνικό μέσο με ανάλογη δυναμική με το οποίο ο άνθρωπος δύναται με τρόπο μοναδικό και δημιουργικό να επικοινωνεί με τον κοινωνικό του περίγυρο και ταυτόχρονα να κοινωνικοποιείται σταδιακά. Η ικανότητά του για γλωσσική επικοινωνία αποτελεί πράγματι αληθινό θαύμα στο πλαίσιο της ανθρώπινης κουλτούρας (Στασινός, 2009). Ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, διαθέτει επικοινωνιακή συμπεριφορά, με την κοινωνική του ύπαρξη και πράξη μεταδίδει και προσλαμβάνει μηνύματα. Εξελικτικά έχει διαμορφώσει 3 τύπους επικοινωνίας: τη λεκτική, τη μη λεκτική και την

τεχνική (σήματα).

Η ομιλία είναι μια ανθρώπινη λειτουργία, ένας διάυλος μέσω του οποίου μεταδίδονται κάθε είδους γλωσσικά μηνύματα. Αυτά μπορεί να είναι σχήματα ομιλίας (προφορική γλώσσα), γραφήματά (γραπτή γλώσσα), ή νεύματα χειρών (νοηματική γλώσσα) (Οκαλίδου, 2002).

«Με τον όρο ανθρώπινη γλώσσα, δεν εννοούμε μόνο τον έναρθρο λόγο. Διότι αν αναφερόμαστε μόνο στον έναρθρο λόγο, τότε με βάση την υπόθεση ότι η γλώσσα σχετίζεται με την ανθρώπινη σκέψη, θα καταλήγαμε στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι τα κωφά παιδιά, μια και στερούνται του έναρθρου λόγου, θα πρέπει να υστερούν σε διανοητικά ενεργήματα. Όμως, οι κωφοί μπορούν να μάθουν και να χρησιμοποιούν μια δική τους γλώσσα, άλαλη που βασίζεται στην όραση και στις κινήσεις και ονομάζεται γλώσσα των σημείων ή νοηματική γλώσσα» (Πόρποδας, 1993). Τα σύμβολα, «σημεία», αντιστοιχούν σε λέξεις της ομιλούμενης γλώσσας. Η νοηματική, λοιπόν, δεν είναι παράγωγη ή παράλληλη γλώσσα αλλά μια διαφορετική γλώσσα. Όπως η ομιλούμενη γλώσσα διαθέτει τους κατάλληλους συνδυασμούς φωνημάτων, έτσι και η νοηματική είναι συνδυασμός μερικών βασικών σημείων, χειρονομιών, τα οποία έχουν τη δική τους «γραμματική».

Αξιοπρόσεκτη είναι η ποικιλότητα και η διαφορετικότητα της νοηματικής γλώσσας. Στη βάση δεδομένων του Summer Institute of Linguistics (Lewis, 2009) που παρέχεται στο διαδίκτυο και χρησιμοποιείται ως πηγή σχετικά με τον αριθμό των ζωντανών γλωσσών οι οποίες χρησιμοποιούνται σήμερα στον πλανήτη, περιέχονται και 136 νοηματικές γλώσσες. Κωφών ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνεται και η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ). Παρόλο που οι περισσότερες βασίζονται στις ίδιες αρχές (χειρομορφές, στάση σώματος, κίνηση) δεν είναι αμοιβαία κατανοητές μεταξύ τους.

Σε συνέντευξή του στο ΒΗΜΑ (21/05/2011), ο Signmark, ο εκ γενετής κωφός, διεθνής σταρ της χιπ-χοπ μουσικής αναφέρει: «Η νοηματική γλώσσα δεν είναι παγκοσμίως ίδια. Κάθε χώρα έχει τη δική της νοηματική που χρησιμοποιείται ως «μητρική γλώσσα». Η πιο ευρέως διαδεδομένη νοηματική είναι η «διεθνής νοηματική», που μοιάζει κάπως με την Εσπεράντο, γιατί δεν είναι πραγματικός και αμετάβλητος γλωσσικός κώδικας αλλά μεταβάλλεται ανάλογα με τους ανθρώπους που τη χρησιμοποιούν, με την κουλτούρα τους και την εκπαίδευσή τους».

Επίσης, κάθε εθνική γλώσσα έχει τις δικές της διαλέκτους ανά περιοχή, ακριβώς όπως και οι προφορικές γλώσσες (Λαμπροπούλου, 1999γ). Πρέπει, ωστόσο, να τονισθεί ότι η έντονη ποικιλότητα των νοηματικών γλωσσών εξαιτίας και της συστηματικής τους επαφής με τις κυρίαρχες φθογογλώσσες δεν αναιρεί τη γλωσσική τους υπόσταση ως αυθύπαρκτων γλωσσών ούτε υποδηλώνει ότι οι νοηματικές γλώσσες είναι αποκλειστικά αποτέλεσμα γλωσσικής επαφής (Μαυρέας, 2011). Η σύγκριση των νοηματικών γλωσσών, μας αποδεικνύει ότι οι ΝΓ αποτελούν αυθαίρετα, συμβατικά γλωσσικά συστήματα. Ίδιες φόρμες έχουν εντελώς διαφορετική σημασία. (ΕΠΕΑΕΚ, 2007). Η Νοηματική Γλώσσα είναι μία πλήρης, οπτικοκινησιακή γλώσσα. Δομικά της στοιχεία

αποτελούν οι χειρομορφές, η κίνηση, η κατεύθυνση και ο προσανατολισμός στον χώρο καθώς και οι εκφράσεις του προσώπου και σπανιότερα κάποιες κινήσεις του σώματος (Παπασπύρου, 1987). Η δομή της, άρα, δεν αποτελεί τη γλωσσική αναπαράσταση της προφορικής γλώσσας της αντίστοιχης χώρας, διαθέτει τη δική της δομή (Κουρμπέτης, 1998).

Στα πλαίσια αυτά η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα (ΕΝΓ) είναι η γλώσσα της κοινότητας των Κωφών στην Ελλάδα, η οποία, σύμφωνα με τα παραπάνω, αποτελεί αυτόνομο σύστημα που δεν απεικονίζει ούτε προέρχεται από την ομιλούμενη ελληνική γλώσσα. Η ΕΝΓ είναι οπτικο-κινησιακή γλώσσα, δηλαδή βασίζεται στην κίνηση των χεριών, στην στάση ή την κίνηση του σώματος καθώς και στις εκφράσεις του προσώπου για να αποδώσει ένα νόημα. Διαθέτει λεκτικές και συντακτικές δομές για να εκφράσει οποιοδήποτε αφηρημένη έννοια. Η ΕΝΓ είναι αποτελεσματική, γιατί είναι δομημένη με τρόπο που μπορεί να αξιοποιεί την οπτική λειτουργία του εγκεφάλου. Χάρη στην ελαστικότητα του εγκεφάλου δεν έχει σημασία αν το εισαγόμενο γλωσσικό ερέθισμα είναι οπτικό ή ακουστικό.

Βασικό συστατικό της ΕΝΓ είναι οι χειρομορφές. Η χειρομορφή είναι το σχήμα που παίρνει η παλάμη καθώς και η διάταξη των δαχτύλων, η θέση στην οποία τοποθετούνται τα δάκτυλα τη στιγμή που αρχίζει να σχηματίζεται ένα νόημα. Η ίδια η χειρομορφή όμως από μόνη της δεν είναι φορέας σημασίας. Για να αποκτήσει σημασία, για να δημιουργηθεί δηλαδή ένα νόημα, η χειρομορφή πρέπει να συνοδεύεται και από τα παρακάτω στοιχεία:

- *τον προσανατολισμό της παλάμης, δηλαδή την κατεύθυνση προς την οποία στρέφεται η χειρομορφή κατά τον σχηματισμό του νοήματος: ο δείκτης που δείχνει προς τα πάνω ή στρέφεται προς τα δεξιά αποτελεί τμήμα διαφορετικών νοημάτων,*
- *την κίνηση του χεριού χωρίς την οποία δεν μπορεί να ολοκληρωθεί ένα νόημα: ο δείκτης που δείχνει προς τα πάνω ή στρέφεται προς τα δεξιά χωρίς να κινείται δεν είναι ολοκληρωμένο νόημα, δεν αντιστοιχεί δηλαδή σε ορισμένη σημασία. Εκτός από τη συμμετοχή της στον σχηματισμό του νοήματος, η κίνηση μπορεί να είναι και φορέας άλλων σημασιών, για παράδειγμα να δηλώνει τον αριθμό (ενικό ή πληθυντικό), το μέγεθος ενός αντικειμένου (μικρότερο ή μεγαλύτερο), ακόμα και τη συχνότητα μίας ενέργειας,*
- *την έκφραση του προσώπου,*
- *τη στάση και κίνηση του σώματος που αποτελούν επίσης συστατικά του νοήματος με την έννοια ότι λειτουργούν για να μεταφέρουν πληροφορία όπως αυτή που δηλώνεται από τον τόνο της φωνής στις ομιλούμενες γλώσσες. Για παράδειγμα, η έννοια του μέλλοντος διατυπώνεται στην ΕΝΓ συνδυάζοντας το νόημα με μία ελαφρά κλίση του σώματος προς τα εμπρός και*
- *τη θέση της χειρομορφής, πάνω στο σώμα ή στον χώρο. Τα νοήματα παράγονται σε καθορισμένο χώρο που λέγεται χώρος νοηματισμού. Ο χώρος αυτός αντιστοιχεί περίπου σε ένα τετράγωνο που ορίζεται από την κορυφή της κεφαλής ως τον άνω κορμό και εκτείνεται σε 20-30 εκατοστά δεξιά και αριστερά από τα μπράτσα. Αν χρησιμοποιήσουμε μία χειρομορφή έξω από τον χώρο αυτό, π.χ. με τα μπράτσα κρεμασμένα*

δίπλα στο σώμα, το αποτέλεσμα δεν είναι αναγνωρίσιμο ως νόημα.

Καταληκτικά, κάθε απλό νόημα συντίθεται από έναν επιτρεπτό συνδυασμό των παραπάνω παραμέτρων, οι οποίες, έτσι, καθορίζουν το σύνολο των φωνολογικών χαρακτηριστικών κάθε νοηματικής γλώσσας. Οι σημασίες των νοημάτων διαφοροποιούνται από τους διαφορετικούς επιτρεπούς συνδυασμούς αυτών των παραμέτρων, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο τη γραμματικά αποδεκτή παραγωγή των λεξιλογικών στοιχείων, καθώς και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου με δυνάμει άπειρα νέα νοήματα. Οι κανόνες που διέπουν το λεξιλόγιο της ΕΝΓ –όπως συμβαίνει στην περίπτωση κάθε φυσικής γλώσσας– αντανakλούν τους μηχανισμούς οργάνωσης του λεξιλογίου, καθώς και τους μηχανισμούς παραγωγής λεξικών μονάδων, ενώ παράλληλα ελέγχουν τη λειτουργία των λεξικών μονάδων στον λόγο (Ευθυμίου & Φωτεινέα, χ.χ.).

Άξονες προγράμματος εκπαίδευσης

Καθίσταται, όμως, αναγκαίο να αναπτυχθούν άξονες για την παροχή αποτελεσματικής εκπαίδευσης των κωφών παιδιών:

- *Έγκαιρη διάγνωση: Από το 2008, (Τούσιας, 2014) υπάρχει πρόγραμμα έγκαιρης διάγνωσης στα βρέφη, ώστε να είναι δυνατή η πρώιμη παρέμβαση με στόχο οι γονείς να αποδεχθούν έγκαιρα την κώφωση του παιδιού τους και να μπορέσουν να αναπτύξουν μαζί του καλό επίπεδο επικοινωνίας, αποδεχόμενοι τη διαφορετικότητά του. Αλλά και με στόχο το παιδί να βοηθηθεί σε όλους τους αναπτυξιακούς τομείς (ψυχοκινητικός, γνωστικός, ανάπτυξη προσωπικότητας) καθώς και σε μία απρόσκοπτη ανάπτυξη επικοινωνίας και γλώσσας.*
- *Συμβουλευτική γονέων: Είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μία καλά οργανωμένη συμβουλευτική αγωγή προς τους γονείς κατά τα πρώτα χρόνια της διάγνωσης του προβλήματος του παιδιού τους. Ιδιαίτερη στήριξη χρειάζονται οι ακούοντες γονείς, οι οποίοι δεν έχουν ουσιαστικά καμία προηγούμενη πείρα με αποτέλεσμα να είναι εντελώς απροετοίμαστοι (Moores, 2009). Απαραίτητη είναι η εκμάθηση και η χρήση της ΕΝΓ από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού με κώφωση, αλλά και το πλούσιο περιβάλλον σε ερεθίσματα και η ανάγνωση βιβλίων στη νοηματική γλώσσα.*
- *Σχολική εκπαίδευση: Η απόφαση για το είδος της εκπαίδευσης βαρύνει αποκλειστικά τους γονείς του παιδιού, οι οποίοι επιβάλλεται να είναι ενημερωμένοι από τους επαγγελματίες/επιστήμονες των Υποστηρικτικών Υπηρεσιών, ώστε να γνωρίζουν τα μοντέλα εκπαίδευσης και τις παρεχόμενες υπηρεσίες που δικαιούται το παιδί. (Σταγιόπουλος, Αηδόνα & Ψηφίδης, 2006:29).*

Η εκπαίδευση, που είναι κάτι παραπάνω από βαθμολογίες, διδακτέα ύλη και παιδαγωγικές μεθόδους, σημαίνει καλλιέργεια των Κωφών παιδιών, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες. Σημαίνει να έχουν το δικαίωμα να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους ως μέλη της σημερινής κοινωνίας. Επίσης, πρέπει να αναγνωριστεί και να εκτιμηθεί η διαφορετικότητα εντός της κοινότητας των Κωφών (κωφοί, βαρήκοοι, τυφλοκωφοί), με πλήρη δικαιώματα στη γλώσσα, τον πολιτισμό, την κοινότητα και τις

επιλογές.

Στη σχολική εκπαίδευση απαραίτητα είναι:

- *Η παρουσία εκπαιδευτικού γνώστη της ΕΝΓ στην προσχολική αγωγή, ώστε το παιδί να κατανοεί αλλά και να έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί μέσα από τη δική του γλώσσα.*
- *Παρακολούθηση Ειδικού Σχολείου Κωφών ή ένταξη στο σχολείο της γειτονιάς με πρόγραμμα συνεκπαίδευσης από εκπαιδευτικό γνώστη ΕΝΓ.*
- *Εξατομικευμένο πρόγραμμα με συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης και του ειδικού εκπαιδευτικού.*
- *Στον μαθησιακό τομέα, είναι σημαντικός ο τρόπος μετάδοσης των πληροφοριών:*
- *Ο/Η ειδικός/ή παιδαγωγός χρησιμοποιεί πολλά οπτικά ερεθίσματα και εικόνες, ώστε να γίνεται πιο κατανοητή.*
- *Το βαρήκοο παιδί χρειάζεται την οπτική επεξήγηση για να αντιληφθεί κάποιες έννοιες. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο προφορικός λόγος δεν είναι πολλές φορές αρκετός. Στο παιδί δίνονται απλές οδηγίες οι οποίες επαναλαμβάνονται, όταν χρειάζεται.*
- *Είναι σημαντικό να διασφαλίζεται η προσοχή του μαθητή με άγγιγμα ή νεύμα, η εξασφάλιση ενεργού συμμετοχής του κωφού/βαρήκοου μαθητή, καθώς και η επανάληψη ερωτήσεων και απαντήσεων των μαθητών.*

Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να υιοθετεί ευέλικτες στρατηγικές διδασκαλίας:

- *Επεξήγηση σημασίας καινούριων λέξεων.*
- *Χρησιμοποίηση εικόνων του κειμένου για καλύτερη κατανόησή του.*
- *Διδασκαλία γνωστικών-γλωσσικών στρατηγικών που βοηθούν στην κατανόηση κειμένων (προβλέψεις, συγκρίσεις, αντιθέσεις κλπ.)*
- *Δραματοποίηση ιστοριών.*
- *Χρήση λογισμικού: Στο πρόγραμμα ΕΣΠΑ προβλέπεται η μετατροπή των σχολικών βιβλίων σε προσβάσιμα εγχειρίδια για κωφά παιδιά, το οποίο προϋποθέτει την απόδοση όλων των κειμένων που περιέχονται σε αυτά στην ΕΝΓ. Προβλέπεται, επίσης, να αποδοθούν και όλες οι εκφωνήσεις των ασκήσεων που υπάρχουν στα σχολικά βιβλία καθώς και τα κείμενα που εμπεριέχονται στις ασκήσεις στην ΕΝΓ, ώστε να είναι καλύτερη η κατανόηση τους. Αυτό αφορά τόσο τα βιβλία εργασιών που περιλαμβάνουν μεγάλο όγκο ασκήσεων αλλά και τις ασκήσεις που υπάρχουν στα βιβλία του μαθητή (Αραμπατζή κ. ά., 2011).*

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποφέρει θετικά αποτελέσματα στη γλωσσική και γνωστική εξέλιξη του παιδιού (τετράδιο επικοινωνίας εκπαιδευτικών - γονέων, ημερολόγιο). Αναμφίβολα, το περιβάλλον που θα βρεθεί ο κωφός μαθητής έχει μεγάλη σημασία.

Για να αναπτύξουν, επικοινωνιακή επάρκεια, οι κωφοί μαθητές χρειάζονται ένα περιβάλλον στο οποίο θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν την Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, για να συζητήσουν θέματα που είναι ουσιαστικά και που τους ενδιαφέρουν. Οι δάσκαλοι μπορούν να προσφέρουν κίνητρα για επικοινωνία προτείνοντας (και μερικές φορές

συμμετέχοντας σε) θέματα σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών. Δημιουργικοί δάσκαλοι και μαθητές μπορούν να φανταστούν και να προτείνουν πολλές ιδέες. Για παράδειγμα, 1) δείχνω και δίνω πληροφορίες, 2) λέω σε νοηματική το πρόβλημά μου, 3) ψάχνω και βρίσκω πληροφορίες, 4) μαθαίνω να κάνω κάτι, 5) ασχολούμαι με δραστηριότητες, χόμπυ και 6) λύνω ένα πρόβλημα. Συνεχής αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμός των στόχων του προγράμματος (Λαμπροπούλου, 1999).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, ο ρόλος της οικογένειας αλλά και της εκπαίδευσης για την ομαλή πορεία και ανάπτυξη των παιδιών με κώφωση έχει μεγάλη σημασία. Είναι ανάγκη να εφαρμοστεί και να επεκταθεί η δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών με κώφωση και να γίνει αντιληπτό ότι τα παιδιά αυτά έχουν δικαίωμα στην κατάλληλη, επαρκή και αποτελεσματική εκπαιδευτική στήριξη. Η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στρατηγικών διδασκαλίας βοηθά στην κατεύθυνση αυτή. Ζητούμενο αποτελεί η συνεκπαίδευση των παιδιών με κώφωση αποβλέποντας στη γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αντωνίου, Α. (2009). *Ψυχολογία Ατόμων με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Αραμπατζή, Κ., Γκυρτής, Κ., Ευσταθίου, Α., Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ. (2011). Ανάπτυξη Προσβάσιμου Εκπαιδευτικού και Εποπτικού Υλικού για Μαθητές με Αναπηρίες. Στο: *3rd Conference on Informatics in Education, Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πρακτικά Εισηγήσεων*, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, σ.σ. 79-90.
- Βενιζέλος, Β. (2010). *Το «Αιγινήτειο» συζητά για τον Λόγο*. Εφημερίδα "Η Αυγή", 28.2.2010.
- Ζερβάκη-Σμυρναίου, Ε. (1994). Οικογένεια και παιδιά με ειδικές ανάγκες. Στο: Ζ. Λαμπρινή - Μινέττα (Επ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο*. Αθήνα: Επτάλοφος, σ.σ. 333-338.
- Κουρμπέτης, Β. (1997). Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των Κωφών Παιδιών. *Κοινωνική Εργασία*, 45, 27-35.
- Κουρμπέτης, Β. (2002). Η Ελληνική Νοηματική Γλώσσα στην Ευέλικτη Ζώνη. Στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό Υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη*, Τόμος 3, (σσ. 109-138). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Κουρμπέτης, Β. (2001). Η Διδασκαλία της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας ως Πρώτης Γλώσσας σε Κωφά Παιδιά και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού. Στο Μ. Βάμβουκας – Α. Χατζηδάκη (Επιμ. Έκδ.), *Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα «Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας»*, Β' τόμος, (σ. 541-550). Αθήνα: Ατραπός.
- Κουρμπέτης, Β., Χατζοπούλου Μ., Σαβαλίδου, Θ., Σίμψα, Φ. (2007). *Προσεγγίζοντας την κώφωση*. Αθήνα: ΕΠΕΑΚ: Πρόσβαση σε όλους.
- Κουρμπέτης, Β. & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου, Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κουρκούτας, Η. (2009). Από τον «αποκλεισμό στην ψυχοπαιδαγωγική της ένταξης προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με την ένταξη και συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. Στο *Σκέψη Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και ψυχική Υγεία*, 2, 57-100, Μυτιλήνη.
- Κουρουμπέτογλου, Γ. & Λάλιου. (2000). *Συμβολικά Συστήματα Εναλλακτικής Διαπρωσοπικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Λαμπροπούλου, Β. (1999α). (Επιμέλεια) *Η Κοινωνία και οι Κωφοί, Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών. 1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999β). (Επιμέλεια). *Διάγνωση – Αποκατάσταση Βαρηκοΐας – Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση*. 2ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999γ). *Εκπαίδευση και κωφό παιδί. 3ο εκπαιδευτικό πακέτο επιμόρφωσης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σ.Μ.Ε.Α. κωφών και βαρηκόων Πρόγραμμα Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.-ΥΠ.Ε.Π.Θ.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε., Μονάδα Ειδικής Αγωγής Κωφών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1999δ). *Γλωσσική ανάπτυξη και κωφό παιδί. 4ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης - Μονάδα Ειδικής Αγωγής/Κωφών Π.Τ.Δ.Ε.* Παν/μίου Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ. & Βλάχου, Γ. (2003). *Οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: ΠΤΠΠ.
- Νόμος 2817/2000. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, 78. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νότας, Σ. (2006). *Οι γονείς και τα αδέρφια των παιδιών με αυτισμό*. Τρίκαλα: «έλλα».
- Μαυρέας, Δ. (2011.) *Γλωσσικός σχεδιασμός: Η περίπτωση της ελληνικής νοηματικής γλώσσας (ENΓ)*. (Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Φιλοσοφική Σχολή).

- Moore, D. (2009). *Εκπαίδευση και Κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές*. (Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Ε. Ντέρου-Ντεροπούλου επιμ.). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπασλής, Γ. (2000). *Κοινωνιογλωσσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαφίτη, Τ. (2000). *Λειτουργία της Οικογένειας, Εσωτερική Συγκρότηση και Ψυχοσωματική Υγεία*. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Η. Μπεζεβέκης (επιμ.), *Θέματα Επιμόρφωσης Ευαισθητοποίησης Στελεχών Ψυχικής Υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, Ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οκαλίδου, Α. (2002). *Βαρηκοΐα - Κώφωση. Μελέτη της παραγωγής του λόγου και θεραπευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα σπουδών για μαθητές με προβλήματα ακοής*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πανταζοπούλου, Μ. (2010). Υποστηρικτικές υπηρεσίες: Ο ρόλος τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Ε. Κολιάδης (επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπασπύρου, Χ. (1987). Θεωρητική προσέγγιση στο κωφό παιδί. *Σύγχρονα Θέματα*, 30, 20-34.
- Παπασπύρου, Χ. (2004). Γλωσσική επάρκεια και διδακτική επάρκεια στην ελληνική κινηματική γλώσσα. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 30, 11-28.
- Πολυχρονοπούλου-Ζαχαρογεώργα, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. (1993). *Γνωστική Ψυχολογία, Τ2, Θέματα Ψυχολογίας της Γλώσσας Λύση προβλημάτων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταγιόπουλος, Π., Αηδόνα, Σ., & Ψηφίδης Α. (2006.) Η εκπαίδευση βαρήκοων - κωφών. *Ωτορινολαρυγγολογία - Χειρουργική Κεφαλής & Τραχήλου*, 25, 24-30.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας- Ανάπτυξη και παθολογία, δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Τσιάντης, Γ. (2000). *Ψυχική Υγεία του παιδιού και της Οικογένειας. Τεύχος Β*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιναρέλλης, Γ. (2004). *Γλώσσα και Επικοινωνία Ακουστική μειονεξία και επικοινωνία*, Σημειώσεις φιλοσοφικής σχολής Αθήνα.
- Χριστόπουλος, Γ. (1989). Βαρηκοΐα - κώφωση. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φραγκουδάκη, Α (1996). *Γλώσσα και Ιδεολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ξενόγλωσση

- Young, I. M. (2006). Education in the Context of Structural Injustice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 93-103.

Ιστοσελίδες

- Αντωνίου, Α., (2009). <http://health.eportal.gr/health/themataoz> (Ανακτήθηκε στις 10/3/2013).
- Baker, C. (χ.χ.), *Οι γλώσσες στην κοινωνία*. Στο: http://www.greeklanguage.gr/greekLang/studies/guide/thema_b6/01.html (Ανακτήθηκε στις 20/4/2020).
- Ευθυμίου, Ε., & Φωτεινά, Ε. (χ.χ.). *Περιβάλλον Διδασκαλίας Βασικού Λεξιλογίου της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας. Βιβλίο Δασκάλου*. <https://docplayer.gr/49471142-Mathaino-ta-noimata-perivallon-didaskalias-vasikoy-lexilogioy-tis-ellinikis-noimatikis-glossas-egheiridio-hrisis-eyita-foteinea-elenei-eythymioy.html> (Ανακτήθηκε στις 20/4/2020).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) της ΕΝΓ για τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Στο: http://www.pi-schools.gr/special_education/ (Ανακτήθηκε στις 10/3/2013).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.). *Η ελληνική νοηματική γλώσσα*. Στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/kofosi/kofosi.htm (Ανακτήθηκε στις 20/4/2020).
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (χ.χ.). *Κώφωση*. Στο: http://www.pi-schools.gr/special_education/kofosi-a/kofosi-a-part-02.pdf (Ανακτήθηκε στις 20/4/2020).
- Council of Europe (COE) Language Policy Portal (n.d.). *Languages are a fundamental aspect of people's lives and the democratic functioning of society*. In: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_en.asp#P28_2582 (Ανακτήθηκε στις 20/4/2020).

Σενάριο ενδυνάμωσης των ελλειμματικών δεξιοτήτων. Ακουστική δυσλεξία

Ζαβιτσανάκης Παναγιώτης

Εκπ/κός Π.Ε.02-Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», agnosto3@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θα ασχοληθούμε με την περίπτωση ενός παιδιού, του Παναγιώτη, μαθητή Γ' Δημοτικού, με διαγνωσμένη ακουστική δυσλεξία. Παρουσιάζουμε προτάσεις με τη μορφή διδακτικών και υποστηρικτικών παρεμβάσεων για την περίπτωσή του. Αναφερόμεθα, επίσης, πιο αναλυτικά στα χαρακτηριστικά που εντοπίζουμε στο συγκεκριμένο παιδί κατά την παιδευτική - διδακτική διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δυσλεξία, δεξιότητες, συμβόλαιο, μαθητής, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Κοινό σημείο των ποικίλων ορισμών της δυσλεξίας που κατά καιρούς έχουν δοθεί είναι ότι η δυσλεξία χαρακτηρίζεται από τη δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: την **επίκτητη δυσλεξία** (acquired dyslexia) και την **ειδική ή εξελικτική δυσλεξία** (specific or development dyslexia). Η πρώτη αφορά περιπτώσεις ατόμων στα οποία, ενώ είχαν πλήρως αποκτηθεί οι ικανότητες ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας, εντούτοις αυτές χάθηκαν ή περιορίστηκαν, ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικοκροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου (Πόρποδας 1997). Η δεύτερη μορφή δυσλεξίας, η ειδική, χαρακτηρίζεται από την ασυμφωνία της νοητικής κατάστασης του παιδιού και της σχολικής του επίδοσης, στην οποία κύριο γνώρισμα είναι η αναντιστοιχία επιδόσεων σε προφορικό και γραπτό επίπεδο. Συνήθως σε αυτή διακρίνονται δύο επιμέρους κατηγορίες:

(α) **η οπτική δυσλεξία** (visual dyslexia), με ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και την οπτική μνήμη και κύρια δυσκολία τη μετουσίωση γραπτών συμβόλων σε προφορικό λόγο (Στασινός 2009, σελ.278)

(β) **η ακουστική δυσλεξία** (auditory dyslexia), που χαρακτηρίζεται από σοβαρά ελλείμματα του ατόμου στην ακουστική αντίληψη, την ακουστική προσοχή και την ακουστική μνήμη. Το άτομο δεν μπορεί να αναγνωρίσει μικρές διαφορές μεταξύ ήχων που αντιστοιχούν σε φωνήεντα ή σύμφωνα, και δεν μπορεί κατ' επέκταση να συνδέσει ειδικούς ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. (Στασινός 2009, σελ.281) Είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας, γιατί αυτή η δυσκολία συσχέτισης ήχων και συμβόλων από μέρους του παιδιού επηρεάζει καθοριστικά τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής.

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι πολλές φορές παρατηρούνται στα δυσλεξικά παιδιά αναγνωστικές δυσκολίες και οπτικού και ακουστικού περιεχομένου,

οπότε προκύπτει και μια τρίτη κατηγορία, αυτή της **μικτής δυσλεξίας**.

Προφίλ- χαρακτηριστικά του παιδιού με ακουστική δυσλεξία

Χαρακτηριστικά, ο Παναγιώτης, όπως και τα πιο πολλά παιδιά με ακουστική δυσλεξία, παρουσιάζει κατ' αρχάς αρκετά μεγάλες δυσκολίες στην ανάγνωση, κατά την οποία εμφανίζονται προβλήματα:

(α) στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως (π.χ. να διασπάσει τη λέξη καλοκαίρι» στις μονάδες/ ka/-/lo/-/ke/-/ti/)

(β) στο να συνθέσει συλλαβικές ακουστικές μονάδες σε λεξικά σύνολα με εννοιακό περιεχόμενο (π.χ. τις συλλαβές πα-ρο-θυ -ρα, ώστε να προκύψει η λέξη «παράθυρο»)

(γ) στη διάκριση ακουστικών λεπτομερειών και στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων (π.χ. μπορεί να διαβάσει «καίει» αντί για «κλαίει», «βάτος» αντί για «βάλτος»)

(δ) στην αντίληψη της ομοιότητας των αρχικών ή τελικών ήχων των λέξεων (δεν συσχετίζει τον αρχικό φθόγγο στις λέξεις «χέρι»-« χάνω», ή τον τελικό στις λέξεις «τιμή»-« ντροπή»)

(ε) παρουσιάζει δυσκολίες στην κατονομασία ομοιοκατάληκτων λέξεων (πχ «μένει» – «μπαίνει», «προσποίηση»-« παραποίηση», «λιθάρι»-« πιθάρι », «τοίχος»-«στίχος»), καθώς και στην ερμηνεία διακριτικών σημείων και στη σωστή προφορά λέξεων (π.χ. δεν μπορεί πάντα να ξεχωρίσει λέξεις σχεδόν πανομοιότυπες, όπως «πόνος», «μόνος», «τόνος», «φόνος»)

(στ) στην ανάγνωση άγνωστων λέξεων, επειδή δυσκολευόμενος στη σύνθεση-ανάλυση επιμέρους ήχων, έχει την τάση να διαβάσει ολικά τις λέξεις, δηλαδή σαν μορφολογικά σύνολα, κάτι που δεν μπορεί εύκολα να πραγματοποιήσει σε όσες λέξεις αγνοεί τη σημασία.

Προβλήματα εντοπίζονται και στη γραφή – ορθογραφία. Ο Παναγιώτης στο πεδίο αυτό:

(α) ανταποκρίνεται ορθογραφικά μόνο στις λέξεις που υπάρχουν στο οπτικό του λεξιλόγιο

(β) συχνά παραλείπει τις ενδιάμεσες συλλαβές μιας λέξης, ή και φθόγγους, ίσως γιατί δεν μπορεί να διακρίνει όλα τα μέρη του συνόλου της (αντί π.χ. για παράθυρο γράφει πάθυρο)

(γ) άλλοτε αντικαθιστά λέξεις με άλλες, των οποίων το οπτικό περίγραμμα μοιάζει με τη λέξη που του ζητήθηκε (π.χ. «καιρός» – «καλός»)

(δ) δυσκολεύεται πολύ στο να γράφει καθ' υπαγόρευση ακόμη κι ένα σύντομο κείμενο. Δεν αισθάνεται ότι ακούει σωστά τις λέξεις, γι' αυτό και ζητάει διαρκώς διευκρινίσεις.

Τέλος, είναι χαρακτηριστικό ότι συχνά καταφεύγει στην οπτική δίοδο επικοινωνίας, στην οποία τα καταφέρει πιο καλά..

Διδακτικές προτάσεις για την ενδυνάμωση των ελλειμματικών δεξιοτήτων του συγκεκριμένου μαθητή

Απ' ότι μπορεί κάποιος να διαπιστώσει, οι δυσκολίες του Παναγιώτη σχετίζονται άμεσα και κυρίως με ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή την προχωρημένη φωνολογική δεξιότητα του παιδιού να έχει ακριβή ακουστική αντίληψη όλων των μεμονωμένων φθόγγων ή φωνημάτων που απαντούν σε μια φωνούμενη λέξη, οπότε αυτά τα ελλείμματα θα ληφθούν ιδιαίτερα υπόψη στις διδακτικές και υποστηρικτικές παρεμβάσεις που θα επιλεγούν.

Κατ' αρχάς, από τη στιγμή που ο Παναγιώτης εντάσσεται σε συνηθισμένο τμήμα του σχολείου του και είναι ο μόνος με τέτοια μαθησιακά προβλήματα, είναι απαραίτητο οι παρεμβάσεις να προσαρμοστούν σε αυτό το δεδομένο, οπότε μπορούν να συμπεριλαμβάνουν ασκήσεις που απευθύνονται σε όλη την τάξη, αλλά και δεκάλεπτες εξατομικευμένες δραστηριότητες. Επίσης μπορούν να ανατίθενται και κάποιες ασκήσεις ενδυνάμωσης (κυρίως προφορικές) για το σπίτι, όπου έχει υπάρξει συνεννόηση με τους γονείς του παιδιού και εξασφάλιση συνεργασίας. Οι ασκήσεις δρουν διορθωτικά και παρυσιάζουν εξελικτική δυσκολία, έχοντας ως στόχο να αποκαταστήσουν όλα τα σημεία που θεωρούνται απαραίτητα. Εναλλάσσονται σε οι τύποι τους (μετά από μια άσκηση υπαγόρευσης μπορεί να ακολουθεί μια άσκηση αντιστοίχισης), για να αποφεύγεται η απογοήτευση και η κόπωση, και κάποιες από αυτές μπορούν να πραγματοποιηθούν και στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, με τον οποίο ο Παναγιώτης είναι εξοικειωμένος και τα καταφέρει καλά. Επίσης καλό είναι να υπάρχει ποικιλομορφία, χρήση σχημάτων, σχεδίων και χρωμάτων, ώστε να έλξουμε την προσοχή και το ενδιαφέρον του παιδιού.

Στα πρώτα μαθήματα μπορούμε να εργαζόμαστε σε επίπεδο λέξεων με μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων. Μπορούμε να ζητήσουμε:

(α) όταν το παιδί γράφει πολυσύλλαβες λέξεις, να τις διαβάσει ταυτόχρονα μεγαλόφωνα, ώστε να ενισχυθεί έτσι η ακουστική του αντίληψη.

(β) από τρεις ή τέσσερις λέξεις να βρει τη μία λέξη που δεν αρχίζει με τον ίδιο ήχο,

π.χ. άλογο, άμαξα, βάτραχος, αδικία

(γ) από τρεις ή τέσσερις λέξεις να εντοπίσει τη μία που δεν τελειώνει με τον ίδιο ήχο

π.χ. πιάνο, φαγητό, ρόδα, ποδήλατο

(δ) απευθυνόμενοι και στην τάξη και χωρίζοντας τα παιδιά σε ομάδες, να ζητήσουμε από μια μικρή ομάδα λέξεων να βρουν όσες αρχίζουν ή τελειώνουν με το ίδιο φώνημα ή συλλαβή (έργο διάκρισης του διαφορετικού, Bradley&Bryant, 1983, όπως παρατίθεται στην Πίττα, 2014)

π.χ. άπλωμα, δήλωση, δάγκωμα, βίδωμα, σκοτώνω, κάρφωμα, μπάλωμα, πληρωμή

(ε) να ζητήσουμε να αντικαταστήσει προφορικά από κάποιες λέξεις ένα συγκεκριμένο φώνημα ή συλλαβή και να πει αυτό που προκύπτει, είτε είναι υπαρκτή λέξη ή ψευδο-λέξη (με τις ψευδολέξεις ελέγχουμε ακόμη καλύτερα την αναγνωστική πρόοδο του παιδιού, γιατί δεν κατορθώνει να τις διαβάσει ολικά, πρέπει όμως να έχουν την ίδια συλλαβική δομή με τις αληθινές και να περιέχουν επιτρεπούς για τα ελληνικά συνδυασμούς συμφώνων). (Πίττα, 2014)

π.χ. αν αφαιρέσεις τον ήχο /ν/ από τη λέξη «ντροπή», τι απομένει; (τροπή)

(στ) να ζητήσουμε να αντικαταστήσει το αρχικό φώνημα της λέξης με ένα άλλο που του δίνεται προφορικά (έργο σύνθεσης, Πίττα 2014).

π.χ. ποια λέξη σχηματίζεται αν αντικαταστήσουμε το /μ/ της λέξης «μόνος» με /π/; (πόνος) Με /φ/; (φόνος) Με /τ/; (τόνος)

Αυτή η άσκηση μπορεί να διεκπεραιωθεί και από το σύνολο της τάξης.

(ζ) για να αποτυπώσει ο Παναγιώτης τα δίψηφα σύμφωνα (όπως το /τσ/) μπορούμε να στηριχθούμε στον κανόνα της αντίθεσης, που υπαγορεύει ότι στα δυσλεξικά παιδιά μαθαίνουν πιο καλά σε αντίθεση με κάτι άλλο. Έτσι το /τσ/ διδάσκεται σε αντίθεση με το /στ/. Μπορούμε να προβάλουμε στο παιδί εικόνες που να συμπεριλαμβάνουν το /τσ/ ή το /στ/ (αστέρι, κοτσίδα, κάστανο, καρότσα, τσίρκο, αστερίας κ.α.) και να του ζητήσουμε να γράψει στο τετράδιό του σε μια στήλη αυτές που εμπεριέχουν το ένα συμφωνικό σύμπλεγμα και στην άλλη στήλη το άλλο (τις στήλες τις έχουμε σχεδιάσει από πριν και έχουμε σημειώσει στην πρώτη σειρά της καθεμιάς το /στ/ ή το /τσ/).

Εναλλακτικά μπορούμε να του ζητήσουμε να διορθώσει τα λάθη, όπου υπάρχουν (π.χ. κοτσίδα: κοτσίδα), ή να συμπληρώσει το /τ/ πριν ή μετά το /σ/, ανάλογα με τη λέξη (π.χ. κάσανο: κάστανο, κασαρός: κατσαρός). Ανάλογες ασκήσεις μπορούν να του δοθούν και για τα υπόλοιπα δίψηφα σύμφωνα και φωνήεντα. (Μητρακάκη)

Με αυτές τις ασκήσεις το παιδί προοδευτικά θα αντιστοιχεί με επιτυχία τα φωνήματα με τα γραφήματά τους (φωνητικό στάδιο ανάγνωσης και ορθογραφικής γραφής), οπότε θα μπορεί να περάσει στο μορφολογικό στάδιο. Έτσι θα μπορεί να γράφει ορθογραφημένα εφαρμόζοντας μορφολογικούς κανόνες και κατανοώντας πια και τη σημασία των λέξεων. (Πίττα, 2014) Το στάδιο αυτό είναι απαραίτητο, ιδιαιτέρως στην ελληνική γλώσσα, η οποία έχει ποικιλία μορφημάτων στην παραγωγή των λέξεών της.

Ενδεικτικές δραστηριότητες για το στάδιο αυτό θα μπορούσαν να είναι οι ακόλουθες:

(α) για να καταλάβει ο Παναγιώτης την καταληκτική ορθογραφία των ρημάτων σε – αίνω, μπορούμε να δώσουμε μια σειρά ομοειδών ρημάτων, και αφού στα πρώτα δύο γράψουμε ολόκληρο τον τύπο, στη συνέχεια να ζητήσουμε να συμπληρώσει μόνος του το -αι-, το οποίο θα έχουμε παραλείψει. Μπορούμε να παρεμβάλουμε και τις τρεις εξαιρέσεις δένω, μένω, πλένω. (Μπουρσιέ, 1966).

Π.χ. ανεβαίνω κατεβ__νω μαθ__νω

παχαίνω δ_νω πλ_νω

αρρωστ__νω μ_νω παθ__νω κ.λ.π.

Στην άσκηση αυτή, όπως και σε άλλες ασκήσεις ορθογραφίας, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε χρώματα στα γράμματα που καθορίζουν την ορθογραφία της λέξης (για παράδειγμα στο -αι – εν προκειμένω), ώστε η ορθογραφία να αποθηκευθεί καλύτερα στη μνήμη και να η ορθή γραφή να αποκτηθεί πιο ευχάριστα.

(β) να δημιουργήσει λέξεις με α' συνθετικό το δυσ- ή με β' συνθετικό το -λόγος

Π.χ. δυσ-κολία, δυσ-τυχία, δυσ-μορφία

καρδιο-λόγος, πρό-λογος, επί-λογος, διά-λογος

(γ) να συμπληρώσει προτάσεις με τη σωστή παράγωγη λέξη (αφού, όπως πάντα, του δοθούν ένα- δύο παραδείγματα στην αρχή)

Π.χ. Ο χορευτής τι κάνει; Χορεύει.

Ο μάγειρας; Μαγειρεύει.

Ο ψαράς;.....

Ο μάγος;.....

(δ) μπορούμε επίσης να υπαγορεύουμε συχνά στο παιδί προτάσεις για να ενισχύσουμε την ακουστική του μνήμη, με τους ακόλουθους τρόπους:

-σε ένα χαρτί μπορούμε να φτιάχνουμε οριζόντιες χρωματιστές γραμμές, όσες και οι λέξεις της πρότασης που θα υπαγορεύσουμε, και σε κάθε γραμμή προσπαθούμε να δώσουμε μήκος ανάλογο του μεγέθους της λέξης. Το παιδί έτσι μπορεί να αντιληφθεί πιο εύκολα ότι κάτι παραλείπει και να αυτοδιορθωθεί. Αντί για ολόκληρη την πρόταση μπορεί να ζητήσουμε να γράψει μόνο τις μικρές λέξεις, ή μόνο τα ουσιαστικά κ.τ.λ. (Μητρακάκη)

- σε ένα χαρτί να έχουμε γράψει κάποιες λέξεις της πρότασης και να του ζητάμε να γράψει όσες λείπουν,

π.χ. Η μητέρα _____ το γάλα και _____ το μωρό.

Το _____ πηγαίνω για μπάνιο στη _____.

Ο βαθμός δυσκολίας σε αυτές τις ασκήσεις μπορεί προοδευτικά να αυξάνεται. Μπορεί επίσης να οριστεί από την αρχή πόσες φορές η πρόταση θα επαναληφθεί. (Μητρακάκη).

Συμπεράσματα

Είναι αρκετά βέβαιο ότι οι δραστηριότητες που προαναφέρθηκαν θα δράσουν ευεργετικά στον Παναγιώτη, βοηθώντας τον να ενισχύσει τη φωνολογική και μορφολογική του επίγνωση, επομένως και την αναγνωστική και ορθογραφική του ικανότητα. Για να συμβεί όμως αυτή η βελτίωση, είναι απαραίτητο να υπάρχει και το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Ξεκινώντας από τη σχέση του παιδιού με το δάσκαλό του, είναι προαπαιτούμενη μια σχέση εμπιστοσύνης, με διαρκή ενθάρρυνση και ενίσχυση των δυνατοτήτων του παιδιού. Επίσης ο δάσκαλος θα καλλιεργήσει κλίμα συνεργασίας μεταξύ των παιδιών και ομαλή ένταξη και κοινωνικοποίηση του Παναγιώτη μέσα στην ομάδα. Εάν αυτά διασφαλιστούν, τότε οι στρατηγικές παρέμβασης θα στεφθούν με τη μέγιστη δυνατή επιτυχία.

Βιβλιογραφία

Γκουγκούμη Μ., Καραμπά Α., *Παρέμβαση και Αποκατάσταση της δυσλεξίας*. Ανακλήθηκε από το διαδίκτυο από το <http://edra.edu.gr> στις 28/4/2014.

Μητρακάκη Α. *5+1 ασκήσεις δυσλεξίας για το /τσ/* Ανακλήθηκε από το διαδίκτυο από το www.dyslexiaathome.blogspot.com στις 28/4/2014.

Μπεκιάρη, Σιμιτζή, *Τρόποι παρέμβασης προς τα δυσλεκτικά παιδιά στο σχολικό πλαίσιο*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακλήθηκε από το διαδίκτυο από το http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/38_Mpekiari_Simitzi.pdf

Μπουρσιέ Α., *Αντιμετώπιση της δυσλεξίας. Μεταφορά και προσαρμογή στα ελληνικά Β. Χρυσόχοου*. Εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα, 1966.

Πίττα Ε. *Σημειώσεις του μαθήματος Δυσλεξία: Έρευνες και Νεότερες Τάσεις*. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, 2014.

Πόρποδας Κ., *Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική*

θεώρηση). Αθήνα, 1997

Στασινός Δ., *Ψυχολογία του Λόγου και της Γλώσσας, Ανάπτυξη και Παθολογία, Δυσλεξία και Λογοθεραπεία*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2009.

Υποστηρίζοντας τη μετάβαση των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος στην εκπαίδευση και στην εργασία

Ασβεστάς Αναστάσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Σ.Ε.Ε., PhD., Anastasios.Asvestas@gmail.com

Περίληψη

Ο μαθητικός πληθυσμός της τάξης σήμερα στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά, όπως αποτυπώνεται και στη σύγχρονη βιβλιογραφία που φανερώνει αύξηση του ποσοστού των μαθητών με διάγνωση τη διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Ως αποτέλεσμα προκύπτει η ανάγκη της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών από τους εκπαιδευτικούς και άλλους σχετικούς επαγγελματίες, αλλά και υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού. Αυτό αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και τους συμβούλους σταδιοδρομίας, καθώς καλούνται να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι και για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Η παρούσα εργασία αρχικά καταδεικνύει σημαντικά σημεία από τη σχετική έρευνα αναφορικά με την έννοια της μετάβασης και τη σταδιοδρομία των ατόμων που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού. Ο σύμβουλος σταδιοδρομίας καλείται να γνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου με Δ.Α.Φ. και τις δυσκολίες που πιθανά να συναντήσει, τις καλές πρακτικές σε σχέση με τη μετάβασή τους και πώς να προσαρμόζει τις σχετικές θεωρίες για την επιτυχή μετάβαση από βαθμίδα σε βαθμίδα στην εκπαίδευση, αλλά και στην απασχόληση. Τέλος, παρουσιάζεται η σχέση του αυτοπροσδιορισμού με τη ποιότητα ζωής του ατόμου, ως σημαντικοί παράγοντες για την επιτυχή μετάβαση των ατόμων με Δ.Α.Φ. με στόχο την επισήμανση σημαντικών παραμέτρων για κάθε εμπλεκόμενο εκπαιδευτικό, τους γονείς και τον/τη σύμβουλο σταδιοδρομίας, αλλά και την ανάδειξη της σημαντικότητάς τους με στόχο να γίνουν μελλοντικά ανάλογες έρευνες και στη χώρα μας στο συγκεκριμένο πεδίο για τα άτομα με Δ.Α.Φ.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, μετάβαση, συμβουλευτική σταδιοδρομίας, επαγγελματική ανάπτυξη, αυτοπροσδιορισμός.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη πραγματικότητα στην εκπαίδευση καταδεικνύει σημαντική αύξηση του μαθητικού πληθυσμού με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, για τον οποίο ήδη έχουν καταγραφεί και προταθεί στρατηγικές και τεχνικές ως καλές πρακτικές για την ένταξή τους στην εκπαίδευση (Γαλάνης, 2020), καθώς και εφαρμογές και διεργασίες για την κοινωνική τους ένταξη (Γαλάνης, Γενά & Δροσινού, 2017). Στη βιβλιογραφία αποτυπώνεται ότι περίπου 1 στα 54 παιδιά βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (Maenner, Shaw, Baio J, et al., 2020). Μελετώντας τις έρευνες διαπιστώνουμε ότι 1% του παγκόσμιου πληθυσμού είναι άτομα με Δ.Α.Φ. (Malcolm-Smith, Hoogenhout, Ing, De Vries, & Thomas, 2013; Wallace et al., 2012). Αναφέρεται ότι περίπου 707.000 έως 1.116.000 περίπου νέοι στις Η.Π.Α. με Δ.Α.Φ. κατά την επόμενη δεκαετία θα φτάσουν στην ενηλικίωση (Autism Speaks, 2020) κι εκφράζεται προβληματισμός αναφορικά με

την προετοιμασία των δομών για την υποστήριξη του συγκεκριμένου πληθυσμού στις μεταβάσεις του στην εκπαίδευση και αργότερα στην αγορά εργασίας.

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Μετάβαση στην Εκπαίδευση

Με τον όρο Δ.Α.Φ. αναφερόμαστε σε ένα φάσμα νευρολογικά αναπτυξιακών διαταραχών που επηρεάζουν τη σκέψη, την αντίληψη, την προσοχή, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη συμπεριφορά του ατόμου (Α.Ρ.Α., 2013) με αποτέλεσμα να εμφανίζονται δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στην επικοινωνία (λεκτική και μη λεκτική), στα ενδιαφέροντα και πιθανά στα επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς (Frith, 1999; Γενά, 2002). Συμπερασματικά οι δυσκολίες αυτές εντοπίζονται στο γνωστικό, γλωσσικό, αισθητηριακό, συμπεριφορικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα και το DSM-V¹ (Α.Ρ.Α., ό.π.) προσδιορίζει ως απαραίτητα πεδία τα οποία θα πρέπει να εμφανίζονται, ώστε να διαγνωστεί το άτομο με Δ.Α.Φ., τα επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, καθώς και τα περιορισμένα και επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων ή δραστηριοτήτων.

Παρόλο που ο όρος μετάβαση χρησιμοποιείται στον αυτισμό και για το πέρασμα από μία δραστηριότητα σε άλλη (Fouse & Wheeler, 1997), κυρίως σχετίζεται με το πέρασμα από μία γνωστή κατάσταση σε μία άγνωστη και συνήθως χρησιμοποιείται για τη μετάβαση των μαθητών από μία βαθμίδα σε άλλη, αλλά και στο πέρασμα στην εργασία και στην ενήλικη ζωή. Παρατηρούμε στη βιβλιογραφία ότι έχουν ήδη αποτυπωθεί για τον τυπικό πληθυσμό τα συναισθήματα ανασφάλειας, αγωνίας, άγχους και φόβου που συνοδεύουν τους μαθητές πριν και κατά τη διάρκεια της μετάβασης (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2009), οι συνιστώσες μετάβασης στο πλαίσιο συνάρθρωσης των σχέσεων μαθητή και σχολείου (Δημητριάδου, 2011), η σημασία σχεδιασμού της επιτυχημένης μετάβασης από μία βαθμίδα σε άλλη (Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2011), οι απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και οι πρακτικές στήριξης (Ξυθάλλη & Σαλτερής, 2012), ο ρόλος της μετάβασης στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό και η επίδρασή της στην αυτοεκτίμηση του ατόμου (Ασβεστάς, 2007) καθώς και η αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για τη στήριξη των μαθητών (Μπαούρδα, Μπρούζος & Βασιλόπουλος, 2014). Επίσης έχει αποτυπωθεί η δόμηση ενός μοντέλου που περιγράφει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών κινήτρων (εσωτερικό και εξωτερικό κίνητρο, αυτοαποτελεσματικότητα, άγχος εξέτασης) και των μεταβλητών διαστάσεων της μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο (Μπότσας, Κωτούλας & Μπότσας, 2012). Στην εργασία αυτή θα εστιάσουμε στη σημασία της μετάβασης για τους μαθητές με αναπηρίες, καθώς αυτοί εμφανίζουν σημαντικό επίπεδο ανασφάλειας λόγω της πολυπλοκότητας των διαφορετικών δομών και συστημάτων που σχετίζονται με την επόμενη βαθμίδα, αλλά και την εργασία και γενικότερα την ενήλικη τους ζωή (Baer, McMahan & Flexer, 2004; Rusch, Hughes, Agran, Martin & Johnson, 2009). Οι δυσκολίες που

¹ Επίσης καταργείται η Διαταραχή Asperger και η Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη Αλλιώς, και παράλληλα μεταφέρονται η Διαταραχή Rett και η Παιδική Αποδιοργανωτική Διαταραχή σε άλλες διαγνωστικές κατηγορίες.

εμφανίζουν ορισμένα άτομα με Δ.Α.Φ. να εκφράζουν το άγχος τους ή να ζητούν βοήθεια, οι δυσκολίες που πιθανά εμφανίζουν σχετικά με την πρόβλεψη και την προσαρμογή σε νέες καταστάσεις, καθώς και την προσαρμογή τους σε κοινωνικές καταστάσεις με «άγραφους κανόνες», μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο επίπεδο άγχους, όταν βρεθούν σε νέες βαθμίδες εκπαίδευσης ή κατάρτισης και μπορεί να οδηγήσει σε απομόνωση, αλλά και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Murin, Hellriegel & Will, 2016). Η βιβλιογραφία καταδεικνύει και τη σχετική σύνδεση με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και για τα άτομα με Δ.Α.Φ. (Ασβεστάς, 2015) και τον υποστηρικτικό ρόλο των νέων δομών στην πρόληψη και στην αντιμετώπιση του φαινομένου (Ασβεστάς, 2019^α). Επίσης, η εφαρμογή των προγραμμάτων μετάβασης ειδικά για τα άτομα με Δ.Α.Φ. έχει βρεθεί αποτελεσματική (Mandy, Murin, Baykaner, Staunton, Hellriegel, Anderson, & Skus, 2015a, 2015b).

Τα περισσότερα προγράμματα μετάβασης από βαθμίδα σε βαθμίδα συνήθως διενεργούνται σε τρεις φάσεις (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετάβαση) με την εμπλοκή μαθητών, γονέων και κηδεμόνων, εκπαιδευτικών και προσωπικού των σχολικών μονάδων των δύο εμπλεκόμενων βαθμίδων, καθώς και άλλων φορέων και υποστηρικτικών δομών που γνωρίζουν καλά τις βαθμίδες και το μαθητή, ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διεργασίες προετοιμασίας για το μαθητή και το νέο σχολείο στην επόμενη βαθμίδα.

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας έχει εκπονήσει ένα σχετικό πρόγραμμα μετάβασης από τη Α/θμια στη Β/θμια γενικά για τα άτομα με αναπηρίες, όπου περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια και οι δράσεις ταξινομημένα σε διαφορετικά χρονικά πλαίσια για όλους τους εμπλεκόμενους από όλους τους σχετικούς φορείς που μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της μετάβασης (Βλάχου, Σταυρούση, Διδασκάλου, Γρηγορίου & Πατρίκα, 2016).

Η Murin και οι συνεργάτες της (2016) προτείνει να γίνει μια αρχική αποτύπωση των χαρακτηριστικών του μαθητή με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αναφορικά με τα δυνατά σημεία και τα σημεία που πρέπει να ενισχυθούν για το μαθητή και να ακολουθήσει η συνάντηση «γέφυρα» μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων, ώστε να εξετάσουν και να ιεραρχήσουν τους τομείς στους οποίους προκύπτει ανάγκη υποστήριξης, σύμφωνα με τα ερωτηματολόγια που προηγήθηκαν κατά την αποτύπωση του αρχικού προφίλ. Τότε θα καταρτίσουν όλοι μαζί το εξατομικευμένο Σχέδιο Διαχείρισης της Μετάβασης του μαθητή. Στη συνέχεια θα συνταχθεί το «προφίλ του μαθητή», το οποίο θα συνοδεύσει το μαθητή στη νέα του βαθμίδα. Ο μαθητής θα μεταβεί στη νέα βαθμίδα, εφόσον έχει υλοποιηθεί το σχέδιο της μετάβασης, το οποίο μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνει και την προαγωγή δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνική του συνδιαλλαγή με τους άλλους, εφαρμογή στρατηγικών με στόχο την ορθή χρήση της επικοινωνίας, στρατηγικών διαχείρισης απρόβλεπτων καταστάσεων, δεξιότητες που σχετίζονται με τον επιτυχημένη οργάνωση ενός σχεδίου δράσης, την επίλυση προβλημάτων, αλλά και την αντιμετώπιση των αισθητηριακών (υπερ/υπο) ευαισθησιών του ατόμου, τη διαχείριση του άγχους, και κυρίως μεταξύ άλλων τη διαχείριση της συμπεριφοράς. Στο πρόγραμμα αυτό σε σχέση με το μαθητή θα πρέπει να συμπεριληφθούν και θέματα που είναι πιθανό

να συνοδεύουν το μαθητή με Δ.Α.Φ., όπως Δ.Ε.Π.-Υ., μαθησιακές δυσκολίες, δυσπραξία, επιληψία, διατροφικές διαταραχές, ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή κ.ά.

Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και Μετάβαση στην Εργασία

Αναφερόμενοι στην ενήλικη ζωή είναι σημαντικό να στοχεύουμε και να αναμένουμε την μετάβαση στην αγορά εργασίας για τα άτομα με Δ.Α.Φ., καθώς τα περισσότερα περιβάλλοντα εργασίας παρέχουν το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο το άτομο έχει ευκαιρίες να αλληλεπιδρά με άλλους, να ακολουθεί ρουτίνες και να εκτελεί εργασίες που έχουν νόημα και ευκαιρίες για ανάπτυξη λαμβάνοντας τις κατάλληλες υποστηρίξεις, όπου κριθεί απαραίτητο (Filler & Rosenshein, 2012). Τα άτομα με αναπηρίες βιώνουν μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση, στίγμα και οικονομικά βάρη σε σύγκριση με τα άτομα χωρίς αναπηρίες (Blustein, 2008 ; Strauser, O'Sullivan & Wong, 2010). Διαπιστώνουμε ότι πολλοί νεαροί ενήλικες με Δ.Α.Φ. αποφοιτούν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς τις απαραίτητες δεξιότητες και εμπειρίες, γεγονός που συνεπάγεται δυσμενή αποτελέσματα (Kucharczyk et al., 2015) και εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα της ποιότητας της ζωής από ό,τι ο τυπικός πληθυσμός λόγω έλλειψης δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της ημέρας (Taylor & Seltzer, 2011).

Τα ερευνητικά δεδομένα στο εξωτερικό καταδεικνύουν ότι α) οι νέοι με Δ.Α.Φ. είχαν χαμηλότερα ποσοστά απασχόλησης και μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με τις άλλες ομάδες, β) μεταξύ των νέων με Δ.Α.Φ., σχεδόν το 44 % παρακολούθησε μεν κάποιο μετα-δευτεροβάθμιο πρόγραμμα (επαγγελματική εκπαίδευση ή κολέγιο δύο έως τεσσάρων ετών) κατά τα πρώτα έξι χρόνια μετά το γυμνάσιο, ωστόσο, γ) μόνο το 55% είχε καμιά αμειβόμενη απασχόληση κατά τη διάρκεια αυτών των έξι ετών, ενώ δ) το 35 % δεν είχε ούτε εκπαιδευτική συμμετοχή ούτε απασχόληση κατά τη διάρκεια έξι ολόκληρων ετών (Shattuck & Narendorf, 2012). Και άλλες έρευνες στις Η.Π.Α. συνηγορούν στη δυσκολία επιτυχημένης μετάβασης στην εργασία για τα άτομα με Δ.Α.Φ, καθώς διαπιστώνουμε ότι εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ανεργίας από τον τυπικό πληθυσμό (Baldwin, Costley, & Warren, 2014; Roux et al., 2013). Στο Ηνωμένο Βασίλειο αναφέρεται ότι 16% των ενηλίκων με Δ.Α.Φ. έχουν πλήρη απασχόληση και συνολικά 32% απασχολούνται με κάποια αμοιβή (National Autistic Society, 2016), 10% των ενηλίκων λαμβάνουν κάποια υποστήριξη στην εργασία και 53% εκφράζουν ανάλογη επιθυμία (Bancroft et al., 2012).

Θα αναφέρουμε στο σημείο αυτό ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που έχουν ως αποτέλεσμα τα παραπάνω ποσοστά, επισημαίνοντας ότι τα προγράμματα μετάβασης συμβάλουν θετικά, εφόσον λαμβάνονται υπόψιν ορισμένες προϋποθέσεις. Συγκεκριμένα οι νέοι ενήλικες με Δ.Α.Φ. εμφανίζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση να ζήσουν ανεξάρτητα μετά το γυμνάσιο λόγω προβλημάτων στην επίτευξη απασχόλησης αλλά και στην ολοκλήρωση της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gerhardt & Lainer, 2011), δεν αναμένεται να χρησιμοποιήσουν τις κοινωνικές συνδέσεις του ως μέσο για την αναζήτηση εργασίας (Baldwin, Costley, & Warren, 2014), ενώ όσοι έχουν εργαστεί έστω για μικρό διάστημα έχουν αρνητικές εργασιακές εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να ενισχύσουν αυτή

την αίσθηση χαμηλής αυτοεκτίμησης στον εργασιακό χώρο (Heslin, Bell & Fletcher, 2012). Ο κατάλληλος σχεδιασμός, λοιπόν, για τη μετάβαση μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στα αποτελέσματα του ατόμου με Δ.Α.Φ. μετά το σχολείο (Test et al., 2009) με την προϋπόθεση να συμμετέχουν ενεργά ο μαθητής (LaBarbera, 2019) και οι γονείς του σε αυτόν, καθώς οι βέλτιστες πρακτικές στο σχεδιασμό της μετάβασης τονίζουν τη συμμετοχή των μαθητών και της οικογένειας στην ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου σχεδίου μετάβασης που εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που συνδέονται με τα επιθυμητά αποτελέσματα της ζωής και τον συντονισμό με τα «γραφεία υπηρεσιών» ενηλίκων (Alwell & Cobb, 2006; Test, Aspel, & Everson, 2006) αλλά και οι έρευνες καταδεικνύουν μεγαλύτερη ικανοποίηση των οικογενειών με τα αποτελέσματα της μετάβασης για τα παιδιά τους (Neece et al., 2009). Επίσης, ο σχεδιασμός της μετάβασης θα πρέπει να εστιάζει στις υπάρχουσες και μελλοντικές ανάγκες του ατόμου, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες, τις προτιμήσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά του (Bross & Travers, 2017).

Τα προγράμματα μετάβασης για τον έφηβο με Δ.Α.Φ. συμπεριλαμβάνουν συνήθως εκπαιδευτικούς στόχους που συνδέονται με στόχους του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος, αφορούν στην προαγωγή δεξιοτήτων που σχετίζονται με τις καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, την επικοινωνία και τις κοινωνικές δεξιότητες, τις ρυθμίσεις διαβίωσης, τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, τη συμμετοχή στην κοινότητα και την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των διαπροσωπικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες και κατάλληλες για τον χώρο εργασίας (Szidon, Ruppert, & Smith, 2015). Οι Lee & Carter (2012) αποτυπώνουν τα παρακάτω συστατικά στοιχεία που πρέπει να συμπεριλαμβάνει ένα πρόγραμμα μετάβασης (για άτομα με Δ.Α.Φ. υψηλής λειτουργικότητας) α) εξατομικευμένες υπηρεσίες μετάβασης βασιζόμενες στα δυνατά σημεία του ατόμου και υποστηρίξεις όπου απαιτείται, β) παρεμβάσεις με στόχο τη θετική ανάπτυξη της σταδιοδρομίας και πρώιμες εργασιακές εμπειρίες, γ) ουσιαστική συνεργασία μεταξύ επιστημόνων και επαγγελματιών από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, δ) υποστηρίξεις στην οικογένεια και διαχείριση των προσδοκιών, ε) προαγωγή δεξιοτήτων αυτοπροσδιορισμού και του επιπέδου ανεξαρτησίας του ατόμου, στ) προαγωγή δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κοινωνία και την απασχόληση και ζ) δημιουργία υποστηρίξεων που σχετίζονται με την τοποθέτηση στην εργασία. Επισημαίνεται (Hurley-Hanson, Giannantonio & Griffiths, 2020) ότι τα σημεία που θα πρέπει να εστιάσουν οι εμπλεκόμενοι σχετίζονται με α) συστημικά εμπόδια (όπως είναι η έλλειψη συντονισμού, η αποτελεσματικότητα, η ποιότητα και η διαθεσιμότητα προγραμμάτων παρέμβασης, η πρόσβαση στην πληροφορία και η διαχείρισή της και το εργασιακό περιβάλλον), β) ατομικά εμπόδια (εστιάζοντας στις διαπροσωπικές και γενικά κοινωνικές δεξιότητες του ατόμου, στη διαχείριση των συγκρούσεων και του άγχους του ατόμου και την επίδραση της εμπλοκής της οικογένειας), γ) τη διαφοροποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης με στόχο τη μετάβαση (αναφερόμενοι σε νέα υποσχόμενα προγράμματα παρέμβασης σε σχέση με τα παραδοσιακά προγράμματα), αλλά και δ) σε ειδικά θέματα και διαδικασίες (που σχετίζονται μεταξύ άλλων με τις δεξιότητες του ατόμου που σχετίζονται με την αναζήτηση εργασίας, τα κίνητρα που έχει το άτομο να εργαστεί, την εμπλοκή του σε εθελοντική εργασία, τα απαιτούμενα

επίπεδα υποστήριξης).

Σημαντική θέση στην προαγωγή συγκεκριμένων δεξιοτήτων, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της μετάβασης μπορούν να έχουν, εκτός από τους εκπαιδευτικούς και τους σχετικούς εμπλεκόμενους επαγγελματίες και οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας, με την προϋπόθεση να είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του μαθητή με Δ.Α.Φ. (δυνατά σημεία και σημεία που απαιτούν υποστήριξη και παρεμβάσεις), αλλά και να εφαρμόζουν τις σχετικές θεωρίες ανάπτυξης σταδιοδρομίας για το συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό. Αναφέρεται ότι οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας που δεν είναι εξοικειωμένοι με άτομα με Δ.Α.Φ. είναι πιθανό να κάνουν την προσαρμογή του ατόμου στην εργασία σημαντικά χειρότερη για το άτομο και αυτό να έχει ως αποτέλεσμα την απώλεια της εργασίας (Standifer, 2009), ορισμένοι χρησιμοποιούν εργαλεία αξιολόγησης και συνθήκες χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά του ατόμου με Δ.Α.Φ. και άλλα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη κατανόηση της κοινωνικής κατάστασης και της έκφρασης ενδιαφερόντων, αναγκών και στόχων για το μέλλον (Wehmeyer, Shogren, Zager, Smith, & Simpson, 2010), ενώ έχει καταγραφεί ακόμη και το ποσοστό 90% των συμμετεχόντων το οποίο αποσύρθηκε από τις υπηρεσίες Συ.Ε.Π. πριν καν ολοκληρώσει την αξιολόγησή του (Standifer, 2009). Για το λόγο αυτό απαιτείται κατάλληλη συνεργασία μεταξύ των απαιτούμενων επαγγελματιών των σχετικών φορέων και απαραίτητη κατάρτισή τους (Ασβεστάς, 2019β) και γνώση των σημαντικών παραμέτρων για μία επιτυχημένη μετάβαση (Ασβεστάς, 2014).

Μετάβαση, Αυτοπροσδιορισμός και Ποιότητα της Ζωής

Μόνο το ένα τρίτο των συναντήσεων σχεδιασμού και υλοποίησης προγραμμάτων μετάβασης συμπεριλαμβάνει το ίδιο το άτομο με Δ.Α.Φ. (Mazefsky & White, 2014). Παρόλο λοιπόν που ο αυτοπροσδιορισμός εμφανίζεται να συνδέεται με το επίπεδο της ποιότητας της ζωής και των ατόμων με Δ.Α.Φ (White, Flanagan & Nadig, 2018) επισημαίνεται και από τους γονείς τους ότι δεν αποτελεί συχνά στόχο των προγραμμάτων παρέμβασης και υποστήριξης των μαθητών (Carter, Lane, Cooney, Weir, Moss & Machalicek, 2013).

Κρίνεται απαραίτητο να διασαφηνιστεί ότι το άτομο θεωρείται ότι χαρακτηρίζεται από αυτοπροσδιορισμό όταν *«ενεργεί σαν να είναι ο κύριος αιτιώδης παράγοντας της ζωής του, κάνει επιλογές και παίρνει αποφάσεις που σχετίζονται με την ποιότητα της ζωής του χωρίς την επίδραση εξωτερικής ψυχολογικής πίεσης ή άλλης μορφής παρέμβαση από άλλους»* (Wehmeyer, 1996, σελ. 24). Αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορεί να ζητήσει τη βοήθεια ή και τη συνηγορία άλλων (Shogren & Plotner, 2012), αρκεί να το κάνει με δική του επιλογή. Αναφορικά με την ποιότητα της ζωής αναφερόμαστε σε ένα εννοιολογικό δόμημα που αντανακλά τις επιθυμίες του ατόμου για τις καταστάσεις της ζωής του σε σχέση με οκτώ στοιχειώδεις διαστάσεις της ζωής του (Schalock, 1999). Σχετικά προγράμματα παρέμβασης καταδεικνύουν ότι η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού είναι

εφικτή (Ασβεστάς, 2010) και συνδέεται με την ποιότητα της ζωής για άτομα με νοητικές ανεπάρκειες (Ασβεστάς, 2013), αλλά και για τα άτομα με Δ.Α.Φ. (White, Flanagan & Nadig, 2018).

Συμπερασματικά

Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου σχεδιασμού της μετάβασης των ατόμων με Δ.Α.Φ. επιδιώκοντας την εμπλοκή μεταξύ άλλων των μαθητών και των οικογενειών τους, την ενεργό συμμετοχή τους λαμβάνοντάς υπόψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου και του εκάστοτε πλαισίου μετάβασης, αλλά και την καταλληλότητα των μεταβατικών στόχων. Ιδιαίτερη πρόκληση αποτελεί η πρόκληση παρέμβαση, η οποία οδηγεί σε εύκολες και επιτυχημένες μεταβάσεις (Corsello, 2005 ; Schall, Wehman, McDonough, 2012), λαμβάνει υπόψιν τα ενδιαφέροντα του μαθητή και την ανάγκη αλλαγής (Friedman, Warfield & Parish, 2013) και χρησιμοποιεί στρατηγικές οι οποίες μεταξύ άλλων δίνουν με έμφαση σε δεξιότητες επικοινωνίας με στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης του ατόμου (MacDuff, Krantz & McClannahan, 2001). Η εκμάθηση δεξιοτήτων ζωής από τους εκπαιδευτικούς και η εμπλοκή τους σε όλη τη διαδικασία θεωρούνται αποτελεσματικά, ενώ είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές να μάθουν και να εξασκήσουν τις δεξιότητες που τους επιτρέπουν να εμφανίζονται ότι συμπεριφέρονται με αυτοπροσδιορισμό, παρόλο που έχουν βρεθεί λιγότερες παρεμβάσεις για τα άτομα με Δ.Α.Φ. (de Bruin, Deppeler, Moore & Diamond, 2013). Αυτό περιλαμβάνει τη διδασκαλία στους μαθητές όλων των συστατικών στοιχείων της συμπεριφοράς που σχετίζεται με τον αυτοπροσδιορισμό (Wehmeyer, 2001), συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων λήψης απόφασης, καθορισμού στόχων και επίλυσης προβλημάτων. Ιδιαίτερα σημαντική και η υποστήριξη στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας του ατόμου από κατάλληλα καταρτισμένους συμβούλους σταδιοδρομίας, οι οποίοι λαμβάνουν υπόψιν τους ατομικούς παράγοντες του μαθητή με Δ.Α.Φ. για την σύνταξη του επαγγελματικού προφίλ του, με τη χρήση σχετικών Εργαλείων για Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας ή/και την Επαγγελματική Αξιολόγηση κατάλληλα σχεδιασμένων ή προσαρμοσμένων στη συγκεκριμένη κατηγορία, προσαρμόζοντας παράλληλα και τους παράγοντες που σχετίζονται με τη διαδικασία και το χώρο κατά τη διάρκεια της παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής και επαγγελματικού προσανατολισμού Επαγγελματικής Αξιολόγησης και γνωρίζοντας πώς να εφαρμόζουν σχετικές θεωρίες στην επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και τη Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας για τα άτομα με Δ.Α.Φ.

Η γνώση, η ορθή εφαρμογή των καλών πρακτικών και η συνέργεια μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων καταδεικνύει ότι μπορεί να γίνει πρόοδος στην απασχόληση των ατόμων με Δ.Α.Φ. και την αλλαγή της στάσης απέναντι σε αυτά. Δεν είναι τυχαίο ότι ενώ σε όλη τους τη ζωή αντιμετωπίζουν το στιγματισμό που συνοδεύει τον αυτισμό (Brownlow, Werth, & Keefe, 2018) η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι εργοδότες που έχουν ήδη προσλάβει στο παρελθόν, αλλά και οι υπόλοιποι συνάδελφοι εργαζόμενοι με τα άτομα με Δ.Α.Φ. εκδηλώνουν συνολική θετική ανταπόκριση απέναντι σε αυτά

(Brooke, Brooke, Schall, Wehman, McDonough, Thompson, et al., 2018; Hurley-Hanson, A., Giannantonio, C. & Griffiths, 2020). Επόμενος στόχος για την κοινωνία μας θα πρέπει να αποτελέσει η επίτευξη της συνέργειας όλων των εμπλεκόμενων φορέων κι επαγγελματιών, ώστε τα άτομα με Δ.Α.Φ. να καταφέρουν να βρουν το μονοπάτι που θα ικανοποιήσει τους στόχους τους και τα όνειρά τους σχετικά με τη σταδιοδρομία τους, αλλά και η διενέργεια σχετικών ερευνών για το συγκεκριμένο πληθυσμό στη χώρα μας για την αποτύπωση καλών πρακτικών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ασβεστάς, Α. (2007). Ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Στο *Οδηγός Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στον Τομέα της Εκπαίδευσης*, (σ.σ. 81 - 109). Αθήνα: Ε.Κ.Ε.Π.
- Ασβεστάς, Α. (2010). Αυτοπροσδιορισμός και άτομα με νοητικές ανεπάρκειες. Μια Πανελλαδική Αξιολόγηση του Αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με ελαφρά νοητική υστέρηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 94-95, 173-186.
- Ασβεστάς, Α. (2013). Η προαγωγή του αυτοπροσδιορισμού των μαθητών με νοητικές ανεπάρκειες σε σχέση με την ποιότητα της ζωής τους. Στο Ζ. Κρόκου (Επιμ.), *Διλήμματα και Προοπτικές στην Ειδική Εκπαίδευση*, τ. Β΄. Πρακτικά Συνεδρίου της Εταιρείας Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (σ.σ. 355-366). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασβεστάς, Α. (2014). Προς μία επιτυχημένη Μετάβαση των Ατόμων με Αναπηρίες στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Τι, γιατί και πώς επιτυγχάνεται για τα (νέα) άτομα με αναπηρίες ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 103, 219-223.
- Ασβεστάς, Α. (2015). Σχολικός Εκφοβισμός μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες και τρόποι πρόληψης και παρέμβασης. Στο Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Ασβεστάς, Κουμουνδούρου, Μυλωνά-Καλυβά (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Επαγγελματικής Συμβουλευτικής*, (σ.σ. 327-352). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ασβεστάς, Α. (2019α). Σχολικός Εκφοβισμός μαθητών με αναπηρίες ή/και ειδικές (εκπαιδευτικές) ανάγκες και τρόποι πρόληψης και παρέμβασης. Στο Ε.Χ., Παπακίτσος, Ξ., Φουλίδη, Ν., Δρόσος & Κ., Μακρόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου με τίτλο 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικές Δραστηριότητες»*, (σ.σ. 51-61). Ελευσίνα: Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού & Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.

- Ασβεστάς, Α. (2019β). Η προαγωγή της συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και ο ρόλος της συμβουλευτικής. Στο Ε.Χ., Παπακίτσος, Ξ., Φουλίδη, Ν., Δρόσος & Κ., Μακρόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου με τίτλο 1ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Πολιτιστικές Δραστηριότητες»*, (σ.σ. 62-74). Ελευσίνα: Ελληνική Εταιρεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού & Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής.
- Alwell, M. & Cobb, B. (2006). A Map of the Intervention Literature in Secondary Special Education Transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 29(1), 3-27.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition (DSM-5)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Autism Speaks. (2020). Autism Statistics and Facts. Ανακτήθηκε την 25/06/2020 από <https://www.autismspeaks.org/autism-statistics>
- Βλάχου, Α., Σταυρούση, Π., Διδασκάλου, Ε., Γρηγορίου, Φ. & Πατρίκα, Π. (2016). *Μετάβαση μαθητών με αναπηρία από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση Πρόγραμμα μετάβασης: βήματα και δράσεις*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Βούλγαρης, Σ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Η Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Συναισθηματικές αποτιμήσεις μαθητών. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνas (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Τόμ. Α΄*, (σ.σ. 193-204). Αθήνα: Ατραπός.
- Baer, R., McMahan, R. & Flexer, R. (2004). *Standards- based transition planning: A guide for parents and professionals*. Kent: Kent State University.
- Baldwin, S., Costley, D. & Warren, A. (2014). Employment Activities and Experiences of Adults^[1] with High-Functioning Autism and Asperger's Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2440-2449.
- Bancroft, K., Batten, A., Lambert, S. & Madders, T. (2012). *The way we are: autism in 2012*. London: National Autistic Society.
- Filler, C. & Rosenshein, M. (2012). *Transition to Adulthood. Guidelines for Individuals with Autism Spectrum Disorders*. Ohio: OCALI.
- Blustein, D. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228-240.

- Brooke, V., Brooke, A., Schall, C., Wehman, P., McDonough, J., Thompson, K., et al. (2018). Employees with autism spectrum disorder achieving long-term employment success: A retrospective review of employment retention and intervention. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 181-193.
- Bross, L., & Travers, J. (2017). Special interest areas and employment skills programming for secondary students with autism. *Teaching Exceptional Children*, 50(2), 74-83.
- Brownlow, C., Werth, S. & Keefe, K. (2018). Autism spectrum disorder: Emotion work in the workplace. In S. Werth & C. Brownlow (Eds.), *Work and identity* (pp. 23–37). London: Palgrave Macmillan.
- Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Αθήνα: Ι.Ε.Π.
- Γαλάνης, Π., Γενά, Α. & Δροσινού, Αι. (2017). Πρακτικές εφαρμογές και διεργασίες για την κοινωνική ένταξη και τη συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες. Στο Α. Γενά (Επιμ.), *Συστημική, Συμπεριφορική - Αναλυτική Προσέγγιση: Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με νευρο-αναπτυξιακές διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος* (σ.σ. 513-556). Αθήνα: Gutenberg.
- Γενά, Α. (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές. Αξιολόγηση- διάγνωση - αντιμετώπιση*. Αθήνα: Έκδοση της ίδιας.
- Carter, E., Lane, K., Cooney, M., Weir, K., Moss, C., Machalicek, W. (2013). Self-Determination among Transition-Age Youth with Autism or Intellectual Disability: Parent Perspectives. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(3), 129-138.
- Corsello, C. (2009). Early Intervention in Autism. *Infants & Young Children*, (18)2, 74-85.
- Δημητριάδου, Κ. (2011). Από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: συνιστώσες της μετάβασης στο πλαίσιο συνάρθρωσης των σχέσεων μαθητή και σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 23, 69-105.
- de Bruin, C., Deppeler, J., Moore, D. & Diamond, N. (2013). Public school-based interventions for adolescents and young adults with an autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 83, 521–550.
- Fouse, B. & Wheeler, M. (1997). *A Treasure Chest of Behavioral Strategies for Individuals with Autism*. Arlington, TX: Future Horizons.

- Frith, U. (1999). *Αυτισμός: Εξηγώντας το αίνιγμα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.^[LSEP]
- Friedman, N., Warfield, M. & Parish, S. (2013). Transition to adulthood^[LSEP] for individuals with autism spectrum disorder: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, 3(2), 181-192.
- Gerhardt, P. & Lainer, I. (2011). Addressing the Needs of Adolescents and Adults with Autism: A Crisis on the Horizon. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41(1), 37-45.
- Heslin, P., Bell, M. & Fletcher, P. (2012). The devil without and within: A conceptual model of social cognitive processes whereby discrimination leads stigmatized minorities to become discouraged workers. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 840-862.
- Huff, S., et al. (2008). Transition from school to work for students with autistic syndrome. The role of behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1-49.
- Hurley-Hanson, A., Giannantonio, C. & Griffiths, A. (2020). *Autism in the Workplace Creating Positive Employment and Career Outcomes for Generation A*. Ca: Springer/Palgrave Explorations in Workplace Stigma.
- Kucharczyk, S., Reutebuch, C., Carter, E., Hedges, S., El Zein, F., Fan, H. & Gustafson, J. (2015). Addressing the needs of adolescents with autism spectrum disorder: Considerations and complexities for high school interventions. *Exceptional Children*, 81(3), 329-349.
- LaBarbera, R. (2019). *Educating students with autism spectrum disorders*. Ca: Sage.
- Lee, G. & Carter, E. (2012). Preparing Transition-Age Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders for Meaningful Work. *Special Issue: High-Functioning Autism Spectrum Disorders in the Schools*, 49(10), 988-1000.
- MacDuff, G., Krantz, P. & McClannahan, L. (2001). Prompts and prompt-fading strategies for people with autism. In C. Maurice, G. Green, & R. M. Foxx (Eds.), *Making a difference: Behavioral intervention for autism*, (p.p. 37-50). Austin, TX: PRO-ED.
- Maenner, M., Shaw, K., Baio, J., et al. (2020). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *MMWR Surveill Summ* 2020, 69(4), 1-12.

- Malcolm-Smith, S., Hoogenhout, M., Ing, N., De Vries, P. & Thomas, K. (2013). Autism spectrum disorders-Global challenges and local opportunities. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 25(1), 1-5.
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Hellriegel, J., Anderson, S. & Skuse, D. (2015a). The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(1), 5-13.
- Mandy, W., Murin, M., Baykaner, O., Staunton, S., Cobb, R., Hellriegel, J., Anderson, S. & Skuse, D. (2015b). Easing the transition to secondary education for children with autism spectrum disorder - an evaluation of the Systemic Transition in Education Programme for Autism Spectrum Disorder (STEP-ASD). *Autism*, 20(5), 580-590.
- Mazefsky, C. & White, S. (2014). In F. Volkmar, S. Rogers, R. Paul & K. Pelphrey (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (4th ed., Vol. 1, pp. 191-211). N.J.: Wiley.
- Murin, M., Hellriegel, J. & Mandy, W. (2016). *Autism Spectrum Disorder and the Transition into secondary school. A Handbook for Implementing Strategies in the Mainstream School Setting*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Μπαούρδα, Β., Μπρούζος, Α. & Βασιλόπουλος, Σ. (2014). Μετάβαση από τη μια βαθμίδα της εκπαίδευσης στην επόμενη: Αξιοποίηση των ψυχοεκπαιδευτικών ομάδων για την υποστήριξη των μαθητών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής - Προσανατολισμού*, 103, 119-128.
- Μπότσας, Γ., Κωτούλας, Β. & Μπότσας, Θ. (2012). Μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο: Μελέτη των Ατομικών Χαρακτηριστικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 93-114.
- Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2011). Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο: Δυσκολίες και προκλήσεις. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος*, 149-162.
- National Autistic Society. (2016). *The autism employment gap: Too Much Information in the workplace*. Ανακτήθηκε την 20/6/2020 από <https://www.autism.org.uk/~media/nas/get-involved/tmi/tmi%20employment%20report%2024pp%20web.ashx?la=en-gb>
- Neece, C., Kraemer, B., Blacher, J. & Ferguson, D. (2009). Transition Satisfaction and Family Well Being Among Parents of Young Adults with Severe Intellectual Disability. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 47 (1), 31-43.

- Ξυθάλη, Β. & Σαλτερής, Ν. (2012) Η μετάβαση στο Γυμνάσιο: Διερευνώντας απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας και πρακτικές στήριξης σε Δημοτικά Σχολεία του Πειραιά. Στο Έ. Γουργιώτου (Επιμ.) *Μετάβαση και συνέχεια στην εκπαίδευση. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σ.σ. 200-209). Αθήνα: έκδ. ιδίων.
- Roux, A. M., Shattuck, P. T., Cooper, B. P., Anderson, K. A., Wagner, M., & Narendorf, S. C. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an autism Spectrum disorder: Employment in young adults with autism. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52, 931-939.
- Rusch, F., Hughes, C., Agran, M., Martin, J. & Johnson, J. (2009). Toward self-directed learning, post-high school placement, and coordinated support: Constructing new transition bridges to adult life. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 53-59.
- Shattuck, P. & Narendorf, S. (2012). Postsecondary Education and Employment Among Youth With an Autism Spectrum Disorder, *Pediatrics*, 129(6), 1042-1049.
- Schall, C., Wehman, P. & McDonough, J. (2012). Transition from School to Work for Students with Autism Spectrum Disorders: Understanding the Process and Achieving Better Outcomes. *Pediatric Clinics of North America*, 59(1), 189-202.
- Schalock, R. (1999). Three Decades of Quality of Life. In Wehmeyer, M. & Patton, J., (Eds.), *Mental Retardation in the 21st Century*, (pp.335-356). Texas: Pro-ed.
- Shogren, K. & Plotner, A. (2012). Transition planning for students with intellectual disability, autism, or other disabilities: data from the National Longitudinal Transition Study-2. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 50(1), 16-30.
- Standifer, S. (2009). *Adult autism and employment: A guide for vocational rehabilitation professionals*. University of Missouri: Disability Policy Studies, School of Health Professions. Ανακτήθηκε την 20/06/2020 από <http://www.dps.missouri.edu/Autism/Adults>
- Standifer, S. (2009). *Adult Autism & Employment. A Guide for Vocational Rehabilitation Professionals*. Mi: Disability Policy and Studies, School of Health Professions.
- Strauser, D., O'Sullivan, D. & Wong, A. (2010). The relationship between contextual work behaviours self-efficacy and work personality: An exploratory analysis, *Disability and Rehabilitation*, 32(24), 1999-2008.

- Szidon, K., Ruppert, A. & Smith, L. (2015). Five steps for developing effective transition plans for high school students with autism spectrum disorder. *Teaching Exceptional Children*, 47(3), 147-152.
- Taylor, J. & Seltzer, M. (2011). Employment and Post-Secondary Educational Activities for Young Adults with Autism Spectrum Disorders During the Transition to Adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 566-574.
- Test, D., Aspel, N. & Everson, J. (2006). *Transition methods for youth with disabilities*. N.J.: Pearson.
- Test, D., Fowler, C., Richter, S., White, J., Mazzotti, V., Walker, A., et al. (2009). Evidence-based practices in secondary transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32, 115-128.
- Wallace, S., Fein, D., Rosanoff, M., Dawson, G., Hossain, S., Brennan, L., et al. (2012). A global public health strategy for autism spectrum disorders. *Autism Research*, 5(3), 211-217.
- Wehmeyer, M. (1996). Self-determination as an educational outcome: Why is it important to children, youth and adults with disabilities? In D. J. Sands & M. L. Wehmeyer (Eds.), *Self-determination across the Life Span: Independence and Choice for People with Disabilities*, (pp. 17-36). Baltimore: Paul H. Brooks
- Wehmeyer, M. (2001). Self-determination and mental retardation. In L. M. Glidden (Ed.), *International review of research in mental retardation* (Vol. 24, pp. 1-48). San Diego: Academic Press.
- Wehmeyer, M., Shogren, K., Zager, D., Smith, T. & Simpson, R. (2010). Research-based principles and practices for educating students with autism: Self-determination and social interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45, 475-486.
- White, K., Flanagan, T. & Nadig, A. (2018). Examining the Relationship Between Self-Determination and Quality of Life in Young Adults with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 30, 735-754.

Από την ουδετερότητα στην υποκριτική Μία μέθοδος διδασκαλίας της θεατρικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

*Μαυρίδου Δήμητρα Αθ., ΠΕ 91.01, Δ.Ε.Α. Ταυτότητες και Συμβολικές Φόρμες:
Εθνολογία, Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία, Μ.Δ.Ε. Βιοηθικής, dimitra.m@gmail.com*

Περίληψη

Από παιδαγωγική άποψη, η υπό παρουσίαση μέθοδος εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της αυθεντικής πολυεπίπεδης μάθησης. Από πλευράς θεωρίας θεάτρου, βρίσκει έρεισμα στη θεατρική ανθρωπολογία των Barba & Savarese και στη μέθοδο Στανισλάφσκι. Δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε κατά τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της θεατρικής αγωγής σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη και επί του παρόντος αποτελείται από δύο οργανικά συνδεδεμένα μεταξύ τους στάδια, καθένα από τα οποία αποτελείται από δύο μέρη: 1. ατομική άσκηση και 2. σχολιασμοί – συζήτηση. Το πρώτο στάδιο στοχεύει στην κατάκτηση του αυτοελέγχου και τελικά της ουδετερότητας στη σωματική κίνηση και έκφραση των μαθητών. Το δεύτερο στάδιο στοχεύει στη θεατρική δράση, μέσω δομημένου θεατρικού αυτοσχεδιασμού. Αποτελεί ισχυρό εργαλείο για την εκπαίδευση μελλοντικών θεατών με την παράλληλη και απαραίτητη για τον σκοπό αυτό συνειδητοποίηση της φύσης της υποκριτικής τέχνης από τους μαθητές. Τα οφέλη που προκύπτουν ξεπερνούν, ωστόσο, το πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτοέλεγχος, ουδετερότητα, αυτοσχεδιασμός, υποκριτική, θέατρο

Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Ως προς το παιδαγωγικό της σκέλος, η μέθοδος εντάσσεται στο πλαίσιο της αυθεντικής μάθησης καθώς απαντά σε δύο καίρια ζητήματα της σύγχρονης διδακτικής: επιτρέπει και μάλιστα επιβάλλει στους μαθητές να παρατηρούν και να σκέφτονται παραγωγικά και κριτικά και η επίτευξη του στόχου της φαίνεται να έχει εγγενή σημασία για τους ίδιους (Newmann και Wehlage, 1993). Στην αυθεντική μάθηση ο διδακτικός στόχος είναι ευθέως συνδεδεμένος με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών και γίνεται άμεσα αντιληπτή η επίτευξή του από τους ίδιους. Πρόκειται για μια διεργασία η οποία βοηθά στην κινητοποίηση των μαθητών τόσο για λήψη πρωτοβουλίας, όσο και για ανάπτυξη κριτικής σκέψης, αξιολόγησης και μάλιστα και αυτοαξιολόγησης (Newmann και Wehlage, 1993, Δημητριάδου, Παπαδοπούλου & Μουμίν, 2014). Περαιτέρω, υιοθετεί τη μέθοδο των κοινοτήτων μάθησης και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, της συζήτησης ως συνομιλίας (Φρυδάκη, 2009).

Η αυθεντική πολυεπίπεδη διδασκαλία με την αντίστοιχη πολυεπίπεδη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού αποτελεί την μόνη αποτελεσματική μέθοδο συμπεριληπτικής διδασκαλίας καθώς απευθύνεται σε όλους τους μαθητές μιας τάξης ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα αλλά και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα και όταν αυτό απαιτείται είναι

επιδεκτική προσαρμογής, καθώς ξεκινά από το ιδιαίτερο για να φθάσει στο γενικό (Peterson, Hittie & Tamor, 2002). Έτσι, το επίπεδο στο οποίο θα φθάσει ο κάθε μαθητής είναι ανάλογο με το σημείο αφετηρίας του, ωστόσο αναμένεται να σημειώσουν όλοι οι μαθητές πρόοδο σε κάποιον βαθμό. Όπως γίνεται αντιληπτό, η αυθεντική πολυεπίπεδη μάθηση είναι ζητούμενο στο πλαίσιο τόσο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και της ειδικής αγωγής. Συνάδει, δε, απόλυτα με τη φύση του μαθήματος της θεατρικής αγωγής.

Ως προς το σκέλος του καθαυτού αντικειμένου της διδασκαλίας, δηλ. της θεατρικής τέχνης, η μέθοδος ως προς το 1^ο της στάδιο εντάσσεται στο πλαίσιο της θεατρικής ανθρωπολογίας των Barba και Savarese και ως προς το 2^ο στάδιο βρίσκει έρεισμα στη μέθοδο Στανισλάφσκι. Το 1^ο στάδιο έχει ως αντικείμενο τη μελέτη και επεξεργασία του προεκφραστικού επιπέδου των μαθητών και τον, κατά μία έννοια, «εκπολιτισμό» τους. Ο όρος προεκφραστικό επίπεδο αναφέρεται στο στάδιο πριν από την θεατρική έκφραση. Στο λειτουργικό, τεχνικό επίπεδο της σκηνικής παρουσίας καθαυτής. Ο όρος εκπολιτισμός αναφέρεται στην εκμηδένιση στερεότυπων κινήσεων που συνδέονται με συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο και στην εδραίωση μιας σκηνικής οικουμενικής γλώσσας (Barba & Savarese, 1991, Μπάρμπα, 2001). Έτσι, ως «εκπολιτισμός» εδώ νοείται η απαλλαγή των μαθητών από τις αυτόματες και ασυνείδητες εκείνες κινήσεις και εκφράσεις, που αποτελούν κοινό κώδικα έκφρασής τους στο πλαίσιο της μαθητικής ζωής. Οι κινήσεις και εκφράσεις αυτές τίθενται στο στόχαστρο και συχνά στο μικροσκόπιο, ώστε οι μαθητές να απαλλαγούν, ει δυνατόν, εντελώς από αυτές. Είναι ακριβώς αυτό το σημείο της πλήρους απόσβεσης των αυτόματων, συχνά ασυνείδητων μηχανικών κινήσεων που θα εννοώ, στο εφεξής, με τον όρο ουδετερότητα. Στο 2^ο στάδιο και μέσα από επαναλαμβανόμενη ατομική εξάσκηση οι μαθητές καλούνται να αναβιώσουν οικεία σε αυτούς συναισθήματα για να εκφραστούν θεατρικά (Στανισλάφσκι, 1980).

Η αφετηρία και η εξέλιξη της μεθόδου

Η μέθοδος, όπως περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω, προέκυψε και αναπτύχθηκε κατά τις ώρες διδασκαλίας μου σε μαθητές όλων των τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Αττικής και της Θεσσαλονίκης κατά τη διάρκεια της απασχόλησής μου ως αναπληρώτρια καθηγήτριας θεατρικής αγωγής, από τον Οκτώβριο του 2010 έως σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε αυθόρμητα σε κάποια τάξη όπου η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών δεν είχε κανέναν αυτοέλεγχο στην κίνηση, στη συγκέντρωση και στη συμπεριφορά. Έτσι, σκέφθηκα να γνωρίσω τον καθέναν και την καθεμία τους ξεχωριστά με την πρόφαση της ονομαστικής σύστασης και με πολύ απλό και στοιχειώδες αιτούμενο από αυτούς, ώστε να μην διστάσουν να εκτελέσουν την άσκηση ενώπιον της ολομέλειας. Ταυτόχρονα επιδίωξα να τους καταστήσω σαφές ότι εισερχόμενοι στη σχολική αίθουσα μετά το διάλειμμα οφείλουν να εισέλθουν σε κατάσταση αυτοσυγκέντρωσης και αυτοπειθαρχίας, ανάλογη με εκείνην του ηθοποιού που εισέρχεται στη σκηνή. Θέλησα επίσης οι μαθητές μου να καταλάβουν ότι ο θεατρικός χωροχρόνος σε παραλληλία με εκείνον της ώρας του μαθήματος στην τάξη

έχουν μίαν ιδιαιτερότητα ως προς τον υπόλοιπο χώρο και χρόνο και αυτό ισχύει για όλους: τόσο για εκείνον που επιτελεί μία δράση, όσο και για εκείνους που παρακολουθούν. Έτσι, βγήκα από την τάξη και ανοίγοντας την πόρτα για να εισέλθω τους εξήγησα ότι τόσο ο μαθητής εισερχόμενος στην αίθουσα για μάθημα, όσο και ο ηθοποιός εισερχόμενος στη θεατρική σκηνή οφείλουν να εισέρχονται σε μία ιδιαίτερη κατάσταση αυτοσυγκέντρωσης και αυτοπειθαρχίας. Σε ανάλογη κατάσταση πρέπει να «εισέρχονται» και οι θεατές.

Κατά την πάροδο των ετών, η μέθοδος εξελίχθηκε με μικρά αλλά στέρεα βήματα και επί του παρόντος αποτελείται από δύο οργανικά συνδεδεμένα μεταξύ τους στάδια, καθένα από τα οποία αποτελείται από δύο μέρη: 1. ατομική άσκηση και 2. σχολιασμοί – συζήτηση.

Το πρώτο στάδιο προέκυψε, λοιπόν, ως τρόπος επίλυσης των παρακάτω, συχνότατων στο πλαίσιο διδασκαλίας του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, προβλημάτων:

1. στα σχολεία συνήθως δεν υπάρχει ή δεν διατίθεται στους θεατροπαιδαγωγούς αίθουσα κατάλληλη για το μάθημά τους και αναγκάζονται να το διεξάγουν στην τάξη όπου είναι πρακτικά αδύνατον να διεξαχθεί με τον τρόπο που η ίδια η φύση του μαθήματος επιβάλλει
2. οι αναπληρωτές καλούνται κάθε χρόνο να συστηθούν σε καινούριους μαθητές τους οποίους χρειάζεται να γνωρίσουν ονομαστικά αλλά και, κυρίως, στο επίπεδο των προσωπικών τους ιδιοτεροτήτων/ δεξιοτήτων
3. μεγάλη μερίδα των μαθητών στερείται του στοιχειώδους αυτοελέγχου και εισέρχεται στην τάξη μετά το διάλειμμα σε κατάσταση πλήρους διάλυσης και διάχυσης, χωρίς επίγνωση του γεγονότος ότι εισέρχεται σε ώρα μαθήματος

Στη συνέχεια, το 2^ο στάδιο προέκυψε οργανικά- σαν φυσικό επακόλουθο του 1^{ου} καθώς ο τελικός στόχος ήταν και είναι η διδασκαλία της υποκριτικής. Έτσι το 1^ο προετοιμάζει για το 2^ο στάδιο της μεθόδου με το οποίο γίνεται η «είσοδος» στο καθαυτό μάθημα της τέχνης του θεάτρου.

Η Μέθοδος

1^ο στάδιο: «Κατακτώ την Ουδετερότητα»

α' μέρος: ατομική άσκηση η οποία εκτελείται από κάθε μαθητή ενώπιον της ολομέλειας της τάξης

β' μέρος: σχολιασμός εκτέλεσης από την ολομέλεια

Στόχοι - σκοπός: Η επίτευξη του μέγιστου δυνατού αυτοελέγχου. Η απαλλαγή από περιττές κινήσεις αμηχανίας/ συνήθειας με τελικό σκοπό την κατάκτηση της ουδετερότητας στην έκφραση, την κίνηση και την φωνή, απαραίτητων στοιχείων για το πέρασμα στη θεατρική έκφραση και δράση. Η εξάσκηση στην έκθεση και στην εκφορά λόγου ενώπιον κοινού. Δίνεται προσοχή στην έκφραση του προσώπου, στη στάση του σώματος, στο βάδισμα, στην άρθρωση και στον τόνο της φωνής, στη

βλεμματική και λεκτική επικοινωνία, στην κατανόηση της σημασίας του ρυθμού και της ταχύτητας στην κίνηση καθώς και του χρόνου διάρκειας της παύσης.

Αναλυτική Περιγραφή:

α' μέρος: Ο μαθητής/ μαθήτρια που θα εκτελέσει εξέρχεται της αίθουσας. Η άσκηση ξεκινά τη στιγμή που θα ανοίξει την πόρτα για να εισέλθει. Εισέρχεται σταδιακά στην αίθουσα: Κατά τη διάρκεια του ανοίγματος της πόρτας κάνει μία παύση. Μόλις την κλείσει κάνει δεύτερη παύση (1^η παύση με την πόρτα ανοιχτή, 2^η παύση με την πόρτα κλειστή). Και στις δύο αυτές παύσεις πρέπει να κρατά το χερούλι της πόρτας, ώστε να μην διακοπεί η ροή της κίνησης. Μετά από την 2^η παύση κινείται σε οποιαδήποτε κατεύθυνση υπάρχει ελεύθερος χώρος και είναι ορατός από όλους. Σε κάποιο σημείο της ελεύθερης επιλογής του σταματά με μέτωπο στους συμμαθητές. Τους κοιτάζει, τον έναν μετά τον άλλον, στα μάτια, ώσπου σταματά το βλέμμα του σε κάποιον συγκεκριμένο συμμαθητή κάνοντας παύση (3^η παύση) και του λέει σε ουδέτερο τόνο και με καθαρή φωνή, ώστε να ακούγεται καλά από όλους, το μικρό του όνομα.

β' μέρος: Μετά από κάθε εκτέλεση της άσκησης ακολουθούν τα σχόλια των μαθητών/θεατών αλλά και εκείνου που εκτέλεσε. Σχόλια για το τι έγινε λάθος και τι έγινε σωστά. Από τη συζήτηση προκύπτει ότι ο τρόπος που οι συμμαθητές/θεατές παρακολουθούν επιδρά στον μαθητή/ηθοποιό που εκτελεί την άσκηση, ενισχύοντας ή παρακωλύοντας την προσπάθειά του.

Παρατηρήσεις:

α. Συχνά, αυτός που μόλις εκτέλεσε την άσκηση δεν έχει επίγνωση των λαθών του ή ορισμένων από αυτά. Αρκετοί μαθητές/ μαθήτριες, για παράδειγμα, παραλείπουν κάποιες ή όλες τις παύσεις. Ισχυρίζονται ότι τις έκαναν ενώ δεν τις έχουν κάνει, κάτι το οποίο πληροφορούνται από τη μαρτυρία των θεατών/συμμαθητών τους.

β. Κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης της άσκησης ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες γελούν καθώς νιώθουν αμηχανία, ιδιαίτερα στο σημείο όπου θα πρέπει να κοιτάζουν τους συμμαθητές τους στα μάτια. Για αυτόν τον λόγο, οι περισσότεροι αποφεύγουν την 3^η παύση. Αρκετοί από αυτούς αποφεύγουν ακόμη και να κοιτάζουν στιγμιαία κάποιον συμμαθητή τους, λένε το όνομά τους στον αέρα και βιάζονται να επιστρέψουν στη θέση τους.

γ. Πολλοί μαθητές συνειδητοποιούν με έκπληξη ότι οι ίδιοι ή οι συμμαθητές τους βαδίζουν με λάθος τρόπο, σέρνοντας για παράδειγμα τα πόδια τους αντί να πατούν πρώτα την φτέρνα και μετά όλο το πέλμα. Αρκετοί επίσης συνειδητοποιούν για πρώτη φορά ότι οι ίδιοι ή ορισμένοι συμμαθητές τους κάνουν ασυνείδητα ανεξέλεγκτες μικροκινήσεις αμηχανίας.

δ. Οι μαθητές/ θεατές παρακολουθούν με μεγάλο ενδιαφέρον, αθόρυβα, με «ευλαβική» προσήλωση τον κάθε συμμαθητή/ συμμαθητή τους που εκτελεί.

ε. Η πλειοψηφία των μαθητών επιθυμεί με ενθουσιασμό να εκτελέσει την άσκηση και μόνον οι ιδιαίτερα ντροπαλοί προσπαθούν να την αποφύγουν αλλά, όταν καταφέρουν να την εκτελέσουν, έστω και λανθασμένα, αισθάνονται μεγάλη ικανοποίηση.

στ. Κάθε μαθητής/ μαθήτρια παρακινείται να επαναλάβει την άσκηση όσες φορές χρειαστεί, ώστε να σημειώσει πρόοδο σε σχέση με την πρώτη εκτέλεση.

ζ. Ανάλογα με τη βαθμίδα της τάξης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, αναλύονται από τον εκπαιδευτικό κατά την εξέλιξη του σταδίου αυτού οι έννοιες: αυτοέλεγχος, ουδετερότητα, επικοινωνία, αμεσότητα, παύση, διάρκεια, άρθρωση, θεατής, ομάδα, σεβασμός στην ατομική προσπάθεια, κριτική.

η. Με σκοπό τη διευκόλυνση της συζήτησης και του κριτικού σχολιασμού προτείνεται να χρησιμοποιούνται τεχνικοί όροι, όπως «μάσκα» (για να υποδηλωθεί το πρόσωπο με έκφραση γκριμάτσας αμηχανίας), «μουντζούρα» (για να υποδηλωθούν οι μικροκινήσεις αμηχανίας), κλπ.

θ. Η άσκηση είναι απλή. Αυτό δίνει θάρρος στα παιδιά να θελήσουν να την εκτελέσουν ενώπιον της τάξης. Φαίνεται όμως περισσότερο απλή από ότι στην πραγματικότητα είναι. Κι αυτό προβληματίζει τα παιδιά. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να τονίσει ότι ο απόλυτος αυτοέλεγχος δεν είναι κάτι τόσο απλό, ούτε καν σε μία άσκηση που φαίνεται τόσο απλή, όσο αυτή. Εάν δεν καταφέρουμε να κατακτήσουμε τον αυτοέλεγχο και μέσω αυτού την ουδετερότητα, τονίζει ο εκπαιδευτικός, δεν θα μπορέσουμε να εκφραστούμε θεατρικά.

2^ο στάδιο: «Παίζω θέατρο»

α' μέρος: Ατομικός θεατρικός αυτοσχεδιασμός μέσα στο πλαίσιο της προηγούμενης άσκησης. Διατηρείται η ίδια δομή αλλά οι μαθητές καλούνται να την επενδύσουν με δραματικό περιεχόμενο. Έτσι, οι ουδέτερες κινήσεις μετατρέπονται σε θεατρική δράση. Εισαγωγή στην έννοια της θεατρικής συνθήκης και της υποκριτικής τέχνης.

β' μέρος: σχολιασμός εκτέλεσης από την ολομέλεια

Στόχοι - σκοπός: Η θεατρική έκφραση. Η κατανόηση ότι το θέατρο δεν συνίσταται στο «ψέμα» αλλά στη βίωση συνθηκών διαφορετικών από την πραγματικότητα εκείνης της στιγμής. Η κατανόηση ότι βάση της υποκριτικής δεν είναι ο λόγος, αλλά η δράση.

Αναλυτική Περιγραφή:

α' μέρος: Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές ότι στην άσκηση αυτή το πλαίσιο των κινήσεων είναι ακριβώς το ίδιο με εκείνης του 1^{ου} σταδίου με τη διαφορά ότι τώρα το ζητούμενο δεν είναι η ουδετερότητα αλλά, αντίθετα, το ζωντάνεμα ενός συγκεκριμένου συναισθήματος, μίας μικρής ιστορίας: η θεατρική δράση. Προτείνει το θέμα «Ο ντροπαλός μαθητής στην καινούρια τάξη»: Ένας μαθητής πηγαίνει για πρώτη φορά σε μια καινούρια τάξη, σε ένα καινούριο σχολείο. Είναι από τη φύση του ντροπαλός και

έχει αργήσει κιόλας. Το μάθημα έχει ήδη αρχίσει κι αυτός πρέπει να ανοίξει την πόρτα να μπει μέσα στην τάξη και να συστηθεί στους καινούριους συμμαθητές και στον διδάσκοντα. Να πει απλώς το μικρό όνομά του, όπως στην 1^η άσκηση. Δίνεται η δυνατότητα στον μαθητή που εκτελεί τον αυτοσχεδιασμό να χρησιμοποιήσει όποια από τις τρεις παύσεις επιθυμεί ή και τις τρεις παύσεις της 1^{ης} άσκησης - αρκεί η κάθε παύση να γεμίσει με περιεχόμενο: να βοηθά, με άλλα λόγια, τους θεατές να καταλάβουν το νόημα της ιστορίας.

β' μέρος: Ο διδάσκων τονίζει ότι το ζητούμενο στο θέατρο είναι η αλήθεια και όχι το ψέμα. Έτσι, οι μαθητές μετά από κάθε αυτοσχεδιασμό σχολιάζουν με κύριο άξονα το κατά πόσο αυτό που μόλις παρακολούθησαν έμοιαζε αληθινό ή ήταν ψεύτικο και σχεδόν ποτέ δεν κάνουν λάθος εκτίμηση. Ο διδάσκων τους εξηγεί ότι ο εκπαιδευμένος θεατής δεν σφάλει, ότι πάντα ο ηθοποιός χρειάζεται κάποιον τρίτο για να του ασκήσει κριτική και ότι ο ρόλος του σκηνοθέτη είναι και αυτός, να είναι δηλ. το «τρίτο μάτι» που παρακολουθεί τον ηθοποιό, τον διορθώνει, τον καθοδηγεί.

Παρατηρήσεις:

α. Είναι προτιμότερο να αποφεύγει ο εκπαιδευτικός να «δείχνει» το 2ο στάδιο της μεθόδου γιατί ενδέχεται τα παιδιά να τον «αντιγράφουν». Σε περίπτωση που οι μαθητές του ζητούν επίμονα να τους «δείξει» την άσκηση και δεν μπορεί να το αποφύγει, θα πρέπει να τους καταστήσει σαφές ότι υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι να εκφραστεί η ίδια ιστορία, ακόμη και με τις ίδιες κινήσεις, οι οποίες δεν θα είναι στην πραγματικότητα ποτέ ίδιες επειδή η ποιότητα και η ένταση του συναισθήματος είναι κάθε φορά διαφορετικά ακόμη και σε σχέση με τον ίδιο ηθοποιό.

β. Ορισμένοι μαθητές/ μαθήτριες παίζουν με την πρώτη κιόλας προσπάθεια και χωρίς καμία άλλη οδηγία από τον διδάσκοντα θέατρο!

γ. Ορισμένα παιδιά αντί να αυτοσχεδιάσουν εκτελούν την 2^η άσκηση με την ουδετερότητα που κατέκτησαν στο 1^ο στάδιο, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη θεατρική συνθήκη. Κάποια άλλα πάλι, εκτελούν με τόσο αμυδρά στοιχεία αμηχανίας που δεν αρκούν για να εδραιώσουν θεατρική δράση. Ο διδάσκων θα πρέπει να επαναλάβει στους μαθητές ότι στο στάδιο αυτό το ζητούμενο είναι η θεατρική έκφραση του συναισθήματος της αμηχανίας. Θα τους υπενθυμίσει ότι οι ίδιοι ή κάποιοι συμμαθητές τους ήταν αληθινά αμήχανοι στο 1^ο στάδιο και θα τους ζητήσει να αναβιώσουν το συναίσθημα εκείνο ή κάποιο άλλο έντονο συναίσθημα αμηχανίας που ένιωσαν σε κάποια άλλη περίπτωση στη ζωή τους. Θα τους εξηγήσει ότι απαιτείται μεγάλη συγκέντρωση και ενέργεια από πλευράς τους, ώστε το «νόημα» του αυτοσχεδιασμού να φθάσει στους θεατές. Θα τους εξηγήσει ότι κάπως έτσι λειτουργούν οι ηθοποιοί για να «παίζουν» τους ρόλους τους.

δ. Ανάλογα με το επίπεδο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τάξης, αναλύονται έννοιες όπως ενέργεια, ρυθμός, πυκνότητα, αυτοσχεδιασμός, ρόλος, σενάριο, σκηνή, υποκριτική, ηθοποιός, σκηνοθεσία, σκηνοθέτης, δοκιμές. Εξηγείται επίσης στους μαθητές ότι ο σκηνοθέτης βοηθά τους ηθοποιούς να βρουν τον δικό τους τρόπο και τα

δικά τους βιώματα για να παίξουν θέατρο και ότι ο ρόλος του είναι ανάλογος με τον ρόλο του δασκάλου και όχι με εκείνον του τροχονόμου.

ε. Το θέμα του αυτοσχεδιασμού είναι απλό και κατανοητό στους μαθητές καθώς βρίσκει έρεισμα στα βιώματά τους και, το σημαντικότερο, συνδέεται άμεσα με εκείνα του προηγούμενου σταδίου, όπου πολλοί από αυτούς επέδειξαν αμηχανία κατά την εκτέλεση της άσκησης. Έτσι, αντιλαμβάνονται εύκολα το ζητούμενο. Ωστόσο, διαπιστώνουν ότι δεν είναι εύκολο να εκφράσουν θεατρικά μία κατάσταση, όσο καλά και εάν την γνωρίζουν. Ότι απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες, μεγάλη συγκέντρωση και ενέργεια και, κυρίως, πολλές επαναλήψεις (δοκιμές) ώστε να δημιουργηθεί μια άρτια θεατρική σκηνή. Έτσι, αρχίζουν να υποψιάζονται το μέγεθος της δουλειάς και τον κόπο που απαιτείται για να δημιουργηθεί μια θεατρική παράσταση.

στ. Η άσκηση στο στάδιο αυτό μπορεί να συνεχιστεί με άλλες «ιστορίες» κρατώντας πάντοτε το ίδιο πλαίσιο κινήσεων και την ιδέα της εισόδου σε οριοθετημένο χώρο. Στην περίπτωση αυτή, η εκφορά του ονόματος μπορεί να αντικατασταθεί με άλλη λέξη, φράση ή και σκέτο ήχο.

Γενικές παρατηρήσεις - Συμπεράσματα:

Η προτεινόμενη μέθοδος, σε ένα πρώτο επίπεδο, καθιστά τον ακατάλληλο χώρο της σχολικής αίθουσας με τα θρανία «κατάλληλο» - τουλάχιστον όσο διαρκεί η εφαρμογή της - και εισάγει και ασκεί τους μαθητές στον αυτοέλεγχο και στην αυτοπειθαρχία, ικανότητες που θα χρειαστούν στη συνέχεια της μαθησιακής τους πορείας. Σε δεύτερο επίπεδο, τους εισάγει στα βασικά στοιχεία της υποκριτικής και της σκηνοθεσίας, προπαιδευοντάς τους για τα θεατρικά εργαστήρια που θα ακολουθήσουν. Έτσι, προτείνεται για τον πρώτο μήνα της διδασκαλίας του μαθήματος ως προετοιμασία, με ενδεδειγμένη την επανάληψή της σε μεταγενέστερο χρόνο και μετά από την μεσολάβηση διαφορετικών βιωμάτων των μαθητών στο μάθημα της θεατρικής αγωγής ως έλεγχος της προόδου τους.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών/ τάξεων επιδεικνύουν μεγάλο ενδιαφέρον και για τα δύο στάδια της μεθόδου. Συμμετέχουν σχεδόν όλοι οικειοθελώς και ένθερμα στο μέρος της ατομικής εκτέλεσης αλλά και παραθέτουν τα σχόλιά τους ενεργά και συζητούν ζωντανά μεταξύ τους. Πολλοί μάλιστα ζητούν με ενθουσιασμό και επίμονα να επαναλάβουν την άσκηση περισσότερες φορές μέχρι να πετύχουν την πλήρη ουδετερότητα του 1^{ου} σταδίου ή τη μέγιστη δυνατή θεατρική έκφραση του 2^{ου}. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι παρόλο που δεν φθάνουν όλοι στη θεατρική έκφραση του 2^{ου} σταδίου και ορισμένοι (αλλά λιγότεροι) δεν φθάνουν ούτε στην απόλυτη ουδετερότητα του 1^{ου} σταδίου, ωστόσο σχεδόν όλοι σημειώνουν πρόοδο σε σχέση με το σημείο αφετηρίας τους και αυτό ικανοποιεί τόσο τους ίδιους όσο και την ολομέλεια της τάξης. Έτσι ενισχύεται το πνεύμα της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας, κατεξοχήν στοιχείων της τέχνης του θεάτρου και ζητούμενων στη σχολική κοινότητα και ισχυροποιούνται οι μεταξύ τους δεσμοί.

Τα οφέλη της μεθόδου φαίνεται να είναι πολλαπλά και να ξεπερνούν το πλαίσιο του μαθήματος της θεατρικής αγωγής. Συγκεκριμένα: Οι μαθητές μαθαίνουν να σέβονται τους συμμαθητές τους εν ώρα εργασίας. Να παραμένουν σοβαροί και ήσυχοι και να παρακολουθούν με μεγάλη προσοχή ακόμη και μία «απλή» ατομική προσπάθεια χωρίς κάποιο θεατρικό ή άλλο ενδιαφέρον. Με αυτόν τον τρόπο, εκπαιδεύονται οι θεατές του μέλλοντος. Περαιτέρω, κατακτούν τα προαπαιτούμενα της θεατρικής τέχνης, και όχι μόνον: αυτοέλεγχο, αυτοπειθαρχία, αυτοσυγκέντρωση. Κατανοούν τη λειτουργία του ηθοποιού και την έννοια της σκηνοθεσίας, έχοντας βιώσει τη διαφορά ανάμεσα στις μηχανικές κινήσεις και στη θεατρική δράση. Κατανοούν, σε σημαντικό βαθμό, τα μη ευκόλως αντιληπτά στους μη έχοντες θεατρική παιδεία: ότι η θεατρική έκφραση δεν είναι ταυτόσημη ενός «ψέματος», αλλά μιας βιωμένης αλήθειας. Ότι η υποκριτική δεν βασίζεται στον λόγο, αλλά στη δράση. Και ότι όπως όλες οι μορφές τέχνης, το θέατρο δεν είναι άναρχο, αλλά διέπεται από κανόνες και απαιτεί συστηματική δουλειά και κριτική σκέψη. Πάνω από όλα, όμως, οι μαθητές ασκούνται στην παρατήρηση και στον κριτικό σχολιασμό, τόσο από τη θέση του υποκειμένου που παρατηρεί τον εαυτό του και δέχεται την κριτική των άλλων, όσο και από τη θέση του υποκειμένου που παρατηρεί, σχολιάζει και τελικά κρίνει με επιχειρήματα, βασισμένο σε γνώση και αντικειμενικούς κανόνες. Εύλογα, λοιπόν, η μέθοδος αναμένεται να έχει εξίσου ενδιαφέροντα αποτελέσματα και σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Βιβλιογραφία

- Δημητριάδου Κ., Παπαδοπούλου Β. & Μουμίν Ν. (2014). Διαστάσεις αυθεντικής μάθησης στο Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής Μειονότητας της Θράκης»: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Πρακτικά 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου *Μπροστά στις εκπαιδευτικές προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση* (σσ. 7-17). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Μπάρμπα, Ε. (2001). *Θέατρο: Μοναξιά, δεξιοτεχνία, εξέγερση*. Μετ. Κωνσταντίνος Θεμελής. Αθήνα: Κοάν.
- Στανισλάβσκι, Κ. (1980). *Η ζωή μου στην τέχνη*. Τόμος Β'. Μετ. Άγγελος Νίκας. Αθήνα: Γκόνης.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Barba, E. & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology: The secret art of the performer*. London: Routledge.
- Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50(7), 8-12.
- Peterson, M., Hittie M. & Tamor L. (2002). Authentic multi-level teaching: An introduction. Whole Schooling Consortium, 1-28 (<https://scholar.google.gr/>)

Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη: Μια ποιοτική ανάλυση περιεχομένου στα σχολικά εγχειρίδια «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» του δημοτικού σχολείου

Πολίτης Φώτης, Δρ. Παιδαγωγικής, M.A. in Women's Studies, M.Sc. in Computers Technology in Education, M.Ed. in Educational Management, fpolitis@sch.gr

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός θεσμός εκτός από τη γνωστική λειτουργία επιτελεί και μια ιδεολογικο-πολιτική και συνεπώς θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αποτελεί θεσμό έμφυλης εφαρμοσμένης πολιτικής, στο μέτρο που ασκεί έμφυλη πολιτική κοινωνικοποίηση σε μαθητές και μαθήτριες –παρά τις όποιες αντιστάσεις των υποκειμένων. Η παρούσα μελέτη διερευνά με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου τα σχολικά εγχειρίδια «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου, προκειμένου να εξετάσει τη θέση της γυναίκας σε σχέση με την ιδιότητα του πολίτη μέσα σε αυτά και συνεπώς να καταδείξει αν τα εν λόγω βιβλία κινούνται σε πνεύμα έμφυλης συμμετρίας. Τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν στο ότι αν και υπάρχει βελτίωση των εν λόγω σχολικών εγχειριδίων σε ζητήματα έμφυλης συμμετρίας σε σύγκριση με το παρελθόν, εξακολουθεί η ιδιότητα του πολίτη να αναπαρίσταται πεισματικά ως γένους αρσενικού.

Λέξεις-Κλειδιά: ιδιότητα του πολίτη, έμφυλη πολιτική κοινωνικοποίηση, ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, σχολικά εγχειρίδια

Εισαγωγικά: Εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη

Άνδρες γάρ πόλις
(Θουκυδίδης, 7, 77)

Ως γυναίκα δεν έχω πατρίδα,
ως γυναίκα η πατρίδα μου είναι όλος ο κόσμος
(Virginia Woolf)

Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 και έπειτα από υπαγορεύσεις της ευρωπαϊκής πολιτικής υπήρξε μια κινητικότητα για επικέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των ευρωπαϊκών κρατών σε μια Παιδεία με επίκεντρο την ιδιότητα του πολίτη (citizenship) και ευρύτερα τον/την πολίτη με εμπρόθετη δράση (agency) που μετέχει στα δημόσια πράγματα. Μάλιστα, στα πλαίσια αυτής της ενδυνάμωσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης είχε ανακηρύξει το έτος 2005 ως: «Ευρωπαϊκό Έτος για την Ιδιότητα του Πολίτη στην Ευρώπη μέσω της Εκπαίδευσης».

Η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη (citizenship education) θεωρείται ως η γνώση, τα μέσα και οι δραστηριότητες που ενθαρρύνουν μαθητές και μαθήτριες στο να συμμετέχουν ενεργά στη δημοκρατική ζωή, ασκώντας τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Arnot, 1997; Osler, 2000; Marshall & Bottomore, 2001). Συνεπώς, ο κύριος σκοπός της είναι η ενίσχυση της

δημοκρατικής κουλτούρας που αγγίζει όλες τις πιθανές πλευρές της κοινωνικής ζωής και δεν επικεντρώνεται περιοριστικά στην πολιτική ιδιότητα του πολίτη (political citizenship) ή την πολιτική κοινωνικοποίηση (political socialization) –η οποία μάλιστα εστιάζει κυρίως στη συμμετοχή κατά την εκλογική διαδικασία.

Όμως, υπό το βάρος της φεμινιστικής διανόησης, άρχισε να προβάλλει η διερεύνηση της σχέσης των έμφυλων υποκειμένων με την ιδιότητα του πολίτη, καθώς η επί μακρόν έξωση των γυναικών από τη θεωρία και την πρακτική της πολιτειότητας αποδείχθηκε να μην είναι τυχαία, στο μέτρο που η δημοκρατία ως το ιδεώδες πολιτικό σύστημα συμμετοχής των πολιτών ισότιμα και ενεργά στα κοινά περιείχε αποκλεισμούς και περιθωριοποιήσεις, με υπο-αντιπροσώπευση των γυναικών στις διαδικασίες λήψης πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών αποφάσεων, κατασκευάζοντάς τις ως «Άλλους», ως παρίες, ως μη-πολίτες (Pateman, 1988; 1989; Walby, 1994; Voet, 1998; Lister, 2003). Η πολιτική περιθωριοποίηση των γυναικών και ο αποκλεισμός τους από την πλήρη ιδιότητα του πολίτη –αν θεωρήσουμε ότι η πλήρης ιδιότητα του πολίτη δεν εξαντλείται και φυσικά δεν εξασφαλίζεται μόνο με το δικαίωμα ψήφου- συγκροτούσε πρόβλημα δημοκρατίας και συνεπώς παρέπεμπε σε προβληματισμό για ριζοσπαστικό μετασχηματισμό της έννοιας του πολίτη, ώστε να συμπεριλάβει και το γυναικείο υποκείμενο.

Οι φεμινιστικές εννοιολογήσεις της ιδιότητας του πολίτη –αφενός ως δικαιώματα που διευκολύνουν τα άτομα να ενεργούν ως δρώντα υποκείμενα και αφετέρου ως συμμετοχή που αντιπροσωπεύει την έκφραση της εμπρόθετης δράσης του υποκειμένου στην πολιτική αρένα- αμφισβητούν την κατασκευή των γυναικών ως παθητικών υποκειμένων/θυμάτων, ενώ παράλληλα λαμβάνουν υπόψη τους τις διακρίσεις και τους καταπιεστικούς ανδροκρατικούς πολιτικο-οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς που αρνούνται πλήρη ιδιότητα του πολίτη στα γυναικεία υποκείμενα. Το να είσαι πολίτης σημαίνει να απολαμβάνεις δικαιώματα για εμπρόθετη δράση και πολιτική συμμετοχή, ενώ το να ενεργείς ως πολίτης εμπεριέχει την πραγματοποίηση του πλήρους δυναμικού της νομικής κατάστασής σου (Mouffe, 1992; Walby, 1994; Bubeck, 1995; Voet, 1998; Lister, 2003).

Η ριζοσπάστρια φεμινίστρια Carol Pateman (1988; 1989) υποστήριξε ότι η εννοιολόγηση του πολίτη συγκροτήθηκε μέσω του αποκλεισμού των γυναικών και στη βάση ουσιοκρατικών (essential) χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους που τις εξαιρούν από τη δημιουργία μιας κοινωνικής ιεραρχίας (social order) θεμελιωμένης στην αυτονομία, τη λογική και τη γνώση, σε αντίθεση με τους άνδρες που μέσω μιας πολιτικής αδελφότητας (civic brotherhood) θεσμοθέτησαν δικαιώματα στην πολιτική ως αποκλειστικό τους προνόμιο, αλλά και δικαιώματα πάνω στις γυναίκες μέσω ενός σεξουαλικού συμβολαίου (sexual contract). Με το σεξουαλικό συμβόλαιο, η ατομική ελευθερία και τα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών θεμελιώνονται στα πατριαρχικά δικαιώματα που απορρέουν από την οικογένεια ως σχέση κυριαρχίας-υποταγής άνδρα-γυναίκας. Μάλιστα, στα πλαίσια του γάμου, δεν υπάρχουν δύο ίσα, ελεύθερα υποκείμενα, αλλά ένας κυρίαρχος και μια υποταγμένη. Η γυναίκα είναι ελεύθερη να

συναινέσει αλλά όχι ως ά-φυλο υποκείμενο αλλά ως έμφυλο υποκείμενο, δηλαδή ως γυναίκα. Η παραδοξότητα έγκειται στο ότι η γυναίκα είναι ελεύθερη και πρέπει να είναι ελεύθερη στο να συναινέσει ή όχι στο γάμο, αλλά ταυτόχρονα δεν ανήκει στους πολιτικά ελεύθερους, καθώς δεν αποτέλεσε τμήμα της ομάδας που συναινέσε για το σχηματισμό της Πολιτείας. Το αποτέλεσμα της συναίνεσης των ανδρών στο σχηματισμό της Πολιτείας είχε ως συνέπεια την πολιτική υποτέλεια εκείνων που δεν συναινέσαν, δηλαδή των γυναικών. Με τη συμβασιακή (contractarian) αυτή «λογική», στα πλαίσια του θεσμού του γάμου η γυναίκα είναι ελεύθερη και ταυτόχρονα υποτελής. Έτσι, ο άνδρας αποκτά δικαιώματα στο σώμα και την οικιακή εργασία της γυναίκας/συζύγου, με βάση τον έμφυλο καταμερισμό της εργασίας εντός και εκτός οικογένειας. Όντας ελεύθερη να συναινέσει στο γάμο, η γυναίκα αντιμετωπίζει πλέον την υποτέλεια που είναι συνέπεια του σεξουαλικού συμβολαίου. Έτσι, η γυναίκα δε χάνει ποτέ την έμφυλη ιδιότητά της και ακόμα και ως εργαζόμενο υποκείμενο στη δημόσια σφαίρα παραμένει ως εργαζόμενη γυναίκα.

Το υποκείμενο του κοινωνικού συμβολαίου είναι συνώνυμο του άνδρα, καθώς ο δυτικός ανθρωπισμός απέδωσε ιστορικά προνομιακή θέση στο δυτικό λευκό ανδρικό υποκείμενο, το οποίο ενσάρκωσε τον ορθό λόγο, την πολιτική διαβούλευση και τις οικουμενικές αξίες της αλήθειας και της ανθρώπινης φύσης. Οι γυναίκες δεν είναι άτομα, καθώς δε διαθέτουν πολιτικές ικανότητες και λειτουργούν ανατρεπτικά για την ανδροκρατούμενη πολιτική τάξη, επειδή θεωρούνται ότι κυριαρχούνται από το ά-λογο συναίσθημα. Έτσι, οι γυναίκες αντιμετωπίζονται ως part time πολίτες, με υποβαθμισμένα δικαιώματα. Η ελευθερία των ανδρών στη δημόσια σφαίρα αποκτά νόημα μέσα από τη διαρκή σύγκρισή τους με την ανελευθερία των γυναικών στην ιδιωτική σφαίρα της οικογένειας. Όσο η εκπαίδευση επιτονίζει το διαχωρισμό δημόσιας και ιδιωτικής σφαίρας, τόσο άνδρες και γυναίκες εμφανίζονται ως δίπολες και ανταγωνιστικές έμφυλες κατηγορίες. Έτσι, ο ρόλος που απέμεινε στις γυναίκες είναι αυτός του θεματοφύλακα αυτής της κοινωνικής ιεραρχίας (social order).

Μέσα στα πλαίσια αυτά αναδύθηκαν και στα εκπαιδευτικά συγκεκριμένα σχετικοί προβληματισμοί που αφορούσαν το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στην οικοδόμηση της ιδιότητας του πολίτη, μέσω του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων – επίσημου και κρυφού– των σχολικών εγχειριδίων, των μορφών εκπαιδευτικής διοίκησης, κ.λπ. Μάλιστα, το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια διερευνήθηκαν και καταδείχθηκε ότι αποτελούν μέσα πολιτικής κοινωνικοποίησης και πολιτικο-ιδεολογικής επιρροής –αν όχι προπαγάνδας– αλλά και έμφυλης ανισότητας εις βάρος των γυναικών, πόσο μάλλον τα σχολικά εγχειρίδια της Πολιτικής και Κοινωνικής Αγωγής τα οποία δεν ενσωμάτωναν τις κοινωνικο-πολιτικές διεργασίες για την ισότητα των φύλων και τις συγκρούσεις με τις έμφυλες προκαταλήψεις και τα έμφυλα και αναχρονιστικά στερεότυπα (Harrington, 1980; Πολίτης, 1994; Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1998; Brindle & Arnot, 1999).

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των σχολικών εγχειριδίων «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου με την τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου (qualitative content analysis) (Berelson, 1962; Mostyn, 1985), προκειμένου να διερευνηθεί αν τα μηνύματα για την ιδιότητα του πολίτη αφορούν και τις γυναίκες και συνεπώς αν μεταφέρουν πνεύμα συμμετρίας των φύλων ή αν αναπαριστούν την ιδιότητα του πολίτη ως γένους αρσενικού. Η εν λόγω τεχνική θεωρήθηκε καταλληλότερη, καθώς έχει χρησιμοποιηθεί για ανάλογες έρευνες σε σχολικά εγχειρίδια (βλ. ενδεικτικά, Πολίτης, 1994; Δεληγιάννη-Κουιμτζή, 1998).

Με βάση τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας, διατυπώνεται η υπόθεση ότι τα υπό διερεύνηση σχολικά εγχειρίδια θα μεταφέρουν έμφυλα στερεότυπα και προϊδεάσεις και συνεπώς θα ενέχουν έμφυλη ασυμμετρία εις βάρος των γυναικών. Οι αναφορές της ιδιότητας του πολίτη στο ανδρικό φύλο θα είναι περισσότερες, ενώ το γυναικείο φύλο θα τείνει να αποσιωπηθεί στα κείμενα και στην εικονογράφηση σε σύγκριση με το ανδρικό και συνεπώς οι αναφορές σε καταστάσεις έμφυλης συμμετρίας θα είναι ποιοτικά περιορισμένες.

Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από τη μελέτη συνάγεται ότι προβάλλεται μια πολιτική κοινωνικοποίηση στην ιδιότητα του πολίτη αναπόδραστη των αρχών και των αξιών του πατριαρχικού συστήματος. Κάποιες ρητορικές αναφορές ανταποκρίνονται στην ισότητα των φύλων, αλλά περιορίζονται στον εκλογικό στίβο, καθώς τα γενικότερα συγκεκριμένα αντικατοπτρίζουν τον άνδρα και την ανδρική εξουσία. Ακόμα και η εικονογράφηση των εγχειριδίων «ανδροκρατείται». Πιθανόν να μην είναι τυχαίο και το γεγονός ότι η τετραμελής συντακτική ομάδα αποτελείται εξ' ολοκλήρου από άνδρες, οι οποίοι φαίνεται ότι ακόμα και όταν θέλουν να αναφερθούν γενικά στον άνθρωπο έχουν κατά νου το ανδρικό φύλο.

Πιο συγκεκριμένα, αν και στα δελτία (Ε 7) (Ε 27) (Ε 46) –το κεφαλαίο γράμμα αναφέρεται στην τάξη και ο αριθμός στη σελίδα του εγχειριδίου- καταγράφονται αναφορές για εργασία και των δύο γονέων, όπως: «*η μητέρα και ο πατέρας δουλεύουν έξω από το σπίτι*», και συνεπώς φαίνεται να μην αποκόπτεται η γυναίκα από τη δημόσια σφαίρα δραστηριοτήτων, τα αναγραφόμενα μεμονωμένα επαγγέλματα βαρύνουν υπέρ του ανδρικού φύλου σε αναλογία 2:1. Μάλιστα, στην εικόνα του δελτίου (Ε 90), οι συγγραφείς ρωτούν: «*Πόσες ώρες δούλεψαν οι εργάτες;*» και πολύ σωστά, αφού από τους 20 συνολικά εικονιζόμενους μόνο 4 είναι εργάτριες (αναλογία, 5:1). Επίσης, στην άσκηση (Ε 73), από τα 17 επαγγέλματα που πρέπει να ταξινομηθούν, τα 12 είναι ανδρικά και μόνο τα 5 είναι γυναικεία. Από τη μια, λοιπόν, φαίνεται να προωθείται ο δημόσιος ρόλος της γυναίκας, αλλά από την άλλη, η δομή της ανδρικής εξουσίας παραμένει στέρεα πατριαρχική. Έτσι, οι πατριαρχικές σχέσεις δε θίγονται και η γυναίκα συχνά απεικονίζεται να εξαρτάται από το μισθό του συζύγου της.

Το δελτίο (Ε 27) αναφέρεται στους ρόλους των μελών της οικογένειας, όπου: «*όλοι βοηθούν στις δουλειές του νοικοκυριού σε ό,τι μπορεί καθένας*». Μέσα, όμως, σε αυτό το κλίμα έμφυλης συμμετρίας, το δελτίο (Ε 81) παρουσιάζει τον *paterfamilias*, ο οποίος

διαχειρίζεται τα οικονομικά της οικογένειας, αφού η άσκηση ζητά από τους/τις μαθητές/τριες να διηγηθούν την ιστορία ενός χιλιάρικου από τη στιγμή που βγαίνει από την τράπεζα «*ώσου να φτάσει στο πορτοφόλι του πατέρα σας*». Στα μόνα δελτία όπου καταγράφεται ενδο-οικογενειακή συμμετρία ρόλων των φύλων είναι το δελτίο (ΣΤ 9), όπου αναφέρεται ότι: «*οι γονείς αναλαμβάνουν το βαρύ έργο της ανατροφής των παιδιών*» και το δελτίο (ΣΤ 10), όπου αναφέρεται ότι ο σημερινός ρόλος της γυναίκας είναι διαφορετικός από παλιότερα.

Το δελτίο (ΣΤ 29) αποκρύπτει το φύλο των μελών του Υπουργικού Συμβουλίου, προφανώς για να έχουν την ευκαιρία οι μαθητές/τριες να προβάλλουν πρόσωπα και από τα δύο φύλα –αν και κάπως δύσκολο, αφού οι νοητικές τους εικόνες σχετικά με την πολιτική τείνουν να προβάλλουν το ανδρικό φύλο, αφού η ανδρική υπεροχή στην πολιτική είναι η βιωμένη καθημερινότητα (πρβ. Παντελίδου Μαλούτα, 2002). Άλλωστε, στο δελτίο (ΣΤ 28) εμφανίζεται στο προεκλογικό μπαλκόνι άνδρας υποψήφιος, ενώ από τα 17 άτομα που απεικονίζονται να παρακολουθούν την ομιλία του μόνο 2 είναι γυναίκες, αναλογία 8:1. Το ίδιο φαίνεται και στο δελτίο (ΣΤ 65), όπου απεικονίζεται η Αγορά του Δήμου στην αρχαία Αθήνα, όπου το ανδρικό φύλο είναι σε ποσοστό 100% –εδώ, βέβαια, υπάρχει η αιτιολογία/δικαιολογία για την κοινωνική θέση της γυναίκας κατά την αρχαιότητα, αλλά θα μπορούσε να διευκρινίζεται με σχολιασμό αυτός ο κοινωνικός αποκλεισμός των γυναικών στα του οίκου. Τέλος, στο εξώφυλλο του εγχειριδίου, απεικονίζονται οι ψηφοφόροι μπροστά στις κάλπες με πρωτοπόρο έναν άνδρα να ρίχνει την ψήφο του στην ψηφοδόχο, ενώ μία γυναίκα ακολουθεί.

Τα κείμενα βρίθουν γλωσσικού σεξισμού σε ό,τι αφορά τη χρήση πολιτικών όρων σε γένος αρσενικό. Έτσι, διαβάζουμε: ο πρόεδρος της δημοκρατίας, ο πρωθυπουργός, ο υπουργός, ο βασιλιάς, ο αρχηγός του κράτους, γεγονός που ενθαρρύνει τους/τις μαθητές/τριες να ενστερνιστούν ότι η πολιτική εξουσία είναι αυστηρά γένους αρσενικού. Μάλιστα, στο δελτίο (ΣΤ 61), το σχολικό έργο εγκαινίασε: «*Ο κύριος Υπουργός Παιδείας*». Η μόνη αναφορά που υπάρχει και ανατρέπει παροδικά αυτό το γλωσσικό σεξισμό του αρσενικού γένους είναι το δελτίο (ΣΤ 80), όπου το: «*Εκλογικό σώμα είναι Έλληνες και Ελληνίδες άνω των 18 ετών*» και ότι απέναντι στο νόμο όλοι οι Έλληνες και οι Ελληνίδες είναι ίσοι (ΣΤ 86).

Η αναφορά σε ιστορικά πρόσωπα ασκεί εμφανή επιρροή στην πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, αλλά οι αναφορές γίνονται μόνο στο ανδρικό φύλο. Διαβάζουμε, λοιπόν, πολιτικά αποφθεύγματα του Κανάρη (ΣΤ 15), του Κοραή (ΣΤ 64), του Ρήγα Φεραίου (ΣΤ 64), του Ρουσώ (ΣΤ 64), του Θουκυδίδη (ΣΤ 66), του Κολοκοτρώνη (ΣΤ 75) και του εθνικού ποιητή Κωστή Παλαμά (ΣΤ 18). Επίσης, αναφορά έχουμε και σε ανδρικά πολιτικά πρόσωπα, όπως: του Όθωνα (ΣΤ 23), του Γεωργίου Α' (ΣΤ 23), του Καποδίστρια (ΣΤ 76), του Χαρίλαου Τρικούπη (ΣΤ 77), του Μακαρίου (ΣΤ 79), καθώς και του Ιωάννη Μεταξά (ΣΤ 78).

Τέλος, η αναπαράσταση του ανδρικού φύλου ως αντιπροσωπευτικό του είδους άνθρωπος είναι χαρακτηριστική και στα δύο σχολικά εγχειρίδια. Έτσι, στο προσκήνιο

βρίσκεται ο άνδρας ο δυναμικός και ο δραστήριος, έτοιμος να αναλάβει το βάρος της πολιτικής εξουσίας.

Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα σχολικά εγχειρίδια προσπαθούν να πολιτικοποιήσουν τους/τις μαθητές/τριες σε πνεύμα ισότητας, αλλά παρεμβαίνουν στοιχεία του παραπρογράμματος (hidden curriculum), σε συνδυασμό με τις διαφορές προκαταλήψεις, όπως γλωσσικές, κ.ά., οι οποίες επιδρούν αναμφισβήτητα ανισότητα ως προς τα φύλα. Τα σχολικά εγχειρίδια σαφώς εμπεριέχουν στοιχεία έμφυλης ισοτιμίας –σε σχέση με τα παλαιότερα- στο ζήτημα της ιδιότητας του πολίτη, αλλά σε πολλά σημεία γίνονται άκαμπτα και αναπόδραστα αντιδραστικά. Παράλληλα, η αιφνίδια εισβολή του πολυ-πολιτισμού και του δικαιώματος στη διαφορά –όπως αναφέρει και ο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (2010)- η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την παρενέργεια της παγκοσμιοποίησης και της κατάρρευσης των κλειστών οντοτήτων, φαίνεται να μην επηρέασε τα εν λόγω σχολικά εγχειρίδια, καθώς φαίνεται να απέχουν από μια διευρυμένη κοσμοπολίτικη θεώρηση της ιδιότητας του πολίτη (cosmopolitan citizenship). Έτσι, οι μαθητές/τριες δεν ενθαρρύνονται να σκεφτούν ότι θα μπορούσαν να αναπτύξουν μια δράση ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας, επιλύοντας από κοινού τα όποια προβλήματα υπάρχουν παγκοσμίως, έμφυλα ή άλλα.

Τα υπό διερεύνηση, λοιπόν, σχολικά εγχειρίδια όχι μόνο δε νεοτερίζουν, αλλά μάλλον τείνουν να αναπαράγουν έμφυλα στερεοτυπικές και συχνά παρωχημένες αντιλήψεις για την ιδιότητα του πολίτη στη μετα-βιομηχανική και μετα-μοντέρνα κοινωνία μας. Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των πολιτών, η φύση της εξουσίας, οι μειονότητες –εθνοτικές, πολιτισμικές, σεξουαλικές και άλλες- οι έμφυλες σχέσεις, αναπαρίστανται μάλλον ως φυσικές, αιώνιες και αναντίρρητες αλήθειες που δε δια-μεσο-λαβούνται από το κοινωνικό. Έτσι, οι μαθητές/τριες, άλλοτε προσλαμβάνουν τις αναφορές αυτές ως «αυταπόδεικτες» αλήθειες και άλλοτε προβάλλουν τις «σθεναρές» τους αντιστάσεις – οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελέσουν πηγή παιδαγωγικού σχεδιασμού και έρευνας, καθώς η μάθηση είναι πάντα υποκείμενο διαπραγμάτευσης και ερμηνείας χωρίς εγγυήσεις.

Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, που θα κληθούν για να διδάξουν το μάθημα θα πρέπει να είναι πλήρως ευαισθητοποιημένοι/ες σε θέματα έμφυλης ισοτιμίας προκειμένου να δραματίσουν «αντισταθμιστικό» ρόλο και να βοηθήσουν μαθητές και μαθήτριες στην αποδόμηση των αναχρονιστικών έμφυλων στερεότυπων και έμφυλων προϊδεάσεων και να τους/τις ενθαρρύνουν να διαμορφώσουν κρίσεις ισοτιμίας για τα φύλα σε σχέση με το πολιτικό φαινόμενο. Προς την επίτευξη του στόχου αυτού, η διδασκαλία σε ομάδες μαθητών/τριών και η χρήση της μεθόδου των σχεδίων εργασίας (project) θα μπορέσει να εξυπηρετήσει καλύτερα τη στόχευση για οικοδόμηση/αποδόμηση μιας ιδιότητας του πολίτη γένους ουδετέρου στις συνειδήσεις των μαθητών/τριών, καθώς όσο δυνατόν περισσότεροι/ες μαθητές/τριες θα ανακοινώνουν τις αιτιολογημένες απόψεις τους –πολιτικές ή άλλες- για «επίλυση» των προβληματικών καταστάσεων που έχουν τεθεί.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ξενόγλωσσες

- Andrews, G. (1991) (ed.). *Citizenship*. London: Lawrence & Wishart.
- Arnot, M. (1997). «Gendered citizenry»: New feminist perspectives on education and citizenship. *British Educational Research Journal*, 23 (3) 275-95.
- Beiner, R. (1995) (eds). *Theorizing citizenship*. New York: State University of New York Press.
- Berelson, B. (1962). *Content analysis in communication research*. New York: University Press.
- Brindle, P. & Arnot, M. (1999). «England expects every man to do his duty»: The gendering of the citizenship textbooks 1940-1966. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2) 103-23.
- Bubeck, D. (1995). *A feminist approach to citizenship*. Florence: European University Institute.
- Canning, K. & Rose, O.S. (2002) (eds). *Gender, citizenships and subjectivities*. Oxford: Blackwell.
- Harrington, C. (1980). Textbooks and political socialization. *Teaching Political Science*, 7 (4) 481-500.
- Lister, R. (2003). *Citizenship: Feminist perspectives* (2nd ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Mostyn, B. (1985) The content analysis of qualitative research data: A dynamic approach. In M.K.Ed. Brenner & M. Brenner (eds) *The research interview: Uses and approaches*. London: Academic Press.
- Mouffe, C. (1992). Feminism, citizenship and radical democratic politics. In J. Butler & J.W. Scott (eds). *Feminists theorize the political*. New York: Routledge, pp.369-84.
- Osler, A. (2000) (ed.). *Citizenship and democracy in schools: Diversity, identity, equality*. Stoke on Trent, Staffordshire: Trentham.
- Pateman, C. (1988). *The sexual contract*. Cambridge: Polity Press.
- Pateman, C. (1989). *The Disorder of Women*. Cambridge: Polity Press.
- Voet, R. (1998). *Feminism and citizenship*. London : Sage.

Walby, S. (1994). Is citizenship gendered? *Sociology*, 28, 379-95.

Ελληνόγλωσσες

Γκίβαλος, Μ. (2005). *Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικό περιβάλλον*. Αθήνα: Νήσος.

Δαράκη, Ε. (2016). Διερευνώντας την πολιτειότητα σε comics για παιδιά στο δημοτικό σχολείο: Μια ποιοτική ανάλυση κειμένων, με ερμηνευτικές αφηγήσεις μαθητών/τριών. Στο Φ. Πολίτης, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.) *Ζητήματα θεωρίας και πράξης στην εκπαίδευση: Σύγχρονες τάσεις και κατευθύνσεις: Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου*, Γύθειο, 26-28 Φεβρουαρίου 2016, (σ.403-24). Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής.

Δελγιάννη-Κουιμτζή, Β. (1998) (επιμ.). *Γυναίκες και ιδιότητα του πολίτη: Διαστάσεις δημοκρατίας και ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του δημοτικού σχολείου και πολιτική κοινωνικοποίηση: Εμπειρική έρευνα και διεθνής αναφορά*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση: Γνώσεις, αξίες, πρακτικές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Marshall, T.H. & Bottomore, T. (2001). *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*, (Ο. Στασινοπούλου, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Παντελίδου Μαλούτα, Μ. (2002). *Το φύλο της δημοκρατίας: Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Πολίτης, Φ. (1994). Για μία αποδόμηση της αντιπαιδαγωγικής διάκρισης των δύο φύλων: Η περίπτωση μελέτης του γλωσσικού σεξισμού στα βιβλία του δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου». *Νέα Παιδεία*, 71, 135-48.

Πολίτης, Φ. (2006). *Οι «ανδρικές ταυτότητες» στο σχολείο: Ετεροσεξουαλικότητα, ομοφυλοφοβία και μισογυνισμός* (Δ. Κογκίδου πρόλ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Τσουκαλάς, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας: «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Η συμβολή μιας πρότασης για την ηθική εκπαίδευση στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών

Συκάς Θεοδόσιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Ph.D, Υποψήφιος Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, thsykas@gmail.com

Περίληψη

Διερευνάται η συμβολή μιας πρότασης για την ηθική εκπαίδευση που εφαρμόζεται στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών. Συνδυάζοντας μια σειρά ψυχολογικών και ηθικών θεωρήσεων η πρόταση περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: *Ηθική ευαισθησία, Ηθική Κρίση, Γνωρίσματα χαρακτήρα και Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης-ΚΔΕ*. Αξιολογώντας το Ερωτηματολόγιο Ηθικής Ταυτότητας (Moral Identity Questionnaire-MIQ) καθώς και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των μαθητών, δείχνουμε ότι η πρόταση συμβάλλει θετικά στη συγκρότηση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών, υπό την έννοια ότι, σταδιακά, οι μαθητές εντάσσουν ηθικές αρχές, αρετές και ηθικά συναισθήματα στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και προσδιορίζουν τον εαυτό τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Ηθική ταυτότητα, Ηθική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στο Εργαστήρι Ηθικής Ανάπτυξης που λειτουργεί στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», αναπτύσσεται ήδη από το 2016 μια εν εξελίξει πρόταση για την ηθική εκπαίδευση των μαθητών. Σε προηγούμενη έρευνα δείξαμε τη θετική επίδραση της πρότασης στη βελτίωση της ηθικής κρίσης τους (Συκάς, 2019). Στην παρούσα μελέτη διερευνούμε τη συμβολή της πρότασης, όπως εφαρμόστηκε στην τελευταία της εκδοχή κατά το σχολικό έτος 2019-2020, στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών, δηλ., τον βαθμό στον οποίο τους βοηθά να εσωτερικεύουν την ηθικότητα ως τρόπο προσδιορισμού και κατανόησης του εαυτού τους.

Η ηθική ταυτότητα και η συγκρότησή της

Τις τελευταίες δεκαετίες μια σειρά ερευνητών συγκλίνουν στην ιδέα ότι για να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οικοδομείται ο ηθικός εαυτός χρειάζεται να διερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ενσωματώνουν την ηθικότητα στην υποκειμενική αίσθηση που έχουν για την ατομική τους ταυτότητα (Blasi, 1983; 2004; Power & Khmelkov, 1998). Πολύ σημαντική προς την κατεύθυνση αυτή είναι η συνεισφορά του Α. Blasi. Ο Blasi (1983; 2004) δεν εκλαμβάνει τον εαυτό ως αφηρημένη έννοια με ξεχωριστά ψυχικά γνωρίσματα, όπως η γνωστικο-αναπτυξιακή σχολή (Piaget, Kohlberg), αλλά ως υποκείμενο που δρα (agent) και το μελετά από τη σκοπιά της ατομικότητάς του (Narvaez & Lapsley, 2009). Μολονότι δέχεται –όπως και η γνωστικο-αναπτυξιακή σχολή– ως πυρήνα της ηθικής συμπεριφοράς την ηθική κρίση, θεωρεί ότι η ηθική συμπεριφορά συνιστά έναν τρόπο λειτουργίας του ατόμου ως ολότητας (Blasi,

2004). Κατ' επέκταση, ηθική ταυτότητα έχει το άτομο που, ως έλλογος δρων, ενεργεί στη βάση βαθιά ριζωμένων στον εαυτό ηθικών αρχών, αρετών, δεσμεύσεων και επιθυμιών, τις οποίες μπορούμε να ονομάσουμε *στοιχεία ηθικότητας*. Προκειμένου να ενσωματώσει στον εαυτό τα στοιχεία ηθικότητας, το άτομο καλείται, αφενός να γνωρίσει και να οικειοποιηθεί πλευρές του εαυτού του (σκέψεις, συναισθήματα, συμπεριφορά) και, αφετέρου, να επιλέξει και να ιεραρχήσει εκείνα τα στοιχεία ηθικότητας που συμβάλλουν καθοριστικά στο να αποκτήσει συνολική αίσθηση του εαυτού του. Υπ' αυτή την έννοια, ένα άτομο έχει ηθική ταυτότητα στον βαθμό που τα στοιχεία ηθικότητας αποτελούν κεντρικά, ουσιαστικά και σημαντικά στοιχεία για τον αυτοπροσδιορισμό, την αυτοκατανόηση και την πιο βαθιά αίσθηση του εαυτού του (Narvaez & Lapsley, 2009). Η βασική κριτική που έχει δεχθεί η θεωρία του Blasi είναι ότι, αποδίδοντας τον σχηματισμό της ηθικής ταυτότητας αποκλειστικά σε ενδοατομικές ψυχικές λειτουργίες, παραγνωρίζει την επίδραση της κοινωνικής πραγματικότητας στη συγκρότησή της (Lapsley, 2016; Nucci, 2017).

Την αδυναμία αυτή προσπαθεί να άρει η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση της ηθικής ταυτότητας. Η προσέγγιση αυτή δίνει έμφαση όχι στο ποια γνώρισμα έχουν οι άνθρωποι, αλλά τί ακριβώς κάνουν όταν οικοδομούν το πεδίο της κοινωνικής τους πραγματικότητας. Η κοινωνική πραγματικότητα οικοδομείται μέσω των δομικών μονάδων της προσωπικότητας: των γνωστικών δομών, των διαδικασιών αυτοελέγχου και των διαδικασιών αυτορρύθμισης (Lapsley, 2016). Η ηθική προσωπικότητα, ειδικότερα, είναι αυτή που δομεί τα δεδομένα της κοινωνικής πραγματικότητας μέσω της μακροχρόνιας πρόσβασης σε ηθικά σχήματα, δηλ., πρότυπα ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς (Kristjánsson, 2017). Λόγω της μακροχρόνιας αυτής πρόσβασης, τα ηθικά σχήματα ενεργοποιούνται εύκολα με τη συνδρομή των κατάλληλων κοινωνικών συνθηκών και βοηθούν το άτομο να διακρίνει τις ηθικές διαστάσεις της εμπειρίας του και να επιλέγει τις προσήκουσες κάθε φορά μορφές συμπεριφοράς. Ωστόσο, οι κοινωνικές συνθήκες είναι αυτές που μπορούν να επιτρέψουν ή να αποτρέψουν την ενεργοποίηση των ηθικών σχημάτων και κατ' επέκταση να υποκινήσουν την εκδήλωση μιας ηθικής ή μη συμπεριφοράς (Lapsley, 2016).

Διάρθρωση και περιεχόμενο της παρούσας πρότασης

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτουν δύο βασικές διαπιστώσεις που αποτελούν, συγχρόνως, και βασικές παραδοχές της παρούσας εκπαιδευτικής πρότασης: η πρώτη είναι ότι η ηθικότητα αφορά συνολικά στον εαυτό του ατόμου και όχι σε μία ή ορισμένες εκ των διαστάσεών του (π.χ. ηθική κρίση). Στο πλαίσιο της παρούσας πρότασης τούτο σημαίνει ότι αξιοποιούνται και συνδυάζονται στοιχεία και των δύο βασικών παραδόσεων της ηθικής εκπαίδευσης: της γνωστικής ηθικής εκπαίδευσης, που θεωρεί κάθε πρόσωπο φορέα εγγενούς αξίας που πράττει στη βάση έλλογων, καθολικών ηθικών αρχών και της εκπαίδευσης χαρακτήρα, που εκλαμβάνει το άτομο ως φορέα αρετών που προσδιορίζουν την ηθική του συμπεριφορά (Narvaez, 2008).

Η δεύτερη είναι ότι η ηθική ταυτότητα διαμορφώνεται σε δύο αλληλοεπιδρώντα επίπεδα: το πρώτο είναι οι ενδοατομικές λειτουργίες πρόσληψης της ηθικότητας και το

δεύτερο το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται ο εαυτός. Ως προς το πρώτο, η παρούσα πρόταση βασίστηκε στο νέο-κολμπεργκιανό Μοντέλο των Τεσσάρων Συνιστωσών (MTS-Four Component Model) του J. Rest (Rest et al., 1999; Narvaez, 2008), που υποστηρίζει ότι η ηθική λειτουργία του ατόμου εδράζεται στην αλληλεπίδραση τεσσάρων ψυχικών διεργασιών-συνιστωσών: της ηθικής ευαισθησίας, της ηθικής κρίσης, της ηθικής υποκίνησης και του ηθικού χαρακτήρα. Ειδικότερα, η ηθική ευαισθησία σχετίζεται με το ενδιαφέρον που δείχνει ένα πρόσωπο για τον αντίκτυπο των πράξεών του στους άλλους ανθρώπους. (Rest et al., 1999). Συνίσταται δε στη συναισθηματική και γνωστική πρόσληψη της ηθικότητας. Η ηθική κρίση αφορά στο επίπεδο ηθικής αιτιολόγησης καταστάσεων, επιλογών και πράξεων. Τη σημασία της ανέδειξε η γνωστικο-αναπτυξιακή ψυχολογία θεμελιώνοντας την εξελικτική διαβάθμιση της ηθικής κρίσης από το ετερόνομο στο αυτόνομο στάδιο (Piaget, 1948) και από το προσυμβατικό στο μετασυμβατικό επίπεδο (Kohlberg, 1984). Η ηθική υποκίνηση δηλώνει τον βαθμό στον οποίο οι ηθικές αξίες ενός προσώπου ιεραρχούνται υψηλότερα από άλλες (π.χ. αισθητικές, προσωπικές) και απηχεί τον βαθμό ανάπτυξης της ηθικής του ταυτότητας (Blasi, 2004). Ηθικός χαρακτήρας είναι αυτός που πράττει σε συμφωνία προς τις ηθικές του αρχές. Διαθέτει, με άλλα λόγια, το απαραίτητο εκείνο σθένος για τη μετατροπή των ηθικών αρχών σε ηθική συμπεριφορά. Οι τέσσερις συνιστώσες του MTS αλληλοεπιδρούν και αλληλοτροφοδοτούνται. Ομοίως, η κρίση και το συναίσθημα ενυπάρχουν και αλληλοεπιδρούν σε όλο το φάσμα της ηθικής λειτουργίας (Rest et al., 1999).

Η βασική αδυναμία του MTS είναι ότι παραγνωρίζει το δεύτερο επίπεδο στο οποίο αρθρώνεται η ηθική ταυτότητα, δηλ., το κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης του εαυτού. Ωστόσο, πλειάδα ερευνητών έχουν αναδείξει τη σπουδαιότητά του: ο Power (2004) συσχετίζει την ηθική ταυτότητα με τον βαθμό ενσωμάτωσης ενός ατόμου στην κοινότητα και τη σταδιακή αποδοχή των ηθών και των κανόνων της. Κατά τον Ντιούι (2016), η ηθικότητα του μαθητή αναπτύσσεται μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο, ενώ για τον Piaget (1948) η ηθική αυτονομία του μαθητή απαιτεί ένα περιβάλλον συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ισότητας. Η ερευνητική ομάδα του Kohlberg θα υπογραμμίσει τη σημασία της «ηθικής ατμόσφαιρας» (Kohlberg, 1984) στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών και θα τη συνδέσει με τη δημοκρατική λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Ως εκ τούτων, η ηθική ανάπτυξη των μαθητών απαιτεί τη συνδρομή του κατάλληλου κοινωνικο-ηθικού κλίματος στο σχολείο, γεγονός που η παρούσα πρόταση ενσωματώνει στη δομή της (βλ. παρακάτω).

Με βάση τις παραπάνω παραδοχές, η πρόταση απαρτίζεται από τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: *Ηθική ευαισθησία, Ηθική κρίση, Γνωρίσματα Χαρακτήρα και Κοινότητα Δημοκρατίας και Ευθύνης – ΚΔΕ*. Οι τρεις πρώτες εκλαμβάνονται ως δεξιότητες που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της μάθησης (Συκάς, 2019), αφορούν στην τυπική διδασκαλία και περιέχουν ποικιλία δραστηριοτήτων εντός τάξης. Η τέταρτη αποσκοπεί να προάγει το κοινωνικό-ηθικό κλίμα του σχολείου και να προωθήσει την έμπρακτη άσκηση των τριών πρώτων ενοτήτων-δεξιοτήτων μετατρέποντας τη σχολική κοινότητα σε άμεση δημοκρατία με διαβουλευτικό χαρακτήρα. Ειδικότερα:

Σκοπός της ηθικής ευαισθησίας είναι οι μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες πρόσληψης της ηθικότητας. Στη θεματική της περιλαμβάνονται βασικές πτυχές της ηθικής ευαισθησίας, όπως αναγνώριση και ερμηνεία ηθικών καταστάσεων, αναγνώριση/έκφραση συναισθημάτων, εναλλαξιμότητα οπτικής, ενσυναίσθηση και συμπόνια, οι οποίες καλλιεργούνται μέσα από ποικίλες δραστηριότητες εντός τάξης (συζήτηση, παρατήρηση-αυτοπαρατήρηση, προσομοιώσεις, μελέτες περίπτωσης, παιχνίδια ρόλων, συνεντεύξεις κ.α.).

Η ηθική κρίση καλλιεργεί το επίπεδο ηθικής αιτιολόγησης των μαθητών μέσα από τη συστηματική επεξεργασία ηθικών διλημάτων. Η διδασκαλία τους παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: Πρώτον, περιλαμβάνονται δύο κατηγορίες διλημάτων (Rest et al., 1999): τα διλήμματα μακρο-ηθικής, που καλύπτουν ζητήματα της επίσημης κοινωνικής δομής, αφορούν, δηλ., σε θεσμούς και κανόνες, όπως τα διλήμματα βιοηθικής, επιχειρηματική ηθικής, περιβαλλοντική ηθικής, κ.α. και τα διλήμματα μικρο-ηθικής, που καλύπτουν ζητήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτά βασίζονται σε πραγματικά περιστατικά της ζωής των μαθητών. Δεύτερον, εργαλείο ανάλυσης των διλημάτων αποτελούν θεμελιώδεις ηθικές θεωρίες (π.χ., συμβολαιϊκή ηθική, αρεταϊκή ηθική, ωφελιμισμός, καντιανή ηθική), οι οποίες αναπτύσσουν το συμβατικό και μετασυμβατικό επίπεδο ηθικής κρίσης των μαθητών (Kohlberg, 1984). Τρίτον, η συνήθης σε προγράμματα ηθικής εκπαίδευσης τριτοπρόσωπη διατύπωση των ηθικών διλημάτων συνδυάζεται με την πρωτοπρόσωπη διατύπωση, ώστε ηθικός δρών του διλήματος να καταστεί ο ίδιος ο μαθητής και το δίλημμα να συνδυαστεί με ερωτήματα αυτογνωσίας και επιλογής βίου. Τέταρτον, κάθε δίλημμα υφίσταται ατομική και ομαδική επεξεργασία. Η γνωστική αντιπαράθεση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας προάγει την εναλλαξιμότητα οπτικής και την ενσυναίσθηση (Piaget, 1948).

Τα γνωρίσματα χαρακτήρα αξιοποιούν τη μακρά παράδοση της εκπαίδευσης χαρακτήρα στην ηθική εκπαίδευση. Ως εκπαίδευση χαρακτήρα ορίζεται η εμπρόθετη προσπάθεια του σχολείου, της οικογένειας και των τοπικών κοινωνιών να βοηθήσουν τους νέους να κατανοήσουν, να ενδιαφέρονται και να δρουν σύμφωνα με βασικές ηθικές αξίες (Lickona, 2004). Για να το επιτύχει αυτό, η παρούσα πρόταση προσπαθεί να συνδέσει τις αρετές με θεμελιώδη υπαρκτικά ερωτήματα, π.χ., «ποιος (θα ήθελα να) είμαι;», «ποιον βίο αξίζει να ζω;» που πηγάζουν από την καθημερινή κοινωνική εμπειρία των μαθητών. Με τη σύνδεση αυτή το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μετατίθεται από τις αρετές στον εαυτό του μαθητή: το καίριο ερώτημα δεν είναι αν και ποιες αρετές προσαρτώνται στον εαυτό του μαθητή, αλλά αν ο μαθητής βρίσκει τον εαυτό του μέσα στις αρετές, όταν στοχάζεται και αναστοχάζεται την κοινωνική του εμπειρία και τα ερωτήματα που αυτή θέτει. Πρόκειται επομένως για μια προσπάθεια αμοιβαίας αλληλο-νοηματοδότησης του εαυτού και των αρετών. Από τη σκοπιά αυτή, δίνεται έμφαση στα κατά A. Blasi γνωρίσματα χαρακτήρα-αρετές ανώτερης τάξης, όπως η συνέπεια λόγων και πράξεων, η αυτογνωσία, η αυτοκριτική, η ακεραιότητα κ.α., που αποτελούν συγκροτητικά στοιχεία της ηθικής ταυτότητας (Blasi, 2004). Παράλληλα, συμπεριλαμβάνονται και κοινά αποδεκτές αξίες (π.χ., δικαιοσύνη, ανεκτικότητα, ειλικρί-

νεια κ.α.) που προτάσσουν ποικίλες φιλοσοφικές και θρησκευτικές παραδόσεις. Η διδασκαλία των Γνωρισμάτων Χαρακτήρα περιλαμβάνει τρία αλληλοτροφοδοτούμενα επίπεδα: τη Γνώση της αρετής, δηλ., την κατανόησή της μέσα στο κοινωνικό της συμφραζόμενο, την Εξατομίκευση της αρετής, δηλ., την οικοδόμηση του νοήματος της αρετής από κάθε μαθητή ξεχωριστά και την Πράξη, δηλ., την έμπρακτη εφαρμογή της αρετής σε πραγματικές συνθήκες (π.χ. στο σχολείο).

Η καλλιέργεια κοινωνικού-ηθικού κλίματος στη σχολική κοινότητα και η έμπρακτη άσκηση των τριών πρώτων δεξιοτήτων της πρότασης επιχειρείται μέσω της ΚΔΕ. Η ΚΔΕ συνιστά προσπάθεια να μετατραπεί η σχολική κοινότητα σε άμεση δημοκρατία με διαβουλευτικό χαρακτήρα. Κατά το πρότυπο της διαβουλευτικής δημοκρατίας (Habermas, 2007; Fishkin, 2009), οι κανόνες συμβίωσης στην κοινότητα είναι το αποτέλεσμα αυθεντικής διαβούλευσης που ερείδεται σε έναν υπό αυστηρούς όρους διεξαγόμενο διάλογο. Στο πλαίσιο της ΚΔΕ και με βάση το πρότυπο αυτό, οι αποφάσεις για τους κανόνες που διέπουν τη σχολική ζωή λαμβάνονται από τη ΓΣ, το κεντρικό όργανο λήψης αποφάσεων της κοινότητας, στην οποία συμμετέχουν υπό όρους πολιτικής ισότητας όλοι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Οι αποφάσεις λαμβάνονται αφού έχει προηγηθεί ένας υπό αυστηρούς όρους επιχειρηματολογικός διάλογος. Την ατζέντα της ΓΣ, τους όρους διαβούλευσης και τη διεξαγωγή της ΓΣ διαμορφώνουν οι εκλεγμένοι στα πενταμελή συμβούλια μαθητές που κατανέμονται σε Ομάδες Αρμοδιοτήτων (Ομάδα Κοινωνικού κλίματος, Ομάδα Δικαιοσύνης, Προεδρείο της ΓΣ) με τη βοήθεια ενός Συντονιστή Εκπαιδευτικού. Η ΚΔΕ εφαρμόζεται από το 2018 στο 1^ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος». Ωστόσο, απαιτεί ιδιαίτερη θεωρητική θεμελίωση και μεθοδολογική προσέγγιση, γι' αυτό και η εμπειρική έρευνα που ακολουθεί αφορά μόνο στις τρεις πρώτες ενότητες της πρότασης.

Μεθοδολογία και αξιολογικά εργαλεία

Προκειμένου να αξιολογηθεί η συμβολή της πρότασης στην ανάπτυξη της ηθικής ταυτότητας των μαθητών υιοθετήθηκε η μεθοδολογία της Τυχαιοποιημένης Ελεγχόμενης Δοκιμής και, ως ειδικότερη κατηγορία αυτής, η Έρευνα Πριν και Μετά. Σύμφωνα με αυτή, μία ή περισσότερες μετρήσεις που γίνονται σε μια τυχαία επιλεγμένη Πειραματική Ομάδα πριν την εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης επαναλαμβάνονται μετά το πέρας της. Τα αποτελέσματα των μετρήσεων συγκρίνονται με τα αντίστοιχα μιας Ομάδας Ελέγχου, προκειμένου να αποτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης (Bryman, 2017). Εν προκειμένω, οι τρεις πρώτες ενότητες της πρότασης εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε τυχαίο δείγμα 20 μαθητών της Α' Λυκείου του 1ου Πειραματικού Λυκείου Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» κατά τη σχολική χρονιά 2019-2020, εκτός της περιόδου που, λόγω Covid-19, το σχολείο παρέμεινε κλειστό. Οι μαθητές αυτοί αποτέλεσαν την Πειραματική Ομάδα. Οι υπόλοιποι 49 μαθητές της Α' τάξης αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου.

Αξιοποιήθηκαν δύο ερευνητικά εργαλεία: Το πρώτο είναι το Ερωτηματολόγιο Ηθικής Ταυτότητας (Moral Identity Questionnaire-MIQ): αναπτύχθηκε από τους Black &

Reynolds (2016) και αποτελεί ένα μέτρο αποτίμησης της ηθικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα, αποτιμά, αφενός, τον *ηθικό εαυτό*, δηλ., τη σημασία που δίνουν οι ερωτώμενοι σε στοιχεία ηθικότητας: ηθικές αρχές, αρετές και συναισθήματα και, αφετέρου, την *ακεραιότητα*, δηλ., τον βαθμό στον οποίο η ηθική τους συμπεριφορά είναι συνεπής προς τα στοιχεία αυτά. Ειδικότερα, οι ερωτώμενοι κατατάσσουν οκτώ προτάσεις που αφορούν στον ηθικό εαυτό και δώδεκα προτάσεις που αφορούν στην ακεραιότητα σε μια εξαβάθμια κλίμακα Likert: Διαφωνώ Πλήρως έως Συμφωνώ Πλήρως. Το τελικό σκορ προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων σε καθένα από τα ερωτήματα του MIQ. Χαμηλότερα σκορ δείχνουν ότι ο ερωτώμενος δίνει μεγαλύτερη σημασία σε ζητήματα ηθικών αρχών και ακεραιότητας σε σύγκριση με τα υψηλότερα σκορ. Κατά μέσο όρο, ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha του MIQ σε διάφορες έρευνες είναι 0,88. Στην παρούσα έρευνα η τιμή του είναι 0,84. Το MIQ υποβλήθηκε στις δύο ομάδες μαθητών δύο φορές, μία κατά την έναρξη εφαρμογής της πρότασης και μία μετά το πέρας της [το ερωτηματολόγιο είναι διαθέσιμο στην αγγλική γλώσσα στο Black (2018, σ. 131). Ο γράφων το μετέφρασε στα ελληνικά και οι μαθητές το συμπλήρωσαν στη μεταφρασμένη του εκδοχή]. Το δεύτερο εργαλείο που αφορά συνδυαστικά στις τρεις πρώτες ενότητες της πρότασης είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς (Narvaez, 2008). Περιλαμβάνει ποσοτικές και ποιοτικές ερωτήσεις που αποτυπώνουν, αφενός, την αποτίμηση των μαθητών σχετικά με τον βαθμό στον οποίο ανέπτυξαν τις ηθικές δεξιότητες της πρότασης και, αφετέρου, αντιλήψεις, συναισθήματα και στάσεις των μαθητών για την πρόταση και τη διδασκαλία της συνολικά. Η τιμή του συντελεστή Cronbach's Alpha είναι 0,91.

Αποτελέσματα

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 παρακάτω, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας, μετά την εφαρμογή της πρότασης βελτίωσαν το MIQ-σκορ τους, τόσο διαχρονικά, όσο και σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου (η διαφορά στο Αρχικό MIQ-σκορ μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών είναι, με βάση το t-statistic, 0,470-στατιστικά μη σημαντική, ενώ στο Τελικό MIQ-σκορ 2,157-στατιστικά σημαντική).

	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Αρχικό MIQ-σκορ	43,58	43,26
Τελικό MIQ-σκορ	37,25	42,08
Διαφορά στο MIQ-σκορ πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης (t-statistic)	2,824*	1,047

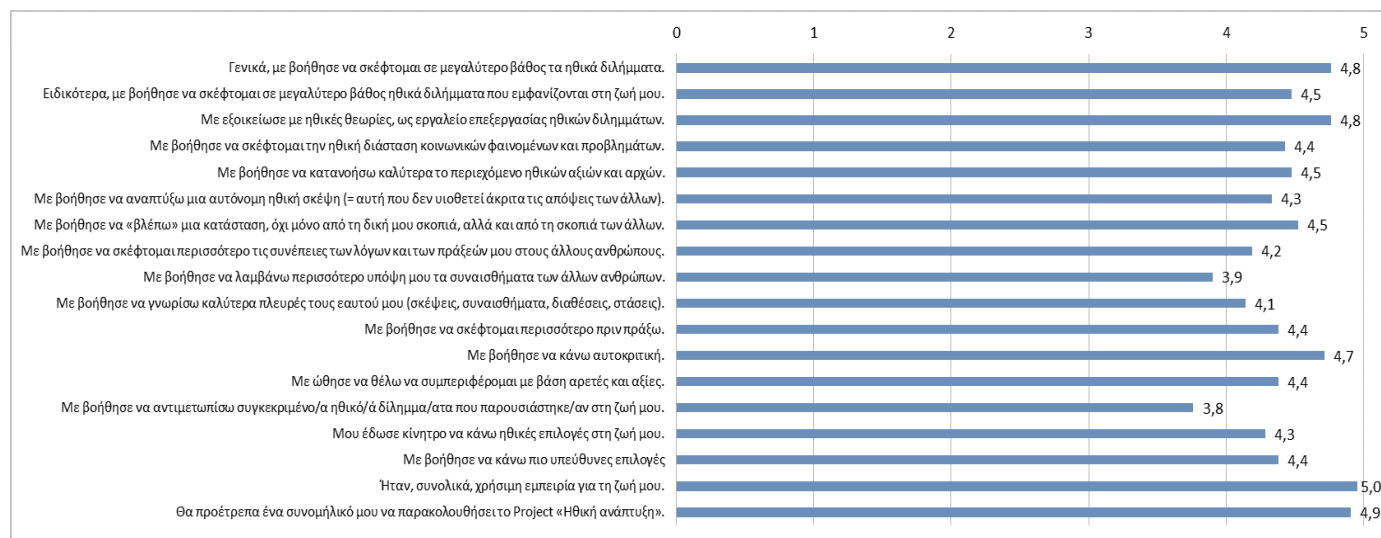
*, δηλώνει στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%.

Πίνακας 1: Μέσοι Όροι σκορ στο MIQ πριν και μετά την εφαρμογή της πρότασης

Αυτό σημαίνει ότι, μετά την εφαρμογή της πρότασης, οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας αποδίδουν μεγαλύτερη σημασία σε ηθικές αρχές, αρετές και ηθικά συναισθήματα και στην ενσωμάτωση αυτών στον εαυτό τους, τόσο διαχρονικά, όσο και σε σύγκριση με την Ομάδα Ελέγχου. Το εύρημα αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς,

όπως προαναφέρθηκε, η οικοδόμηση της ηθικής ταυτότητας έγκειται, ακριβώς, στην ενσωμάτωση στοιχείων ηθικότητας στη βαθύτερη αίσθηση του εαυτού.

Στο παρακάτω Διάγραμμα 1 απεικονίζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων (1: Διαφωνώ πλήρως έως 5: Συμφωνώ πλήρως) που έδωσαν οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας στις ποσοτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς.



Διάγραμμα 1: Μέσοι Όροι απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς

Ιδιαίτερα θετικά αποτιμούν οι μαθητές τις ηθικές δεξιότητες που καλλιεργεί η πρόταση: σε όλα σχεδόν τα ερωτήματα ο μέσος όρος υπερβαίνει το 4. Ειδικότερα, ως προς την ηθική ευαισθησία, επισημαίνουν ότι η πρόταση τους βοήθησε να αντιλαμβάνονται την ηθική διάσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, να αναπτύξουν εναλλαξιμότητα οπτικής, ενσυναίσθηση και να αναλογίζονται τον αντίκτυπο των πράξεών τους στους άλλους. Ως προς την ηθική κρίση, τους βοήθησε να αξιοποιούν τις ηθικές θεωρίες για την επίλυση ηθικών διλημάτων και να διαμορφώσουν αυτόνομη ηθική κρίση. Ως προς τα γνωρίσματα χαρακτήρα, τους ώθησε να γνωρίσουν καλύτερα τον χαρακτήρα τους, συγκεκριμένες αρετές και να ασκούν αυτοκριτική. Τους ώθησε, επίσης, να συμπεριφέρονται με βάση ηθικές αρχές και τους παρείχε κίνητρο για ηθικές πράξεις. Η τελευταία αυτή διαπίστωση είναι, επίσης, δηλωτική της θετικής συμβολής της πρότασης στην οικοδόμηση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών, υπό την έννοια ότι η υποκίνηση για την επιτέλεση ηθικών πράξεων, την οποία αποδίδουν στην παρούσα πρόταση, αποτελεί αναπόσπαστη λειτουργία της ηθικής ταυτότητας (Blasi, 1983).

Θετική εικόνα σκιαγραφείται και από τις απαντήσεις στις ποιοτικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ειδικότερα, αναφορικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από την πρόταση, οι μαθητές αναφέρονται σε όλο το φάσμα των ηθικών δεξιοτήτων και των αρετών που αυτή περιλαμβάνει, τις οποίες, μάλιστα, συνδέουν με τη βελτίωση του εαυτού τους. Η σύνδεση αυτή συμβάλλει στη συγκρότηση της ηθικής τους ταυτότητας. Τις συνδέουν, επίσης, με την ηθική πράξη και γενικότερα με μια νέα οπτική για τη ζωή τους και την πραγματικότητα. Από τις απαντήσεις των μαθητών σταχυολογούμε τις παρακάτω: (Η πρόταση με βοήθησε) «να κάνω ηθικές επιλογές», «να βελτιώσω τον

χαρακτήρα μου», «να ελέγχω τα συναισθήματά μου και να λειτουργώ με ενσυναίσθηση», «να επεξεργάζομαι καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματα των άλλων», «να κατανοήσω καλύτερα τον εαυτό μου, να είμαι πιο ειλικρινής με τους άλλους και τον εαυτό μου», «να κάνω αυτοκριτική», «να χρησιμοποιώ τις ηθικές θεωρίες για τα ηθικά διλήμματα της ζωής μου», «στον αυτοσεβασμό», «να σκέφτομαι περισσότερο πριν πράξω», «να έχω αυτογνωσία», «να βλέπω τον κόσμο πιο πολυπρισματικά, να με ενδιαφέρουν περισσότερο οι άνθρωποι γύρω μου», «να συμπονώ».

Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη διερευνήθηκε η συμβολή μιας πρότασης για την ηθική εκπαίδευση που εφαρμόζεται στο 1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» στη διαμόρφωση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών. Η πρόταση περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες-δεξιότητες: *Ηθική Εναισθησία, Ηθική Κρίση, Γνωρίσματα Χαρακτήρα και ΚΔΕ*. Αξιοποιώντας το διεθνές ερωτηματολόγιο Moral Identity Questionnaire-MIQ και ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, δείχνουμε ότι οι μαθητές, όχι μόνο αναπτύσσουν τις ηθικές αυτές δεξιότητες, αλλά ότι, σταδιακά, τις εκλαμβάνουν ως μέσο σύζευξης του εαυτού και της ζωής τους με στοιχεία ηθικότητας: ηθικά συναισθήματα (π.χ. ενσυναίσθηση, συμπόνια), αρχές και αρετές (αυτογνωσία, αυτοκριτική, ειλικρίνεια, αυτοσεβασμός). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν «δομικά υλικά» της ηθικής ταυτότητας, ενώ η προσπάθεια να τα ενσωματώσουν στον εαυτό τους συνιστά μέρος της διαδικασίας συγκρότησης της ηθικής τους ταυτότητας. Υπό τη σκοπιά αυτή, η πρόταση συνιστά μια έμπρακτη άσκηση νοηματοδότησης του ηθικού εαυτού και οι ηθικές δεξιότητες που αναπτύσσει μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη θεμελίωση της ηθικής ταυτότητας των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Black, J. E. (2018). *The story of moral character: morality, narrative, and the value of striving* [Διδακτορική διατριβή, University of Oklahoma]. <https://shareok.org/handle/11244/299803>.
- Black, J. E., & Reynolds, W. M. (2016). Development, reliability, and validity of the Moral Identity Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 97, 120-129.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (2004). Moral functioning: moral understanding and personality. Στο D. K. Lapsley, & D. Narvaez, *Moral development, self and identity* (σσ. 335-347). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg

- Fishkin, J. S. (2009). *When the people speak: deliberative democracy and public consultation*. New York: Oxford University Press.
- Habermas, J. (2007). *Moral consciousness and communicative action*. Cambridge: Polity Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: volume 2, The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. San Francisco: Harper & Row.
- Kristjánsson, K. (2017). Moral education today: ascendancy and fragmentation. *Journal of Moral Education*, 46(4), 339-346.
- Lapsley, D. (2016). Moral self-identity and the social-cognitive theory of virtue. Στο J. Annas, D. Narvaez, & N. E. Snow, *Developing virtues: integrating perspectives* (σσ. 34-68). New York: Oxford University Press.
- Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Touchstone.
- Narvaez, D. (2008). Integrative ethical education. Στο M. Killen, & J. G. Smetana, *Handbook of Moral Development* (σσ. 704-734). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2009). Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. *Psychology of Learning and Motivation*, 50, 238-274.
- Nucci, L. (2017). Character: a multifaceted developmental system. *Journal of Character Education*, 13(1), 1-16.
- Piaget, J. (1948). *The moral judgement of the child*. Illinois: The free press.
- Power, F. C., & Khmelkov, V. T. (1998). *Character development and self-esteem*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame.
- Power, F. C. (2004). Moral self in community. Στο D. K. Lapsley, & D. Narvaez, *Moral development, self and identity* (σσ. 47-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M., & Thoma, S. (1999). A neo-Kohlbergian approach: The DIT and schema theory. *Educational Psychology Review*, 11(4), 291-324.
- Ντιούι, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ηριδανός.
- Συκάς, Θ. (2019). Το Εργαστήρι ηθικής ανάπτυξης του 1ου Πειραματικού Λυκείου

Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος»: παρουσίαση, εφαρμογή, αξιολόγηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 19:232-239

Η συνδιαλεκτική εκπαίδευση στο σχολείο: Μια πρόταση εκπαιδευτικής πολιτικής

Πολίτης Φώτης, Δρ. Παιδαγωγικής, M.A. in Women's Studies, M.Sc. in Computers Technology in Education, M.Ed. in Educational Management, fpolitis@sch.gr

Περίληψη

Η Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση συγκροτεί μια προωθημένη εκπαιδευτική πρόταση που βασίζεται στην έννοια της συν-δι-αλλαγής και της συγκρότησης των Παιδαγωγούμενων ως Προσώπων. Η παρούσα μελέτη πραγματεύεται τη θεωρία και πράξη της Συνδιαλεκτικής Εκπαίδευσης μέσα στα σχολικά συγκείμενα, τις αρχές που τη διέπουν, καθώς και την επίδραση που φιλοδοξεί να ασκήσει στην εκπαίδευση και στη σχολική τάξη και καταλήγει στο ότι η ένταξή της στα πλαίσια μιας εκπαιδευτικής πολιτικής θα αποτελέσει πολιτική της δια βίου μάθησης, όχι ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τους περιορισμούς και τις παρα-μορφώσεις του, αλλά ενός πολυ-επίπεδου και πολυ-διάστατου υπερ-εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση, εκπαιδευτική πολιτική, Φιλοσοφία της Παιδείας

Εισαγωγικά: Περί συνδιαλεκτικού σχολείου

Μέσα στα πλαίσια της σύγχρονης φιλελεύθερης δημοκρατικής εκπαίδευσης και την αμφί-δρομη επι-κοινωνία Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων, ο Λόγος (discourse) της Συν-δια-λεκτικής Παιδαγωγικής αποτελεί την καταφατική πρόταση που στοχεύει στην εφαρμογή της αντι-αυταρχικής και αντι-εξουσιαστικής αγωγής, με κύριο χαρακτηριστικό της τη συν-διά-λεξη (transaction) και τη δημιουργία Προσώπων (Polychronopoulos, 1976; Garrison & Archer, 2000; Barrow & Newton, 2016; Πολυχρονόπουλος, 1984; 1987). Συν-δια-λέξεις δημιουργούνται εκεί που υπάρχουν ανθρώπινα όντα που επιθυμούν να μάθουν (knowers-to-be), καθώς και γνωστικά αντι-κείμενα προς μάθηση (to-be-knowns) (Dewey & Bentley, 1949). Στα πλαίσια αυτά, το υποκείμενο που μαθαίνει δεν γίνεται αντιληπτό ως ένας παθητικός δέκτης, αλλά ως ένας ενεργητικός/δρώντας οργανισμός στην κατάκτηση της γνώσης που όταν το υπό μάθηση αντικείμενο δεν αποδίδει, τότε απαιτείται επανεξέταση και εκ νέου μάθηση και γνώση. Συνεπώς, η θεώρηση της πραγματικότητας δεν εκλαμβάνεται ως πάγια, καθορισμένη και στατική, αλλά ως ρευστή (liquid) και δυναμικά μεταβαλλόμενη και συνεπώς δεν γίνονται αποδεκτές οι μοναδικές και αντικειμενικές εξ' αποκαλύψεως αλήθειες. Τα δρώντα υποκείμενα, λοιπόν, κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα στη μεταξύ τους αλληλό-δραση και ως εκ τούτου αποτελούν σημασιολογικούς αντιδραστήρες ή αλλιώς συν-αλλάκτες σημασιών και νοημάτων.

Η Συνδιαλεκτική Παιδαγωγική είναι προσωπο-κεντρική, καθώς αποσκοπεί στη συγκρότηση Προσώπων ικανών να αυτο-κυβερνώνται και να μην πιστεύουν και τεκνοθετούν τίποτα αδιακρίτως χωρίς αποδείξεις κι έρευνα. Συνεπώς, ως παιδαγωγικό

εργαλείο δε χρησιμοποιεί το δαμασμό, ούτε τον εξ-αναγκασμό και τον κατ-αναγκασμό των Παιδαγωγούμενων σε κομπορμιστικούς προσανατολισμούς, αλλά μάλλον προσβλέπει στην ελευθερία και την υπευθυνότητα (πρβ. Δαράκη, 2018α). Έτσι, η Συνδιαλεκτική Παιδαγωγική –με την προϋπόθεση της βούλησης για αγωγή από Παιδαγωγούς- Παιδαγωγούμενους/ες και την προαγωγή της μοναδικότητας του Προσώπου- συγκροτείται από: α) τη δια-προσωπική συνάντηση Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων, β) τη μορφωτική συνδιαλλαγή μέσω συνδιαλέξεων και κριτικών επιλογών, με το μορφωτικό συμβάν να μετα-μορφώνει το κοσμοείδωλο του/της κάθε συναλλάκτη/τριας και γ) το σκοπό της μορφωτικής συνάντησης, δηλαδή την ανάπτυξη του γνωστικού, συναισθηματικού και ηθικού σύμπαντος των συν-αλλακτών/τριών, δηλαδή τη μετα-κίνησή τους από τη στασιμότητα προς την επίλυση προβλημάτων από την πραγματική ζωή.

Το Συνδιαλεκτικό Σχολείο ορίζεται ως ένα σύστημα μορφωτικών σχέσεων μεταξύ Παιδαγωγών και Παιδαγωγούμενων και η μορφωτική και δια-παιδαγωγική λειτουργία ως μια αμφί-δρομη διαδικασία επι-κοινωνιών και συν-αλλαγών, με κύριο αντ-αλλακτικό υλικό γνώσεις, πληροφορίες, αξίες, προσανατολισμούς, βιώματα, συν-αισθήματα, νοήματα, σημασίες, κριτική και επιλογές. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική διαδικασία δε νοείται ως δασκαλο-κεντρική, ούτε ως μαθητο-κεντρική, αλλά ως μορφο-κεντρική, δηλαδή έχει ως επίκεντρο το μόρφωμα που είναι και το ζητούμενο της συν-αλλαγής.

Στη Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση Παιδαγωγοί και Παιδαγωγούμενοι/ες συγκροτούν μια αλληλο-συμπληρούμενη δυαδική ενότητα, όπου και τα δύο μέλη έχουν βούληση αγωγής. Οι Παιδαγωγοί επιλέγουν δημοκρατικά μοντέλα επι-κοινωνίας μέσα στην τάξη και τη σχολική μονάδα, ώστε οι σχέσεις Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων να στηρίζονται σε συναινετικές κι όχι σε εξουσιαστικές δομές. Στο πλαίσιο αυτής της δυαδικής ενότητας πραγματοποιούνται αναζητήσεις, κριτική επεξεργασία –δηλαδή σύγκριση, αντι-παράθεση, αποδοχή, απόρριψη, κ.λπ.- σημασιολόγηση και δημιουργία αξιών, νοημάτων, εννοιών, γνώσεων και προσανατολισμών. Οι Παιδαγωγοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους/τις Παιδαγωγούμενους/ες να απο-δεσμευτούν και να αν-εξαρτοποιηθούν απ' αυτούς/ές. Κατά τη δοσο-ληψία της μορφωτικής ενέργειας γίνονται αντ-αλλαγές που επιφέρουν μετ-αλλαγές, βελτιωτικές μορφο-ποιήσεις κι εμπλουτισμό των γνώσεων, αντιλήψεων, στάσεων, δια-θέσεων. Για την ορθή δυαδική ενότητα Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων, λογική είναι η κατάργηση της *ex cathedra* διδασκαλίας και η ενίσχυση της συν-εργατικότητας με τους/τις Παιδαγωγούμενους/ες, προκειμένου να επιτευχθεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη συν-εργασία και συμ-μετοχή (πρβ. Freire, 1976; Dewey, 1980; Γκότοβος, 1994; Γούναρη & Γρόλλιος, 2010; Dewey, 2016).

Η Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της τη συν-διάλεξη, σε αντίθεση με την αυταρχική εκπαίδευση που έχει ως κύριο χαρακτηριστικό της τη διδασχά, καθώς θεωρεί ότι οι Παιδαγωγούμενοι/ες δε διδάσκονται, αλλά μανθάνουν ό,τι τους/τις ενδιαφέρει κι όχι ο,τιδήποτε τους/τις προσφέρονται εκ των άνω. Συνεπώς, εκπαίδευση και διδασχά στο εν λόγω φιλοσοφικό σύστημα είναι α-διανόητη, καθώς είναι κυριολεκτικά δυσ-λειτουργική και κατα-δικάζει τους/τις Παιδαγωγούμενους/ες στην περιθωριοποίηση και την παθητικότητα. Άλλωστε, οι εκ-παιδευτικές ενέργειες

γίνονται προς χάριν των Παιδαγωγούμενων και όχι προς χάρη των κρατούντων. Έτσι, η Συνδιαλεκτική Φιλοσοφία δεν επιβάλλει και δεν κατ-ηγεί, αλλά προσφέρει γνώσεις, αξίες και πρότυπα, ενώ δεν απο-δέχεται την παθητική τεκνοθέτηση των ιδεών, αξιών, γνώσεων, αλλά αντίθετα, απο-δέχεται την ενεργητική κριτική και στάση με την οποιαδήποτε μορφή έρευνας.

Σκοποί της Συνδιαλεκτικής Παιδαγωγικής

Η Συνδιαλεκτική Παιδαγωγική ως γενικό κατευθυντήριο σκοπό/τέλος της έχει τον σχηματισμό λειτουργικής αυτο-συνείδησης και θετικού αυτο-συναισθήματος από τους/τις Παιδαγωγούμενους/ες και ως μερικό σκοπό έχει την ανάπτυξη του γνωστικού σύμπαντος και την ανέλιξη του κοσμοειδώλου των Παιδαγωγούμενων, την καλλιέργεια του συναισθηματικού τους κόσμου και τη διαμόρφωση της ηθικής τους υπό-στασης. Μ' αυτό τον τρόπο, τείνει να πλάσει αυτο-κατευθυνόμενες κι όχι ετερο-κατευθυνόμενες υποκειμενικότητες, αυτόνομες κι όχι εξαρτημένες, εκλεκτικά υποκείμενα που θα γνωρίζουν να επιλέγουν και να αναλαμβάνουν τις συνέπειες των επιλογών τους. Συνεπώς, στοχεύει στη διαφορο-ποίηση κι όχι στη μαζο-ποίηση των υποκειμένων, παρέχοντάς τους αυτο-γνωσία αλλά και ετερο-γνωσία.

Πρόγραμμα μαθημάτων και δραστηριοτήτων

Το Συνδιαλεκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτει τους/τις Παιδαγωγούμενους/ες στο επίκεντρο της ανάπτυξης κάθε προγράμματος σπουδών. Ο σχεδιασμός, σύνθεση και αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της διδασκαλίας, καθώς και η ανεύρεση στόχων μάθησης γίνεται και με τη συμμετοχή των Παιδαγωγούμενων. Κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να ξεκινάει από τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις αναζητήσεις, τις αγωνίες και τα ερωτήματα των Παιδαγωγούμενων, καθώς τα μαθήματα υπάρχουν και γίνονται λόγω του ότι υπάρχουν οι Παιδαγωγούμενοι/ες. Έτσι, κάθε Παιδαγωγούμενος/η μπορεί να επιλέγει γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του/της και τα επίπεδα μάθησης που επιθυμεί να επιτεύξει, μαθαίνουν δηλαδή όλα όσα τους/τις ενδιαφέρουν, ανάλογα με τις ανάγκες τους, και όχι όσα τους/τις προσφέρονται. Τα Αναλυτικά Προγράμματα, λοιπόν, βασίζονται στις ατομικές διαφορές, την αναγνώριση κι εκμετάλλευσή τους κι όχι στις ομοιότητες, καθώς δε στοχεύουν στη δημιουργία μαζανθρώπων (πρβ. Postman & Weingartner, 1975; Goodman, 1977).

Για την επίτευξη μάθησης απαραίτητη προϋπόθεση είναι η διαφορά δυναμικού μεταξύ των συν-δια-λεγομένων, η οποία εκφράζεται/φανερώνεται με τη μορφή αντι-παράθεσης όταν προκύψει μια προβληματική κατάσταση, δηλαδή μια κατάσταση αν-ισορροπίας, την οποία και οι δύο συν-δια-λεγόμενοι/ες επιθυμούν να επιλύσουν. Η προτεινόμενη λύση από κάθε πλευρά αντανakλά/απεικονίζει έμμεσα το κοσμοείδωλο τού/τής διαλεγομένου/ης στη μορφή που υπάρχει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Με την αντι-παράθεση και τη μοιραία (κοινωνιο-γνωστική) σύγκρουση που επακολουθεί, επέρχεται τροποποίηση στα κοσμοείδωλα των συνδιαλεγομένων και κατά συνέπεια εξέλιξη, ανέλιξη

και πρόοδος. Αν δεν υπάρχει διαφορά δυναμικού και οι συν-δια-λεγόμενοι/ες βρίσκονται στο ίδιο περίπου επίπεδο και συνεπώς υφίσταται ομοιότητα, τότε δεν υπάρχει σύγκρουση, ούτε και εξέλιξη/ανέλιξη. Συνεπώς, πρέπει να καλλιεργούμε τις ατομικές διαφορές, τόσο προς όφελος των ίδιων των υποκειμένων –αφού θα βελτιώνεται και θα ολοκληρώνεται το κοσμοειδωλό τους- όσο και για την κοινωνία –αφού θα εξελίσσεται και θα προοδεύει ο πολιτισμός.

Τα μαθήματα στη Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση γίνονται με αναφορές, παραδείγματα και πρακτικές εφαρμογές στην καθημερινή ζωή. Γι' αυτό και η διδασκόμενη ύλη αντλείται από το περιβάλλον των Παιδαγωγούμενων. Έτσι, τα σχολικά εγχειρίδια και τα Αναλυτικά Προγράμματα αποστέλλονται στις σχολικές μονάδες με τη μορφή σχεδίων και συν-διαμορφώνονται από Παιδαγωγούς και Παιδαγωγούμενους/ες και συνεπώς μετατρέπονται σε βιώσιμα. Μ' αυτόν τον τρόπο, παρέχεται η δυνατότητα στους/στις Παιδαγωγούμενους/ες να σχεδιάσουν, να διευθύνουν και να αξιολογήσουν από μόνοι/ες τους την προσωπική τους εκπαίδευση.

Τέλος, επειδή κάθε Παιδαγωγούμενος/η μαθαίνει ό,τι τον/την ενδιαφέρει, όταν τον/την ενδιαφέρει και χρειάζεται το δικό του/της προσωπικό χρόνο για να ολοκληρώσει μια ενότητα, στο Συνδιαλεκτικό Σχολείο δεν υπάρχουν τάξεις διαβαθμισμένες κατά ηλικία, αλλά κατά αντικείμενο μάθησης/ενασχόλησης. Έτσι, οι τάξεις αποτελούνται από τμήματα/βαθμίδες ανάλογες με την αναπτυξιακή φάση του/της κάθε Παιδαγωγούμενου/ης.

Μέθοδοι διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης

Η μάθηση στο Συνδιαλεκτικό Σχολείο συντελείται μέσα από τη μορφωτική συν-αλλαγή Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων, με κύριο συν-αλλακτικό υλικό, γνώσεις, πληροφορίες, νοήματα, σημασίες, βιώματα, συναισθήματα, αξίες, προσανατολισμούς, κρίσεις και επιλογές, με στόχο την τροποποίηση, την αν-έλιξη και συνεπώς το μετα-σχηματισμό του κοσμοειδώλου των Παιδαγωγούμενων μετά τη διαπίστωση των α-τελειών ή/και των ελλείψεων από τους/τις ίδιους/ες. Οι Παιδαγωγούμενοι/ες πρέπει να κινούνται ανακαλυπτικά, διερευνητικά και συνεπώς δημιουργικά, καθώς η μάθηση και η γνώση αποτελούν διαδικασία και όχι προϊόν.

Η Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση απορρίπτει τις απομνημονευτικές μεθόδους που αποβλέπουν αποκλειστικά στην ανα-παραγωγή/ανά-κληση μιας πληροφορίας, γνώσης, ιδέας χωρίς την κριτική εξέτασή της. Δεν επιτρέπεται οι Παιδαγωγούμενοι/ες να μαθαίνουν να «παπαγαλίζουν» τη σοφία του παρελθόντος (Postman & Weingartner, 1975), αλλά θα πρέπει να μάθουν να σκέφτονται οι ίδιοι/ες, καθώς στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι η αποκλίνουσα σκέψη. Η Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου υπάρχει δυνατότητα πρότασης/επιλογής θεμάτων και μαθημάτων, καθώς και στοχαστικός τρόπος μελέτης και μάθησης. Επιπλέον, οι Παιδαγωγούμενοι/ες αντιμετωπίζουν τη γνώση συνδεδεμένη με τις ανθρώπινες και κοινωνικές της πηγές, δηλαδή συγκεκριμένοι άνθρωποι δημιούργησαν τη γνώση προς επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων τους κι αποριών τους. Έτσι, οι Παιδαγωγούμενοι/ες

προσεγγίζουν τη γνώση και δεν τη θεωρούν απο-κομμένη απ' αυτούς/ές, αλλά αντίθετα την εκλαμβάνουν ως συγκεντρωμένη/αποθησαυρισμένη εμπειρία του ανθρώπινου είδους.

Καθώς η αξιολόγηση αποτελεί διαδικασία που συνδέει και συνοδεύει κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι η διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η εκπαιδευτική ηγεσία μιας σχολικής μονάδας συγκεντρώνει πληροφορίες για όλο το μαθητικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, στοχεύοντας στη βελτίωσή του. Η αξιολόγηση στο Συνδιαλεκτικό Σχολείο είναι δια-γνωστική/αυτο-γνωστική και σε καμία περίπτωση δεν είναι βαθμολογική, καθώς η ύπαρξη μιας βαθμολογικής κλίμακος επιφέρει ανταγωνισμό (βαθμοθηρία) μεταξύ των Παιδαγωγούμενων.

Η αποτίμηση, λοιπόν, και η έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το εκπαιδευτικό έργο που επιτελείται σε κάθε σχολική μονάδα, με ενημέρωση όλων των ενδιαφερόμενων –Πολιτείας, εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών/τριών- για την ποιότητα, την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Ταυτόχρονα, καθορίζονται τα απαραίτητα μέτρα που πρέπει να ληφθούν προκειμένου να ενισχυθούν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες σε τοπικό, περιφερειακό, εθνικό και υπερ-εθνικό επίπεδο.

Ρόλοι και σχέσεις Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων

Στο Συνδιαλεκτικό Σχολείο Παιδαγωγοί-Παιδαγωγούμενοι/ες βρίσκονται σε μια δια-προσωπική σχέση συνεχούς συν-αλλαγής και συν-δι-αλλαγής, συμμετέχοντας σε μια δυναμική δοσο-ληψία δούναι-λαβείν και σε μια αέναη συν-διά-λεξη (πρβ. Γκότοβος, 1994). Αυτή την δοσο-ληψία και συν-διά-λεξη ονομάζουμε μορφωτική αν-αλλαγή και αποτελεί τη διπλή μετάδοση, την αμφί-δρομη ανταλλαγή γνώσεων, αξιών, συναισθημάτων, βιωμάτων, νοημάτων, σημασιών, κριτικής κι επιλογών. Η αμφί-δρομη αυτή ανταλλαγή είναι σχέση συν-εργασίας –όχι δηλαδή σχέση πομπού-δέκτη ή (απο-)δέκτη, αλλά σχέση πομπο-δεκτών, δηλαδή ταυτόχρονα παραγωγών και καταναλωτών/τριών νοημάτων και σημασιών. Η (εκ-)παιδευτική αυτή λειτουργία συντελείται με αλλεπάλληλες μορφωτικές συναλλαγές.

Η σχέση Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων θεωρείται ισότιμη κι ως εκ τούτου έχει το ίδιο ειδικό βάρος στη διαπραγμάτευση του αποσταλμένου και λαμβανομένου μηνύματος. Και οι δύο συν-αλλάκτες/τριες έχουν την ίδια σημασία, ασχέτως της διαφοράς του γνωστικού και μορφωτικού τους δυναμικού. Καθένας/μία βρίσκεται σε διάφορο επίπεδο, έχουν όμως το ίδιο δικαίωμα να ανέλθουν στο κορυφαίο –σύμφωνα με τη δύναμή τους- σημείο και όριο ανάπτυξης. Χωρίς αυτή τη συμ-μετοχή δεν προσκτάται η γνώση και συνεπώς δεν εγκαθιδρύεται η μόρφωση/δια-μόρφωση.

Η Συνδιαλεκτική Εκπαίδευση δεν περιορίζει τους/τις Παιδαγωγούς σε μια καθορισμένη μέθοδο/διαδικασία/πορεία διδασκαλίας, αλλά ακολουθεί ανάλογα με τις περιστάσεις τότε τον ενεργητικό/παρεμβατικό/συντονιστικό ρόλο και τότε το ρόλο του/της

παραλήπτη/τριας. Σε μερικές περιπτώσεις ο/η Παιδαγωγός δύναται να γίνει και ψυχολόγος-θεραπευτής/τρια, επιδιώκοντας να υποβοηθήσει τους/τις Παιδαγωγούμενους/ες στην αναζήτηση, εύρεση, αποδοχή, διατήρηση κι ανάπτυξη του Προσώπου τους (πρβ. Δαράκη, 2018α). Όποιο ρόλο, όμως, κι αν επιλέξει ο/η Παιδαγωγός, ποτέ δεν επιβάλλει γνώσεις και ποτέ δε διαμορφώνει πρότυπα συμπεριφοράς, δε γίνεται δηλαδή αυταρχικός/ή και εξουσιαστικός/ή, αλλά αφήνει τους/τις Παιδαγωγούμενους/ες να λάβουν πρωτοβουλίες, να πειραματιστούν, να αυτο-διαμορφωθούν μέσα από αυτές, να λογοδοτήσουν/αιτιολογήσουν, να στοχαστούν για τη ζωή και να αυτο-επιβεβαιωθούν. Έτσι, οι Παιδαγωγούμενοι/ες μαθαίνουν, τα δε μαθήματα, παθήματα και ενεργήματα, επιστρέφουν σε αυτούς/ές, αποτελώντας μέρος της βιωμένης ύπαρξής τους. Οι μανθάνοντες/ουσες, λοιπόν, δρουν ενεργητικά, αφαιρώντας, προβάλλοντας και ολοκληρώνοντας. Αν το υπό μάθηση αποδίδει το καταγράφουν ως γνώση μέχρι τότε που θα πάψει να αποδίδει, οπότε θα χρειαστεί νέα ολοκλήρωση/γενίκευση. Ενεργούντες/ούσες και ενεργούμενοι/ες, διαμορφώνοντες/ουσες και διαμορφούμενοι/ες είναι οι ίδιοι/ες οι Παιδαγωγούμενοι/ες, καθώς αυτοί/ές βρίσκονται στο επί-κεντρο κάθε παιδευτικής διαδικασίας.

Η συνδιαλλαγή Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων πραγματοποιείται μέσα σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον θετικής ατμόσφαιρας με βασικό χαρακτηριστικό της την αποδοχή των Παιδαγωγούμενων και των ενεργειών τους. Η Συνδιαλεκτική Παιδαγωγική δημιουργεί κριτικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο ανταποκρίνεται στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, ανάγκες κι ενδιαφέροντα των Παιδαγωγούμενων και που τους/τις υποβοηθά να ανακαλύπτουν τις ελλείψεις και τις ανεπάρκειες της γνώσης τους και τους/τις ενθαρρύνει να τις συμπληρώνουν, τροποποιώντας το γνωστικό τους σύμπαν και το κοσμοείδωλό τους. Το συν-αλλακτικό αυτό περιβάλλον θα τους/τις βοηθήσει να επουλώσουν ή/και να θεραπεύσουν τα συναισθηματικά τους τραύματα και παράλληλα να καλλιεργούν, να εμπλουτίζουν και να ανατροφοδοτούν τον συναισθηματικό τους κόσμο, ξεκαθαρίζοντας και δοκιμάζοντας στην πράξη τις αξίες και τους προσανατολισμούς τους. Άλλωστε, στόχος της Συνδιαλεκτικής Εκπαίδευσης είναι οι Παιδαγωγούμενοι/ες να αυτο-πραγματώνονται, ενώ παράλληλα οι Παιδαγωγοί να «αυτο-αχρηστεύονται», δηλαδή σταδιακά να μειώνεται ο ρόλος τους ως Παιδαγωγών και να αυξάνεται η αυτονομία των Παιδαγωγούμενων.

Συνδιαλεκτική ηγεσία και διοίκηση σχολικών μονάδων και τάξεων

Η Συνδιαλεκτική ηγεσία (transactional leadership), λοιπόν, στηρίζεται κυρίως στις ανθρώπινες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ ηγέτη/τιδας και εκπαιδευτικού προσωπικού και στα αμοιβαία οφέλη που προκύπτουν από μια μορφή συμβολαίου, μέσω του οποίου ο/η ηγέτης/τιδα διανέμει αυτά τα οφέλη (αμοιβές, αναγνώριση, κ.λπ.) με ανταπόδοση τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού (Δαράκη, 2007: 56; Δρούλια & Πολίτης, 2008).

Οι Συνδιαλεκτικοί ηγέτες/τιδες θα πρέπει να έχουν ακεραιότητα χαρακτήρα, να είναι εύκολα προσβάσιμοι/ες από το εκπαιδευτικό προσωπικό ή/και από ευρύτερα τη

σχολική κοινότητα, να επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους/τις άλλους/ες και τον οργανισμό, να αναπτύσσουν τον/την ηγέτη/τιδα στο εκπαιδευτικό προσωπικό, να είναι ικανοί/ές να δημιουργήσουν μια αλλαγή, κάτι νέο μέσα από το παλιό, να θέτουν τους σκοπούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού οργανισμού γνωρίζοντας στο προσωπικό ότι μαζί του έχουν συμπληρωματικούς ρόλους, αλλά και το πώς θα πρέπει να δράσουν για την επίτευξη αυτών των σκοπών και στόχων. Η όλη προσπάθεια αποβλέπει στη δημιουργία μιας νέας εκπαιδευτικής κουλτούρας, όπου θα διευρυνθούν οι ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, θα μετατραπούν τα ενδιαφέροντά του, θα αυξηθούν οι προσδοκίες αλλά και η εμπιστοσύνη του, θα ενθαρρυνθούν οι αλλαγές συμπεριφοράς και οι ανάγκες αυτο-πραγμάτωσης (self-actualization). Στα πλαίσια αυτά, θα αξιολογείται η ενεργοποίηση και η ανάπτυξη της συνεργατικότητας –βασική συνιστώσα για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων- και η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, το οποίο θα πρέπει να διακατέχεται επίσης από τις θεμελιώδεις αρχές της υπευθυνότητας και την λογοδοσίας (accountability).

Το Συνδιαλεκτικό Σχολείο ενεργοποιεί όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό αποδίδοντας εξίσου στους/στις Παιδαγωγούς, αλλά και στους/στις Παιδαγωγούμενους/ες, την ίδια σημασία, αλλά και ίσες ευκαιρίες για προβολή των απόψεων/προτάσεών τους. Οι κανόνες και οι κανονισμοί λειτουργίας των σχολικών μονάδων ορίζονται με τη συνεργασία Παιδαγωγών-Παιδαγωγούμενων και η τήρησή τους επιβάλλεται από την εσωτερική πειθαρχία του κάθε Προσώπου, γίνεται δηλαδή συνειδητά, γιατί αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα σεβασμού τους.

Λόγος ακροτελεύτιος

Πρωταρχικός σκοπός των εκπαιδευτικών συστημάτων που αποτελούν ανοικτά συστήματα (open systems) είναι η παροχή των καλύτερων δυνατών υπηρεσιών που αφορούν τη γνώση, τη μάθηση, τη διαπαιδαγώγηση και γενικότερα την Παιδεία, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν μελλοντικούς πολίτες ικανούς/ές να ανταπεξέλθουν ενεργά σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον που ως μόνη σταθερά του έχει τη συνεχή αλλαγή και μεταβολή (Δρούλια & Πολίτης, 2008; Δαράκη, 2018α; πρβ. Δαράκη, 2018β).

Το Συνδιαλεκτικό Σχολείο αν κι επιθυμεί τη βελτίωση της κοινωνίας, βασικός σκοπός του είναι η παραγωγή του ατόμου με Πρόσωπο, καθώς θεωρεί ότι η κοινωνία βελτιώνεται, εξελίσσεται, προοδεύει αν τα μέλη της δεν είναι απλά άτομα, αλλά Πρόσωπα με δικούς τους προσανατολισμούς. Έτσι, αφού οι Παιδαγωγούμενοι/ες αποκτήσουν γνώση του εαυτού τους και γνώση του κόσμου, δηλαδή έχουν διαμορφώσει το δικό τους κοσμοείδωλο και προσανατολισμό, καλούνται/ παροτρύνονται να απαντήσουν σε τι είδους κοινωνία θα ήθελαν να ζήσουν και ποια θα είναι η συμβολή τους στη δημιουργία της.

Με επιθυμητή, λοιπόν, κοινωνική δομή τη συνεχώς διευρυνόμενη δημοκρατία που ορίζεται ως μια συνεχώς αυξανόμενη δυνατότητα επιλογών και προτάσεων, το

Συνδιαλεκτικό Σχολείο μέσω της διαφορο-ποιοτικής λειτουργίας του στοχεύει στο σχηματισμό διαφορετικών προσανατολισμών/κοσμοειδώλων και συνεπώς και προτάσεων/λύσεων ζωής, προκειμένου να υπάρχουν και διευρυμένα περιθώρια επιλογών και αλλαγών.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

Ξενόγλωσσες

- Aronowitz, S. & Giroux, A.H. (1991). *Postmodern education: Politics, culture, and social criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Barrow, G. & Newton, T. (2016). (eds) *Educational transactional analysis: An international guide to theory and practice*. London: Routledge.
- Dewey, J. & Bentley, A. (1949). *Knowing and the known*. Boston: Beacon Press.
- Garrison, D. R. & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for adult and higher education*. Bingley: Emerald.
- Polychronopoulos, P. (1976). *Politics and pedagogy in Greece*. Unpublished Doctoral Dissertation, School of Education, Boston University.

Ελληνόγλωσσες

- Γκότοβος, Ε.Α. (1994). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση: Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010) (επιμ.). *Κριτική παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαράκη, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Φύλο*, (Δ. Κογκίδου, πρόλ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Δαράκη, Ε. (2018α). Η κουλτούρα της φεμινιστικής παιδαγωγικής ως όριο: Διερευνώντας μια πολιτική πρόταση για την εκπαιδευτική ηγεσία και την απομάθηση έμφυλων διοικητικών στερεοτύπων. Στο Δ. Γεωργίου, Γ. Μανουσόπουλος, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.). *Αυτόνομο σχολείο: Μύθοι και πραγματικότητα: Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γύθειο, 4-6 Μαΐου 2018*, (σ.69-81). Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής, σσ.69-81.
- Δαράκη, Ε. (2018β). Η κατασκευή των εθελοντών/ντριών ως ηθικών πολιτών και συμβόλων εξευρωπαϊσμού και εκσυγχρονισμού και η «απο-κυβερνητικοποίηση» του κράτους: Μια έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου. Στο Δ.

Γεωργίου, Γ. Μανουσόπουλος, Ι. Φουρίδης & Σ. Χανδόλιας (επιμ.). *Αυτόνομο σχολείο: Μύθοι και πραγματικότητα: Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Γύθειο, 4-6 Μαΐου 2018*, (σ.261-75). Σπάρτη: Σύλλογος Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Λακωνικής.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. (Λ. Πολενάκης, μετ.). Αθήνα: Γλάρος.

Dewey, J. (2016). *Δημοκρατία και εκπαίδευση: Μια εισαγωγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης*. (Φ. Τερζάκης, μετ.). Αθήνα: Ηριδανός.

Δρούλια, Θ. & Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια διοίκηση και στελέχη εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Freire, P. (1976) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (Θ. Γέρου, εισάγ.), (Γ. Κρητικός, μετ.). Αθήνα: Ράππα.

Goodman, P. (1977). *Κριτική της κατεστημένης παιδείας: Υποχρεωτική δυσεκπαίδευση*. (Λ. Θεοδωρακόπουλος, μετ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1984). Από την αυταρχική στην συνδιαλεκτική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 16, 20-9.

Πολυχρονόπουλος, Π. (1987). *Φιλοσοφία της Παιδείας: Συνδιαλεκτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Παιδαγωγία.

Postman, N. & Weingartner, C. (1975). *Η Εκπαίδευση σα Μέσο Ανατροπής του Κατεστημένου*. (Κ. Σχινάς, μετ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

**Καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις για την κατανόηση επικίνδυνων
γεωδυναμικών φαινομένων και τη διαχείριση αυτών**

Χαλαζιά Ανδριανή
Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01 Μ.Σc
adahalazia@gmail.com

Ψυχογιού Μαρία
Γεωλόγος - Υποψήφια Διδάκτορας ΕΚΠΑ
mpsyhogiou@geol.uoa.gr

Ντρίνια Χαρίκλεια
Καθηγήτρια ΕΚΠΑ - Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος
cntrinia@geol.uoa.gr

Αντωνάκου Ασημίνα
Αν. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ - Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος
aantonar@geol.uoa.gr

Περίληψη

Η σημασία της εκπαίδευσης με στόχο την ενημέρωση σε σχέση με τις Φυσικές Καταστροφές και απώτερο σκοπό τη δυνατότητα μείωσης των κινδύνων που προκύπτουν από αυτές, έχει ήδη αναδειχθεί από τους φορείς χάραξης πολιτικής. Θεωρώντας ότι είναι ευθύνη της δημόσιας παιδείας να εκπαιδεύσει τους πολίτες όχι μόνο να γνωρίζουν την απειλή των κινδύνων αλλά και το πως θα τους αντιμετωπίσουν, προχωρήσαμε στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας. Θα παρουσιαστούν αναλυτικά πρωτότυπα, τεχνολογικά υποστηριζόμενα διερευνητικά σενάρια μάθησης, σχεδιασμένα με βάση τη Θεωρία της Ανακαλυπτικής μάθησης (Bruner, 1960; 1961) για μαθητές Γυμνασίου. Η εφαρμογή των σεναρίων μάθησης επιλέχθηκε να γίνει με το μοντέλο της Μικτής μάθησης συνδυάζοντας έτσι, σύγχρονες (δια ζώσης και εξ αποστάσεως) ομαδικές συναντήσεις. Η μαθησιακή διαδικασία ακολουθεί ταυτόχρονα το μοντέλο της «ανεστραμμένης τάξης». Για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πράξης χρησιμοποιήσαμε ένα από τα πιο δημοφιλή προηγμένα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (Learning Activity Management System- LAMS).

Λέξεις-Κλειδιά: φυσικές καταστροφές, διαχείριση φυσικών κινδύνων, Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων, διερευνητικά σενάρια διδασκαλίας, ανεστραμμένη τάξη.

Εισαγωγή

Οι καταστροφές πάντα έπλητταν ανθρώπους και κοινωνίες. Η μυθολογική και ιστορική μνήμη όλων των πολιτισμών κατακλύζεται από μεγάλα καταστροφικά γεγονότα, από την εποχή ακόμη που ο άνθρωπος προσπαθούσε να εξελιχθεί και να προσαρμοστεί στο φυσικό περιβάλλον. Οι πληγές του Φαραώ και ο κατακλυσμός του Νώε στην Εβραϊκή

παράδοση, ο κατακλυσμός του Δευκαλίωνα στην ελληνική μυθολογία, ο λιμός της Αθήνας κατά τον Πελοποννησιακό πόλεμο, η έκρηξη του ηφαιστείου της Θήρας και ο κατακλυσμός του Γκιλγκαμές, είναι μόνο λίγες από τις φυσικές καταστροφές που σημάδεψαν την ανθρωπότητα κατά το μακρινό παρελθόν (Λέκκας, 2015).

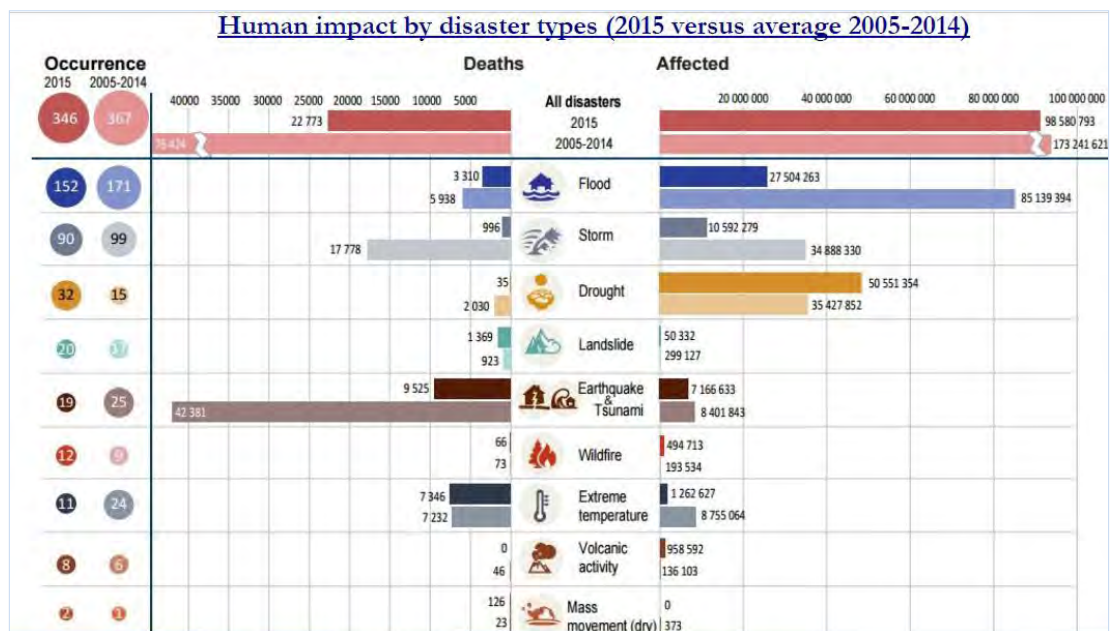
Με τον όρο Καταστροφή (Disaster), νοείται κάθε ταχείας ή βραδείας εξέλιξης φυσικό φαινόμενο ή τεχνολογικό συμβάν στον χερσαίο, θαλάσσιο και εναέριο χώρο το οποίο προκαλεί εκτεταμένες δυσμενείς επιπτώσεις στον άνθρωπο καθώς και στο ανθρωπογενές ή φυσικό περιβάλλον (Γ.Γ.Π.Π, 2003).

Παλιότερα, ο όρος καταστροφή ήταν συνυφασμένος με ακραίες εκδηλώσεις φυσικών φαινομένων που είχαν ως συνέπεια μεγάλες απώλειες. Από τα τέλη όμως του 20ου αιώνα, έγινε φανερό ότι οι καταστροφές παρουσιάζουν ποικίλους γενεσιουργούς μηχανισμούς, τρόπους και χρονικές κλίμακες εκδήλωσης, καθώς επίσης και ποικίλες συνέπειες. Έγινε φανερό ότι εμφανίζονται και άλλοι τύποι καταστροφών, των οποίων η εκδήλωση δεν σχετίζεται απαραίτητα με φυσικά φαινόμενα αλλά με την ανθρώπινη δραστηριότητα (Λέκκας, 2015).

Τις τελευταίες δεκαετίες, απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα, με όλο και αυξανόμενη συχνότητα, τα προβλήματα που προκύπτουν, όταν οι φυσικές διεργασίες αλληλεπιδρούν με τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Διάφορα σημεία του πλανήτη, με έντονα γεωτεκτονικά φαινόμενα όπως είναι και η Ελλάδα, δοκιμάζονται συχνά από τις εκδηλώσεις επικίνδυνων φυσικών φαινομένων. Οι πλημμύρες και τα ακραία καιρικά φαινόμενα, η κλιματική αλλαγή, οι σεισμοί, τα θαλάσσια κύματα βαρύτητας, οι ηφαιστειακές εκρήξεις, οι κατολισθήσεις και άλλα φαινόμενα, όταν συνδυάζονται με την πολυπλοκότητα της σύγχρονης εποχής, η οποία χαρακτηρίζεται από την αλματώδη τεχνολογική ανάπτυξη, την περιβαλλοντική υποβάθμιση και τις κοινωνικές ανισότητες, αφήνουν ανεξίτηλα τα σημάδια τους και πολλαπλές πληγές στους πληθυσμούς. Τα προβλήματα που δημιουργούνται σε πολλές περιπτώσεις εξελίσσονται σε ανθρωπιστικές και πολιτικές κρίσεις.

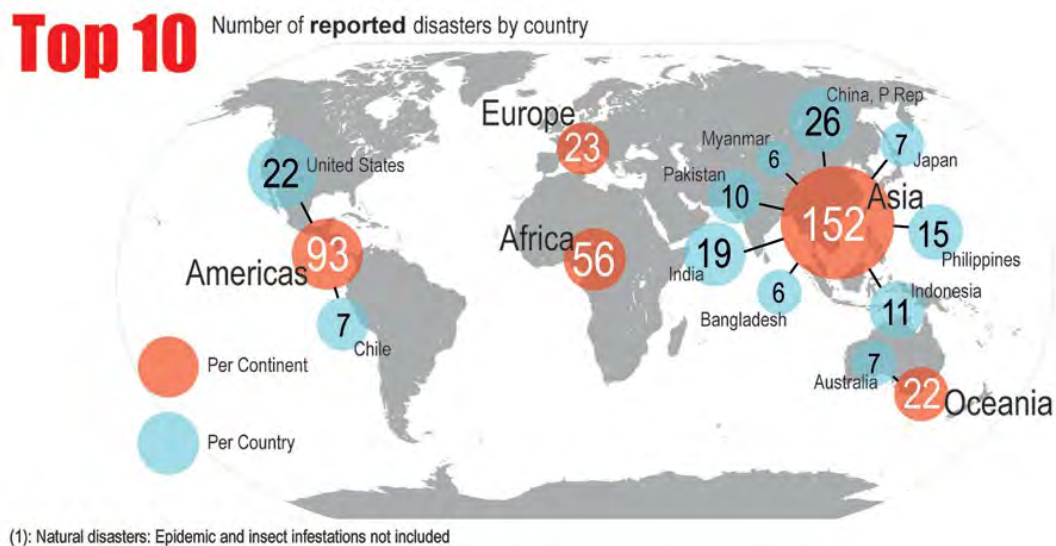
Το 2015, καταγράφηκαν 346 φυσικές καταστροφές στη βάση δεδομένων EM-DAT. Καταγράφηκαν συνολικά 22.773 νεκροί, έπληξαν πάνω από 98 εκατομμύρια κατοίκους και προκλήθηκαν οικονομικές ζημιές 66,5 δις δολάρια.

Επίσης το 2015, θεωρείται ως το θερμότερο έτος που έχει καταγραφεί στην ιστορία. Κύματα καύσωνα, έπληξαν την Ευρώπη το καλοκαίρι προκαλώντας 3.275 θανάτους στη Γαλλία. Στην Ασία η Ινδία και το Πακιστάν βίωσαν τους πιο ισχυρούς καύσωνες των τελευταίων χρόνων με 2248 και 1229 θανάτους αντίστοιχα. Επιπλέον, 32 ξηρασίες καταγράφηκαν, που επηρέασαν πάνω από 50.500.000 ανθρώπους καταδεικνύοντας την επίδραση του Ελ Νίνιο. Οι πλημμύρες που παραδοσιακά πλήττουν κάθε χρόνο τους περισσότερους ανθρώπους, το 2015 βρέθηκαν στη δεύτερη θέση μετά τις ξηρασίες (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Οι φυσικές καταστροφές σε αριθμούς- Συγκριτικός πίνακας έτους 2015 με τον ετήσιο μέσο όρο των ετών 2005-2014. Πηγή: (CRED, “Disaster Data: A Balanced Perspective”, February 2016)

Σε παγκόσμιο επίπεδο, η Ασία ήταν και πάλι η πιο πληγείσα ήπειρος από φυσικές καταστροφές (Εικόνα 2).



Εικόνα 2: Οι φυσικές καταστροφές με αριθμούς ανά ήπειρο και ανά χώρα το 2015. Πηγή: (CRED, “Disaster Data: A Balanced Perspective”, February 2016)

Η έκταση και η σοβαρότητα του προβλήματος των καταστροφών σε παγκόσμιο επίπεδο γίνεται αμέσως αντιληπτή όταν συνειδητοποιήσει κανείς τη διεθνή κινητοποίηση οργανισμών και φορέων σε αυτόν τον τομέα. Το ζήτημα της μείωσης του κινδύνου καταστροφής ανελίσσεται τις τελευταίες δεκαετίες στην ατζέντα των διεθνών πολιτικών (Γκουντρομίχου, 2015). Αν λάβουμε υπόψη μας ότι «υπάρχουν μελέτες που

καταδεικνύουν ότι αυξάνεται ο αριθμός και η σφοδρότητα των φαινομένων που σχετίζονται με τον καιρό και το κλίμα» (Lloyds, 2006; DEFRA 2012; Horton, 2014) καταλαβαίνουμε γιατί πλέον οι φυσικές καταστροφές αντιμετωπίζονται ως ένα διεθνές ζήτημα.

Οι Φυσικές Καταστροφές οι οποίες έχουν ήδη συμβεί ή δύναται να συμβούν στην Ελλάδα είναι πολυάριθμες και ποικίλες. Το ιδιαίτερο γεωλογικό καθεστώς της χώρας μας την κατατάσσει στην 6η θέση σεισμογενών χωρών παγκοσμίως ενώ η καταγραφή 39 ενεργών ηφαιστειακών κέντρων στο χώρο του νοτίου Αιγαίου την καθιστά μια από τις πλέον ηφαιστειογενείς περιοχές στον πλανήτη. Εκτός από τους σεισμούς και τις ηφαιστειακές εκρήξεις, οι πλημμύρες, οι κατολισθήσεις, οι πυρκαγιές είναι κάποιες από τις υπόλοιπες Φυσικές Καταστροφές οι οποίες πλήττουν την Ελλάδα.

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα των σεισμών και της ηφαιστειότητας, τον τρόπο γένεσης αυτών, των επιπτώσεών τους στις ανθρώπινες δραστηριότητες αλλά και την εκπαίδευση πάνω στους τρόπους πρόληψης και προστασίας από τους κινδύνους που εγκυμονούν. Πρόκειται για καθαρά εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο με χρήση των σύγχρονων τεχνολογιών (LAMS) αλλά και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, σχεδιάζει και υλοποιεί διδακτικά σενάρια βασισμένα στην Ανακαλυπτική μάθηση.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία, σε έντυπη αλλά και ηλεκτρονική μορφή είναι εκτενής (Λέκκας, 1996; Ο.Α.Σ.Π., 2007; Παπαζάχος & Δρακόπουλος, 1992; www.oasp.gr; deucalion.edu.gr, κ.α.) με οδηγίες αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων. Το εκπαιδευτικό υλικό το οποίο έχει προκύψει από σχολικά projects αλλά και διάφορα κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επίσης βρίσκεται στη διάθεση εκπαιδευτικών και μαθητών.

Η καινοτομία στο παρόν εγχείρημα έγκειται στο γεγονός ότι πρόκειται για ένα οργανωμένο και δομημένο διδακτικό σενάριο, το οποίο εκτυλίσσεται σε 5 μαθήματα, σε συμφωνία με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ενώ ταυτόχρονα ενσωματώνει οδηγίες για τη διαχείριση σεισμικού και ηφαιστειακού κινδύνου στις σχολικές μονάδες. Η επιλογή για τον σχεδιασμό των επιμέρους παρεμβάσεων με το Μοντέλο της Μικτής Μάθησης (με εξ' αποστάσεως και δια ζώσης διδασκαλία) καθώς και το Μοντέλο της Ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom), όπως και η δημιουργία πρωτότυπου ψηφιακού ηλεκτρονικού υλικού καθιστά το συνολικό αποτέλεσμα ιδιαιτέρως ξεχωριστό.

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε στους μαθητές του Εσπερινού Γυμνασίου μιας μεγάλης πόλης της Δυτικής Ελλάδας. Οι εκπαιδευόμενοι, αξιοποιώντας στο έπακρο τη διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση, ολοκλήρωσαν τις επιμέρους δραστηριότητες με τον δικό τους ρυθμό και στον δικό τους χρόνο. Στο τέλος της διαδικασίας σχεδίασαν τις δικές τους ενέργειες χρησιμοποιώντας τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις.

Οι δράσεις εκπαίδευσης – ενημέρωσης για τους φυσικούς κινδύνους στα σχολεία της Ελλάδας

Στην Ελλάδα οι δράσεις εκπαίδευσης-ενημέρωσης της Πολιτείας για τους φυσικούς κινδύνους στα σχολεία έως σήμερα περιλάμβαναν ενημερωτικές ομιλίες, πλούσιο έντυπο ενημερωτικό υλικό, υλικό μέσω του διαδικτύου και των CD-ROMs, εκπαιδευτικές ασκήσεις βιωματικού χαρακτήρα κυρίως όμως μόνο σε θέματα διαχείρισης σεισμικού κινδύνου και κυρίως μέσα από δράσεις του Οργανισμού Αντισεισμικής Προστασίας (Ο.Α.Σ.Π.).

Η Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαβιβάζει στην αρχή της σχολικής χρονιάς σε όλα τα σχολεία έγγραφο του Ο.Α.Σ.Π. με θέμα «Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες», επισυναπτόμενο Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα.

Η γνώση γίνεται ακόμα πιο κρίσιμος παράγοντας αφού πολλές ανθρώπινες απώλειες θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί εάν υπήρχε η σωστή εκπαίδευση. Είναι ευθύνη της δημόσιας παιδείας να εκπαιδεύσει τους πολίτες όχι μόνο να γνωρίζουν την απειλή των φυσικών κινδύνων αλλά και πως θα τους αντιμετωπίσουν.

Θεωρίες με βάση τις οποίες σχεδιάστηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις

Το μοντέλο της Μικτής Μάθησης

Το μοντέλο της Μικτής Μάθησης συνδυάζει την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με τη μάθηση μέσω διαδικτύου, μειώνοντας έτσι το χρόνο παρακολούθησης στη φυσική τάξη (Dziuban, Hartman & Moskal, 2004). Αναμειγνύεται η πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία με την ηλεκτρονική μάθηση με τέτοιο τρόπο, ώστε η μια μέθοδος να στηρίζει λειτουργικά την άλλη (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004; Ginns & Ellis, 2007).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό της μεθόδου αυτής είναι η πολυδιάστατη επικοινωνία που υπάρχει μεταξύ των μελών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα επισημαίνεται αυξημένη αλληλεπίδραση ανάμεσα στο μαθητή και στον εκπαιδευτικό, ανάμεσα στους μαθητές, μεταξύ των μαθητών και των εξωτερικών πηγών (Derntl & Motsching-Pitrik, 2004; Dziuban, Hartman & Moskal, 2004; Ginns & Ellis 2007).

Το μοντέλο της «Ανεστραμμένης Τάξης» (“Flipped Classroom”)

Η «Ανεστραμμένη τάξη» είναι ένα μοντέλο Μικτής μάθησης, στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν παρακολουθώντας βιντεοδιαλέξεις ή άλλο εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι, ενώ η «εργασία για το σπίτι» γίνεται στη σχολική τάξη με τον καθηγητή και τους μαθητές να συζητούν και να επιλύουν απορίες (Κανδρούδη & Μπράτιτσης, 2013).

Για την υλοποίηση του μοντέλου, αξιοποιείται η εξ αποστάσεως συμβολή της τεχνολογίας, αφού απαιτείται η χρήση μιας πλατφόρμας online εκπαίδευσης. Το πλαίσιο

περιλαμβάνει τρία στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής: πριν την τάξη (pre-class), μέσα στην τάξη (in-class) και μετά την τάξη (post-class) (Estes et al., 2014). Το αρχικό και το τελικό στάδιο πραγματοποιούνται από τους μαθητές εξ αποστάσεως.

Θεωρία της Ανακαλυπτικής ή Διερευνητικής μάθησης του Bruner

Από τα αρχαία χρόνια, οι Έλληνες Φιλόσοφοι όπως ο Πλάτωνας και ο Σωκράτης, είχαν επισημάνει τη σημασία του να μαθαίνει κανείς μόνος του, κάνοντας χρήση των εσωτερικών του εμπειριών και δυνατοτήτων.

Η κεντρική ιδέα του Jerome Bruner (1915-2016) είναι ότι οποιοδήποτε θέμα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά σε οποιοδήποτε παιδί σε κάθε στάδιο της εξέλιξής του. Ορίζει τον ρόλο του δασκάλου ως εκείνου ο οποίος θα «μεταφράσει» τις πληροφορίες σε τέτοια μορφή, κατάλληλη για το επίπεδο κατανόησης του κάθε μαθητή. Έτσι προέκυψε η ιδέα των σπειροειδών προγραμμάτων σπουδών (Bruner, 1960). Ιδεατά, κατά τον Bruner, το ενδιαφέρον για το θέμα που διδάσκεται θα πρέπει να είναι το πιο ισχυρό κίνητρο για τη μάθηση και όχι οι εξωτερικοί στόχοι, οι βαθμοί και το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Υποστηρίζει ότι οι μαθητές οφείλουν να διδάσκονται το πώς να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης. Θεωρεί τη γνώση ως μια διαδικασία και όχι ως ένα προϊόν (Bruner, 1996).

Μεθοδολογία και σχεδιασμός

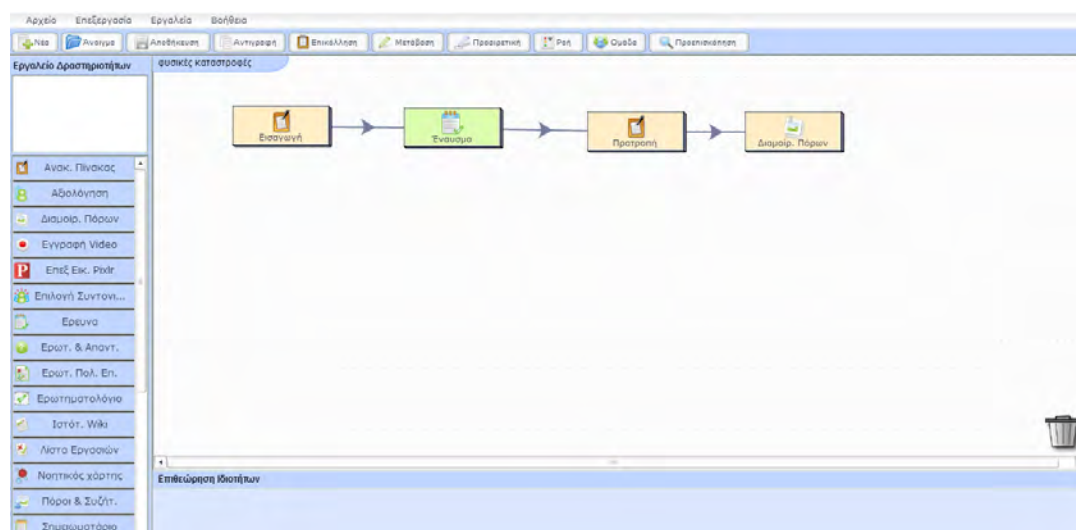
Οι ΤΠΕ που συνδυάζουν ένα μεγάλο μέρος από τις διαθέσιμες τεχνολογίες, θεωρούνται ως το πλέον ισχυρό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την υποστήριξη της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Μικρόπουλος, 2006).

Η Online πλατφόρμα εκπαίδευσης LAMS (Learning Activity Management System- Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων)

Το Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS-Learning Activity Management System) είναι Διαδικτυακό Ελεύθερο Λογισμικό Ανοικτού Κώδικα (Ε-ΛΑΚ) που υποστηρίζει τη σχεδίαση, συγγραφή, διαχείριση και εποπτεία της εκτέλεσης μαθημάτων με τη μορφή ακολουθιών μαθησιακών δραστηριοτήτων (Παπαδάκης κ. ά., 2010). Παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας, διαχείρισης υποστήριξης όχι μόνο ατομικών αλλά και συνεργατικών μαθησιακών δραστηριοτήτων. Είναι ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης (Εικόνα, 3). Το εν λόγω σύστημα υποστηρίζεται από το LAMS Foundation, που είναι ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός, που επιμελείται την έρευνα την ανάπτυξη του συστήματος μαθησιακών δραστηριοτήτων και εννοιών σχετικών με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πλοηγούνται στις δραστηριότητες, όπως σε έναν δικτυακό τόπο στο Internet (Εικόνα 4). Η εκπόνηση μιας ακολουθίας δραστηριοτήτων στο LAMS περιλαμβάνει, προβολή περιεχομένου σε διάφορες μορφές (κείμενο, υπερκείμενο, υπερμέσα, εικόνες, κινούμενα σχέδια, ήχος, video, αντικείμενα εικονικής πραγματικότητας), συμμετοχή σε ατομικές ή ομαδικές δράσεις και χρήση εργαλείων

επικοινωνίας (Chat, Forum), κουμπιών πλοήγησης και αξιοποίηση εξωτερικών πηγών μέσω υπερσυνδέσεων.



Εικόνα 3: Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων-Περιβάλλον σχεδίασης της μαθησιακής ακολουθίας



Εικόνα 4: Περιβάλλον εργασίας εκπαιδευόμενου-Παράδειγμα

Μέσω της σελίδας: <http://www.lamscommunity.org> το παραγόμενο υλικό μπορεί να διαμοιραστεί, να επαναχρησιμοποιηθεί ή να τροποποιηθεί, με τους χρήστες να προσαρμόζουν την ακολουθία στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες, αφαιρώντας ή προσθέτοντας δραστηριότητες. Για να έχει κανείς πρόσβαση στο διδακτικό υλικό θα πρέπει

να εγγραφεί και γίνει μέλος της κοινότητας.

Σχεδιασμός των διδακτικών παρεμβάσεων

Κατά την πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε μια μικρή σε έκταση έρευνα με ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές. Βασίστηκε κυρίως στην ανάδειξη και μελέτη των προσωπικών εμπειριών, αναγκών κι επιθυμιών τους.

Αρχικά τους ζητήθηκε να προβληματιστούν για το πότε ένα «φυσικό φαινόμενο» μπορεί να αποτελέσει έναν «φυσικό κίνδυνο» και κατά το πόσο έχουν συνειδητοποιήσει ότι ο ανθρώπινος παράγοντας μπορεί να ενισχύσει, και να επιταχύνει σε μεγάλο βαθμό τις φυσικές διεργασίες. Επίσης, έγινε μια προσπάθεια να ανιχνευτούν οι εναλλακτικές ιδέες και αντιλήψεις των μαθητών για τα γενεσιουργά αίτια των φυσικών καταστροφών επηρεασμένες από τα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του τρόπου ανατροφής τους. Κατόπιν τους ζητήθηκε να ανασύρουν τα βιώματα τους και να αναρωτηθούν πόσο ενημερωμένοι-προετοιμασμένοι αισθάνονται για την αντιμετώπιση των κινδύνων από την εκδήλωση ακραίων φυσικών φαινομένων. Τέλος, εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για ποιο από τα εν δυνάμει καταστροφικά φυσικά φαινόμενα θα ήθελαν να ενημερωθούν περισσότερο. Υιοθετήθηκε το σχήμα «έρευνα-δράση». Η έρευνα αυτή λειτούργησε και ως κέντρισμα για την ενεργοποίηση των μαθητών και την επίτευξη των στόχων της διδακτικής παρέμβασης.

Στη δεύτερη φάση του σχεδιασμού της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των μαθητών, εστίασαμε στους σεισμούς και τα ηφαίστεια. Σχεδιάστηκαν μαθησιακές δραστηριότητες και το ζητούμενο δεν ήταν η αποστήθιση των ορισμών αλλά η κατανόηση των απόψεων της επιστήμης, σχετικά με τη δομή της Γης και την κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών.

Οι μαθητές παρατήρησαν χάρτες, έκαναν υποθέσεις για τη δομή και το εσωτερικό της Γης, και έλεγξαν την ορθότητα των υποθέσεών τους. Εργάστηκαν με τον διάσημο παγκόσμιο χάρτη των Heezen και Thompson άσκησαν την παρατηρητικότητα τους και απάντησαν σε ερωτήσεις. Στη συνέχεια, διασκέδασαν ενώνοντας τα κομμάτια ενός ηλεκτρονικού πάζλ μάθησης, μαθαίνοντας τα ονόματα από τις μεγαλύτερες λιθοσφαιρικές πλάκες και συνθέτοντας το φλοιό της γης. Ακολούθως, παρακολούθησαν μια προσομοίωση η οποία παρουσιάζει μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα, μια διαδικασία που κράτησε εκατομμύρια χρόνια και μας έδωσε την σημερινή μορφή του φλοιού της Γης.

Για την προσομοίωση κίνησης των λιθοσφαιρικών πλακών και για την καλύτερη κατανόηση των κινήσεων τους από τους μαθητές χρησιμοποιήσαμε ως μοντέλα γεμιστά μπισκότα «oreo» και προσομοιάσαμε την κίνηση (Εικόνα 5).



Εικόνα 5: Προσομοίωση με μπισκότα Όρεο - Κίνηση Λιθοσφαιρικών πλακών

Για να γίνει εφικτή η κατανόηση των λιθοσφαιρικών πλακών και η λειτουργία των ρευμάτων μεταφοράς, δημιουργήσαμε προσομοιώσεις χρησιμοποιώντας απλά καθημερινά υλικά. Με τη χρήση καθημερινών αντικειμένων όπως το λάδι, το μέλι, το γάλα, οι ρυζογκοφρέτες, προσομοιώθηκαν διεργασίες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο εσωτερικό της γης και έγιναν συσχετισμοί των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν σε πραγματικές συνθήκες. Βιντεοσκοπήθηκαν και αναρτήθηκαν δυο βίντεο με τίτλο Γεω-μαγείρεμα I και Γεω-μαγείρεμα II (Εικόνα 6).



Προσομοίωση Ρεύματα μεταφοράς θερμότητας



Προσομοίωση η κίνηση των λιθοσφαιρικών πλακών αποτέλεσμα των ρευμάτων μεταφοράς θερμότητας

Εικόνα 6: Γεω-μαγειρέματα I & II

Κατόπιν, μέσα από δραστηριότητες και ερωτήσεις καθοδηγούμενης ανακάλυψης, οι μαθητές εντόπισαν τη σχέση ανάμεσα στη σεισμικότητα, την ηφαιστειότητα και τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών. Χρησιμοποίησαν ένα παγκόσμιο διαδραστικό χάρτη στον οποίο οι μαθητές εμφάνιζαν διαδοχικά τα όρια των λιθοσφαιρικών πλακών, τα ηφαίστεια και τις εστίες των σεισμών. Ταυτόχρονα εξοικειώθηκαν με την Αγγλική

ορολογία των δύο φαινομένων.

Ακολουθώντας, παρακολούθησαν βίντεο - προσομοιώσεις τα οποία διασκευάστηκαν από τους συγγραφείς με σκοπό οι μαθητές να γνωρίσουν τα διαφορετικά αίτια γέννησης σεισμών και ηφαιστειών. Τα βίντεο μπορούν να προσπελαστούν από τους παρακάτω συνδέσμους:

- Σύγκλιση ηπειρωτικών λιθοσφαιρικών πλακών
- Σύγκλιση ηπειρωτικής και ωκεάνιας λιθοσφαιρικής πλάκας
- Σύγκλιση ωκεάνιων λιθοσφαιρικών πλακών
- Απόκλιση των λιθοσφαιρικών πλακών - Μεσοωκεάνιες ράχες
- Παράλληλη κίνηση πλακών
- Θερμές κηλίδες (Hot spot)

Μετέπειτα, εστιάσαμε τη διδασκαλία μας στην ηφαιστειακή και σεισμική δραστηριότητα του Ευρωπαϊκού και Ελλαδικού χώρου. Σε αυτό τον σχεδιασμό δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση, στην ηφαιστειακή δράση και τις ενέργειες πρόληψης και αντιμετώπισης του φαινομένου. Αξιοποιήσαμε εκπαιδευτικές δραστηριότητες από εγχειρίδια διαχείρισης κρίσεων και διαδικτυακούς τόπους με διαθέσιμο σχετικό υλικό, με σκοπό οι μαθητές μας να ενημερωθούν και να γίνουν περισσότερο ικανοί να ανταπεξέλθουν κατά τη διάρκεια εκδήλωσης κάποιου ανάλογου φυσικού φαινομένου.

Οι μαθητές εργάστηκαν με θεματικούς χάρτες -πολιτικό χάρτη και χάρτη ηφαιστειών και σεισμικών γεγονότων Ευρώπης, συνδύασαν τις πληροφορίες και εντόπισαν και κατέγραψαν τις σεισμογενείς χώρες της Ευρώπης αλλά και τις Ευρωπαϊκές χώρες όπου υπάρχουν ηφαίστεια. Αναζήτησαν και εντόπισαν τη θέση των ενεργών ηφαιστειών στο χάρτη της Google και σημείωσαν τη θέση τους στο χάρτη.

Οι μαθητές παρακολούθησαν ένα βίντεο που παρουσιάζει την ιστορία του ηφαιστείου της Σαντορίνης μέσα σε ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Το ηφαίστειο της Σαντορίνης προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών, των γεωλόγων, ιστορικών και αρχαιολόγων, λόγω της ενεργής τεκτονικής του χώρου. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τη δράση του ηφαιστείου και τις αλλαγές που συνέβησαν στον συγκεκριμένο χώρο. Αντλούν τις απαντήσεις τους από την παρακολούθησή του βίντεο.

Μελέτησαν άρθρο εφημερίδας, στο οποίο περιγράφεται η ηφαιστειακή δραστηριότητα του ηφαιστείου Μπαρντάρμπουνγκα στην Ισλανδία, και οι επιπτώσεις αυτής της έκρηξης. Μελέτησαν κείμενο, και παρακολούθησαν βίντεο στο οποίο παρουσιάζονται πληροφορίες για τη δραστηριότητα του υποθαλάσσιου ηφαιστείου Κολούμπο που βρίσκεται βορειοανατολικά της Σαντορίνης και απάντησαν σε ένα σύνολο ερωτήσεων

καθοδηγούμενης ανακάλυψης.

Παρακολούθησαν το δραματοποιημένο ντοκιμαντέρ παραγωγής του BBC: «Πομπηία, η τελευταία μέρα». Η ταινία αναπαριστά τις τελευταίες 24 ώρες της έκρηξης του Βεζούβιου, τις 24 Αυγούστου του 79 μ.Χ., ενώ παράλληλα ερευνά τις συνέπειες που είχε αυτό το τρομακτικό γεγονός σε πραγματικά πρόσωπα που ανασύρθηκαν και αναγνωρίστηκαν από την αρχαιολογική έρευνα.. Η τελευταία έκρηξη του Βεζούβιου είχε γίνει πριν από 1.800 χρόνια, έτσι οι κάτοικοι της Πομπηίας όχι μόνο δεν περίμεναν, αλλά ούτε καν γνώριζαν τον κίνδυνο που απειλούσε τη ζωή τους.

Οι μαθητές μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων μαθαίνουν για τις ενέργειες που αφορούν στην προετοιμασία τους για αντιμετώπιση έκτακτης ανάγκης λόγω ηφαιστειακής έκρηξης. Μαθαίνουν για τους κινδύνους που προέρχονται από τη λάβα, τα αέρια, και την ηφαιστειακή στάχτη.

Ακολούθησε μια δραστηριότητα συζήτησης και σχολιασμού. Το θέμα της συζήτησης που προτάθηκε αφορούσε στην επιλογή των ανθρώπων να μην λαμβάνουν υπόψη τους τον ηφαιστειακό κίνδυνο αλλά κάποιους άλλους παράγοντες και να συνεχίζουν να επιλέγουν ως τόπο διαμονής τους περιοχές με αυξημένο ηφαιστειακό κίνδυνο (π.χ. Σαντορίνη, Ισλανδία, Ιταλία, Φιλιππίνες, Ινδονησία). Ο εκπαιδευτικός είχε την ευθύνη να καθοδηγήσει τη συζήτηση, έτσι ώστε να οι μαθητές να γνωρίσουν τις θετικές επιδράσεις που προκύπτουν από την ηφαιστειότητα. (Εύφορα εδάφη, Θερμές πηγές για ιαματικούς σκοπούς, γεωθερμία, εμφιάλωση και πώληση ανθρακούχου νερού, εκμετάλλευση των ηφαιστειακών κοιτασμάτων, ανάπτυξη ιαματικού, επιστημονικού τουρισμού και περιπέτειας). Κατά τη διάρκεια της συζήτησης παρουσιάστηκαν στους μαθητές εικόνες που συνδέονται με την αξιοποίηση των φαινομένων που συνδέονται με την ηφαιστειότητα, η οποία έχει δημιουργήσει εισοδήματα για πολλούς ανθρώπους.

Οι μαθητές προκειμένου να αποσαφηνίσουν κάθε έννοια που χρησιμοποιείται για την περιγραφή των σεισμικών γεγονότων, τους ζητήθηκε να δημιουργήσουν ένα αλφαβητάρι εννοιών για το σεισμό.

Ο κάθε μαθητής αναζητά τους ορισμούς σε βιβλία ή στο διαδίκτυο και αναρτά τον ορισμό της έννοιας που διάλεξε σε έναν ηλεκτρονικό πίνακα που δημιουργήσαμε με την εφαρμογή padlet. Τον πίνακα τον ονομάσαμε, «Το αλφαβητάρι του σεισμού» (Εικόνα 7).

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώθηκαν για την χρηστικότητα των δικτυακών τόπων του Γεωδυναμικού Ινστιτούτου Αθηνών και του Εργαστηρίου Σεισμολογίας του τομέα Γεωφυσικής- Γεωθερμίας του τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Μέσα από δραστηριότητες επιβεβαίωσαν την έντονη σεισμικότητα της χώρας μας αφού καταγράφονται αρκετές σεισμικές δονήσεις μέσα σε 48 ώρες, τη συχνότητα των σεισμικών γεγονότων και τα μεγέθη τους. Οι μαθητές ανακάλυψαν ότι οι περισσότεροι σεισμοί στην Ελλάδα έχουν επίκεντρο στον υποθαλάσσιο χώρο και ότι οι μεγαλύτεροι σεισμοί ακολουθούν τη ζώνη

σύγκλισης των λιθοσφαιρικών πλακών αφού η αποτύπωσή τους στο χάρτη παρουσιάζει ένα τοξοειδές σχήμα.



Εικόνα 7: Πίνακας αναρτήσεων "Το αλφαβητάρι του σεισμού"

Στη συνέχεια παρατήρησαν δορυφορικές εικόνες όλων των περιοχών της Γης τη νύχτα και συμπέραναν ότι οι έντονα φωτισμένες περιοχές είναι αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη αστικοποίηση, στοιχείο που τις καθιστά τρωτές απέναντι στους φυσικούς αλλά και στους τεχνολογικούς κινδύνους.

Ένα video από το ειδησεογραφικό κανάλι *euronews*, το οποίο παρουσιάζει τις ασκήσεις ετοιμότητας που έχουν καθιερώσει στα σχολεία στην Ιαπωνία κάθε 1η Σεπτεμβρίου εθνική ημέρα συναγερμού για τις φυσικές καταστροφές, διαπίστωσαν τη σοβαρότητα που δείχνουν στην εκπαίδευση για τον κίνδυνο άλλες χώρες που παρουσιάζουν ανάλογη επικινδυνότητα από τους φυσικούς κινδύνους.

Στη συνέχεια εργάστηκαν με τον Χάρτη Σεισμικής Επικινδυνότητας της Ελλάδας, με άρθρα δημοσιευμένα στον ηλεκτρονικό τύπο και τους ζητήθηκε και να αξιολογήσουν συμπεριφορές των ανθρώπων κατά τη διάρκεια σεισμού και να καταγράψουν τις αιτίες που οδήγησαν σε μεγάλη καταστροφή.

Ακολούθησαν δραστηριότητες για να βοηθήσουμε τους μαθητές, να συσχετίσουν τα

σεισμικά φαινόμενα με τα τσουνάμι. Διάβασαν κείμενα του ηλεκτρονικού τύπου, παρακολούθησαν βίντεο, απάντησαν σε ερωτήσεις καθοδηγούμενης ανακάλυψης και ενημερώθηκαν για αυτό το φαινόμενο που είναι απόρροια σεισμικής δραστηριότητας μεγάλου ως επί τω πλείστων μεγέθους και που σε αρκετές περιπτώσεις, οι απώλειες ζώων και περιουσιών προκαλούνται από το τσουνάμι και όχι από αυτό καθεαυτό το σεισμικό συμβάν.

Στη συνέχεια, ακολουθούν οι δραστηριότητες πρόληψης και προετοιμασίας των μαθητών για το σεισμό. Παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό video με οδηγίες για προστασία από τους σεισμούς από τη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας.

Περιπλανήθηκαν στην σελίδα του ΟΑΣΠ (Οργανισμού Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας) και από πολύ καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες αλληλεπίδρασης και πληροφόρησης, διασκεδάζοντας, έμαθαν για το σεισμό και για τα μέτρα προστασίας που μπορούμε να πάρουμε πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό. Επίσης για εμπέδωση των κανόνων αντισεισμικής προστασίας τους δόθηκαν για διάβασμα οι πλήρεις οδηγίες αντισεισμικής προστασίας.

Κατά την τρίτη φάση, οι μαθητές ανέλαβαν δράση και πήραν την πρωτοβουλία να σχεδιάσουν τις δικές τους δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τις γνώσεις που απέκτησαν. Επέλεξαν να πάρουν συνέντευξη από μία γυναίκα η οποία επέζησε από τον σεισμό της Κεφαλλονιάς το '53. Η γυναίκα αυτή ήταν μόλις 17 ετών όταν θάφτηκε κάτω από τα συντρίμια κατά τη διάρκεια ενός μετασεισμού, μαζί με την αδελφή της, την οποία και έχασε. Νοσηλεύτηκε για μεγάλο διάστημα σε Πάτρα και Αθήνα μέχρι να αναρρώσει πλήρως από τους πολύ σοβαρούς τραυματισμούς που υπέστη. Από το συγκεκριμένο βίωμα γίνεται προφανές ότι εάν οι κάτοικοι ήταν εκπαιδευμένοι, εάν υπήρχαν κανονισμοί και οδηγίες για το πως θα πρέπει να φέρονται σε περίπτωση σεισμού, θα γνώριζαν οι νεαρές κοπέλες ότι δεν έπρεπε να πλησιάσουν στα μισογκρεμισμένα σπίτια για οποιοδήποτε λόγο. Επίσης επέλεξαν να οργανώσουν μία εκστρατεία ανίχνευσης σεισμικών κινδύνων στο περιβάλλον του σχολείου, φυσικά των μη δομικών υλικών η οποία και είχε ως αποτέλεσμα να μετακινηθούν κάποια αντικείμενα, κάποια να στεριωθούν πιο γερά και στο τέλος να συνταχθεί μια αναφορά προς τη Διεύθυνση με τις ενέργειες που διεκπεραιώθηκαν.

Κατά τη διάρκεια εξέλιξης του διδακτικού σεναρίου, οι μαθητές, σε μορφή ανακεφαλαίωσης και όχι αξιολόγησης, εμπλέκονταν σε δραστηριότητες επιλογής σωστών απαντήσεων, με βάση του τι είχαν διδαχθεί. Κάνοντας μια ποιοτική εκτίμηση των απαντήσεών τους, είναι εμφανές ότι επιτεύχθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό οι διδακτικοί στόχοι οι οποίοι τέθηκαν στην αρχή της κάθε διδακτικής ώρας.

Συμπεράσματα

Επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε και να αξιοποιήσουμε τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για να συμβάλλουμε επιπλέον, στους στόχους του νέου και ιδιαίτερα του ψηφιακού σχολείου. Θελήσαμε να διδάξουμε θεματικές ενότητες

που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της τυπικής εκπαίδευσης, διευρύνοντας το πλαίσιο ώστε να ενσωματωθούν και οι ήδη υπάρχουσες οδηγίες διαχείρισης κρίσιμων καταστάσεων που προκύπτουν από Φυσικές Καταστροφές. Εμπλουτίσαμε τη διδασκαλία μας με πρόσθετο υλικό πολυμέσων, η παρακολούθηση του οποίου απαιτεί επιπλέον χρόνο από αυτόν που έχουμε στην διάθεσή μας μέσα σε μια διδακτική ώρα. Με τη μέθοδο της Μικτής μάθησης και της Ανεστραμμένης Τάξης μπορέσαμε να ξεπεράσουμε χρονικούς περιορισμούς που θέτει το ωρολόγιο πρόγραμμα, αλλά και περιορισμούς που θέτει η απόσταση, αφού σε ορισμένες περιπτώσεις η παρουσία των μαθητών κάποιες φορές, στην τάξη είναι αδύνατη. Εξάλλου κατά την Gray (2006), η Μικτή Μάθηση συνδυάζει τις δοκιμασμένες παραδοσιακές μεθόδους μάθησης με τη νέα τεχνολογία, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συνεργατικού και δυναμικού πλαισίου μάθησης. Εξαιτίας των ιδιαιτέρων συνθηκών που διέπουν τα Εσπερινά Γυμνάσια, η διαφοροποιημένη αυτή προσέγγιση έδωσε στους μαθητές η δυνατότητα να μελετούν στο χρόνο που αυτοί επιλέγουν και με το ρυθμό που επιθυμούν, και να έχουν επιπλέον χρόνο για να κατανοήσουν το περιεχόμενο αλλά και να επαναλάβουν κάποιο μάθημα όσες φορές θέλουν. Το διδακτικό σενάριο που προέκυψε δεν ήταν ένα στατικό σχέδιο διδασκαλίας, αλλά μια δυναμική και ευέλικτη πρόταση που μας προμήθευσε με εφορμήσεις και προτάσεις, τις οποίες τροποποιήσαμε και ενσωματώσαμε στην διδακτική μας πρακτική.

Γενικά, πρόκειται για μια συνολική προσπάθεια καλών πρακτικών, με επίτευξη των διδακτικών στόχων που τέθηκαν, μέγιστη εμπλοκή των εκπαιδευόμενων οι οποίοι ήρθαν σε επαφή με καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, ανακαλύπτοντας της γνώση βήμα – βήμα.

Βιβλιογραφία

- Bruner J. S. (1960) *The Process of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner J. S. (1991) The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32
- Bruner J. S. (1996) *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Derntl, M. & Motsching-Pitrik R. (2004). The role of structure, patterns, and people in blended learning. *Internet and Higher Education*, 8, pp. 111-130.
- Dziuban, C., Hartman, J. & Moskal, P. (2004). Blended Learning. *Research Bulletin*, Vol. 7, I. 7.
- Estes. M. D., Ingram, R. & Liu, J. C. (2014). *A review of flipped classroom research, practice, and technologies*. International HETL Review, Volume 4, Article 7, Διαθέσιμο online: <https://www.hetl.org/feature-articles/a-review-of-flipped-classroom-research-practice-and-technologies.html>, Προσπελάστηκε στις

25/12/2016

- Ginns, P. & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *Internet and Higher Education*, 10, pp. 53-64.
- Gray, C. (2006). *Blended Learning: Why Everything Old Is New Again—But Better*. Διαθέσιμο on-line: <http://www.learningcircuits.org/2006/March/gray.html>, προσπελάστηκε στις 25/12/2016
- Hertz, M. (2012). *The Flipped Classroom: Pro and Con*. Edutopia. Διαθέσιμο on-line: <http://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz.html> προσπελάστηκε 25/12/2016
- Horton, R., Beaglehole, R., Bonita, R., Raeburn, J., McKee, M. and Wall, S., (2014). From public to planetary health: a manifesto. *The Lancet* 383: 847.
- Kurtz, G., Tsimmerman, A. & Steiner-Lavi, O. (2014). The Flipped-Classroom Approach: The Answer to Future Learning? *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Vol 17, No 2, pp. 172– 182, DOI: 10.2478/eurodl-2014-0027.
- Lloyd's (2006). *Climate Change: Adapt or Bust, 360 Risk Project Paper No.1*, London: Lloyd's.
- Strayer, J. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and flip classroom that used an intelligent tutoring system*. Ph.D. dissertation, Ohio State University
- Γ.Γ.Π.Π. (2003). *Γενικό Σχέδιο Πολιτικής Προστασίας " Ξενοκράτης"*. Αθήνα.
- Γκουντρομίχου Χ., Δ. Μ. (2015). *Διαχείριση Καταστροφών και Κρίσεων σε Εθνικό και Διεθνές Επίπεδο-Διεθνής Διαμεσολάβηση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Κανδρούδη Μ. & Μπράτισης Θ. (2013). Η Αντεστραμμένη Διδασκαλία (Flipped Learning) ως συνεργατική προσέγγιση μάθησης: Βιβλιογραφική επισκόπηση. *3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*, 10-12 Μαΐου 2013 Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Λέκκας Ε. (1996). *Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές*. Αθήνα
- Λέκκας Ε., Α. Ε. (2015). *Εισαγωγή στη θεωρία Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων*. ΕΚΠΑ
- Μικρόπουλος, Τ.Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά

Γράμματα.

Ο.Α.Σ.Π (2007) «Σεισμός – Η Γνώση είναι Προστασία». ΟΑΣΠ Access, Αθήνα.

Παπαδάκης Σ., Πασχάλης Γ., Ρώσσιου Ε. & Δόβρος Ν. (2010). Εκπαίδευση και Πρακτική με το Ελεύθερο Ανοικτό Διαδικτυακό Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS). *2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση*, 23-25 Απριλίου 2010 (σ.σ. 1598-1603).

Παπαζάχος Β. & Δρακόπουλος Ι. (1992). *Σεισμοί και Μέτρα Προστασίας*. Ζήτη, Θεσσαλονίκη.

Τζίμας, Β. (2009). Διδακτικά Σενάρια με τη Συνδρομή των ΤΠΕ. *1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.

www.oasp.gr

<http://deucalion.edu.gr>

Καινοτομία στην Εκπαίδευση. «Ωρες Ευφυΐας»

Χρυσανθοπούλου Κωνσταντίνα

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.07, M.Ed. konstantinachryss@gmail.com

Περίληψη

Η καινοτομία «Ωρες Ευφυΐας», η οποία περιγράφεται στην παρούσα εργασία, εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής καινοτομίας. Πρόκειται για την ιδέα του Genius Hour, που θα την συναντήσουμε στη βιβλιογραφία και ως 20% Time ή Passion Projects. Η καινοτομία αυτή προσέγγιση προέρχεται από μία καλή πρακτική που εφαρμόζονταν σε επώνυμες εταιρίες του διαδικτύου. Αναπτύχθηκε πάνω σε μία ιδέα να παρέχεται η ευκαιρία στους εργαζομένους της εταιρίας να χρησιμοποιήσουν το 20% του εβδομαδιαίου εργασιακού χρόνου τους για να διερευνήσουν έργα (projects) της επιλογής τους, αρκεί αυτό να ήταν με κάποιον τρόπο προς όφελος της εταιρίας. Η ιδέα δεν άργησε να περάσει το κατώφλι της εκπαίδευσης και να εφαρμοστεί ως καινοτόμος προσέγγιση στις αίθουσες διδασκαλίας του εξωτερικού. Οι «Ωρες Ευφυΐας» δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές, για μία ώρα του ωρολογίου προγράμματος, να εμπλακούν σε έργα (projects) που άπτονται των ενδιαφερόντων τους και μπορούν να ενταχθούν σε ένα επιστημονικό πεδίο. Παρέχονται με αυτόν τον τρόπο οι ευκαιρίες στους μαθητές να ανακαλύψουν τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους στην σχολική τάξη και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και γνώσεις, διεπιστημονικά.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική καινοτομία, καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώρες ευφυΐας

Καινοτόμες διδακτικές πρακτικές

Πολλές φορές στην εκπαίδευση αναφέρεται ο όρος «εκπαιδευτική καινοτομία» ως μία πρακτική ευέλικτη έξω από τα αναλυτικά προγράμματα των γνωστικών αντικειμένων. Με τον όρο εκπαιδευτική καινοτομία αναφερόμαστε σε κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδο που εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (Κουλουμπαρίτη, 2006). Σύμφωνα με τον Ματσαγούρα (2012), στην παιδαγωγική βιβλιογραφία εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται «κάθε ευρείας έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες και μέσω αυτών επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου».

Η εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες έχει συσχετιστεί με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης (Γιαννακάκη, 2005).

Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας υπάρχει η δυνατότητα διάκρισης τριών βασικών κατηγοριών καινοτομίας. Η πρώτη κατηγορία είναι στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα. Αφορά σε δράσεις που συνδέονται με τους τέσσερις πυλώνες του αναλυτικού προγράμματος: α. στόχοι, β. περιεχόμενα, γ. μέθοδοι, δ. μέσα υλοποίησης της διδασκαλίας/μέθοδοι αξιολόγησης. Η δεύτερη κατηγορία

αφορά στις διοικητικές και οργανωτικές καινοτομίες της σχολικής μονάδας. Η τρίτη κατηγορία αφορά στις δραστηριότητες που συνδέονται με το σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική μονάδα. Αφορά στις στάσεις, τις πεποιθήσεις, την εργασιακή κουλτούρα κλπ. Οι τρεις κατηγορίες είναι σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους, ενώ τα όρια μεταξύ τους δεν είναι πάντα ευδιάκριτα (Γιαννακάκη, 2005)

Ωρες Ευφυΐας - Περιγραφή της καινοτομίας

Η καινοτομική προσέγγιση «Ωρες ευφυΐας» (Genius Hour) βασίζεται στη διερευνητική μάθηση και την βιωματική μάθηση μέσω πρότζεκτ. Έχει ως γνώμονα τους μαθητές και τον συνδυασμό γνώσεων και ενδιαφερόντων τους με ένα επιστημονικό θεματικό πεδίο. Σύμφωνα με τον Juliani (2015), αυτό δίνει στους μαθητές «την ελευθερία να εξερευνήσουν, να δημιουργήσουν και να αλλάξουν πιθανώς τον κόσμο». Οι μαθητές για μία ώρα τη βδομάδα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς επιλέγουν ένα επιστημονικό θέμα το οποίο τους ενδιαφέρει πραγματικά πολύ. Μέσα στο πλαίσιο των «Ωρών ευφυΐας» οι μαθητές και μαθήτριες:

- Έχουν τη δυνατότητα να σχεδιάσουν τη μάθησή τους με γνώμονα τις υπάρχουσες δεξιότητες
- Να διερευνήσουν περαιτέρω ένα θεματικό πεδίο ενδιαφέροντος και να το συνδέσουν με μαθησιακά αντικείμενα
- Να εξηγήσουν τη σημασία του θεματικού πεδίου ενδιαφέροντος στην καθημερινή ζωή
- Να υλοποιήσουν προσομοιώσεις με ψηφιακά αλλά και συμβατικά μέσα
- Να ετεροαξιολογηθούν σε σχέση με τα αποτελέσματα της διαδικασίας
- Να εξελίσσουν τις δεξιότητές τους

Η εργασία μπορεί να είναι ατομική ή σε πολύ μικρές ομάδες. Μπορούν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους, να συνεργαστούν και δημιουργήσουν. Οι ομάδες θα είναι αυτόνομες, χωρίς ιδιαίτερη καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό και θα υπάρχει πρόσβαση σε υπολογιστές και διαδίκτυο.

Στο τέλος κάθε διδακτικής ώρας καλούνται οι μαθητές να κάνουν μία ανάρτηση στο ιστολόγιο της τάξης σε σχέση με την ευφυή εργασία τους και να διαβάσουν και να σχολιάσουν τις αναρτήσεις των άλλων ομάδων στο ιστολόγιο. Κάθε έργο έχει ένα κεντρικό ερευνητικό ερώτημα. Στο τέλος της χρονιάς παρουσιάζονται τα αποτελέσματα στην τάξη ή το σχολείο και μπορεί να γίνει και διάχυση στην τοπική κοινωνία με κοινοποίηση με όλους τους δυνατούς τρόπους (ιστοσελίδα, ιστολόγιο, εφημερίδα, ραδιόφωνο κτλ).

Στόχοι-αναμενόμενα αποτελέσματα

Ένας βασικός στόχος της συγκεκριμένης καινοτομίας «Ωρες ευφυΐας» είναι η δημιουργία κινήτρων μάθησης και η εμπλοκή των προσωπικών κλίσεων στη διαδικασία της μάθησης. Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός, με μία φαρέτρα γνώσεων και ενδιαφερόντων διαφορετικών ο ένας από τον άλλον. Η αξιοποίηση των ιδιαίτερων γνώσεων του

κάθε μαθητή κάνει ξεχωριστή τη μάθηση και δημιουργεί ένα ιδιαίτερο γνωστικό υπόβαθρο και αποτελεί κινητήριο δύναμη για τη μάθηση. Το σχολείο έτσι μετατρέπεται σε έναν χώρο ελκυστικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο, μέσα στον οποίο δίνεται η δυνατότητα να βιώσουν οι μαθητές και μαθήτριες τη χαρά της δημιουργίας και με την καλλιέργεια των δικών τους δεξιοτήτων να προετοιμαστούν με ευχάριστο και γόνιμο τρόπο για την ένταξή τους στην κοινωνία.

Η υλοποίηση αυτού του είδους πρότζεκτ αναδεικνύει την αξία της συνεργασίας αλλά και της πρωτοβουλίας. Οι μαθητές γνωρίζουν πώς οι πρωτοβουλίες που καθοδηγούνται από τους ίδιους μπορούν να δημιουργήσουν μια καλύτερη κουλτούρα μάθησης.

Εφαρμογή

Στην πρώτη συνεδρία πραγματοποιείται ο καταγισμός ιδεών. Οι μαθητές καλούνται να συλλογιστούν, ποιες είναι οι ιδιαίτερες δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους; Πώς μπορούν αυτά να έρθουν σε σύνδεση με κάποιο μαθησιακό αντικείμενο;

Ο Juliani (2015) προτείνει μερικές ερωτήσεις που μπορούν να απαντηθούν στον καταγισμό ιδεών:

1. Αν μπορούσα να περάσω όλη την ημέρα σε ένα έργο ή δραστηριότητα, τι θα ήταν;
2. Ποια δραστηριότητα ή δεξιότητα με γοήτευε πάντα;
3. Για ποιο θέμα θέλω πραγματικά να μάθω περισσότερα;
4. Εάν μπορούσα να επιλέξω τα δικά μου μαθήματα για το επόμενο έτος, τι θα ήταν και γιατί;
5. Εάν τα χρήματα δεν είχαν σημασία και μπορούσα να σχεδιάσω τη δική μου καριέρα, πώς θα μοιάζει;
6. Αν μπορούσα να σχεδιάσω την τέλεια σχολική μέρα, τι θα ήταν;

Στη συνέχεια γίνεται η επιλογή των θεματικών πεδίων και των δράσεων που θα υλοποιηθούν. Από την ομάδα των μαθητών θα προκύψει ο καταμερισμός του χρόνου και των δραστηριοτήτων.

Αυτή είναι η φάση του έργου όπου περιγράφονται οι δραστηριότητες και καθορίζεται αν θα είναι ατομική ή ομαδική εργασία. Λόγω της φύσης της δράσης, που βασίζεται σε προσωπικές δεξιότητες, είναι καλό να γίνεται η εργασία είτε σε ατομικό επίπεδο ή σε μικρές ομάδες των δύο ή τριών ατόμων.

Είναι σημαντικό να γίνει η ανάλυση, βάσει των ακόλουθων κριτηρίων.

- Συγκεκριμένο: Τα ερωτήματα που πρέπει να τεθούν είναι «Ποιος, τι, πότε, πού, γιατί, πώς;»
- Μετρήσιμο: Πώς θα μετρηθεί το αποτέλεσμα; Πόσες δραστηριότητες πρέπει να πραγματοποιηθούν;
- Εφικτό: Είναι ρεαλιστικοί οι στόχοι; Υπάρχουν τα αποθέματα και ο εξοπλισμός για να πραγματοποιηθούν;

- Ρεαλιστικό/Σχετικό: Πώς μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή μας ζωή; Είναι σχετικά με τους μαθητές και τα ενδιαφέροντά τους;
- Έγκαιρο: Πότε θα έχουμε επιτύχει τους στόχους μας; Ποια είναι η καταληκτική ημερομηνία;

Διάχυση

Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν πολλές δυνατότητες διάχυσης των αποτελεσμάτων της καινοτόμου πρακτικής. Η αξιοποίηση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, των τεχνολογιών εικονικής και επαυξημένης πραγματικότητας, η ψηφιακή αφήγηση αποτελούν λύσεις για το πρόβλημα της διάχυσης των αποτελεσμάτων και των παραδοτέων.

Στο τέλος της χρονιάς μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολείο εκδήλωση τύπου «Αγορά», όπου οι μαθητές σε περίπτερα που θα στηθούν θα παρουσιάζουν τα παραδοτέα τους. Θα δημιουργηθούν αφίσες, όπου θα υπάρχουν QR-Codes που θα οδηγούν στο ιστολόγιο της καινοτομίας. Μπορεί να πραγματοποιηθεί ένα είδος κυνηγιού θησαυρού, όπου οι άλλοι μαθητές με βάση τα QR-Codes και ένα συνοδευτικό ερωτηματολόγιο θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της δράσης. Παράλληλα οι ίδιοι οι μαθητές θα παρουσιάζουν το παραδοτέο τους και θα απαντούν σε ερωτήσεις.

Κριτήρια επιτυχίας - αξιολόγηση

Πώς θα κριθεί η επιτυχία ή μη της καινοτομίας, είναι ένα ερώτημα αρκετά κρίσιμο. Πρέπει να καθοριστεί ο τρόπος, αλλά και ο χρόνος της αξιολόγησης αυτής. Θα γίνει διαμορφωτικά κατά τη διάρκεια της δράσης ή αθροιστικά στο τέλος της σχολικής χρονιάς; Παράλληλα πρέπει να καθοριστούν οι δείκτες και τα κριτήρια επιτυχίας.

Σκοπός της αξιολόγησης

Ο Moore (2011) παραθέτει τα τρία αξιολογικά πλαίσια κατά Chelimsky (1997), τα οποία προσδιορίζουν τρεις διαφορετικούς σκοπούς. Το πρώτο αξιολογικό πλαίσιο είναι αυτό της λογοδοσίας (accountability), όπου μετρώνται τα αποτελέσματα ή η αποτελεσματικότητα της καινοτομίας. Στο τέλος της πρακτικής, στο τέλος του σχολικού έτους, διεξάγεται αθροιστική αξιολόγηση και συλλέγονται τα δεδομένα από τα αποτελέσματα των μαθητών. Η αθροιστική αξιολόγηση δεν έχει σκοπό να κατευθύνει τη μάθηση, ούτε προσφέρεται για ανατροφοδότηση των ίδιων των μαθητών (Ταρατόρη-Τσαγκατίδου 2009). Τα αθροιστικά αποτελέσματα μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να σχηματίσει μια εικόνα σχετικά με την επιτυχία ή όχι της καινοτόμου πρακτικής.

Το δεύτερο αξιολογικό πλαίσιο είναι της ανάπτυξης, το οποίο παρέχει πληροφορίες για τη βελτίωση της πρακτικής. Τα αποτελέσματα προκύπτουν μέσα από διαμορφωτική, ενδιάμεση αξιολόγηση, βάσει πληροφοριών που συλλέγονται καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής και τα δεδομένα που προκύπτουν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των μεθόδων και των βηματισμών που ακολουθήθηκαν. Η διαμορφωτική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα να εκτιμηθεί η πρόοδος της διδασκαλίας και μπορεί να λειτουργήσει και ως μια μορφή ελέγχου ποιότητας του προγράμματος. Μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης παρέχεται ανατροφοδότηση στον/στην ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια αλλά και στον/στην εκπαιδευτικό που υλοποιεί

την καινοτόμο πρακτική. Προβάλλει στον/ην μαθητή/τρια τα σημεία επιτυχίας και αποτυχίας. Και τέλος το τρίτο αξιολογικό πλαίσιο είναι αυτό της αξιολόγησης της γνώσης, όπου αποκτάται βαθύτερη γνώση της πρακτικής, καθώς αποτιμάται η μάθηση των μαθητών και η διαχείριση των αλλαγών. Η αξιολόγηση/αποτίμηση της καινοτομίας παρέχει στη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να συγκριθούν τα αποτελέσματα με τους στόχους που είχαν τεθεί.

Δείκτες αξιολόγησης

Οι δείκτες και τα κριτήρια μπορούν να είναι (α) η εμπλοκή των μαθητών, (β) ο βαθμός ενεργοποίησης, (γ) τα μαθησιακά αποτελέσματα

Παράλληλα αποτελεί κριτήριο η ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων, π.χ.

- (α) πληροφοριακός γραμματισμός,
- (β) ομαδική εργασία
- (γ) δεξιότητες επικοινωνίας
- (δ) Καλλιέργεια δεξιοτήτων
- (ε) σύνδεση πεδίων ενδιαφέροντος με τη μαθησιακή διαδικασία.

Ο Moore (2011) τονίζει ότι με την αξιολόγηση της καινοτομίας δημιουργούνται κάποια βασικά δεδομένα, τα οποία είναι χρήσιμα στη μέτρηση της συνολικής επίδρασης της πρακτικής στη μαθησιακή εμπειρία του/της μαθητή/τριας.

Τρόποι αξιολόγησης

Ένας τρόπος διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι τα συχνά ερωτηματολόγια και οι δημοσκοπήσεις. Ο Moore (2011) προτείνει να γράφονται σύντομες αποκρίσεις από τους μαθητές και να αποτίθενται σε ένα τραπέζι με την αποχώρηση των μαθητών. Για να μην υπάρχει υπέρμετρος φόρτος, καλό είναι να επικεντρώνονται τα ερωτηματολόγια σε δύο ή τρεις ερωτήσεις κάθε φορά. Αυτή η διαδικασία μπορεί να γίνεται και με τη βοήθεια ψηφιακών εργαλείων, όπως πχ το google forms, survey monkey, mentimeter. Τα ψηφιακά αυτά εργαλεία δίνουν τη δυνατότητα καταγραφής των δεδομένων, αλλά και τη δυνατότητα οπτικής στατιστικής αναπαράστασης των δεδομένων, ώστε να μπορεί να γίνει συγκριτική ανάλυση. Η ανατροφοδότηση δίνεται στον/ην μαθητή/τρια και στον/ην εκπαιδευτικό, απ' όπου μπορούν να αντλήσουν τις πληροφορίες που τους αφορούν.

Ο προσανατολισμός προς τους στόχους πρέπει να είναι ευδιάκριτος. Οι δείκτες πρέπει να είναι σαφείς. Ο Moore (2011) διαχωρίζει τους δείκτες σε τέσσερις κεντρικούς άξονες.

- Ακαδημαϊκή εξέλιξη
Στην ακαδημαϊκή εξέλιξη εντάσσει τον πληροφοριακό γραμματισμό και διανοητικές δεξιότητες
- Επαγγελματική εξέλιξη

Στην επαγγελματική εξέλιξη εντάσσει την ομαδοσυνεργατικότητα, την ηγεσία, την επικοινωνία, τη διαπραγμάτευση, την παρουσίαση, την στοχοπροσήλωση και την επίλυση προβλημάτων

- Προσωπική εξέλιξη

Στην προσωπική εξέλιξη εντάσσει την ανεξαρτησία, την ανθεκτικότητα, την ανάληψη ευθύνης για την προσωπική μάθηση

- Κίνητρα

Στα κίνητρα εντάσσει την πρόκληση, την υποστήριξη, την ανατροφοδότηση, τον έλεγχο, την αυτοπεποίθηση

Ένας άλλος τρόπος διαμορφωτικής αξιολόγησης που προτείνεται είναι η απονομή εκπαιδευτικών παρασήμων (educational badges). Τα εκπαιδευτικά παράσημα αποτελούν εναλλακτική μορφή αξιολόγησης που κατά την Davidson (2011) πολλαπλασιάζουν τα κίνητρα μάθησης, ενώ παράλληλα παρέχουν υψηλής ποιότητας ανατροφοδότηση. Παράλληλα δίνουν στην ανατροφοδότηση έναν παιγνιώδη χαρακτήρα, οικείο στους μαθητές από τα ψηφιακά παιχνίδια, που μεγαλώνει την ευχαρίστηση στη μάθηση. Οι μαθητές συλλέγουν τις μαθησιακές τους επιτυχίες σε ένα portfolio του μαθήματος, στο οποίο μπορούν ανά πάσα στιγμή να ανατρέξουν και να διαπιστώσουν την μαθησιακή τους επιτυχία.

Ο Moore (2011) προτείνει επιπλέον τη διεξαγωγή δομημένων ή ημιδομημένων συνεντεύξεων με τους/τις μαθητές/τριες, ώστε να αποτιμηθεί η αντίδρασή τους στην καινοτόμο πρακτική, τα συναισθήματα και οι μαθησιακή τους συμπεριφορά. Παράλληλα προτείνεται η τήρηση πρακτικών ή ημερολογίων, όπου θα γίνεται η καταγραφή των διαδικασιών.

Η αθροιστική αξιολόγηση της καινοτομίας θα γίνει στο τέλος του σχολικού έτους και θα διεξαχθεί με την συμπλήρωση ερωτηματολογίων αποτίμησης. Η αθροιστική αξιολόγηση αποτελεί περισσότερο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό παρά για τους μαθητές, καθώς δίνεται με τη συνολική αποτίμηση μία ενιαία εικόνα της επιτυχίας ή αποτυχίας της καινοτομίας.

Επιπλέον κριτήρια αξιολόγησης είναι η εμπλοκή και το ενδιαφέρον των μαθητών στην καινοτομία. Ο βαθμός ενεργοποίησης και η ατμόσφαιρα της μάθησης είναι επίσης σημαντικό κριτήριο αποτίμησης της επιτυχίας της καινοτομίας.

Οι μαθητές μπορούν να δώσουν την ανατροφοδότησή τους και μέσα από ετεροαξιολόγηση των παραγομένων που θα γίνει στο τέλος της χρονιάς. Σε αυτό το πλαίσιο εκδίδεται ένα e-book όπου παρουσιάζεται η εργασία των μαθητών και τα αποτελέσματά της,

Τέλος, τα αποτελέσματα της μάθησης μπορούν να αποτιμηθούν από την άνοδο της βαθμολογίας των μαθητών στα μαθησιακά αντικείμενα που εμπλέκονται με το αντικείμενο της «Ωρας Ευφυΐας» που επέλεξαν.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, είναι αναντίρρητο, ότι το σχολείο είναι μέρος της κοινωνίας και αναπόφευκτα επηρεάζεται από αυτή. Η εισαγωγή καινοτομίας στο σχολείο ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Κατά τον Μπελαδάκη (2007), η καινοτομία αποτελεί συνδυαστικό κρίκο και παράγοντα εξισορρόπηση ανάμεσα στο σχολείο και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Μέσω της καινοτομίας οι αναχρονιστικές και συντηρητικές τεχνικές μετατρέπονται σε νέες πιο ελκυστικές και αποτελεσματικές, καθώς βελτιώνεται η λειτουργία του σχολείου και ανανεώνεται η σχολική ρουτίνα με την ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών απέναντι στη μάθηση.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η καινοτόμος πρακτική «Ωρες Ευφυΐας», η οποία έχει μεταπηδήσει από τον χώρο των επιχειρήσεων στον χώρο της εκπαίδευσης. Είναι μία πρακτική ευέλικτη, που βασίζεται στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών, βγαίνοντας έξω από τα περιθώρια του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θα μπορούσε να ενσωματωθεί η πρακτική αυτή στην Ευέλικτη Ζώνη και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, όπως αναφέρονται στο άρθρο 1 του Ν. 4692/12.6.2020.

Βιβλιογραφία

- Davidson, C. (2011). *Could Badges for Lifelong Learning Be Our Tipping Point?*. Διαθέσιμο στο <https://www.hastac.org/blogs/cathy-davidson/2011/11/14/could-badges-lifelong-learning-be-our-tipping-point> (προσπελάστηκε στις 20/6/2020)
- Figg, C., Kamini J. (2018). *Developing teacher knowledge about gamification as instructional strategy*. In: Gamification in Education: Breakthroughs in Research and Practice. Information Resources Management Association USA
- Juliani, A. J. (2015). *Inquiry and innovation in the classroom: Using 20% time, genius hour, and PBL to drive student success*. Routledge.
- Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). *Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα*. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, σ. 243-270. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). *Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή;* Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, σ. 66-73. Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η Καινοτομία των Ερευνητικών Εργασιών στο Νέο Λύκειο*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Υπουργείο Παιδείας και Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Αθήνα: 2012

Moore, I. (2011). *Evaluating Your Teaching Innovation*. The National HE STEM Programme, University of Birmingham

Μπελαδάκης, Δ. Ε. (2010). *Η συμβολή των ηγετών – στελεχών της εκπαίδευσης στην επιτυχή εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών*. Διοικητική ενημέρωση, τχ. 53, 103-111.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2009). *Σχολική αξιολόγηση. Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Εκδόσεις Αφοί Κυριακίδη

Ο 19^{ος} αιώνας στα Βαλκάνια. Μια πρόταση διδασκαλίας σε ΕΠΑ.Λ.

Παπαναστασίου Ασπασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας Κλασσικής Αρχαιολογίας

aspa_papanastasiou@yahoo.com

Περίληψη

Ο εμπλουτισμός των εργαλείων και των μεθόδων διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων θεωρείται αναγκαίος στο σύγχρονο σχολείο. Μέθοδοι, μάλιστα, που αξιοποιούν τον οπτικό γραμματισμό, με τον οποίο είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές, συμβάλλουν στην επίτευξη μαθησιακών στόχων με δημιουργικό τρόπο. Η Έκθεση για τους βαλκανικούς λαούς στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο, κατά το σχ. έτος 2015-16, έγινε αφορμή να διερευνήσουν οι μαθητές του ΕΠΑ.Λ (σχολείο) τις ομοιότητες μεταξύ των λαών αυτών, οι οποίες πιθανόν να είναι περισσότερες από τις διαφορές τους, όπως συνήθως τις φανταζόμαστε. Με έναυσμα στιγμιότυπα από τα θέματα της Έκθεσης αυτής: Το καφενείο, Τη ζωή στον Παλιό Κόσμο, Ταξιδεύοντας-Επικοινωνώντας, Μία Νέα Κοινωνική Οργάνωση και την Άνοδο των Μεσαίων Τάξεων, Τη Δημιουργία και Διάχυση της Γνώσης, Χαρτογραφώντας, Χρησιμοποιώντας την Ιστορία- Φτιάχνοντας Ήρωες, Τις Δημόσιες Τελετουργίες και Την εικόνα του έθνους, συντάχθηκαν σχετικά Φύλλα Εργασίας, με τα οποία κλήθηκαν οι μαθητές μας σε παραγωγή λόγου, μέσω της οποίας διαπιστώθηκε πως κατακτώντας μια «νέα γνώση», διαμορφώνουν συγχρόνως μια νέα στάση ζωής στην αντιμετώπιση νέων εθνικισμών και αντιπαλοτήτων στα Βαλκάνια.

Λέξεις-Κλειδιά: Μουσειακή Έκθεση, Βαλκάνια, οπτικός γραμματισμός, ΕΠΑ.Λ

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τα φιλολογικά μαθήματα διαπιστώνουν στις μέρες μας πως το σχολικό εγχειρίδιο μόνο του δεν επαρκεί για να ενεργοποιήσει τους μαθητές, ώστε να ασχοληθούν με το γνωστικό αντικείμενο με χαρά, να εμπλακούν στη διδακτική πράξη νοητικά και συναισθηματικά και να ασκήσουν κριτικά και δημιουργικά τη σκέψη τους (Μεταξάκη, 2015). Επιχειρούν, λοιπόν, συχνά τον εμπλουτισμό των εργαλείων και των μεθόδων διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων με στοιχεία οπτικού γραμματισμού, όπως είναι τα εικαστικά έργα, οι φωτογραφίες, οι ψηφιακές δημιουργίες, με τα οποία μετατρέπεται ευκολότερα το καινούριο υλικό σε οικείο (Κωττούλα, 2015). Άλλωστε, σύμφωνα με τους μελετητές της εκπαίδευσης, ο οπτικός γραμματισμός αποτελεί μια δεύτερη αλφάβητο που συνδέεται με την εμπειρία και διαθέτει μεγάλη δύναμη ως δομή και μορφή λόγου, επιτρέποντας στους μαθητές να οικοδομήσουν νέα γνώση στο πλαίσιο κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων (Sinor, 2002).

Οι σημερινοί μαθητές είναι εξοικειωμένοι με την εικόνα στην καθημερινή ζωή τους, καθώς, μέσω αυτής, δέχονται πλήθος μηνυμάτων. Τα οπτικά, λοιπόν, κείμενα μπορούν να τους οδηγήσουν σε ευκολότερη κατανόηση του λόγου και να αναπαραστήσουν την

ρέουσα πραγματικότητα. Επίσης, η έμφυτη ροπή των μαθητών προς την έρευνα και η ενεργή φαντασία τους ικανοποιούνται, όταν αποκωδικοποιούν τον οπτικό κώδικα επικοινωνίας και τον αξιοποιούν γνωστικά. Έτσι, η διδασκαλία που υιοθετεί τον οπτικό γραμματισμό πετυχαίνει τον βασικό σκοπό της που είναι η καλλιέργεια της λογικής σκέψης σε αгаστή συνεργασία με τη δημιουργική και πρωτότυπη σκέψη των διδασκόμενων (Ματσαγγούρας, 2003).

Η Έκθεση στο Εθνικό Ιστορικό Μουσείο

Η περιοδεύουσα διεθνής έκθεση : *“Imagining the Balkans. Ταυτότητες και Μνήμη στον Μακρύ 19^ο Αιώνα”* φιλοξενήθηκε στο Εθνικό και Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας, στο Μέγαρο της Παλαιάς Βουλής από τον Οκτώβριο του 2014 έως τον Απρίλιο του 2015 (<http://www.nhmuseum.gr/el/nea/egkainia-ekthesis-imagining-the-balkans-taytotites-kai-mnimi-ston-makry-19o-aiona/>).

Έμπνευση για τον τίτλο, αλλά και για το περιεχόμενο της έκθεσης αυτής απετέλεσε το ομότιτλο βιβλίο της Maria Todorova (Todorova, 2005), βουλγαρικής καταγωγής και καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο του Ιλινόις. Το βιβλίο αυτό, μεταφράστηκε και κυκλοφορεί στα ελληνικά με τον τίτλο: *Βαλκάνια, η Δυτική Φαντασίωση* και με τον πλούτο του υλικού του επιχειρεί να αντιπαραθέσει τις διάφορες ιδεατές εικόνες της περιοχής των Βαλκανίων και να αναλύσει τις ρίζες και τα ελατήριά τους.

Η Maria Todorova, επιστημονική σύμβουλος της έκθεσης, αναγνωρίζει πως οι συμπατριώτες της αντιμετωπίζουν απενοχοποιημένα την ιδιότητα του Βαλκάνιου και μάλιστα στη λογοτεχνία τους εγκωμιάζουν τα Βαλκάνια, η οροσειρά των οποίων (ο αρχαίος Αίμος των Ελλήνων) βρίσκεται ολόκληρη στο έδαφός τους και αποτελεί στυλοβάτη της βουλγαρικής ανεξαρτησίας και σύμβολο του έθνους τους (Todorova, 2005 :133, 135).

Μια λέξη, λοιπόν, τουρκικής καταγωγής (Balkan) που αφορά τη γεωγραφία μιας περιοχής - τα δασώδη βουνά - απέκτησε γεωπολιτική σημασία, που συχνά ταυτίζεται με τον όρο «Νοτιοανατολική Ευρώπη», παρόλο που στις κυρίως δυτικές αναφορές τα βόρεια σύνορά της δεν είναι σταθερά (άλλοτε περιλαμβάνουν και την Ουγγαρία ή την Σλοβενία, άλλοτε όχι). Η λέξη αυτή είναι συνήθως διαποτισμένη με υποτιμητικό χαρακτήρα που παραπέμπει στη «σκοτεινή πλευρά» των Βαλκανίων ή στον πρωτογονισμό των κατοίκων της που όμως, ασκεί κάποια γοητεία στη «Δύση», στοιχεία τα οποία επανήλθαν στην αντίληψη των Δυτικών με τα σχετικώς πρόσφατα γεγονότα του εμφυλίου πολέμου στην πρώην Γιουγκοσλαβία (Μαζάουερ, 2001· Πρεβελάκης, 2001).

Τα Βαλκάνια, όμως, που αποτελούνται από την Ελλάδα, Κύπρο, Αλβανία, Βοσνία - Ερζεγοβίνη, Βουλγαρία, Κροατία, Μαυροβούνιο, Ρουμανία, Σερβία, Σλοβενία και Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, χώρες που συμμετέχουν στην Έκθεση αυτή, δεν έπαψαν να αποτελούν ένα σταυροδρόμι μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Κυρίως κατά τον 19^ο αι., εποχή της δημιουργίας των εθνών-κρατών

κυριαρχούνται άμεσα από δύο αυτοκρατορίες, την Οθωμανική και την Αψβουργική, δεχόμενα έμμεση επιρροή από τους Ρομανόφ. Άλλωστε, η σύγχρονη ιστορική γνώση, όπως την ξέρουμε, διαμορφώθηκε κατά τον αιώνα αυτό και είναι πολύ στενά συνδεδεμένη με τη δημιουργία των εθνικών κρατών. Επιγραμματικά, θα μπορούσε να αναφέρει κανείς την εκβιομηχάνιση, την αστικοποίηση, τη μεγέθυνση των συγκεντρωτικών κρατικών θεσμών, την εκκοσμίκευση της πολιτικής, τη δημόσια παιδεία, τη φιλόδοξη δημιουργία κι εδραίωση του έθνους- κράτους και τις εθνικές λογοτεχνίες ως μερικά από τα χαρακτηριστικά του 19^{ου} αι. (Todorova, 2005: 149κ.ε).

Αυτό που προσπαθεί, όμως, να αναδείξει η Έκθεση αυτή είναι πως παρόλα τα χάσματα, τους διαχωρισμούς και τις διαφοροποιήσεις στις οποίες στηρίζονταν οι ιδεολογίες των εθνικών κρατών, η πραγματικότητα ήταν μάλλον διαφορετική. Οι ομοιότητες στους λαούς των Βαλκανίων ήταν περισσότερες από τις διαφορές. Ίδιοι οι τρόποι διαβίωσης των εμπόρων, παρόμοιο ντύσιμο των αντίπαλων στρατών, όμοιες διατροφικές συνήθειες και γούστα στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Τα σχολικά εγχειρίδια, οι εθνικοί ήρωες, τα σύμβολα, οι εορτασμοί παρουσιάζουν εκπληκτικές ομοιότητες, παρόλο που αποσκοπούσαν στη σφυρηλάτηση αντιμαχόμενων εθνικών ταυτοτήτων.

Η Maria Todorova ως πρόεδρος της Ακαδημαϊκής Επιτροπής του Κέντρου Δημοκρατίας και Συμφιλίωσης των Βαλκανίων, αλλά και τα εθνικά Μουσεία όλων των Βαλκανικών χωρών επιχειρούν να δομήσουν έναν κοινό μακρύ 19^ο αι. παρουσιάζοντας τεχνουργήματα από τις συλλογές τους και κατανέμοντάς τα σε δέκα ενότητες με τα εξής θέματα: Το καφενείο, Η ζωή στον Παλιό Κόσμο, Ταξιδεύοντας-Επικοινωνώντας, Μία Νέα Κοινωνική Οργάνωση και η Άνοδος των Μεσαίων Τάξεων, Δημιουργία και Διάχυση της Γνώσης, Χαρτογραφώντας, Χρησιμοποιώντας την Ιστορία- Φτιάχνοντας Ήρωες, Δημόσιες Τελετουργίες, Η εικόνα του έθνους και Τίνος είναι το τραγούδι.

Αξιοποιώντας διδακτικά το υλικό της Έκθεσης

Στο ΕΠΑΛ, όπου υπηρετώ, οι μαθητές μας συχνά προέρχονται από τα χαμηλά οικονομικά και μορφωτικά στρώματα, αρκετοί είναι αλλοδαποί κυρίως αλβανικής καταγωγής και σχεδόν όλοι επιθυμούν, με την απόκτηση τίτλων σπουδών, να αποκτήσουν γρήγορα μια θέση στην αγορά εργασίας. Είναι προφανές ότι οι πολιτιστικές ευκαιρίες που τους παρέχονται είναι ελάχιστες (Παπαναστασίου, 2016). Επιπλέον, καθώς με τον Νόμο 4186/ 17-09-2013 για το Νέο Τεχνολογικό Λύκειο, η διδασκαλία της Ιστορίας περιορίστηκε σε μία ώρα την εβδομάδα μόνον στην Α' Λυκείου, η γνώση των μαθητών μας για τη σύγχρονη ιστορία είναι περιορισμένη.

Για τους λόγους αυτούς, κατά το σχ. έτος 2015-2016, το οπτικό υλικό της Έκθεσης για τα Βαλκάνια, φωτογραφίες κυρίως με συνοδευτικά κείμενα, αξιοποιήθηκε σε τρεις διδακτικές ώρες, ως μεθοδολογικό εργαλείο για τη διδασκαλία της ενότητας Εθνισμός, Εθνικισμός (σ. 229κ.ε.) στη Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Λυκείου. Πιστεύουμε πως η επεξεργασία των αντικειμένων μιας θεματικής Έκθεσης και των κειμένων που τα συνοδεύουν στοχεύει στη στοχαστική διεργασία του μαθητή και συμβάλλει στην ολιστική

ανάπτυξη των δυνατοτήτων του (Μέγα, 2011). Κριτική και δημιουργική σκέψη συναποτελούν τη στοχαστική διεργασία, η οποία ενεργοποιείται από την επεξεργασία του δοσμένου οπτικού κυρίως υλικού και εκφράζεται με λόγο, γραπτό ή προφορικό. Επίσης, υποστηρίζουμε πως ένας μεικτός γλωσσοδιδακτικός προσανατολισμός, μικρό δείγμα του οποίου παρουσιάζουμε μ' αυτή την ευκαιρία, μπορεί να υιοθετηθεί ως κοινωνική πρακτική μάθησης σε ένα διαφορετικό σχολικό περιβάλλον με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως την εμπλοκή όλων των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, την αναζήτηση της πληροφορίας και της γνώσης, καθώς και την αισθητική απόλαυση μέσω κι άλλων πηγών εκτός του σχολικού εγχειριδίου και τη δράση του διδάσκοντα ως συντονιστή και εμπνευστή κι όχι ως μοναδικού καταθέτη της γνώσης (Μεταξάκη, 2015).

Η διδακτική Πορεία

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα, μαζί με την ερμηνεία των κεντρικών όρων: εθνικισμός, εθνισμός, δόθηκε σε αδρές γραμμές η ιστορία των Βαλκανίων ακολουθώντας όσο ήταν δυνατόν τη συναρπαστική διήγηση του Μαρκ Μαζάουερ στο βιβλίο του για τα Βαλκάνια με τη συνοδεία χαρτών (Μαζάουερ, 2001). Κατά τις δύο επόμενες διδακτικές ώρες οι μαθητές μας κλήθηκαν να επεξεργαστούν ο καθένας από δύο πολυτροπικά Φύλλα Εργασίας που αξιοποιούσαν στοιχεία της Έκθεσης, με κείμενα και εικόνες. Οι μαθητές μας φάνηκε πως προτίμησαν να αντλήσουν πληροφορίες κυρίως από τις λεζάντες των εικόνων κι όχι τόσο από τα κείμενα.

Η Έκθεση ανοίγει με ένα *Καφενείο*, με σκοπό να αναδείξει τη βασική ενότητα των συλλογικών αναμνήσεων και προσωπικών ιστοριών. Το πρώτο Φύλλο Εργασίας που δίνεται στους μαθητές μας αφορά τη σύγκριση των δύο τύπων καφεενείων: αυτών που επηρεάζονται από την οθωμανική παράδοση, με το τούρκικο μπρίκι, τον βαρύ τούρκικο καφέ, το τσιμπούκι ως κοινότατο τρόπο καπνίσματος ή τον ναργιλέ. Στα καφεενεία αυτά οι άνθρωποι συγκεντρώνονταν για να ανταλλάξουν πληροφορίες, να ακούσουν μουσική και τραγούδια, να παίξουν τάβλι ή σκάκι, όπως και σήμερα καλή ώρα. Και των άλλων, των ευρωπαϊκών με τα βιεννέζικα, κομψά έπιπλα καφεενείου, τα πορσελάνινα φλυτζάνια και τον καφέ που συνοδευόταν από ζάχαρη, κρέμμα ή γάλα και ένα κομμάτι γλυκό. Αυτά τα καφεενεία έγιναν τόποι ανάπαυσης, όπου μπορούσε κανείς να διαβάσει την εφημερίδα του ή να δοκιμάσει εξαιρετική ποικιλία γλυκών, συχνά με τη συνοδεία πιάνου ή βιολιού.

Ζητήσαμε από τους μαθητές μας να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο τύπων καφεενείων. Διαπίστωσαν πως και στις δύο μορφές «*οι θαμώνες κάπνιζαν και απολάμβαναν τον καφέ τους σε προσεγμένα σερβίτσια*», αν και τα ευρωπαϊκά καφεενεία δείχνουν, όπως παρατήρησε ο Χ.Κ. περισσότερο «*νεανικά και πιο ευπρόσδεκτα για όλον τον κόσμο και περιέχουν περισσότερα και πιο γευστικά είδη καφέ, όπως Freddo cappuccino ή φραπέ!*». Η Α.Χ. επισήμανε πως «*φτωχοί και απλοί άνθρωποι ήταν οι πελάτες στα παλιά καφεενεία, όπου μερικές φορές η πολυκοσμία τους έκανε να ασφυκτιούν*», ενώ η Μ.Β. παρατήρησε πως «*σήμερα δεν υπάρχει το στοιχείο του*

“ανατολίτικον” στα καφεενεία, παρόλο που δεν διαφέρουν πολύ από τα παλιά παραδοσιακά καφεενεία». Επίσης, για τον Α.Γ. «σήμερα τα παιδιά πάνε πιο πολύ στα μοντέρνα καφεενεία που έχουν μουσική, τηλεόραση και άνεση».

«Μια νέα κοινωνική οργάνωση και η άνοδος της μεσαίας τάξης» αποτέλεσε το θέμα επόμενου Φύλλου Εργασίας, όπου ζητήθηκε αρχικά από τους μαθητές μας να παρατηρήσουν φωτογραφίες εύπορων αστών, κυρίως εμπόρων, βιομηχάνων, βιοτεχνών, οι οποίοι αδράχνοντας τις ευκαιρίες στη διεθνή οικονομία δημιουργούν μια νέα δυναμική «μεσαία τάξη» που φωτογραφίζεται στον ελεύθερο χρόνο της, κάνει εκδρομές με τα πρώτα αυτοκίνητα, αναζητά την άθληση συμμετέχοντας στους πρώτους αθλητικούς συλλόγους κι εξασκείται σε παιχνίδια εξωτερικού χώρου. Στη συνέχεια, κλήθηκαν να επισημάνουν τις νέες συνήθειες της «μεσαίας τάξης». Οι μαθήτριάς μας έκαναν αξιολογικές παρατηρήσεις ως προς τις συνήθειες των δύο φύλων, για παράδειγμα η Φ.Β. λέει ότι «τότε ο άνδρας δεν καθόταν με τις γυναίκες, ό,τι κι αν κάνανε, ενώ σήμερα δεν υπάρχει αυτό». Βέβαια, όπως αναφέρει η Β. Μ. τότε «οι γυναίκες είχαν πολύ ελεύθερο χρόνο για να περνάνε καλά και χαρούμενα, να πηγαίνουν βόλτες με τους φίλους τους ή την οικογένειά τους, ενώ τώρα είναι απασχολημένες με τις δουλειές, και γυρίζουν αργά στο σπίτι, αλλά, αν το θέλουν μπορούν να έχουν ευχάριστες στιγμές». Πάντως, επικρατεί η εντύπωση της Σ.Μ. πως «ενώ τα σημερινά μέσα είναι πιο μοντέρνα και γρήγορα, υπάρχουν, για παράδειγμα, νέες μέθοδοι άθλησης και πιο πολλοί τρόποι ψυχαγωγίας, η γενική ιδέα για τις συνήθειες της μεσαίας ή ανώτερης τάξης είναι ίδια».

Η εξαιρετικά δύσκολη ζωή των φτωχών στην παραδοσιακή κοινωνία του 19^{ου} αι. , όπου οι γυναίκες είχαν την υποχρέωση να εργάζονται στο σπίτι ή στα κτήματα, ενώ οι άντρες απουσίαζαν από το σπίτι ήταν το κύριο θέμα διαφορετικού Φύλλου Εργασίας για την κοινωνική ζωή. Αντιδιαστέλεται με την κοινωνική θέση των αστών γυναικών, όπως φαίνεται από φωτογραφία εκτός της Έκθεσης και συνοδεύεται από απόσπασμα των Πρώτων Ενθυμήσεων της Πηνελόπης Δέλτα. Οι μαθήτριάς μας Ν.Κ. και Κ.Α. παρατηρούν ότι «σήμερα συναντάμε σπάνια οικογένειες αγροτικές να ζουν τόσο σκληρά. Η τεχνολογία έχει μπει και στη ζωή των αγροτών και όσων ζουν σε χωριά. Όμως, σύμφωνα με την Π. Δέλτα, οι γυναίκες στο τέλος του 19^{ου} αι. έπρεπε να είναι πάντα πιστές στον άντρα τους και να κάνουν ό,τι τους έλεγε αυτός, δηλαδή δεν είχαν δική τους ζωή». Σ’ αυτό συμφωνεί και ο μαθητής Θ. Β. ο οποίος υποστηρίζει ότι «τότε οι γυναίκες δεν είχαν το δικαίωμα να πάνε μια βόλτα να δουν τις φίλες τους και να ξεσκάσουν από τη μουντή καθημερινότητα, ενώ σήμερα έχουν αυτό το δικαίωμα. Επίσης τότε δεν δούλευαν για να φέρουν λεφτά στο σπίτι, ενώ σήμερα μπορούν». Η υποταγή των γυναικών επισημαίνεται και από τη μαθήτριά Ε.Ε.: «οι γυναίκες στα παλιά τα χρόνια πολύ απλά ήταν λες και δεν υπήρχαν. Άκουγαν τον άντρα τους και δεν μπορούσαν να του αντιμιλήσουν. Πάντως, άλλοτε, όπως και σήμερα, οι γυναίκες είναι αυτές που θα ασχοληθούν με τα παιδιά και τις διάφορες δουλειές του σπιτιού». Σ’ αυτό δε συμφωνεί ο μαθητής Σ.Π. ο οποίος θεωρεί πως «οι γυναίκες στις μέρες μας παίρνουν συχνά βοήθεια από τον άντρα ή τα παιδιά τους». Κι ο μαθητής μας Ρ.Α, αλβανικής καταγωγής, συμπληρώνει πως «και τότε και τώρα οι γυναίκες περνάνε τις περισσότερες ώρες της μέρας στο σπίτι».

«Η ζωή στον παλαιό κόσμο» αποτέλεσε το θέμα άλλου Φύλλου Εργασίας με τη θέαση

δύο φωτογραφιών παραδοσιακών οικογενειών στη Σκόδρα και στο Σαράγεβο. Η θρησκεία ήταν κυρίαρχο στοιχείο ταυτότητας στον παλαιό κόσμο, όσο κι αν νέοι τρόποι διαβίωσης και νέες ιδέες διαπερνούσαν τον κοινωνικό ιστό κατά τον 19^ο και στις αρχές του 20^{ου} αι. Οι μαθητές μας ερωτώνται για τη σημασία των παραδόσεων στις μέρες μας και τους ζητείται να ονομάσουν κάποια παράδοση που διατηρούν. Στη β' ερώτηση, ο Λ.Κ. απαντά πως «οι γιορτές κι οι αργίες είναι παραδοσιακά στοιχεία της ζωής μας», ενώ ο Ι.Μ. λέει πως «σουβλίζει αρνί». Η Χ.Μ., αλβανικής καταγωγής, πιο αναλυτική, αναφέρεται «στους παραδοσιακούς χορούς, τη χειροποίητη πίτα της μαμάς, το κυριακάτικο τραπέζι και κυρίως τη συμπεριφορά απέναντι στους γονείς που χαρακτηρίζεται από σεβασμό». «Ο πατέρας μου», λέει, «προτιμά να γνωρίζει πού βγαίνουμε (τον τρόπο, τόπο και λόγο) κι αν δεν του αρέσει δεν το κάνουμε». Ο μαθητής Π.Μ. περιγράφοντας την αξία των παραδόσεων στις μέρες μας τονίζει πως «οι παραδόσεις ξεχνιούνται, ειδικά από τη νεολαία, δεν βλέπεις εύκολα έναν έφηβο να ακούει λαϊκά στο κινητό του ή όπου αλλού. Στους νέους αρέσουν τα μοντέρνα τραγούδια. Η κάθε οικογένεια έχει παραδόσεις και προσπαθεί να τις μεταδώσει στις μελλοντικές γενιές. Ο μοντερνισμός και η τεχνολογία έχει καταστρέψει ένα μεγάλο κομμάτι της παράδοσης, έτσι οι νέοι μαθαίνουν τον μοντερνισμό και ξεχνούν τις παραδόσεις».

Σε διαφορετικό Φύλλο Εργασίας με τίτλο «Επικοινωνώντας-Ταξιδεύοντας» και με υλικό φωτογραφίες μιας βιοτεχνίας μετάξης στην Κύπρο, καθώς και αυτοκίνητα και τραίνα, ζητείται από τους μαθητές μας να σκεφτούν γιατί οι έμποροι ήταν φορείς πολιτισμού. Η Ι.Π. διαπιστώνει εύκολα πως «οι έμποροι ταξιδεύοντας σε διάφορους πολιτισμούς, γνωρίζουν κάθε συνήθεια και κουλτούρα του χώρου που έχουν επισκεφτεί κι έτσι τα μεταφέρουν στον δικό τους τόπο». Στο ίδιο θέμα, στην ερώτηση «Γιατί πιστεύετε ότι τα νέα μέσα συγκοινωνίας διευκολύνουν τις μετακινήσεις των πληθυσμών και βελτιώνουν τις συνθήκες ζωής τους;» η Α.Α. απαντά πως «τα μέσα μεταφοράς είναι ό,τι καλύτερο μπορούσε να φτιάξει ο άνθρωπος, γιατί κινείται το εμπόριο, υπάρχουνε εισαγωγές-εξαγωγές και κάποιος που είναι άρρωστος μπορεί να πάει στο νοσοκομείο που είναι χιλιόμετρα μακριά και να έρθουνε συγγενείς από το εξωτερικό». Ο Ι.Κ. δίνει ιδιαίτερη έμφαση στα τραίνα, τα οποία είναι για πολλούς ανθρώπους η λύση στις μετακινήσεις τους, γιατί «έχουν ωράριο, δηλαδή είναι στον σταθμό σε μια συγκεκριμένη ώρα και μπορούν να πάρουν μεγάλο αριθμό ανθρώπων».

Στο Φύλλο Εργασίας με θέμα «Εκπαίδευση», η επιδίωξη της μάθησης και η διάχυση της γνώσης υποστηρίχθηκαν από την εικόνα της γνωστής λιθογραφίας με τον Ρήγα και τον Κοραή να ανασηκώνουν την Ελλάδα, καθώς και τη φωτογραφία της αλβανικής Επιτροπής Αλφαβήτου, του 1908. Στην ερώτηση: «Σε ποια θεμέλια «ανασηκώθηκε» η Ελλάδα;» ο μαθητής Α.Β. εκτιμά πως «τα θεμέλια αυτά ήταν η θέληση των Ελλήνων και ο μεγάλος αρχαίος πολιτισμός». Ο Τ.Π. πιο γλαφυρά υποστηρίζει πως «ανασηκώθηκε με τα γράμματα και τις ζωγραφιές». Στην ερώτηση για τον ρόλο της Επιτροπής ενοποίησης της αλβανικής αλφαβήτου στην εθνική ενοποίηση της χώρας, η Τ.Χ., αλβανικής καταγωγής, πιστεύει πως «το κράτος έχει τη δική του γλώσσα και αλφάβητο που χρειάζεται για αν συνεννοούνται και δίνουν κύρος στο κράτος και ένα καλύτερο μέλλον». Η συμπατριωτισσά της Φ.Ο. προσθέτει ότι έτσι «οι προφορικές γλώσσες ανυψώθηκαν σε

γραπτές». Ο δε Α.Β. παρατηρεί ότι «η ενοποίηση του αλβανικού αλφαβήτου βοήθησε την ενοποίηση της χώρας γιατί τους έδωσε θάρρος και δύναμη».

«Φτιάχνοντας ήρωες» έχει τίτλο άλλο Φύλλο Εργασίας όπου παρουσιάζονται δύο πορτραίτα, του Καραγιώργη, ηγέτη της πρώτης σερβικής εξέγερσης το 1804 και του Ιωάννη Κωλέττη. Στα Βαλκάνια, η κάθε εθνική ομάδα προσπάθησε να ανιχνεύσει το παρελθόν της και να το συνδέσει με το παρόν, χρησιμοποίησε, λοιπόν, την ιστορία για να σταθεροποιήσει και να μεταδώσει τις εθνικές αναμνήσεις. Στην ερώτηση, «Για ένα έθνος-κράτος, πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη ηρώων;» η μαθήτρια Ε.Γ. υποστηρίζει πως «στα απελευθερωτικά κινήματα πήραν μέρος άνθρωποι πολλών κατηγοριών, ανεξάρτητα από τη θέση που είχαν. Πολέμησαν με τη θέλησή τους και μ' αυτόν τον τρόπο κέρδισαν τη συμπάθεια και την αγάπη του κόσμου που αργότερα με τα χρόνια ονομάστηκαν εθνικοί ήρωες ή εθνικοί ηγέτες».

Οι γνώριμες εικόνες και τα σύμβολα, με τα οποία σχετίζονται οι κοινωνικές ομάδες και θεωρούνται ουσιώδη στοιχεία της κοινής ταυτότητας είναι το θέμα του Φύλλου Εργασίας με τίτλο: «Η εικόνα του έθνους». Σ' αυτό εκτίθενται δύο εικόνες, η χρωμολιθογραφία με τον βασιλιά Όθωνα να στέλνει τους υπασπιστές του για την απελευθέρωση των υπόδουλων Ελλήνων και μία άλλη με την αναχώρηση της αλβανικής αντιπροσωπείας για το Λονδίνο, όταν η Αλβανία ανακηρυσσόταν ανεξάρτητο κράτος. Στην ερώτηση για τον ρόλο που πιστεύετε ότι παίζουν οι εικόνες αυτές στις συνειδήσεις των πατριωτών, η Α.Μ., αλβανικής καταγωγής υποστηρίζει πως «στην πρώτη εικόνα οι Έλληνες νιώθουν πως ο βασιλιάς τους νοιάζεται και δεν θα παρατήρει τα καθήκοντά του, ενώ στη δεύτερη η αλβανική ομάδα είναι έτοιμη να παλέψει για την ανεξαρτησία της χώρας και γεμάτη περηφάνεια, όποια κι αν είναι η απόφαση της συνδιάσκεψης δεν θα εγκαταλείψει». Ο Θ.Μ., βορειοηπειρώτης, συμπληρώνει πως «όταν οι Έλληνες βλέπουν την πρώτη εικόνα θα σκέφτονται ότι όπως οι πρόγονοί τους προσπαθούσαν να αναπτύξουν την πατρίδα τους σε έκταση, έτσι κι αυτοί μπορούν να καταφέρουν κάτι παρόμοιο. Ενώ οι Αλβανοί μπορούν να δούνε ότι από το τίποτα φτιάξαν μια μεγάλη χώρα και αυτό θα τους δίνει κίνητρο σε ό,τι κάνουν στη ζωή τους».

Συμπεράσματα

Πιστεύουμε πως στο σύγχρονο σχολείο είναι αναγκαίος ο εμπλουτισμός των εργαλείων και των μεθόδων διδασκαλίας στα γνωστικά αντικείμενα, όπως στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Οι μαθητές μας μπορούν να ενεργοποιηθούν μέσα από πολλαπλά αισθητικά ερεθίσματα, όπως είναι οι Εκθέσεις που φιλοξενούνται στα ελληνικά Μουσεία με τη φροντισμένη επιμέλεια και το πλούσιο υλικό που τις συνοδεύει. Παρατηρώντας και μελετώντας το υλικό αυτό οι μαθητές μας ασκούνται στον οπτικό γραμματισμό, σκέπτονται το παρελθόν, το παρόν και ίσως το μέλλον μέσα από διαφορετική οπτική και παράγουν λόγο, καλλιεργώντας ταυτόχρονα τη δημιουργική σκέψη τους. Κατά γενική ομολογία, η εμπειρία της επεξεργασίας των Φύλλων Εργασίας από την έκθεση «*Imagining the Balkans*» στη Γ' τάξη ΕΠΑ.Λ. ήταν ευχάριστη και παραγωγική. Παρόλο που στην αρχή οι μαθητές μας βρέθηκαν σε αμηχανία, στη συνέχεια

ενεργοποιήθηκαν κι ανταποκρίθηκαν με επιτυχία, ακόμη κι οι πιο αδύνατοι.

Η ιστορία των Βαλκανίων, που για άλλη μια φορά γίνονται σταυροδρόμι για χιλιάδες πρόσφυγες, οι οποίοι επιδιώκουν να καταφύγουν στην κεντρική και βόρεια Ευρώπη διατηρεί την επικαιρότητά της και μπορεί να αποτελέσει διδακτικό εργαλείο, πρόσφορο σ' ένα σχολείο κατ' ουσίαν διαπολιτισμικό με ιδιαιτερότητες, όπου επιχειρείται από τους διδάσκοντες η απάλυνση των διαφορών και η ανάδειξη των ομοιοτήτων των μαθητών, με σεβασμό πάντοτε στη διαφορετικότητα της χώρας προέλευσης και της καταγωγής, χωρίς, όμως, να αποσιωπούνται οι συγκρούσεις και οι αντιθέσεις μεταξύ των εθνικών κρατών.

Παρόλο, λοιπόν, που στην προσπάθεια αυτή οι μαθητές μας ανέπτυξαν μια ατομική πορεία κατάκτησης της γνώσης μέσω των προσωπικών πληροφοριών και απόψεων τους σε σχέση με το προσφερόμενο υλικό, θεωρούμε πως έκαναν ένα σημαντικό βήμα προς την κατάκτηση της «νέας γνώσης» και τη μεταφορά της στην πραγματικότητα, που είναι η διαμόρφωση νέας στάσης ζωής στην αντιμετώπιση νέων εθνικισμών και αντιπαλοτήτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Κωττούλα, Μ. (2015). Σύγχρονοι γραμματισμοί: Η συμβολή του οπτικού λόγου στην κατανόηση των εννοιών στα γλωσσικά μαθήματα. *Έρκυνα*, (Ειδικό) Τεύχος 5^ο, 197-207.
- Μαζάουερ, Μ. (2001). *Τα Βαλκάνια*, (μτφρ. Κων. Ν. Κουρεμένος). Αθήνα: Πατάκης
- Μέγα, Γ. (2011). Η Τέχνη στο Σχολικό Σύστημα ως Στοχαστική Διεργασία. Στο *Α. Κόκκος και συνεργάτες. Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*, (σσ. 21- 67). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μεταξάκη, Φ. (2015). Ο ρόλος των ταινιών μικρού μήκους στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων. Μία διδακτική πρόταση. *Έρκυνα*, (Ειδικό) Τεύχος 5^ο, 180-190.
- Παπαναστασίου, Α. (2016). Υλοποιώντας προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε ΕΠΑ.Λ. Παρατηρήσεις και διαπιστώσεις για την παιδαγωγική διάσταση ενός «μη μαθήματος». Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *3^ο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, 16-17 Απριλίου (σσ. 3623- 3632), Αθήνα.
- Πρεβελάκης, Γ.Σ.Ν. (2001). *Τα Βαλκάνια. Πολιτισμοί και Γεωπολιτική*. Αθήνα: Libro.
- Sinor, M. (2002). From communicative competence to language awareness: an outline of language teaching principles. *Crossing boundaries- An interdisciplinary journal*, 1 (3).

Todorova, M. (2005). *Βαλκάνια, Η δυτική φαντασίωση*, (μτφρ. Μ. Κολοβού). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών για την αξία της Φυσικής Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Κυριακή-Νικολέττα Ζαχαρία, k.zacharia@mc-class.gr

*Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Κουτσουπίδου Θεανώ
Επικεφαλής Σχολής Επιστημών Αγωγής Mediterranean College
t.koutsoupidou@medcollege.edu.gr*

Περίληψη

Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) αποτελεί μια μαθησιακή περιοχή που εμπεριέχεται στο Ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ) και περιλαμβάνει κινητικές δεξιότητες, τη δημιουργία μιας καλής φυσικής κατάστασης, γνώσεις σχετικά με την κίνηση και την υγεία και βελτιώνει τον τρόπο έκφρασης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτή η έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής όσον αφορά την αξία της ΦΑ, τις πρακτικές τους και τις προκλήσεις και τα εμπόδια που επηρεάζουν την συμπερίληψη της ΦΑ στο πρόγραμμά τους. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος με εργαλείο τις ημιδομημένες συνεντεύξεις. Συγκεντρώνοντας και αναλύοντας τα δεδομένα, η έρευνα αυτή κατέληξε στα παρακάτω αποτελέσματα: τα πλεονεκτήματα της ΦΑ στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών, την ανάγκη για την ύπαρξη ειδικευμένων εκπαιδευτικών ΦΑ ή καταρτισμένων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, την συχνότητα πρακτικής αυτής της μαθησιακής περιοχής, την παρουσίασή της ως παιχνίδι με σκοπό την προσέλκυση μη ενδιαφερομένων παιδιών και τέλος, την απαραίτητη προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γύρω από την ΦΑ.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική Αγωγή, φυσική ανάπτυξη, γνωστική ανάπτυξη, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής

Εισαγωγή

Ο Σύλλογος της ΦΑ (Association for Physical Education, 2015) την ορίζει ως ένα είδος μάθησης που βασίζεται στην οργάνωση και την πρόοδο. Μέσω της ΦΑ, το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ, 2014) στοχεύει την βελτίωση της εκπαίδευσης, της προσωπικότητας, της κινητικότητας και της συμπεριφοράς των παιδιών προσχολικής ηλικίας καθώς και την απόκτηση μιας πιο ενεργούς φυσικής άποψης για τη ζωή.

Η ΦΑ έχει υποστηριχτεί από πολλούς ειδικούς και ερευνητές ότι προωθεί την φυσική (Stork & Sanders, 2008), γνωστική (Zeng et al., 2017) και κοινωνικο-συναισθηματική (Bailey, 2006) ανάπτυξη των παιδιών. Όσον αφορά την φυσική ανάπτυξη, η ΦΑ είναι γνωστή ως ένα εμπλουτισμένο και ισορροπημένο πρόγραμμα που προωθεί την αδρή και την λεπτή κινητικότητα, ενώ επίσης υποστηρίζει την ικανότητα των παιδιών να ελέγχουν τις κινήσεις τους και να βελτιώνουν την κινητικότητά τους (Wetton, 1997). Αποτελεσματική φαίνεται να είναι η ΦΑ και όσον αφορά την γνωστική ανάπτυξη, καθώς μέσω αυτής το σώμα παράγει οξυγόνο, νερό και γλυκόζη στο μυαλό που το

βοηθούν να λειτουργεί πιο αποδοτικά (Pica, 2004). Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η ροή του αίματος στον εγκέφαλο και βελτιώνει την διάθεσή τους, την πνευματική τους αντίληψη (Bailey, 2006). Τέλος, όσον αφορά την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ΦΑ ωθεί τα παιδιά να στρέφονται στη δημιουργία κοινωνικών δεσμών δίνοντας έμφαση στη συνεργασία, την επικοινωνία (Stork & Sanders, 2008) και την διαχείριση των άλλων (Swift, 2017) και των δικών τους συναισθημάτων (Staples-New & Cochran, 2007).

Μπορεί πολλοί εκπαιδευτικοί να υποστηρίζουν ότι η ΦΑ είναι μια πολύ σημαντική μαθησιακή περιοχή και συνεισφέρει στην ολιστική ανάπτυξη των παιδιών (Doherty & Brenna, 2008), ενώ υπάρχει ένα ποσοστό εκπαιδευτικών που δεν την θέτει ως προτεραιότητα θεωρώντας την ένα μάθημα χωρίς μαθησιακά αποτελέσματα και ευκαιρίες (Boortman, 1996). Σύμφωνα με τις έρευνες, είτε ένας εκπαιδευτικός έχει την ΦΑ ως προτεραιότητα είτε όχι, υπάρχουν ενδεχόμενα εμπόδια που καλείται να αντιμετωπίσει και κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: εμπόδια σχετιζόμενα με τους ίδιους (έλλειψη γνώσεων, ενδιαφέροντος και κατάρτισης), με τους μαθητές (έλλειψη εσωτερικού κινήτρου, γονεϊκής αδιαφορίας για φυσική άσκηση) και θεσμικά (έλλειψη χώρου, υλικών, χρόνου, χρηματοδότησης) (Jenkinson & Benson, 2010).

Μεθοδολογία Έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση τον ποιοτικό σχεδιασμό. Έχοντας καταλήξει στον ποιοτικό σχεδιασμό, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις επιλέχθηκαν ως το πιο υποστηρικτικό εργαλείο συλλογής δεδομένων (Taylor, 2005). Η κάθε συνέντευξη έγινε σε ατομικό επίπεδο, σε 6 εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής ηλικίας 23-49 και με διάρκεια 15-40 λεπτών. Η χιονοστιβάδα (snowball sampling) χρησιμοποιήθηκε ως τρόπος συλλογής δειγμάτων (Macnee & MacCabe, 2008). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι πριν κάθε συνέντευξη, υπήρξε ενημέρωση των συμμετεχόντων μέσω των Εντύπου Συγκατάθεσης και Εντύπου Ενημέρωσης (Mukherji & Albion, 2010). Μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων έγινε απομαγνητοφώνηση και τέλος, θεματική ανάλυση των αποτελεσμάτων (Braun & Clarke, 2006).

Αποτελέσματα Έρευνας

Μέσω της θεματικής ανάλυσης αναδύθηκαν οι παρακάτω θεματικές: 1. ΦΑ και η ανάπτυξη των παιδιών, 2. εφαρμόζοντας την ΦΑ στην τάξη, 3. εμπόδια και προκλήσεις, και υποθεματικών: α) η έννοια της ΦΑ, β) φυσική ανάπτυξη, γ) κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, δ) εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής VS εκπαιδευτικοί ΦΑ, ε) συχνότητα εφαρμογής δραστηριοτήτων ΦΑ, στ) η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες ΦΑ, ζ) παρακινώντας τα παιδιά να συμμετέχουν, η) πρακτικά θέματα: i) υλικά και διαθέσιμος χρόνος και χώρος, ii) γονείς και διεύθυνση και iii) το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά την ΦΑ και την ανάπτυξη των παιδιών, όλοι οι συμμετέχοντες υποστήριξαν την ύπαρξη πολλαπλών οφελών της στην φυσική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη τους. Στην γνωστική ανάπτυξη όμως αναφέρθηκε μόνο μια εκπαιδευτικός, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να διευρύνουν το

λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις σχετικές με την ΦΑ. Μεγάλη ομοφωνία επίσης υπήρξε και στην ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένου εκπαιδευτικού ΦΑ, που να γνωρίζει το μυοσκελετικό σύστημα των παιδιών, ή εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με πλήρης κατάρτιση και γνώσεις πάνω σε αυτή την μαθησιακή περιοχή.

Αναφορικά με την συχνότητα εφαρμογής δραστηριοτήτων ΦΑ, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ανέφερε ότι προσπαθεί να την συμπεριλαμβάνει στην ρουτίνα σχεδόν κάθε μέρα. Υπήρξαν 2 συμμετέχοντες που εξέφρασαν αδυναμία τήρησης συχνής συμπερίληψης ΦΑ, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο και η ηλικιακή ομάδα που έχει αναλάβει ο καθένας τους. Η ΦΑ είναι μια μαθησιακή περιοχή μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρατηρήσουν και να αντιληφθούν τις πολυεπίπεδες ανάγκες των παιδιών, όπως υποστήριξαν και οι συμμετέχοντες. Πιο συγκεκριμένα, 2 συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από κινητικές δραστηριότητες μπορούν να παρατηρήσουν τυχόν έλλειψη αντίληψης ή μυοσκελετικές δυσλειτουργίες. Επομένως, επειδή είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να παρακινούν τα παιδιά να συμμετέχουν, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν πρακτικές με σκοπό την παρακίνησή των παιδιών. Η πλειοψηφία έδειξε να εισάγει την ΦΑ σαν παιχνίδι ή να δημιουργεί μια ιστορία, σαν ένα υπόβαθρο, για να κρατήσει το ενδιαφέρον τους ζωντανό.

Τα εμπόδια και οι προκλήσεις αποτέλεσαν την τελευταία θεματική αυτής της έρευνας. Αρχικά, η έλλειψη υλικών φάνηκε να προβληματίζει μόνο μια συμμετέχουσα, καθώς όλοι οι υπόλοιποι υποστήριξαν ότι η κατοχή φαντασίας είναι το σημαντικότερο 'υλικό' που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός. Στη συνέχεια, όσον αφορά την έλλειψη χώρου, όλοι οι συμμετέχοντες έδειξαν να δυσκολεύονται από τον διαθέσιμο χώρο που περιλαμβάνουν οι εγκαταστάσεις στις οποίες εργάζονται. Ο διαθέσιμος χρόνος, από την άλλη, έδειξε να αποτελεί εμπόδιο μόνο σε έναν συμμετέχοντα. Περαιτέρω, η μειοψηφία των συμμετεχόντων υποστήριξε ότι η διεύθυνση αποτελεί εμπόδιο στην εφαρμογή της ΦΑ πάνω στην προσπάθειά να ευχαριστήσουν τους γονείς, καθώς – όντας σε ιδιωτικό ίδρυμα- πληρώνουν και έχουν περισσότερες απαιτήσεις. Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι γονείς δεν αποτελούν εμπόδιο στη συγκεκριμένη περίπτωση, εκτός κι αν πρόκειται για κάποιο κρύωμα ή ασθένεια, που τότε θα ζητήσουν το παιδί τους να απέχει από έντονη φυσική δραστηριότητα. Τέλος, το υπόβαθρο των εκπαιδευτικών φάνηκε να αποτελεί μεγάλη πρόκληση και πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη γνώσεων, ενδιαφέροντος και κινήτρου σχετικά με τη ΦΑ.

Συζήτηση Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Μέσα από την διερεύνηση και την κριτική θέαση των αποτελεσμάτων ανακύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα όσον αφορά τα παρακάτω. Αρχικά, γίνεται έντονη η άγνοια των γονιών όσον αφορά την φυσική κατάσταση των παιδιών τους και την συχνότητα που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ΦΑ. Έπειτα, μέσα από αυτή την έρευνα υπογραμμίζεται η ανάγκη ύπαρξης ενδιαφέροντος από την διεύθυνση κάθε νηπιαγωγείου σχετικά με την προώθηση ικανοτήτων προς τα παιδιά που στο μέλλον θα τα βοηθήσει να αποφύγουν ασθένειες όπως την παχυσαρκία. Τέλος, ιδιαίτερα βοηθητικό θα ήταν η ύπαρξη κοινής γραμμής από το Υπουργείο προσφέροντας στους

εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με την συχνότητα πρακτικής της ΦΑ και τα μαθησιακά αποτελέσματα που πρέπει να έχουν οι δραστηριότητές τους.

Παρουσίαση των Βιβλιογραφικών Αναφορών

- Association for Physical Education (2015) *Health Position Paper*.
- Bailey, R. (2006) 'Physical Education and Sport in Schools: A Review of Benefits and Outcomes', *Journal of School Health*, 76(8), pp. 397-401.
- Boorman, P. (1996) 'The Contributions of Physical Activity to Development in the Early Years', in Blenkin, G.M. & Kelly, A.V. (ed.) *Early Childhood Education: A Developmental Curriculum*. 2nd edition. London: Paul Chapman Publishing Ltd., pp. 218-235.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) 'Using thematic analysis in psychology', *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), pp. 77-101. Available at: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>.
- Doherty, J. & Brennan, P. (2008) *Physical Education and Development 3-11*. Oxon: Routledge.
- Jenkinson, A. & Benson, C. (2010) 'Barriers to Providing Physical Education and Physical Activity in Victorian State Secondary Schools', *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8).
- Macnee, C.L. & MacCabe, S. (2008) *Understanding Nursing Research: Reading and Using Research in Evidence-Based Practice*. 2nd edition. PA: Lippincott Williams & Wilkins.
- Mukherji, P. & Albon, D. (2010) *Research Methods in Early Childhood: An Introductory Guide*. London: Sage.
- Pedagogical Institute (2014) *Programme of Studies for Nursery Schools (PSNS) [Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου-ΠΣΝ]*. Athens: Ministry of Education (in Greek).
- Pica, R. (2004) *Experiences in Movement: Birth to Age Eight*. 3rd edition. NY: Thomson Delmar Learning.
- Staples-New, R. & Cochran, M. (2007) *Early Childhood Education: An International Encyclopedia*. Volume 4. USA: Praeger Publishers.
- Stork, S. & Sanders, S.W. (2008) 'Physical Education in Early Childhood', *University of Chicago Press*, 108(3), pp. 197-206.
- Swift, T. (2017) *Learning Through Movement and Active Play in the Early Years*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Taylor, M.C. (2005) 'Interviewing', in Holloway, I.(ed.) *Qualitative Research in Health Care*. England: Open University Press, pp. 39-86.

Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P. & Gao, Z. (2017) 'Effects of Physical Activity on Motor Skills and Cognitive Development in Early Childhood: A Systematic Review', *BioMed Research Internatioal*, pp. 1-13. Doi: 10.1155/2017/2760716.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και βιωματικότητα

Καρούντζου Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Ph.D., M.Sc, M.Ed, georgiakaarountzou@yahoo.gr

Χριστόπουλος Νικόλαος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Π.Ε.02, MBA, M.Theol., Υποψ. Διδάκτωρ
christopoulosnikolaos@gmail.com*

Περίληψη

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση ως έννοια, διαφοροποιείται διαχρονικά ανάλογα με τις φάσεις του ανθρώπινου πολιτισμού, τη γνώση και την αντίληψη του ανθρώπου για το περιβάλλον και τη σχέση του με αυτό. Η αντίστοιχη εκπαίδευση των μαθητών και μαθητριών στη Λυκειακή βαθμίδα συνιστά ένα στοίχημα με πολλές παραμέτρους. Η κυριότερη, μετά τους μαθητές, είναι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να στοιβάξουν στο ήδη στριμωγμένο ωρολόγιο πρόγραμμα τους, ένα περιβαλλοντικό και μάλιστα εκπαιδωμένο με βιωματική μέθοδο, γεγονός που καθιστά το εγχείρημα πολύπλοκο και απαιτητικό. Σε αυτήν την προβληματική κινείται η παρούσα έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δείγμα δέκα εκπαιδευτικών προκειμένου να αποτυπωθούν οι παράμετροι της εφαρμογής της Π.Ε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα φανερώνουν την ιδιομορφία της διδασκαλίας, την πρόκληση για τους μαθητές/μαθήτριες και την επιτακτική ανάγκη ευρείας εισαγωγής της αειφορικής και βιώσιμης προοπτικής της περιβαλλοντικής σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική, λύκειο, αειφορία, βιωματικότητα, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η έννοια του περιβάλλοντος μεταβάλλεται ανάλογα με το πρίσμα υπό το οποίο εξετάζεται και μελετάται. Παρουσιάζεται, συνεπώς, σαν χώρος ζωής, χώρος διαβίωσης, πεδίο δράσης, πεδίο μάθησης, πλέγμα κοινωνικοποίησης. Άλλοτε ταυτίζεται με τον κοινωνικό περίγυρο, άλλοτε με την οικολογία και άλλοτε πάλι γίνεται συνώνυμο της φύσης. Ο άνθρωπος, όπως όλοι οι οργανισμοί, συμμετέχει ενεργά στο περίπλοκο σύστημα των σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνουν το συνολικό περιβάλλον. Αποτελεί μέρος ενός κόσμου που διέπεται από φυσικούς νόμους και εξαρτάται από αυτόν και τα ζωτικά συστατικά του. Συχνά, όμως, η αναπτυξιακή δραστηριότητα του ανθρώπου ασκείται σε βάρος του περιβάλλοντος. Ανάπτυξη, παρά ταύτα, και βελτίωση της ποιότητας της ζωής μας σημαίνει και υγείες, όμορφο, ευχάριστο περιβάλλον, όχι μόνο περισσότερα και καλύτερα αγαθά (Φλογαΐτη, 2011Α, σελ.233).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ιστορικά, είναι καρπός του κοινωνικού αιτήματος για την αντιμετώπιση των προοδευτικά εντονότερων περιβαλλοντικών προβλημάτων. Π.Ε. ορίζουμε τη διαδικασία που οδηγεί, με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την

κατανόηση και την εκτίμηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και βιοφυσικού περιβάλλοντος. Η Π.Ε. χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα, ολιστικότητα, διαβίου συνέχεια, με έμφαση στην ενεργό συμμετοχή και προσανατολισμό προς την επίλυση προβλημάτων. Ταυτόχρονα, στις μέρες μας η περιβαλλοντική εκπαίδευση καλείται να αναδείξει το περιβάλλον ως ικανό παιδαγωγικό μέσο για μια αποτελεσματικότερη διαδικασία μάθησης.

Ο ρόλος της βιωματικής μάθησης στην Π.Ε., σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διατηρεί τη δυναμική να είναι καταλυτικός. Η βιωματική μάθηση ορίζεται ως η διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω του βιώματος. Βίωμα είναι μια προσωπική εμπειρία που συγκινεί, καθώς και η γνώση που αυτή παρέχει. Οι παιδαγωγικές ιδέες που συνθέτουν τη βιωματική μάθηση περιλαμβάνουν έννοιες όπως η βιωματικότητα, η πράξη, ο αναστοχασμός, η επιθυμία, η ελευθερία, το αυτεξούσιο, η προσωπική και η συναισθηματική ανάπτυξη και η σχέση με τον συνάνθρωπο.

Η βιωματική μάθηση ωφελεί την Π.Ε. τόσο στο επίπεδο της ευαισθητοποίησης και απόκτησης γνώσεων σχετικά με το περιβάλλον όσο και στο επίπεδο της ολιστικής ανάπτυξης της προσωπικότητάς των εκπαιδευόμενων, δηλαδή στη λήψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων, στην υπευθυνότητα και στην ομαδικότητα. Η βιωματική μάθηση εφαρμόζεται στην Π.Ε. με ικανό αριθμό δράσεων και τεχνικών, περιλαμβανομένων των Περιβαλλοντικών Προγραμμάτων, των Σχεδίων Εργασίας (Projects), της Μελέτης Πεδίου (Field Study), των Δραστηριοτήτων στην Ύπαιθρο, των Περιβαλλοντικών Μονοπατιών (Environmental Trails), του Παιχνιδιού Ρόλων, του Θεατρικού Παιχνιδιού και του Κινηματογράφου (I.U.C.N., 1970. Παπαβασιλείου, 2011, σελ.22).

Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ρόλο της βιωματικής μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η προσπάθεια μας αποτελεί μια μικρής εμβέλειας έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο των ημιδομημένων συνεντεύξεων με ερωτήματα ανοικτού τύπου.

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η ανάγκη για βιώσιμες λύσεις στα καινοφανή περιβαλλοντικά προβλήματα πάντα παρουσιάζεται επιτακτική. «Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, όπως νοείται σήμερα διεθνώς, είναι καρπός της συνειδητοποίησης του οικολογικού προβλήματος και του κοινωνικού αιτήματος για τη λύση των [επιμέρους] προβλημάτων» (Φλογαΐτη, 2011B, σελ.95). Εφόσον διαπιστώθηκε πως ήταν αδύνατον να δοθούν λύσεις αποκλειστικά με νομοθετικές ρυθμίσεις, οι ειδικοί έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία με τα κατάλληλα παιδευτικά μέσα θα μπορούσαν να διαμορφώσουν περιβαλλοντικά υπεύθυνους μαθητές και μελλοντικούς πολίτες με περιβαλλοντική συνείδηση ως μια αυθεντική, οργανική στρατηγική ενάντια στην επικείμενη καταστροφή (Φλογαΐτη, 2011B, σελ.43-45). Ταυτόχρονα, η περιβαλλοντική εκπαίδευση κλήθηκε

να αναδείξει το περιβάλλον ικανό παιδαγωγικό μέσο για μια αποτελεσματικότερη διαδικασία μάθησης (Μπλιώνης, 2009, σελ.24).

Συγκεκριμένα σε ότι αφορά το σχολικό περιβάλλον η Π.Ε αποτελεί «ένα συμμετοχικό, ενεργητικό και βιωματικό πλαίσιο διεπιστημονικών δραστηριοτήτων, που προσπαθούν να συνδέσουν λειτουργικά όλες τις γνωστικές περιοχές του σχολικού προγράμματος, ενημερώνοντας, ευαισθητοποιώντας, συνειδητοποιώντας, και ενεργοποιώντας υπεύθυνα το μαθητή στα κρίσιμα κοινωνικό – οικολογικά ζητήματα και προβλήματα του συνολικού περιβάλλοντος» (Φλογαίτη, 2011Α, σελ.244).

Σκοπός, Στόχοι και Ερευνητικά Ερωτήματα

(Ταυτότητα της έρευνας)

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Π.Ε), όταν καλούνται να τα υλοποιήσουν με βιωματική μέθοδο. Θεωρούμε σημαντικές τις συγκεκριμένες εμπειρίες των ανθρώπων που καλούνται να μετουσιώσουν τη θεωρία σε πράξη και να εκπαιδεύσουν τη νέα γενιά σε περιβαλλοντικά ζητήματα.

Ως εργαλείο χρησιμοποιήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήματα. Για τη διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων και για τήρηση δεοντολογικών κανόνων οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της έρευνας ονομάζονται Χ1, Χ2 κλπ. Το δείγμα είναι δέκα (10) εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά θεωρείται αντιπροσωπευτικό καθώς έχει την απαιτούμενη διασπορά τοπικά και χρόνων υπηρεσίας από 10 έως 25. Οι μισές είναι γυναίκες και οι υπόλοιποι άνδρες. Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν το χρονικό διάστημα από

Ειδικότερα, με το πρώτο ερώτημα θελήσαμε να ορίσουν οι εκπαιδευτικοί το κέντρο βάρους της Π.Ε., κατά την άποψη τους, αν την θεωρούν εκπαίδευση ή γνωστικό αντικείμενο. Το δεύτερο ερώτημα είναι εμπειρικό, και κατά κάποιο τρόπο ζητά ένα γενικό απολογισμό, αν έχει ενσωματωθεί η Π.Ε. στη Β/θμια και αν εφαρμόζεται με βιωματικό τρόπο. Το τρίτο ερώτημα είναι εμπειρικό και πρακτικό. Εμβαθύνει περισσότερο στην καθημερινότητα της εκπαιδευτικής κοινότητας και αναζητά τα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της βιωματικής στην Π.Ε.

Θα πρέπει, βέβαια, να τονίσουμε πως η προσπάθεια μας αποτελεί μια μικρής εμβέλειας έρευνα, με μικρό δείγμα (10 εκπαιδευτικών Β/θμιας Εκπαίδευσης), η οποία δε φιλοδοξεί να αποτελέσει ορόσημο στην ερευνητική διαδικασία αλλά να υπηρετήσει την ακαδημαϊκή κοινότητα με τα λιγοστά δεδομένα που προσφέρει.

Ανάλυση Δεδομένων και Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Πρώτο ερώτημα

Σε ότι αφορά το πρώτο ερώτημα που θέσαμε στους εκπαιδευτικούς των Λυκείων Άργους, οι 4 από τους 10 συμφωνούν πως η Π.Ε. έχει βασική αποστολή την εκπαίδευση των μαθητών με μέσο το περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η κυρία Χ5 (Παράρτημα 5) θεωρεί πως η Π.Ε. είναι πρωτίστως εκπαίδευση και δεν πρέπει να είναι στείρα συσσώρευση και απομνημόνευση περιβαλλοντικών δεδομένων. Είναι εκπαίδευση ικανή να οικοδομεί ψυχοδομές ενεργών και κριτικών πολιτών, άξιων να συμμετέχουν στις αποφάσεις της διοίκησης για το περιβάλλον και τη ζωή μας. Αντιθέτως, η παραδοσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα με την έμφαση που έδινε στην αποστήθιση, την υπακοή, τον συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία εμπόδιζε τα παιδιά από το να συγκροτήσουν τις δικές τους απόψεις και να αυτονομηθούν ως άτομα.

Η Χ6 μας καταθέτει την πρακτική της εμπειρία πως η προσέγγιση του εκπαιδευτικού που σχεδιάζει και υλοποιεί την Π.Ε. είναι καθοριστικής σημασίας. Για παράδειγμα, μια νατουραλιστική άποψη για το περιβάλλον το περιορίζει στις βιοφυσικές του διαστάσεις και ρέπει προς τη μελέτη του περιβάλλοντος ως επιστημονικό γνωστικό αντικείμενο ενώ εκπαιδευτικοί που δεν προέρχονται από το χώρο των φυσικών ή βιολογικών επιστημών επικεντρώνονται στο ανθρώπινο – κοινωνικό περιβάλλον. Η ίδια, ωστόσο, διατηρεί την άποψη ότι η Π.Ε. «θα πρέπει να διαμορφώσει μαθητές και κοινωνικές ομάδες με περιβαλλοντικό ήθος και οικολογική συνείδηση, με αίσθηση της περιβαλλοντικής τους ευθύνης ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων για το περιβάλλον και με αυθεντική βούληση να διαμορφώσουν μια καινούρια σχέση μεταξύ κοινωνίας και φύσης. Οι στόχοι αυτοί μόνο με την εκπαίδευση μπορούν να επιτευχθούν και στην εκπαιδευτική διάσταση της Π.Ε. πρέπει και στο μέλλον να δίνεται η έμφαση».

Ο Χ8 περιγράφει ότι σύμφωνα με τους περιβαλλοντολόγους η Π.Ε. είναι κλάδος των επιστημών του περιβάλλοντος με εφαρμογή στην παιδαγωγική ενώ σύμφωνα με τους παιδαγωγούς είναι κλάδος των επιστημών της αγωγής με στοιχεία από τις περιβαλλοντικές επιστήμες. Εκείνος καταλήγει στο συμπέρασμα πως «η Π.Ε. είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση της διδασκαλίας των επιστημών του περιβάλλοντος, όπως αυτές συνδυάζονται και με τις κοινωνικές επιστήμες. Συνεπώς, η Π.Ε. είναι πρωταρχικά «εκπαίδευση», ειδικά αφού βασίζεται στα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης». Το συμπέρασμα, μάλιστα, ότι η Π.Ε. αποτελεί ένα θέμα, μια ευκαιρία και αφορμή, για την ανάπτυξη των μαθητών σε μελλοντικούς πολίτες ενισχύεται από την επαφή του με τους συναδέλφους του και τη σχετική βιβλιογραφία.

Διαφορετική άποψη διατηρεί ο κύριος Χ3 και συγκεκριμένα πως η Π.Ε. πρέπει να διδάσκεται διεπιστημονικά ως γνωστικό αντικείμενο. Η κυρία Χ2 μας καταθέτει και μια διαφορετική άποψη, ότι δηλαδή η Π.Ε. έχει διπλή αποστολή και παίζει σημαντικό ρόλο και προς τις δύο κατευθύνσεις, τις οποίες θεωρεί εξ ίσου σημαντικές. Εν συντομία, η χρήση του περιβάλλοντος ως μέσου για την εκπαίδευση και η επαφή και ενασχόληση των μαθητών με τη φύση μπορεί να τους ενεργοποιήσει και να τους ευαισθητοποιήσει πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά. Δίνουν, επίσης, τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις ή προβλήματα σχετικά με το περιβάλλον που δεν τα γνωρίζουν μέσω των βιβλίων ή μέσω της καθημερινότητάς τους. Από την άλλη,

θεωρεί ότι η Π.Ε. αποτελεί ένα σύγχρονο γνωστικό αντικείμενο που χαρακτηρίζεται περισσότερο από άλλα από διεπιστημονικότητα παρέχοντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα να εξοικειωθούν με την ολιστική θεώρηση της γνώσης ενός θέματος.

Ο Χ4 συμφωνεί πως η Π.Ε. έχει δύο τουλάχιστον διαστάσεις. Αναγνωρίζει ότι «ως «περιβαλλοντική» παραπέμπει σε ένα διεπιστημονικό πεδίο καθώς η ανάλυση της έννοιας του περιβάλλοντος και των προβλημάτων του απαιτεί τη σύμπραξη φυσικών και κοινωνικών επιστημών, ενώ ως «εκπαίδευση» ανήκει στις επιστήμες της αγωγής». Στηρίζει αυτή τη θεώρηση της Π.Ε. με το εξής επιχείρημα : Η Π.Ε. έχει εγγεγραμμένες μέσα στη θεωρία του γνωστικού της αντικειμένου και ηθικές αξίες και έτσι η σύνδεση της Π.Ε. μόνο με τις περιβαλλοντικές επιστήμες είναι μονομερής και αναποτελεσματική. Εν κατακλείδι, μας προειδοποιεί για τον κίνδυνο εξάρτησης από τεχνολογικές λύσεις για το περιβάλλον, αν η έμφαση δοθεί στις φυσικές επιστήμες, ενώ τα περιβαλλοντικά προβλήματα απαιτούν κοινωνικές λύσεις.

Παρατηρούμε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να υποστηρίζουν τόσο την ερμηνεία της Π.Ε. που επικεντρώνεται στον πόλο «περιβάλλον» και εστιάζει στην επιστημονική της διάσταση, με απώτερο στόχο να διεκδικήσει μαθητές ικανούς να πλαισιώσουν γνωστικά, τεχνικά, επιστημονικά τη διεκδίκηση της ποιότητας του περιβάλλοντος, όσο και την ερμηνεία που προβάλλει τον πόλο «εκπαιδευόμενος» εστιάζοντας στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και στις παιδαγωγικές διαδικασίες της Π.Ε. Σαφέστατα, περισσότερη υποστήριξη συγκεντρώνει η δεύτερη που επενδύει μακροχρόνια στην αρμονική σχέση του ατόμου με το περιβάλλον σε κάθε κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο διαμέσου εκπαιδευτικών διαδικασιών που οικοδομούν αξίες, στάσεις και συμπεριφορές πολιτών ικανές να επηρεάσουν τις κοινωνικές επιλογές προς την κατεύθυνση της αντιμετώπισης της οικολογικής κρίσης αλλά και της αλλαγής συνολικά του ρόλου του σχολείου στην κοινωνία.

Δεύτερο ερώτημα

Στο δεύτερο ερώτημα παρατηρούμε μια εντυπωσιακή σύγκλιση απόψεων, με δεδομένο πως οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν επιβεβαιώνουν ή δε διαψεύδουν την ανεπάρκεια ενσωμάτωσης της βιωματικής μάθησης στην Π.Ε. ιδιαίτερα στο Λύκειο. Παράλληλα, καταγράφουμε σημαντική πολυφωνία στις αιτίες στις οποίες αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί την ανεπάρκεια αυτή.

Η Χ2 πιστεύει πως η βιωματική μάθηση δεν έχει εφαρμοστεί επαρκώς στο Λύκειο αφού σύμφωνα με την εμπειρία της η εφαρμογή της στα Γενικά Λύκεια είναι περιορισμένη. Ο Χ3 συμφωνεί εστιάζοντας στο ότι «η περιβαλλοντική εκπαίδευση απουσιάζει εντελώς από το πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου. Ο εκπαιδευτικός μπορεί μόνο στα πλαίσια της Ερευνητικής Εργασίας (project) να προσεγγίσει θέματα Π.Ε. και σίγουρα όχι βιωματικά». Ο Χ4 επιδοκιμάζει τη βιωματική εκπαίδευση συσχετίζοντάς τη με τη δημιουργία μιας δημοκρατικής πολιτικής κουλτούρας με κύρια χαρακτηριστικά της την αυτενέργεια, τον σεβασμό των διαφορετικών απόψεων και την κριτική σκέψη.

Περιγράφει πως παρά τις τεράστιες προσπάθειες από πολλούς εκπαιδευτικούς να απεγκλωβιστεί το Λύκειο από την νοοτροπία της προετοιμασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας, ορισμένοι εκπαιδευτικοί το θεωρούν ιδανικό για την Π.Ε.

Η Χ6 καταλήγει πως στο Γυμνάσιο περισσότερο παρά στο Λύκειο τυγχάνουν εφαρμογής οι αρχές και οι τεχνικές της βιωματικής μάθησης στην Π.Ε. Δικαιολογεί την άποψη της περιγράφοντας μια νοοτροπία στο χώρο της εκπαίδευσης που συνδέει την απόκτηση άμεσων εμπειριών μέσα από το περιβάλλον, με τεχνικές όπως μελέτη πεδίου και περιβαλλοντική επίσκεψη και παρατήρηση, με μικρότερα παιδιά, όχι μαθητές Λυκείου. Αυτή η νοοτροπία μεταφέρεται στους μαθητές, οι οποίοι τελικά αδιαφορούν ή νιώθουν πως δεν έχουν χρόνο για αυτές τις μεθόδους.

Ο Χ8 υποστηρίζει ότι η βιωματική μάθηση έχει αναμφισβήτητα οφέλη για την Π.Ε. αλλά δεν έχει εφαρμοστεί στο Λύκειο σε βαθμό που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε επαρκή. Αιτιολογεί την άποψη του με δύο λόγους. Πρώτον, η εξάρτηση του Λυκείου από τις πανελλήνιες εξετάσεις μαρτυρά τις επιλογές και τη στρατηγική όσων διαμορφώνουν τα προγράμματα εκπαίδευσης σε βάρος της βιωματικής μάθησης στην Π.Ε. Δεύτερον, «υπάρχουν διαπροσωπικές δυσκολίες στην εφαρμογή της βιωματικής στο Λύκειο, με δεδομένο πως σε αυτό το στάδιο της εφηβείας οι μαθητές βιώνουν πολύ έντονα τα συναισθήματά τους. Τους προκαλείται συχνά συναισθηματική αναταραχή κατά τη διάρκεια και μετά την πρόσληψη νέων βιωματικών εμπειριών, γεγονός δύσκολο στη διαχείριση του για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Σε δύσκολες μαθησιακές καταστάσεις μπορεί να εκδηλώσουν αφόρητη απελπισία ή θυμό και να βασανιστούν από την αδυναμία τους να επεξεργαστούν δύσκολες εμπειρίες. Ενίοτε, απλά τελούν σε καθεστώς σύγχυσης σε σχέση με το βίωμα και φοβούνται πως θα θεωρηθούν ανεπαρκή. Ζητούν τότε πειστικά από τους εκπαιδευτικούς έτοιμες λύσεις και σαφείς γρήγορες απαντήσεις ώστε να δώσουν τέλος στο άγχος που τους δημιουργείται». Για τον παραπάνω λόγο πιστεύει πως οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας επικράτησαν να θεωρούνται πιο ομαλές και 'εύκολες' για όλους.

Η Χ5 μας αναφέρει μόνο πως έχει γίνει μια καλή αρχή για να γνωρίσουν οι μαθητές τη βιωματική μάθηση ενώ η Χ7 μας εξηγεί πως η περιβαλλοντική εκπαίδευση στο Λύκειο επιτυγχάνεται κυρίως με το θεσμό των Ερευνητικών Εργασιών και με το θεσμό των Σχολικών Δραστηριοτήτων

Τρίτο ερώτημα

Στο τρίτο ερώτημα, η Χ2 εντοπίζει τις δυσκολίες όχι συγκεκριμένα στην εφαρμογή της βιωματικής στην Π.Ε. αλλά γενικά στη διδασκαλία της Π.Ε. στο Λύκειο, γεγονός το οποίο αποδίδει στο ιδιαίτερα επιβαρυνμένο ενδοσχολικό και εξωσχολικό πρόγραμμα των μαθητών σε συνδυασμό με τη μη ένταξη της Π.Ε. στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Λυκείου. Μάλιστα, ενώ «η βιωματική μάθηση θα έδινε στους μαθητές του Λυκείου τη δυνατότητα να ξεφύγουν από το μονότονα επαναλαμβανόμενο μοτίβο της κλασικής

διδασκαλίας», πολλά σχολεία δεν διαθέτουν την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, π.χ. βιβλιοθήκες ή αρκετούς Η/Υ, που θα υποστηρίξει την Π.Ε.

Ο Χ3 υπογραμμίζει τα προβλήματα της έλλειψης χρόνου στο ΕΩΠ Εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα για την Π.Ε. και της έλλειψης επιμόρφωσης των καθηγητών σε θέματα Π.Ε. ενώ η Χ5 προβάλλει τη δυσκολία του να βγει ο εκπαιδευτικός εκτός τάξης πολύ συχνά για να χρησιμοποιήσει τη βιωματική μάθηση. Ο Χ4 ξεχωρίζει τέσσερα πρακτικά προβλήματα που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της Π.Ε. στη λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος: την άκαμπτη λειτουργία του ωρολογίου σχολικού προγράμματος, τη συνεχή πίεση χρόνου για εξάντληση της διδακτέας ύλης, τις αντιρρήσεις των γονιών σε κάθε απόκλιση από την τυπική σχολική λειτουργία και τη μειωμένη διάθεση συνεργασίας από πλευράς πολλών συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Η Χ6 αμφισβητεί τη διάθεση συνεργασίας ορισμένων μαθητών τονίζοντας πως οι μαθητές που ενδιαφέρονται κυρίως για τις Πανελλήνιες αμφισβητούν έντονα την ποιότητα του βιωματικού μαθήματος και τη σύνδεση του με την επιστημονική γνώση. Μας καταθέτει, επίσης, πως δυσκολεύτηκε με την υφιστάμενη έλλειψη καλλιέργειας συνεργατικού πνεύματος των μαθητών Λυκείου και σε κάποιες περιπτώσεις οι μαθητές την περιθωριοποίησαν κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ σε άλλες επιβλήθηκαν και μετέτρεψαν τη μάθηση σε ώρα χαλάρωσης και παιχνιδιού μη εκπαιδευτικού χαρακτήρα. Παρατηρεί εντέλει πως σε υποβαθμισμένες περιοχές δεν επαρκούν οι υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών για τη διασφάλιση μιας ποιοτικής βιωματικής εκπαίδευσης.

Η εξασφάλιση οικονομικών πόρων για τη στήριξη και αναβάθμιση περιβαλλοντικών προγραμμάτων και δράσεων και ο χαμηλός βαθμός υποστήριξης από τοπικούς πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς φορείς κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων και την υλοποίηση των δράσεων συνιστούν, σύμφωνα με τον Χ8, τα βασικότερα εμπόδια στην υλοποίηση της Π.Ε. με βιωματικές πρακτικές. Άλλες σημαντικές δυσκολίες που αναφέρει είναι η έλλειψη συνεχών προγραμμάτων μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στις έμπρακτες, βιωματικές και διερευνητικές μεθόδους διδασκαλίας καθώς και η αρνητική στάση των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης απέναντι στις επιδιώξεις και τις μεθόδους της Π.Ε.

Κατά την άποψη της Χ7, τα πρακτικά προβλήματα στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στα πλαίσια της Π.Ε. εξαρτώνται από την εκάστοτε περίπτωση. Σε ότι αφορά τις Ερευνητικές Εργασίες προβληματική είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η υποβάθμιση του ίδιου του μαθήματος με μείωση ωρών μαθήματος από 2 σε 1, εβδομαδιαία (στη Β τάξη), και με μείωση της χρονικής του διάρκειας από ετήσιο σε δμηνο (Α και Β τάξη) και με μείωση του αριθμού διδασκόντων. Σε ότι αφορά τις Σχολικές Δραστηριότητες, «η πραγματοποίησή τους στηρίζεται στον εθελοντισμό των εκπαιδευτικών οι οποίοι πρέπει να βρίσκονται με την ομάδα εκτός ωρών σχολείου και όποια δράση τους να πραγματοποιείται επίσης εκτός σχολικού ωραρίου ενώ οι δομές του σχολείου, τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές κλπ δεν

μπορούν να χρησιμοποιηθούν εντός σχολικού ωραρίου», πρόβλημα που επιδεινώνεται αν η σχολική μονάδα βρίσκεται εκτός πόλης.

Είναι προφανές πως η εκτεταμένη ποικιλομορφία των εμποδίων που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους, είτε αφορά την ανεπαρκή θεσμική πλαισίωση, την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, την ελλιπή επιμόρφωση, την άκαμπτη γραφειοκρατία ή την επιφυλακτικότητα των γονέων, απεικονίζει την πολυδιάστατη καθημερινή μάχη που δίνουν για τη βέλτιστη περιβαλλοντική εκπαίδευση των μαθητών και την ευελιξία που απαιτείται στις παρούσες συνθήκες προκειμένου να φέρουν σε πέρας προσπάθειες που υπερβαίνουν το προσιτό, το ξεκούραστο, το δοκιμασμένο και το εύκολο. Καντηριάζεται, βέβαια, και η απροθυμία πολλών παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας να συνεργαστούν αποτελεσματικά για την εφαρμογή της βιωματικής στην Π.Ε. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται ότι η έλλειψη πόρων σε καιρούς οικονομικής ύφεσης υπονομεύει τόσο την αποπεράτωση όσο και την ιδεατή διεξαγωγή περιβαλλοντικών δράσεων και προγραμμάτων.

Συμπεράσματα

Η μελέτη αυτή, θα μπορούσε να επεκταθεί με παρεπόμενες έρευνες, με διευρυμένα ερευνητικά ερωτήματα και χρησιμοποιώντας μεγαλύτερο δείγμα να αποτελέσει ασφαλές υπόβαθρο για περαιτέρω εξαγωγή συμπερασμάτων. Παραδείγματος χάριν, θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για τη σύνταξη ερωτηματολογίου για ποσοτική έρευνα σε ολόκληρο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Λυκείων ή να χρησιμοποιηθεί συγκριτικά με τα αποτελέσματα από ποιοτικές έρευνες σε άλλους νομούς. Συνοπτικά, αποτελεί μια ιστορική καταγραφή, σε περιορισμένο δείγμα, των απόψεων εκείνων των μάχιμων εκπαιδευτικών που αγωνίζονται παράλληλα με το συνεχές εκπαιδευτικό τους έργο και για την περιβαλλοντική εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα ευρήματα σε ό,τι αφορά τη βασική αποστολή της Π.Ε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσαν πως η Π.Ε. είναι πρωταρχικά εκπαίδευση παρά την επιστημονική της διάσταση και το διεπιστημονικό της χαρακτήρα. Σε αυτή τη θεώρηση της Π.Ε., η οποία επικυρώνει τις σύγχρονες μαθητοκεντρικές θεωρίες αγωγής, ο μαθητής λαμβάνει κεντρικό ρόλο στο εκπαιδευτικό μοντέλο και η εκπαίδευση για το περιβάλλον αποτελεί μέσο για την καλλιέργεια περιβαλλοντικού ήθους και οικολογικής συνείδησης και αίσθηση της περιβαλλοντικής του ευθύνης. Μακροπρόθεσμος στόχος της είναι να συμμετέχει ο σημερινός μαθητής ενεργά στη λήψη αποφάσεων για το περιβάλλον ως αυριανός πολίτης με αυθεντική βούληση να διαμορφώσει μια καλύτερη σχέση κοινωνίας – φύσης.

Η εντυπωσιακή σύγκλιση απόψεων όσον αφορά την ανεπάρκεια ενσωμάτωσης της βιωματικής μάθησης στην Π.Ε. στο Λύκειο δεν πρέπει να μας οδηγήσει σε αποκαρδιωτικά συμπεράσματα. Αφενός αποδεικνύει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια να λάβει η βιωματική μάθηση τη θέση που της αξίζει στη σύγχρονη εκπαίδευση, αφετέρου μαρτυρά την αγωνία τους να απεγκλωβιστεί το Λύκειο από την

νοοτροπία της προετοιμασίας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας. Ο συλλογισμός πως η Π.Ε. και η απόκτηση άμεσων εμπειριών από το περιβάλλον αφορά μικρότερες ηλικίες στηλιτεύεται από τους εκπαιδευτικούς και μένει να αναζητήσουμε πως θα ξεπεραστούν οι διαπροσωπικές δυσκολίες στην εφαρμογή της βιωματικής στο Λύκειο, στο οποίο οι μαθητές βιώνουν πολύ έντονα τα συναισθήματά τους.

Το ιδιαίτερα επιβαρυνμένο ενδοσχολικό και εξωσχολικό πρόγραμμα των μαθητών Λυκείου, η πίεση για την εξάντληση της διδακτέας ύλης σε συνδυασμό με τη μη ένταξη της Π.Ε. στο ωρολόγιο πρόγραμμα, η κούραση και έλλειψη διάθεσης συνεργασίας μαθητών και συναδέλφων, η ελλιπής επιμόρφωση σε θέματα Π.Ε., η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η δυσκολία στην εξασφάλιση οικονομικών πόρων και οι σύνθετες γραφειοκρατικές διαδικασίες για την έξοδο των μαθητών από το σχολείο προβάλλουν ως ανυπέρβλητα εμπόδια στην εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην Π.Ε. Ωστόσο, δε θα πρέπει να λησμονούμε πως όλα αυτά τα πρακτικά προβλήματα μαρτυρούν την ανεπαρκή έως τώρα θεσμική πλαισίωση της βιωματικής στο Λύκειο, κυρίως λόγω της επιφυλακτικότητας των γονιών και της διοίκησης να τολμήσουν το νέο με δεδομένο πως η περπατημένη φαντάζει ασφαλέστερη και ευκολότερη. Δεν είναι, όμως, επιβεβαιωμένα και πιο ωφέλιμη.

Σε ότι αφορά τα αναλυτικά προγράμματα και το βαθμό που διαποτίζονται από τις αρχές της Π.Ε., ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν αρνούνται τις προσπάθειες που έχουν γίνει προς αυτή την κατεύθυνση από το Ι.Ε.Π., το οποίο εφάρμοσε το πολυκλαδικό μοντέλο ενσωμάτωσης, ωστόσο επιμένουν πως η Π.Ε. επαφίεται στις πρωτοβουλίες μικρής μερίδας εκπαιδευτικών, περί το 15%, στο επίπεδο πράξης και διδασκαλίας και όχι σχεδιασμού, να εμπνεύσουν περιβαλλοντικό ήθος στους μαθητές τους. Θα ήταν, επομένως σφάλμα να περιοριστεί η Π.Ε σε ένα και μόνο μάθημα αλλά πρέπει να ενσωματώνεται πάντα ως νέα διάσταση στα προγράμματα διδασκαλίας. Αξιοσημείωτες, σαφώς, οι προτάσεις να ενσωματωθούν οι κατευθυντήριες αρχές της Π.Ε. σε προπτυχιακό επίπεδο και σε άπαντα τα προγράμματα κατάρτισης των διδασκόντων (Παπαβασιλείου, 2011, σελ.19).

Το ασφαλέστερο συμπέρασμα που δυνάμεθα να εξάγουμε από τις πρακτικές προτάσεις που κατέθεσαν οι εκπαιδευτικοί για την αναβάθμιση του ρόλου της βιωματικής μάθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Π.Ε. είναι πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν σαφή αντίληψη των στρατηγικών που θα επιφέρουν ουσιαστικές και θετικές αλλαγές στην εκπαίδευση, είναι ικανοί να τις αναλύσουν βήμα - βήμα και ολοκληρωμένα, καθώς οι εμπειρίες τους θα αποτελέσουν τον ακρογωνιαίο λίθο στο σχεδιασμό ενός αποδοτικότερου και παραγωγικότερου εκπαιδευτικού συστήματος. Προβάλλουν, ως επί το πλείστον, τη γενική αλλαγή νοοτροπίας για τη διδασκαλία με τη βιωματική μέθοδο και για την Π.Ε., διότι η παραδοσιακή εκπαιδευτική κουλτούρα έδινε έμφαση στην αποστήθιση, την υπακοή, τον συγκεντρωτισμό και την ομοιομορφία εμποδίζοντας τους μαθητές να συγκροτήσουν τις δικές τους απόψεις και να αυτονομηθούν ως άτομα. Διακρίνονται και οι προτάσεις τους για τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών και

δικτύων για την Π.Ε. είτε μόνο με επιτροπές καθηγητών είτε και με τη συμμετοχή της διοίκησης και των γονέων και η ανάγκη για την καταπολέμηση της γραφειοκρατίας που ομολογουμένως αποτελεί τροχοπέδη για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση της ανταπόκρισης και επίδοσης των μαθητών και μαθητριών στη βιωματική μάθηση στην Π.Ε. συνιστά πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς ως η πιο τεχνική και εξειδικευμένη φάση της. Η συνύπαρξη των γνωστικών στόχων με τους συναισθηματικούς και τους μεταγνωστικούς καθιστά επιτακτική την ανάγκη για επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη βιωματική εκπαίδευση ώστε και οι δραστηριότητες να είναι δομημένες σωστά και η αξιολόγηση να είναι δίκαιη. Προτείνεται η χρήση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης, όπως π.χ. η αυτοαξιολόγηση, η ετεροαξιολόγηση, οι ρουμπρίκες και ο φάκελος εργασιών (portfolio), ικανών να ποσοτικοποιήσουν τη συμμετοχή του μαθητή και να εντοπίσουν αν οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν διαμόρφωσαν νέες αξίες και στάσεις που στοχεύουν στην προστασία του περιβάλλοντος. Πρόσθετα, η αξιοποίηση του λάθους και η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελούν πρωτοποριακές στρατηγικές που επικουρούν την αξιολόγηση στη βιωματική μάθηση.

Το συμπέρασμα που προκύπτει αβίαστα από όλες τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι ο πρωταγωνιστικός ρόλος της βιωματικής μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Το δεδομένο αυτό υποστηρίζεται τόσο στο αρχικό επίπεδο σχεδιασμού από το περιεχόμενο των Διεθνών Συμβάσεων για την Π.Ε. όσο και από τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που στο τελικό επίπεδο, αυτό της διδασκαλίας, είναι επιφορτισμένοι με το βαρυσήμαντο έργο της εφαρμογής της.

Εν κατακλείδι, τα προβλήματα του περιβάλλοντος δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με τεχνικά και θεσμικά μέσα στα πλαίσια του υπάρχοντος κοινωνικού και οικονομικού κατεστημένου. Τα περιβαλλοντικά προβλήματα δεν δημιουργήθηκαν από ιδιοτροπίες των φυσικών φαινομένων αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων ανθρώπινων κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών επιλογών. Η οικολογική κρίση αντανακλά βαθιά κοινωνική και πολιτισμική κρίση και οι βαθύτερες ρίζες της πρέπει να αναζητηθούν στις σχέσεις που έχουν διαμορφώσει οι ανθρώπινες κοινωνίες με τη φύση και ο άνθρωπος με τον εαυτό του και τον συνάνθρωπό του. Σίγουρα η εκπαίδευση οφείλει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε αυτή την υπέρβαση της κρίσης.

Βιβλιογραφία

Αθανασάκης Α. (2010). *Η περιβαλλοντική αγωγή και εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδανός Χρήστος Ε.

Γεωργόπουλος Α., Φλογαΐτη Ε. (επιμ.) (2012). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση : Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Γεωργόπουλος Α. (2014). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση : Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γιαννούλας Α. (2012). Οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης της Περιβαλλοντικής Αγωγής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο Γεωργόπουλος Α., Φλογαΐτη Ε. (επιμέλεια) *Περιβαλλοντική εκπαίδευση : Ερευνητικές εργασίες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Δημητρίου Α., Ξανθάκου Γ., Λιαράκου Γ. (επιμ.) (2011). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση: ζητήματα θεωρίας, έρευνας και εφαρμογών*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μπλιώνης Γ. (2009). *Στα μονοπάτια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης : Μια εκτεταμένη αναφορά στις εκπαιδευτικές στρατηγικές και τα μεθοδολογικά εργαλεία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με παραδείγματα εφαρμογών και στοιχεία παιδαγωγικής πράξης και οικολογικής δράσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Παπαβασιλείου Β. (2011). *Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στις επιστήμες της αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος Σ., Κορφιάτης Κ. (2017). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση : Θεωρίες και μέθοδοι*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου Τ. (2008). *Βιωματική Μάθηση : Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα : Εκδόσεις Τόπος.
- Φλογαΐτη Ε. (2011Α). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Φλογαΐτη Ε. (2011Β). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Ο ξένος ως πνευματικό πρότυπο χριστιανικής ζωής

Καλογεράκης Ευτύχιος, M.A. Ph.D., ekaloger@sch.gr

Περίληψη

Ενώ συχνά στις σύγχρονες κοινωνίες ο ξένος είναι φορτισμένη αρνητικά λέξη και έννοια, στην ορθόδοξη παράδοση είναι σε πολλές περιπτώσεις πρότυπο ζωής. Καλούμαστε να γίνουμε ξένοι, μετανάστες, αλλοδαποί πνευματικά, όπως οι άγιοι και ο ίδιος ο Χριστός, ο μεγάλος ξένος της ιστορίας. Να γίνουμε ξένοι από την αμαρτία και τα πάθη, από το κακό και τους κακούς έστω και αν είναι οικεία πρόσωπα, ξένοι του κακού αλλοτριωμένου προπρωτικού εαυτού μας. Ποτέ όμως ξένοι του θεού ή ξένοι του τόπου, που με οποιαδήποτε ιδιότητα μένουμε, αφού του θεού πατέρα είναι κάθε τόπος και γη. Τέτοιοι ξένοι έγιναν οι Απόστολοι, οι άγιοι, οι ασκητές, οι μάρτυρες και οφείλουν να γίνουν οι πραγματικοί Χριστιανοί.

Λέξεις-Κλειδιά: Ξένος, αμαρτία, Θεός, πάροικος.

Εισαγωγή

Ο Χριστιανός κατά την ορθόδοξη διδασκαλία των Πατέρων, όχι μόνο πρέπει να αποφεύγει τον ξένο και πρόσφυγα, αλλά να τον έχει ως πρότυπό του στη χριστιανική ζωή. Ο ίδιος ο Θεός για λόγους πνευματικούς καλεί τον πιστό, μερικές φορές, όχι να αποφύγει, αλλά να επιδιώξει την ξενιτειά λέγοντάς του, όπως τότε στον Αβραάμ, «*ἔξελθε ἐκ τῆς γῆς σου καὶ ἐκ τῆς συγγενείας σου καὶ ἐκ τοῦ οἴκου τοῦ πατρός σου καὶ πορεύου εἰς γῆν ἣν ἄν σοι δείξω*»¹. Φέρουν ως πρότυπο μίμησης τους μεγάλους ξένους της ιστορίας, που άλλαξαν την πορεία της. Οι Απόστολοι ήταν ξένοι στα πολλά έθνη και στις πόλεις, στις οποίες διαμοιράσθηκαν για να επεκταθεί παντού το Ευαγγέλιο. Τί σχέση έχει ο Παύλος με τα έθνη, ο Λουκάς με την Αχαΐα, ο Ανδρέας με την Ήπειρο, ο Ιωάννης με την Έφεσο, ο Θωμάς με την Ινδία, ο Μάρκος με την Ιταλία; Σχετίζονται με όλους αυτούς τους τόπους, στους οποίους επεδήμεσαν² και ευεργέτησαν ως ξένοι; Είναι προτιμότερος για το Θεό ο ξένος, που τον σέβεται, από μυριάδες ασεβών ιθαγενών, όπως προτιμούσε τον ένα Αβραάμ από όλους τους Χαναανίους³, το Λώτ από τους Σοδομίτες⁴, το Μουσή από όλους τους Μαδιανίτες⁵, έστω και αν ήταν πάροικοι και ξένοι⁶. Η διά Χριστόν ξενιτειά χρειάζεται και προϋποθέτει πίστη και ελπίδα στο Θεό, διαφορετικά είναι αδύνατον να βιωθεί γίνεται ανυπόφορη. Γι' αυτό αυτά τα χαρακτηριστικά είχε και η ξενιτειά του Αβραάμ, ο οποίος «*πίστει παρῶκησεν εἰς γῆν τῆς ἐπαγγελίας ὡς ἀλλοτρίαν ἐν σκηναῖς κατοικήσας μετὰ Ἰσαὰκ καὶ Ἰακώβ τῶν συγκληρονόμων τῆς*

¹ Βλ. Γεν. 12, 1.

² Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Ὁμιλία ΛΓ', Πρὸς Ἀρειανούς καὶ εἰς ἑαυτόν*, PG 36, 228CD.

³ Βλ. Γεν. 12, 6.

⁴ Βλ. Γεν. 19,1.

⁵ Βλ. Εξ. 2, 15.

⁶ Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Λόγος ΜΒ', Συντακτήριος, εἰς τὴν τῶν ρν' ἐπισκόπων παρουσίαν*, PG 36, 468AB.

ἐπαγγελίας τῆς αὐτῆς»⁷. Αλλά και οι Πατέρες προτίμησαν να γίνουν ξένοι και απόδημοι, εξόριστοι και φυγάδες παρά να προδώσουν την αλήθεια της πίστης⁸. Όμως, «ήρθαν έτσι τα πράγματα, ώστε γύρω μας να αφθονούν οι γυμνοί και οι άστεγοι. Είναι πάμπολλοι οι πρόσφυγες που χτυπούν τις πόρτες μας. Πάμπολλοι είναι και οι ξένοι και οι μετανάστες. Όπου και αν κοιτάξει κανείς, θα δει χέρια απλωμένα σε ζητιανιά. Για σπίτι έχουν το ύπαιθρο. Κατάλυμα βρίσκουν στις στοές, στις παρόδους και στα ερημικότερα μέρη της αγοράς. Φωλιάζουν σε τρύπες, όπως οι νυχτοκόρακες και οι κουκουβάγιες. Τα ρούχα τους είναι διάτρητα κουρέλια. Για χωράφι έχουν τη διάθεση όσων προσφέρουν ελεημοσύνη. Για τροφή ό,τι τύχει. Πίνουν νερό από τις βρύσες, όπως τα ζώα και για ποτήρια έχουν τις χούφτες τους. Για αποθήκη έχουν την κοιλιά τους, όσο μπορεί αυτή να συγκρατήσει ό,τι μπαίνει μέσα. Τραπέζι τους είναι τα διπλωμένα γόνατά τους. Κρεβάτι, το έδαφος. Μπάνιο κάποιος ποταμός ή λίμνη, όπως τα έχει προσφέρει ακατέργαστα και κοινά σε όλους ο Θεός. Η ζωή τους είναι πλέον γεμάτη μετακινήσεις και αγριάδα, όμως, δεν ήταν εξαρχής. Ας όψονται η συμφορά και η ανάγκη»⁹. Ο πιστός, οφείλει να γίνει ξένος πνευματικά, μετανάστης και αλλοδαπός κατά το ήθος στα εξής:

Ξένος αμαρτίας

Οι άγιοι, οι οποίοι είναι τα πρότυπα της χριστιανικής ζωής, έγιναν μετανάστες κατά την ψυχική τους διάθεση, ξενιτεύτηκαν από τη χώρα της αμαρτίας, έγιναν αλλοδαποί στη γη της παρακοής στο θείο θέλημα και έτσι, με συνεχείς πνευματικές αναβάσεις έφθασαν στη χώρα της αρετής¹⁰. Αποξενώθηκαν της εδώ ζωής, της αμαρτίας, της οποίας ήταν ξένοι και όσο ζούσαν¹¹, γιατί η αμαρτία είναι εκείνο που κατ' εξοχήν αποξενώνει τον άνθρωπο από τον Θεό¹². Η αμαρτία ως όλως ξένη και διαφορετική κατάσταση μέσα στην ανθρώπινη φύση προξενεί και ξένους για το Θεό φόβους, που καίνε και λιώνουν την ψυχή¹³. Η αμαρτία¹⁴ μας κάνει κατ' εξοχήν ξένους του Θεού, αφού είναι κατάσταση ξένη προς την αληθινή πίστη¹⁵. Έτσι, στη διεφθαρμένη κοινωνία της εποχής του, έγινε ξένος της αμαρτίας και «ξενотρόπως βιώσας»¹⁶ ο Πρόδρομος έφθασε στην αγιότητα, γενόμενος ο «μείζων ἐν γεννητοῖς γυναικῶν»¹⁷. Τίποτα δεν ξενίζει και δεν τρομάζει το Χριστιανό από τα της ζωής. Ούτε θάνατοι ούτε δυστυχήματα ούτε καταστροφές¹⁸. Όλα είναι αναμενόμενα στο φθαρτό και πρόσκαιρο αυτόν κόσμο και ο

⁷ Βλ. Εβρ. 11, 9.

⁸ Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Λόγος ΜΒ΄, Συντακτήριος, εἰς τὴν τῶν ρν' ἐπισκόπων παρουσίαν* PG 36, 457A.

⁹ Βλ. Γρηγορίου Νύσσης, *Περὶ φιλοπτωχίας καὶ εὐποιίας λόγος Α΄*, PG 46, 457AC.

¹⁰ Πρβλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, ό.π. σ. 353, Στιχηρά προσόμοια Εσπερινού, ήχος α΄, της αγίας Ξένης: «Μεταναστεύουσα πρώην τῇ διαθέσει σεμνή... ἐξῆλθες τῆς ματαίας τῶν ἡδονῶν, μακαρία, λειότητος, καὶ ἀρετῶν τῇ τραχείᾳ εὐθυδρομεῖς, ἀναβάσει ξενιτεύουσα».

¹¹ Βλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, ό.π., Συναξάριον του Ὁρθρου της αγίας Ξένης: «Ἀποξενοῦται τοῦδε τοῦ βίου Ξένη οὐ ζῶσα καὶ πρὶν, ὡς ἀληθῶς ἦν ξένη».

¹² Βλ. Μ. Βασιλείου, *Περὶ εὐχαριστίας*, PG 31, 224A.

¹³ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Εἰς τὸν Ζ΄ Ψαλμόν*, PG 29, 248B.

¹⁴ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Κανονικαῖς*, PG 32, 396B.

¹⁵ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Ἀθανασίῳ Ἀλεξανδρείας*, PG 32, 432B.

¹⁶ Βλ. *Ἱερολόγιον τὸ Μέγα*, ό.π., Ἰωσήφ του Ὑμνογράφου, Κανὼν ἱκετήριος, Εἰς τὰς ἐπουρανίους δυνάμεις καὶ εἰς πάντας τοὺς ἁγίους, ᾠδὴ Ε.

¹⁷ Βλ. Λουκ. 7, 28.

¹⁸ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Περὶ εὐχαριστίας*, PG 31, 233B.

πιστός είναι έτοιμος για όλα. Ένα μόνο θεωρεί σαν το μέγιστο κακό, την αμαρτία και την αποξένωση από το Θεό, την οποία προκαλεί. Όλα τα άλλα είναι σκόνη και καπνός. Ο Θεός τον κάθε άνθρωπο τον θέλει δικό του, αλλά ο άνθρωπος μόνος του και με τις επιλογές του γίνεται ξένος του Θεού¹⁹ με την αμαρτία²⁰ και την απομάκρυνσή του από αυτόν²¹, αλλά και με την αγάπη στην ανθρώπινη δόξα²² και την αίρεση²³, που τον κατατάσσει μαζί με τους άπιστους²⁴. Οι άγιοι είναι ξένοι κάθε αμαρτίας και δουλίκης κολακείας²⁵, ζουν σαν σε ξένη σάρκα²⁶, σαν πάροικοι αυτού του κόσμου, αλλά γηγενείς του ουρανού, χωρίς αυτό να υποκρύπτει πλατωνικές αντιλήψεις περί του θέματος. Δεν τους ενδιέφερε η απέλαση από την πόλη τους²⁷, αφού αυτή η ενέργεια δεν μπορούσε να τους απελάσει από την ουράνια και μόνιμη πόλη, η οποία κατ' εξοχήν τους ενδιέφερε και την οποία επιθυμούσαν διακαώς.

Ξένος παθών

Ο πιστός οφείλει να επιδιώκει την παντελή αποξένωση από τα πάθη²⁸, τα οποία αποτελούν τους ξένους κατοίκους της ψυχής. «Ξένον με ποιήσον...παθῶν συνεχόντων μοι»²⁹. Οφείλει να ξενιτευθεί από τις εφάμαρτες αδυναμίες του, για να ελκύσει τη χάρη του Θεού στη ζωή του³⁰. Να αποξενωθεί από το διάβολο, ακόμα και από τις φιλίες και τους φυσικούς συγγενείς και τη συνήθεια της ζωής, όταν αυτή είναι αντίθετη στην ακριβή τήρηση του Ευαγγελίου και της σωτηρίας³¹. Εύχεται διαρκώς και αδιαλείπτως να γίνει ξένος, όχι ενός τόπου, αλλά της φοβερής κόλασης³² και της αιωνίου τιμωρίας, στην οποία θα γίνουν ιθαγενείς οι μακριά από τον Θεό ζώντες. Ξένος, άπολις, αβασίλευτος και αυτόνομος χρειάζεται να είναι και να αισθάνεται, όποιος θέλει να εκφράζει και την αλήθεια³³.

Οι Πατέρες εισάγουν και μια άλλη έννοια της ξενιτειάς. Τον ξενιτεμό και την απομάκρυνση από το κακό και τους κακούς, όταν κινδυνεύουν οι ίδιοι να βλαφθούν³⁴ ή όταν, παρά τις προσπάθειες τους, δεν μπορούν να τους βοηθήσουν. Ακολουθούν στην περίπτωση αυτή την παύλειο προτροπή: «αίρετικὸν ἄνθρωπον μετὰ πρώτην καὶ δευτέραν

¹⁹ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Όροι κατ' έπιτομήν*, PG 31, 1136C.

²⁰ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Περὶ Αγίου Πνεύματος*, PG 32, 141C.

²¹ Βλ. Ιερ. 2, 21.

²² Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Όροι κατ' έπιτομήν*, PG 31, 1105CD.

²³ Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Όμιλία ΑΔ'*, *Εἰς τοὺς ἐλθόντας ἀπὸ τὴν Αἴγυπτον*, PG 36, 249B.

²⁴ Βλ. Λουκ. 12, 46.

²⁵ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Δωροθέω πρεσβυτέρω*, PG 32, 792B.

²⁶ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Πρὸς Εὐστάθιον Σεβαστηνόν*, PG 32, 824C.

²⁷ Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Όμιλία ΚΣΤ'*, *Εἰς εαυτόν, λαὸν καὶ ποιμένας*, PG 35, 1249A.

²⁸ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Όροι κατὰ πλάτος Β'*, PG 31, 968A.

²⁹ Βλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, ό.π., Ωδή στ' του Όρθρου της οσίας Ξένης, σ. 356.

³⁰ Βλ. *Ωρολόγιον τὸ Μέγα*, ό.π., Ακολουθία της Θείας Μεταλήψεως, Ωδή στ': «Ξενωθεῖν παθῶν καὶ τῆς χάριτος, σχοίην τε προσθήκην...»

³¹ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Όροι κατὰ πλάτος Β'*, PG 31, 936A.

³² Πρβλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, ό.π., Ωδή στ' του Όρθρου της οσίας Ξένης: «Ξένον με ποιήσον τῆς δεινῆς γένης».

³³ Βλ. Λουκιανού, *Πῶς δεῖ ἱστορίαν συγγράφειν*, 41.

³⁴ Βλ. Αββά Αγάθωνος, Γερωντικόν, ό.π., σ. 215: «Όταν αντιληφθῶ πως ένα πρόσωπο, και το πιο αγαπητό μου ακόμη, γίνεται αφορμή ν' αποκτήσω κάποιο ελάττωμα, κόβω αμέσως κάθε δεσμό μαζί του».

νουθεσίαν παραιτοῦ»³⁵. Θεωρούν ότι πρέπει να αποφεύγονται οι εργάτες της ανομίας, να είναι ξένοι για τους πιστούς, έστω και αν είναι συγγενείς, φίλοι, με ιερατικό ή κοσμικό αξίωμα. Έτσι κερδίζεται η εὐνοια του Θεού και αποκτάται παρρησία απέναντί του³⁶. Κανόνας σε αυτούς είναι: «μὲ ὅλους ἔχε ἀγάπη, ἀλλ' ἀπὸ ὅλους ἀπεχε»³⁷. Αν η συμπεριφορά του άλλου σκανδαλίζει, τότε πρέπει να πάψεις να τον συναναστρέφεις³⁸.

Ξένος στην αίρεση

Η ξένη φωνή και το ξένο πρόσωπο ως προς την πίστη, δηλαδή ο αμετανόητος αιρετικός, πρέπει να θυμώνει και να αγριεύει την ψυχή, έστω και αν φέρεται φιλικά, γιατί, όποιος δεν θυμώνει εναντίον του κακού, δεν μπορεί και επάξια να το μισήσει³⁹. Δεν δέχονται όσους είναι ξένοι προς την αποστολική πίστη και αγάπη, δηλαδή τους αιρετικούς, αλλά και όσους αποδίδουν στους Πατέρες συκοφαντικά, ξένη διδασκαλία. Από αυτούς συστήνουν να φυλάγονται και να προσέχουν⁴⁰ οι Χριστιανοί και όχι από όλους τους ξένους. Αυτές τις ξένες προς την ορθή πίστη διδασκαλίες πρέπει να αποφεύγουν⁴¹, κατά την προτροπή του Κυρίου: «ξένον δε, δεν θα ακολουθήσουν, αλλά θα φύγουν από αυτόν, διότι δεν γνωρίζουν την φωνή των ξένων»⁴². Η αίρεση⁴³ μας κάνει κατ' εξοχήν ξένους του Θεού, αφού είναι κατάσταση ξένη προς την αληθινή πίστη⁴⁴. Η αποξένωση από το λόγο του Θεού και η κυρίευσή τους από δοξασίες και πεποιθήσεις ξένες προς την ευσέβεια⁴⁵ κάνει τον άνθρωπο όχι μόνο άλογο, αλλά και υποχείριο του διαβόλου με κατάληξη την κόλαση⁴⁶. Η αίρεση δεν κάνει τον άνθρωπο μόνο ξένο του Θεού, της Εκκλησίας, των αγίων, των ομοπίστων του, αλλά τον αποξενώνει και από τις επαγγελίες του Θεού⁴⁷, για τα αγαθά της αιωνιότητας, τον κάνει ξένο και της ειρήνης του Θεού που άφησε ο Θεός σε όσους αληθινά πιστεύουν σε αυτόν⁴⁸. Γίνεται ξένος των διαθηκών του⁴⁹. Γι' αυτό προτρέπουν να μη θαυμάζουμε τα ξένα προς τη θεοσέβεια δόγματα⁵⁰ των αιρετικών, ούτε να δεχόμαστε σπέρματα ξένων διδασκαλιών⁵¹. Η αποξένωση βέβαια, ενός Χριστιανού από τον άλλο, λόγω διαφοροποίησης στην πίστη, γίνεται αιτία μεγάλης οδύνης και πόνου⁵². Η φιλαρχία και οι παρενέργειές της, όμοια μας

³⁵ Βλ. Τίτ., 3, 10.

³⁶ Βλ. *Γεροντικόν*, ό.π., σ. 215.

³⁷ Βλ. Μέγας Αρσένιος, *Γεροντικόν*, ό.π., σ. 215.

³⁸ Βλ. *Γεροντικόν*, ό.π., σ. 215.

³⁹ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Κατὰ ὀργιζομένων*, PG 31, 365B.

⁴⁰ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Περὶ πίστεως*, PG 31, 689B.

⁴¹ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Περὶ πίστεως*, PG 31, 677C.

⁴² Βλ. Ιω. 10, 27

⁴³ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Κανονικαῖς*, PG 32, 396B.

⁴⁴ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Ἀθανασίῳ Ἀλεξανδρείας*, PG 32, 432B.

⁴⁵ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Εἰς τὸν ΜΗ΄ Ψαλμόν*, PG 29, 457B.

⁴⁶ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Εἰς τὸν ΜΗ΄ Ψαλμόν*, PG 29, 453B.

⁴⁷ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Περὶ Ἁγίου Πνεύματος*, PG 32, 113B.

⁴⁸ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Ἀνατρεπτικὸς ἀπολογητικοῦ Εὐνομίου Α΄*, PG 29, 568D.

⁴⁹ Βλ. Εφ. 2, 12.

⁵⁰ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Εἰς τὸν ΚΗ΄ Ψαλμόν*, PG 29, 285B.

⁵¹ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Εἰς τὸν ΜΔ΄ Ψαλμόν*, PG 29, 412C.

⁵² Βλ. Μ. Βασιλείου, *Πρὸς τοὺς παραλιώτας ἐπισκόπους*, PG 32, 744B.

κάνουν ξένους της αγάπης⁵³, όπως και η υιοθέτηση συκοφαντιών ψυχραίνουν την αγάπη και αποξενώνουν⁵⁴ τον ένα από τον άλλο. Εμπιστεύονται, όμως, την κρίση⁵⁵ των ξένων ομόπιστων και σε δογματικά θέματα, σαν μια διαφορετική και αποτελεσματική φωνή στο να κρίνει, να παρηγορήσει και να ενισχύσει στη δυσκολία, μάλιστα όταν προέρχεται από άνδρες⁵⁶ εγνωσμένης χάρης και ζητούν τη βοήθειά τους.

Ξένος του κακού εαυτού μας

Ο Χριστιανός θέλει να γίνει ξένος του ίδιου του εαυτού του, να διώξει από δίπλα και από μέσα του τον ξένο, τον οποίο κρύβει, τον παλαιό και προπρωτικό άνθρωπο μαζί με τις πράξεις του⁵⁷, αφού όποιος θέλει να ακολουθεί το Χριστό, πρέπει να απαρνηθεί τον εαυτόν του⁵⁸, σαν ξένο και βδελυρό και να σηκώσει το σταυρό του. Να έχει απόλυτο μίσος κατά της ψυχής του και αυταπάρνηση⁵⁹. «*Εἴ τις ἔρχεται πρὸς με καὶ οὐ μισεῖ τὸν πατέρα ἑαυτοῦ καὶ τὴν μητέρα καὶ τὴν γυναῖκα καὶ τὰ τέκνα καὶ τοὺς ἀδελφοὺς καὶ τὰς ἀδελφάς, ἔτι δὲ καὶ τὴν εαυτοῦ ψυχὴν, οὐ δύναται εἶναι μου μαθητής*»⁶⁰. Προτρέπουν γι' αυτό οι Πατέρες, να αποξενωθούμε των θελημάτων⁶¹ μας, να γίνουμε ξένοι των κακῶν επιθυμιῶν και του παλαιού εαυτού μας, μιμούμενοι το Χριστό, ο οποίος από υπακοή ήλθε στη γη για να κάνει όχι το δικό του θέλημα, αλλά του Θεού Πατέρα⁶². Αυτό δηλαδή, το οποίο στους άλλους είναι πόνος και θλίψη στον πιστό, γίνεται ιδεώδες και σκοπός, χαρακτηριστικό γνησιότητας και αυθεντικότητας στην πίστη.

Ξένος της εφάμαρτης ζωής

Η ζωή του πιστού οφείλει να είναι διαφορετική, ξένη, να μη μοιάζει με τη ζωή του κόσμου της αμαρτίας, όπως ήταν η ζωή των αγίων, των οποίων αυτόν «τόν ξένον βίον»⁶³ και την ξένη ζωή, «σημείους και τέρασι... κατεκόσμησε»⁶⁴. Η αρετή τους, το ήθος τους πρέπει να είναι κάτι το πρωτόγνωρο και ξένο για τους συνηθισμένους ανθρώπους, όπως ήταν η ζωή των αγίων με τη νέκρωση των παθῶν, στην οποία έφθασαν⁶⁵. Οφείλει να ζει ξένη ζωή⁶⁶ για τα ανθρώπινα πράγματα, αφού η αμαρτία έγινε πλέον δεύτερη φύση. Να επιδιώκει την αποξένωση από τα προσωπικά θελήματα με την υπακοή, πράγμα πολύ δύσκολο για όσους ζουν και για το Χριστό και για τον κόσμο⁶⁷. Ο ξένος, ο διαφορετικός, όχι στην καταγωγή, αλλά ως προς το ήθος, ως προς τη

⁵³ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Άσκητικαὶ διατάξεις*, PG 31, 1420C.

⁵⁴ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Πρὸς τὸν πρεσβύτερον Γενέθλιον*, PG 32, 837D-840A.

⁵⁵ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Τοῖς Ἀντικοῖς*, PG 32, 977AB.

⁵⁶ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Πρὸς Ἰταλοὺς καὶ Γάλλους ἐπισκόπους*, PG 32, 901B.

⁵⁷ Βλ. Κολ. 3, 9.

⁵⁸ Βλ. Ματθ. 16, 24.

⁵⁹ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Ὅροι κατὰ πλάτος Β'*, PG 31, 936B.

⁶⁰ Βλ. Λουκ. 14, 26.

⁶¹ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Ὅροι κατ' ἐπιτομήν*, PG 31, 1081C.

⁶² Βλ. Ιω. 6, 38.

⁶³ Πρβλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, Ωδή α', του Ὁρθρου της Αγίας Ξένης, ό.π.

⁶⁴ Βλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, Ωδή στ' του Ὁρθρου της Αγίας Ξένης, ό.π.

⁶⁵ Πρβλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, Ωδή Θ', του Ὁρθρου της Αγίας Ξένης, ό.π. «τὸν ἀνίσχυρον ἐχθρὸν ἐτροπώσω, ξένην μετελθοῦσα ζωήν».

⁶⁶ Πρβλ. *Ὡρολόγιον τὸ Μέγα*, ό.π., Χαιρετισμοί του Τιμίου Σταυρού, Οἶκος Ξ'.

⁶⁷ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Ὅροι κατὰ πλάτος Β'*, PG 31, 925C.

γενικότερη νοοτροπία δημιουργεί έλεγχο συνείδησης και αυτό με τη σειρά του ένταση και έχθρα χωρίς να το επιδιώκει, όπως έγινε στο πρόσωπο του Κυρίου και των αγίων του, αλλά και στους πρώτους Χριστιανούς. Όπως η ψυχή κατοικεί στο σώμα, αλλά δεν είναι εκ του σώματος, έτσι και εκείνοι κατοικούν στον κόσμο, αλλά δεν είναι εκ του κόσμου. Τους μισεί ο κόσμος χωρίς σε τίποτε να τον βλάπτουν, γιατί αντιτάσσονται στις ηδονές, που υπηρετεί ο κόσμος και όπως η ψυχή αγαπά το σώμα το οποίο τη μισεί, έτσι και οι Χριστιανοί αγαπούν όσους τους μισούν ακόμη και χωρίς λόγο⁶⁸. Είναι ξένοι στη γη, γι' αυτό ο κόσμος δεν τους θέλει, δεν αντέχει την αρετή τους, τους διώκει ως ξένους και αλλόφυλους πνευματικά, γιατί είναι του Θεού και όχι του κόσμου, όπως οι λοιποί⁶⁹. Τους αποξενώνουν από τους φίλους⁷⁰, γιατί γίνονται δυσάρεστοι χάριν της ορθής πίστης, γιατί δεν συμβιβάζονται, δεν είναι συνεργάσιμοι, όπως θα έλεγαν σήμερα στους ασυμβίβαστους σε θέματα εκτροπών. Άλλοτε μάλιστα η φιλοξενία τους από ευσεβείς και φιλόθεους οίκους, από συγγενείς κατά σάρκα ή πνεύμα γίνεται αιτία εξορίας⁷¹. Στη σημερινή εποχή, το φυσικό παρουσιάζεται ως αφύσικο, το άγιο ως εξωπραγματικό, το απλό ως ιδιαιτερότητα, η αρετή καταγράφεται ως ξένο προς τα ανθρώπινα πράγματα γεγονός.

Ο Χριστιανός θεωρεί την εδώ ζωή ξένη γι' αυτόν, αφού η πραγματική και μόνιμη είναι στον ουρανό, την οποία θα κάνει πατρίδα του, αν εδώ γίνει ξένος ως προς τα του κόσμου. Απαρνείται και προσπαθεί να είναι ξένος της σφοδρής προσήλωσης στα του κόσμου, όταν αυτά γίνονται εμπόδιο στην ευσεβή ζωή. Θεωρεί όλα τα αποκτήματα και αγαθά ξένα και όχι δικά του⁷². Γνωρίζει καλά ότι η ευαρέστηση του Θεού επιτυγχάνεται με την απάρνηση των μεριμνών του κόσμου κατά το δυνατόν και με την αποξένωση από τους περισπασμούς⁷³. Έχει σταυρωθεί γι' αυτόν όλος ο κόσμος, χάριν του Χριστού και ο ίδιος σταυρώθηκε για τον κόσμο⁷⁴. Ο Χριστιανός καλείται να ζει ως πάροικος και ξένος σε αυτόν τον κόσμο. «Ξένον σεαυτὸν ἴσθι»⁷⁵, που φαίνεται να ήταν επηρεασμένο από το δελφικό παράγγελμα «ξένος ὢν ἴσθι»⁷⁶. Ξένος ήταν και ο Χριστός και οι άγιοί του, αφού η πραγματική τους πατρίδα, το δικό τους «πολίτευμα ἐν οὐρανοῖς ὑπάρχει»⁷⁷. Εκλαιγαν και θρηνούσαν⁷⁸ και με νοσταλγία ενθυμούντο εκείνης της άλλης της

⁶⁸ Ανωνύμου, *Ἐπιστολὴ πρὸς Διόγνητον*, PG 2, 1181C.

⁶⁹ Πρβ. Ιω. 17, 14: «ὁ κόσμος ἐμίσησεν αὐτοὺς, ὅτι οὐκ εἰσὶν ἐκ τοῦ κόσμου καθὼς ἐγὼ οὐκ εἰμὶ ἐκ τοῦ κόσμου».

⁷⁰ Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Ὁμιλία ΚΣΤ΄, Εἰς ἑαυτὸν, λαὸν καὶ ποιμένας*, PG 35, 1249B.

⁷¹ Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Ὁμιλία ΚΣΤ΄, Εἰς ἑαυτὸν, λαὸν καὶ ποιμένας*, PG 35, 1249BC.

⁷² Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Ὅροι κατὰ πλάτος Β΄*, PG 31, 936B.

⁷³ Πρβλ. Μ. Βασιλείου, *Ὅροι κατὰ πλάτος Β΄*, PG 31, 920C.

⁷⁴ Βλ. Γαλ. 6, 14.

⁷⁵ Βλ. Αββά Ισαάκ, *Λόγος ΚΓ Περὶ ἀγάπης Θεοῦ καὶ ἀποταγῆς καὶ τῆς ἐν αὐτῷ ἀναπαύσεως*, PG 96, 389B.

⁷⁶ Βλ. Δελφικά Παραγγέλματα. Στον πρόναο του Ναού του Απόλλωνος στους Δελφούς, ανεγράφοντο τα δύο περίφημα Δελφικά παραγγέλματα, ΓΝΩΘΙ ΣΑΥΤΟΝ και ΜΗΔΕΝ ΑΓΑΝ, εκατέρωθεν του ιερού γράμματος Ε. Τα Δελφικά αυτά παραγγέλματα, μαζί με άλλα 145 ακόμη, 147 συνολικά ήταν οι υποθήκες που παρέδωσαν οι Επτά Σοφοί στις επερχόμενες γενιές, *ὠφελήματα ἀνθρώποις ἐς βίον*. ,

⁷⁷ Βλ. Φιλίπ. 3, 20.

⁷⁸ Βλ. Ψαλμ. 119, 5: «οἴμοι, ὅτι ἡ παροικία μου ἐμακρύνθη...».

πραγματικής πατρίδας από την οποία έφυγαν, «ἐκείνης ἐμνημόνευον ἀφ’ ἧς ἐξέβησαν»⁷⁹, γιατί «ἐκ τοῦ κόσμου οὐκ εἰσὶν καθὼς ἐγὼ οὐκ εἰμὶ ἐκ τοῦ κόσμου»⁸⁰.

Ο κάθε τόπος ξένος αλλά και πατρίδα

Ο κάθε άνθρωπος επίσης οφείλει αντικειμενικά να ζει ως ξένος, αφού η γη δεν του ανήκει δεν είναι ιδιοκτησία του, αλλά παραμένει προσωρινός κάτοχος και ενοικιαστής⁸¹, φιλοξενούμενος⁸² στον οίκο του Θεού, τον κόσμο δηλαδή. «Ξένο να θεωρείς τον εαυτό σου και να τιμάς τους ξένους»⁸³, γιατί και εκείνοι είναι ξένοι σε αυτόν τον κόσμο, όπως και συ. Η αίσθηση αυτή του πιστού, ότι είναι προσωρινός στη γη, υπήρχε ήδη από την Π. Διαθήκη, όπου ομολογούσαν «*πάροικοι ἐσμεν ἐναντίον σου καὶ παροικοῦντες ὡς καὶ πάντες οἱ πατέρες ἡμῶν, ὡς σκιά αἱ ἡμέραι ἡμῶν ἐπὶ τῆς γῆς*»⁸⁴. Το ίδιο ομολογούσε συχνά και ο προφήτης Δαυΐδ⁸⁵. Ο Χριστιανός όλα να τα χάσει σε αυτόν τον κόσμο, δεν απογοητεύεται, δεν εξουθενώνεται, γιατί γνωρίζει καλά ότι έχει μια άλλη πατρίδα μόνιμη και αιώνια, την οποία κανένας δεν μπορεί να του τη στερήσει, γιατί είναι του Πατέρα του και δεν έγινε ούτε ελέγχεται από ανθρώπους, δεν είναι παροδική, αλλά αιώνιος⁸⁶. Ακόμη και τα δικά του αγαθά και πλούτη ο Χριστιανός τα βλέπει ως ξένα και όχι ως δικά του. Αισθάνεται διαχειριστής και όχι ιδιοκτήτης. Χαίρεται όταν τα χάνει, σαν να αποχωρίζεται από ξένα και δεν δυσανασχετεί σαν να χάνει τα δικά του⁸⁷. Αισθάνεται ως οικονόμος των συνανθρώπων του και υπηρέτης του Θεού, ο οποίος διαχειρίζεται ξένα αγαθά⁸⁸. Εκείνος που ανοίγει την πόρτα του σε κάθε ξένο, ελεεί τον φτωχό, τον πεινασμένο και μοιράζει στους ενδεείς, δεν θα λυπηθεί και αν ακόμα χάσει τον πλούτο του⁸⁹. Όσο κάποιος υπερτερεί σε πλούτο, τόσο υστερεί σε αγάπη.

Επιδιώκει διαρκώς την ουράνια και αιώνια φιλοξενία του παραδείσου⁹⁰, χάριν της οποίας υπομένουν, υιοθετούν και την ξενιτιά από την πατρίδα, τον πλούτο και τους οικείους τους⁹¹. Εδώ σε αυτήν την κοιλάδα του κλαυθμώνος πρέπει να αισθάνεται ξένος και μετανάστης κατά τη διάθεση των αγίων⁹². Αυτήν την εμπειρία της ζωής των πρώτων Χριστιανών ως ξένων μέσα στην πατρίδα τους, λόγω της ξένης ζωής για τους

⁷⁹ Βλ. Εβρ. 11, 15.

⁸⁰ Βλ. Ιω. 17, 16.

⁸¹ Πρβ. Λευϊτ. 25, 23: «ἐμὴ γάρ ἐστιν ἡ γῆ διότι προσήλυτοι καὶ πάροικοι ὑμεῖς ἐστε ἐναντίον μου».

⁸² Βλ. Ψαλμ. 14, 1: «Κύριε, τίς παροικήσει ἐν τῷ σκηνώματί σου; ἢ τίς κατασκηνώσει ἐν ὄρει ἀγίῳ σου;» και Ψαλμός 38,13: «Ὅτι πάροικος ἐγὼ εἰμι παρὰ σοὶ καὶ παρεπίδημος καθὼς πάντες οἱ πατέρες μου».

⁸³ Βλ. Γρηγορίου Θεολόγου, *Αποφθέγματα*, *Φιλοκαλία* τ. 1, 11.

⁸⁴ Βλ. Α΄ Παραλειπομένων 29, 15.

⁸⁵ Βλ. Ψαλμ. 118, 19: «πάροικος ἐγὼ εἰμι ἐν τῇ γῇ. Μὴ ἀποκρύψῃς ἀπ’ ἐμοῦ τὰς ἐντολάς σου».

⁸⁶ Πρβ. Β΄ Κορ. 5, 1.

⁸⁷ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Πρὸς τοὺς πλουτοῦντας*, PG 31, 288B.

⁸⁸ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Εἰς τὸ “καθελῶ μου τὰς ἀποθήκας”*, PG 31, 264C.

⁸⁹ Βλ. Μ. Βασιλείου, *Πρὸς τοὺς πλουτοῦντας*, PG 31, 281BC.

⁹⁰ Πρβλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, ὁ.π., Συναξάριον του Ὁρθρου της οσίας Ξένης: «Εἰκάδι οὐρανοῦ εἰς ξενίην Ξένη ἦλθε τετάρτη».

⁹¹ Βλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, ὁ.π., Εξαποστειλάριον της οσίας Ξένης: «Ξενίαν τὴν οὐράνιον, ποθοῦσα Ξένη πάνσεμνε, ξένην σεαυτὴν θεοφόρε, πατρίδος πλούτου καὶ γένους, φιλευσεβῶς πεποίηκας».

⁹² Πρβλ. *Μηναῖον Ἰανουαρίου*, ὁ.π., Ωδή α΄ του Ὁρθρου, της αγίας Ξένης: «Ξένην ἐννοήσασα ζώην, ἐν οὐρανοῖς τὴν μένουσαν... ἡμεῖψω καὶ ἔδραμες...».

άλλους, την οποία εκείνοι ζούσαν, περιγράφει τόσο παραστατικά και γλαφυρά το λογοτεχνικότερο πρωτοχριστιανικό κείμενο της προς Διόγνητον επιστολής λέγοντας: «Χριστιανοὶ γὰρ οὔτε γῆ οὔτε φωνῇ οὔτε ἔθеси διακεκριμένοι τῶν λοιπῶν εἰσιν ἀνθρώπων. Οὔτε γάρ που πόλεις ἰδίας κατοικοῦσιν, οὔτε διαλέκτῳ τινὶ παρηλλαγμένη χρῶνται, οὔτε βίον παράσημον ἀσκοῦσιν... Κατοικοῦντες δὲ πόλεις Ἑλληνίδας τε καὶ βαρβάρους ὡς ἕκαστος ἐκκληρώθη καὶ τοῖς ἐγχωρίοις ἔθесιν ἀκολουθοῦντες ἐν τε ἐσθῆτι καὶ διαίτῃ καὶ τῷ λοιπῷ βίῳ, θαυμαστὴν ὄντως καὶ ὁμολογουμένως παράδοξον ἐνδείκνυνται τὴν κατάστασιν τῆς ἑαυτῶν πολιτείας... Γαμοῦσιν ὡς πάντες, τεκνογονοῦσιν, ἀλλ' οὐ ῥίπτουσι τὰ γεννώμενα. Τράπεζαν κοινὴν παρατίθενται ἀλλ' οὐ κοινήν. Ἐν σαρκὶ τυγχάνουσιν, ἀλλ' οὐ κατὰ σάρκα ζῶσιν. Ἐπὶ τῆς γῆς διατρίβουσιν, ἀλλ' ἐν οὐρανῷ πολιτεύονται. Πείθονται τοῖς ὀρισμένοις νόμοις, καὶ τοῖς ἰδίῳ βίοις νικῶσι τοὺς νόμους»⁹³.

Υπό άλλη έννοια οι άγιοι ποτέ δεν αισθάνονταν ξένοι. Ο πραγματικός Χριστιανός και πιστός στο Θεό πουθενά στη γη δεν αισθάνεται ξένος, έστω και αν δεν έχει συγγενείς εξ αίματος και πατρίδα, γιατί πάντα δίπλα του αισθάνεται και έχει το Θεό πατέρα του και τους αγίους ως συμπολίτες του γνήσιους και αληθινούς⁹⁴. Κανένας τόπος δεν του είναι ξένος, γιατί όλα είναι του πατέρα του Θεού και η παρουσία του πατέρα δεν είναι ποτέ ξένη στο παιδί. «Πατρίδας οἰκοῦσιν ἰδίας, ἀλλ' ὡς πάροικοι. Μετέχουσι πάντων ὡς πολῖται καὶ πάνθ' ὑπομένουσιν ὡς ξένοι. Πᾶσα ξένη, πατρίς ἐστὶν αὐτῶν καὶ πᾶσα πατρίς, ξένη»⁹⁵. Γι' αυτό καμιά εξορία δεν φόβιζε τους αγίους, σύμφωνα με την απάντηση του Μ. Βασιλείου στο Μόδεστο, όταν τον απείλησε με εξορία. «Τοῦ Κυρίου ἡ γῆ καὶ τὸ πλήρωμα αὐτῆς».

Βιβλιογραφία

Συντομογραφίες

βλ.: βλέπε.

PG: J.P. Migne, *Patrologiae cursus completus, Series Graeca*, τ. 1- 161, Parisiis 1857-1866. Indexes 1928-1936.

πρβλ.: παράβαλε.

σ., σσ.: σελίδα, σελίδες.

A. Πηγές

Αγία Γραφή.

⁹³ Ανωνύμου, *Ἐπιστολὴ πρὸς Διόγνητον*, PG 2, 1181C.

⁹⁴ Πρβ. Εφεσ. 2,19: «Ἄρα οὐκ ἐστὶ ξένοι καὶ πάροικοι ἀλλὰ συμπολῖται τῶν ἀγίων καὶ οἰκεῖοι τοῦ Θεοῦ».

⁹⁵ Ανωνύμου, *Ἐπιστολὴ πρὸς Διόγνητον*, PG 2, 1181C.

Αγία Γραφή - Π. Διαθήκη, υπό Alfred Rahlfs, εκδ. Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, Αθήναι 1981.

Κ. Διαθήκη, υπό E.Nestle - K.Aland, εκδ. Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart 1993²⁷.

Κείμενα Εκκλησιαστικής Πατερικής Γραμματείας και Βυζαντινών συγγραφέων

Αββά Αγάθωνος, *Γεροντικόν*, εκδ. Βασ. Ρηγοπούλου, Θεσσαλονίκη 1969⁴

Αββά Ισαάκ, *Λόγος ΚΓ Περί αγάπης Θεοῦ καὶ ἀποταγῆς καὶ τῆς ἐν αὐτῷ ἀναπαύσεως*, PG 96.

Ανωνύμου, *Ἐπιστολὴ πρὸς Διόγνητον*, PG 2.

Γρηγορίου Θεολόγου, *Ὁμιλία ΑΓ΄, Πρὸς Ἀρειανούς καὶ εἰς ἑαυτόν*, PG 36.

-----, *Λόγος ΜΒ΄, Συντακτῆριος, εἰς τὴν τῶν ρν΄ ἐπισκόπων παρουσίαν*, PG 36.

-----, *Ὁμιλία ΑΔ΄, Εἰς τοὺς ἐλθόντας ἀπὸ τὴν Αἴγυπτον*, PG 36.

-----, *Ὁμιλία ΚΣΤ΄, Εἰς ἑαυτόν, λαὸν καὶ ποιμένας*, PG 35.

-----, *Ἀποφθέγματα, Φιλοκαλία τ. 1.*

Γρηγορίου Νύσσης, *Περὶ φιλοπτωχίας καὶ εὐποιίας λόγος Α΄*, PG 46.

Μ. Αρσενίου, *Γεροντικόν*, εκδ. Βασ. Ρηγοπούλου, Θεσσαλονίκη 1969⁴

Μ. Βασιλείου, *Ἀθανασίῳ Ἀλεξανδρείας*, PG 32

-----, *Ἀνατρεπτικὸς ἀπολογητικοῦ Εὐνομίου Α΄*, PG 29.

-----, *Ἀσκητικαὶ διατάξεις*, PG 31.

-----, *Δωροθέῳ πρεσβυτέρῳ*, PG 32.

-----, *Εἰς τὸν Ζ΄ Ψαλμόν*, PG 29.

-----, *Εἰς τὸ “καθελῶ μου τὰς ἀποθήκας”*, PG 31.

-----, *Εἰς τὸν ΚΗ΄ Ψαλμόν*, PG 29.

-----, *Εἰς τὸν ΜΔ΄ Ψαλμόν*, PG 29.

Μ. Βασιλείου, *Εἰς τὸν ΜΗ΄ Ψαλμόν*, PG 29.

- , *Κανονικαῖς*, PG 32.
- , *Ὅροι κατ' ἐπιτομήν*, PG 31.
- , *Ὅροι κατὰ πλάτος Β'*, PG 31.
- , *Ὅτι οὐκ ἔστιν αἴτιος τῶν κακῶν ὁ Θεός*, PG 31.
- , *Περὶ Ἁγίου Πνεύματος*, PG 32.
- , *Περὶ εὐχαριστίας*, PG 31.
- , *Περὶ πίστεως*, PG 31.
- , *Περὶ ταπεινοφροσύνης*, PG 31.
- , *Πρὸς Εὐστάθιον Σεβαστηνόν*, PG 32.
- , *Πρὸς Ἰταλοὺς καὶ Γάλλους ἐπισκόπους*, PG 32.
- , *Πρὸς τοὺς παραλιώτας ἐπισκόπους*, PG 32.
- , *Πρὸς τοὺς πλουτοῦντας*, PG 31.
- , *Τοῖς Λυτικοῖς*, PG 32.

Λειτουργικά Κείμενα

Μηναῖον Ἰανουαρίου, ἔκδ. Ἀποστολικῆς Διακονίας τῆς Ἐκκλησίας τῆς Ἑλλάδος, Αθή-
ναι 1959-1973.

Ὡρολόγιον τὸ Μέγα, ἔκδ. Ἀποστολικῆς Διακονίας τῆς Ἐκκλησίας τῆς Ἑλλάδος

Διδακτικές διαπιστώσεις για την ενίσχυση του γραπτού λόγου των δίγλωσσων μαθητών μεταναστών και προσφύγων στην Ευρώπη

Δημητρίου Σταυρούλα-Ειρήνη

MSc Sciences de l'Education, Université Lumière Lyon II

MSc Didactique des langues étrangères et TICE, Université Lumière Lyon II

stavppp@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει την αναγκαιότητα διδακτικών απαντήσεων σε ό,τι αφορά την ενίσχυση του γραπτού λόγου των δίγλωσσων μαθητών, προσφύγων και μεταναστών, στους οποίους διδάσκεται η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Διερωτάται αν οι Έλληνες διδάσκοντες της ελληνικής γλώσσας εργαζόμενοι, είτε στο εξωτερικό με δίγλωσσους μαθητές, είτε στην Ελλάδα με αλλόγλωσσους μαθητές που μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα, είναι επιμορφωμένοι σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον εστιάζεται στις διδακτικές μεθόδους που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί έτσι ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές των οποίων οι επιδόσεις στον προφορικό λόγο είναι υψηλότερες σε σχέση με τον γραπτό. Δεδομένου ότι η Ελλάδα αποτελεί αφενός τόπο εγκατάστασης αλλόγλωσσων παιδιών που θα διδαχθούν την ελληνική γλώσσα και αφετέρου τόπο εγκατάλειψης πολλών ελληνόφωνων παιδιών, η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας διαγράφεται ως βασικός πυλώνας στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται στην παρούσα εισήγηση είναι η βιβλιογραφική διερεύνηση.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική δεύτερης/ξένης γλώσσας, γραπτός λόγος, παιδιά-μετανάστες, παιδιά-πρόσφυγες, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Στην εποχή της διεθνούς κινητικότητας, της παγκοσμιοποίησης, της μετανάστευσης, της αλληλεπίδρασης, της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας, η διγλωσσία αφορά ένα μεγάλο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού, καθώς ο αριθμός των δίγλωσσων ατόμων αυξάνεται όλο και περισσότερο (Baker, 2001). Σύμφωνα με την Unesco, τα δύο τρίτα της ανθρωπότητας είναι τουλάχιστον δίγλωσσοι και το 80% των παιδιών 8 ετών μιλούν το λιγότερο 2 γλώσσες. Στη Δύση, ο αριθμός των ανάμεικτων ζευγαριών, προερχόμενων από διαφορετικούς πολιτισμικούς και γλωσσικούς ορίζοντες, αυξάνεται καθημερινά (Annick De Houwer, 2006). Επίσης, περισσότερα από 51 εκατομμύρια άνθρωποι είναι με τη βία πρόσφυγες ή αιτούντες άσυλο (Zetter, 2015).

Αν ληφθεί υπόψη ότι δεν ξεπερνούν τα 200 τα αναγνωρισμένα κράτη στον κόσμο και ότι οι γλώσσες ανέρχονται σε περίπου 6.900 (Lewis, 2009), αναπόφευκτα καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως τα περισσότερα κράτη πρέπει να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα (Τσοκαλίδου, 2012). Άλλωστε, η ύπαρξη μίας αμιγώς μονόγλωσσης κοινωνίας, που δεν ήταν ή δεν είναι σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και

γλώσσες, είναι αρκετά σπάνιο φαινόμενο (Τσοκαλίδου, 2012). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον είναι αναμενόμενο να είναι δίγλωσσα (Rezzoug et al., 2007). Αυτή η διαπίστωση όμως δεν εγγυάται την ποιότητα της διγλωσσίας σε ό,τι αφορά την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Σύμφωνα με τον Baker (2001), μπορεί ένα άτομο να μιλά πρακτικά δύο γλώσσες, αλλά η ικανότητά του στη χρήση της μίας από αυτές να είναι περιορισμένη. Αναμενόμενα λοιπόν, προκύπτει ότι πρέπει να γίνει διαχωρισμός ανάμεσα στη χρήση, δηλαδή στη λειτουργία της γλώσσας και στην επάρκεια, δηλαδή στο βαθμό χρήσης της γλώσσας. Υπάρχουν τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες κινούνται ανάμεσα στις διαστάσεις της πρόσληψης και της παραγωγής (*op.cit.* : 47).

	Προφορικός λόγος	Γραπτός λόγος
Δεξιότητες πρόσληψης	Ακρόαση	Ανάγνωση
Δεξιότητες παραγωγής	Ομιλία	Γραφή

Πίνακας 1. Οι γλωσσικές δεξιότητες πρόσληψης και παραγωγής

Ωστόσο, σύμφωνα με τον πίνακα δεν μπορούμε να κρίνουμε και να ονοματίσουμε ποιος είναι δίγλωσσος και ποιος όχι, καθώς κάθε γλωσσική δεξιότητα μπορεί να είναι λιγότερο ή περισσότερο ανεπτυγμένη. Δεδομένου ότι η επικοινωνία στα πλαίσια τόσο της οικογένειας όσο και της κοινωνίας είναι προφορική, είναι αναπόφευκτο τα παιδιά που μεγαλώνουν σε δίγλωσσο πλαίσιο να αναπτύξουν γρηγορότερα τον προφορικό λόγο. Ο γραπτός λόγος παίρνει τη σκυτάλη και ευνοείται περισσότερο με την αρχή της σχολικής ζωής, όπου τα παιδιά ξεκινούν να διδάσκονται συστηματικά τη γλώσσα του σχολείου και επομένως τη γλώσσα της χώρας όπου ζουν. Ας μη ξεχνάμε ότι ο προφορικός λόγος θεωρείται “προνομιούχος” σε σχέση με τον γραπτό τόσο σε φυλογενετικό και σε οντογενετικό επίπεδο. Σε κοινωνικό επίπεδο, δεν υπάρχει κοινωνία χωρίς προφορικό λόγο, τη στιγμή που μπορούμε να βρούμε γλώσσες χωρίς γραπτή μορφή και αντίστοιχα, σε ατομικό επίπεδο, το παιδί κατακτά αρχικά τον προφορικό και έπειτα τον γραπτό λόγο.

Ενώ ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των καθημερινών αλληλεπιδράσεων και συναλλαγών, η είσοδος στο γραπτό λόγο έρχεται από το θεσμό του σχολείου. «Το σχολείο και η γραφή είναι άρρηκτα συνδεδεμένα από την πρώτη στιγμή, από την απαρχή τους», όπως σημειώνει ο Βρετανός ανθρωπολόγος Jack Goody (1993/1994 :191 στο Reuter, 2006 :133) για την σχέση του σχολείου με το γραπτό λόγο.

Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη γλώσσα σε μετανάστες και πρόσφυγες

Αναφορικά με την περίπτωση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε επίπεδο μεταναστών, βλέπουμε ότι σήμερα η Ευρώπη διαθέτει 69 τμήματα ελληνικής γλώσσας (ΤΕΓ) για κάθε ηλικία σε 9 χώρες. Τα ΤΕΓ αποτελούν το μοναδικό φορέα εκμάθησης

της ελληνικής γλώσσας που βρίσκεται σε συνεργασία με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

Κατά τη διάρκεια της πρακτικής μας άσκησης καθώς και της εργασιακής μας εμπειρίας στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης και ξένης στο εξωτερικό, είχαμε για πρώτη φορά την ευκαιρία να δουλέψουμε με δίγλωσσους μαθητές, οι οποίοι είχαν τη γαλλική ως πρώτη γλώσσα και την ελληνική ως δεύτερη.

Στο πλαίσιο αυτό, δουλέψαμε με δίγλωσσους μαθητές δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, οι οποίοι κατοικούν στη Γαλλία και των οποίων ο ένας ή και οι δύο γονείς έχουν ελληνική καταγωγή. Χαρακτηριστικό των μαθητών αυτών είναι ότι η πρώτη γλώσσα τους κατά την προσχολική ηλικία (η ελληνική) έγινε δεύτερη μετά την εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας διαμονής τους.

Στην πλειονότητα αυτών των μαθητών, οι ικανότητές τους στη χρήση της μίας γλώσσας (κυρίαρχη γλώσσα) είναι υψηλότερες σε σχέση με τη δεύτερη γλώσσα. Αυτή η ικανότητα είναι πιο ευδιάκριτη στον προφορικό λόγο από ό,τι στο γραπτό, στον οποίο οι επιδόσεις τους είναι φανερά χαμηλότερες. Συναντήσαμε περιπτώσεις όπου οι μαθητές δυσκολεύονται ακόμα και να γράψουν τα σύμφωνα της ελληνικής γλώσσας σε λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούν με άνεση στον προφορικό λόγο.

Όσον αφορά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας στην Ελλάδα σε επίπεδο προσφύγων κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στα ακόλουθα. Αν και ακόμη ο αριθμός παιδιών-προσφύγων στην Ελλάδα δεν είναι ακριβής, ο πληθυσμός τους υπολογιζόταν στα 19.000 στα τέλη Σεπτεμβρίου 2017 με βάση τις εκτιμήσεις της UNICEF. Σε 2.593 υπολογίζονται επίσης τα παιδιά ηλικίας 6-16 ετών. Εκπαιδευτικά, στα τέλη Οκτωβρίου 2017 βρίσκονταν σε διαδικασία ένταξης στο σχολείο περίπου 5.300 παιδιά, σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας. Πρόκειται για μαθητές των οποίων η ελληνική γλώσσα δεν αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα, αλλά αυτή την οποία είναι εξοικειωμένοι να ακούνε και στην οποία σιγά-σιγά εκφράζονται. Επομένως, μολονότι ο τόπος και οι συνθήκες έχουν διαφοροποιηθεί, ο διδακτικός προβληματισμός παραμένει ο ίδιος, εφόσον παρατηρείται και πάλι προβάδισμα στον προφορικό λόγο.

Το πέρασμα από τον προφορικό στον γραπτό λόγο

Το πέρασμα από τον προφορικό στο γραπτό λόγο δεν είναι αναμενόμενο, όποια και αν είναι η ποιότητα του προφορικού λόγου. Αυτό το πέρασμα είναι συχνά πολύ δύσκολο για το σύνολο των παιδιών που είτε μαθαίνουν να γράφουν στη μητρική τους γλώσσα, είτε μαθαίνουν να γράφουν σε μία δεύτερη/ξένη γλώσσα, καθώς επίσης και των παιδιών που έχουν πολύ καλές επιδόσεις στον προφορικό λόγο και περνούν στο γραπτό (Calin, 1998).

Η δυσκολία σε αυτό το πέρασμα έγκειται στο γεγονός ότι ο γραπτός λόγος παρουσιάζει μεγάλες διαφορές από τον προφορικό, καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι

απλώς μία γλωσσική μορφοποίηση των ειπωμένων, αλλά απαιτεί άλλες λειτουργίες (Bautier & Rochex, 1998 :56). Η προφορική έκφραση είναι συχνά απλούστερη, γενικά άφθονη, ασαφής, ανεπίσημη και περιέχει πολλές παύσεις, εν αντιθέσει με την γραπτή, που είναι πιο σαφής, απέριτη και με ξεκάθαρα όρια στις φράσεις. Ο Vygotsky παρουσιάζει τον γραπτό λόγο ως «την άλγεβρα της γλώσσας», την πιο δύσκολη και περίπλοκη λεκτική πράξη, η οποία είναι εκ προθέσεως και συνειδητή.

Έρευνες στην ψυχολογία δείχνουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου σε μία ξένη γλώσσα συνεπάγεται την ενεργοποίηση ενός μεγάλου αριθμού πολύπλοκων γνωστικών διεργασιών, οι οποίες παρουσιάζουν αναμφισβήτητα δυσκολίες για τους μαθητές. Ας μην ξεχνάμε επίσης το γεγονός ότι η διάρκεια της μνήμης είναι πιο φτωχή στη δεύτερη/ξένη γλώσσα από ό,τι στην πρώτη γλώσσα.

Συνεπώς, τίθεται το ερώτημα με ποιον τρόπο οι εκπαιδευτικοί γεφυρώνουν αυτό το χάσμα ανάμεσα στο γραπτό και στον προφορικό λόγο και πάνω σε ποια μεθοδολογική προσέγγιση στηρίζονται.

Εξέλιξη της μεθοδολογίας της διδασκαλίας δεύτερης/ξένης γλώσσας

Από τον 17^ο αιώνα με την μέθοδο της γραμματικής-μετάφρασης, όπου οι ασκήσεις της γραμματικής και της μετάφρασης έμοιαζαν με την επίλυση μαθηματικών εξισώσεων και η απομνημόνευση χρησιμοποιούταν ως μεθοδολογικό εργαλείο (Faraco, 2006), ένας σημαντικός αριθμός θεωριών γύρω από τη διδασκαλία των γλωσσών ως δεύτερες/ξένες στην Ευρώπη έχει αναπτυχθεί και εφαρμοστεί (Morandi, 2005).

Μετά από μακροχρόνια μελέτη, το 2001 προτείνεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (ΚΕΠΑ), εισάγοντας τη διδακτική πρόταση του σεναρίου διδασκαλίας μέσω παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, βασιζόμενο στην επικοινωνιακή προσέγγιση της διδασκαλίας. Είναι η μεγάλη ανατροπή, η οποία επιτρέπει στη γλώσσα να εξεταστεί ως μέσο επικοινωνίας και όχι ως μάθημα, δίνοντας μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη κοινωνιογλωσσικών και πραγματολογικών δεξιοτήτων (ΚΕΠΑ, 2001 :126, Candlin, 1987; Ellis, 2003; Guichon, 2006; Numan, 2004; Skehan, 1998; Willis, 1996, Stern, 1990). Ωστόσο, το Πλαίσιο Αναφοράς των Γλωσσών δεν προτείνει καμία συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας για τις ξένες γλώσσες: «το Πλαίσιο Αναφοράς δεν έχει ως στόχο να προωθήσει μία συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας, αλλά να παρουσιάσει τις επιλογές» (ΚΕΠΑ, 2001 :110).

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εμπνέονται και να εφαρμόζουν όχι μία ή περισσότερες συγκεκριμένες μεθόδους, αλλά να υιοθετούν μία προσέγγιση εκλεκτικιστικού χαρακτήρα. Ο Rolland (2003) κάνει λόγο για την «αντιπαράθεση πολλών προσεγγίσεων ή τη συνύπαρξή τους» τις οποίες κρίνει «ρεαλιστικές [...] που όμως προκαλούν σύγχυση και είναι αντιφατικές», κάτι που ο Germain (1993) είχε περιγράψει ως εξής: «[...] οι εκπαιδευτικοί προφανώς τείνουν να χρησιμοποιήσουν αυτό που τους φαίνεται καλύτερο και δεν εφαρμόζουν σχολαστικά τις αρχές μίας συγκεκριμένης

μεθόδου, αλλά λαμβάνουν υπόψη τους όλο το φάσμα των θεωριών και των προτάσεων, δεδομένης της μόρφωσης και της εμπειρίας τους».

Αυτός ο εκλεκτικισμός μοιάζει να είναι η απάντηση σε όλες τις προτάσεις που έχουν ως τώρα διατυπωθεί. Σύμφωνα με τους παιδαγωγούς και τους επιστήμονες της διδακτικής, μία μοναδική μέθοδος και μία καλή θεωρία δεν υπάρχει. «Δεν μπορούμε πια να σκεφτόμαστε, να σχεδιάζουμε διδασκαλίες στηριζόμενοι στην πρόταση μίας μόνο μεθόδου, αλλά έχοντας ως αφετηρία τις ανάγκες των μαθητών, να εξετάζουμε όλα τα στοιχεία από όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις τα οποία θα μας επιτρέψουν να προσαρμόσουμε στις ανάγκες αυτές» (Morandi, 2005 : 94).

Η αδυναμία των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Στην έρευνα της Παπαθεοδώρας (2007) στα δίγλωσσα παιδιά του Ηνωμένου Βασιλείου που παρακολουθούν μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε οργανωμένα τμήματα από το ελληνικό κράτος, είναι φανερό οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών ενώπιον των απαιτήσεων της διδασκαλίας στο εξωτερικό. Οι μαρτυρίες τους δείχνουν τις διαφορές που βίωσαν μεταξύ της διδασκαλίας ελληνικών σε ελληνόγλωσσους μαθητές και της διδασκαλίας σε μαθητές γεννημένους και/ή μεγαλωμένους στο Ηνωμένο Βασίλειο, μία αλλόγλωσση χώρα. Η έκπληξη τους αφορά επίσης στα βιβλία, καθώς τα εγχειρίδια με τα οποία ήταν εξοικειωμένοι στην Ελλάδα δεν μπορούσαν να απευθυνθούν σε άλλους μαθησιακούς πληθυσμούς με τον ίδιο τρόπο και με την ίδια αποτελεσματικότητα. Απέναντι στη νέα πρόκληση του εξωτερικού δεν αισθάνονταν ασφαλείς και έτοιμοι να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις στις οποίες συμπεριλαμβάνονταν και η χρήση εγχειριδίων άλλης μορφής και περιεχομένου.

Το ερώτημα αυτό δεν είναι νέο, διότι, σύμφωνα με έρευνες, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, εργαζόμενοι με αλλόγλωσσους μαθητές, έχουν διατυπώσει την επιθυμία τους για περαιτέρω επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες μέσα στην τάξη (Vratsalis & Skourtu, 2000 ; Skourtu, 2002 ; Skourtu, 2004 ; Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017 ; ΕΛΙΑΜΕΠ, 2017 ; Μπαλαμπανίδου & Ποζουκίδης, 2010 ; Παπαχρήστος, 2009). Η έλλειψη διαπολιτισμικής ετοιμότητας τους δημιουργεί δυσκολίες, οι οποίες δεν μπόρεσαν να καλυφθούν μέσω των διαφόρων μορφών επιμόρφωσης τα τελευταία χρόνια. Σημειώνεται μάλιστα ότι τα συγχρηματοδοτούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση προγράμματα δράσεων χαρακτηρίζονταν από ανομοιομορφία και ασυνέχεια. (Μουζάκης, Μπουρλετίδης, Μαγκλογιάννης, & Μπουρλετίδης, 2009).

Ο Perrenoud (2005) το υπενθυμίζει: «ο εκπαιδευτικός προτείνει [...] ο μαθητής διαμορφώνεται, επιλέγει και ενεργεί». Τι θα μπορούσε να προτείνει ο εκπαιδευτικός στους δίγλωσσους μαθητές για να ενισχύσει τις ικανότητες τους στο γραπτό λόγο; Μπορεί να γίνει ο δημιουργός παιδαγωγικών σεναρίων προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων;

Συμπεράσματα

Όπως παρουσιάστηκε, τα θέματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας βρίσκονται στον πυρήνα της εκπαιδευτικής επικαιρότητας. Ο αριθμός των μεταναστών που φεύγουν καθώς επίσης και ο αριθμός των προσφύγων που έρχονται αυξάνεται, δημιουργώντας εκπαιδευτικά ερωτήματα που χρήζουν άμεσης επίλυσης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι βαρύνουσας σημασίας και η προετοιμασία των μαθητών/ριών ως πολιτών μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, σεβόμενης την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα αποτελεί ένα από τα βασικότερα καθήκοντα της εκπαίδευσης.

Ο στόχος της παρούσας έρευνας, στηριζόμενης σε βιβλιογραφικές έρευνες, είναι να τροφοδοτήσει τη διδακτική σκέψη και να θέσει νέα ερωτήματα στις ήδη υπάρχουσες διδακτικές προσεγγίσεις και στην επιμόρφωση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Με τον τρόπο αυτό, θα υπάρξουν νέες απαντήσεις που θα διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στους στόχους της διδασκαλίας σε αλλόγλωσσους μαθητές, προτείνοντας τους ένα πλαίσιο διδακτικών επιλογών προσαρμοσμένων στις ανάγκες διδασκαλίας άλλων γλωσσών.

Βιβλιογραφία

- Αγγελοπούλου, Π., & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6.1, 228-236.
- Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Series Editors: Nancy Hornberger & Colin Baker (3^e edition).
- Bautier, E. (2001). Pratiques langagières et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 137 117-161.
- Bonin, P. (2009). *Psychologie du langage: approche cognitive de la production verbale de mots*. De boeck.
- Calin, D. (1998). *Les difficultés de l'apprentissage de l'écrit pour des personnes en situation précaire*.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. *Language Learning Tasks, Lancaster Practical papers in English language education*, 7, 23-46.
- De Houwer, A. (2006). *Le développement harmonieux ou non harmonieux du bilinguisme de l'enfant au sein de la famille*. *Langage et société*, 116, 29-49.

- ΕΛΙΑΜΕΠ (Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής). (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: πολιτική και διαχείριση σε κινούμενη άμμο*.
- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Faraco, M. (Ed.)(2006).*La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*. Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris, CLE International.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris, La Dispute.
- Guichon, N. (2006). *Langues et TICE : méthodologie de la conception multimédia*. Paris, Ophrys.
- Lewis, P. (2009). *Ethnologue: languages of the world*. Dallas, Texas.
- Μουζάκης, Χ., Μπουρλετίδης, Κ., Μαγκλογιάννης, Η. & Μπουρλετίδης, Δ. (2009). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης και Ηπείρου. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου *Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για Διεθνείς Συνεργασίες και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη*, 195-209. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
- Μπαλαμπανίδου, Ζ., & Ποζουκίδης, Ν. (2010). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης. *13ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση, Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, 2, 192-203. Πάτρα.
- Morandi, F. (2005). *Philosophie de l'éducation*. Paris, Nathan.
- Παπαχρήστος, Κ. (2009). *Διαπολιτισμική Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις*.
- Papatheodorou, T.(2007). Supporting the mother tongue: pedagogical approaches, *Early Child Development and Care*, 177(2), 751–765.
- Perrenoud, Ph. (2005). *Le métier des élèves leur appartient : Le travail scolaire entre prescription et activité réelle*. Educateur, 4, 26-30.
- Reuter, Y. (2006). *À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 131-132, 133-154.

- Rezzoug, D., De Plaën, S., Bensekhar-Bennabi, M. & Moro, M. (2007). *Bilinguisme chez les enfants de migrants, mythes et réalités. Le français aujourd'hui*, 158(3), 58-65.
- Σκούρτου, Ε., Γκοβάρης, Χ., & Βρατσάλης, Κ. (2004). Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτιώσεις. Αθήνα: ΙΜΕΡΟ.
- Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι μαθητές στο ελληνικό σχολείο. Επιστήμες Αγωγής, Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Πρακτικά και ερευνητικά ζητούμενα, 11-22.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις γλώσσες*.
- Τσολακίδου, Ρ. (2012). *Χώρος για δύο : θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Vygotsky, L. (1934). *Langage et pensée. La dispute* (3^e édition)

Κορίτσια πρόσφυγες και εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης

Χαμπηλομάτη Παρασκευή

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 Ηπείρου, Dr. Παιδαγωγικών
p.habilomati@gmail.com*

Περίληψη

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Τα παιδιά πρόσφυγες, όμως, και ιδιαίτερα τα κορίτσια, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και μεγαλύτερη περιθωριοποίηση, με αποτέλεσμα να στερούνται του αγαθού της γνώσης και της μόρφωσης. Στο παρόν άρθρο, μέσα από ερευνητικά δεδομένα και μελέτη περίπτωσης, θα επιχειρήσουμε να παρουσιάσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα σχετικά με την εκπαίδευση των κοριτσιών προσφύγων, αποτυπώνοντας την κατάσταση, όπως βιώνεται από τα ίδια τα κορίτσια. Το άρθρο είναι δομημένο σε τρία μέρη. Αρχικά γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των κοριτσιών προσφύγων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται η στάση της διεθνούς κοινότητας απέναντι στο θέμα και στοιχεία σχετικά με την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση, ο ρόλος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων. Ακολουθεί η μελέτη περίπτωσης. Αναδεικνύεται το αίτημα της προώθησης της εκπαίδευσης των κοριτσιών και τα απαιτούμενα μέτρα για διασφάλισή της.

Λέξεις Κλειδιά: Κορίτσια πρόσφυγες, εκπαίδευση, αποσχολιοποίηση.

Εισαγωγή

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων είναι κρίσιμης σημασίας. Η ισότητα στην εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα και προϋπόθεση για τη δημιουργία κοινωνιών χωρίς αποκλεισμούς. Τα κορίτσια πρόσφυγες όμως έχουν συχνά λιγότερες ευκαιρίες από τα αγόρια πρόσφυγες για πρόσβαση στην εκπαίδευση (UNESCO), με συνέπεια να διαιωνίζονται και να μεγεθύνονται τα προβλήματα της ζωής τους στην εξορία. Πολλά κορίτσια συγκρατούνται από κοινωνικούς κανόνες και συνθήκες εκτοπισμού, που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό τους δικαίωμα και τις ευκαιρίες. Η αποσχολιοποίηση ακρωτηριάζει τις ευκαιρίες στο ξεκίνημα της ζωής τους. Η εκπαίδευσή τους, όμως, είναι η πιο ισχυρή επένδυση για το συλλογικό μέλλον, αφού λειτουργεί σαν δύναμη για αλλαγή, καινοτομία, οικονομική ανάπτυξη, κοινωνικό μετασχηματισμό. Σε όλες τις χώρες και τους πολιτισμούς απαιτείται δράση σε όλους τους τομείς από το Υπουργείο Παιδείας και τα Ιδρύματα Κατάρτισης των εκπαιδευτικών, από τις κοινότητες και τις τάξεις έως τις υποδομές και εγκαταστάσεις που φιλοξενούν πρόσφυγες, ώστε να παρέχονται επαρκείς υπηρεσίες σε όλα τα κορίτσια, για να φοιτούν στο σχολείο και να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους μέσα και μέσω της εκπαίδευσης. Προϋπόθεση είναι η σύμπραξη των τριών πυλώνων για την εκπαίδευση, του νομικού πλαισίου, του πλαισίου πολιτικής και του σχεδιασμού για την προώθηση των δικαιωμάτων τους για μάθηση και ενδυνάμωση (UNESCO).

Στη χώρα μας έχουν γίνει ουσιαστικές ενέργειες στον τομέα της εκπαίδευσης προσφύγων. Οι συνθήκες ζωής, όμως, οι διαδικασίες μετεγκατάστασης των οικογενειών τους, η δυσκολία της γλώσσας, η ασυνεχής και κατακερματισμένη επαφή με το σχολείο, δεσμεύουν και προδιαγράφουν την πορεία των κοριτσιών προσφύγων (Π.Δ.220 13/12/2007).

Η διεθνής κοινότητα οφείλει να αναγνωρίσει την αδικία της άρνησης εκπαίδευσής τους. Να λάβει τα απαιτούμενα μέτρα για την υποστήριξή τους, ώστε να διασφαλιστεί η πρόσβαση τους στην εκπαίδευση. Εάν όλα τα κορίτσια προσφύγων λάβουν εκπαίδευση, η οικογένειές τους και οι κοινότητες τους είναι πιθανότερο να βελτιώσουν την κοινωνική και οικονομική τους θέση (World Bank, 1993)

Προτεραιότητα η εκπαίδευση των κοριτσιών προσφύγων

Έρευνες συναφείς με το θέμα

Παρότι κεντρική επιδίωξη είναι να μη βρεθεί κανένα παιδί εκτός σχολείου, για τα κορίτσια πρόσφυγες η πρόσβαση στην εκπαίδευση σύμφωνα με δημοσιοποιημένα στατιστικά στοιχεία είναι ανεπαρκής (UNHCR, 2017). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έκθεση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, με τίτλο «Είναι η Σειρά Της» (“Her Turn”) που φέρει στο φως την απογοητευτική κατάσταση για τα κορίτσια πρόσφυγες, τα οποία έχουν τις μισές πιθανότητες να εγγραφούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σύγκριση με τα συνομήλικά τους αγόρια. Τα ποσοστά φοίτησης συνεπώς των κοριτσιών είναι πενιχρά. Σύμφωνα με την έρευνα, μόνο το 61% παιδιών προσφύγων έχουν πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε σύγκριση με τον παγκόσμιο μέσο όρο που ανέρχεται στο 91%. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόλις το 23% των εφήβων προσφύγων πηγαίνουν στο σχολείο, ενώ παγκοσμίως ο μέσος όρος είναι 84%. Δεδομένου ότι τα κορίτσια αποτελούν τον μισό πληθυσμό των προσφύγων σχολικής ηλικίας, γίνεται εμφανές το πρόβλημα. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές συμβάσεις, ευνοούν τη φοίτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών στο σχολείο, επισημαίνει η έκθεση.

Διατυπώνεται επίσης ότι:

- *Η άνιση πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση είναι αιτία και αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένης της χρόνιας και συστημικής διάκρισης λόγω φύλου, που αναπαράγεται και στο εκπαιδευτικό σύστημα.*
- *Οι στατιστικές δε δείχνουν τα πολλά είδη εμποδίων που αντιμετωπίζουν τα κορίτσια και οι γυναίκες, όχι μόνο στην πρόσβαση αλλά και στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Έτσι η μέτρηση της προόδου τους στο σχολείο, αποτυπώνει ως μη ικανοποιητικά τα αποτελέσματα σχετικά με την ενδυνάμωση των κοριτσιών μέσω της εκπαίδευσης, δημιουργώντας λανθασμένες εντυπώσεις και στερεότυπα. Η UNESCO προωθεί την ισότητα των φύλων σε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένης της συμμετοχής στην εκπαίδευση (πρόσβαση), στη μόρφωση (περιεχόμενο, πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης και πρακτικές) και μέσω αυτής (μαθησιακά αποτελέσματα) στις ευκαιρίες ζωής και εργασίας.*

- Το σχολείο σημαίνει ωράριο μακριά από τις πιέσεις και τα βάρη της προσφυγικής ζωής. Η εκπαίδευση λειτουργεί προστατευτικά, μειώνει την ευπάθεια των κοριτσιών στην εκμετάλλευση κάθε μορφής (εφηβική εγκυμοσύνη, παιδικό γάμο). Αν όλα τα κορίτσια ολοκλήρωναν το δημοτικό τουλάχιστον σχολείο, αποκαλύπτει έρευνα της UNESCO, ο παιδικός γάμος θα μειωνόταν κατά 14%. Αν τελείωναν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα μειωνόταν κατά 64% (UNESCO, 2014).
- Προκειμένου να υποστηριχτεί η πρόσβαση στην εκπαίδευση για περισσότερα κορίτσια πρόσφυγες, αναδεικνύονται μια σειρά από μέτρα και πολιτικές που είναι και αποτελεσματικά και απτά (UNESCO).
- Είναι σημαντικό να εκπαιδευτούν και να προσληφθούν περισσότερες γυναίκες εκπαιδευτικοί στις κοινότητες υποδοχής και τις προσφυγικές κοινότητες, ώστε να υπάρχει ενημέρωση αυτών και των οικογενειών τους, να υιοθετούνται οι βέλτιστες πρακτικές και να ενθαρρύνονται τα κορίτσια στο να πηγαίνουν στο σχολείο.
- Μέσω της εκπαίδευσης τα κορίτσια αναπτύσσουν την αυτάρκειά και επιχειρηματικότητά τους.
- Καλούνται σε διεθνή δράση, όλοι οι εκπαιδευτικοί τομείς της κάθε χώρας, να υλοποιήσουν στην πράξη τα προγράμματα εκπαίδευσης των προσφύγων, ώστε να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα εκπαίδευσης των κοριτσιών (World Bank, 1993).

Στα πενήντα τέσσερα (54) άρθρα της Σύμβασης, τα οποία εγκρίθηκαν ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ στις 20/11/89 για τα παιδιά-πρόσφυγες, αναγνωρίζεται ότι χρειάζονται διπλή προστασία, εφόσον είναι και παιδιά και πρόσφυγες. Η Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, υιοθέτησε «Πολιτική για τα Παιδιά Πρόσφυγες» που επικυρώθηκε από την Εκτελεστική Επιτροπή του Οργανισμού τον Οκτώβριο του 1993, προκειμένου να ενισχυθεί η προστασία, η εκπαίδευση και η φροντίδα τους. Στην εν λόγω πολιτική ενσωματώθηκαν οι Κατευθυντήριες Οδηγίες της Υ.Α. για τα παιδιά-πρόσφυγες, που δημοσιεύθηκαν για πρώτη φορά το 1988 (Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού).

Ρύθμιση για τα παιδιά-πρόσφυγες συμπεριλαμβάνεται και στη Σύμβαση του 1951 για το «Καθεστώς των Προσφύγων». Ειδικότερα για την εκπαίδευση, υπάρχει σαφής διάταξη (άρ.22), που υποχρεώνει τη χώρα ασύλου να παρέχει εκπαίδευση ισότιμα και στα δύο φύλα (Ύπατη Αρμοστεία Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες, 1951, 1967, UNHCR, 2017).

Παρότι οι ρυθμίσεις για προστασία και εκπαίδευση, υπάρχουν και σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, σχεδόν καθημερινά γίνεται γνωστή η δεινή κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα κορίτσια, η αποχή τους από την εκπαίδευση, η εκμετάλλευση στην εργασία καθώς και η κάθε άλλου είδους εκμετάλλευση.

Η συνεργασία όλων των χωρών και οι πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση των κοριτσιών προσφύγων αποτελεί σημαντική ευκαιρία ενίσχυσης της παγκόσμιας συλλογικής ανταπόκρισης στις προσφυγικές καταστάσεις. (UNHCR_ekpaideusi).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με την ομαλή ένταξη των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το αξίωμα της ισοτιμίας των πολιτισμών, το αξίωμα της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών, συνθέτουν τον κεντρικό της άξονα (Δαμανάκης, 1997).

Ο ρόλος του σχολείου είναι κομβικός. Λειτουργεί ως διάμεσο, αφού προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά από την κοινότητα των προσφύγων και από την κοινότητα της χώρας υποδοχής, να γνωριστούν μεταξύ τους και να αναπτύξουν τον αλληλοσεβασμό, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς. Η γλωσσική και πολιτιστική ποικιλία μπορεί να αποτελέσει ανεκτίμητη πηγή γνώσης για τα σχολεία. (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2008). Για να επιτευχθεί, όμως, είναι απαραίτητη η συνεργασία και το κοινό όραμα από ολόκληρη την κοινότητα: από τους φορείς λήψης αποφάσεων έως τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Μείζονος σημασίας στην περίπτωση της εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων κρίνεται η επιμόρφωση, ευαισθητοποίηση, ενημέρωση των εκπαιδευτικών και στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις εκπαιδευτικές και κοινωνικοποιητικές ανάγκες των προσφύγων και την ομαλή τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα. Διότι το «διαφορετικό», το «αποκλίνον», το «ανοίκειο», δημιουργούν αντιστάσεις και προβλήματα (Δραγώνα, 2008).

Ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.)

Η αμεσότητα, η επικοινωνία, η ενσυναίσθηση, η ενεργός συμμετοχή χαρακτηρίζουν το έργο των Σ.Ε.Π. σε σχέση με τους πρόσφυγες. Είναι από τα πρώτα άτομα που έρχονται σε επαφή με τις οικογένειες των προσφύγων, αφού η υποδοχή και η εκπαιδευτική υποστήριξη του προσφυγικού πληθυσμού, προϋποθέτουν την καταγραφή και ενημέρωση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Γίνονται κοινωνοί της αγωνίας τους, των προσδοκιών τους. Είναι ο σύνδεσμος με τον έξω κόσμο. Μπορούν να λειτουργήσουν ως δίαυλος, να συμβάλουν στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και ιδιαίτερα των κοριτσιών, των οποίων η ευαλωτότητα προκύπτει από διεθνή ερευνητικά δεδομένα. Να γεφυρώσουν την απόσταση οικογένειας και σχολικής κοινότητας. Πρέπει να αισθάνονται, να γνωρίζουν, να κατανοούν τα πολιτισμικά στοιχεία και τις ιδιαιτερότητες και να αποκωδικοποιούν τη συμπεριφορά των παιδιών προσφύγων. Βιώνοντας την καθημερινότητά τους και πληροφορούμενοι τις εμπειρίες ζωής που κουβαλούν, να υποστηρίζουν τη σχολική κοινότητα στην προσπάθειά της για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη όλων και ιδιαίτερα κοριτσιών. Για «Καλύτερη ζωή, καλύτερο μέλλον».

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα, μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί:

1. να σκιαγραφήσει το προφίλ των κοριτσιών προσφύγων, δίνοντας έμφαση στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, τα προβλήματα και τις προσδοκίες τους
2. να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης αυτών, ώστε να αξιοποιήσουν το αναφαίρετο δικαίωμα στη μόρφωση και εκπαίδευση.
3. να τονίσει τη σημασία συνεργασίας της πολιτείας, των εκπαιδευτικών, της κοινότητας και της οικογένειας, οι οποίοι μέσα από συντονισμένες ενέργειες, θα τους δώσουν την ευκαιρία, συνειδητοποιημένα, να βελτιώσουν τη ζωή τους

Στο πλαίσιο της προβληματικής που εκθέσαμε προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση και οδηγούν στην αποσχολοποίησή τους;
2. Ποιος είναι ο ρόλος της Πολιτείας, της οικογένειας και του σχολείου στην υποστήριξη της σχολικής τους πορείας;
3. Παρατηρείται ενδιαφέρον των κοριτσιών προσφύγων για ολοκλήρωση των σπουδών τους και επαγγελματική εξέλιξη;

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, στη μελέτη συναφών ερευνών με το θέμα και στη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ποιοτικής έρευνας όπως είναι η μελέτη Περίπτωσης (Αθανασίου, 1997).

Μελέτη Περίπτωσης

Η περίπτωση που θα παρουσιαστεί αποτελεί προσωπική μαρτυρία. Αφορά δύο μαθήτριες Γυμνασίου, πρόσφυγες, οι οποίες προς το παρόν βρίσκονται σε Δομή Υποδοχής Προσφύγων, στο διαμέρισμα της Ηπείρου. Έλαβε χώρα την τρέχουσα σχολική χρονιά 2019-2020. Στο πλαίσιο των καθηκόντων μου, ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, όφειλα να επισκέπτομαι και τις σχολικές μονάδες στις οποίες φοιτούν πρόσφυγες και να ενημερώνομαι για την πρόοδό τους καθώς και τα όποια προβλήματα παιδαγωγικής και επιστημονικής φύσεως προέκυπταν, σε σχέση με το έργο των συναδέλφων εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν και τους τρόπους προσέγγισης των παιδιών αυτών.

Αφορμή για την καταγραφή αυτής της μελέτης Περίπτωσης έδωσαν οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με την πρόοδο δύο μαθητριών προσφύγων, οι οποίες είχαν ενταχθεί στο σχολείο σε κανονική τάξη, αφού είχαν ήδη φοιτήσει σε Τάξη Υποδοχής και σημείωναν ιδιαίτερη πρόοδο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στα λοιπά μαθήματα. Μέσα από την επικοινωνία με τον Διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων, ενημερώθηκα για τον τόπο καταγωγής, την οικογενειακή κατάσταση και τη φοίτηση των κοριτσιών. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που πήρα, τα κορίτσια αυτά προέρχονται από τη Συρία. Έχουν χάσει τον πατέρα τους και ζουν στη Δομή Υποδοχής Προσφύγων μόνο με τη μητέρα τους. Είναι στο σύνολό τους έξι αδέλφια. Είναι οι μεγαλύτερες, ηλικίας 14 και 15 ετών. Η πρόοδό τους είναι αξιοθαύμαστη. Παρά τη δυσκολία της γλώσσας,

ανταποκρίνονται με εξαιρετική επίδοση στα μαθήματα και συγκρινόμενες με τους Έλληνες μαθητές και μαθήτριες παρουσιάζουν υψηλότερη επίδοση. Είναι ιδιαίτερα επιμελείς και συνεργάσιμες. Δεν έχουν κάνει καμία απουσία.

Σε όλο το διάστημα της σχολικής χρονιάς πραγματοποίησα αρκετές επισκέψεις και έτσι είχα την ευκαιρία να διαμορφώσω μία καλύτερη εικόνα για την πρόοδό τους. Αρχισα να κρατώ ημερολόγιο. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στο καμπ, γνώρισα τα κορίτσια, τις φίλες τους, αλλά και τη μητέρα τους. Όταν τις ρώτησα αν τους αρέσει το σχολείο, μου απάντησαν ότι είναι πολύ χαρούμενες που φοιτούν στο σχολείο και τους αρέσει γιατί μαθαίνουν ενδιαφέροντα πράγματα. Τα κορίτσια ήταν γενικά συνεσταλμένα και αξιοπρεπέστατα, όπως διαπίστωσα, αλλά και ενημερώθηκα από τους εκπαιδευτικούς που έμπαιναν στη τάξη και ιδιαίτερα την καθηγήτρια των Αγγλικών και τον υπεύθυνο καθηγητή του τμήματος. Σε ερώτησή μου σχετικά με το αν επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους απάντησαν ότι θέλουν και οι δύο να γίνουν γιατροί ή δασκάλες για να βοηθούν τους συνανθρώπους τους, όμως είναι πολύ δύσκολο για αυτές να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν το όνειρό τους. Η μητέρα τους γνωρίζοντας λίγα Αγγλικά, με πληροφόρησε ότι στην πατρίδα τους ήταν νοσοκόμα, όμως τώρα είναι αγχωμένη και αβέβαιη για το μέλλον τους. Θεωρεί όμως τυχερό τον εαυτό της γιατί είναι μαζί με τα παιδιά της ζωντανή. Όταν την ρώτησα τι προβλέπει για το μέλλον το δικό της και την οικογένειά της, είπε ότι αφού ολοκληρωθεί ο χρόνος παραμονής της στη Δομή Υποδοχής Προσφύγων είναι αναγκασμένη να μετοικήσει σε άλλη πόλη, όπου θα πρέπει να βρει στέγη γι' αυτήν και τα παιδιά της. Θα πρέπει τα κορίτσια, επειδή είναι μεγαλύτερα, να κρατάνε τα μικρότερα αδελφάκια τους, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες διαβίωσής τους. Έδειχνε ιδιαίτερα προβληματισμένη και στενοχωρημένη όχι μόνο για τις δυσκολίες που επρόκειτο να αντιμετωπίσει αλλά και για το γεγονός ότι επιθυμούσε μία καλύτερη ζωή για τα κορίτσια, τα οποία σημείωναν πρόοδο στο σχολείο, αλλά δεν θα είχαν την ευκαιρία λόγω των συνθηκών να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σ' αυτό.

Έπρεπε με κάποιο τρόπο να βοηθήσει την οικογένεια, ώστε να καταφέρει να επιβιώσει με αξιοπρέπεια. Σε καμία περίπτωση, είπε, δεν επιθυμούσε μεταγενέστερα να γυρίσει πίσω στην πατρίδα τους, διότι το μέλλον είναι αμφίβολο και έχουν βιώσει όλοι πολύ άσχημες καταστάσεις, δεδομένου ότι ο σύζυγός της σκοτώθηκε και αυτή αναγκάστηκε μόνη της να πάρει τα παιδιά και να έρθει ως πρόσφυγας στη χώρα μας.

Το πιθανότερο, όπως είπε η μητέρα, θα είναι να εργαστούν τα κορίτσια αργότερα, σε ευκαιριακές εργασίες, προκειμένου να εξοικονομήσουν κάποια χρήματα. Σε καμία περίπτωση δήλωσε ότι δεν προέβλεπε, φεύγοντας από το συγκεκριμένο σχολείο να συνεχίσουν να φοιτούν σε κάποιο άλλο σχολείο, παρότι από την Πολιτεία προβλέπεται κάτι τέτοιο.

Φεύγουν, όπως μας είπε, πολλές οικογένειες από τη χώρα τους, γιατί διακυβεύεται η προσωπική τους ασφάλεια, υπάρχει κοινωνική ερήμωση, δε λειτουργεί τίποτα στο κράτος και δεν μπορούν να ζήσουν, έχουν υποστεί κακοποίηση ή ενδοοικογενειακή

βία. Όμως παρότι έχουν την ανάγκη να βρεθούν σε κράτος δικαίου, δεν μπορούν να ορθοποδήσουν επαγγελματικά, αφού δεν υπάρχει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για επαγγελματική εξέλιξη. Με βάση τις δηλώσεις τους, κρίνονται ως ευάλωτοι, προωθούνται ως αιτούντες άσυλο σε ένα χώρο φιλοξενίας, ξαναεκτοπίζονται για ένα διάστημα, εγγράφονται μετά από ένα μήνα, στην καλύτερη περίπτωση, σε καινούργιο σχολείο, γιατί υπάρχουν περιπτώσεις που χρειάστηκε και διάστημα τριών μηνών για να γίνει η εγγραφή, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα. Τα παιδιά απογοητεύονται και εγκαταλείπουν τη φοίτηση. Αντιλαμβάνονται ότι δεν υπάρχει κάποιος εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο οποίος θα τα προστατεύει, ώστε να εξελιχθούν και αυτά όπως τα Ελληνόπουλα. Παράλληλα βιώνουν, μία ρατσιστική διάθεση από τους γηγενείς μαθητές/τριες και την τοπική κοινωνία, η οποία περιορίζει σημαντικά τη μεταξύ τους σχέση και επικοινωνία.

Κάποια στιγμή στο σχολείο, παρατηρώντας τα την ώρα του διαλείμματος, μου έκανε εντύπωση η απόσταση που σχηματιζόταν γύρω τους από τα Ελληνόπουλα, όταν μετακινούνταν από το ένα σημείο της αυλής σε κάποιο άλλο. Απομακρύνονταν, αραιώναν, λες και φοβούνταν για κάποιο λόγο να είναι δίπλα τους. Διαπίστωσα ότι στο σύνολό τους, τα προσφυγόπουλα και φυσικά και τα κορίτσια αυτά, ήταν μοναχικά και απομονωμένα από τα άλλα παιδιά. Όταν τις ρώτησα σε επίσκεψή μου στο καμπ για ποιο λόγο δεν κάνουν παρέα με τις συμμαθήτριά τους, δεν μου απάντησαν.

Σε συνάντηση που είχαμε με τον Διευθυντή του σχολείου, τη Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων και όλους τους γονείς των προσφύγων μαθητών και μαθητριών, η οποία διευκολύνθηκε μέσω διερμηνέα, δόθηκε η ευκαιρία στους γονείς και στη μητέρα τους, να ευχαριστήσουν θερμά όλους μας για τις προσπάθειες που κάνουμε να συμπεριλάβουμε τα παιδιά τους στο σχολείο. Μας εξέφρασαν την ευγνωμοσύνη τους για το ενδιαφέρον που δείχνουμε και μας αντιμετώπισαν με μεγάλο σεβασμό.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και η ανεπαρκής φοίτηση των κοριτσιών προσφύγων είναι μια πραγματικότητα. Μέχρι σήμερα παρότι από την Πολιτεία έχουν θεσπιστεί μέτρα για την εκπαίδευσή τους, σύμφωνα με τα δεδομένα αυτή δεν διασφαλίζεται.

Ο συγκεκριμένος χρόνος παραμονής στις Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων και η αβέβαιη αναζήτηση της τύχης τους, δημιουργεί πρόβλημα όχι μόνο στη φοίτηση των κοριτσιών στο σχολείο αλλά και στους ρυθμούς κανονικότητας και στη μετέπειτα ζωή τους.

Ο ρόλος του Σ.Ε.Π., είναι ουσιαστικός. Η πληροφόρηση των γονέων είναι ένας σημαντικός παράγοντας, ο οποίος στοχεύει στην ενημέρωση για το μέλλον των κοριτσιών τους, σχετικά με το ποια είναι τα διαθέσιμα σχολεία γι' αυτά και πώς μπορούν να εξελιχθούν επαγγελματικά με βάση το γνωστικό επίπεδο και τις δεξιότητες που έχουν αναπτύξει. (McDonnell & Hill, 1993).

Οι δρώντες σε κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητριών, ώστε να δημιουργείται μία ουσιαστική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, δεδομένου ότι η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο σημαντικούς χώρους κοινωνικοποίησης του παιδιού (Στεργίου, 2013).

Η δημιουργία ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, επιτρέπει να αναπτυχθούν χωρίς να κινδυνεύουν να εκτοπιστούν, να υποστούν τον χλευασμό και να κακοποιηθούν ποικιλόμορφα. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα προσφυγόπουλα και με τους γονείς τους είναι απαραίτητο να αναδιατυπώνονται. Έχουν αντίκτυπο άλλωστε σε όλη την κοινωνία.

Οι πρόσφυγες φέρουν τον δικό τους πολιτισμό, τις δικές τους παραδόσεις και γλώσσα. Η διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής είναι βασική παράμετρος εγκατάστασης σε μια χώρα και συνέχισης των σπουδών.

Κάθε κράτος δικαίου, το οποίο δέχεται πρόσφυγες, οφείλει να διαθέτει ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό-επαγγελματικό σχεδιασμό και να δημιουργεί προοπτικές εξέλιξης. Η πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση δεν αποτελεί χάρη. Είναι δικαίωμα. Οφείλουν όλες οι χώρες να το σεβαστούν φροντίζοντας να ενισχύσουν την οικογενειακή και κοινωνική τους κατάσταση, ώστε να έχουν την ευκαιρία να μορφωθούν.

Οφείλουμε να δώσουμε το προβάδισμα σε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα στα κορίτσια τα οποία αυτή τη στιγμή χωλαίνουν στο εκπαιδευτικό κομμάτι, ώστε να αγωνιστούν να διεκδικήσουν και να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, τις φιλοδοξίες τους, τα πιστεύω τους, να πάρουν τη ζωή τους στα χέρια τους και να είναι περήφανες και υπεύθυνες για τις πράξεις τους (INTEGRA-TRAIN).

Τότε μόνο μία Πολιτεία, αποτελεί κράτος Πρόνοιας και δεν ασκεί τυπικά την εκπαιδευτική της πολιτική, αλλά προσφέρει ισότιμες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά, ευκαιρίες ζωής. Απαιτείται ιδιαίτερη μέριμνα για τα κορίτσια πρόσφυγες. Η διασφάλιση της πρόσβασης των κοριτσιών στην εκπαίδευση οικοδομεί τη μελλοντική ευημερία όλων μας και εκφράζεται από UNESCO με ένα απλό αλλά ηχηρό μήνυμα: **Η εκπαίδευσή Της, το μέλλον μας.**

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

INTEGRA-TRAIN. *Ενίσχυση της ενσωμάτωσης των γυναικών δικαιούχων διεθνούς προστασίας μέσω της ανάπτυξης και της εφαρμογής πολύπλευρων εκπαιδευτικών δράσεων.*

Αθανασίου, Λ. (1997). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής.* Ιωάννινα

Δαμανάκης Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Gutenberg.

Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Ταυτότητες, ψυχικοί μηχανισμοί και ιδεολογία. Στο Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση, Επιμ. Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (σελ. 423-435). Εκδ. Μεταίχμιο.

Π.Δ.220 13/12/2007) ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 220.

Στεργίου, Λ. (2013). Από την πυρηνική οικογένεια στην οικογένεια της ανθρωπότητας: το σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος και λόγος δημοκρατίας. Στο: Π. Κυπριανός (επιμ.), Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί. Πρακτικά 15ου Διεθνούς Συνεδρίου της Διεθνούς Ένωσης Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή Εκπαίδευση (AIFREF), Πάτρα, 22-25 Μαΐου 2013, 342-351

Υπουργείο Παιδείας, ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ Αρ. Φύλλου 251. 13 Νοεμβρίου 2007 ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 220: Προσαρμογή της Ελληνικής Νομοθεσίας προς τις διατάξεις της Οδηγίας 2003/9/ΕΚ του Συμβουλίου της 27ης Ιανουαρίου 2003, σχετικά με τις ελάχιστες απαιτήσεις για την υποδοχή των αιτούντων άσυλο στα κράτη μέλη (ΕΕL 31/6.2.2003).

Ξενόγλωσση

Legislative History of the Convention on the Rights of the Child (2007). Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. New York: United Nations

McDonnell, L.M. & Hill, P.T. (1993). *Newcomers in American Schools. Meeting the Educational Needs of Immigrant Youth*. CA: RAND.

Phillimore, J. (2012). Implementing integration in the UK: lessons for integration theory, policy and practice. *Policy & Politics*, 40(4), pp.525-545

Ιστοσελίδες

<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002231/223115e.pdf>

Παιδιά Πρόσφυγες. Κατευθυντήριες Αρχές για την Παιδική Προστασία και Πρόνοια. (Υπατη Αρμοστεία 22-9-2009) <http://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/children-Asylum-Seekers>

<https://ec.europa.eu/migrant-integration/?action=media.download&uuid=21CBF2AF-E9>

<https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality/action>

<https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality/her-education-our-future>.

<https://www.eliamep.gr/project/enhancing-the-integration-of-women-beneficiaries-of-international-protection-by-development-and-implementation-of-multifaceted-integration-trainings-integra-train/>

https://www.unhcr.org/gr/12724-i_ekpaideusi_twn_prosfygwn_se_krisi.html

<https://www.unhcr.org/mediapage-heturn>

UNESCO, “Her Turn”, <https://www.unhcr.org/heturn>

UNESCO: Global Education Monitoring Report (2014)
http://www.unesco.org/new/en/brasilia/about-this-office/single-view/news/womens_education_helps_avert_child_marriage/

UNHCR (2017β), The UN Refugee Agency. Left Behind: Refugee Education in Crisis.
<http://www.unhcr.org/left-behind/>

UNICEF <https://www.documentonews.gr/article/unicef-proteraiiothta-h-entaxh-twn-prosfygopoylwn>

World Bank: Returns to Investment in Education: A Global Update (1993)
<http://documents.worldbank.org/curated/en/468021468764713892/Returns-to-investment-in-education-a-global-update>

Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (ΔΟΜ) στην Ελλάδα
 | International Organization for Migration, <https://greece.iom.int/el/στην-ελλάδα>

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Eur-lex, 2008: 9) EUR-Lex, (2008). Πράσινη Βίβλος - Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ, Βρυξέλλες: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=CELEX:52008DC0423&from=GA>

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού,
<https://www.keda.uoa.gr/eclass/modules/document/file.php/TED100/%CE%94%CE%B9>

Κατευθυντήριες Οδηγίες για την Εξέταση των Αιτημάτων Ασύλου των Παιδιών στο πλαίσιο των άρθρων 1 (Α) 2 και 1 (ΣΤ) της Σύμβασης του 1951 και / ή του Πρωτοκόλλου του 1967 για το Καθεστώς των Προσφύγων
<http://www.unhcr.org/gr/wp-content/uploads/sites/10/2017/05/children-Asylum->

Seekers-UNHCR-2009.pdf

**Προσωπικές θέσεις, απόψεις και παρατηρήσεις των Συντονιστών
Εκπαίδευσης Προσφύγων σχετικά με τη σχολική και κοινωνική ένταξη των
παιδιών προσφύγων και τη στάση της τοπικής κοινωνίας απέναντι στα
παιδιά πρόσφυγες. Μελέτη περίπτωσης το διαμέρισμα της Ηπείρου.**

Χαμπηλομάτη Παρασκευή

*Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ02 Ηπείρου, Dr. Παιδαγωγικών
p.habilomati@gmail.com*

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα, θα επιχειρήσουμε, μέσα από μία διερευνητική προσέγγιση των απόψεων και στάσεων των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, να αποτυπώσουμε τη σύγχρονη εικόνα στις τοπικές κοινωνίες της Ηπείρου, όπου έχουν δημιουργηθεί Κέντρα ή Δομές Φιλοξενίας, για την ένταξη των προσφύγων μαθητών στην κοινωνία και την εκπαίδευση. Να προσδιορίσουμε τις παραμέτρους που επηρεάζουν την ένταξη και να προτείνουμε τρόπους σχετικά με την βιωσιμότητα, συνύπαρξη και εναρμόνιση με τα παιδιά πρόσφυγες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ένταξη, αντιλήψεις, συμπερίληψη, πρόσφυγες.

Εισαγωγή

Η Ελληνική κοινωνία δείχνει να προβληματίζεται ποικιλοτρόπως με το προσφυγικό-μεταναστευτικό ζήτημα. Οι απόψεις και οι στάσεις των κατοίκων των διαφόρων περιοχών φαίνεται να τροποποιούνται με το πέρασμα του χρόνου, ανάλογα με τα πληθυσμιακά δεδομένα, όπως την αναλογία των προσφύγων με τους γηγενείς, και να επηρεάζονται από τις κεντρικές, πολιτικές επιλογές. Η εγγύτητα των διαφόρων Δομών Φιλοξενίας προσφύγων στις τοπικές κοινότητες, παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαμόρφωση αυτού του κοινωνικού γίνεσθαι.

Μέσα σ' αυτό το σύνθετο σκηνικό, οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π.), οι οποίοι από τη φύση των καθηκόντων τους βρίσκονται σε ρόλο μεσολαβητή μεταξύ των οικογενειών των προσφύγων και της σχολικής κοινότητας, είναι σε θέση να παρατηρούν και να καταγράφουν τις αντιλήψεις, απόψεις και συμπεριφορές των γηγενών απέναντι στη σχολική και κοινωνική ένταξη των αλλόχθονων παιδιών, που έχουν φτάσει στην Ελλάδα μετά το 2016. Ωστόσο, οι ΣΕΠ, ως κομμάτια της ίδιας της ελληνικής κοινωνίας είναι κι αυτοί φορείς αντιλήψεων, οι οποίες επηρεάζουν την πρόσληψη και διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στο λειτούργημά τους.

Η παρούσα έρευνα αποπειράται αφενός μεν, να εξετάσει τις απόψεις των Σ.Ε.Π. για τη δυνατότητα ισότιμης συμπερίληψης των παιδιών προσφύγων στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση κι αφετέρου να αποτυπώσει τα βασικά πεδία προβληματισμού των τοπικών κοινωνιών, όπως οι πρώτοι τα καταγράφουν μέσα από τις παρατηρήσεις των «μικρο-κοινοτήτων» φιλοξενίας, που διαμορφώνονται σε Κέντρα ή Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων στο διαμέρισμα της Ηπείρου. Το περιεχόμενο της έρευνας είναι

διαρθρωμένο σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται ο θεωρητικός προβληματισμός.

Παρουσιάζεται η ανάγκη διασφάλισης της ανθρώπινης θέσης των προσφύγων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση. Γίνεται σύντομη αναφορά στο μοντέλο ένταξης που προωθείται στη χώρα μας στο πλαίσιο της Εθνικής Στρατηγικής, στον ρόλο των Σ.Ε.Π., στις αρχές της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός της έρευνας, η στατιστική επεξεργασία και η συζήτηση των ευρημάτων. Τέλος, αναφέρονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματος

Η ένταξη στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον

Η ένταξη είναι μία αμφίδρομη διαδικασία, στην οποία τόσο οι πρόσφυγες όσο και οι κοινωνίες υποδοχής πρέπει να εμπλακούν και να συμμετάσχουν ενεργά. Όταν υιοθετούνται μηχανισμοί ενσωμάτωσης ενεργοποιείται η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις διαφορετικές πτυχές της ένταξης δημιουργώντας μία διαδικασία αμφίδρομης ενσωμάτωσης (Phillimore 2012).

Η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της εκπαίδευσης και των κοινωνικών δομών είναι αμφίδρομη. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, οι ανισότητες που υπάρχουν στην κοινωνία αντανακλώνται στο σχολικό χώρο και αναπαράγονται μέσα από αυτόν, ώστε να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Η φυσιογνωμία του δημόσιου σχολείου μεταβάλλεται. Η παρουσία μη γηγενών μαθητών στην τάξη συχνά δημιουργεί αντιδράσεις ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Η έλλειψη σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας, το ανοίκειο, το παράξενο, η ελλιπής ενημέρωση, η δυσκολία επικοινωνίας λόγω της γλώσσας, οι κοινωνικές αντιλήψεις, προκαλούν συγκρούσεις.

Το σχολείο πλέον έχει αλλάξει. Προσαρμόζεται στη νέα κοινωνία, στην κοινωνία της γνώσης, στοχεύει στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Μέσω αυτού διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή. Αποφεύγεται ο κοινωνικός αποκλεισμός, ο οποίος δεν νοείται ως αποκλεισμός μόνο λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων, αλλά κυρίως περιγράφεται και ως η μη δυνατότητα πρόσβασης ατόμων ή ομάδων σε οργανισμούς και κοινότητες της κοινωνίας, σε δικαιώματα και υποχρεώσεις, οικονομικά πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, εκπαιδευτικά (Campbellietal, 2001).

Ο σχεδιασμός συνεπώς της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαβίωσης και ευημερίας των προσφύγων. Κρίσιμο στοιχείο για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 4636) είναι ο τρόπος διαχείρισης του εκπαιδευτικού συστήματος, η ιεράρχηση των αναγκών των εύλωτων ομάδων, οι προτεραιότητες, οι εκπαιδευτικές πολιτικές, όπου θα προάγεται ο άνθρωπος και οι ανάγκες του ως υπέρτατη αξία.

Το ελληνικό μοντέλο ένταξης

Στη χώρα μας στο πλαίσιο της εθνικής στρατηγικής προωθείται ένα μοντέλο ένταξης, το οποίο βασίζεται στο κοινωνικό μοντέλο ένταξης και είναι προσαρμοσμένο στη δυναμική, τις ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες της ελληνικής κοινωνίας και πολιτείας. Στόχος του μοντέλου αυτού είναι η προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας. Συγκεκριμένα στοχεύει:

- στη δημιουργία μιας ανοιχτής κοινωνίας, η οποία σέβεται την ετερότητα,
- ακολουθεί τις προϋποθέσεις και τους περιορισμούς που ισχύουν και για τους γηγενείς πολίτες,
- επιτρέπει και καλλιεργεί την συνεργασία, τον διάλογο, την αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων με όλους τους δημοκρατικούς κανόνες,
- ενισχύει την αμοιβαία κατανόηση και την αποδοχή καθώς και την κοινωνική συνοχή,
- προωθεί την ανάπτυξη της χώρας υποδοχής σε όλα τα επίπεδα με τη συνεργασία και συμμετοχή όλων των κατοίκων της.

Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή διαδικασία και εξέλιξη ένταξης, αποτελεί η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας, η οποία ενεργά, συμμετέχει σε δράσεις που σχεδιάζονται από την τοπική Αυτοδιοίκηση και το σχολείο, για την υποδοχή και την ένταξη των αιτούντων Διεθνούς προστασίας.

Η ένταξη στοχεύει στην ομαλή μετάβαση από το καθεστώς προστασίας του αιτούντος, στην είσοδο στην κοινωνία υποδοχής μέσω προγραμμάτων που συνδυάζουν την προσωρινή του στέγαση με την παράλληλη παροχή οικονομικού βοηθήματος, μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, αλλά και τη διασφάλιση συμμετοχής τους στα κοινά.

Ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων

Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης (ΣΕΠ) οι οποίοι ορίστηκαν από Υπουργείο Παιδείας για να λειτουργήσουν ως σύνδεσμοι ανάμεσα στα ΚΦΠ και τα σχολεία (ΔΥΕΠ), για να συντονίσουν τις εκπαιδευτικές δράσεις που οργανώνονται από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και άλλους φορείς, αποσπάστηκαν σε καταυλισμούς και κλήθηκαν να παίξουν έναν καινοφανή και πολύ απαιτητικό ρόλο. Κλήθηκαν να δημιουργήσουν γέφυρες ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία, να λειτουργήσουν ως διαμεσολαβητές φέρνοντας σε επαφή τον προσφυγικό πληθυσμό με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα καθήκοντά τους περιλαμβάνουν την εξήγηση των όρων λειτουργίας του ελληνικού σχολείου στους γονείς πρόσφυγες και τη συστηματική επαφή μαζί τους, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ, τον συντονισμό των ΜΚΟ καθώς και την εξεύρεση πρακτικών λύσεων για τη βελτίωση της λειτουργίας των καταυλισμών στα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Η Επιστημονική Επιτροπή (ΕΕ) κρίνει τη συνεισφορά των ΣΕΠ στο εγχείρημα της ένταξης καθοριστική.

Σύμφωνα με τα δεδομένα (ΥΠΕΘ, 2017) παρά τις δυσκολίες, την ελλιπή στήριξή τους από το Υπουργείο και από την ΕΕ, ανταποκρίθηκαν με ζήλο και υψηλό αίσθημα ευθύνης στις συνεχείς προκλήσεις. Ανέπτυξαν καινοτόμες δράσεις στα ΚΦΠ ως κοινωνικοί διαμεσολαβητές ανάλογα με τις ανάγκες των προσφύγων και υλοποίησαν με επιτυχία την ενταξιακή πολιτική του Υπουργείου Παιδείας.

Ανέπτυξαν καλές πρακτικές εμπλέκοντας του γονείς στις δραστηριότητες των παιδιών τους και ενημερώνοντάς τους για κοινές δράσεις. Υποστήριξαν τις σχέσεις με την τοπική κοινωνία. Συνέβαλαν στην ψυχοκοινωνική στήριξη παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών. Οργάνωσαν υποστηρικτικές δράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη.

Αρχές Διαπολιτισμικής και Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Essinger (1990), η διαπολιτισμική εκπαίδευση διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές:

- *εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)*
- *εκπαίδευση για αλληλεγγύη*
- *εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*
- *εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης*

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στη διάδραση μεταξύ παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο όχι μόνο την ειρηνική συνύπαρξη, αλλά και την ουσιαστική αλληλεπίδρασή τους (Γεωργιάδης & Ζήσιμος, 2008). Προσβλέπει σε μια εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει δυναμικά στη μεταρρύθμιση του συνόλου της σχολικής διαδικασίας προς όφελος όλων των παιδιών ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση (inclusive education), υποστηρίζει το όραμα της «Εκπαίδευσης για όλους», θεωρώντας πως το σχολείο είναι ο σπουδαιότερος θεσμός που μπορεί να ανταποκριθεί στις ιδιαιτερότητες και ανάγκες των μαθητών (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011). Για την υλοποίησή της, απαιτείται η παροχή ίσων ευκαιριών σ' όλους τους μαθητές, ανεξαιρέτως φύλου, εθνικότητας και κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου.

Οι εξελίξεις στην εκπαίδευση, μέσα από την επίδραση της νέας κοινωνίας της πληροφορίας, εστιάζουν στη σημασία της συμμετοχής όλων των μαθητών χωρίς καμία εξαίρεση στη μάθηση. Η σημασία της συμπερίληψης αναγνωρίζεται από πολλές χώρες του κόσμου και ανάγεται σε μία παγκόσμια αποδεκτή εκπαιδευτική αντίληψη (Ainscowetal, 2004).

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί:

- *να καταγράψει τις προσωπικές απόψεις των ΣΕΠ σχετικά με τη δεκτικότητά τους αλλά και της τοπικής κοινωνίας, αναφορικά με τη συνύπαρξη και την κοινωνική και σχολική ενσωμάτωση των παιδιών προσφύγων*

- να αναδείξεις τις παραμέτρους εκείνες που χρήζουν βελτίωσης για την ουσιαστική ένταξή τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της προβληματικής που εκθέσαμε προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Η καθημερινή επικοινωνία των ΣΕΠ με τους πρόσφυγες επιδρά θετικά σ' αυτούς και το οικογενειακό τους περιβάλλον, για την αποδοχή τους σ' όλες τις πτυχές της ζωής;
- Θεωρούν φιλικό και κατάλληλα προετοιμασμένο το ελληνικό σχολείο για την υποδοχή τους και ένταξη;
- Η ελληνική κοινωνία έχει συμφιλιωθεί με την νέα πραγματικότητα;
- Απαιτούνται στοχευμένες ενέργειες σε συγκεκριμένους τομείς από την Πολιτεία;

Διεξαγωγή της έρευνας

Μεθοδολογικός σχεδιασμός

Για την πραγματοποίηση της έρευνας, η οποία κατατάσσεται στις ποσοτικές έρευνες με ποιοτικά χαρακτηριστικά (Αθανασίου, 1997), επιλέχθηκε το διαμέρισμα της Ηπείρου, με κριτήριο επιλογής την εγγύτητα των Δομών και Κέντρων Φιλοξενίας Προσφύγων και η επιλογή του ερευνητικού δείγματος πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswel, 2011).

Η έρευνα διεξήχθη τον Μάρτιο του 2020. Το δείγμα αποτέλεσαν έντεκα Σ.Ε.Π., οι οποίοι ορίστηκαν με την υπ' αριθμ. 07-08-2019 Αρ. Πρωτοκόλλου: 126272/Ε2 απόφαση του Υπουργείου Παιδείας ως Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) για το σχολικό έτος 2019-2020 στην περιοχή της Ηπείρου, στο σύνολο των ογδόντα ΣΕΠ όλης της χώρας.

Ερευνητικό εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο δύο ενοτήτων. Η πρώτη αναφερόταν στις «Προσωπικές θέσεις και απόψεις των ΣΕΠ» και η δεύτερη στις «Παρατηρήσεις-Καταγραφές των ΣΕΠ για τη στάση των γηγενών γονέων και της τοπικής κοινωνίας» απέναντι στη σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων.

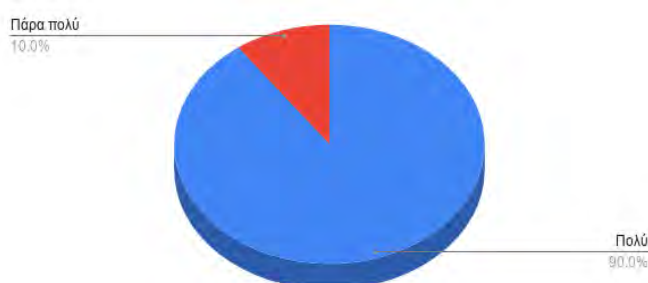
Προτιμήθηκε το κλειστό ερωτηματολόγιο στο μεγαλύτερο μέρος, για λόγους εύκολης συμπλήρωσης από τα υποκείμενα της έρευνας. Εκ των 15 ερωτήσεων οι 9 είχαν 5 διαβαθμισμένες απαντήσεις: «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», «πολύ», «πάρα πολύ» (πεντάβαθμη κλίμακα Likert Cohen, Manion&Morrison, 2008), μία ερώτηση ήταν πολλαπλής επιλογής και τέσσερις ερωτήσεις ήταν ανοιχτού τύπου. Για τη σύνταξη του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκαν ουσιαστικές συζητήσεις με την κ. Βλάχου Σ., ΣΕΠ Προσφύγων, η οποία έδωσε πολύτιμες πληροφορίες για το υπόβαθρο των ερωτήσεων.

Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο απεστάλη στα υποκείμενα της έρευνας ηλεκτρονικά μέσω GoogleForms και συμπληρώθηκαν συνολικά 10 ερωτηματολόγια. Από το αρχείο excel που προέκυψε, εξάχθηκαν περιγραφικά στατιστικά των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας. Εξαιτίας του μικρού δείγματος, δεν εξετάστηκαν ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως το φύλο ή η ηλικία. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν γραφήματα με τα ποσοστά των απαντήσεων, τα οποία παρουσιάζονται και σχολιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

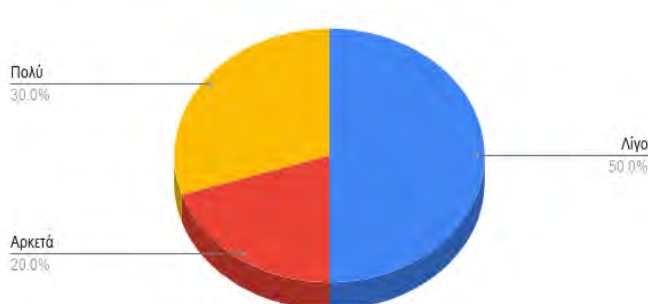
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη επεξεργασία των δεδομένων, γίνεται αρχικά αντιληπτή η πλειοψηφούσα γνώμη πως η κοινωνία μας δεν είναι ώριμη να διαχειριστεί το προσφυγικό ζήτημα.



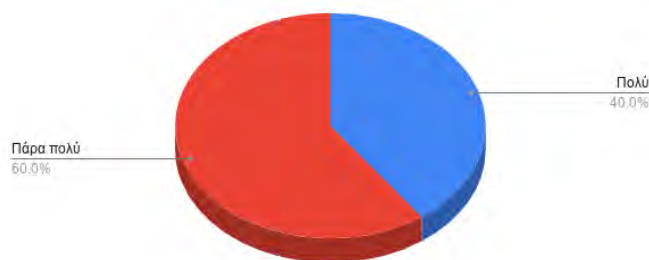
Γράφημα 1: Πόσο δεκτικοί θεωρείτε ότι είστε προσωπικά στην επικοινωνία σας με τους πρόσφυγες;

Διαπιστώνεται (Γράφημα 1) ότι στο σύνολό τους οι ΣΕΠ αισθάνονται άνετα και έχουν αποδεχτεί τους πρόσφυγες στη ζωή τους, με ένα ποσοστό του 10% να απαντά ότι είναι *πάρα πολύ* δεκτικοί απέναντί τους.



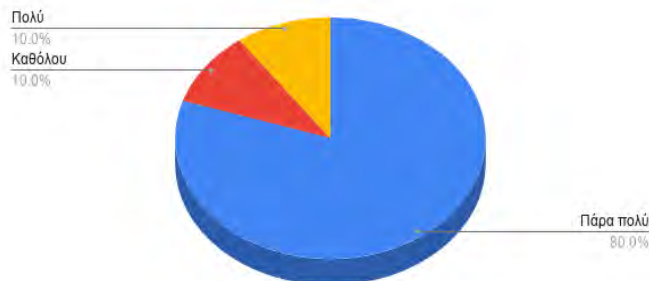
Γράφημα 2: Πιστεύετε ότι η οικονομική στήριξη των προσφύγων ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους;

Στο μεγαλύτερο ποσοστό, 50% (Γράφημα 2), πιστεύουν, γνωρίζοντας καθημερινά τις ανάγκες που προκύπτουν, ότι δεν επαρκεί η οικονομική στήριξη. Μόλις ένα 30% θεωρεί ότι καλύπτονται οικονομικά ενώ το 20% συγκλίνει στη διαβάθμιση *αρκετά*.



Γράφημα 3: Κατά πόσο θα επιθυμούσατε προσωπικά τα παιδιά σας να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με προσφυγόπουλα;

Στο Γράφημα 3 διαφαίνεται ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία όλοι θα επιθυμούσαν να παιδιά τους να έχουν φιλικές σχέσεις με τα προσφυγόπουλα αφού το 60% απαντά *πάρα πολύ* και το 40% *πολύ*, ενώ μόνο 10% δηλώνουν *καθόλου*.



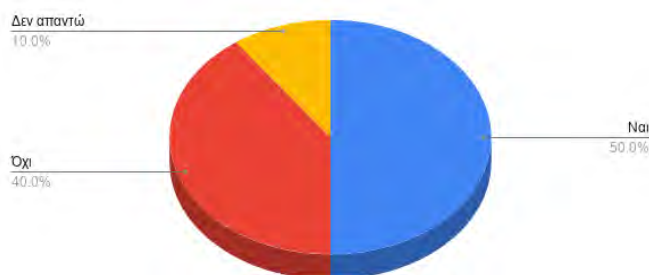
Γράφημα 4: Πιστεύετε ότι θα πρέπει να προωθηθούν μεταρρυθμίσεις, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των προσφύγων;

Η πλειοψηφία με ποσοστό 80% συμφωνούν *πάρα πολύ* (Γράφημα 4) ότι είναι απαραίτητη η προώθηση μεταρρυθμίσεων για βελτίωση του επιπέδου ζωής. Μόνο ένα 10% απαντά *πολύ* και ένα 10% *καθόλου*.



Γράφημα 5: Πληρούν κατά την άποψή σας τα περισσότερα ελληνικά σχολεία τις προδιαγραφές που είναι απαραίτητες, ώστε να φιλοξενούν πρόσφυγες μαθητές; Αν όχι τι θεωρείτε ότι λείπει;

Κατηγορηματικοί είναι στο σύνολό τους (Γράφημα 5), αφού συμφωνούν ότι το ελληνικό σχολείο υπολείπεται σε βούληση, εκπαιδευτικό σχεδιασμό και επιμόρφωσης στις διδακτικές μεθοδολογίες (10%). Ποσοστό 10% δηλώνει ότι απαιτούνται Διαπολιτισμικές δεξιότητες, 10% ότι απαιτούνται Τάξεις υποδοχής, τμήματα ένταξης και επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς, ενώ 10% θεωρεί ότι χρειάζονται Υποδομές. Ποσοστό 10% υποστηρίζει ότι χρειάζεται πολιτική και κοινωνική βούληση και επί τόπου εποπτεία, 10% δηλώνει ότι σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας δεν πληρούνται οι προδιαγραφές και 10% απαντά *δεν απαντώ*. Ενδιαφέρον είναι ότι ένα ποσοστό του 30% απαντά ότι τα σχολεία πληρούν τις προδιαγραφές.



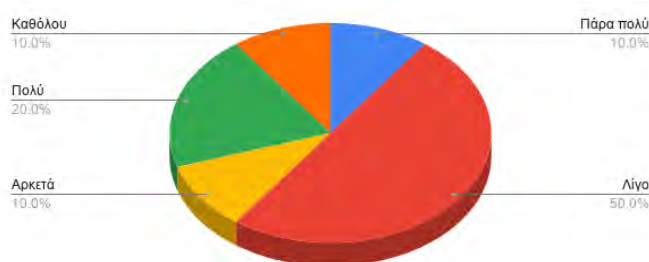
Γράφημα 6: Θεωρείτε ότι η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αποτελεί την κομβική παράμετρο για τη σχολική ένταξη των παιδιών προσφύγων;

Το 50% (Γράφημα 6) θεωρεί κομβική παράμετρο την εκμάθηση της ελληνικής από τους πρόσφυγες μαθητές για την ένταξή τους. Είναι ενδιαφέρον ότι ένα 40% απαντά αρνητικά και ένα 10% *δεν απαντώ*.



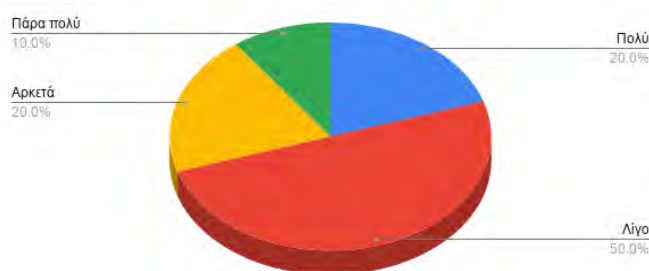
Γράφημα 7: Ποιες άλλες παραμέτρους θεωρείτε κομβικές, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξη των παιδιών προσφύγων;

Στο Γράφημα 7, οι ΣΕΠ δηλώνουν ότι θεωρούν σημαντικές για την ένταξη των προσφύγων μαθητών την ομαδοσυνεργατική εργασία μεταξύ γηγενών και προσφύγων μαθητών σε διδακτικά αντικείμενα που προωθούν την αλληλεπίδραση και τη σωματικοποίηση (γυμναστική, καλλιτεχνικά, μουσική, πληροφορική, θεατρικό παιχνίδι), την ψυχολογική στήριξη των οικογενειών, την ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, την ενημέρωση των γηγενών για το πολιτιστικό φορτίο των προσφύγων, την εισαγωγή πολυτροπικών μεθόδων διδασκαλίας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και την αξιοποίηση των εικαστικών μαθημάτων και της Φυσικής Αγωγής για τη δημιουργία αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινότητα, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και ότι θα πρέπει προτείνεται μαζί με την/την Φιλόλογο να προσλαμβάνεται και ένας εκπαιδευτικός θετικών μαθημάτων, ώστε να βοηθηθούν και σ' αυτά τα μαθήματα στην κανονική τάξη οι πρόσφυγες.



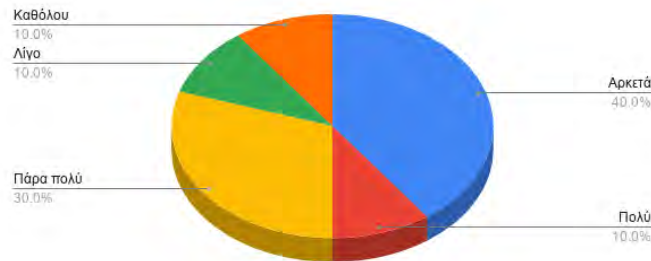
Γράφημα 8: Πιστεύετε ότι μέσω της διαπολιτισμικής επαφής με τους γηγενείς οι πρόσφυγες εντάσσουν ήθη και έθιμα της χώρας μας στις δικές τους κουλτούρες;

Αντιφατικές είναι οι απαντήσεις στο ερώτημα 8 (Γράφημα 8), αφού ένα ποσοστό του 10% πιστεύει *πάρα πολύ* ότι οι πρόσφυγες υιοθετούν ήθη και έθιμα των γηγενών ενώ αντίστοιχα ένα 10% απαντά *καθόλου*. Τα μεγαλύτερο ποσοστό 50% απαντά *λίγο*, το 10% *αρκετά* και το 20% *πολύ*.



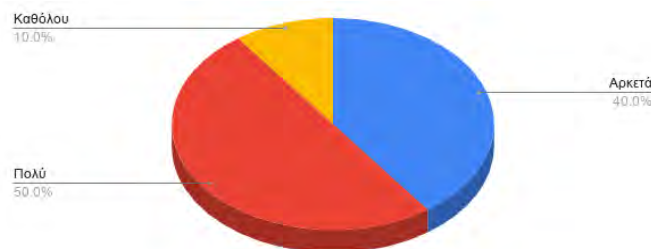
Γράφημα 9: Η τοπική κοινωνία στους κόλπους της οποίας λειτουργούν τάξεις υποδοχής προσφύγων αντιμετωπίζει θετικά το προσφυγικό ζήτημα / την ύπαρξη των παιδιών αυτών στα σχολεία;

Σύμφωνα με την εικόνα που προσλαμβάνουν οι ΣΕΠ από την τοπική κοινωνία, (Γράφημα 9) θεωρούν ότι δεν έχουν δεχτεί θετικά την ύπαρξη προσφύγων στο σχολείο με σύγκλιση στο *λίγο* σε ποσοστό 50%. Μόνο το 20% τους δέχεται *αρκετά* και 10% *πάρα πολύ*.



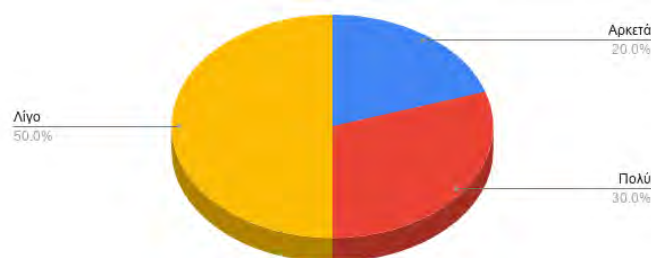
Γράφημα 10: Η αύξηση των αριθμών των προσφύγων που μετεγκαθίστανται στις υπάρχουσες δομές φιλοξενίας επηρεάζει αρνητικά τη στάση των κατοίκων των τοπικών κοινοτήτων απέναντι στους πρώτους;

Το 40% της τοπικής κοινωνίας, πιστεύουν οι ΣΕΠ (Γράφημα10), επηρεάζεται *αρκετά* από την αυξανόμενη παρουσία των προσφύγων στις δομές φιλοξενίας, το 20% *πάρα πολύ*, το 10% *λίγο* και 10% *καθόλου*, που σημαίνει ότι δεν είναι ευπρόσδεκτοι.



Γράφημα 11: Οι γονείς των γηγενών μαθητών πιστεύουν ότι η συνύπαρξη των παιδιών προσφύγων στο ίδιο σχολείο/ στην ίδια τάξη/ στο ίδιο τμήμα επηρεάζει αρνητικά την εκπαίδευση των παιδιών τους;

Το 50% των γονέων των γηγενών μαθητών (Γράφημα11), πιστεύουν οι ΣΕΠ, θεωρεί ότι επηρεάζεται *πολύ* η εκπαίδευση των παιδιών τους λόγω της παρουσίας προσφύγων στη τάξη, ένα 40% *αρκετά* και μόνο το 10% *καθόλου*.



Γράφημα 12: Διαπιστώνετε ρατσιστικές-επιθετικές στάσεις και συμπεριφορές από μέλη/ ομάδες των τοπικών κοινωνιών απέναντι στους πρόσφυγες;

Λίγο με ποσοστό 50% θεωρούν οι ΣΕΠ (Γράφημα 12) ότι εκδηλώνονται ρατσιστικές–επιθετικές συμπεριφορές απέναντι σε πρόσφυγες στην τοπική κοινωνία. Υπάρχει όμως ένα κομμάτι της κοινωνίας που θεωρούν ότι λειτουργεί *αρκετά* επιθετικά σε ποσοστό 20% και ένα 30% *πολύ*.



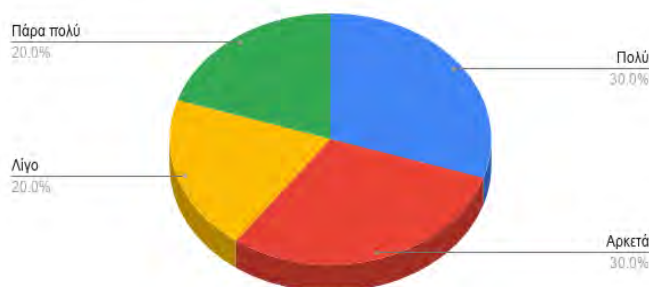
Γράφημα 13: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν κατά τη γνώμη σας περισσότερο τη διαμόρφωση των στάσεων στις τοπικές κοινωνίες απέναντι στους πρόσφυγες; 1) η «εξωτική» προέλευση, 2) η ανοίκεια εμφάνιση και κουλτούρα, 3) ο φόβος της εγκληματικότητας, 4) ο φόβος του επιδημιολογικού κινδύνου;

Ο φόβος του επιδημιολογικού κινδύνου (Γράφημα 13) συγκεντρώνει το 60% του ποσοστού της κοινωνίας και επηρεάζει τη στάση της ενώ η ανοίκεια εμφάνιση συγκεντρώνει το 40%.



Γράφημα 14: Κατά τη γνώμη σας πέραν των παραγόντων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση, θεωρείτε ότι υπάρχουν και άλλοι που επηρεάζουν τη διαμόρφωση των στάσεων στις τοπικές κοινωνίες απέναντι στους πρόσφυγες;

Σύμφωνα με την εικόνα που έχουν οι ΣΕΠ για τους λόγους που διαμορφώνει τη στάση της η τοπική κοινωνία (Γράφημα 14) απαντούν ότι το 28,6% επηρεάζεται από την ισλαμοφοβία, το 28,6% από το φόβο της εγκληματικότητας, 14,3% λόγω της παραπληροφόρησης, 14,3% φοβάται την αλλοίωση της ομοιογένειας του γηγενούς στοιχείου, ενώ ποσοστό 14% δεν έχει κανένα πρόβλημα.



Γράφημα 15: Πιστεύετε ότι υπάρχουν περιθώρια μεταστροφής των τυχόν αρνητικών αντιλήψεων και στάσεων των γηγενών, που έχουν παγιωθεί λόγω στερεότυπων και προκαταλήψεων, απέναντι στους πρόσφυγες;

Παρότι παρατηρούνται διακυμάνσεις στις απαντήσεις, όλοι, αντιλαμβάνονται οι ΣΕΠ, μπορούν να αλλάξουν αντιλήψεις και στάση απέναντι στους πρόσφυγες (Γράφημα 15), με ποσοστό 20% πάρα πολύ, 20% λίγο, 30% αρκετά και 30% πολύ.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Από τα δεδομένα της παρούσας ερευνητικής μελέτης προέκυψε ότι:

- Οι ΣΕΠ οι οποίοι έρχονται σε άμεση τριβή με τους πρόσφυγες αλλά και τη σχολική και τοπική κοινότητα λειτουργούν ως φορείς Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- Ανταποκρίνονται με υψηλό αίσθημα ευθύνης στις συνεχείς προκλήσεις.
- Βοηθούν με το έργο τους την υγιή ενσωμάτωση των προσφύγων.
- Κατανοούν τις ανάγκες τους, τους θεωρούν κομμάτι της ζωής τους, δίνοντας την ευκαιρία να συνάψουν φιλίες με τα παιδιά τους.
- Στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι χρειάζονται οικονομική στήριξη . μεταρρυθμίσεις για την βελτίωση της ζωής, δείχνοντας ότι συναισθάνονται τα προβλήματά τους και δρουν ανθρωπιστικά.
- Απαιτείται μέριμνα πολιτική και κοινωνική για βελτίωση των σχολικών υποδομών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στήριξη και εποπτεία στο έργο τους. Δεν υπάρχει οργάνωση, πρέπει να γίνουν μεταρρυθμίσεις στην παιδεία, το σχολείο να γίνει πιο ευέλικτο στη μάθηση, στις διδακτικές μεθόδους, στη φιλοξενία προσφύγων μαθητών/τριών, ώστε να μη στερηθούν οι πρόσφυγες το δικαίωμα στην εκπαίδευση.
- Η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας παρότι στο μεγαλύτερο ποσοστό κρίνεται αναγκαία για τη σχολική και κοινωνική ένταξη, ένα σημαντικό ποσοστό διαφωνεί. Προφανώς επειδή η επικοινωνία γίνεται και σε άλλη γλώσσα, αλλά πιθανώς λόγω και των συχνών μετακινήσεων των προσφύγων.
- Θεωρούν σημαντικό τα παιδιά να συνεργάζονται στο μάθημα, ώστε να δίνονται ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και διαπολιτισμικότητας, αφού όλοι γίνονται κοινωνοί στοιχείων άλλων πολιτισμών.
- Σχετικά με τη στάση της κοινωνίας είναι εμφανές ότι ανθίσταται στην παρουσία των προσφύγων και τη συνεχή αύξηση του πληθυσμού τους. Τους θεωρούν στην πλειοψηφία τους υπεύθυνους, ανασταλτικούς παράγοντες για την πρόοδο των παιδιών τους ,επιδεικνύουν συγκρατημένα έως αρνητική και ρατσιστική συμπεριφορά απέναντί τους, δείχνουν να φοβούνται τη μετάδοση ασθενειών.
- Τα πορίσματα της έρευνας αυτής ταυτίζονται με τα αποτελέσματα της Voria.gr– έρευνα της PGAnalysis (2018) σχετικά με τις απόψεις των Ελλήνων για διάφορες πτυχές του προσφυγικού ζητήματος στη χώρα μας, όπου καταλήγει πως η κοινωνία μας δεν είναι ώριμη να διαχειριστεί το προσφυγικό
- **ζήτημα.** Διαπιστώνουμε όμως ότι και σήμερα δύο χρόνια μετά δεν τροποποιήθηκε η στάση της.

Ίσως το πιο σοβαρό και δυσεπίλυτο πρόβλημα που εμποδίζει την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στα σχολεία, αλλά και στην ελληνική κοινωνία ευρύτερα, είναι οι αντιστάσεις και αντιδράσεις, οι οποίες μεταφέρονται από τους γονείς στα παιδιά και στο σχολικό χώρο. Η τοπική Αυτοδιοίκηση οφείλει να προάγει την ένταξη των παιδιών προσφύγων. Να οργανώσει δράσεις με τους ΣΕΠ, τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τους Συλλόγους Γονέων γηγενών και προσφύγων, ώστε να γίνει η κατάλληλη ενημέρωση και να μην παρατηρούνται αντίστοιχα φαινόμενα.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σ' όλους τους μαθητές, να εφαρμόζουν καινοτόμες στρατηγικές μάθησης, στοχεύοντας στην εξάλειψη φαινομένων περιθωριοποίησης και αποκλεισμού μαθητών στο σχολείο.

Απαιτείται συνεπώς να αναπτυχθεί ουσιαστική συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας, ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για την αντιμετώπιση της απομόνωσης και του εκφοβισμού από και προς τους πρόσφυγες, μέσα από την καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων ώστε να διευκολύνονται εκατέρωθεν, να συζητούν και να εκφράζουν τις ανησυχίες τους (Immigrant Children and Youth, 2011). Όταν απουσιάζουν οι ρατσιστικές συμπεριφορές και ο αποκλεισμός δημιουργείται ένα ασφαλές σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, όπου μπορεί να καλλιεργηθεί η εκπαίδευση, η αυτοεκτίμηση, η πρόοδος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση και Μεταφρασμένη

Αθανασίου, Λ. (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα, σ 35, 37.

Γεωργιάδης, Φ. και Ζήσιμος, Α. (2008) Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής και προσχολικής αγωγής μέσα από τον αντιρατσιστικό λόγο και την κοινωνική δικαιοσύνη, στο Δ. Μ. Κακανά και Γ. Σιμούλη, *Καινοτομίες για την προσχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, πρακτικές*, (σελ. 14-28), ISBN 978-960-458-173-3.

Νικολάου, Γ. (2011α). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον- Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4636 (1) Περί Διεθνούς Προστασίας και άλλες διατάξεις. 1 Νοεμβρίου 2019Αρ. Φύλλου 169Άρθρο 11 (Άρθρο 11 Οδηγίας 2011/95/ΕΕ)άρθρο 28,29.

Πατσίδου-Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη Α.Ε.

ΥΠΕΘ Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων Αθήνα Απρίλιος 2017.

Ξενόγλωσση

- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 8, No. 2, pp. 125-139
- Campbell, C. et al. (2001). *Research Matters*, London: Institute of Education, University of London, pp. 1-12.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*.
- Creswell, J. W. (2011). *Controversies in mixed methods research. The Sage handbook of qualitative research*, 4, 269-284.
- Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften, in *Die Bruecke*, 52, pp. 22-31.
- Phillimore, J. (2012). Implementing integration in the UK: lessons for integration theory, policy, and practice. *Policy & Politics*, 40(4), pp.525-545

Ιστοσελίδες

- European Ministerial Conference on Integration, Draft Declaration, Σαραγόσα, Απρίλιος 2010 και <http://www.opengov.gr/immigration/?p=785>
- <http://www.opengov.gr/immigration/?p=794>
- <https://government.gov.gr/parousiasi-ethnikis-stratigikis-gia-tin-entaxi/>
- [https://www.voria.gr/article/erevna-ti-pistevoun-i-ellines-gia-tous-prosfiges-ke-to-prosfigiko\(2018\)](https://www.voria.gr/article/erevna-ti-pistevoun-i-ellines-gia-tous-prosfiges-ke-to-prosfigiko(2018))
- Immigrant Children and Youth: Enabling Their Success at School* (2011). Los Angeles: Center for Mental Health in Schools. Διαθέσιμο: <http://smhp.psych.ucla.edu/postdocs/immigrant.pdf>

Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης και Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης

Ζάγκος Γεώργιος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕΚΕΣ Δυτικής Ελλάδας

georgezagkos@gmail.com

Περίληψη

Η αντίληψη του σχολείου ως «μανθάνοντος οργανισμού» είναι απαραίτητη και κρίσιμη, ώστε αυτό να μπορέσει να ανταποκριθεί στις αλλαγές που συντελούνται καταγιστικά. Η μετατροπή μιας σχολικής μονάδας σε «οργανισμό που μαθαίνει» ξεκινά από τη μεταβολή της κουλτούρας της και προϋποθέτει χρόνο και αλλαγές στη δομή, που σχετίζονται τόσο με την κουλτούρα όσο και με αυτό που εκπέμπουν προς τα έξω οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες. Προϋποθέτει αποτελεσματική επικοινωνία, συνεργασία και κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών, προκειμένου να δημιουργηθούν νέα νοητικά μοντέλα και νέες συμπεριφορές συμβατές με τη σημερινή σχολική πραγματικότητα. Επιπροσθέτως, η λειτουργία της σχολικής μονάδας ως διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης απαιτεί κατάλληλες εκπαιδευτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις, με γνώμονα το πώς θα συμβιώνουν αρμονικά τα μέλη της, με δικαιοσύνη, ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη και ενστερνισμό της ισοτιμίας των πολιτισμών ως καθημερινή πρακτική. Επίσης, το σύγχρονο σχολείο απαιτεί εκπαιδευτικό με αυξημένες και εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Οργανισμός μάθησης, διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης, νοητικά μοντέλα.

Εισαγωγή

Σήμερα, που το σχολείο, ως οργανισμός εξαιτίας των διαμορφούμενων συνθηκών της ποικιλόμορφης σύνθεσης των κοινοτήτων, της διαρκούς ρευστότητας και των ραγδαίων μεταβολών, αντιμετωπίζει προκλήσεις, καθίσταται επιτακτική η μεταμόρφωσή του σε οργανισμό μάθησης, ώστε να διαχειρίζεται με διαφορετική οπτική τη γνώση και την αλλαγή (Μαραμπέα & Δάρρα, 2015). Στον οργανισμό μάθησης αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της μάθησης, ως μια συνεχής διαδικασία με την ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των εργαζομένων για τον μετασχηματισμό του οργανισμού και του περιβάλλοντός του (Senge, 1990). Πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα: ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό, έχοντας ως επακόλουθο αλλαγές στις γνώσεις και στις συμπεριφορές (Mayo, 2007). Ως οργανισμός μάθησης, λειτουργεί στην κατεύθυνση προώθησης μιας μαθησιακής κουλτούρας, δημιουργώντας σχέσεις συνοχής μεταξύ των μελών και τα διάφορα επίπεδα της διαδικασίας της μάθησης, με βασικές πτυχές του το «επικοινωνώ» και «συμμετέχω» (Heath & Brown, 2007).

Η μετατροπή, επίσης, του σχολείου σε μια διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης προϋποθέτει την ύπαρξη διαλόγου, συνεργατικό πνεύμα, ουσιαστική επικοινωνία αλλά και τον κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Ο κριτικός αναστοχασμός (Mezirow και

συν., 2007), οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αμφισβήτηση των υπάρχουσών κοινών πρακτικών και των υποκείμενων παραδοχών τους, ωθώντας τους στον επαναπροσδιορισμό νορμών και αξιών και στην οικοδόμηση νέων τρόπων σκέψης, σε ευθύ συνδυασμό με την υιοθέτηση νέων συμπεριφορών. Με τον τρόπο αυτό, προωθείται ο μετασχηματισμός στα σχολεία. Η μεταμόρφωση του σχολείου περιλαμβάνει την εμπλοκή όλων των υποσυστημάτων του σχολικού συστήματος στη συστημική διατύπωση στόχων, την οικοδόμηση της βαθύτερης γνώσης και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Πασιάς, 2015). Ο ανασχεδιασμός της δομής του σχολείου θα πρέπει να γίνει με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργείται μια κουλτούρα διαπολιτισμικής μάθησης, ενισχύοντας, ταυτόχρονα, τους εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση αυτή (Παπαχρήστος, 2018). Ως σχολική κουλτούρα ορίζουμε τους συμπεριφορικούς κανόνες, το αξιακό σύστημα, τα σύμβολα, καθώς και το σύνολο των παραδοχών που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου και τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες (Πασιαρδής, 2004).

Στο παρόν άρθρο θα επιδιώξουμε να αναδείξουμε την αναγκαιότητα μετασχηματισμού και τις βασικές προϋποθέσεις λειτουργίας του σχολείου, ως οργανισμού μάθησης στη νέα διαμορφούμενη διαπολιτισμική πραγματικότητα. Ενός οργανισμού που μαθαίνει να διαχειρίζεται τη σημερινή πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Ακολούθως, θα καταγράψουμε τα βασικά στοιχεία που θα χαρακτήριζαν μια σχολική μονάδα ως Οργανισμό και Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης και Συνεργασίας. Τέλος, θα αναφερθούμε στις σημερινές διαπολιτισμικές απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού και στις αυξημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες που επιβάλλεται να διαθέτει.

Το σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης

Στόχος του οργανισμού μάθησης είναι να δημιουργεί επιταχύνσεις στην ατομική ικανότητα μάθησης, επαναπροσδιορίζοντας την οργανωτική του δομή, την κουλτούρα, τα νοητικά μοντέλα και ενθαρρύνοντας την καθολική συμμετοχή. Χρησιμοποιεί τις μαθησιακές διαδικασίες στο ατομικό, ομαδικό και οργανωσιακό επίπεδο, αξιοποιώντας τις εμπειρίες και τους συνεχείς πειραματισμούς, παράγοντας νέα γνώση η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων νοητικών μοντέλων, προκειμένου ο οργανισμός να πετύχει καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον και να έχει προοπτική για το μέλλον. Προς την κατεύθυνση αυτή θα πρέπει να υπάρχει συστηματική σκέψη με ελεύθερο, συλλογικό αναστοχασμό και οι άνθρωποι να μαθαίνουν και να καινοτομούν διαρκώς, μέσα από τη συλλογική μάθηση (Senge, 1990).

Αναγκαία καθίσταται η αλλαγή της νοοτροπίας και της σκέψης, η οποία δε θα περιορίζεται στην εκμάθηση νέων καθηκόντων και συμπεριφορών, αλλά θα επεκτείνεται στην ανάπτυξη της «δημιουργικής έντασης», με βάση το όραμα, δηλαδή στο πού θέλουμε να κατευθυνθούμε (Senge et al., 1999). Η αλλαγή είναι αναγκαία και μπορεί να γίνει με το ξεπέρασμα παρωχημένων μοντέλων σκέψης (Kofman & Senge, 1993).

Ο μετασχηματισμός σε οργανισμό μάθησης παρέχει ένα χρήσιμο πλαίσιο, το οποίο ευνοεί την ενθάρρυνση και τη δυνατότητα των σχολείων να μπορούν να λειτουργούν, αντιμετωπίζοντας τα προβλήματα που παρουσιάζονται, ανταποκρινόμενα στις

προκλήσεις της αλλαγής. Σε ένα σχολείο, που λειτουργεί ως μανθάνων οργανισμός, κυριαρχεί η μάθηση, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά, ανταλλάσσουν, συνεργαζόμενοι, απόψεις, εμπειρίες, ιδέες και πρακτικές. Αυτό έχει θετικές επιπτώσεις όχι μόνο στη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία αλλά και στη δημιουργία κουλτούρας συνεχούς μάθησης (Clement & Vandenberghe, 2001).

Ως ανοικτό σύστημα το σχολείο θα πρέπει να μην αγνοεί τις αλληλεπιδράσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, υιοθετώντας τις απαραίτητες αλλαγές, καινοτομίες και τη νέα γνώση που θα προκύπτει και μέσα από το σχολείο με την έρευνα, τον πειραματισμό, την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση, θα επαναπροσδιορίζει την οργανωτική του δομή του, την κουλτούρα και τα νοητικά μοντέλα.

Τα νοητικά μοντέλα είναι οι αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι, τις οποίες χρησιμοποιούν για την κατανόηση συγκεκριμένων γεγονότων και φαινομένων. Αυτά αντιπροσωπεύουν βαθιές ριζωμένες υποθέσεις ή γενικεύσεις, παραστάσεις και εικόνες που έχουν για τα πράγματα γύρω τους και τον κόσμο και οι οποίες επηρεάζουν το πώς ερμηνεύουν τα πράγματα και τον τρόπο με τον οποίο δρουν (Senge, 1990). Αν, για παράδειγμα, υπάρχει η πίστη ότι οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά από πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες μάθησης και προόδου, τότε η προσέγγισή θα είναι διαφορετική σε σχέση με το αν υπήρχε η αντίληψη για το αντίθετο. Όμως, τα νοητικά μοντέλα μπορεί να είναι και πολύπλοκες θεωρίες και υποθέσεις. Είναι ενεργά, επηρεάζουν και διαμορφώνουν τον τρόπο που σκέφτονται και ενεργούν οι άνθρωποι. Ακόμα και αν δεν τα τηρούν πιστά, μπορεί, ωστόσο, να είναι συμβατά με τις θεωρίες ή τις παραδοχές που χρησιμοποιούν (Senge, 1990).

Η αναθεώρηση των νοητικών μοντέλων και η επανεξέταση της εικόνας και των απόψεών τους για τα πράγματα, πραγματοποιείται με τον αναστοχασμό και τον επανέλεγχο, προκειμένου να δημιουργηθούν νέα νοητικά μοντέλα που θα είναι πιο συμβατά με ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο. Είναι αναγκαία ο στοχασμός, η παρατήρηση και η έρευνα μέσα στους ανθρώπους αλλά και η αναδιατύπωση του παραδοσιακού τρόπου μάθησης με τη δημιουργία ομάδων συνεργασίας, που προσθέτουν νέα δυναμική και γνώση, πέρα από τις δυνατότητες του κάθε ατόμου, σε μια προοπτική συνένωσης των νοητικών μοντέλων και της ομαδικής μάθησης για τη δημιουργία κοινών νοητικών μοντέλων (Senge, 1990).

Προϋπόθεση, για τα παραπάνω, είναι η αλλαγή σε επίπεδο ατόμου και οργανισμού. Οι άνθρωποι θα πρέπει να μαθαίνουν να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες με νέους προσανατολισμούς, παράλληλα με την προώθηση νέων θεσμικών αλλαγών από τους οργανισμούς, αναθεωρώντας παλιά μοντέλα (Senge, 1990). Με λίγα λόγια, αναφερόμαστε και σε έναν οργανισμό μάθησης που διαρκώς μαθαίνει.

Ένας οργανισμός που μαθαίνει πρέπει να πληροί, τουλάχιστον, τις παρακάτω προϋποθέσεις (Silins, Zarins & Mulfold, 2002):

- *Η αναγνώριση και η δέσμευση από όλα τα μέλη του οργανισμού για έναν κοινό σκοπό και όραμα.*
- *Προκειμένου να υπάρξει ορθή λήψη των αποφάσεων θα πρέπει να διερευνούνται οι απαραίτητες πληροφορίες από τον χώρο και εκτός του σχολείου.*
- *Διαμορφώνονται όλες εκείνες οι συνθήκες για την προαγωγή της εμπιστοσύνης και της υποστήριξης, της ομαδικότητας και της συνεργασίας.*
- *Αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες και ρίσκα στη διαχείριση της αλλαγής*
- *Αξιολογούνται και αναθεωρούνται πρακτικές και προγράμματα στα πλαίσια της ανατροφοδότησης.*
- *Αναγνωρίζεται και ενισχύεται η προσπάθεια και τα επιτεύγματα όλων των μελών του οργανισμού.*
- *Παρέχονται συνεχείς ευκαιρίες μάθησης, προκειμένου να αναπτύσσεται επαγγελματικά το προσωπικό του σχολείου, αποκτώντας νέες γνώσεις με ταυτόχρονη βελτίωση της μάθησης των μαθητών.*

Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί, λειτουργώντας σε κοινότητες μάθησης, με κοινό σκοπό και όραμα, ομαδικότητα και συνεργασία, εμπιστοσύνη και υποστήριξη, αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, εναρμονίζοντας τους προσωπικούς στόχους και φιλοδοξίες με τους στόχους και το όραμα του σχολείου.

Το σχολείο ως Διαπολιτισμική Κοινότητα Μάθησης

Στο διαπολιτισμικό σχολείο, που υιοθετείται η κουλτούρα της ετερότητας και της αποδοχής, δεν υπάρχουν αποκλεισμοί (Νικολάου, 2005), κυριαρχεί ο σεβασμός και η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας κάθε πολιτισμού, ενισχύεται η κοινωνική συνοχή, η συνειδητοποίηση των ατομικών ορίων και αναδύονται άλλοι τρόποι ερμηνείας του κόσμου. Υιοθετείται η ισότητα, επιτυγχάνεται ο περιορισμός της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, η αρμονική συμβίωση, η δικαιοσύνη, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και ο διαπολιτισμικός σεβασμός με την ανοχή των αντιφάσεων (Γκόβαρης, 2001). Σημαντική αναδεικνύεται η σημασία της κουλτούρας για έναν οργανισμό, γιατί διαποτίζει κάθε πτυχή του τόσο στο επιφανειακό κομμάτι που το απαρτίζουν παραδοχές, αξίες, και συμπεριφορές, όσο και στις βαθύτερες παραδοχές που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις. Ας τονιστεί ότι η συμβολική σημασία στερεότυπων καθημερινών διαδικασιών και η ύπαρξη στοιχείων που μεταδίδουν την κουλτούρα είναι πιο σημαντικά από τα δραματιζόμενα σε ένα σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Για τη σταδιακή διαμόρφωση αποδεκτών συμπεριφορών στην κατεύθυνση του σεβασμού της διαφορετικότητας και της ισότητας ευκαιριών χρειάζεται συστηματική και επίμονη προσπάθεια από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και τους εμπλεκόμενους σχολικούς φορείς. Καταλύτης για να δημιουργηθεί διαπολιτισμικό κλίμα σε μια σχολική μονάδα, είναι η διαμόρφωση των ανθρώπινων σχέσεων, μέσω της εκμάθησης και εφαρμογής κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών και προσεγγίσεων. Η προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού και της κατανόησης πραγματοποιούνται, διδάσκοντας τα ανθρώπινα δικαιώματα, που αφορούν σε όλους, ανεξαρτήτως της πολιτιστικής, γλωσσικής, εθνικής και θρησκευτικής διαφοροποίησης (Παπαχρήστος, 2015).

Αυτό που χαρακτηρίζει έναν οργανισμό που μαθαίνει και μια κοινότητα μάθησης είναι η δυνατότητα παραγωγής, μετασχηματισμού και οικοδόμησης γνώσης, μέσω της τροποποίησης της συμπεριφοράς του, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, αναπτύσσοντας καινοτομίες (Μπουραντάς, 2012).

Αυτά που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας ως οργανισμού και διαπολιτισμικής κοινότητας μάθησης και συνεργασίας, μεταξύ άλλων, είναι (Παπαχρήστος, 2018):

- η συλλογική επίγνωση για καθολική μάθηση του οργανισμού, καλύπτοντας τις ανάγκες όλων των μαθητριών και μαθητών χωρίς διακρίσεις φύλου, φυλής, γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμού.
- η γνώση του περιβάλλοντος, της κουλτούρας, των ιδιαιτεροτήτων μάθησης του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας.
- η συνδιαμόρφωση από τα μέλη του οργανισμού κοινού οράματος και στόχων, εμπλουτίζοντας με διαπολιτισμικές δραστηριότητες το Αναλυτικό Πρόγραμμα
- η εδραίωση συνεργατικών δομών πάνω σε ένα πλαίσιο αρχών: ειλικρίνειας, εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, ισοτιμίας, αλληλεγγύης και γνώσης για όλους.
- η προώθηση της διαπολιτισμικής καινοτομίας, δημιουργικότητας και νέων πρακτικών (διαπολιτισμικό ημερολόγιο με ημερομηνίες από σημαντικές γιορτές που αφορούν σε όλους τους μαθητές και εμπλουτισμός με τις γιορτές των μεταναστών/προσφύγων μαθητών/τριών – οργάνωση μουσικών εκδηλώσεων, παρουσία όλων των γονέων & κηδεμόνων κ.λπ.).
- η προώθηση της αυτονομίας του σχολείου, εφαρμόζοντας πρακτικές διαπολιτισμικού προσανατολισμού, αναβαθμίζοντας πολιτισμούς και γλώσσες μαθητών διαφορετικής προέλευσης, ταυτόχρονα με την καταπολέμηση του ρατσισμού που προκύπτει μέσα από σύμβολα ή συμπεριφορές.
- οι ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές.
- η διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, ανταλλάσσοντας εμπειρίες και πληροφορίες.

Ζητούμενο είναι η επίτευξη αλληλεπίδρασης ανθρώπων και ιδεών από ποικίλα πολιτιστικά περιβάλλοντα και η επαφή με άλλες κουλτούρες. Γενικά, κάθε σχολική μονάδα μέσω της λειτουργίας του προγραμματισμού έχει τη δυνατότητα να διαμορφώσει μέσα σε αυτή συγκεκριμένους στόχους, επιθυμητή κουλτούρα και επιθυμητές πρακτικές (Κατσαρός, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης

Μέσα σε αυτή τη διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει στις διαπολιτισμικές απαιτήσεις που αναφέραμε, θα πρέπει και επιβάλλεται να διαθέτει αυξημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες, ώστε να καταστεί ικανός να διαχειριστεί τη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Θα πρέπει να υιοθετεί καθημερινά παιδαγωγικές πρακτικές, που θα εναντιώνονται στις διακρίσεις και τις στερεότυπες ιεραρχήσεις, σχεδιάζοντας μαθήματα απελευθερωμένα από

προκαταλήψεις, να εμπλουτίζει διεπιστημονικά, διαθεματικά και διαπολιτισμικά επιλεγμένα μέρη του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών σε όλα τα μαθήματα, εργαζόμενος βιωματικά και ομαδικά, προάγοντας τη συνεργασία, την ομαδική εργασία και τη βιωματική μάθηση. Θα πρέπει να εργάζεται στην κατεύθυνση της ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και των εσωτερικών κινήτρων για μάθηση των μαθητών, με στόχο να αποτρέψει την περιθωριοποίησή τους, εξαιτίας της κοινωνικοπολιτισμικής τους προέλευσης. Απαραίτητη κρίνεται η συνεχής ενημέρωση στο παιδαγωγικό και ψυχολογικό επιστημονικό κομμάτι του επαγγέλματός του, με σκοπό την επιστημονική του επιμόρφωση και την κατάρτισή του, σε προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να καταστεί ικανός να σχεδιάζει και να υλοποιεί εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας (Παπαχρήστος, 2018).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ευελιξία στην επιλογή του κατάλληλου διδακτικού υλικού, με βάση τον ατομικό ρυθμό μάθησης του κάθε μαθητή. Παράλληλα απαραίτητη κρίνεται η ενθάρρυνση και η ενίσχυση των σχέσεων και της επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου. Βασική είναι και η βοήθεια του εκπαιδευτικού, προς τους μαθητές, για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, της αποδοχής και της κατανόησης των προβλημάτων και των δυσκολιών προσαρμογής των συμμαθητών τους.

Στο σχολείο εκφράζονται πολλαπλές ακόμη και αντικρουόμενες αξίες και πολιτισμικές συμπεριφορές και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι η διαπραγμάτευση του χώρου στον οποίο εκφράζονται όλες αυτές οι διαφορές. Στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού διαλόγου, ο εκπαιδευτικός, εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό), διαμεσολαβεί διαπολιτισμικά για να διευκολύνει την επικοινωνία μέσα από συνεργατική δράση, λαμβάνοντας υπόψη τις σχέσεις εξουσίας. Εργάζεται για την αποδόμηση έμφυλων στερεότυπων και εθνοκεντρικών λογικών ανωτερότητας και ιεράρχησης, επιλύοντας παρεξηγήσεις, διαχειριζόμενος συγκρούσεις με εποικοδομητικό διάλογο, συναίνεση και συνεργασία. Δίνει ευκαιρίες για πολλαπλή θεώρηση, αναστοχασμό, και εναλλαγή ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί, διαμορφώνοντας τον χαρακτήρα των παιδιών, προσφέροντάς τους ένα μη προκατειλημμένο μορφωτικό περιβάλλον, συμβάλλουν στην κατανόηση και εκτίμηση των διαφορετικών κουλτούρων (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006). Διαθέτοντας συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων και συνείδησης, ενθαρρύνουν τους μαθητές στη γνώριμία και την κατανόηση άλλων πολιτισμών, δίχως ιεραρχική αξιολόγησή τους (Evans, 2002). Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν να εντοπίζουν τις διακρίσεις και τις ανισότητες που οδηγούν στον αποκλεισμό παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και παραδόσεων, οικοδομώντας την πεποίθηση ότι δεν υπάρχουν «άγλωσσοι» μαθητές και πως οι γλωσσικές εμπειρίες από όπου και αν προέρχονται και σε όποιους και αν αφορούν, περιβάλλονται με αξία. Επίσης, δεν προσεγγίζουν τη διγλωσσία ως εμπόδιο και με απαξία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν και επιδιώκουν να αποκτήσουν σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, γνωρίζοντας ότι η σχολική επίδοση των μαθητών παρεμποδίζεται από προκαταλήψεις και μεροληπτικές συμπεριφορές (Νάκας, 1994). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υπερβαίνουν τα κυριότερα εμπόδια στη διαφορετικότητα που σχετίζονται με

τη γλώσσα, τη μη λεκτική επικοινωνία, τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τις διακρίσεις, τις επικρίσεις, το άγχος και τους κανόνες. Τελικός στόχος είναι η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία. Βέβαια, δε θα πρέπει να παραβλεφθεί ότι, κατά καιρούς, οι εκπαιδευτικοί θεωρήθηκαν σημαντικοί μεταβιβαστές κυρίαρχων ιδεολογιών, έμφυλων και φυλετικών, όντας φορείς των δικών τους πολιτισμικών ταυτοτήτων και αξιών, με κίνδυνο την αναπαραγωγή των στερεοτυπικών παραδοσιακών αντιλήψεων και της αναπαραγωγής των δικών τους αξιολογικών και πολιτισμικών αξιών (Αγγελοπούλου & Μάνεσης, 2017).

Επίσης, ο εκπαιδευτικός δραστηριοποιούμενος μέσα σε έναν μανθάνοντα οργανισμό, σε μια διαπολιτισμική κοινότητα μάθησης, μέσω της επεξεργασίας των εδραιωμένων νοητικών μοντέλων και του αναστοχασμού, θα αποκτήσει διαπολιτισμική επίγνωση, θα κατανοήσει ότι οι αξίες κάθε πολιτισμού επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων, θα καλλιεργήσει τη διαπολιτισμική κατανόηση, την πολιτισμική διαφοροποίηση και την ανοχή στο διαφορετικό και θα αναπτύξει διαπολιτισμικές επικοινωνιακές δεξιότητες. Έτσι, θα κατανοεί τις ατομικές διαφορές και θα ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις μαθητικές ανάγκες, δίχως αποκλεισμούς και περιθωριοποίηση, εξαιτίας πολιτισμικού ή γλωσσικού υπόβαθρου.

Οι μορφωτικές ευκαιρίες των μειονοτικών μαθητών αυξάνονται με την αναγνώριση του πολιτισμικού κεφαλαίου τους αλλά και την προώθηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους (Δαμανάκης, 2005). Από την άλλη μεριά, η διαχείριση της ετερότητας απαιτεί δυναμικό επαγγελματία εκπαιδευτικό, εξοπλισμένο με ποικίλες γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες, που υιοθετεί δημοκρατικές μεθόδους διδασκαλίας, υποστηρίζοντας κάθε προσπάθεια υπέρβασης της ξενοφοβίας και του ρατσισμού (Arnot, 1995). Οι εκπαιδευτικοί γίνονται οι πολλαπλασιαστές. Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση που επιτυγχάνουν δεν περιορίζεται, βέβαια, μόνο στον χώρο της εκπαίδευσης, αλλά διαχέεται και σε όλη την τοπική κοινωνία (Γκασούκα & Γκιόκα, 2018). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενστερνίζονται τις αρχές και τις αξίες του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, υποστηρίζοντας τους αλλόγλωσσους μαθητές της τάξης τους, μέσω της σχεδίασης και εφαρμογής στοχευμένων, διαφοροποιημένων και εξορθολογισμένων παρεμβάσεων, ικανών να γεφυρώσουν το «γλωσσικό» κυρίως έλλειμμα και χάσμα. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να υλοποιούνται σύγχρονες, εποικοδομιστικές διδακτικές παρεμβάσεις, σε σχέση με την ελληνική γλώσσα, οι οποίες θα ευθυγραμμίζονται και θα προσαρμόζονται στη γνωστική εξέλιξη και τους μη γραμμικούς γνωστικούς μετασχηματισμούς όλων των μαθητών.

Συνοψίζοντας, το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο πρέπει να αποτελεί έναν δημοκρατικό μικρόκοσμο, έναν οργανισμό συλλογικής μάθησης. Θα πρέπει να είναι, δηλαδή, ελεύθερο, συμμετοχικό, φιλικό, φιλόξενο, παροτρυντικό, γενναιόδωρο και υπεύθυνο, παρέχοντας ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και προϋποθέσεις μάθησης σε όλους, ανεξαιρέτως τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις γλωσσικές, οικονομικές και πολιτισμικές καταβολές τους (Korkmaz & Erden, 2014).

Συμπεράσματα

Η αντίληψη της σχολικής μονάδας ως «οργανισμού που μαθαίνει» είναι απαραίτητη για την αντιμετώπιση του ταχέως μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος. Για να γίνει η μετατροπή ένας εκπαιδευτικού οργανισμού σε οργανισμό μάθησης πρέπει να διέπεται από μια κοινωνική οργάνωση, στην οποία εκδηλώνονται συμμετοχικές καινοτόμες δράσεις με ομαδικό προσανατολισμό και διαμοιρασμό πληροφοριών. Πράγματι, μέσω αυτής της θεώρηση δημιουργούνται προϋποθέσεις για ανάπτυξη συναισθημάτων σεβασμού, συνοχής, εμπιστοσύνης και αισιοδοξίας (Bowen et al, 2006).

Η μάθηση σε μια σχολική μονάδα, με τα χαρακτηριστικά του μανθάνοντος οργανισμού, ανάγεται σε μια διαδικασία που πρέπει να συντελεστεί συλλογικά και σκόπιμα (Sarason, 1990). Η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών είναι αυτή που θα διαμορφώσει το εύρος απόκτησης γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων από τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, παίρνοντας, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ανατροφοδότηση από τους μαθητές τους τη μεταφέρουν στους συναδέλφους τους, ανταλλάσσοντας μαζί τους εμπειρίες, γνώσεις, σκέψεις, δημιουργώντας, με αυτό τον τρόπο και τις προϋποθέσεις επαγγελματικής τους ανάπτυξης (Clement & Vandenberghe, 2001). Η συλλογική αυτή μάθηση τους οδηγεί να υιοθετήσουν, ταυτόχρονα, θετικές εσωτερικές αλλαγές, όταν κρίνεται αναγκαίο στον οργανισμό, συνιστώντας ταυτόχρονα και τρόπο διαχείρισης των εξωτερικών αλλαγών (Mitchell & Sackney, 2000).

Με λίγα λόγια, το σχολικό περιβάλλον, με την κουλτούρα που έχει διαμορφώσει, επιδρά στη μάθηση μέσα και έξω από τις τάξεις. Το σχολείο δεν περιορίζεται μόνο στη διαχείριση των προβλημάτων και των προκλήσεων, όπως είναι για παράδειγμα η ισότιμη αντιμετώπιση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας στη σχολική τάξη, αλλά διαμορφώνει συνθήκες δημιουργίας θετικών αλλαγών, ευνοώντας τη συνεχή αλληλεπίδραση των μελών του, τονίζοντας, οπωσδήποτε, την έννοια της καινοτομίας που αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό ενός οργανισμού μάθησης.

Οι οργανισμοί μάθησης μετατρέπονται σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης που τις απαρτίζουν, οι ομάδες των εκπαιδευτικών (Devos & Verhoeven, 2003). Στην επαγγελματική κοινότητα μάθησης, κυριαρχεί η αντίληψη της διαφορετικότητας της κουλτούρας που χαρακτηρίζει κάθε σχολείο και η αλλαγή και βελτίωση του ατόμου ταυτίζεται με τη συνολική αλλαγή και βελτίωση του οργανισμού. Η αυτοαξιολόγηση, επίσης, αποτελεί ένα πρώτο εργαλείο, μια πρώτη πηγή μάθησης και τεχνογνωσίας για όλους, προκειμένου να εντοπιστούν οι πλευρές που δρουν θετικά ή αρνητικά στη μαθησιακή διαδικασία, στην ερμηνεία των συμπεριφορών, των στρατηγικών και πρακτικών, δεδομένου ότι η ικανότητα ενός οργανισμού να μαθαίνει από τα λάθη του αποτελεί σημαντική μαθησιακή ικανότητα (Θεοφιλίδης, 2007).

Απαραίτητη προϋπόθεση της μετατροπής μιας σχολικής μονάδας σε οργανισμό που μαθαίνει (μια διαδικασία επίπονη και χρονοβόρα), είναι να συντελεστούν δομικές αλλαγές, οι οποίες θα προκύπτουν, ως απόρροια ριζικών αλλαγών που αφορούν στην κουλτούρα και το επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών και έχουν να κάνουν με

τη μάθηση και τη διδασκαλία, τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη συνεχή μάθηση για τους ίδιους, την προώθηση της αλλαγής και την ηθική δέσμευση προς τους μαθητές τους (Fullan, 1995).

Προκλήσεις όπως η πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οδηγούν στην αναγκαιότητα αναθεώρησης των υπαρχόντων νοητικών μοντέλων και του αναστοχασμού όλων, πάνω στις ισχύουσες πεποιθήσεις, στάσεις και συμπεριφορές που δομούν την ισχύουσα σχολική κουλτούρα. Το σχολείο ως οργανισμός θα πρέπει συλλογικά να μάθει πώς θα εργάζεται στην κατεύθυνση εκμάθησης και υιοθέτησης νέων πρακτικών προσέγγισης και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου.

Επιβάλλεται, λοιπόν, όλοι (και οι εκπαιδευτικοί προπαντός) να βγάλουν στην επιφάνεια και να επανεξετάσουν την εικόνα και τις απόψεις τους για τα πράγματα, με βάση τη νέα γνώση και εμπειρία που έχει αποκτηθεί, να αναστοχαστούν και να κάνουν επανέλεγχο, προκειμένου να δημιουργηθούν νέα νοητικά μοντέλα που θα είναι πιο συμβατά με τη νέα ισχύουσα πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bowen, G., Roderick, R. & Ware, W. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29, 97-104.
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2001) How School Leaders can Promote Teachers' Επιστήμες Αγωγής Τεύχος 3/2017 33 Professional Development. An Account from the Field. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 21(1), 43-57.
- Devos, G. & Verhoeven, J. (2003). School Self-Evaluation - Conditions and Caveats. The Case of Secondary Schools. *Educational Management Administration & Administration*, 31 (4), 403-420.
- Evans, L. (2002). What is Teacher Development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 122- 137.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Heath, R. S. & Brown, J. F. (2007). A Re-Examination of the Effect of Job-relevant Information on the Budgetary Participation. Job Performance Relation during an Age of Employee Empowerment. *Journal of Applied Business Research*, 23(1), 111-124.

- Kofman, F. & Senge, P. M. (1993). Communities of commitment: the heart of learning organizations. *Organizational Dynamics*, 22 (2), 4-22.
- Korkmaz, H. E. & Erden, M. (2014). A Delphi study: The characteristics of democratic schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 365-373.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mayo, A. (2007). What are the Characteristics of a True Learning Organization? *Strategic HR Review*. 6 (2), 4.
- Sarason, S. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Roth, G., Ross, R. & Smith, B. (1999). *The dance of change: The challenges to sustaining momentum in learning organizations*. New York: Random House.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday/Currency.
- Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools?. *International Education Journal*, 3(1), 24-32.

Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236.
- Arnot, M. (1995). Ισότητα των φύλων: κριτική προσέγγιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Παπαγεωργίου, Ν. (επιμ.), *Εκπαίδευση και ισότητα ευκαιριών. Πρακτικά συνεδρίου*. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας Κυβέρνησης και Γενική Γραμματεία Ισότητας.
- Γκασούκα, Μ. & Γκικόκα, Τ. (2018). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: σκοποί και στόχοι, αξίες και προσδοκώμενα αποτελέσματα. Διδακτική Ενότητα Ι': «Έννοια, περιεχόμενο και μοντέλα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας / διαφορετικότητας στο ελληνικό σχολείο»*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου - Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Προγράμματα δια βίου μάθησης. Σημειώσεις Πανεπιστημιακού Μαθήματος.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Θεοφιλίδης, Χ. (2007) Θεωρία της αυτοαξιολόγησης σχολείου. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου* 3(6), 10-12.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κούλη, Ο. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, τόμος 4 (2), 168 -181.
- Μαραμπέα, Α. & Δάρρα, Μ. (2015). *Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως βασικός παράγοντας ανάδειξης του σχολείου σε οργανισμό μάθησης*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Mezirow, J. και συν. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκας, Θ. (1994). «Γεωγραφικές διάλεκτοι και προκαταλήψεις - Η στάση των εκπαιδευτικών», στο Παπακωνσταντίνου, Θ. & Δελλασούδας, Λ.(επιμ.), *Πρακτικά σεμιναρίου με θέμα: Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μαθητές που κατάγονται από τον Πόντο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή- ηγέτη. Στο Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ). *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 149- 151.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαχρήστος, Κ. (2015). «Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου». Εισήγηση στο 2ο Επιστημονικό Συνέδριο της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων (Π.Ε.Σ.Σ.) (υπό την Αιγίδα του ΥΠ.Π.Ε.Θ.), που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη 27–29 Μαρτίου 2015, με Θέμα: «Εκπαιδευτικές Πολιτικές για το σχολείο του 21ου αιώνα». Αθήνα, Π.Ε.Σ.Σ., σσ. 620 – 636.
- Παπαχρήστος, Κ. (2018). *Διοίκηση σχολικής μονάδας και πολυπολιτισμικό περιβάλλον και ο ρόλος της κοουλτούρας της ετερότητας και της αποδοχής στην αποτελεσματικότητα της πολυπολιτισμικής σχολικής μονάδας*. Διδακτική Ενότητα 4^η: «Ο ρόλος του σχολείου στην διαχείριση της ετερότητας». Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Προγράμματα δια βίου μάθησης. Σημειώσεις Πανεπιστημιακού Μαθήματος.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ. (2015). *Το Σχολείο ως Οργανισμός και ως Κοινότητα Μάθησης*. Σημειώσεις του μαθήματος, ΠΜΣ: ΕΠ & ΔΕ, ΦΠΨ/ ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008, 213-230.

Ανασταλτικοί παράγοντες στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών

Δήμος Αθανάσιος, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, adimos8@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που εμποδίζουν την έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών κατά την εφαρμογή της μεθόδου project. Η έρευνα ακολούθησε την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Η ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών οδήγησε σε έξι γενικές κατηγορίες προσωπικών θέσεων και απόψεων σχετικά με τα εμπόδια για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών: (α) το αναλυτικό πρόγραμμα, (β) την πολιτεία, (γ) την τυποποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στην παραδοσιακή τάξη, (δ) τους εκπαιδευτικούς, (ε) την οικογένεια του μαθητή, και (στ) την κοινωνία. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που πήραν μέρος στην έρευνα, για τους ανασταλτικούς παράγοντες ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, αντιστοιχούν με αυτές των θεωρητικών και ερευνητών του φαινομένου της δημιουργικότητας, οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: Δημιουργική σκέψη, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, μέθοδος project

Εισαγωγή

Η άποψη που κυριαρχεί σήμερα μεταξύ των θεωρητικών και ερευνητών της δημιουργικότητας είναι ότι η δημιουργική σκέψη αποτελεί έμφυτη ικανότητα που ενυπάρχει σε όλους τους ανθρώπους και μπορεί να γίνει αντικείμενο εκπαίδευσης και ανάπτυξης (Daskolia, M., Dimos, A., & Kampylis, P. 2012). Η θετική συνεισφορά της εντοπίζεται σε πάρα πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως στην επίλυση προβλημάτων, στην καινοτομία, στον σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων, στην αυτοπραγμάτωση του ατόμου κλπ. (Robinson, 2009). Όλα τα σύγχρονα πλέον αναλυτικά προγράμματα σπουδών συμπεριλαμβάνουν ως στόχο της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Για την πραγμάτωση, ωστόσο, αυτού του στόχου απαιτούνται νέες διδακτικές προσεγγίσεις και «νέα» παιδαγωγική φιλοσοφία με επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας το μαθητή, η οποία ενισχύει το διερευνητικό πνεύμα, στηρίζεται στις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης, καθώς και στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, στους προβληματισμούς των μαθητών, αλλά και τις ανάγκες της καθημερινότητας (Χρυσafiδης, 2009). Σημαντική θεωρείται και η συνεισφορά της μεθόδου project σ' αυτό το αίτημα, της ανάπτυξης του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών, καθώς η παιδαγωγική της δημιουργεί ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών διαδικασιών τα χαρακτηριστικά του οποίου αντιστοιχούν σ' αυτά ενός δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος (Δήμος, 2019α).

Οι επιστήμονες και θεωρητικοί της δημιουργικότητας, ωστόσο, αναφέρουν ότι πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών (δες Δήμος, 2015 · Banaji, Cranmer &

Perotta, 2010 · Beghetto, 2010). Οι σημαντικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες είναι η εστίαση της διδασκαλίας στη μετάδοση γνώσεων και στην απομνημόνευση, ο μονομερής προσανατολισμός στη συγκλίνουσα σκέψη, η πληθώρα της διδακτέας ύλης και οι χρονικοί περιορισμοί, η μη ευελιξία των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και η μη χρησιμοποίηση από αυτούς δημιουργικών μεθόδων διδασκαλίας, το κοινωνικό περιβάλλον, η έλλειψη χρημάτων και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία, οι γονείς των μαθητών και οι αντιλήψεις, τέλος, των ίδιων των μαθητών.

Ο σχεδιασμός της έρευνας

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αξίζουν της ιδιαίτερης προσοχής μας, διότι προέρχονται από πραγματικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η θεμελιωμένη γνώση τους (situated knowledge) και οι εμπειρίες τους μπορεί να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες και οπτικές στους επιστήμονες ερευνητές, στους σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής και των Αναλυτικών Προγραμμάτων, αλλά και στους υπεύθυνους για την εκπόνηση προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός αυτό, υπάρχει έλλειψη ερευνών στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργική σκέψη και την ανάπτυξή της, τη σχέση δημιουργικής σκέψης και μεθόδου project, αλλά και για τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την εκδίπλωση των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών (Δήμος, 2019β).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που εμποδίζουν την έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών κατά τη διάρκεια εφαρμογής της μεθόδου project. Η έρευνα βασίστηκε στις αρχές, τα κριτήρια και τις διαδικασίες ενός ποιοτικού μεθοδολογικού σχεδιασμού. Τριάντα επτά (37) εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Περιφέρεια Αττικής, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν τη μέθοδο project στα προαιρετικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων συμμετείχαν στην έρευνα. Η επιλογή του δείγματος ακολούθησε τη μέθοδο της μέγιστης διαφοροποίησης, με κριτήρια το φύλο, την επιστημονική ειδίκευση, την ηλικία και το βαθμό ενασχόλησής τους με τη μέθοδο project. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2012-2015. Κάθε συνέντευξη είχε διάρκεια από 60 έως 90 λεπτά. Για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (thematic analysis)(Braun & Clarke, 2006).

Παρουσίαση και συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η κατηγοριοποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών στο ερώτημα «αν υπάρχουν εμπόδια στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, και ποια είναι αυτά» βασίστηκε στους ανασταλτικούς παράγοντες έκφρασης και ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας εργασίας (δες Δήμος, 2015·Banaji, Cranmer & Perotta, 2010 · Beghetto, 2010). Η πλειονότητα των

εκπαιδευτικών του ερευνητικού δείγματος (35/37) θεωρεί ότι υπάρχουν ανασταλτικοί παράγοντες που παρεμποδίζουν την έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών κατά τη διαδικασία υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως σημαντικούς ανασταλτικούς παράγοντες για την έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών: (α) το αναλυτικό πρόγραμμα, (β) την πολιτεία, (γ) την τυποποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στην παραδοσιακή τάξη, (δ) τους εκπαιδευτικούς, (ε) την οικογένεια του μαθητή, και (στ) την κοινωνία.

Δύο εκπαιδευτικοί, με προέλευση τις ανθρωπιστικές επιστήμες, υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχουν ιδιαίτερα εμπόδια κατά την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας, που αναστέλλουν την εκδήλωση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Τα εμπόδια, τα οποία ενδέχεται να παρουσιαστούν, έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να τα αντιμετωπίσει αποτελεσματικά.

«Δε νομίζω να υπάρχουν, όχι, εξαρτάται απ' το χειρισμό το δικό μας...» (A12-45, Γυμναστ.).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα εμπόδια για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, τα οποία αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί:

(α) Το αναλυτικό πρόγραμμα

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (21/37) θεωρούν ως βασικό εμπόδιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Γι' αυτούς (21/21), είναι ένας παράγοντας που περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο των μαθητών, ο οποίος επιβαρύνεται και από τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες. Το πρόβλημα αυτό γίνεται εντονότερο στο Λύκειο, καθώς οι μαθητές προετοιμάζονται για τις εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Η πληθώρα της διδακτέας ύλης και το «υπερφορτωμένο» πρόγραμμα των μαθητών αφήνουν λίγα περιθώρια στους μαθητές να ασχοληθούν επισταμένως με τα σχέδια εργασίας, να εκφράσουν και να αναπτύξουν το δημιουργικό τους δυναμικό (Banaji, Cranmer & Perrotta, 2010).

«...επειδή είμαστε και Λύκειο υπάρχει πίεση από το αναλυτικό πρόγραμμα...» (A1-45, Μαθηματ.).

Λίγοι από τους παραπάνω εκπαιδευτικούς (4/21) αναφέρουν ότι η ολοκληρωμένη διεξαγωγή αυτών των projects και συνακόλουθα η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών παρεμποδίζονται, επειδή η πραγματοποίηση διαφόρων δραστηριοτήτων, κυρίως έξω από το χώρο του σχολείου, «διαταράσσει» την εύρυθμη λειτουργία του (Δήμος, 2015).

«... εδώ και οι επισκέψεις που κάνουμε, πολλές φορές ενοχλούνε τη λειτουργία του σχολείου...» (A6-40, Πληροφ.).

(β) η Πολιτεία

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (6/37) αναφέρονται στο ρόλο της πολιτείας ως παράγοντα ανασταλτικού της δημιουργίας ενός κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Η έλλειψη χρημάτων για τη διεξαγωγή διαφόρων δραστηριοτήτων των σχεδίων εργασίας προβάλλεται από τους περισσότερους από αυτούς τους εκπαιδευτικούς (5/6) ως σημαντικό εμπόδιο (Banaji, Cranmer & Perrotta, 2010).

«...στο να υλοποιήσουνε κάποια δραστηριότητα έτσι, πολλές φορές δεν υπάρχουν τα χρήματα για να την κάνουμε...» (A1-45, Μαθημ.).

Τρεις από αυτούς τους εκπαιδευτικούς (3/6), αναφέρονται στην έλλειψη υποδομών στα σχολεία, ώστε να μπορεί να πραγματοποιηθεί με ολοκληρωμένο τρόπο ένα σχέδιο εργασίας, όπως βιβλιοθηκών, υπολογιστών, κατάλληλων χώρων, κ.λπ. (Banaji, Cranmer & Perrotta, 2010).

«...είναι το θέμα των υλικών, δηλαδή τι υποδομή υπάρχει...» (Γ19-43, Μαθηματ.).

(γ) η τυποποίηση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας στην παραδοσιακή τάξη

Η τυποποίηση της διδασκαλίας και μάθησης στην παραδοσιακή τάξη, η οποία είναι επικεντρωμένη κυρίως στη μετάδοση της γνώσης και οι μαθητές είναι παθητικοί αποδέκτες της, επισημαίνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς (10/37) ως εμπόδιο στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Οι μαθησιακές δραστηριότητες περιορίζονται σε αναπαραγωγικές δράσεις και οι σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές είναι ανταγωνιστικές. Η διαδικασία αυτή επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς τους, υιοθετούν περιοριστικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αντιλήψεις και επίσης δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες που δημιουργούνται κατά την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας και να συμμετέχουν ουσιαστικά στις δραστηριότητες (Banaji, Cranmer & Perrotta, 2010).

«...τα παιδιά είναι κολλημένα στο τυπικό το εκπαιδευτικό σύστημα... ξενίζονται από τις διαφορετικές μεθόδους που ακολουθούμε...» (A1-45, Μαθηματ.).

«...το σχολείο λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο, βασικά στη βάση της απομνημόνευσης και του ανταγωνισμού (A11-52, Μαθηματ.).

(δ) Ο Εκπαιδευτικός

Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποβεί ανασταλτικός παράγοντας για την έκφραση και ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών, σύμφωνα με το θεωρητικό λόγο ορισμένων εκπαιδευτικών (7/37). Αν ο εκπαιδευτικός δεν εφαρμόζει σωστά τη μέθοδο project και παραμένει προσκολλημένος στο πρότυπο του ρόλου που έχει στην παραδοσιακή τάξη, δεν αφήνει ανοικτά περιθώρια αντίδρασης και δράσης στους

μαθητές του και δε δημιουργεί τις κατάλληλες μαθησιακές συνθήκες, τότε επιδρά αρνητικά στη δημιουργική σκέψη των μαθητών του (Beghetto, 2010).

«... τα εμπόδια υπάρχουν στις περιπτώσεις που δεν εφαρμόζεται σωστά η μέθοδος project...» (Γ1-52, Βιολ.).

«...να μην έχεις καλή συνεργασία με το παιδί, να μην του αφήνεις ελεύθερη τη φαντασία του, να προσπαθείς να τον σπρώξεις με το δικό σου σκεπτικό...(Γ13-42, Καλλιτ.).

(ε) η Οικογένεια του μαθητή

Η οικογένεια, η οποία αποτελεί τον πρώτο θεσμικό κοινωνικό χώρο στον οποίο ζει και αναπτύσσεται ο άνθρωπος, μπορεί να έχει αρνητικό ρόλο στη δημιουργική έκφραση των μαθητών (Tennent & Berthelsen, 1997), άποψη με την οποία συμφωνούν λίγοι εκπαιδευτικοί (4/37). Η αρνητική επίδραση της οικογένειας εξηγείται από το γεγονός ότι οι γονείς θεωρούν ότι τα σχέδια εργασίας αποπροσανατολίζουν τα παιδιά τους από τα μαθήματα του σχολείου και καλύπτουν πολύτιμο χρόνο που θα μπορούσε να διατεθεί στη μελέτη (Banaji, Cranmer & Perrotta, 2010),

«...δηλαδή οι γονείς λένε ότι παίρνουμε τα παιδιά και τα απασχολούμε από το διάβασμά τους...» (Α1-45, Μαθηματ.).

είτε γιατί η οικογένεια περιορίζει την αυτενέργεια και την αυτονομία των μαθητών και τους μεταδίδει περιοριστικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αντιλήψεις (Kemple & Nissenberg, 2000).

«... κάποια πράγματα που τα θεωρούν standards απ' την οικογένειά τους...» (Γ20-43, Πληροφ.).

(στ) η Κοινωνία

Κάποιοι εκπαιδευτικοί (7/37) δίνουν έμφαση στην αρνητική επίδραση της κοινωνίας στη δημιουργικότητα των μαθητών: η σύγχρονη κοινωνία ενδιαφέρεται για πολίτες, οι οποίοι θα είναι οι αυριανοί, ενταγμένοι στο σύστημα, καταναλωτές των διαφόρων προϊόντων και δε θα αμφισβητούν τα καθιερωμένα. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην ατομικότητα και τον ανταγωνισμό και όχι στη συλλογικότητα και συνεργασία ανάμεσα στους πολίτες. Καθοριστική είναι η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και κυρίως της τηλεόρασης, η οποία «αιχμαλωτίζει» τη σκέψη των ανθρώπων και τους καθιστά ανίκανους να αρθρώσουν προσωπικό λόγο και να δημιουργήσουν. Στα άτομα μεταδίδονται αντιλήψεις οι οποίες αντίκεινται στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και την ενεργοποίηση γενικότερα του δυναμικού τους (Δήμος, 2015).

«.....η κοινωνία εκεί οδηγεί, στο να μην υπάρχει δημιουργική σκέψη...» (Α5-54, Φυσικ.).

«...και η ίδια η καλλιέργεια της ατομικότητας και όχι της ομάδας ...και όλη αυτή η επιρροή που μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης (Γ3-50, Φυσικ.).

«Το βασικότερο εμπόδιο είναι η τηλεόραση και η τεχνολογία, η οποία συνήθως αιχμαλωτίζει τη σκέψη...» (Α13-55, Φιλολ.)

Διαπιστώσεις της έρευνας

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, που πήραν μέρος στην έρευνα, για τους ανασταλτικούς παράγοντες ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, αντιστοιχούν με αυτές των θεωρητικών και ερευνητών του φαινομένου της δημιουργικότητας, οι οποίες αναφέρονται στη βιβλιογραφία.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως ανασταλτικούς παράγοντες στην έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών *το Αναλυτικό Πρόγραμμα, την πολιτεία, την τυποποίηση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας στην παραδοσιακή τάξη, τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια του μαθητή και το σύνολο της κοινωνίας*. Κυρίαρχος ανασταλτικός παράγοντας στην αντίληψη των εκπαιδευτικών είναι το αναλυτικό πρόγραμμα.

Η δημιουργικότητα χρειάζεται χρόνο για να εκδηλωθεί (Δήμος, 2015). Όταν τα χρονικά περιθώρια που έχουν οι μαθητές για την ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες είναι στενά-περιορισμός που απορρέει από το Αναλυτικό Πρόγραμμα-τότε υπονομεύεται η έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής τους σκέψης. Ακόμη, όπως επισημαίνουν λίγοι εκπαιδευτικοί, το Αναλυτικό Πρόγραμμα το οποίο δεν είναι ευέλικτο, δεν αφήνει πολλά περιθώρια πραγματοποίησης και ολοκλήρωσης δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Οι ενεργητικοί τρόποι μάθησης, όπως η μέθοδος project, απαιτούν πόρους διαφόρων ειδών για την επιτυχημένη ολοκλήρωσή τους και για την ανάπτυξη ενός δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος κατά τη διάρκεια εκπόνησης ενός project. Η έλλειψη χρημάτων και υποδομών, είναι σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας για τη δημιουργία των ευνοϊκών συνθηκών που θα συντελέσουν στην προαγωγή της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

Στο δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και προάγεται η πρωτοτυπία και φαντασία των μαθητών. Στην παραδοσιακή τάξη αντίθετα ο μαθητής δέχεται παθητικά και συσσωρευτικά τις πληροφορίες για να τις χρησιμοποιήσει αναπαραγωγικά για έναν ορισμένο τρόπο εξέτασης χωρίς να τις μετασχηματίζει για να τις χρησιμοποιήσει παραγωγικά σε περισσότερες και ποικίλες καταστάσεις. Η εμμονή και προσκόλληση του εκπαιδευτικού συστήματος στις συνήθειες της συσσώρευσης και της επανάληψης επηρεάζει τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των μαθητών, υιοθετούν περιοριστικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αντιλήψεις και δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να συμμετέχουν ουσιαστικά σε δημιουργικές δραστηριότητες.

Αυτό που υποστηρίζεται ευρέως στη βιβλιογραφία είναι ότι ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των

μαθητών του (Daskolia, M., Dimos, A., & Kampylis, P., 2012). Σ' αυτή τη διαδικασία ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν και οι αντιλήψεις του για τη διδασκαλία και τη δημιουργική σκέψη. Αν ο εκπαιδευτικός έχει υιοθετήσει περιοριστικές για την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης αντιλήψεις και παραμένει προσκολλημένος στο πρότυπο του ρόλου που έχει στην παραδοσιακή τάξη, τότε μπορεί να αποβεί ανασταλτικός παράγοντας για την εκδίπλωση των δημιουργικών ικανοτήτων των μαθητών του.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τον πιο σημαντικό ρόλο στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών τον έχει η οικογένεια. Οι αξίες και οι στάσεις των γονιών, καθώς και οι πρακτικές ανατροφής που εφαρμόζουν θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες για τη δημιουργικότητα των ατόμων (Tennent & Berthelsen, 1997). Η οικογένεια, λοιπόν, όπως επισημαίνουν λίγοι εκπαιδευτικοί, μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης του μαθητή, αν οι γονείς είναι αρνητικά διακείμενοι απέναντι σε δημιουργικές μεθόδους, όπως η μέθοδος project, ή έχουν αντιλήψεις και εφαρμόζουν πρακτικές ανατροφής και διαπαιδαγώγησης που έρχονται σε αντίθεση με την έκφραση και ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών τους.

Αδιαμφισβήτητος είναι και ο συσχετισμός του κοινωνικού περιβάλλοντος και της δημιουργικής σκέψης (Daskolia, M., Dimos, A., & Kampylis, P., 2012). Με αυτό το σκεπτικό η δημιουργικότητα παρουσιάζεται ως το προϊόν μιας αμφίδρομης ανταλλαγής και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο άτομο και τις κοινωνικές δυνάμεις του περιβάλλοντος χώρου. Κρίσιμος παράγοντας είναι και οι κυρίαρχες αξίες σε μια κοινωνία, οι οποίες πρέπει να λειτουργούν ευνοϊκά προς τη δημιουργική παραγωγή ή τουλάχιστον να μην την απορρίπτουν. Τα ποικίλα προβλήματα της σύγχρονης εποχής και η εισβολή της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των ανθρώπων έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση χαρακτήρων που αδυνατούν να αρθρώσουν προσωπικό λόγο και να αμφισβητήσουν τα καθιερωμένα. Η σύγχρονη κοινωνία ενδιαφέρεται για πολίτες οι οποίοι θα είναι ενταγμένοι στο σύστημα και δε θα αμφισβητούν την καθεστηκυία τάξη πραγμάτων.

Βιβλιογραφία

- Banaji, S., Cranmer, S., & Perrotta, C. (2010). *Expert Perspectives on Creativity and Innovation in European Schools: Enabling factors and Barriers to Creativity and Innovation in Compulsory education in Europe based on interviews with educational stakeholders* (JRC Scientific and Technical Reports No. JRC 59833). Seville: European Commission - Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies.
- Beghetto, R.A. (2010). Creativity in the Classroom. In J. C. Kaufman & R.G. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 447-463). New York, US: Cambridge University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

- Daskolia, M., Dimos, A., & Kampylis, P. (2012). Secondary teachers' conceptions of creative thinking within the context of environmental education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 7(2), 269-290.
- Δήμος, Α. (2019_α). Η μέθοδος project στα καινοτόμα σχολικά προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου: Νέος Παιδαγωγός (σελ. 915-23)(I.S.B.N.: 978-618-82301-5-6.).
- Δήμος, Α. (2019_β). Η δημιουργική σκέψη στο πλαίσιο της μεθόδου project. *Νέος Παιδαγωγός*, 13, 434-441.
- Δήμος, Α. (2015). Μέθοδος project και δημιουργική σκέψη: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τη συμβολή της μεθόδου project στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Διδακτορική Διατριβή. Τ.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.
- Kemple, K. M. & Nissenberg, S. A. (2000). Nurturing Creativity in Early Childhood Education: Families Are Part of It. *Early Childhood Education Journal*, 28(1), 67-71.
- Maisuria, A. (2005). The Turbulent Times of Creativity in the National Curriculum. *Policy Futures in Education*, 3(2), 141-152.
- Robinson, K. (2009). *The element*. New York, NY: Penguin Books.
- Tennent, L. & Berthelsen, D. (1997). Creativity: What Does It Mean in the Family Context? *Journal of Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 91-104.
- Χρυσafίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική Προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Διατροφικές συνήθειες και στάσεις των γονέων και η σύνδεση με τις διατροφικές συνήθειες και στάσεις των παιδιών τους με υπερβάλλον σωματικό βάρος.

Καραογλανίδης Αβραάμ

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Διδάκτορας, karaogla1964@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σύνδεση των διατροφικών συνθηκών των γονέων με τις διατροφικές συνήθειες των παιδιών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 953 έφηβοι/ες 13-16 χρονών και των δύο φύλων με υπερβάλλον σωματικό βάρος και οι γονείς τους. Όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωσαν, ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών, το EAT-26, το Mediterranean Diet Score και το δείκτη KIDMED. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε, για τα αγόρια στατιστικά σημαντική αλλά ασθενής γραμμική θετική συσχέτιση με τους πατέρες και στατιστικά σημαντική μέτρια γραμμική θετική συσχέτιση με τις μητέρες. Για τα κορίτσια διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια γραμμική θετική συσχέτιση με τις διατροφικές στάσεις των μητέρων και στατιστικά σημαντική ασθενής γραμμική θετική συσχέτιση με τις διατροφικές στάσεις των πατέρων. Συμπερασματικά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την επιρροή των γονέων, ανεξαρτήτου φύλου, στις διατροφικές συμπεριφορές των εφήβων.

Λέξεις-Κλειδιά: Διατροφικές συνήθειες, μεσογειακή διατροφή, τάση για διατροφικές διαταραχές.

Εισαγωγή

Η διατροφή απασχολεί ανέκαθεν τον άνθρωπο, καθώς ένα μεγάλο μέρος της καθημερινής του ζωής περιστρέφεται γύρω από τη διαδικασία του φαγητού. Το φαγητό είναι μια από τις βασικές δραστηριότητες του ανθρώπου και αποτελεί το επίκεντρο του αμείωτου ενδιαφέροντος των ερευνητών, εξαιτίας της διασύνδεσης και της επίδρασής του στην υγεία (Fisher, 1990). Η υιοθέτηση των διατροφικών συνθηκών είναι μια μακροχρόνια διαδικασία που ξεκινάει από τη βρεφική ηλικία και συνοδεύει το άτομο καθόλη τη διάρκεια της ζωής του. Η έμφαση στη μελέτη των διατροφικών προτύπων που υιοθετούνται κατά την παιδική ηλικία οφείλεται στο ότι αυτές γίνονται ανθεκτικές διατροφικές συνήθειες κατά την ενήλικη ζωή (Brown, 2004). Τις τελευταίες δεκαετίες έχουν παρατηρηθεί ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο ζωής και στα παραδοσιακά διατροφικά μοντέλα εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης της αγοράς, της οικονομικής ανάπτυξης και της βιομηχανοποίησης, που έχουν αντίκτυπο και στην ποιότητα διατροφής των πληθυσμών.

Αναγνωρίζοντας ότι η οικογένεια αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο και μεταδότη στάσεων και συμπεριφορών, μελέτες πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθούν οι πιθανές σχέσεις αλλά και ο ρόλος της οικογένειας στις διατροφικές στάσεις των παιδιών τους. Οι μελέτες αυτές δείχνουν πως η οικογένεια αποτελεί ισχυρό παράγοντα για την

προώθηση υγειών συμπεριφορών και η σημαντικότερη πηγή κοινωνικής υποστήριξης (Ackard & Neumark-Sztainer, 2001; Hart, et. al., 2015). Ως εκ τούτου, οι γονείς μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των θετικών επιρροών και στη δημιουργία θετικών προτύπων (Hart et al, 2015). Η οικογένεια κάτω από αυτό το πρίσμα, θεωρείται ως η πρώτη και διαχρονικότερη μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Τα μέλη της αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις και ως εκ τούτου οι στάσεις και οι συμπεριφορές ενός μέλους μπορεί να επηρεάζουν και τα υπόλοιπα μέλη. Σύμφωνα λοιπόν με τις γνωστικές θεωρίες (Badura & McDonald, 1963), και η οικογένεια αντιπροσωπεύει ένα ισχυρό κοινωνικό και περιβαλλοντικό παράγοντα μέσω του οποίου αξίες, συνήθειες, στάσεις και συμπεριφορές μεταφέρονται και στην ενήλικη ζωή (Parke & Buriel, 2008). Μελέτες έχουν δείξει πως οι αρνητικές συμπεριφορές της οικογένειας και των μελών της όπως αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση, σχόλια για το σωματικό βάρος σε σχέση με το φαγητό μπορεί να οδηγήσουν σε προβληματικές διατροφικές στάσεις και συμπεριφορές (Cromley, Neumark-Sztainer, Story & Boutelle, 2010). Ερευνητές διαπίστωσαν, ότι η οικογενειακή συνοχή, η προτεραιότητα των οικογενειακών γευμάτων και ένα θετικό περιβάλλον την ώρα του γεύματος ενήργησαν ως ένας προστατευτικός παράγοντας έναντι ανθυγιεινών διατροφικών επιλογών ((Fulkerson, Strauss, Neumark-Sztainer, Story & Boutelle, 2007). Οι διατροφικές συνήθειες και στάσεις των γονέων-προτύπων αντανακλώνται στη διατροφική συμπεριφορά των παιδιών και είναι τόσο ισχυρή η επιρροή τους, που ακόμη και οι προβληματικές διατροφικές συνήθειες των παιδιών συνδέονται με αντίστοιχες των γονέων τους, (Saarilehto, et al., 2001). Οι διατροφικές συνήθειες των παιδιών και των δύο φύλων συνδέονται περισσότερο με τις διατροφικές συνήθειες της μητέρας σε σχέση με τις αντίστοιχες του πατέρα (Anschutz, et. al., 2009). Η θέση της μητέρας στην οικογένεια μπορεί να ερμηνεύσει το μεγάλο βαθμό επιρροής της στη διατροφή του παιδιού. Καθώς επιφορτίζεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τον πατέρα στην αγορά και την προετοιμασία του φαγητού. Οι Birch και Fisher (2000) διερεύνησαν αν οι προσωπικές αντιλήψεις της μητέρας για τη διατροφή της επηρεάζει τις διατροφικές συνήθειες και το σωματικό βάρος των παιδιών της. Οι ερευνητές κατέληξαν ότι η μητέρα αποτελεί έναν σημαντικό περιβαλλοντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τις διατροφικές συνήθειες και το σωματικό βάρος της κόρης της.

Η σχέση της διατροφικής συμπεριφοράς του πατέρα με τις διατροφικές επιλογές των παιδιών δεν έχει ερευνηθεί διεξοδικά. Το παιδί παρακολουθώντας τη διατροφική συμπεριφορά του πατέρα, αφομοιώνει το γονεϊκό πρότυπο (Ackard & Neumark-Sztainer, 2001). Οι McCabe και Ricciardelli (2005) υποστήριξαν ότι ο πατέρας ασκεί ισχυρή επιρροή στις διατροφικές επιλογές του έφηβου αγοριού. Επιπλέον, τα αρνητικά σχόλια σχετικά με το βάρος από τους πατέρες έχουν δείξει ότι προβλέπουν την υπερβολική κατανάλωση φαγητού στους γιους τους (Field, et al., 2008).

Το παιδί μαθαίνει και αποκτά διατροφικές συνήθειες μέσα σε ένα διατροφικό περιβάλλον το οποίο οριοθετεί το βαθμό πρόσβασης και αποδοχής των τροφών του Μέσα σε αυτό το διατροφικό περιβάλλον το οποίο καθορίζεται από τους γονείς του παίρνει αποφάσεις για το φαγητό και ανάλογα με το ενδιαφέρον που εκφράζεται από το διατροφικό

περιβάλλον αν δηλαδή εκφράζεται ενδιαφέρον για θέματα υγείας και υγιεινά διατροφικά προϊόντα, τότε αυτοί οι παράγοντες είναι προβλεπτικοί για τη διαμόρφωση ανάλογων διατροφικών επιλογών του παιδιού. Η σημασία της έρευνας θεωρείται σημαντική γιατί εξετάζει τη σχέση μεταξύ των μελών της οικογένειας σε σχέση με τις διατροφικές στάσεις και συμπεριφορές. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις διατροφικές συνήθειες και στάσεις της οικογένειας και τη σύνδεση με το σωματικό βάρος, και τις διατροφικές στάσεις των παιδιών με υπερβάλλον σωματικό βάρος.

Για τους σκοπούς αυτούς τέθηκαν, τρεις βασικές ερευνητικές υποθέσεις α) θα υπάρχουν διαφορές ως προς τις διατροφικές στάσεις μεταξύ αγοριών, κοριτσιών, του πατέρα και της μητέρας τους. β) θα υπάρχει θετική συσχέτιση των διατροφικών στάσεων μεταξύ αγοριών και πατέρων, γ) θα υπάρχει θετική συσχέτιση των διατροφικών στάσεων μεταξύ κοριτσιών και μητέρων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 953 έφηβοι/ες 13-16 χρονών και των δύο φύλων με υπερβάλλον σωματικό βάρος και οι γονείς τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα δεν αποτελούσαν κλινικό πληθυσμό, πήραν μέρος στην έρευνα αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της και δόθηκε έγγραφη άδεια από τους γονείς τους και κατοικούσαν σε διάφορες περιοχές της Ελληνικής επικράτειας.

Εργαλεία μέτρησης

Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών κατασκευασμένο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Περιλάμβανε στοιχεία όπως το έτος γέννησης, το φύλο, το ανάστημα, το σωματικό βάρος.

Η Κλίμακα Διατροφικών Στάσεων για παιδιά και για ενήλικες (Eating Attitude Test-26 for children, EAT-26, Eating Attitudes Test- EAT- 26) (Garner, 1991). Το EAT26 είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Οι ερωτήσεις αφορούν πεποιθήσεις, στάσεις και ανησυχίες για το φαγητό, το σχήμα του σώματος και το σωματικό βάρος. Περιέχει 26 ερωτήσεις που απαντώνται σε 6-βάθμια κλίμακα τύπου Likert. Οι εξεταζόμενοι που συνολικά συγκεντρώνουν 20 ή και περισσότερους βαθμούς θεωρείται ότι εμφανίζουν υψηλή τάση για την εμφάνιση διατροφικών διαταραχών.

Ο δείκτης Mediterranean Diet Score (MDS) των Panagiotakos και συν. (2006), αναπτύχθηκε με σκοπό να εκτιμηθεί ο βαθμός υιοθέτησης και συμμόρφωσης με τη μεσογειακή διατροφή και υπολογίζεται από ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο συχνότητας κατανάλωσης τροφίμων. Το εύρος του δείκτη κυμαίνεται από 0 ως 55 βαθμούς και κατηγοριοποιεί τους συμμετέχοντες σε 3 κλάσεις:

1η κλάση: χαμηλή συμμόρφωση ($0 < \text{MDS} \leq 20$)

2η κλάση: μέτρια συμμόρφωση ($21 < \text{MDS} \leq 35$)

3η κλάση: υψηλή συμμόρφωση ($36 < \text{MDS} \leq 55$)

Ο δείκτης KIDMED αναπτύχθηκε σε μια προσπάθεια συνδυασμού των μεσογειακών οδηγιών διατροφής για τους ενήλικες καθώς και των γενικών οδηγιών για τα παιδιά σε ένα ενιαίο ευρετήριο. Βασίστηκε στις αρχές που υποστηρίζουν το μεσογειακό διατροφολογικό πρότυπο διατροφής. Ο δείκτης περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις (ναι/όχι).

Διαδικασία μέτρησης

Οι συμμετέχοντες/ουσες έφηβοι/ες και οι γονείς τους, αφού ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, την εθελοντική τους συμμετοχή και τους δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις που κρίθηκαν απαραίτητες, συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια παρουσία των ερευνητών. Από τα σωματομετρικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων υπολογίστηκε ο Δείκτης Μάζας Σώματος [$\text{ΔΜΣ} = \frac{\text{Βάρος (Κιλά)}}{\text{Υψος}^2(\text{m})}$], ανά ηλικία και φύλο έγινε κατάταξη σε λιποβαρή, νορμοβαρή, υπέρβαρα και παχύσαρκα (WHO, 2007), και επιλέχθηκαν οι έφηβες/οι που κατατάχθηκαν πάνω από την 85η εκατοστιαία θέση και οι γονείς αυτών που είχαν ΔΜΣ μεταξύ 18,6-24,99. Για την αξιολόγηση των σωματομετρικών χαρακτηριστικών τηρήθηκαν οι απαραίτητες προϋποθέσεις, ελαφριά ένδυση και χωρίς υποδήματα.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS-21. for windows. Ελέγχθηκε ο βαθμός αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων των ερωτηματολογίων με τη χρήση του δείκτη αξιοπιστίας alpha του Cronbach. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε $p < .05$. Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση μονής διακύμανσης (one-way ANOVA) για ένα ανεξάρτητο παράγοντα για την σύγκριση των ομάδων ως προς τις διατροφικές στάσεις. Για την μέτρηση της σχέσης των υπό διερεύνηση μεταβλητών έγινε ανάλυση συσχέτισης με τον συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha του Cronbach έδωσε για τον παράγοντα Κλίμακα Διατροφικών Στάσεων για παιδιά την τιμή $\alpha = 0,834$ και για ενήλικες την τιμή $\alpha = 0,842$. Οι τιμές κρίθηκαν ικανοποιητικές και συνεχίστηκε η διαδικασία ανάλυσης.

Αποτελέσματα

Σωματομετρικά χαρακτηριστικά για αγόρια και κορίτσια

Από την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, προέκυψαν οι παρακάτω τιμές των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων για τις μεταβλητές ηλικία, βάρος, ύψος και ΔΜΣ για τις ομάδες αγοριών και κοριτσιών (πίνακας 1)

Πίνακας 1. Σωματομετρικά χαρακτηριστικά αγοριών και κοριτσιών. Ηλικία = έτη, Σωματικό βάρος = κιλά, Ύψος = μέτρα, Δείκτης Μάζας Σώματος (ΔΜΣ).

Αγόρια			Κορίτσια	
Μέσοι όροι		Τυπική απόκλιση ($\pm$)	Μέσοι όροι	Τυπική απόκλιση ($\pm$)
Ηλικία	14.67	1.07	14.40	1.12
Σωματικό βάρος	75.97	8.12	71.67	6.06
Ύψος	1.68	0.73	1.63	0.51
ΔΜΣ	26.80	1.36	26.70	1.50

Σωματομετρικά χαρακτηριστικά γονέων

Από την αξιολόγηση των ερωτηματολογίων των γονέων σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, προέκυψαν οι παρακάτω τιμές των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων για τις μεταβλητές ηλικία, βάρος, ύψος και ΔΜΣ για τις ομάδες πατέρας – μητέρα (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Σωματομετρικά χαρακτηριστικά πατέρων και μητέρων: Ηλικία = έτη, Σωματικό βάρος = κιλά, Ύψος = Εκατοστά, ΔΜΣ= Δείκτης Μάζας Σώματος

Πατέρας			Μητέρα	
Μέσοι όροι		Τυπική απόκλιση ($\pm$)	Μέσοι όροι	Τυπική απόκλιση ($\pm$)
Ηλικία	45,88	4,54	42.56	3.69
Σωματικό βάρος	80,73	8,72	69.56	6.62
Ύψος	1.78	0.05	1.68	0.04
ΔΜΣ	25.22	2.21	24.55	2.14

Σχετικά με το ΔΜΣ των πατεράδων, η ανάλυση συχνότητας έδειξε ότι το 43,5% είχαν φυσιολογικό βάρος, το 53,6% ήταν υπέρβαροι και το 2,1% ήταν παχύσαρκοι. Αντίστοιχα για τις μητέρες, η ανάλυση συχνότητας έδειξε ότι το 0,8% ήταν λιποβαρές, το 59,7% είχαν φυσιολογικό βάρος, το 38,4% ήταν υπέρβαρες και το 1,1% ήταν παχύσαρκες.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας όλων των συμμετεχόντων στις διατροφικές στάσεις και στο βαθμό συμμόρφωσης με τη μεσογειακή διατροφή.

Για τους παράγοντες διατροφικές στάσεις και βαθμό συμμόρφωσης με τη μεσογειακή διατροφή για τα παιδιά και τους γονείς τους η ανάλυση έδωσε τα παρακάτω αποτελέσματα, όσον αφορά τους μέσους όρους και την τυπική απόκλιση των μεταβλητών που εξετάστηκαν (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις διατροφικές στάσεις και τη συμμόρφωση με τη μεσογειακή διατροφή.

		Δείγμα	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση(±)
Κλίμακα Διατροφικών Στάσεων	Αγόρια	505	25.710	3.739
	Κορίτσια	448	26.453	3.655
	Μητέρα	953	19.591	3.569
	Πατέρας	953	18.939	3.904
Δείκτης συμμόρφωσης με τη μεσογειακή διατροφή	Αγόρια	505	5.05*	0.99*
	Κορίτσια	448	5.25*	0.11*
	Μητέρα	953	19.623	0.120
	Πατέρας	953	18.941	0.120

*Δεδομένα από KIDMED

Για τον παράγοντα των διατροφικών στάσεων οι πατέρες σημείωσαν αισθητά χαμηλότερη βαθμολογία με μ.ο=18.94, οι μητέρες με μ.ο=19.59 ενώ τα αγόρια με μ.ο=25.71 και τα κορίτσια με μ.ο=26.453 σημείωσαν βαθμολογίες σημαντικά πάνω από το όριο του 20 που δηλώνει αρνητικές διατροφικές στάσεις και πιθανό κίνδυνο εμφάνισης αρνητικής εικόνας του σώματος και κατ' επέκταση κίνδυνο εμφάνισης διατροφικών διαταραχών. Για το δείκτη συμμόρφωσης στη ΜΔ οι πατέρες σημείωσαν την χαμηλότερη βαθμολογία με μ.ο.=18.94, η βαθμολογία για τις μητέρες ήταν μ.ο.=19.59, βαθμολογίες που συνάδουν με χαμηλή συμμόρφωση στη ΜΔ. Τα αγόρια και κορίτσια σημείωσαν βαθμολογίες με μ.ο.=5.05 και μ.ο.= 5.25 αντίστοιχα βαθμολογίες που συνάδουν με μέτριο βαθμό συμμόρφωσης (μ.ο.=4-7). (Δεδομένα από KIDMED) (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Κατηγορίες συμμόρφωσης στη μεσογειακή διατροφή, αγοριών, κοριτσιών, πατέρων και μητέρων

	Χαμηλή	Μεσαία	Υψηλή	Μέσος όρος	Τυπική Α-πόκλιση(±)
Αγόρι	7.5%	92.5%	-	1.924	0.264
Κορίτσι	7.4%	92.6%	-	1.926	0.261
Πατέρας	59.6%	40.4%	-	1.403	0.490
Μητέρα	62.1%	37.9%	-	1.378	0.485

Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης

Για τη σύνδεση των διατροφικών στάσεων των αγοριών με τις διατροφικές στάσεις των πατέρων και των μητέρων τους, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλλά ασθενής γραμμική θετική συσχέτιση με τους πατέρες ($r(505) = .21, p < .01$) και στατιστικά σημαντική μέτρια γραμμική θετική συσχέτιση με τις μητέρες ($r(505) = .41, p < .01$). Για τη σύνδεση του βαθμού συμμόρφωσης με τη μεσογειακή διατροφή των αγοριών με αυτή των πατέρων και των μητέρων τους, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλλά ασθενής γραμμική θετική συσχέτιση με τον ίδιο παράγοντα των πατέρων ($r(505) = .178, p < .01$) αλλά και των μητέρων ($r(505) = .136, p < .001$)

Για τη σύνδεση των διατροφικών στάσεων των κοριτσιών με τις διατροφικές στάσεις των πατέρων και των μητέρων, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική μέτρια γραμμική θετική συσχέτιση με τις διατροφικές στάσεις των μητέρων ($r(448) = .478, p < .01$) και στατιστικά σημαντική ασθενής γραμμική θετική συσχέτιση με τις διατροφικές στάσεις των πατέρων ($r(448) = .347, p < .01$). Για τη σύνδεση της συμμόρφωσης στη μεσογειακή διατροφή των κοριτσιών με τους πατέρες και τις μητέρες τους, από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική αλλά ασθενής γραμμική θετική συσχέτιση με τους πατέρες ($r(448) = .136, p < .05$) και στατιστικά σημαντική αλλά ασθενής γραμμική θετική συσχέτιση με τις μητέρες ($r(448) = .110, p < .05$)

Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης ως προς τις διατροφικές στάσεις μεταξύ των τεσσάρων ομάδων.

Εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-way ANOVA) για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ των τεσσάρων ομάδων. Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των τεσσάρων ομάδων ως προς τις διατροφικές στάσεις $F(3,2855) = 69.02, p < .001, \eta^2 = 0.068$. Η σχέση της ομάδας (αγόρια, κορίτσια, μητέρες, πατέρες) με τις διατροφικές στάσεις, όπως διαπιστώθηκε από το η^2 ήταν χαμηλή και η ομάδα συνέβαλε στο 6,8% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής. Για να ελεγχθούν οι διαφορές των μέσων όρων ανά ζεύγη έγινε ανάλυση Post Hoc (Bonferroni). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια τα κορίτσια και οι μητέρες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο με τους πατεράδες και στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ πατέρων και μητέρων ($p < .001$) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης ως προς τις διατροφικές στάσεις μεταξύ των τεσσάρων ομάδων.

	Μέση δια- φορά	Τυπική από- κλιση($\pm$)	F	p
Αγόρι - Κορίτσι	-.100	.514	69.02	1.000
Αγόρι - Πατέρας	4.441	.436	69.02	.000
Αγόρι - Μητέρα	-.111	.436	69.02	.000
Κορίτσι - Πατέρας	4.541	.454	69.02	.000

Κορίτσι - Μητέρα	-.011	.454	69.02	1.000
Πατέρα - Μητέρα	-4.553	.362	69.02	.000

Συμπεράσματα

Από μια γενική αξιολόγηση, τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την επιρροή των γονέων, ανεξαρτήτου φύλου, στις διατροφικές συμπεριφορές των εφήβων. Τα αποτελέσματα φαίνεται να επιβεβαιώνουν πως η οικογένεια αντιπροσωπεύει έναν σημαντικό κοινωνικό παράγοντα μέσω του οποίου μεταδίδονται αξίες, συμπεριφορές και στάσεις στην πάροδο του χρόνου (Parke & Buriel, 2008). Σύμφωνα με γνωστικές θεωρίες (Bandura & Walters, 1963), ενήλικες, συμπεριλαμβανομένων των μελών της οικογένειας, μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών μέσω της μοντελοποίησης και με αυτόν τον τρόπο να επιβάλλονται ή/και να υιοθετούνται συμπεριφορές μέσω ανταμοιβών και τιμωριών. Επιπλέον, δεδομένα δείχνουν πως εκείνοι που βρίσκονται πιο κοντά σε ένα άτομο μπορεί να έχουν μια ιδιαίτερα ισχυρή επιρροή σε ότι το άτομο αντιλαμβάνεται ως κανονιστικό, καθιστώντας τις συμπεριφορές των άλλων που βρίσκονται κοντά, όπως οι γονείς, ιδιαίτερες σημαντικές σε πολλά επίπεδα ανάπτυξης (Killea-Jones, et.al., 2007). Έτσι, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη δυναμική της σχέσης παιδιών και γονέων. Ειδικότερα, μελέτες έχουν δείξει πως μια γενική τάση της οικογένειας να επικεντρώνεται στην εμφάνιση και την ελκυστικότητα σχετίζεται με μεγαλύτερες δυσκολίες και ανησυχίες για το σωματικό βάρος και με διαταραγμένη διατροφική συμπεριφορά (Davis, Shuster, Blackmore & Fox, 2004).

Βιβλιογραφία

- Ackard, D. M., & Neumark-Sztainer, D. (2001). Health care information sources for adolescents: age and gender differences on use, concerns, and needs. *Journal of Adolescent Health*, 29(3), 170-176.
- Anschutz, D. J., Kanters, L. J., Van Strien, T., Vermulst, A. A., & Engels, R. C. (2009). Maternal behaviors and restrained eating and body dissatisfaction in young children. *International Journal of Eating Disorders*, 42(1), 54-61.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*.
- Birch, L. L., & Fisher, J. O. (2000). Mothers' child-feeding practices influence daughters' eating and weight-. *The American journal of clinical nutrition*, 71(5), 1054-1061.
- Brown, R. (2004). Children's eating attitudes and behaviour: a study of the modelling and control theories of parental influence. *Health Education Research*, 19(3), 261-271.

- Cromley, T., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Boutelle, K. N. (2010). Parent and family associations with weight-related behaviors and cognitions among overweight adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 47(3), 263-269.
- Davis, C., Shuster, B., Blackmore, E., & Fox, J. (2004). Looking good—Family focus on appearance and the risk for eating disorders. *International Journal of Eating Disorders*, 35(2), 136-144.
- Field, A. E., Javaras, K. M., Aneja, P., Kitos, N., Camargo, C. A., Taylor, C. B., & Laird, N. M. (2008). Family, peer, and media predictors of becoming eating disordered. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 162(6), 574-579.
- Fisher, S. (1990). The evolution of psychological concepts about the body.
- Fulkerson, J. A., Strauss, J., Neumark-Sztainer, D., Story, M., & Boutelle, K. (2007). Correlates of psychosocial well-being among overweight adolescents: the role of the family. *Journal of consulting and clinical psychology*, 75(1), 181.
- Garner, D. M. (1991). Eating Disorder Inventory—2. Professional Manual. Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*
- Hart, L. M., Damiano, S. R., Cornell, C., & Paxton, S. J. (2015). What parents know and want to learn about healthy eating and body image in preschool children: a triangulated qualitative study with parents and Early Childhood Professionals. *BMC public health*, 15(1), 596.
- Killea-Jones, L. A., Costanzo, P. R., Malone, P., Quinlan, N. P., & Miller-Johnson, S. (2007). Norm-narrowing and self-and other-perceived aggression in early-adolescent same-sex and mixed-sex cliques. *Journal of School Psychology*, 45(5), 549-565.
- McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2005). A prospective study of pressures from parents, peers, and the media on extreme weight change behaviors among adolescent boys and girls. *Behaviour research and therapy*, 43(5), 653-668.
- Parke, R., Buriel, R. (2008). Socialization in the Family: Ethnic and Ecological Perspectives. *Handbook of Child Psychology*
- Saarilehto, S., Keskinen, S., Lapinleimu, H., Helenius, H., & Simell, O. (2001). Connections between parental eating attitudes and children's meagre eating: questionnaire findings. *Acta Paediatrica*, 90(2), 333-338.
- World Health Organization (2007). Obesity and overweight: Fact sheet N°311. Updated March 2011. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/index.html>

Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μελέτη περίπτωσης

Τάτσης Δημήτριος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, MSc Οργάνωση & Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
dtatsis2004@yahoo.gr*

Ματσούκα Παρασκευή

M.Ed Ειδικής Αγωγής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.05, matsoukaevi@yahoo.gr

Περίληψη

Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων παιδιού προσχολικής ηλικίας, αποτυπώνει τις γλωσσικές, τις μαθηματικές, αντιληπτικές ικανότητες, τις δεξιότητες κίνησης καθώς και την κοινωνικότητα και συμμετοχικότητα του παιδιού στην ομάδα, παρέχοντας πεδίο ενημέρωσης και υποστήριξης των ειδικών, προς όφελος του παιδιού. Στο παρόν άρθρο αξιοποιείται η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων, προτείνονται τρόποι αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της και αναδεικνύεται η σημαντικότητά της.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, Δεξιότητες νηπίων

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των νηπίων προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός στον οποίο αυτή αποτελεί τυπική ή μη τυπική έκφραση της ανάπτυξής τους, είναι μία σύνθετη διαδικασία. Το άτομο που αξιολογεί τη συμπεριφορά του παιδιού πρέπει να διαθέτει επαρκείς γνώσεις σχετικές με την ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας. Η συμπεριφορά δε χαρακτηρίζεται από συνέχεια και δεν έχει ένα συγκεκριμένο τέλος, ένα παιδί δηλαδή μπορεί να εκδηλώνει μία μορφή συμπεριφοράς στο σχολείο αλλά όχι και στο σπίτι του. Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού μέσα στο σχολικό πλαίσιο προσδιορίζεται από ιδιαιτερότητες και ωθεί στη λήψη συγκεκριμένων αποφάσεων. Για να αποβεί αποτελεσματική η αξιολόγηση, πρέπει να λαμβάνει υπόψη συστηματικά τις καθημερινές δραστηριότητες των μικρών παιδιών (Cohen, Stern & Balaban, 1995; Hurst & Joseph, 1998). Καίριας σημασίας για την αξιολόγηση δεξιοτήτων προσχολικής ηλικίας που συνδέεται με τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, αποτελεί η διάγνωση. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας παίζει πρωτεύοντα ρόλο για την επιλογή του προγράμματος εκπαίδευσης, στο οποίο θα ενταχθεί ένα παιδί. Συνεπώς η αξιολόγηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής από τους παιδαγωγούς τους, είναι στενά συνδεδεμένη με τη λήψη σημαντικών αποφάσεων για την ανάπτυξη και αγωγή τους. Στα δεδομένα από την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους, θα στηρίξουν τις αποφάσεις τους, για τους τρόπους διαπαιδαγώγησης που θα εφαρμόσουν στην τάξη ή για την επιλογή αυτών των τρόπων και θα ζητήσουν πρόσθετη βοήθεια από ειδικούς συμβούλους, ώστε να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα συμπεριφοράς κάποιων παιδιών.

Χρησιμότητα κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας

Η χρησιμότητα της κλίμακας αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας έγκειται στο ότι μπορεί να προσδιορίσει το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται σε μία δεδομένη στιγμή ορισμένες δεξιότητες νηπίων, οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες για την ομαλή τους ανάπτυξη. Αφορούν γλωσσικές, μαθηματικές, κοινωνικές, κινητικές δεξιότητες καθώς και δεξιότητες αυτονομίας στη μάθηση. Ο/Η νηπιαγωγός μπορεί να βοηθήσει το νήπιο αφού προσδιορίσει το επίπεδο ανάπτυξής του, επισημαίνοντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, να εντοπίσει τις περιοχές στις οποίες το παιδί έχει ανάγκη από υποστηρικτική παρέμβαση.. Κάθε βαθμίδα της Κ.Α.Δ. περιλαμβάνει μία σειρά από κριτήρια που αποτελούν διαφορετικές εκφράσεις των αντίστοιχων δεξιοτήτων του παιδιού. Η ανταπόκριση του παιδιού και επισήμανση εκ μέρους του νηπιαγωγού, στα κριτήρια αυτά αποδίδει συνολικά την αξιολόγηση για την ανταπόκριση στα απαιτούμενα., κατά την εκτίμηση πάντα του νηπιαγωγού. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1997).

Σκοπός

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η παρουσίαση και αξιοποίηση της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων (ΚΑΔ) από τον εκπαιδευτικό, σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης στα νήπια. Η ανάδειξη της υποστήριξης που παρέχει, ώστε βήμα βήμα να διαπιστώσει τις ιδιαιτερότητες μάθησης του κάθε παιδιού και να το βοηθήσει, να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και της επικοινωνίας. Συμβάλλει έτσι ουσιαστικά στην εξέλιξη και δόμηση της προσωπικότητας του. Ο εκπαιδευτικός προκειμένου να ανταποκριθεί στο ρόλο του, οφείλει να διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια, την εξειδίκευση, η οποία θα βοηθήσει για τη συστηματική παρατήρηση και την ορθή αξιολόγηση, προκειμένου να βοηθήσει το νήπιο να ανασυγκροτήσει τη γνώση του, να αναπτύξει τις δεξιότητες του και να δρα αποτελεσματικά (Piaget, 1962; Waite & Stupianski, 1997).

Ερευνητικά ερωτήματα

- *Η εφαρμογή της ΚΑΔ λειτουργεί αποτελεσματικά σε κάθε περίπτωση παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ;*
- *Είναι προσβάσιμη ως μέθοδος από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς;*
- *Δίνει αξιόπιστες πληροφορίες;*

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στη μελέτη ερευνών συναφών με το θέμα που επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε, καθώς και στη συμμετοχική παρατήρηση, η οποία ως μέσο συλλογής ερευνητικού υλικού εξυπηρετεί τους σκοπούς μιας ποιοτικής έρευνας όπως είναι η μελέτη Περίπτωσης (Αθανασίου, 1997).

Εκπαιδευτική αξιολόγηση

Μέσα συλλογής πληροφοριών

Για την αξιολόγηση του παιδιού χρησιμοποιήθηκαν τα εξής μέσα:

1. Συνέντευξη με τους γονείς
2. Συνέντευξη με την εκπαιδευτικό
3. Συνέντευξη με το παιδί
4. Ερωτηματολόγιο κλίμακας ανάπτυξης δεξιοτήτων
5. Παρατήρηση στην τάξη και στην αυλή κατά την ώρα του διαλείμματος

Συνέντευξη με τους γονείς

Η συνέντευξη με τους γονείς μας παρέχει πληροφορίες σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη συμπεριφορά του παιδιού στην παρούσα χρονική περίοδο αλλά και στην προηγούμενη. Μπορούν να εστιάσουν στους τομείς που το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολία, στις προσδοκίες που έχουν από αυτό καθώς και στη δυνατότητα να εφαρμόσουν τις συμβουλευτικές προτάσεις της εκπαιδευτικού.

Συνέντευξη με το παιδί

Η συνέντευξη με το παιδί προσφέρει πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο που το ίδιο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και τις καταστάσεις γύρω του τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Ο εξεταστής/εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να ζητήσει πληροφορίες που προέρχονται από την παρατήρηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του παιδιού.

Ο ατομικός φάκελος του παιδιού

Ένας χρήσιμος τρόπος καταχώρησης των πληροφοριών που συλλέγονται σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών είναι ο ατομικός φάκελος. Το υλικό που συγκεντρώνεται σ' αυτόν μπορεί να είναι βάση για συζήτηση μεταξύ παιδιού και εκπαιδευτικού, να αξιοποιείται κατά τη διάρκεια της ενημέρωσης με τους γονείς και να βοηθά για την παρέμβαση και σχεδιασμό δράσεων που θα ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού. Μπορεί επίσης να αξιοποιεί ο εκπαιδευτικός και το ημερολόγιο σχετικά με τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού όπου θα περιλαμβάνονται σημειώσεις από παρατήρηση, συζήτηση, σχόλια των παιδιών και της οικογένειας, καθώς και περιστατικά που συνέβησαν στο παρελθόν.

Παρουσίαση μελέτης περίπτωσης

Η Μαρία είναι ένα συμπαθητικό κοριτσάκι ηλικίας 6 ετών το οποίο φοιτά σε νηπιαγωγείο στην πόλη της Άρτας. Η νηπιαγωγός παρατήρησε ότι δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις της προσχολικής εκπαίδευσης. Ενημέρωσε τους γονείς της και για να έχει μία πιο σαφή εικόνα για τη μαθήτριά σε καίριους τομείς ανάπτυξής της, εντόπισε τις συγκεκριμένες περιοχές που θεώρησε ελλειμματικές και ίσως εξαιτίας αυτών να μην ανταποκρίνεται στις μαθησιακές απαιτήσεις.

Από την πλευρά μας επειδή το κοριτσάκι αυτό τυγχάνει να βρίσκεται στο συγγενές μας

περιβάλλον, είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε με τους γονείς αλλά και να το συναντήσουμε, ώστε να μπορέσουμε να αποτυπώσουμε αντίστοιχα μία εικόνα σχετικά με την επίδοση στις σχολικές δραστηριότητες και συμπεριφορές.

Σε συνάντηση με τους γονείς ζητήσαμε να μάθουμε το ιστορικό του παιδιού σχετικά με την εξέλιξη του, από την βρεφική ηλικία έως και σήμερα, το οικογενειακό, το κοινωνικό, καθώς και το ιατρικό ιστορικό της οικογένειας για να μπορέσουμε να αντιληφθούμε μήπως υπάρχει κάποια παθολογική, αιτία. Παράλληλα η νηπιαγωγός ενημέρωσε την οικογένεια ότι θα πρέπει να προβεί στην εφαρμογή ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, που θα βοηθούσε τη Μαρία, να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες και αδυναμίες της στους τομείς που είχε ελλειμματική ανάπτυξη.

Ατομικό ιστορικό του παιδιού

Σύμφωνα με τα στοιχεία που μας έδωσαν οι γονείς η Μαρία στη βρεφική ηλικία δεν παρουσίασε ιδιαίτερες ασθένειες παρά μόνο τις παιδικές. Χρειάστηκε όμως να νοσηλευτεί για 20 μέρες σε τέντα οξυγόνου, λόγω της ανεπαρκούς οξυγόνωσης που προκλήθηκε εξαιτίας πνευμονίας την οποία υπέστη.

Οικογενειακό ιστορικό

Η οικογένειά της αποτελείται από τους γονείς της, τον αδερφό της και την ίδια. Είναι το δεύτερο παιδί της οικογένειας με τέσσερα χρόνια διαφορά από τον αδελφό της που είναι μαθητής του Δημοτικού. Οι γονείς της έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές του Λυκείου. Ο πατέρας ασχολείται με χειρωνακτική εργασία και η μητέρα της με τα οικιακά. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας είναι σχετικά καλή. Δεν αντιμετώπισαν ποτέ στο παρελθόν προβλήματα υγείας.

Κοινωνικό ιστορικό

Η Μαρία είναι ένα χαριτωμένο κοριτσάκι, το οποίο αρέσκεται να κοιτάζεται στον καθρέφτη και να περιποιείται τον εαυτό της. Της αρέσει να πηγαίνει στο σχολείο και να παίζει με τα παιδιά, να ζωγραφίζει, να τραγουδάει και να χορεύει. Όταν μεγαλώσει θέλει να γίνει χορεύτρια. Δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνική με τα άλλα κορίτσια λόγω ανασφάλειας, γιατί πιστεύει ότι ίσως δεν είναι αρκετή η παρουσία της για να την κάνουν παρέα και ίσως περιμένουν περισσότερα πράγματα από αυτή.

Σχολικό ιστορικό

Σύμφωνα με την ενημέρωση και συζήτηση με τους γονείς την νηπιαγωγό, η Μαρία φοιτά στο νηπιαγωγείο εδώ και δύο χρόνια. Παλαιότερα πήγαινε σε παιδικό σταθμό αλλά όχι σε μόνιμη βάση, γιατί προτιμούσε να κάθεται με τους παππούδες οι οποίοι την ντάντευαν και δεν της χαλούσαν χατίρι.

Συμμετέχει σε δραστηριότητες της τάξης υπό την επίβλεψη της εκπαιδευτικού αλλά

αφαιρείται συχνά και πολλές φορές δεν ολοκληρώνει την εργασία της παρά μόνο αν παρακινηθεί από την εκπαιδευτικό. Δεν μπορεί να χειριστεί καλά το ψαλίδι για να ολοκληρώσει ένα έργο, με αποτέλεσμα να ζητά βοήθεια και όταν ολοκληρώνει την προστασία της περιμένει την επιβράβευση.

Η παρότρυνση και η καθοδήγηση αποτελούν προϋπόθεση για να ολοκληρώσει την εργασία της. Ιδιαίτερη ευχαρίστηση δείχνει όταν συμμετέχει σε δραστηριότητες με μουσική και ρυθμική. Στην ομιλία της συχνά παρουσιάζει παραλείψεις και αρθρωτικές αλλοιώσεις, όμως γίνεται κατανοητή και μετά από διορθωτικές παρεμβάσεις βελτιώνεται. Δεν υψώνει τον τόνο της φωνής της στις συμμαθήτριές της και στη δασκάλα της.

Οι προτάσεις της είναι απλές συγκεκριμένες και τις καινούργιες λέξεις τις προφέρει με αρθρωτικές αλλοιώσεις.

Έχει κατακτήσει απλές προμαθηματικές έννοιες όπως μέσα-έξω, πάνω - κάτω, μικρό μεγάλο, αναγνωρίζει τέσσερα σχήματα και πέντε χρώματα μετράει ως το 10 αλλά δυσκολεύεται να αναγνωρίσει τους αριθμούς και να τους ταυτίσει με το αντίστοιχο σύνολο αντικειμένων. Προσπαθεί ωστόσο να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου στο επίπεδο των δυνατοτήτων της.

Σχεδιασμός της κλίμακας αξιολόγησης των δεξιοτήτων

Για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων της Μαρίας ακολουθήθηκε, μία ενιαία κλίμακα η οποία στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα υπουργείου Παιδείας (Α.Π., ΥΠΕΠΘ, 1990) και στο ΔΕΠΠΣ του Ελληνικού Νηπιαγωγείου, καθώς και στην ΚΑΔ, διότι ενσωματώνει τα προτεινόμενα χαρακτηριστικά στοιχεία και εξειδικεύει τις παρεμβάσεις με συγκεκριμένες τεχνικές. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι τομείς στους οποίους εστιάσαμε, προκειμένου να ανιχνεύσουμε βασικές δεξιότητες της Μαρίας.

Πίνακας 1. Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων με τη μορφή που αξιοποιήθηκε σε τέσσερις διαδοχικές αξιολογήσεις. ΣΧΟΛΕΙΟ					
ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ		ΗΛΙΚΙΑ	ΚΩΔΙΚΟ ΟΝΟΜΑ		ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΓΟΝΕΩΝ (ΗΜΕΡ/ΝΙΑ)
ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝ Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΤΕΙΝΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΘΕΙ	ΜΗ ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝ Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝ Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΠΟΥ ΤΕΙΝΕΙ ΝΑ ΚΑΤΑΚΤΗΘΕΙ	ΜΗ ΚΑΤΑΚΤΗΜΕΝ Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ
1. ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ					
2. ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ					
3. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ					
4. ΚΙΝΗΤΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ					
5. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ					
6. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗΣ					
7. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΟΠΟΙΗΣΗΣ					
8. ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΙΛΥΣΗΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ					

Παράλληλα δημιουργήσαμε ερωτηματολόγιο με απλές ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστώσουμε την αντιληπτική ικανότητα καθώς και τη συναισθηματική διάθεση του παιδιού τις ώρες που βρίσκεται στο νηπιαγωγείο, τον αντίκτυπο που έχει για αυτό η εκπαιδευτική διαδικασία και οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει.

Προκειμένου να αξιολογήσουμε τις γλωσσικές δεξιότητες παρατηρούμε:

- *αν μπορεί να αφηγείται απλές εμπειρίες της καθημερινότητάς του,*
- *αν μπορεί να αφηγείται μία ιστορία που άκουσε τηρώντας τη βασική δομή των γεγονότων,*
- *αν μπορεί να αφηγείται μία ιστορία που άκουσε τηρώντας τη χρονική ακολουθία των γεγονότων,*
- *αν συνειδητοποιεί ότι οι λέξεις απαρτίζονται από συλλαβές και φωνήματα,*
- *αν συνειδητοποιεί ότι η αλλαγή φωνήματος αλλάζει και τη σημασία της λέξης,*
- *αν μπορεί να αναγνωρίσει τη διάκριση του κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου,*
- *αν μπορεί να κατανοήσει τη δημιουργία των σύνθετων λέξεων.*

Σχετικά με τα μαθηματικά παρατηρούμε:

- *αν μπορεί να ομαδοποιεί αντικείμενα με βάση ένα κριτήριο,*
- *αν μπορεί να αναγνωρίζει τα αριθμητικά σύμβολα,*
- *αν μπορεί να συνδέει ποσότητες αντικειμένων με τα αντίστοιχα σύμβολα.*

Σχετικά με την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων σημαντικό είναι:

- *αν μπορεί να επικοινωνεί με τα άλλα παιδιά,*
- *αν μπορεί να συμμετέχει σε ομαδικές εργασίες,*
- *αν μπορεί να επιλύσει συγκρουσιακές καταστάσεις*

Σχετικά με την παρατήρηση:

- *Πρέπει να είναι σύντομη*
- *σημειώνεται το επίπεδο δεξιότητας με τη μεγαλύτερη διάρκεια κατά τη διάρκεια της παρατήρησης*
- *στα διαφορετικά επίπεδα που πιθανόν να συνυπάρχουν σημειώνεται το ανώτερο από αυτά*
- *η αξιοπιστία της αξιολόγησης είναι μεγαλύτερη όταν η παρατήρηση δεν υπερβαίνει τα 5 λεπτά, αλλά επαναλαμβάνεται σε διαφορετικό χρόνο και χώρο.*

Για το λόγο αυτό υποδεικνύονται περισσότερα από ένα παιχνίδια, ώστε να αξιολογηθεί η κάθε δεξιότητα (Rubin et al, 1978).

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης περίπτωσης

Η Μαρία είναι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, ήσυχο και συνεσταλμένο. Ο προφορικός της λόγος είναι ομαλός. Μπορεί να παρακολουθεί τη νηπιαγωγό, όταν μιλάει ή όταν διαβάζει παραμύθια και να αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο αυτών. Δεν αντιμετωπίζει συνεπώς προβλήματα στην κατανόηση του λόγου. Παρουσιάζει όμως δυσκολίες στη

φωνολογική διάκριση και έχει ήπια προβλήματα άρθρωσης. Για παράδειγμα, δεν μπορεί να κατανοήσει εντολές με πολύπλοκη σύνταξη. Διαθέτει φτωχό λεξιλόγιο ή απλή γραμματική δομή. Κάποιες φορές όταν δεν αισθάνεται έτοιμη να συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα διακατέχεται από άγχος και αρνείται να εμπλακεί.

Σχετικά με τις μαθηματικές δεξιότητες και την ικανότητα αντίληψης των σχέσεων των αριθμητικών συμβόλων και των αντικειμένων που ανάγονται σε αυτά, παρουσιάζει μία δυσκολία στο να αντιληφθεί άμεσα την ποσοτική τους σχέση. Με καθοδήγηση μπορεί όμως να αντιληφθεί το σωστό. Σύμφωνα με τις πληροφορίες της νηπιαγωγού της αγχώνεται και μπλοκάρει με αποτέλεσμα να μην μπορεί να σκεφτεί ήρεμα, ώστε να απαντήσει στο πρόβλημα.

Όταν όμως της ζητείται να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες ή να παίζει με τους συμμαθητές της αποδέχεται την πρόταση. Όταν στην ομάδα που συμμετέχει δεν μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στο κομμάτι που της αναλογεί, απομονώνεται. Παρόλα αυτά παρακολουθεί όλες τις δραστηριότητες της ομάδας παθητικά. Προτιμά όμως να παίζει με ένα άτομο, ιδιαίτερα γνώριμο σε αυτή, τη φίλη της Ελένη, η οποία έχει ήπιο χαρακτήρα και νιώθει ότι ισορροπεί στη μεταξύ τους σχέση. Της αρέσει πάρα πολύ να συμμετέχει σε παιχνίδια στον εξωτερικό χώρο του σχολείου, που περιλαμβάνουν κίνηση, γίνεται χαρούμενη, δραστήρια και ξεχνιέται.

Η αδρή κινητικότητα που διαθέτει κρίνεται ικανοποιητική, για παράδειγμα έχει αρκετή ευελιξία και σκαρφαλώνει εύκολα. Στις κατασκευές είναι ικανή, αρκεί να βρίσκεται υπό παρακολούθηση και καθοδήγηση. Η λεπτή κινητικότητα αντίθετα θεωρείται ανώριμη. Δυσκολεύεται να χειριστεί το ψαλίδι και την κόλλα. Είναι όμως πολύ καλή στα παιχνίδια ρόλων, τη μίμηση και την αναπαράσταση. Έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και για αυτό ίσως συχνά στερείται της κοινωνικής αποδοχής των συνομηλίκων της και έτσι προτιμά να απομονώνεται. Συγκρίνει τον εαυτό της με το σύνολο των συμμαθητών/τριών. Όταν αυτή δεν έχει μπορέσει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ομάδας, δημιουργεί αρνητική αυτοαντίληψη και δεν εμπιστεύεται τις ικανότητες της (Durrant, Cunningham & Voelker, 1990). Ως κύριο μέλημα έχει να αποφύγει μία νέα αποτυχία (Botsas & Padelidou, 2003).

Παρά την ανασφάλεια που αισθάνεται σχετικά με την ανταπόκριση της στις προσδοκίες της ομάδας, είναι κοινωνικό άτομο και χαίρεται όπως και η ίδια λέει να κάνει καινούργιους φίλους, να μαθαίνει καινούργια πράγματα και να παίζει μαζί τους. Η έλλειψη περίφραξης στην πίσω αυλή την κάνει να νιώθει ανασφαλές στοιχείο που φανερώνει την χαμηλή αυτοεκτίμηση που έχει για το άτομό της. Χαίρεται να είναι στο κέντρο του ενδιαφέροντος, να είναι καλή στις επιδόσεις της, να την προσέχουν και να την αγαπούν. Κάτι αντίστοιχο τόνισαν και οι γονείς της και ιδιαίτερα η μητέρα της, η οποία είναι πολύ προστατευτική και τρυφερή μαζί της. Η απότομη συμπεριφορά την στενοχωρεί και την αποθαρρύνει.

Η χρήση της συγκεκριμένης Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων, ως εργαλείο, μας επέτρεψε να λειτουργήσουμε με προσχεδιασμένο και δομημένο τρόπο. Βοηθά άλλωστε

και το νήπιο να δομήσει και να χτίσει τη γνώση. Η συγκεκριμένη κλίμακα παρέχει ένα πρόγραμμα εκπαιδευτικής δράσης, το οποίο μεταφέρει τη θεωρία στην πράξη και ουσιαστικά θεωρείται απαραίτητο εργαλείο, ώστε να επικοινωνήσουν εκπαιδευτικοί και γονείς με συγκεκριμένες αναφορές σχετικά με θέματα που αφορούν το παιδί (Gardner, 1999). Τίθενται έτσι ρεαλιστικοί στόχοι, παρουσιάζονται οι δυνατότητες των νηπίων σχετικά με τις ανάγκες της τάξης, ενθαρρύνεται το ενδιαφέρον και η συμμετοχή όλων των νηπίων και εξασφαλίζονται αντικειμενικότερα οι στόχοι.

Εκτός από την έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση των ιδιαίτερων αναγκών της Μαρίας για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει, απαραίτητη κρίνεται η εστίαση σε κατάλληλους τρόπους και μεθόδους αντιμετώπισης των δυσκολιών της μαθήτριας, στο συναισθηματικό τομέα και φυσικά στην προσπάθεια ανταπόκρισης της στα γνωστικά αντικείμενα.

Τρόποι βοήθειας και υποστήριξης του παιδιού

Με βάση τα δεδομένα τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάσαμε, αρχικά χρειάζεται έγκαιρη διάγνωση για την αξιολόγηση της γλωσσικής κατάστασης της Μαρίας και άμεση αντιμετώπιση αυτής. Στην προκειμένη περίπτωση αυτό θα μπορούσε να γίνει με τη βοήθεια ενός λογοθεραπευτή, ώστε με την κατάλληλη παρέμβαση να συμβάλει στην εξοικείωση, έκφραση και κατανόηση με τον προφορικό λόγο και να ελαχιστοποιήσει αισθήματα μειονεξίας που βιώνει το παιδί εξαιτίας αυτής της

Οι γονείς μπορούν να είναι βοηθητικοί και υποστηρικτικοί, χωρίς όμως να αναλαμβάνουν τις υποχρεώσεις του παιδιού, κάνοντας το αδύναμο να αυτονομηθεί. Αντίθετα να υποστηρίζουν την αυτονομία του και να καλλιεργούν την αυτοεκτίμησή του (Γιώτσα, 2012).

Στη συνέχεια για την άμβλυνση των συναισθημάτων χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, προτείνεται να δίνονται ευκαιρίες επιτυχίας σε έργα που πιθανόν να τα πάει καλά. Σταδιακά τα έργα θα γίνονται όλο και πιο σύνθετα, ώστε να τα συνδέσει με θετικές εμπειρίες και συστηματική επιβράβευση. Η εμπλοκή του μαθητή με έργα στα οποία η απόλυτη επιτυχία δεν είναι εξασφαλισμένη, χωρίς όμως πιθανή αποτυχία από την οποία θα πληγεί η αυτοπεποίθησή του, αποτελεί στόχο, ώστε με την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας και χωρίς την αναγκαία επιβράβευση να αισθανθεί δυνατός και ολοκληρωμένος (Μπόντη, 2013).

Αναφορικά με το κλίμα συνεργασίας στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει την ανάπτυξη δυαδικών σχέσεων μέσα από βιωματικές δράσεις και παιχνίδια και να ενθαρρύνει τη συνεργασία σε δυάδες, αργότερα την ανάπτυξη σε τετράδες και τέλος στην ολομέλεια της τάξης (Γιώτσα, 2012).

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να λαμβάνει υπόψη του τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών της τάξης και να καλλιεργεί κλίμα αναγνώρισης, αποδοχής και αμοιβαίου

σεβασμού μεταξύ όλων των παιδιών, βοηθώντας τα να αντιληφθούν και να αποδεχθούν την έννοια της διαφορετικότητας, όπως τη συναντούν στην τάξη αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Οι γονείς είναι εκείνοι που αποτελούν τα γλωσσικά πρότυπα των παιδιών από τη νηπιακή ηλικία και θα πρέπει να τους δίνουν πληθώρα γλωσσικών ερεθισμάτων για να αναπτύξουν την ικανότητα της γλωσσικής έκφρασης. Ο διάλογος πρέπει να είναι σημείο αναφοράς στην οικογένεια, ώστε τα παιδιά να έχουν ευκαιρίες για να τροφοδοτούνται μέσα από την ίδια τους την οικογένεια και το περιβάλλον που μεγαλώνουν.

Το προσωπικό του σχολείου για να παρέμβει αποτελεσματικά και κατάλληλα πρέπει να είναι εκπαιδευμένο και καταρτισμένο. Μέσα από πορίσματα ερευνών (Hutchinson & Clegg, 2011; Hutchinson & Clegg, 2011) έχει αποδειχθεί ότι ομάδες παιδιών με προβλήματα λόγου που υποστηρίζονται από κατάλληλα εκπαιδευμένους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, μπορούν να βελτιώσουν την εκφραστική γλώσσα, να επικοινωνήσουν καλύτερα, να βελτιώσουν το λεξιλόγιό τους, την κατανόηση του, τη γλωσσική τους έκφραση και όλο αυτό να διοχετευθεί στο εύρος όλων των γνωστικών αντικειμένων που θα εξυπηρετήσει και θα λειτουργήσει ωφέλιμα για το κάθε παιδί.

Συμπεράσματα

Το προφίλ του συγκεκριμένου νηπίου τονίζει την ανάγκη αναγνώρισης των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και την εφαρμογή παρεμβάσεων ώστε να αμβλυνθούν τα ελλείμματα στις λεκτικές και μη λεκτικές εργασίες. Η έγκαιρη παρέμβαση συμβάλλει στην κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων όπως είναι ο μηχανισμός της ανάγνωσης και η ανάπτυξη των μαθηματικών δεξιοτήτων, στοιχεία που θα λειτουργήσουν ευεργετικά στην ενδυνάμωση και αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και το οικογενειακό περιβάλλον, οφείλουν να αναζητούν τρόπους αντιμετώπισης ανάλογα με την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, σε πλαίσιο συνεργασίας και με τις συμβουλές πάντα των ειδικών επιστημόνων, ώστε να αναπτυχθεί αυτό ομαλά και να προληφθούν προβλήματα τα οποία πιθανόν αργότερα να το κάνουν δυστυχισμένο.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (1997), *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*, Ιωάννινα σ 261.
- Ainscow M. – Tweddle D. (1979). Preventing classroom failure. I. Wiley & Sons.
- Βάρδα, Κ. (2010). *Διαθεματική προσέγγιση: ο νέος αναβαθμισμένος ρόλος του παιδαγωγού και η διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης στο σύγχρονο Ελληνικό νηπιαγωγείο*. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Botsas, G. & Padeliadou, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495
- Bracken, (2007). *Reliability of Bracken School Readiness Assessment*, Third.
- Γιαννικοπούλου, Α. και ομάδα εργασίας. (2002). *Προαναγνωστικές δεξιότητες, Μαθήματα με τα Φωνήματα*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Γιώτσα, Α. (2012). Αξιοποίηση της ομάδας στην αφετηρία σχεδιασμού ενός project. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, Τεύχος 86, 108-112.
- Clark, A. & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Cohen, L., Stern, V., & Balaban, N. (1995). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Δράκος, Γ.(1999). *Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα.
- Durrant, J., Cunningham, C. & Voelker, S. (1990). Academic, Social and General Self-Concepts of behavioral Subgroups of Learning-Disabled Children.
- Education practitioner-led intervention to facilitate language learning in young children: An effectiveness study. *Child Language Teaching and Therapy*, 27, pp. 151–164.
- Gardner H (1999). *The disciplined mind: What all students should understand*. N.Y: Simon & Schuster.
- Hughes F. (1999). Children, play, and development, 3rd ed., Boston, Allyn & Bacon *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 657-663
- Hurst, V., & Joseph, J. (1998). *Supporting early learning. The way forward*. Buckingham: Open University Press.
- Linder T. (1993). *Transdisciplinary play – Based assessment. A Functional Approach to working with young children*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1997). *Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού*. Γρηγόρης, Αθήνα.
- Μάρκου, Σ. (1996). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (1999). *Αξιολόγηση της Νοημοσύνης Παιδιών Σχολικής Ηλικίας και Εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπόντη, Ε. (2013). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια Εναλλακτική Προσέγγιση για όλους*. Εκδ. Μέθεξις.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*.

Piaget J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*, New York, W.W. Norton.

Rubin K. H. (1989). *The play observation scale (POS)*. Waterloo, University of Waterloo

Rubin K. H., Watson K. S., Jambor T.W. (1978), Free-play behaviour in pre-school and kindergarten children. *Child Development*, 48, 534-536.

Waite & Stupiansky S. (1997), *Building understanding together: A constructivist approach to early childhood education*. Albany, New York, Delmar Publishers.

Winnicott B.W. (1979). *Το παιδί, το παιχνίδι και η πραγματικότητα*. Αθήνα, Καστανιώτης

Worthington, M. & Carruthers, E. (2003). *Children's mathematics: Making marks, making meaning*. London: Paul Chapman Publishing

Ιστοσελίδες

http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300 & ep=367)

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21683603.2013.782595>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. <http://hdl.handle.net/10795/1947>.

Ανάλυση SWOT των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης

Αμαραντίδου Δέσποινα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed., damarant@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία μεγάλη στροφή, κυρίως των εκπαιδευτικών, σε επιμορφωτικά προγράμματα για την απόκτηση δεξιοτήτων και επιπλέον μοριοδότησης για την πλήρωση διευθυντικών θέσεων και πρόσληψης σε δομές ενηλίκων (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας). Τα προγράμματα των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης (ΚΕΔΙΒΙΜ) συνδυάζουν σύγχρονη και ασύγχρονη εξαστάσεως εκπαίδευση με διά ζώσης μάθηση με στόχο την παροχή καινοτόμου εξειδικευμένης επιμόρφωσης υψηλής ποιότητας, βασισμένης στις ανάγκες της αγοράς. Η διά βίου μάθηση περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση (άρθρο 2, Ν. 3879/2010). Η παρούσα εργασία έχει σαν σκοπό την διαμόρφωση στρατηγικής μάρκετινγκ μίας εκπαιδευτικής μονάδας ΚΕΔΙΒΙΜ. Αναλυτικά περιγράφονται το ιστορικό πλαίσιο της δομής, η στρατηγική ανάλυση του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, η SWOT ανάλυση της δομής, η ανάλυση των χρηστών, η στρατηγική επιλογή της επιχείρησης καθώς επίσης και η διαμόρφωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των Κέντρων Διά Βίου Μάθησης.

Λέξεις-Κλειδιά: ΚΕΔΙΒΙΜ, ανάλυση SWOT, ανάλυση χρηστών, ιστορικό πλαίσιο.

Εισαγωγή

Η Διά Βίου Μάθηση αφορά όλες τις μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική ένταξη και εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιούνται στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, παρέχουν στους εκπαιδευόμενους σίγουρη αναγνώριση και μοριοδότηση, καθώς πληρούν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις. Με απόφαση της πολιτείας (Νόμος 2916/2001 ΦΕΚ 114/11-6-2001) εδώ και 19 έτη, τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) αποτελούνται από δύο παράλληλους τομείς, α) τον Πανεπιστημιακό τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τα Πανεπιστήμια, το Πολυτεχνείο και την Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, και β) τον τεχνολογικό Τομέα, ο οποίος περιλαμβάνει τα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ), τα περισσότερα από τα οποία αναβαθμίστηκαν σε ΑΕΙ τον Απρίλιο του 2019.

Σκοπός της ενεργής συμμετοχής σε προγράμματα κατάρτισης του Ιδρύματος

Τα ΚΕΔΙΒΙΜ έχουν ως σκοπό τη διά βίου παροχή γνώσεων, την καλλιέργεια δεξιοτήτων και τη βελτίωση των προσόντων του ανθρώπινου δυναμικού σε ένα περιβάλλον ταχύτατων και διαρθρωτικών μεταβολών με σκοπό την αύξηση των δυνατοτήτων πλήρους και ποιοτικής απασχόλησης.

Συγκεκριμένα, τα προγράμματα συμπεριλαμβάνουν την ενίσχυση της εξωστρέφειας της ιδρυματικής μονάδας προς την κοινωνία μέσω της στόχευσης για την ικανοποίηση συγκεκριμένων αναγκών ομάδων πληθυσμού με κίνδυνο απώλειας της εργασίας ή αποκλεισμού από την εργασία καθώς επίσης και την παροχή πολύπλευρης στήριξης και διεξόδων στους φοιτητές των τμημάτων της. Επιπλέον, η ανάπτυξη της δια βίου μάθησης, μέσω της αναγνώρισης εναλλακτικών εκπαιδευτικών διαδρομών, της δικτύωσης των φορέων δια βίου μάθησης και της διασφάλισης της διαφάνειας και της ποιότητας, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η διασύνδεση της δια βίου μάθησης με την απασχόληση, η διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας των ατόμων και γενικότερα η κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (άρθρο 1, Ν. 3879/2010).

Στρατηγική Ανάλυση Μάρκετινγκ

Η στρατηγική μάρκετινγκ είναι πολύ σημαντική για το ΚΕΔΙΒΙΜ αφού περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο η επιχείρηση σχεδιάζει να προσφέρει αξία στην επιλεγμένη αγορά των πελατών της με τρόπο αποτελεσματικότερο από αυτό των ανταγωνιστών της, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο προσδιορίζει τις απαραίτητες ενέργειες για την επίτευξη αυτού του στόχου, (Σιώμος & Czepiel, 2007). Με βάση τους Hunger & Wheelen (2004), έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει θετικός συσχετισμός ανάμεσα στην ανάλυση του περιβάλλοντος και τα κέρδη της επιχείρησης.

Η ανάλυση SWOT (Koch, 2001) είναι ένα εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού και εξετάζει τα ισχυρά σημεία (Strengths), τα αδύναμα σημεία (Weaknesses), τις ευκαιρίες (Opportunities) και τις απειλές (Threats) του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται μία επιχείρηση. Χρησιμοποιείται από πολλές επιχειρήσεις προκειμένου να αξιολογήσουν την κατάσταση που βρίσκονται σήμερα με σκοπό να πάρουν αποφάσεις και να διαμορφώσουν έτσι την μελλοντική στρατηγική τους. Η ανάλυση SWOT χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη. Στην ανάλυση του εσωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης που είναι τα δυνατά (Strengths) και τα αδύναμα (Weaknesses) σημεία, και στην ανάλυση του εξωτερικού περιβάλλοντος της επιχείρησης που είναι οι ευκαιρίες (Opportunities) και οι απειλές (Threats).

Ανάλυση Εσωτερικού Περιβάλλοντος των ΚΕΔΙΒΙΜ

Το εσωτερικό περιβάλλον του ΚΕΔΙΒΙΜ αφορά στις δυνάμεις μέσα στην επιχείρηση που επηρεάζουν την επιχείρηση και τη λειτουργία της (Στειακάκης & Κάντζος, 2002). Οι δυνάμεις αυτές αφορούν τη δομή του οργανισμού (ιεραρχία, επικοινωνία, ροή

εργασίας και διαδικασιών), την κουλτούρα (προσδοκίες, αξίες) και τους διαθέσιμους πόρους. Οι πόροι της συγκεκριμένης επιχείρησης ομαδοποιούνται στις παρακάτω κατηγορίες, υλικών και άυλων πόρων (Παπαδάκης, 2002).

Οι υλικοί πόροι (tangible means) έχουν υλική υπόσταση και είναι οι εξής:

- Φυσικοί πόροι: Σημαντικό ρόλο αποτελούν οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός και η αρτιότητα του εξοπλισμού καθώς η μάθηση γίνεται ηλεκτρονικά μέσω πλατφόρμας Moodle.
- Ανθρώπινοι πόροι: Το ΚΕΔΙΒΙΜ οφείλει να διαθέτει εξειδικευμένο προσωπικό ώστε να παρέχονται σεμινάρια ποιότητας και άψογη εξυπηρέτηση. Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από κατάρτιση, εμπειρία, κρίση, ενόραση και προσαρμοστικότητα.
- Χρηματοοικονομικοί πόροι: Βασικές πηγές είναι η χρηματοδότηση προγράμματος ΕΣΠΑ και οι πόροι που πηγάζουν από τα διδάκτρα των εκπαιδευομένων καθώς για κάθε επιμόρφωση υπάρχει ένα ποσό καταβολής. Τα έσοδα χρησιμοποιούνται για τη μισθοδοσία του προσωπικού, την αγορά πρώτων υλών και τη διαφήμιση του έργου.
- Οργανωτικοί πόροι: Για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι σημαντική η δομή της επιχείρησης και των προγραμμάτων, λόγω των αναγκών που προκύπτουν κάθε τόσο, καθώς επίσης και τα συστήματα προγραμματισμού και συντονισμού.

Οι άυλοι πόροι (intangible means) είναι οι παρατιθέμενοι:

- Τεχνολογικοί πόροι: Το κέντρο εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι εξοπλισμένο με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και προσωπικό με τεχνολογική γνώση υποστηρίζει την ηλεκτρονική πλατφόρμα και την αναβάθμιση της.
- Καινοτομικοί πόροι: Το ΚΕΔΙΒΙΜ οφείλει να διοργανώνει συνεχώς σεμινάρια που έχουν ζήτηση και αποτελούν πόλο έλξης για τους συμμετέχοντες. Επίσης, προσλαμβάνει εκπαιδευτές με ικανότητες και εμπειρία και παρέχει εξ' αποστάσεως επιμόρφωση.
- Φήμη: Η αντιλαμβανόμενη ποιότητα δημιουργεί καλή φήμη για το έργο μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στα προγράμματα (brand name) καθώς το προσωπικό και οι υπηρεσίες ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις τους.

Δυνατά και Αδύνατα Σημεία Εσωτερικού Περιβάλλοντος

Κατά την ανάλυση SWOT μελετώνται τα δυνατά και αδύνατα σημεία που υπάρχουν και αφορούν το εσωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης. Τα δυνατά σημεία είναι οι πόροι που διαθέτει το ΚΕΔΙΒΙΜ και οι ικανότητες που έχουν αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου. Οι δυνάμεις του ΚΕΔΙΒΙΜ επικεντρώνονται στα παρακάτω στοιχεία:

- Εξασφάλιση των χρηματοοικονομικών πόρων και σωστή κατανομή στις επιμέρους λειτουργίες της επιχείρησης.

- Αποτελεσματική χρήση των φυσικών πόρων της επιχείρησης για μέγιστη δυνατή απόδοση.
- Μακροχρόνια παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης.
- Μικρά και ευέλικτα τμήματα, δια ζώσης ή εξ' αποστάσεως.
- Καινοτόμα προγράμματα.
- Αναλυτικά προγράμματα.
- Δυνατή πελατειακή βάση.
- Καλή τοποθέτηση της επιχείρησης.
- Ισχυρό brand name, το οποίο είναι πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο για την εδραίωση του ΚΕΔΙΒΙΜ.
- Καλή ποιότητα παροχής υπηρεσιών.
- Συνεχή εκπαιδευτικά σεμινάρια.
- Εκπαιδευμένοι και έμπιστοι υπάλληλοι.
- Παροχή κινήτρων για την αποτελεσματική απόδοση των εργαζομένων, όπως. α-νταγωνιστικοί μισθοί.
- Ανταγωνιστικότητα με χαμηλότερα δίδακτρα.
- Σωστή οικονομική διαχείριση.
- Παροχή ενός δωρεάν σεμιναρίου μετά από την ολοκλήρωση του σεμιναρίου στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί.

Οι αδυναμίες του εσωτερικού περιβάλλοντος είναι οι πόροι και οι ικανότητες που ο οργανισμός δεν διαθέτει και αφορούν τα παρακάτω θέματα:

- Εξασφάλιση πόρων για την καλύτερη λειτουργία του ΚΕΔΙΒΙΜ.
- Σωστή κατανομή στις επιμέρους λειτουργίες του έργου
- Υψηλό κόστος διδασκων.
- Αυξανόμενο ποσοστό ανεξόφλητων διδασκων.
- Έλλειψη αντικειμενικότητας, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένη κριτική των ικανοτήτων της επιχείρησης.
- Ανταγωνισμός καθώς υπάρχουν πολλές πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης.
- Προβλήματα οργάνωσης.
- Δύσκολες εργασιακές σχέσεις.
- Μη εξειδικευμένο προσωπικό.
- Υψηλό εργασιακό κόστος.
- Παρούσα οικονομική κατάσταση.
- Αδυναμία είσπραξης οφειλών.

Ανάλυση Εξωτερικού Περιβάλλοντος του ΚΕΔΙΒΙΜ

Το εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης αποτελείται από παράγοντες οι οποίοι είναι εξωτερικοί ως προς την επιχείρηση και δεν μπορεί να ελεγχθεί από τη διοίκηση. Το έμμεσο περιβάλλον (macro) αφορά τους τεχνολογικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, κοινωνικούς, δημογραφικούς και γεωγραφικούς παράγοντες (ανάλυση PEST-DG) ενώ

το άμεσο περιβάλλον (micro) αφορά τους ανταγωνιστές, το εργατικό δυναμικό, τους καταναλωτές, τους προμηθευτές και το κοινό (Παπαδάκης, 2002). Η ανάλυση του ευρύτερου μακρο-περιβάλλοντος εστιάζει στις διαφαινόμενες τάσεις και τα γεγονότα που είναι δυνατόν να επηρεάσουν την επιχείρηση και την στρατηγική της. Η ανάλυση PEST-DG έχει έξι διαστάσεις, οι οποίες αφορούν το ΚΕΔΙΒΙΜ ως εξής:

- Πολιτικό-Νομική διάσταση (Political-Legal dimension): Νομοθεσία κατά του μονοπωλίου, φορολογία της επιχείρησης, αβεβαιότητα στην πολιτική σκηνή της χώρας.
- Οικονομική διάσταση (Economic dimension): Διαθέσιμο εισόδημα της ομάδας στόχου, επίπεδο ανεργίας, πληθωρισμός, αύξηση φορολογίας.
- Κοινωνική-Πολιτιστική διάσταση (Social dimension): Κοινωνικά πρότυπα, επίπεδο μόρφωσης, τάση της εποχής για επιμόρφωση.
- Τεχνολογική διάσταση (Technological dimension): Εξελίξεις πέρα από την αγορά στην οποία δραστηριοποιείται η επιχείρηση, καινοτόμα προγράμματα.
- Δημογραφική διάσταση (Demographic dimension): Ηλικιακή δομή, εθνικό μείγμα, γενικότερες τάσεις των ατόμων για επιμόρφωση.
- Γεωγραφική διάσταση (Geographical dimension): Η θέση της επιχείρησης, για παράδειγμα σε αστική περιοχή.

Το μικρο-περιβάλλον του ΚΕΔΙΒΙΜ αναλύεται σε σχέση με:

- Τους ανταγωνιστές: Ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης όπως η διαφοροποίηση.
- Το εργατικό δυναμικό: Επιλογή καταρτισμένου προσωπικού.
- Τους πελάτες: Εμπειρία ανταπόκρισης στις ανάγκες των πελατών.
- Τους προμηθευτές: Συνεργασία με προμηθευτές που εστιάζουν στην ποιότητα.
- Το κοινό: Επαγγελματική συμπεριφορά για θετική διαφήμιση.

Ευκαιρίες και Απειλές Εξωτερικού Περιβάλλοντος

Κατά την ανάλυση SWOT μελετώνται οι ευκαιρίες και οι απειλές του εξωτερικού περιβάλλοντος. Οι ευκαιρίες για το ΚΕΔΙΒΙΜ είναι οι παρακάτω:

- Συνεχής ανάπτυξη καινοτόμων προϊόντων.
- Ζήτηση προγραμμάτων για επαγγελματική ανάπτυξη.
- Ανάγκη για επιμόρφωση.
- Ανάγκη για νέα προγράμματα.
- Ανάπτυξη ζήτησης στην περιφερειακή αγορά.
- Τεχνολογική πρόοδος.
- Νέοι τρόποι δικτύωσης (Facebook, blogs).
- Ανάπτυξη νέων καναλιών διανομής, όπως μαθήματα μέσω διαδικτύου.

- Επιδότησεις από αναπτυξιακά Εθνικά και Ευρωπαϊκά προγράμματα.

Οι απειλές αφορούν τα εξής θέματα:

- Ανταγωνισμός από άλλα ΚΕΔΙΒΙΜ.
- Διαπραγματευτική δύναμη των συμμετεχόντων.
- Συρρίκνωση της συμμετοχής των συμμετεχόντων.
- Συνεχής συρρίκνωση της αγοραστικής δύναμης των καταναλωτών λόγω μείωσης εισοδήματος.
- Αλλαγές στη Νομοθεσία ή στη Φορολογία.
- Έλλειψη ρευστότητας.
- Ενδεχόμενη μείωση κατανάλωσης.
- Περιορισμός τραπεζικών χρηματοδοτήσεων.

Ανάλυση χρηστών των Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών

Για την παροχή αξίας στους πελάτες και τη διαχείριση των σχέσεων της επιχείρησης με αυτούς, είναι μεταξύ άλλων ιδιαίτερα σημαντικό το ΚΕΔΙΒΙΜ να γνωρίζει: α) ποιοι είναι οι πελάτες του, και β) ποιοι οι δυνητικοί πελάτες. Η αγορά στόχος εξυπηρετεί κομμάτι της αγοράς που επιθυμεί υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές υπηρεσίες.

Δημογραφικά, οι πελάτες των ΚΕΔΙΒΙΜ είναι εκπαιδευτικοί, φοιτητές και άτομα που επιθυμούν να διδάξουν σε δομές ενηλίκων ή να αποκτήσουν επιπλέον τυπικά προσόντα και εισοδηματικά το μεγαλύτερο μέρος είναι εργαζόμενοι με ποικίλες οικονομικές δυνατότητες. Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει τις πωλήσεις της εκπαιδευτικής μονάδας είναι η ικανοποίηση του πελάτη, η οποία είναι η συνολική στάση που διαμορφώνει ο καταναλωτής για τις υπηρεσίες του προγράμματος, όπως επίπεδο σεμιναρίων, κατάρτιση εκπαιδευτών, συμπεριφορά προσωπικού και οργάνωση. Η ικανοποίηση αντλείται από:

- Τη διαδικασία προ-συμμετοχής στο πρόγραμμα, ενδεικτικά την παρακολούθηση διαφημίσεων.
- Τη διαδικασία συμμετοχής στο πρόγραμμα.
- Την χρήση του σεμιναρίου μετά τη λήξη του.

Οι καταναλωτές που έμειναν ευχαριστημένοι από το ΚΕΔΙΒΙΜ, μοιράζονται την εμπειρία τους με τους άλλους (word of mouth) και συστήνουν τις υπηρεσίες του, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι νέοι πελάτες και να επηρεάζεται η φήμη της επιχείρησης και ο ανταγωνισμός (Kotler & Armstrong, 2009).

Διαμόρφωση Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών

Οι βασικοί άξονες του ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. είναι:

- Να συμβάλλει στη δημιουργία ενεργών και αυτοδύναμων πολιτών και στην εδραίωση της ουσιαστικής συμμετοχής των ανθρώπων, και ιδιαίτερα των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων στα βασικά θέματα της κοινωνικής ζωής σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό επίπεδο.
- Να διευκολύνει και να εξομαλύνει την κοινωνική ένταξη, και την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών, καθώς και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.
- Να δημιουργήσει ευνοϊκούς όρους και προϋποθέσεις προσωπικής ανάπτυξης και ολοκλήρωσης πολιτών.
- Να ενισχύσει τις δυνατότητες πρόσβασης στη γνώση των νέων και να ανανεώσει τη γνώση, μέσω της επιμόρφωσης των εργαζομένων και των ανέργων σε ένα πλαίσιο αναβαθμισμένου ακαδημαϊκού συστήματος.
- Να βελτιώσει τις δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να αξιοποιηθούν συστηματικά και αποτελεσματικά στην κατεύθυνση αντιμετώπισης της ανεργίας προς όφελος της κοινωνίας και της οικονομίας.
- Να ενισχύσει την εξωστρέφειά του, μέσα από την καλύτερη σύνδεσή του με την κοινωνία και την ανταπόκριση στις ανάγκες της, στο πλαίσιο διάχυσης της γνώσης και παραγωγής προστιθέμενης αξίας προς όφελος του ευρύτερου δημοσίου συμφέροντος.
- Να παρέχει εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε τομείς άμεσου ενδιαφέροντος για τους παραγωγικούς και κοινωνικούς φορείς, τη διοίκηση, την αυτοδιοίκηση και την κοινωνία των πολιτών.

Επίλογος

Συμπερασματικά, το ΚΕΔΙΒΙΜ είναι ένας κερδοφόρος οργανισμός με ισχυρή χρηματική και οικονομική δομή που μπορεί να ανταπεξέλθει επάξια στις οικονομικές δυσκολίες της εποχής. Η σωστή διαχείριση και τα καινοτόμα προγράμματα μπορούν να οδηγήσουν σε ακόμα περισσότερες επενδύσεις. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί η επιχείρηση να συνεχίσει να προσφέρει ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και να ενισχύσει την προσφορά της στο κοινωνικό σύνολο. Επιπροσθέτως, με την πάροδο του χρόνου και την απόκτηση εμπειριών τα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης βελτιώνονται διαρκώς και προσφέρουν ανταγωνιστικές υπηρεσίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Hunger, D. J., & Wheelen, T. L. (2004). Cases in Strategic Management and Business Policy. Pearson, 9th Edition.
- Koch, A.J. (2001). "SWOT does not need to be recalled. It needs to be enhanced". Retrieved from: <https://www.westga.edu/~bquest/2000/swot1.html>.
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., Wong, V. (2009). Αρχές του Μάρκετινγκ, 2η Ευρωπαϊκή Έκδοση (μετάφραση του βιβλίου του εκδοτικού οίκου της Pearson Education Prentice Hall), Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος ΕΠΕ.

- Παπαδάκης, Β. (2002). «Στρατηγική των επιχειρήσεων: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία». Εκδόσεις Μπένου, 4^η έκδοση.
- Σιώμκος, Γ., & Czerpiel, J. 2007, «Ανταγωνιστική Στρατηγική Μάρκετινγκ», Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης, Αθήνα, σελ. 37-38.
- Στειακάκος, Ε., & Κάτζος, Ν. (2002). Μάνατζμεντ: Μία σύγχρονη άποψη. Εκδόσεις: Ζήτη Πελαγία & ΣΙΑ ΟΕ. Αθήνα.

Απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τη φύση των Φυσικών Επιστημών

Ριζάκη Αικατερίνη

Διδάκτορας Διδακτικής Φυσικών Επιστημών, ΕΔΙΠ ΕΜΠ

aikaterini.rizaki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ) στο Δημοτικό Σχολείο για την Φύση της Επιστήμης. Αποτελεί μέρος ενός προγράμματος που σχεδιάστηκε για την επιμόρφωση των εν λόγω εκπαιδευτικών που αφορούσε στη Φύση των Φυσικών Επιστημών (ΦΦΕ). Αποδεχόμαστε τις ‘γενικές όψεις’ της εννοιολόγησης της ΦΦΕ καθώς και ότι μια αποτελεσματική διδασκαλία της ΦΦΕ επιτυγχάνεται εάν λάβουμε υπόψη τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εννοιολογικής αλλαγής. Ο εντοπισμός των απόψεων αυτών για τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στο επιμορφωτικό πρόγραμμα αποτέλεσε την πρώτη φάση υλοποίησης αυτού του προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Φύση των Φυσικών Επιστημών, απόψεις εκπαιδευτικών, εννοιολογική αλλαγή

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε πολλές αναπτυγμένες χώρες υπάρχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον επιστημονικό εγγραμματισμό των πολιτών, τον οποίο θεωρούν και ως κύριο σκοπό της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ). Ο επιστημονικός αλφαριθμητισμός, σύμφωνα με τον Roberts (2007), μπορεί να περιλαμβάνει δυο σαφείς ικανότητες: α) την ικανότητα να κατανοεί το άτομο πώς διεξάγεται η επιστημονική έρευνα και τι είδους γνώση αυτή παράγει καθώς και να αξιοποιεί αυτή τη γνώση β) την ικανότητα να αναπτύσσει λογικά επιχειρήματα και να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για κοινωνικο-επιστημονικά θέματα. Η απόκτηση της πρώτης ικανότητας σχετίζεται με την κατανόηση της ΦΦΕ αλλά η σχέση της ΦΦΕ με την επιχειρηματολογία και τη λήψη αποφάσεων σε κοινωνικο-επιστημονικά θέματα δεν είναι ξεκάθαρη και απαιτείται παραπέρα έρευνα, αφού έχουν βρεθεί διάφορα είδη σχέσεων μεταξύ τους (Leung, Wong, & Yung, 2015); Sadler, Chambers & Zeidler, 2004).

Η επαρκής κατανόηση της ΦΦΕ όμως είναι πολύ σημαντικός σκοπός για τη διδασκαλία των ΦΕ. Παρόλα αυτά το τι θα πρέπει να μάθουν οι μαθητές για την ΦΦΕ έχει προκαλέσει μια εκτενή συζήτηση και αντιπαράθεση μεταξύ των ειδικών η οποία σχετίζεται με τους τρόπους που η κοινότητα της Διδακτικής των ΦΕ ορίζει την ΦΦΕ και η οποία υφίσταται συνεχώς αλλαγές. Ορισμένοι ερευνητές υιοθετούν την άποψη για την κατανόηση της ΦΦΕ, «να γνωρίζει κάποιος πώς λειτουργούν οι ΦΕ» (Wellington & Ireson, 2008; Clough, 2011). Αρκετοί έχουν συμφωνήσει σε μια ‘επικρατούσα’ άποψη για την ΦΦΕ, η οποία περιλαμβάνει κάποιες κοινές όψεις που αφορούν στην ΦΦΕ και

προτείνουν τις εν λόγω όψεις για τη διδασκαλία σε προ-κολεγιακούς μαθητές. Ενδεικτικά αναφέρω μερικές από αυτές όπως, «οι επιστημονικοί νόμοι και οι θεωρίες είναι διακριτές μορφές γνώσης» και «η επιστημονική γνώση επηρεάζεται από τα πολιτισμικά πλαίσια στα οποία αναπτύσσεται» για τον Lederman (2007), αντίστοιχα «νόμοι και θεωρίες σχετίζονται αλλά είναι διακριτά είδη επιστημονικής γνώσης» και «υπάρχουν ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές στην επιστήμη» για τον McComas (2008) και για τον Niaz (2009) «οι νόμοι και οι θεωρίες υπηρετούν διαφορετικούς ρόλους στην επιστήμη και οι θεωρίες δεν μπορούν να γίνουν νόμοι ακόμα και με περαιτέρω απόδειξη» και «οι επιστημονικές ιδέες επηρεάζονται από τα κοινωνικά και ιστορικά περιβάλλοντα». Επίσης για τον Niaz (2009) «οι ΦΕ είναι αβέβαιες/ επιρρεπείς στο λάθος» ενώ για τον Lederman (2007) «η επιστημονική γνώση δεν είναι ποτέ απόλυτη ή βέβαιη αλλά αβέβαιη και υπόκειται σε αλλαγή». Η εν λόγω προσέγγιση έχει αναφερθεί ως ‘γενικές όψεις’ της ΦΦΕ και σύμφωνα με αυτήν, υπάρχουν μερικές γενικές όψεις της Φύσης των ΦΕ, οι οποίες μπορούν αποτελεσματικά να διδαχθούν στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σπουδών για τις ΦΕ. Αυτές περιλαμβάνουν διαστάσεις της φύσης της επιστημονικής γνώσης και των ερευνητικών μεθόδων καθώς και των διαδικασιών με τις οποίες αυτή η γνώση παράγεται (Kampourakis, 2016a).

Κάποιοι άλλοι ερευνητές αμφισβητούν την εννοιολόγηση και προσέγγιση των ‘γενικών όψεων’ της ΦΦΕ επειδή δεν λαμβάνει υπόψη τις διαφορές μεταξύ των επιστημονικών κλάδων. Οι Irzik & Nola (2011) προτείνουν την εννοιολόγηση και προσέγγιση της ‘οικογενειακής ομοιότητας’ για την ΦΦΕ (αφορά στην ιδέα ότι τα μέλη μιας οικογένειας μπορεί να μοιάζουν σε κάποιες πλευρές ενώ σε κάποιες άλλες δεν μοιάζουν), η οποία μπορεί να συλλάβει καλύτερα τη δυναμική της ΦΦΕ με τις τέσσερις κατηγορίες: α) τη διαδικασία της διερεύνησης, β) τους σκοπούς και τις αξίες, γ) τις μεθόδους και τον μεθοδολογικό κανόνα και δ) τα προϊόντα.

Σύμφωνα με τον Allchin (2012), δηλώσεις όπως «οι Φυσικές Επιστήμες είναι Α» ή «οι Φυσικές Επιστήμες είναι Β» δίνουν μια ανεπαρκή περιγραφή της ΦΦΕ ενώ σύμφωνα με τον van Dijk (2011), κρύβουν την ετερογένεια των ΦΕ και προτείνει να ερευνήσουμε τις διαφορετικές φύσεις των ΦΕ και να προσέξουμε τις διαφορές και τις ομοιότητες των ανεξάρτητων επιστημών. Ο Matthews (2012) προτείνει να χρησιμοποιηθούν τα χαρακτηριστικά των Φυσικών Επιστημών αντί της ΦΦΕ που βασίζεται στην ιδέα ότι τα περισσότερα από τα στοιχεία της ‘επικρατούσας’ άποψης χρειάζεται να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν περισσότερο φιλοσοφικά και ιστορικά για να είναι χρήσιμα στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Προτείνει ένα κατάλογο με δεκαοχτώ χαρακτηριστικά των ΦΕ τα οποία θα πρέπει να συζητηθούν με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές.

Ο Kampourakis (2016a) ενώ αναγνωρίζει τη σημαντικότητα των παραπάνω κριτικών, υποστηρίζει την εισαγωγή των ‘γενικών όψεων’ της ΦΦΕ στη διδασκαλία της με βάση την αποτελεσματικότητά τους, όπως προκύπτει από την εμπειρική έρευνα σχετικά με τις απόψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών αλλά και τις απόψεις των μαθητών. Θεωρεί μια ικανοποιητική λύση, την επιλογή να διδαχθούν πρώτα οι μαθητές τις κοινές

και 'γενικές όψεις' της ΦΦΕ και στη συνέχεια να προχωρήσουν σε ειδικές όψεις της ΦΦΕ. Σε αυτό το πλαίσιο η εννοιολόγηση για την ΦΦΕ των 'γενικών όψεων' και της 'οικογενειακής ομοιότητας' λειτουργούν ως συμπληρωματικές και συνεχείς.

Όμως, τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν ΦΕ και οι μαθητές δεν κατέχουν μια επαρκή κατανόηση της ΦΦΕ (Deng et al., 2011; Lederman & Lederman, 2014). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αποτελεσματική διδασκαλία της ΦΦΕ, σύμφωνα με μια μελέτη που εστίασε στις διδακτικές πρακτικές είκοσι έξι προσοντούχων εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι διδάσκουν με διερεύνηση και με βάση την ΦΦΕ αλλά δεν συνέβαινε αυτό στη διδακτική τους πρακτική (Capps & Crawford, 2013). Μια άλλη έρευνα εντόπισε την διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ΦΦΕ και των πρακτικών τους στη σχολική τάξη (Bartos & Lederman, 2014). Αλλά και οι μαθητές συχνά έχουν εναλλακτικές απόψεις για πολλές όψεις της ΦΦΕ (Lederman, 1992; McComas, 1998) οι οποίες σχηματίζουν τη βάση για μια λανθασμένη αντίληψη το τι είναι Φυσικές Επιστήμες, πώς λειτουργούν και τι μπορούν να πετύχουν.

Ο Clough (2006) πρότεινε ότι ένα πλαίσιο εννοιολογικής αλλαγής βοηθάει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν για μια ουσιαστική κατανόηση της ΦΦΕ η οποία μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα περιβάλλοντα. Εξηγεί ότι η σαφής και αναστοχαστική διδασκαλία της ΦΦΕ είναι σημαντική αλλά αναγνωρίζει τα πρόσθετα θέματα που παρουσιάζονται για την αποτελεσματική διδασκαλία της ΦΦΕ. Επισημαίνει ότι είναι γνωστές οι εναλλακτικές απόψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών και προτείνει να ερευνηθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της προσέγγισης της εννοιολογικής αλλαγής των απόψεων. Παρόμοια άποψη διατυπώνει και ο Kampourakis, (2006b) ότι μπορεί να ξεκινήσει η διδασκαλία της ΦΦΕ από τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών και όχι από τι πρέπει να γνωρίζουν οι μαθητές μας για την ΦΦΕ. Απλά θα πρέπει να ξεκινήσει έρευνα για τη σκέψη των μαθητών για την ΦΦΕ με μεγαλύτερη λεπτομέρεια επειδή σε αυτό το πεδίο δεν υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα.

Οι Cofre et al.(2019) στην προσπάθειά τους να συμβάλλουν στη συζήτηση για το πώς μπορεί να διδαχθεί η ΦΦΕ πραγματοποίησαν την επισκόπηση πενήντα δυο μελετών σε εννέα περιοδικά που περιελάμβαναν τα δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των συμμετεχόντων (μαθητών, φοιτητών και εν ενεργεία εκπαιδευτικών) για την ΦΦΕ πριν και μετά την διδακτική παρέμβαση και διαπίστωσαν ότι: κάποιες όψεις της ΦΦΕ (η εμπειρική βάση των ΦΕ, η παρατήρηση, το συμπέρασμα και η δημιουργικότητα) ήταν περισσότερο κατανοητές από άλλες (αβεβαιότητα, θεωρίες και νόμοι και κοινωνική και πολιτισμική ενσωμάτωση), στο πλαίσιο διαφορετικών δραστηριοτήτων που ελάμβαναν χώρα σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα για μαθητές, φοιτητές και εκπαιδευτικούς. Η εν λόγω επισκόπηση δίνει μια θετική προοπτική για το μέλλον, αφού διαπιστώνει ότι είναι δυνατή η ΦΦΕ να διδαχθεί από τους πιο μικρούς μαθητές μέχρι τους έμπειρους δασκάλους αλλά υπάρχει ακόμα πολύ δουλειά που πρέπει να γίνει για να εντοπιστεί το

καλύτερο μοντέλο για τη διδασκαλία της ΦΦΕ. Υπάρχουν όμως ακόμα αρκετά ερωτήματα τα οποία πρέπει να απαντηθούν και να ερευνηθούν συστηματικά.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν Φυσικές Επιστήμες στο Δημοτικό Σχολείο για τη ΦΦΕ.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη ΦΦΕ αποτέλεσε μέρος της υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος με σκοπό να συμβάλλουμε στη βελτίωση τόσο της κατανόησης της ΦΦΕ όσο της βελτίωσης των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Με βάση όσα αναφέραμε για τις 'γενικές όψεις' της εννοιολόγησης της ΦΦΕ και για την αποτελεσματική διδασκαλία της ΦΦΕ η οποία μπορεί να αρχίσει με τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της εννοιολογικής αλλαγής, υιοθετούμε την εν λόγω άποψη για τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Προκειμένου να ερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αξιοποιήσαμε ένα ερωτηματολόγιο με επτά ερωτήσεις κλειστού τύπου η κάθε μια περιελάμβανε από οχτώ έως εννέα επιλογές εκ των οποίων οι τρεις για κάθε ερώτηση ήταν: α) δεν καταλαβαίνω, β) δεν γνωρίζω πολλά για αυτό το γνωστικό αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή και γ) καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη. Ειδικότερα αξιοποιήσαμε τις κάτωθι ερωτήσεις: 1) «Τι είναι κατά την άποψή σας οι Φυσικές Επιστήμες;», 2) «Τι κάνει τις ΦΕ (ή μια επιστημονική περιοχή, όπως η Φυσική, η Βιολογία κ.λπ.) να διαφέρουν από άλλες γνωστικές περιοχές έρευνας (θρησκεία, φιλοσοφία);», 3) «Όταν οι επιστήμονες ερευνούν τη φύση, λέγεται ότι ακολουθούν την επιστημονική μέθοδο», 4) «Οι επιστημονικές ανακαλύψεις συμβαίνουν ως αποτέλεσμα μιας σειράς ερευνών, η κάθε μια από τις οποίες βασίζεται σε μια προηγούμενη και αυτή οδηγεί λογικά σε μια επόμενη», 5) «Όταν οι επιστήμονες αναπτύσσουν νέες θεωρίες ή νόμους, είναι ανάγκη να κάνουν ορισμένες υποθέσεις σχετικά με τη φύση. Αυτές οι υποθέσεις πρέπει να είναι σωστές για να αναπτύσσονται οι ΦΕ σωστά», 6) «Οι επιστήμονες που έχουν εκπαιδευτεί σε διαφορετικές χώρες έχουν διαφορετικούς τρόπους όταν εξετάζουν ένα επιστημονικό πρόβλημα. Αυτό σημαίνει ότι η κουλτούρα μιας χώρας μπορεί να επηρεάσει τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν» και 7) «Οι επιστήμονες ΔΕΝ πρέπει να κάνουν λάθη στη δουλειά τους επειδή αυτά τα λάθη επιβραδύνουν την προαγωγή των ΦΕ».

Στην έρευνα συμμετείχαν ενενήντα τρεις εκπαιδευτικοί ΠΕ70 της περιοχής Αττικής που δίδασκαν (ΦΕ) στη Ε' και ΣΤ' τάξη Δημοτικού. Οι εξήντα επτά ήταν γυναίκες και οι είκοσι έξι άνδρες. Οι εξήντα πέντε δήλωσαν ως σπουδές μόνον το βασικό πτυχίο, οι δεκατέσσερις μάστερ, οι δέκα τρεις δήλωσαν άλλο (που αφορούσε κυρίως το Διδακταλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης) και ένας δήλωσε περισσότερα από ένα μάστερ.

Ερευνητικά αποτελέσματα και σχόλια

Αναλύοντας τις επιλογές των εκπαιδευτικών, παρουσιάζουμε ανά ερώτηση το ποσοστό των εκπαιδευτικών που επέλεξαν την κάθε επιλογή.

Στην ερώτηση 1: «Τι είναι κατά τη γνώμη σας οι Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ);» οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε ποσοστά ως εξής: α) 12,09% 'οι ΦΕ είναι διαδικασία αναζήτησης της αλήθειας. Δεν είναι συλλογή από αναμφισβήτητες αλήθειες', που σχετίζεται με την αβεβαιότητα της επιστήμης β) 33,33% 'οι ΦΕ είναι μία αντικειμενική, λογική και επαναλαμβανόμενη προσπάθεια για να κατανοήσουμε τις αρχές και τους νόμους που υφίστανται στο φυσικό κόσμο', που αφορά μια γενική όψη των ΦΕ για τη λογική, τις μεθόδους και τους κανόνες στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης (McComas, 2008) γ) 2,15% 'οι ΦΕ μπορούν να αποδείξουν οτιδήποτε, να λύσουν οποιοδήποτε πρόβλημα, ή να απαντήσουν οποιαδήποτε ερώτηση', πρόκειται για μια εναλλακτική άποψη σε σχέση με την αποδεκτή, σύμφωνα με την οποία η επιστήμη δεν μπορεί να απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις (McComas, 2008), δ) 27,88% οι ΦΕ ενδιαφέρονται πρωταρχικά για να κατανοήσουν πώς λειτουργεί ο φυσικός κόσμος, που αφορά στην εννοιολόγηση για ΦΕ του (Clough, 2011), ε) 1,08% 'οι ΦΕ ασχολούνται με πολλές αβεβαιότητες' σύμφωνα με τον (Niaz, 2009), στ) 12,09% 'οι ΦΕ είναι μια αυτο-διορθούμενη περιοχή του επιστητού. Τέτοιες διορθώσεις μπορεί να πάρουν ένα μεγάλο χρονικό διάστημα αλλά καθώς η επιστημονική γνώση αναπτύσσεται η πιθανότητα για να γίνουν ουσιώδη σφάλματα ελαττώνεται', πρόκειται για την άποψη του (McComas, 2008) σύμφωνα με την οποία η επιστημονική γνώση είναι αβέβαιη, χρονοβόρα και αυτοδιορθούμενη καθώς και του (Niaz, 2009) σύμφωνα με τον οποίο, οι ΦΕ είναι αβέβαιες/ επιρρεπείς στο λάθος', ζ) 0% δεν καταλαβαίνω και δεν γνωρίζω πολλά γύρω από αυτό το γνωστικό αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή, θ) 4,30% καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη και ι) 6,50% περισσότερες από μια επιλογές. Μπορούμε να αναφέρουμε μια ικανοποιητική κατανόηση για την εννοιολόγηση των ΦΕ.

Στην ερώτηση 2: «Τι κάνει τις ΦΕ (ή μια επιστημονική περιοχή, όπως η Φυσική, η Βιολογία κτλ) να διαφέρουν από άλλες γνωστικές περιοχές έρευνας (θρησκεία, φιλοσοφία);» οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν σε ποσοστά ως εξής: α) 7,52% 'το κυριότερο που κάνει τη διαφορά μεταξύ των ΦΕ και των άλλων περιοχών είναι ότι οι ΦΕ ακολουθούν μια σειρά αυστηρών κανόνων' που σχετίζεται με την γενική όψη ότι η παραγωγή της επιστημονικής γνώσης μοιράζεται κοινούς παράγοντες, κανόνες και μεθόδους (McComas, 2008), β) 11,82% 'οι ΦΕ βασίζονται σε γεγονότα, δεν είναι ένα πεδίο έρευνας που επιτρέπει την ύπαρξη πολλών γνωμών, προσωπικών προκαταλήψεων ή ατομικών απόψεων' πρόκειται για το ότι οι ΦΕ παράγουν, απαιτούν και αναφέρονται στην εμπειρική απόδειξη (McComas, 2008), γ) 55,91% 'οι ΦΕ βασίζονται σε σταθερά γεγονότα που έχουν αποδειχθεί αντικειμενικά και μπορούν να επαναληφθούν από κάποιον άλλο', που σχετίζεται με την όψη ότι η επιστημονική γνώση είναι εμπειρική και απορρέει από παρατηρήσεις του φυσικού κόσμου (Lederman, 2007), δ) 10,75% 'συγκρινόμενες με τη φιλοσοφία και την θρησκεία, οι ΦΕ απαιτούν οριστικές απαντήσεις

που είναι σωστές ή λανθασμένες', ε) 0% δεν καταλαβαίνω, στ) 11,82% 'δεν γνωρίζω πολλά γύρω από αυτό το γνωστικό αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή' και ζ) 1,08% 'καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη' και η) 1,08% περισσότερες από μια επιλογές. Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθούμε στο ότι το 60% των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι η επιστημονική γνώση είναι εμπειρική και βασίζεται ή απορρέει από τις παρατηρήσεις στον φυσικό κόσμο.

Στην ερώτηση 3: «Όταν οι επιστήμονες ερευνούν τη φύση, λέγεται ότι ακολουθούν την επιστημονική μέθοδο» οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως εξής: α) 1,08% ελέγχουν τις πειραματικές μεταβλητές προσεκτικά δεν αφήνουν χώρο για παρερμηνείες, β) 1,08% θεωρούν ότι υπάρχει μόνον μια επιστημονική μέθοδος, γ) 16,13% 'ελέγχουν και ξαναελέγχουν — αποδεικνύουν κάτι ως σωστό ή λάθος', δ) 5,38% ανακοινώνουν μια θεωρία, τότε σχεδιάζουν ένα πείραμα για να την αποδείξουν, και οι δυο προηγούμενες (γ,δ) σχετίζονται με την γενική όψη που αφορά στις ΦΕ που παράγουν, απαιτούν και βασίζονται στην εμπειρική απόδειξη (McComas,2008), ε) 67,74% κάνουν ερωτήσεις, υποθέσεις, συλλέγουν δεδομένα και συμπεραίνουν', που αφορά μια όψη που βασίζεται στην παρατήρηση, στην πειραματική απόδειξη, τα λογικά επιχειρήματα και σκεπτικισμό (Niaz, 2009) στ) 1,08% 'η επιστημονική μέθοδος είναι μια λογική και ευρέως αποδεκτή για την επίλυση προβλήματος', ζ) 1,08% δεν καταλαβαίνω, η) 1,08% δεν γνωρίζω πολλά γύρω από αυτό το γνωστικό αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή και θ) 2,15% καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη και ι) 4,30% περισσότερες από μια επιλογή. Από τα παραπάνω θα πρέπει να επισημάνουμε ότι μόνον ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι υπάρχει μόνον μια επιστημονική μέθοδος ενώ το 68% των εκπαιδευτικών επέλεξαν τις επιστημονικές διαδικασίες που αφορούν στην επιστημονική διερεύνηση (ερωτήσεις, υποθέσεις, συλλογή δεδομένων, συμπεράσματα).

Στην ερώτηση 4: «Οι επιστημονικές ανακαλύψεις συμβαίνουν ως αποτέλεσμα μιας σειράς ερευνών, η κάθε μια από τις οποίες βασίζεται σε μια προηγούμενη και αυτή οδηγεί λογικά σε μια επόμενη» οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν: α) 6,50% 'συνήθως οι επιστημονικές ανακαλύψεις είναι αποτέλεσμα μιας λογικής σειράς ερευνών. Αλλά οι ΦΕ δεν είναι πλήρως λογικές. Υπάρχει ένα στοιχείο δοκιμής και σφάλματος στη διαδικασία', β) 66,66% 'μερικές επιστημονικές ανακαλύψεις είναι τυχαίες ή είναι το απρόβλεπτο προϊόν του πραγματικού ερευνητικού σκοπού τον οποίο έχει ο επιστήμονας. Ωστόσο μερικές ανακαλύψεις είναι το αποτέλεσμα μιας σειράς ερευνών οι οποίες χτίστηκαν λογικά η μία πάνω στην άλλη', πρόκειται για μια περίπτωση από τις γενικές όψεις της ΦΦΕ, γ) 0% 'οι επιστημονικές ανακαλύψεις δεν συμβαίνουν ως αποτέλεσμα μιας λογικής σειράς ερευνών, επειδή οι ανακαλύψεις συχνά είναι το αποτέλεσμα της τοποθέτησης μαζί μη συσχετιζόμενων πληροφοριών', δ) 7,52% 'οι επιστημονικές ανακαλύψεις δεν συμβαίνουν ως αποτέλεσμα μιας λογικής σειράς ερευνών, επειδή οι ανακαλύψεις συμβαίνουν ως αποτέλεσμα μιας ευρύτερης ποικιλίας μελετών οι οποίες αρχικά δεν είχαν τίποτα να κάνουν η μια με τη άλλη, αλλά συμβαίνει να συσχετίζονται η μία με την άλλη κατά απρόβλεπτους τρόπους' πρόκειται για εναλλακτική άποψη, ε) 3,22% 'Δεν καταλαβαίνω', στ) 1,08% 'Δεν γνωρίζω πολλά γύρω από αυτό το γνωστικό

αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή', ζ) 2,15% Καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη και η) 12,90% περισσότερες από μια επιλογές. Είναι ενδιαφέρον ότι το 67% των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν ότι στην επιστημονική διερεύνηση ακολουθείται μια σειρά λογικών διαδικασιών αλλά και ότι εμφανίζονται και τυχαίες ή απρόβλεπτες ανακαλύψεις γεγονόσ που αφορά την αβεβαιότητα των ΦΕ καθώς και ότι η παραγωγή της επιστημονικής γνώσης μοιράζεται κοινούς παράγοντες, κανόνες, λογική σκέψη και μεθόδους.

Στην ερώτηση 5: «Όταν οι επιστήμονες αναπτύσσουν νέες θεωρίες ή νόμους, είναι ανάγκη να κάνουν ορισμένες υποθέσεις σχετικά με τη φύση (για παράδειγμα, ότι η ύλη είναι φτιαγμένη από άτομα). Αυτές οι υποθέσεις πρέπει να είναι σωστές για να αναπτύσσονται οι ΦΕ σωστά» οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν: α) 3,22% 'Επειδή οι σωστές υποθέσεις είναι αναγκαίες για να έχουμε σωστές θεωρίες και νόμους, διαφορετικά οι επιστήμονες θα χάνουν το χρόνο τους και την προσπάθειά τους χρησιμοποιώντας λανθασμένες θεωρίες και νόμους', πρόκειται για εναλλακτικές απόψεις για την ΦΦΕ β) 2,15% 'διαφορετικά, η κοινωνία θα είχε σοβαρά προβλήματα τέτοια όπως ανεπαρκή τεχνολογία και επικίνδυνα χημικά προϊόντα,' πρόκειται για εναλλακτικές απόψεις γ) 6,45% 'Επειδή οι επιστήμονες κάνουν έρευνα για να αποδείξουν τις υποθέσεις τους σωστές πριν προχωρήσουν στην εφαρμογή τους', δ) 49% 'Αυτό εξαρτάται. Μερικές φορές η επιστήμη χρειάζεται σωστές υποθέσεις για να αναπτύσσεται. Αλλά μερικές φορές η ιστορία έδειξε ότι οι μεγάλες ανακαλύψεις έγιναν διαψεύδοντας μια θεωρία και μαθαίνοντας από τις λανθασμένες της υποθέσεις', ε) 33,33% 'Αυτό δεν πειράζει. Οι επιστήμονες πρέπει να κάνουν υποθέσεις σωστές ή λανθασμένες πριν να αρχίσουν μια έρευνα. Η ιστορία έχει δείξει ότι μεγάλες ανακαλύψεις έγιναν διαψεύδοντας μια θεωρία και μαθαίνοντας από τις λανθασμένες της υποθέσεις', πρόκειται και στις δυο παραπάνω περιπτώσεις για απαντήσεις που αναφέρονται στην περίπτωση των γενικών όψεων ότι δεν υπάρχει μόνον ένα τρόπος να διερευνάς τις ΦΕ και συνεπώς μη καθολικός, σαν συνταγή, βήμα-βήμα να ακολουθείται η επιστημονική' (Niaz, 2009), στ) 1,08% 'Οι επιστήμονες δεν κάνουν υποθέσεις. Ερευνούν μια ιδέα για να ανακαλύψουν εάν η ιδέα είναι σωστή. Δεν υποθέτουν ότι αυτή η ιδέα είναι σωστή', ζ) 1,08% 'Δεν καταλαβαίνω', η) 'Δεν γνωρίζω πολλά γύρω από αυτό το γνωστικό αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή', θ) 1,08% 'Καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη' και ι) 2,15 περισσότερες από μια επιλογές. Μπορούμε να διαπιστώσουμε σε ποσοστό 83% των εκπαιδευτικών έδωσαν απαντήσεις που επιβεβαιώνουν μια γενική όψη που αφορά στις ΦΕ οι οποίες είναι αβέβαιες ή επιρρεπείς στο λάθος.

Στην ερώτηση 6: «Οι επιστήμονες που έχουν εκπαιδευτεί σε διαφορετικές χώρες έχουν διαφορετικούς τρόπους όταν εξετάζουν ένα επιστημονικό πρόβλημα. Αυτό σημαίνει ότι η κουλτούρα μιας χώρας μπορεί να επηρεάσει τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν» οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν ως εξής: Η χώρα κάνει τη διαφορά: α) 19,35% 'Επειδή η εκπαίδευση και η κουλτούρα επηρεάζουν όλες τις πλευρές της ζωής, συμπεριλαμβανομένου και του τρόπου σκέψης γύρω από ένα επιστημονικό πρόβλημα', πρόκειται για απαντήσεις που αναφέρονται στις 'γενικές όψεις' σύμφωνα με τον Niaz, (2009) οι επιστημονικές ιδέες επηρεάζονται από τα κοινωνικά τους και ιστορικά τους

περιβάλλοντα, β) 4,30% 'Επειδή κάθε χώρα έχει ένα διαφορετικό τρόπο για τη διδασκαλία των ΦΕ. Ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται οι επιστήμονες να λύνουν προβλήματα κάνει τη διαφορά για τα συμπεράσματα στα οποία αυτοί καταλήγουν', γ) 9,67% 'Επειδή η κυβέρνηση μιας χώρας και η βιομηχανία της θα χρηματοδοτήσουν προγράμματα ΦΕ που ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Αυτό επηρεάζει τι θα σπουδάσει ο επιστήμονας', δ) 22,58% 'Εξαρτάται. Ο τρόπος με τον οποίο μια χώρα εκπαιδεύει τους επιστήμονές της μπορεί να κάνει τη διαφορά. Αλλά άλλοι επιστήμονες εξετάζουν τα προβλήματα με το δικό τους ατομικό τρόπο που βασίζεται σε προσωπικές απόψεις', πρόκειται για απαντήσεις που αναδεικνύουν κατά ένα μέρος το υποκειμενικό στοιχείο της επιστημονικής γνώσης (Lederman, 2007) ή την γενική όψη ότι η επιστήμη έχει ένα υποκειμενικό στοιχείο (McComas, 2008) ενώ κατά ένα άλλο μέρος αποδέχονται την επίδραση της πολιτιστικής κουλτούρας που εκπαιδεύονται οι επιστήμονες. Η χώρα δεν κάνει τη διαφορά: ε) 18,27% 'Επειδή οι επιστήμονες εξετάζουν τα προβλήματα με το δικό τους μοναδικό τρόπο αδιαφορώντας για τη χώρα στην οποία αυτοί εκπαιδεύτηκαν', οι απαντήσεις αφορούν εναλλακτικές απόψεις των εκπαιδευτικών στ) 4,30% 'Επειδή οι επιστήμονες σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιούν την ίδια επιστημονική μέθοδο η οποία τους οδηγεί σε παρόμοια συμπεράσματα, πρόκειται για εναλλακτικές απόψεις. ζ) 0%, 'Δεν καταλαβαίνω', η) 1,08% 'Δεν γνωρίζω πολλά γύρω από αυτό το γνωστικό αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή' θ) 3,22% 'Καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη' και ι) 17,20% περισσότερες από μια επιλογές αν και ζητήθηκε να απαντήσουν σε μόνον μια. Μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών κατανόησαν την όψη της ΦΦΕ, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση και η κουλτούρα των επιστημόνων μπορεί να επηρεάσει την εξέταση ενός επιστημονικού προβλήματος και εμφανίζονται εναλλακτικές απόψεις σε σχέση με τις οποίες τα πολιτισμικά πλαίσια δεν επηρεάζουν την επιστημονική γνώση.

Στην ερώτηση 7: «Οι επιστήμονες δεν πρέπει να κάνουν λάθη στη δουλειά τους επειδή αυτά τα λάθη επιβραδύνουν την προαγωγή των ΦΕ» οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν: α) 1,08% 'Τα λάθη επιβραδύνουν την πρόοδο των ΦΕ. Λανθασμένη πληροφόρηση μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα. Εάν οι επιστήμονες δεν διορθώσουν άμεσα τα λάθη στα αποτελέσματα που κατέληξαν, τότε οι ΦΕ δεν προοδεύουν', β) 3,22% 'Τα λάθη επιβραδύνουν την προαγωγή των ΦΕ. Οι νέες τεχνολογίες και ο εξοπλισμός περιορίζουν τα λάθη, βελτιώνοντας την ακρίβεια των μετρήσεων και με αυτόν τον τρόπο οι ΦΕ θα αναπτυχθούν γρηγορότερα', τα λάθη δεν μπορούν να αποφευχθούν: γ) 4,30% 'Έτσι οι επιστήμονες ελαττώνουν τα λάθη με το να ελέγχει ο ένας τα αποτελέσματα του άλλου έως ότου επιτευχθεί συμφωνία' η οποία αφορά μια όψη των γενικών όψεων της ΦΦΕ, δ) 54,83% 'Μερικά λάθη μπορούν να επιβραδύνουν την πρόοδο των Φυσικών Επιστημών, αλλά άλλα λάθη μπορεί να οδηγήσουν σε μια καινούρια ανακάλυψη ή να ανοίξουν δρόμο σε μια καινούρια κατεύθυνση. Εάν οι επιστήμονες μαθαίνουν από τα λάθη τους και τα διορθώνουν οι ΦΕ θα αναπτύσσονται', ε) 21,50% 'Τα λάθη πολύ συχνά βοηθούν την ανάπτυξη των ΦΕ. Οι ΦΕ αναπτύσσονται με τον έλεγχο και τη διόρθωση των λαθών του παρελθόντος', και στις δυο περιπτώσεις (δ και ε) τα λάθη μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τα λάθη ως ασυμφωνίες μπορούμε να ισχυριστούμε τις γενικές όψεις,

σύμφωνα με τον Niaz, (2009) που υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη των θεωριών κάποιες φορές βασίζεται σε ασύμφωνες θεμελιώσεις και στο ότι οι ΦΕ είναι αβέβαιες/επιρρεπείς στο λάθος στ) 1,08% 'Δεν καταλαβαίνω', ζ) 2,15% 'Δεν γνωρίζω πολλά γύρω από αυτό το γνωστικό αντικείμενο για να κάνω μια επιλογή', η) 1,08% 'Καμία από αυτές τις επιλογές δεν ταιριάζει απόλυτα με τη βασική μου άποψη' και θ) 10,75% περισσότερες από μια επιλογές. Είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε ικανοποιητικά ποσοστά στο λάθος όχι σαν εμπόδιο στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης αλλά και σαν πλεονέκτημα για εξέλιξη των ΦΕ και συμπεραίνουμε ότι κατανοούν ότι η επιστημονική γνώση δεν είναι ποτέ απόλυτη ή βέβαιη αλλά παρουσιάζει αβεβαιότητα και υπόκειται σε αλλαγές.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τις απόψεις τους σχετικά με την ΦΦΕ διαπιστώνουμε ότι σε υψηλό ποσοστό διατυπώνονται απόψεις που αφορούν όψεις της ΦΦΕ οι οποίες περιλαμβάνονται στις 'γενικές όψεις' της εννοιολόγησης της ΦΦΕ. Ειδικότερα διαπιστώσαμε: 1) μια ικανοποιητική κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς σε ότι αφορά α) στην εννοιολόγηση των ΦΕ, β) στην αβεβαιότητα, τη χρονοβόρα διαδικασία και την αυτο-διορθούμενη όψη της επιστημονικής γνώσης, γ) στην παραγωγή της επιστημονικής γνώσης (διατύπωση ερωτημάτων, υποθέσεων, συλλογή δεδομένων και συμπεράσματα), δ) ότι οι ΦΕ βασίζονται στην εμπειρική απόδειξη και 2) προβλήματα σε ότι αφορά α) στην επίδραση των πολιτισμικών περιβαλλόντων στην επιστημονική γνώση ή καλύτερα στις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές επιρροές των ΦΕ καθώς και στο υποκειμενικό στοιχείο των ΦΕ. Τα ευρήματά μας σε σχέση με τις έρευνες που αναφέραμε στην εισαγωγή διαφοροποιούνται ως προς την καλύτερη κατανόηση της αβεβαιότητας των ΦΕ ενώ οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιρροές των ΦΕ παρουσιάζουν προβλήματα και στους εκπαιδευτικούς της δικής μας έρευνας. Τα συμπεράσματά μας αποτέλεσαν την αφετηρία στο σχεδιασμό του επιμορφωτικού υλικού για τα σεμινάρια των εκπαιδευτικών, ενώ τα αποτελέσματα από τη διεξαγωγή της βελτίωσης των απόψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών θα ανακοινωθούν σε μια άλλη δημοσίευση.

Βιβλιογραφία

- Allchin, D. (2011). Evaluating knowledge of the nature of (whole) science. *Science Education*, 95(3), 518-542.
- Bartos, S.A., & Lederman, N. G.(2014). Teachers' knowledge structures for nature of science and scientific inquiry: Conceptions and classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(9), 1150-1184.
- Capps, D. K., & Crawford, B. A.(2013). Inquiry-based instruction and teaching about nature of science: Are they happening? *Journal of Science Teacher Education*, 24(3), 497-526.

- Clough, M. P. (2011). Teaching and assessing the nature of science: How to effectively incorporate the nature of science in your classroom. *The Science Teacher*, 78(6), 56-60.
- Clough, M.P. (2006). Learners' responses to the demands of conceptual change: Considerations for effective nature of science instruction, *Science & Education*, 15(5), 463-494.
- Cofre, H., Nunaz, P., Santibanez, D., Pavez, J., Valencia, M., Vergana, C. (2019). A Critical Review of Students' and Teachers' Understanding of Nature of Science. *Science & Education*, 28, 205-248.
- Deng, F., Chen, D., Tsai, C., & Chai, C. (2011). Students' views of the nature of science: A critical review of research. *Science Education*, 95, 961-999.
- Irzik, G., & Nola, R. (2011). A family resemblance approach to the nature of science for science education. *Science & Education*, 20(7), 591-607.
- Kampourakis, K. (2006a). The 'General Aspects' Conceptualization as a Pragmatic and Effective Means to Introducing Students to Nature of Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 667-682.
- Kampourakis, K. (2006b). (The Nature (s) of Science (s) and (the) Scientific Method(s). *Science & Education*, 25, 1-2.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N. G. (2007). Nature of science: Past, present, and future. In S. K. Abell, & Abell, & N. G. Lederman (Eds), *Handbook of research on science education* (pp 831-879). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2014). Research on teaching and learning of nature of science. In N. G. Lederman & S. K. Abell (Eds), *Handbook of research on science education* (Vol.II, pp. 600-620). New York: Routledge.
- Leung, J. S. C., Wong, A.S. L., & Yung, B. H. W. (2015). Understandings of nature of science and multiple perspective evaluation of science news by non- science majors. *Science & Education*, 24(7-8), 887-912.
- Matthews, M. R. (2012). Changing the focus: From nature of science (NOS) to features of science (FOS). In M.S Khine (Ed.), *Advances in nature of science research, concepts and methodologies* (pp.3-26). New York: Springer.

- McComas, W. F. (1998). The principal elements of the nature of science: Dispelling the myths. In W. F. McComas (Ed.) *The nature of science in science education: rationales and strategies* (pp. 41-52). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- McComas, W. F. (2008). Seeking historical examples to illustrate key aspects of the nature of science. *Science & Education*, 17(249-263)
- Niaz, M. (2009). *Critical appraisal of physical science as a human enterprise: Dynamics of scientific progress*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds), *Handbook of research on science education* (pp 729-780). Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Sadler, T. D., Chambers, F. W., & Zeidler, D. L. (2004). Student conceptualizations of the nature of science in response to a socioscientific issue. *International Journal of Science Education*, 26(4), 387-409.
- van Dijk, E. (2011). Portraying real science in science communication. *Science Education*, 95, 1086-1100.
- Wellington, J., & Ireson, G. (2008). *Science learning, science teaching*. Abingdon: Routledge.

Διδακτική ενότητα στον αριθμητικό γραμματισμό: Στοχοθεσία, εκπαιδευτικές τεχνικές, εμπόδια στην επικοινωνία-λειτουργία της ομάδας και ενέργειες αντιμετώπισής τους

Σταυρινούδης Σταύρος

*Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, Med Επιστήμες της αγωγής, Υποψήφιος Διδάκτορας
ststavrinoudis@gmail.com*

Περίληψη

Στο εισαγωγικό μέρος της εργασίας γίνεται μία αναδρομή στο πώς γεννήθηκε το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, πώς ήρθε στην Ελλάδα καθώς και στη δομή και τη φιλοσοφία του προγράμματος σπουδών του με ιδιαίτερη μνεία στον αριθμητικό γραμματισμό. Ακολουθώς δίνονται τα γενικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων, καθώς και τα ειδικά ενός τμήματος του Α΄ κύκλου σπουδών για το οποίο σχεδιάζεται μια, περιορισμένης χρονικής διάρκειας, ενότητα στον αριθμητικό γραμματισμό, δομημένη σε υποενότητες καθορισμένου εύρους, στόχων και τεχνικών. Τέλος γίνεται περιγραφή εμποδίων που εμφανίζονται στην επικοινωνία και λειτουργία της ομάδας καθώς και τρόποι αντιμετώπισής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: αριθμητικός γραμματισμός, διδακτικές τεχνικές, ομάδα, εμπόδια

Εισαγωγή

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η περιγραφή της ενότητας «οι αριθμοί μέσα από τη γεωμετρία ή μέσα στη γεωμετρία». Εντάσσεται στο πρόγραμμα του αριθμητικού γραμματισμού του Α΄ κύκλου σπουδών σε Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας. Η διάρκεια της είναι 16 διδακτικές ώρες και επιδιώκει την καλλιέργεια σχετικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, που χρειάζονται οι εκπαιδευόμενοι για να λειτουργήσουν σε προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον. Παρουσιάζονται τα εμπόδια που εμφανίζονται κατά την διδακτική πράξη στο πεδίο της επικοινωνίας και της λειτουργίας της ομάδας καθώς και οι ενέργειες του εκπαιδευτή στην προσπάθεια του να τα αντιμετωπίσει.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα

Ο όρος Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ) κάνει την πρώτη του εμφάνιση στο «Λευκό Βιβλίο για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Εκμάθηση, Προς την Κοινωνία της Γνώσης» με σκοπό την άμβλυνση του κοινωνικού χάσματος ανάμεσα στην ευημερούσα κοινωνική τάξη που κατέχει τη γνώση και την τάξη που δεν την κατέχει και αντιμετωπίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Προτάθηκε από τη Γαλλίδα Επίτροπο Edith Cresson, στη στρατηγική της προώθησης της δια βίου εκπαίδευσης. Στόχο είχε την προσφορά μιας δεύτερης ευκαιρίας στους ενήλικες που ως μαθητές διέρρευσαν από το τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, λόγω κοινωνικό-οικονομικών κυρίως παραγόντων (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Η Ελλάδα υιοθετεί την πρόταση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) και θεσμοθετεί με το Νόμο 2525/97, ΦΕΚ Α' 188/23-09-97 (Ν. 2525, 1997) το ΣΔΕ ως ένα ευέλικτο πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων που ξεκινά να λειτουργεί πιλοτικά το 2000 (Χατζηθεοχάρους, 2010· Παυλίδου, 2012). Σήμερα η λειτουργία των ΣΔΕ διέπεται από τον «Κανονισμό οργάνωσης και λειτουργίας των ΣΔΕ βάση της Υπουργικής Απόφασης 5953/2014 - ΦΕΚ 1861/Β'/08-07-14 ως ευέλικτο-καινοτομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνολικής διάρκειας 18 μηνών (δύο 9μηνα) με σκοπό «τη συνολική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων και την πληρέστερη συμμετοχή τους στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι, καθώς και την αποτελεσματικότερη συμμετοχή τους στο χώρο της εργασίας» και με την επιτυχή ολοκλήρωσή του να πιστοποιείται με τίτλο ισότιμο με το απολυτήριο γυμνασίου (Υ.Α. 5953, 2014).

Το Πρόγραμμα Σπουδών στα ΣΔΕ

Στο πρόγραμμα σπουδών του έχει υιοθετηθεί η αντίληψη των πολυγραμματισμών¹. Έτσι μετατοπίζεται το κέντρο εστίασης, από τις κατατασσόμενες σε γνωστικά αντικείμενα ακαδημαϊκές γνώσεις, στις ανάγκες του εκπαιδευομένου πρωτίστως αλλά επιπροσθέτως και σε αυτές της τοπικής κοινωνίας, της εποχής και της αγοράς εργασίας (Χοντουλίδου, 2003, σελ. 76-77· Ανάγνου & Νικολοπούλου, 2007, σελ. 51). Αυτό επιτυγχάνεται με τη διενέργεια τόσο άμεσων, όσο και έμμεσων μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Ματσαγκούρας, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε κάθε ΣΔΕ, στηριζόμενοι στο πλαίσιο των προδιαγραφών των σπουδών που ορίζουν οι φορείς του Υπουργείου Παιδείας που εποπτεύουν τη Διά Βίου Μάθηση, συνδιαμορφώνουν το περιεχόμενο των σπουδών και προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, τις προσδοκίες, τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων, τα κίνητρα τους και τους μελλοντικούς τους στόχους (Πιπίνος & Σάββας, 2010).

Αριθμητικός Γραμματισμός

Ένας εκ των γραμματισμών είναι ο αριθμητικός, με το πρώτο πρόγραμμά σπουδών του, να εφαρμόζεται στα ΣΔΕ της Ελλάδας το 2003 (Λεμονίδης & Μαραβελάκης, 2014). Γενικός σκοπός του συγκεκριμένου γραμματισμού σε ένα ΣΔΕ είναι η προώθηση και η ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων σε ικανότητες όπως:

- να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν αλλαγές και εξελίξεις της καθημερινής πραγματικότητας και να διαθέτουν το κατάλληλο επίπεδο μαθηματικών γνώσεων-ικανοτήτων-δεξιοτήτων, για να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές,

¹ «Ο βασικός πυρήνας του προγράμματος σπουδών συγκροτείται από: α. τον Γλωσσικό Γραμματισμό (ελληνική γλώσσα) β. τον Αριθμητικό Γραμματισμό γ. τον Πληροφορικό Γραμματισμό δ. τον Γλωσσικό Γραμματισμό (αγγλική γλώσσα) ε. τον κοινωνικό γραμματισμό στ. τον Επιστημονικό Γραμματισμό ζ. τον Περιβαλλοντικό Γραμματισμό η. την Πολιτισμική-Αισθητική Αγωγή». Υπουργική Απόφαση 5953/2014, άρθρο 4, παράγρ. 3 (ΦΕΚ Β' 1861/08-07-2014)

- να διατυπώνουν κατάλληλες ερωτήσεις και να λαμβάνουν αποφάσεις που συμβάλουν στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων μαθηματικού φορμαλισμού (Λεμονίδης, 2010).

Χαρακτηριστικά Ενήλικων Εκπαιδευομένων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διακρίνονται από γενικά χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους. Συγκεκριμένα έρχονται στην εκπαίδευση με διαμορφωμένους στόχους, διαθέτοντας γνώσεις και ευρύ φάσμα εμπειριών και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, βάση αποκρυσταλλωμένων προσδοκιών, αναζητώντας την ενεργητική συμμετοχή, ως απόρροια της χειραφέτησης και της τάσης τους για αυτοκαθορισμό. Βάση των ικανοτήτων, των εμπειριών και των χαρακτηριστικών που διαθέτουν, διαμορφώνουν προσωπικούς τρόπους και στρατηγικές μάθησης, στη λογική της εξελισσόμενης διεργασίας ανάπτυξης. Ταυτοχρόνως, ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, υποχρεώσεις, δεσμεύσεις καθώς και μηχανισμοί άμυνας σε παγιωμένες αντιλήψεις και συνήθειες, εμποδίζουν τη μάθησή τους (Χατζηθεοχάρους, 2010).

Η ομάδα των 15 εκπαιδευομένων, που φοιτά στον Α΄ κύκλο ενός ΣΔΕ που εδρεύει στην πρωτεύουσα νησιού του Βορειοανατολικού Αιγαίου και στο οποίο, ο ερευνητής εργάζεται ως εκπαιδευτής του αριθμητικού γραμματισμού, εκτός των παραπάνω γενικών χαρακτηριστικών έχει και αξιοσημείωτα ειδικά χαρακτηριστικά. Τα εννιά άτομα είναι γυναίκες (ποσοστό 60%), με μέση ηλικία τα 39 έτη, και τα έξι άνδρες, (ποσοστό 40%), με μέση ηλικία τα 33 έτη. Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό είναι η παραγωγική ηλικία που καταγράφεται και στα δύο φύλα. Σε ότι αφορά την οικογενειακή κατάσταση στις γυναίκες οι έξι (ποσοστό 67%) είναι έγγαμες με παιδιά ενώ το αντίστοιχο ποσοστό που καταγράφεται στους άντρες είναι 50%. Όσον αφορά την απασχόληση των εκπαιδευομένων, αυτή ποικίλλει από μαθητή σε μαθητή. Ένα σημαντικό μέρος των ανδρών ασχολείται μόνιμα, ή περιστασιακά, με οικοδομικές εργασίες και επικουρικά, με αγροτικές εργασίες. Στις γυναίκες σημαντικό ποσοστό εργάζεται ως πωλητές, σε καταστήματα οικοδομικών υλικών, παράλληλα με την επικουρική αγροτική ενασχόληση.

Σχεδιασμός Διδακτικής Ενότητας

<u>Τίτλος διδακτικής ενότητας:</u> Οι Αριθμοί μέσα από ή μέσα στη Γεωμετρία
<u>Διάρκεια διδακτικής ενότητας:</u> 16 διδακτικές ώρες
<u>Εκπαιδευτικός σκοπός:</u> Απόκτηση α. γνώσεων από την τροχιά της Γεωμετρίας, του Χώρου και των Μετρήσεων, β. καλλιέργεια σχετικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων και στάσεων, που χρειάζεται το άτομο για να λειτουργήσει σε προσωπικό, οικογενειακό, κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον.

Εκπαιδευτικοί στόχοι: Οι εκπαιδευόμενοι, με την ολοκλήρωση της διδακτικής ενότητας, να είναι σε θέση:

1. να εφαρμόζουν τη γεωμετρία σε εμπειρικές καταστάσεις
2. να διακρίνουν και να εφαρμόζουν γεωμετρικές ιδιότητες στην καθημερινότητα
3. να ονομάζουν, να ορίζουν, να ταξινομούν τα γεωμετρικά σχήματα και να γνωρίζουν τις ιδιότητές τους
4. να επιλέγουν κατάλληλα εργαλεία και κατάλληλες μονάδες μέτρησης, να πραγματοποιούν μετρήσεις και να τις αξιοποιούν δευτερογενώς με τον ενδεδειγμένο τρόπο.

Τίτλος Υποενότητας	Χρονική Διάρκεια	Εκπαιδευτικοί στόχοι υποενότητας	Εκπαιδευτικές τεχνικές υποενότητας
1. Σύσταση, γνωριμία και δέσιμο της ομάδας	1 διδακτική ώρα	α. Αλληλεπίδραση ανάμεσα σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους καθώς και μεταξύ των εκπαιδευομένων. β. Θεμελίωση σχέσεων, ανάπτυξη της συμμετοχής και της συνεργασίας των μελών. γ. Οικοδόμηση σεβασμού, αλληλοεκτίμησης, εμπιστοσύνης και ασφάλειας.	<u>Αυτοπαρουσίαση:</u> Ο εκπαιδευτής αυτοπαρουσιάζεται στην ομάδα. <u>Γνωριμία σε ζευγάρια:</u> Οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε ζευγάρια και το κάθε μέλος του ζευγαριού παίρνει από το άλλο μέλος μια σύντομη συνέντευξη, βάση της οποίας το παρουσιάζει στην ομάδα.

2. Διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών και καταγραφή προσδοκιών των εκπαιδευομένων	2 διδασκτικές ώρες	Ο εκπαιδευτής: α. κατανοεί το κοινωνικό, εργασιακό, προσωπικό πλαίσιο στο οποίο δρα ο εκπαιδευόμενος β. καταγράφει το αρχικό επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων του ως αφετηρία της μαθησιακής πορείας.	α. Συζήτηση-επεξεργασία <u>σε υποομάδες εργασίας</u> μικρού αριθμού ερωτήσεων ανοικτού τύπου που θέτει ο εκπαιδευτής. Ανακοίνωση των απαντήσεων στην ολομέλεια. Διαλογική διαδικασία προς τη σύνθεση των κοινών στόχων και προσδοκιών. β. Διενέργεια ήπιων διαγνωστικών τεστ για την αποτύπωση του γνωστικού υπόβαθρου των εκπαιδευομένων.
3. Διαμόρφωση μαθησιακού συμβολαίου	1 διδασκτική ώρα	Ως κοινή συνισταμένη του φορέα που οργανώνει το πρόγραμμα, του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων γίνεται: α. Αποτύπωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων. β. Ορισμός των κοινών στόχων της διδακτικής ενότητας. γ. Προσδιορισμός των κανόνων λειτουργίας που διέπουν την ομάδα: εκπαιδευτής-εκπαιδευόμενοι.	<u>Καταιγισμός ιδεών:</u> α. Ο εκπαιδευτής καταγράφει στον πίνακα τις απόψεις των υποομάδων. β. Ζητά το σχολιασμό και την αξιολόγηση των απόψεων που έχουν κατατεθεί. γ. Προσπαθεί να τις ταξινομήσει σε κατηγορίες, να τις αξιοποιήσει, να τις συνθέσει και να τις συνδέσει με τους στόχους της ενότητας.

Προβολή γεωμετρικών σχημάτων και χαρακτηριστικών τους μέσα από έργα τέχνης όπως αγγεία της γεωμετρικής εποχής, τον Παρθενώνα, την Πυραμίδα του Χέοπα, έργα των Pablo Picasso (πχ Girl with a boat) και Kazimir Malevich (πχ Airplane Flying).	4 διδακτικές ώρες	α. Εξοικείωση με τις έννοιες σημείο, ευθεία, ημιευθεία, ευθύγραμμο τμήμα και τις σχετικές θέσεις δύο ευθειών. β. Αναγνώριση & ονομασία βασικών επιπέδων (τετράγωνο, τρίγωνο, παραλληλόγραμμο, τραπέζιο, κύκλος κτλ) & στερεών (κύβος, παραλληλεπίπεδο, σφαίρα, κύλινδρος, πυραμίδα κτλ) σχημάτων καθώς και των χαρακτηριστικών τους (πλευρές, γωνίες, ύψος, διάμεσος, διχοτόμος, κορυφές, έδρες, ακμές κτλ).	<u>Εισήγηση</u> σε συνδυασμό με <u>Ερωτήσεις-Απαντήσεις</u>: Ο εκπαιδευτής, προβάλλοντας τις εικόνες των έργων τέχνης, εισηγείται συγκεκριμένες, απαραίτητες-βασικές, γεωμετρικές έννοιες. Συγχρόνως κάνει χρήση της μαιευτικής τεχνικής, υποβάλλοντας ερωτήσεις προς τους εκπαιδευόμενους και σε δεύτερο χρόνο, ενθαρρύνει τη διατύπωση ερωτήσεων από τους εκπαιδευόμενους.

5. Μέτρηση γωνιών. Μέτρηση μήκους, υπολογισμός περιμέτρου, εμβαδού και όγκου και αντίστροφη διαδικασία με χρήση των τεσσάρων πράξεων.	4 διδακτικές ώρες	α. Μέτρηση γωνιών με το μοιρογνωμόνιο και σχεδίαση γωνιών γνωστού μέτρου. Αθροισμα συμπληρωματικών, παραπληρωματικών και γωνιών τριγώνου. β. Μέτρηση πλευράς και ακτίνας και υπολογισμός περιμέτρου & εμβαδού επιπέδων σχημάτων καθώς και εμβαδού εξωτερικής επιφάνειας & όγκου στερεών.	<u>Εισήγηση-Επίδειξη</u> σε συνδυασμό με <u>Προσομοίωση - Παίξιμο</u> <u>Ρόλων</u> Ο εκπαιδευτής χρησιμοποιώντας κατάλληλο οπτικό υλικό (πχ από το χώρο της οικοδομής-οικοδομικών υλικών) εισηγείται τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις (πχ τύπους υπολογισμού εμβαδού-όγκου) και επιδεικνύει τη διαδικασία των μετρήσεων (γωνιών & μηκών) και την αξιοποίηση αυτών. Τη διαδικασία την επαναλαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι με την τεχνική της Προσομοίωσης-Παίξιμο Ρόλων με θέμα από το ίδιο πεδίο (οικοδομή-εμπόριο οικοδομικών υλικών).
6. Εφαρμογή των αποκτηθέντων γνώσεων στον επαγγελματικό χώρο.	4 διδακτικές ώρες	Εφαρμογή στο χώρο του πεδίου: των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων που έχουν αποκομίσει οι εκπαιδευόμενοι, από τις υποενότητες που προηγήθηκαν · στόχος η καλύτερη εμπέδωσή τους και η εφαρμογή τους στην πράξη.	<u>Μελέτη Περίπτωσης</u> Η ομάδα επισκέπτεται αρχικά μία οικοδομή, όπου καταγράφει συγκεκριμένες ανάγκες οικοδομικών υλικών και ακολουθώντας μια μάντρα οικοδομικών υλικών, για να τις ικανοποιήσει.

Εμπόδια-δυσλειτουργίες στην επικοινωνία-λειτουργία της ομάδας και ενέργειες προς την αντιμετώπισή τους

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας εκπαιδευτικής ομάδας, αποτελούμενης από τον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους, διαμορφώνει, τόσο μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευομένου όσο και μεταξύ των εκπαιδευομένων, την ποιότητα της επικοινωνίας, το βαθμό διευκόλυνσης της λειτουργία της, καθώς και την πορεία εξέλιξης της όλης μαθησιακής διεργασίας (Λευθεριώτου, 2014). Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτής καλείται να εντοπίσει τα προβλήματα που προκαλούν δυσλειτουργία της ομάδας και να τα αντιμετωπίσει.

Το πρώτο εμπόδιο που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτής είναι η εσφαλμένη προσωπική άποψη που φέρει αρχικά ο κάθε εκπαιδευόμενος για την ομάδα, ως αποτέλεσμα διαμόρφωσης προγενέστερων εμπειριών και βιωμάτων. Αυτές οι προσωπικές απόψεις έρχονται να συνθέσουν την εμπειρία της ομάδας ως συνόλου σε λανθασμένες και άτοπες παραδοχές (Γκιάστας, 2008). Προγενέστερες οδυνηρές ή απογοητευτικές εμπειρίες έρχονται, ως μια «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», να κρίνουν την παρούσα ομάδα με παρόμοιο τρόπο, ενώ οι συνθήκες είναι διαφορετικές (Jaques, 2004). Ο εκπαιδευτής καλείται να αποσαφηνίσει το πώς θα δημιουργηθεί το συμβόλαιο λειτουργίας της ομάδας και με κατάλληλες δράσεις, να περάσει το μήνυμα ότι η ομάδα δεν είναι μόνο μια συνάθροιση ανθρώπων αλλά επιπροσθέτως πρέπει να φέρει χαρακτηριστικές ιδιότητες όπως:

- Συλλογική αντίληψη των μελών
- Πίστη για ικανοποίηση ατομικών αναγκών μέσω της ομάδας
- Κοινοί στόχοι που φέρνουν κοντά τα μέλη της ομάδας
- Αλληλεξάρτηση, αλληλεπίδραση, συνοχή και κοινωνική οργάνωση (Jaques, 2004).

Ένα δεύτερο εμπόδιο, που αποτελεί τροχοπέδη για την αποτελεσματική επικοινωνία μέσα στην ομάδα, είναι οι λανθασμένες και άτοπες παραδοχές που έχει μέλος της ομάδας για άλλα μέλη, που βασίζονται σε μια αρχική εντύπωση για τα μέλη αυτά (Jaques, 2004). Ο εκπαιδευτής υποχρεούται να δώσει τη δυνατότητα και τα κατάλληλα ερεθίσματα ώστε τα μέλη της νεοσυσταθείσας ομάδας να αφιερώσουν τον πρόποντα χρόνο και την πρόπουσα ενέργεια για να γνωριστούν μεταξύ τους, να κατανοήσουν την αποστολή της ομάδας και να συνδιαμορφώσουν τρόπους αποτελεσματικής συνεργασίας (Jaques, 2004). Φυσικά, όταν τα μέλη μιας ομάδας γνωριστούν καλά και ξέρει ο καθένας τι περιμένει από τον άλλον, εγκυμονεί ο κίνδυνος εντός την ομάδα να εμφανιστούν υποομάδες υπό μορφή «κλίκας». Ο εκπαιδευτής δεν πρέπει σε αυτό το σημείο να αφήσει να τον κυριεύσει ο φόβος. Πρέπει να δει με συμπάθεια την υποομάδα, να επικοινωνήσει μαζί της, να καλλιεργήσει και να ενισχύσει την επικοινωνία της με την υπόλοιπη ομάδα, ώστε σταδιακά αυτή να χάσει τη δυναμική της και να επιτευχθεί ή πλήρης ενσωμάτωση (Γκιάστας, 2008· Jaques, 2004).

Κατά τη διάρκεια του κύκλου μιας εκπαιδευτικής περιόδου και ιδιαίτερα στο στάδιο των πρώιμων συναντήσεων, εμφανίζονται συγκρουσιακά περιστατικά μεταξύ των εκπαιδευομένων, με αποτέλεσμα ο εκπαιδευτής να καλείται να διαχειριστεί και να εξομαλύνει την κατάσταση. Προληπτικά, ο εκπαιδευτής μπορεί να κάνει χρήση του «κύκλου της σύγκρουσης», όπου μέσω της σταδιακής ανάπτυξης της εμπιστοσύνης, προκαλεί την αυθόρμητη εκδήλωση συμπεριφορών που ενοχλούν. Το γεγονός αυτό επιφέρει μια σύγκρουση την οποία αναμένει και την οποία φροντίζει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος να διαχειριστεί, ώστε να βοηθήσει την ομάδα να την ξεπεράσει, βελτιώνοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις και τις δυνατότητες της ομάδας (Γκιάστας, 2008). Ο εκπαιδευτής οφείλει να γνωρίζει ότι η αναβολή δεν είναι σύμμαχος στην επίλυση προβλημάτων ψυχικού και κοινωνικού χώρου και ότι, με αρωγούς την κατανοητική ακρόαση και το λόγο, μπορεί να παρέμβει στοχευμένα και να εγγυηθεί την εκπαιδευτική διαδικασία. Χρήσιμα εργαλεία μπορεί να αποτελέσουν η θετική αναπλαισίωση, προς όλες τις συγκρουόμενες πλευρές και η επισήμανση ότι η διαφορετικότητα δεν καταργεί την ενότητα και την αλληλεγγύη της ομάδας (Γκιάστας, 2008).

Βιβλιογραφία

- Ανάγνου, Ε. & Νικολοπούλου, Β. (2007). *Το Πρόγραμμα σπουδών στα ΣΔΕ: Μια εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας*. Απολογιστικό Συνέδριο ΣΔΕ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο Α. Κόκκος, Ι. Γκιάστας & Ε. Γιαννακοπούλου (επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων: εκπαιδευτικές μεθοδολογίες ομάδας εκπαιδευομένων, τόμος Δ΄*, (221-280). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (1995). *Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση: διδασκαλία και εκμάθηση, προς την κοινωνία της γνώσης*. Λουξεμβούργο: Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Επιτροπής.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες: εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεμονίδης, Χ. & Μαραβελάκης, Π. (2014). *Πρόγραμμα σπουδών του γραμματισμού των μαθηματικών*.
- Λεμονίδης, Χ. (2010). Αριθμητικός ή Μαθηματικός Γραμματισμός. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντουλίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (2^η έκδοση)*, (113-134). Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ.
- Λευθεριώτου, Π. (2014). *Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα: Η περίπτωση της Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ
- Ματσαγκούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία & μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- N. 2525/1997. Ενιαίο λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997).*
- Παυλίδου, Α. (2012). *Ο αριθμητικός γραμματισμός στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.*
- Πιπίνος, Σ. & Σάββας, Ι. (2010). *Οι ενήλικοι μαθητές στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας προτείνουν μαθηματικά προβλήματα της καθημερινότητάς τους, τα οποία επιλύονται μέσα στην τάξη με την χρήση των ΤΠΕ. Πρακτικά 2^{ου} Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας.*
- Υ.Α. 5953/2014. Κανονισμός οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014).*
- Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών σχολείων δεύτερης ευκαιρίας. Πρόγραμμα εκπαίδευσης διάρκειας 25 ωρών. Εκπαιδευτικό υλικό. Αθήνα: Ι.Δ.ΕΚ.Ε.*
- Χοντολίδου, Ε. (2003). Το πρόγραμμα σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντουλίδου (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, (75-80). Αθήνα: ΓΤΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων από το 2000 ως το 2020

Καραγκούνη Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μεταπτυχιακό Εκπαίδευση Ενηλίκων
karagkar@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο περιγράφεται η πορεία της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα από το 2000 ως το 2020. Επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή στις προσπάθειες που έγιναν για συστηματικότερη και πιο οργανωμένη εφαρμογή της στα πλαίσια των Ευρωπαϊκών Οδηγιών. Θα περιγραφούν οι μεταρρυθμίσεις και οι καινοτομίες που επιχειρήθηκαν, στο πλαίσιο των πολιτικο-οικονομικών συνθηκών που τις περιέβαλαν, καθώς και τα λάθη και οι παραλήψεις που ενδεχομένως σημειώθηκαν. Οι αρχικές διακηρύξεις και προσδοκίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που είχαν σαν στόχο την πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου κάθε ηλικίας σε μια κοινωνία δια βίου μάθησης, δέχθηκαν τις ισχυρές επιρροές των διεθνών πολιτικών και οικονομικών αλλαγών, της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου και προσανατολίστηκαν προς μια μονόπλευρη σχεδόν ανάπτυξη του ανθρώπου ως «ανθρώπινου εργατικού δυναμικού», παραβλέποντας σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των υπόλοιπων πτυχών της προσωπικότητάς του. Οι ελληνικές κυβερνήσεις, ως συνήθως, βάδισαν στην ίδια οδό με την Ευρώπη, προσπαθώντας να απορροφήσουν τα κοινοτικά οικονομικά πακέτα, άλλοτε με περισσότερη και άλλοτε με λιγότερη επιτυχία.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση Ενηλίκων, ελεύθερη αγορά, ανθρώπινο κεφάλαιο.

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα στις δεκαετίες του '80 και του '90.

Ο δρόμος προς τη δεκαετία του 2000 στην Εκπαίδευση Ενηλίκων περνάει από τις δεκαετίες του '80 και του '90 με μια περιπετειώδη εξέλιξη του θεσμού.

Η Ελλάδα πρόσφατα πλήρως ενταγμένη (1981) στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (Ε.Ο.Κ.), που μετεξελίχθηκε στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.), ωθήθηκε από την έντονη επίδραση της Ένωσης στο να υιοθετήσει το θεσμό της « δια βίου μάθησης», που είχε υιοθετήσει κι εκείνη. Ήδη αυτός ο θεσμός στην Ευρώπη είχε δεχθεί την επίδραση του νεοφιλελευθερισμού και της παγκοσμιοποίησης από τις Η.Π.Α. Είχε «εμπλουτισθεί» με την άποψη της αναβάθμισης των προσόντων του εργατικού ανθρώπινου δυναμικού, σύμφωνα με τις ανάγκες της ελεύθερης ανταγωνιστικής αγοράς εργασίας. (Βεργίδης & Κόκκος, 2010).

Την τελευταία δεκαετία του 1990 προκύπτει η κατάρρευση των καθεστώτων της Ανατολικής Ευρώπης και η επικράτηση της ελεύθερης αγοράς. Πρόκειται για μια σαφή πορεία προς μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία. Η ραγδαία ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνολογίας με επακόλουθο την απίστευτη ταχύτητα μετάδοσης της πληροφορίας, έκαναν την Ευρωπαϊκή κοινότητα να προσαρμόσει τους στόχους της. Στρέφεται

στο «κεφάλαιο άνθρωπος» και προσπαθεί να «επενδύσει» στην αναμόρφωση και στην προσαρμογή του στις νέες συνθήκες οικονομικής διαβίωσης μέσα στην Κοινότητα. Το πεδίο είναι κατάλληλο για την ανάπτυξη της δια βίου εκπαίδευσης. (Βεργίδης & Πρόκου, 2005, σ: 37).

Η Ευρώπη και συγκεκριμένα το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (ΕΚΤ) χρηματοδοτεί την Ελλάδα με τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ). Λόγω των ευρωπαϊκών πόρων που εισρέουν στην Ελλάδα από τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης (ΚΠΣ) το '80 και το '90 επιτυγχάνεται η βελτίωση της υποδομής και αρχίζουν οι προσπάθειες για Εκπαίδευση Ενηλίκων, αν και χωρίς πρόγραμμα και οργάνωση. Παρατηρείται έλλειψη στρατηγικής και ανισορροπία μεταξύ ποσότητας και ποιότητας προγραμμάτων, σε βάρος της ποιότητας.

Η εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα από το 2000 ως το 2020.

Η Υφήλιος εισέρχεται στη δεκαετία του 2000 και η Ελλάδα δέχεται συστάσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση για υιοθέτηση μιας συνολικής στρατηγικής για τη δια βίου εκπαίδευση, προκειμένου να ενισχυθούν τα προσόντα του εργατικού δυναμικού. Πρέπει να οριστούν σαφείς και ξεκάθαροι στόχοι, να βελτιωθεί περαιτέρω η ποιότητα της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής κατάρτισης. Το δημοσίευμα έδωσε στον Τύπο η αρμόδια Επίτροπος, Άννα Διαμαντοπούλου. (Εφημερίδα «Τα Νέα», 2000), Καπαγιάννη, 2006)

Σε σχετικό με τη Δια βίου μάθηση ψήφισμα, το Συμβούλιο της Ευρώπης, πιστό με τις ιδέες της ελεύθερης αγοράς, επισημαίνει: η Ευρώπη έχει στόχο «τη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων σε μια προοπτική ανάπτυξης του ατόμου, του πολίτη, καθώς και σε κοινωνική ή/ και συνδεδεμένη με την απασχόληση προοπτική». (Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση, Βρυξέλλες, 27/06/2002(Βεργίδης & Πρόκου, 2005, σ: 38).

Την πρώτη δεκαετία του νέου αιώνα, η Ελλάδα συνεχίζει τις προσπάθειες προσαρμογής της εκπαιδευτικής της πολιτικής στις επιταγές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση. Άλλωστε είναι γενικά μια περίοδος προσαρμογής, οικονομικής και πολιτικής, αφού γίνεται προσαρμογή και των οικονομικών δεικτών για την ένταξη της χώρας στο ευρώ. Μεγάλες προσδοκίες και ακόμα μεγαλύτερα οράματα εξαγγέλλονται και υιοθετούνται με λαχτάρα από τους Έλληνες πολίτες, που θέλουν να βιώσουν το αίσθημα του να είσαι Ευρωπαίος όχι μόνο γεωγραφικά, αλλά και οικονομικά. Αυτή τη δεκαετία (2000-2010), με το τέλος της βουτηγμένο στην οικονομική κρίση, γίνονται πολλές προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις και αλλαγές σύμφωνα με τις επιταγές της Κοινότητας. Ως τα μέσα περίπου της δεκαετίας οι προσπάθειες είναι φιλότιμες, αλλά διακρίνουμε την έλλειψη κεντρικής στρατηγικής, που οδηγεί σε αποσπασματικές λύσεις. Παρ' όλα αυτά, πολλές απ' αυτές είναι καινοτόμες και έχουν σα στόχο να διορθώσουν τις παραλήψεις και τις ανακολουθίες προηγούμενων δεκαετιών. Μέσα στις προσπάθειες για εκπαίδευση των ενηλίκων είναι ελάχιστα τα προγράμματα προσωπικής

ανάπτυξης, πολιτιστικής εκπαίδευσης και αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου. Είναι φανερό η στροφή της εκπαίδευσης προς την εξυπηρέτηση της αγοράς εργασίας.

Συγκεκριμένα στο διάστημα 2000-2006 εφαρμόζεται το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση" (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.) του τότε ΥΠΕΠΘ. Είναι ένα Πρόγραμμα του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (2000-2006) για την Ελλάδα και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Αφορά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην Εκπαίδευση και την Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση. Σ' αυτό το πρόγραμμα γίνεται σαφής ο στόχος της κατάρτισης για την απασχόληση και τονίζεται η τάση για διατήρηση και ανάδειξη της πολιπολιτισμικότητας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή και Υπουργείο Παιδείας, 2001, 1, στο Καραλής, (χ.χ.)).

Το 2002 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, (Ν. 2986/2002. άρθρο 6). Σημαντική καινοτομία, με συνέπεια στις προταγές της δια βίου μάθησης, αφού οι εκπαιδευτικοί μέχρι τότε δεν είχαν σημαντική και συστηματική επιμόρφωση. Το ίδιο ισχύει και για το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.), που αναλαμβάνει την επιμόρφωση του προσωπικού της δημόσιας διοίκησης, του ευρύτερου δημόσιου τομέα και της τοπικής αυτοδιοίκησης. Πρόκειται για οργανωμένη προσπάθεια επιμόρφωσης, αφού τις προηγούμενες δεκαετίες είχαν γίνει προσπάθειες αποσπασματικές και χωρίς οργάνωση (Βεργίδης & Πρόκου, 2005).

Το 2003 ψηφίζεται ο νόμος (Ν.3191/2003) για τη δημιουργία Εθνικού συστήματος σύνδεσης της Αρχικής και της συνεχιζόμενης Επαγγελματικής κατάρτισης και εκπαίδευσης με την Απασχόληση (ΕΣΣΕΕΚΑ). «Στόχος ο κάθε πολίτης να μπορεί να πιστοποιεί τα προσόντα και τις επαγγελματικές του δεξιότητες, με προσανατολισμό του συστήματος προς την ανάπτυξη της συμπληρωματικής κατάρτισης και της εξειδίκευσης του εργατικού δυναμικού, σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας». (Βεργίδης & Πρόκου, 2005, σ: 80-81).

Μέσα στην προσπάθεια να κερδηθεί ο χαμένος χρόνος των προηγούμενων δεκαετιών και να διορθωθούν τα λάθη, μερικοί φορείς «ξαναβαπτίζονται». Ανάμεσα στις μετονομασίες, είναι το 2001 και η μετονομασία της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, σε Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΓΓΕΕ) (άρθρο 3, Ν. 2909/2001), στην οποία τώρα υπάγεται το ιδρυμένο από το 1995 Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε). (Αργότερα η παραπάνω Γραμματεία θα κάνει ρεκόρ μετονομασίας, μετονομαζόμενη σε Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (άρθρο 33, Ν. 3699/2008)). Σημαντικότερο δημιούργημά τους είναι τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), πραγματικά καινοτόμα, αν και θεσμοθετήθηκαν την προηγούμενη δεκαετία, αρχίζουν τώρα να λειτουργούν (2000-2001). Κατά την περίοδο 2007-2008 λειτούργησαν συνολικά 48 Σ.Δ.Ε. (Ανάγνου & Βεργίδης, 2008, στο Βεργίδης & Κόκκος, 2010). Είναι μια προσπάθεια καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και βοηθά στην ενεργό συμμετοχή των πολιτών σε όλες τις παραμέτρους της κοινωνικο-οικονομικής, πολιτιστικής και πολιτικής ζωής. Ασχολούνται επίσης με τη Συμβουλευτική γονέων, προσφύγων, Παλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο. Η (ΓΓΕΕ) μαζί με το

Ι.Δ.ΕΚ.Ε. ανέπτυξαν δραστηριότητα και στην στρατηγική της κοινωνικής ένταξης και αντιμετώπισης του αποκλεισμού (εκπαίδευση φυλακισμένων) (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Το 2003 αρχίζει σταδιακά και το πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΣΕΚ), που η ανάγκη εκπαίδευσης εκπαιδευτών είχε επισημανθεί από το 1984. Οι αρχικοί συντελεστές της προσπάθειας αυτής αποτελούν τον πυρήνα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΕΕΕΕ), που ιδρύεται το 2004. Οι συνεχιζόμενες ζυμώσεις στο χώρο οδηγούν το 2006 στην ίδρυση του πανελληνίου συλλόγου εκπαιδευτών ενηλίκων. Πραγματοποιούνται διεθνή συνέδρια και ημερίδες, βιωματικά εργαστήρια και γενικότερα αρχίζει μια θετική ροή εξελίξεων στο θεωρητικό τομέα. Το 2003 λειτουργούν και τα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ), καθώς και οι Σχολές Γονέων. Ήδη από τη δεκαετία του 1990 οι προσπάθειες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στρέφονται από τους πληθυσμούς με χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των ανέργων με πτυχίο και στοχεύουν την κατάρτισή τους στην Πληροφορική (Βεργίδης & Πρόκου, 2005). Καινοτόμο είναι το πρόγραμμα «Ήρων 2» (ΕΣΠΑ 2007-2013), σχεδιασμένο από το (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.) και τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.), συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΣΠΑ 2007-13) και από το Ελληνικό Δημόσιο και ασχολείται με την Εκπαίδευση ενηλίκων στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες.

Άλλη καινοτομία που υποστηρίζεται από το (ΙΔΕΚΕ), είναι η δημιουργία των Κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Κ.Ε.Ε.). Η δημιουργία ίσων ευκαιριών στη γνώση, σε επίπεδο νομού είναι πολύ σημαντική, ιδίως όταν τα προγράμματα των (Κ.Ε.Ε.) απευθύνονται σε όλους τους ενήλικες και τους βοηθούν να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να αναβαθμίσουν τις ήδη κερτημένες (Βεργίδης, Πρόκου, 2005).

Το 2002 ιδρύεται ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ) Ν.2986/2002 (αρθ.6-ΦΕΚ24, τ.Α' – 13/2/02). Είναι νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου. Η επιμόρφωση απευθύνεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Βεργίδης, Πρόκου, 2005).

Από το 1999-2000 αρχίζει να λειτουργεί ο Οργανισμός Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης «Δήμητρα», νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου, που εποπτεύεται από το Υπουργείο Γεωργίας και απευθύνεται σε αγρότες (Ν. 2520/97). Μετά από κατάλληλη επιμόρφωση σε θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις οι αγρότες θα μπορούν να λαμβάνουν το Πράσινο Πιστοποιητικό, που θα αποτελεί κατοχύρωση του επαγγέλματός τους. Είναι ενταγμένο στο ΕΣΠΑ 2014-2020 (ΟΓΕΕΚΑ «ΔΗΜΗΤΡΑ») (Βεργίδης, Πρόκου, 2005).

Το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ) ιδρυμένο στα τέλη της δεκαετίας του '90 Π.Δ67/1997 (ΦΕΚ 61/Α/21-4-1997), πραγματοποίησε για τους αγρότες το 2005 το πρόγραμμα «Ησίοδος» που οδηγούσε σε πιστοποιητικό Δια Βίου Εκπαίδευσης και αποσκοπούσε στη βελτίωση των γνώσεών τους, αλλά και προσπάθεια συμμετοχής τους στον δευτερογενή και τριτογενή τομέα της οικονομίας άρθρο 5, Ν.3369/6-07-2005.

Το ακαδημαϊκό έτος 1999-2000 άρχισε να λειτουργεί το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) με εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ιδρυμένο από το 1997 (Ν. 2552/97), οι φοιτητές του έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, με οικονομική συμμετοχή στο κόστος των σπουδών τους (Βεργίδης, Παναγιωτόπουλος, 2003, στο Βεργίδης, Πρόκου, 2005). Είναι ένας θεσμός που η οικονομική συμβολή των φοιτητών συμβάλει στην μη παροχή ίσων ευκαιριών, αφού δεν μπορούν να προσέλθουν αυτοί που βρίσκονται σε δυσχερή οικονομική θέση.

Η οικονομική κρίση που ξεσπά και στην Ελλάδα από το 2008 και μετά, βρίσκει τη χώρα μας απροετοίμαστη να αντιμετωπίσει τις μεγάλες οικονομικές δυσκολίες. Με ένα τεράστιο χρέος να τη βαραίνει, η χώρα αρχίζει να «χορεύει» στο ρυθμό των μνημονίων. Αυτό σημαίνει βαθιές και ποικίλες αλλαγές σε όλους τους τομείς του δημόσιου και ιδιωτικού βίου των Ελλήνων. Μέγιστη γίνεται η ανάγκη οικονομικών περικοπών, αλλά και μείωσης θέσεων εργασίας, στο δημόσιο και των ιδιωτικό τομέα, συγχωνεύσεως υπηρεσιών. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν εξαιρείται.

Με αφορμή τον εκσυγχρονισμό της Δια Βίου Μάθησης, την ανάγκη συγχωνεύσεων για οικονομικούς λόγους, η κυβέρνηση προχωρεί στη δημιουργία δύο συγχωνεύσεων, τα έτη 2010 και 2011. Πρόκειται για το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) και τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ). Το ΙΝΕΔΙΒΙΜ με την υπ' αριθ. ΚΥΑ 127175/Η/4-11-2011 (ΦΕΚ Β' 2508), και ο ΕΟΠΠΕΠ με την υπ' αριθ. ΚΥΑ 155723/Η/8-12-2010 (ΦΕΚ ΥΟΔΔ 450). Και τα δύο υπάγονται στο Υπουργείο Παιδείας. Ο (ΕΟΠΠΕΠ) προέρχεται από τη συγχώνευση του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Ο.Π.Π.) του Εθνικού Κέντρου Πιστοποίησης Προσόντων (Ε.Κ.Ε.Π.Ι.Σ.) και του Εθνικού Κέντρου Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Κ.Ε.Π.), που είχαν διαμορφωθεί πριν το 2000. Έχει ως στόχο τη δυνατότητα πιστοποίησης προσόντων σε εργαζομένους και ανέργους, ώστε να μπορούν να γίνονται πιο ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας, για μια οικονομία περισσότερο ανταγωνιστική. Στοχεύει σε έναν ενεργό πολίτη, για μια κοινωνία με μεγαλύτερη συνοχή (αναφέρεται στην αρχική ηλεκτρονική του σελίδα).

Το (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) προήλθε από τη συγχώνευση του (ΙΔΕΚΕ) και του (ΕΙΝ) Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΦΕΚ Β 2366 - 20.06.2018). Έχει ως σκοπό την ενασχόληση με τη Νέα Γενιά, τη στήριξη της νεανικής καινοτομίας. Υλοποιεί μαζί με τη ΓΓΔΒΜ το πρόγραμμα ΟΔΥΣΣΕΑΣ, που αφορά την εκπαίδευση υπηκόων από την Ευρωπαϊκή Ένωση ή από τρίτες χώρες, στην ελληνική γλώσσα, την ιστορία και τον πολιτισμό, με σκοπό την καλύτερη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και την εξυπηρέτηση στην καθημερινότητά τους. Άλλη καινοτόμα δράση του (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) είναι οι σχολές γονέων, που έμμεσα προσφέρει πάλι στους νέους. Η σωστές γνώσεις για τη διαπαιδαγώγηση, επηρεάζουν θετικά τη στάση των νέων απέναντι στις δύσκολες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες.

Προηγουμένως, είχε εγκριθεί από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή για το διάστημα (2007-2013) με την αρ. Ε(2007)5634/16-11-07 και τροποποιήθηκε με την αρ.

Ε(2011)8228/18-11-11 το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Δια Βίου Μάθησης (ΕΠΕΔΒΜ). Πρόκειται για (ΕΣΠΑ). Σχετικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων, στοχεύει στην ίση πρόσβαση στη δια βίου εκπαίδευση, χρησιμοποιώντας το κίνητρο για αύξηση της συμμετοχής και στην ανάπτυξη της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (μέσω του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης από Απόσταση (ΚΕ.ΔΒΜ.ΑΠ.). Στο πρόγραμμα προβλέπεται μεταξύ άλλων, η επέκταση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, των κέντρων Εκπαίδευσης Ενηλίκων και του Ανοικτού Πανεπιστημίου, ενίσχυση των Ινστιτούτων Δια Βίου Εκπαίδευσης, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ενισχυμένη διδασκαλία των μειονοτήτων.

Το Κέντρο Δια Βίου Μάθησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων (ΚΕ.ΔΒΜ.ΕΚ,ΕΝ) ήταν ένας άλλος φορέας που είχε σα στόχο του την Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων. Υπαγόταν στη ΓΓΔΒΜ του Υπουργείου Παιδείας, νόμος 2909/2001, άρθρο 3, παρ.2,εδάφιο δ. Αναφερόταν σε εθνικό επίπεδο, αλλά και στον απόδημο Ελληνισμό. Υπέστη τροποποιήσεις, 4499/28-12-2006 και 2673/30-05-2008 και τελικά με την εκπαίδευση Εκπαιδευτών ενηλίκων φαίνεται ότι αποφασίστηκε να ασχοληθεί ο ΕΟΠΠΕΠ, για τον οποίο αναφέραμε παραπάνω. Το Σύστημα Πιστοποίησης Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης, οριστικοποιήθηκε με τη συμμετοχή της ΓΓΔΒΜ και θεσμοθετήθηκε με την Υπουργική Απόφαση αρ. ΓΠ/20082/φεκ β'2844/23-10-2012. Μέχρι το 2006 Εκπαιδευτές Ενηλίκων πιστοποιούνταν από το ΕΚΕΠΙΣ, που συγχωνεύτηκε στον ΕΟΠΠΕΠ. Το (ΙΝΕΔΙΒΙΜ) για το έτος 2013- 2014 δέχθηκε αιτήσεις για Εκπαιδευτές Ενηλίκων Δημοσίων ΙΕΚ, ΣΕΚ, ΣΔΕ. Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως το θέμα της πιστοποίησης και από ποιόν φορέα, των Εκπαιδευτών Ενηλίκων θα χρειαζόταν μεγαλύτερη προσοχή. Πιθανόν η ύπαρξη ενός και μόνον φορέα πιστοποίησης να απλοποιούσε τα πράγματα και να έδινε μεγαλύτερη αξιοπιστία στο θεσμό.

Το 2014 η Ευρωπαϊκή Ένωση εισήλθε σε μια νέα Προγραμματική Περίοδο (2014-2020). Υπογράφηκε το Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης – ΕΣΠΑ (2014-2020). Έχει πρωταρχικό στόχο την επίτευξη μιας έξυπνης «πράσινης» και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης, ώστε η Ευρώπη να βγει ισχυρότερη από την οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση. Είναι στραμμένο, όπως και κάθε προηγούμενο πρόγραμμα, στην ενίσχυση της αγοράς εργασίας και το «φιλικό κλίμα» προς τις επιχειρήσεις, ώστε να προσελκυσθούν επενδύσεις. Ταυτόχρονα αναφέρεται σε βελτιωμένες πολιτικές απασχόλησης και ενεργητική ένταξη στην αγορά εργασίας, που προκύπτει από την σχετική εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων. Άλλες αναφορές γίνονται στους τρόπους απασχόλησης, στη φιλική στάση προς το περιβάλλον και την ορθολογική διαχείριση των πόρων, ώστε να μην προκύψει καταστροφή και τη στήριξη της διοικητικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα, ώστε να επιτευχθεί η πορεία της βιώσιμης ανάπτυξης. Εδώ θα περιλαμβάνεται και η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του δικαστικού συστήματος (Θέση των υπηρεσιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με την ανάπτυξη συμφωνίας εταιρικής σχέσης και προγραμμάτων στην Ελλάδα για την περίοδο 2014-2020, σελ. 22). Επίσης περιλαμβάνονται ο εξορθολογισμός του δημοσιονομικού πλαισίου και η καταπολέμηση της συστηματικής διαφθοράς στο δημόσιο και της παραοικονομίας

(Θέση των υπηρεσιών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με την ανάπτυξη συμφωνίας εταιρικής σχέσης και προγραμμάτων στην Ελλάδα για την περίοδο 2014-2020, σελ. 23).

Συμπεράσματα

Η Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια έκανε την επιλογή να βαδίζει μαζί με την Ευρώπη σε κοινούς δρόμους οικονομικής ανάπτυξης και πολιτισμού. Ήταν μια επιλογή που συνδεόταν με ποικίλους γεωστρατηγικούς και οικονομικούς λόγους. Για τους απλούς Έλληνες πολίτες υπήρχαν και οι συναισθηματικοί λόγοι, που πήγαιναν πίσω στην ελληνική μυθολογία και το μύθο της Ευρώπης. Οι Έλληνες λοιπόν αισθάνονται «σπίτι» τους την Ευρώπη και νιώθουν ασφάλεια τους κόλπους της.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση των λαών και των πολιτισμών, γρήγορα βρέθηκε μπροστά στην αδιασάλευτη πραγματικότητα της ελεύθερης αγοράς και του διεθνούς ανταγωνισμού, που εκπροσωπούσαν κατά κύριο λόγο η Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και η Ιαπωνία και ήταν αναγκασμένη να αντιδράσει, ώστε να μην βρεθεί ουραγός στο «παιχνίδι» της διεθνούς οικονομίας. Γρήγορα λοιπόν αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης και τη συνδέει, όχι τόσο με την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου που επιτυγχάνεται με την αυτομόρφωση και τη δια βίου επιλογή πρόσληψης γνώσης, αλλά με τις ανάγκες της ελεύθερης ανταγωνιστικής οικονομίας. Μ' αυτή την πρώτη παραδοχή – σύνδεση, το επόμενο βήμα είναι επόμενο να γίνει γρήγορα και είναι η αντιμετώπιση του ανθρώπου ως «ανθρώπινο κεφάλαιο». Κατόπιν αυτής της παραδοχής, η γνώση που πρέπει να αποκτήσει το ανθρώπινο δυναμικό των επιχειρήσεων της ελεύθερης παγκοσμιοποιημένης αγοράς, είναι κάθε φορά συγκεκριμένη και συνδέεται με τις ανάγκες της αγοράς. Ο άνθρωπος μέσα σ' αυτά τα πλαίσια οφείλει δια βίου να προσλαμβάνει την εκπαίδευση εκείνη που θα τον καταστήσει ανταγωνιστικό στην αγορά εργασίας και δεν θα τον θέσει στο περιθώριο. Άρα στενή σύνδεση δια βίου εκπαίδευσης και απασχόλησης. Είναι φανερό ότι οι προθέσεις και οι επιθυμίες του ατόμου περνούν σε δεύτερη μοίρα, μαζί με την αρχικά διακηρυγμένη ανθρώπινη ολοκλήρωση μέσω της κοινωνίας της γνώσης. Αυτό είναι από τις αρνητικές συνέπειες της ελεύθερης παγκοσμιοποιημένης αγοράς.

Παρ' όλες τις προσπάθειες για δια βίου εκπαίδευσης για όλους, μεγάλα ποσοστά ανθρώπων δεν κατορθώνουν να την προσεγγίσουν και διευρύνεται ένα χάσμα μεταξύ των ατόμων με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης και εκείνων με χαμηλό, που κινδυνεύουν να περάσουν στην μακρόχρονη ανεργία. Χάσμα επίσης παρατηρείται μεταξύ των νεότερων ατόμων που μπορούν να κατακτήσουν υψηλά επίπεδα γνώσης με διευρυμένες σπουδές και των μεγαλύτερων σε ηλικία που δεν έχουν για πολλούς λόγους τη δυνατότητα και την αντοχή να τους ανταγωνιστούν και κινδυνεύουν επίσης να μείνουν στο εργασιακό περιθώριο.

Στην Ελλάδα η εκκίνηση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων ξεκίνησε με μικρά βήματα που τα χαρακτήριζε η αβεβαιότητα που δίνει η έλλειψη κεντρικού συντονισμού και οργάνωσης. Οι κυβερνήσεις έστω κι αν αντιπροσώπευαν διαφορετικές πολιτικές τάσεις,

μοιάζει σα να είχαν την ίδια αμφιβολία αν κάτι τέτοιο χρειάζεται να εφαρμοστεί στην Ελλάδα. Η έλλειψη πίστης στο σκοπό της δια βίου μάθησης, οδήγησε στην καθυστέρηση της σωστής και έγκαιρης εφαρμογής του. Αυτό εξηγεί και την μικρή έλλειψη πρωτοβουλιών για προσαρμογή των ευρωπαϊκών διακηρύξεων στην ελληνική πραγματικότητα. Η αξιοποίηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων δεν έγινε έγκαιρα και με τον καλύτερο τρόπο στο παρελθόν και δόθηκε αφορμή για δυσπιστία εκ μέρους της Ένωσης.

Η τήρηση και από την Ελλάδα της τακτικής στενής σύνδεσης της δια βίου μάθησης με την αγορά εργασίας προκάλεσε τα ίδια αρνητικά αποτελέσματα με την υπόλοιπη Ευρώπη. Κυρίως το χάσμα εκπαίδευσης μεταξύ των ηλικιών σε συνδυασμό με την έλευση της οικονομικής κρίσης έφεραν την ανεργία σε πολλούς ανθρώπους μεγαλύτερης ηλικίας και συνεπώς σε απόγνωση με αρνητικές και μη αναστρέψιμες συνέπειες.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες οι προσπάθειες που έγιναν ήταν περισσότερο συντονισμένες και οργανωμένες, όμως η Ελλάδα βρέθηκε στον τυφώνα της οικονομικής κρίσης, που διεύρυνε τα χάσματα λόγω έλλειψης οικονομικών δυνατοτήτων. Άλλωστε η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση των ενηλίκων (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), γίνεται εξ αρχής με την καταβολή ενός σεβαστού ποσού για το κόστος των σπουδών, κάτι που απέκλειε και αποκλείει πολλούς από το να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικοί, όπως τους θέλει η ελεύθερη αγορά, διευρύνοντας το χάσμα.

Καθώς οι εξελίξεις τρέχουν και πολλές φορές είναι απρόβλεπτες, η Ελλάδα μετά την οικονομική κρίση βρισκόταν στην ευχάριστη θέση της αναμονής για ανάκαμψη και ανάπτυξη. Το αιφνίδιο γεγονός της ελεύσεως της πανδημίας θα επηρεάσει, άγνωστο ακόμα πόσο, τις οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα, όπως και στην Ευρώπη με άγνωστες συνέπειες και για την Δια βίου Μάθηση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βεργίδης, Δ. & Κόκκος, Α. (2010) *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. & Πρόκου, Ε. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στοιχεία Κοινωνικο-οικονομικής Λειτουργίας και Θεσμικού Πλαισίου*. τ Α', Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ηλεκτρονικό βιβλίο

Καραλής, Θ. (χ.χ.). *ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ*- Εισαγωγικό κείμενο.

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/PN1453/dve.pdf>

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευση Ενηλίκων: <http://www.gsae.edu.gr/>

Καπαγιάννη Φωτεινή (2006) «*Η Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Ελλάδα: Ιστορική εξέλιξη και σύγχρονη πραγματικότητα – πτυχιακή μελέτη*». <http://estia.hua.gr:8080/dspace>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων: <http://minedu.gov.gr/>

Νομοθεσία Ευρωπαϊκής Ένωσης :<http://europa.eu/>

Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.). *Εκπαίδευση Ενηλίκων στην Απόκτηση Βασικών Δεξιοτήτων στις Νέες Τεχνολογίες (ΗΡΩΝ-2)*
<http://www.gsae.edu.gr/en/heron>

Οργανισμός Γεωργικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Κατάρτισης και Απασχόλησης «ΔΗΜΗΤΡΑ»

<https://www.espa.gr/el/Pages/DictionaryFS.aspx?item=332>

INEΔIBIM

<https://www.inedivim.gr/sites/default/files/2018-06-20-fek-b-2366.pdf>

https://www.inedivim.gr/sites/default/files/fek-2011-11-04-b-2508_3.pdf

ΕΟΠΠΕΠ

<https://eoppep.gr/index.php/el/eoppep/identity>

<http://www.opengov.gr/ypepth/?p=1509>

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης: Πρόγραμμα «Οδυσσέας»

<http://www.gsae.edu.gr/en/press/275--lr-l-r>

Εταιρικό Σύμφωνο για το Πλαίσιο Ανάπτυξης – ΕΣΠΑ(2014-2020)

http://www.edulll.gr/wp-content/uploads/2012/12/PA_ESPA_2014_2020.pdf

ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΕΥΡΩΠΗ 2020 *Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη*

https://www.espa.gr/elibrary/%CE%95%CE%95_2020.pdf

ΣΥΣΤΗΜΑ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΜΗ ΤΥΠΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

<https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-2844-2012-systhma-pistopoihshs-ekpaidevtnw-enhlikwn-klimaka.pdf>

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Νόμος 3699/2008, άρθρο 33

<https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/n3699-2008/arthro-33-nomos-3699-2008>

Επιχειρησιακά προγράμματα Δια Βίου Μάθησης: αρ. Ε(2007)5634/16-11-07 και τροποποιήθηκε με την αρ. Ε(2011)8228/18-11-11

<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A7%CF%81%CE%AE%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%82%CE%80%CF%81%CF%8C%CF%87%CE%B5%CE%B9%CF%81%CE%BF>

Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης: Πρόγραμμα α-γροτών «*Ησίοδος*»

<http://www.gsae.edu.gr/en/press?start=105>

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.)

http://www.oepek.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=49&Itemid=74

Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.)

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3191-2003.html>

Ψήφισμα του Συμβουλίου της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση, Βρυξέλλες, 27/06/2002.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52004XG0430(01)&from=EL)

Η Τηλεκπαίδευση στον χώρο της Τριτοβάθμιας εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Μία βιβλιογραφική επισκόπηση

Μιχαλάκης Κωνσταντίνος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Msc Σπουδές στην Εκπαίδευση, konmichalakis@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια βιβλιογραφική επισκόπηση στην ελληνική βιβλιογραφία με κύριο θέμα τη διερεύνηση των αντιλήψεων των διδασκόντων και των διδασκομένων που συμμετείχαν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον χώρο της τριτοβάθμιας, και εξετάζεται ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων και των αντιλήψεων τους για τα τεχνολογικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τηλεκπαίδευσης που εκλαμβάνουν ως κρίσιμα για την αποτελεσματική περαίωση του μαθήματος. Τα πορίσματα της παρούσας μελέτης κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι εν γένει ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σε προγράμματα τηλεκπαίδευσης, και ως σημαντικότερα τεχνολογικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τηλεκπαίδευσης οι συμμετέχοντες χαρακτηρίζουν τα στοιχεία εκείνα που φέρνουν πιο κοντά τη συντελούμενη στα πλαίσια της τηλεκπαίδευσης μάθηση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Η εργασία αποτελεί τμήμα μιας πιο εκτεταμένης έρευνας.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τηλεκπαίδευση, σύγχρονη τηλεκπαίδευση, ασύγχρονη τηλεκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η τεχνολογική πρόοδος που επετεύχθη τα τελευταία χρόνια επέτρεψε τη διασύνδεση εκατοντάδων εκατομμυρίων ανθρώπων σε όλο τον κόσμο με σκοπό την παροχή πληροφόρησης και εκπαίδευσης (Hodge, Tucker, Williams, 2004) με καταλυτικό τον ρόλο του Διαδικτύου βάσει του οποίου επετράπη ο μετασχηματισμός χρήσεων και κοινωνικών πρακτικών που σχετίζονται με τις διάφορες υπηρεσίες του Διαδικτύου προς μια εκπαιδευτική και παιδαγωγική λειτουργία (Φιλιππίδη, 2008).

Η έλευση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στον χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επέτρεψε την ανάπτυξη καινοτόμων μορφών επικοινωνίας όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, οι πλατφόρμες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας, η τηλεδιάσκεψη και γενικότερα περιβάλλοντα μάθησης που στηρίζονται στο Διαδίκτυο (Παναγιωτακόπουλος & Βεργίδης, 2005).

Οι νέες αυτές μορφές επικοινωνίας περιγράφονται από την επιστημονική κοινότητα με τον όρο **τηλεκπαίδευση**, ο οποίος χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει την εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται **από απόσταση** με τη χρήση σύγχρονων

Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), μέσω του Διαδικτύου (Κρητικού, Σταυρουλάκη, & Κατιδιώτης, 2006).

Ο Σκοπός και η Σημαντικότητα της Παρούσας Έρευνας

Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η αποτίμηση της αξίας της τηλεεκπαίδευσης (ως προς τον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων και τα κρίσιμα τεχνολογικά χαρακτηριστικά για την περαίωση του μαθήματος), ως εργαλείου παροχής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στον χώρο της τριτοβάθμιας, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσω των αντιλήψεων των διδασκόντων και των διδασκόμενων, μέσα από μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.

Στο πλαίσιο της προβληματικής που αναπτύχθηκε ως εδώ, η παρούσα μελέτη κρίνεται σημαντική, **διότι** στοχεύει στο να αναδείξει τις απόψεις και τις στάσεις των κατεξοχήν ενδιαφερομένων για τη μαθησιακή διαδικασία που συντελείται με τη χρήση των ΤΠΕ, γεγονός που θα βοηθήσει στην καταγραφή και την αξιολόγηση των αναγκών τους ούτως ώστε αυτές να λαμβάνονται υπόψη στον προγραμματισμό και τον **σχεδιασμό** του περιεχομένου της μάθησης με τρόπο που να τις ικανοποιεί.

Συλλογή Δεδομένων

Οι εργασίες οι οποίες μελετήθηκαν ως προς το ζητούμενο αυτό επελέγησαν βάσει των εξής κριτηρίων: τη **συνάφεια** των εργασιών με το επίμαχο θέμα, την **ποιότητα** αυτών (αν δηλαδή πρόκειται για δημοσιευμένες εργασίες πχ. σε κάποιο αναγνωρισμένο επιστημονικό περιοδικό) καθώς και το αν η εκάστοτε εργασία περιείχε όλες τις ενότητες που απαιτούνται για τη συγγραφή και τη δημοσίευσή της όπως εισαγωγή, πλήρης μεθοδολογία (δείγμα, όργανα και μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν), ερευνητικός σχεδιασμός, αποτελέσματα, συζήτηση, συμπεράσματα και βιβλιογραφία (Παπαδημητρίου, 2011).

Προκειμένου για την ευκολότερη κατανόηση του περιεχομένου της παρούσας μελέτης, οι εν λόγω εργασίες κωδικοποιήθηκαν με βάση τη χρονολογία εκπόνησής τους από την προγενέστερη προς τη μεταγενέστερη καθώς και το είδος του μοντέλου τηλεεκπαίδευσης το οποίο αφορούν (σύγχρονη, Σ – ασύγχρονη, Α). (Πίνακας 1).

Πίνακας 1 Κωδικοποίηση Ερευνών

α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ - ΕΤΟΣ	α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ-ΕΤΟΣ
1Α	ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ. Μ., ΒΑΣΙΛΑΚΗΣ.Κ, ΨΑΡΡΟΣ Μ, - 2004-2005.	1Σ	ΜΑΤΘΑΙΟΥ. Μ., ΜΟΥΖΑΚΗΣ Χ., ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ. Ι, - 2001
2Α	ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ. Μ., ΨΑΡΡΟΣ Μ, ΛΙΟΔΑΚΗΣ Γ, ΒΑΣΙΛΑΚΗΣ.Κ, - 2005	2Σ	ΜΟΥΖΑΚΗΣ . Χ., ΜΠΑΛΑΟΥΡΑΣ. Π., ΡΟΥΣΣΑΚΗΣ. Ι, ΜΑΤΘΑΙΟΥ. Δ.- 2004

α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ - ΕΤΟΣ	α/α	ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ-ΕΤΟΣ
3Α	ΓΙΑΝΝΕΛΟΥ Ο. (2005).	3Σ	HADZILACOS T., PAPADAKIS S., ROSSIOU E. - 2004
4Α	ΛΙΩΤΣΙΟΣ Κ., ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗΣ Σ., ΠΟΜΠΟΡΤΣΗΣ Α. 2006	4Σ	ΜΟΥΖΑΚΗΣ Χ. & ΜΠΑΛΑΟΥΡΑΣ Π.-2006
5Α	ΦΙΛΙΠΠΙΔΗ ΑΝΔΡΟΜΑΧΗ- 2008	5Σ	ΜΗΛΙΩΡΙΤΣΑΣ Ε. & ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ Ε.- 2007
6Α	ΚΑΤΣΙΔΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ - 2009	6Σ	ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΑΚΗΣ,Κ., ΒΑΣΙΛΑΚΗΣ,Κ. 2008
		7Σ	ΜΗΛΙΩΡΙΤΣΑΣ Ε., ΓΕΩΡΓΙΑΔΗ Ε. -2009
		8Σ	ΜΑΥΡΟΕΙΔΗΣ ΗΛΙΑΣ - 2009

Η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης

Ο σκοπός για τον οποίο συντάσσεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση είναι στην πραγματικότητα διττός και αφορά α) την προσπάθεια μιας οργανωμένης καταγραφής της ερευνητικής περιοχής που εξετάζεται, προκειμένου να αναδείξουμε την υπάρχουσα επιστημονική γνώση που διαθέτουμε για το θέμα αυτό και β) την ανάδειξη των κρίσιμων τεχνικών ζητημάτων που εμπλέκονται σε αυτή προκειμένου να επισημανθούν καλές ή λιγότερο καλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στο υπό διερεύνηση γνωστικό αντικείμενο (Βασιλειάδης, 2007; Γκίος, 2007).

Αναφορικά με την πραγμάτωση του **πρώτου σκέλους**, ενδείκνυται η ομαδοποίηση των δημοσιευμένων εργασιών σε επί μέρους θέματα προκειμένου για την καλύτερη οργάνωση του υπό μελέτη υλικού και της εξαγωγής κοινών χαρακτηριστικών ανά ομάδα (Βασιλειάδης, 2007). Το μεθοδολογικό εργαλείο που κρίνεται κατάλληλο για την επιτυχία αυτού του στόχου είναι η **μέθοδος της θεματικής ανάλυσης**. Με τη μέθοδο αυτή εξετάζεται το περιεχόμενο των υπό μελέτη εργασιών και τα δεδομένα που είναι σχετικά με το στόχο της εργασίας οργανώνονται, ομαδοποιούνται και κωδικοποιούνται σε κατηγορίες έτσι ώστε το περιεχόμενο τους να μπορεί να καταγραφεί αντικειμενικά και συστηματικά για να είναι δυνατή η ποιοτική αλλά και η ποσοτική ανάλυσή τους (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999 όπ. ανάφ. στην Μπεβούδα, 2008).

Οι θεματικές κατηγορίες ανάλυσης του υλικού – Τα ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας μελετήσει ενδελεχώς το περιεχόμενο των εργασιών οι οποίες προκρίθηκαν για να συμπεριληφθούν στην παρούσα μελέτη, οι κύριες θεματικές κατηγορίες ανάλυσης οι οποίες αναδύθηκαν και οι οποίες ταυτίζονται με τους ερευνητικούς άξονες της παρούσας μελέτης είναι οι εξής :

- *Ο βαθμός ικανοποίησης των συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση μοντέλων τηλεκπαίδευσης για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας*

- *Οι τεχνολογικοί παράμετροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται με τη χρήση μοντέλων τηλεκπαίδευσης τις οποίες οι συμμετέχοντες εκλαμβάνουν ως σημαντικές.*

Με βάση τις ευρείες αυτές κατηγορίες θεματικής ανάλυσης, το υπό μελέτη υλικό κωδικοποιήθηκε σε επιμέρους θεματικές υπο-κατηγορίες οι οποίες συνιστούν τα **ερευνητικά ερωτήματα** της παρούσας μελέτης. Οι υπο-κατηγορίες αυτές, διατυπωμένες υπό τη μορφή ερωτήσεων, είναι :

1.α. Πώς εκφράζεται η ικανοποίηση των συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναφορικά με τη χρήση μοντέλων τηλεκπαίδευσης για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ;

1.β. Ποια είναι η αντίληψη των συμμετεχόντων σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετικά με την ευκολία χρήσης της τηλεκπαίδευσης ως εκπαιδευτικού εργαλείου;

1.γ. Ποιους παράγοντες που αφορούν τα χαρακτηριστικά του τεχνολογικού περιβάλλοντος της εκπαιδευτικής διαδικασίας που πραγματοποιείται με τη χρήση μοντέλων τηλεκπαίδευσης αξιολογούν οι συμμετέχοντες ως αποτελεσματικούς για την προώθηση της μάθησης;

Τα ερευνητικά αυτά ερωτήματα διερευνήθηκαν ξεχωριστά για το μοντέλο ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και ξεχωριστά για το μοντέλο σύγχρονης τηλεκπαίδευσης προκειμένου για τη διεξαγωγή τυχόν συμπερασμάτων που θα μας επέτρεπαν τη συγκριτική θεώρηση των δύο μοντέλων.

Όσον αφορά το **δεύτερο σκέλος** του σκοπού τον οποίο εξυπηρετεί η σύνταξη μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης , υιοθετήσαμε μια ταξινόμια η οποία προτείνεται από τον Γκιόσος (2007), αναφορικά με την παρούσα μελέτη. Με βάση την εν λόγω ταξινόμια, οι εργασίες εξετάστηκαν ως προς την ορθότητα ζητημάτων μεθοδολογικής φύσης και συγκεκριμένα ως προς τα εξής ερευνητικά ερωτήματα :

2.α. Έχουν σχεδιασθεί **κατάλληλες, αντικειμενικές και ποικίλες** μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε κάθε έρευνα ;

2.β. Παρέχουν οι ερευνητές **λογικές και επαρκείς** ερμηνείες σε κάθε έρευνα ;

Ειδικότερα, το ερώτημα 2.Β. αναλύθηκε στα εξής υπο-ερωτήματα :

2.β.1. Σε τι βαθμό τα συμπεράσματα των ερευνητών οφείλονται σε έρευνες συσχέτισης μεταξύ των εξεταζόμενων κάθε φορά μεταβλητών;

2.β.2. Σε τι βαθμό οι ερευνητές ερμηνεύουν τα αποτελέσματά τους υπό το πρίσμα της επίδρασης εξωτερικών μεταβλητών, όπως η εξοικείωση των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση των ΤΠΕ;

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1.α. Αναφορικά με τα **μοντέλα ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης**, το ερώτημα 1.α. ερευνήθηκε σε τρεις από τις έξι εργασίες (ποσοστό 50%) και συγκεκριμένα στις εργασίες 4.Α., 5.Α και 6.Α.

Όσον αφορά, λοιπόν, την **ικανοποίηση** των διδασκομένων από τη συμμετοχή τους σε ασύγχρονα προγράμματα τηλεεκπαίδευσης, η μελέτη των σχετικών ερευνών καταδεικνύει ότι η ικανοποίησή τους κινείται **γενικώς σε θετικά επίπεδα**. Ενδεικτικά, οι **διδασκόμενοι** δηλώνουν ικανοποιημένοι σε ποσοστό άνω του 42% στην έρευνα του Κατσίδη (2009) ως προς τη χρήση της e-class και σε ποσοστό 62% στην έρευνα της Φιλίππιδη (2008) ως προς τη χρήση του Moodle. Γενικά ικανοποιημένοι εμφανίζονται και στην έρευνα του Λιώτσιου, Δημητριάδη, & Πομπορτσή (2006), ως προς τη χρήση του Blackboard, περιγράφοντάς το ως μια αυθεντική εποικοδομητική εμπειρία. Δεν καταγράφονται ωστόσο στοιχεία στις έρευνες αυτές για τις απόψεις των διδασκόντων.

Αναφορικά με τα **σύγχρονα μοντέλα τηλεεκπαίδευσης** το ερώτημα αυτό ερευνήθηκε σε τρεις από τις οκτώ εργασίες (ποσοστό 37%), και συγκεκριμένα απαντά στις εργασίες 2.Σ., 4.Σ., και 6.Σ. Από τις απαντήσεις των διδασκομένων συνάγεται το συμπέρασμα ότι η **ικανοποίησή** τους κινείται σε **υψηλά** επίπεδα. Ενδεικτικά, στην έρευνα του Μουζάκη κ.ά., (2004) οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένοι σε ποσοστό 66% και πολύ ικανοποιημένοι σε ποσοστό 15,3% Επίσης, στην έρευνα των Καλογιαννάκη και Βασιλάκη (2008), το 55% δηλώνει ότι θεωρεί την τηλεδιάσκεψη ενδιαφέρουσα και πολύ ενδιαφέρουσα σε ποσοστό 16% .

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1.β. Το ερώτημα αυτό ερευνήθηκε σε τρεις από τις έξι εργασίες (ποσοστό 50%) που μελετούν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων ως προς την αποτελεσματικότητα των **ασύγχρονων μοντέλων τηλεεκπαίδευσης** (και συγκεκριμένα στις εργασίες 1.Α., 2.Α. και 3.Α) στοιχείο το οποίο υποδεικνύει ότι οι ερευνητές θεωρούν σαφώς λιγότερο σημαντική τη μελέτη της παραμέτρου της ευχρηστίας συγκριτικά με τη σπουδαιότητα που αποδίδουν στη μελέτη παιδαγωγικών πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των διδασκομένων για την ευκολία χρήσης των συστημάτων **σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης**, το ερώτημα μελετήθηκε μόλις σε δύο από τις οκτώ εργασίες (ποσοστό 25 % του ερευνητικού υλικού) και συγκεκριμένα στις εργασίες 3.Σ. και 8.Σ, αποδεικνύοντας ότι για την πλειοψηφία των συγκεκριμένων ερευνητών αποτελεί μάλλον ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 1.γ., ερευνήθηκε σε τρεις από τις έξι εργασίες (ποσοστό 50%) που αφορούν την αποτελεσματικότητα των **ασύγχρονων διαδικτυακών μέσων** (1.Α., 2.Α. και 5.Α), γεγονός που επίσης καταδεικνύει ότι οι μελετητές προκρίνουν ως σημαντικότερη τη μελέτη του παιδαγωγικού πλαισίου που διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία έναντι των χαρακτηριστικών του τεχνολογικού περιβάλλοντος

Όσον αφορά τις έρευνες που εστιάζουν στη μελέτη των αντιλήψεων των διδασκομένων/διδασκόντων, αναφορικά με τα **σύγχρονα μοντέλα τηλεεκπαίδευσης**, το ερώτημα 1.γ. ερευνήθηκε σε πέντε από τις οκτώ εργασίες (ποσοστό 62%) και συγκεκριμένα στις εργασίες 1.Σ., 2.Σ., 4.Σ., 5.Σ. και 6.Σ, αρκετά περισσότερο δηλαδή συγκριτικά με τις αντίστοιχες μελέτες που αφορούν τα ασύγχρονα διαδικτυακά μέσα.

Από τις απαντήσεις των διδασκομένων συνάγεται γενικά το συμπέρασμα ότι η ποιότητα των τεχνικών χαρακτηριστικών της τηλε-διδασκαλίας δύναται να επηρεάσει σημαντικά την αποτελεσματικότητα της όλης διαδικασίας.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2.α., Η μελέτη του ερευνητικού υλικού κατέδειξε ότι στο σύνολο των 14 εργασιών γίνεται χρήση ενδεδειγμένων μεθοδολογικών εργαλείων (ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων) προκειμένου για την αποτύπωση των απόψεων των ερωτωμένων και επομένως οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων χαρακτηρίζονται **κατάλληλες**.

Δεν φαίνεται να ισχύει ωστόσο το ίδιο και ως προς τη διάσταση της **αντικειμενικότητας**. Συγκεκριμένα, αξιόπιστες μέθοδοι συλλογής δεδομένων έχουν σχεδιασθεί για το 78% του ερευνητικού υλικού, ενώ έγκυρες μέθοδοι συλλογής δεδομένων ισχύουν μόνο για το 64% του ερευνητικού υλικού, εύρημα που μάλλον προκαλεί εντύπωση εφόσον πρόκειται για εργασίες δημοσιευμένες σε επιστημονικούς φορείς, βάσεις εκπαιδευτικών δεδομένων κ.ά.Εξάλλου, **ποικίλες** μέθοδοι συλλογής εργαλείων έχουν υιοθετηθεί για το 85% του ερευνητικού υλικού (δεν εξασφαλίστηκε «συγκλίνουσα εγκυρότητα» αναφορικά με τις εργασίες 4.Α.και 7.Σ.)

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2.β .1 Αναφορικά με τις ποσοτικού τύπου έρευνες τις οποίες μελετήσαμε στην παρούσα εργασία, έρευνες συσχέτισης επιχειρούνται στο 60 % του υλικού (και συγκεκριμένα στις εργασίες 3.Α., 5.Α., 6.Α, 2.Σ., 3.Σ., και 8.Σ), γεγονός που καταδεικνύει μια αρκετά ουσιαστική πρόθεση εκ μέρους των ερευνητών να παρέχουν λογικές και επαρκείς ερμηνείες αναφορικά με τα ερευνητικά τους πορίσματα.

Ενδεικτικά, κάποιες ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες σχέσεις μεταξύ μεταβλητών εντοπίστηκαν ως εξής :

- η παρέμβαση της τεχνολογίας δεν αποτρέπει τη δημιουργία κλίματος οικειότητας στη μαθησιακή κοινότητα. ($F=6.41$, $p < 0.001$, Μουζάκης κ.ά., 2004)

- Η **ικανοποίηση** των διδασκομένων αναφορικά με τη χρήση εργαλείων τηλεκπαίδευσης συνδέεται με έναν αριθμό παραγόντων όπως :
 - τη δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας και αμφίδρομης αλληλεπίδρασης με το διδάσκοντα ($F=6.08$, $p < 0.001$, Μουζάκης κ.ά., 2004, $\rho=0,340$ $p < 0,05$ Μαυροειδής, 2009)
 - τα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα , όπως φιλικότητα, παραστατικότητα, σωστή οργάνωση των διδακτικών δραστηριοτήτων και ικανότητα να παρέχει ενίσχυση, ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση και αμεσότητα στην επικοινωνία ($F=12.12$, $p<0.001$ Μουζάκης κ.ά., 2004 και Hadzilacos, et. al., 2004, σελ. 54)
 - τη σαφήνεια των διδακτικών στόχων ($F=4.80$, $p < 0.003$, Μουζάκης κ.ά., 2004, και Hadzilacos, et. al., 2004, σελ. 54)
 - την οργάνωση του μαθήματος ($F=5.18$, $p < 0.002$, Μουζάκης κ.ά., 2004)
 - την προσαρμογή της διδασκαλίας στο γνωστικό υπόβαθρο των διδασκομένων, ($F= 3.56$, $p < 0.02$, Μουζάκης κ.ά., 2004 και Hadzilacos, et. al., 2004, σελ. 54)
 - τη χρησιμοποίηση ψηφιακού υλικού ($F= 7.86$, $p< 0.001$, Μουζάκης κ.ά., 2004)
 - την αντιληπτή ευκολία χρήσης του εργαλείου ($\rho=0,470$, $p < 0,001$, Μαυροειδής, 2009)
 - Η **αυξημένη αίσθηση κοινωνικής παρουσίας** συνδέεται με την πρόθεση μελλοντικής χρήσης του εργαλείου της τηλεδιάσκεψης εκ μέρους των φοιτητών ($\rho=0,573$, $p< 0,001$, Μαυροειδής, 2009)
 - Παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του **τεχνολογικού περιβάλλοντος** της τηλεκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι επηρεάζουν την προσοχή, την ικανοποίηση των διδασκομένων καθώς και το βαθμό εμπλοκής τους στη διδακτική διαδικασία .
 - Η αντιληπτή ευκολία χρήσης
 - όσον αφορά το Moodle συνδέεται με τη διαμόρφωση θετικών στάσεων εκ μέρους των φοιτητών απέναντι στο εργαλείο (Φιλίππιδη, 2008, σελ. 101, 106)
 - όσον αφορά την τηλεδιάσκεψη συνδέεται με την **αυξημένη αίσθηση της κοινωνικής παρουσίας** μεταξύ των μελών της διαδικτυακής μαθησιακής κοινότητας ($\rho=0,601$, $p < 0,001$, Μαυροειδής, 2009)
 - συνδέεται με την πρόθεση μελλοντικής χρήσης του εργαλείου της τηλεδιάσκεψης εκ μέρους των φοιτητών ($\rho= 0,338$, $p < 0,05$, Μαυροειδής, 2009).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ 2.β.2. Η μελέτη της επίδρασης της εξωτερικής μεταβλητής της εξοικείωσης των διδασκομένων/ διδασκόντων με τη χρήση των ΤΠΕ σε σχέση με άλλες πτυχές της μαθησιακής διαδικασίας που συντελείται με τη βοήθεια του εργαλείου της τηλεκπαίδευσης ερευνάται στο 57% του διαθέσιμου ερευνητικού υλικού (και συγκεκριμένα στις εργασίες 5.Α., 6.Α., 1.Σ., 2.Σ., 3.Σ., 5.Σ , 7.Σ και 8.Σ) γεγονός που μαρτυρά ότι οι ερευνητές σε κάποιο βαθμό αντιλαμβάνονται και λαμβάνουν υπόψη τους την επίδραση της εν λόγω εξωτερικής μεταβλητής.

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Τα σημαντικότερα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας συνοψίζονται ως εξής :

- Οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία που υλοποιείται με τη χρήση κάποιου εργαλείου τηλεκπαίδευσης νιώθουν γενικά ικανοποιημένοι στην περίπτωση των ασύγχρονων μέσων τηλεκπαίδευσης και πολύ ικανοποιημένοι στην περίπτωση των σύγχρονων μέσων τηλεκπαίδευσης καθώς και διατεθειμένοι να συμμετέχουν και στο μέλλον σε παρόμοια εκπαιδευτικά εγχειρήματα αν και το τελευταίο αυτό ζητούμενο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.
- Η αντιληπτή ευκολία χρήσης ενός συστήματος τηλεκπαίδευσης καθώς και ο βαθμός εξοικείωσης των συμμετεχόντων σε προγράμματα τηλεκπαίδευσης αποτελούν δύο μάλλον υποτιμημένους από τους ερευνητές παράγοντες προς διερεύνηση, ωστόσο, στο υπό μελέτη υλικό αποδείχθηκε ότι σχετίζονται με σημαντικούς παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται με τη χρήση εργαλείων τηλεκπαίδευσης και δύνανται να επηρεάσουν την επιτυχία ή μη του όλου εγχειρήματος.
- Οι ερευνητές των οποίων οι μελέτες αποτέλεσαν αντικείμενο προς εξέταση στην παρούσα εργασία φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη σπουδαιότητα στους παράγοντες εκείνους που συνιστούν το παιδαγωγικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας παρά στους παραμέτρους που αφορούν αμιγώς την τεχνολογία, γεγονός το οποίο εν τέλει καταδεικνύει ότι αυτό που μετρά περισσότερο για την επιτυχία οποιουδήποτε εκπαιδευτικού εγχειρήματος είναι η παιδαγωγική και όχι η τεχνολογία.
- Ομοίως, από τη μελέτη των αντιλήψεων των συμμετεχόντων σε προγράμματα τηλεκπαίδευσης, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η τεχνολογία δεν αποτελεί πανάκεια εφόσον η τεχνολογική ωριμότητα ενός μέσου δεν επαρκεί από μόνη της για την επιτυχή περαίωση του σκοπού της συντελούμενης μάθησης αλλά θα πρέπει να ικανοποιούνται και μια σειρά προϋποθέσεων που άπτονται της παιδαγωγικής φύσης του μαθήματος.
- Η μελέτη του διαθέσιμου υλικού σε επίπεδο μεθοδολογίας κατέδειξε έναν κάποιο αριθμό μεθοδολογικών σφαλμάτων που αφορούν την εφαρμογή κριτηρίων αξιοπιστίας και εγκυρότητας στο ερευνητικό υλικό.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Hodge, E., Tucker, S., Williams, S. (2004). Teaching and Learning: Student perception of course delivery methods. *New Horizons in Adult Education*, 18, 1, pp. 5-15.

Βασιλειάδης, Π. (2007). *Γενικές αρχές εκπόνησης επισκοπήσεων της βιβλιογραφίας*. Τμήμα Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε στις 15/12/2019 από το δικτυακό τόπο: http://www.cs.uoi.gr/~pvassil/linx/localCopies4grads/Survey_guidelines_byPV.pdf

- Γιαννέλου, Ο. (2007). Αξιολόγηση της πειραματικής λειτουργίας του πληροφοριακού συστήματος παροχής εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης του Τμήματος Τηλεπληροφορικής και Διοίκησης του ΤΕΙ Ηπείρου. Διπλωματική εργασία, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών: Σπουδές στην Εκπαίδευση, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ : Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 22/11/2019 από το δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr>
- Γκιόσος, Ι. (2007). *Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας*. Παρουσίαση στο 2ο Σεμινάριο Θεωρίας, Εφαρμογής και Έρευνας για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Άξονας 1: Εργαστήριο μεθοδολογίας μεταπτυχιακής και διδακτορικής έρευνας. Αθήνα, 26-27/05/2007. Ανακτήθηκε στις 8/9/2019 από το δικτυακό τόπο: http://www.odl.gr/index.php?option=com_content&task=view&id=49&Itemid=57.
- Hadzilacos, T., Papadakis, S., Rossiou, E. (2004). Ομαδικές Συμβουλευτικές Τηλε-Συναντήσεις (ΟΣΤ) : Εμπειρία και Συμπεράσματα από την εξ Αποστάσεως Υποστήριξη των φοιτητών του ΕΑΠ στα Μαθηματικά μέσω Εικονικών Τάξεων. *Open Education*, 3(1)-Issue 5, σσ.37-60.
- Καλογιαννάκης, Μ., Βασιλάκης, Κ. (2008). Εμπειρικές προσεγγίσεις από την εφαρμογή της τηλεδιάσκεψης. Η περίπτωση του ΤΕΙ Κρήτης. Στο: Π. Αναστασιάδης (επιμ.), *Η τηλεδιάσκεψη στην υπηρεσία της δια βίου μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Παιδαγωγικές εφαρμογές συνεργατικής μάθησης από απόσταση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση* (σελ. 379-426). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλογιαννάκης, Μ., Βασιλάκης, Κ., Ψαρρός, Μ. (2004-2005). Τεχνολογίες των πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και παιδαγωγικό πλαίσιο στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνές Συνέδριου Της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Vol. Α', Icodl 2005*, (σσ. 481-496). Πάτρα, 11-13 Νοεμβρίου 2005.
- Καλογιαννάκης, Μ., Βασιλάκης, Κ., Ψαρρός, Μ., & Λιοδάκης, Γ. (2005). Ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση ως βασικό ή συμπληρωματικό μέσο υλοποίησης του μαθήματος; Οι πρώτες απόψεις φοιτητών και καθηγητών του ΤΕΙ Κρήτης. *Πρακτικά Ετήσιου Συνεδρίου Τηλεπικοινωνιών & Πολυμέσων*, 312-318, Ηράκλειο, 23-26 Ιουνίου 2005.
- Κατσίδης, Χ. (2009). Περιβάλλον υβριδικής μάθησης (BLENDED LEARNING) μέσω της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης GUnet e-class στο ΤΕΙ Κρήτης :Αποτίμηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ : Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 28/12/2019 από το δικτυακό τόπο:

[https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/19032/1/KATSIDIS%2520HARALAMP OS.pdf](https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/19032/1/KATSIDIS%2520HARALAMP%20OS.pdf)

- Κρητικού, Γ., Σταυρουλάκη, Β., Κατιδιώτης, Α. (2006). *Η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας τηλεκαίδευσης e-class για την εκπαιδευτική διαδικασία στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς*. Διάλεξη στα πλαίσια του Έργου ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ. «Σχεδιασμός, ανάπτυξη και παροχή τηλεματικών υπηρεσιών για την εκπαιδευτική διαδικασία στο Πανεπιστήμιο Πειραιώς». (κωδικός MIS:103485). Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Ανακτήθηκε στις 8/01/2019 από το δικτυακό τόπο : http://epikouros.unipi.gr/eclass/tmp/e-class_notes.pdf
- Λιώτσος, Κ., Δημητριάδης, Σ. & Πομπορτσής, Α. (2006). Μετασχηματίζοντας την παραδοσιακή διδασκαλία σε υβριδική μορφή στην ανώτατη εκπαίδευση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία . Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (σελ. 450-462). Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: Προπομπός.
- Ματθαίου, Δ., Μουζακής, Χ., & Ρουσάκης, Ι. (2001). Η Αξιολόγηση των Νέων Τεχνολογιών Επικοινωνίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση : Εφαρμογές της Εκπαιδευτικής Τηλεδιάσκεψης στις Μεταπτυχιακές Σπουδές και την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο. *Πρακτικά του Ιόν Πανελληνίου Συνεδρίου στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυροειδής, Η. (2009). Δυνατότητα και προϋποθέσεις αξιοποίησης μεθόδων σύγχρονης επικοινωνίας και τηλεκαίδευσης σε προγράμματα της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ. Μελέτη περίπτωσης σε τμήματα της ΘΕ ΕΚΠ65. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μηλιωρίτσας, Ε. & Γεωργιάδη, Ε. (2009). *Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. Απόψεων φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65 και ΕΚΕ 50*. Ανακτήθηκε στις 20/4/2019 από το δικτυακό τόπο: <file:///C:/Users/user/Downloads/470-882-2-PB.pdf>
- Μηλιωρίτσας, Ε. & Γεωργιάδη, Ε. (2007). Διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών των Θεματικών ΕΚΠ 65 και ΕΚΕ 50 για τη τηλεδιάσκεψη. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (σελ. 565-577). Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: Προπομπός.
- Μουζακής, Χ. & Μπαλαούρας, Π.(2006). Αξιολόγηση της ζωντανής μετάδοσης μαθημάτων μέσω Διαδικτύου (webcasted) στο πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο: Α.

Λιοναράκης (Επιμ), *Πρακτικά 4^{ου} Διεθνές Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (σελ. 462-473). Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007. Αθήνα: Προπομπός.

Μουζάκης, Χ., Μπαλαούρας, Π., Ρουσάκης, Ι. & Ματθαίου, Δ. (2004). Αξιοποίηση Περιβαλλόντων Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης για τη διδασκαλία και τη Μάθηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. *Στα πρακτικά του 4ο Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου – 3 Οκτωβρίου 2004.

Μπεβούδα, Β. (2008). *Ετερότητα και παιδιά προσχολικής ηλικίας : μια βιβλιογραφική επισκόπηση 7 αγγλόφωνων διεθνών περιοδικών από το 1990 – 2007*. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ : Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 8/01/2019 από το δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/18886/1/MPEBOYDA%2520BASILIKH.pdf>.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Βεργίδης, Δ. (2005). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως εκπαιδευτικό μέσο στο ΕΑΠ: Απόψεις Μεταπτυχιακών φοιτητών του προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση». *Open Education, Volume 2, Number 2, 2006*, σσ.16-33.

Παπαδημητρίου, Α. (2011). *Τεχνικές Έρευνας. Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας & Ιστορική Έρευνα*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε στις 11/03/2010 από το δικτυακό τόπο:

<http://utopia.duth.gr>.

Πεπονής, Χ. (2007). Αξιολόγηση της χρήσης συστήματος τηλε-εκπαίδευσης και αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού υλικού για την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων χρήσης Η/Υ. Διπλωματική εργασία. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ : Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 8/01/2019 από το δικτυακό τόπο: <https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo>

Φιλίππιδης, Α. (2008). Σχεδίαση, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός συμβατικού πανεπιστημιακού μαθήματος με τη χρήση ενός υπολογιστικού περιβάλλοντος σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης : αντιλήψεις στάσεις και πρακτικές των φοιτητών. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Επιστημών Της Εκπαίδευσης. & Της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία. Ανακτήθηκε στις 04/01/2011 από το δικτυακό τόπο:

[https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1991/1/Nimertis_Filippidi.
pdf](https://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1991/1/Nimertis_Filippidi.pdf)

Κριτικός συναισθηματικός στοχασμός και μουσική: Μία εφαρμογή της σχέσης

Κοτσοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79, Διδάκτορας, mkotsopoulou@yahoo.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία αναζητούνται οι αντανakλάσεις της μουσικής στον συναισθηματικό στοχασμό των ενηλίκων. Σύμφωνα με σημαντικούς μελετητές του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, η ανάδειξη της συναισθηματικής διάστασης της εμπειρίας των υποκειμένων και η διέγερση του συναισθηματικού συνειρμού τους συμβάλλει στην κατανόηση του βαθύτερου εαυτού και ενθαρρύνει την επαναπλαισίωση του προσωπικού τους νοήματος. Παράλληλα, η μουσική αποτελεί ένα μέσο δημιουργικής έκφρασης που εμπλέκει το άτομο με τον συναισθηματικό πλούτο που κρύβει στην ψυχή του. Η εν λόγω έρευνα επιχειρεί να μελετήσει ενδελεχώς τη σχέση της μουσικής με τον συναισθηματικό στοχασμό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του Μουσικού Γραμματισμού στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας. Το δείγμα αποτέλεσαν έντεκα εκπαιδευόμενοι που φοιτούσαν στον πρώτο κύκλο σπουδών κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Η μουσική φάνηκε ότι κινητοποιεί συναισθήματα, εικόνες και αφηγήσεις στο νου του ακροατή, εδραιώνοντας μια σχέση με εσωτερικές πτυχές του εαυτού. Επίσης, προωθήθηκε η συναισθηματική κατανόηση και προκλήθηκαν ενσυναισθηματικές διαθέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: συναισθηματικός στοχασμός, μουσική, ΣΔΕ

Εισαγωγή

Η επιστημονική συζήτηση για τον ρόλο των συναισθηματικών εμπειριών στη μάθηση των ενηλίκων έχει αποκτήσει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον την τελευταία δεκαετία. Ο προβληματισμός για τη νοηματοδότηση της συναισθηματικής διάστασης της εμπειρίας, την ενδυνάμωση και επαναπλαισίωση του τρόπου που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται τις προσωπικές τους κατασκευές, έχει οδηγήσει πολλούς ερευνητές να συνδέσουν τη μάθηση και ανάπτυξη των ενηλίκων με συναισθηματικές διεργασίες, οι οποίες ενυπάρχουν στο ασυνείδητο του ατόμου. Στη γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων, όπως στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), τα προγράμματα σπουδών είναι ανοικτά και ευέλικτα, σχεδιάζονται προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες των εκπαιδευομένων και σκοπός δεν αποτελεί η στεγνή μετάδοση γνώσεων. Κάτω από αυτό το πρίσμα η έμφαση μπορεί να δοθεί σε διαδικασίες ανάπτυξης του ατομικού ψυχισμού και σε διαδικασίες σημασιοδότησης των συναισθημάτων των ενηλίκων, ώστε αυτοί να προσεγγίσουν ή ακόμα και να οραματιστούν εναλλακτικές ερμηνείες των κατασκευασμένων νοημάτων τους και να μεταβάλλουν τις δυνατότητές τους για αλληλεπίδραση με το περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι σε μεγάλη ηλικία διαθέτουν συνειδητά και ασυνείδητα φίλτρα προέγκρισης των μηνυμάτων που γίνονται αποδέκτες. Αυτό τους καθιστά διαθέσιμους να αναπτύξουν ικανότητες και να διευρύνουν το πεδίο των κριτικών και συναισθηματικών τους επιδόσεων. Η μουσική ακρόαση είναι μία διαδικασία που συνεγείρει το

συναισθηματικό και κινητικό κέντρο της ψυχής και εξωθεί σε περαιτέρω διανοητική και συναισθηματική επεξεργασία.

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και Μουσικός Γραμματισμός

Τα τελευταία χρόνια στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης υπάρχει ένα έντονο ενδιαφέρον για τη Δια Βίου Μάθηση. Ένας από τους επίσημους στόχους που έχει τεθεί είναι και η δημιουργία Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Έτσι το 2001 έχουμε τη δημιουργία των πρώτων ΣΔΕ και στην Ελλάδα. Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ως εναλλακτικά σχολεία τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων στοχεύουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, ώστε να ανταποκριθούν στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της προσωπικής και εργασιακής τους ζωής. Τα ΣΔΕ απευθύνονται σε ενήλικους που εγκατέλειψαν πρόωρα την υποχρεωτική εκπαίδευση και επιθυμούν να επανασυνδεθούν με τα συστήματα εκπαίδευσης και μάθησης. Για την υλοποίηση των στόχων των ΣΔΕ υιοθετούνται ευέλικτα εκπαιδευτικά μέσα και εναλλακτικές μορφές διδακτικής προσέγγισης με στόχο την ενθάρρυνση των ενηλίκων εκπαιδευομένων. Στα ΣΔΕ υιοθετείται η έννοια του γραμματισμού, που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με την ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων στην εργασιακή, δημόσια και ιδιωτική τους ζωή, αλλά έχει επίσης άμεση συνάρτηση με την κοινωνική ενδυνάμωση και την ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό γίνεσθαι. Η Πολιτισμική Αισθητική Αγωγή αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους γραμματισμούς που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών των ΣΔΕ. Οργανικό μέρος του εν λόγω γραμματισμού είναι ο Μουσικός Γραμματισμός, που κύριο σκοπό έχει την εξοικείωση των εκπαιδευομένων με τη «γλώσσα» της μουσικής. Ο Μουσικός Γραμματισμός στοχεύει στην ενίσχυση της αισθητικής ευαισθησίας, στην αυτογνωσία, στη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των ατόμων με τη μουσική. Έρευνες (Drummond, 2012, Montello, 2002, Olson, 2005, Tisdell, 2005) φαίνεται να ενισχύουν τον ρόλο της μουσικής στη μάθηση των ενηλίκων. Οι ενήλικοι που εμπλέκονται σε μουσικές δραστηριότητες φαίνεται ότι αποκτούν υψηλό επίπεδο προσωπικής ευεξίας, ισχυρή αίσθηση ταυτότητας και αυτοαξίας, αναπτύσσουν την πνευματικότητα και τη φαντασία τους, εκφράζονται και κατανοούν πληρέστερα τις προκλήσεις της ζωής. Ομοίως, η μουσική διευκολύνει τη διείσδυση σε βαθύτερα επίπεδα αυτογνωσίας, που οδηγούν σε καλύτερη γνώση του εαυτού.

Νοηματοδότηση της έννοιας του κριτικού συναισθηματικού στοχασμού

Εστιακό σημείο των θεωρητικών αναζητήσεων για τη μάθηση και ανάπτυξη των ενηλίκων θεωρείται η σχέση της εμπειρίας και του στοχασμού, καθώς πρόκειται για αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, που η μία ενισχύει την άλλη και αντίστροφα. Ο στοχασμός αποτελεί μία υποκειμενική διαδικασία, που συνδέεται με τον τρόπο που ο ενήλικος αποκωδικοποιεί την πραγματικότητα, αντιλαμβάνεται και αποτιμά την εμπειρία. Η έννοια του στοχασμού λαμβάνει μία πιο ολοκληρωμένη και ολιστική μορφή, όταν επιδρά σε αυτόν η κριτική σκέψη και γίνεται κριτικός στοχασμός. Ο κριτικός στοχασμός συνδέεται με την κριτική συνειδητοποίηση εννοιών, ψυχολογικών πεποιθήσεων, σκέψεων, ιδεών, καθώς και συνηθειών με στόχο τη διαμόρφωση μιας πιο περιεκτικής κριτικής

αντίληψης (Ζαρίφης, 2009, 2014). Ο Jack Mezirow (2007) υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο κριτικός στοχασμός (critical reflection) στη μάθηση των ενηλίκων, διότι ο ενήλικος μαθαίνει να διαπραγματεύεται τις δικές του αξίες, νοήματα και σκοπούς και εν τέλει γίνεται πιο αυτόνομος, αυτοδύναμος και χειραφετημένος. Η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow προωθεί μία λογική, σύμφωνα με την οποία ο μετασχηματισμός είναι αποτέλεσμα μιας ορθολογικής διεργασίας. Ωστόσο κάνει λόγο για συναισθηματικό στοχασμό (affective reflectivity) ως δομικό στοιχείο της μετασχηματίζουσας μάθησης (Mezirow, 1981). Ο συναισθηματικός στοχασμός αφορά στο να είναι ενήμερο το άτομο για τα συναισθήματα που απορρέουν για τον τρόπο με τον οποίο σκέπτεται ή δρα. Ο Ζαρίφης επισημαίνει ότι ο Mezirow «δεν διεισδύει σε ζητήματα που αφορούν στον συσχετισμό μεταξύ ορθολογικών νοηματικών σχημάτων (κριτήρια, λογικές έννοιες, κοινωνικές και ατομικές αξίες, κλπ.) και μη ορθολογικών εικονικών σχημάτων (όπως συναισθημάτων, φανταστικών εικόνων, αρχετύπων, κλπ.), για να ερμηνεύσει με έναν περισσότερο ολιστικό τρόπο τη διαδικασία μετασχηματισμού της προοπτικής» (Ζαρίφης, 2009: 119). Βέβαια στα τελευταία του συγγράμματα διευρύνει την έννοια του συναισθηματικού στοχασμού, δίνοντας έμφαση σε εναλλακτικές μορφές νοηματοδότησης, όπως στη διαίσθηση, στη φαντασία, στα όνειρα και στις συναισθηματικές αντιδράσεις που επιδρούν στον στοχασμό των ενηλίκων (Mezirow, 2007).

Όνειρα, φαντασία και συναισθηματικός στοχασμός

Ένας σημαντικός μελετητής της εκπαίδευσης ενηλίκων ο Dirkx αναθεωρεί την ορθολογική προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης που προβάλλεται από τον Mezirow, τονίζει τη σημασία των ασυνείδητων συναισθηματικών διεργασιών και ταυτίζει τη μάθηση των ενηλίκων με ένα ταξίδι της ψυχής. Ο Dirkx (2001) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της μετασχηματιστικής μάθησης από τον Mezirow δίνει έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο και σε ορθολογικές διαδικασίες και δεν αξιοποιεί το συναισθήμα ως μέσο προώθησης μετασχηματιστικών εμπειριών. Επισημαίνει ότι η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει προσωπικούς ή και φαντασιακούς τρόπους μάθησης, που βασίζονται στα συναισθήματα που γεννά μία εμπειρία. Για τον Dirkx (1998α) η μάθηση μέσω ψυχής συμβάλλει στην κατανόηση του βαθύτερου και αθέατου εαυτού του ατόμου και το μέσο προσέγγισής της είναι η φαντασία.

Οι εικόνες και η φαντασία παίζουν κυρίαρχο ρόλο στην κατάκτηση της αυτογνωσίας. Οι εικόνες αποτελούν τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει. Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των εμπειριών του και αποτελούν τις πύλες για το ασυνείδητο. Ο Dirkx (1998α) τις αποκαλεί «αγγέλους» ψυχής που αντιπροσωπεύουν τον αθέατο κόσμο των εμπειριών. Η μάθηση μέσω ψυχής φέρνει σε επαφή το άτομο με την αρχέτυπη φύση της ύπαρξής του, γιατί συνειδητοποιώντας τις εσωτερικές του δυνάμεις και ανοίγοντας διάλογο με αυτές με έναν πιο συνειδητό τρόπο, δημιουργούνται ευκαιρίες για κατανόηση των βαθύτερων νοημάτων και πληρέστερη κατανόηση του κόσμου. Δομικό στοιχείο του παραπάνω διαλόγου είναι η φαντασία. Μέσω της φαντασίας είναι δυνατόν

να αποκωδικοποιηθούν οι εικόνες, ως δομές του συνειδητού που οδηγούν στην αυτογνωσία. Παρόμοια, ο Clark (1997) θεωρεί ότι η φαντασία είναι το πεδίο, όπου οι συνειδητές και ασυνειδήτες εμπειρίες φιλτράρονται. Η φαντασία προβάλλει τις πεποιθήσεις των ατόμων και διευκολύνει την περαιτέρω διερεύνηση εναλλακτικών δρόμων που οδηγούν τα άτομα στον μετασχηματισμό. Εξάλλου, ο Καστοριάδης (1981) επισημαίνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να εστιάσουν στη φαντασία και να κατασκευάσουν μία πραγματικότητα με τρόπους σκέψης, παραστάσεις και νοήματα που δεν αναπαράγουν τις προϋπάρχουσες νοηματοδοτικές δομές.

Μουσική και συναισθηματικός στοχασμός

Η μουσική έχει την ιδιότητα να προκαλεί τη συναισθηματική έκφραση των ατόμων, να ενεργοποιεί διαφορετικά συναισθήματα, ποικίλες ψυχικές δονήσεις και βυθισμένες συναισθηματικές δομές (Κοτσοπούλου, 2020). Αποτελεί μία εναλλακτική μορφή νοηματοδότησης και έναν εναλλακτικό τρόπο αυτοέκφρασης, που αποκαλύπτει βαθύτερες κρυμμένες εκφάνσεις του εαυτού (Dirx, 2001, Mezirow, 2007). Εξάλλου, η αυτογνωσία ή γνώση του εαυτού προσεγγίζεται μέσω των συμβόλων και όχι μόνο άμεσα μέσω της γλώσσας (Dirx, 1998β). Η μουσική και άλλες μορφές δημιουργικής έκφρασης είναι ένας τρόπος για να μάθουν τα άτομα από σημαντικές πτυχές της εμπειρίας τους. Η μουσική που αποτελεί μία μορφή δημιουργικής έκφρασης καθοδηγείται περισσότερο από τη συναισθηματική και όχι από τη λογική έκφραση (Dirx & Lavin 2003). Οι αναμνήσεις και τα βιώματα που θα έρθουν στην επιφάνεια θα αποκαλύψουν τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου και οι ενήλικοι μέσω του διαλόγου θα έχουν την ευκαιρία να επαναδιαμορφώσουν το προσωπικό τους νόημα (Dirx, 2001).

Κατά τη μουσική ακρόαση ενεργοποιούνται συγκεκριμένοι ψυχολογικοί μηχανισμοί, που συνδέονται με τη στοχαστική μάθηση που αξιοποιεί συναισθηματικές διεργασίες. Πολλά συναισθήματα προκαλούνται από αναμνήσεις και ανακλήσεις γεγονότων που πυροδοτεί η μουσική. Τα μουσικά έργα τις περισσότερες φορές συνδυάζονται με θετικά ή αρνητικά ερεθίσματα που διεγείρουν συναισθήματα στους ακροατές (Juslin & Vastfjall, 2008). Τα συγκεκριμένα συναισθήματα προκύπτουν από βιώματα της προσωπικής ζωής και από την ιδιοσυγκρασία του ακροατή (Μπουλντή, 2008, Sloboda, 1991).

Παρόμοια, οι Juslin & Vastfjall (2008) επισημαίνουν ότι η μουσική προκαλεί συναισθηματική μίμηση. Η συναισθηματική μίμηση αναφέρεται στο συναίσθημα που προκύπτει, αντιλαμβανόμενος ο ακροατής τη συναισθηματική έκφραση της μουσικής και στη συνέχεια μιμούμενος αυτήν την έκφραση. Σε αυτό συμβάλλει το ότι η μουσική εμπεριέχει εκφραστικά μοτίβα παρόμοια με εκείνα που ενυπάρχουν στην ομιλία, με αποτέλεσμα το άτομο να μπορεί να μιμηθεί το συναίσθημα που προκαλεί η μουσική. Ομοίως, οι Gabrielsson & Juslin (2003) σημειώνουν ότι οι ακροατές είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται και να εκφράζουν συγκεκριμένα συναισθήματα κατά την αλληλεπίδραση με τα μουσικά έργα.

Επιπλέον, η μουσική προκαλεί οπτικές εικόνες, που δημιουργούν συγκίνηση στον ακροατή και ενεργοποιούν συγκεκριμένα συναισθήματα (Juslin & Västfjäll, 2008). Ένας ακόμα μηχανισμός που εγείρεται μέσω της μουσικής είναι η επεισοδιακή μνήμη. Έρευνες (Gabrielsson 2001, Juslin & Västfjäll, 2008) έχουν δείξει ότι η μουσική συχνά προκαλεί σημαντικές μνήμες στον ακροατή. Για παράδειγμα στους ενήλικους περισσότερες μνήμες δημιουργούν οι μουσικές που ήταν δημοφιλείς στα νιάτα τους. Η νοσταλγία αποτελεί μία από τις πιο κοινές ανταποκρίσεις στη μουσική ακρόαση.

Παράλληλα, η μουσική ενθαρρύνει τους κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ των ατόμων. Η κοινή προσοχή σε μία μουσική πηγή, η συνεργασία μεταξύ των μελών μιας μουσικής ομάδας και οι κοινές μουσικές εμπειρίες προάγουν τους κοινωνικούς δεσμούς, προκαλούν ενσυναίσθηση με συνέπεια τη συναισθηματική αφύπνιση και την προβολή ενσυναίσθηματικών διαθέσεων (Launay, 2015). Ομοίως, έρευνες (Fried & Berkowitz, 1979, North et al., 2004) υποστηρίζουν ότι η μουσική μπορεί να εκπαιδεύσει τις συναισθηματικές σχέσεις του ακροατή και έχει την ιδιότητα να επηρεάζει τη δράση των ανθρώπων, όπως την τάση να βοηθήσουν άλλους ανθρώπους.

Σκοπός, μέθοδος και περιγραφή της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν η μουσική μπορεί να προάγει τον συναισθηματικό στοχασμό των ενηλίκων και σε ποιο βαθμό. Στη συγκεκριμένη εργασία αξιοποιήθηκαν στοιχεία και εργαλεία της εθνογραφικής μεθόδου και με εθνογραφικές πρακτικές δημιουργήθηκαν ποιοτικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, επιδιώχθηκε να μελετηθεί ο υποκειμενικός τρόπος και η υποκειμενική οπτική γωνία με την οποία ο κάθε ενήλικος αλληλεπιδρά με τα μουσικά έργα. Επιστρατεύθηκε η συμμετοχική παρατήρηση και η ερευνήτρια κράταγε σημειώσεις πεδίου με τη μορφή ημερολογίου. Το δείγμα αποτέλεσαν 11 εκπαιδευόμενοι του Α' κύκλου σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πάτρας κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου των λεγομένων των ενηλίκων στη μαθησιακή διεργασία. Η παρατήρηση αφορούσε στην αναγνώριση της τρέχουσας ψυχολογικής κατάστασης των ενηλίκων (ενδεχόμενη κρίση), στη διερεύνηση των βαθύτερων αιτιών που οδηγούν σε συγκεκριμένες συγκινησιακές εκδηλώσεις (επίγνωση), στην ενεργοποίηση της ομάδας των ενηλίκων και στη συμμετοχή τους μέσω του λόγου στη μαθησιακή διεργασία (κινητοποίηση). Θα παρουσιαστεί μία συνάντηση των ενηλίκων με έργο κλασικής μουσικής. Πρόκειται για το μουσικό έργο «όνειρο αγάπης» του Λιστ, που χαρακτηρίζεται από αργό τέμπο και λυρική μελωδική γραμμή. Για την υλοποίηση της έρευνας δανειστήκαμε μεθόδους που εντάσσονται στον χώρο της δεκτικής μουσικοθεραπείας για να παροτρύνουμε τους ενήλικους να περιγράψουν τη μουσική τους εμπειρία. Βασιζόμενοι σε ψυχοθεραπευτικές μουσικοθεραπευτικές προσεγγίσεις (Bonde, 2004), που εστιάζουν στη χρήση των εικόνων που δημιουργεί με τη φαντασία του το άτομο για να συνδέσει το ασυνείδητο με το συνειδητό (Guided Imagery & Music) ακούγοντας κλασική μουσική, οι εκπαιδευόμενοι ερωτήθηκαν τι βιώνουν ακούγοντας τη μουσική, πώς αισθάνονται, ποια εικόνα προκύπτει από τις μουσικές ακροάσεις. Τους ζητήσαμε να πλάσουν όσο γίνεται πιο λεπτομερώς

την εικόνα που τους δημιουργεί η μουσική, προτρέποντάς τους να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους.

Παρουσίαση και συζήτηση των ποιοτικών δεδομένων

Η μουσική ως σημειολογία πράγματι δίνει ένα πλήρως νοηματοδοτημένο μήνυμα. Περιγράφει ξεκάθαρα το τι νοιώθουμε και πώς αισθανόμαστε. Παράδειγμα αποτελεί η Σ1 που περιέγραψε την αλληλεπίδραση που είχε με το μουσικό άκουσμα ως εξής: *«Είμαι με κάποιον. Δεν μπορώ να σας πω ποιον. Είμαι μαζί του και του λέω όσα θα ήθελα, αλλά δεν τα είπα. Σκέφτομαι συναισθήματα που έχω για κάποιον και δεν μπορώ να του πω.....Γιατί; Είμαι ντροπαλή, είναι κάτι που θέλω να αλλάξω....»*. Η μουσική φαίνεται ότι παρείχε πρόσβαση στις εσωτερικές εμπειρίες της Σ1, στην αυτογνωσία και κατανόηση του εαυτού της.

Ομοίως, η μουσική γέννησε προβληματισμούς και σκέψεις, έφερε στο προσκήνιο το χάσμα του ιδανικού εγώ με το πραγματικό, ώθησε σε μετεξέλιξη την Σ2. Επίσης, της αφύπνισε τον ξεχασμένο και παραμελημένο της εσωτερικό κόσμο και απελευθέρωσε καταπνιγμένα συναισθήματα. Ένα βήμα εμπρός στο να επιταχύνει να καλύψει τον χαμένο χρόνο. Όπως ανέφερε *«Μου θύμισε πρόσωπο που δεν είναι.....Πηγαίναμε εκδρομές στη φύση. Γι' αυτό η εικόνα που έφτιαξα είναι ένα βουνό, να ανεβαίνω περπατώντας στην κορυφή του και να εισπνέω καθαρό αέρα. Πάντα μου έλεγε να πάω σχολείο. Αλλά δεν άκουγα. Τώρα που είμαι εδώ, έπρεπε να το έχω κάνει πιο νωρίς.....Με εμπόδιζαν πολλά πράγματα. Δεν είχα ποτέ χρόνο για τον εαυτό μου.....Ακόμα και τώρα δεν έχω προσωπικό χρόνο. Κάπως πρέπει να αλλάξει αυτό»*. Η μουσική συνέβαλε στην αυτοέκφραση και απελευθέρωση συναισθημάτων και στην αντανάκλαση της τρέχουσας ψυχολογικής της κατάστασης.

Άλλη μία σημαντική παρέμβαση ήταν της Σ3 που επισήμανε *«Μου δημιούργησε άγχος η μουσική, κάποια σημεία της, είμαι αγχώδης, θέλω να μάθω να χαλαρώνω, αλλά δεν ξέρω τον τρόπο.....Δουλεύω πολύ, όλη μέρα. Από τις πέντε ξύπνια. Δεν έχω μάθει να κάθομαι σε καρέκλα. Όταν θα πεθάνω θα ξεαγχωθώ....»*. Και εδώ η μουσική σημασιοδότησε αποτελεσματικά τον ψυχικό της κόσμο και ανέδειξε την ψυχική της κατάσταση, συνενώνοντας τη μάθηση μέσω ψυχής με τη λογική συνείδηση.

Η μουσική έφερε στο προσκήνιο ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που αντιμετώπισε η Σ4, που αφορούσε στην κρίση του χωρισμού της. Η Σ4 αναβίωσε όλα τα αρνητικά συναισθήματα και τα εκλογίκευσε. Η ακρόαση μουσικής έγινε αφορμή να εκθέσει τις προτεραιότητες στην ζωή της και τα πρωτεύοντα. Όπως σημείωσε άλλαξε προσανατολισμό και καθόρισε τις επιλογές της. Αναδείχθηκε η συνεχής αναπροσαρμογή της στις κοινωνικές συνθήκες, με πρώτο μέλημα την αυτονομία και την αυτοδυναμία, συνάμα με τη καθηκοντολογική της αφοσίωση στα τέκνα της. Η μουσική έγινε σάλπιγγα αναχώρησης από τα κακώς κείμενα. Όπως παρατήρησε *«Η μουσική με στεναχώρησε. Έκανα εικόνα τον δύσκολο χωρισμό μου. Με έπιασε κατάθλιψη. Μου ήρθαν στο μυαλό τα δύσκολα πράγματα που πέρασα με αυτόν τον άνθρωπο. Δεν το μετάνιωσα που χώρισα»*.

Είμαστε καλύτερα έτσι. Καλύτερα μόνη μου, παρά με έναν τέτοιο άνθρωπο. Η δουλειά μόνο με ενδιαφέρει... Και το λέω σε όλες τις γυναίκες που είμαστε εδώ, να έχουμε καλά τα παιδιά μας και μία δουλειά και δεν έχουμε ανάγκη κάποιον να μας βασανίζει...».

Τα λεγόμενα της άγγιξαν και τις άλλες γυναίκες στο τμήμα, δημιούργησαν ενσυναίσθηματική κατανόηση και προκάλεσαν διάλογο στην τάξη. Ειδικότερα η Σ5 εξέφρασε αντίστοιχο προσωπικό βίωμα. Η ίδια επισήμανε μία προσωπική κρίση χωρισμού που πέρασε και σημείωσε ότι τώρα αισθάνεται καλύτερα που ζει σε μεγάλη πόλη και είναι πιο αυτόνομη και ανεξάρτητη, μακριά από την αμηχανία που της προκαλεί η μικρή κωμόπολη. Η μουσική και τα κοινά βιώματα κινητοποίησαν τις γυναίκες του τμήματος, προκάλεσαν ταύτιση με το βίωμα της αλλαγής συνθηκών, ώστε να γίνει πράξη το γυναικείο πρόταγμα «*κάνω αυτό που νοιώθω*». Τα μουσικά μοτίβα ανέδειξαν προσωπικές και κοινωνικές επαναστάσεις και έθεσαν σε λειτουργία συνειρμούς για τον επαναπροσδιορισμό των αξιών και της ατομικής ηθικής.

Συμπερασματικά

Η μουσική ως ρυθμός και ως αρμονική μελωδία εναρμονίζεται ή δυσαρμονίζεται με την εσωτερική δόνηση της ψυχής του ανθρώπου και όλων των έμβιων όντων. Το άκουσμα ενός μουσικού μοτίβου αποτελεί από μόνο του μία υποβολή στο ασυνείδητο. Λειτουργεί ως αυτόματος συνειρμός και μπορεί να αναδυθεί στο υποσυνείδητο με την μορφή ονείρου ή ως ενεργή φαντασίωση. Η συνειδητότητα είναι κατάσταση διαυγούς αυτεπίγνωσης. Από το σημείο αυτό και μετά αρχίζουν να υπάρχουν οι προϋποθέσεις, ώστε η συναισθηματική νοημοσύνη στο μουσικό πεδίο να μετεξελιχθεί σε κριτικό συναισθηματικό στοχασμό. Ο εκλογικευμένος συναισθηματικός στοχασμός είναι το συμπλήρωμα του διανοητικού στοχασμού που συναισθηματοποιείται. Η ένωση αυτή των δύο πεδίων γίνεται με τον λόγο που γεννά η μουσική και το συναίσθημα που γεννά το τραγούδι. Όπως φάνηκε παραπάνω η μουσική έφερε τους εκπαιδευόμενους σε επαφή με κρυμμένες δυναμικές της ζωής τους και εκμαίευσε αυτοβιογραφικές αναμνήσεις που προώθησαν τον στοχαστικό διάλογο στην τάξη. Επιπρόσθετα, ήρθαν στην επιφάνεια εμπειρίες, αναμνήσεις και μνήμες ζωής. Οι ενήλικοι ενεπλάκησαν σε μία ενδοσκοπική όραση του εαυτού τους, καθώς τα μουσικά έργα συνδεθήκαν με πολυάριθμες ασυνείδητες έννοιες και βιώματα σε σχέση με τις εμπειρίες τους στη διάρκεια της ζωής τους. Παράλληλα, προωθήθηκε η συναισθηματική κατανόηση και η ικανότητα συνειδητοποίησης των συναισθημάτων των άλλων. Η ακρόαση μουσικής έδειξε να διεγείρει τον κόσμο των συγκινήσεων και να λυτρώνει, αφουγκραζόμενοι οι ενήλικοι βαθύτερες εκφάνσεις του εαυτού τους. Εν κατακλείδι, η μουσική λειτούργησε ως συναισθηματική εργαλειοθήκη, μιας και οι εκπαιδευόμενοι ανακάλεσαν και μοιράστηκαν συναισθηματικές εμπειρίες που προκλήθηκαν από την ακρόαση μουσικών έργων.

Βιβλιογραφία

Bonde, L. O. (2004). The Bonny Method of Guided Imagery and Music (BMGIM) with Cancer Survivors. A Psychosocial Study with Focus on the Influence of BMGIM

- on Mood and Quality of Life. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Denmark: Aalborg University.
- Clark, J. E. (1997). Of Writing, Imagination, and Dialogue: A Transformative Experience. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 13-22.
- Dirkx, J. M. (1998α). Knowing the Self Through Fantasy: Toward a Mytho-poetic View of Transformative Learning. *Adult Education Research Conference*.
- Dirkx, J. M. (1998β). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Dirkx, J. M. (2001). The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1(89), 63-72.
- Dirkx, J. M. & Lavin, R. (2003). *Understanding and Facilitating Experience-Based Learning in Adult Education: The Fourthought model*.
- Drummond, J. (2012). An International Perspective on Music Education for Adults. In G. E. McPherson & G. F. Welch *The Oxford Handbook of Music Education*, 2 (pp. 303-315). New York: Oxford University Press.
- Fried, R. & Berkowitz, L. (1979). Music that charms and can influence helpfulness. *Journal of Applied Social Psychology*, 9 (3), 199-208.
- Gabrielsson, A. (2011). *Strong Experiences with Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A. & Juslin, P. N. (2003). Emotional expression in music. Στο R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith *Handbook of affective sciences* (pp. 503-534). Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, P. & Vastfjall, D. (2008). Emotional Responses to Music: The Need to Consider Underlying Mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31, 559-621.
- Καστοριάδης, Κ. (1981). *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*. Αθήνα: Ράππα.
- Κοτσοπούλου, Μ. (2020). Η αξιοποίηση της μουσικής ακρόασης στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και μετασχηματισμού: Μία εφαρμογή στον μουσικό γραμματισμό στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Τμήμα Μουσικών Σπουδών, ΕΚΠΑ.

- Launay, J. (2015). Music as a technology for social bonding: Comment on “Music, empathy, and cultural understanding” by E. Clarke et al. *Physics of life reviews*, 15, 94-95.
- Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο J. Mezirow & συνεργάτες (επιμ.). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (σσ. 43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3–24.
- Montello, L. (2002). *Essential music intelligence: Using music as your path to healing, creativity, and radiant wholeness*. Wheaton, IL: The Theosophical Publishing House.
- Μπουλντή, Δ. (2008). Μουσική εμπειρία και συναισθηματικές αντιδράσεις: Μία ανασκόπηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας. *Μουσικοπαιδαγωγικά*, 6, 90-127.
- North, A. C., Tarrant, M. & Hargreaves, D. J. (2004). The effects of music on helping behavior: A field study. *Environment and Behavior*, 36 (2), 266–75.
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: Some empirical findings. *Psychology of Music*, 19 (2), 110–20.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2009). Ο κριτικός στοχασμός ως “ex facto” συνθήκη μάθησης και ανάπτυξης στους ενήλικους. Στο Γ. Κ. Ζαρίφης (επιμ.). *Ο κριτικός στοχασμός στη Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων* (σσ. 47-75). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαρίφης, Γ. Κ. (2014). *Ο ρόλος του κριτικού στοχασμού στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων: Ζητήματα νοηματοδότησης και μετασχηματισμού της ανθρώπινης εμπειρίας και ο ρόλος του κριτικοστοχαστικού εκπαιδευτή. Διδακτικές σημειώσεις*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Στρατηγικές γραμματισμού ενηλίκων προσφύγων στο σύγχρονο ελληνικό και ευρωπαϊκό περιβάλλον

Κοτσανίδου Ελένη

Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Εδ. Επιστήμες της Αγωγής, koIeleni@yahoo.gr

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται οι στρατηγικές σχεδιασμού ενός προγράμματος γραμματισμού ενηλίκων προσφύγων εστιάζοντας στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της εν λόγω κοινωνικής ομάδας. Η ανάπτυξη προγραμμάτων γραμματισμού προσφύγων αποτελεί κορυφαία προτεραιότητα για την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική τα τελευταία χρόνια, καθώς συνδέεται αφενός με την καλλιέργεια του λειτουργικού γραμματισμού, την επίτευξη προσωπικών στόχων των ενήλικων εκπαιδευομένων και την ενσωμάτωσή τους στην ευρωπαϊκή πραγματικότητα και, αφετέρου, με την έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, τη συνεχιζόμενη κατάρτιση, την καταπολέμηση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης ενηλίκων αποτελεί αναμφίβολα μία σύνθετη διαδικασία, η οποία απαιτεί συντονισμένη δράση και η οποία αντικατοπτρίζει τις προθέσεις και τη φιλοσοφία εθνικών και υπερεθνικών κέντρων και διαμορφωτών εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: στρατηγικές γραμματισμού, εκπαίδευση ενηλίκων, πρόσφυγες.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «γραμματισμός» αποτελεί μία πολυδιάστατη έννοια με ευρύτερο περιεχόμενο από τον αντίστοιχο παλαιότερο όρο «αλφαριθμητισμός», που περιοριζόταν στη δήλωση της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης ή της ενασχόλησης με τη λογοτεχνία (Χατζησαββίδης, 2013, σελ. 280). Στη σημερινή εποχή των ραγδαίων εξελίξεων και αλλαγών σε κοινωνικοοικονομικό και τεχνολογικό επίπεδο, ο γραμματισμός πλέον, σύμφωνα με τη Hasan (1996, όπ. αναφ. στον Χαραλαμπίοπουλο, 2006, σελ. 136-144), δεν αφορά μία στατική κατάσταση, αλλά πρόκειται για μία συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνική πρακτική, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων, που επιτρέπουν την αποτελεσματική διαχείριση της ζωής του σύγχρονου ανθρώπου, η οποία αρχικά καλλιεργείται «φυσικά» στο πλαίσιο καθημερινών δραστηριοτήτων και, εν συνεχεία, σε εκπαιδευτικό πλαίσιο με την εφαρμογή πρακτικών γραμματισμού, που χαράσσονται από τους διαμορφωτές πολιτικής. Με αυτή την έννοια, εφόσον ο γραμματισμός συνδέεται με πολιτικές επιλογές και πρακτικές, δεν αποτελεί μία «ουδέτερη» ιδεολογική διαδικασία, αλλά ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του εξαρτάται από το περιεχόμενο, που δίνεται στο γραμματισμό, σε συσχετισμό με παράγοντες κοινωνικούς, ιδεολογικούς, πολιτικούς, οικονομικούς, με δεδομένο πως στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται όχι μόνο από εθνικούς, αλλά και υπερεθνικούς φορείς π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση, ΟΟΣΑ, Παγκόσμια Τράπεζα (Χατζησαββίδης, 2013, σελ. 299-300).

Στο πλαίσιο του παραπάνω προβληματισμού στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα γραμματισμού προσαρμοσμένου στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες ενηλίκων προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, με αφορμή την προσφυγική κρίση που αντιμετωπίζει η Ευρώπη και, σε μεγάλο βαθμό, η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, επιχειρείται α) η παρουσίαση των χαρακτηριστικών της εν λόγω ομάδας προσφύγων, που διαμένουν σε δομές υποδοχής και φιλοξενίας, καθώς και των παραγόντων που πρέπει να ληφθούν υπόψη για την επιλογή και το σχεδιασμό του προγράμματος γραμματισμού β) παρουσίαση των κατάλληλων στρατηγικών και πολιτικών γραμματισμού, που απαιτείται να υιοθετηθούν για την υλοποίηση του προγράμματος.

Τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ομάδας

Η χάραξη και η εφαρμογή μιας πολιτικής γραμματισμού, κατά τον Χατζησαββίδη (2013, σελ.300), αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία για την οποία απαιτείται να συνεκτιμηθούν πολλές παράμετροι και προϋποθέσεις. Έτσι, για το σχεδιασμό του προγράμματος γραμματισμού ενηλίκων προσφύγων θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι εξής παράγοντες:

A) Η ίδια η έννοια του γραμματισμού: Είναι προφανές πως στην περίπτωση που μας απασχολεί το περιεχόμενο του όρου δεν περιλαμβάνει μόνο τη στοιχειώδη ικανότητα γραφής και ανάγνωσης, αλλά διευρύνεται και αποκτά κοινωνική διάσταση π.χ. κατανόηση, ερμηνεία, κριτική θεώρηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου προσαρμοσμένου στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών. Επιπλέον, τα δεδομένα επικοινωνίας της σύγχρονης εποχής δημιουργούν νέες απαιτήσεις που καλείται να καλύψει ο τεχνολογικός, οπτικός, πολιτισμικός γραμματισμός κ.α. (Χατζησαββίδης, 2003, , όπ. αναφ. στην Κρικέλλα, 2014, σελ. 30) Ειδικά, για το γραμματισμό ενηλίκων προσφύγων εύστοχος είναι ο ορισμός του Αυστραλιανού Συμβουλίου:

«[...] στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynham, 2000, σελ.21).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι στόχος του δυνητικού προγράμματος γραμματισμού είναι η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων, που θα αποτελέσουν προϋπόθεση για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική πρόοδο των ενηλίκων προσφύγων. Ο συγκεκριμένος στόχος εξυπηρετείται από το **λειτουργικό γραμματισμό**, ο οποίος αποτελεί μορφή πολιτικής γραμματισμού, που συνδέεται όχι μόνο με την επίτευξη προσωπικών στόχων, αλλά και με την αγορά εργασίας και τη γενικότερη ευημερία των κρατών (Maybin, 2001, σελ.150-156).

B) Οι διαθέσιμες μέθοδοι και στρατηγικές γραμματισμού: Η παροχή ίσων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών σε όσους κατοικούν εντός των συνόρων της

αποτελεί θεμελιώδη αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης από συστάσεώς της, που κατοχυρώνεται και προωθείται μέσω των συνθηκών της π.χ. Στρατηγική της Λισαβόνας (2000), Ευρωπαϊκή Ατζέντα για την Εκπαίδευση (2010-2020). Βάσει των παραπάνω συνθηκών η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται βασική προϋπόθεση επικοινωνίας των πολιτισμών με στόχο την κοινωνική και πολιτισμική αποδοχή τους (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009). Παράλληλα, αποτελεί προτεραιότητα της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής η εξασφάλιση σε όλους, ανεξαρτήτως εθνικότητας, ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, η ενίσχυση προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η αύξηση του αριθμού ενηλίκων εκπαιδευομένων σε προγράμματα Διά Βίου Μάθησης (Κανελλοπούλου & Σωτηροπούλου, 2013, σελ.9-18). Από τα παραπάνω καθίσταται φανερό πως ο Κοινοτικός λόγος και το ευρωπαϊκό όραμα για ισότιμη Διά Βίου Εκπαίδευση επιτρέπουν τη δεδομένη στιγμή να σχεδιαστούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα γραμματισμού, με τη συνδρομή της ευρωπαϊκής χρηματοδότησης, προσαρμοσμένα στις ανάγκες των προσφύγων από τη Συρία, που φιλοξενούνται στη χώρα μας.

Γ) Το κοινωνικό και ιδεολογικό περιβάλλον: Το ιδεολογικό, πολιτικό και κοινωνικό μήνυμα του γραμματισμού καθίσταται σαφές ήδη από τις διακηρύξεις της UNESCO. Μέσω του γραμματισμού τα άτομα «συμμορφώνονται» με την κυρίαρχη κουλτούρα και γίνονται αποδεκτά μέσα στην κοινωνία μέσα από την υιοθέτηση κοινωνικών αρχών και αξιών. Στην περίπτωση των ενηλίκων προσφύγων απώτερος και βασικός στόχος του γραμματισμού είναι η ομαλή ένταξη τους, ως αυτόνομα και παραγωγικά όντα και ως ενεργοί πολίτες, στις οργανωμένες και ευνοούμενες ευρωπαϊκές κοινωνίες (Παπά, 2010, σελ.2).

Δ) Η ισοτιμία μορφών γραμματισμού: Σε θεωρητικό επίπεδο οι ποικίλες μορφές γραμματισμού αντιμετωπίζονται ισότιμα. Ωστόσο, όσο οι κοινωνικές ανάγκες μεταβάλλονται ραγδαία και οι επικοινωνία καθίσταται πολυπλοκότερη, επαναπροσδιορίζονται και οι προτεραιότητες γραμματισμού, που κάθε πολιτική ηγεσία οφείλει να λάβει σοβαρά υπόψη. Έτσι, γίνεται αντιληπτό πως στην περίπτωση της ομάδας ενηλίκων προσφύγων ο σχολικός γραμματισμός δε θα μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Σε προτεραιότητα τίθενται ο ψηφιακός, κοινωνικός και, εν τέλει, ο λειτουργικός γραμματισμός, που οι σύγχρονοι Ευρωπαίοι πολίτες καλούνται να καλλιεργήσουν, για να ενεργούν παραγωγικά στην ιδιωτική, κοινωνική και επαγγελματική τους ζωή (Μητσικοπούλου, χ.χ.).

Ε) Ο κοινωνικός χαρακτήρας του γραμματισμού: Ήδη επισημάνθηκε η κοινωνική διάσταση του γραμματισμού μέσα από τον ορισμό του Αυστραλιανού Συμβουλίου, που προαναφέρθηκε. Παράλληλα, και οι πολλαπλοί στόχοι, που υπηρετεί ο γραμματισμός, δεν έχουν αξία από μόνοι τους, παρά μόνο, όταν γίνονται αντιληπτοί στο πλαίσιο ευρύτερων κοινωνικών διαδικασιών, οι οποίες αποτελούν συγχρόνως προϋπόθεση και αποτέλεσμα της παιδαγωγικής του γραμματισμού. (Hasan, 1996, όπ. αναφ. στο Χαραλαμπίδου, 2006, σελ. 135). Τέτοιες διαδικασίες, στην περίπτωση του γραμματισμού ενηλίκων προσφύγων, είναι η διαφοροποιημένη χρήση της γλώσσας ως προς το επίπεδο ύφους, η δυνατότητα καθημερινής επικοινωνίας με γραπτό ή προφορικό λόγο

ανάλογα με την περίπτωση, η εξοικείωση με ποικίλα κειμενικά είδη, ώστε να εξασφαλίζονται ευκαιρίες ζωής στην κοινωνία.

Ζ) Οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων: Πρόκειται για Σύριους, άνδρες κυρίως, διαφορετικών ηλικιών, η πλειοψηφία των οποίων είναι έγγαμοι με παιδιά. Λιγότερες εμφανίζονται οι γυναίκες, ηλικίας 20-45 ετών, οι οποίες είναι κατά βάση μητέρες πολύτεκνων οικογενειών με δυσκολίες στη φοίτηση λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων. Πρόκειται για μουσουλμάνους από αστικές περιοχές της Συρίας, που τελούν σε εμπόλεμη κατάσταση και που, ήδη φιλοξενούνται δύο χρόνια στην Ελλάδα, με άγνωστο ορίζοντα παραμονής. Η πλειοψηφία του πληθυσμού στην πατρίδα τους ασκούσαν κατά κύριο λόγο αστικά επαγγέλματα π.χ. έμποροι, λογιστές, εκπαιδευτικοί) και ανήκαν στη μέση κοινωνική τάξη με άνω του μέσου όρου της χώρας τους οικονομικό υπόβαθρο. Σε ποσοστό 70% έχουν ολοκληρώσει στην πατρίδα τους τη βασική εκπαίδευση, ενώ το 30% της ομάδας είναι πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, με αρκετούς μάλιστα να διαθέτουν εμπειρία σε προγράμματα κατάρτισης και επαγγελματικής επιμόρφωσης. Παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση ως προς τις εμπειρίες γραμματισμού, ενώ μέρος του πληθυσμού έχουν ήδη αναπτύξει σχέσεις με τον ελληνόφωνο πληθυσμό. Μάλιστα, κάποιοι νεότεροι στην ηλικία πρόσφυγες προετοιμάζονταν να φοιτήσουν στο πανεπιστήμιο και θα τους ενδιέφερε η δυνατότητα να σπουδάσουν στην Ελλάδα. Παρά την ανομοιογένειά, που τους διακρίνει, ως προς τα παραπάνω χαρακτηριστικά, παρουσιάζουν κοινό ψυχολογικό προφίλ (αβεβαιότητα για το μέλλον, κοινωνικοπολιτικός αποκλεισμός, πένθος και απώλεια οικογενειακής εστίας), με αποτέλεσμα τα κίνητρα μάθησης να είναι εξαιρετικά ισχυρά.

Η) Η πολλαπλότητα των σκοπών του γραμματισμού: Η πολυδιάστατη και πολυσύνθετη έννοια του γραμματισμού αντανακλάται στην πολυπλοκότητα των σκοπών και των προεκτάσεών του, ειδικά όταν πρόκειται για ενήλικες εκπαιδευόμενους· από την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή στην πολιτισμική γνώση και την ομαλή ένταξη στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Baynham, 2000, σελ.21). Ειδικά, ο λειτουργικός γραμματισμός έχει ξεκάθαρα κοινωνικό προσανατολισμό, καθώς στοχεύει στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου, ως μέλους μιας ομάδας με παραγωγικές δυνατότητες.

Το προτεινόμενο πρόγραμμα γραμματισμού

Αν και ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται κατά κόρον ως ζήτημα του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, ωστόσο αποτελεί θέμα με κοινωνικές προεκτάσεις, ειδικά όταν αφορά ομάδες, που βιώνουν το φάσμα της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού, όπως οι πρόσφυγες. Γι' αυτό το λόγο οι στρατηγικές γραμματισμού απαιτούν συνεργασία και ευθύνη της πολιτείας και των κοινωνικών φορέων (δήμοι, οργανισμοί, σωματεία, σύλλογοι, εργοδότες, ΜΚΟ, εθελοντές), ώστε ανεξάρτητα από μικροπολιτικά συμφέροντα, να υπάρξει δέσμευση υπέρ της μακροπρόθεσμης ανάπτυξής του.

Ειδικότερα, σε επίπεδο πολιτικών αποφάσεων, προτείνεται:

- Να αναπτυχθούν συνεργασίες μεταξύ κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών π.χ. εθελοντική δράση του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας του ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου για τη στήριξη και εκπαίδευση ενηλίκων προσφύγων (Γούβιας, Κούρτη-Καζούλλη & Σκούρτου, 2018).
- Μακροπρόθεσμη και ολοκληρωμένη χάραξη πολιτικής γραμματισμού αδύναμων κοινωνικών ομάδων, με την οικονομική υποστήριξη του Ταμείου Ασύλου, Μετανάστευσης και Ένταξης της Ε.Ε. και την παροχή τεχνογνωσίας της Ύπατης Αρμοστείας του Ο.Η.Ε. για τους πρόσφυγες.
- Πριν το σχεδιασμό και εφαρμογή στρατηγικών γραμματισμού, απαιτείται να διερευνηθούν με επιστημονικά εργαλεία οι εκπαιδευτικές ανάγκες και το επίπεδο δεξιοτήτων του προσφυγικού πληθυσμού, καθώς και παρακολούθηση της προόδου, μετά την εφαρμογή των προγραμμάτων.
- Επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού της χώρας, που δραστηριοποιείται στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διδασκαλίας της γλώσσας ως δεύτερης, και συντονισμός των στελεχών της εκπαίδευσης στη διαχείριση εκπαίδευσης ενηλίκων προσφύγων.
- Παραγωγή και επιστημονική και παιδαγωγική αξιολόγηση κατάλληλου διδακτικού υλικού με παράλληλη δημιουργία «τράπεζας καλών διδακτικών πρακτικών» από έμπειρους, στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκπαιδευτές ενηλίκων, σε συνεργασία με τους Τομείς Γλωσσολογίας και Παιδαγωγικής των ελληνικών Πανεπιστημίων.
- Δέσμευση της πολιτικής ηγεσίας σε διακομματικό επίπεδο, ώστε το ζήτημα να διατηρηθεί υψηλά στην ατζέντα των εθνικών προτεραιοτήτων.

Εν συνεχεία, σε επίπεδο δράσεων θα μπορούσαν να υλοποιηθούν τα εξής:

- Οργάνωση προγραμμάτων διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας από ΜΚΟ, που δραστηριοποιούνται στις δομές φιλοξενίας, υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας. Παράλληλα, θα πρέπει να ληφθεί πρόνοια για τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, ώστε να προσέρονται σε αυτά απρόσκοπτα και μητέρες.
- Παρακολούθηση προγραμμάτων με θεματικές ενότητες, που αφορούν σε ζητήματα ασύλου και μεταναστευτικής πολιτικής. Με την αξιοποίηση της επικοινωνιακής και κειμενοκεντρικής προσέγγισης και με τη γνωριμία και εξοικείωση με τα σχετικά κειμενικά είδη (αιτήσεις, πιστοποιητικά, επιστολές, αναφορές, κείμενα έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου, άρθρα νομοθεσίας, διαμαρτυρίες), οι εκπαιδευόμενοι καλούνται:

Α) σε επίπεδο γνώσεων, να γνωρίσουν το ελληνικό και ευρωπαϊκό νομοθετικό πλαίσιο σχετικά με τη μετανάστευση και να καταστούν ενήμεροι για την ευρωπαϊκή πολιτική, που αναπτύσσεται σε ζητήματα κοινωνικής ένταξης.

Β) σε επίπεδο δεξιοτήτων, να διεκπεραιώνουν την καθημερινή τους επικοινωνία με ιδιωτικούς και δημόσιους φορείς, που δραστηριοποιούνται στην παροχή υπηρεσιών σε

πρόσφυγες, και να φέρουν σε πέρας προσωπικές ή οικογενειακές υποθέσεις αποτελεσματικά.

- Δημιουργία εγγράμματος περιβάλλοντος και ευκαιριών εμπλοκής των προσφύγων με το γραπτό και τον προφορικό λόγο π.χ. πρόσβαση σε ανοιχτές βιβλιοθήκες στις δομές φιλοξενίας, αναγνωστικό υλικό σε τοποθεσίες, όπου συχνάζουν πρόσφυγες, όπως σταθμούς λεωφορείων, υπηρεσίες ασύλου, πλατείες κ.α.
- Προσφορά εξατομικευμένων προγραμμάτων γραμματισμού, προσαρμοσμένων στα ωράρια, στην οικογενειακή κατάσταση, στο χώρο διαβίωσης των προσφύγων, στην εργασιακή τους εμπειρία, σε κατάλληλες εγκαταστάσεις με την υποστήριξη των ΤΠΕ και τη χρήση πολυτροπικών κειμένων.
- Αξιοποίηση από τους εκπαιδευτές συμμετοχικών και ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, ώστε οι γλωσσικές δεξιότητες να καλλιεργούνται με εμπειρικό-βιωματικό τρόπο.
- Άσκηση και συμμετοχή σε δραστηριότητες επικοινωνιακού χαρακτήρα π.χ. κατανόηση του περιεχομένου μιας τηλεοπτικής ή ραδιοφωνικής εκπομπής, δυνατότητα αυθόρμητης έκφρασης απόψεων και συναισθημάτων στο πλαίσιο μιας συζήτησης, άνετη χρήση της γλώσσας σε τηλεφωνική επικοινωνία.
- Βιωματική γνωριμία και επαφή με βασικά στοιχεία ιστορίας, πολιτισμού και κοινωνικής-πολιτιστικής οργάνωσης της Ελλάδας, ώστε να καλλιεργηθεί ο πολιτιστικός γραμματισμός.
- Υλοποίηση προγραμμάτων, που απευθύνονται σε ενήλικες πρόσφυγες, οι οποίοι έχουν ήδη παρακολουθήσει προγράμματα βασικού γραμματισμού, με στόχο την αναβάθμιση και προσαρμογή των επαγγελματικών δεξιοτήτων και προσόντων τους, σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά δεδομένα π.χ. μαθήματα επαγγελματικής ορολογίας στα ελληνικά και αγγλικά, ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, πολιτισμική και ψηφιακή κατάρτιση, εργασιακή συμβουλευτική.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ο γραμματισμός ενηλίκων αποτελεί μία από τις βασικές προτεραιότητες της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς η βελτίωση των δεξιοτήτων γραμματισμού των πολιτών της Ε.Ε. συνδέεται με την αύξηση της παραγωγικότητας του πληθυσμού και, κατά συνέπεια, με την οικονομική ευημερία των κρατών-μελών. Ο λειτουργικός γραμματισμός των πολιτών της Ε.Ε. και, ειδικά, των αδύναμων κοινωνικών ομάδων, όπως οι πρόσφυγες, μπορεί να λειτουργήσει ως επένδυση για το ευρωπαϊκό μέλλον, δεδομένου ότι η φτώχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η μετανάστευση και η διαρκής κινητικότητα προσφυγικών πληθυσμών τροφοδοτούν την περιθωριοποίηση, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ανεργία, την παραβατικότητα και μακροπρόθεσμα θέτουν σε κίνδυνο το ευρωπαϊκό δημοκρατικό κεκτημένο. Ωστόσο, παρά την τεχνοκρατική διάσταση που αποδίδεται στο λειτουργικό γραμματισμό, η συσχέτισή του με την οικονομική ανάπτυξη δε θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό υποβαθμίζοντας τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Baynham, M. (2000). *Πρακτικές Γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γούβιας, Δ., Κούρτη-Καζούλλη, Β. & Σκούρτου, Ε. (2018). *Εθελοντικές Δράσεις του Εργαστηρίου Γλωσσολογίας. Στήριξη και Εκπαίδευση Προσφύγων*. Ρόδος: Π.Τ.Δ.Ε.
- Hasan, R. (1996). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο: Χαραλαμπίδης, Α. (2006). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση (επιλογή κειμένων)*. (σσ. 134-189). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).
- Κανελλοπούλου, Α. & Σωτηροπούλου, Ι. (2013). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και η Σύνδεσή της με την Αγορά Εργασίας*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κρικέλλα, Μ. (2014). Πολιτικές γραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και γλωσσική επίγνωση των μαθητών. Η περίπτωση του υποστηρικτικού μαθήματος της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. (Διπλωματική Εργασία). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Maybin, J. (2001). Η πολιτική του Γραμματισμού. Στο: Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (2001). (επιμ.). *Γλωσσική Ανάπτυξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. (σσ.149-167). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μητσκοπούλου, Β. (χ.χ.). Γραμματισμός. Ανακτήθηκε Ιούνιος 17 , 2020 από το http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. Στο: *12^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Μετανάστευση-Διαχείριση συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, 19-21 Ιουνίου 2009*, (σσ. 252-262). Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Παπά, Μ. (2010). Ο εγγραμματισμός και η διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο: Θεωρία και Πράξη. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγικά, Περιοδική Ηλεκτρονική Έκδοση του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.*, 1, σσ. 1-34.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο των Πολυγραμματισμών. Προετοιμασία του κοινωνικού μέλλοντος των μαθητών. *Φιλολόγος*, 113, σσ.405-414.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2013). Γλώσσα και εκπαίδευση. Στο: Ξυδόπουλος, Γ., Αναγνωστοπούλου, Ε., Γούτσος, Δ., Χατζησαββίδης, Σ., Τσάκωνα, Β. (2013). *Γλώσσα, κοινωνία και εκπαίδευση. Εγχειρίδιο μελέτης*. (σσ. 227-382). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ανταποδοτικότητα προς την κοινωνία της επένδυσης στην εκπαίδευση

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

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η αναφορά της σχετικής βιβλιογραφίας που σχετίζεται με την ανταποδοτικότητα της επένδυσης στην εκπαίδευση προς την κοινωνία. Η έννοια της ανταποδοτικότητας των επενδύσεων στην εκπαίδευση είναι πολύ παρόμοια με εκείνη για οποιαδήποτε άλλη επένδυση. Πιο αναλυτικά, το άρθρο θα εστιάσει στις ρίζες της έννοιας αυτής, καθώς και στο περιεχόμενό της. Η δημοτικότητα της εκτίμησης των αποδόσεων στην εκπαίδευση, προέρχεται από τις επιπτώσεις της αποτελεσματικότητας, των ιδίων κεφαλαίων και της χρηματοδότησης. Το συγκεκριμένο θέμα παραμένει σε βιβλιογραφικό επίπεδο, ωστόσο δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να αναζητούν τη σχέση αυτή στο ελληνικό συγκείμενο. Γενικά, παρατηρείται ότι θέματα που άπτονται της αξιολόγησης, της απόδοσης, της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και των συνεπειών αυτής στην κοινωνία, δεν επιλέγονται συχνά μεταξύ των Ελλήνων συγγραφέων και ερευνητών. Αυτό αποτελεί και έναν από τους βασικούς προβληματισμούς του γράφοντα.

Λέξεις-Κλειδιά: Ανταποδοτικότητα, επένδυση, εκπαίδευση, κοινωνία.

Εισαγωγή

Με ρίζες στα κείμενα των κλασικών οικονομολόγων (Smith 1776, όπ. αναφ. στο Psacharopoulos & Patrinos, 2018· Marshall 1890, όπ. αναφ. στο Psacharopoulos & Patrinos, 2018) ο σύνδεσμος μεταξύ εκπαίδευσης και αποδοχών εμφανίστηκε πρόσφατα. Η τυπική μοντελοποίηση δεν έγινε παρά πολύ πιο πρόσφατα (Schultz 1960· 1961, όπ. αναφ. στο Psacharopoulos & Patrinos, 2018· Becker 1964, όπ. αναφ. στο Psacharopoulos & Patrinos, 2018· Mincer 1974, όπ. αναφ. στο Psacharopoulos & Patrinos, 2018· Chiswick 2003).

Η μέθοδος ανάλυσης του κόστους και του οφέλους (Cost-Benefit Analysis) μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με τη συνεπακόλουθη διαδικασία αποτίμησης της οικονομικής αξίας της εκπαίδευσης, έχει ιδιαίτερη σημασία. Έχει ως βασική επιδίωξη να επιλεγθούν οι πλέον αποτελεσματικοί τρόποι επένδυσης στα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα ή στις βαθμίδες εκπαίδευσης, ώστε να ενισχυθεί η εκπαιδευτική ανταποδοτικότητα, τόσο ατομικά, όσο και κοινωνικά. Η αποτίμηση της ανταποδοτικότητας γίνεται με τον σχετικό δείκτη (Rate of Return) (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2011).

Η μελέτη των κερδών από το σχολείο έχει οδηγήσει σε πολλά εμπειρικά έργα που δοκιμάζουν υποθέσεις για μια μεγάλη ποικιλία κοινωνικών ζητημάτων. Αυτές περιλαμβάνουν, για παράδειγμα, φυλετικές και εθνοτικές διακρίσεις, διακρίσεις λόγω φύλου, κατανομή εισοδήματος και τους καθοριστικούς παράγοντες της ζήτησης για εκπαίδευση. Αλλά, η κυρίαρχη εφαρμογή που έχει χρησιμοποιήσει τα κέρδη ανά επίπεδο

εκπαίδευσης, είναι η εκτίμηση ανταποδοτικότητας των επενδύσεων στη σχολική εκπαίδευση. Πρόκειται για μια σύνοψη του κόστους και των οφελών της επένδυσης που πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικά χρονικά σημεία και εκφράζεται σε ετήσια (ποσοστιαία) απόδοση, όπως αυτή που αναφέρεται για λογαριασμούς ταμειευτηρίου ή κρατικά ομόλογα (Τσαμαδιάς, 2000).

Ανταποδοτικότητα της επένδυσης στην εκπαίδευση προς την κοινωνία.

Η απόδοση της επένδυσης στην εκπαίδευση, με βάση τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, εκτιμήθηκε από τα τέλη της δεκαετίας του 1950. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προτείνει την ιδέα ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση αυξάνουν τη μελλοντική παραγωγικότητα. Η εκτίμηση της ανταποδοτικότητας της επένδυσης στην εκπαίδευση υπήρξε δημοφιλές θέμα στη βιβλιογραφία (Ashenfelter & Krueger, 1994· Becker, 1964· Becker & Chiswick, 1966· Card & Krueger, 1992· Card, 2001· Duflo, 2001· Heckman, Lochner & Todd, 2006· Oreopoulos, 2006· Rosenzweig, 1995· Chirwa & Matita, 2009).

Από την τελευταία μας ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι συνεισφορές στο θέμα έχουν αυξηθεί εκθετικά, σε σημείο που είναι δύσκολο να εντοπιστούν (Harmon, Oosterbeek & Walker 2003· Psacharopoulos, 1994· Psacharopoulos & Patrinos, 2002· Patrinos & Psacharopoulos, 2020· Psacharopoulos & Patrinos, 2008). Υπάρχουν επίσης μερικές προσπάθειες για τη δημιουργία βάσεων δεδομένων συγκρίσιμων εκτιμήσεων για την επιστροφή στο σχολείο (Hendricks, 2004· Montenegro & Patrinos 2014· Peet, Fink & Fawzi 2015).

Η σειρά κατάταξης των επιστροφών σε ένα επίπεδο ή είδος εκπαίδευσης και μια σύγκριση με τις αποδόσεις των εναλλακτικών επενδύσεων, μπορεί να βοηθήσει τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, για τη λήψη ενημερωτικών επενδυτικών αποφάσεων. Ο Γιώργος Ψαχαρόπουλος, κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών, έχει παράσχει αναλυτικές κριτικές για τα ποσοστά επιστροφής στην εκπαίδευση στις ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Psacharopoulos, 1994). Οι κοινωνικές και ιδιωτικές αποδόσεις, σε όλα τα επίπεδα, γενικά μειώνονται κατά το επίπεδο του κατά κεφαλήν εισοδήματος μιας χώρας. Συνολικά, οι αποδόσεις στην εκπαίδευση των γυναικών είναι υψηλότερες από αυτές στην εκπαίδευση των ανδρών. Οι επιστροφές στο ακαδημαϊκό κομμάτι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι υψηλότερες από την επαγγελματική πορεία, δεδομένου ότι το κόστος της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι πολύ υψηλότερο και οι αποδόσεις για όσους εργάζονται στον ιδιωτικό (ανταγωνιστικό) τομέα της οικονομίας είναι υψηλότερες από ό, τι στον δημόσιο (μη ανταγωνιστικό) τομέα (Psacharopoulos, 1994).

Με τον κοινωνικό δείκτη αποτιμάται η αποδοτικότητα που έχει για την κοινωνία η επένδυσή της σε προγράμματα εκπαίδευσης. Απαιτείται, δηλαδή, σε κάθε περίπτωση, ο υπολογισμός του συνολικού κόστους της κοινωνίας, αλλά και του οφέλους που η κοινωνία απολαμβάνει, ως συνέπεια των εκπαιδευτικών της επενδύσεων. Για τούτο και συμπεριλαμβάνονται στους υπολογισμούς τα εξωτερικά οφέλη και κόστη των

εκπαιδευτικών αποφάσεων. Υπάρχει πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων που συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση είναι μια αποδοτική επένδυση τόσο σε κοινωνικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο. Το γεγονός ότι ο μέσος όρος του δείκτη αποδοτικότητας της εκπαίδευσης στις αναπτυσσόμενες χώρες είναι ιδιαίτερα υψηλότερος για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση από αυτόν για τη δευτεροβάθμια ή την ανώτατη εκπαίδευση, υποδεικνύει ότι θα πρέπει να δοθεί προτεραιότητα στις επενδύσεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθότι αυτή αποτελεί πολύ καλή μορφή επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2011).

Είναι ιδιαιτέρως σημαντικό να αναλυθεί ο δείκτης ανταποδοτικότητας στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Υφίσταται η άποψη ότι η ανάλυση κόστους-οφέλους μπορεί να συμβάλλει, με αποτελεσματικό τρόπο, στο να διαμορφωθεί ορθά η εκπαιδευτική πολιτική, εν γένει. Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου δείκτη έχει γίνει, μεταξύ άλλων, σε έρευνες που είχαν ως στόχο να αποτιμήσουν αξιολογικά τα πλεονεκτήματα της γενικής παιδείας σε σχέση με την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (Monk, 1990) και τη χρηματοδότηση της ανώτατης εκπαίδευσης.

Τα ζητήματα που ανακύπτουν κατά τη διαδικασία του υπολογισμού του κοινωνικού δείκτη ανταποδοτικότητας, σχετίζονται με το βαθμό που η εκπαιδευτική διαδικασία καθιστά τα άτομα περισσότερο παραγωγικά, με το εάν ο μισθός των εργαζομένων αντανακλά την παραγωγικότητά τους, αλλά και με το αν μπορεί να επιτευχθεί η ενσωμάτωση των εξωτερικών ή έμμεσων ωφελειών της εκπαίδευσης (λ.χ. περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση, μείωση εγκληματικότητας) στους υπολογισμούς (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006· Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2011).

Το ζήτημα της συμβολής της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με το θέμα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της αξιολόγησης εκπαιδευτικών σχεδίων και προς αυτή την κατεύθυνση αναπτύχθηκαν συγκεκριμένες μέθοδοι. Οι κυριότερες μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για να διαπιστώσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη, είναι αυτή των διεθνών συγκρίσεων και των εκτιμήσεων που προέκυπταν από τις έρευνες αποτίμησης των δεικτών ανταποδοτικότητας της εκπαίδευσης. Υπάρχει, βέβαια και η μέθοδος του Dennison (1965, όπ. αναφ. στο Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2011) που βασίζεται μόνο στη συνάρτηση παραγωγής.

Πιο πρόσφατα, υφίσταται εμφάνιση ενός συνόλου μελετών, στο πλαίσιο των οποίων χρησιμοποιούνται έννοιες και διερευνώνται ερωτήματα όπως: «τα οικονομικά της παραγωγής της γνώσης», «πώς αποκτάται το ανθρώπινο κεφάλαιο», «ποιες παράμετροι επηρεάζουν τους δείκτες ανταποδοτικότητας», «πώς κατανέμεται το ανθρώπινο κεφάλαιο στον πληθυσμό», (CERI, 1998· Guena & Elgar, 1999). Υφίσταται, ακόμα μια προσπάθεια διασύνδεσης της έννοιας της ανταποδοτικότητας με αυτή του ανθρώπινου κεφαλαίου και της σχολικής επίδοσης, με βασική επιδίωξη να συνδεθεί η παιδαγωγική αποτελεσματικότητα με την οικονομική, μέσω της ανάλυσης κόστους αποτελεσματικότητας (Karadjia-Stavlioti, 1997· Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999· Karatzia - Stavlioti & Lambropoulos, 2009).

Ταυτόχρονα, η ερευνητική δραστηριότητα αποσκοπεί στον ακριβή υπολογισμό της «αξίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην αγορά». Στις περιπτώσεις αυτές, η επίδοση λαμβάνεται ως ενδεικτικό μέτρο της «ποσότητας» του ανθρώπινου κεφαλαίου. Στη βάση αυτή, η έκθεση του ερευνητικού κέντρου του ΟΟΣΑ (CERI, 1998) για την επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο παρουσιάζει, με συγκριτικό τρόπο, τις πολιτικές επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο σε χώρες του οργανισμού. Τα δεδομένα που εμφανίζονται στην έκθεση σχετίζονται με το πεδίο της επίδοσης των μαθητών/-τριών και θεωρούνται ως ενδεικτική εικόνα του αποθέματος ανθρώπινου κεφαλαίου. Αν και η ανάγνωση των ερευνητικών δεδομένων δείχνει ότι η υψηλή εκπαιδευτική επίδοση μπορεί να συμβάλει στην εμφάνιση σταθερών μακροοικονομικών αποδόσεων και οικονομικής μεγέθυνσης, δεν έχουν μέχρι τώρα ερμηνευτεί οι μηχανισμοί που συμβάλλουν στην προώθηση αυτών των αποτελεσμάτων. Τούτο συμβαίνει λόγω έλλειψης πλήρους θεωρητικής υποστήριξης, όσο και λόγω «στενότητας» δεδομένων (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2011).

Συμπεράσματα

Αριθμός συγκριτικών μελετών διερευνούν τον τρόπο διασύνδεσης της αποδοτικότητας και οικονομικής ανάπτυξης με την εκπαίδευση στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Petrakis & Stamatakis, 2002). Τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομική μεγέθυνση ποικίλλει, ανάλογα με το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης της κάθε χώρας.

Συν τοις άλλοις, καθίσταται εμφανές ότι η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο σημαντικές στις χώρες που είναι λιγότερο αναπτυγμένες. Αντίθετα, παρατηρείται η εξάρτηση των αναπτυγμένων οικονομιών από την ανώτατη εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως, το ζήτημα της οικονομικής μεγέθυνσης συνδέεται με την εκπαίδευση, την αποτελεσματικότητα και την ποιότητά της, που, με τα συνεπακόλουθα, επηρεάζονται από τον τρόπο ή το μοντέλο χρηματοδότησης και διαχείρισης που χρησιμοποιείται.

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι υφίσταται διασύνδεση της ανταποδοτικότητας προς την κοινωνία της επένδυσης στην εκπαίδευση. Από παλαιά είναι παραδεκτό ότι η εκπαίδευση έχει ευρύτατες παιδευτικές, οικονομικές, πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές λειτουργίες, παράγοντας, συνεπώς, ευρύτατη ποικιλία οφελών τόσο για τα άτομα, όσο και την κοινωνία. Έχει, ήδη, λεχθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση με το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό σύστημα και ότι η εκπαίδευση είναι συνάμα επενδυτική και καταναλωτική δραστηριότητα (Τσαμαδιάς, 2000).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ashenfelter, O., & Krueger, A., (1994). Estimates of the economic return to schooling from a new sample of twins. *American Economic Review* 84(5), 1157-1173.

- Becker, G.S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: National Bureau of Economic Research.
- Becker, G.S., & Chiswick, B.R., (1966). Education and the distribution of earnings. *American Economic Review* 56(2), 358–369.
- Card, D., (2001). Estimating the return to schooling: Progress on some persistent econometric problems. *Econometrica* 69(5), 1127–1160.
- Card, D., & Krueger, A.B., (1992). Does School Quality Matter? Returns to Education and the Characteristics of Public Schools in the United States. *Journal of Political Economy* 100(1), 1-40.
- CERI (1998). *Human Capital Investment Policies an Overview*. Paris, OECD.
- Chirwa, E. W., & Matita, M.M. (2009). The Rate of Return of Education in Malawi. University of Malawi Working Paper 2009/01.
- Chiswick, B. R., (2003). Jacob Mincer, experience and the distribution of earnings. *Review of Economics of the Household*, 1(4), 343-361.
- Duflo, E., (2001). Schooling and labor market consequences of school construction in Indonesia: Evidence from an unusual policy experiment. *American Economic Review* 91(4), 795–813.
- Guená, A. & E. Elgar. (1999). *The Economics of Knowledge Production*. Northampton, ma.
- Harmon, C., Oosterbeek, H., & Walker, I. (2003). The returns to education: Microeconomics. *Journal of economic surveys*, 17(2), 115-156.
- Heckman, J. J., Lochner, L. J., & Todd, P. E. (2006). Earnings functions, rates of return and treatment effects: The Mincer equation and beyond. *Handbook of the Economics of Education*, 1, 307-458.
- Hendricks, L., (2004). A database of Mincerian earnings regressions. Iowa State University.
- Karadjia-Stavlioti, E., (1997). *A-level performance and the development of Greek culture in the Greek Supplementary Schools of London: A cost-Effectiveness Analysis*. Unpublished PhD Thesis. Institute of Education, University of London.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999), Σχολική αποτελεσματικότητα: Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. *Μέντορας*, Αρ. 1, 49-75.

- Καρατζιά- Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ., (2006). *Αξιολόγηση, Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Karatzia- Stavlioti, E., & Lambropoulos, H., (2009), Education and Economic Development: Evaluations and Ideologies. In A., Kazamias and R., Cowen (eds) *International Handbook of Comparative Education*, Springer, 22, 633-652.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ., (2011). Οικονομικά της Εκπαίδευσης και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Στο Γ., Μαυροειδής (επιμ.). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (σσ. 398-422). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Monk, D. (1990). *Educational Finance*. London: Cassel.
- Montenegro, C. E., & Patrinos, H. A. (2014). *Comparable estimates of returns to schooling around the world*. The World Bank.
- Oreopoulos, P. (2006). Estimating average and local average treatment effects of education when compulsory schooling laws really matter. *American Economic Review*, 96(1), 152-175.
- Patrinos, H. A., & Psacharopoulos, G. (2020). Returns to education in developing countries. In *The Economics of Education* (pp. 53-64). Academic Press.
- Peet, E. D., Fink, G., & Fawzi, W. (2015). Returns to education in developing countries: Evidence from the living standards and measurement study surveys. *Economics of Education Review*, 49, 69-90.
- Petrakis, P.E.& Stamatakis, D. (2002), Growth and educational levels: a comparative analysis, *Economics of Education Review*. Ανακτήθηκε στις 20/06/2020 από <http://www.sciencedirect.com/science/article>.
- Psacharopoulos, G. (1994). Returns to investment in education: A global update. *World development*, 22(9), 1325-1343.
- Patrinos, A. H., & Psacharopoulos, G. (2002). *Returns to investment in education: a further update*. The World Bank.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos. H.A. (2008). Education and Human Capital. In *International Handbook of Development Economics (Volumes 1 & 2, chapter 24)*. Edward Elgar Publishing.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). *Returns to investment in education: a decennial review of the global literature*. The World Bank.
- Rosenzweig, M. R. (1995). Why are there returns to schooling?. *The American*

Economic Review, 85(2), 153-158.

Τσαμαδιάς, Κ. (2000). *Η αποδοτικότητα των επενδύσεων στην τριτοβάθμια τεχνολογική εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας).

Από την Εκπαιδευτική ηγεσία στην Μετασχηματιστική ηγεσία

Ευθυμίου Ευθύμιος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. στην Εκπαιδευτική Ηγεσία. eftimisef@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως αντικείμενο μελέτης το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και πως το εκπαιδευτικό όραμα οδηγεί στην υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η επιταγή της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής για υψηλά σχολικά αποτελέσματα οδηγεί στην επιδίωξη μετασχηματισμού των σχολείων, μέσω της βελτίωσης της ποιότητας του παραγόμενου έργου. Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελεί παράγοντα- κλειδί για την αποτελεσματικότητα και την επιτυχή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Ο μετασχηματιστικός σχολικός «ηγέτης» εστιάζει στις ικανότητες των μελών του οργανισμού, που γίνονται πηγή της δύναμής του. Δημιουργεί συνθήκες ώστε η ηγεσία να προέρχεται τόσο από τον διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Η Μετασχηματιστική ηγεσία εξασφαλίζει την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών στόχων, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, την ποιότητα της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών, διευρύνει και ανυψώνει τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Σχολική Μονάδα, Μετασχηματιστική Ηγεσία, Διευθυντής.

Εισαγωγή-Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης και θεωρείται βασικός παράγοντας για την επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Η ηγεσία και η αποτελεσματική άσκησής της, απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί την επιστημονική έρευνα, ωστόσο, δεν έχει προσδιοριστεί ακόμα με τρόπο σαφή και κοινά αποδεκτό. Κάθε ορισμός αντανάκλα μια συγκεκριμένη θεώρηση, ενώ ο Yukl (1994: 4-5) υποστηρίζει ότι «όπως όλες οι εννοιολογικές κατασκευές στις κοινωνικές επιστήμες, ο ορισμός της ηγεσίας είναι αυθαίρετος και πολύ υποκειμενικός. Κάποιοι ορισμοί είναι πιο χρήσιμοι από άλλους, αλλά δεν υπάρχει “σωστός” ορισμός».

Ένας από τους κλασσικούς ορισμούς αναφέρει πως «ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού των δράσεων μιας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την επίτευξη των ομαδικών στόχων» (Stogdill, 1950:3; Koontz & O'Donnell, 1982:91).

Το σημείο του παραπάνω ορισμού που φαίνεται να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο και σημείο κοινής αποδοχής σε πολλούς ορισμούς είναι η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας

άσκησης επιρροής, όπου ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική, άτυπη, αμφίδρομη, αλληλεπιδραστική και ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και δια-κρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη της δύναμης (Bush, 2005:97; Μπουραντάς, 2002: 311).

Η **εκπαιδευτική ηγεσία** αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση ενός ιδιαίτερου τύπου ηγεσίας που εμφανίζεται στον χώρο της εκπαίδευσης, όπου ο ρόλος της διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι είναι η στήριξη, η υποστήριξη και η διευκόλυνση του βασικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών, το οποίο είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Σύμφωνα με τους Leithwood & Duke (1999:47), αυτός ο τύπος ηγεσίας θεωρείται ότι *«εστιάζει στις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών κατά την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών»*. Η παραπάνω θεώρηση εστιάζει στην κατεύθυνση της επιρροής και όχι στη φύση και την πηγή της ωστόσο, οι περισσότερες προσεγγίσεις αυτού του τύπου θεωρούν ότι οι ηγέτες αντλούν τη δύναμη εξουσίας και επιρροής τους από τις διοικητικές θέσεις, αλλά και από την εξειδικευμένη γνώση την οποία κατέχουν, δεδομένου ότι επιλέγονται για τις θέσεις αυτές και με βάση τις εξειδικευμένες σπουδές τους. Υπάρχουν βέβαια και προσεγγίσεις που θεωρούν ότι *«εκπαιδευτικοί»* ηγέτες δεν είναι μόνο οι διευθυντές ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τα τοπικά στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και πολλοί εκπαιδευτικοί των σχολείων.

Η εκπαιδευτική ηγεσία εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Σύμφωνα με τους Hallinger & Murphy (1985), *«η εκπαιδευτική ηγεσία συνίσταται σε τρεις κατηγορίες πρακτικών, οι οποίες επαληθεύτηκε εμπειρικά ότι αναβαθμίζουν τα επιτεύγματα των μαθητών: α) τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, β) τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) τη βελτίωση του σχολικού κλίματος»*. Αντίστοιχα, ο Southworth (2002) αναφέρεται σε τρεις αποτελεσματικές στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας: α) παροχή προτύπων, β) παρακολούθηση και γ) ανταλλαγή απόψεων για επαγγελματικά θέματα ενώ, ο Leithwood (1994: 499-502), θεωρεί ότι οι αναπαραστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας δεν είναι πλέον κατάλληλες, αφού, περιορίζοντας την εστίασή τους στην αίθουσα διδασκαλίας, αφήνουν ακάλυπτες άλλες οργανωτικές πτυχές, όπως, π.χ., τη δόμηση των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Έρευνες που αναλύουν το ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε μία σχολική μονάδα ή έναν οργανισμό, συνδέουν την εκπαιδευτική ηγεσία με τη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο γενικά και ανά τάξεις, με την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τη γενικότερη στάση τους μέσα στην τάξη και στο σχολείο αλλά και με τη δυνατότητα των μαθητών να μαθαίνουν (Marzano *et.al.*, 2005). Παράλληλα, ερευνητικά δεδομένα (Wood, 2011), αποτυπώνουν τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στη δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης από την εργασία τους, στην καλλιέργεια υψηλού ηθικού, καθώς και στην

ανάπτυξη ατομικού και συλλογικού αισθήματος αξιοσύνης των εκπαιδευτικών (Leithwood & Beatty, 2008).

Τέλος, πρέπει να αναφέρουμε πως η αναγνώριση του σημαντικού ρόλου της ηγεσίας στην αναβάθμιση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει οδηγήσει στην αναζήτηση τρόπων ανάπτυξης των ηγετικών ικανοτήτων των στελεχών. Στην κατεύθυνση αυτή, τα τελευταία χρόνια, αντλώντας εμπειρία και πρότυπα από χώρους εκτός εκπαίδευσης, έχει αναπτυχθεί μεγάλη ποικιλία διαφορετικών προσεγγίσεων και μεθόδων. Στην ουσία τα προγράμματα ανάπτυξης, μπορούν να οριστούν ως διαδικασίες που στοχεύουν στη συνεχή επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών, μέσω διαρκούς παροχής προκλήσεων και ευκαιριών ανάπτυξης που βασίζονται στην τεκμηριωμένη εκτίμηση των αναγκών τους και συνοδεύεται από αδιάλειπτη ανατροφοδότηση και ενίσχυση (Χατζηπαναγιώτου, 2001:35; McCauley & Van Velsor, 2003:3-4).

Υιοθέτηση της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας στη σχολική μονάδα

Η ταύτιση της ηγεσίας με τη διοίκηση γίνεται αντιληπτή στη θεώρηση του Caldwell (1992:16-17), ο οποίος εντοπίζει μια κυκλική διαδικασία από επτά λειτουργίες, στις οποίες πρέπει να αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά οι ηγέτες στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς: α) καθορισμός στόχων, β) εντοπισμός αναγκών, γ) ιεράρχηση προτεραιοτήτων, δ) σχεδιασμός, ε) χρηματοδότηση, στ) εφαρμογή, ζ) αξιολόγηση

Αντίστοιχα, οι Myers & Murphy (1995:14), εστιάζουν στη λειτουργία του ελέγχου και εντοπίζουν έξι ηγετικές πρακτικές: α) εποπτεία, β) έλεγχο των εισροών (π.χ. μετακινήσεις εκπαιδευτικών γ) έλεγχο συμπεριφορών (π.χ. περιγραφή καθηκόντων), δ) έλεγχο εκροών (π.χ. μαθητικές εξετάσεις), ε) επιλογή - κοινωνικοποίηση και στ) έλεγχο του περιβάλλοντος (π.χ. ανταπόκριση της κοινωνίας)

Εξάλλου, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Σαΐτη, Τσιαμάση και Χατζή (1997:75), για το ρόλο του διευθυντή στη σχολική μονάδα, ο διευθυντής δε φαίνεται να αποτελεί πρότυπο του μάνατζερ - ηγέτη, αλλά του παραδοσιακού γραφειοκράτη, αφού περιορίζεται στο πλαίσιο ενός νόμου που τον θέλει κυρίως εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης.

Τα χαρακτηριστικά αυτά, αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί (Ιορδανίδης, 2002: 234-6) ενώ σύμφωνα με άλλη έρευνα (Χατζηπαναγιώτου, 2001:150), οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται σε ένα τέλμα, χωρίς εκπαιδευτικό όραμα.

Για την αύξηση της αποτελεσματικότητας αλλά και τη δημιουργία συνεργατικών δομών, οι οποίες θα συμβάλλουν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και την ανάπτυξη οράματος για τη σχολική μονάδα ενδεικτική είναι η προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Στη προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας «*οι ηγέτες είναι άνθρωποι που προπορεύονται και είναι γενικά αφοσιωμένοι στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού*» (Leithwood et.al., 1999:9). Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στην επιρροή ως προς «*τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού. Υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και μεγαλύτερες ικανότητες για πραγματοποίηση αυτών των στόχων υποτίθεται ότι οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα*» (Leithwood & Duke, 1999: 48-9).

Πηγή της δύναμης επιρροής των ηγετών δεν είναι τόσο η διοικητική θέση όσο τα ίδια τα μέλη, τα οποία αποδίδουν τη δύναμη σε αυτούς που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνεύσουν, ώστε να στρατευτούν στην επιδίωξη των κοινών προκλήσεων, διαθέτοντας τις προσωπικές και συλλογικές ικανότητές τους.

Ο Leithwood (1994), εντοπίζει οκτώ διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγετικής πρακτικής στην εκπαίδευση:

- δημιουργία του οράματος του εκπαιδευτικού οργανισμού,
- προσδιορισμός των στόχων,
- παροχή διανοητικής παρακίνησης,
- προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης,
- παροχή προτύπων για τις βέλτιστες πρακτικές και τις αξίες του οργανισμού,
- καλλιέργεια προσδοκιών υψηλής απόδοσης,
- διαμόρφωση μιας γόνιμης σχολικής κουλτούρας,
- ανάπτυξη δομών που διευκολύνουν τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων.

Καθεμία από αυτές τις διαστάσεις εξειδικεύεται σε συγκεκριμένες πρακτικές, ενώ περιγράφεται και η ακολουθητέα διαδικασία επίλυσης προβλημάτων.

Στη προσέγγιση αυτή, υπάρχουν οχτώ βασικοί άξονες: η εξατομικευμένη στήριξη, οι κοινοί στόχοι, το όραμα, η νοητική παρώθηση, η οικοδόμηση κουλτούρας, οι αμοιβές, οι υψηλές προσδοκίες και το παράδειγμα προς μίμηση.

Ωστόσο, στη μετασχηματιστική ηγεσία δεν υπονοείται ότι ο διευθυντής θα αναλάβει από μόνος του την ηγεσία της σχολικής μονάδας, η οποία θα εξασφαλίσει τις παραπάνω

συνθήκες. Η ηγεσία είναι δυνατό να προέλθει τόσο από τον διευθυντή, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, δίνεται προσοχή στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και όχι στον συντονισμό και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών προκειμένου να πραγματοποιούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

Ο ρόλος του διευθυντή στη μετασχηματιστική ηγεσία

Εφαρμόζοντας στην πράξη μετασχηματιστικές συμπεριφορές, ο σχολικός ηγέτης (Θεοφιλίδης, 2012):

- *Επισημαίνει ανάγκες των μελών του διδακτικού προσωπικού, δείχνει το απαραίτητο ενδιαφέρον και παρεμβαίνει θεραπευτικά*
- *Επανεξετάζει τα προβλήματα του παρελθόντος με νέες προσεγγίσεις*
- *Είναι δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα, διατυπώνοντας υψηλές προσδοκίες και παραδειγματίζοντας με τη στάση και τη συμπεριφορά του*

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι σε αυτό το μοντέλο, δίνεται σημασία στα συναισθήματα και τις αξίες ενώ, βασική αποστολή του διευθυντή είναι η υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού.

Σύμφωνα με τους Leithwood et.al. (1999), στη μετασχηματιστική ηγεσία ο διευθυντής (ηγέτης):

- *Εργάζεται για τον καθορισμό κατεύθυνσης για τη σχολική μονάδα ως σύνολο (ενεργεί ώστε να δημιουργηθεί όραμα σχολείου, βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ορίσουν αποδεκτούς στόχους και εργάζεται ώστε να τεθούν υψηλές προσδοκίες για την απόδοση στην εργασία)*
- *Γίνεται συνεπικός σε άτομα ή / και ομάδες (δίνει προσοχή στα ατομικά προβλήματα και προσφέρει στήριξη, δημιουργεί πνευματική εγρήγορση, παραδειγματίζει με τις ενέργειές που υιοθετεί στη δράση και τη συμπεριφορά του)*
- *Αναδομεί τη σχολική μονάδα (εργάζεται ώστε να δημιουργηθούν συνεργατικές δομές, ενθαρρύνει τη συνεργασία και δημιουργεί παραγωγικές σχέσεις με την τοπική κοινότητα και τους γονείς)*
- *Διεκπεραιώνει / διαχειρίζεται ζητήματα*

Τέλος, ο μετασχηματιστικός σχολικός ηγέτης απορρίπτει την εξουσιαστική φιλοσοφία και ενεργεί ώστε οι εκπαιδευτικοί να γίνουν «εταίροι», δηλαδή να κατανοήσουν τη βάση πάνω στην οποία θα στηριχτεί η δράση τους και να δημιουργήσουν δικές τους νόρμες και δική τους κουλτούρα. Επιπλέον, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, στη μετασχηματιστική ηγεσία δεν υπονοείται ότι ο διευθυντής θα αναλάβει από μόνος του την ηγεσία της σχολικής

μονάδας, η οποία θα εξασφαλίσει τις παραπάνω συνθήκες. Η ηγεσία είναι δυνατό να προέλθει τόσο από τον διευθυντή, όσο και από τους εκπαιδευτικούς

Επίλογος – Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τον Leithwood (1994), στην εκπαιδευτική μετασχηματιστική ηγεσία βασικά χαρακτηριστικά αποτελούν η οικοδόμηση οράματος για το σχολείο, ο καθορισμός στόχων και η παροχή πνευματικής εγρήγορσης, η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, η επίδειξη υψηλών προσδοκιών υποστήριξης, η μοντελοποίηση βέλτιστων πρακτικών και η ανάπτυξη των δομών για την προώθηση της συμμετοχής.

Ταυτόχρονα, σημαντικό ρόλο κατέχει και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος στη μετασχηματιστική προσέγγιση επισημαίνει τις ανάγκες των μελών του διδακτικού προσωπικού, δείχνει το απαραίτητο ενδιαφέρον, επανεξετάζει τα προβλήματα του παρελθόντος με νέες προσεγγίσεις και αποτελεί δυναμική παρουσία στη σχολική μονάδα, διατυπώνοντας υψηλές προσδοκίες και παραδειγματίζοντας με τη στάση και τη συμπεριφορά του.

Τέλος, τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την υιοθέτηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας σε κάθε σχολική μονάδα είναι πολλά και σημαντικά. Ενδεικτικά αναφέρονται η διαμόρφωση σχολικού περιβάλλοντος, η δημιουργία κοινών επιδιώξεων, η ανάπτυξη συνεργατικών δομών και η διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Θεοφιλίδης Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. 1^η Έκδοση. Αθήνα
- Ιορδανίδης Γ., (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Μπουραντάς Δ., (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου
- Σαϊτής Χ., Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: μάνατζερ - ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης*. Νέα Παιδεία, 83: 66-79.
- Χατζηπαναγιώτου Π., (2005). *Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός*. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων, Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Bush T., (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.

- Caldwell B., (1992). The principal as leader of the self-managing school in Australia. *Journal of Educational Administration*, 30: 6-19
- Hallinger P. Murphy J., (1986). Instructional leadership in school contexts. In W. Greenfield (Ed.), *Instructional leadership: concepts, issues and controversies* (pp.179-203). Lexington, MA: Allyn and Bacon
- Koontz H., O'Donnell C. (1982). *Οργάνωση και Διοίκηση: Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Leithwood K., (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30: 498-518.
- Leithwood K., Duke D.L., (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy J., Louis K., (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 45-72). San Francisco: Jossey - Bass.
- Leithwood K., Jantzi D., Steinbach R., (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Leithwood K., Beatty B., (2008). *Leading with teacher emotions in mind*. Corwin Press.
- McCauley C.D., Van Velsor E., (2003). *Introduction: Our View of Leadership Development*. In McCauley C.D., Van Velsor E., (Eds) *The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development 2nd Edition* (pp.1-22). California: Jossey-Bass
- Marzano R.J., Waters T., McNulty B.A. (2005). School Leadership That Works: From Research to Results. *Association for Supervision and Curriculum Development*. Διαθέσιμο στο: <http://www.questia.com/> (Ημερομηνία Ανάκτησης: 14/1/2014)
- Myers E., Murphy J., (1995). Suburban secondary school principals: perceptions of administrative control I n schools. *Journal of Educational Administration*, 33: 14-37.
- Southworth G., (2002). Instructional leadership in schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership and Management*, 22: 73-92.
- Stogdill R.M., (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological Bulletin*, 47: 1-14.

- Wood R., (2011). And then the basals arrived: school leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14:4, 475-497
- Yukl G., (1994). *Leadership in organizations*: Third edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Διερεύνηση της λογοδοσίας του σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητά του

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

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της λογοδοσίας του σχολείου, ως προς την αποτελεσματικότητά του. Αρχικά, στην εισαγωγή θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στο περιεχόμενο της αξιολόγησης και της λογοδοσίας. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά στη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του σχολείου. Εν συνεχεία, θα γίνει διερεύνηση της λογοδοσίας του σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητά του. Γενικά, πρέπει να τονιστεί ότι η έννοια της λογοδοσίας, δεν φαίνεται να είναι ιδιαίτερα διευρυμένη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με κράτη της Ευρώπης ή την Αμερική. Η συνθήκη αυτή δημιουργεί επιπρόσθετους προβληματισμούς, σχετικά με τη σχέση λογοδοσίας -ποτελεσματικότητας, αλλά και ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα του σημερινού ελληνικού σχολείου. Το συγκεκριμένο άρθρο αναδεικνύει το ζήτημα της έλλειψης σχετικών ερευνών σχετικά με το υπό μελέτη θέμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολείο, αξιολόγηση, λογοδοσία, αποτελεσματικότητα.

Εισαγωγή

Ο μόνος τρόπος για να μελετηθεί ορθώς η αποτελεσματικότητα των σχολείων, είναι να λάβει υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες. Οι δείκτες απόδοσης και οι μηχανισμοί λογοδοσίας, αποτελούν ιδιαίτερα κρίσιμα στοιχεία κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των σχολείων και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Βασική επιδίωξη της αξιολόγησης, μπορεί να θεωρηθεί ως βελτίωση ή λογοδοσία. Ως μέσο βελτίωσης μόνο, έχει σχέση με την καλλιέργεια των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς ο κάθε ένας και η καθεμία ξεχωριστά έχει την ευθύνη ανάπτυξης συγκεκριμένων μαθησιακών και διδακτικών τεχνικών και πρακτικών. Από την άλλη πλευρά, η λογοδοσία από μόνη της συνδέεται με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και με την επιστημονική τάση στην εκπαίδευση (Ιωακείμ, 2014· Λαζαρίδης, 2007).

Όπως επισημαίνει ο Stufflebeam (2001: 56) η αξιολόγηση αποσκοπεί στο «να παρέχει την βάση της γνώσης και των αξιών για την παραγωγή και την ύπαρξη υπεύθυνων αποφάσεων». Προχωράει λέγοντας ότι «ο σημαντικότερος σκοπός αυτής της προσέγγισης δεν είναι να αποδείξει αλλά να βελτιώσει». Αυτού του είδους προσέγγιση είναι καταχωρημένη ως αξιολόγηση βελτίωσης / λογοδοσίας.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και του σχολείου

Ως αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή η αποτίμηση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του έργου που παράγει ο/η εκπαιδευτικός ή ένας σχολικός οργανισμός. Η αξιολόγηση όμως πρέπει να γίνεται με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία (Ξωχέλλης, 2006). Η αξιολόγηση εστιάζει σε όλους τους τομείς και όλα τα επίπεδα εκείνων των παραγόντων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, εποπτικό και διοικητικό προσωπικό,

εκπαιδευτικά προγράμματα, οδηγίες, θεσμοί, εποπτικό υλικό, αναλυτικά προγράμματα, κτιριακές εγκαταστάσεις) που συμβάλλουν στη σύνθεση της θεσμοποιημένης εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1992), η αξιολόγηση νοείται ως μια διαδικασία, συστηματική, όπου ελέγχεται ο βαθμός επίτευξης των επιδιωκόμενων εκπαιδευτικών στόχων, αλλά και δύναται να εντοπιστούν τα αίτια που εμποδίζουν την ενδεχόμενη μη ικανοποιητική επίτευξή τους, έτσι ώστε μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης να βελτιώνεται η ποιότητα της ίδιας της εκπαίδευσης.

Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι δεν πρόκειται για μια ενέργεια απολογισμού, όπου καταγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών ή οι ικανότητες των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, προσδιορίζεται η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών επενδύσεων, ελέγχεται η επιτυχία του εκπαιδευτικού προγραμματισμού και η καταλληλότητα των εκπαιδευτικών μέσων, αξιολογείται η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκτιμώνται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου χρησιμεύουν και ως βάση για την αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού του σχολείου (Μαντά, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Διερεύνηση της λογοδοσίας του σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητά του

Η λογοδοσία του σχολείου και η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής απόδοσης, βάσει των μέτρων απόδοσης των μαθητών/-τριών, είναι όλο και πιο διαδεδομένη σε όλο τον κόσμο. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, η λογοδοσία έχει γίνει το επίκεντρο των εκπαιδευτικών πολιτικών τόσο των δημοκρατικών, όσο και των ρεπουμπλικάνων διοικήσεων. Η θεωρία της λογοδοσίας, η οποία βασίζεται στο σχολείο, περιγράφει παραλλαγές μεταξύ προγραμμάτων και προσδιορίζει βασικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και τις πιθανές ακούσιες συνέπειες των πολιτικών λογοδοσίας (Loeb & Figlio, 2011).

Ένα από τα πιο εξέχοντα ζητήματα στην εκπαιδευτική πολιτική σήμερα, η λογοδοσία, είναι βασικό στοιχείο για την επιτυχία των συστημάτων βελτίωσης της εκπαίδευσης. Κυριολεκτικά, η λογοδοσία είναι η διαδικασία, με την οποία οι μαθητές/-τριες, οι δάσκαλοι/-λες και οι τα στελέχη της εκπαίδευσης δίνουν λογαριασμό για την πρόδοό τους, και, ταυτόχρονα, αποτελεί ένα μέσο, με το οποίο, οι υπεύθυνοι/-ες χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε επίπεδο πολιτείας και περιφέρειας, καθώς και γονείς και φορολογούμενοι, παρακολουθούν την απόδοση των μαθητών/-τριών και των σχολείων. Τα συστήματα λογοδοσίας περιλαμβάνουν μια σειρά μηχανισμών, από την απλή απαίτηση από τα σχολεία και τις περιφέρειες να υποβάλλουν εκθέσεις, σχετικά με την πρόοδο, στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στο κοινό, έως την επίτευξη συνεπειών - ανταμοιβών για υψηλή απόδοση και κυρώσεις για κακές επιδόσεις στα αποτελέσματα των μέτρων απόδοσης (Loeb & Figlio, 2011).

Αυτά τα νέα σχήματα λογοδοσίας σχεδιάστηκαν για να αλλάξουν τη δομή κινήτρων για εκπαιδευτικούς και στελέχη της εκπαίδευσης. Βάζοντας συνέπειες στα αποτελέσματα, η λογοδοσία είχε ως στόχο να ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς και τα

στελέχη της εκπαίδευσης (π.χ. διευθυντές/-τριες κλπ.) να καινοτομήσουν και να σχεδιάσουν αποτελεσματικά προγράμματα σπουδών και εκπαιδευτικά προγράμματα, που θα βελτιώσουν την απόδοση των μαθητών/-τριών. Επιπλέον, οι μηχανισμοί λογοδοσίας είχαν ως στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των κρατικών υπηρεσιών. Καθορίζοντας ποια σχολεία επιτυγχάνουν στη βασική τους αποστολή και ποια σχολεία αποτυγχάνουν, τα κράτη θα μπορούσαν να κατευθύνουν πόρους και βοήθεια στα σχολεία και τις περιοχές που τα χρειάζονται περισσότερο - αυτά στα οποία τα μέτρα απόδοσης υποδεικνύουν προβλήματα-. Διαφορετικά, οι πόροι θα μπορούσαν να σπαταληθούν και οι ανάγκες θα μπορούσαν να παραμείνουν ανεκπλήρωτες. Με αυτό το τρόπο, οι μαθητές/-τριες και οι φορολογούμενοι γονείς θα ωφεληθούν και οι δύο στα νέα συστήματα (Taubman, 2010· Clotfelter, Ladd, Vigdor & Diaz, 2004· Ladd, 1999· Anderson & International Institute for Educational Planning, 2005).

Αλλά, ο σχεδιασμός ενός μέσου λογοδοσίας, θέτει μια σειρά προκλήσεων. Ο κυριότερος ανάμεσά τους είναι πώς τα σχολεία ανταποκρίνονται στις πιέσεις λογοδοσίας. Οι εξωτερικές δομές λογοδοσίας μπορούν να ορίσουν βασικούς κανόνες και να οικοδομήσουν κίνητρα, αλλά αυτές οι διαδικασίες θα έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα μόνο εάν η εσωτερική λογοδοσία ταιριάζει με την εξωτερική. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί και οι διαχειριστές πρέπει να λογοδοτούν για την απόδοση του εαυτού τους και των μαθητών/-τριών τους. Εάν υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής λογοδοσίας, τότε δεν υφίσταται μια προβληματική συνθήκη. Επιπλέον, η λογοδοσία, σε σχολικό επίπεδο, σχεδιάστηκε για να ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για τη βελτίωση της διδασκαλίας, σε αντίθεση με προγράμματα, τα οποία θεωρήθηκαν ότι προωθούν τον ανταγωνισμό μεταξύ των εργαζομένων στα σχολεία (Clotfelter, Ladd, Vigdor & Diaz, 2004· Ladd, 1999).

Ωστόσο, η θεσμοθέτηση της λογοδοσίας σε σχολικό επίπεδο μπορεί να καλύψει ορισμένες σημαντικές πληροφορίες. Όπως διαπίστωσε ο Willms (1998), η διαφορά στην απόδοση των μαθητών/-τριών στα σχολεία ήταν μεγαλύτερη από τις διακυμάνσεις μεταξύ των σχολείων. Ως εκ τούτου, οι αναφορές που έκαναν κρίσεις σχετικά με την απόδοση του σχολείου, με βάση μόνο τα συνολικά αποτελέσματα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις διακυμάνσεις στα σχολεία, θα μπορούσαν να είναι παραπλανητικές, καθώς ορισμένοι/-ες εκπαιδευτικοί έχουν καλή απόδοση και κάποιοι/-ες έχουν χαμηλή.

Επιπλέον, η λογοδοσία σε επίπεδο σχολείου και περιφέρειας, αφήνει εκτός ένα βασικό κομμάτι του παζλ απόδοσης των μαθητών/-τριών, δηλαδή τους/τις ίδιους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες. Ορισμένοι/-ες επικριτές, υποστηρίζουν ότι τέτοια σχέδια δημιουργούν σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ένα ισχυρό κίνητρο για αύξηση της απόδοσης, αλλά οι μαθητές/-τριες, που δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα, έχουν λίγα κίνητρα για να κάνουν το καλύτερο δυνατό, ιδίως στο επίπεδο γυμνασίου. Αυτή η κατάσταση, επιπλέον, ενισχύει τα χαμηλά επίπεδα κινήτρων που οι μαθητές/-τριες γυμνασίου έχουν και αποκρύπτει τις συνέπειες για την ανεπαρκή απόδοση που θα αντιμετωπίσουν, όταν βγουν από το σχολείο και θα βρεθούν ανίκανοι/-ες να βρουν εργασία με υψηλές αποδοχές (Mulford, Edmunds,

Kendall, Kendall & Bishop, 2008).

Σε μια προσπάθεια να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών/-τριών για σχολική εργασία και να τους/τις καταστήσουν υπεύθυνους/-ες για τη δική τους μάθηση, ορισμένοι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής έχουν προτείνει κάποια μορφή λογοδοσίας των μαθητών/-τριών, όπως η μετάβαση από τη μία τάξη στην άλλη ή η αποφοίτηση από το σχολείο με βάση την απόδειξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης, συνήθως περνώντας διάφορα διαγωνίσματα. Όμως, όπως έχουν δείξει αρκετές μελέτες, τα σχολεία δεν ευνοούν τα παιδιά όταν τα «αφήνουν στην ίδια τάξη», καθώς συνεχίζουν να τους παρέχουν ανεπαρκή διδασκαλία. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που «μένουν στην ίδια τάξη» τείνουν να έχουν χαμηλότερο ακαδημαϊκό επίτευγμα από εκείνους που «πάνε στην επόμενη τάξη» και να εγκαταλείπουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό, το σχολείο (National Research Council, 1999).

Η μεταφορά της ευθύνης στους μαθητές και στις μαθήτριες, δημιουργεί επίσης επιπρόσθετα προβλήματα. Πρώτον, οι δοκιμές που χρησιμοποιούνται για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τα σχολεία μπορεί να είναι ακατάλληλες για αποφάσεις που αφορούν μεμονωμένους μαθητές. Επιπλέον, οι πολιτείες και οι περιφέρειες αντιμετωπίζουν ουσιαστικά νομικά εμπόδια στη χρήση δοκιμών για την εφαρμογή συνεπειών στους μαθητές και στις μαθήτριες. Συγκεκριμένα, πρέπει να αποδείξουν ότι οι εξετάσεις δεν κάνουν διακρίσεις σε καμία ομάδα μαθητών. Για να υποστηρίξουν το τελευταίο, πρέπει να αποδείξουν ότι οι μαθητές/-τριες έχουν λάβει επαρκή ειδοποίηση σχετικά με τις απαιτήσεις δοκιμής υψηλού επιπέδου και ότι έχουν διδαχθεί τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται (Mulford, Edmunds, Kendall, Kendall & Bishop, 2008).

Η λογοδοσία πρέπει να ακολουθεί την ευθύνη: οι εκπαιδευτικοί και οι υπεύθυνοι - ατομικά και συλλογικά - θα πρέπει να λογοδοτούν για το ρόλο τους στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών/-τριών. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές/-τριες πρέπει να είναι υπεύθυνοι/-ες για την πρόοδο των μαθητών/-τριών τους. Οι περιφέρειες, ακόμα, πρέπει να είναι υπόλογες για την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη που παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, έτσι ώστε να μπορούν στη συνέχεια να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να φτάσουν σε υψηλά πρότυπα (Taubman, 2010).

Οι αποφάσεις λογοδοσίας πρέπει να βασίζονται σε πολλαπλούς δείκτες. Οι μηχανισμοί λογοδοσίας πρέπει να βασίζονται σε μια σειρά μέτρων, συμπεριλαμβανομένων δεικτών ποιότητας διδασκαλίας, καθώς και στα αποτελέσματα των μαθητών/-τριών. Τα αποτελέσματα λογοδοσίας πρέπει να κοινοποιούνται, έτσι ώστε οι απαιτούμενες βελτιώσεις να είναι σαφείς στους μαθητές και στις μαθήτριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Συν τοις άλλοις, οι μηχανισμοί λογοδοσίας πρέπει να ενθαρρύνουν τα σχολεία να βελτιώσουν την απόδοση όλων των μαθητών/-τριών. Η βοήθεια πρέπει να στοχεύει στην ενίσχυση της ικανότητας των σχολείων να εκπαιδεύουν όλους/όλες τους/τις μαθητές/-τριες με υψηλά πρότυπα και στην οικοδόμηση της εσωτερικής λογοδοσίας στα σχολεία (National Research Council, 1999).

Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα ερωτήματα που προκύπτουν. Οι εκπαιδευτικοί λογοδοτούν για την πρόοδο των μαθητών/-τριών τους και το κράτος λογοδοτεί για την επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη που παρέχουν στους/στις εκπαιδευτικούς και τα σχολεία για να επιτρέψουν στους μαθητές/-τριες να φτάσουν σε υψηλά πρότυπα; Χρησιμοποιούνται πολλαπλοί δείκτες για τον προσδιορισμό της λογοδοσίας, συμπεριλαμβανομένων δεικτών ποιότητας διδασκαλίας, καθώς και των αποτελεσμάτων των μαθητών; Αναφέρονται τα αποτελέσματα λογοδοσίας έτσι ώστε οι απαιτούμενες βελτιώσεις να είναι σαφείς στους/στις μαθητές/-τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και τους γονείς; Ο μηχανισμός λογοδοσίας ενθαρρύνει τα σχολεία να βελτιώσουν την απόδοση όλων των μαθητών/-τριών; (National Research Council, 1999).

Αν λάβουμε υπόψη την περίπτωση της Ελλάδας, διαπιστώνεται ότι δεν μπορεί κανείς να απαντήσει σε αυτά τα ερωτήματα. Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διαδικασία της αξιολόγησης, έννοια που συνδέεται με την λογοδοσία, αποτελεί ένα αγκάθι, που θεωρείται ότι οδηγεί σε απολύσεις. Η έκθεση για την εκπαίδευση της UNESCO με τίτλο «Global Education Monitoring Report 2017/8, Accountability in Education: Meeting our commitments», αναζητά την ερμηνεία της έννοιας της λογοδοσίας σε ένα σύνολο 26 χωρών ανά τον κόσμο. Στα βασικά συμπεράσματα της έκθεσης περιλαμβάνεται η σύνδεση της λέξης αυτής με την «αξιολόγηση». Επίσης, υφίσταται κατάταξη της Ελλάδας στις χώρες με τα εκπαιδευτικά παράδοξα, καθώς διαπιστώνεται ότι η χώρα μας δεν έχει εθνικό σύστημα αξιολόγησης όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσής της (ή άλλης μορφής λογοδοσίας), πλην εκείνου της αξιολόγησης των πανεπιστημίων (Α-ΔΠ), το οποίο το υπουργείο Παιδείας της Ελλάδας θέτει τώρα σε αμφισβήτηση.

Σύμφωνα με την Unesco (2017), η λογοδοσία πρέπει να ενισχυθεί, για να αντιμετωπιστεί η μειωμένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων, για να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (outcomes) και για να εξασφαλιστεί η οικονομική απόδοση των επενδύσεων στην παιδεία. Πιο αναλυτικά, η έκθεση αναφέρει ότι οι προϋπολογισμοί πρέπει να ταξινομούνται σε περιφερειακό επίπεδο, υπολογίζοντας την κατανομή του προσωπικού στα σχολεία και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως αυτές θα προκύπτουν από την αξιολόγηση, ώστε να υφίσταται διασφάλιση της εξομάλυνσης των ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών, ενίσχυσης σχολείων με μέτριες βαθμολογίες και κατανομής των δαπανών. Προτείνεται μεγαλύτερη σχολική αυτονομία και ισχυρά σχολικά συμβούλια, στο ίδιο πλαίσιο, με κρίσιμες αρμοδιότητες μεταξύ άλλων, τη διαχείριση των οικονομικών του σχολείου. Η υιοθέτηση ενός τέτοιου μοντέλου θεωρείται ότι θα συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαξιολόγησης, της αξιολόγησης και της λογοδοσίας στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Γενικά, η λογοδοσία των σχολείων αποκτά κεντρική σημασία. Ως έννοια, αναφέρεται στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος σχετικά με τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των σχολείων. Τα συστήματα λογοδοσίας μπορεί να ποικίλλουν, ανάλογα με το ποιος ορίζεται και νομιμοποιείται ως «λογοδότης» και ποιος ως «αποδέκτης» της εκπαιδευτικής προσφοράς (OECD, 1996). Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί ότι

υπάρχει διαφοροποίηση της απόδοσης λόγου και της αξιολόγησης. Η τελευταία συνιστά μια πράξη της διατύπωσης μιας κρίσης, ενώ αντίθετα η απόδοση λόγου περιλαμβάνει την αξιοποίηση των κρίσεων για λόγους ελέγχου και επιρροής. Τέλος, η εξασφάλιση της απόδοσης λόγου επιτυγχάνεται μέσα από την εποπτεία, αλλά και την αξιοποίηση των αξιολογικών μέτρων (Kogan, 1996)

Λαμβάνοντας υπόψη, όλα όσα αναφέρθηκαν, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι ανάγκες της ανάπτυξης και της λογοδοσίας, ευνοούν τη συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές, ενώ αντίθετα η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη της ποιοτικής διασφάλισης της εκπαίδευσης επιχειρεί να φέρει κοντά τα δύο συστήματα, ώστε να εξυπηρετηθούν και οι δύο επιδιώξεις.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Anderson, J. A., & International Institute for Educational Planning. (2005). *Accountability in education*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., Vigdor, J. L., & Diaz, R. A. (2004). Do school accountability systems make it more difficult for low-performing schools to attract and retain high-quality teachers?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 23(2), 251-271.
- Ιωακείμ, Π., (2014), Λογοδοσία, Αθήνα: paronomastis, Ανακτήθηκε στις 20/06/2020 από http://paronomastis.blogspot.com/2014/04/blog-post_7.html
- Κασσωτάκης, Μ. (1992). *Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου - Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων – Καθηγητών.
- Kogan, M. (1996). Monitoring, control and governance of school systems. *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)(Ed.) Evaluating and Reforming Education Systems*, 25-45.
- Ladd, H. F. (1999). The Dallas school accountability and incentive program: An evaluation of its impacts on student outcomes. *Economics of Education Review*, 18(1), 1-16.
- Λαζαρίδης Θ., (2007). *Το νόημα της λέξης «λογοδοσία»*. Greek University Reform

Forum.

Loeb, S., & Figlio, D. (2011). School accountability. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education, Vol. 3* (pp. 383-423). San Diego, CA: North Holland.

Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ., & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 15, 195-209.

Mulford, B., Edmunds, B., Kendall, L., Kendall, D., & Bishop, P. (2008). Successful school principalship, evaluation and accountability. *Leading and Managing*, 14(2), 19.

National Research Council. (1999). *Testing, teaching, and learning: A guide for states and school districts*. National Academies Press.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 1996. Ethics in the Public Service: Current Issues and Practice, Occasional Paper 14.

Stufflebeam, D. (2001). Evaluation models. *New directions for evaluation*, 2001(89), 7-98.

Taubman, P. M. (2010). *Teaching by numbers: Deconstructing the discourse of standards and accountability in education*. London: Routledge.

Unesco, (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/8. Accountability in Education: Meeting our commitments*. Unesco Publishing.

Willms, J. (1998). "District and provincial assessment", *Policy Brief, Vol. 1*, 10-13.

Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επένδυσης στην παιδεία και στην ποιότητά της

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

Περίληψη

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της επένδυσης στην παιδεία και στην ποιότητά της. Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί ένα μεγάλο αγκάθι για τα κράτη που ακόμα δεν έχει επιλυθεί. Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να παραβλεφθεί το γεγονός ότι εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων και των επενδύσεων που γίνονται στην παιδεία. Εντός του κειμένου αναλύονται από τον γράφοντα η έννοια της ποιότητας γενικά, το περιεχόμενο της ποιότητας της εκπαίδευσης, η σύνδεση παιδείας και εκπαίδευσης, οι ευρωπαϊκές προτάσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση και η επένδυση της Ελλάδας στην Παιδεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδεία, επένδυση, ποιότητα.

Εισαγωγή

Η έννοια της ποιότητας έχει ενταχθεί στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιεί καθημερινά ο μέσος πολίτης, αλλά και στους ανταγωνιστικούς στόχους κάθε οργανισμού. Ωστόσο, δεν θα μπορούσε να παραβλεφθεί το γεγονός ότι ως έννοια θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολύπλευρη, δεδομένου του σύνθετου χαρακτήρα της και των διαφορετικών διαστάσεων που την απαρτίζουν. Κατά τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, υφίσταται η ανάδειξη ποικίλων προσπαθειών για να διαμορφωθεί ένας αποδεκτός ορισμός παγκοσμίως (Κουτόβα, 2014).

Όπως αναφέρει ο ειδικός επί του θέματος, ο Deming (1982, όπ. αναφ. στο Μπλάνας, 2003) η έννοια της ποιότητας αφορά την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη (delighting the customer). Ο Crosby (1982, όπ. αναφ. στο Μπλάνας, 2003) επισημαίνει ότι η ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος στις απαιτήσεις του πελάτη (conformance to requirements) ενώ ο Taguchi (1986, όπ. αναφ. στο Μπλάνας, 2003), από μία άλλη οπτική, τάσσεται υπέρ της άποψης ότι η ποιότητα είναι η απώλεια που προξενεί στην κοινωνία ένα προϊόν ή υπηρεσία από τη στιγμή της αποστολής του.

Επιπλέον, ο Oakland (1989, όπ. αναφ. στο Μπλάνας, 2003) τάσσεται υπέρ της οπτικής ότι η ποιότητα αφορά την διαδικασία ικανοποίησης των απαιτήσεων (meeting the requirements), ενώ ο Feigenbaum (1991, όπ. αναφ. στο Μπλάνας, 2003) δίνει έναν πιο περιεκτικό ορισμό, τονίζοντας ότι ποιότητα αφορά τα χαρακτηριστικά του προϊόντος και των υπηρεσιών, που έχουν σχέση με το σύνολο των αποτελεσματικών, ολοκληρωμένων τεχνικών και διευθυντικών διαδικασιών, με απώτερο σκοπό να καθοδηγηθούν με τον κατάλληλο τρόπο οι συντονισμένες ενέργειες των ανθρώπων, των μηχανών και των πληροφοριών, που θα διασφαλίσουν την ικανοποίηση του πελάτη.

Αναντίρρητα, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η έννοια της ποιότητας είναι μια εξαιρετικά πολύσημη και πολυδιάστατη έννοια. Μάλιστα, αν γίνει προσπάθεια να εξεταστεί εις βάθος, γίνεται αντιληπτό ότι περιλαμβάνει σπουδαίες υποβόσκουσες έννοιες. Πιο συγκεκριμένα, οι Harvey & Green (1993) εξετάζοντας την ποιότητα σε βάθος, υποστηρίζουν πως είναι δυνατόν να αναλυθεί με όρους:

- *αριστείας (excellence)*: η ποιότητα σχετίζεται με την επιδίωξη διακρίσεων και την εφαρμογή υψηλών προτύπων (π.χ. συμμόρφωση με αναγνωρισμένα πρότυπα αριστείας)
- *τελειότητας (perfection)*: εστιάζει στην επίτευξη ποιότητας στις εσωτερικές διαδικασίες και όχι τόσο στην επιτέλεση επιβεβλημένων εξερχόμενων προτύπων
- *καταλληλότητας σε σχέση με το σκοπό (fitness for purpose)*: η ποιότητα είναι συνώνυμη με την επίτευξη των προκαθορισμένων και τιθέμενων σκοπών
- *βέλτιστης αξιοποίησης πόρων (value for money)*: η ποιότητα αποτιμάται ως επένδυση, για αυτό και η απόδοση θα πρέπει να είναι σε πλήρη αντιστοιχία με την σωστή αξιοποίηση των οικονομικών πόρων
- *μετασχηματισμού (transformation)*: η ποιότητα ως μετασχηματισμός αναφέρεται στην πρόοδο, στην εξέλιξη και στην ανάπτυξη και όχι σε μία στατική κατάσταση.

Ωστόσο, το γνώρισμα που χαρακτηρίζει απόλυτα την έννοια της ποιότητας είναι η θετική χροιά της, καθώς λαμβάνει θετικό πρόσημο αφού σχετίζεται με ελκυστικά γνώρισμα και θαυμαστά χαρίσματα. Η ποιότητα ως έννοια εστιάζει στο σύνολο των θετικών ιδιοτήτων ενός αντικειμένου που το χαρακτηρίζουν ή το διαφοροποιούν από άλλα που είναι όμοια του (Μπαμπινιώτης, 1998). Ουσιαστικά, αφορά το σύνολο των ιδιοτήτων ενός πράγματος ή ενός μηχανισμού που οδηγεί στην πρόκληση εκούσιων ή ακούσιων ευχαριστήσεων στους αποδέκτες του. Με άλλα λόγια, η ποιότητα περιλαμβάνει την έννοια της αξίας, της λυσιτέλειας και της ωφελιμότητας ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, όπως την αντιλαμβάνεται ο κάθε αποδέκτης. Τα λεγόμενα του Ζαλβανού (2003) λειτουργούν συμπληρωματικά καθώς επισημαίνει ότι η έννοια της ποιότητας εστιάζει στη διαδικασία της συνεχούς προσπάθειας που καταβάλλεται από τους εργαζόμενους σε ένα οργανισμό έτσι ώστε να βελτιωθούν τα παραγόμενα προϊόντα και υπηρεσίες.

Η ποιότητα, ως εκ τούτου, φαίνεται να συνδέεται στενά συνυφασμένη τον έλεγχο και τη διασφάλιση. Σε περίπτωση, που οι δύο αυτές συνισταμένες δεν καλύπτονται τότε αντιβαίνει ως προς την ίδια της την ουσία. Η Ελληνική έκδοση του Ευρωπαϊκού Προτύπου ΕΛΟΤ (1996) ορίζει τον έλεγχο της ποιότητας ως «δραστηριότητες και τεχνικές λειτουργικού χαρακτήρα οι οποίες χρησιμοποιούνται για να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις για την ποιότητα». Στο ίδιο πρότυπο γίνεται αναφορά και στη διασφάλιση της ποιότητας ορίζοντας την ως «σχεδιασμένες και συστηματικές δραστηριότητες προκειμένου να παρέχεται επαρκής εμπιστοσύνη ότι μια οντότητα θα ικανοποιεί τις απαιτήσεις για την ποιότητα». Πρόκειται ουσιαστικά για τις δικλίδες ασφαλείας σύμφωνα με τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί ο ποιοτικός έλεγχος λειτουργίας και η συγκριτική αξιολόγηση, έτσι ώστε στη συνέχεια να αντιμετωπιστούν προβλήματα που προκύπτουν και

να σχεδιαστούν πολιτικές βελτίωσης.

Παιδεία ή Εκπαίδευση;

Ένα διαχρονικό ερώτημα που κυριαρχεί στον κόσμο αυτό, και όχι μόνο στην Ελλάδα, είναι η σύγχυση μεταξύ των δύο ορών, της εκπαίδευσης και της παιδείας. Η εκπαίδευση αφορά το σύνολο των γνώσεων που λαμβάνει ένα άτομο, αλλά και των δεξιοτήτων που αναπτύσσει, με απώτερο στόχο να βελτιώσει τις συνθήκες της συνθήκες της ζωής του στο μέλλον, αλλά και για να μπορέσει να καλύψει ευκολότερα τις βιοτικές ανάγκες του. Η εκπαίδευση συνιστά ένα προνόμιο, η προσφορά του οποίου γίνεται από τους σχολικούς οργανισμούς και η πιστοποίηση της γίνεται μέσω πτυχίων, αλλά και ελέγχεται από το καθεστώς κάθε κράτους. Από την άλλη πλευρά η παιδεία, προέρχεται από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει ένα άτομο. Η παιδεία του καθενός πλάθεται από την οικογένεια, τις κοινωνικές επιρροές, αλλά και τη προσωπική μάχη του κάθε ατόμου. Είναι μια πνευματική και ηθική ολοκλήρωση, όπως υποστήριζε ο Πλάτωνας, που οδηγεί τον άνθρωπο στην εξέλιξη του πολιτισμικού του βίου (Φραγκουδάκη, 1985)

Η παιδεία, είναι το σύνολο των διαδικασιών που οδηγούν στην αναβάθμιση του ατόμου και στην πολιτισμική ανάδειξή του. Επίσης, αποτελεί ένα στοιχείο που ξεχωρίζει τον άνθρωπο από τα ζώα, χωρίς παιδεία δεν θα υπήρχε τίποτα το ανθρώπινο στην κοινωνία, γι' αυτό και είναι απαραίτητο το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα να εσωκλείει μέσα του την παιδεία του κάθε κράτους, με απώτερο σκοπό την εξέλιξη των μαθητών σε ελεύθερους και εγγράμμτους πολίτες. Η βασική διαφορά των δύο εννοιών είναι ότι η παιδεία δεν γίνεται συνειδητά, μέσω διδασκαλίας. Εντούτοις, για να μπορέσει το άτομο να επιτύχει την απόκτηση μιας σωστής παιδείας θα πρέπει έστω και ενδόμυχα να έχει σκοπό να εκπαιδευτεί, να ενδιαφέρεται για τη σωστή διάπλαση του χαρακτήρα του, άλλωστε εκπαίδευση χωρίς παιδεία είναι σαν ένα δέντρο χωρίς κορμό (Φραγκουδάκη, 1985).

Η παιδεία προέρχεται και μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά κυρίως από τις αναζητήσεις του ατόμου και τις οικογενειακές και κοινωνικές επιδράσεις. Το κατά πόσο ένα σχολείο μεριμνά για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών του και κατά πόσο στηρίζεται σε σωστή παιδεία, είναι ένα μεγάλο ερώτημα που ταλανίζει για δεκαετίες τους υπεύθυνους οικοδόμησης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ποιότητα της εκπαίδευσης

Έχοντας προηγηθεί η ανάλυση της γενικότερης έννοιας της ποιότητας, σειρά έχει η ανάλυση της έννοιας της ποιότητας του έργου της εκπαίδευσης, καθώς τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται έντονη επέκτασή της στο χώρο των οικονομικών επιστημών και στον χώρο της εκπαίδευσης.

Το νόημα της ποιοτικής εκπαίδευσης έγκειται στο ότι αποτελεί μια παιδαγωγική μορφή η οποία εκπαιδεύει το μαθητή και τη μαθήτριά, ώστε να γίνει ενεργό και παραγωγικό

μέλος της κοινωνίας. Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης δεν είναι αυτή που μετράται καθαρά από μια βαθμολογία δοκιμών ή από πόσες λέξεις ανά λεπτό μπορεί να διαβάσει ένας 5χρονος. Το να επιστρέψουμε σε αυτές τις απλοποιημένες μετρήσεις, κάνουμε κακό για το/τη μαθητή/-τρια και τη το περιεχόμενο της φράσης «ποιότητα στην εκπαίδευση» (Kwek, Lau & Tan, 2010).

Οι δύο κορυφαίοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οι οποίοι εκπροσωπούν περισσότερους από τριάντα εκατομμύρια εκπαιδευτικούς παγκοσμίως – ο ASCD, με έδρα την Ουάσινγκτον- και το Education International (EI), με έδρα τις Βρυξέλλες, Βέλγιο - δημοσίευσαν μια δήλωση σχετικά με την επιδίωξη ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Ορίζουν την ποιοτική εκπαίδευση ως αυτή που εστιάζει σε ολόκληρο το παιδί, την κοινωνική, συναισθηματική, διανοητική, σωματική και γνωστική ανάπτυξη κάθε μαθητή/-τριας, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή, την εθνικότητα, την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, ή τη γεωγραφική τοποθεσία. Προετοιμάζει το παιδί για την πραγματική ζωή, όχι μόνο για τα διαγωνίσματα (βλ. για πληροφορίες <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/ASCD-EI-Quality-Education-Statement.pdf>)

Μια ποιοτική εκπαίδευση, παρέχει πόρους και κατευθύνει την πολιτική, για να διασφαλίσει ότι κάθε παιδί μπαίνει στο σχολείο υγιές και μαθαίνει να ασκεί έναν υγιεινό τρόπο ζωής. Μαθαίνει σε ένα περιβάλλον το οποίο είναι συναισθηματικά ασφαλές για μαθητές και ενήλικες. Ασχολείται ενεργά με τη μάθηση και συνδέεται με το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα. Παράλληλα, έχει πρόσβαση σε εξατομικευμένη μάθηση, υποστηρίζεται από ειδικευμένους και καταρτισμένους ενήλικες και προετοιμάζεται για επιτυχία στο κολέγιο ή για περαιτέρω σπουδές, εργασία και συμμετοχή σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον (Kauko, Takala & Rinne, 2018).

Μια ποιοτική εκπαίδευση παρέχει τα αποτελέσματα που απαιτούνται για να ευημερήσουν τα άτομα, οι κοινότητες και οι κοινωνίες. Επιτρέπει στα σχολεία να ευθυγραμμιστούν και να ενσωματωθούν πλήρως με τις κοινότητές τους και να αποκτήσουν πρόσβαση σε μια σειρά υπηρεσιών σε τομείς που έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίξουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών τους. Η ποιοτική εκπαίδευση υποστηρίζεται από τρεις βασικούς πυλώνες: εξασφάλιση πρόσβασης σε ποιοτικούς εκπαιδευτικούς, παροχή ποιοτικών εργαλείων μάθησης και επαγγελματικής ανάπτυξης και τη δημιουργία ασφαλών και υποστηρικτικών ποιοτικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Roser, Nagdy & Ortiz-Ospina, 2013).

Έτσι, η γενικότερη αναψηλάφηση του συγκεκριμένου πεδίου, προβάλλει διαφορετικές απόψεις, αναφορικά με την νοηματοδότηση της έννοιας της ποιότητας στην εκπαίδευση (Βαβουράκη, Ζουγανέλη, Σοφού & Κούτρα, 2008). Ως σημαντικότερη πτυχή, παρουσιάζεται η ανθρωποπλαστική της διάσταση, καθώς η ποιοτική εκπαίδευση εξελίσσει το πνεύμα του ανθρώπου, τον ανυψώνει ηθικά και, εν τέλει, συμβάλλει στην οικοδόμηση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας και ενός ακέραιου χαρακτήρα (Ματθαίου, 2000).

Ο ορισμός της ποιότητας της εκπαίδευσης γίνεται αναλόγως της ποιότητας του τελικού αποτελέσματος. Η θεμελίωσή της βασίζεται σε ένα σύνολο μετρήσιμων κριτηρίων και η έκφρασή της φανερώνεται μέσω της κατάκτησης των άμεσα ορατών στόχων του σχολείου. Αφού η ποιότητα σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη – καταναλωτή, στην περίπτωση της εκπαίδευσης, η ποιότητα αφορά το ότι το τελικό προϊόν που παράγεται από το σχολείο ή την εκπαιδευτική πολιτική, οδηγεί στην ικανοποίηση των αναγκών των αποδεκτών του εκπαιδευτικού αγαθού, δηλαδή της ομάδας των μαθητών/-τριών, των γονέων, της αγοράς εργασίας, της κοινωνίας κλπ. (Fredriksson, 2004).

Ευρωπαϊκές Προτάσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση

Η εκπαιδευτική πολιτική περιλαμβάνει ένα σύνολο ενεργειών, επιλογών και μέσων που αξιοποιούνται από εθνικούς και υπερεθνικούς οργανισμούς, με απώτερο σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων. Ωστόσο, μπορεί να είναι πολλές οι εθνικές μεταβλητές και για αυτό το λόγο απαιτείται ανάλυση της κατάστασης που επικρατεί σε κάθε χώρα, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνία, την πολιτική, την οικονομία και τον πολιτισμό. Ο τρόπος που κατανοείται η εκπαιδευτική πολιτική, έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών, τόσο στο πεδίο των κοινωνικών, όσο και των πολιτικών επιστημών. Η εκπαιδευτική πολιτική, συναρτάται με αλλαγές σε πολλαπλά επίπεδα. Στο πλαίσιο που τα υποκείμενα προβαίνουν στην κατανόηση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, μπορούν να εμπλακούν στην υλοποίηση ή την αντίσταση προς αυτήν, όταν πιστεύουν ότι είναι ακατάλληλη και να αλλάξουν τον τρόπο που οι πρακτικές δομούνται (Taylor, Risvi, Lingard & Henry, 1997).

Η πλειοψηφία των Διεθνών οργανισμών (Ο.Ο.Α.Σ.Α., Διεθνής Τράπεζα, UNESCO) αλλά και κράτη από τη δεκαετία του 1970, έχουν ασχοληθεί με ζητήματα ποιότητας στην εκπαίδευση. Όλο και περισσότεροι προβληματισμοί για το ποιο είναι το «καλό» σχολείο αλλά και ποια είναι η «καλή εκπαίδευση» που πρέπει να παρέχεται στους μαθητές και στις μαθήτριες, αναδεικνύουν ζητήματα που αφορούν την παρεχόμενη εκπαίδευση. Απασχολεί και την Ευρωπαϊκή Ένωση ο λόγος για τον βαθμό αποτελεσματικότητας, ποιότητας και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί προβαίνουν σε επανεξέταση των τάσεων και των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, εμπλεκόμενοι σε μια προσπάθεια κατανόησης των θεμάτων από το παρελθόν, με σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο μέλλον. Η μελέτη των κειμένων της Ευρωπαϊκής πολιτικής για την εκπαίδευση, δείχνει ότι τα κείμενα αυτά δανείζονται όρους οικονομικούς κατά την περιγραφή των νέων στόχων της για παραγωγή δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία. (Vongalis-Macrow, 2009· Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

Μπορεί να σημειωθεί ότι η ποιότητα έχει γίνει, από τη δεκαετία του '80, βασική ιδέα στη συζήτηση για την εκπαίδευση. Όλοι θέλουν να βελτιώσουν την ποιότητα στην

εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να ρωτήσουμε γιατί η ποιότητα έχει γίνει το επίκεντρο πολλών εκπαιδευτικών συζητήσεων. Μπορεί να υπάρχουν τουλάχιστον τρεις λόγοι πίσω από αυτό:

- *Η εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες χαρακτηρίζεται από κατώτερη ποιότητα.*
- *Είναι μια έκφραση μιας αυξανόμενης ανησυχίας για την εκπαίδευση, την ποιότητα της εκπαίδευσης και την εύρεση καλύτερου τρόπου για την δαπάνη χρημάτων στην εκπαίδευση.*
- *Η αυξημένη εστίαση στην εκπαίδευση είναι μέρος μιας διαδικασίας αναδιάρθρωσης του δημόσιου τομέα, περικοπής των δημόσιων δαπανών και εισαγωγής ιδιωτικών λύσεων (Snyder, Fredriksson & Taube, 2004).*

Η επένδυση της Ελλάδας στην Παιδεία

Οι συζητήσεις για την εκπαίδευση, θα πρέπει να συνοδεύονται και από τις ανάλογες συζητήσεις περί δαπανών, των επενδύσεων δηλαδή των κρατών στα εκπαιδευτικά του συστήματα. Μέσα από διάφορες μελέτες, τόσο του δικτύου Ευρυδίκη, όσο και του world economic forum, παρατηρείται ότι τα ποσοστά που επενδύουν τα κράτη στο τομέα της εκπαίδευσης, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Αμερική, είναι κατά πολύ χαμηλότερα, συγκριτικά με το ποσοστό που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν δυνητικά. Είναι λογικό να εννοηθεί ότι, αν ένα κράτος επενδύει περισσότερο στην εκπαίδευση, αυξάνονται οι ευκαιρίες που δίνονται σε παιδιά που υστερούν των υπολοίπων, λόγω οικονομικού υπόβαθρου, αναπηριών ή άλλων κοινωνικών ανισοτήτων (Καρελιώτη, 2017).

Αν και η κρίση της Ελλάδας αποτελεί μια « εύκολη δικαιολογία» για να μειωθούν οι δαπάνες της εκπαίδευσης, παρατηρείται ότι και οι επενδύσεις στο τομέα της εκπαίδευσης προς κρίσης ήταν μειωμένες. Σύμφωνα με έρευνα του δικτύου Ευρυδίκη, αλλά και της Eurostat, η Ελλάδα, κάνει επενδύσεις μόνο 3-4% στην εκπαίδευση, συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες, και αυτό είχε ξεκινήσει πριν την κρίση και το πρώτο μνημόνιο (Καρελιώτη, 2017).

Συμπεράσματα

Είναι μια διαχρονική σταθερά, οι ανάγκες των κρατών για χρηματοδότηση της εκπαίδευσης. Τα κράτη, για να μπορέσουν να επιτύχουν τη δημιουργία ενεργών πολιτών, πρέπει να μεριμνήσουν για την ανάλογη επένδυση στην εκπαίδευση. Σίγουρα, κράτη με ανεπτυγμένες οικονομίες, όπως η Φιλανδία, μπορούν να επενδύσουν μεγαλύτερα ποσοστά στη εκπαίδευση και για αυτό το λόγο έχει και ένα από τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης (Abby, 2016). Έκθεση της Unesco (Vikas, 2013) αναλύει ότι, αν η επένδυση των χωρών χαμηλού εισοδήματος ήταν αρκετή, οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν θα εγκατέλειπαν το σχολείο και έτσι η φτώχεια θα περιοριζόταν.

Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο της υποχρηματοδότησης του

ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, έχει ως αποτέλεσμα οι επενδύσεις να είναι ιδιωτικής πρωτοβουλίας, δηλαδή των γονέων. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς που μπορούν, επενδύουν, έτσι ώστε να παρέχουν μια ποιοτική εκπαίδευση στα παιδιά τους. Αυτό έχει ως απόρροια να εντείνεται ακόμα περισσότερο η εκπαιδευτική ανισότητα στην Ελλάδα, με την ενίσχυση των ιδιωτικών σχολείων, για λίγους, έναντι της δημόσιας εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Abby, J., (2016), Finland V The US: One's Education System Is Ranked Among The World's Best, The Other One Is The US, World Economic Forum, Ανακτήθηκε στις 20/06/2020 από <https://www.businessinsider.com/how-finland-beats-america-on-education-2016-11>

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε., & Κούτρα, Χ. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, Α. Ζουγανέλη (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 27-61). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γκόβαρης Χ., & Ρουσσάκης Ι., (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση. Πολιτικές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΕΛΟΤ EN ISO 8402 (1996). *Διαχείριση της Ποιότητας και Διασφάλιση της Ποιότητας – Λεξιλόγιο*. Αθήνα: Ελληνικός Οργανισμός Τυποποίησης ΑΕ

Ζαλβανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Fredriksson, U., (2004). Quality Education: The Key Role of Teachers. Education International Working Papers no. 14. Ανακτήθηκε στις 20/06/2020 από http://glotta.ntua.gr/posdep/Dialogos/Quality/ei_workingpaper_14.pdf

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.

Καρελιώτη, Α. (2017). Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου.

Kauko, J., Takala, T., & Rinne, R. (2018). *Politics of quality in education: A comparative study of Brazil, China, and Russia*. Abingdon: Taylor & Francis.

Κουτόβα, Χ. (2014). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου.

Kwek, C. L., Lau, T. C., & Tan, H. P. (2010). Education quality process model and its

influence on students' perceived service quality. *International Journal of Business and Management*, 5(8), 154-165.

Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αξιολόγησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μπαμπινιώτης Γ. (1998). *Λεξικό της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Μπλάνας, Γ. (2003). *Διοίκηση ολικής ποιότητας: Δίκτυα ανθρώπινου δυναμικού και πληροφορικών συστημάτων*. Αθήνα: Πατάκη.

Roser, M., Nagdy, M., & Ortiz-Ospina, E. (2013) Quality of Education. Ανακτήθηκε στις 20/06/2020 από <https://ourworldindata.org/quality-of-education>

Snyder, K., Fredriksson, U., & Taube, K. (2004, March). Measuring quality, learning and knowledge in the knowledge society. In *32nd conference of the Nordic Education Research Association*. Reykjavik, Iceland.

Taylor, S., Risvi, F. Lingard, B. & Henry, M. (1997). *Educational policy and the politics of change*, London: Routledge.

The 2030 Sustainable Development Goals and the Pursuit of Quality Education for All: A Statement of Support from Education International and ASCD. Ανακτήθηκε στις 20/06/2020 από <http://www.ascd.org/ASCD/pdf/siteASCD/policy/ASCD-EI-Quality-Education-Statement.pdf>

Φραγκουδάκη, Α., (1985). *Κοινωνιολογία Της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Vikas, P., (2013). Why investing in education is good for business, World Economic Forum.

Vongalis-Macrow, A., (2009). The simplicity of educational reforms: defining globalization and reframing educational policies during the 1990s. *International Journal of Educational Policies*. 3 (2), 62- 80.

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και οδική ασφάλεια

Δρ. Κατερίνα Δ. Θεοδοσέλη, Δασκάλα, M.Ed, ktheodoseli@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να είναι αποτελεσματικοί και αποδοτικοί, όταν αναγνωρίζουν το σκοπό τους, αποκτούν τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν για την υλοποίηση των στόχων τους, κινούνται με Πρόγραμμα Δράσης και ικανοποιούν τις προσδοκίες των στελεχών και των πελατών τους. Η εργασία υλοποιήθηκε στη βάση ενός τέτοιου μοντέλου διοίκησης, με στόχο τη μελέτη των βασικών αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι οποίες μπορούν πιθανά να εφαρμοστούν στην προώθηση εκπαιδευτικού προγράμματος για την οδική ασφάλεια. Περιγράφει την εκπαιδευτική παρέμβαση για την οδική ασφάλεια παιδιών προεφηβικής ηλικίας, που εφαρμόστηκε με σχεδίαση, με προγραμματισμό, με υλοποίηση στόχων, με συντονισμό με συνεργασίες και με αξιολόγηση. Το Εθνικό Δίκτυο Κυκλοφοριακής Αγωγής κοινοποιήθηκε στις ανώτερες εθνικές αρχές (Υπουργεία, Βουλή των Ελλήνων, Πανεπιστήμια, Διευθύνσεις Οδικής Ασφάλειας) με ενέργειες προώθησης υπηρεσιών και τεχνογνωσίας. Καθοδηγήθηκε από τους στόχους, την αποστολή και το όραμα προσφοράς προς τον πολίτη-πελάτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Εκπαίδευση Οδικής Ασφάλειας

Εισαγωγή

«Ο όρος «Δημόσιο Μάνατζμεντ» εμφανίζεται στη δεκαετία του 1970, φέρνοντας μαζί του από τον ιδιωτικό τομέα ένα σύνολο μεθόδων, ιδανικών και εννοιών (σχεδιασμό στόχων, ανθρώπινοι πόροι, έλεγχο απόδοσης, λογοδοσία)», (Ball & Deborah, 2003). Παρόλο που, από τη δεκαετία του 70 και μετά, παρατηρείται σημαντική εξέλιξη από τη Δημόσια Διοίκηση στο Δημόσιο Μάνατζμεντ, εντούτοις οι δύο όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και σύμφωνα με τον Chandler, (2003) για αρκετούς ακαδημαϊκούς και πολιτικούς, η χρήση αυτών των όρων υποκρύπτει μια σημαντική ιδεολογική προσέγγιση σε ό,τι αφορά στη λειτουργία των δημόσιων υπηρεσιών.

Κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτισμικοί λόγοι, καθώς και ο ρόλος των διεθνών δημόσιων οργανισμών στο πολιτικοκοινωνικό γίγνεσθαι συμβάλλουν καταλυτικά στην εμφάνιση και εδραίωση του δημόσιου μάνατζμεντ. Μεταξύ των στόχων του, είναι ο εκσυγχρονισμός των διοικητικών διαδικασιών και δομών, η αναβάθμιση της ποιότητας και αποδοτικότητας των δημόσιων πολιτικών, η ενίσχυση της ανοιχτής διοίκησης, η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, η διαφάνεια και η αξιοκρατία.

Ένας Δημόσιος Οργανισμός μπορεί να είναι αποτελεσματικός και αποδοτικός, σύμφωνα με τις αρχές του Δημόσιου Μάνατζμεντ, όταν αναγνωρίζει το σκοπό του, κατακτά τα μέσα που θα χρησιμοποιήσει για την υλοποίηση των στόχων του, κινείται βάσει ενός Προγράμματος Δράσης (Action Plan) και ικανοποιεί τις προσδοκίες των στελεχών

και των πελατών του.

Ο Γ. Βαβούρας (1991) υποστηρίζει ότι: «αν οι δημόσιες επιχειρήσεις επιδιώκουν κοινωνικούς παρά επιχειρηματικούς σκοπούς, το κριτήριο του κέρδους ως κριτήριο εσωτερικής αποτελεσματικότητας δεν πρέπει να γίνει αποδεκτό». Ο ίδιος συστήνει την προαγωγή της κοινωνικής ευημερίας ως κριτήριο αποτελεσματικότητας δημόσιων οργανισμών, λέγοντας ότι «για την αποδοχή της μεγιστοποίησης του κέρδους ως κριτηρίου αξιολόγησης της επίδοσης μιας επιχείρησης θα πρέπει να λειτουργεί ικανοποιητικά ο μηχανισμός των τιμών, κάτι που δε συμβαίνει στις Δημόσιες Επιχειρήσεις, των οποίων η πολιτική τιμολόγησης καθορίζεται από το Κράτος. Αλλά ακόμα κι αν δεχτούμε ότι οι Δημόσιες Επιχειρήσεις και Οργανισμοί καθορίζουν αυτόνομα την τιμολογιακή τους πολιτική λόγω των εξωτερικών οικονομιών στην παραγωγή, η τιμολόγηση του προϊόντος με βάση το κριτήριο της μεγιστοποίησης του κέρδους θα έχει αρνητικά αποτελέσματα στην προσφορά του».

Συνεπώς, τα οικονομικά αγαθά που παράγουν οι Δημόσιοι Οργανισμοί πρέπει να προσφέρονται στους πολίτες στην καλύτερη δυνατή ποιότητα με το χαμηλότερο κόστος.

Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ

«Οι αρχές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για τον εκσυγχρονισμό της Δημόσιας Διοίκησης κρατών σε όλο τον κόσμο έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά» (Ο.Ε.Κ.Δ. 1990, 1993), τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως βάση για την ανάπτυξη ενός διοικητικού μοντέλου. Τα κοινά αυτά χαρακτηριστικά και οι ομοιότητες αναφέρονται με τον όρο Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (ΝΔΜ), χωρίς ωστόσο να συναντάται συμφωνία για ένα κοινό καθορισμό του όρου (Borins, 1995).

Ως σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση στον τρόπο διοίκησης του δημόσιου τομέα, αναφέρεται στην τάση υιοθέτησης των αρχών και αξιών του ιδιωτικού τομέα με ιδιωτικοποιήσεις δημοσίων οργανισμών, ανάθεση παροχής δημόσιων υπηρεσιών σε ιδιωτικούς οργανισμούς και συμπράξεις Δημόσιου και Ιδιωτικού τομέα (Broadbent and Laughlin, 2003). Βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεί η αλλαγή προσανατολισμού από τις εισροές στις εκροές, που αναπτύχθηκε με σκοπό να λύσει το μεγάλο πρόβλημα της αποτελεσματικότητας και του κόστους του Δημόσιου Τομέα (Bonina & Cordella, 2008).

Ο Hood (1995) υποστηρίζει ότι το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ στηρίζεται σε δύο κύρια δόγματα:

- περιορίζει τις όποιες διαφορές ανάμεσα στον ιδιωτικό και στο δημόσιο τομέα και
- προσανατολίζει τον τρόπο λειτουργίας των δημόσιων οργανισμών στα αποτελέσματα. .

Σύμφωνα με τον Pollitt (2006), ένας ελάχιστος αριθμός στοιχείων χαρακτηριστικών

του ΝΔΜ θα πρέπει να συνδυαστούν για την επιτυχή έκβαση των αλλαγών, ενώ η υλοποίηση ενός μόνο από αυτά μπορεί να θεωρηθεί εφαρμογή του ΝΔΜ.

Με την εμφάνιση του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ ο πολίτης θεωρείται ως ο τελικός κριτής των παρεχόμενων υπηρεσιών προς αυτόν και τα βασικά κριτήρια λήψης των διοικητικών αποφάσεων είναι οι επιθυμίες, οι ανάγκες του και τα αιτήματά του.

Εκπαιδευτικό Μάνατζμεντ

Το μάνατζμεντ φαίνεται ότι εισήχθη στο χώρο της εκπαίδευσης περίπου στα μέσα του 20ου αιώνα, όταν ο Sears υιοθετώντας τι ιδέες του Fayol και του Gulick, τις προσαρμοσε στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κάνοντας λόγο για τη διοίκηση των σχολικών μονάδων μέσα από το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, τη συνεργασία και τον έλεγχο (Sears, 1950). Η εφαρμογή του μάνατζμεντ στον εκπαιδευτικό χώρο είχε αρχικά ως κύριο πεδίο έκφρασης και συστηματικής εφαρμογής τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στη συνέχεια διευρύνθηκε στις ευρωπαϊκές χώρες, στην Αφρική και στην Αυστραλία.

Στις μέρες μας επικρατεί η άποψη ότι οι βασικές αρχές και πρακτικές του μάνατζμεντ αναδεικνύονται ως βασικές παράμετροι στο χώρο της εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ δεν αποτελεί αυτόνομο πεδίο αλλά κατατάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της επιστήμης του μάνατζμεντ, με όλο και περισσότερο ενισχυόμενη την άποψη ότι «μπορεί να διδαχθεί αρκετά πράγματα από τον κόσμο των επιχειρήσεων» (Bottery, 1994). Κατευθύνσεις και πρακτικές του επιχειρησιακού μάνατζμεντ εισάγονται στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και αποτελούν μια σημαντική μεταβλητή στο διαχωρισμό των σχολείων σε επιτυχημένα και μη, με κριτήρια τον τρόπο διαχείρισής τους, την αποτελεσματικότητα με βάση τους στόχους τους, τη διαρκή εξέλιξη, την αξιολόγηση και την αναδιοργάνωσή τους.

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο αποδέχεται ολοένα και περισσότερο την αξία και το ρόλο διαχείρισής του, αναγνωρίζοντας πλέον την επίτευξη των στόχων του ως βασικό παράγοντα αποτελεσματικής διοίκησης και λειτουργίας (Παπαναούμ, 1995). Οι σημερινές συνθήκες λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών απαιτούν από την ηγεσία υψηλό επίπεδο διαπροσωπικών ικανοτήτων και διαχείρισης κρίσεων και συγκρούσεων στη συνεργατική της προσέγγιση με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τις άλλες εμπλεκόμενες με τον οργανισμό ομάδες (Johnston & Pickersgill, 1992).

Ο ηγέτης καλείται να καλλιεργήσει με τη συμπεριφορά του την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στο πρόσωπό του, ώστε να έχει την απαιτούμενη ώθηση για ανάπτυξη συνεργασιών εντός και εκτός του οργανισμού (Hoy, et. al. 1992). Ταυτόχρονα, καλείται να ενισχύσει το ρόλο των μελών στη διαχείριση του οργανισμού και στον από κοινού σχεδιασμό διαφόρων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά μπορεί να έχουν αφετηρία οργάνωσης και τόπο πραγμάτωσης τόσο το εσωτερικό όσο και το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και να σχεδιάζονται με την αξιοποίηση

σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Ανεξάρτητα από μεθόδους, άτομα και περιεχόμενο, σημαντική προϋπόθεση επιτυχίας καινοτόμων προγραμμάτων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί η άμεση σύνδεσή τους με το περιβάλλον (φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτιστικό, επιστημονικό, ανθρωπιστικό), και με τέτοιο τρόπο, ώστε τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα να θεωρούνται εύστοχα, αξιόπιστα, κοινώς αποδεκτά και μακροπρόθεσμα επιτυχή.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο εφαρμογής καινοτόμου προγράμματος από εκπαιδευτικό οργανισμό υλοποιήθηκε και η παρούσα εργασία, στοχεύοντας στην ανάδειξη της εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, που υλοποιήθηκε με βάση τις αρχές του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ.

Εκπαιδευτική Παρέμβαση στην οδική ασφάλεια μαθητών

Τοπική Δράση του Δικτύου

Σε τοπικό επίπεδο και συγκεκριμένα στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπ/σης Σερρών, στις αρχές του σχολικού έτους, απευθύνεται πρόσκληση στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να υλοποιήσουν πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής στην τάξη τους. Το πρόγραμμα υλοποιείται στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή διαθεματικά και η εβδομαδιαία και συνολική διάρκειά του καθορίζεται από τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της τάξης.

Με την ολοκλήρωση των δηλώσεων συμμετοχής στο πρόγραμμα, καθορίζεται επιμορφωτική ημερίδα (για τους εκπαιδευτικούς), στην οποία δίνονται οι βασικές θεωρητικές αρχές της οδικής ασφάλειας, το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό (το οποίο είναι προαιρετικό), ο τρόπος αξιοποίησης των προτεινόμενων δραστηριοτήτων, ενδεικτικές εκπαιδευτικές ομαδικές δράσεις και βιωματικά εργαστήρια. Η προαναφερθείσα επιμόρφωση γίνεται εκτός διδακτικού ωραρίου και επιμορφωτές είναι οι επιστημονικοί συνεργάτες του Δικτύου και καθηγητές του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών), καθώς και η εκπαιδευτικός-συντονίστρια του προγράμματος.

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι εγκεκριμένο από το πρώην Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και αποτελείται από πέντε τετράδια προτεινόμενων δραστηριοτήτων και συμπληρώνεται από ένα δισέλιδο αναμνηστικό δίπλωμα οδήγησης ποδήλατου για τους μαθητές, οι οποίοι ολοκληρώνουν με επιτυχία τη βιωματική ποδηλατική τους εκπαίδευση στο πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής του Δήμου Σερρών.

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος γίνονται κυρίως στην τάξη από τους δασκάλους. Η εκπαιδευτικός-συντονίστρια του Δικτύου επισκέπτεται το κάθε τμήμα για μια δίωρη παρουσίαση. Κατά τη διδασκαλία αυτή, συζητούνται με τα παιδιά θέματα ορθής χρήσης του δρόμου (πεζή μετακίνηση, ποδηλασίας και χρήση ζώνης ασφάλειας) και προβάλλονται φωτογραφίες, καθώς και εγκεκριμένα βίντεο ευαισθητοποίησης μικρού μήκους.

Το Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα της Κυκλοφοριακής Αγωγής περιλαμβάνει στη θεματολογία του τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας για παιδιά (λέξεις και έννοιες σχετικές με την κυκλοφοριακή αγωγή), τη μετακίνηση στο σχολείο, την πεζή μετακίνηση, την οδήγηση ποδήλατου, την ασφαλή μετακίνηση επιβάτη και στατιστικά για τροχαία ατυχήματα

Επιπλέον, η συντονίστρια του προγράμματος δέχεται τα τμήματα που υλοποιούν το πρόγραμμα στο Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής Σερρών (το καθένα ξεχωριστά) για μια τριώρη βιωματική δράση με πεζή μετακίνηση, ποδήλατο και οδήγηση ηλεκτροκίνητων αυτοκινήτων. Οι βιωματικές αυτές δράσεις των τμημάτων στο ΠΚΑ υλοποιούνται εντός του διδακτικού ωραρίου και συμμετέχουν σε αυτές μόνο τα τμήματα που έχουν δηλώσει συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα.

Η σημαντική αυτή εκπαιδευτική παρέμβαση στις σχολικές μονάδες των Σερρών ολοκληρώνεται με τακτικά δίωρα σεμινάρια γονέων, τα οποία πραγματοποιούνται στους χώρους των σχολείων, με τη στήριξη του Τμήματος Τροχαίας Σερρών. Η θεματολογία των επιμορφώσεων περιλαμβάνει κυρίως την πρότυπη συμπεριφορά των γονέων στην πεζή μετακίνηση, στην οδήγηση ποδήλατου και στην επιβίβαση και μεταφορά με το αυτοκίνητο και τη μοτοσικλέτα. Επιπλέον, για την επιμόρφωση των γονέων διοργανώνονται τακτικά από τους συντονιστές του δικτύου ανοιχτές ημερίδες ευαισθητοποίησης, με διακεκριμένους ομιλητές και επιστήμονες σε θέματα εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι τα σχολικά τμήματα της πόλης των Σερρών που υλοποιούν πρόγραμμα Κυκλοφοριακής Αγωγής συμμετέχουν τακτικά σε κοινά οργανωμένες και συντονισμένες δράσεις, οι οποίες στοχεύουν στη βιωματική εκπαίδευση των παιδιών μέσα από την ευαισθητοποίηση του ενήλικου πληθυσμού.

Εθνική Δράση του Δικτύου

Βασική φιλοδοξία του Εθνικού Θεματικού Δικτύου Κυκλοφοριακής Αγωγής, καθώς και του επιστημονικού φορέα (Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας) είναι η αναπαραγωγή του πιλοτικού και ολοκληρωμένου αυτού προγράμματος εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας παιδιών προεφηβικής ηλικίας των Σερρών σε όλες τις περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Με την εμπειρία και τη γνώση της εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος στις Σέρρες, το Εθνικό Δίκτυο Κυκλοφοριακής Αγωγής και οι εκπαιδευτές του στοχεύουν στην επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε όλη την Ελλάδα..

Όπως έχει ήδη ειπωθεί, σε πολλές χώρες η ποιότητα και το εύρος της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας στα σχολεία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα κυκλοφοριακής αγωγής, η οποία είναι πιθανόν να αυξηθεί, όταν οι ίδιοι είναι καλά εκπαιδευμένοι. Επειδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ως η πιο σημαντική ενήλικη ομάδα για τη διδασκαλία των παιδιών στην

ορθή χρήση του δρόμου, το Εθνικό Δίκτυο Κυκλοφοριακής Αγωγής εστιάζει σε μια ολοκληρωμένη εκπαίδευσή τους, ώστε να είναι ικανοί να μετατραπούν σε κινητήρια δύναμη του συνολικού συστήματος της εφαρμογής της εκπαίδευσης οδικής ασφάλειας.

Οι επιμορφώσεις αυτές πραγματοποιούνται σε κάθε Περιφέρεια Εκπαίδευσης, με τη συνεργασία της οικείας Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, τις κατά τόπους Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τους/τις Υπευθύνους Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Στους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην επιμόρφωση δίνεται υποστηρικτικό υλικό εγκεκριμένο από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς και ενημερωτικό οπτικοακουστικό υλικό από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για την ορθή χρήση του δρόμου. Χορηγείται επίσης βεβαίωση συμμετοχής ως μέλη του Εθνικού Θεματικού Δικτύου και ερωτηματολόγια που προτείνεται να διανεμηθούν στους μαθητές/τριες και γονείς, ώστε να καταγραφούν αρχικά οι συνθήκες τους στο δρόμο και σε δεύτερη φάση να αξιολογηθεί στο ίδιο ερωτηματολόγιο η αποτελεσματικότητα του προγράμματος.

Τέλος, επιδιώκονται και πραγματοποιούνται, όπου καταστεί δυνατό, συστηματικές ενημερώσεις γονέων με απογευματινές – ομιλίες διαλέξεις, με τη συνεργασία των κατά τόπους Τμημάτων Τροχαίας, ώστε οι γονείς να ευαισθητοποιηθούν στην ορθότερη στάση τους ως προς τη χρήση του δρόμου και να γίνουν αρωγοί της προσπάθειας της σχολικής μονάδας που φοιτεί το παιδί τους.

Η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας στην οδική ασφάλεια δημιουργήθηκε και άρχισε να υλοποιείται σε σχολικές μονάδες του νομού Σερρών το Σεπτέμβριο του 2006 και στην επόμενη δεκαετία εξελίχθηκε με τους τρόπους που αναφέρθηκαν παραπάνω, διευρυνόμενη σε εθνικό επίπεδο. Ωστόσο, το χρονικό διάστημα που απαιτήθηκε για τη διεξαγωγή της επιστημονικής έρευνας στην οδική συμπεριφορά των παιδιών, την εκπαιδευτική παρέμβαση για τις πιθανές αλλαγές στη συμπεριφορά τους και την τελική αξιολόγηση του προγράμματος, υπολογίζεται ότι διήρκεσε 3 σχολικά έτη (Από το Σεπτέμβριο του 2012 έως τον Ιούνιο του 2015).

Συμπεράσματα

Η σχεδίαση, ο προγραμματισμός, η υλοποίηση, ο συντονισμός και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αυτού προγράμματος Κυκλοφοριακής Αγωγής σε παιδιά προεφηβικής ηλικίας πραγματοποιήθηκαν από τη συγγραφέα της παρούσας εργασίας, με την ιδιότητα της εκπαιδευτικού σε απόσπαση στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών. Θεωρείται ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα σχεδίασης, υλοποίησης και συντονισμού καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος, βασισμένο στις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, το οποίο φαίνεται ότι εκφράζει μια τάση προσανατολισμού ενός δημόσιου φορέα προς μια «επιχειρηματικού» τύπου διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, στοχεύοντας σε ένα αποτελεσματικότερο και αποδοτικότερο σύστημα παροχής υπηρεσιών.

Οι Osborne & Geabler (1992) στο έργο τους “Reinventing Government” παρουσιάζουν επτά βασικά σημεία, τα οποία μπορούν να θεωρηθούν ως αρχές του new public management. Σύμφωνα λοιπόν με το πρώτο και το έβδομο σημείο τους: Κάθε διοικητική μονάδα πρέπει να έχει ένα μάνατζερ και να εξασφαλίζεται η ενότητα της εντολής (unity of command)

Με βάση τα παραπάνω σημεία, η παρέμβαση μας στην εκπαίδευση οδικής ασφάλειας παιδιών προεφηβικής ηλικίας σχεδιάστηκε, συντονίστηκε, υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε από ένα μάνατζερ, την υπεύθυνη εκπαιδευτικό και συντονίστρια του προγράμματος, η οποία έτυχε της αμέριστης συμπαράστασης της ηγεσίας (Διευθυντή Εκπαίδευσης) και λειτούργησε αφενός εντός των διοικητικών πλαισίων, αφετέρου με αυτονομία και ευελιξία. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών δημιουργήθηκε το πρώτο και μοναδικό στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα Γραφείο Κυκλοφοριακής Αγωγής.

Από το σχεδιασμό ακόμα, το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα προσδιορίστηκε με όραμα, στοχοθεσία και προκαθορισμένους δείκτες μέτρησης επίτευξης των στόχων του. Βασική επιδίωξη αποτέλεσε η συστηματική, οργανωμένη και συνεχώς αυξανόμενη εκπαίδευση ολοένα και περισσότερων εκπαιδευτικών και παιδιών (εντός και εκτός ορίων της Περιφερειακής Ενότητας Σερρών) στην ορθή χρήση του δρόμου και στις βασικές αρχές που τη διέπουν.

Ο σχεδιασμός ενός τόσο μεγάλου και πολυετούς εκπαιδευτικού προγράμματος έγινε με την κατά το δυνατό μεγαλύτερη εξοικονόμηση ανθρώπινων και οικονομικών πόρων. Απασχολήθηκαν εργασιακά μόνο δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συντόνισαν δεκάδες σχολικές μονάδες στο νομό Σερρών, σχεδίασαν το εκπαιδευτικό υλικό, εκπαίδευσαν περισσότερους από 1000 εκπαιδευτικούς, περισσότερους από 8000 μαθητές και εκατοντάδες γονείς, σχεδίασαν και υλοποίησαν μεγάλο αριθμό ημερίδων και δράσεων ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου και όλα αυτά επιτεύχθηκαν στο πλαίσιο του εργασιακού τους ωραρίου, δίχως να απαιτηθούν επιπλέον αμοιβές.

Με προσωπικές επαφές και προώθηση του αντικειμένου από τη συντονίστρια του προγράμματος, πολλοί δημόσιοι φορείς της πόλης συνεργάστηκαν με επιτυχία για την ολοκληρωμένη υλοποίησή του, διαθέτοντας ελάχιστους οικονομικούς πόρους για την έκδοση του εκπαιδευτικού υλικού που προαναφέρθηκε, καθώς και για τα απαιτούμενα έξοδα των επιμορφωτικών ημερίδων σε πολίτες, γονείς και εκπαιδευτικούς. Η ανανέωση του εξοπλισμού του Πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής του Δήμου Σερρών, λόγω της πολυετούς χρήσης, επιτεύχθηκε με τη σύναψη διασυνοριακής συμφωνίας- προγράμματος με το Πετρίτσι της Βουλγαρίας, στο οποίο διατέθηκε η τεχνογνωσία για τη δημιουργία αντίστοιχου Πάρκου και εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η εκπαιδευτική αυτή παρέμβαση κατάκτησε από νωρίς τα μέσα και τα εργαλεία που έπρεπε να χρησιμοποιήσει για την επίτευξη των στόχων της (δημιουργία και στελέχωση πρότυπου Γραφείου Κυκλοφοριακής Αγωγής, εκπαιδευτικό υποστηρικτικό

υλικό, υλικοτεχνική υποδομή, ηλεκτρονική και έντυπη δειθνής και ελληνική βιβλιογραφία)

Δόθηκε εξαρχής μεγάλη έμφαση στο προϊόν, στα αποτελέσματα, των οποίων η μέτρηση πραγματοποιήθηκε με την ερευνητική διαδικασία που θα περιγράψουμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο και τα αποτελέσματά της ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος, ικανοποιώντας τις προσδοκίες των στελεχών αλλά και των πολιτών-πελατών.

Η παροχή υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος Κυκλοφοριακής Αγωγής ανταποκρίθηκε στις ανάγκες οδικής ασφάλειας και μέριμνας του κοινωνικού συνόλου (ανηλίκων και ενηλίκων).

Η εκπαιδευτική παρέμβαση του Εθνικού Δικτύου Κυκλοφοριακής Αγωγής προωθήθηκε στις ανώτερες εθνικές αρχές (Υπουργεία, Βουλή των Ελλήνων, Πανεπιστήμια, Διευθύνσεις Οδικής Ασφάλειας) με ενέργειες που θυμίζουν περισσότερο την προώθηση υπηρεσιών ή προϊόντων του ιδιωτικού τομέα. Καθοδηγήθηκε από τους στόχους, την αποστολή και το όραμα προσφοράς προς τον πολίτη-πελάτη. Εστίασε ελάχιστα στην παροχή τυπικών υπηρεσιών και περισσότερο σε παροχή δράσεων αυτοανάπτυξης και ατομικής ενδυνάμωσης σε ένα πλαίσιο επιχειρησιακής διεξαγωγής, με σκοπό το «επιτυχές κόστος» κάτω από τη γενική αρχή «περισσότερη αγορά, περισσότερος ανταγωνισμός» (Friedrichsmeier 2000: 15)..

Αναφορές

- Ball S. and D.Youdell (2003). Η κρυφή ιδιωτικοποίηση στη Δημόσια Εκπαίδευση, Institute of Education, London
- Bonina, C.& Cordella A. (2008). The new public management, e-government and the notion of 'public value': Lessons from Mexico, Proceedings of the AIS Special Interest Group on ICT and Global Development Workshop, Paris, December
- Borins, S. (1995). The New Public Management is here to stay, Canadian Public Administration, Vol.38, p.122-132.
- Bottery, M. (1994). Education and the Convergence of Management Codes. Educational Studies, 20, 3, 329-345
- Broadbent J.and Laughlin R.(2003). Public Private Partnerships:An introduction, King s College, London.
- Chandler, J.A., (2003). Δημόσια διοίκηση. Συγκριτική ανάλυση. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Du Gay, P. (2000). In Praise of Bureaucracy, Weber Organization, Ethics, London.

- Friedrichsmeier, H., (2000). New Public Management: eine Standortbestimmung, στο Friedrichsmeier, Helmut (επιμ.), New Public Management: Entwicklungen, Standortbestimmungen, kritische Betrachtungen, Bohnmann Buchverlag in Verlagsgemeinschaft mit MANZ Verlag Schulbuch, Wien.
- Hood C. (1995). The new public management” in the 1980s: Variations on a theme, London School of Economics and Political Science England.
- Hoy, et. al., (1992). Faculty Trust in Colleagues: Linking the Principal with School Effectiveness. Journal of Research and Development in Education. Vol. 26, p. 38-45
- Johnston, J. & Pickersgill, S. (1992). Personal and interpersonal aspects of effective team oriented headship in the primary school. Educational management and administration. Vol.20,4, p. 239-248
- OECD (1990). Public Management Developments Survey, Organization for Economic Cooperation and Development. Paris.
- OECD (1993). Public Management Developments Survey. OECD Paris.
- Osborne D. & Gaebler T. (1992). Reinventing Government: How the Entrepreneurial Spirit is Transforming the Public Sector, A William Patrick Book, New York.
- Pollit, C. (2006). Antistatic Reforms and New Administrative Directions: Public Administration in the UK', Comparative Public Administration: The Essential Readings Research in Public Policy Analysis and Management, Volume 15, 777–792.
- Sears, B.J. (1950). The Nature of the Administrative Process. New York: Mac Grow-Hill Book Company
- Βαβούρας, Ι., (1991). Θέματα οικονομικής Πολιτικής 1, εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Κυριακίδη
- Κέφης, Β., (2005). Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές Αρχές για Σύγχρονες Οικονομικές Μονάδες, Εκδ. Κριτική, Αθήνα.
- Κέφης Β. Ν., (2005). Δημόσιες επιχειρήσεις και Δημόσιο Μάνατζμεντ στην Ελλάδα, Διοικητική Ενημέρωση, σελ. 71

Εκπαιδευτική ηγεσία & Συναισθηματική νοημοσύνη

Χρηστίδου Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc. Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων (ΕΑΠ) , M.Sc. Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων (ΔΙΠΑΕ), dimitrax5@gmail.com

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο είναι ένα ανοικτό (και δεκτικό σε πάσης φύσης αλλαγές) κοινωνικό υποσύστημα, στο οποίο συμμετέχουν και συμβάλλουν, με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, ένα σύνολο παραγόντων (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά). Την ευθύνη για την λειτουργία και την ανάπτυξη των σχολικών μονάδων, καθώς και για την βελτίωση των παρεχομένων από αυτές υπηρεσιών, την έχουν οι εκάστοτε διευθυντές/ντρίες, οι οποίοι/ες, για να αντεπεξέλθουν στον πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο τους, πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Η σχετική επιστημονική βιβλιογραφία έχει αναδείξει προ πολλού τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο των (δια)προσωπικών δεξιοτήτων της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (emotional intelligence) χάρη στην οποία διακρίνονται οι πραγματικοί ηγέτες από τους απλούς διευθυντές-διεκπεραιωτές των γραφειοκρατικών διαδικασιών της διοίκησης ενός σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαιδευτική Ηγεσία, Συναισθηματική Νοημοσύνη.

Εισαγωγή

Ως επικεφαλής της σχολικής μονάδας, με προκαθορισμένο από την νομοθεσία (Υ.Α. 105657/2002, άρθρα 27, 28, 29) τριπλό ρόλο (διοικητικό, επιστημονικό, παιδαγωγικό), ο/η διευθυντής/ντρια καλείται να δημιουργήσει ένα όραμα για τον οργανισμό στον οποίο ηγείται, να κάνει κοινωνούς αυτού του οράματος όλους τους υφισταμένους του/της, να χαράξει στρατηγική και τακτική για την υλοποίησή του, να διασφαλίσει την συνοχή της ομάδας και την αρμονική συνεργασία των μελών της, να διαχειριστεί με εποικοδομητικό τρόπο τις αναπόφευκτες (γνωστικής και συναισθηματικής φύσης) συγκρουσιακές καταστάσεις, να προαγάγει την δημιουργικότητα και την καινοτομία, και να συντονίσει τις προσπάθειες για την επίτευξη του κοινού στόχου, που δεν είναι άλλος από την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και την βελτίωση των παρεχομένων από αυτό εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Είναι λοιπόν προφανές ότι, για να αντεπεξέλθουν στον τριπλό ρόλο τους, τα διευθυντικά στελέχη θα πρέπει να διαθέτουν ποικίλες ικανότητες/δεξιότητες, τις βασικότερες εκ των οποίων ο Σαΐτης (2014) ομαδοποιεί σε επαγγελματικές, ικανότητες του συνεργάζεσθαι, αντιληπτικές, και συναισθηματικής νοημοσύνης. Αυτές οι ικανότητες/δεξιότητες απαιτούν γνώσεις και εμπειρία, αλλά συναρτώνται και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός εκάστου. Στην διεθνή και την ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλές απόψεις σχετικά με το θέμα.

Σύμφωνα με τον Katz (1974), όπως μας πληροφορεί ο Κατσαρός (2008), τρεις είναι οι κατηγορίες βασικών δεξιοτήτων που χρειάζεται ένα ηγετικό στέλεχος, για να επιτύχει στο έργο του:

- α) οι τεχνικές δεξιότητες, που αναφέρονται στην ικανότητα διεκπεραίωσης δραστηριοτήτων, οι οποίες απαιτούν μέθοδο, διαδικασία ή τεχνική,
- β) οι νοητικές δεξιότητες, που αναφέρονται κυρίως στην ικανότητα αντιμετώπισης του οργανισμού ως ενιαίου συνόλου, και
- γ) οι ανθρώπινες-διαπροσωπικές δεξιότητες, που σχετίζονται με την ικανότητα αποτελεσματικής συνεργασίας με όλα τα μέλη της ομάδας.

Μια πιο σύγχρονη και περισσότερο δημοφιλής ταξινόμηση των ικανοτήτων των διευθυντικών-ηγετικών στελεχών είναι αυτή των Goleman, et al (2002), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν δύο κατηγορίες ικανοτήτων:

- α) οι προσωπικές ικανότητες, που αφορούν τον τρόπο με τον οποίον διαχειριζόμαστε τον εαυτό μας, και
- β) οι κοινωνικές δεξιότητες, που αφορούν τον τρόπο με τον οποίον διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας με τους άλλους - εν προκειμένω, τις σχέσεις (των διευθυντικών στελεχών) με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς κ.ά.) (Κατσαρός, 2008).

Οι δύο αυτές κατηγορίες ικανοτήτων αναπτύσσονται σε τέσσερις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, με τις οποίες θα ασχοληθούμε αναλυτικά στην συνέχεια του κεφαλαίου, εξετάζοντάς τις με βάση τα προτεινόμενα μοντέλα και τις γενικότερες θέσεις κορυφαίων ερευνητών και θεωρητικών. Εδώ, θα επισημάνουμε απλώς ότι βάση όλων των διαπροσωπικών-κοινωνικών δεξιοτήτων είναι οι ικανότητες επικοινωνίας, οι οποίες είναι άκρως απαραίτητες για την ηγεσία ενός σχολείου.

Ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου βρίσκεται σε συνεχή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με όλους τους παράγοντες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, φορείς), καθοδηγώντας τους και συντονίζοντας τις ενέργειές τους. Στην αποτελεσματική επικοινωνία μαζί τους, και στην συνακόλουθη επιτυχή διοίκηση, σημαίνοντα ρόλο παίζουν, φυσικά, οι επικοινωνιακές του δεξιότητες, όπως η σαφήνεια του λόγου του, η ενεργητική ακρόαση, η ενθάρρυνση των συνομιλητών με λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση, και η ειλικρινής ενσυναίσθηση (Καψάλης, 2008).

Οι ανοιχτοί διάλογοι επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού, η απρόσκοπτη ανταλλαγή πληροφοριών, και η ελεύθερη έκφραση των διαφορετικών απόψεων, συντελούν στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος όπου κυριαρχούν η αμοιβαία εμπιστοσύνη, οι αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις, η διάθεση για συνεργασία, η ροπή προς

την καινοτομία, και η συνοχή του συνόλου, και όπου οι συγκρουσιακές καταστάσεις γίνονται αντιληπτές και διευθετούνται εγκαίρως (Σαϊτή & Σαϊτης, 2012).

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός της συναισθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με το *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας* (Μπαμπινιώτης, 2000), η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι *«η ικανότητα κάποιου να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αντεπεξέρχεται στη συναισθηματική πίεση, να αναπτύσσει τις ικανότητές του σε τομείς όπως η φαντασία, η καλλιτεχνία και η ανθρώπινη επικοινωνία»*.

Ο Wechsler (1940) ορίζει την Συναισθηματική Νοημοσύνη ως την συνολική ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέπτεται λογικά, και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε σχέση με το περιβάλλον του.

Για τους Salovey και Mayer (1990), η Συναισθηματική Νοημοσύνη *«είναι ένα είδος κοινωνικής νοημοσύνης που εμπεριέχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των γύρω του, καθώς και την ικανότητα να μπορεί να τα παρατηρεί και να τα αφομοιώνει και να 'εκμαιεύει' από αυτά τις πληροφορίες που εμπεριέχουν έτσι ώστε να οδηγεί τις πράξεις και τις σκέψεις του»*.

Ο Goleman (1995) την ορίζει ως την *«ικανότητα-δεξιότητα (competence) η οποία παρέχει στο άτομο την δυνατότητα να αναγνωρίζει, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί πληροφορίες συναισθηματικής φύσης τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων, με τρόπο ώστε να οδηγείται σε αποτελεσματική ή εξαιρετική επίδοση σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο»*. Γι' αυτόν, η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι υπεύθυνη κατά 80% για την επιτυχία του ατόμου στην προσωπική του ζωή και κατά 67% για την επαγγελματική του επιτυχία (Goleman, 1998).

Ο Reuven Bar-On (1997a) θεωρεί αλληλοσχετιζόμενες την κοινωνική ευφυΐα και την Συναισθηματική Νοημοσύνη, γι' αυτό και στο μοντέλο του τις χειρίζεται ενοποιητικά. Διαχωρίζει την δεύτερη από τις γνωστικές δεξιότητες, και ορίζει την Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ) ως *«μια σειρά από μη γνωστικές ικανότητες, που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις»* (Bar-On, 1997a).

Οι Petrides και Furnham (2001/2003), με βάση τις υφιστάμενες εννοιολογικές θεωρήσεις, προτείνουν τον επιμερισμό της έννοιας σε α) Συναισθηματική Νοημοσύνη που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (trait emotional intelligence), και β) Συναισθηματική Νοημοσύνη που σχετίζεται με τις ικανότητες (ability emotional intelligence). Υπογραμμίζουν δε ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη είναι *«ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της προσωπικότητας και ορίζεται ως μια ομάδα συμπεριφοριστικών διαθέσεων και αντιλήψεων τις οποίες διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους σχετικά με την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν, να επεξεργάζονται και να χρησιμοποιούν πληροφορίες συναισθηματικά φορτισμένες»* (Petrides & Furnham, 2006; Petrides 2009).

Οι διαφορετικοί (αλλά συμπληρωματικοί μεταξύ τους) ορισμοί αντανακλούν τις ποικίλες πλευρές της πολυσύνθετης αυτής έννοιας και διαμορφώνουν ένα διευρυμένο εννοιολογικό πλαίσιο, εντός του οποίου μπορούμε να διακρίνουμε δύο μείζονες ομάδες θεώρησης. Η μία έχει στο επίκεντρο τις γνωστικές ικανότητες με συναισθηματικές αναφορές, ενώ η άλλη την συναισθηματική δομή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας. Τέλος, στο ευρύ αυτό πλαίσιο, βρίσκουμε και εναλλακτικούς προσδιορισμούς της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: «συναισθηματικός αλφαριθμητισμός», «συναισθηματικό πηλίκο», «προσωπική νοημοσύνη», «κοινωνική νοημοσύνη», «διαπροσωπική νοημοσύνη» (Birks & Watt, 2007).

Ηγεσία στην εκπαίδευση & συναισθηματική νοημοσύνη

Μιλήσαμε ήδη για τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή/ντριας ενός πολυσύνθετου και κοινωνικά ανοιχτού οργανισμού όπως είναι το σχολείο. Και κάναμε την διάκριση ανάμεσα σε απλούς διευθυντές-διεκπαιρωτές και σε πραγματικούς διευθυντές-ηγέτες, επισημαίνοντας ότι οι τελευταίοι χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συναισθηματικής ευφυΐας. Θυμίζουμε, εδώ, τον Μπουραντά (2005,2002), ο οποίος, απηχώντας τον Goleman, εύστοχα σημειώνει ότι η ηγετική ικανότητα αφορά επί της ουσίας την άνεση ενός ατόμου να επηρεάζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των άλλων, και να κερδίζει έτσι την αποδοχή και την εμπιστοσύνη τους.

Όλοι σχεδόν οι σύγχρονοι και ευρέως αποδεκτοί ορισμοί της ηγεσίας δίνουν σημαίνοντα ρόλο στην Συναισθηματική Νοημοσύνη. Σύμφωνα με τον Καντά (2009), η ηγεσία είναι η τέχνη και η επιστήμη «που επιτρέπει την ανάμειξη συναισθημάτων, συμπεριφορών και πνευματικών εκδηλώσεων», με στόχο την δημιουργία περιβάλλοντος που προάγει την ομαδικότητα, την αρμονική συνεργασία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη, και την αποτελεσματικότητα. Και οι Bennis & Chan (στο Connell & Travaglion, 2004) αποδίδουν, σε ποσοστό 85%-90%, την επιτυχία ενός ηγέτη στην Συναισθηματική Νοημοσύνη του.

Ήδη το 2000 ο Goleman, σε άρθρο του στο Harvard Business Review, προσδιορίζει (βασισμένος στα αποτελέσματα διεθνούς έρευνας της Hay/McBer σε δείγμα 3.871 διευθυντικών στελεχών) έξι στυλ ηγεσίας, ευθέως αναφερόμενα στις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: οραματιστικό (visionary), ανθρωπιστικό (affiliative), δημοκρατικό (democratic), συμβουλευτικό (coaching), καθοδηγητικό (pacesetting), και καταπιεστικό (coercive). Έναν χρόνο αργότερα (2001), μαζί με τον Cherniss, ο Goleman υπογραμμίζει την ευχέρεια με την οποία οι συναισθηματικά ευφυείς ηγέτες εναλλάσσουν, κατά περίπτωση, τα έξι αυτά στυλ ηγεσίας, ενώ συνδέει άμεσα τα τέσσερα πρώτα στυλ (οραματιστικό, ανθρωπιστικό, δημοκρατικό, συμβουλευτικό) με ηγέτες που έχουν υψηλότατο βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης με προεξάρχον στοιχείο την ενσυναίσθηση, και τα δύο τελευταία (καθοδηγητικό, καταπιεστικό), τα οποία μάλιστα θεωρεί ενδεδειγμένα μόνο σε καταστάσεις κρίσης, με ηγέτες που έχουν μεν ισχυρή αυτοπεποίθηση, αλλά στερούνται ενσυναίσθησης.

Άλλοι θεωρητικοί επικεντρώνουν σε δύο στυλ ηγεσίας, το χαρισματικό (charismatic leadership) και το μετασχηματιστικό (transformational leadership), και συνδέουν ευθέως το δεύτερο με τις διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Ο Bass (2002), για παράδειγμα, τονίζει ότι η αποτελεσματικότητα ενός μετασχηματιστικού ηγέτη οφείλεται εν πολλοίς στις γνωστικές, τις κοινωνικές, και τις συναισθηματικές διαστάσεις της νοημοσύνης του – αυτές είναι που τον βοηθούν να κερδίσει τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του, και να τους εμψυχήσει τον ενθουσιασμό για την επίτευξη του συλλογικού οράματος, το οποίο ο ίδιος εμπνεύστηκε και επιτυχώς επικοινωνήσει.

Πλήθος ερευνών αφορούν την σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με τα δημοκρατικά-συμμετοχικά στυλ ηγεσίας, και κυρίως με το μετασχηματιστικό, καθώς τα εμπειρικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι οι ηγέτες με υψηλό βαθμό Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι κατά κανόνα μετασχηματιστικοί ηγέτες, ενώ όσοι έχουν χαμηλό βαθμό επιλέγουν σπανίως αυτό το στυλ ηγεσίας (Barbuto & Burbach, 2006; Iness, et al., 2010; Metaj–Makoula; 2017 Petrides et al., 2007). Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, η εξαιρετική έρευνα του Πολυχρονίου (2009) καταλήγει σε συμπεράσματα παρόμοια με αυτά των ξένων συναδέλφων του.

Ο Bass (1999), ο Leithwood (2005), και μια άλλη σειρά σημαντικών ερευνητών (Ayiro, 2009; Marshall, 2011; Cliffe, 2011; Cai, 2011; Barsade, 2002; Reed, 2005; Mills & Rouse, 2009; Iordanoglu, 2007) συναρτούν τις διοικητικές ικανότητες και την εν γένει αποτελεσματικότητα των ηγετών με το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης τους. Επίσης, οι Goleman (1998); Boyatzis et al (2000); Ayiro (2009); Robbins & Judge (2011), αναδεικνύουν την Συναισθηματική Νοημοσύνη σε θεμελιώδη προϋπόθεση για την αποδοτικότητα και την εξέλιξη ενός οργανισμού. Πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται άμεσα και με την αποτελεσματική απόδοση της ομάδας, όχι μόνο του ατόμου (Druskat & Wolff, 2001; Jordan & Troth, 2002). Οι ομάδες με υψηλό δείκτη συλλογικής Συναισθηματικής Νοημοσύνης είναι κατά κανόνα πιο αποδοτικές και επιτυχημένες από αυτές με χαμηλό δείκτη (Jordan & Troth, 2004; Elfenbein, et al., 2004).

Η σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την διαμόρφωση θετικού εργασιακού περιβάλλοντος (ανάπτυξη πρωτοβουλιών, άριστες διαπροσωπικές σχέσεις, αφοσίωση στον κοινό στόχο κ.λπ.) μελετήθηκε από τους Austin, et al., (2005a); MacNeil, et al., (2009); Moore (2009); Willis & Varner (2010), ενώ την συμβολή της στην αποτελεσματική διαχείριση συναισθηματικών καταστάσεων και στην διευθέτηση των συγκρούσεων μελέτησαν εμπεριστατωμένα οι Goleman (1998); Rahim (2002); Zeinder, et al., (2004); Elfenbein (2006); και Goleman, et al., (2014). Τέλος, οι Mayer, et al., (2000); Ealias & Jijo (2012); Metaj–Macula (2017), διερεύνησαν την συμβολή της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στην άντληση ικανοποίησης από την εργασία.

Εν κατακλείδι οι συναισθηματικές (αντίληψη, κατανόηση, διαχείριση, και αξιοποίηση των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων) και οι επικοινωνιακές (σαφήνεια λόγου, ενεργητική ακρόαση, ενθάρρυνση των συνομιλητών με λεκτική και μη λεκτική ανατροφοδότηση, διαπραγματευτική ικανότητα κ.ά.) δεξιότητες επιτρέπουν στον/στην διευθυντή/ντρια μιας σχολικής μονάδας να επικοινωνεί αποτελεσματικά με όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στην σχολική ζωή, να κατανοεί και να επηρεάζει, προς την κατεύθυνση που αυτός θέλει, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους, να τους εμπνέει και να τους καθιστά κοινωνούς του εκπαιδευτικού του οράματος, να τους καθοδηγεί, να συντονίζει επιτυχώς τις ενέργειές τους, να καλλιεργεί θετικό κλίμα, να βρίσκει με συνεργατικό τρόπο τις βέλτιστες λύσεις, να αντιλαμβάνεται εγκαίρως και να διαχειρίζεται εποικοδομητικά τις συγκρουσιακές καταστάσεις, και να επιτυγχάνει τους γενικούς αλλά και τους επιμέρους στόχους του οργανισμού στον οποίον προΐσταται.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Καντάς, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Διεργασίες ομάδας - Σύγκρουση- Ανάπτυξη και αλλαγή- Κουλτούρα –Επαγγελματικό άγχος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2014). *Ο Νέος Ηγέτης: Η δύναμη της Συναισθηματικής νοημοσύνης στην Διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο
- Καψάλης, Α. (2015). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Εκδοτικό Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ayiro, L. P. (2009). An Analysis of Emotional Intelligence and the Performance of Principals in Selected Schools in Kenya . *Advances in Developing Human Resources*, 11(6), 719-746

Barbuto, Burbach. M (2006). The Emotional Intelligence of Transformational Leaders: A Field Study of Elected Officials 14 (1):51-64

Retrieved from <https://www.tandfonline.10.3200/SOCP.146.1.51-64com/doi/abs/>

Barsade, S. G. (2002). The ripple effect: Emotional contagion in groups. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-675.

Bass, B. M. (1999). Two decades of research and development in transformational Leadership *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8 (1):9-32

Cai, Q. (2011). Can principals' emotional intelligence matter to school turnarounds? *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(2): 151-179.

Cliffe, J. (2011). Emotional Intelligence: A study of Female Secondary School Head Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 205-218.

Connell, J. , Travaglione, T. (2004). Emotional intelligence: a competitive advantage in times of change. *Strategic Change*, 13 (1):55-59.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). *Primal leadership*. Boston: Harvard. Inness.M., Barling.M., Tunner.N., Stribe. C. (2010) . Transformational and Employ Safety Performance between-Jobs Design *Journal Occupational Health Psychology* 15(3):279-290

Leithwood, K. (2005). Understanding successful principal leadership: Progress on a broken front. *Journal of educational administration*, 43(6), 619-629

Marshall, I. (2011). Emotional Intelligence and Principal Leadership: An Evaluation of Relevance .*Gender and Work Organization* 18(1) :257-352

Mayer, J.D., Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence . Imagination, Cognition and Personality 9 (1) :185–211

Mills, L., Rouse, W. (2009) . Does research support new approaches for the Evaluation of school leaders: Using emotional intelligence in formative evaluation *NCPEA Educational Leadership Review*, 10 (2): 41-48

Metaj – Macula, A. (2017). Emotional Intelligence, Its Relation with Social Interaction α Perceived Social Support. *European Journal of Social Sciences and Research*, 4(4): 57-63

Petrides, K. V. Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies . *European Journal of Personality* 15: 425-448

[http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2001\)%20-%20T_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2001)%20-%20T_EI.pdf)

Retrieved 20/1/2020

Petrides, K. V., Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioral Validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17: 39-57

[http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20\(2003\)_EI.pdf](http://www.psychometriclab.com/adminsdata/files/EJP%20(2003)_EI.pdf). Retrieved

2/01/2020

Petrides, K. V., Furnham, A., και Mavroveli, S. (2007). Trait emotional intelligence: Moving forward in the field of EI. Στο Series in affective science. The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns. New York: Oxford University Press.

Reed, T . (2005). *Elementary principal emotional intelligence, leadership, behavior and openness: An exploratory study*. (Electronic Thesis or Dissertation). <https://etd.ohiolink.edu/> Retrieved 2/01/2020

Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37(2) : 444-445

Εμπόδια κι αντίδοτα στην επικοινωνία Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών

Βουβούση Μαρία

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού έργου- 3^ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ Αττικής, MA in Education (Leadership and Management in Education), MA «Θεατρικές Σπουδές» Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, vounousi@yahoo.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζεται σε σημαντικά εμπόδια επικοινωνίας στη σχέση Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου και εκπαιδευτικών. Αρχικά γίνεται μια προσπάθεια ορισμού της επικοινωνίας αλλά και των εμποδίων της. Στη συνέχεια δίνεται έμφαση σε δυο από τα πιο σημαντικά εμπόδια. Το πρώτο εμπόδιο είναι η υπεροψία και το δεύτερο η έλλειψη «ακοής». Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης προτείνονται δυο αντίδοτα για τη «θεραπεία» της αρρωστημένης επικοινωνίας που συχνά προκύπτει εξαιτίας αυτών των εμποδίων. Η αυτογνωσία και η ενεργητική ακρόαση.

Λέξεις-Κλειδιά: επικοινωνία, εμπόδια, αντίδοτα, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου.

Η επικοινωνία

Γιατί χύνεται τόσο μελάνι σε βιβλία, άρθρα, μελέτες, έρευνες για την επικοινωνία; «Επικοινωνία και διαπροσωπικές σχέσεις», επικοινωνία «κοινωνική», «αλληλεπιδραστική», «επικοινωνία και εργασιακός χώρος», «συναισθηματική και ασυνείδητη επικοινωνία» είναι κάποιοι τίτλοι που πρωτοστατούν σε επιστημονικά βιβλία και περιοδικά. Σαν θεματική, σαν «εργαλείο», είναι κυρίαρχη και στην πρώτη θέση. Ο «καλός» ή «κακός» «χειρισμός» της αποτελεί την πρώτη αιτία για κάθε διοικητική επιτυχία ή αποτυχία.

Η επικοινωνία είναι μια διαδικασία «τόσο θεμελιακή για την ανθρώπινη ζωή ώστε να γίνεται κάθε στιγμή χωρίς διακοπή» (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000,53). Οι άνθρωποι δεν κάνουν τίποτε άλλο παρά να επικοινωνούν αδιάκοπα με λόγια ή χωρίς λόγια. «Οι ενέργειές μας, οι στάσεις του σώματός μας, οι χειρονομίες μας, ο τρόπος ύπαρξής μας, ο τρόπος μας για να πούμε κάτι ή ο τρόπος μας να μην το πούμε, όλα αυτά τα πράγματα «μιλούν» στον δέκτη μας» (Οικονόμου, 2013,6).

Οι ορισμοί της επικοινωνίας περιγράφουν αυτή την διαδικασία σαν την ανάγκη ενός «πομπού», ενός ατόμου, που θέλει να μεταβιβάσει κάποια εντολή, συναίσθημα, πληροφορία, κ.τ.λ., με κάποιο «μέσο», σε κάποιο «δέκτη», ένα άλλο άτομο. Ο «πομπός» «κωδικοποιεί» την εντολή, συναίσθημα, πληροφορία, κ.τ.λ. μετατρέποντας την σε «μήνυμα» ενώ ο «δέκτης» το «αποκωδικοποιεί» σύμφωνα με τις «δικές του προσλαμβάνουσες» (Κατσαρός, 2008,81). Αυτό το σχήμα αν γίνει αποδεκτό τότε κάνουμε λόγο άλλες φορές για μια πορεία-κατεύθυνση του μηνύματος που έχει μια απλή ευθεία μετάβαση στο «δέκτη»: «αποτελεσματική έκφραση= αποτελεσματική επικοινωνία» ή για

μια «κυκλική» αμφίδρομη πορεία- κατεύθυνση του μηνύματος: «κατανόηση= αποτελεσματική επικοινωνία» (Hartley, 1999, 18).

Και οι δυο περιπτώσεις δέχονται ιδιαίτερη κριτική αναφέρει ο Hartley (1999, 18) αφού ο «δέκτης» αντιμετωπίζεται σαν «αδύναμος ακροατής» κάτι που στην πραγματικότητα δεν ισχύει. Έτσι προτείνει μια άλλη άποψη που φαίνεται να καλύπτει ευρύτερα την έννοια «επικοινωνία»: «η επικοινωνία σαν χορός» όπου οι χορευτές είναι αναγκαίο να συντονίσουν τις κινήσεις τους μέσα από μια αμοιβαία αλληλοκατανόηση. Όλοι χρησιμοποιούν τους κανόνες και τις δεξιότητες τους αλλά ο καθένας ξεχωριστά δίνει το δικό του στοιχείο σε κάθε κίνηση για να ολοκληρωθεί μια χορογραφία.

Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Γιατί είναι αναγκαία η επικοινωνία στη ζωή μας; Γιατί επικοινωνούμε; Λέγεται ότι επικοινωνούμε για: α. να καλύψουμε ανάγκες, β. να ενισχύσουμε και να διατηρήσουμε την αίσθηση του εαυτού μας, γ. να αναπτύξουμε σχέσεις, δ. να ανταπεξέλθουμε στις κοινωνικές μας υποχρεώσεις, ε. να ανταλλάξουμε πληροφορίες, στ. να επηρεάσουμε τους άλλους» (Οικονόμου, 2013, 6).

Φυσικά όλα αυτά συμβαίνουν όχι απλά μόνο με τη χρήση του λόγου αλλά και τη «γλώσσα του σώματος» μας. Ο Freud παρομοιάζει τη «γλώσσα του σώματος» με «γρίφο ή δυσνόητο κείμενο που απαιτεί ειδικές στρατηγικές ερμηνείας». Ο Goffmann τη θεωρεί «δραματουργική παρουσίαση, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην έκφραση, τη δεξιότητα, την αυθεντικότητα και το σκοπό αλλά και στη στρατηγική, το δόλο και την εξαπάτηση» (Κούρτη, 2003, 20).

Σκεφτόμενοι όλα τα παραπάνω, κατανοούμε όχι μόνο την έννοια της διαδικασίας επικοινωνία όταν συμβαίνει στην πράξη αλλά και την πολυπλοκότητα που εμπεριέχει. Καθώς η έρευνά μας θα εστιαστεί στα εμπόδια της διαπροσωπικής διάστασης της επικοινωνίας του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου με τους εκπαιδευτικούς ο ορισμός αυτός είναι ιδιαίτερα βοηθητικός αρκεί να σκεφτούμε και τι είναι αυτά τα εμπόδια.

Στρεφόμενοι στον πρώτο ορισμό και στη μετάβαση του μηνύματος θεωρείται ότι κατά τη διάρκειά αυτής της μετάδοσης από τον «πομπό» στον «δέκτη» σημειώνονται ο «σημασιολογικός θόρυβος» και ο «θόρυβος μετάδοσης» (Κατσαρός, 2008, 82). Ο πρώτος αφορά την πιθανή αλλοίωση στην ερμηνεία που δέχεται το περιεχόμενο του μηνύματος από την υποκειμενικότητα των συμμετεχόντων στην όλη διαδικασία. Ο δεύτερος αναφέρεται στην καταλληλότητα του τρόπου και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη μετάδοση του μηνύματος. Αν το δούμε όλο αυτό στο πλαίσιο του δεύτερου ορισμού, στη «χορογραφία» της επικοινωνίας, τότε σίγουρα ο «θόρυβος» μπορεί να έχει πολύ περισσότερες μορφές και συχνά να δημιουργεί αταξία και απουσία συγχρονισμού.

Ο θόρυβος κυριολεκτικά είναι ήχος δυνατός, όχι αρμονικός, που προκαλεί δυσκολίες στην ακουστική οδό του κάθε ανθρώπου και αυτές με τη σειρά τους αρνητικά συναισθήματα και αποπροσανατολισμό. Αυτό θα μπορούσε να είναι μια καλή εικόνα για να κατανοήσει κανείς και τον ορισμό της δυσκολίας στη διαδικασία της επικοινωνίας.

Τα δυο πιο βασικά εμπόδια που αποτελούν τροχοπέδη στη διαπροσωπική επικοινωνία στις σχέσεις ΣΕΕ με τους εκπαιδευτικούς είναι: α. η υπεροψία και β. η έλλειψη «ακοής».

Από την άλλη, αν θέλουμε να σκεφτούμε να ξεπεράσουμε αυτά εμπόδια είναι αναγκαίο ψάξουμε για τα αντίδοτα τους που μπορεί να είναι: α. η αυτογνωσία και β. η ενεργητική «ακρόαση».

Από την υπεροψία στην αυτογνωσία.

Το εμπόδιο υπεροψία

Η επικοινωνία καθορίζεται σημαντικά από την αυτοαντίληψη. Αυτοαντίληψη είναι «η εικόνα που δημιουργεί το άτομο για τον εαυτό του» (Οικονόμου, 2013,10). Η εικόνα αυτή διαμορφώνεται από ένα πλήθος επιρροών από το κοινωνικό και επαγγελματικό του περιβάλλον μέσα από αξιολογήσεις, χαρακτηρισμούς, συμπεριφορές.

Η απόκτηση «δύναμης» από τη γνώση ή την κατοχή μιας θέσης «εξουσίας» πολύ συχνά οδηγεί ένα άτομο στην υιοθέτηση μιας εικόνας-ταυτότητας με έντονη αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυταρέσκεια. Μια τέτοια προσωπικότητα χαρακτηρίζεται από υπεροψία, αλαζονεία, ναρκισσισμό. Το τρίπτυχο αυτό τροφοδοτεί το «εγώ» αυτού του ανθρώπου σε τέτοιο βαθμό ώστε να έχει ψυχοπαθολογικές συμπεριφορές. Μερικές από αυτές είναι η «χειραγώγηση των ανθρώπων», η «προβληματική λήψη αποφάσεων», η «μη αποδοχή κριτικής», το «απολυταρχικό στυλ, η ευνοιοκρατία και ο ανταγωνισμός», η «ανυπαρξία συναισθηματικής νοημοσύνης» (Μπουραντάς, 2005, 270).

Αν ο ρόλος του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου χαρακτηρίζεται από τις παραπάνω συμπεριφορές είναι ευνόητο ότι κάθε μορφή επικοινωνίας είναι προβληματική αν όχι αδύνατη.

Ένας ΣΕΕ που έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του την εικόνα του «παντογνώστη μικρού θεού» ενδιαφέρεται μόνο για τις φιλοδοξίες του. Δεν νοιάζεται για τις ουσιαστικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και πιστεύει ότι απλά πρέπει να τον υπακούουν και να τον εξυπηρετούν.

Ο ιδανικός τρόπος επικοινωνίας τότε για εκείνον είναι μέσα από στερεοτυπικές ψεύτικες παραινήσεις και κολακείες για να κερδίσει αυτό που επιθυμεί. Ο ανύπαρκτος σχεδόν διάλογος που επιδιώκει με τους εκπαιδευτικούς βρίθει από αδιαφορία, γλωσσική «υπεροχή», απειλή, μη αποδοχή της γνώμης του άλλου.

Ο «μεγαλοϊδεατισμός» (Μπουραντάς, 2005,269) που τον διακατέχει τον τυφλώνει και αρνείται να δεχτεί οποιοδήποτε λάθος του. Αντίθετα μάλιστα επιδιώκει να εδραιώσει στο εργασιακό του περιβάλλον τις προκαταλήψεις του, τις στάσεις του και τις συμπεριφορές του σαν τις ιδανικότερες προς μίμηση. Φαίνεται να συμμετέχει σε διαλόγους και συμφωνίες αλλά στην πραγματικότητα στο όνομα της προσωπικής του ηρεμίας

μιλάει με ασάφειες, βαρύγδουπες κουβέντες αφήνοντας θολές εικόνες στους συνομιλητές του. Χρησιμοποιεί «το χειρότερο τρόπο για να δώσει κίνητρα» που είναι οι συνεχείς «κριτικές» που «ξεστομίζονται σαν προσωπικές επιθέσεις» (Goleman, 1997, 218). Η ξύλινη γλώσσα που χρησιμοποιεί παρουσιάζοντας γενικεύσεις και ακατανόητες εκφράσεις τον ανεβάζουν πιο πάνω στο απομονωμένο βάθρο του βαθαίνοντας ακόμη περισσότερο το χάσμα της επικοινωνίας.

Και μέσα από το χάσμα της επικοινωνίας δεν γνωρίζει έννοιες όπως η συνεργασία με την πραγματική της σημασία αλλά την αποζητά για την υποστήριξη και ενίσχυση της προσωπικής του αυτοεπιβεβαίωσης. Επομένως τα λόγια που ανταλλάσσει πρέπει να ικανοποιούν τις επιδιώξεις του και να «χαϊδεύουν τα αυτιά του».

Για το λόγο αυτό και η επικοινωνιακή του γλώσσα έχει δυο «πρόσωπα»: το «φιλικό» που συμβαδίζει με μια μερίδα συναδέλφων του που είναι έτοιμοι να τον θαυμάσουν και τον υπηρετήσουν και από την άλλη το «εχθρικό» με όσους δεν ακολουθούν τις απαιτήσεις του. Πολλές φορές για να «ανταπεξέλθει σε μια συζήτηση με αντιπαραθέσεις εφαρμόζει την τακτική της αναζήτησης «οπαδών» (Κοντόνη Α., 2013, 44). Παλεύει να βρει ισορροπίες ανάμεσα στους «οπαδούς-φίλους» και «αντιπάλους-εχθρούς». Τις περισσότερες φορές αποτυγχάνει. Έτσι πιστεύει ότι έχει «εσωτερικούς» εχθρούς που είναι «επικίνδυνοι» στην συνοχή της ομάδας. Κατά τη διάρκεια συζητήσεων «με στερεοτυπικού χαρακτήρα δηλώσεις προσπαθεί να απομονώσει το συνομιλητή που διαφωνεί μαζί του και στη συνέχεια επικαλούμενος το «εμείς» εντάσσει αυτόματα τους υπόλοιπους στην άποψή του» (Κοντόνη Α., 2013, 44). Με αυτόν τον τρόπο η επικοινωνία δρα διαχωριστικά δημιουργώντας συγκρούσεις και ανταγωνισμούς.

Καθώς διαμορφώνεται ένα παρόμοιο επικοινωνιακό κλίμα είναι επόμενο και αυτές οι ίδιες οι συγκρούσεις να παρακάμπτονται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται περαιτέρω «τριγωνισμοί» στις σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς (Miell, Dallos, 2009, 168). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να εμποδίζεται η επίλυση σημαντικών προβλημάτων και διαφωνιών που παραμένουν να υποβόσκουν επιδεινώνοντας το ήδη βεβαρυμένο επικοινωνιακό κλίμα.

Σαφέστατα, ένας Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου που δημιουργεί διαπροσωπικές σχέσεις αυτής της μορφής δεν γνωρίζει τι σημαίνει αυτεπίγνωση και δεν ενδιαφέρεται να κατανοήσει συναισθηματικά τους συναδέλφους του. Είναι συνήθως ανασφαλής, καχύποπτος, μόνος.

Η επικοινωνία δεν περιέχει μόνο μια απλή επιφανειακή διαδικασία, όπως ειπώθηκε, αλλά ένα ουσιαστικό αλληλεπιδραστικό πλαίσιο κατανόησης. Επομένως είναι ξεκάθαρο ότι η προαναφερθείσα περιγραφή δείχνει όχι μόνο την έλλειψη ικανοτήτων αποκωδικοποίησης πληροφοριών αλλά και «συγχρονισμού» και «συντονισμού διαθέσεων και συναισθημάτων» που αποτελούν την «πεμπτουσία αρμονικών σχέσεων» επομένως και κάθε μορφής επικοινωνίας (Goleman, 1997, 174).

Το αντίδοτο αυτογνωσία.

Ξεκινώντας να σκεφτούμε το αντίδοτο όλων αυτών των δυσκολιών που δημιουργεί στην επικοινωνία το υπεροπτικό «εγώ» ενός Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου έχει ενδιαφέρον να θυμηθούμε τις «τέχνες της ηγεσίας» του Grint (1999,89). Ο ίδιος θεωρεί ότι η ηγεσία είναι περισσότερο τέχνη παρά επιστήμη. Για την ακρίβεια είναι μια σειρά από τέχνες. Στην πρώτη θέση τοποθετεί την τέχνη της φιλοσοφίας. Θέτει το «πανούργο», όπως ο ίδιος λέει, ερώτημα:

«Ποιος είσαι;». Το ερώτημα αυτό που «που πηγάζει από τη φιλοσοφική λίθο και όχι το μικροσκόπιο του επιστήμονα» (Grint,1999,105).

Μεταφορικά, η φιλοσοφική λίθος είναι εκείνη η αέναη προσπάθεια κάποιου που ψάχνει για κάτι επίμονα χωρίς να το πετύχει. Η λέξη αυτογνωσία σαν αντίδοτο στις δυσκολίες που προξενεί στην επικοινωνία η υπεροψία μπορεί να μοιάζει παράξενα φιλοσοφική. Όμως με απλά λόγια θα λέγαμε ότι εάν ο ΣΕΕ θέλει να επικοινωνήσει ουσιαστικά με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους του πρέπει να θέτει πρώτα ερωτήματα στον εαυτό του. Να επικοινωνεί μαζί του. Να σιωπά μαζί του. Να του μιλά και να τον ακούει. Να δίνει φωνή στις σκέψεις του. Να κάνει την αρχή και να συνεχίσει την αναζήτηση προσπαθώντας να δώσει απάντηση στο ποιος είναι σε σχέση με τον εαυτό του, σε σχέση με τους άλλους. Αν η προσπάθεια αυτή τον οδηγεί σε νέα ερωτήματα και ανάγκη για περαιτέρω αναζήτηση τότε είναι σε καλό δρόμο. Μπορεί να ανοίξει τα κανάλια επικοινωνίας με τους άλλους και να τους γνωρίσει. Μπορεί να προχωρήσει στην «ενθάρρυνση της αμφίδρομης επικοινωνίας» (Ντινοπούλου ,2013, 20). Όλα τα παραπάνω όπως περιγράφονται αντιστρέφονται. Έτσι η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία δρα λειτουργικά.

Ο ΣΕΕ που έχει την ικανότητα να «στρέφεται προς τα μέσα» (*ενδοπροσωπική νοημοσύνη*) και να «καταλαβαίνει τους άλλους» (*διαπροσωπική νοημοσύνη*) (Goleman,1997, 73) στέκεται δίπλα και όχι απέναντι στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

Η επικοινωνία μαζί τους δε διχάζει αλλά προωθεί κάθε μορφή αλληλεπίδρασης. Έχει θετική διάθεση, ανοιχτή και ειλικρινής επαφή με όλους. Δημιουργεί δίκτυα επικοινωνίας που προσφέρουν δυνατότητες μοιράσματος πληροφοριών και συναισθημάτων χτίζοντας περιβάλλοντα όπου ο καθένας μπορεί να έχει το θάρρος να διαφωνήσει, διαμορφώνοντας γερές διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι J.Luft και H.Ingham δημιούργησαν ένα μοντέλο διαπροσωπικής επικοινωνίας που λέγεται «*παράθυρο Johari*». Αυτό αποτελείται από τέσσερα μέρη: το *ανοιχτό*, οι πληροφορίες που ξέρω εγώ και οι άλλοι για μένα, το *τυφλό*, οι πληροφορίες που οι άλλοι γνωρίζουν κι εγώ όχι, το *μυστικό*, οι πληροφορίες που εγώ ξέρω και ελέγχω αν θα τις αποκαλύψω ή όχι και το *σκοτεινό* οι πληροφορίες που δεν ξέρω ούτε εγώ ούτε οι άλλοι, είναι κρυμμένες στο υποσυνείδητο(Κοντόνη Α., 2013,11). Η αυτοεπίγνωση εδώ δίνει

τη δυνατότητα να μεγαλώνουμε ή να μικραίνουμε κάθε φορά στην επικοινωνία μας, όταν είναι αναγκαίο, τα «κλειστά» ή «ανοιχτά» μέρη.

Ο ΣΕΕ που αποδέχεται τα λάθη και αδυναμίες του έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του και ξέρει τι σημαίνει αυτοεκτίμηση και αυτοσεβασμός. Είναι πάντα παρών μιλώντας με τα λόγια ή με το σώμα που δίνουν καθαρά και σαφή μηνύματα στους άλλους χωρίς να δημιουργούνται υπόνοιες.

Ο τόνος της φωνής είναι σταθερός και αποπνέει σιγουριά. Το πρόσωπο είναι εκφραστικό και μαρτυρά με ειλικρίνεια και όχι με υπερβολή ενδότερα συναισθήματα. Το βλέμμα είναι καθαρό και όχι αφηρημένα «αλλού». Κοιτάζει κατευθείαν στα μάτια του άλλου. Τα χέρια, «η κοινή γλώσσα όλης της ανθρωπότητας» εκφράζουν θαυμασμό, δείχνουν σεβασμό, προσφέρουν συνεργασία (Κοντάκος, Πολεμικός, 2000,44).

Αυτή η «γλώσσα του σώματος» δεν διαχωρίζει αλλά ενώνει τους ανθρώπους. Τολμά να προτείνει ιδέες και λύσεις από τη μια και να ενισχύει την αυτοπεποίθηση και την συμμετοχικότητα από την άλλη.

Η ψυχολογία κάνει λόγο για την «ασυνείδητη επικοινωνία» και για βαθύτερες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα όταν «χαλαρώνουν» τα όρια ανάμεσα στον «εαυτό» και στον «άλλον» (Miell, Dallos, 2009, 228). Αυτό δε σημαίνει υπερβολική ανεκτικότητα αλλά υπερβολική κατανόηση. Με μια άλλη λέξη που μπορούμε και πάλι να δανειστούμε από την ψυχολογία: «ενσυναίσθηση» και με τα λόγια του λαού μας: «μπαίνω στα παπούτσια του άλλου». Τότε μόνο μπορώ αληθινά να «μιλήσω» μαζί του.

Από την έλλειψη «ακοής» στην ενεργητική ακρόαση.

Το εμπόδιο έλλειψη «ακοής»

Στο βιβλίο του για τη συναισθηματική νοημοσύνη ο Goleman (1997,214) περιγράφει με τα πιο μελανά χρώματα την έλλειψη «ακοής» ενός αυταρχικού αδιάλλακτου πιλότου η οποία στοίχισε ανθρώπινες ζωές. Οι ανύπαρκτες γραμμές επικοινωνίας ανάμεσα στον ίδιο και τους συνεργάτες του συγκυβερνήτες είχε σαν αποτέλεσμα, την ώρα που το αεροπλάνο οδηγούνταν σε πτώση, να κυριαρχήσει η μοναχική οργή και ο φόβος του πιλότου. Το αποτέλεσμα ήταν τελικά η θυσία ακόμη και της ίδια τους της ζωής. Μια φωνή από τον πύργο ελέγχου έπρεπε να τον διατάξει: «επικοινωνήσε ή πέθανε»!

Γίνεται αναφορά στην έννοια «ακοή» όχι απλά με τη στατική παθητική μορφή: «μιλώ»- «ακούς» ή «μιλάς»- «ακούω» αλλά ως μια ιδιαίτερα σημαντική συμπεριφορά στη διαδικασία της επικοινωνίας. Η σημαντικότητα αλλά και η περιπλοκότητά της βρέθηκε κάτω από το μικροσκόπιο της βιολογίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας και κατέκτησε την πρώτη θέση στην έρευνα της αποτελεσματικής ή μη επικοινωνίας.

«Ακούω» εδώ σημαίνει: προσοχή, προσπάθεια αποκρυπτογράφησης, κατανόηση, αποκάλυψη, αποδοχή, απόρριψη, παραίτηση, θύμηση, ανατροφοδότηση, κίνητρο για αλλαγή στάσεων και απόψεων.

«Δεν ακούω» σημαίνει απουσία όλων των παραπάνω, απουσία της ίδιας της επικοινωνίας άρα και απουσία της παρουσίας των ίδιων των συμμετεχόντων.

Αναζητώντας στη βιβλιογραφία τα αίτια που προκαλούν την έλλειψη «ακοής», δηλαδή όλα αυτά που εμποδίζουν κάποιον να «ακούει», συναντάμε μια πληθώρα από αιτίες. Κάποιες από αυτές μπορεί να είναι: Α. «εξωτερικές» όπως τα χαρακτηριστικά του ομιλητή, η δομή του μηνύματος, το γενικότερο φυσιολογικό και ψυχολογικό πλαίσιο όπως διαμορφώνεται κατά την διάρκεια της επικοινωνίας. Β. «εσωτερικές» όπως τα χαρακτηριστικά του ακροατή, οι προσδοκίες του, η διάθεση του, οι γνώσεις του, η εμπειρία του, οι αξίες, στάσεις του (Collins, 2009, 18).

Σκεπτόμενοι την προσωπικότητα ενός ΣΕΕ έχει ενδιαφέρον να δούμε όλα όσα αναφέρονται σαν «εσωτερικές» αιτίες στη δυσκολία «ακοής», οι οποίες τις πιο πολλές φορές ρυθμίζουν και επηρεάζουν και τις «εξωτερικές».

Έτσι για παράδειγμα μπορούμε να πούμε ότι αρνείται να «ακούσει» αυτός που είναι δέσμιος στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι στους άλλους. Είναι φυσικό επόμενο να έχει συγκεκριμένες αξίες, προσδοκίες, διάθεση, εμπειρία, στάσεις που, όπως προαναφέρθηκε, καθορίζουν τον τρόπο που «ακούει».

«Η δύναμη των στερεοτύπων τα οποία στηρίζουν την προκατάληψη προέρχονται εν μέρει από μια πιο ουδέτερη δυναμική του νου, μέσω της οποίας όλων των ειδών τα στερεότυπα αυτοεπιβεβαιώνονται» (Goleman, 1997, 226). Με τον τρόπο αυτό η συνείδηση και η σκέψη του καθενός ησυχάζει. Ο ΣΕΕ που δυσκολεύεται να «δει», τις προκαταλήψεις του δεν ανοίγει το μυαλό, σωπαίνει και κλείνει όσο μπορεί τα αυτιά του σε κάθε ακρόαση που έρχεται σε κόντρα με τις στερεοτυπικές του θέσεις.

Ακόμη, αρνείται να «ακούσει» ο άνθρωπος που είναι πολύ απασχολημένος με σκέψεις που αφορούν τον εαυτό του. Οι σκέψεις αυτές τον κουράζουν. Δεν προλαβαίνει παρά να δημιουργήσει στα γρήγορα τα δικά του ατομικά «φίλτρα» μέσα από τα οποία περνάει όλα όσα φτάνουν στα αυτιά του από τον ομιλητή. Με τη λεκτική και μη λεκτική του στάση δείχνει αδιαφορία αλλά παρεμβαίνει στις ιδέες του ομιλητή με ειρωνεία, διακόπτει και μετά κοιτάζει αλλού. Δείχνει ότι νιώθει άβολα και εκφράζει μόνο αρνητικές σκέψεις και συνεχείς ενοχλητικές ερωτήσεις προκαλώντας άγχος στους γύρω του.

Επιπλέον, αρνείται να «ακούσει» αυτός που χρησιμοποιεί «ψευδοακοή», δηλαδή παριστάνει ότι ακούει με τα λόγια του αλλά το σώμα του δείχνει το αντίθετο. Επίσης, αρνείται να «ακούσει» αυτός που έχει «επιλεκτική ακοή» κρατά δηλαδή αυτά που θέλει από το προς συζήτηση αντικείμενο και απορρίπτει τα υπόλοιπα. Τέλος, αρνείται να «ακούσει» αυτός που «ακούει» μόνο και μόνο για να αξιολογήσει και για να ασκήσει

κριτική τόσο για το «ακουστικό μήνυμα» όσο και για το πρόσωπο του ομιλητή, με τα δικά του προσωπικά κριτήρια χωρίς να νοιάζεται για τα πιστεύω και τις θέσεις- απόψεις του άλλου (Fujishin, 2009, 78-79).

Με λίγα λόγια, όλες αυτές οι «εσωτερικές» αιτίες είναι αυτές που προκαλούν τα πιο έντονα προβλήματα στη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος αποδοχής για μια ουσιαστική ακρόαση. Η προσπάθεια απόρριψης ή χειραγώγησης και ελέγχου των σκέψεων, των ιδεών και συμπεριφορών των άλλων ανθρώπων γιατί είναι διαφορετικά, αλλιώς-τικά, παράξενα για εμάς έχει σαν αποτέλεσμα να μας αποξενώνει και να μας απομακρύνει από τους άλλους. Έτσι η «έλλειψη ακοής» γίνεται έλλειψη κάθε επικοινωνιακής αποδοχής και συμμετοχής.

Το αντίδοτο ενεργητική «ακρόαση»

Ο ΣΕΕ θα πρέπει να γνωρίζει ότι η ενεργητική «ακρόαση» εξελίσσει και στηρίζει την επικοινωνία. Η χρήση των εισαγωγικών εδώ στη λέξη ακρόαση όπως προηγούμενα στη λέξη ακούω είναι γιατί όπως ειπώθηκε δεν πρόκειται για μια παθητική συμπεριφορά αλλά μια δυναμική διαδικασία όπου κυριαρχούν, όλες οι αισθήσεις, η προσοχή, η κατανόηση, η ανταπόκριση, η μνήμη. Η «διαλογική» σε αντίθεση με τη «μονολογική» προσέγγιση της «ακρόασης» χαρακτηρίζεται από καθαρότητα, αμοιβαιότητα, εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια, αμεσότητα, ευθύτητα (Floyd, 2010, 128).

Το πιο βασικό όμως στοιχείο της είναι η αποδοχή. Το να είναι κάποιος αληθινά δεκτικός σημαίνει ότι θα πρέπει να παραμερίσει για λίγο τα πιστεύω του, τις ιδέες του, τις σκέψεις, τις απόψεις του και να ανοίξει τα αυτιά και το μυαλό του για να λάβει το μήνυμα που θα πρέπει να μοιραστεί. Το να ακούει κάποιος ενεργητικά σημαίνει πολλά περισσότερα από τη σιωπή. Η «ακρόαση» με αποδοχή απαιτεί να είναι έτοιμος να αφουγκραστεί το πιο ασυνήθιστο, το πιο περίεργο, το πιο άγνωστο και να μην υποτιμήσει, να μη κριτικάρει, να μην επικρίνει.

Τα εφόδια που χρειάζεται ο καθένας για να είναι ενεργητικός ακροατής λέει ο Floyd (2010,130), δανειζόμενος τη θέση του Johannesen για το διάλογο, είναι α. η «αυθεντικότητα», η παρουσίαση της αληθινής εικόνας του εαυτού του που δεν παραπλανά, β. η «ενσωμάτωση», η προσπάθεια να μπει στη θέση του άλλου, γ. η «επιβεβαίωση», η στήριξη του άλλου, δ. η «παρουσία», η «ολιστική» συμμετοχή του, ε. η «αμοιβαία ισότητα», η αναγνώριση της ελευθερίας του καθενός να επικοινωνεί ανοιχτά.

Αν όλα τα παραπάνω υιοθετηθούν και μετατραπούν σε μη λεκτικούς κώδικες που ο ΣΕΕ εκδηλώνει με τη γλώσσα του σώματος, κατανοούμε ότι το επικοινωνιακό κλίμα γίνεται ιδιαίτερα υποστηρικτικό.

Τότε η «ακρόαση» θα γίνει «πρόσωπο με πρόσωπο» δίνοντας του τη δυνατότητα να ανοίξει τον εαυτό του στους άλλους. Κοιτάζοντας τους δε θα νιώθει ανασφάλεια ή φόβο. Μπορεί όταν βρίσκεται κοντά στους εκπαιδευτικούς να κινεί το κεφάλι πάντα

συγκαταβατικά. Η επαφή των ματιών, η φωνή, ένα αληθινό χαμόγελο να προσφέρει άνοιγμα, καλωσόρισμα στο μήνυμα και σε αυτόν που το στέλνει.

Η «ακρόαση» με αποδοχή δίνει τη δυνατότητα στον ΣΕΕ να υποστηρίξει ενισχύοντας με κάθε τρόπο τους συναδέλφους του. Διατηρώντας την προσοχή του επικεντρωμένα σε αυτά που οι άλλοι προσπαθούν να πουν με λόγια ή με χωρίς λόγια τους προσφέρει απλόχερα ευκαιρίες για να δώσουν χώρο στις σκέψεις και στις πράξεις τους. Έτσι μπορεί να προλαμβάνει κάθε δυσκολία που πιθανόν να προκύψει, να αντιλαμβάνεται κάθε ανάγκη που χρήζει επίλυσης. Μικρές απλές χειρονομίες κινητοποίησης, ευχαρίστησης και επιβράβευσης από μέρος του εξυπνώνουν ψυχολογικά και χτίζουν ειλικρινείς σχέσεις εμπιστοσύνης.

Ο ΣΕΕ που αποζητά την ενεργητική «ακρόαση» συνδέεται και βοηθά τους ανθρώπους που συνεργάζεται. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για να απομακρύνει όλους τους «θορύβους» που περισπούν την προσοχή του όταν «ακούει». Έτσι, βοηθιέται και βοηθά όλους να «κατανοήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, να χειριστούν αυτά τα προβλήματα ακόμη και να μάθουν να ζουν μ' αυτά» (Sergiovanni, 2005,118).

Τέλος «ακούγοντας» στέκεται με ηρεμία απέναντι τους, δεν βιάζεται να βγάλει συμπεράσματα, δεν βιάζεται να αξιολογήσει. Αποσαφηνίζει ότι «ακούει», οργανώνει και συνοψίζει τη γνώση που απέκτησε, κινητοποιεί την επικοινωνία ιδεών και σκέφτεται τις μελλοντικές συνέπειες του μηνύματος που μοιράζεται.

Ο Fujishin (2009,82) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όταν παρακολουθείς ένα ηλιοβασίλεμα δεν αναρωτιέσαι «τι είναι αυτό»; Απλά το απολαμβάνεις. «Δεν υπάρχει καμία κρίση, επιδιόρθωση, αλλαγή, έλεγχος, προσαρμογή, διδασκαλία, καθοδήγηση, απόρριψη, προσβολή, κριτική, βοήθεια ή παραποίηση του ηλιοβασιλέματος. Δεν κραυγάζεις για περισσότερο κόκκινο ή λιγότερο μωβ. Δεν το κατηγορείς που ψύχρανε την θερμοκρασία του αέρα. Δεν προσπαθείς να βγάλεις τον ήλιο από το περιβάλλον».

Πρόκειται για μια φυσική ροή, είναι μια λογικά φυσική αποδοχή. Το ίδιο φαίνεται να ζητά και η κάθε «ακρόαση». Να ακολουθήσουμε τη φύση της. Μήπως τελικά είναι αυτό που αναζητά και η ίδια η επικοινωνία; Γιατί λοιπόν να χάνουμε το ηλιοβασίλεμα;

Βιβλιογραφία

- Collins, D. 2009. *Interpersonal Communication: Listening and Responding*. USA: James O'Rourke.
- Floyd, J. J. 2010. Listening: A Dialogic Perspective. In Wolvin A. D. (eds) *Listening in Human Communication in the 21st Century*. UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Fujishin, R. 2009. *Creating Communication. Exploring and Expanding your Fundamental Communication Skills*. USA: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Goleman, D.1997. *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Grint, K. 1999. *The Arts of Leadership*. In Bennet, N., Crawford, M. Cartwright, M. (eds) *Effective Educational Leadership*. London, Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hartley, P. 1999. *Interpersonal Communication*. London: Routledge.
- Κατσαρός, Ι. 2008. *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.
- Κοντάκος, Α. Πολεμικός, Ν.2000. *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντόνη, Α.2013.*Βασικές Αρχές Επικοινωνίας*. Αθήνα. ΕΚΔΔΑ. Εκπαιδευτικό Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Κούρτη,Ε.2003. *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.www.kleidiakaiaantikleidia.net.
- Miell, D., Dallos, R. 2009. *Διαπροσωπικές Σχέσεις. Μια Συνεχής Κοινωνική Αλληλεπίδραση*. Επ.επιμ. Γκαρή Α. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουραντάς, Δ. 2005. *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ.
- Ντινοπούλου, Κ. 2013.*Ο Ρόλος του Σχολικού Συμβούλου*. Αθήνα. ΕΚΔΔΑ. Εκπαιδευτικό Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Οικονόμου, Α.2013.*Ηγεσία-Επικοινωνία- Διαχείριση Κρίσεων*. Αθήνα. ΕΚΔΔΑ. Εκπαιδευτικό Υλικό από το Επιμορφωτικό Πρόγραμμα: Επιμόρφωση σε θέματα Επιστημονικής- Παιδαγωγικής Καθοδήγησης για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Sergiovanni, T, 2005. The Virtues of Leadership. *The Educational Forum*. Vol.69. winter 2005.pp. 112-123. knoxnetworklitm2010.wikispaces.com

Εργασιακός εκφοβισμός και στην εκπαίδευση!

Βαγενάς Δημήτριος, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed, vagenas64@gmail.com

Θανασοπούλου Κων/να, Εκπ/κός Π.Ε.02, M.Ed, nadiathanasop1@gmail.com

Κύτρου Καλλιόπη, Εκπ/κός Π.Ε.70, M.Ed, thadeoss@gmail.com

*Μεϊντάση Αθανασία, Εκπ/κός Π.Ε.70, Διδάκτωρ Παιδαγωγικής,
athanmei@hotmail.com*

Περίληψη

Ο εκφοβισμός στον εργασιακό χώρο αποτελεί ένα φαινόμενο που έχει προσελκύσει σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας. Ιδιαίτερη σπουδαιότητα φέρει η μελέτη του εκφοβισμού στο χώρο της εκπαίδευσης, δεδομένης της ιδιαίτερης φύσης του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και της σημασίας αυτού για την ανάπτυξη των ατόμων και της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται, συχνά, αποδέκτες συμπεριφορών εκφοβισμού που μπορεί να προέρχονται από τους συναδέλφους τους ή τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, στις οποίες εργάζονται. Οι εν λόγω συμπεριφορές εκδηλώνονται με διάφορες μορφές, όπως δημόσια λεκτική κακοποίηση, επιβολή αυστηρού ελέγχου και υψηλού φόρτου εργασίας, άσκηση άδικης κριτικής, κοινωνική κι επαγγελματική απομόνωση κι εξαναγκασμό σε παραίτηση, ενώ επιφέρουν ιδιαίτερα αρνητικές συνέπειες, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τον εκάστοτε σχολικό οργανισμό, οι οποίες αφορούν, μεταξύ άλλων, σε μείωση της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και μείωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: εργασιακός εκφοβισμός, εκπαιδευτικοί, επιπτώσεις

Η έννοια του εργασιακού εκφοβισμού

Οι συμπεριφορές υπαλλήλων που βλάπτουν, είτε σε ατομικό επίπεδο άλλους υπαλλήλους, είτε το σύνολο του εκάστοτε οργανισμού, μπορούν να ενταχθούν στην κατηγορία των αντιπαραγωγικών εργασιακών συμπεριφορών (Fox & Spector, 2004). Οι Spector & Fox (2010) επισημαίνουν περαιτέρω, ότι οι αντιπαραγωγικές συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο θεωρούνται ως ένας όρος ομπρέλα, στα πλαίσια του οποίου συμπεριλαμβάνονται, εν μέρει ή εξ ολοκλήρου, παρόμοιες έννοιες που αφορούν σε επιβλαβείς συμπεριφορές στο χώρο εργασίας, όπως η έννοια της επιθετικότητας και της εκδίκεσης. Οι Einarsen *et al.* (2011) όρισαν τον εργασιακό εκφοβισμό ως την παρενόχληση, την προσβολή ή τον κοινωνικό αποκλεισμό κάποιου ή τις αρνητικές επιπτώσεις στην εργασία κάποιου. Προκειμένου μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, αλληλεπίδραση ή διαδικασία να χαρακτηριστεί ως εκφοβιστική, η συμπεριφορά εκφοβισμού θα πρέπει να συμβαίνει επανειλημμένα και τακτικά και για μία χρονική περίοδο. Ο εκφοβισμός είναι μία κλιμακούμενη διαδικασία, κατά την οποία το θύμα καταλήγει σε κατώτερη θέση και γίνεται στόχος συστηματικών αρνητικών κοινωνικών πράξεων. Μία σύγκρουση δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκφοβισμός εάν αφορά σε μεμονωμένο

περιστατικό ή αν τα δύο συμβαλλόμενα μέρη που βρίσκονται σε σύγκρουση χαρακτηρίζονται από τα ίδια επίπεδα δύναμης (Einarsen *et al.*, 2011).

Οι συμπεριφορές εκφοβισμού ανήκουν, σύμφωνα με τους Neuman & Baron (2005), στην κατηγορία των επιθετικών συμπεριφορών, καθώς η αγένεια, η οποία εκδηλώνεται στον εργασιακό χώρο ως ένα χαμηλό επίπεδο επιθετικότητας μπορεί εύκολα να εξελιχθεί σε περισσότερο έντονες επιθετικές συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένου και του εργασιακού εκφοβισμού (Anderson & Pearson, 1999). Παράλληλα με την ένταση, η συχνότητα συνιστά μία άλλη οπτική επί του εργασιακού εκφοβισμού. Σε αντίθεση με την αγένεια και τη βία, ο εκφοβισμός χαρακτηρίζεται, εξ' ορισμού, από τη συνεχή κι επαναλαμβανόμενη φύση του (Lee & Brotheridge, 2006). Συνήθως, οι αρνητικές επιπτώσεις των συμπεριφορών εκφοβισμού στα θύματα αυτών των συμπεριφορών είναι εμφανείς, όμως εντοπίζονται και έμμεσες επιπτώσεις, τόσο σε επίπεδο ατόμου, όσο και σε επίπεδο οργανισμού. Συνήθως ο εργασιακός εκφοβισμός εκδηλώνεται μέσω ενός συνδυασμού τακτικών, στα πλαίσια των οποίων χρησιμοποιούνται διάφοροι τύποι επιθετικών επικοινωνιών και συμπεριφορών (Tracy *et al.*, 2006). Επί της ουσίας, πρόκειται για μία πραγματικότητα, κατά την οποία η αρνητική συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσω ενός αρνητικού αποτελέσματος, κατά κύριο λόγο, ψυχολογικής ή ψυχοσωματικής φύσης (Hoel *et al.*, 2004).

Συνέπειες του εργασιακού εκφοβισμού

Ο εργασιακός εκφοβισμός σχετίζεται άμεσα με τα χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, τον υψηλό ρυθμό αλλαγής των εργαζομένων ενός οργανισμού, τα υψηλά ποσοστά απουσιών από την εργασία και τα μειωμένα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης (Bryant & Buttigieg, 2009). Από την οπτική του εργαζομένου, ο εργασιακός εκφοβισμός συνδέεται με συνέπειες, οι οποίες ποικίλλουν από το κλάμα και την απροθυμία προσέλευσης στην εργασία έως περισσότερο υπερβολικές αντιδράσεις, όπως οι τάσεις αυτοκτονίας. Όπως εξηγούν οι Appelbaum & Roy-Girard (2007), ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον μπορεί να επιφέρει σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία του εργαζομένου, δεδομένου ότι ο τελευταίος μπορεί να υποφέρει από ψυχολογικές επιπτώσεις, όπως μειωμένη κρίση, ευερεθιστότητα, άγχος, θυμό, αδυναμία συγκέντρωσης και απώλεια μνήμης. Τα θύματα συμπεριφορών εργασιακού εκφοβισμού βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους και κατάθλιψης καθώς και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, ενώ υποκινούνται να εγκαταλείψουν τον οργανισμό για τον οποίον εργάζονται και να αναζητήσουν εργασία αλλού (Zapf, 1999).

Όσον αφορά στις επιπτώσεις του εργασιακού εκφοβισμού, από την οπτική του οργανισμού, προκύπτει ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού συμβάλλουν αρνητικά στην απόδοση του εκάστοτε εργαζομένου, γεγονός, το οποίο, αναπόφευκτα, επηρεάζει τη συνολική απόδοση του οργανισμού (Harvey *et al.*, 2006). Αυτό πραγματοποιείται με τέσσερις τρόπους: (i) οι συμπεριφορές εργασιακού εκφοβισμού καταστρέφουν τις ικανότητες του θύματος που σχετίζονται με την εργασία, όπως η υποκίνηση, η εκμάθηση των καθηκόντων και η αλληλεξάρτηση της ομάδας, (ii) οι συμπεριφορές εργασιακού εκφοβισμού οδηγούν στην εξάλειψη της γενναιόδωρης συμπεριφοράς που επέδειξαν τα

θύματα και τα οποία λειτουργούσαν ως φορείς της αλλαγής εντός του οργανισμού, δηλαδή ήταν αισιόδοξοι και καινοτόμοι υπάλληλοι, (iii) οι συμπεριφορές εργασιακού εκφοβισμού παρεμποδίζουν την επιτυχία ενός οργανισμού, λόγω της αύξησης των επιπέδων ακαμψίας και (iv) οι συμπεριφορές εργασιακού εκφοβισμού μπορούν να λειτουργήσουν ως καρκίνος του οργανισμού, σκοτώνοντας τελικώς ολόκληρο τον οργανισμό (Harvey *et al.*, 2006). Οι αρνητικές συνέπειες που επιφέρει ο εργασιακός εκφοβισμός οφείλονται, κατά κύριο λόγο, στην έλλειψη επικοινωνίας, στη συνειδητή εσφαλμένη επικοινωνία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού αλλά και σε συγκρούσεις που επηρεάζουν τη συνεργασία και τη ροή της πληροφορίας στο εσωτερικό του οργανισμού. Επί της ουσίας, οι εργαζόμενοι που επιδεικνύουν συμπεριφορές εκφοβισμού επηρεάζουν σημαντικά την ικανότητα των υπόλοιπων εργαζομένων να εκτελέσουν τα καθημερινά τους καθήκοντα, γεγονός, το οποίο με τη σειρά του, μειώνει την πιθανότητα ένας υπάλληλος ή μία ομάδα εργαζομένων να αριστεύσουν στην εκτέλεση ενός καθήκοντος και εμποδίζει τη μακροπρόθεσμη επιτυχία του οργανισμού.

Ο εργασιακός εκφοβισμός στην εκπαίδευση

Σήμερα, η γνώση και η εκπαίδευση συνιστούν δύο αγαθά ανεκτίμητης αξίας, τα οποία φέρουν ιδιαίτερη σπουδαιότητα τόσο για τη ζωή των ατόμων όσο και για την ανάπτυξη της κοινωνίας συνολικά. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δε θα πρέπει να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην ανάπτυξη των πνευματικών ικανοτήτων των μαθητών, αλλά θα πρέπει να ενθαρρύνουν, επίσης, την αρμονική ανάπτυξη των φυσικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών κάθε ατόμου (Psunder, 2015). Κατά συνέπεια, τα σχολεία διαδραματίζουν ένα ρόλο κριτικής σημασίας για την ευρύτερη κοινωνικοποίηση των μαθητών τους (Munn, 1999). Μελέτες της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνουν ότι η κουλτούρα των εκπαιδευτικών ασκεί σημαντική επίδραση στη συμπεριφορά των μαθητών γενικά, καθώς και σε συμπεριφορές εκφοβισμού ειδικότερα. Περαιτέρω, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, συγκρινόμενοι με εργαζομένους που απασχολούνται σε άλλους κλάδους οικονομικής δραστηριότητας, χαρακτηρίζονται από υψηλότερο βαθμό κινδύνου να αποτελέσουν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού από συναδέλφους τους (Fahie & Devine, 2014; Blasé *et al.*, 2008). Το γεγονός αυτό αποδίδεται στο οργανωσιακό άγχος, παράλληλα με μία κουλτούρα προσανατολισμένη στην απόδοση, στα πλαίσια της οποίας η αποτελεσματικότητα, η απόδοση, οι αυξημένες απαιτήσεις και ο καθορισμός στόχων καθοδηγούν τη λειτουργία του σχολικού συστήματος (Maguire, 2001).

Μάλιστα, σχολικές μονάδες που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό συμπεριφορών εκφοβισμού, υποφέρουν από χαμηλής ποιότητας ηγεσία, χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής συνεργασίας και χαμηλό βαθμό συναίνεσης σε επαγγελματικά ζητήματα (Roland & Galloway, 2004). Σχολικές μονάδες στις οποίες, η διοίκηση και το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους, παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ηθικού μεταξύ των εκπαιδευτικών και υψηλότερα επίπεδα διαταραχών μεταξύ των μαθητών (Gottfredson, 1989). Μία κουλτούρα συνεργασίας επηρεάζει με θετικό τρόπο την ευημερία και την εργασία των εκπαιδευτικών, καθώς όταν οι

εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και αναπτύσσουν ένα αίσθημα εμπιστοσύνης μεταξύ τους, τότε αισθάνονται καλύτερα και είναι καλύτερα προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν πιέσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Aelterman *et al.*, 2007). Η συνεργατική κουλτούρα περιορίζει τα αισθήματα ανασφάλειας και ανικανότητας των εκπαιδευτικών, επιδρά θετικά στην αυτοπεποίθησή τους και συμβάλλει στην αύξηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητάς τους. Περαιτέρω, όταν αναπτύσσεται μία υποστηρικτική κουλτούρα εντός ενός οργανισμού, οι συμπεριφορές εκφοβισμού δε μπορούν να αναπτυχθούν (Bulutlar&UnlerOz, 2008; Cowie *et al.*, 2002). Δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι που υιοθετούν μία κουλτούρα φροντίδας και υποστήριξης, ενδιαφέρονται για την ευημερία των υπολοίπων, δεν είναι πιθανό να συμπεριφερθούν με επιβλαβή, για τους συναδέλφους τους, τρόπο. Από την άλλη πλευρά, στα πλαίσια μίας εργασιακής κουλτούρας, όπου η παραγωγικότητα, τα αποτελέσματα και η ανταγωνιστικότητα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, οι συμπεριφορές των ατόμων καθοδηγούνται από το προσωπικό συμφέρον, χωρίς οι τελευταίοι να ενδιαφέρονται για τις συνέπειες της συμπεριφοράς τους στην ευημερία των υπολοίπων. Τέτοιου είδους συνθήκες θέτουν, συνήθως, τις βάσεις για την ανάπτυξη συμπεριφορών εκφοβισμού (Psudner, 2015).

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η πλέον συνήθης, μορφή συμπεριφοράς εκφοβισμού αφορά στη λεκτική ή άλλης μορφής κακοποίηση που υφίσταται κάποιος εκπαιδευτικός δημοσίως, η οποία τον αναγκάζει να σωπάσει προκειμένου να επέλθει ηρεμία (Husrevsahi, 2015). Πρόκειται για μία συμπεριφορά που αποσκοπεί, κυρίως, στο να εμποδίσει το θύμα να επικοινωνήσει με άλλους εντός ενός κοινωνικού πλαισίου (Husrevsahi, 2015). Ωστόσο, άλλοι ερευνητές εντοπίζουν ότι ο βαθμός στον οποίον οι εκπαιδευτικοί εμποδίζονται από το να επικοινωνήσουν με τους συναδέλφους τους είναι πολύ χαμηλότερος σε σύγκριση με το βαθμό στον οποίον υφίστανται λεκτική κακοποίηση ενώπιον τρίτων προσώπων (Yardibi *et al.*, 2016). Η καταπίεση, η άσκηση υπερβολικού ελέγχου και η επιβολή αυξημένου φόρτου εργασίας συνιστούν μία ακόμη μορφή εκφοβισμού έναντι των εκπαιδευτικών (Tanet *et al.*, 2017). Η εν λόγω συμπεριφορά οδηγεί σε μία σειρά άλλων συμπεριφορών, στα πλαίσια των οποίων ο εκπαιδευτικός-θύμα δε λαμβάνεται υπόψη από τους συναδέλφους του, δε μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, γίνεται αποδέκτης αγενών συμπεριφορών, υφίσταται, συχνά, ταπείνωση και τελικώς “εξολοθρεύεται” (Tanet *et al.*, 2017). Εκτός των παραπάνω, συμπεριφορές εκφοβισμού που εκδηλώνονται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων προς τους συναδέλφους περιλαμβάνουν την αδιαφορία των διευθυντών για τις σκέψεις, τις ανάγκες, τα συναισθήματα και τα επιτεύγματα των εκπαιδευτικών, την άδικη κριτική αυτών, την έλλειψη εμπάθειας και την εκδήλωση προτιμήσεων υπέρ συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, την κοινωνική κι επαγγελματική απομόνωση και τον εξαναγκασμό των εκπαιδευτικών σε παραίτηση, υπό την απειλή απόλυσης (DeWet, 2010). Όσον αφορά στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που γίνονται αποδέκτες συμπεριφορών εκφοβισμού, οι απόψεις των ερευνητών διαφέρουν. Οι Cemaloglu *et al.* (2014) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο εκτεθειμένοι σε συμπεριφορές εκφοβισμού, σε σύγκριση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Το παραπάνω εύρημα δεν επιβεβαιώνεται από τους Buunk *et al.* (2016) και τους Yardibi *et al.* (2016), οι οποίοι δεν εντοπίζουν στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου του εκπαιδευτικού και

του βαθμού στον οποίον καθίσταται θύμα συμπεριφορών εκφοβισμού. Περαιτέρω, οι Buunk *et al.* (2016) προτείνουν ότι οι συμπεριφορές εκφοβισμού εκδηλώνονται σε μεγαλύτερο βαθμό, έναντι εκπαιδευτικών μεγαλύτερης ηλικίας, καθώς οι τελευταίοι, συχνά, δε λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τους νεότερους ηλικιακά συναδέλφους τους. Το εν λόγω φαινόμενο μπορεί να είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι οι νεότεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από περισσότερο σύγχρονες ικανότητες και γνώση. Στο ίδιο πλαίσιο, οι Yardibi *et al* (2016) εντοπίζουν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτικού υποβάθρου του εκπαιδευτικού και του βαθμού στον οποίον βιώνει συμπεριφορές εκφοβισμού. Αναλυτικά, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι πτυχίου πανεπιστημίου βιώνουν συμπεριφορές εκφοβισμού συχνότερα απ' ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών.

Συμπεράσματα

Η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού έναντι των εκπαιδευτικών είναι πραγματικότητα. Μεταξύ του προσωπικού μίας σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί, οι οποίοι, αναμφισβήτητα, επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, δεδομένου ότι είναι άμεσα υπεύθυνοι για την εκμάθηση στο σχολείο (Goksoy&Argon, 2014). Το γεγονός αυτό οφείλεται στην έκθεση των εκπαιδευτικών σε έναν αριθμό ομάδων, όπως η διοίκηση της σχολικής μονάδας, οι λοιποί εργαζόμενοι στη σχολική μονάδα, οι μαθητές, οι κηδεμόνες των μαθητών (Tan *et al*, 2017). Οι συμπεριφορές εκφοβισμού που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποδοθούν σε διάφορες αιτίες, ιδιαίτερα στο φόρτο εργασίας και την ευθύνη, ενώ η εκδήλωση συμπεριφορών εκφοβισμού έναντι αυτών μπορούν να επιφέρουν ιδιαίτερα αρνητικές επιπτώσεις για το ίδιο το άτομο αλλά και για το σχολικό οργανισμό. Σε αυτές συμπεριλαμβάνονται, μεταξύ άλλων, η μείωση της ικανότητας και της απόδοσης των εκπαιδευτικών καθώς ο περιορισμός της αποδοτικότητας της εκάστοτε σχολικής μονάδας (Tan *et al*, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν συμπεριφορές εκφοβισμού, συχνά, εγκαταλείπουν τον οργανισμό στον οποίον εργάζονται, όχι όμως και το επάγγελμά τους (Hall, 2005), ενώ παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης και υψηλά επίπεδα άγχους προερχόμενοι από την εργασία (Hauge *et al*, 2007).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Aelterman, A., Engels, N., VanPetegem, K. &Verhaeghe, J.P. (2007). The well-being of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285-297.
- Appelbaum, S.H. & Roy-Girard, D. (2007). Toxins in the workplace: effect on organizations and employees. *Corporate Governance*, 7(1), 17-28.
- Blasé, J., Blasé, J. & Du, F. (2008). The mistreated teacher: A national study. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 263-301

- Bryant, M. & Buttigieg, D. (2009). Poor bullying prevention and employee health: some implications. *International Journal of Workplace*, 2(1), 48-62.
- Bulutlar, F. & Unler Oz, E. (2008). The effects of ethical climates on bullying behavior in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 86(3), 273-295.
- Buunk, A.P., Franco, S., Dijkraa, A. & Zurriaga, R. (2016). Mobbing in schools and hospitals in Uruguay: prevalence and relation to loss of status. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(5), 623-634.
- Cemaloglu, N., Recepoglu, E., Sahin, F. & Dasci, E. (2014). Examining relationships between school administrators' human behaviors and teachers' mobbing experiences according to teacher perceptions. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(3), 570-580.
- Cowie, H., Naylor, P., Rivers, I., Smith, P.K. & Pereira, B. (2002). Measuring workplace bullying. *Aggression and Violent Behavior*, 7(1), 33-51.
- De Wet, N.C. (2010). School principals bullying behavior. *Acta Criminologica*, 23(1), 96-117.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. (2011). The concept of bullying and harassment at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace*. (2nd ed.) (pp.3-39) London, UK: CRC Press
- Fahie, D. & Devine, D. (2014). The impact of workplace bullying on primary school teachers and principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58, 235-252
- Fox, S. & Spector, P. (2004). *Counterproductive work behavior*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Goksoy, S. & Argon, T. (2014). Debilitating and invigorating stress sources for teachers at schools. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 245-271.
- Gottfredson, D.C. (1989). Developing effective organizations to reduce school disorder. In: O. Moles (Eds.), *Strategies to reduce student misbehavior*. Washington DC: Office of Educational Research and Improvement
- Groeblinghoff, D. & Becker, M. (1996). A case study of mobbing and the clinical treatment of mobbing victims. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 277-294.
- Hall, P. (2005). Bullying and the teacher. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 72(1), 45-49.

- Harvey, M.G., Heames, J.T., Richey, R.G. & Leonard, N. (2006). Bullying: from the playground to the boardroom. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12(4), 1-11.
- Hauge, L., Skogstad, A. & Einarsen, S. (2007). Relationships between stressful work environments and bullying: Results of a large representative study. *Work & Stress*, 21(3), 220-242.
- Hoel, H., Faragher, B. & Cooper, C.L. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviors are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 367-387.
- Husrevsahi, S.P. (2015). Relationship between organizational mobbing and silence behavior among teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1179-1188.
- Lee, R.T. & Brotheridge, C.M. (2006). When prey turns predatory: workplace bullying as a predictor of counteraggression/bullying, coping, and well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(3), 352-377.
- Maguire, M. (2001). Bullying and the postgraduate secondary school teacher: An English case study. *Journal of Education for Teaching*, 27(10), 95-109.
- Munn, P. (1999). The “darker side” of pupil culture: Discipline and bullying in schools. In: J. Prosser (Eds.), *School culture*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd
- Neuman, J.H. & Baron, R.A. (2005). Aggression in the workplace: A social-psychological perspective. In S. Fox & P. Spector (Eds.), *Counterproductive work behaviors* (pp.13-40). Washington, DC: American Psychological Association
- Psudner, M. (2015). Mobbing in schools: Teachers’ experiences, reactions and perspectives. *Education and Science*, 40(180), 25-35.
- Roland, E. & Galloway, D. (2004). Professional cultures in school with high and low rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3), 241-260.
- Spector, P.E. & Fox, S. (2010). Theorizing about the deviant citizen: An attributional explanation of the interplay of organizational citizenship and counterproductive work behavior. *Human Resource Management Review*, 20(2), 132-143.
- Tan, C., Aktas, Y. & Akpunar, E.N. (2017). Teachers’ mobbing perception: A qualitative analysis. *International Journal of Information & Education Technology*, 7(10), 768-771.
- Tracy, S.J., Lutgen-Sandvik, P. & Alberts, J.K. (2006). Nightmares, demons and slaves: Exploring the painful metaphors of workplace bullying. *Management Communication Quarterly*, 20(2), 148-185.

- Yardibi, N., Kucuktamer, T. &Ozcinar, Z. (2016). The evaluation of the mobbing behaviors faced by teachers in secondary schools. *International Journal of Educational Sciences*, 15(1-2), 304-312.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 70-85.

Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης

Καραγιάννη Ευαγγελία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, evaggeliakaragianni@gmail.com

Περίληψη

Ένα από τα βασικά συστατικά της επιτυχημένης επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού αποτελεί η επιμόρφωση, υπό την προϋπόθεση, ότι νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη και στοχευμένη στην ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Ο ρόλος της αναγνωρίστηκε ως σημαντικός και κρίσιμος, αφού πληθώρα προβλημάτων στο χώρο του σχολείου αναζητούν μέσω αυτής, την επίλυσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ανάγκη, εκπαιδευτικός, επιμόρφωση

Εισαγωγή

Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού, η τεχνολογική επανάσταση, η επιστημονική πρόοδος και ο ανταγωνισμός σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας είναι τα κυριότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σημερινής εποχής. Η σύγχρονη κοινωνία καλείται να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις προκλήσεις και οφείλει να ανταποκριθεί στις καινούριες συνθήκες που διαμορφώνονται μέσα από ένα ποιοτικά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Δούκας, 2008), που οδηγεί σε αποτελεσματική παιδεία. Η διασφάλιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης, που είναι το ζητούμενο της ευρωπαϊκής πολιτικής, αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ένας από τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου είναι ο εκπαιδευτικός που με την επιστημονική, διδακτική, παιδαγωγική κατάρτισή του κινεί τον απαιτούμενο μηχανισμό, ώστε να επιτελέσει η σχολική μονάδα τον προορισμό της. Ακόμη και αν υπάρχουν οι ευνοϊκότερες συνθήκες, η βασική προπτυχιακή εκπαίδευση του εκπαιδευτικού καθίσταται σε κάποιο χρονικό διάστημα από την αποφοίτησή του ελλιπής, καθόσον δεν μπορεί να ανταποκριθεί επαρκώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες στον χώρο του σχολείου (Υφαντή & Καραντζής, 2007). Συνεπώς, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως μία επιτακτική διαδικασία, αναγνωρίζεται η στενή σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού έργου και σχετίζεται άμεσα με την επιμόρφωση για την ελληνική πραγματικότητα (Υφαντή & Καραντζής, 2007).

Έννοια και περιεχόμενο του όρου «επιμόρφωση»

Ο εκπαιδευτικός δε γεννιέται αλλά γίνεται, μέσω μιας εξελικτικής διαδικασίας, υποστηρίζει ο Ξωχέλλης (2005), δηλαδή μέσω της επιμόρφωσης ή της μετεκπαίδευσης. Ο όρος «επιμόρφωση» αναφέρεται σε *βραχυχρόνια επιμορφωτική διαδικασία των εκπαιδευτικών*. Ενώ ο όρος «μετεκπαίδευση», που συχνά γίνεται χρήση του αντί του πρώτου

όρου, αφορά επιμορφωτική διαδικασία μεγαλύτερης διάρκειας, όπως οι μεταπτυχιακές σπουδές (Σαΐτης, 1991: 273-274). Η βασική εκπαίδευση κρίνεται ως ανεπαρκής όσο αφορά την προετοιμασία του εκπαιδευτικού για το παιδαγωγικό και γνωστικό του αντικείμενο και έτσι η επιμόρφωση έρχεται να δράσει συμπληρωματικά. Συγχρόνως ο εκπαιδευτικός εφοδιάζεται με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να ασκήσει το εκπαιδευτικό του έργο (Ξωχέλλης, 1991:84-90). Κατ' αυτόν τον τρόπο η επιμόρφωση συμβάλλει στη βελτίωση και την ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης ως προς το γνωστικό αντικείμενο αλλά και ως προς την παιδαγωγική του κατάρτιση. Στις μέρες μας ορίζεται ως συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία που οργανώνεται συστηματικά (Χατζηπαναγιώτου, 2001:25). Στοχεύει στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του εκπαιδευτικού, ώστε να βελτιώνει τις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις ως προς το διδακτικό του έργο και συγχρόνως να εξελίσσεται ο ίδιος ως άτομο. Με αυτή την έννοια η επιμόρφωση στοχεύει στη βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών και κατά επέκταση στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Χατζηπαναγιώτου, 2001:27). Άρα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι η ανάγκη τους για ενημέρωση σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο αλλά και για βελτίωση της παιδαγωγικής τους κατάρτισης, ώστε να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στον εκπαιδευτικό τους ρόλο (Σαΐτης, 1991:274). Παράλληλα ξεφεύγει από τον παραδοσιακό της ρόλο (συμπλήρωμα της βασικής εκπαιδευτικής κατάρτισης) και μετατρέπεται σε πολύτιμη, ανανεωτική, απαραίτητη διαδικασία με ορατά, οφέλη-αποτελέσματα για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς (Ματθαίου, 1999:45-48) συμβάλλοντας στην κάμψη των πιθανών ιδεολογικών αντιστάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στις καινοτόμες και εκσυγχρονιστικές προσπάθειες (Σαΐτης, 1991:274).

Μεταβολές στο εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών

Το 1996 δημοσιοποιήθηκε η πολυσυζητημένη Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, που είχε συστήσει το 1993 η UNESCO υπό την προεδρία του Jacques Delors, ώστε να εξετάσει τις αλλαγές που θα θεωρούσε αναγκαίες στην εκπαίδευση ενόψει του 21^{ου} αιώνα (UNESCO, 1999). Η Έκθεση υποστηρίζει ότι προϋπόθεση για την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης αποτελεί η αναβάθμιση σε μια σειρά τομείς, όπως είναι ο τρόπος επιλογής, η επιμόρφωση, η κοινωνική θέση και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (UNESCO, 1999). Προβάλλεται η άποψη, ότι για την αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου επιβάλλεται να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η αναγκαία υποστήριξη, δηλαδή η εξασφάλιση κατάλληλων υλικών συνθηκών και διδακτικών μέσων. Αξιόλογη ερευνητική δραστηριότητα στο θέμα των όρων και συνθηκών άσκησης του εκπαιδευτικού έργου έχουν αναπτύξει και οι διεθνείς συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, ιδίως η παγκόσμιας εμβέλειας Education International (EI). Η Έκθεσή της, βασίστηκε κυρίως σε ερευνητικά δεδομένα από 40 εθνικές οργανώσεις εκπαιδευτικών της EI. Διαπιστώνει, ότι αν και έχει μεσολαβήσει μεγάλο χρονικό διάστημα από την έγκρισή της, σε όλα τα μείζονος σημασίας θέματα που περιλαμβάνονται σε αυτή εντοπίζονται αδυναμίες στην εφαρμογή της από κράτη και εκπαιδευτικούς θεσμούς σε όλο τον κόσμο. Τα θέματα που προκαλούν ιδιαίτερη ανησυχία για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η έλλειψη

εκπαιδευτικών παγκοσμίως, στο πλαίσιο της τρέχουσας παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, που συχνά συνοδεύεται και από μείωση των αποδοχών και η ενίσχυση των ελαστικών εργασιακών σχέσεων, εμφανής στην αύξηση των προσλήψεων περιορισμένου χρόνου και της μερικής απασχόλησης, που οδηγεί σε περιορισμένη ακαδημαϊκή ελευθερία και επαγγελματική αυτονομία. Ο ΟΟΣΑ, από τη σκοπιά του, έχει πραγματοποιήσει σειρά μελετών, ερευνών που αφορούν τους όρους και τις συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου, είτε σε εθνικό επίπεδο, είτε διεθνώς, τις συνθήκες προσφοράς και ζήτησης εκπαιδευτικών (OECD, 1997) και άλλα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ως εργαζομένους. Συμπερασματικά οι συνθήκες εργασίας για τους διδάσκοντες, είναι κακές και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι ελλιπής (OECD, 1997).

Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μελετητές έχουν επικεντρωθεί στη διερεύνηση αναγκών και διαδικασιών επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς η σχολική τάξη ως διαδικασία εξελίσσεται, η βασική-αρχική εκπαίδευση δεν είναι αρκετή και ικανή για την ικανοποίηση των νέων δυναμικών. Η σχολική τάξη απαιτεί συνεχή μεταλλαγή του εκπαιδευτικού ρόλου και για τον εκπαιδευτικό μια συνεχή, εξελικτική διαδικασία (Παπαναούμ, 2003). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε κοινωνικός ρόλος, διαμορφώνεται και συγκροτείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης ιστορικής κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της λειτουργεί ακριβώς και υπάρχει επειδή συγκροτεί και κατανέμει κοινωνικούς ρόλους στα μέλη της και τα εκπαιδεύει για αυτούς (Τσαρδάκης, 1992). Τα νέα δεδομένα επιβάλλουν στο εκπαιδευτικό σύστημα να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν ανά πάσα στιγμή να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του πλαισίου μέσα στο οποίο καλούνται να δράσουν, τις δυνατότητες και τα όρια του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται καθώς και τις προσωπικές τους αντιφάσεις (Παναγιωτοπούλου, 2008). Μέσα στο κλίμα της διαρκούς ροής κι ανακατάταξης της γνώσης, της αλλαγής στα οικονομικά μεγέθη, στους κοινωνικούς συσχετισμούς και στις αξίες, ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από βαθμίδα και ειδικότητα, είναι *a priori* πολυεδρικός. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, αναλαμβάνει ρόλο καθοδηγητή, διαμεσολαβητή, διευκολυντή και συνεργάτη. Οι μαθητές χρειάζεται να αναπτύσσουν ταυτόχρονα αυτόνομη δράση, συλλογικό κοινωνικό πνεύμα, και περιβαλλοντική συνείδηση. Για αυτό ο κάθε εκπαιδευτικός επομένως οφείλει με αίσθημα ευθύνης να φροντίζει για την επαγγελματική του ανάπτυξη, πρέπει να εμπλέκεται διαρκώς σε διαδικασίες επιμόρφωσης, αυτομόρφωσης και δια βίου μάθησης (Μακρυγιάννης, 2012). Ειδικότερα, οφείλει να είναι καταρτισμένος στο γνωστικό αντικείμενό του, να παρακολουθεί τις τρέχουσες διεθνείς εξελίξεις, την εξάπλωση της πληροφορικής και να ανακαλύπτει νέες πηγές μάθησης, ερεθίσματα, εποπτικά μέσα, και διδακτικές όπως η καθοδηγούμενη ανακάλυψη και οι προσομοιώσεις. Ο σύγχρονος δάσκαλος εστιάζει ανάλογα με το σκοπό του μαθήματός του και τους επιμέρους στόχους κάθε φορά, σε κοινωνικές δεξιότητες και αξίες: αλληλοσεβασμό, κατανόηση, άρση των στερεότυπων και αποδοχή της διαφορετικότητας, αναλαμβάνει ένα νέο ρόλο, αυτόν του στοχαστικοκριτικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα αναδείξει την ηθική και εκπαιδευτική διάσταση της εκπαίδευσης (Κασούτας, 2007). Στο

επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής και γίνεται αποδέκτης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνδέονται άμεσα με την παραγωγικότητα των σχολικών μονάδων, βελτιώνοντας το ανθρώπινο κεφάλαιο και απολαμβάνοντας καλύτερες συνθήκες διαβίωσης (Σαϊτή, 2000). Το σχολείο, ανοιχτό στις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής με άρτια επιστημονικά και παιδαγωγικά εκπαιδευτικούς μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να βοηθήσει στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης στη χώρα μας. Στη βιβλιογραφία του θεσμού της επιμόρφωσης αναφέρεται, ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενδιαφέρονται για το θεσμό της επιμόρφωσης (Borrel, 1994) παρά τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προκειμένου να βελτιωθούν παιδαγωγικά και διδακτικά.

Αναγκαιότητα και προβληματική για την επιμόρφωση

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 σημειώθηκε έκρηξη διεθνούς ενδιαφέροντος για τη μελέτη της αποτελεσματικής λειτουργίας και της βελτίωσης του σχολείου. Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έχει δείξει, ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της επιμόρφωσης και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Day, 2003) και αναγνωρίζει την επιμόρφωση ως ένα από τους σημαντικότερους παράγοντες ανανέωσης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η προηγούμενη φοίτηση του εκπαιδευτικού για πολλά χρόνια στο χώρο στον οποίο πρόκειται να προσφέρει τις υπηρεσίες του ως εργαζόμενος, η βασική του εκπαίδευση αλλά και η φιλοσοφία του για τη ζωή διαμορφώνουν μια κοινή βάση γνώσεων και εμπειριών για την επαγγελματική του δράση. Η βάση όμως αυτή δεν είναι αρκετή, ώστε να ανταποκριθεί με πληρότητα στο έργο του και συγκεκριμένα στην αντιμετώπιση πρακτικών θεμάτων της καθημερινής εκπαιδευτικής διεργασίας (Γεωργιάδης κ. συν, 2007). Από τη στιγμή της αποφοίτησης, εάν το εύρος του χρόνου είναι μεγάλο, έως τη στιγμή της πρόσληψης, μέρος των αποκτηθέντων γνώσεων έχει αποψιλωθεί και απαιτείται συμπλήρωση και ενδυνάμωσή τους (Γεωργιάδης, 2002). Παράλληλα τόσο οι διαφοροποιήσεις στα προγράμματα σπουδών, στις εκπαιδευτικές μεθόδους, όσο και ο ταχύς ρυθμός παλαίωση της γνώσης στην εποχή μας αναδεικνύουν την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ανδρέου, 1982). Η επιμόρφωση θεωρήθηκε συμπλήρωμα της βασικής εκπαίδευσης, που παραμένει ανεπαρκής (Ξωχέλλης, 1991), ως βελτίωση και ανανέωση του περιεχομένου της αρχικής εκπαίδευσης, ακόμα και ως εμβάθυνση σε ένα γνωστικό πεδίο (Κασσωτάκης, 2007). Η ενημέρωση και η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού θεωρείται ως ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών (Καβούρη, 1998) και την αποτελεσματικότητα μιας προσπάθειας αναμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος. Δεδομένου, ότι η επιμόρφωση είναι συνυφασμένη με κάθε μορφή συστηματικά σχεδιασμένης ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση (Παμουκτσόγλου, 2006), ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της χρήζει ιδιαίτερης προσοχής για την εφαρμογή βιώσιμων εκπαιδευτικών αλλαγών. Παράλληλα ο συγκεκριμένος θεσμός εκλαμβάνεται ως λειτουργία που συνδέει την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πράξη στοχεύοντας στην κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και των προσωπικών αναγκών των

εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι χρήσιμη μόνο επειδή η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και η τεχνολογική επανάσταση απαιτούν εκπαιδευτικούς καλύτερα καταρτισμένους και ενημερωμένους σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο. Είναι επίσης αναγκαία, γιατί εξασφαλίζει τη συστηματική πληροφόρηση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών καινοτομιών (Γκότοβος, 1982). Επιπροσθέτως η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης προκύπτει και από τη γενική παραδοχή, ότι η εκπαίδευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού δεν μπορεί να σταματά με τον διορισμό. Ως εκ τούτου επιβάλλεται η συνεχής επιστημονική ενημέρωσή του προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική. Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση επιφέρει βελτίωση στους εκπαιδευτικούς κατά την άσκηση των καθημερινών επαγγελματικών καθηκόντων τους, στηρίζει την προσωπική τους ανάπτυξη και συντελεί στην επαγγελματική ανέλιξή τους (Ματσαγγούρας, 2000). Κρίνεται χρήσιμο να επισημανθεί, ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη φιλοσοφία της δια βίου παιδείας (Day, 1999) και ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του μεσολαβητή της δια βίου μάθησης στους μαθητές. Ιδιαίτερα σήμερα, που αμφισβητείται από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ο θεσμός του σχολείου, η επιμόρφωση καλείται να καταστήσει τον εκπαιδευτικό ικανό ώστε να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες του μαθητή και του σχολείου. Παράλληλα να είναι σε θέση να αναλαμβάνει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες, σύμφωνα με το γενικό πλαίσιο αρχών, και να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Παρά τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης δεν φαίνεται, να ανταποκρίνεται στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, η διαδικασία αυτή σύμφωνα με τις παρεχόμενες επιμορφωτικές δραστηριότητες που υλοποιούνται μέχρι σήμερα. Διατυπώνονται αμφισβητήσεις που αφορούν την ποιότητα της παρεχόμενης επιμόρφωσης και επισημαίνονται ελλείψεις, αδυναμίες και προβλήματα. Κατ' αρχήν, τα προγράμματα επιμόρφωσης στη χώρα μας σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με την τεχνοκρατική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται τα θετικά στοιχεία των άλλων προσεγγίσεων (Παπαπροκοπίου, 2002). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανάκλαται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002). Η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας μεταξύ των διαφόρων επιμορφωτικών προγραμμάτων, είναι η πρώτη αμφισβήτηση ως προς το θεσμό της επιμόρφωσης (Σαΐτης, 2008). Συγχρόνως υπάρχει απουσία συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης γεγονός που δε συμβάλει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού (Saiti & Saitis, 2006). Χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των Ελλήνων εκπαιδευτικών, χωρίς αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών σχημάτων, υιοθετήθηκαν πρότυπα από άλλες χώρες με διαφορετική από την ελληνική, εκπαιδευτική κουλτούρα και ιστορία (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Τα μέχρι τώρα επιμορφωτικά προγράμματα αγνοούν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Παπαναούμ, 2003), γιατί στηρίζονται στην παρουσίαση του περιεχομένου, κυρίως στη διάλεξη και όχι σε μεθόδους καθοδηγητικές και ανακαλυπτικές. Γεγονός που κουράζει τους επιμορφούμενους μια και τους αποκλείει από το βίωμα και την ενεργό δράση. Άλλες σημαντικοί παράμετροι που μειώνουν την

αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης είναι: ο χρόνος διεξαγωγής τους, η συγκεντρωτική λειτουργία, η έλλειψη πληροφόρησης και κινήτρων, καθώς και ειδικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Σαϊτής, 2008). Επίσης διαπιστώνεται έλλειψη συστηματικής επιμόρφωσης και άσκησης του εν ενεργεία εκπαιδευτικού σε θέματα που έχουν σχέση με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα (διδασκτική, παιδαγωγική, διοικητική) (Σαϊτής, 2008). Από τα παραπάνω γεννιέται εύλογα το ερώτημα αν και κατά πόσο η επιμόρφωση, συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Συμπέρασμα

Πρέπει να υπάρξει ολιστική αντιμετώπιση του θεσμού της επιμόρφωσης για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η επιμόρφωση είναι μια σύνθετη δραστηριότητα με πολλές πτυχές και παραμέτρους ώστε να καταστεί επιτυχής και αποτελεσματική. Ο χώρος, ο χρόνος, οι φορείς και οι μορφές της επιμόρφωσης συντελούν αποφασιστικά για την αποτελεσματική πραγμάτωσή της. Τα επιμορφωτικά προγράμματα ανάλογα με το περιεχόμενό τους, είναι δυνατόν, να στηρίζουν και να βοηθήσουν το εκπαιδευτικό έργο, παιδαγωγικά, διδακτικά και επιστημονικά, ώστε ο εκπαιδευτικός να καταστεί ικανός και αποτελεσματικός ως προς τις απαιτήσεις του σύγχρονου πολυδιάστατου ρόλου του.

Βιβλιογραφία

- Boppel W., (1994), *Bildung fuer Europa eine Zukunftsaufgabefuer Lehrende und Lernende*, στο Woelfing, W., Strimatter, V., *Bildung und Erziehung in Europa*, Εκδόσεις Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Day C., (1999). *Developing teachers the challenges of lifelong learning*, London: DFEE.
- Day C., (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Βαϊκάλη, Α., pp. 27-29, Εκδόσεις Δαρδανός, Αθήνα.
- UNESCO (1999). *World Communication and Information Report 1999-2000*. Paris: UNESCO.
- OECD, (1997). *Reviews of national policies for education, Greece, OECD, Paris*.
- Saiti A. & Saitis C., (2006). «In – service training for teachers who work in full – day schools. Evidence from Greece», *European Journal of Teacher Education*, Vol. 29(4), pp. 455-470.
- Ανδρέου Α., (1982). «Επισκόπηση του θεσμού της Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη χώρα μας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, Αθήνα, (1982).

- Γεωργιάδης Ν., (2002). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην εποχή μας. Κοινωνιολογική προσέγγιση*, Εκδόσεις: Λογοπάντρεμα, Δράμα.
- Γεωργιάδης Ν., Παπαδόπουλος Λ., Τρίκος Σ., (2007). «Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράμετρος του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού της εκπαιδευτικής μονάδας» *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 35, σσ. 106-118.
- Γκότοβος Θ., (1982). «Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 9, σσ. 28-33.
- Δούκας Χ., (2008). Ανάλυση και συμπεράσματα της έρευνας ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Εισήγηση σε διημερίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα «Αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Θεσσαλονίκη, 17 και 18 Απριλίου 2008.
- Καβούρη Π., (1998). «Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τεύχος 27, σσ. 181-201.
- Κασούτας, Μ. (2007). «Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου.
- Κασσωτάκης Μ., (2007). *Η προσπάθεια εισαγωγής του θεσμού των συνθετικών δημιουργικών εργασιών των μαθητών στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Στο: Ε.Κ.Π.Α./ Φιλοσοφική Σχολή/ Τομέας Παιδαγωγικής. *Σύγχρονα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα* (σσ. 213-242), Αθήνα.
- Μακρυγιάννης, Π. (2012). «Τα προγράμματα σπουδών του Νέου Σχολείου: στόχοι, φιλοσοφία και ένταξη των ψηφιακών μέσων διδασκαλίας και μάθησης στις παιδαγωγικές πρακτικές».
- Ματθαίου Δ., (1999). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο βιβλίο: Αναβάθμιση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Έκδοση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σσ. 45-57, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας Η., (2000). *Η Σχολική Τάξη*, Β' Έκδοση, Αθήνα.

- Ξωχέλλης Π., (1991). «Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα», στο: *Φιλολόγος*, τεύχος 64/91, σσ. 84-97.
- Ξωχέλλης Π., (2005). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα*. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παμουκτσόγλου Α., (2006). *Κριτική Κοινωνική Θεωρία και μετασχηματισμός της Γνώσης: Ποιότητα στην εκπαίδευση*, πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: *Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, Αθήνα 13-14 Μαΐου 2006.
- Παναγιωτοπούλου Ρ., (2008). *Η επικοινωνία στις οργανώσεις*, ΚΡΙΤΙΚΗ: Αθήνα.
- Παπαναούμ Ζ., (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Παπαπροκοπίου Ν., (2002). *Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.), Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Σαϊτή Α., (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Σαϊτής Χ., (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Σαϊτής Χ., (1991). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*, Αυτοέκδοση, Αθήνα.
- Τσαρδάκης, Δ. (1992). *Η κοινωνική θεωρία των ρόλων*. Αθήνα: Σκαρβαβίος.
- Υφαντή Α.Α. & Βοζαΐτης Ν.Γ. (2009). «Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τεύχος 3 σσ. 31-46.
- Υφαντή Α.Α. & Καραντζής Ι. (2007). «Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δια βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας», *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος 1, 23-44. (στο βιβλίο, σσ. 301).
- Χατζηπαναγιώτου Π., (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, Εκδόσεις Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στο Δημοτικό Σχολείο

Αναστασίου Μερóπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, mairi.anastasiou@gmail.com

Λελεντζή Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Α., Μ.Εδ., Υποψ. Διδάκτορας, vasiliki.le@gmail.com

Νιάρχου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, elniarchou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της εν λόγω εργασίας είναι η κατανόηση της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Η εφαρμογή ενός τέτοιου τρόπου διοίκησης συμβάλλει στην αναμόρφωση της εκπαιδευτικής μονάδας και τη μετατρέπει σε έναν οργανισμό με ποιοτικά και πρότυπα χαρακτηριστικά. Επίσης, διευκολύνει τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη μεγιστοποίηση των επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Έρευνα σε σχολική μονάδα της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας αποτυπώνει τα αποτελέσματα της εφαρμογής αυτής, ικανοποιώντας συγκεκριμένα παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά κριτήρια.

Λέξεις-Κλειδιά: Βασικές αρχές διοίκησης ολικής ποιότητας, διασφάλιση ποιότητας, διαχείριση ποιότητας, σχολική μονάδα, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (εφεξής ΔΟΠ) σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ειδικότερα θα αναλυθούν τα οφέλη που θα προκύψουν από την υιοθέτηση της ΔΟΠ, καθώς και οι παράμετροι που χρήζουν βελτίωσης για την υιοθέτηση αυτής. Τέλος, θα επισημανθούν τα μελανά σημεία κατά την εφαρμογή της στον οργανισμό.

Θεωρητικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου θέματος

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια, αποτελεί μία επένδυση με οφέλη μακροπρόθεσμα και αυτό γιατί αποτελείται από ανθρώπινο δυναμικό και η ανάπτυξή της στοχεύει σε πολλούς τομείς. Η επίτευξη του σκοπού αυτού απαιτεί νέες κουλτούρες και μεθόδους διοίκησης που να εξασφαλίζουν την υψηλή ποιότητα των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στοχεύει στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της εφαρμογής ποιοτικών μεθόδων, που στηρίζονται στην αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό την παροχή καλύτερων υπηρεσιών στην εκπαίδευση.

Βασικός σκοπός μίας σχολικής μονάδας είναι το «πώς μαθαίνω», όπως αναφέρει ο Senge (1990). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), ο οργανισμός μάθησης επηρεάζεται από τις θεωρίες μάθησης και σημείο ένωσης αυτών είναι η αλληλεπίδραση του ατόμου τόσο με το εσωτερικό όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή το σύστημα εισροών και εκροών που το προάγουν (Μιχόπουλος Αν, 1998).

Για την Αθανασούλα - Ρέππα (2008), η σχολική μονάδα αποτελεί ένα υποσύστημα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος το οποίο αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς, τους οργανισμούς, τους μαθητές. Η εκπαιδευτική μονάδα δέχεται εισροές τόσο από τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά, τους γονείς και κηδεμόνες, όσο και από το εξοπλιστικό υλικό, καθώς και τους πόρους. Από την άλλη, η σχολική μονάδα δημιουργεί εκροές μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω των προϊόντων. Κατά τον Κουτούζη (1999), όταν αναφερόμαστε στις εκροές εννοούμε την ένταξη των μαθητών, καθώς και την κάλυψη θέσεων από εξειδικευμένο προσωπικό. Οι αλλαγές στο περιβάλλον επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Σαΐτης, 2005)

Σε Δημοτικό Σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας, το οποίο έχει 12 τμήματα και αποτελείται από 22 εκπαιδευτικούς ηλικίας 35 – 55 ετών, ο σύλλογος διδασκόντων προβληματίζεται για την συμπεριφορά και την ένταξη των παιδιών. Το γεγονός αυτό επιφέρει άγχος και συναισθηματική κόπωση σε όλους τους εμπλεκόμενους.

Μετά από εισήγηση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας για τα προβλήματα που ανακύπτουν καθημερινά, καθώς και τον νόμο 3374/2005, που αφορά στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, τονίζεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει στους εμπλεκόμενους την καλύτερη ποιότητα μάθησης στοχεύοντας στην αμφότερη εμπιστοσύνη.

Βασικός πυλώνας στην εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή της Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας είναι η ενεργή εμπλοκή του Διευθυντή, καθώς και όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού προς αυτήν την κατεύθυνση, ο προγραμματισμός, η οργάνωση η λήψη απόφασης, η διεύθυνση καθώς και ο έλεγχος. Αυτές οι λειτουργίες διαμορφώνουν τη φιλοσοφία του σχολείου (Κουτούζης, 1999). Πρωτίστως, θα πρέπει α) να αξιολογηθεί η υπάρχουσα κατάσταση της σχολικής μονάδας μέσω ερωτηματολογίων, καθώς και β) να δημιουργηθεί σχέδιο για τη βελτίωση της τωρινής κατάστασης.

Ο Διευθυντής σε συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, τον σύλλογο γονέων, τους επιστημονικούς φορείς καθώς και τον σύλλογο διδασκόντων προγραμματίζουν τις δράσεις που θα υλοποιήσουν. Ο Διευθυντής δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές, δεδομένου ότι ο καθορισμός των ρόλων και των αρμοδιοτήτων είναι βασικός άξονας της Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας. Η αμοιβαία συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό για την υλοποίηση των διαδικασιών

έχουν ως σκοπό την ικανοποίηση των επιθυμιών και των αναγκών του πελάτη (Ζαβλανός, 2003).

Στόχος της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι ο μαθητής, ο οποίος θα πρέπει να ενημερώνεται για την πρόοδο του, καθώς και για τον τρόπο αξιολόγησής του χωρίς άγχος και δυσπιστία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης για να αναδειχθούν οι ικανότητες των μαθητών, να εγκαταλείψει το δασκαλοκεντρικό μοντέλο και να τους υποστηρίξει τους μαθητές, ώστε να αναδειχθούν τόσο οι αδυναμίες όσο και δυνατότητές τους. Η κατανομή της εργασίας και κατά συνέπεια και της μάθησης είναι καταλυτική για την πορεία των μαθητών (Randeree, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες, να εξελίξουν τον εαυτό τους, να εντοπίσουν τυχόν αδυναμίες, ώστε να επέλθει η αυτοβελτίωση μέσα από τη διάδραση, την επιμόρφωση καθώς και την διαμόρφωση ομάδων εργασίας (Randeree, 2006). Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στοχεύει στη βιώσιμη και ανταγωνιστική γνώση, μέσα από μεθόδους στρατηγικής για προσωπική ανάπτυξη των κινήτρων (Senge, 1990). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην προετοιμασία τους ώστε να αναλαμβάνουν το έργο τους χωρίς αμφισβήτηση διότι ο ρόλος τους είναι πολυσύνθετος. Τούτο συμβαίνει διότι η κατανόηση και η απελευθέρωση των αναγκών των παιδιών θα τον καταστήσει συνοδοιπόρο στην πορεία της μάθησης.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνολο αρχών για την αυτοβελτίωσή της. Στον ως άνω εκπαιδευτικό οργανισμό οι βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας χαρακτηρίζουν την ανάδειξη του συστημικού χαρακτήρα του σχολείου, τον εντοπισμό των αναγκών της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας, τη συνεχόμενη βελτίωση υπηρεσιών που παρέχει, την ενεργό δράση όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην επιμόρφωσή του (Πετρίδου, 2002).

Ο μαθητής στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί τον πρωταρχικό εσωτερικό αποδέκτη της εκπαίδευσης και η επιβίωσή του θα εξαρτηθεί από το προϊόν που έλαβε. Επιπλέον πελάτες αποτελούν οι γονείς και κηδεμόνες των μαθητών που συνδράμουν χρηματικά στην εκπαίδευση αυτών. Τέλος ένας ακόμα πελάτης είναι η ίδια η κοινωνία στην οποία ο νυν μαθητής στην πορεία της ζωής του θα πρέπει να ανταποδώσει ως πολίτης (Ζαβλανός, 2003).

Εκτός από τους εσωτερικούς πελάτες, κατά τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, υπάρχουν και οι εξωτερικοί πελάτες όπως είναι: το πανεπιστήμιο, οι οργανισμοί ιδιωτικοί και δημόσιοι. Η ίδια η εκπαιδευτική μονάδα θα ορίζει την ποιότητα του σχολείου, τις ελπίδες και τα πιστεύω της με βάση τις προσδοκίες του εξωτερικού πελάτη και όχι της ίδιας. Στη δε ποιότητα της μάθησης του μαθητή εμπλέκονται πολλοί, όπως οι

εκπαιδευτικοί, ο διευθυντής, οι γονείς και κηδεμόνες αλλά πάνω από όλους ο ίδιος ο μαθητής (Ζαβλανός, 2003).

Μοντέλο Προσέγγισης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Στην εν λόγω σχολική μονάδα υιοθετήθηκε το μοντέλο του Deming, κατά το οποίο κάθε εμπλεκόμενο άτομο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι υπεύθυνο για την επιτυχία ή όχι της διαδικασίας.

Η εκπαιδευτική μονάδα οφείλει, σύμφωνα με το μοντέλο του Deming, να παρέχει στη μαθητική κοινότητα συνέπεια και ακολουθία ώστε οι μαθητές να βελτιωθούν και να είναι έτοιμοι να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες τις κοινωνίας. Αυτό προέρχεται από την ηγεσία, διότι η υιοθέτηση νέων τάσεων προάγει την ενδυνάμωση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου. Όπως προαναφέρθηκε, η αξιολόγηση θα πρέπει να ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία και να είναι μέσο αυτοβελτίωσης του μαθητή και ανάδειξης της γνώσης μέσω πληροφοριών. Η μάθηση είναι διαδικασία συνεχιζόμενη και προέρχεται από το σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και από την κοινωνία. Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2005), οικογενειακό περιβάλλον, εκπαιδευτικός οργανισμός αλλά και κοινωνία έχουν σχέση αλληλεξάρτησης, σχέση πελάτη και προμηθευτή.

Σκοπός της υιοθέτησης του συγκεκριμένου μοντέλου στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι η μείωση του κόστους που συνεπάγεται μείωση της σχολικής αποτυχίας. Αυτό δύναται να επιτευχθεί κατόπιν συνεργασίας των εκπαιδευτικών με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας. Η επιτυχία αυτή θα στηριχθεί με την εμπιστοσύνη, τη βελτίωση της ποιότητας στη σχέση εκπαιδευτικού - μαθητή - διευθυντή - γονέα (Ψυχογιού, 2001).

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στη σχολική μονάδα εμπεριέχει την προώθηση εκπαιδευτικών και καινοτόμων προγραμμάτων μέσω του Διευθυντή στους εκπαιδευτικούς και εν συνεχεία στους μαθητές της τάξης με στόχο τη μείωση του φόβου του μαθητή. Η επιβράβευση μέσω των κινήτρων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό που υιοθετεί τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θα πρέπει να είναι συνεχής (Ζαβλανός, 2003).

Προτεραιότητα για την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Κατά την εφαρμογή της Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας προτεραιότητα θα πρέπει πρωτίστως να δοθεί στο άνοιγμα της σχολικής μονάδας στην κοινωνία, δεδομένου ότι αυτή δεν είναι απομονωμένη από το ευρύ κοινωνικό σύνολο αλλά είναι μέλος αυτού του συνόλου. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός αλληλεπιδρά με την εκπαιδευτική και τοπική κοινωνία μέσω των εισροών και των εκροών (Σαΐτης, 2005). Οι εισροές που εισέρχονται στον εκπαιδευτικό οργανισμό από το εξωτερικό περιβάλλον τους εκπαιδευτικούς, το Διευθυντή αλλά και τους μαθητές, το νομικό και θεσμικό πλαίσιο

αλλά και την υλικοτεχνική υποδομή μετασχηματίζονται σε εκροές με την μορφή ατόμων έμπειρων για τις ανάγκες της κοινωνίας.

Επιπλέον, η ηγεσία είναι αυτή που θα αποτελέσει βασικό πυλώνα στην εφαρμογή της Διοίκησης της Ολικής Ποιότητας, ώστε τα εμπλεκόμενα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού να συνεργαστούν για την επίτευξη αυτού του σκοπού.

Ο Διευθυντής του σχολείου αποτελεί το επίκεντρο της ομάδας, κατευθύνει, μεταλαμπαδεύει το όραμά του, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς μέσω της διάχυσης της γνώσης, της συνεργασίας και την επικοινωνίας. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός: καλείται να είναι εμψυχωτής, διαμεσολαβητής καθώς και υποστηρικτής στην όλη διαδικασία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς, οι οποίοι έχουν ρόλο παρεμβατικό και αμφισβητούν το εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικότερα, η Διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας καλείται να υπερβεί τα εμπόδια που δημιουργούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ζαβλανός, 2003).

Ενστάσεις στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ζωντανός οργανισμός έχει ιδιαιτερότητες που δυσκολεύουν την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, είτε εξαιτίας έλλειψης χρόνου είτε εξαιτίας έλλειψης χρημάτων, καθώς και η έλλειψη κινήτρων δυσχεραίνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση έχει ως προϋπόθεση την επιμόρφωση, καθώς και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η συνεχιζόμενη μάθηση εξελίσσει τον ανθρώπινο νου, αναπτύσσει δεξιότητες και ικανότητες (Κατσαρός, 2008). Η σύγκρουση καινοτόμου και παλιού συστήματος μάθησης, καθώς και αλλαγής νοοτροπίας δυσχεραίνει την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Οτιδήποτε νέο και καινοτόμο δημιουργεί εναντίωση, αμφισβήτηση και τροχοπέδη στην εφαρμογή του (Καρβούνης, Δ., Καρβούνης, Α., Χάουντ, 2006).

Για την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση κρίνεται σκόπιμο ο εκπαιδευτικός οργανισμός να είναι στελεχωμένος από σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό, ούτως ώστε να δημιουργηθεί κλίμα και συνθήκες κατάλληλες για την υιοθέτηση της φιλοσοφίας αυτής. Το σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό εμπνέει εμπιστοσύνη τόσο τους μαθητές – πελάτες όσο και στους γονείς και κηδεμόνες.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει ενεργή συμμετοχή όλων των μελών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η μετεξέλιξη της εκπαιδευτικής μονάδας σε έναν μαθάνοντα οργανισμό, που προωθεί την εναλλαγή και την καινοτομία έχει ως προϋπόθεση την αλλαγή αντίληψης των εμπλεκόμενων στην μαθησιακή διαδικασία.

Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών, των γονέων και κηδεμόνων, των μαθητών και της κοινωνίας μπορεί να αλλάξει την αντίληψη σε ό,τι αφορά τη σημασία της εκπαίδευσης. Ο ρόλος του διευθυντή καθώς και η ενεργή συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με αίσθημα ευθύνης και κοινού οράματος, θα επιφέρει την υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας στηριζόμενη στις αρχές και καινοτομίες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Όπως αναφέρει μία κινέζικη παροιμία: «Όταν σχεδιάζεις για έναν χρόνο, να σπέρνεις σιτάρι. Όταν σχεδιάζεις για μια δεκαετία να φυτεύεις δέντρα. Όταν σχεδιάζεις για μια ζωή, να καταρτίσεις και να εκπαιδεύεις ανθρώπους, τότε επιτυγχάνεις τους στόχους σου».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Randeree, E. (2006), ‘Knowledge management: securing the future’, *Journal of Knowledge Management*, Vol. 10 No. 4, pp. 145-156.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday Currency.
- Stumpf F. & M. Nevins, 1999, “*21st Century Leadership: Redefining Management Education*”, Strategy and Bussiness.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις- Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη, & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σελ. 183-200). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Καρβούνης, Δ., Καρβούνης, α., Βαν Χάουντ, Μ. (2006). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) ως ευκαιρία διοικητικής και μαθησιακής διαφοροποίησης των εκπαιδευτικών συστημάτων του 21ου αιώνα, *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Διοίκησης Εκπαίδευσης*, Άρτα, 2006.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (τόμος Α). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μιχόπουλος Αν.. (1998). *Εκπαιδευτική Διοίκηση Ι*, Αθήνα, σ.11.

Πετρίδου, Ε. (2002). *Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. Διοικητική ενημέρωση*. Τχ 22

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ψυχογιού Αλ.. (2001). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εμπιστοσύνη: ο ρόλος των ηγετικών στελεχών στη δημιουργία κουλτούρας εμπιστοσύνης στις οργανώσεις*. Διοικητική ενημέρωση, τ.19, Ιανουάριος.

Η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία στην εκπαίδευση

Μπασδαβάνος Μαργαρίτης

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc. & M.Sc., mgbasdavan@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλοί και ποικίλοι τύποι ηγεσίας προσανατολισμένοι στην εκπαίδευση, όπως η χαρισματική, η υπηρετική, η αυθεντική, η μετασχηματιστική, η καταναεμημένη, η οραματική, η ενδυναμωτική, η ηθική, η εκπαιδευτική, η διοικητική, η συναλλακτική, η ενδεχομενική, η στρατηγική, η παιδαγωγική, η προσανατολισμένη στη μάθηση κ.α. Από τις πολλές αυτές προτεινόμενες μορφές ηγεσίας, το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στην εξέταση των δύο επικρατέστερων μοντέλων ηγεσίας, που κυρίως παρατηρούμε να εφαρμόζονται στον εκπαιδευτικό χώρο και συγκεκριμένα στη μετασχηματιστική και στη συναλλακτική η διεκπεραιωτική ηγεσία. Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμεύσει σε κάποιον που ενδιαφέρεται να διακρίνει τα κύρια χαρακτηριστικά των δύο προαναφερθέντων μορφών ηγεσίας, να κατανοεί τις μεταξύ τους διαφορές και να γνωρίζει τα αναμενόμενα οφέλη από την άσκηση του καθενός από τους δύο αυτούς τύπους ηγεσίας. Πάντως στο χώρο της εκπαίδευσης εφαρμόζονται συνήθως διάφορες μορφές ηγεσίας, ανάλογα με την εκάστοτε επικρατούσα κατάσταση. Άλλοτε πάλι εφαρμόζεται ένα μείγμα από τα υπάρχοντα μοντέλα ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, συναλλακτική ηγεσία.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ηγεσία είναι ένα από τα πλέον σύγχρονα θέματα, που ενδιαφέρει και προβληματίζει τον εκπαιδευτικό κόσμο. Επομένως η προσέγγιση των σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σημαντικό ζητούμενο. Η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μοντέλα ευρείας εφαρμογής, γι' αυτό και αξίζει η περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών τους και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων από την εφαρμογή τους. Προφανώς, είναι σημαντικό να γνωρίζει κάθε εμπλεκόμενος στον εκπαιδευτικό χώρο τους δύο αυτούς βασικούς τύπους εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς και τα προσδοκώμενα οφέλη από την άσκησή τους στη σχολική καθημερινότητα.

Ο εκπαιδευτικός ηγέτης, που επιθυμεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του και κατ' επέκταση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου του απέναντι στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, οφείλει να υιοθετήσει ένα μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας, μέσα στο οποίο θα καλλιεργούνται καλές διαπροσωπικές σχέσεις και κλίμα συνεργασίας, θα ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των υφισταμένων και θα αξιοποιούνται οι ιδέες και οι δυνατότητές τους, με σκοπό τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012).

Στο συγκεκριμένο κείμενο γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν ερωτήματα όπως:

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ηγέτη για κάθε ένα από τα δύο εξεταζόμενα μοντέλα ηγεσίας;

Πως επηρεάζεται η συμπεριφορά και η στάση των εκπαιδευτικών από την άσκηση ενός εκάστου από τους δύο συγκεκριμένους τύπους ηγεσίας;

Υφίστανται διαφορές και ποιες ανάμεσα στις δύο υπό εξέταση μορφές ηγετικής συμπεριφοράς;

Υπάρχει μήπως κάποιο ιδανικό μοντέλο ηγεσίας στην εκπαίδευση ή αυτό εξαρτάται από τις υφιστάμενες συνθήκες, τις κυρίαρχες καταστάσεις και το εν γένει περιβάλλον;

Σύγχρονες Μορφές Ηγεσίας (Modern Leadership Models)

Ο σχολικός ηγέτης είναι το πρόσωπο – κλειδί , πρώτον για να αποσαφηνίσει το σκοπό και την αποστολή της εκπαίδευσης, δεύτερον για να αξιοποιήσει καταλλήλως τις εισροές του εκπαιδευτικού συστήματος (οικονομικούς πόρους, διδακτικό προσωπικό, μαθητικό δυναμικό, υλικοτεχνική υποδομή) και τελικά να καθοδηγήσει το μετασχηματισμό τους μέσα από τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου, ώστε να εξασφαλιστούν τα μέγιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Πετρίδου, 2005).

Σήμερα η ηγεσία παρουσιάζεται ως ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο με πολιτισμικές και κοινωνικές προεκτάσεις και απεικονίζεται από μια ευρεία ποικιλία μοντέλων. Από τα πιο γνωστά σύγχρονα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία:

Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)

Η μετασχηματιστική ηγεσία χαρακτηρίζεται από την αλληλεπίδραση των ηγετών με τους υφισταμένους τους, που ενισχύουν τη δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους στην οργάνωση (Burns, 1978).

Αντίθετα με την συναλλακτική, η μετασχηματιστική ηγεσία δεν επιδιώκει να διατηρήσει το status quo, αλλά ευνοεί την αλλαγή και την καινοτομία στον οργανισμό, όχι προς ίδιον όφελος αλλά προς όφελος του οργανισμού (Bass, 1990).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ασχολείται και εμπνέει τους υφισταμένους του, δίνοντας έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση και στις ανάγκες τους. Δίνει όραμα (vision), αίσημα αποστολής (mission), επικοινωνεί το όραμα και το συνδέει με την ανάπτυξη των μελών της ομάδας, δεσμεύει τα μέλη στην υπηρεσία του κοινού σκοπού, εμπνέει σεβασμό και εμπιστοσύνη, διευκολύνει την αλλαγή και συμπεριφέρεται με ειλικρίνεια, ακεραιότητα και συνέπεια.

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι από τους πιο δημοφιλείς τύπους ηγεσίας και επικεντρώνεται στην υλοποίηση δομικών αλλαγών στον οργανισμό, μέσω της υιοθέτησης και της αφοσίωσης στο όραμα της (Avolio et al, 1999). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συλλαμβάνει ένα νέο όραμα, που συνήθως είναι διαφορετικό από το αρχικό. Πιο συγκεκριμένα, ο σχολικός ηγέτης εκφράζει το όραμα με ελκυστικό και σαφή τρόπο και προσπαθεί ώστε να το ενστερνισθούν εκούσια και θεληματικά όλοι οι εκπαιδευτικοί της εκπαιδευτικής μονάδας. Συμμετέχει ενεργά, με πάθος και με προσωπική δουλειά στην υλοποίηση του οράματος. Γίνεται παράδειγμα προς μίμηση για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς με την εργασία του, τις δράσεις του και τη συμπεριφορά του. Βλέπει μπροστά και στοχεύει μακροπρόθεσμα. Υποστηρίζει και καθοδηγεί την πορεία υλοποίησης του οράματος δίνοντας κίνητρα και προσφέροντας κατάλληλες ανταμοιβές. Η μετασχηματιστική ηγεσία έχει πολλά κοινά σημεία με την χαρισματική ηγεσία, με την κύρια διαφορά τους να οφείλεται στη διαφορετική οπτική της προσέγγισης των προτεραιοτήτων τους. Έτσι η χαρισματική ηγεσία δεν επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην οργανωσιακή αλλαγή, σε αντίθεση με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Avolio et al, 1999).

Η μετασχηματιστική ηγεσία, που εισήχθη κατά τη δεκαετία του 1970 ως γενική θεωρία ηγεσίας, εξειδικεύτηκε στο εκπαιδευτικό συγκείμενο από τον Leithwood και τους συνεργάτες του, οι οποίοι όρισαν οκτώ βασικούς άξονες πάνω στους οποίους στηρίζεται η μετασχηματιστική ηγεσία: κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση (Θεοφιλίδης, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί το αναγκαίο όχημα, προκειμένου να επέλθουν αλλαγές στη λειτουργία του σχολείου, που να εξυπηρετούν τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς εστιάζει στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης, που είναι προϋπόθεση για να επιδράσει ο σχολικός ηγέτης και να μετασχηματίσει τις αντιλήψεις όλων των μελών (Πασιαρδής, 2014).

Η λέξη – κλειδί στη μετασχηματιστική ηγεσία είναι η εμπλοκή. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδιαφέρεται να διαμορφώσει ένα κοινό όραμα με τα μέλη του προσωπικού και να θέσει στόχους που να ταιριάζουν με τους δικούς τους προσωπικούς στόχους, ώστε να επιτύχει τη δέσμευση όλων στην υπηρεσία των στόχων του σχολείου, κάνοντας με αυτόν τον τρόπο τους υφισταμένους να συμπεριφέρονται ως ακόλουθοι και έπειτα ως ηγέτες και οι ίδιοι (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των υφισταμένων του, εκδηλώνοντας προσωπική φροντίδα για τον καθένα και εμπνέει υψηλές προσδοκίες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, όντας ο ίδιος πρότυπο συμπεριφοράς και προσφέροντας διαρκώς τη στήριξή του σε κάθε δράση ή πρωτοβουλία που αυτοί αναλαμβάνουν, στοχεύοντας στις αλλαγές στα ίδια τα άτομα, προκειμένου στη συνέχεια να επιτευχθεί ο συνολικός μετασχηματισμός του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012).

Τελικά, το έργο του μετασχηματιστικού ηγέτη είναι να επιδοκιμάζει και να επιβραβεύει τις συμπεριφορές που συμβάλουν στην υλοποίηση του οράματος, να ενεργοποιεί υψηλότερες ανάγκες στους υφιστάμενους του, προκειμένου να τους παρωθήσει για περαιτέρω συμμετοχή και να ενθαρρύνει τη συνεργασία, ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, που θα δώσει την αίσθηση της συλλογικής ευθύνης και δράσης (Sergiovanni, 2001).

Μετασχηματιστικοί ηγέτες θεωρούνται αυτοί που υποστηρίζουν τα λεγόμενα τέσσερα «I» (Robbins & Judge, 2018):

Idealized Influence: Ιδανική επίδραση: Εδώ βρίσκει νόημα η ιδανική επιρροή ως πραγματική συμπεριφορά του ηγέτη που χαρακτηρίζεται από αξίες και σκοπούς και οι υφιστάμενοι τον θεωρούν αξιόπιστο και χαρισματικό, με ξεκάθαρο όραμα και εφικτή την αποστολή. Με την ιδανική επίδραση, οι υφιστάμενοι ταυτίζονται με τους ηγέτες τους και προσπαθούν να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους.

Inspirational Motivation: Εμπνευσμένη παρώθηση: Ο ηγέτης παρωθεί πνευματικά τους υφιστάμενους να είναι δημιουργικοί και καινοτόμοι στον οργανισμό. Οι υφιστάμενοι αναμένεται να ασκούν κριτική στον ηγέτη και όλοι μαζί (ηγέτης και υφιστάμενοι) είναι ανοιχτοί στην επανεξέταση των πεποιθήσεων και των πιστεύω τους, δίνοντας μεγάλη αξία στη βελτίωση και την αλλαγή (Κατσαρός, 2008).

Intellectual Stimulation: Διανοητική διέγερση: Ο ηγέτης δίνει το ερέθισμα και εμπνέει τους οπαδούς, παρέχοντάς τους νόημα και πρόκληση. Προβάλλει την ελπίδα και την αισιοδοξία για το μέλλον, ενισχύοντας έτσι το κίνητρο και τη δέσμευση των υφιστάμενων για ένα κοινό όραμα για καινοτομία και δημιουργικότητα (Robbins & Judge, 2018).

Individualized Consideration: Ατομική υποστήριξη: Ο ηγέτης δίνει έμφαση στην εξατομικευμένη εξέταση, που αναφέρεται σε μια κατάσταση όπου εστιάζει στις ατομικές ανάγκες των υφιστάμενων του, έναν προς έναν. Οι υφιστάμενοι έτσι ενθαρρύνονται να επιτύχουν τους προσωπικούς στόχους και να ακολουθήσουν τη δική τους ανάπτυξη (Menon, 2011).

Η μελέτη της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση οδήγησε τον Leithwood και την ομάδα του (2008) να προτείνουν τρεις βασικούς τομείς άσκησης της: τον ορισμό κατευθύνσεων, την ανάπτυξη των ανθρώπων και τον ανασχεδιασμό του οργανισμού.

Συναλλακτική ή διεκπεραιωτική ηγεσία (Transactional leadership)

Ένα από τα γνωστότερα μοντέλα μελέτης της ηγεσίας είναι αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας (transactional leadership). Η συγκεκριμένη μορφή δομείται γύρω από τέσσερις άξονες: την έκτακτη ανταμοιβή, την ενεργητική διαχείριση, τη παθητική διαχείριση και την ηγεσία τύπου 'laissez – faire' (Bass, 1990).

Έκτακτη ανταμοιβή: Στο πλαίσιο της παροχής έκτακτων ανταμοιβών οι ηγέτες δεσμεύονται στην απόδοση ανταμοιβών προς τα μέλη της ομάδας ανάλογα με τις επιδόσεις τους. Βέβαια, για να υπάρχει ανταμοιβή έχει προηγηθεί διευκρίνιση των απαιτήσεων, ανταλλαγή δεσμεύσεων και πόρων, αμοιβαίες συμφωνίες, παροχή βοήθειας για την εκπλήρωση των στόχων και τέλος, παροχή συμβουλών για την όσο το δυνατόν καλύτερη εκτέλεση των έργων από την υπόλοιπη ομάδα.

Ενεργητική διαχείριση: Κατά την ενεργητική διαχείριση οι ηγέτες παρακολουθούν την επίδοση της ομάδας και αναλαμβάνουν δράση με δυναμικό τρόπο, αν συμβαίνει κάτι το οποίο μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τις προσδοκίες που έχουν τεθεί. Επίσης, οι ηγέτες ενισχύουν τους κανόνες για να αποφευχθούν τα λάθη.

Παθητική διαχείριση: Αντίθετα στην παθητική διαχείριση οι ηγέτες αποτυγχάνουν να επέμβουν μέχρι το πρόβλημα να γίνει σοβαρό. Θα αναλάβουν δράση όταν οι συνέπειες των λαθών τους γίνουν αντιληπτές. Υπάρχει έλλειψη παρακολούθησης, συντονισμού και δράσης.

Φιλελεύθερη ηγεσία (laissez – faire): Η ηγεσία τύπου ‘laissez – faire’ δεν συναρτάται σε μεγάλο βαθμό με αυτή καθαυτή την έννοια της ηγεσίας, καθώς αφορά σε έναν ηγέτη που ή αποφεύγει να αναλάβει τις ευθύνες του ή είναι απών όταν η παρουσία του είναι αναγκαία. Ο ηγέτης του τύπου αυτού συνήθως αποτυγχάνει στο να ικανοποιεί τις απαιτήσεις της ομάδας και δεν εκφράζει τις απόψεις του σε σημαντικά ζητήματα.

Στην αμοιβαία συναλλαγή μεταξύ ηγέτη και υφισταμένων, ο πρώτος ζητά υπακοή ενώ οι δεύτεροι απαιτούν ικανοποιητικές ανταμοιβές και συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα.

Η συναλλακτική ηγεσία αναφέρεται συχνά και ως διεκπεραιωτική ηγεσία. Στηρίζεται στην παραδοχή ότι οι αμοιβές ή οι ποινές που θα δοθούν από τον συναλλακτικό ηγέτη αποτελούν ικανό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διεκπεραιωθεί όλη η εργασία του σχολείου. Στο μοντέλο αυτό αναπτύσσεται μία συναλλακτική σχέση του ηγέτη με τους υφισταμένους του, υπό τύπον συμβολαίου, που περιγράφει με καθαρό τρόπο της απαιτήσεις του και καθιερώνει ένα σύστημα αμοιβών και ποινών, το οποίο είναι κοινά αποδεκτό. Ο υφιστάμενος πρέπει να είναι απόλυτα υπεύθυνος για την δουλειά που αναλαμβάνει και παίρνει αμοιβές ή ποινές για τη θετική ή αρνητική έκβαση των ενεργειών του αντίστοιχα. Ορισμένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της διεκπεραιωτικής ηγεσίας είναι και τα εξής:

- Η ανάπτυξη και απόδοση κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, κυρίως μέσω της ηθικής επιβράβευσης και κατά συνέπεια της αύξησης της αυτοεκτίμησής τους, δεδομένου ότι δεν υπάρχει δυνατότητα θέσπισης υλικών ανταμοιβών.
- Ο έλεγχος της παρεχόμενης εργασίας των εκπαιδευτικών γίνεται με κάποια συνηθισμένα πρότυπα ανταμοιβών και ποινών.

Παρόλο που η συναλλακτική ηγεσία προσομοιάζει σε παραδοσιακές μορφές ηγεσίας, εντούτοις εξακολουθεί να εφαρμόζεται στο χώρο της εκπαίδευσης, ως μια πρόσφορη και σχετικά εύκολη άσκηση ηγεσίας από τα στελέχη της εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, συμπεριλαμβάνει και χαρακτηριστικά σύγχρονων μοντέλων ηγεσίας, όπως αυτό της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Η βασική όμως διαφορά της συναλλακτικής από την μετασχηματιστική ηγεσία έγκειται στο γεγονός, ότι η πρώτη είναι υπέρ της διατήρησης της υπάρχουσας κατάστασης (*status quo*), ενώ η δεύτερη υπέρ των σαρωτικών αλλαγών στην οργάνωση και στη συμπεριφορά.

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα των ερευνών προκύπτει ότι καμία μορφή ηγεσίας δεν είναι ιδανική για όλες τις περιστάσεις ή όλες τις περιπτώσεις, όπως υποστηρίζει και το ενδεχομενικό μοντέλο ηγεσίας. Εξάλλου, πολλές φορές υιοθετείται μια ποικιλία ηγετικών μοντέλων, ανάλογα με τις ανάγκες των υφιστάμενων, τον προς εκπλήρωση στόχο και τη συγκυρία ή το περιβάλλον.

Πάντως, στο χώρο της εκπαίδευσης συνηθισμένο πρότυπο είναι αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας, με στόχο τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών σε ικανοποιητικό βαθμό. Παράλληλα, ανάλογα και με το επίπεδο ικανοτήτων και εκπαίδευσης των στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης, εφαρμόζεται και το στυλ της μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Τελικά, εάν το ζητούμενο είναι η ριζική αλλαγή του άκαμπτου και ανελαστικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η προσέγγιση όλων των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στις αρχές και στις αξίες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, αποτελεί ίσως αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη των μεγάλων αλλαγών, που απαιτούνται στην εκπαίδευση της σύγχρονης εποχής.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462.
- Bass, B. (1965). *Leadership, Psychology and Organizational Behavior*. Harper and Row, N. York, London and John Weatherhill, Inc, Tokyo.
- Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, Research & Managerial Applications*. New York, NY: Free Press.

- Bennis, W. (1990). *A force for Change: How leadership differs from management*. US/UK: Macmillan.
- Bennis, W. (2009). *On Becoming a Leader*. (3rd ed.). New York, NY: Basic Books.
- Burns, J. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row
- Fiedler, F. E. (1971). *Leadership*. New York: General Learning Press.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management and Administration*, 28(3), 317-338.
- Kanungo, R. & Mendonca, M. (1996). *Ethical dimensions of leadership*. SSBE. Sage Publications, Inc. Thousand Oaks, CA.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). *Seven strong claims about successful school leadership*. England: NCSL.
- Leithwood, K. & Poplin, M. (1992). The More Toward Transformational Leadership. Educational leadership.
- Leithwood, K. & Slegers, P. (2006). Transformational school leadership: Introduction. School effectiveness and school improvement. Vol 17, No 2, June 2006, pp. 143-144.
- MacBeath, J., Oduro, G. & Waterhouse, J. (2005). Distributed Leadership: A Developmental Process. 18th International Congress for School Effectiveness and Improvement. ICSEI 2005. Barcelona.
- Ανακτήθηκε από https://www.leraar24.nl/app/uploads/macbeath_et_al05.pdf
- McClelland, D. & Burnham, D. (1995). Power is the Great Motivator. Harvard Business Review.
- Menon, M. (2011). *Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership*. Department of Education, University of Cyprus.
- Robbins, S. & Judge, T. (2018). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις* (2^η έκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *The Lifeworld of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in Our Schools*. San Francisco: Jossey- Bass.

Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge Falmer.

Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Ελληνόγλωσση

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2^η έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2005). *Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτική μονάδας ως βασικό στοιχείο της διοίκησης της ποιότητας στην εκπαίδευση*. Στο Αχ. Καψάλης, *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σελ. 183-194). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ηγεσία και Διοίκηση

Χαρίση Δήμητρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής", haridimi10@gmail.com

Περίληψη

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός πως η είσοδος στη νέα χιλιετία χαρακτηρίζεται από ραγδαίες μεταβολές, οξύ παγκόσμιο ανταγωνισμό, αλλά και την εισβολή νέων δεδομένων, εξαιτίας του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο μεταβαλλόμενο, αβέβαιο και δυναμικό περιβάλλον, οφείλει να κατανοήσει πως το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί το πολυτιμότερο πόρο-κεφάλαιο. Οι λειτουργίες του μάνατζμεντ, ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση-καθοδήγηση, η στελέχωση και ο έλεγχος είναι σημαντικές για κάθε οργανισμό. Ωστόσο, όπως κάθε σύνολο ανθρώπων έτσι και ο εκπαιδευτικός οργανισμός έχει ανάγκη από έναν ηγέτη που θα εμπνέει, θα παρακινεί, θα διαθέτει όραμα, θα επιδιώκει την αλλαγή και θα μπορεί να κινείται με ευελιξία φέροντας τον τίτλο μιας μετασχηματιστικής ηγεσίας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση της θεωρητικής προσέγγισης των εννοιών της ηγεσίας και της διοίκησης, ο εντοπισμός των μεταξύ τους διαφορών και η παρουσίαση των πιο σπουδαίων θεωριών που διαμόρφωσαν τα ανάλογα μοντέλα ηγεσίας.

Λέξεις-Κλειδιά: διοίκηση, ηγεσία, μοντέλα ηγεσίας, μετασχηματισμός

Εισαγωγή

Οι επιστημονικές έρευνες στον τομέα της Διοικητικής Επιστήμης, τεκμηριώνουν τη σημασία της αποτελεσματικής διοίκησης, τοποθετώντας στο ίδιο πλαίσιο την ηγεσία, η οποία αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της. Ηγεσία και διοίκηση πρέπει να συμπορεύονται, αλλά δεν αποτελούν ταυτόσημες έννοιες. Ο manager εμπλέκεται στην επίλυση οργανωσιακών προβλημάτων και στη διατήρηση των άριστων προδιαγραφών διαχείρισης, ενώ ο ηγέτης αναζητά τις δυνατότητες υπέρβασης των προβλημάτων, μέσα από τη διαμόρφωση οράματος και την καινοτομία. Στις επιτυχημένες επιχειρήσεις οι δύο αυτές έννοιες, «manager» και «ηγέτης», έχουν πάρει θέση όχι ως αντίπαλες έννοιες και λειτουργίες, με τον διευθυντή – ηγέτη να επιδιώκει την ισορροπία της συνύπαρξης και εφαρμογής των δύο ρόλων και την κατάλληλη ανά περίπτωση διαχείριση τους.

Ορισμός της ηγεσίας

Η έννοια της ηγεσίας αποτελεί μία από τις σημαντικότερες και πολυπλοκότερες έννοιες στη Διοικητική Επιστήμη, ενώ θεωρείται βασική συνιστώσα της αποτελεσματικής λειτουργίας ενός οργανισμού (Brauckmann, & Πασιαρδής, 2008). Η πολυπλοκότητα και η ευρύτητα της έννοιας της ηγεσίας καταδεικνύονται από τη διαφορετική εννοιολογική προσέγγιση που επιχειρείται από τους μελετητές, με αποτέλεσμα να εντοπίζονται στη βιβλιογραφία περισσότεροι από 350 ορισμοί (Cuban, 1988). Από την αναδίφηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, επιλέχθηκαν μερικοί ορισμοί

που προσπαθούν να προσδιορίσουν την έννοια της ηγεσίας. Ο Heifetz (1994) υποστηρίζει ότι «η ηγεσία είναι η κινητοποίηση των ανθρώπων να αντιμετωπίσουν δύσκολα προβλήματα». Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης κινητοποιεί τους συνεργάτες του και τους βοηθά να αντιμετωπίσουν όχι τα εύκολα προβλήματα που γνωρίζουν ήδη τη λύση τους, αλλά τα δύσκολα, στα οποία είχαν αποτύχει στο παρελθόν. Ο Κουτούζης (1999) ορίζει την ηγεσία ως «τη διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή/και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων». Για τον ίδιο, «ο ηγέτης μιας ομάδας είναι το άτομο εκείνο που επιχειρεί να καθοδηγήσει την ομάδα». Σύμφωνα με τους Greenberg και Baron (2013), ο ηγέτης δε χρησιμοποιεί καταναγκαστικές τεχνικές επιρροής. Αρχικά, διατυπώνει ένα προσωπικό όραμα για το μέλλον του οργανισμού. Στη συνέχεια, διατυπώνει μια ξεκάθαρη στρατηγική, δίνει τις κατευθύνσεις και επηρεάζει τους συνεργάτες του ώστε να τις ακολουθήσουν (McNamara, 2008), να εμπνευστούν από το όραμα και να ξεπεράσουν τα πιθανά εμπόδια (Robbins, & Judge, 2011). Τέλος, να εργαστούν με τη δύναμη της συλλογικής δράσης, ακολουθώντας τη συγκεκριμένη στρατηγική που τους έχει δοθεί (Greenberg, & Baron, 2013). Αντίθετα, ο Daft (2015) τονίζει ότι οι κατευθύνσεις δεν επιβάλλονται από τον ηγέτη. Ο ίδιος παραθέτει έξι βασικά στοιχεία που περιλαμβάνει η ηγεσία: τα άτομα του οργανισμού, η κοινωνική επιρροή, η διάθεση για αλλαγή, η βούληση, το κοινό όραμα και η προσωπική ευθύνη.

Είναι φανερό πως αν και δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, όλοι οι ειδικοί συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η ηγεσία έχει τρεις διαστάσεις, που μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη ενός λειτουργικού ορισμού, την επιρροή, τις αξίες και το όραμα. Εν κατακλείδι, με τον όρο «ηγεσία» περιγράφεται η ικανότητα των ηγετών, να παροτρύνουν και να ενισχύουν τους οπαδούς τους, ώστε εθελοντικά και πρόθυμα να γίνουν υποστηρικτές του οράματός τους. Είναι η τέχνη να εμπνέουν τους γύρω τους για να παράγουν έργο, χωρίς τη χρήση της δύναμης που τους παρέχει η θέση τους.

Διάκριση ηγεσίας και διοίκησης/διαχείρισης (management)

Αρχικά, πρέπει να τονιστεί ότι οι όροι «διοίκηση» και «μάνατζμεντ» λαμβάνονται ως συνώνυμοι (Κουτούζης, 1999), ενώ το μάνατζμεντ στην ελληνική αναφέρεται και ως «διαχείριση». Ωστόσο, η έννοια του μάνατζμεντ συνδέεται κυρίως με τη συντήρηση της λειτουργικότητας του οργανισμού στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας και πιο συγκεκριμένα με τη συμμόρφωση, την ομοιογένεια και τις στάσεις των μελών του, ενώ η έννοια της διοίκησης σχετίζεται με την πρόβλεψη, τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τον συντονισμό και τον έλεγχο στον οργανισμό. Για τους Pashiaridis και Brauckmann (2009), ηγεσία και διοίκηση είναι δύο όροι που δεν ταυτίζονται εννοιολογικά, αλλά είναι συμπληρωματικοί και αλληλοεπηρεάζονται. Ο Kotter (2001) δηλώνει ότι η διοίκηση επιδιώκει για την επιβίωση και την ευπορία του οργανισμού, την εκτέλεση των δεσμεύσεων των μελών με συνέπεια, την προσαρμογή ανάλογα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες, την επίλυση των προβλημάτων αφού πρώτα εξεταστούν όλες οι εναλλακτικές λύσεις ώστε να επιλεγεί η καλύτερη. Με άλλα λόγια, η διοίκηση αφορά στους τρόπους με τους οποίους ο οργανισμός εξακολουθεί να είναι μεθοδικός,

μη χαοτικός και παραγωγικός. Απώτερος σκοπός της διοίκησης είναι η σταθερότητα, η αποδοτικότητα και η εύρυθμη λειτουργία του οργανισμού. Αντίθετα, η ηγεσία αφορά στον αποτελεσματικό χειρισμό της αλλαγής εξαιτίας της αστάθειας και της ανταγωνιστικότητας που επικρατούν. Ο ηγέτης, εκκινώντας από την κατάρτιση ενός οράματος για το μέλλον, προχωρά στη στοίχιση των ακολούθων πίσω απ' αυτό, αφού πρώτα έχει αναπτύξει συναισθηματικούς δεσμούς μαζί τους μέσω της έμπνευσης και του ενθουσιασμού, στοχεύοντας στην παρώθησή τους για τη δημιουργία εποικοδομητικής αλλαγής με αποτελεσματικό τρόπο. Είναι το άτομο που αμφισβητεί το κατεστημένο και διακρίνει λύσεις εκεί που οι άλλοι αντικρίζουν μόνο προβλήματα.

Η ηγεσία, με την ευρύτερη έννοιά της, εμπεριέχει την άσκηση της διοίκησης. Εν ολίγοις, η διοίκηση σχετίζεται με το άμεσο και το βραχυπρόθεσμο, με την καθημερινή διαχείριση του οργανισμού δημιουργώντας έναν βαθμό προβλεψιμότητας και οργάνωσης, ενώ η ηγεσία συνδέεται με τη μακροπρόθεσμη κατεύθυνση, τον στρατηγικό προγραμματισμό και την καινοτομία (MacBeath, 2003). Αξονικής σημασίας είναι η διάκριση των όρων όπως τέθηκε από τους Bennis και Nanus (1985), *«Managers are people who do things right and leaders who do the right thing»* (Οι προϊστάμενοι είναι εκείνοι που κάνουν τα πράγματα σωστά και οι ηγέτες εκείνοι που κάνουν τα σωστά πράγματα), αλλά και η παρατήρηση του Drucker (2007) πως αποτελεσματικότητα είναι να κάνεις τα σωστά πράγματα, ενώ αποδοτικότητα είναι να κάνεις τα πράγματα σωστά. Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999), ένας ηγέτης δεν είναι απαραίτητα και καλός μάνατζερ, καθώς χρειάζεται να διαθέτει δεξιότητες σχεδιασμού, οργάνωσης, ελέγχου και ανατροφοδότησης. Από την άλλη, ένας αποτελεσματικός μάνατζερ, θα πρέπει να διαθέτει ορισμένες ηγετικές ικανότητες, ώστε να ασκεί με επιτυχία τα καθήκοντά του. Management και ηγεσία αποτελούν τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος.

Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηγεσίας

Οι πρώτες θεωρητικές προσεγγίσεις για την ηγεσία εντοπίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1930, όταν οι Lewin, Lippit και White αναζήτησαν τη στάση του ηγέτη προς την ομάδα με τη μέθοδο του κοινωνικού πειράματος. Βασική τους επιδίωξη ήταν ο εντοπισμός του αποτελεσματικότερου στυλ ηγετικής συμπεριφοράς, έχοντας ως κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής της ομάδας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Προέκυψαν τρία στυλ ηγετικής συμπεριφοράς (Lewin κ. συν., 1939):

- Το αυταρχικό, όπου ο ηγέτης λαμβάνει μόνος τις αποφάσεις και τις επιβάλλει στους συνεργάτες του χωρίς καμία συζήτηση, κάνοντας χρήση της δύναμης που του παρέχει η θέση του. Στην περίπτωση αυτή, ο ηγέτης παίρνει ουσιαστικά την ευθύνη πάνω του και επιβάλλει τη στρατηγική του χωρίς να ενδιαφέρεται για τη γνώμη των συνεργατών του, που λειτουργούν από φόβο ή καταναγκασμό.
- Το εξουσιοδοτικό, με τον ηγέτη να έχει περιορισμένο ρόλο καθώς αφήνει μεγάλα περιθώρια αυτενέργειας στους συνεργάτες του, είτε γιατί ο ίδιος δεν έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, είτε γιατί στην ομάδα υπάρχουν ικανότερα άτομα από τον ίδιο. Η

ηγεσία αυτής της μορφής καθιστά τον οργανισμό χωρίς συνεκτικότητα, αποτελεσματικότητα και προοπτική.

- Το δημοκρατικό, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με τον ηγέτη να αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή και καθοδηγητή στην κοινή προσπάθεια, με στόχο τη σύνθεση δυνάμεων και την κοινή προοπτική σε ένα όραμα που πρόθυμα όλοι θα υπηρετήσουν.

Συνεχίζοντας τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, εντοπίζουμε άλλες προσεγγίσεις της ηγεσίας, που έχουν ως κριτήριο τη σπουδαιότητα που αποδίδει ο ηγέτης στις ανθρώπινες σχέσεις και στον βαθμό απόδοσης των συνεργατών του στην εργασία τους. Οι τρέχουσες τάσεις αναφέρονται στην παθητική, τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Η παθητική ηγεσία

Το παθητικό ή αδιάφορο στυλ ηγεσίας θεωρείται το πλέον αναποτελεσματικό και δεν ανταποκρίνεται συστηματικά στις διάφορες καταστάσεις και στα προβλήματα. Σύμφωνα με τον Bass (2008), ο παθητικός ηγέτης αποφεύγει να καθορίζει ενδελεχώς τις συμφωνίες, να αποσαφηνίζει τις προσδοκίες, να παίρνει αποφάσεις και να αναμειγνύεται σε βασικά ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης. Δε θέτει στόχους ούτε κατευθύνει τους συνεργάτες του, αλλά τους αφήνει να εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους με τον τρόπο που ο καθένας επιθυμεί, χωρίς ο ίδιος να επεμβαίνει. Παράγοντες που διαμορφώνουν την παθητική ηγεσία είναι:

- Η διοίκηση κατ' εξαίρεση παθητική: Ο ηγέτης αποφεύγει να παίρνει μέτρα και αποφάσεις για την πρόληψη προβληματικών καταστάσεων. Κρατά παθητική στάση και παρεμβαίνει μόνο όταν τα προβλήματα έχουν γίνει χρόνια (Avolio, & Bass, 2004).
- Η αδιάφορη διοίκηση: Σε αυτού του τύπου την ηγεσία, ο ηγέτης είναι απών σε κάθε δύσκολη στιγμή. Δεν εμπλέκεται, δεν παίρνει αποφάσεις, δεν αναλαμβάνει καμία ευθύνη, δεν κάνει χρήση της εξουσίας που απορρέει από τη θέση του, ούτε καμία προσπάθεια να ικανοποιήσει τις ανάγκες των εργαζομένων (Avolio, & Bass, 2004).

Η συναλλακτική ηγεσία

Η συναλλακτική ηγεσία συστήνεται μέσα από ένα πλέγμα εκτέλεσης λειτουργιών και εργασιών, σε πλαίσιο βασισμένο σε μια ξεκάθαρη αλυσίδα οδηγιών με ανταποδόσεις αμοιβών και ποινών. Ο συναλλακτικός ηγέτης παρακινεί τους συνεργάτες του μέσω της επιβράβευσης και της τιμωρίας (Bass, & Avolio, 1994). Με στόχο την ανάπτυξη του οργανισμού, δημιουργείται μια σχέση συναλλαγής, ένα είδος συμφωνίας «παροχής υπηρεσιών» μεταξύ των μελών της ομάδας και του ηγέτη, που τους παρακινεί με κίνητρο το προσωπικό τους συμφέρον. Έτσι, κάθε καλή προσπάθεια επιβραβεύεται, ενώ τιμωρείται η φτωχή απόδοση και το αρνητικό αποτέλεσμα (Bass, 2008). Βολιδοσκοπεί τις ανάγκες των συνεργατών του και προσπαθεί να τις ικανοποιήσει εξαργυρώνοντάς τες με έργο. Σύμφωνα με τον Burns (1978), ο συναλλακτικός ηγέτης

δεν ενδιαφέρεται τόσο για τον εαυτό του, όσο για την ενδυνάμωση των συνεργατών του, ώστε καθένας τους να υπερβαίνει το προσωπικό του ενδιαφέρον. Γνωρίζει ποια επιβράβευση ή ανταμοιβή επιθυμούν οι συνεργάτες του μετά την επιτυχή έκβαση και ολοκλήρωση του έργου τους, και φροντίζει να τη λάβουν ως αντάλλαγμα της απόδοσής τους. Η συναλλακτική ηγεσία χαρακτηρίζεται από δύο παράγοντες (Bass, & Avolio, 1994):

- *Την ενδεχόμενη/έκτακτη ανταμοιβή:* Στο πλαίσιο της παροχής έκτακτων ανταμοιβών, ο ηγέτης ξεκαθαρίζει στους συνεργάτες του τις προσδοκίες και απαιτήσεις του, καθορίζει κάθε φορά ποιος είναι υπεύθυνος για την επίτευξη των στόχων και τους προσφέρει ανταμοιβή όταν οι στόχοι που έχουν συμφωνηθεί επιτυγχάνονται, εκφράζοντάς τους την ευχαρίστησή του.

- *Τη διοίκηση κατ' εξαίρεση ενεργή:* Στην ενεργητική διοίκηση κατ' εξαίρεση ο ηγέτης καθορίζει τους κανόνες περιμένοντας τα μέλη της ομάδας να συμμορφωθούν, ώστε να αποφευχθούν τα λάθη. Αναζητά σφάλματα και παραλείψεις των συνεργατών του με στόχο την εξεύρεση τρόπων για την αντιμετώπισή τους.

Το στυλ αυτό ηγεσίας, αν και θεωρείται αποτελεσματικό, δεν επικεντρώνεται σε μακροπρόθεσμους στόχους, παρά μόνο σε βραχυπρόθεσμους. Ακόμα, δε δίνεται η δυνατότητα στους εργαζόμενους να αναπτύξουν την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Η μετασχηματιστική ηγεσία

Ο Bennis (1959) ήταν ο πρώτος που εισήγαγε την άποψη ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ικανότητα του ηγέτη να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους συνεργάτες του, μεταδίδοντάς τους υψηλό αίσθημα ευθύνης. Είναι η διαδικασία επηρεασμού, κατά την οποία οι ηγέτες μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις και απόψεις των συνεργατών τους, και τους πείθουν να υπερβαίνουν τα εμπόδια που δημιουργούνται και να αγωνίζονται με όλες τους τις δυνάμεις στα ανώτερα επίπεδα της ηθικής και της λογικής (Avolio, & Bass, 2004). Θεωρείται μοντέλο συμμετοχικής ηγεσίας, όπου ο ηγέτης προτιμά να ασκεί την εξουσία μαζί με τους συνεργάτες του και όχι πάνω σε αυτούς (Blasé, 1999). Σύμφωνα με τον Burns (1978), το στυλ αυτό ταυτίζεται με τη διασύνδεση μελών του οργανισμού και του ηγέτη με στόχο την από κοινού οικοδόμηση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό σε κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Τα μέλη του οργανισμού δεσμεύονται για την επίτευξη των στόχων και του κοινού οράματος. Το προσωπικό τους συμφέρον και η επιδίωξη της προσωπικής ανταμοιβής και επιβράβευσης υποσκελίζονται προς όφελος της ομάδας. Ο ηγέτης μετασχηματίζει τους ακολούθους τους, τους βοηθά να αναπτύξουν στρατηγικές για να πετύχουν τους στόχους και τους παρακινεί σε ανώτερα επίπεδα απόδοσης, αφοσίωσης και ηθικής, μεταβάλλοντας τον στόχο σε δράση, μεταλαμπαδεύοντάς τους τις δικές του ηθικές αξίες και τα δικά του οράματα (Day, & Antonakis, 2012· Bass, & Avolio, 1994). Αξονικό γνώρισμα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με τον Bass (1985), είναι η ενδυνάμωση των ακολούθων του και η αφύπνισή τους σε θέματα ηθικής. Για τον ίδιο, οι συναλλακτικές και οι μετασχηματιστικές πρακτικές κρίνονται ως αλληλοαποκλειόμενοι πόλοι. Οι Bass και

Avolio (1994) υποστηρίζουν ότι αν και οι δυο μορφές ηγεσίας είναι ανεξάρτητες, λειτουργούν συμπληρωματικά μεταξύ τους, με τη μετασχηματιστική να είναι προέκταση της συναλλακτικής. Η επιτυχία του μετασχηματιστικού ηγέτη οφείλεται στην ικανότητά του να εμπνέει τους οπαδούς του, να ικανοποιεί τις συναισθηματικές τους ανάγκες, να τους παρακινεί διανοητικά οδηγώντας τους σε νέους τρόπους θέασης των προβλημάτων. Οι Bass και Avolio (1985), όρισαν τέσσερις διαστάσεις, τα τέσσερα «I» της μετασχηματιστικής ηγεσίας:

- *Η εξιδανικευμένη επιρροή ή χάρισμα (Idealized influence/ Charisma)*. Θεωρείται ο βασικός παράγοντας επιτυχίας του ηγέτη. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς για τους ακολούθους του εξαιτίας του ξεκάθολου οράματος και της αξιοπιστίας του, έχει την ικανότητα να ασκεί πάνω τους επιρροή, να τους εμπνέει και να κατακτά τον θαυμασμό, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη τους. Χαίρει αποδοχής και υποστήριξης από τους ακολούθους του ως άτομο με ιδιαίτερα επικοινωνιακά χαρίσματα, ικανότητες, ήθος, αξίες και όραμα. Η χαρισματική ηγεσία δεν έχει καμία σχέση με τη συναλλακτική. Στη μεν πρώτη, η επιρροή του ηγέτη έχει να κάνει με την ασφάλεια και την αυτοπεποίθηση που δημιουργεί στους ακολούθους του ώστε να αντεπεξέλθουν στην υλοποίηση του οράματος ξεπερνώντας το ατομικό τους ενδιαφέρον, ενώ η δεύτερη αποτελεί μια αμοιβαία δοσοληψία μεταξύ ηγέτη και εργαζόμενου (Burns, 1978).

- *Το διανοητικό ερέθισμα (Intellectual stimulation)*. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης προσπαθεί να διεγείρει διανοητικά τους ακολούθους του ώστε να σκέφτονται και να πράττουν με βάση τη λογική. Τους ενθαρρύνει –αποφεύγοντας τις επικρίσεις– να αμφισβητούν παλιές ιδέες και αξίες, να καλλιεργούν τη φαντασία τους και να αντιμετωπίζουν προβλήματα με μια σφαιρική ματιά χωρίς βοήθεια, αλλά δημιουργικά και καινοτόμα. Προάγει νέες ιδέες για την επίλυση παλιών προβλημάτων (Bass, & Avolio, 1994), ακόμα κι αν χρειάζεται να μάθει από τους ακόλουθούς του.

- *Το εξατομικευμένο ενδιαφέρον (Individualized consideration)*. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να αναπτύσσει προσωπική σχέση με τους συνεργάτες του. Λειτουργεί ως μέντορας, παρέχει στήριξη και ενθάρρυνση επιδιώκοντας την ανάπτυξη των δυνατών τους σημείων. Εκχωρεί στον καθένα αρμοδιότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική του ανάπτυξη. Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες τους και είναι σε θέση να ακούει τους προβληματισμούς τους προσεκτικά (Avolio, & Bass, 1995).

- *Η εμπνευσμένη παρακίνηση (Inspirational motivation)*. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης διαμορφώνει υψηλές προσδοκίες, εμπνέει, κινητοποιεί, ενσταλάζει μια αίσθηση δύναμης στους ακολούθους του ώστε να δεσμευτούν στο κοινό, εφικτό, αλλά παράλληλα και συναρπαστικό όραμα που προκύπτει μέσα από συλλογικές διαδικασίες, και τους παρακινεί για την επίτευξη των στόχων (Northouse, 2010). Παράλληλα, τους ωθεί να πιστέψουν στο ομαδικό πνεύμα και τους παρασύρει σε μια μετάπλαση της κουλτούρας. Η αισιοδοξία του ηγέτη για το μέλλον και ο ενθουσιασμός του για την ικανοποίηση των αναγκών παρακινούν τα μέλη σε επιθυμητές επιδόσεις

επανεξετάζοντας τις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους (Avolio, & Bass, 2004). Προωθεί την αλλαγή, αλληλεπιδρά με τους ακολούθους του και συνεισφέρει στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους και των κινήτρων τους στην οργάνωση (Burns, 1978).

Συμπεράσματα

Η πρόκληση των επιτυχημένων οργανισμών απαιτεί τον συνδυασμό της αντικειμενικής στάσης του μάνατζερ αλλά και του οράματος και της δέσμευσης που παρέχει η αποτελεσματική ηγεσία. Ένας manager μπορεί να εκπαιδευθεί σε πολυάριθμα ηγετικά μοντέλα για την καλύτερη δυνατή διοίκηση του οργανισμού και να κάνει επιλεκτική χρήση μεταξύ των τεχνικών που προσφέρουν. Από τη συγκριτική ανάλυση των μοντέλων ηγεσίας προκύπτει ότι δεν υπάρχει ένα αποτελεσματικό μοντέλο σε όλες τις καταστάσεις και για όλους τους μάνατζερς, αλλά το καθένα είναι κατάλληλο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και σε διαφορετικές συνθήκες, με τα μετασχηματιστικά ηγετικά χαρακτηριστικά να υπερτερούν όλων των άλλων. Συγκεκριμένα, όπως προέκυψε και από την παρούσα εργασία, η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται η πλέον κατάλληλη για την ευημερία του οργανισμού σε ένα έντονα μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον, με τον ηγέτη να εμπνέει, να παρακινεί, να διαθέτει όραμα, να επιδιώκει την αλλαγή και να μπορεί να κινείται με ευελιξία φέροντας τον τίτλο μιας αποτελεσματικής ηγεσίας.

Βιβλιογραφία

- Avolio, B. J., & Bass, B. M. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key*. Mind Garden, Inc
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bennis, W. & Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper and Row.
- Brauckmann, S. & Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας Τα Θεμέλια Μιας Νέας Σχέσης. Στο «Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις, Αποτελέσματα, Προοπτικές». Πρακτικά Συνεδρίου σ.σ 193-233. Βόλος. ΥΠ.Ε.Π.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York. NY: Harper & Row.
- Bush, J. (2003). *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edn). London: Sage
- Cuban, I. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. Albany, NY: University of New York Press
- Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6th edition). Stamford: Cengage Learning

- Day, D. V. & Antonakis, J. (2012). *The nature of leadership* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Drucker, P. (2007). *Management: Tasks, Responsibilities, Practices* 6th ed, Transaction Publishers Inc, New Jersey, NY.
- Greenberg, J., & Baron, R. A. (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αντωνίου, Α. Σ. (Μτφρ.). Αθήνα, Ελλάδα: GUTENBERG
- Heifetz, R. (1994). *Leadership without easy answers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kotter, J. (1990b). *A force for change. How leadership differs from management*. New York: Free Press
- Kotter, J. P. (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές* (μτφρ. Α. Σοκοδήμος, επιμ. Μ. Ανδρέου). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Lewin, K., Lippit, R. & White, R. (1939). "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates". *Journal of Social Psychology*, May.
- MacBeath, J., & Townsend, T. (2011). *International Handbook of Leadership for Learning*. Volume 25. London: Springer.
- Maxwell, J. (2000). *Οι 21 απaráβατοι νόμοι της Ηγεσίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος
- McNamara, C. (2008). *Field Guide to Leadership and Supervision*. Minneapolis, MN: Authenticity Consulting, LLC.
- Northouse, P. (2010). *Leadership. Theory and practice*. California: Sage Publications
- Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships*, 120-124.
- Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Σαχινίδης, Α. (Επιμ.), Πλατάκη, Α. (Μτφρ.). Αθήνα, Ελλάδα: Κριτική.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου, σελ. 197, 215 - 225. 311.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

Ηγεσία και σύγχρονο σχολείο

Μούδιου Γαρυφαλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, filiomoudiou@gmail.com

Περίληψη

Οι απαιτήσεις και οι προκλήσεις στη σύγχρονη εκπαίδευση διαμορφώνουν αναγκαστικά ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας και διοίκησης της εκπαίδευσης και επιβάλλουν τη δημιουργία ενός σχολείου ευέλικτου και ικανού να προσαρμόζεται στις όποιες αλλαγές συμβαίνουν, με δημιουργική διαχείριση. Μέσα σε μία κοινωνία που αλλάζει διαρκώς, αναζητείται να προσδιοριστεί ο ρόλος του αποτελεσματικού/επιτυχημένου Διευθυντή, ως ηγέτη, καθώς και να διευκρινιστούν τα στοιχεία εκείνα που τον καθιστούν ικανό και υπεύθυνο να λειτουργεί μεταξύ των διαφόρων ομάδων και υποσυστημάτων που συναποτελούν τη σχολική μονάδα, διατηρώντας την ισορροπία και την ομαλή λειτουργία τους. Η αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας δεν περιορίζεται μόνο στη δημιουργία καλύτερων οργανωτικών δομών, αλλά αποτελεί το κλειδί της προσαρμογής των σχολείων σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο και συνεπώς οι μεταρρυθμίσεις και οι καινοτομίες μέσα από τη συναίνεση και τη αλληλεπίδραση όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας είναι απαραίτητες για την επίτευξη των σκοπών της.

Λέξεις-Κλειδιά: Αποτελεσματικός ηγέτης, σχολείο, Αειφορία

Η έννοια της ηγεσίας

Το θέμα της ηγεσίας καλύπτεται από διάφορους ορισμούς σε βιβλιογραφικό επίπεδο.

«Αποτελεσματική ηγεσία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ μελών μιας ομάδας, η οποία δημιουργεί και συντηρεί αυξημένες προσδοκίες και την ικανότητα της ομάδας για την επίλυση προβλημάτων ή την επιτυχία σκοπών» (Bass, 1985).

Ο Rahim (1983), αναφέρει πως «η ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί ως μια διαδικασία επίδρασης με σκοπό τον επηρεασμό της συμπεριφοράς και των πράξεων μια μικρής ή μεγάλης ομάδας, μια τυπικής ή άτυπης οργάνωσης ακόμα και ενός ατόμου ξεχωριστά, κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προσπαθούν με προθυμία να επιτύχουν τους στόχους της ομάδας, στην οποία ανήκουν και δραστηριοποιούνται».

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός που μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται ανάλογα με τις αλλαγές που επιβάλλει το εξωσχολικό περιβάλλον (Πασιαρδής, 2004).

Κατά τον Maxwell (2014), «η ηγεσία δεν είναι μια θέση, αλλά μια διαδικασία, που μεταβάλλεται και εξελίσσεται καθημερινά σε όλη την ομάδα». Ο ίδιος προτείνει πέντε επίπεδα για την ανάπτυξή της. Α) Θέση: Ο ηγέτης στη θέση αυτή υπηρετεί απλώς τη νομοθετική διάσταση του ρόλου του, ασκεί τυπική εξουσία, όπου οι υφιστάμενοι του τον ακολουθούν όχι επειδή το θέλουν αλλά επειδή πρέπει, με αποτέλεσμα να αποδίδουν

στον ελάχιστο βαθμό. Β) Συγκατάθεση: Αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας. Ο ηγέτης γνωρίζει τους συνεργάτες, διαθέτει δεξιότητες επικοινωνίας και τα μέλη τα αντιμετωπίζει ως άτομα ικανά και ανεξάρτητα και εκείνοι έτσι τον ακολουθούν επειδή θέλουν. Γ) Παραγωγή: Ο ηγέτης σε αυτό το επίπεδο, δεν έχει πετύχει απλώς τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος, αλλά αρχίζει να παράγει έργο – ακόμα και όταν απουσιάζει, η ομάδα λειτουργεί ομαλά. Γίνεται ο ίδιος φορέας αλλαγής και προωθεί την ανάπτυξη του οργανισμού, λαμβάνει κρίσιμες αποφάσεις και αναλαμβάνει δράση, με τα μέλη της ομάδας να τον ακολουθούν εξαιτίας των επιτευγμάτων του. Δ) Εξέλιξη: Στο επίπεδο αυτό, ο ηγέτης επενδύει τα μέγιστα στο ανθρώπινο κεφάλαιο και θέτει ως προτεραιότητα την ανάπτυξη των μελών της ομάδας του. Ενδιαφέρεται για τον καθένα προσωπικά, φροντίζει να δημιουργούνται βαθιές σχέσεις μεταξύ τους, επιλέγει το στενό κύκλο των συνεργατών του και φροντίζει για την εκπαίδευση και ανάδειξη και άλλων ηγετών μέσα στην ομάδα, για τη μεγαλύτερη απόδοση όλων και Ε) Κορυφή: Είναι το υψηλότερο και δυσκολότερο επίπεδο της ηγεσίας, στο οποίο φτάνουν όσοι διαθέτουν και το φυσικό χάρισμα. Στο σημείο αυτό ο ηγέτης έχει διαπλάσει νέους ηγέτες και αντιμετωπίζεται από τα μέλη της ομάδας του ως ο καλύτερος σύμβουλος και απολαμβάνει τα αποτελέσματα του έργου του μέσα από τα επιτεύγματα των ανθρώπων που καθοδήγησε, αφού κατάφερε να κάνει τους άλλους να τον ακολουθούν για αυτό που εκφράζει και αντιπροσωπεύει.

Οι διαστάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής ηγεσίας διαμορφώνονται: α) από τις νέες τεχνολογίες και την αξιοποίησή τους, β) την εργασία σε συλλογική βάση, γ) τη γνώση που αποτελεί κλειδί ανάπτυξης και προόδου (Θεοφιλίδης, 2012), δ) την πολυπολιτισμικότητα που απαιτεί νέα προσέγγιση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού/επιτυχημένου ηγέτη που συντελούν στην αειφόρο ανάπτυξη της σχολικής μονάδας

Το αειφόρο σχολείο είναι ένα όραμα που προσανατολίζει όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία σε αλλαγές, προωθώντας τη συνολική αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Η βασική ιδέα για το αειφόρο σχολείο είναι η ενσωμάτωση των αρχών της αειφορίας στον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσής του.

Για το αειφόρο σχολείο απαιτείται ένα πρότυπο ηγεσίας που θα στηρίζεται σε καλά θεμελιωμένες αξίες του παρελθόντος και στη βάση του παρόντος θα γίνεται η απαραίτητη προεργασία για την αντιμετώπιση των μελλοντικών προκλήσεων. Σύμφωνα με τον Hargreaves, (2007) η αειφορική ηγεσία βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή του συνόλου των μελών, ενισχύει τη συνοχή για την αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων και απρόβλεπτων καταστάσεων, δεν προβαίνει σε αλόγιστη χρήση και σπατάλη ανθρώπινων και υλικών πόρων, αλλά αντίθετα αξιοποιεί και αναπτύσσει τους ήδη υπάρχοντες πόρους. Για την αποτελεσματική ηγεσία του αειφόρου σχολείου, χρειάζεται ένα ισχυρό όραμα, υψηλές προσδοκίες, ευκρινείς στόχοι, ώθηση και αποφασιστικότητα και εστίαση στη διδασκαλία, τη μάθηση και τη

γνώση. Η ηγεσία πρέπει να έχει έναν βαθιά ηθικό κώδικα και να είναι συμμετοχική (Harris, 2008). Σύμφωνα με τους Pepper & Thomas (2002), ο διευθυντής παρέχει εξατομικευμένη υποστήριξη στα μέλη, μειώνει την ανταποδοτικότητα ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι αφοσιωμένοι στους στόχους, να απολαμβάνουν περισσότερο την παραγωγικότητα και να παρουσιάζουν λιγότερο εργασιακό στρες και κόπωση.

Η Trikaliti, (2015) προτείνει για την καλύτερη παρακολούθηση των αλλαγών για την αειφορία, η οργάνωση του σχολικού προγράμματος από το σχολικό ηγέτη και τους εκπαιδευτικούς να γίνεται πάνω σε οκτώ πυλώνες. Ο 1^{ος} πυλώνας σχετίζεται με τις αρχές της Δημοκρατίας και τη συνεργασία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και μέσα από αυτές καλλιεργείται η επικοινωνία, η ελευθερία απόψεων, η διάθεση συμμετοχής, η ανάληψη ευθυνών, και οι αποφάσεις να λαμβάνονται με δημοκρατική διαδικασία. Ο 2^{ος} πυλώνας αφορά τη βελτίωση της μάθησης και την απόκτηση γνώσεων και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη δημιουργία ενός πλαισίου βιωματικής παιδαγωγικής και ενεργητικής και διερευνητικής μάθησης. Ο 3^{ος} πυλώνας συμβάλλει στην καλλιέργεια αγάπης και σεβασμού απέναντι στην καλλιτεχνική έκφραση, τις τέχνες και τα έργα πολιτισμού και οδηγεί στην προαγωγή τους. Ο 4^{ος} πυλώνας σχετίζεται με το αειφορικό κτίριο και την αυλή του σχολείου, τη διασφάλιση της καλής υγείας και άνεσης των χρηστών και συγχρόνως ελαχιστοποιεί την κατανάλωση ενέργειας. Ο 5^{ος} πυλώνας αφορά την πολιτική της σχολικής κοινότητας για την εξοικονόμηση της ενέργειας. Ο 6^{ος} πυλώνας έχει ως στόχο την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης με την ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων (νερό, υλικά και απορρίμματα). Ο 7^{ος} πυλώνας ασχολείται με την προαγωγή της ψυχικής υγείας όλων των εμπλεκόμενων της σχολικής κοινότητας και δίνει βάση στην ψυχική ανθεκτικότητα και τη σωματική υγεία και ο 8^{ος} πυλώνας προωθεί το ενδιαφέρον και την ενασχόληση για τα κοινά. Αυτό υλοποιείται με την εμπλοκή των μαθητών σε δράσεις τοπικού ενδιαφέροντος και σε σοβαρά θέματα πλανητικής κλίμακας.

Βασικά μοντέλα ηγεσίας

Ο σχολικός ηγέτης, για την ενίσχυση και την αναβάθμιση των μαθητών και της σχολικής μονάδας, ενσωματώνει τρεις κατηγορίες πρακτικών μέσα από: τον ορισμό της αποστολής του σχολείου, τη διαχείριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Hallinger, 2003). Σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), υπάρχουν μοντέλα ηγετικής συμπεριφοράς στο χώρο του σχολείου που υπηρετούν την εμπλοκή των ενδιαφερομένων στη λήψη αποφάσεων, στη διοίκηση της μονάδας και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων του καθενός χωριστά.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται ότι μπορεί να υποστηρίξει το αειφόρο σχολείο. Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να υπερβούν το προσωπικό τους όφελος για χάρη της ομαδικής εργασίας. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής, ανεβάζουν ο ένας τον άλλον σε υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης, αφιέρωσης παρακίνησης και ηθικότητας. Με

αυτό τον τρόπο μετατρέπει το χώρο εργασίας σε δημιουργικό και έχει περισσότερα θετικά αποτελέσματα στη μάθηση και την εργασία (Perper & Thomas, 2002). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό- παιδαγωγικό κλίμα, με κύριους άξονες εργασίας την ομαδικότητα, τη συνεργασία των μελών, την υπευθυνότητα, την εμπιστοσύνη και τη συμμετοχή όλων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Πασιαρδής, 2014). Δημιουργείται μια σχέση αμοιβαίας κίνησης και ανάδειξης προόδου της σχολικής μονάδας και σε πολλές περιπτώσεις μετατρέπει τους οπαδούς σε ηγέτες και τους ηγέτες να λειτουργούν ως ηθικοί παράγοντες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει υψηλές προσδοκίες τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές του σχολείου. Ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των υφισταμένων του, εκδηλώνει προσωπική φροντίδα για τον καθένα τους, ο ίδιος αποτελεί πρότυπο συμπεριφοράς, προσφέρει διαρκώς τη στήριξή του σε κάθε δράση ή πρωτοβουλία που αυτοί αναλαμβάνουν, παρακολουθεί τις εξελίξεις και κάνει προτάσεις, στοχεύοντας στις αλλαγές στα ίδια τα άτομα και την εξέλιξή τους, προκειμένου στη συνέχεια να επιτευχθεί ο συνολικός μετασχηματισμός του σχολείου (Θεοφιλίδης, 2012).

Σύμφωνα με το μοντέλο της κατανεμημένης ηγεσίας, μπορούν να υπάρξουν πολλές πηγές ηγεσίας από διάφορα άτομα μέσα στο σχολείο και σε διάφορες χρονικές στιγμές, ανάλογα με το έργο που πρέπει να επιτελεστεί και τις γνώσεις και τις δυνατότητες του κάθε μέλους, δεν έχει όμως σαφή όρια από την αρχή. Η κατανεμημένη ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί σαν ένα δίκτυο ηγετικών ενεργειών (Θεοφιλίδης, 2012). Θεμελιώδης αντίληψη της κατανεμημένης ηγεσίας είναι ότι κάθε άτομο διαθέτει κάποιες ηγετικές ικανότητες που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην ομάδα, σε διαφορετικό συγκείμενο για τον καθένα και αυτό επιτρέπει την αξιοποίηση του πνευματικού κεφαλαίου που υπάρχει στο σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα την αύξηση της ικανότητας και την ανάπτυξη εδραίων σχέσεων συνοχής και εμπιστοσύνης μέσα στην ομάδα (Gronn, 2000). Η Harris (2008) διατυπώνει την άποψη ότι η κατανεμημένη ηγεσία δεν έχει σταθερή μορφή, αφού το συγκείμενο της κάθε σχολικής μονάδας είναι διαφορετικό. Αναφέρει όμως το ελάχιστο κοινό πλαίσιο της κατανεμημένης ηγεσίας, το οποίο αποτελείται από οκτώ παράγοντες: 1) ξεκάθαρο κοινό όραμα 2) η ηγεσία μοιράζεται ανάλογα με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και τις ικανότητες των μελών 3) οι ομάδες εργασίας αλλάζουν 4) από τις ομάδες εργασίας αναδύονται κοινότητες πρακτικής 5) τα άτομα βλέπουν τους εαυτούς τους ως συνδαιτυμόνες 6) διασπώνται οι στόχοι και κατανέμονται σε ομάδες 7) οι κατανεμημένοι στόχοι αλλάζουν στο χρόνο και 8) η ανατροφοδότηση οδηγεί στη βελτίωση.

Στο συμμετοχικό μοντέλο ο σχολικός ηγέτης, καθώς έρχεται αντιμέτωπος με τις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας και επιθυμεί να ενισχύσει την αποτελεσματικότητά του και κατ' επέκταση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου του οφείλει με τις ενέργειές του να καλλιεργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις, κλίμα συνεργασίας, να ενθαρρύνει την ενεργητική συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων όπου θα αξιοποιούνται όλες οι ιδέες και οι δυνατότητές τους, με σκοπό τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας (Θεοφιλίδης, 2012). Στη συμμετοχική ηγεσία βασικός ρόλος του

ηγέτη είναι να προωθεί την συνεργατική λήψη αποφάσεων, η οποία σύμφωνα με τους Leithwood & Duke, (1999), βασίζεται στη συμμετοχή που οδηγεί στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού με δημοκρατικές αρχές και στην αυτοδιοίκηση. Ο κάθε εμπλεκόμενος με τις ειδικές γνώσεις του και με δημοκρατικές διαδικασίες επιλέγει τον ρόλο του στην εφαρμογή των αποφάσεων.

Επίλογος

Στην προσπάθεια προσέγγισης της σχολικής ηγεσίας διαπιστώθηκε η σημασία του αποτελεσματικού ηγέτη για την αειφορική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Για τη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού σχολείου αναζητείται να προσδιοριστεί ο ρόλος και οι ικανότητες του αποτελεσματικού Διευθυντή, ως ηγέτη, καθώς τον καθιστούν ικανό και υπεύθυνο να διατηρήσει την αρμονική συνεργασία των μελών διατηρώντας την ισορροπία και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015). Για να αντεπεξέλθει ένας διευθυντής μιας σχολικής μονάδας στις απαιτήσεις και προκλήσεις που πηγάζουν από τη λειτουργία της χρειάζεται να διαθέτει θεμελιωμένες αρχές, να ενισχύει τη συνοχή και την ενεργό συμμετοχή του συνόλου του προσωπικού στη λειτουργία της μονάδας. Επιπλέον, για την επίτευξη της αειφορικής ανάπτυξης οι υπεύθυνοι να παίρνουν αποφάσεις που θα διευκολύνουν την εξεύρεση ολοκληρωμένων προσεγγίσεων, οι οποίες θα επιτρέπουν την συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων και τη δημιουργική σύνθεση όλων των αντιλήψεων. Έρευνα έδειξε ότι η συμμετοχική ηγεσία βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας των σχολικών μονάδων όταν προάγει το κλίμα συνεργασίας (Κατσαρός, 2008). Σε σχέση με τον τύπο ηγεσίας που μπορεί να υποστηρίξει την αειφορική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, όπως υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές είναι η μετασχηματιστική ηγεσία. Ωστόσο κανένα μοντέλο ηγεσίας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε όλες τις καταστάσεις γι' αυτό και οι διευθυντές ηγέτες πρέπει να αλλάζουν στυλ ηγεσίας, επιδεικνύοντας προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε συνθήκες, και να χρησιμοποιούν διάφορες πρακτικές αναλογιζόμενοι πάντα τις συνθήκες.

Βιβλιογραφία

- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Gronn, P. (2000). *Distributed Properties: A New Architecture for Leadership*. *Educational Management & Administration*, 28 (3), σσ. 317-338.
- Hallinger, P. (2003). *Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), σσ. 329-352.
- Hargreaves, A. (2007). *Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past*.

- Harris, A. (2008). *Distributed School Leadership: Developing Tomorrow's Leaders*. Oxon: Routledge.
- Leithwood, K., & Duke, D. L., (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο J. Murphy, & K. S. Louis, *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (σσ. 45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Maxwell, J. (2014). *Τα πέντε επίπεδα της ηγεσίας*. (Κ. Καρανικολός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Pepper, K., & Thomas, L. H. (2002). Making a change: The effects of the leadership role on school climate. *Learning Environments Research*, 2 (3), σσ. 155-166.
- Rahim, M. A. (1983). A measure of styles of handling interpersonal conflict. *Academy of Management Journal* (26), σσ. 368-376.
- Trikaliti, A. (2015). Αειφόρο Ελληνικό Σχολείο. Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στη Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης. (1). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ΤΕΠΑΕ.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο Μ. Κουτούζης, Ι. Χατζηευστρατίου, & Α. Αθανασούλα-Ρέππα, *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Τόμ. Γ, σσ. 93-136). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Αθήνα: ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2 εκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαγρή, Θ., & Βουρνούκα, Ι., (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή*, (σσ. 1179-1191). Αθήνα.

Κίνητρα και προσδοκίες εκπαιδευτικών για την επιλογή Ειδικής και Γενικής Εκπαίδευσης

Αυγερινούδη Δήμητρα- Μαρία, M.Ed., dimitra.maria.avgr@gmail.com

Περίληψη

Τα κίνητρα και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών συμβάλλουν στην επιλογή μεταξύ ειδικής και γενικής εκπαίδευσης και αποτέλεσαν το επίκεντρο διεξαχθείσας μελέτης, στοιχεία της οποίας παρατίθενται στη συνέχεια. Η μελέτη και η κατανόηση του ευρύτερου δυνατού φάσματος κινήτρων και προσδοκιών καθώς και η αποκρυπτογράφηση της βαρύτητάς τους, επιτρέπει τη διαμόρφωση πληρέστερης και σαφέστερης εικόνας της παρούσης καταστάσεως στην εκπαίδευση. Η διεξαγωγή της έρευνας συμπεριλάμβανε συλλογή και επεξεργασία, με τη βοήθεια της ποσοτικής μεθόδου, πρωτογενών στοιχείων, όπως συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια συνταχθέντος και διαμοιρασθέντος ερωτηματολογίου σε επιλεγθέν δείγμα εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στη σημασία που έχουν τα υπό μελέτη κίνητρα και προσδοκίες μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Σημαντικά ευρήματα της διεξαχθείσας έρευνας αναδεικνύουν δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας ως μείζονος σημασίας σχετικά με τα κίνητρα και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιλογή μεταξύ των υπό μελέτη εκπαιδευτικών κατευθύνσεων.

Λέξεις-Κλειδιά: κίνητρα, προσδοκίες, γενική, ειδική, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Η ανάγκη για εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης παρουσιάζει αύξηση με την παροδο των ετών. Επισημαίνεται πως η προαναφερθείσα θέση αποτελεί απόρροια της αύξησης του αριθμού των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αύξηση αυτή δεν αποτελεί ποσοτική αύξηση, αλλά αύξηση που προέρχεται από την αναγνώριση μαθησιακών δυσκολιών, των οποίων η ύπαρξη δεν ήταν γνωστή μέχρι πρότινος, συνεπώς η στοχευμένη αντιμετώπισή τους με εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό δεν καθίστατο απαραίτητη. Επιτακτική κρίνεται η κατανόηση των κινήτρων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που επιλέγουν τη γενική ή ειδική εκπαίδευση ώστε να γίνουν οι απαραίτητες ενέργειες με σκοπό την προσέλκυση ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού για την κάλυψη των προαναφερθέντων αυξανόμενων αναγκών.

Ως κίνητρο ορίζεται η ψυχολογική διαδικασία μέσω της οποίας ένα σύνολο παραγόντων ωθεί, κινεί ή παρασύρει ένα άτομο προς μια συγκεκριμένη ενέργεια ή ένα σύνολο ενεργειών (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Τα κίνητρα κατηγοριοποιούνται ως εσωτερικά, εξωτερικά (Καψάλης, 1995) και αλτρουιστικά (Phillips & Hatch, 1999).

Ως προσδοκίες ορίζονται οι αντιλήψεις για μελλοντικά αποτελέσματα και καταστάσεις που διαμορφώνει ένα άτομο για την έκβαση των σκοπών και στόχων του (Μπασέτας,

1999). Οι προσδοκίες στον εκπαιδευτικό τομέα αν και συνδέονται με τα κίνητρα, δεν ταυτίζονται με αυτά (Μπασέτας, 1999), εντούτοις αποτελούν την κινητήρια δύναμη που κατευθύνουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Locke & Latham, 1991).

Ως επαγγελματική επιλογή ορίζεται η συνειδητή επαγγελματική κατεύθυνση που διαλέγει ένα άτομο ως η πιο αρμόζουσα ύστερα από την κριτική αποτίμηση του σύνολο των εναλλακτικών επιλογών που έχει στη διάθεσή του (Δημητρόπουλος, 1999).

Μεθοδολογία

Η μελέτη των κινήτρων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών για την επιλογή τους αποτέλεσε τον κορμό της διεξαχθείσας έρευνας. Η γεωγραφική περιοχή στην οποία έλαβε χώρα η έρευνα ήταν ο νομός Αττικής και οι διερωτηθέντες εκπαιδευτικοί, υπηρέτούν στα σχολικά ιδρυμάτά που εδρεύουν στο νομό.

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση απαντήσεων στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα :

- α. Ποια είναι η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φύλο, έτη προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση) όσον αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή τους μεταξύ της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης;
- β. Ποια είναι η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών (ηλικία, φύλο, έτη προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση) όσον αφορά τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιλογή τους μεταξύ της ειδικής και γενικής εκπαίδευσης;

Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η ποσοτική, εφαρμόζοντας δειγματοληψία κατά στρώματα όπου ο πληθυσμός-στόχος χωρίστηκε σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Ως εξαρτημένες μεταβλητές αναγνωρίστηκαν τα κίνητρα και οι προσδοκίες, ενώ ως ανεξάρτητες το φύλο, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η οικογενειακή κατάσταση και η εκπαιδευτική κατεύθυνση που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ήταν δειγματοληπτικός και εφαρμόστηκε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις τους σε συγκεκριμένο τόπο (Αττική) και χρονική στιγμή (σχολικό έτος 2018-2019), (Creswell, 2011). Το δείγμα αποτελείτο από 153 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι 64 άνηκαν στην ειδική εκπαίδευση (άντρες 34, γυναίκες 35) και οι υπόλοιποι 89 στη γενική εκπαίδευση (άντρες 42, γυναίκες 42).

Μέσα συλλογής δεδομένων

Τα πρωτογενή ποσοτικά δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίου, το οποίο ήταν χωρισμένο σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα απαρτιζόταν από ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η δεύτερη από ερωτήσεις

σχετικά με τα κίνητρα (18 ερωτήσεις) και η τρίτη από ερωτήσεις σχετικές με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (16 ερωτήσεις). Συνολικά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν 41 και χρησιμοποιήθηκαν η κατηγορική κλίμακα για τις ερωτήσεις της πρώτης ενότητας, ενώ πεντάβαθμη κλίμακα Likert για τη δεύτερη και τρίτη ενότητα (Καθόλου – Λίγο – Αρκετά – Πολύ - Πάρα Πολύ) (Creswell, 2011).

Αποτελέσματα και Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας επαγωγική στατιστική με την βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS Statistics 24.0. Ο έλεγχος των υποθέσεων του χ^2 χρησιμοποιήθηκε για την εύρεση συσχετίσεων μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών δηλαδή των κινήτρων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων του Νομού Αττικής, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και την οικογενειακή κατάσταση. Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχουν έρευνες με θέμα το ρόλο που παίζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά στα κίνητρα και ειδικά στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς την επιλογή της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Αρχικά, τα αποτελέσματα της έρευνας που εξήχθησαν αναφορικά με το φύλο των εκπαιδευτικών και της επιλογής εκπαιδευτικής κατεύθυνσης ανέδειξαν ότι κίνητρα όπως η βελτίωση κοινωνικής ισότητας και κοινωνικής αποδοχής των παιδιών παίζουν σημαντικό ρόλο για τη επιλογή της ειδικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς. Αντιθέτως, κίνητρα όπως η μελλοντική προοπτική του επαγγέλματος που έχουν οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο για τη επιλογή της γενικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά το δημογραφικό χαρακτηριστικό της ηλικίας τα κίνητρα που παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην επιλογή της γενικής εκπαίδευσης είναι οι άδειες (καλοκαιριού, λοχείας, εορτών) και η κοινωνική ασφάλιση. Αντίθετα, για την επιλογή της ειδικής εκπαίδευσης μείζονος σημασίας αποτελεί η προσωπική ολοκλήρωση μέσω της εργασίας, η προηγούμενη διδακτική εμπειρία αλλά και οι άδειες (καλοκαιριού, λοχείας, εορτών), όπως και στη γενική εκπαίδευση. Όσον αφορά το δημογραφικό χαρακτηριστικό των ετών προϋπηρεσίας, τα κίνητρα που έχουν σημαντική σχέση με την επιλογή της γενικής εκπαίδευσης είναι η προσωπική ολοκλήρωση μέσω της εργασίας των εκπαιδευτικών, η κοινωνική ασφάλιση και οι άδειες (καλοκαιριού, λοχείας, εορτών), ενώ για την επιλογή της ειδικής εκπαίδευσης, η ικανοποίηση μέσω της εργασίας με παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κοινωνική ασφάλιση. Τέλος, η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών παρουσιάζει θετική συσχέτιση με τα κίνητρα της ευθύνης απέναντι στους μαθητές και της προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας όσον αφορά την επιλογή της εκπαιδευτικής κατεύθυνσης διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής εκπαίδευσης.

Τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και τη σχέση αυτών με την επιλογή της εκπαιδευτικής κατεύθυνσης διδασκαλίας και του φύλου διαφάνηκε η συσχέτιση μεταξύ της προσδοκίας της αναγνώρισης του έργου από προϊστάμενους και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων με το φύλο στην επιλογή της γενικής

εκπαίδευσης ενώ στην επιλογή της ειδικής εκπαίδευσης το φύλο παίζει σημαντικό ρόλο και κυρίως λόγω της μονιμότητας που προσφέρει ο δημόσιος τομέας. Όσον αφορά το δημογραφικό χαρακτηριστικό της ηλικίας οι προσδοκίες που έχουν σχέση με την επιλογή της ειδικής εκπαίδευσης είναι η παροχή εθελοντικής βοήθειας στους μαθητές, η επιθυμία επιτυχίας εκπλήρωσης καθήκοντος ενώ για την επιλογή της γενικής η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αναγνώριση πτυχίων, η δυνατότητα προαγωγής σε διευθυντική θέση, το μειωμένο ωράριο εργασίας, η μονιμότητα στο δημόσιο τομέα και η εργασιακή ευελιξία. Αναφορικά με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών οι προσδοκίες που παίζουν ρόλο στην επιλογή της γενικής αλλά και της ειδικής εκπαίδευσης είναι μόνο το μειωμένο ωράριο εργασίας. Τέλος, η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την επιλογή της γενικής εκπαίδευσης σχετικά με την εργασιακή ευελιξία που προσφέρει ενώ της ειδικής εκπαίδευσης τη μετάδοση γνώσεων στους μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός (7η ed., Vol.2), Αθήνα: Γρηγόρης.

Καψάλης, Α. (1995). Παιδαγωγική Ψυχολογία. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπασέτας, Κ. (1999). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές βασικές αντιλήψεις - το φαινόμενο "Πυγμαλίων" και η απόδοση των αιτίων - παιδαγωγικές παρεμβάσεις εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Γ. Μπένου.

Ξενόγλωσση

Creswell, J. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. (Χ. Τσορμπατζούδης, Ed., & Ν. Κουβαράκου, Trans.) Αθήνα: Ελλην.

Locke, E., & Latham, G. (1991). A Theory of Goal Setting & Task Performance. Retrieved Νοεμβρίου 2019, from Research gate:https://www.researchgate.net/publication/232501090_A_Theory_of_Goal_Setting_Task_Performance

Phillips, M., & Hatch, A. (1999, June). Why Teach? Prospective Teachers' Reasons for Entering the. Retrieved Νοεμβρίου 17, 2019, from Eric: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED433125.pdf>

Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Ξιάρχου Χριστίνα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed & M.Sc., ksiarxoul967@hotmail.com

Περίληψη

Η εκπαιδευτική ηγεσία, ως κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται μέσα σε κοινωνικά συστήματα όπως είναι το σχολείο, φαίνεται να επηρεάζει και να διαμορφώνει συμπεριφορές, ανάλογα με τον τρόπο που ασκείται. Τα διάφορα μοντέλα και στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας μπορεί να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών και να αυξήσουν ή να μειώσουν την ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Η αποτελεσματική άσκηση ηγεσίας περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία χαρακτηριστικών και μοντέλων, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην επιτυχία και την παροχή ολιστικής ποιότητας υπηρεσιών σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα πιο δημοφιλή μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας, τα οποία είναι η διοικητική ή διαχειριστική ηγεσία, η μετασχηματιστική ή συνεργατική, η παιδαγωγική, η διανεμημένη ή κατανεμημένη και τέλος η ηθική ηγεσία.

Λέξεις-Κλειδιά: διοικητική, μετασχηματιστική, παιδαγωγική, κατανεμημένη, ηθική.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί το επίκεντρο του σχολικού οργανισμού και συνδέεται άμεσα με την παρεχόμενη ποιότητα σπουδών, η οποία είναι ορατή σε πολλές παραμέτρους της σχολικής ζωής και σηματοδοτεί τη σχολική κουλτούρα του σχολείου (Loukeris et al., 2009). Η ηγεσία αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία με μια ευρεία ποικιλία χαρακτηριστικών, ανάλογα με το στυλ που ασκείται (Stewart, 2006). Ο τρόπος άσκησης της εκπαιδευτικής ηγεσίας αποτελεί το στοιχείο που διαμορφώνει την επιτυχία στην οργάνωση και την ολοκλήρωση του έργου του εκπαιδευτικού οργανισμού προς την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας με την άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων επιτελεί πολυσύνθετο και πολύπλοκο έργο και ανάλογα με το ηγετικό μοντέλο που εφαρμόζει συμβάλλει στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Σαΐτης, 2012). Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα κυριότερα μοντέλα και στυλ άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας. Τα μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας που παρουσιάζονται είναι αρχικά η διοικητική και διαχειριστική ηγεσία, στη συνέχεια η μετασχηματιστική και συνεργατική, η παιδαγωγική, η διανεμημένη και κατανεμημένη και τέλος παρουσιάζεται η ηθική ηγεσία. Σε κάθε μία από αυτές τις μορφές ηγεσίας ο διευθυντής-ηγέτης παρουσιάζεται με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε αποτελεσματική ή όχι άσκηση εκπαιδευτικής διοίκησης και διεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Η υιοθέτηση μοντέλων ηγεσίας που στηρίζονται σε σύγχρονες μορφές και στυλ και τα οποία επιτρέπουν την εφαρμογή τεχνικών προερχόμενων από τη διοίκηση ολικής ποιότητας στη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, βοηθούν στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής

πολιτικής (Παπαδάκης, 2013).

Μοντέλα εκπαιδευτικής ηγεσίας

Διοικητική-Διαχειριστική Ηγεσία

Ο τύπος αυτός της ηγεσίας ταυτίζεται με την διοίκηση, στην οποία λαμβάνουν χώρα όλες οι υπηρεσίες της διοίκησης, από την οργάνωση, την διεύθυνση έως τον έλεγχο. Ο τύπος αυτός που ονομάζεται και διαχειριστική ηγεσία, εξισώνεται με τη διαχείριση των συστημάτων και των διαδικασιών παρά με τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (Sergiovanni, 2001). Η μορφή αυτής της ηγεσίας είναι περισσότερο κλασικός τύπος διοίκησης-μάνατζμεντ και αναφέρεται περισσότερο σε στόχους, σε δομές και σε έλεγχο του περιβάλλοντος διοίκησης (Bush, 2007). Στη διοικητική άσκηση της εξουσίας ο ηγέτης προσπαθεί με τη λογική να καταφέρει τη διεκπεραίωση των υποχρεώσεων των εργαζομένων. Επιπλέον η δύναμη και η επιρροή του ηγέτη εξαρτώνται από τη θέση που έχει στην ιεραρχία και αναδεικνύεται μεγαλύτερη όσο υψηλότερα βρίσκεται ιεραρχικά. Σύμφωνα με τον Caldwell (1992) επτά είναι οι λειτουργίες που θα πρέπει ένα διοικητικός ηγέτης να διεκπεραιώνει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Αυτές συνοπτικά είναι: «ο καθορισμός των στόχων, ο εντοπισμός των αναγκών, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων, ο σχεδιασμός, η χρηματοδότηση, η εφαρμογή και η αξιολόγηση» (Κατσαρός, 2008:108). Η διοικητική ηγεσία αποτελεί μια μορφή διοίκησης που αντιστοιχεί περισσότερο σε τυπικά (formal) μοντέλα διοίκησης και αναγάγει τον διοικητικό ηγέτη σε ένα τύπο «τυπικού γραφειοκράτη» (Αντρέου, 2004:17). Αν και ο τύπος αυτής της ηγεσίας έχει κατηγορηθεί ως περιορισμένη και τεχνοκρατική, σε γενικές γραμμές παρουσιάζει και κάποια στοιχεία ηγετικού οράματος και στρατηγικής.

Μετασχηματιστική-Συνεργατική Ηγεσία

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) εμφανίστηκε ως όρος τη δεκαετία του '80, στηρίζεται στη δύναμη της επιρροής σύμφωνα με τις δεσμεύσεις του οργανισμού και εστιάζει στην βαθειά αλλαγή, τόσο των ηγετών όσο και των οργανισμών που ηγούνται (Sergiovanni, 2001). Στο τύπο αυτό της ηγεσίας παρουσιάζεται στροφή και ενδιαφέρον προς τον άνθρωπο με κίνηση των ηγετών προς την αλλαγή-μετασχηματισμό του οργανισμού και υιοθέτηση της καινοτομίας. Οι μετασχηματιστές ηγέτες ενεργοποιούν τους εργαζομένους να δρουν σύμφωνα με το συμφέρον της ομάδας καθώς διευρύνουν και ανυψώνουν τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά τους (Bass, 1990). Σύμφωνα με τους Βιτσιλάκη & Ράπτη (2007) η μετασχηματιστική ηγεσία έχει και στοιχεία συναλλακτικής μορφής ηγεσίας, με την οποία καλύπτονται οι ανάγκες και οι στόχοι του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επιπρόσθετα με την μετασχηματιστική ηγεσία έρχονται και οι απαραίτητες αλλαγές προς την επίτευξη της εσωτερικής παρακίνησης των εργαζομένων. Οι ηγέτες που υιοθετούν αυτή τη μορφή ηγεσίας δίνουν όραμα, είτε με την έννοια της έμπνευσης, είτε με την έννοια της αποστολής και με στόχο την ενδυνάμωση των μελών του οργανισμού. Ο μετασχηματιστής ηγέτης παρουσιάζεται να έχει ιδανική επίδραση και επιρροή προς τους υφισταμένους του. Με την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας γίνεται πνευματικός και διανοητικός

ενεργοποιητής παρώθησης προς τη δημιουργία, την καινοτομία και την πρόκληση και ταυτόχρονα γίνεται εμψυχωτής και υποστηρικτής των ατομικών αναγκών των εργαζομένων του.

Η μετασχηματιστική ηγεσία κατηγορήθηκε ότι δίνει μεγάλη σημασία στον μετασχηματιστή ηγέτη-διευθυντή του σχολείου και ότι δέχεται τον ηγέτη ως τον μόνο που μπορεί να επιφέρει αλλαγές στο σχολείο. Επιπλέον υποστηρίχτηκε αρνητικά, γιατί δίνει μεγάλη αξία στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου και όχι στην ίδια την αποτελεσματικότητα. Κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει τον κίνδυνο να γίνει «δεσποτική, λόγω των ισχυρών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της» μια που το όραμα και η έμπνευση του ηγέτη μπορεί να οδηγήσει το σχολείο σε καθορισμένη κατεύθυνση που μπορεί να μην είναι αποτελεσματική (Bush & Glover, 2003). Ωστόσο σε γενική ομολογία η μετασχηματιστική ηγεσία για να μπορέσει να εφαρμοστεί με επιτυχία προϋποθέτει να έχει το σχολείο μεγάλη αυτονομία.

Παιδαγωγική Ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία διαφοροποιείται από την διοίκηση και ταυτίζεται με την διδασκαλία και τη μάθηση (Bush & Glover, 2003). Αρχικά ο τύπος αυτής της ηγεσίας ήταν συνδεδεμένη με το παραδοσιακό μοντέλο της ηγεσίας, ο οποίος εστίαζε στο καθορισμό των στόχων, στη διαχείριση των προγραμμάτων σπουδών, στη κατανομή των πόρων και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (King, 2002). Αργότερα όμως η παιδαγωγική ηγεσία διευρύνθηκε και στράφηκε στη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν τη διδασκαλία και τη μάθηση καθώς και στην επίδοση με τη δημιουργία παιδαγωγικής κουλτούρας προς αυξημένες επιδόσεις στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με το Blasé & Blasé (1999) η παιδαγωγική ηγεσία έχει σχέση με την εποπτεία της διδασκαλίας μέσα στην τάξη, την ανάπτυξη του προσωπικού και την ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών. Ο Harris (2005) υποστηρίζει, ότι η παιδαγωγική ηγεσία έχει σκοπό την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές, ενώ ο Sergiovanni (2001) αναφέρει ότι η παιδαγωγική ηγεσία προσδοκά την ανάπτυξη του πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς. Το πιο επικρατέστερο μοντέλο παιδαγωγικής ηγεσίας είναι αυτό που υποστηρίζουν οι Hallinger και Murph (2010), όπου ο ρόλος των ηγετών καθορίζεται από τρεις διαστάσεις. Αυτές είναι η ανάπτυξη θετικού κλίματος για μάθηση, η σωστή διαχείριση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ο καθορισμός των στόχων προς την αποστολή του σχολείου, που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Ο ηγέτης παρουσιάζεται με όραμα, υποστηρίζει την παιδαγωγική κουλτούρα με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ακαδημαϊκής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενισχύει την ομαδικότητα και την καινοτομία και διαχειρίζεται όσο μπορεί καλύτερα τους πόρους, ώστε τελικά να ενισχύει τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στην παιδαγωγική ηγεσία η συνεργασία και συνεχής εκπαίδευση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η έρευνα, η συλλογική προσπάθεια και η συνεχής ανέλιξη των εμπλεκόμενων αποτελεί πρώτη προτεραιότητα. Στο μοντέλο της παιδαγωγικής ηγεσίας ασκήθηκε αρνητική κριτική, γιατί δίνει μεγάλη εστίαση στη διδασκαλία και στη

μάθηση και δεν λαμβάνει υπόψη άλλες πτυχές της σχολικής ζωής καθώς και τις αλλαγές που συντελούνται προς την καλή οργάνωση του σχολείου (Leithwood et al., 1999). Επιπλέον δεν αναφέρεται καθόλου στον τρόπο που ο ηγέτης θα μπορεί να ασκήσει επιρροή στη διδασκαλία και στα προσόντα που θα πρέπει να έχει, ώστε να υποστηρίξει σωστά το έργο του.

Διανεμημένη- Κατανεμημένη Ηγεσία

Η διανεμημένη ηγεσία ονομάζεται και «συνηγεσία», «ηγεσία ενδυνάμωσης», «αυτοηγεσία» ή «υπηρετική ηγεσία». Η μορφή αυτή ηγεσίας παρουσιάζεται ως ένας τρόπος νέος τρόπος σκέψης σχετικά με την ηγεσία, παρά σαν μια τεχνική ή πρακτική ηγετική μορφή (Bennet et al., 2003). Σύμφωνα με τον Yukl (2002:423) η διανεμημένη ηγεσία ορίζεται:

«ως συν-κατανεμημένη διαδικασία, κατά την οποία η ατομική και η συλλογική ικανότητα ενισχύονται προκειμένου να ενισχυθεί η αποτελεσματικότητα του έργου του καθενός. Αυτό γίνεται με τη διανομή των λειτουργιών της ηγεσίας μεταξύ των διαφόρων εκπροσώπων μιας ομάδας ή οργάνωσης».

Ο τύπος αυτής της ηγεσίας έχει χαρακτηριστικό γνώρισμα την αλληλεπίδραση των ηγετών του σχολείου, των ακολούθων και των καταστάσεων ως τέχνη και πρακτική που επηρεάζει τους ανθρώπους σε ένα όραμα με κοινό σκοπό (Spillane et al., 2007). Το μοντέλο αυτό της ηγεσίας στηρίζεται στην αρχή της συμμετοχή των μελών της ομάδας με δημοκρατικές διαδικασίες και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Το μοντέλο αυτής της ηγεσίας εστιάζει στην αρχή ότι η δύναμη της εξουσίας πρέπει να είναι διαθέσιμη σε όλους τους εμπλεκόμενους, ξεκινώντας από τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και την τοπική κοινωνία (Leithwood et al., 1999). Στη διανεμημένη ηγεσία ο ρόλος του διευθυντή συνεχίζει να έχει τα τυπικά καθήκοντα του διευθυντή-ηγέτη αλλά η ηγεσία διαμοιράζεται με όλη την ομάδα, με την έννοια μιας συλλογικής εργασίας με διανομή ευθυνών και ρόλων, που θα οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Έτσι ο ηγέτης-διευθυντής που ασκεί διανεμημένη ηγεσία δίνει έμφαση στη συνεργασία, στη συνοχή της ομάδας, υποστηρίζει πρωτοβουλίες και καινοτομίες, την ομαδικότητα και την αυτονομία. Ωστόσο ο ηγέτης-διευθυντής που ασκεί διανεμημένη ηγεσία κρατά την τελική ευθύνη της άσκησης της ηγεσίας στην επιλογή των αποφάσεων, όπου αυτό χρειάζεται (Wallace, 2001; Μπινιάρη, 2012). Όσο αφορά το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διανεμημένη-συμμετοχική άσκηση της εξουσίας ξεπερνά τα όρια της ομαδικής, συνεργατικής εργασίας και φτάνει μέχρι την άσκηση διάφορων ηγετικών ρόλων και καθηκόντων. Σύμφωνα με τον Gronn (2000) στη συμμετοχική ηγεσία οι διακρίσεις ανάμεσα σε ηγέτες και υφισταμένους τείνουν να εξαλείφονται. Ο Harris, (2005:22) αναφέρει ότι στο τύπο αυτό της ηγεσίας «υπάρχουν πολλοί ηγέτες όχι μόνο ένας, αφού η ηγεσία μοιράζεται και η εξουσία δεν κατοικεί στην κορυφή αλλά σε κάθε πρόσωπο».

Ηθική Ηγεσία

Η ηθική μορφή ηγεσίας εστιάζει στην άσκηση της εξουσίας σε ηθικές αξίες, τις οποίες ο ηγέτης πρεσβεύει και προσπαθεί να τις μεταφέρει και στους εργαζομένους. Ο ίδιος ο ηγέτης-διευθυντής είναι πρότυπο προς παραδειγματισμό και έχει ηθικές αξίες όπως η δικαιοσύνη και η αλήθεια. Σύμφωνα με τον Bryman (1996) ο τύπος αυτός της ηγεσίας έχει χαρακτηριστικά τη δημιουργία ξεκάθαρου οράματος, την παρακίνηση, την έμπνευση, την ηθική, τις αξίες, την επικοινωνία και την επιβράβευση της ηθικής συμπεριφοράς των εργαζομένων. Επιπρόσθετα ο ηγέτης που εφαρμόζει άσκηση ηθικής ηγεσίας δεν δέχεται από τους υφισταμένους του συμπεριφορές που έρχονται σε αντίθεση με ηθικούς κανόνες. Επομένως τους επιπλήττει κάθε φορά που καταστρατηγούν τις ηθικές αξίες, που ο ίδιος πρεσβεύει έμπρακτα με τη συμπεριφορά του. Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, η ισοτιμία, η αλληλεγγύη, η αυτονομία και άλλες αξίες που περιλήφθηκαν στο Νόμο 1566/85 που αφορά την εκπαίδευση αντιπροσωπεύουν την άσκηση ηθικής ηγεσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Λαΐνας, 2000).

Επίλογος – Συμπεράσματα

Ο ρόλος του ηγέτη είναι από τους πιο πολυδιάστατους και πολυδύναμους ρόλους μέσα σε μια ομάδα, ιδιαίτερα σε ένα ζωντανό οργανισμό όπως είναι το σχολείο. Οι ηγετικές ικανότητες στην άσκηση επιτυχημένης ηγεσίας θα πρέπει να περιλαμβάνουν πεδία που αφορούν τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης, την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, τη δυνατότητα διοίκησης του οργανισμού με αίσθημα ευθύνης και υπευθυνότητας και την δυνατότητα διατήρησης δημοκρατικών και παιδαγωγικών κριτηρίων στο σχολείο. Ο επιτυχημένος ηγέτης θα πρέπει να εφαρμόζει μοντέλα άσκησης ηγεσίας που θα επιτρέπουν τη δημιουργία και διατήρηση της ομάδας, τη δυνατότητα ισότιμης ανάπτυξη των μελών της και την επιτυχή επίτευξη των κοινών στόχων. Στις περιπτώσεις όπου η εκπαιδευτική ηγεσία ασκείται βάση μοντέλων που δίνουν τη δυνατότητα υιοθέτησης σύγχρονων, καινοτόμων, συνεργατικών, δημοκρατικών και επικοινωνιακών πρακτικών, παρουσιάζεται αύξηση της αποδοτικότητας, της παραγωγικότητας και της ανέλιξης, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Τα αποτελεσματικά στυλ ηγεσίας οδηγούν σε ικανοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και οδηγούν στη θετική καλλιέργεια της ασφάλειας και της ευημερίας του σχολείου, με αποτέλεσμα να παρέχεται υψηλή και ποιοτική εκπαιδευτική παροχή υπηρεσιών. Σε εφαρμογή μοντέλων άσκησης ηγεσίας, στα οποία ο ηγέτης επιθυμεί και επιδιώκει να συνεργάζεται με τους υφισταμένους ζητώντας την συμβολή τους στη λήψη αποφάσεων σε θέματα που αφορούν το σχολείο, δημιουργείται περιβάλλον ομαδοσυνεργατικό και δημοκρατικό. Αυτό οδηγεί σε επιτυχή και αποτελεσματική διοίκηση με αυξημένη αποδοτικότητα και ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Ο ηγέτης που εφαρμόζει δημοκρατικές συνθήκες στη λήψη αποφάσεων και δίνει πρωτοβουλίες στους εργαζομένους, πετυχαίνει την αύξηση της παραγωγικότητας προς την επίτευξη κοινών στόχων. Οι υφιστάμενοι έχουν τη δυνατότητα να εργάζονται πρόθυμα, ευχάριστα και δημιουργικά. Τα μοντέλα ηγεσίας που οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συνεργατική και μετασχηματιστική, η κατανεμημένη ή διανεμημένη καθώς και η άσκηση

ηγεσίας σύμφωνα με παιδαγωγικά και ηθικά κριτήρια. Εν αντιθέσει, σε περιπτώσεις όπου εφαρμόζονται μοντέλα ηγεσίας στα οποία ο ηγέτης προσπαθεί να διατηρήσει περισσότερο δύναμη και εξουσία στη λήψη αποφάσεων και παρουσιάζεται αυταρχικός, αδιάφορος και συγκεντρωτικός, έχουμε μείωση της απόδοσης και της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Στις περιπτώσεις αυτές ο εργαζόμενος απλά εκτελεί οδηγίες και κατευθύνσεις, χωρίς όραμα, επιρροή, κίνητρα προς αυτοβελτίωση και ενδιαφέρον. Όταν ο ηγέτης καταναίμει αρμοδιότητες μεταξύ των εργαζομένων και δεν τις συγκεντρώνει όλες στο πρόσωπό του, δείχνει σεβασμό, εμπιστοσύνη, δυνατότητα συμμετοχής στη συνδιαμόρφωση αποφάσεων και στην άσκηση συμμετοχικής διοίκησης με δημοκρατικές αρχές. Με τον τρόπο αυτό οι υφιστάμενοι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση και υπεύθυνοι προς την επιτυχή ολοκλήρωση των κοινών στόχων της εκπαίδευσης, οι οποίοι είναι η μάθηση και η διδασκαλία. Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, ο νεωτερισμός, η έμπνευση και το όραμα είναι βασικά στοιχεία στην άσκηση ηγεσίας με βάση δημοκρατικά, παιδαγωγικά, καταναεμημένα και ηθικά χαρακτηριστικά. Ο επιτυχημένος ηγέτης θα πρέπει να έχει σαφή γνώση του έργου που του έχει ανατεθεί, για να μπορεί να κατευθύνει σωστά την ομάδα προς την επιτυχή επίτευξη των κοινών στόχων. Επίσης, θα πρέπει να ασκεί διοίκηση με πειθώ και αποφασιστικότητα, ώστε να εξασφαλίζει πρόθυμη επιρροή στους υφισταμένους αλλά παράλληλα να αποδέχεται την ευθύνη των αποφάσεων σε περίπτωση που τυχόν κριθούν λανθασμένες. Η σωστή αξιολόγηση της ομάδας βάση μετρήσιμων, ρεαλιστικών και αντικειμενικών κριτηρίων θα πρέπει να είναι κύριο χαρακτηριστικό του καλού ηγέτη, ο οποίος θα πρέπει να εφαρμόζει δημοκρατικό, μη συγκεντρωτικό μοντέλο ηγεσίας.

Εν κατακλείδι, τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης στα σύγχρονα μοντέλα ηγεσίας θα πρέπει να έχουν εξοικείωση με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης, της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού καθώς και της διοίκησης και διαχείρισης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Πασιαρδής, 2012). Για το λόγο αυτό σημαντικό στοιχείο αποτελεί η συνεχής επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα άσκησης ολιστικής ποιότητας διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εφαρμόζονται μοντέλα άσκησης ηγεσίας που μπορούν να προσφέρουν ανώτερη, ποιοτική και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση. Οι νέες προοπτικές στην ηγεσία, το μάνατζμεντ ολικής ποιότητας με στοιχεία παρακίνησης και επικοινωνίας καθώς και η δημιουργία κλίματος συνεργασίας, ασφάλειας, επιρροής και συμμετοχής των υφισταμένων στη λήψη αποφάσεων, μπορεί να προσφέρουν παροχή ολιστικής ποιοτικής και αποδοτικότερης εκπαίδευσης (Ζαβλανάς, 2002).

Βιβλιογραφία

- Αντρέου, Α., (2004). Βιβλιογραφία για την «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και την Εκπαιδευτική Μονάδα». Θέματα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.
- Bennet, N., Wise, C., Woods, Philp, A. and Havvey, Janet, A., (2003). Distributed Leadership: A Review of Literature. *National College for school Leadership*.

- Βιτσιλάκη, Χ., & Ράπτη, Ν., (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων- Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Blasé, J. & Blasé, J., (1999). Effective Instructional Leadership: Teachers' Perspectives on How Principals Promote Teaching and Learning in Schools. *Journal of Educational Administration*, 138(2), 130-141.
- Bryman, A., (1996), "Leadership in organizations". *Handbook of organization Studies*. London: Sage Publ
- Bush, T., (2007). Educational leadership and management: theory, polity and practice. *South African journal of Education*, 27(3), 391-406.
- Bush, T., & Clover, D., (2003). *School Leadership: Concepts & Evidence*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Ζαβλανάς, Μ., (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Gronn, P., (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration and Leadership*.
- Hallinger, P., (2010). Developing Instructional leadership. *Studies in Educational Leadership* 11,61-79.
- Harris, A., (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, 1(1), 73-87.
- Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.
- King, D., (2002). The Changing Shape of Leadership. *Educational Leadership* 59, 61-63.
- Λαΐνας, Α.,(2000). *Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*.
- Leithwood, K., Janti, D., & Steinbach, R., (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University.
- Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki, Z. & Syriou, I., (2009). Aspects of the effectiveness of Greek Holoimero (All day) Primary school, Research report. *Mediterranean Journal of Educations Studies*, Vol. 14(2) pp. 161-174, 2009.

- Μπινιάρη, Λ., (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο κι προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ
- Παπαδάκης, Ν. (2013) *Εκπαιδευτική πολιτική: η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Sergiovanni, T., (2001). *Leadership: what's in it for school?* London: Rout ledge Falmer.
- Stewart, J. (2006). Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 54, 1-29
- Spillane, J., Camburn, E., Stitzel Pareja, A., (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-25.
- Wallase, M., (2001). Sharing Leadership of Schools through Teamwork: A Justifiable Risk? *Educational Management Administration & Leadership*, 29, 153-167.
- Yukl, G. (1999). An Evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305.
- Yukl, G., (2002). *Leadership in Organization*. New Jersey: Prentice Hall.

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου Θεσμικός λόγος και πρακτική

Ατταλιώτου Κυριακή

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.06, Συντονίστρια Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής
Εκπαίδευσης στο 5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, kyrattal1@gmail.com*

Περίληψη

Ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου λειτουργεί από το 2018, έχοντας αντικαταστήσει το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. Ο ρόλος του προσδιορίζεται ως επιμορφωτικός, υποστηρικτικός, καθοδηγητικός αλλά και αξιολογητικός. Οι αρμοδιότητές του συνδέονται στενά με τον προγραμματισμό και την αποτίμηση του έργου των σχολικών μονάδων. Η βασική διαφορά με το θεσμό του σχολικού συμβούλου είναι η ένταξή του στα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και οι θεσμοθετημένες δυνατότητες συνεργασίας με τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης. Η αποτελεσματικότητα και το αποτύπωμα του νέου αυτού θεσμού στην εκπαιδευτική κοινότητα βρίσκεται υπό διερεύνηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, Σχολικός Σύμβουλος, Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης

Εισαγωγή

Τον Ιούνιο του 2018, επί κυβέρνησης ΣΥΡΙΖΑ, δημοσιεύεται ο νόμος 4547/ΦΕΚ 102, με τον οποίον ιδρύονται νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα ιδρύονται α) τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού/ΠΕΚΕΣ, τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης Υποστήριξης/ΚΕΣΥ και τα Κέντρα Εκπαίδευσης για την Αειφορία/ΚΕΑ. Με το άρθρο 17 του νόμου καταργείται ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων/ΣΣ και αντικαθίσταται από το θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου/ΣΕΕ. Η εξειδίκευση των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των ΣΕΕ έρχεται τρεις μήνες αργότερα, τον Σεπτέμβριο του 2018, όταν δημοσιεύεται η υπουργική απόφαση 158733/ΓΔ4, ΦΕΚ 4299/2018, με τίτλο «*Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*». Στο νομοθέτημα αυτό προσδιορίζονται θέματα όπως το ωράριό τους, η συμμετοχή τους στην ολομέλεια του ΠΕΚΕΣ, το έργο τους, οι συνεργασίες τους, καθώς και κάποια ειδικότερα καθήκοντα για συγκεκριμένες κατηγορίες ΣΕΕ (Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης, Αειφορίας, Φυσικής Αγωγής, Πληροφορικής, Φυσικών Επιστημών). Το νομοθετικό πλέγμα των νέων δομών ολοκληρώνεται με την δημοσίευση δύο ακόμα αποφάσεων, της Υ.Α. 211076/ΓΔ4, ΦΕΚ 5614/2018, με τίτλο «*Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής*

Υποστήριξης Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ). και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους» και της Υ.Α. 1816Γ/Δ4, ΦΕΚ 16/2020, που δημοσιεύτηκε στις 11 Ιανουαρίου 2020 με τίτλο «Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων».

Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου και ΠΕΚΕΣ

Οι ΣΕΕ, σε αντίθεση με το θεσμό των ΣΣ, ανήκουν σε ένα συλλογικό όργανο, το ΠΕΚΕΣ (Ατταλιώτου, 2019, 2020). Συμμετέχουν υποχρεωτικά στις τακτικές συνεδριάσεις της **ολομέλειάς** του, οι οποίες προσδιορίζονται δύο (2) ανά μήνα, καθώς βέβαια και στις έκτακτες, τις οποίες μπορούν οι ίδιοι να ζητούν, κατόπιν συγκεντρωσης υπογραφών του 1/3 των μελών. Στην Ολομέλεια **«σχεδιάζεται ο ετήσιος προγραμματισμός των δράσεων του στην αρχή του σχολικού έτους και τίθενται συγκεκριμένοι στόχοι για την επίτευξη της αποστολής του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Σε τακτικές συνεδριάσεις της Ολομέλειας του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., παρακολουθείται η υλοποίηση του προγραμματισμού, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, με σκοπό την επανεξέταση και ανατροφοδότηση του προγραμματισμού αυτού και τη διαρκή βελτίωσή του»** (Υ.Α. 158733/ΓΔ4, άρθρο 2, παράγραφος 12). Εκτός από τον ετήσιο προγραμματισμό, με τη λήξη του σχολικού έτους, η ολομέλεια προβαίνει σε **«έκθεση αποτίμησης του ετήσιου προγραμματισμού, με σκοπό την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των στόχων που είχαν τεθεί, τον εντοπισμό των δυσκολιών και των προβλημάτων που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του προγραμματισμού και τον τρόπο αντιμετώπισης τους, καθώς και τη διατύπωση προτάσεων βελτίωσης για το επόμενο σχολικό έτος»** (ό.π.). Προγραμματισμός και έκθεση αποτίμησης υποβάλλονται α) στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής/ΙΕΠ και β) στη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη ρητορική της ίδιας υπουργικής απόφασης (ό.π. άρθρο 3, παράγραφος 1), οι ΣΕΕ **«συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, στο πλαίσιο των ετήσιων εκθέσεων αποτίμησης του έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ., ή/και εισηγούνται προς τα αρμόδια όργανα του ΥΠ.Π.Ε.Θ., εκπαιδευτικά μέτρα και αλλαγές για τα θέματα εκπαίδευσης που σχετίζονται με τα καθήκοντά τους»**. Το αν και πώς θα συμβάλλουν οι ΣΕΕ στην διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, μέσω των εκθέσεων τους, μένει να αποδειχθεί στην πράξη. Μέχρι σήμερα, πάντως, κανείς δεν γνωρίζει αν και πώς έχουν αξιοποιηθεί οι εκθέσεις των ΠΕΚΕΣ σχ. έτους 2018-2019, καθώς τίποτα δεν έχει δημοσιοποιηθεί, όπως άλλωστε συνέβαινε και στην περίπτωση του θεσμού των ΣΣ, επί δεκαετίες.

Οι ΣΕΕ δεν φέρουν σφραγίδα και δεν τηρούν πρωτόκολλο, αντίθετα από τους ΣΣ. Μόνο το ΠΕ.Κ.Ε.Σ. φέρει σφραγίδα με την ονομασία του και τηρεί πρωτόκολλο, καθώς επίσης και αρχείο εισερχομένων/εξερχομένων εγγράφων. Επομένως, σε όποιον ΣΕΕ κι αν απευθύνεται ένα έγγραφο, πρωτοκολλείται στο βιβλίο του ΠΕΚΕΣ, αρχειοθετείται, και στη συνέχεια η γραμματεία ενημερώνει τον ΣΕΕ ή τους ΣΕΕ σχετικά με το έγγραφο που τον/τους αφορά. Αντίστοιχα, κάθε ΣΕΕ μπορεί να απευθύνει επίσημο έγγραφο προς τα σχολεία μόνο μετά τη διαμεσολάβηση της γραμματείας του ΠΕΚΕΣ. Ήδη στην βιβλιογραφία έχουν εντοπιστεί θέματα όπως η

μείωση στην αμεσότητα της επικοινωνίας, η αύξηση της πολυπλοκότητας, καθυστερήσεις και «αμηχανία» στην περίπτωση λαθών και παραλείψεων (Ατταλιώτου, 2019).

Κάθε ΣΕΕ οργανώνει και συντάσσει τον **μηνιαίο ατομικό προγραμματισμό** του έργου του, τον οποίον καταθέτει στον Οργανωτικό Συντονιστή. Στον ατομικό προγραμματισμό καταγράφονται με σαφήνεια οι δράσεις, όπως επιμορφώσεις, συναντήσεις με Διευθυντές Εκπαίδευσης ή Διευθυντές ή Προϊσταμένους σχολικών μονάδων ή άλλων δομών υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, παρουσία σε συνεδριάσεις συλλόγων διδασκόντων ή Ομάδων Σχολείων, καθώς και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των δράσεων αυτών (Υ.Α. 158733/ΓΔ4, άρθρο 3, παράγραφος 3γ). Εβδομαδιαίος, μηνιαίος ή ενδιάμεσος απολογισμός δεν προβλέπεται. Στο τέλος, μόνο, του σχολικού έτους κάθε ΣΕΕ καταθέτει **ετήσιο απολογισμό** της δράσης του στον Οργανωτικό Συντονιστή. Οι ατομικοί προγραμματισμοί αποτελούν τη βάση για τη σύνταξη του ετήσιου προγραμματισμού του ΠΕΚΕΣ.

Το έργο των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

Στην Υ.Α. 158733/ΓΔ4, το έργο των ΣΕΕ, εκτός από την ασαφή και αόριστη συμβολή τους στη διαμόρφωση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, περιλαμβάνει έναν ακόμη άξονα: την **προαγωγή των σκοπών της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη διευκόλυνση της εφαρμογής της** (ό.π. άρθρο 3, παράγραφος 1). Για την επιτέλεση του έργου τους, οι ΣΕΕ α) μελετούν τις ετήσιες εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, διατυπώνουν παρατηρήσεις και εισηγούνται βελτιώσεις, οι οποίες «*λαμβάνονται υπόψη από τις σχ. μονάδες*» (ν. 4547, άρθρο 47), β) οργανώνουν την απαραίτητη επιμορφωτική στήριξη των σχολείων, γ) επισκέπτονται σχολεία και παρέχουν την επιστημονική και συμβουλευτική υποστήριξή τους σε θέματα εκπαιδευτικής λειτουργίας και παιδαγωγικής πρακτικής, δ) μπορούν να παρίστανται, είτε μετά από πρόσκληση των σχολικών μονάδων είτε με δική τους πρωτοβουλία, σε συνεδριάσεις των Συλλόγων Διδασκόντων και ε) οργανώνουν κατά περίπτωση παρουσιάσεις δειγματικών διδασκαλιών. Επιπρόσθετα, οι ΣΕΕ μπορούν να οργανώνουν και επιμορφωτικές δράσεις προς γονείς/κηδεμόνες (ό.π. άρθρο 3). Σε σύγκριση με τους ΣΣ, οι ΣΕΕ είναι απαλλαγμένοι από την θεώρηση/έγκριση των Εβδομαδιαίων Ωρολογίων Προγραμμάτων Διδασκαλίας (ΕΩΠΔ) των δημοσίων σχολείων (για τα λίγα ιδιωτικά η αρμοδιότητα παραμένει), καθώς δεν εμπλέκονται πλέον θεσμικά (ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα ωρολόγια προγράμματα των δημοτικών εγκρίνονται από τον προϊστάμενο εκπαιδευτικών θεμάτων, σύμφωνα με το άρθρο 11 του Π.Δ. 79, ΦΕΚ 109/2017, όπως αυτό τροποποιήθηκε από το νόμο 4559/2018, ΦΕΚ 142).

Στην πράξη, τα δύο χρόνια εφαρμογής του θεσμού, οι ΣΕΕ δεν έχουν ασχοληθεί με τις εκθέσεις προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων παιδαγωγικής τους ευθύνης, καθώς τα σχολεία δεν προχώρησαν στη συμπλήρωσή τους, ούτε το σχ. έτος 2018-2029, αλλά ούτε και το σχ. έτος 2019-2020. Συγκεκριμένα,

στις 18 Ιανουαρίου 2020, μία εβδομάδα μετά τη δημοσίευση σε ΦΕΚ της Υ.Α. με τίτλο *«Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων»*, τα σχολεία και οι ΣΕΕ ενημερώθηκαν, με εγκύκλιο που υπογράφεται από τον Γενικό Γραμματέα του υπουργείου, ότι *«η εφαρμογή των διατάξεων ισχύει από την έναρξη του σχολικού έτους 2019-20»*. Η εφαρμογή των διατάξεων δεν έγινε ούτε με την έναρξη του σχ. έτους 2019-20. Αν και ο νόμος 4547 εξακολουθούσε να ισχύει, τα σχολεία δεν προχώρησαν σε εκθέσεις προγραμματισμού (η ερμηνεία του φαινομένου της μη τήρησης της νομοθεσίας δεν εμπίπτει στις προθέσεις του παρόντος άρθρου). Συνεπώς, κατά τη διάρκεια των δύο αυτών χρόνων οι ΣΕΕ ασχολούνται αποκλειστικά α) με την υποστήριξη σχολείων, εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών, αξιοποιώντας επιτόπιες επισκέψεις, συνεργασίες με άλλους ΣΕΕ, ΚΕΣΥ, Διευθυντές εκπαίδευσης, λοιπά στελέχη εκπαίδευσης, φορείς κλπ και γ) με τα καθήκοντά τους τα σχετιζόμενα με τη λειτουργία του ΠΕΚΕΣ και δ) με το επιμορφωτικό τους έργο.

Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου και Επιμόρφωση

Από τη μελέτη του θεσμικού πλαισίου προκύπτει ότι οι δυνατότητες των ΣΕΕ για σχεδιασμό και υλοποίηση επιμορφωτικού έργου είναι σχεδόν ίδιες με τις δυνατότητες που είχαν οι ΣΣ (για λόγους που σχετίζονται με την έκταση του άρθρου θα αναφερθούμε μόνο στους ΣΕΕ δημοτικής εκπαίδευσης). Οι ΣΣ ασκούσαν αυτή τους την αρμοδιότητα με βάση το ΠΔ 201 του 1998 (άρθρο 14) και στη συνέχεια με βάση το ΠΔ 79 του 2017. Και στα δύο διατάγματα ορίζεται ότι μπορούν να χρησιμοποιούν μέχρι δύο (2) εργάσιμες μέρες το χρόνο για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων *«και χωρίς να απαιτείται άδεια άλλης αρχής»*. Επιπρόσθετα, υπήρχε η δυνατότητα, πριν την έναρξη των μαθημάτων, το μήνα Σεπτέμβριο, αλλά και μετά τη λήξη τους, τον μήνα Ιούνιο, να διοργανώνονται από τους ΣΣ επιμορφωτικές δράσεις.

Μετά την κατάργηση των ΣΣ, η κυβέρνηση ψήφισε τροπολογία στο νόμο 4559/2018, με την οποία τροποποιήθηκε το άρθρο 17 του Π.Δ. 79/2017 σχετικά με τις επιμορφωτικές δράσεις των ΣΕΕ. Συγκεκριμένα ορίζεται ότι οι ΣΕΕ μπορούν να χρησιμοποιούν μέχρι δύο (2) εργάσιμες μέρες το χρόνο ανά τάξη για την πραγματοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων *«και χωρίς να απαιτείται άδεια άλλης αρχής»*. Επιπρόσθετα, υπάρχει η δυνατότητα, πριν την έναρξη των μαθημάτων, το μήνα Σεπτέμβριο, αλλά και μετά τη λήξη τους, τον μήνα Ιούνιο (μέσα στα χρονικά διαστήματα από την 1^η έως την 10^η Σεπτεμβρίου και από την 15^η έως την 21^η Ιουνίου, δηλαδή), να διοργανώνονται από τους ΣΕΕ επιμορφωτικές δράσεις.

Οι ΣΕΕ, όπως και οι ΣΣ, επεκτείνουν το επιμορφωτικό τους έργο πέρα από τα σχολεία ευθύνης τους. Συγκεκριμένα, είναι επιστημονικά επιβεβλημένο, χωρίς όμως να είναι θεσμικά υποχρεωτικό, οι ΣΕΕ να συμμετέχουν στις επιμορφωτικές δράσεις και των λοιπών ΣΕΕ, όσο μπορούν και όπου τους ζητείται, με εισηγήσεις/βιωματικά σεμινάρια κλπ, συνεισφέροντας με τις γνώσεις τους πάνω σε διδακτικά αντικείμενα στα οποία ειδικεύονται (π.χ. οι ΣΕΕ πληροφορικής, Αγγλικής, Ειδικής Αγωγής και Ενταξιακής

εκπαίδευσης κλπ). Τέλος, να επισημανθεί η υποχρέωσή τους για διοργάνωση ημερίδων κατά επιταγή του ΙΕΠ, με ασφυκτικές προθεσμίες, όπως έγινε πρόσφατα στην περίπτωση της Περιγραφικής Αξιολόγησης (ΙΕΠ, 2019). Αντίστοιχη υποχρέωση, βεβαίως, είχαν και οι ΣΣ. Εν κατακλείδι, ό,τι έκαναν οι ΣΣ στο τομέα της επιμόρφωσης κάνουν και οι ΣΕΕ. Δεν είναι τυχαίο ότι σε πρόσφατη έρευνα οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας θεωρούν βασικότερο ρόλο του ΣΕΕ τον επιμορφωτικό (Καραμητόπουλος, 2020).

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθούν τα παρακάτω: α) η πολιτεία αναθέτει μεν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στους ΣΕΕ, αλλά δεν ενδιαφέρεται να διερευνήσει ποια μπορεί να είναι τα αποτελέσματα της επιμόρφωσης στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο β) ως εκ τούτου, δεν ζητά από τους ΣΕΕ να παρακολουθούν, ούτε καν δειγματοληπτικά, την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως γίνεται αλλού (Κυπριακή Δημοκρατία, 2009), περιορίζοντας, έτσι, τη δράση τους μακριά και έξω από τις αίθουσες διδασκαλίας (βεβαίως, πουθενά δεν «απαγορεύεται», όσοι όμως υπηρετούν το ρόλο αυτό έχουν βιώσει τόσο την απροθυμία και δυσπιστία των εκπαιδευτικών, όσο και την σθεναρή αντίθεση των συνδικαλιστικών φορέων, σε σημείο που οι ΣΕΕ, όπως και οι ΣΣ παλαιότερα, για λόγους «επιβίωσης» δεν το προτείνουν καν), γ) η οργάνωση μιας υποδειγματικής διδασκαλίας προσκρούει σε πλήθος ερωτημάτων ως προς τη διαδικασία υλοποίησής της, οπότε, και σε αυτήν την περίπτωση αποφεύγεται και σπανίως «επιλέγεται» ως δράση από τους ΣΕΕ.

Συντονιστές Εκπαιδευτικού έργου και Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση έχει διαπιστωτικό, διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα (ΥΠΑΙΘΠΑ, 2012). Ο νόμος 4547 φέρνει και πάλι στο προσκήνιο την έννοια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, έννοια που συνεχίζει να διχάζει βαθιά την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Κωνσταντίνου, 2013). Το κεφάλαιο Δ του νόμου έχει τίτλο «Αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης» και περιλαμβάνει εννέα (9) άρθρα (άρθρα 37 έως και 45), κανένα από τα οποία δεν αναφέρεται στην αξιολογηση του εκπαιδευτικού της τάξης. Σε αυτήν την αποσπασματικότητα, οι ΣΕΕ θα αξιολογηθούν αλλά και θα αξιολογήσουν. Στο άρθρο 38 ορίζεται ότι αξιολογούνται από τον Οργανωτικό Συντονιστή του οικείου ΠΕΚΕΣ και από τον Περιφερειακό Δ/ντή Εκπαίδευσης, ενώ οι ίδιοι αξιολογούν τους Διευθυντές, τους Προϊσταμένους καθώς και τους υποδιευθυντές, των σχολείων ή Εργαστηριακών Κέντρων των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη. Επιπρόσθετα, στο άρθρο 40, παράγραφος 12γ, προβλέπεται ότι οι ΣΕΕ θα **βαθμολογούνται** από τους Διευθυντές και τους Προϊσταμένους (αλλά όχι από τους υποδιευθυντές) των σχολείων ή ΕΚ των οποίων έχουν την παιδαγωγική ευθύνη, ενώ οι ίδιοι θα βαθμολογούν τους Οργανωτικούς τους Συντονιστές. Η βαθμολογία θα λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση των στελεχών. Το πώς θα αξιοποιηθούν οι αξιολογήσεις δεν αναφέρεται.

Παρατηρούμε, για άλλη μία φορά, την επαναλαμβανόμενη προσπάθεια της πολιτείας, την μέχρι σήμερα απόλυτα καταδικασμένη (Κασσωτάκης, 2016, 2018, Κελεσίδης, 2019), να εισάγει την αξιολογητική διαδικασία, με αποσπασματικό τρόπο και μόνο για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι τα στελέχη τα επιφορτισμένα με το έργο της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης αναλαμβάνουν και ρόλο αξιολογητή, τον κατεξοχήν ρόλο που έφερνε σε αντιπαράθεση εκπαιδευτικούς και ΣΣ (Καφετζόπουλος, 2013, Καραμητόπουλος, 2016, 2020). Με δεδομένες τις αρνητικές αντιδράσεις των σωματείων των εκπαιδευτικών σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης, αναμένεται με πολύ ενδιαφέρον η εφαρμογή των προθέσεων του νομοθέτη.

Συμπεράσματα

Οι δύο θεσμοί, ΣΕΕ και ΣΣ, περισσότερο ομοιάζουν παρά διαφέρουν, τόσο σε επίπεδο θεσμικού λόγου, όσο και σε επίπεδο πρακτικής. Η υποστήριξη των σχολείων και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ευθύνης τους αποτελούν το κεντρικό κομμάτι του έργου τους. Εάν σε αυτό τους το έργο συνεισφέρει, και κατά πόσο, το γεγονός ότι ανήκουν στην οργανωτική δομή των ΠΕΚΕΣ μένει να αποδειχθεί στην πράξη, μέσα από έρευνες που αφορούν όλες τις κατηγορίες των ΣΕΕ (προσχολικής, ειδικής κλπ). Επιπρόσθετα, χρειάζεται να διερευνηθούν ενδελεχώς οι ανάγκες υποστήριξης των σχολείων και κατά πόσο οι ΣΕΕ ανταποκρίνονται σε αυτές. Ελπίζουμε ότι η πολιτεία δεν θα προχωρήσει σε μία ακόμη κατάργηση θεσμού, χωρίς προηγουμένως να ερευνήσει και να αξιολογήσει!

Βιβλιογραφία

- Ατταλιώτου. Κ. (2020). Ο Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Νέος Παιδαγωγός online*, τεύχος 18, σελ. 225-232. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από http://neospaidagogos.online/files/18_Teyxos_Neou_Paidagogou_Maios_2020.pdf
- Ατταλιώτου. Κ. (2019). ΠΕΚΕΣ-ΚΕΣΥ-ΚΕΑ: νέες δομές υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Στο *Πρακτικά του 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου του ΕΚΕΔΙΣΥ «Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: σχολείο και πολιτισμός», τόμος Α*, σελ. 205-214. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από <http://www.ekedisy.gr/praktika-4ou-synedrioy/>
- ΙΕΠ. (2019). *Επιμόρφωση για την Εισαγωγή της Περιγραφικής Αξιολόγησης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από http://iep.edu.gr/images/IEP/Modules/SJ_Categories_II_for_K2/Perigrafiki_Axiologisi/2019/Eggrafa_Odigies/
- Καραμητόπουλος, Θ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετάβαση από τον Σχολικό Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου:

προς μία νέα κατεύθυνση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Στο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, Τεύχος 5, σσ. 36-57. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από

https://www.researchgate.net/publication/340000225_

Καραμητόπουλος, Θ. Γ. (2016). *Οι Σχολικοί Σύμβουλοι μιλούν για τον ρόλο, το έργο τους και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: iWrite.gr.

Κασσωτάκης, Μ. Ι. (2018). *Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασσωτάκης, Μ. (2016). Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας, Στο *Πρακτικά του 1^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου της Ελληνικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης «Αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών: σύγχρονες τάσεις, διλλήματα και προοπτικές»*, σελ. 43-76. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από

<https://kakkosg.files.wordpress.com/2018/02/cf80cf81ceb1cebacf84ceb9cebaceac.pdf>

Καφετζόπουλος, Κ. (2013). Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών και Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις. Στο *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Σχολικών Συμβούλων*, Κόρινθος. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από <http://www.pess.gr/images/praktika/synedrio1/Praktika-PESS-T%201%20-%20Korinthos%20-%202013.pdf>

Κελεσιδής, Ε. (2019). Σχολικός Σύμβουλος. Από τη δόμηση στην αναδόμηση. Στο *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 'εκπ@ιδευτικός κύκλος'*, τόμος 7, τεύχος 1. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από

https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2019/teuxos1/teyxos_7_1_14.pdf

Κυπριακή Δημοκρατία, (2009), «*Πρόταση για ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών λειτουργιών*». Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 http://www.paideia.org.cy/upload/neo_shedio_axiologisi.pdf

Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από <https://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek>

Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α (2012). *Πρόταση για ένα σύστημα αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (δομών, εκπαιδευτικού υλικού, διαδικασιών και ανθρώπινου δυναμικού)*. Ανακτήθηκε στις 29/05/2020 από

http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/121112_protasi_omadas_ergasias.pdf

Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων

Αμαραντίδου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός Π.Ε.06 (Αγγλικής Γλώσσας), M.Ed., damarant@sch.gr

Περίληψη

Οι συγκρούσεις στον χώρο του σχολείου, όπως και σε κάθε οργανισμό, παίρνουν διάφορες μορφές ανάλογα με τα αίτια, την έντασή τους, τον ρόλο και τον αριθμό των εργαζομένων που εμπλέκονται. Το συγκρουσιακό φαινόμενο συνήθως αποτελείται από μια βαθμιαία κορύφωση γεγονότων που μπορεί να οδηγήσουν σε μια κατάσταση αναστάτωσης και αταξίας και ορίζεται ως το αποτέλεσμα της διαφωνίας στο ίδιο το άτομο ή μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων ή μεταξύ ομάδων (Coser, 1956). Είναι εμφανές ότι το καλό και συνεργατικό κλίμα επιδρά θετικά στην ψυχική διάθεση, στην εκτέλεση του έργου και στην ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού, η οποία είναι μεγαλύτερη μέσα σε ένα πλαίσιο συλλογικότητας. Σημαντικός είναι και ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας καθώς η επίλυση των συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα βασική για την ομαλή συνύπαρξη στη σχολική μονάδα. Η παρούσα εργασία εστιάζει στον ρόλο και στη συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας στη διαχείριση ενδοσχολικών συγκρούσεων, στις δεξιότητες διαχείρισης των διενέξεων καθώς επίσης και στη σημαντικότητα του θετικού κλίματος για την ανάπτυξη του οργανισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδοσχολικές συγκρούσεις, εκπαιδευτική ηγεσία, σχολικό κλίμα.

Εισαγωγή

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι υπεύθυνοι για την ανάπτυξη ενός θετικού συνεργατικού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν, προκειμένου να ελαχιστοποιούνται οι πιθανότητες εκδήλωσης συγκρουσιακών καταστάσεων ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, αφού επηρεάζουν αρνητικά όχι μόνο την εργασιακή τους απόδοση αλλά και την αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Ωστόσο, στα σχολεία η σύγκρουση είναι αναπόφευκτο φαινόμενο με αποτέλεσμα οι διευθυντές να αναλώνουν αρκετό χρόνο προσπαθώντας να επιλύσουν τα προβλήματα που προκύπτουν από τέτοιου είδους συγκρούσεις ή διενέξεις. Για τον λόγο αυτό, είναι καθοριστικός ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις συγκρούσεις και αυτό τους βοηθά να τις αντιμετωπίσουν εποικοδομητικά καθώς η στάση τους είναι καθοριστικής σημασίας. Μαζί με τους εκπαιδευτικούς η ηγεσία θα πρέπει να σχεδιάσει μία κοινή πορεία για την αποφυγή συγκρούσεων στη σχολική μονάδα.

Ο ρόλος της διεύθυνσης στη διαχείριση συγκρούσεων

Σε κάθε περίπτωση, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να εμπλακεί σε μια κατάσταση σύγκρουσης με τρεις διαφορετικούς τρόπους (Σαΐτης, 2002):

Ως υποκινητής της σύγκρουσης: Είναι η περίπτωση όπου ο ίδιος ο διευθυντής επιδιώκει, ως τρίτο μέρος, την εκδήλωση διαφωνιών ώστε να ξεκινήσει μια διαδικασία αλλαγής στο σχολείο. Εφαρμόζεται συνήθως σε αποκεντρωμένα συστήματα διοίκησης της

εκπαίδευσης και υπάρχει το ενδεχόμενο να ζητηθεί βοήθεια από κάποιον ειδικό για να βρεθεί μια λύση.

Ως εναγόμενος σε μια σύγκρουση: Σε αυτήν την περίπτωση ασκείται κριτική στον διευθυντή για τον τρόπο που ασκεί τη διοίκηση και την πολιτική που ακολουθεί. Ο διευθυντής μπορεί να αντιδράσει με δύο τρόπους, είτε ζητώντας τη βοήθεια της προϊστάμενης αρχής ως αρμόδιας να λάβει αποφάσεις, είτε αποφασίζοντας να εμπλακεί στη σύγκρουση αναζητώντας συμμάχους από άλλες ομάδες που τον εκτιμούν.

Ως μεσολαβητής ή διαιτητής στη σύγκρουση: Ο διευθυντής καλείται να μεσολαβήσει στις διαμάχες που ξεσπούν ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, διευκολύνοντας την επικοινωνία μεταξύ τους ή να πάρει την τελική απόφαση ως διαιτητής, αφού οι δύο πλευρές παρουσιάσουν τις απόψεις τους. Ο πιο συνηθισμένος τρόπος εμπλοκής του διευθυντή σε μια κατάσταση σύγκρουσης είναι αυτός της μεσολάβησης. Ο Mintzberg (1983) επισημαίνει ότι οι διευθυντές καλούνται συχνά να μεσολαβήσουν σε συγκρούσεις που εκδηλώνονται ανάμεσα σε συνεργάτες, όταν δεν μπορούν να βρουν λύση μεταξύ τους. Ωστόσο, πριν αναλάβει να μεσολαβήσει σε μια σύγκρουση, ο διευθυντής οφείλει να διερευνήσει τις αρνητικές συνέπειες που ενδέχεται να παρουσιαστούν από τη μεσολάβησή του και αν διαθέτει τις προσωπικές δεξιότητες για να προωθήσει τη συλλογική δράση και να διαχειριστεί τη σύγκρουση με επιτυχία.

Για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των συγκρούσεων, ο διευθυντής πρέπει να ακολουθεί μια συγκεκριμένη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τα εξής στάδια κατά τα οποία η εκπαιδευτική ηγεσία θα πρέπει (Δημητρίου, 1991):

- Να περιγράφει εμπιστευτικά στις δύο πλευρές τι είδε και γιατί τον απασχολεί αυτό που αντιλήφθηκε.
- Να ζητά από την κάθε πλευρά να αναφέρει τα θέματα που τους χωρίζουν, χωρίς να παρεμβαίνει η άλλη πλευρά.
- Να ακούει προσεκτικά τη θέση κάθε εμπλεκόμενου στο πρόβλημα.
- Να ζητά από την κάθε πλευρά να επαναλάβει τη θέση της αντίπαλης πλευράς, η οποία πρέπει και να κρίνει την ορθότητα των λεγομένων.
- Να επισημαίνει τα σημεία ομοιότητας και τονίζει την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών.
- Να ζητά από τις δύο πλευρές να υποδείξουν τη λύση του προβλήματος.
- Να συμφωνεί με τα αντίπαλα μέρη για τις ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσουν και να μεριμνήσει για μια νέα συνάντηση προκειμένου να εξετάσει την πορεία τους, εάν δεν συμφωνηθεί μια κοινή λύση.

Ο διευθυντής για να μπορέσει να ακολουθήσει την παραπάνω διαδικασία θα πρέπει να είναι σε θέση (Σαϊτης, 2002):

- Να αναγνωρίζει τις πιθανές αιτίες της σύγκρουσης και να αντιδρά εγκαίρως.
- Να αναγνωρίζει τον τύπο της σύγκρουσης.
- Να διατηρεί τη σύγκρουση στους δύο τύπους, λανθάνουσα και αντιληπτή.

- Να γνωρίζει τις διαφορές των εμπλεκομένων μερών που αποτέλεσαν την αιτία της σύγκρουσης.
- Να γνωρίζει όλες τις τεχνικές διαχείρισης των συγκρούσεων, τις συνέπειές τους καθώς και σε ποιες περιπτώσεις ενδείκνυται η εφαρμογή τους.
- Να μπορεί να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του.
- Να διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να είναι δυνατή η επίλυση της σύγκρουσης.
- Να παρακολουθεί και να κατευθύνει τη διαδικασία επίλυσης της σύγκρουσης.
- Να ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και να είναι ανοικτός σε καινοτόμες προσεγγίσεις σε θέματα που αφορούν τον σχολικό οργανισμό.

Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων στη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με έρευνες, ο διευθυντής για να μπορέσει να διαχειριστεί με επιτυχία μια σύγκρουση που θα εκδηλωθεί στη σχολική μονάδα θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, τα οποία αναλύονται παρακάτω:

Διοικητικές γνώσεις και δεξιότητες: Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρέπει αρχικά να αναγνωρίζει τις συνθήκες που προηγούνται της εκδήλωσης μιας σύγκρουσης, διότι η αποτίμηση της πραγματικής κατάστασης σε συνδυασμό με τη γνώση της αναμενόμενης συμπεριφοράς των μελών, καθορίζει την επιτυχή διαχείριση μιας πιθανής σύγκρουσης (Amason, 1996). Επίσης, θα πρέπει να γνωρίζει τις τεχνικές διεθόδευσης των συγκρούσεων αλλά και να είναι διορατικός, ώστε να είναι σε θέση να επιλέξει την κατάλληλότερη τεχνική ανάλογα με την περίπτωση. Αν και η κατάρτιση των διευθυντών σε θέματα χειρισμού συγκρουσιακών καταστάσεων θεωρείται πρωτίστης σημασίας, οι έρευνες στη χώρα μας δείχνουν ότι οι σημερινοί διευθυντές δεν έχουν επιμορφωθεί επαρκώς σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Παντοπούλου, 2010; Φασούλης, 2006).

Επικοινωνιακές δεξιότητες: Για μια επιτυχημένη επικοινωνία, απαιτούνται τρία είδη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Σταθοπούλου, 2017): α) δεξιότητες έκφρασης ή αποτελεσματική μετάδοση των μηνυμάτων, που είναι η ικανότητα μετάδοσης ενός μηνύματος με τη χρήση της φωνής, του λόγου και του σώματος, β) δεξιότητες ακρόασης ή αποτελεσματική ακοή, που είναι η ικανότητα σωστής λήψης των μηνυμάτων που μεταδίδουν άλλοι, και γ) δεξιότητες διαχείρισης της όλης διαδικασίας, που είναι η ικανότητα διαπραγμάτευσης ή και βελτίωσης μιας προβληματικής διαδικασίας. Επιτυχημένη επικοινωνία, σημαίνει επίσης, διάθεση για θετική, ανοικτή, ειλικρινή επαφή με άλλους ανθρώπους (Μπουραντάς, 2005). Η αποτελεσματική επικοινωνία είναι ένα ισχυρό προτέρημα ενός διοικητικού στελέχους, όχι μόνο για τη δημιουργία και διατήρηση θετικού σχολικού κλίματος και καλών διαπροσωπικών σχέσεων που συμβάλλουν στην πρόληψη των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα αλλά και για τη δημιουργική επίλυση των διαφορών, όταν αυτές προκύπτουν. Για τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή και των εκπαιδευτικών απαιτείται καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, προσαρμογή στις διαφορές προσωπικότητας και κουλτούρας, οριοθέτηση των

προδιαγραφών του μηνύματος και καθορισμός των συνθηκών λήψης και μετάδοσής του (Σαϊτης, 2014).

Συναισθηματική νοημοσύνη: Με τον όρο συναισθηματική νοημοσύνη εννοούμε την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τόσο τα δικά του συναισθήματα όσο και των άλλων και να τα διαχειρίζεται σωστά και αποτελεσματικά (Μπουραντάς, 2005). Ο ακρογωνιαίος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε και να αναγνωρίζουμε κάθε στιγμή τα συναισθήματα μας. Όμως η αναγνώριση δεν είναι αρκετή, με αποτέλεσμα το άτομο να πρέπει ταυτόχρονα να κυριαρχεί στα συναισθήματα του αλλά και να κατανοεί τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, δηλαδή να έχει την ικανότητα να μπαίνει στη θέση τους, να έχει ενσυναίσθηση. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι μια σημαντική δεξιότητα που πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής σχολικής μονάδας, αφού του δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να διαχειρίζεται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, αλλά και να προλαμβάνει προβλήματα πριν εξελιχθούν σε συγκρούσεις (Goleman, 2011). Ο διευθυντής που έχει την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση των εκπαιδευτικών του σχολείου και να κατανοεί τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τα κίνητρά τους, είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται το συναισθηματικό κλίμα που δημιουργείται στο σύλλογο των διδασκόντων και να το κατευθύνει προς όφελος του οργανισμού (Άνθης & Κακλαμάνης, 2006). Σύμφωνα με έρευνες, τα ηγετικά στελέχη που παρακολούθησαν προγράμματα ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης βελτίωσαν τις ικανότητές τους στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν στις σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού (George, 2000).

Επιπλέον, ο διευθυντής οφείλει να είναι δίκαιος, αμερόληπτος και να καλλιεργεί καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τα μέλη της σχολικής κοινότητας δείχνοντας ουσιαστικό ενδιαφέρον για τα προβλήματα και τις ανάγκες τους. Είναι φανερό ότι η διευθέτηση των συγκρούσεων είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί πολλές ικανότητες από την πλευρά των διοικητικών στελεχών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Collins (2003), προκειμένου να επιλυθούν οι συγκρούσεις που εκδηλώνονται στο χώρο τους σχολείου, ο διευθυντής καλείται να παίζει πολλούς και διαφορετικούς λόγους, όπως του επικοινωνιολόγου, του μεσολαβητή, του προστατευτικού που ενδιαφέρεται για τα προβλήματα των υφισταμένων του.

Συμπερασματικά, το στέλεχος της εκπαίδευσης πρέπει να επιμορφωθεί κατάλληλα, ώστε να είναι σε θέση να διαχειρίζεται τις συγκρούσεις δίκαια, διαμεσολαβητικά, αμερόληπτα και ουσιαστικά και να μετατρέπει τη σύγκρουση σε πηγή ανασύνταξης και αναζωογόνησης για τη σχολική ζωή. Στόχος, λοιπόν, της διαχείρισης συγκρούσεων είναι να λύνονται τα προβλήματα που δημιουργούνται επιφέροντας θετικές αλλαγές τόσο στα μέλη όσο και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Έννοια και σημαντικότητα του σχολικού κλίματος

Οι έννοιες του σχολικού κλίματος ή της σχολικής κουλτούρας συνδέονται άμεσα με μια σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που συνθέτουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε

σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του φυσικού, κοινωνικού και μαθησιακού περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού οργανισμού η θετική αλληλεπίδραση των οποίων με τη σειρά τους συντελεί στην αποδοτική λειτουργία της σχολικής μονάδας αφού συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αποδοχής, στη διασφάλιση διαδικασιών συμμετοχής και συνεργασίας, στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης, καθώς και στην ανάπτυξη αισθήματος ικανοποίησης και ευχαρίστησης (Σαΐτης, 2002).

Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, το σχολικό κλίμα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία και στη μάθηση και σχετίζεται με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου αλλά και με την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Σε ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα κυριαρχεί το πνεύμα της συναδελφικότητας και συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού και ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στον διευθυντή του σχολείου. Η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μιας σχολικής μονάδας θεωρούνται απαραίτητα στοιχεία για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου, εφόσον τα μέλη της μονάδας συζητούν, ανταλλάσσουν απόψεις και βρίσκουν στη συνέχεια τις καλύτερες δυνατές λύσεις. Η συνεργασία επίσης, συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών και αναδεικνύεται αναγκαία για την ανάπτυξη της συλλογικότητας στο σχολείο και την επίτευξη των στόχων του.

Βασικό παράγοντα αποτελεί βέβαια και ο διευθυντής της σχολικής οργάνωσης καθώς αποτελεί το αρμόδιο πρόσωπο το οποίο ευθύνεται για τη σωστή εφαρμογή όσων αναφέρθηκαν, ο ρόλος του οποίου θα επιχειρηθεί να προσεγγιστεί στη συνέχεια. Ένα θετικό και ευχάριστο κλίμα εργασίας επιδρά θετικά στην ψυχική διάθεση, στην εκτέλεση του έργου τους και κατ' επέκταση στην ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού, η οποία είναι μεγαλύτερη μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας, συνεργασίας και συλλογικότητας όπου όλοι μαζί προσπαθούν να επιτύχουν την εκπλήρωση των στόχων και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Αντιθέτως, ένα αρνητικό και απωθητικό κλίμα εργασίας έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα της εργασίας τους αλλά και στις επιδόσεις των μαθητών και γενικότερα στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής οργάνωσης. Με βάση αυτό το δεδομένο, λοιπόν, η δημιουργία θετικού κλίματος προάγει ολοφάνερα την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και διακρίνεται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Πασιαρδής, 2004: 169):

- Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο σε ό, τι αφορά στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και τη διδασκαλία, αφήνοντας όμως αρκετό βαθμό ελευθερίας σε κάθε εκπαιδευτικό.
- Η οργάνωση και η διοίκηση εξασφαλίζεται με μία σειρά σαφών οδηγιών και δικαίων κανονισμών που με τη συστηματική τους εφαρμογή δημιουργούνται αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας.
- Οι διευθυντές σε συνεργασία με τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη καθορίζουν αναλυτικά τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου έτσι ώστε να στηρίζονται όλοι σε έναν κοινό παρονομαστή.

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους να διδάξουν όλους τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους, μέσα και υλικά, βασιζόμενοι στην αρχή της ατομικότητας.
- Ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού προσωπικού και στο διευθυντή του σχολείου κυριαρχεί πνεύμα συναδελφικότητας και συνεργασίας με άμεσο σκοπό την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών και τη βελτίωση των προγραμμάτων της σχολικής μονάδας.
- Στις αίθουσες διδασκαλίας δημιουργείται ατμόσφαιρα συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και επικρατεί κλίμα αισιοδοξίας και υψηλών προσδοκιών.
- Η σχολική μονάδα γίνεται αποδεκτή από την ευρύτερη κοινότητα. Η αποδοχή αυτή εκφράζεται και από τη συμμετοχή του σχολείου σε πρωτοβουλίες για εκδηλώσεις ή έργα τα οποία βοηθούν τη σχολική μονάδα να γίνει πιο αποδοτική.

Σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της αποτελεσματικής επικοινωνίας και στη συμβολή θετικού κλίματος παίζει και η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, μία τεχνική που ενδεχομένως να μειώνει στο χώρο της εκπαίδευσης τις πιθανές, όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται με ομοφωνία ή με πλειοψηφία από όλους τους εμπλεκόμενους. Η δημοκρατική λήψη αποφάσεων εμπλέκει στη διαδικασία υλοποίησης των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού όλα τα μέλη του και εξασφαλίζει τη συλλογική ευθύνη. Πρόσθετα, κάνει τους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται ικανοποιημένοι και ενθουσιασμένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον καθώς αποκτούν την αίσθηση πως συμβάλλουν στην επιτυχία των στόχων του σχολείου (Κωνσταντίνου, 2005). Παρά τα θετικά της σημεία, αξίζει να σημειωθεί ότι η δημοκρατική λήψη αποφάσεων ενέχει τον κίνδυνο αυτές να λαμβάνονται με καθυστέρηση και μέσω αντιπαραθέσεων (Everard & Morris, 1999). Επιπλέον, στο περιβάλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών προτείνεται ως ενδεικνυόμενη πρόταση και ο τρόπος λήψης απόφασης με την επίδραση της συμβουλευτικής. Οι εκπαιδευτικοί καταθέτουν τις ιδέες και τις απόψεις τους, τις οποίες το στέλεχος εκπαίδευσης πιθανόν να μην είχε προβλέψει και συμβάλλουν στο να σχηματιστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα από διάφορες οπτικές γωνίες πριν το στέλεχος εκπαίδευσης πάρει την τελική απόφαση. Η τεχνική αυτή θεωρείται όμοια με τη δημοκρατική και εδραιώνει την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι συμμετέχουν ενεργά στη λήψη των αποφάσεων.

Η συνύπαρξη όλων των παραπάνω στοιχείων βοηθά στην οργάνωση και στην αποτελεσματικότητα κάθε σχολικής μονάδας και στην επίτευξη ενός ευχάριστου και άνετου σχολικού κλίματος, αφού οι παράγοντες της επικοινωνίας, της συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μίας σχολικής μονάδας και της οργάνωσης του σχολείου θεωρούνται σημαντικοί για τη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος. Ειδικότερα, η επικοινωνία στον σχολικό χώρο αποτελεί ένα από τα ζωτικά γνωρίσματα του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος και πραγματοποιείται παντού στη σχολική μονάδα και με ποικίλους τρόπους (Hoy & Miskel, 2005). Ο διευθυντής του σχολείου χαρακτηρίζεται από πολλούς ως το βασικότερο και το κυριότερο συστατικό μέρος του σχολικού οργανισμού για την υλοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στην σχολική μονάδα. Φροντίζει να επικοινωνεί με σαφή τρόπο με όλα τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της

σχολικής μονάδας κάνοντας γνωστά τα αναμενόμενα αποτελέσματα της εργασίας όλων των σχολικών τάξεων και επιδιώκοντας συγχρόνως να γίνουν όλα αυτά αποδεκτά από όλους όσους εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου.

Συμπέρασμα

Εν κατακλείδι, γίνεται φανερό ότι η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις. Η συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι αναγκαία για την επίτευξη της συλλογικότητας στο σχολείο και την επίτευξη των στόχων του. Ιδιαίτερης σημασίας είναι η ικανότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας να διαχειρίζεται εκκολαπτόμενες διενέξεις και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά υπάρχουσες συγκρούσεις. Άλλωστε, η επίτευξη των σκοπών και των στόχων ενός αποτελεσματικού σχολείου περιλαμβάνεται στα προγράμματα του σχολείου, στις επίπονες προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού και γενικά στο όραμα του διευθυντή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Amason, A. C. (1996). Distinguishing the Effects of Functional and Dysfunctional Conflict on Strategic Decision Making: Resolving a Paradox for Top Management Teams. *The Academy of Management Journal*, 39, 123-148.
- Collins, W. (2003). *The Oxford Handbook of Close Relationships*. Oxford University Press.
- Coser, L. (1956). *The Functions of Social Conflict*. New York: The Free Press.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (Μετάφραση Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- George, J. (2000). *Emotions and Leadership: The role of Emotional Intelligence*. SAGE Journals.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Εκδότης: Πεδίο.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2005). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: Mc Graw-Hill.
- Mintzberg, H. (1983). *Power in and around Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ανθης, Χ. & Κακλαμάνης, Θ. (2006). Κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. Πρακτικά 1ου συνεδρίου. 12-14 Μαΐου, σ. 1-9.

- Δημητρίου, Λ. (1991). Η ηθική διάσταση στην άσκηση καθηκόντων του δημοκρατικού διευθυντή σχολικής μονάδας. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 7, 87-101.
- Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). Ηγεσία, ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Παντοπούλου, Δ. (2010). Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο των συγκρούσεων μεταξύ τους στο σχολικό περιβάλλον. Η περίπτωση του νομού Αττικής. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σαϊτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη. Αυτοέκδοση.
- Σαϊτης, Χ. (2014). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων (Β' έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σταθοπούλου, Π. (2017). Η σημασία της επικοινωνίας ως παράγοντας πρόληψης οργανωσιακών συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο. Διπλωματική εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Φασούλης, Κ. (2006). Η δημιουργική διαλεκτική ως μέσο αντιμετώπισης και διευθέτησης του συγκρουσιακού φαινομένου στο σχολικό περιβάλλον. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα "Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη". Αθήνα: 13-14 Μαΐου.

Παρακίνηση Εκπαιδευτικών: Πέντε Διευθυντές συνομιλούν

Γκούμα Όλγα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01-Π.Ε.78, M.Sc., olgouma@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση, μέσα από ποιοτική έρευνα, των απόψεων πέντε διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καβάλας αναφορικά με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, την υποκίνηση, και την παρεπόμενη αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα έλαβε χώρα στο πλαίσιο επιμορφωτικού σεμιναρίου που διοργανώθηκε από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΔΔΑ) και αφορούσε στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η έρευνα μας επικεντρώθηκε στο πώς οι διευθυντές που μας παραχώρησαν τις συνεντεύξεις αντιλαμβάνονται την έννοια της παρακίνησης, πόσο την ταυτίζουν με το στυλ Ηγεσίας που εφαρμόζουν, κατά πόσο οι ίδιοι παρακινούν το προσωπικό που βρίσκεται στην ευθύνη τους, ποια κίνητρα παρακίνησης αξιοποιούν, και ποιες τεχνικές υποκίνησης εφαρμόζουν.

Λέξεις-Κλειδιά: Παρακίνηση, κίνητρα, σχολική Ηγεσία.

Εισαγωγή

Η παρακίνηση αποτελεί μια από τις βασικότερες πτυχές της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Ορίζεται ως εκείνη η συναισθηματική κατάσταση η οποία κινεί ή παρακινεί ένα άτομο να ενεργήσει με ένα συγκεκριμένο τρόπο (Κουφίδου, 2001) και συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της αποτελεσματικότητας (Χατζηπαντελή, 1999). Στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων η παρακίνηση κρίνεται απαραίτητη γιατί συνδέεται άμεσα με την βελτιστοποίηση της απόδοσής της, ενώ η αποφυγή της φέρνει αντιστρόφως ανάλογα αποτελέσματα (Everard και Morris, 1999). Συνεπώς, ο ρόλος του διευθυντή καθίσταται κομβικός αφού οι δικές του ενέργειες είναι αυτές που θα εμψυχήσουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για αποδοτικότερη συμπεριφορά, ικανοποιώντας παράλληλα τις ανάγκες τους.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αναζήτηση, καταγραφή και προβολή των απόψεων και δράσεων διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Καβάλας σχετικά με την παρακίνηση του προσωπικού ευθύνης τους. Σ' αυτό το πλαίσιο διερευνήθηκε πώς αυτοί αντιλαμβάνονται την έννοια της παρακίνησης, πόσο την ταυτίζουν με το στυλ Ηγεσίας που εφαρμόζουν, κατά πόσο οι ίδιοι παρακινούν τους εκπαιδευτικούς ευθύνης τους, ποια κίνητρα παρακίνησης αξιοποιούν και ποιες τεχνικές εφαρμόζουν. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν: ο εντοπισμός των σημείων σύγκλισης στις δράσεις και στις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα διευθυντών, η καταγραφή προτάσεων για την αξιοποίηση των κινήτρων παρακίνησης που συντελούν στην αύξηση της απόδοσης και η προβολή πιθανών

καινοτομιών μέσα από τους τρόπους και τις τεχνικές παρακίνησης εκπαιδευτικών που εφαρμόζαν. Επιπλέον στόχος ήταν η ανάδειξη θεμάτων και πρακτικών, που θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποτελέσουν αντικείμενο της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας μας, αναφορικά με την θέσπιση ενός συστήματος παροχής κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με απώτερο στόχο την ενίσχυση και αύξηση της αποτελεσματικότητας τους και την παρεπόμενη απόδοση των σχολικών μονάδων.

Μεθοδολογία

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν: Πώς αντιλαμβάνονται και ορίζουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων την παρακίνηση; Σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένοι για τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού των μονάδων τους και κατά πόσο προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν; Ποιά είναι, κατά τη γνώμη τους, τα αίτια της χαμηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών; Πόσο παρακινητικοί πιστεύουν ότι είναι οι ίδιοι και ποιες πηγές κινήτρων αξιοποιούν για να υποκινήσουν το προσωπικό τους; Ποιούς συγκεκριμένους τρόπους παρακίνησης του προσωπικού ευθύνης τους εφαρμόζουν, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες και τους περιορισμούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος; Πώς συνδέεται, τελικά, η παρακίνηση με το στυλ Ηγεσίας που υιοθετούν;

Τα ευρήματα, στα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, θα μας βοηθούσαν στη συνέχεια να προσδιορίσουμε τον υποκινητικό ρόλο που έχει ο Ηγέτης της σχολικής μονάδας. Στο σχεδιασμό της έρευνας, και για την καλύτερη εξυπηρέτηση του ερευνητικού μας στόχου, επιλέξαμε τη μεθοδολογική προσέγγιση που θα ακολουθούσαμε, τους συμμετέχοντες, το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, τη μέθοδο και το εργαλείο άντλησης των ερμηνευτικών μας δεδομένων, καθώς και τον τρόπο ανάλυσής τους.

Με βάση τα κριτήρια και τους τρόπους ταξινόμησης του ερευνητικού σχεδιασμού που προτείνονται από τον Παρασκευόπουλο (1993α), η προσέγγιση που επιλέξαμε προσπαθήσαμε να είναι: *Ποιοτική*, αναφορικά με το είδος των εμπειρικών δεδομένων που συλλέξαμε καθώς στηρίχθηκε στον λόγο των συμμετεχόντων και στην εμβάθυνση του και όχι στην ποσοτικοποίηση ή την στατιστική επεξεργασία του. *Δειγματοληπτική*, με βάση τον αριθμό των Διευθυντών που συμμετείχαν, καθώς εστιάσαμε σε δείγμα του πληθυσμού που κατέχει θέση ευθύνης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Εθνογραφική*, καθώς επιλέχθηκαν για την έρευνα άτομα που παρουσίαζαν κοινά χαρακτηριστικά, ήταν δηλαδή όλοι Διευθυντές σχολικών μονάδων (Bell, 1997; Creswell, 2012). *Εφαρμοσμένη*, γιατί πέρα από την καταγραφή των απόψεων σχετικά με την έννοια της Παρακίνησης, μας ενδιέφερε η ανάδειξη καλών πρακτικών που θα μπορούσαν μετά την γνωστοποίησή τους να αποτελέσουν πιθανή βάση για την χάραξη μιας ενιαίας κεντρικά σχεδιασμένης πολιτικής κινήτρων για τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς τον πληθυσμό-στόχο, κινηθήκαμε με γνώμονα την αντίληψη πως η ευθύνη για την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και η παρεπόμενη διασφάλιση της

αποτελεσματικότητάς τους βαραίνει κατά κύριο λόγο τους άμεσους προϊσταμένους τους. Οι Διευθυντές, συνεπώς, των σχολικών μονάδων αποτελούν τον πληθυσμό “στόχο” της έρευνας μας (Creswell,2011;Φίλιας,2005). Στο στενό πλαίσιο του παρόντος ερευνητικού σχεδιασμού ο πληθυσμός “στόχος” περιορίστηκε σε πέντε Διευθυντές που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση νομού Καβάλας, σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, γεγονός που καθιστούσε τις συνεντεύξεις τους άκρως ενδιαφέρουσες. Το δείγμα της έρευνας, σύμφωνα με τους Creswell (2011) και Robson (2010) ήταν ομοιογενές, γιατί επιλέχθηκαν άτομα με κοινά χαρακτηριστικά. Τέλος, επιχειρήθηκε να υπάρχουν αντιπρόσωποι διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, φύλου και ειδικοτήτων, από διαφορετικούς τύπους σχολείων, τόσο της πόλης όσο και της επαρχίας.

Η διεξαγόμενη έρευνα περιορίστηκε στον νομό Καβάλας, τόπο εργασίας και διαμονής της ερευνήτριας, στο χρονικό διάστημα 13-27 Απριλίου 2020. Η πρώτη επαφή με τους Διευθυντές και η συνέντευξη που ακολούθησε πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεφώνου και Skype, εξαιτίας των ιδιαίτερων συνθηκών που η πανδημία διαμόρφωσε. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία στηρίζονταν σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που λειτούργησαν ως οδηγός προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Επιλέχθηκε γιατί έδινε τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και εμβάθυνσης σε θέματα που στην πορεία της συνέντευξης προέκυπταν (Παρασκευόπουλος 1993β, 129;Robson 2010, 321). Για τις ανάγκες της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα μετατράπηκαν σε επιμέρους ερωτήσεις(Bell,1997;Cohen και Manion(2000);Παρασκευόπουλος 1993β,129;Robson 2010,32;Φίλιας, 2005) οι οποίες ήταν σύμφωνες με τις αρχές της δεοντολογίας, προήγαγαν την επικοινωνία, ήταν ανοικτές και ευέλικτες για να επιτρέψουν τη συνέντευξη να προχωρήσει σε βάθος και σχετικές με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων.

Πριν από την έναρξη της συνέντευξης η ερευνήτρια ενημέρωσε αναλυτικά τον κάθε διευθυντή για τον σκοπό της συνέντευξης, τον ρόλο του σ’ αυτή, τους ενδεχόμενους κινδύνους και τα προσδοκώμενα οφέλη, την μεθοδολογία που θα ακολουθούνταν, καθώς και τον τρόπο διαφύλαξης της ανωνυμίας και των προσωπικών τους δεδομένων. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων που ακολούθησε έγινε με τη μέθοδο ανάλυσης του περιεχομένου με την οποία επιχειρήθηκε η απόδοση νοήματος στα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν.

Ανάλυση αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Η κωδικοποίηση των ευρημάτων που προέκυψαν, έπειτα από την επεξεργασία των συνεντεύξεων, μας οδηγεί στην διατύπωση συμπερασμάτων ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε. Κοινός τόπος, καταρχήν, όλων ήταν πως η παρακίνηση αποτελεί ζήτημα κεφαλαιώδους σημασίας για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, δεν έχει περιβληθεί όμως από το κατάλληλο υποστηρικτικό νομικό ή θεσμικό πλαίσιο. Στον τρόπο που οι διευθυντές την ορίζουν

και την αντιλαμβάνονται διαφάνηκαν δυο τάσεις. Η πρώτη συνέδεε την παρακίνηση με το όραμα και την συνεπαγόμενη αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα μ' αυτήν, η παρακίνηση οριοθετείται ως (Δ4) : *“...το να θέτεις σε κίνηση τις πνευματικές και ψυχικές δυνάμεις των συνεργατών σου -με τη στενή και ευρύτερη έννοια-, ώστε να υπηρετηθούν οι στόχοι του Οργανισμού...”*. Η δεύτερη τάση συνέδεε την παρακίνηση με το καλό σχολικό κλίμα, (Δ3): *“...η παρακίνηση προκύπτει μέσα από τις καλές συνθήκες εργασίας, τη δημιουργία καλού κλίματος, τη διευθέτηση συγκρούσεων με δίκαιο τρόπο και την προώθηση αλληλοσεβασμού και κατανόησης”*.

Στα αίτια της χαμηλής απόδοσης των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με την οπτική των διευθυντών, καταγράφονται: Οι δυσκολίες, καταρχήν, που πηγάζουν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Εδώ εντάσσονται η νοοτροπία κυρίως όσων είναι κοντά στη σύνταξη και είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στις καινοτομίες, η λειτουργία πολλών υπό το πρίσμα της κουλτούρας του “τόσο...όσο” και η πρόφαση της ελλιπούς επιμόρφωσης, την οποία αρκετοί προφασίζονται ενόψει της ανάληψης δράσεων.

Ακολουθεί το αξιακό πλέγμα και οι αντιλήψεις που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σε σχέση κυρίως με τις αμοιβές τους, (Δ5) : *“...οι αποδοχές (των εκπαιδευτικών) είναι των πιο κακοπληρωμένων υπαλλήλων του Δημοσίου, μετά το Υπουργείο Πολιτισμού, δείγμα της έμφασης που δίνει το Κράτος μας στα πιο «ασήμαντα» πράγματα: παιδεία-πολιτισμός”*. Εδώ εντάσσουν και την έλλειψη θεσμοθετημένων κινήτρων και αμοιβών για την επιβράβευση των πρόθυμων εκπαιδευτικών, που θα μπορούσαν ενδεχομένως να προβλεφθούν αν συνδέονταν με την αξιολόγηση, αλλά σε βάθος χρόνου.

Έπεται το πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων, (Δ5) : *“...Είναι πολλοί οι περιορισμοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Από την άλλη προσωπικά δεν προκρίνω το αγγλοσαξωνικό σύστημα της αυτονομίας, γιατί προϋποθέτει διάλυση των εργασιακών σχέσεων όπως τις ξέρουμε: αυτονομία σημαίνει συμβόλαιο με τους εκπαιδευτικούς, πρόσληψη από τον Δήμο και συνεχή αξιολόγηση από τον Διευθυντή. Δεν είμαστε έτοιμοι για κάτι τέτοιο, ούτε χρειάζεται να είμαστε ποτέ, όταν ακόμα και στο Ηνωμένο βασίλειο αυτό το, θατσερικής έμπνευσης, σύστημα επικρίνεται και δεν μπορεί καν να εφαρμοστεί πια γιατί είναι ελάχιστοι αυτοί που θέλουν να εισέλθουν ως εργαζόμενοι στην Εκπαίδευση! Προκρίνω τη χαλάρωση της κεντρικής εποπτείας στην Ελλάδα και την εξασφάλιση μεγαλύτερων οικονομικών δυνατοτήτων στη σχολική μονάδα, χωρίς ταμπό για την ιδιωτική πρωτοβουλία.”*.

Από τα αίτια δεν θα μπορούσε να απουσιάζει το κακό σχολικό κλίμα και οι προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις, (Δ5) : *“...Υπάρχουν εντάσεις. Παρότι δεν είμαι των Μέσων Όρων, φαίνεται ότι κάποιοι εργαζόμενοι δεν μπορούν να ενταχθούν ικανοποιητικά στο περιβάλλον τους και έτσι λαμβάνουν ικανοποίηση από αυτό μόνο εν μέρει”*.

Ο κατάλογος των αιτιών κλείνει με την ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, (Δ1): *“...ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός-ειδικά τα τελευταία χρόνια που οι σχολικές επιτροπές*

μας εξοπλίζουν με δυσκολία- είναι ανασταλτικός παράγοντας για την βέλτιστη λειτουργία μιας σχολικής Μονάδας. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τα εφόδια ή είναι δυσαρεστημένοι, η Διοίκηση δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο ύψος των στόχων που έχει θέσει”.

Τα κίνητρα παρώθησης των εκπαιδευτικών επιμερίζονται, αντίστροφα τώρα, σε κίνητρα που σχετίζονται με τις αξίες, την επιμόρφωση, το καλό σχολικό κλίμα, το περιβάλλον και τις συνθήκες εργασίας τους. Αυτά προσδιορίζουν και τις τεχνικές που θα αναπτυχθούν. Εδώ σημειώνονται:

Η ύπαρξη, καταρχήν, της κατάλληλης υποδομής και η υιοθέτηση της καινοτομίας, (Δ2): “...Στο σχολείο μας λειτουργούν διαδραστικοί πίνακες, προτζέκτορες, αξιοποιούνται σύγχρονα λογισμικά, εκπονούνται εκπαιδευτικά προγράμματα και υλοποιούνται δράσεις περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης π.χ. δημιουργία λαχανόκηπου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν εφαρμόζοντας εκπαιδευτικές μεθόδους που βασίζονται στην ανακαλυπτική μάθηση μέσω βιωματικών εργαστηρίων ή παιχνίδι ρόλων...”.

Ιδιαίτερη θέση κατέχει η αξιοποίηση της τεχνικής του επαίνου και της επιβράβευσης, (Δ2) : “...Σίγουρα οι ηθικές ανταμοιβές από ένα απλό «Μπράβο» ή «Έκανες πολύ καλή δουλειά» ή η επιβράβευση σε οποιαδήποτε μορφή, είναι μοχλός ανάπτυξης και αποδοτικότητας κι οδηγεί σε αगाστή συνεργασία τέτοια που βοηθά στην υλοποίηση κάθε στόχου...”.

(Δ3): “... δεν είναι μόνο η υλική, η υλιστική διάσταση της ικανοποίησης, βαρύτερη θέση κατέχει η ψυχική ικανοποίηση από την τέλεση του λειτουργήματος, καθότι είναι λειτουργήμα δεν είναι απλή εργασία...”.

Δίνεται, επίσης, βαρύτητα στην καλλιέργεια του καλού σχολικού κλίματος, (Δ3): “... Το σχολικό κλίμα, για ένα τρίτο που εισέρχεται στο σχολείο φαίνεται αμέσως, το βλέπει στη συμπεριφορά των μαθητών, στην καθαριότητα του χώρου, στα πρόσωπα των εκπαιδευτικών, στην υποδοχή και στο ύφος του Διευθυντή. Το καλό σχολικό κλίμα φαίνεται καθημερινά, αλλά και σε περιόδους κρίσης. Είναι αυτό που διατηρεί τη συνοχή της μεγάλης Ομάδας. Δεν υπάρχει αποτελεσματικότητα χωρίς συνεργατικότητα, δηλαδή χωρίς καλό σχολικό κλίμα...”. Το καλό κλίμα είναι αποτέλεσμα συνεργασίας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών που λειτουργούν σε ομάδες (Δ5): “...τον τόνο και το Όραμα, θα λέγαμε, το δίνει αυτός (ο Διευθυντής). Ποιος το υλοποιεί; Οι Ομάδες που καταρτίστηκαν. Επομένως, όλη η προσοχή πρέπει να δοθεί σε αυτές, γιατί μόνο έτσι λειτουργεί ένας Οργανισμός, με Ομάδες. Κι αυτές είναι ένα πολύ καλό σχολείο συνεργατικότητας, αμοιβαιότητας, υπευθυνότητας, ανάδειξης ικανοτήτων (και ηγετικών), αλληλοκατανόησης και αποτελεσματικότητας, που προωθούν το καλό κλίμα του σχολείου”.

Η μέριμνα για την επιμόρφωση, την εξέλιξη και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε

θέματα που άπτονται στις σχολικής ζωής, αποτελεί ένα ακόμη πολύ σημαντικό κίνητρο, (Δ1) : *“...η επιμόρφωση πρέπει να είναι συνεχής, τακτή, οι εκπαιδευτικοί είναι επιστήμονες και όπως κάθε επιστήμη δεν είναι στάσιμη, προοδεύει”*. (Δ3): *“...Επειδή έχουμε να κάνουμε με νεότερες γενιές θα πρέπει να ακολουθούμε τις απαιτήσεις τους σε ότι αφορά στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Γι’ αυτό θεωρώ ότι η συχνή επιμόρφωση είναι επιτακτική...”*.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται, επίσης, στην αποδοχή από την τοπική κοινωνία, (Δ2): *“...όταν το κύτταρο είναι υγιές και επιτυγχάνει τους στόχους του μοιραία έρχεται η αναγνώριση του έργου από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων καθώς και την αποδοχή αναγνώριση από την τοπική κοινωνία. Οι σχέσεις Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων - της τοπικής κοινωνίας είναι αμφίδρομες και αλληλεπιδρούν με τη σχολική μονάδα...”*.

Κομβικό σημείο της παρακίνησης αποτελεί, τέλος, η υψηλή ή μη παρακινητική συμπεριφορά ενός διευθυντή. Αυτή δεν απορρέει μόνον από τον χαρακτήρα ή την προσωπικότητά του, αλλά αποτελεί συνισταμένη του οράματος για την σχολική μονάδα που διοικεί και του στυλ Ηγεσίας που υιοθετεί, (Δ5): *“...Στις μέρες μας το αυταρχικό ή το πειστικό μοντέλο υπάρχει. Πολύ συχνά η ηγεσία καλύπτει τις ανεπάρκειές της μέσα από την προώθηση μιας ηγετικής στενής ομάδας ή με τη επίκληση της φράσης «εγώ είμαι ο Διευθυντής». Το δημοκρατικό μοντέλο της ανοιχτής πόρτας, αλλά με γνώση των ορίων, είναι κατά τη γνώμη μου το δέον...”*.

Ως προς το ρόλο τους στην παρακίνηση καταγράφηκαν δύο τάσεις: Άλλοι Διευθυντές υιοθετούν περισσότερο ενεργητική στάση και παρακινούν τους εκπαιδευτικούς αναφέροντας συγκεκριμένα παραδείγματα της προσωπικής παρακινητικής συμπεριφοράς τους, (Δ2) : *“...Σε συναδέλφισσα εκπαιδευτικό, πρωτοδιόριστη, που είχε γνώσεις δεν είχε όμως αυτοπεποίθηση προσπάθησα όχι μόνο να την ενημερώσω αλλά έλυνα κάθε απορία της βήμα-βήμα, ήμουν δίπλα της και την επιβράβευα σε κάθε της κίνηση. Αυτό είχε ως συνέπεια να ενθαρρυνθεί και να παρακινηθεί στην βελτίωση της απόδοσής της...”*. Άλλοι λειτουργούν περισσότερο συνεργατικά, στηρίζοντας δράσεις και πρωτοβουλίες που συναποφασίστηκαν, (Δ1): *“...Το επιτελείο μου το αποκαλώ και προσφωνώ συνεργάτες. Κάθε έργο απαιτεί συνέργεια. Άλλωστε η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συμμερίζονται την ευθύνη των πράξεων τους...”*. Στο προφίλ του παρακινητικού Διευθυντή, τέλος, σημειώνουν πως θα πρέπει, (Δ2): *“... να έχει όραμα, να είναι δίκαιος, ευφυής, διαλεκτικός, εχέμυθος να έχει πειθώ, να είναι επικοινωνιακός, να διαθέτει γνωστικές διοικητικές ικανότητες, αποφασιστικός, ικανότητα διαχείρισης κρίσεων...”*. Επιπλέον, να διακρίνεται από, (Δ4): *“...Δημοκρατική συμπεριφορά, δικαιοσύνη, διαφάνεια, ενδιαφέρον, επάρκεια, διαλλακτικότητα, αποφασιστικότητα, πρωτοβουλία, συντονισμό, καθαρό πρόσωπο, ευθύτητα (και όχι υποκρισία) και πολλά άλλα...”*.

Εν κατακλείδι, τα ερευνητικά για τα κίνητρα και την υποκίνηση ευρήματα μας δεν μπορούν ουδόλως να γενικευθούν ή να πάρουν καθολικό χαρακτήρα, ευελπιστούμε όμως πως θα συμβάλλουν στην γενικότερη διερεύνηση αυτού του τόσο κεφαλαιώδους

για την εκπαίδευση θέματος.

Προτάσεις

Οι προτάσεις μας αναφορικά με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών που επανδρώνουν τις σχολικές μονάδες και τον κομβικό ρόλο του διευθυντή, είναι: Μελλοντικές έρευνες που θα αφορούν στην παρακίνηση προσωπικού είναι χρήσιμο να υλοποιηθούν σε πανελλαδική εμβέλεια και να συμπεριλάβουν την διερεύνηση των απόψεων και των εκπαιδευτικών, προκειμένου τα συμπεράσματα τους να είναι γενικευμένα, ασφαλή και αξιόπιστα. Κριτήρια επιλογής του δείγματος μπορούν να αποτελέσουν το φύλο, η προϋπηρεσία, τα ακαδημαϊκά προσόντα και η σχέση εργασίας (μόνιμοι ή αναπληρωτές εκπαιδευτικοί). Καλές πρακτικές παρακίνησης θα πρέπει να αναδεικνύονται, να δημοσιοποιούνται και να γνωστοποιούνται στο Υπουργείο Παιδείας προκειμένου να τύχουν ευρύτερης αξιοποίησης και να οδηγήσουν ενδεχομένως στην θέσπιση μέτρων. Ενδιαφέρουσα θα ήταν η διεξαγωγή ερευνών για την εφαρμογή προτεινόμενων καλών πρακτικών και η σύγκριση των αποτελεσμάτων που αυτές θα επέφεραν, προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητά τους.

Οι νέοι διευθυντές, επίσης, πριν την ανάληψη της θέσης ευθύνης τους θα πρέπει να παρακολουθούν σεμινάρια εισαγωγικής επιμόρφωσης που θα εστιάζουν σε θέματα Διαχείρισης και Διοίκησης ανθρώπινου Δυναμικού και στις τεχνικές παρακίνησής του. Οι εν ενεργεία διευθυντές προτείνεται να παρακολουθούν προγράμματα περιοδικής επιμόρφωσης τα οποία θα επικαιροποιούν τις γνώσεις και θα εμπλουτίζουν τις τεχνικές τους, ενώ σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς που έχουν στην ευθύνη τους θα μπορούν να συμμετέχουν σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης πάνω στο θέμα. Προτείνεται να προηγείται η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών τους με την αξιοποίηση των ανάλογων εργαλείων. Η εσωτερική αμοιβή των εκπαιδευτικών, όπως είναι ο έπαινος ή η επιβράβευση, θα πρέπει να είναι άμεση, σαφής και ξεκάθαρη. Η εξωτερική αμοιβή αποτελεί ευθύνη της πολιτείας και είναι συνισταμένη πολλών παραγόντων ανάμεσα στους οποίους συγκαταλέγονται η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και η οικονομική συγκυρία.

Τέλος, θα πρέπει το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα να απαλλαγεί από τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα και να προσανατολιστεί σε μια διοίκηση που θα παρέχει ουσιαστικές ελευθερίες στον Διευθυντή, κατανέμοντας την ευθύνη στα διάφορα επίπεδα της εκπαίδευσης, με τελικό στόχο την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, την αύξηση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητάς τους. Ευελπιστούμε, κλείνοντας, πως η παρούσα εργασία θα συμβάλλει, πέρα από την κατάθεση των ερευνητικών της δεδομένων, στην γενικότερη επιστημονική διερεύνηση ενός τόσο σημαντικού για την εκπαίδευση θέματος, όπως είναι αυτό της παρακίνησης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων.

Αναφορές

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες* (μτφ. Α.-Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg. [Τίτλος πρωτοτύπου: *Doing Your Research Project*, 1993, Buckingham: Open University Press].
- Cohen, L. & Manion, L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου&Μ.Φίλιοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο. [Τίτλος πρωτοτύπου: *Research Methods of Education*, 4th ed., 1994, London & New York: Routledge].
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση, Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th Ed.). Boston: Pearson.
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίικζας, επιμ. Αθανασούλα-Ρέππα). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η έκδ. μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg. [Τίτλος πρωτοτύπου: *Real World Research*, 2d ed. 2002, Oxford: Blackwell Publishing, Ltd.].
- Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, Η πρόκληση του 21ου αιώνα στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Ιδίου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993β). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Ιδίου
- Φίλιας, Β. (2005). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών* (2η έκδ). Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σχεδιασμός – προγραμματισμός στην Εκπαίδευση

Ζαβιτσανάκης Παναγιώτης

Εκπ/κός Π.Ε.02-Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», agnosto3@gmail.gr

Σταθάτος Γεώργιος

Εκπ/κός Π.Ε.11-Μ.Σ. «Διοίκηση Εκπαίδευσης», giorgiostath@yahoo.com

Περίληψη

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός είναι η βασικότερη λειτουργία της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και είναι ζωτικής σημασίας για την ομαλή λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας. Αναφέρεται στο μέλλον και η ευθύνη της διοίκησης είναι να προετοιμάσει τον οργανισμό, δημόσιο ή ιδιωτικό, για μελλοντικές δραστηριότητες. Με τη βοήθεια του προγραμματισμού καλύπτεται η απόσταση μεταξύ του σημείου στο οποίο βρίσκεται ο εκπαιδευτικός οργανισμός και εκείνου που προτίθεται να φτάσει μεσομακροπρόθεσμα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναπτύξει τα επιχειρήματα για την αναγκαιότητα του προγραμματισμού στην αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς επίσης και να επισημανθούν τυχόν διαφοροποιήσεις στην λειτουργία του προγραμματισμού μεταξύ μιας δημοσίας και μιας ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας. Οι δράσεις που αφορούν τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών όπως η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και γονέων, η ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου με τους γονείς, η οργάνωση εκδηλώσεων και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων καθώς και η καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για ειρηνική επίλυση προβλημάτων, παρουσιάζονται στο τρίτο μέρος της εργασίας και αποτελούν παράδειγμα λειτουργικού προγραμματισμού. Παρατηρείται ότι ο λειτουργικός προγραμματισμός εφαρμόζεται τόσο στη δημόσια όσο και στην ιδιωτική εκπαίδευση. Μέσω αυτού είναι εφικτό να βελτιώνονται οι αδυναμίες, ενισχύονται οι σωστές διοικητικές πρακτικές στα σχολεία και το εκπαιδευτικό έργο οδηγείται σε ποιοτική αναβάθμιση.

Λέξεις-Κλειδιά: διοίκηση-διαχείριση, λειτουργικός προγραμματισμός, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονοι οργανισμοί για να αποφύγουν τους κινδύνους που εγκυμονεί η παγκοσμιοποίηση της ανταγωνιστικότητας, έχουν ανάγκη από ένα συνεχή και συστηματικό προγραμματισμό. (Σαϊτή, Α.&Σαϊτής, Χ. 2012:90). Όσον αφορά την εκπαίδευση τα σχολεία αποτελούν κομμάτι ενός συστήματος που επηρεάζεται τόσο από τους παράγοντες εντός του, όσο και από το ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι (Σαϊτή Α. & Σαϊτής Χ, 2012). Η προσπάθεια για βελτιστοποίηση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, οδήγησε στην ένταξη του προγραμματισμού στους εκπαιδευτικούς φορείς. Αυτός είναι η πρωταρχική λειτουργία της διεύθυνσης η οποία καλύπτει το χάσμα μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και του σημείου στο οποίο θέλουμε να φτάσουμε (Σαϊτής Χ., 1992: 32).

Αν και ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου είναι καθορισμένος λεπτομερώς από τις αρχές της εκπαίδευσης υπάρχουν κάποια περιθώρια αυτοκαθορισμού και ευελιξίας

προγραμματισμού. Ως τέτοιος νοείται το σύνολο διαδικασιών, που οδηγούν σε βελτίωση του σχολείου σε πολλά επίπεδα. Μια ορθολογική διοίκηση ασχολείται με την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο των πόρων, ανθρώπινων, οικονομικών και υλικοτεχνικών που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε το προϊόν της γνώσης να είναι αποτελεσματικό (Πασιαρδής, 2004).

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η αναγκαιότητα του προγραμματισμού στην αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αναλύονται οι διαφοροποιήσεις στην λειτουργία του προγραμματισμού μεταξύ μιας δημοσίας και μιας ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας, ενώ στην τελευταία παράγραφο επιχειρείται η ακολουθία της διαδικασίας του προγραμματισμού για την εφαρμογή της στο χώρο του σχολείου με μία συγκεκριμένη δράση που αφορά τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Η αναγκαιότητα του προγραμματισμού για την αποτελεσματική διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Είναι γεγονός πως ο άνθρωπος ανέκαθεν παρήγαγε καλύτερο έργο όταν υπήρχε συνειδητή σκέψη για τις πράξεις που επρόκειτο να κάνει. Εξαίρεση δεν θα μπορούσε να αποτελεί ο χώρος της εκπαίδευσης, όπου το όραμα των διοικούντων για μια πιο καλή μελλοντική προοπτική του εκπαιδευτικού οργανισμό τους οδηγεί στο να διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικούς πόρους και υποδομές. Το κράτος μέσω της διοικητικής λειτουργίας επιδιώκει την καλύτερη δυνατή επένδυση με σκοπό τη γνώση, με το μικρότερο δυνατό κόστος σε ανθρώπινη θυσία, χρόνο και χρήμα (Σαΐτης, Χ. 2005: 94-95). Η διασύνδεση αυτών από τη διεύθυνση αν δεν επιτευχθεί έχει ως άμεση συνέπεια τη δυσκολία ελέγχου δράσης και εν τέλει την αποτυχία στόχων. Η μελετημένη εκτίμηση, η γνώση και η σκοποθεσία είναι κομμάτι μιας σύνθετης νοητικής διαδικασίας που θα οδηγήσει σε συνειδητό καθορισμό πορείας (Koontz H. & O'Donnell, 1984). Εάν ο διοικητικός ηγέτης δεν δώσει έμφαση σε αυτά τα τρία είναι δύσκολο να υπάρξει εκτίμηση των επόμενων βημάτων με ανάλυση παραγόντων που θα επηρεάσουν αρνητικά. Επομένως είναι πολύ πιθανόν η όποια προγραμματισμένη δράση να είναι άνευ νοήματος. Κρίσιμη επισήμανση είναι πως σχεδιασμός και προγραμματισμός δεν είναι το ίδιο πράγμα αφού ο πρώτος οδηγεί σε αβέβαιο αποτέλεσμα, ενώ ο δεύτερος περιλαμβάνει και την λεπτομερή διαδικασία επίδειξης του τρόπου ανταπόκρισης μέσων και πόρων ως προς τους καθορισμένους τρόπους και σκοπούς (Dubrin, A.J. 1998:28). Η εξοικείωση των διοικητικών στελεχών και των εκπαιδευτικών με τη διαδικασία του προγραμματισμού οδηγεί από τον γενικό και αφηρημένο καθορισμό σκοπών του σχεδιασμού στον ουσιαστικό προγραμματισμό, όπου οι σκοποί και τα μέσα επίτευξής τους ορίζονται με λεπτομέρειες. Αυτό είναι απαραίτητο ενόψει και των αποκεντρωτικών τάσεων και της διεύρυνσης αυτονομίας των σχολείων που αναμένεται να επικρατήσει διεθνώς (Λαΐνας, 2000:38). Αν και η γενική εποπτεία του προγραμματισμού είναι καθήκον της Πολιτείας που ορίζεται από το άρθρο 16 του ισχύοντος Συντάγματος, κάθε σχολική μονάδα, διαμέσου του συλλόγου εκπαιδευτικών, δύναται να καθορίσει δράσεις που αφορούν την εσωτερική λειτουργία του οργανισμού,

βάζοντας βραχυπρόθεσμους στόχους. Οι στόχοι αυτοί εάν έχουν συγκαθορισθεί από όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, υπάρχει η δέσμευση και το κοινό όραμα, ενώ είναι πιο πιθανό τα άτομα να υιοθετήσουν με μεγαλύτερη θέρμη αποφάσεις, στον οποίων τη λήψη έχουν συμμετάσχει οι ίδιοι ουσιαστικά (Πασιαρδής, 2004). Η ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου και του περιεχομένου του εκπαιδευτικού έργου είναι απόρροια της διαφαινόμενης ενίσχυσης της αυτονομίας του σχολείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2000). Αυτό ακριβώς είναι που δίνει στον διοικητικό ηγέτη και τους συνεργάτες του την δυνατότητα να επιδεικνύουν διορατικότητα, η οποία θα επιτρέψει στον οργανισμό στο σύνολό του να προσαρμοστεί και να λάβει υπόψη του επιρροές και από το εξωτερικό περιβάλλον, οι οποίες θα προβλεφθούν στον προγραμματισμό. Η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα αυτού είναι απαραίτητη, διότι η περιρρέουσα ατμόσφαιρα και το κοινωνικό συγκείμενο μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς, γεγονός που αναγκάζει τους φορείς της εκπαίδευσης να ακολουθήσουν και τα δεδομένα που αντλούν από το εξωτερικό περιβάλλον.

Διαφοροποιήσεις στη λειτουργία του προγραμματισμού μεταξύ Δημόσιας και Ιδιωτικής Εκπαιδευτικής Μονάδας.

Από πολλούς τεχνοκράτες της εκπαίδευσης επισημαίνεται η διαφοροποίηση προγραμματισμού μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής εκπαιδευτικής μονάδας.

Μια ιδιωτική εκπαιδευτική μονάδα έχει διαφορετικό οργανόγραμμα από έναν αντίστοιχο οργανισμό της δημόσιας εκπαίδευσης. Η δομή της βέβαια υπακούει στις γενικές διατάξεις των θεσπισμένων από το Υπουργείο Παιδείας νόμων και στο οποίο υπάγονται τόσο η Ιδιωτική, όσο και η Δημόσια εκπαίδευση. Ωστόσο σε ένα ιδιωτικό σχολείο ασκούν διοίκηση τόσο η Διεύθυνση όσο και οι συμμετέχοντες στο Διοικητικό Συμβούλιο, οι οποίοι επηρεάζουν τη διοίκηση, δίνοντας κατευθυντήριες γραμμές που λαμβάνονται υπόψη για την χάραξη της πολιτικής από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Σε ένα δημόσιο σχολείο είναι δυνατή η αυτενέργεια και αυτονομία των αποφάσεων Διεύθυνσης-Συλλόγου Διδασκόντων ως προς την λήψη αποφάσεων, χωρίς την κατευθυντικότητα ενός επικεφαλής, όπως η ιδιοκτησία ή η προεδρία μιας επιχείρησης που παρέχει υπηρεσίες μάθησης.

Επιπρόσθετα το οργανόγραμμα ενός ιδιωτικού σχολείου προβλέπει και θέσεις εργασίας που διευκολύνουν τη λειτουργία του και που δεν υπάρχουν σε δημόσια σχολεία. Σε πολλές των περιπτώσεων η οργάνωση μιας ιδιωτικής μονάδας προβλέπει οριζόντια και όχι κάθετου τύπου διοίκηση, γεγονός που διευκολύνει τη συμμετοχή περισσότερων εργαζομένων στη λήψη και υλοποίηση αποφάσεων. Πιθανά όλοι να αναφέρονται και να λογοδοτούν στον διευθυντή και στη διοίκηση, αλλά και εκείνοι με τη σειρά τους να είναι προσβάσιμοι σε ότι ανακύπτει. Τουναντίον στο δημόσιο σχολείο υπάρχει αυστηρότερος καταμερισμός εργασιών, μικρότερη ευελιξία συμμετοχής σε δράσεις εκτός τομέα καθηκόντων, και εξ αυτού λιγότερη συνευθύνη για το παραγόμενο αποτέλεσμα. Επομένως σε ιδιωτική εκπαιδευτική μονάδα περισσότεροι ασχολούνται με πιο πολλούς τομείς αρμοδιοτήτων, ακόμη και αλληλεπικαλυπτόμενων, ισχυροποιώντας την πιθανότητα το αποτέλεσμα να είναι καλύτερο.

Πρόσθετη διαφοροποίηση προγραμματισμού μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής μονάδας είναι πως η πρώτη αποσκοπεί στην εκπαίδευση συνολικά των πολιτών, ενώ η δεύτερη στοχεύει και στην ικανοποίηση των οικονομικών στόχων του οργανισμού με όρους marketing. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα στον ιδιωτικό τομέα να υπάρχει προγραμματισμός εστιασμένος στην αποδοτικότητα, στην λογοδοσία και στην συνεχή αξιολόγηση του παραγόμενου έργου. Η επίτευξη και μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και η προσέγγιση οικονομικού οφέλους είναι δύο στόχοι που πρέπει να εξυπηρετηθούν ταυτόχρονα, ισοβαρώς και εξίσου. Γι' αυτό στον προγραμματισμό ο βασικός στόχος, δηλαδή η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων συναρτά και την οικονομική επιβίωση της σχολικής μονάδας. Αποτυχία αυτού θα σήμαινε απώλεια οικονομικών πόρων απαραίτητων για την συνέχιση λειτουργίας του οργανισμού. Αντιθέτως σε έναν δημόσιο οργανισμό, είναι δεδομένη η χρηματοδότηση από το κράτος, έστω και με πόρους που δεν εξασφαλίζουν πλήρως τη λειτουργία του. Στο δημόσιο σχολείο ενδεχόμενη αποτυχία προγραμματισμού δεν θα οδηγήσει σε παύση εργασιών. Για το ιδιωτικό σχολείο όμως αποτυχία επίτευξης στόχων θα σημάνει δυσχέρεια συνέχισης λειτουργίας.

Για την πιο σίγουρη επίτευξη στόχων ο προγραμματισμός ενός ιδιωτικού φορέα εκπαίδευσης περιλαμβάνει περισσότερα αξιοποιησιμα στοιχεία πέρα από το ανθρώπινο δυναμικό, όπως σε μεγαλύτερο βαθμό τη χρήση νέων τεχνολογιών για την επίτευξη υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων, αφού αξιοποιούνται υψηλότεροι οικονομικοί πόροι από ένα δημόσιο σχολείο. Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών από όλο το ανθρώπινο δυναμικό ενός ιδιωτικού σχολείου εντός τάξης είναι ο παράγοντας που διαφοροποιεί και βελτιώνει αισθητά την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης προς όφελος του μαθητή. Αντίστοιχα σε δημόσιο σχολείο η δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή και διαδραστικού πίνακα στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν συνηθίζεται λόγω έλλειψης πόρων. Φαίνεται πως η περιορισμένη οικονομική δυνατότητα μιας δημόσιας σχολικής μονάδας σε σχέση με μια ιδιωτική επιφέρει έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών που επηρεάζει το κομμάτι του προγραμματισμού.

Σπουδαία σημασία αποδίδεται σε ιδιωτικού τύπου εταιρεία παροχής υπηρεσιών εκπαίδευσης στην διόρθωση στοιχείων του αρχικού προγραμματισμού, ενώ η σχολική χρονιά εξελίσσεται, όταν εισροές από το περιβάλλον του μαθητή, ή γενικά το σχολικό περιβάλλον, υπαγορεύουν ότι κάτι τέτοιο πρέπει να γίνει για να υπάρξει βελτίωση. Περιθώρια έστω και μικρής λανθασμένης πορείας λειτουργίας δεν υπάρχουν, γι' αυτό και το ανθρώπινο δυναμικό και ο τρόπος αξιοποίησης των υποδομών υπόκεινται σε συνεχή διόρθωση διεύθυνσης πορείας μέσα στην σχολική χρονιά. Ο προγραμματισμός λοιπόν οργανώνει την λειτουργία του σχολείου αρχικά, ωστόσο βρίσκεται σε διαδικασία συνεχούς επαναξιολόγησης και επανασχεδιασμού ανάλογα με τις πληροφορίες για την διαφαινόμενη ή μη επιτυχία του. Υπάρχει ευελιξία και προσαρμοστικότητα του προγραμματισμού, αφού διαμορφώνεται στις λεπτομέρειες του εν τη εξέλιξη της σχολικής χρονιάς προκειμένου να είναι διασφαλισμένο ότι εν τέλει θα πετύχει. Αντίστοιχα σε ένα δημόσιο σχολείο όπου η αποτυχία σύνταξης σωστού προγραμματισμού δεν θα έχει τόσες συνέπειες όσες θα είχε σε ένα ιδιωτικό σχολείο, υπάρχει ακαμψία όσον αφορά

την διαφοροποίηση του προγραμματισμού εν μέσω σχολικής χρονιάς. Εξάλλου η συγκεντρωτικού τύπου διοίκηση που συνήθως λαμβάνει χώρα σε πολλά δημόσια σχολεία δεν επιτρέπει πάντα στους υπεύθυνους διοίκησης την ύπαρξη καθαρής εικόνας όσον αφορά την πορεία υλοποίησης στόχων του οργανισμού σε σχέση με όλους τους συντελεστές της αγωγής, όπως σχολείο, εκπαιδευτικούς, γονείς και κοινωνία, δεδομένου ότι οι εισερχόμενες πληροφορίες από αυτούς είναι σημαντικά μειωμένες σε σχέση με αυτές που δέχεται η ηγεσία ενός ιδιωτικού σχολείου.

Βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, ως παράδειγμα λειτουργικού προγραμματισμού στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών στο χώρο του σχολείου, επηρεάζουν την ποιότητα της σχολικής ζωής και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα τελευταία χρόνια έχουν παρατηρηθεί φαινόμενα κοινωνικού και πολιτισμικού αποκλεισμού ορισμένων μαθητών, καθώς η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους είναι περιορισμένη και εμφανίζονται αποκλίνουσες συμπεριφορές. Για την αντιμετώπιση των μορφών συμπεριφοράς που εμποδίζουν τη σωστή διαδικασία της μάθησης και την ανάπτυξη καλού σχολικού κλίματος, θεωρήθηκε επιβεβλημένη στην αρχή της σχολικής χρονιάς η κατάρτιση ενός σχεδίου δράσης που θα υιοθετεί συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές.

Τα βήματα της διαδικασίας του προγραμματισμού που ακολουθήθηκαν (Μοντέλο Κουτούζη, 1999:53) είναι τα παρακάτω:

ΒΗΜΑ 1ο – Καθορισμός σκοπών

Σκοπός του σχεδίου δράσης είναι η βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, η ενίσχυση της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης, ώστε να δημιουργηθεί ένα ασφαλές και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης.

ΒΗΜΑ 2ο – Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων

Για την αποτελεσματική υλοποίηση του σχεδίου δράσης αποφασίστηκε από το σύλλογο διδασκόντων να δημιουργηθεί μία ομάδα δράσης η οποία να αξιοποιήσει τα δεδομένα του σχολείου (πρακτικά, ποινολόγιο) για την ομαδοποίηση των προβλημάτων και να προτείνει εναλλακτικές λύσεις. Συγκεκριμένα προτείνονται οι εξής ενέργειες:

α) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Οργάνωση επιμορφωτικών σεμιναρίων στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας μια φορά τον μήνα για την εφαρμογή ποιοτικότερων πρακτικών διαχείρισης τάξης και μαθητικού δυναμικού.

β) Επιμόρφωση γονέων. Οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων για γονείς εκτός σχολικού ωραρίου, με συχνότητα που καθορίζει ο Σύλλογος Διδασκόντων σε συνεννόηση με τον Σύλλογο Γονέων, και για θέματα που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, τις δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

γ) Ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου με τους γονείς. Αναπτύσσονται τρόποι που θα ενισχύσουν την συνεργασία και την επικοινωνία με τους γονείς, όπως η καθιέρωση ωρών εβδομαδιαίας τηλεφωνικής επικοινωνίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό και η τακτική επικοινωνία μέσω e-mail για θέματα που ανακύπτουν.

δ) Οργάνωση εκδηλώσεων και ανάπτυξη δραστηριοτήτων. Η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις της μαθητικής κοινότητας, όπως εκδηλώσεις αθλητικού περιεχομένου, θεατρικές παραστάσεις, λοιπές κοινωνικές δράσεις και δράσεις εθελοντικής φύσεως ενισχύουν τη συνεργατικότητα και συντελούν στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος και σύνδεσης με την κοινωνία.

ε) Καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για ειρηνική επίλυση προβλημάτων. Μέσα από δραματοποιήσεις, θεατρικά παιχνίδια και προσομοιώσεις ρόλων θα επιχειρηθεί ο έλεγχος των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων, όπως ανταλλαγή απόψεων, χρήση πειθούς και εποικοδομητικής συζήτησης.

ΒΗΜΑ 3ο – Διερεύνηση συνθηκών

Για την διερεύνηση των συνθηκών επιλέξαμε την τεχνική ανάλυση τύπου SWOT, η οποία είναι ικανή να προσδιορίσει όλες τις συνιστώσες του προβλήματός μας, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις.

Ανάλυση SWOT

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ	ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ
➤ Ευρύχωρη, αμφιθεατρική αίθουσα εκδηλώσεων ➤ Καλές σχέσεις εκπαιδευτικών ➤ Υποστηρικτικός διευθυντής ➤ Δραστήριος Σχολικός σύμβουλος ➤ Επιθυμία επιμόρφωσης γονέων ➤ Εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης (ερωτηματολόγια, ημερολόγιο καταγραφής συμβάντων, πρακτικά συλλόγου διδασκόντων, ποινολόγια)	➤ Εργασιακό ωράριο γονέων ➤ Τυπικότητα σχέσεων εκπαιδευτικών- γονέων ➤ Ελαστικότητα πλαισίου κανόνων και συμπεριφορών ➤ Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι

ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ	ΑΠΕΙΛΕΣ
➤ Αξιοποίηση καλών πρακτικών που προτείνονται από τα νέα Α.Π.	➤ Συχνή αλλαγή διδακτικού προσωπικού
➤ Νέες μεθοδολογικές και διδακτικές προσεγγίσεις	➤ Υποψία μη ανταπόκρισης γονέων
➤ Συνεχής ανάπτυξη προσωπικού (επιπλέον τίτλοι σπουδών)	➤ Έλλειψη προσωπικού ειδικοτήτων
➤ Προθυμία εκπαιδευτικού προσωπικού για υλοποίηση δράσεων	➤ Αυξανόμενος αριθμός μαθητών
	➤ Ύπαρξη μαθητών με ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά
	➤ Γεωγραφική εγγύτητα σχολείου σε οικονομικά και κοινωνικά υποβαθμισμένη περιοχή

ΒΗΜΑ 4ο – Αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων

Όσον αφορά τις εναλλακτικές λύσεις που προτάθηκαν σκοπός μας είναι η ενδελεχής διερεύνηση των πιθανοτήτων τους σε πρώιμο στάδιο να επιφέρουν κάποια λύση.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου και με τόση συχνότητα συνάντησε την αντίδραση τους, δεδομένο ότι οι περισσότεροι εξ' αυτών είχαν οικογενειακές και άλλες υποχρεώσεις.

Η επιμόρφωση των γονέων κρίθηκε επιβεβλημένη μεν, αλλά με όρους που θα αποφασίζονταν κυρίως από τον Σύλλογο Διδασκόντων και τους ειδικούς επιστήμονες που θα διοργάνωναν τα σεμινάρια, και όχι υπό τους όρους που θα έθετε ο Σύλλογος Γονέων.

Η σταθερή τηλεφωνική επικοινωνία είναι μια επιδίωξη, ωστόσο σε πλείστες των περιπτώσεων οι γονείς παύουν να επικοινωνούν μετά την πρώτη αρχική τηλεφωνική συνδιάλεξη, μη δείχνοντας το ανάλογο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά τους. Εξάλλου δεν θεωρείται δεδομένη η χρήση e-mail από όλους τους γονείς των παιδιών.

Οι δράσεις που προτείνονται απαιτούν μια πιο ευέλικτη εφαρμογή του διδακτικού ωραρίου, γεγονός που δυσχεραίνει την υλοποίηση αρκετών στόχων σε διάφορα μαθήματα. Επίσης χρειάζεται πολύ ειδική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και συνέργεια εξωτερικών παραγόντων, η οποία δεν είναι καθόλου σίγουρη.

Η εφαρμογή και τήρηση δράσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα και με την απαιτούμενη συνέπεια είναι ο κρίσιμος παράγοντας. Γεγονός είναι πως η συνεχής διαδικασία συμβουλευτικής και καθοδήγησης ώστε εν τέλει να εμφανιστούν οι προαναφερθείσες δεξιότητες στους μαθητές είναι αδύνατη από τους εκπαιδευτικούς για το κάθε μεμονωμένο περιστατικό σύγκρουσης.

ΒΗΜΑ 5ο – Επιλογή καταλληλότερης λύσης

Η λύση που προκρίθηκε είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να γίνεται μέσω έντυπου και ηλεκτρονικού υλικού.

Όσον αφορά τους γονείς η μεγιστοποίηση των γνώσεων τους σχετικά με τα εκπαιδευτικά ή παιδαγωγικά θέματα κρίθηκε σκόπιμο να λαμβάνει χώρα μόνο για όσους γονείς το επιθυμούν και σε μικρές ομάδες, ή και κατά μόνας ύστερα από συνεννόηση με τους ειδικούς επιστήμονες.

Σχετικά με την επικοινωνία, διατηρούνται οι τρόποι επικοινωνίας όπως είχαν ορισθεί αρχικώς, γνωρίζοντας πως δεν θα χρησιμοποιούνται από το σύνολο των γονέων. Γι αυτό θα υιοθετηθεί η ύπαρξη και τετραδίου επικοινωνίας μεταξύ σχολείου-γονέα, αλλά και η ώρα επικοινωνίας Διευθυντή-γονέα, την πρώτη σχολική ώρα κάθε ημέρας.

Κρίσιμη προϋπόθεση είναι ο λεπτομερής σχεδιασμός όλων των δράσεων ένα εκπαιδευτικό τρίμηνο πιο πριν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και υπό τον όρο της δέσμευσης και όλων των εξωτερικών εμπλεκόμενων φορέων και συνεργατών που απαιτούνται. Ειδιάλλως οι δράσεις δεν θα είναι υλοποιήσιμες.

Κάθε εκπαιδευτικός για την ώρα διδασκαλίας του ή εφημερίας του θα καταγράφει περιστατικά συγκρούσεων μαθητών και θα ακολουθεί ανά εβδομάδα σε βάθος τεσσάρων εβδομάδων μια δράση τη φορά, όσον αφορά τη διαχείριση του συγκεκριμένου περιστατικού. Σκοπός είναι με το πέρας ενός μηνός να έχει αναπτύξει ο μαθητής τις δεξιότητες αυτόνομης διαχείρισης, αλλά και να έχουν ενημερωθεί και οι υπόλοιποι φορείς αγωγής, όπως οι γονείς.

ΒΗΜΑ 6ο – Εφαρμογή Σχεδίων

Ακολουθεί γραφική απεικόνιση, σε διάγραμμα Gantt, με τη διαδικασία υλοποίησης του σχεδίου δράσης:

Διαδικασίες υλοποίησης	ΣΕΠ-ΟΚΤ	ΝΟΕ-ΔΕΚ	ΙΑΝ-ΦΕΒ	ΜΑΡ-ΑΠΡ	ΜΑΙΟ-ΙΟΥΝ
Προσδιορισμός-ιεράρχηση προβλημάτων					

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών					
Επιμόρφωση γονέων					
Ανάπτυξη της συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου με γονείς					
Οργάνωση εκδηλώσεων και ανάπτυξη δραστηριοτήτων					
Καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές για ειρηνική επίλυση προβλημάτων.					
Παρακολούθηση - ανατροφοδότηση					
Αξιολόγηση της δράσης					

Συμπεράσματα

Στο πρώτο σκέλος της εργασίας επισημάνθηκε η αναγκαιότητα του προγραμματισμού, καθώς χωρίς αυτόν η διαχείριση των διαθέσιμων πόρων, ανθρωπίνων ή μη, δεν θα είναι η πρόπουσα, οπότε θα υπάρχει αδυναμία επίτευξης στόχων. Στο δεύτερο σκέλος της εργασίας αναλύθηκαν οι διαφοροποιήσεις του προγραμματισμού μεταξύ ενός δημοσίου και ενός ιδιωτικού φορέα εκπαίδευσης και προέκυψε το συμπέρασμα πως αυτό συμβαίνει εξαιτίας των μικροχαρακτηριστικών οργάνωσης των δύο συστημάτων, εφόσον στον δεύτερο είναι δυνατόν να υπάρχει και ένα παράλληλο σύστημα διοίκησης που κάνει τον οργανισμό να λειτουργεί σε καθεστώς πιο αυξημένης ανταγωνιστικότητας, αξιολόγησης, λογοδοσίας και εποπτείας. Και τα δύο συστήματα πάντως έχουν σε κεντρική θέση την διαδικασία του προγραμματισμού, με την διαφορά πως η αποτυχία του στον ιδιωτικό τομέα θα έχει συνέπειες ως προς την συνέχιση λειτουργίας. Στο τρίτο μέρος αναλύθηκε ένα παράδειγμα εφαρμογής λειτουργικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση και υπήρξε το συμπέρασμα πως είναι μια ουσιαστική και καθοριστική διαδικασία για την επίλυση προβλημάτων στον σχολικό χώρο. Όταν για τους διάφορους τομείς θεμάτων που μπορεί να ανακύψουν υπάρχει προγραμματισμός πορείας και εξέταση εναλλακτικών λύσεων, τότε το αποτέλεσμα δικαιώνει αυτούς που είναι επιφορτισμένοι με την διοίκηση.

Βιβλιογραφία

- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Koontz, H. & O'Donnell (1984), *Οργάνωση και διοίκηση*. Μετάφραση Βαρδάκος Χρ., τόμος Α', 1986, (τόμος Β', 1980, τόμος Γ', 1983). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Λαΐνας, Α. (2000). *Διοίκηση και Προγραμματισμός σχολικών Μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα*. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.) Ο προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική Μονάδα, Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2000α). *Εισαγωγή στην αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου . Βασικές έννοιες και παραδοχές*, τεύχος Α'. Αθήνα
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Μούδιου Γαρυφαλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, *filiomoudiou@gmail.com*

Περίληψη

Πρόσωπο κλειδί για τη δημιουργία ενός υγιούς κλίματος στη σχολική μονάδα είναι ο διευθυντής της. Μέσα από το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας που ασκεί, δημιουργείται ένα όραμα όπου ενισχύονται οι σχέσεις των μελών και μπαίνουν εκπαιδευτικοί στόχοι για τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών (Πασιαρδής, 2014). Σημαντικό παράγοντα αποτελεί όμως η συνεργασία των εκπαιδευτικών, όπου μέσα σε ένα υγιές σχολικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αλλάζουν την πρακτική τους, να αναστοχάζονται, να αναζητούν πιο αποτελεσματικούς τρόπους διδασκαλίας, να εκφράζονται ελεύθερα μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν τη μέγιστη δυνατή μάθηση των μαθητών και να βελτιώνουν τη σχολική μονάδα. Μέσα σε ένα τέτοιο θετικό και ευχάριστο κλίμα ο διευθυντής φροντίζει για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και προσπαθεί να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά τους.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικό κλίμα, μορφές σχολικού κλίματος, αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας

Η έννοια και οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος

Για το σχολικό κλίμα έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός. Πολλοί ερευνητές το συνδέουν με την ατμόσφαιρα και το ρυθμό ωστόσο κατάφεραν όμως να συγκλίνουν στην άποψη ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά τη σχολική μονάδα μέσα από τις εμπειρίες όλων των εμπλεκομένων σε αυτή (Cohen, 2006).

Μέσα στο σχολικό κλίμα φαίνονται οι ιδιότητές του, αλλά και τα εσωτερικά διακριτά χαρακτηριστικά του, που το κάνουν να διαφέρει από κάποιο άλλο (Hoy & Hannum, 1997).

(Καβούρη, 1998)Το σχολικό κλίμα, όπως αναφέρουν οι Koth at el. (2008), είναι οι στάσεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων και καθορίζουν αποδεκτές συμπεριφορές και κανόνες για το σχολικό οργανισμό.

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (1999), το σχολικό κλίμα μπορεί να σου δημιουργεί ευχαρίστηση και να σε προδιαθέτει στη δημιουργία και σε καινοτόμες αλλαγές ή να σε απωθεί καθώς δίνει την αίσθηση μια παρακμής. Το κλίμα επηρεάζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως από τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντα και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τις στάσεις και τις αξίες τους και αποτυπώνεται σε όλο το σχολείο. Φαίνεται μέσα από τις εργασίες των μαθητών που είναι αναρτημένες και διάχυτες στο σχολείο, από την κατάσταση του σχολικού διδακτηρίου και από τον τρόπο που θα μιλήσουν και θα συμπεριφερθούν οι εκπαιδευτικοί στον άνθρωπο

που το επισκέπτεται. Με όλα αυτά τα στοιχεία αποτυπώνεται και καθορίζεται το σχολικό κλίμα.

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται και επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά που διαθέτουν όπως το φυσικό, το κοινωνικό αλλά και το μαθησιακό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, αλλά και η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, που συντελεί στην αποδοτική λειτουργία του σχολείου μέσα σε ένα θετικό κλίμα με εμπιστοσύνη, σεβασμό και ευχαρίστηση με συμμετοχικές διαδικασίες συνεργασίας που οδηγούν στην λειτουργία της χωρίς προβλήματα (Σαϊτής, 2002).

Οι Hoy (1990) και Hoy et al. (2002) αναφέρουν ότι το σχολικό κλίμα επικεντρώνεται στη γενική ατμόσφαιρα του σχολείου, μέσα από τις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις ενός σχολικού εργασιακού περιβάλλοντος, που είναι η ποιότητα του σχολείου που βιώνουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική ζωή και επηρεάζει τη συμπεριφορά τους.

Σύμφωνα με τους Jones & James (1979), το σχολικό κλίμα αποτελεί το χάρτη της σχολικής μονάδας που δημιουργείται από τις αντιλήψεις που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζεται από τις συνέπειες γεγονότων και καταστάσεων και επηρεάζει και συναισθηματικά τα άτομα. Μέσα όμως από τις περιγραφές των εκπαιδευτικών που δίνουν και χρώμα στο χάρτη διακρίνεται ένα κλίμα ανάπτυξης, δημιουργίας, στήριξης προσπαθώντας να κατανοήσει ο καθένας μια κατάσταση και να διαμορφώσει την κατάλληλη συμπεριφορά του (Jones & James, 1979).

Διαφορά του σχολικού κλίματος από την κουλτούρα

Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια σύγχυση με τις έννοιες κλίματος και κουλτούρας σε έναν σχολικό οργανισμό. Ο Κυθραιώτης (2006) αναφέρει ότι το κλίμα έχει ρίζες στην κοινωνική και βιομηχανική ψυχολογία ενώ η κουλτούρα στην κοινωνιολογία και την ανθρωπολογία. Το κλίμα έχει εσωτερικά χαρακτηριστικά και κοινές αντιλήψεις των μελών της σχολικής μονάδας ενώ η κουλτούρα έχει κοινές αξίες. Εάν θελήσουμε να περιγράψουμε έναν σχολικό οργανισμό με το κλίμα περιγράφουμε την προσωπικότητά του ενώ με την κουλτούρα την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε αυτό.

Ο Van Houtte (2004) αναφέρει ότι η κουλτούρα απαρτίζεται από ένα σύνολο πεποιθήσεων, παραδόσεων και αντιλήψεων που έχει σχηματιστεί σε μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν διακρίνεται εύκολα, ενώ το σχολικό κλίμα αποτελεί μια παράμετρο της κουλτούρας, αναφέρεται στην ατμόσφαιρα και μπορεί να αλλάξει όταν αλλάζουν και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας.

Ο Schein (1999), υποστηρίζει ότι η κουλτούρα αφορά τα μέλη ενός οργανισμού και είναι οι παραδοχές και οι αντιλήψεις που μοιράζονται μεταξύ τους, δεν λειτουργεί συνειδητά αλλά ορίζει τον οργανισμό και το περιβάλλον που έχει σχέση με αυτόν.

Η κουλτούρα δίνει την αίσθηση της ταυτότητας στο σχολικό οργανισμό, καθορίζει τις στάσεις των μελών του, ενισχύει την αφοσίωση και του δίνει σταθερότητα. Η κουλτούρα δεν είναι στατική, μπορεί να φέρει αλλαγές στα μέλη της αλλά μπορεί ακόμη

και να αλλάξει η ίδια, ανάλογα με τις κοινωνικές στάσεις των μελών της αφού λειτουργεί σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2010).

Μορφές του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τύπο ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής του σχολείου αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις όλων των εμπλεκομένων στο σχολικό οργανισμό. Οι Hoy και Miskel (2005) αναφέρονται σε τέσσερις τύπους σχολικού κλίματος:

Ανοιχτό κλίμα: οι εκπαιδευτικοί δείχνουν υψηλό βαθμό συνεργασίας, δεν αποφεύγουν τα καθήκοντά τους ενώ ο διευθυντής τους υποστηρίζει, δεν βάζει περιορισμούς και είναι λιγότερο κατευθυντικός.

Κλειστό κλίμα: αυτός ο τύπος κλίματος χαρακτηρίζεται από παθητική οργάνωση όπου οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αδιαφορία και ο διευθυντής λειτουργεί καθοδηγητικά, τους καταπιέζει και τους περιορίζει.

Κλίμα αποστασιοποίησης: στο κλίμα αυτό οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, κατευθύνουν λιγότερο, δεν θέτουν πολλούς περιορισμούς ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται, επιδεικνύουν επαγγελματισμό σε μικρότερο βαθμό και δείχνουν απάθεια.

Κλίμα ενεργού εμπλοκής: οι εκπαιδευτικοί έχουν ανοιχτή συμπεριφορά ενώ ο διευθυντής κλειστή. Συνεργάζονται μεταξύ τους, ασχολούνται με τους μαθητές τους και αγνοούν το διευθυντή που τους θέτει περιορισμούς και προσπαθεί να τους επιτηρήσει αυστηρά.

Οι Halpin και Croft (1963), όπως αναφέρεται στο Πασιαρδή (2001), οδηγήθηκαν σε έξι τύπους σχολικού κλίματος με τη χρήση ερωτηματολογίου: α) το ανοιχτό κλίμα: μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, συνεργάζονται όλοι μεταξύ τους ακόμη και το βοηθητικό προσωπικό, β) το αυτόνομο κλίμα: σε αυτό το κλίμα ασκείται μικρός έλεγχος από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και οι εκπαιδευτικοί ενεργούν με βάση τις κοινωνικές τους ανάγκες και λιγότερο με τις διδακτικές τους αρμοδιότητες, γ) το ελεγχόμενο κλίμα: αυτό λειτουργεί αντίθετα από το αυτόνομο κλίμα και εδώ οι εκπαιδευτικοί βάζουν πάνω από όλα τα διδακτικά τους καθήκοντα, δ) το οικείο κλίμα: εδώ τα μέλη της σχολικής μονάδας φροντίζουν τις κοινωνικές τους ανάγκες και ενισχύουν τις φιλίες, ε) το πατερναλιστικό κλίμα: σε αυτό η διοίκηση της σχολικής μονάδας χρησιμοποιεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα σαν επιτυχίες της, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην συνεργάζονται και να λειτουργούν τυπικά στο ωράριό τους και στ) το κλειστό κλίμα, εδώ παρατηρείται η απουσία συνεργασίας, είναι το αντίθετο από το ανοιχτό κλίμα και επικρατεί η τυπικότητα και η ψυχρότητα.

Παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα

Καθώς το σχολικό κλίμα είναι μια πολυδιάστατη έννοια οι παράγοντες που το διαμορφώνουν αναφέρονται σε διαστάσεις που σχετίζονται με το φυσικό περιβάλλον, την υλικοτεχνική υποδομή, το κοινωνικό περιβάλλον, τις κοινωνικές σχέσεις των εμπλεκόμενων και την κουλτούρα που διαμορφώνεται από τις πεποιθήσεις και τις αξίες που διέπουν τη σχολική μονάδα (Collie et al, 2012).

Σύμφωνα με τον Mitchell και τους συνεργάτες του (2010) το σχολικό κλίμα το προσδιορίζουν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των μαθητών μέσα από τις κοινές στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους. Μεγάλη σημασία παίζουν και οι μεταβλητές στο σχολικό κλίμα, που συνδέονται με τα ατομικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών που είναι η επαγγελματική ικανοποίηση, η μόρφωση, τα κίνητρα εργασίας, η εμπειρία και το φύλλο (Καβούρη, 1998).

Ο Daar (2010) υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα είναι έντεκα και τους κατατάσσει με βάση τη σπουδαιότητά τους:

- Οι σχέσεις που δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές
- Το αίσθημα ασφάλειας που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο
- Το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας που ασκεί ο χαρισματικός διευθυντής
- Οι προσδοκίες για τις επιδόσεις των μαθητών
- Η συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο
- Η καθοδήγηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές
- Οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους
- Οι σχέσεις που διαμορφώνει το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών
- Ο επαγγελματισμός που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί και η αποτελεσματικότητά τους
- Οι εξωσχολικές δραστηριότητες των μαθητών
- Το φυσικό και φροντισμένο μαθησιακό περιβάλλον που με τη σειρά του επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους

Σχολικό κλίμα και επίδοση μαθητών - Σχολικό κλίμα και αναβάθμιση εκπαιδευτικού έργου

Το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας, καθώς βελτιώνει τη σχολική μάθηση, επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιδρά στην ψυχική τους διάθεση, και οδηγεί στην παραγωγικότητα.

Για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην κοινωνία απαιτείται ένα θετικό και ελκυστικό σχολείο, ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο θα προωθούνται οι καινοτομίες, οι μαθητές θα συμμετέχουν με χαρά και θα οδηγούνται σε υψηλότερες βαθμολογίες και οι εκπαιδευτικοί πιστεύοντας σε αυτούς θα είναι πρόθυμοι να βελτιώσουν το διδακτικό τους έργο με υψηλούς αλλά εφικτούς στόχους (Καρατάσιος, & Καραμήτρου, 2008).

Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί με σημείο αναφοράς το μαθητή σχεδιάζουν και εφαρμόζουν εκπαιδευτικά προγράμματα με μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης (Πασιαρδής, 2001). Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο με θετικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί μέσα από ένα μαθητοκεντρικό μοντέλο μάθησης και μια ποιοτική διδασκαλία διδάσκουν στους μαθητές άσχετα από την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική τους κατάσταση. Θέτουν στόχους και υψηλές προσδοκίες δημιουργούν ελκυστικά και φιλόξενα περιβάλλοντα μάθησης όπου οι ίδιοι και οι μαθητές τους νιώθουν τη σχολική τάξη ως χώρο πρόκλησης, χαράς, δημιουργίας και προόδου.

Ο Πασιαρδής (2001), αναφέρει ότι στα αποτελεσματικά σχολεία επικρατεί κλίμα ευφορίας και αισιοδοξίας και αυτό οδηγεί διδάσκοντες και διδασκόμενους να βιώνουν την αποδοτικότητα και την επίτευξη των στόχων τους.

Σχολικό κλίμα και αποτελεσματικότητα του σχολείου

Σε ένα ευνοϊκό για τη σχολική μάθηση κλίμα κυριαρχεί το πνεύμα συναδελφικότητας, συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα, που προάγει την αποτελεσματικότητά της και όπως αναφέρουν οι Καρατάσιος & Καραμήτρου (2010), διαθέτει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

1. Οι διευθυντές αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, θέτουν στόχους για το σχολικό οργανισμό ιδιαίτερα για τη διαδικασία μάθησης, είναι ανοιχτοί σε καινοτομίες και αφήνουν μεγάλο βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς.
2. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται να επιμορφωθούν για την αναβάθμιση της μαθησιακής διαδικασίας και θέτουν γενικούς και εξατομικευμένους στόχους έχοντας υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές. Μέσα από την επίτευξη των στόχων νοιώθουν ικανοποίηση οι ίδιοι αλλά και οι μαθητές
3. Η επικοινωνία των μελών του σχολικού οργανισμού βασίζεται στην ειλικρίνεια, στην υπευθυνότητα, στο αίσθημα δικαιοσύνης και αισιοδοξίας και αυτό το κλίμα φροντίζουν οι εκπαιδευτικοί να το μεταφέρουν και μέσα στη σχολική τάξη.
4. Το σχολείο παίρνει μέρος σε διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και έργα και συνεργάζεται με φορείς. Έτσι σταδιακά κερδίζει την αποδοχή της κοινότητας που συνυπάρχει.

Η δημιουργία θετικού κλίματος προάγει την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού και διακρίνεται από τα ακόλουθα σημαντικά χαρακτηριστικά (Πασιαρδής, 2004):

1. Οι διευθυντές κατέχουν ηγετικό ρόλο στην οργάνωση και διοίκηση του σχολείου αλλά και τη διδασκαλία και δίνουν αρκετό βαθμό ελευθερίας στους εκπαιδευτικούς.
2. Μέσα από μία σειρά σαφών οδηγιών και δίκαιων κανονισμών που εφαρμόζονται με συνέπεια, η οργάνωση και η διοίκηση της σχολικής μονάδας εξασφαλίζει αισθήματα ικανοποίησης αλλά και υπευθυνότητας.

3. Τα εμπλεκόμενα μέρη συνεργάζονται στενά με το διευθυντή και θέτουν τους σκοπούς και τους στόχους του σχολείου έτσι ώστε να στηρίζονται όλοι σε μια κοινή βάση.
4. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν καθήκον και ευθύνη τους και με βάση την ατομικότητα, διδάσκουν στους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλες διδακτικές μεθόδους, με διάφορα μέσα και υλικά.
5. Ο διευθυντής και τα μέλη του διδακτικού προσωπικού συνεργάζονται και επιδεικνύουν συναδελφικότητα με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες των μαθητών αλλά και να βελτιώσουν τα σχολικά προγράμματα.
6. Οι εκπαιδευτικοί κτίζουν μια σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές, συνεργάζονται μαζί τους, τους στηρίζουν με αισιοδοξία και θέτουν στόχους για υψηλές επιδόσεις και προσδοκίες.
7. Το σχολείο συμμετέχει σε εκδηλώσεις και έργα και έτσι γίνεται αποδοτικό και αποδεκτό από την ευρύτερη κοινωνία.

Συμπεράσματα

Είναι βέβαιο, πως ο δρόμος για τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας είναι ξεχωριστός και ταυτόχρονα προκλητικός για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Το χτίσιμο μιας κοινότητας που μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να εργάζεται συντονισμένα με στόχο την επίτευξη της διαρκούς σχολικής αποτελεσματικότητας προϋποθέτει τη δημιουργία οραμάτων, αλλαγές των προσανατολισμών και της κουλτούρας και τη συλλογική κινητοποίηση από όλους τους εκπαιδευτικούς με τον ηγέτη τοποθετημένο σε όλη αυτή την προσπάθεια στο κέντρο της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Εάν θέλουμε τα σχολεία να διοικούνται αποτελεσματικά θα πρέπει ο σχολικός ηγέτης να ελέγχει όλες τις εσωτερικές και εξωτερικές επιδράσεις στο σχολείο που μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα στο θετικό κλίμα, που έχει διαμορφώσει κάνοντας τις σωστές ενέργειες και αλλαγές για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφία

- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, pp. 201-237.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). Retrieved 5 23, 2020, from School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction and Teaching Efficacy: <https://pdfs.semanticscholar.org/b946/c74cf42a1fb17f260934f654ebc1a3465c2e.pdf>
- Daar, S. (2010). School climate, teacher satisfaction and receptivity to change, Unpublished Ph.D. Thesis. Indiana: Indiana State University.

- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace. *Journal of Educational & Psychological Consultation* , 1 (2), pp. 149-168.
- Hoy, W. K., Smith, P., & Sweetland, s. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal* , 86 (2), pp. 38-50.
- Hoy, W., & Hannum, J. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly* , 33 (3), pp. 290-311.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2005). *Education administration: Theory, Research and Practice*. New York: McGraw - Hill.
- Jones, A. P., & James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational behavior and human performance* , 23, pp. 201-250.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect classroom level factors. *Journal of Educational Psychology* , 100 (1), pp. 96-104.
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. *Journal of School Health* , 80, pp. 271-279.
- Schein, E. H. (1999). *The Corporate Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Van, H. M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement* , 16, pp. 71-89.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. In Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Eds.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (Vol. B). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Επαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Retrieved 5ος 24, 2020, from Παιδαγωγική Επιθεώρηση: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6771/6800>
- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Καρατάσιος, Γ., & Καραμήτρου, Α. (2010). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας*. Retrieved 5 5, 2018, from <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf>.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ Ηγετικού Στυλ της Κουλτούρας και της αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Διδακτορική διατριβή*. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2001). *Το Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα και οι Σύγχρονες Τάσεις*. In Δ. Χατζηδήμου, *Παιδαγωγική και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.
- Σαϊτης, Χ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Εκπαιδευτικές ανισότητες και ανισότητες ευκαιριών στην εκπαίδευση

Μητσιάδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μ.Εδ., mariamitsiadi@gmail.com

Η συγκεκριμένη έρευνα στοχεύει στη βιβλιογραφική διερεύνηση του φαινομένου των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Στόχος της είναι η ανίχνευση, εάν και κατά πόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας έχουν τη δυνατότητα όλοι οι πολίτες να συμμετέχουν ίσα και να λαμβάνουν τα μορφωτικά αγαθά ανεξάρτητα από τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που άλλαξαν το προφίλ της σύγχρονης κοινωνίας. Για το λόγο αυτό, θα διευκρινίσουμε τους όρους «εκπαίδευση» και «εκπαιδευτικό σύστημα» και στη συνέχεια θα αναφερθούμε στον όρο «ανισότητα στην εκπαίδευση», εστιάζοντας στην προσχολική εκπαίδευση και στις ανισότητες που υπάρχουν ή όχι σε αυτόν το χώρο. Αρχικά θα αναλύσουμε τους όρους που αφορούν στην εκπαίδευση και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στην εκπαιδευτική ανισότητα γενικά ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο. Τέλος, θα εμβαθύνουμε στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης και θα προβούμε σε μια κριτική ανάλυση η οποία θα αναδείξει εκείνα τα στοιχεία που συνηγορούν ή όχι στην ανισότητα ή ισότητα στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, ανισότητες, προσχολική αγωγή

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας όρος που έχει δεχτεί πολλές ερμηνείες και πολλοί προσπάθησαν να την καθορίσουν και να την ορίσουν στη μακραίωνη ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Σε όλες τις κοινωνίες και σε όλους τους πολιτισμούς, τυπικά ή άτυπα, η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα από τους ενήλικες προς τους ανήλικες, έχοντας ως έναν από τους βασικότερους στόχους της την κοινωνικοποίηση των ατόμων. Αναφέρει ο Durkheim ενδεικτικά, ορίζοντας πρώτος τον κοινωνικό σκοπό της εκπαίδευσης: «...η σκόπιμη και συστηματική επίδραση της παλαιάς προς τη νέα γενιά η οποία είχε σκοπό να αναπτύξει τα ψυχικά, τα πνευματικά και τα ηθικά εκείνα χαρακτηριστικά των παιδιών, που η κοινωνία θεωρούσε απαραίτητα για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον...» (στο: Κυρίδης, 1996:19-20). Γενικότερα, αποτελεί την οργανωμένη αγωγή και μάθηση που επιδιώκει κάθε κοινωνία να προσφέρει στη νέα γενιά (Πυργιωτάκης, 2000) και ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η εκπαίδευση αποτελεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα δε δημιουργείται αυθαίρετα, αλλά αποτελεί προϊόν των κοινωνικο-πολιτιστικών και πολιτικο-οικονομικών συνθηκών και μέσα σε αυτές τις συνθήκες αναπτύσσεται και αυτές καλείται κάθε φορά να εκφράσει. Η βασική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διακρίνεται σε τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες: Την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ξωχέλης, 2003). Το σχολείο αποτελεί τον κοινωνικό θεσμό ο οποίος είναι επίσημο και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση της γνώσης, καθώς επίσης είναι και ο μόνος θεσμός που μπορεί να πιστοποιήσει και να νομιμοποιήσει τις γνώσεις σε μια κοινωνία (Κυρίδης, 1996). Μέσα σε αυτό το βασικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν διαμορφωθεί κατά

καιρούς ποικίλες συνθήκες και διάφορα πλαίσια ανάλογα με τις προκύπτουσες συνθήκες: Έτσι παρατηρούμε την ίδρυση επιμέρους εκπαιδευτικών πλαισίων, όπως είναι τα νυχτερινά λύκεια, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, οι παράλληλες τάξεις, οι ειδικές τάξεις, τα τμήματα ένταξης, τα ειδικά σχολεία, τα πολυπολιτισμικά σχολεία, τα αθλητικά γυμνάσια, τα μουσικά σχολεία, τα εικαστικά γυμνάσια, τα ολοήμερα νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία κ.λπ.. Από τα προηγούμενα διαφαίνεται η συνεχής «ανησυχία» της Πολιτείας για την εκπαίδευση των πολιτών. Επίσης, είναι εμφανής η διαρκής αλλαγή και η εξέλιξη του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο ακολουθεί τις προσταγές και τις ανάγκες της κάθε εποχής.

Κάθε τόπος και κάθε κοινωνία αναπτύσσει το δικό της εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο είναι απόλυτα συνυφασμένο με τα ιδεώδη, την κουλτούρα αλλά και τη χρονική συγκυρία που καθορίζει τις εκάστοτε «συνθήκες» που θα θεωρηθούν αναγκαίες για την ανάπτυξη του κοινωνικού συνόλου του κάθε τόπου. Σε κάθε περίπτωση, όμως, αποσκοπεί στο να «εκπαιδεύσει» το άτομο και να το οδηγήσει προς την ολοκλήρωσή του (κυρίως πνευματική) (Kant κ.ά., 2010). Βέβαια, η εκπαίδευση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κοινωνία και ειδικότερα με τα πρότυπα που αυτή κάθε φορά επιθυμεί να αναδείξει (Durkheim, 2013).

Διατρέχοντας οριζόντια την ιστορία του ελληνικού έθνους, θα παρατηρήσουμε ότι η εκπαίδευση σε κάθε ιστορική περίοδο αποκτά και άλλο πρόσωπο, έχει άλλους σκοπούς και προσβλέπει σε άλλα ιδεώδη. Ανάλογα με τον πολίτη που θέλει κάθε κοινωνία να διαπλάσει, αναπροσαρμόζονται και οι σκοποί του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, μετά την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους από την οθωμανική αυτοκρατορία ο κύριος σκοπός της εκπαίδευσης ήταν η τόνωση του εθνικού και θρησκευτικού φρονήματος και η καλλιέργεια της ελληνικής γλώσσας (Μυλωνάς, 1998, Αντωνίου, 2002).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικά αγαθά που προσφέρει η κοινωνία στους πολίτες της. Το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κοινωνίας διαμορφώνεται από το πολιτικό γίνεσθαι και έχει άρρηκτη σχέση με αυτό. Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1996) η παροχή του αγαθού της εκπαίδευσης προέρχεται από το κράτος πρόνοιας το οποίο αποβλέπει - μέσα από την εκπαίδευση του κοινωνικού σώματος - στην άρση των προβλημάτων επιβίωσης και στην προσωπική και οικογενειακή ευημερία αυτού. Κύριο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η δωρεάν παροχή των εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους πολίτες της χώρας.

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη θα διερευνήσουμε βιβλιογραφικά το φαινόμενο των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Στόχος της εργασίας είναι να ανιχνεύσουμε, εάν και κατά πόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας έχουν τη δυνατότητα όλοι οι πολίτες να συμμετέχουν ίσα και να λαμβάνουν τα μορφωτικά αγαθά ανεξάρτητα από τις πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που άλλαξαν το προφίλ της σύγχρονης κοινωνίας.

Για το λόγο αυτό, διευκρινίστηκαν πρωτίστως οι όροι «εκπαίδευση» και «εκπαιδευτικό σύστημα» και στη συνέχεια θα αναφερθούμε στον όρο «ανισότητα στην εκπαίδευση», ενώ ακόμη θα εστιάσουμε στην προσχολική εκπαίδευση και στις ανισότητες που υπάρχουν ή όχι στο παρόν επίπεδο εκπαίδευσης.

Ακολούθως, θα αναφερθούμε στην εκπαιδευτική ανισότητα γενικά ως κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο, θα εμβαθύνουμε στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ επίσης θα προβούμε σε μια κριτική ανάλυση, η οποία θα αναδεικνύει εκείνα τα στοιχεία που συνηγορούν ή όχι στην ανισότητα ή ισότητα στην εκπαίδευση.

Εκπαιδευτική Ισότητα και Ανισότητα

Με τον όρο «ισότητα στην εκπαίδευση» εννοείται το δικαίωμα που έχει ο κάθε άνθρωπος στη μόρφωση. Θεωρητικά όλοι οι πολίτες μιας κοινωνίας έχουν το δικαίωμα πρόσβασης σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος και όλοι έχουν ίσες ευκαιρίες στο να ικανοποιήσουν τις πνευματικές και κοινωνικές τους αναζητήσεις (Κυρίδης, 1996).

Για να μπορούν όμως όλοι οι πολίτες να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, πρέπει η κρατική μηχανή να έχει διασφαλίσει με μια σειρά μέτρων αυτό το δικαίωμα (της ισότητας) και να έχει φροντίσει την άρση οποιονδήποτε προβλημάτων ή φαινομένων που μπορεί να εμποδίσουν ένα άτομο να λάβει τα μορφωτικά αγαθά (ανισότητα). Για το λόγο αυτό, δημιουργήθηκε ένα πολυσύνθετο θεσμικό πλαίσιο στη βάση συνταγματικών και νομοθετικών ρυθμίσεων, που εξασφαλίζουν - τυπικά τουλάχιστον - την ισότητα όλων των πολιτών ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση (Κυρίδης, 1996).

Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση σημαίνει θεωρητικά και ουσιαστικά ότι όλα τα παιδιά έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, γεγονός που τους επιτρέπει μελλοντικά να έχουν, επίσης, ίσες ευκαιρίες πρόσβασης και σε ανώτερες κοινωνικές θέσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, η ισότητα στην εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη αξία, καθώς η εκπαίδευση συνδέεται άρρηκτα με την κοινωνική κινητικότητα και αποτελεί βασικό διαμορφωτικό παράγοντα της κοινωνικής ισότητας (Κυρίδης, 1996).

Τα ερωτήματα, όμως, που προκύπτουν από τα προαναφερθέντα, είναι τα εξής: Εφόσον η κρατική μηχανή προασπίζει το δικαίωμα κάθε πολίτη για ελεύθερη και ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, γιατί καταγράφεται σε στατιστικούς πίνακες ένας διόλου ευκαταφρόνητος αριθμός αναλφάβητων πολιτών που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες; Γιατί στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης φθάνουν συγκριτικά πολλοί λιγότεροι από τον αρχικό αριθμό των εκπαιδευομένων; Γιατί οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν το φαινόμενο ελλιπούς φοίτησης μαθητών ακόμα και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Σύμφωνα με τους: Ηλιού, Durkheim και Berthelot (στο: Κυρίδης, 1996) τα εκάστοτε κοινωνικά μοντέλα αντανακλούν την κοινωνική πραγματικότητα και γι' αυτό θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με καθολικότητα (να αφορούν σε όλο το κοινωνικό σώμα) και όχι διακριτά και ταξικά (να αφορούν μόνο στις κυρίαρχες τάξεις). Για το

λόγο αυτό, προτείνουν το τρίπτυχο: Κοινωνική καταγωγή - Εκπαιδευτικό σύστημα - Κοινωνική θέση και δέχονται όλοι ότι η επιτυχία, η απομάκρυνση από το σχολείο, η αποτυχία κ.λπ. ενός ατόμου είναι συνδεδεμένη με την καταγωγή του, την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς του, το επάγγελμα των γονέων του και με άλλους παράγοντες πιο προσωπικούς, που δεν αφορούν άμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι μελετητές της εκπαιδευτικής ανισότητας καταγράφουν τα εξής φαινόμενα:

Κάποιοι μαθητές εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Αυτοί οι μαθητές συνήθως ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικο-οικονομικές τάξεις, σε φυλετικές ή εθνικές μειονότητες, κατοικούν σε περιοχές που χαρακτηρίζονται από φτώχεια, υλικοτεχνικές ελλείψεις ή πολιτιστική υποβάθμιση. Επιπλέον, κάποιοι μαθητές αργούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους λόγω κακής επίδοσης στα μαθήματα ή λόγω ελλιπούς παρακολούθησης, ενώ οι μαθητές με υψηλό κοινωνικό-οικονομικό status έχουν υψηλή επίδοση στο σχολείο, ενώ αντίθετα οι μαθητές με χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό status παρουσιάζουν και χαμηλές επιδόσεις. Ακόμη, οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα κοινωνική προέλευση προτιμούν πολλές φορές την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, ενώ αυτοί που προέρχονται από κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες, έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με κατώτερο κοινωνικό-οικονομικό status (Κυρίδης, 1996).

Όταν, λοιπόν, δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να εκμεταλλευτούν τις δυνατότητες που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα για μορφωτική και συνεπώς κοινωνική εξέλιξη, τότε εμφανίζεται το φαινόμενο της ανισότητας στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα το δικαίωμα των πολιτών στην εκπαίδευση προασπίζεται με νόμους και διατάξεις. Έστω και τυπικά, η κρατική μηχανή επιτρέπει σε κάθε πολίτη αυτής της χώρας, εφόσον το επιθυμεί, να μετέχει και να λαμβάνει τα οφέλη της εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα μπορεί να μην είναι το ευκαίριο, αλλά τουλάχιστον δεν έχουν καταγραφεί απαγορευτικά - από τη μεριά του κράτους - φαινόμενα εναντίον κάποιων πολιτών ή ομάδων ως προς τη δωρεάν πρόσβασή τους σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Οι μελέτες - κυρίως από κοινωνιολόγους - που έχουν καταγραφεί οι οποίες αναδεικνύουν το φαινόμενο της ανισότητας στην εκπαίδευση, αφορούν κυρίως σε άλλους παράγοντες, που θα έπρεπε να μελετηθούν από τους υπεύθυνους και να προσμετρηθούν ως σημαίνοντες παράγοντες, άρρηκτα συνδεδεμένοι με την εκπαίδευση, όπως είναι η οικογένεια, η κοινωνική τάξη, η οικονομική κατάσταση, η φυλή κ.ά..

Στην Ελλάδα έγινε μια προσπάθεια για τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και αφορούσε: α) Στην εσωτερική λειτουργική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και β) στην παροχή εφοδίων στους μη κοινωνικά προνομιούχους εκπαιδευόμενους, ώστε να λειτουργούν αποδοτικά σε κάθε σχολική βαθμίδα και να ανταγωνίζονται επί ίσοις όροις τους κοινωνικά προνομιούχους συμμαθητές τους. Παρ' όλες όμως τις προσπάθειες του ελληνικού κράτους, τα μέτρα αυτά δεν είχαν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και η ανισότητα στην εκπαίδευση είναι γεγονός μέχρι και στις μέρες μας (Κυρίδης, 1993).

Το θέμα απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες τόσο τους ειδικούς επιστήμονες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης όσο και το πολιτικό-κοινωνικό καθεστώς της χώρας και παρόλα αυτά, ακόμα, δεν έχουν επιλυθεί τα εμπόδια που η άρση τους θα ανοίξει το δρόμο για μια εκπαίδευση για όλους όσοι την επιθυμούν. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή με την οικονομική και κοινωνική κρίση και με τις μετακινήσεις των πληθυσμών από και προς την Ελλάδα, το πρόβλημα μεγεθύνεται και βαθαίνει. Το κράτος αγωνίζεται μέσα στη δημοκρατικότητά του να προασπίσει το δικαίωμα όλων των πολιτών στην εκπαίδευση, αλλά δεν έχει - ή δε θέλει να έχει - τα υλικά μέσα και τα απαραίτητα εφόδια για την επίτευξη της πολυπόθητης ισότητας στην εκπαίδευση.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Εκπαίδευση

Στη σύγχρονη εποχή η προσχολική εκπαίδευση βρήκε επιτέλους τη θέση της στο εκπαιδευτικό σύστημα και η προσφορά της στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και στην κοινωνικοποίησή του, είναι πλέον αδιαμφισβήτητες.

Σύμφωνα με τον Ξωχέλη (στο: Κυρίδης, 1996:53), οι λόγοι που εξελίχτηκε η προσχολική εκπαίδευση και δόθηκε από την Πολιτεία ιδιαίτερη έμφαση στην προσχολική αγωγή, είναι: α. οι θεωρήσεις της εξελικτικής ψυχολογίας που μετατόπισαν το κέντρο βάρους από τους ενδογενείς παράγοντες στις εξωτερικές και κοινωνικές επιδράσεις, β. κλονίστηκε το δόγμα της κληρονομικής και σταθερής ευφυΐας, γ. τεκμηριώθηκε η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, δ. συνειδητοποιήθηκε, επίσης, ο αντισταθμιστικός ρόλος της προσχολικής αγωγής για την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής ισότητας, παρ' όλες τις ατέλειες των σχετικών προγραμμάτων.

Το νηπιαγωγείο αποτελεί το χώρο εκείνο, που διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες για το λόγο ότι η αξιολόγηση των μαθητών δεν έχει τυπικό χαρακτήρα και δεν αφορά στις γνωστικές δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών. Η φοίτηση στο νηπιαγωγείο αποτελεί μια ευχάριστη και δημιουργική ενασχόληση χωρίς ανταγωνισμούς και συγκρίσεις ανάμεσα στους μαθητές. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι παιδοκεντρικό και προτείνει η διαπραγμάτευση των θεμάτων να πραγματοποιείται με ευχάριστο και παιγνιώδη τρόπο. Οι εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αποτελούν την έμπνευση και τον οδηγό σε όλες τις δράσεις μέσα και έξω από το σχολικό χώρο. Επίσης, ένα σημαίνον στοιχείο στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι η συμμετοχή όλων των γονέων και η καθημερινή σχέση και συνεργασία με αυτούς (ΔΕΠΠΣ, 2003). Οι παραπάνω λόγοι κατέστησαν το νηπιαγωγείο χώρο που μπορεί να καλλιεργήσει την ισότητα στην εκπαίδευση, προσφέροντας αντισταθμιστική αγωγή και εξομοιώνοντας τις κοινωνικές και οικονομικές διαφορές ανάμεσα στο μαθητικό πληθυσμό.

Ο Κυρίδης πολύ εύστοχα αναφέρει: *«Το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη πραγματική αναγνώριση της εκπαιδευτικής ανισότητας, την πρώτη τυπική προσπάθεια ανασκευής του φιλελεύθερου ιδεολογήματος περί αξιοκρατίας, ισότητας ευκαιριών και οικογενειακής και ατομικής αυτονομίας, αφού διαγνώστηκε πρώτα ότι η τυπική εξασφάλιση αυτών των*

προϋποθέσεων δεν οδηγεί στην εξάλειψη των εκπαιδευτικών δυσλειτουργιών» (στο: Κυρίδης, 1996:203).

Ο Ζαχαρενάκης (στο: Κυρίδης, 1996: 205-208) καταγράφει τους στόχους που θα πρέπει να έχει η προσχολική εκπαίδευση, έτσι ώστε να μπορεί να παίζει αντισταθμιστικό ρόλο και να μικρύνει τις όποιες κοινωνικές, φυλετικές ή οικονομικές διαφορές υπάρχουν μεταξύ των παιδιών. Διαχωρίζει τους στόχους σε δύο κατευθύνσεις: α. ως προς τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων και β. ως προς τη μεταβίβαση βασικών πολιτισμικών δεξιοτήτων και συνηθειών.

Ως προς τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, η αντισταθμιστική προσχολική εκπαίδευση οφείλει να διευρύνει τον κύκλο των παιδικών εμπειριών, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιο των παιδιών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και να ενισχύσει την ικανότητά τους για γλωσσική επικοινωνία, αλλά και να υποστηρίξει τα ενδιαφέροντά τους και να τα βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες για συζήτηση και πρόσληψη πληροφοριών. Επιπλέον, στοχεύει να τα βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες διάκρισης τόσο των οπτικών όσο και των ακουστικών ερεθισμάτων, να τα βοηθήσει να αναπτύξουν ικανότητες κατανόησης σχέσεων (του μέρους προς το όλο και της αιτίας προς το αποτέλεσμα), να τα βοηθήσει να σχηματίσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους, ενώ συνάμα επιδιώκει να τους προσφέρει δυνατότητες ικανοποίησης από νέες εμπειρίες, μάθηση και ολοκλήρωση εργασιών και να ετοιμάσει και να τους προσφέρει μοντέλα για θετική και εποικοδομητική αυτοκαθοδήγηση της συμπεριφοράς τους. Τέλος, προσπαθεί να φροντίσει, ώστε να αποκτήσουν μια σωστή στάση απέναντι στην υγιεινή και στις υγιεινές συνθήκες και να τους εξασφαλίσει την αναγκαία υγειονομική περίθαλψη, να τα βοηθήσει να αναπτύξουν κοινωνικές ικανότητες και στάσεις, που είναι σημαντικές για τη σχολική επιτυχία, να δημιουργήσει έναν περίγυρο με πολλές δυνατότητες για βιώματα επιτυχίας παιδιών και γονέων, ενώ παράλληλα ενεργεί, ώστε να εξασφαλίσει την πρόοδο του παιδιού και να ενισχύσει την οικογένεια με άμεση και εντατική συνεργασία των γονέων και να αναπτύξει την κατανόηση και τις ικανότητες των γονέων για μια ενεργητική συνεργασία στην αγωγή του παιδιού τους.

Η αντισταθμιστική προσχολική εκπαίδευση, ως προς τη μεταβίβαση βασικών πολιτισμικών δεξιοτήτων και συνηθειών, οφείλει σύμφωνα πάντα με το Ζαχαρενάκη να βοηθήσει το παιδί να κατανοήσει τόσο το δικό του πολιτισμό όσο και άλλους πολιτισμούς, καθώς επίσης και τη μεταξύ τους σχέση, να αποκτήσει ένα πολιτειακό-αστικό φρόνημα και υγιεινές συνήθειες και να κατανοήσει τη θέση που επιφυλάσσεται στους νέους μέσα στην κοινωνία. Επίσης, επιδιώκει να κατανοήσει την ηθική της κοινωνίας, να κατανοήσει και να αναγνωρίσει/τιμήσει τις πολύτιμες για την κοινωνία υπηρεσίες και τις δυνατότητες των διαφόρων εθνικών και φυλετικών ομάδων, να κατανοήσει τον κόσμο των επαγγελματιών και τις προϋποθέσεις που είναι απαραίτητες για να αποκτήσει και να διατηρήσει κάποιος μια θέση εργασίας, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να κατανοήσει την αναγκαιότητα της δια βίου εκπαίδευσης μέσα και έξω από το σχολείο και να χρησιμοποιήσει επωφελώς τον ελεύθερο χρόνο του.

Επίσης, οι στόχοι της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης μπορούν να ταξινομηθούν σε τρία επίπεδα:

Επίπεδο προσωπικότητας:

- Ενίσχυση των κινήτρων επίδοσης
- Ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος
- Διάσπαση του φάσματος αποτυχίας
- Ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης
- Προσαρμογή σε νόρμες συμπεριφοράς
- Εθισμός σε νόρμες επιδόσεων που θα απαιτηθούν αργότερα στο σχολείο

Επίπεδο επιδόσεων:

- Άνοδος των επιδόσεων σε όλους τους κλάδους του στοιχειώδους σχολείου, μέσω της ανάπτυξης των αντίστοιχων ικανοτήτων (γλώσσα, γνωριμία με αριθμούς, γνωστική ικανότητα διάκρισης)
- Εξισορρόπηση ειδικών εμποδίων, έτσι ώστε να εξασφαλίζεται μια κανονική σχολική επιτυχία
- Διεύρυνση του κύκλου εμπειριών
- Μετάδοση ταξινομημένων εμπειρικών δομών
- Παρεμπόδιση της τάσης για διακοπή της σχολικής φοίτησης

Επίπεδο πολιτισμικών και πολιτικών τάσεων:

- Μείωση εθνικών εντάσεων μεταξύ υποкулτούρων
- Βελτίωση της συνολικής δομής των πολιτισμικά ζημιωμένων οικοδομικών περιοχών
- Συμμετοχή γονέων και κοινότητας για υποστήριξη μιας θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο
- Έλεγχος της αποτελεσματικότητας διαφόρων εκπαιδευτικών μέτρων
- Ενισχυμένη και διαφοροποιημένη εκπαίδευση εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Κυρίδη, το νηπιαγωγείο ως φορέας αντισταθμιστικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα θετικό βήμα προς την κατεύθυνση της εξίσωσης των εκπαιδευτικών ευκαιριών, που θα πρέπει όμως να συνοδευτεί και με ανάλογες παρεμβατικές προσπάθειες (αντισταθμιστικές) και στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα (Κυρίδης, 1996:210).

Συζήτηση

Η Ελλάδα, παρότι το ιστορικό, πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό της προφίλ δε θεωρείται ιδιαίτερα ανθηρό, εν τούτοις, αποτελεί μια από τις χώρες παγκοσμίως, που προσφέρει δωρεάν εκπαίδευση στους πολίτες της. Από την ίδρυση του νέου ελληνικού

κράτους έως και τη σύγχρονη εποχή η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες προσφέρεται δωρεάν και μέχρι και το γυμνάσιο είναι υποχρεωτική (Κυρίδης, 1997). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τον Κυρίδη (1997) είναι από τα πιο δημοκρατικά της Ευρώπης και αποσκοπεί στη μόρφωση όλων των πολιτών.

Η μέριμνα της Πολιτείας για την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση ξεκινά από την προσχολική ηλικία. Άλλωστε, από την πρώτη κιόλας παράγραφο του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για την προσχολική εκπαίδευση παρατηρούμε ότι ενσωματώνεται ισότιμα η προσχολική εκπαίδευση στο ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι αυτού (ΔΕΠΠΣ, 2003). Βασικοί στόχοι του προγράμματος αφορούν σε όλα τα παιδιά της χώρας χωρίς διακρίσεις, αποβλέποντας στην ισότιμη συμμετοχή όλων, όπως π.χ. *«...-να προσαρμόζονται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες, στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι π.χ. τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή τα παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες...-να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών... -να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία... -να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής μας»* (ΔΕΠΠΣ, 2003:587).

Ιδιαίτερα στη μαθησιακή περιοχή: Παιδί και Ανθρωπογενές περιβάλλον, μέσα από τις προτάσεις του αναλυτικού προγράμματος, διαβλέπουμε την αναγκαιότητα να εξομαλυνθούν οι όποιες διαφορές των παιδιών από τον κοινωνικό τους περίγυρο, έτσι ώστε να επέλθει η όσο το δυνατόν καλύτερη ισοτιμία τους μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Εξομαλύνονται οι πολιτισμικές, οικονομικές, φυλετικές, θρησκευτικές κ.ά. διαφορές μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας. Παράλληλα και ταυτόχρονα, προτείνονται δραστηριότητες γνωριμίας με διαφορετικά περιβάλλοντα και πολιτισμούς, τονώνεται η αυτοπεποίθηση των παιδιών, ο αυτοσεβασμός αλλά και η αλληλεγγύη. Το νηπιαγωγείο κρατά μακριά την «ανισότητα» και προσπαθεί μέσα από το διαρκή αγώνα των νηπιαγωγών να επιφέρει την «ισότητα» μέσα σε ένα υγιές κοινωνικά και συναισθηματικά περιβάλλον.

Το φαινόμενο της ανισότητας στην εκπαίδευση αφορά περισσότερο στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης στις οποίες η αξιολόγηση των παιδιών τα κατατάσσει και τα διαφοροποιεί και πολλές φορές αυτή η κατηγοριοποίηση έχει άμεση σύνδεση με το οικογενειακό και ευρύτερα κοινωνικό περιβάλλον του κάθε παιδιού.

Οποιοσδήποτε ενέργειες της Πολιτείας για την εξομάλυνση διαφορών και την επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση, εφόσον είναι μονομερείς και αφορούν μόνο στο θεσμικό και νομικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν μπορούν να δώσουν λύση. Χρειάζεται μια ολοκληρωμένη θέαση του προβλήματος η οποία φέρνει στο προσκήνιο το «Κράτος Πρόνοιας» με τα μέτρα που πρέπει να θεσπίσει για τη βοήθεια ορισμένων ευπαθών κοινωνικά ομάδων το οποίο σε συνεργασία με το υπουργείο

παιδείας θα μπορέσει εν συνεχεία να δει το πρόβλημα στην ουσία του και να δώσει τις λύσεις που του αρμόζουν.

Σαφώς χρειάζονται πολλά κοινωνικά μέτρα (ενίσχυση των ευπαθών κοινωνικά ομάδων, κατάργηση της παραπαιδείας, κοινωνικοί στόχοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο γνωστικοί κ.ά.), έτσι ώστε να αρθούν οι λόγοι που αποτρέπουν κάποια άτομα από τη φοίτησή τους στο σχολείο. Δεν μπορούμε όμως να παραβλέψουμε το γεγονός ότι τουλάχιστον νομικά και τυπικά, έχουν όλοι ίσα δικαιώματα ως προς τη μόρφωση και κατ' επέκταση και στην επιλογή του επαγγέλματος το οποίο θα καθορίσει και την κατάταξη στην οποιαδήποτε κοινωνική τάξη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αντωνίου, Χ. (2002). *Η εκπαίδευση των Ελλήνων Δασκάλων (1828-2000): Διδασκαλεία Παιδαγωγικές Ακαδημίες - Παιδαγωγικά Τμήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*, Υπουργείο Παιδείας, Π.Ι. Αθήνα.
- Durkheim, E. (2013). *Εκπαίδευση & Κοινωνιολογία*, μτφ. Ε. Στασινοπούλου, επμ. Ε. Καλεράντε, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kant, I., Allison, H., Hearh, P., Heatfield, G. (2010). *Theoretical Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική Ανισότητα*, Θεσσαλονίκη-Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (1996). *Μία κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (1997). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1995-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης, Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2003). *Σχολική Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στις ελληνικές κοινότητες της Καππαδοκίας στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Καγιαδάκη Αθηνά

Εκπ/κός Π.Ε.60, Διδάκτορας Université de Rouen, AthinaKagiadaki@yahoo.com

Περίληψη

Την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αι, ο φιλεκπαιδευτικός σύλλογος *Ανατολή* σε συνεργασία με τις ελληνικές κοινότητες της Καππαδοκίας επιχείρησαν να προχωρήσουν στη συνολική μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Οι αλλαγές που προτάθηκαν αναφέρονταν στην εισαγωγή νέων μεθόδων και στη δομή της εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο ως το διδασκαλείο, με σκοπό την πιο αποτελεσματική εκμάθηση και διάδοση της ελληνικής γλώσσας. Μέσα στα πλαίσια αυτά εντάσσεται και η ίδρυση Διδασκαλείου Νηπιαγωγών το 1911 στην πόλη Ζινζίντερε. Η αποτυχία της μεταρρύθμισης και η σύντομη αλλά ταραχώδης λειτουργία του Διδασκαλείου οφείλονται σε πολλούς και διαφορετικούς λόγους που είχαν σχέση τόσο με τα πολιτικά γεγονότα, όσο και με τις ιδιαίτερες κοινωνικές, γλωσσικές, πολιτισμικές και γεωγραφικές συνθήκες της περιοχής.

Λέξεις-Κλειδιά: Καππαδοκία, μεταρρύθμιση, ξενόγλωσσοι πληθυσμοί, Διδασκαλείο Νηπιαγωγών, φρεμπελιανοί νηπιαγωγοί.

Εισαγωγή

Αν και απομονωμένη στο ανατολικό τμήμα της Μ. Ασίας, η Καππαδοκία αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση για τον ελληνισμό της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η γεωγραφική θέση της καθόρισε σε πολύ μεγάλο βαθμό την οικονομική, πολιτισμική και κοινωνική ιδιαιτερότητα της επαρχίας. Λόγω των κλιματολογικών συνθηκών, την έλλειψη δασών, το φτωχό υδροφόρο ορίζοντα και τα άγονα εδάφη, η Καππαδοκία χαρακτηριζόταν ως φτώχη και αραιοκατοικημένη. Οι κάτοικοι ασχολούνταν με τη γεωργία και την κτηνοτροφία και η κοινωνία της ήταν συντηρητική και πατριαρχική. Σημαντικά κέντρα για τους Έλληνες υπήρξαν η Νεάπολη (Νέβσεχρ), η Σινασός, η Νίγδη η Καισάρεια και το Ζινζίντερε (Φλαβιανά) κωμόπολη στην περιφέρεια της Καισάρειας. Τα πολυάριθμα χωριά, 74 τον αριθμό και οι οικισμοί της βρίσκονταν διασπαρμένα σε μια αχανή έκταση. Οι δύσκολες συνθήκες της ζωής είχαν οδηγήσει στη μετανάστευση ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Οι Έλληνες της περιοχής την εγκατέλειπαν για να αναζητήσουν καλύτερη τύχη στην Κωνσταντινούπολη και τα παράλια της Μ. Ασίας. Το 1922, με την ανταλλαγή των πληθυσμών οι Έλληνες που διέμεναν στην Καππαδοκία αριθμούσαν επίσημα περί τις 44.000.

Η εικόνα της εκπαίδευσης στην Καππαδοκία δεν είναι ξεκάθαρη. Στα μεγάλα αστικά κέντρα λειτουργούσαν σχολεία, αλλά δεν υπήρχε ομοιομορφία. Στις αρχές του 20^{ου} αι την πιο οργανωμένη μορφή εκπαίδευσης είχαν η Νίγδη, το Ταλάς, η Κελμίρα, το Προκόπι, η Καισάρεια, η Νεάπολη, η Μαλακοπή, η Καρβάλη, η Σινασός, ο Ταξιάρχης και το Ζινζίντερε όπου λειτουργούσαν νηπιαγωγεία, παρθεναγωγεία και δημοτικά σχολεία ή αστικές σχολές.

Κύριο χαρακτηριστικό του Ελληνισμού της Καππαδοκίας που μπορεί να ερμηνεύσει την κατάσταση στα εκπαιδευτικά θέματα, είναι ότι το γεγονός ότι πλειοψηφία των Ελλήνων δε μιλούσαν την ελληνική. Σε αρκετές περιοχές είχαν χάσει τη γλώσσα τους και στερούνταν σχολείων, δασκάλων, διδακτικών μέσων και εκκλησιών. (Λαμέρας 1906). Μάλιστα ήταν αρκετά συνηθισμένο φαινόμενο η κυκλοφορία διαφόρων εντύπων με ελληνικούς χαρακτήρες αλλά στην τουρκική γλώσσα. Η υποχώρηση της ελληνικής γλώσσας απασχολούσε πολύ σοβαρά τις κοινότητες και τα μέλη τους ευελπιστούσαν ότι η ίδρυση νηπιαγωγείων θα μπορούσε να ανατρέψει τα δεδομένα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα επιστολής του Μητροπολίτη Καισαρείας προς το σύλλογο Ανατολή. Σε αυτήν εκφράζει την πεποίθησή του ότι « *η διάδοσις της πατρίου γλώσσης και ο εξοβερλισμός και η αποσκωράκισις της κακοβούλου και παρεισάκτου τουρκικής φωνής εν Καισαρεία και πάση τη Μικρασιατική χώρα*» μπορεί να αντιμετωπιστούν μόνο με τη συντήρηση νηπιαγωγείου και την κατάρτιση νηπιαγωγών. (Αρχείο Εστίας Νέας Σμύρνης, Φάκελος I 122)

Η δράση των μισσιοναρίων

Ένας μείζων παράγοντας που αφύπνισε τα μέλη των ελληνικών κοινοτήτων και οδήγησε στην ανάγκη μεταρρυθμίσεων υπήρξε η δράση των μισσιοναρίων. Προτεστάντες και καθολικοί ιεραπόστολοι, είχαν εγκατασταθεί στην επαρχία από τη δεκαετία του 1880 και ίδρυσαν σχολεία που προσέλκυσαν αρκετούς Έλληνες και Αρμένιους μαθητές. Καθολικά και προτεσταντικά σχολεία λειτουργούσαν στο Ικόνιο, την Καισάρεια, το Τάλας, το Ζινζίντερε και τη Σινασό. Ισχυρή παρουσία στο Ικόνιο από τα τέλη του 19^{ου} αι είχαν οι καθολικοί με σχολείο και παρθεναγωγείο που ίδρυσαν στην ελληνική συνοικία και οι προτεστάντες με σχολείο όπου φοιτούσαν περί τους 100 Έλληνες μαθητές (Καραθανάσης, 2008). Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πόλη Ταλάς όπου είχε ιδρυθεί νηπιαγωγείο από Αμερικανούς μισσιονάριους στα τέλη του 19^{ου} αι. Το 1908 η ίδια οργάνωση προχώρησε στην ίδρυση νηπιαγωγείου και στην Καισάρεια όπου οι μαθητές άκουγαν διηγήματα και έπαιζαν. Αυτό το τελευταίο ιδρύθηκε από την *Women's Board of Missions in Boston*. (Fortna, 2000)

Το 1902, το Πατριαρχείο θορυβημένο από τη δράση των καθολικών στην Καισάρεια αλλά και των προτεσταντών σε άλλες περιοχές, «*εφιστούσε την προσοχή από τον κίνδυνο των ξένων προπαγανδών*» και ζητούσε να αυξηθούν οι ώρες των γαλλικών στην ιερατική σχολή του Ζινζίντερε (Καραθανάσης, ο.π.).

Το σωματείο Ανατολή και ο Γεώργιος Ασκητόπουλος

Το 1891, Μικρασιάτες της Αθήνας, με πρωτοβουλία του Μαργαρίτη Ευαγγελίδη, ίδρυσαν το σωματείο *Ανατολή* με σκοπό την προβολή της ενότητας του μικρασιατικού ελληνισμού και τη διάδοση και ενίσχυση της ελληνικής παιδείας και στις πιο απόμακρες επαρχίες. Ο σύλλογος εξέδιδε το περιοδικό *Ξενοφάνης* από το 1896 μέχρι και το 1910. Τα μέλη της Ανατολής έχοντας συναίσθηση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν κοινότητες «*και πιστεύοντας αφενός ότι η εκπαίδευση «παράγει» εθνικά υποκείμενα και αφετέρου ότι οι φτωχές κοινότητες της Μικράς Ασίας θα επιθυμούσαν την διανοητική*

και ηθική μόρφωση των νέων τους, ιδίως αν τύχαιναν εξωτερικής βοήθειας», συντηρούσε πολλούς υπότροφους σε γνωστά σχολεία της Κωνσταντινούπολης και της Σμύρνης αλλά και στην Ελλάδα. (Σιδερή, 2002).

Ένα από πλέον δραστήρια μέλη της Ανατολής υπήρξε ο Γεώργιος Ασκητόπουλος ο οποίο κατέχει δεσπόζουσα θέση στην εκπαίδευση των Ελλήνων της Μ. Ασίας. Ο Ασκητόπουλος γεννημένος το 1874 στην Κωνσταντινούπολη, φοίτησε στη Μεγάλη του γένους σχολή και κατόπιν στη Φιλοσοφική της Αθήνας, από όπου δεν πήρε τελικά πτυχίο. Διατέλεσε έφορος της βιβλιοθήκης του συλλόγου *Ανατολή*, διευθυντής της εκπαίδευσης στη Νεάπολη (Νέβσεχρ) της Καπαδοκίας από το 1904-08 και από το 1911-1914. Κατά τη διάρκεια της Ελληνικής Διοίκησης Σμύρνης, ορίστηκε από την Ύπατη Αρμοστεία επιθεωρητής των κοινοτικών σχολείων. Μετά από τη μικρασιατική καταστροφή κατέφυγε στην Αθήνα όπου και εργάστηκε ως ελληνοδιδάσκαλος σε ελληνικά σχολεία και ημιγυμνάσια. Πέθανε το 1960.

Τα προβλήματα των ελληνικών σχολείων της Καπαδοκίας και η απόπειρα μεταρρύθμισης του 1905

Το 1901 ο Γεώργιος Ασκητόπουλος κατέγραψε την κατάσταση των ελληνικών σχολείων στο Νέβσεχρ σε δώδεκα επιστολές με αποδέκτες τα μέλη της *Ανατολής*. Η επίσκεψή του στα σχολεία της περιοχής έφερε στην επιφάνεια ελλείψεις και αδυναμίες της ελληνικής εκπαίδευσης που ήταν κοινά, όπως επισήμανε, σε ολόκληρη την Καπαδοκία. Η παραμέληση του δημοτικού σχολείου, η έλλειψη μεθοδικότητας, η απουσία γραπτών εξετάσεων, η απομνημόνευση, η επανάληψη της διδαχθείσας ύλης, η διδασκαλία με αποκλειστικό σκοπό την απόδοση των παιδιών στις προφορικές εξετάσεις και η δυσχερής κατάσταση στα παρθεναγωγεία είναι μερικά από τα προβλήματα που ανέδειξε η έκθεση τα οποία καθιστούσαν την εκπαίδευση των ξενόφωνων Ελλήνων μαθητών προβληματική (Ασκητόπουλος, 1906, 108).

Αποτέλεσμα των κινήσεων του Ασκητόπουλου ήταν η συγκρότηση τετραμελούς επιτροπής με σκοπό τον καταρτισμό προγράμματος. Τον Αύγουστο του 1905 συντάχθηκε από τα τέσσερα μέλη της επιτροπής η έκθεση με τίτλο «*Πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτηρίων Νέβσεχρ*», η οποία δημοσιεύτηκε αρχικά στην εφημερίδα του *Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως*. Το μεγάλο ερώτημα που απασχόλησε τα μέλη της επιτροπής ήταν «*κατά ποιον τρόπον θα ηδύναντο οι μαθηταί των σχολείων της Μ. Ασίας να εθισθώσιν εις το ελληνισθί διαλέγεσθαι*». Προτεραιότητα ήταν να εκπονηθεί ειδικό πρόγραμμα για τη γλωσσική διδασκαλία των ξενόφωνων μαθητών του νηπιαγωγείου και να υπάρξει στα διδασκαλεία ειδική κατάρτιση για τη διδασκαλία των ξενόφωνων ελληνικών πληθυσμών.

Η έκθεση περιέχει 34 άρθρα που αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα, τις υποχρεώσεις και ποινές των μαθητών, τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, τα διδακτικά βιβλία, τη χρήση των βιβλιοθηκών, τη διοίκηση των σχολείων, το ρόλο των εφοριών και τη σχέση μεταξύ σχολείων και εφοριών. Όλο το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα που φαίνεται να έχει επηρεαστεί από τις ευρωπαϊκές παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές, έχει ως άξονα την αποτελεσματική διδασκαλία των ελληνικών καθώς βάση του προγράμματος

ήταν οι γλωσσικές ασκήσεις. Για τον ίδιο λόγο θεωρήθηκε αναγκαία η εκπόνηση ειδικού προγράμματος για τα νηπιαγωγεία των ξενόφωνων Ελλήνων.

Στα πρώτα άρθρα περιέχονται σύντομες περιγραφές του προγράμματος της κάθε τάξης. Το πρώτο του άρθρο ήταν αφιερωμένο στην εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας. Η ηλικία των μαθητών που φοιτούσαν στο νηπιαγωγείο έπρεπε να κυμαίνεται από 5 ως 7. Τα παιδιά θα έπρεπε υποχρεωτικά να εγκαταλείπουν το νηπιαγωγείο μετά τη συμπλήρωση του 7^{ου} έτους *«ωσασδήποτε γλώσσας και αν έχωσιν αποκτήσει.»* Τα νήπια έπρεπε να διδάσκονται είτε με εποπτική διδασκαλία είτε προφορικά και να *«ασκώνται ιδίως εις το εννοείν και λαλείν την ελληνικήν»* ενώ απαγορεύτηκαν ανάγνωση και η γραφή.

Κινούμενη στο ίδιο πνεύμα η επιτροπή το πρόγραμμα των τάξεων του δημοτικού περιείχε *«ασκήσεις πρακτικές, συνδιαλέξεις Ελληνιστί.»* Για την Α δημοτικού οι μαθητές θα έπρεπε να έχουν ένα μόνο αναγνωστικό με θέματα από τη φυσική ιστορία, τη φυσική και τα ηθικά αναγνώσματα. Ο δάσκαλος έπρεπε να αφιερώνει ένα μέρος διδακτικής ώρας στην εξέταση του μαθήματος, έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να μιλούν ελληνικά. Σταδιακά αυξανόταν ο βαθμός δυσκολίας στη διδασκαλία των ελληνικών σε κάθε τάξη. Πχ στη β τάξη τα παιδιά έπρεπε *«να διακρίνωσιν τα μέρη του λόγου αλλά ουχί κατά το σύνηθες σύστημα»* και να εξασκούνται περαιτέρω στη γραμματική. Τα προγράμματα επίσης περιελάμβαναν το μάθημα της γυμναστικής καθημερινά και υπήρχε ειδική αναφορά στη σύσταση παιδικού αναγνωστηρίου και δανειστικής βιβλιοθήκης.

Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε, όπως φαίνεται, για πέντε περίπου μήνες. Ενώ η πρώτη εφαρμογή του έδειξε ότι υπήρχαν ενδείξεις βελτίωσης της κατάστασης, ο Ασκητόπουλος υπέβαλε την παραίτηση του, το πρόγραμμα τελικά εξαφανίστηκε και τα σχολεία επανήλθαν στην πρότερη κατάσταση. Το πρόγραμμα του 1905 αναδημοσιεύτηκε το 1909, οπότε και επανήλθε στο προσκήνιο. Το 1910, ο Ξενοφάνης δημοσίευσε τρία άρθρα με τίτλο «Εκπαιδευτικά» Το υπόμνημα συντάχθηκε (και πάλι) από τον Γεώργιο Ασκητόπουλο και δημοσιεύθηκε *«τουρκιστί δι' ελληνικών χαρακτήρων»* στην εφημερίδα *Καππαδοκία* που εκδιδόταν στην Κωνσταντινούπολη.

Ο συντάκτης επανέρχεται αναλυτικά σε ζητήματα οργάνωσης της εκπαίδευσης αλλά και σε σχολικά θέματα μονιμότητας του προσωπικού, προφορικών εξετάσεων, εφαρμογή του βαθμολογίου, αρμοδιότητας των εφόρων εκπαίδευσης κ.α. Το τρίτο μέρος του υπομνήματος είναι αφιερωμένο στα *«φροεβελιανά νηπιαγωγεία»*. Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η άποψη του συντάκτη σχετικά με τις προφορικές εξετάσεις στο νηπιαγωγείο και το δημοτικά. Αντί αυτών προτείνει τις τακτικές μηνιαίες δοκιμασίες χωρίς να παρακωλύεται η λειτουργία των σχολείων. Μάλιστα προτείνει το διορισμό δυο επιθεωρητών οι οποίοι θα επέβλεπαν, θα συμβούλευαν και θα καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς προλαμβάνοντας τις διαφωνίες μεταξύ εκπαιδευτικών και εφόρων. Άλλο μέτρο ήταν η εφαρμογή βαθμολογίου που θα έδινε στους μαθητές την αίσθηση της δικαιοσύνης, για να αποφευχθούν αδικίες εις βάρος των φτωχότερων μαθητών και η διακριτική μεταχείριση των τέκνων ισχυρών κοινοτικών παραγόντων.

Το διδασκαλείο νηπιαγωγών του Ζινζίντερε

Από την τελευταία 20ετία του 19^{ου} αι. η φρεμπελιανή μέθοδος κέρδιζε σταθερά έδαφος στην εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας. Αν και η μέθοδος εφαρμοζόταν σε μεγάλα αστικά κέντρα της Μ.Ασίας, δε συνέβαινε το ίδιο και στην Καππαδοκία. Έτσι η μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε είχε ως βασικό θέμα την εισαγωγή της γερμανικής μεθόδου στα ελληνικά νηπιαγωγεία και την εκπαίδευση φρεμπελιανών νηπιαγωγών. Στο τρίτο μέρος του υπομνήματος του, ο Ασκητόπουλος περιγράφει με ενθουσιασμό την επίσκεψη του στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Καλλιθέας στην Ελλάδα. Θεωρώντας ότι η εισαγωγή της μεθόδου που είχε επίκεντρό της το παιχνίδι ήταν ο μοναδικός τρόπος να μάθουν τα παιδιά αβίαστα την ελληνική γλώσσα, ζητούσε την ίδρυση διδασκαλείου φρεμπελιανών νηπιαγωγών στην ενδοχώρα της Μ. Ασίας.

Παρά την ύπαρξη νηπιαγωγείων ήταν δύσκολο να βρεθούν οι κατάλληλες νηπιαγωγοί καθώς οι απόφοιτες των διδασκαλείων της Κωνσταντινούπολης, της Σμύρνης και άλλων περιοχών ήταν ελάχιστα πρόθυμες να μεταβούν στην απομονωμένη Καππαδοκία. Από το 1906, ο σύλλογος *Ανατολή* έκανε κινήσεις για την ίδρυση διδασκαλείου νηπιαγωγών στην Καππαδοκία για να ενισχύσει την ελληνική εκπαίδευση. Το διδασκαλείο επρόκειτο να λειτουργήσει στη Νίγη ή το Ικόνιο, πόλεις με ισχυρή εκπαιδευτική παράδοση. Λόγω όμως της αντίδρασης των τουρκικών αρχών η πρόταση απορρίφθηκε και αποφασίστηκε η ίδρυσή του στην κωμόπολη Ζινζίντερε. Οι συνθήκες δεν ήταν ιδανικές καθώς η κωμόπολη βρισκόταν σε υψόμετρο 1650 μέτρων, το χειμώνα καλυπτόταν από χιόνι ενώ ο κοντινότερος σιδηροδρομικός σταθμός απείχε τρεις ημέρες ταξίδι με την άμαξα. (Μάκκας, 1919)

Η ίδρυση του Διδασκαλείου στο Ζινζίντερε ή Φλαβιανά είναι από τα πλέον παράδοξα φαινόμενα που έφερε η μεταρρύθμιση στην Καππαδοκία. Το Διδασκαλείο άνοιξε τελικά τις πύλες του το 1911. Διευθύντρια του ορίστηκε η *Πολυξένη Τζωαννοπούλου, απόφοιτη του Διδασκαλείου* της Ενώσεως των Ελληνίδων και μαθήτρια της Αικατερίνης Λασκαρίδου. Ήταν σίγουρα από τις καλύτερες γνώστριες της μεθόδου Φρέμπελ. Το συμβόλαιο υπογράφηκε τον Αύγουστο του 1911 στην Αθήνα, από εκπρόσωπο του σωματείου *Ανατολή* και την Αικατερίνη Λασκαρίδου, εκπρόσωπο της Τζωαννοπούλου.

Όταν η Τζωαννοπούλου έφτασε στα Φλαβιανά, διαπίστωσε με απογοήτευση τις σοβαρές ελλείψεις τόσο στο κτίριο όσο και στα διδακτικά μέσα που ήταν αναγκαία για την εφαρμογή της μεθόδου Φρέμπελ. Ωστόσο, τα προβλήματα δεν περιορίζονταν εκεί καθώς στις αρχές του Οκτωβρίου δεν είχε εγγραφεί καμιά μαθήτρια. Τελικά οχτώ μαθήτριες εμφανίστηκαν το πρώτο έτος λειτουργίας της σχολής. Τα μαθήματα ξεκίνησαν και το πρόγραμμα του πρώτου έτους περιελάμβανε εκκλησιαστική μουσική, θρησκευτικά, ελληνικά, ασκήσεις, μαθηματικά, παιδαγωγική θεωρία, ψυχολογία, φυσική, ωδική, πλαστική, γαλλικά, ιστορία, υγιεινή, γυμναστική, τεχνικά, κοπτική, ιχνογραφία, εργόχειρα, κηπουρική και ρυθμική γυμναστική, και απαγγελία. (Αρχείο Εστίας ο.π, Καππαδοκία, Φάκελος I 147)

Το διδασκαλείο είχε χαμηλά δίδακτρα με σκοπό να εγγραφούν πολλές μαθήτριες από τα γύρω παρθεναγωγεία. Βέβαια τα μέλη της *Ανατολής* δεν υπολόγισαν δυο σημαντικούς παράγοντες που δεν άφησαν ανεπηρέαστο το Διδασκαλείο. Ο πρώτος ήταν η εφαρμογή μιας άγνωστης μεθόδου σε μια απομονωμένη περιοχή, ο δεύτερος είχε σχέση με την αντιπαλότητα ανάμεσα στο Μητροπολίτη της Καισάρειας και τα μέλη της κοινότητας. Τα προβλήματα οξύνθηκαν όταν η Τζωαννοπούλου αναμείχθηκε, όπως φαίνεται, στις εσωτερικές έριδες της κοινότητας και του Μητροπολίτη. Οι σχέσεις της με τη διευθύντρια του παρθεναγωγείου της πόλης ήταν επίσης οριακές, σε σημείο να επηρεάζουν την ομαλή λειτουργία της σχολής. Ενδεικτικό των κάκιστων σχέσεων της κοινότητας με την Τζωαννοπούλου είναι ότι της ζητήθηκε να τους υποδείξει κάποια φρεμπελιανή νηπιαγωγό για σχολείο της περιοχής. Όταν η διευθύντρια του διδασκαλείου απάντησε ότι υπήρχαν απόφοιτες του τοπικού διδασκαλείου, οι εκπρόσωποι της κοινότητας επέμειναν ότι προτιμούσαν κάποια νηπιαγωγό από την Αθήνα. (ο.π, Φάκελος I 202)

Ωστόσο, παρά τα συνεχή εμπόδια και τις σοβαρές δυσχέρειες, τα μέλη των κοινοτήτων και οι σύλλογοι εξακολουθούσαν να πιστεύουν ότι τα φρεμπελιανά νηπιαγωγεία ήταν η λύση στο ζήτημα των ξενόφωνων πληθυσμών. Ο Γεώργιος Ασκητόπουλος, απευθυνόμενος στη διοίκηση της *Ανατολής*, γράφει ότι ακόμα και οι πιο επιφυλακτικοί «ομολογούσι ότι τα σχολεία ημών θα ήσαν πολύ καλύτερα και εν συστηματικότερα καταστάσει εάν προ οκταετίας αποφάσιζον τον μετασχηματισμόν των νηπιαγωγείων τα οποία τότε προελάμβανον το έργον της δημοτικής εκπαιδεύσεως εν φροεβελιανά» (ο.π. φάκελος I 204).

Το διδασκαλείο έμεινε ανοιχτό ως το 1915. Τα γεγονότα του 1^{ου} παγκοσμίου πολέμου έπαιξαν καταλυτικό ρόλο στη λειτουργία του. Στα τέσσερα χρόνια της λειτουργίας του, αποφοίτησαν σαράντα δυο δασκάλες, οι οποίες εργάστηκαν σε σχολεία της Καππαδοκίας. Το σχέδιο των μελών της *Ανατολής* αποδείχθηκε υπερβολικά φιλόδοξο για την περιοχή. Η Τζωαννοπούλου αποκομμένη από τον κοινωνικό της περίγυρο ανέλαβε τη θέση της διευθύντριας σε μια περιοχή με διαφορετικό γλωσσικό ιδίωμα, αλλά και με διαφορετικές πολιτισμικές αξίες και παραδόσεις (Μπέτσας, 2010).

Συμπεράσματα

Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην περιοχή της Καππαδοκίας από τα τέλη του 19^{ου} αι ως το ξεκίνημα του 1^{ου} παγκοσμίου πολέμου, διαφέρει από τις εξελίξεις που παρατηρούνταν στη Δυτική Μ. Ασία και άλλες επαρχίες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Το περιεχόμενο των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων καθορίστηκε από τρεις παράγοντες, την υποχώρηση της ελληνικής γλώσσας έναντι της τουρκικής, τη δράση των μισσιοναρίων που προσέλκυσε σημαντικό αριθμό Ελλήνων μαθητών στα σχολεία τους και τη δράση του συλλόγου *Ανατολή*, τα μέλη του οποίου ήταν φορείς των νέων ιδεών στην εκπαίδευση.

Τα σχολεία της Καππαδοκίας υπέφεραν από τα γνωστά προβλήματα που ταλάνιζαν και τα σχολεία του ελληνικού κράτους. Η αδυναμία ωστόσο των μεθόδων και η στείρα

απομνημόνευση επιδεινώθηκε από την ύπαρξη πολλών ξενόφωνων μαθητικών πληθυσμών και την απομόνωση της περιοχής. Οι προτάσεις που παρακολουθήσαμε ήταν επικεντρωμένες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αλλά έφερναν και πολλές αλλαγές που θα βελτίωναν την εκπαίδευση. Προβλέπονταν μεταρρυθμίσεις στη διδασκαλία, επιχειρήθηκε η αποσύνδεση της από τις προφορικές εξετάσεις των μαθητών και η καθιέρωση γραπτών εξετάσεων σε τακτά διαστήματα. Ένα από τα πλέον ενδιαφέροντα μέτρα ήταν η δημιουργία αναγνωστηρίου και σχολικών βιβλιοθηκών. Στόχος μεταξύ άλλων ήταν η σχετική αυτονομία των σχολείων από τις κοινότητες και τις σχολικές εφορίες και η αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή του δημοτικού σχολείου. Το πλέον εντυπωσιακό γεγονός αυτής της προσπάθειας υπήρξε η ίδρυση του διδασκαλείου των νηπιαγωγών στα Φλαβιανά, στην ευρύτερη περιοχή της Καισάρειας.

Οι αλλαγές που ξεκίνησαν από τα μέλη της *Ανατολής* αποτύπωναν προβλήματα και τις ανάγκες μιας κοινωνίας που δεν είχε τα χαρακτηριστικά των ανοιχτών κοινωνιών που υπήρχαν στην δυτική Μ. Ασία. Η μεταρρυθμιστική που ξεκίνησε το 1905 ήταν πολύ δύσκολο να εφαρμοστεί σε σχολεία που βρίσκονταν σε απομακρυσμένες περιοχές. Οι κάτοικοι της Καπαδοκίας δεν αποδέχονταν τις ευρωπαϊκές παιδαγωγικές ιδέες και πρακτικές με την ευκολία που συνέβαινε στη Σμύρνη ή την Κωνσταντινούπολη.

Βιβλιογραφία

- Αντωνίου, Δ. (2007). *Η εκπαίδευση στη Δυτική Μικρά Ασία (περιοχή ελληνικής διοίκησης Σμύρνης) 1919-22*, Αθήναι: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων
- Αρχείο Εστίας Νέας Σμύρνης, αρχείο Καπαδοκίας, Φάκελοι I-112, I-226 I-149 και I-151, I-156
- Ασκητόπουλος, Γ. (1906). Πορίσματα Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως, *Ξενοφάνης*, τ. ΣΤ, 105-110
- Ασκητόπουλος, Γ. (1909). Πρόγραμμα μεταρρυθμίσεων των εκπαιδευτηρίων Νεβσεχλήρ, *Ξενοφάνης*, τόμος στ, 466-477
- Ασκητόπουλος, Γ. (1910) Εκπαιδευτικά (Η μονιμότης του προσωπικού), *Ξενοφάνης*, σ.σ. 360-371
- Ασκητόπουλος, Γ. (1910) Τα φροεβελιανά νηπιαγωγεία, (το τρίτον μέρος του υπομνήματος). *Ξενοφάνης*, 403-415
- Fortna, B. (2000). The Kindergarten in the Ottoman Empire and the Turkish Republic. στο: Wollons, R., (ed.), *Kindergartens and Cultures: The Global Diffusion of an Idea*. New Haven: Yale University Press, 251-273
- Maccas, L. (1919). *L'hellénisme de l'Asie mineure*, Paris/Nancy : éd. Berger Levrault libraires

- Καραθανάσης, Αθ. (2008). *Καππαδοκία, συμβολή στην ιστορία και τον πολιτισμό του ελληνισμού της Μικράς Ασίας*, Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη
- Μπέτσας, Γ. (2011), Το προφίλ των πρώτων ελληνίδων φροεβελιανών νηπιαγωγών στο : Ζιώγου - Καραστεργίου, Σ. *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων, Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 251-261
- Σιδερί Μαρία (2002), Σύλλογος Μικρασιατών Ανατολή, *Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού, Μ. Ασία* διαθέσιμο στο <http://www.ehw.gr/1.aspx?id=6357> , Ανακτήθηκε στις 29/06/2020
- Σολδάτος, Χ. (1989). *Η εκπαιδευτική και πνευματική κίνηση του ελληνισμού της Μ. Ασίας (1800-1922)*, τ.Β *Η οργάνωση και η λειτουργία των σχολείων*, Αθήνα: κεντρική διάθεση βιβλιοπωλείο Γρηγόρη
- Τσαλίκोगλου, Ε. (1976). *Ελληνικά Εκπαιδευτήρια και Ελληνορθόδοξοι Κοινότητες της Περιφέρειας Καισαρείας. Βάσει των εις τα Γενικά Αρχεία του Κράτους*, Αθήναι: εκδόσεις Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών

Η εισαγωγή της επιθεώρησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από την Βαυαρική Αντιβασιλεία 1834

Διονύσιος Υφαντής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, PhD Νεότερη Ιστορία, d_yfantis@yahoo.gr

Περίληψη

Ο νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834 είναι το πρώτο εκπαιδευτικό νομοθέτημα στον ελλαδικό χώρο μετά την απελευθέρωση που θεσμοθετήθηκε από τη Βαυαρική Αντιβασιλεία και αποτέλεσε το βασικό νομοθέτημα που καθόρισε σχεδόν όλες τις πλευρές του πλαισίου λειτουργίας, εποπτείας και διοίκησης της δημοτικής εκπαίδευσης και σαν τέτοιο θα παρέμενε σε ισχύ ως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει και να παραθέσει τις θεσμικές ρυθμίσεις, τις διαδικασίες και τους τρόπους με τους οποίους συγκροτήθηκε και οργανώθηκε ο θεσμός της επιθεώρησης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη Βαυαρική Αντιβασιλεία, στο γενικό πλαίσιο της καταγραφής της ιστορικής εξέλιξης της Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Για την προσέγγιση του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιστορικής έρευνας, αξιοποιώντας ως πρωτογενείς πηγές νόμους και διατάγματα και ως δευτερογενείς πηγές κάθε βιβλιογραφική αναφορά σχετιζόμενη με το θέμα.

Λέξεις-Κλειδιά: Επιθεώρηση, νόμος 6/18-2/1834, δημοτική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η περίοδος της βασιλείας του Όθωνα ξεκινά ουσιαστικά το 1833 με την εγκαθίδρυση της Αντιβασιλείας. Στα έτη 1833-1834 η Αντιβασιλεία προσπαθεί να οργανώσει ένα σύγχρονο για τα δεδομένα της εποχής, ευρωπαϊκού τύπου, αστικό κράτος, με βάση τα γερμανικά πρότυπα, θεμελιώνοντας θεσμούς όπως της δημόσιας διοίκησης, της δημόσιας εκπαίδευσης, της εθνικής Εκκλησίας, του στρατού κ.λπ. Σε αυτήν λοιπόν την πρώτη περίοδο του Ελληνικού Βασιλείου ξεκινά η διαδικασία της «επανίδρυσης» των θεσμικών εκπαιδευτικών διαδικασιών που συνιστούν τη θεμελίωση της ελληνικής κρατικής εκπαίδευσης, η οποία απομακρύνεται από τη σύνθεση των εκπαιδευτικών δικτύων της τουρκοκρατίας και την παραδοσιακή εποπτεία του Πατριαρχείου της Κωνσταντινουπόλεως (Petrooulos, 1968, 190-191). Οργανώνεται έτσι η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η πρωτοβάθμια με σταθερότερο τρόπο κάτι που δεν είχε κατορθώσει να συμβεί στην προγενέστερη περίοδο, γιατί οι προσπάθειες του Καποδίστρια είχαν μείνει ανολοκλήρωτες μετά τη δολοφονία του και το έργο του είχε εν μέρει καταρρεύσει.

Με το ιδρυτικό νόμο της 6/18-2-1834 δημιουργούνται εκτός των άλλων για πρώτη φορά θεσμοθετημένοι μηχανισμοί ελέγχου του εκπαιδευτικού συστήματος που αποτέλεσαν έναν από τους βασικότερους άξονες για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και αποτέλεσαν έναν από τους πιο αποφασιστικούς κρίκους του κρατικού ελέγχου, με κάποιες βέβαια τροποποιήσεις που παρεμβλήθηκαν ενδιάμεσως, επί του οποίου στηρίχτηκε η ελληνική εκπαίδευση για εκατό περίπου χρόνια.

Ο ιδρυτικός νόμος της 6/18-2-1834

Ο νόμος «περί δημοτικών σχολείων» της 6/18-2-1834(ΦΕΚ, αρ. 11, 3/15 1834) καθόρισε σχεδόν όλες τις πλευρές του πλαισίου λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σύμφωνα με ιστορικούς αλλά και στελέχη της εκπαίδευσης κατένειμε τη διοίκηση και την εποπτεία της Εκπαίδευσης σε πολλά πρόσωπα με την εξουσία όμως στα χέρια του υπουργού Παιδείας (Γραμματέα επί των Εκκλησιαστικών) ο οποίος είχε και τον τελικό λόγο. Η έμπνευση του συγκεκριμένου νόμου ο οποίος περιλαμβάνει 82 άρθρα (Πετρογιάννη, 2002, 77-85), αποδίδεται προσωπικά στον νομομαθή καθηγητή και μέλος της Βαυαρικής Αντιβασιλείας Μάουερ (Georg Ludwig von Maurer) και εκτιμάται ότι είναι βαθιά επηρεασμένος ή και προϊόν δανεισμού από τον αντίστοιχο γαλλικό νόμο του 1833, τον λεγόμενο νόμο Guizot (Χρήστου, 1991, 117). Όσον αφορά το σύστημα Εποπτείας αυτό αναφέρεται στο κεφάλαιο Γ του νόμου. Σύμφωνα με αυτό την εποπτεία και διοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσης ασκούσε ο Υπουργός Παιδείας μέσω της λειτουργίας τεσσάρων επάλληλων αρχών κατανεμημένες στο:

- α. Επίπεδο του δήμου
- β. Επίπεδο της επαρχίας
- γ. Επίπεδο του νομού
- δ. Επίπεδο της επικράτειας (Γιαννόπουλος, 2005, 36-37, Λέφας, 1942, 271).

Στο πλαίσιο αυτό προβλέπονταν η δημιουργία τριών διαφορετικών επιθεωρητικών επιτροπών για την διοίκηση και εποπτεία των σχολείων:

- α) «Επιτροπαί προς επιθεώρησιν των επιτοπίων σχολείων εις έκαστον δήμον» (αρθ. 34).
- β) Επιθεωρητικά επιτροπαί των καθ' επαρχίας και κατά νομούς σχολείων» (αρθρ. 38).
- δ) «Υπερτάτη επιθεωρητική επιτροπή εις την επί των εκκλησιαστικών κτλ. Γραμματείαν της Επικρατείας» (αρθ.70).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι Βαυαροί έδιναν πολύ μεγάλη βαρύτητα στο σύστημα εποπτείας με σκοπό τον έλεγχο της εκπαίδευσης από τη βάση (τον Δάσκαλο) ως την κορυφή της πυραμίδας (τον Γενικό Επιθεωρητή).

Οι επιθεωρητικές επιτροπές

Οι επιθεωρητικές επιτροπές είχαν καθήκον να επιτηρούν όλες τις επιτροπές των επιτόπιων δημοτικών σχολείων, των σχολείων στην Επαρχία και στον νομό (άρθρα 34-41) και είχαν χρέος να υποβάλουν κάθε εξάμηνο τις κρίσεις και τις προτάσεις τους για όσα παρατήρησαν κατά τη διάρκεια της επιθεωρήσεώς τους προς τον Νομάρχη ή τον Έπαρχο αντίστοιχα. Την σύνθεση, τα καθήκοντα, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των επιτροπών αυτών θα εξετάσουμε αναλυτικά παρακάτω.

Α. «Επιτροπή προς επιθεώρησιν των επιτόπιων δημοτικών σχολείων»

Η επιτροπή αυτή αποτελούσε ένα είδος πρωτοβάθμιου διοικητικού συμβουλίου που υφίστατο σε κάθε δήμο και ήταν ενεργά αναμεμιγμένη με τα ζητήματα διοίκησης του

σχολείου του δήμου. Τα άρθρα 34-37 αναφέρουν πως σε κάθε δήμο προβλέπεται η σύσταση επιτροπής για την επιθεώρηση των επιτόπιων σχολείων. Η επιτροπή αυτή αποτελούνταν από τον δήμαρχο ως πρόεδρο, τον εφημέριο της περιοχής (αν υπήρχαν πολλοί ιερείς διοριζόταν ένας από τον Νομόρχη) και από 2-4 δημότες-μέλη του δημοτικού συμβουλίου (άρθρο 34). Η παραπάνω επιτροπή σύμφωνα με το άρθρο 37 *«εφορεύει, εμψυχώνει και διευθύνει το επιτόπιο σχολείο»* και είχε ιδιαίτερα καθήκοντα όπως:

1. Να προμηθεύει τα απαιτούμενα αντικείμενα για το σχολείο και τους δασκάλους.
2. Να φροντίζει για το κτίριο του σχολείου και για την κατοικία του δασκάλου.
3. Να επαγρυπνεί για την κατάσταση της υγείας των μαθητών στα σχολεία.
4. Να αποφασίζει ποιές οικογένειες είναι τόσο φτωχές ώστε να μην υποχρεώνονται να καταβάλουν δίδακτρα.
5. Να βεβαιώνει ότι πράγματι τα παιδιά των φτωχών οικογενειών φροντίζονται χωρίς δίδακτρα.
6. Να σημειώνει τα ονόματα των γονέων που δεν στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και να το αναφέρει στις αρχές.
7. Να φροντίζει για τη διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στο σχολείο, να εξετάζει αν ο δάσκαλος εκτελεί σωστά τα καθήκοντά του και να το αναφέρει στις αρμόδιες επιθεωρητικές επιτροπές επαρχιακές ή νομαρχιακές.
8. Να επιθεωρεί μία φορά το μήνα το σχολείο και ν' αναφέρει στον Έπαρχο ή στο Νομόρχη τις ελλείψεις που τυχόν υπάρχουν.
9. Να διαχειρίζεται την ακίνητη περιουσία του σχολείου κατά τους ιδιαίτερους όρους του «περί δήμων νόμου».
10. Να παύει τον δάσκαλο από τα καθήκοντά του και να ενημερώνει εντός 24 ωρών την επαρχιακή ή νομαρχιακή επιτροπή.

Εξετάζοντας τα παραπάνω διαπιστώνουμε πως τα καθήκοντα της τοπικής επιθεωρητικής επιτροπής εντάσσονται σε δύο κατευθύνσεις:

- α. Στην φροντίδα και τη μέριμνα για το επιτόπιο σχολείο. Δηλαδή η επιτροπή μεριμνά για την εξεύρεση του χώρου στέγασης του σχολείου, για την εξασφάλιση της υλικοτεχνικής του υποδομής, για την τακτική φοίτηση των μαθητών και την καταβολή των διδάκτρων από τους γονείς, για την απαλλαγή των φτωχών μαθητών από τα δίδακτρα, για τη διαχείριση της ακίνητης περιουσίας του σχολείου.
- β. Στην επίβλεψη και τον έλεγχο του δασκάλου. Δηλαδή *«επαγρυπνεί για την εκτέλεση των χρεών του διδασκάλου»* (αρθ.37) και διατηρεί ακόμη και το δικαίωμα *«σε εκτακτες περιπτώσεις να παύει τον δάσκαλο από τα καθήκοντά του* (Παπαβασιλείου, 2008, 15).

B. «Επιθεωρητικά επιτροπαί των κατά τας επαρχίας σχολείων»

Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων της επαρχίας αποτελούνταν από τον:

- α. Έπαρχο, ως πρόεδρο.
- β. Ειρηνοδίκη που εδρεύει στην πρωτεύουσα της επαρχίας.
- γ. Έναν ιερωμένο της επαρχίας που διοριζόταν από τον Νομόρχη.

- δ. Έναν δάσκαλο του Ελληνικού Σχολείου που διοριζόταν επίσης από τον Νομάρχη (μόνο εφόσον λειτουργούσε τέτοιο σχολείο στην επαρχία).
- ε. Δύο ή τέσσερις πολίτες της επαρχίας που ορίζονταν από το επαρχιακό συμβούλιο (άρθρο 40).

Οι επαρχιακές όπως και οι νομαρχιακές επιθεωρητικές επιτροπές είχαν ακριβώς τα ίδια καθήκοντα με τις τοπικές επιθεωρητικές επιτροπές και τα ασκούσαν σε όλα τα σχολεία της αρμοδιότητος τους δηλαδή στα σχολεία της επαρχίας ή του νομού αντίστοιχα και επιπλέον είχαν χρέος:

- α. Να επιθεωρούν με απεσταλμένο μέλος τους μία φορά το εξάμηνο, όλα τα δημοτικά και τις επιτόπιες επιτροπές.
- β. Να επιτηρούν όλες τις επιτροπές των επιτοπίων σχολείων του νομού ή της επαρχίας και να ελέγχουν αν αυτές εκπληρώνουν το έργο τους ως προς την διασφάλιση στέγης και των υπολοίπων υποδομών και να σπεύδουν προς την βελτίωσή τους, αν παραστεί ανάγκη.
- γ. Να ασκούν έλεγχο για τις ποινές που επέβαλαν οι τοπικές επιθεωρητικές επιτροπές στους δασκάλους και να τις επικυρώνουν ή να τις ακυρώνουν, να τις μειώνουν ή να τις επαυξάνουν.
- δ. Να επιβάλουν ποινές στους δασκάλους όταν αυτοί δεν επεδείκνυν το κατάλληλο ήθος και διαγωγή (άρθρο 41).

Στο άρθρο 42 αναφέρονται οι ποινές που επιβάλλονται ως ακολούθως: Επίπληξη, πρόστιμο (1-20 δρχ.), παύση εργασίας από 8 ημέρες έως και 6 μήνες με ή χωρίς αφαίρεση του μισθού. Οι ποινές αυτές ήταν τελεσίδικες και κανένα ένδικο μέσο δε χωρούσε για να ανατραπούν. Μόνο ο Γραμματέας των Εκκλησιαστικών μπορούσε να τροποποιήσει την ποινή, εφόσον εκείνος το έκρινε σκόπιμο.

Σύμφωνα με το άρθρο 43 οι επιθεωρητές επιτροπές των επαρχιών και των νομών κάθε εξάμηνο αναφέρουν για την κατάσταση των δημοτικών σχολείων αρμοδιότητάς τους. Η επιθεωρητή επιτροπή των σχολείων της επαρχίας στον οικείο Νομάρχη ενώ η επιθεωρητή επιτροπή των σχολείων του νομού στην επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία της Επικρατείας. Τέλος, η θητεία των μελών των επιθεωρητικών επιτροπών ήταν μονοετής αλλά μπορούσε να ανανεωθεί.

Γ. «Επιθεωρητική επιτροπή των κατά νομούς σχολείων»

Η επιθεωρητική επιτροπή των σχολείων του νομού-με τις ίδιες αρμοδιότητες που αναφέραμε παραπάνω- και αποτελούνταν απο:

- α. Τον νομάρχη ως πρόεδρο.
- β. Τον πρόεδρο του δικαστηρίου που είχε την έδρα του στην πρωτεύουσα του Νομού.
- γ. Τον επίτροπο της επικρατείας (εισαγγελέα).
- δ. Έναν ιερωμένο του νομού του ανωτέρου ή του κατωτέρου κλήρου που διορίζε η Γραμματεία των Εκκλησιαστικών και της του Δημοσίου Εκπαιδευσεως.
- ε. Έναν καθηγητή του Γυμνασίου ή του Πανεπιστημίου, αν βέβαια υπήρχε στην πρωτεύουσα του νομού Γυμνάσιο ή Πανεπιστήμιο. Και αυτός διοριζόταν επίσης από την Γραμματεία των Εκκλησιαστικών και της του Δημοσίου Εκπαιδευσεως.

στ. 2 ή 4 κατοίκους του νομού που διορίζονταν από το νομαρχιακό συμβούλιο.(άρθρο 39).

Μέλος της νομαρχιακής επιτροπής μπορούσε να είναι μέλος και στην επιθεωρητική επιτροπή της Επαρχίας και αντιστρόφως, ένα μέλος όμως της επιτόπιας επιθεωρητικής επιτροπής δεν είχε το δικαίωμα να μετέχει σε επαρχιακή ή νομαρχιακή επιτροπή (αρθ.45). Επίσης για κανένα μέλος της επιτροπής δεν προβλεπόταν οποιαδήποτε αμοιβή (αρθ.46).

Ο Γενικός Επιθεωρητής

Καθήκοντα Γενικού Επιθεωρητή όλων των ελληνικών δημοτικών σχολείων είχε ο διευθυντής του βασιλικού Διδασκαλείου (άρθρο 70). Ο Γενικός Επιθεωρητής αποτελούσε το πρόσωπο, το οποίο συνέδεε την εποπτεία με την κρατική εξουσία και ήταν ο αποδέκτης των αποτελεσμάτων τις εποπτείας από τις επιτροπές (Γιαννόπουλος, 2005, 38). Οι αρμοδιότητές του ήταν αυξημένες σε σχέση με τις επιτροπές και ήταν το πρόσωπο το οποίο εξέφραζε την εκπαιδευτική πολιτική, αφού επιλεγόταν από την Κυβέρνηση και υπάγονταν κατευθείαν στην «επί των Εκκλησιαστικών Γραμματεία» (αρθρ.71). Ως βασική αρμοδιότητα είχε τη γενική εποπτεία των σχολείων, τα οποία επισκεπτόταν μία φορά τον χρόνο, ήταν ο υπεύθυνος για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών που θα πλαισίωναν το σχολικό μηχανισμό, ασκούσε πειθαρχική εξουσία στους δασκάλους (αρθ.71) και ήταν ο υπεύθυνος να διενεργήσει εκτός από τις αρχικές και τις τελικές εξετάσεις δύο χρόνια μετά τον πρώτο διορισμό του δασκάλου κάτι που οδηγούσε στον οριστικό διορισμό ή όχι του εκπαιδευτικού στη δημόσια εκπαίδευση (Γιαννόπουλος, 2005, 43).

Η «υπερτάτη εποπτεία»

Τα άρθρα 51-56 αναφέρονται στην από μέρους της Κυβερνήσεως άσκηση «υπερτάτης εξουσίας επί των δημοτικών σχολείων». Αυτός ο έλεγχος ανήκε σε κρατικούς υπαλλήλους. Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 56 αναφέρει: *«Η υπερτάτη εποπτεία εφ' όλων των επιθεωρητικών επιτροπών των διδασκάλων και των σχολείων γενικώς εναπόκειται εις τον αρμόδιον έπαρχον και νομάρχη και εις την επί των Εκκλησιαστικών Γραμματειών της Επικρατείας»*. Ο Έπαρχος έπρεπε να επιθεωρεί τα σχολεία της επαρχίας κάθε εξάμηνο (αρθ.52) και ο Νομάρχης κάθε έτος (αρθ.53) και να συντάσσουν αναφορές στο Υπουργείο για την κατάσταση και λειτουργία τους. Η επί των εκκλησιαστικών κτλ. Γραμματεία της Επικρατείας είχε επίσης το δικαίωμα *«κατά πρότασιν του Νομάρχου, ή του γενικού επιθεωρητού των σχολείων, να διαλύη εκάστην των επιτοπίων ή των κατ' επαρχίαν ή των κατά νομόν σχολείων, και να διατάττηται προς νέαν εκλογήν κατά τους απαιτούμενους νομίμους τύπους»* (αρθ.53) και *«να επιβάλη ποινάς επανορθωτικάς εις τους διδασκάλους των δημοτικών σχολείων»* (αρθ. 53).

Συμπεράσματα

Το εποπτικό σύστημα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εισήγαγαν οι Βαυαροί στο ελληνικό κράτος στηρίχτηκε στη βάση ενός πρωτοβάθμιου σχολείου μαζικού,

οργανωμένου σύμφωνα με ένα και μοναδικό πρότυπο και κάτω από τον αυστηρό κρατικό έλεγχο (Γιαννόπουλος, 2005, 36).

Οι αρμοδιότητες των φορέων επιθεώρησης συνδέονται άμεσα με έναν ορισμένο τρόπο άσκησής της εποπτείας που δεν εξαντλούνται μόνον στον αυταρχισμό της μορφής αλλά συγκροτούν ένα αυστηρά προσδιορισμένο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, που τείνει να συμμορφώσει το σύνολο των δασκάλων σε μια ορισμένη παιδαγωγική αντίληψη και να επιβάλλει ως αντικειμενικά ορθές αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές. Έτσι διαμορφώνεται ένα πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό σύστημα όπου:

α. Η δομή είναι συγκεντρωτική και γραφειοκρατική με μια φορμαλιστική ομοιομορφία.

β. Η εποπτεία διάμεσο του γενικού επιθεωρητή αλλά και των σχολικών εφόρων και επιτροπών αφορά το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικούς και παιδαγωγική οργάνωση.

γ. Ο εκπαιδευτικός καθίσταται υπόλογος απέναντι στους φορείς επιθεώρησης τόσο για τις σχολικές και διδακτικές πρακτικές όσο και έμμεσα για τα αποτελέσματα τους.

Επίσης αξιοσημείωτο είναι πως οι επιτροπές που εποπτεύουν τα Δημοτικά Σχολεία και τα επιθεωρούσαν αποτελούνταν από άτομα που είχαν ελάχιστη έως καθόλου σχέση με την Εκπαίδευση και αντιπροσώπευαν ως επί τω πλείστον την κρατική εξουσία σε όλες της τις μορφές (Έπαρχοι, Δήμαρχοι, Νομάρχες, Υπουργείο Παιδείας).

Όσον αφορά στην πρακτική εφαρμογή αυτού του επιθεωρητικού συστήματος θα πρέπει να αναφέρουμε πως αυτό το σχήμα επιθεώρησης δε λειτούργησε πάντα στην πράξη και η εκπαιδευτική πραγματικότητα εξελίχθηκε πολύ διαφορετικά από την πραγματικότητα που είχαν φανταστεί οι σχεδιαστές του νόμου (Λέφας, 1942, Παπαδημητρίου, 1950). Για παράδειγμα οι επιθεωρητικές επιτροπές των δήμων, οι μόνες που λειτούργησαν αρχικά, με τον καιρό ατόνησαν και ουσιαστικά την εποπτεία την ασκούσε ο δήμαρχος αναφερόμενος απευθείας στον νομάρχη ή στην Γραμματεία (υπουργείο) (Λέφας, 1942, 274-278, Παπαδημητρίου, 1950, 73-78). Οι Δηλιγιάννης-Ζηνόπουλος ασκώντας κριτική στο νόμο σημειώνουν ότι: *«Το κακόν είναι ριζικώτερον, έγκειται εις την εν γένει διοίκησιν των της δημοτικής εκπαιδεύσεως, ήτις από μεν των οικείων προσώπων, των δημοδιδασκάλων, αφήρεσε τον κύριον αυτών χαρακτήρα, καταστήσασα, αυτούς ουδέν ήσσαν ή δημοσίους υπαλλήλους, εξαρτωμένους από τε τας τοπικάς και από τας γενικωτέρας πολιτικές περιπετείας, τας δε περί επιτηρήσεως των τε διδασκόντων και των διδακτηρίων διατάξεις του νόμου ουδέποτε σπουδαίως εφήρμοσεν»* (Δηλιγιάννης – Ζηνόπουλος, 1875, 457).

Από τα παραπάνω θα πρέπει να δεχτούμε πως η αυστηρή οριοθέτηση αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, ο προσδιορισμός μιας μεθόδου ως της μόνης ορθής και αναγκαίας και η υπαγωγή του συνόλου των σχολικών και διδακτικών πρακτικών στον έλεγχο των φορέων της επιθεώρησης με σκοπό να οδηγήσει το σύνολο των δασκάλων σε μια ορισμένη παιδαγωγική αντίληψη απέτρεπε εντελώς τη δυνατότητα κριτικής και την προβολή εναλλακτικών προτάσεων και οδηγούσε την δημοτική εκπαίδευση κάτω από τον αυστηρό έλεγχο του κράτους (Γιαννόπουλος, 2005, 49).

Μέσω αυτού του επιθεωρητικού σχήματος το σχολείο μετατράπηκε σε έναν διαρκώς ελεγχόμενο θεσμό όπου ο δάσκαλος κάτω από τις συνεχείς επισκέψεις επιθεωρητικών παραγόντων και τη διαρκή καθοδήγηση ζούσε μέσα σε έναν ασφυκτικό κλοιό, χωρίς να μπορεί να ανασάνει ελεύθερα, αφού πολλοί ήταν εκείνοι που ασκούσαν έλεγχο επάνω του και μπορούσαν να του επιβάλλουν κυρώσεις (Παπαβασιλείου, 2008, 20). Ο Μπουζάκης προκειμένου να χαρακτηρίσει την εκπαιδευτική «μεταμόσχευση» των Βαυαρών στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος με τον νόμο του 1834 αναφέρει πως αποτελεί ένα «αυταρχικό, αυστηρά συγκεντρωτικό οργανωτικό σχήμα» στο οποίο καλείται να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής και θα «παραμείνει μαζί με το θεωρητικό-κλασικίστικο προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών το βασικό χαρακτηριστικό της νεοελληνικής εκπαίδευσης» (Μπουζάκης, 2002:44).

Νομοθετικά Κείμενα

Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος. Νόμος περί δημοτικών σχολείων», 6/18 Φεβρ. 1834, ΦΕΚ, αρ. 11, 3/15 Μαρτ. 1834.

Βιβλιογραφία

- Γιαννόπουλος, Κ. (2005). Οι απαρχές της Εποπτείας και της Διοίκησης στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1828-1914). Ιωάννινα.
- Δηλιγιάννης, Θ.Π. & Ζηνόπουλος, Γ.Κ. (1875). Ελληνική νομοθεσία από του 1833 μέχρι του 1860, Α΄. Αθήναι
- Λέφας, Χ. (1942). Ιστορία της εκπαίδευσης. Αθήνα, 274-278
- Μπουζάκης, Σ & Τζήκας, Χ. (2002). Η κατάρτιση των Δασκάλων – Διδασκαλισσών και Νηπιαγωγών στην Ελλάδα . Τόμος Α΄. Αθήνα: Gutenberg .
- Παπαδημητρίου Σ.Ν. (1950). Ιστορία του Δημοτικού μας Σχολείου (1834-1895). Αθήνα, 73-78.
- Παπαβασιλείου, Χ. (2008). Από τον Επιθεωρητή στον Σχολικό Σύμβουλο. Διδακτορική Διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
- Πετρογιάννη, Α. (2002). Το θεσμικό πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862). Johannesburg.
- Petropoulos, J. (1968). Politics and statecraft in the Kingdom of Greece 1833-1843. Πρίνσετον.
- Χρήστου, Θ. (1991). Απόψεις σχετικά με την οργάνωση της εκπαίδευσης στις απαρχές της ίδρυσης του νεοελληνικού κράτους. Πρακτικά ΙΑ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου. Θεσσαλονίκη.

Ο Ιωάννης Κοκκώνης και η θεμελίωση της Δημοτικής Εκπαίδευσης

Μητρόπουλος Γεώργιος
 Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70, nafoo@otenet.gr

Περίληψη

Ο παιδαγωγός Ιωάννης Κοκκώνης θεωρείται ο βασικός θεμελιωτής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της νεοελληνικής Πολιτείας ανάμεσα στα έτη 1829-1864. Ο ίδιος αφού ολοκλήρωσε τις σπουδές του στη Γαλλία (1823-1829) στο πρότυπο αλληλοδιδασκτικό σχολείο του Charles Sarazin, επέστρεψε στη χώρα του το 1829. Ως μέλος της «*Επί της Προπαιδείας επιτροπής*» του Κυβερνήτη εισηγήθηκε τον «*Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου*», ως βασικό διδακτικό εγχειρίδιο των Πρωτοβάθμιων Σχολείων. Το 1835 έλαβε τη θέση του Διευθυντή στο Βασιλικό Διδασκαλείο, όπου και παρέμεινε για δεκαεπτά συναπτά έτη. Η ανάληψη της διευθυντικής θέσης του μοναδικού ιδρύματος εκπαίδευσης των υποψήφιων δασκάλων κατέστη κομβική. Διαμέσου της παιδαγωγικής του φιλοσοφίας, των συγγραμμάτων και των μαθημάτων του καθόριζε τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των καταρτιζόμενων δασκάλων αλλά και την εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου. Ως διευθυντής του Διδασκαλείου αυτοδίκαια απολάμβανε τη θέση του γενικού επιθεωρητή και του συμβούλου του Υπουργού Παιδείας. Ως στοχαστής υπήρξε πολυγραφότατος και δίκαια έχει χαρακτηριστεί ως «ο πρώτος μας παιδαγωγός».

Λέξεις Κλειδιά: Ιωάννης Κοκκώνης, αλληλοδιδασκτική μέθοδος, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Ο Ιωάννης Κοκκώνης γεννήθηκε στο Καστρί της Κυνουρίας την τελευταία δεκαετία του 18^{ου} αιώνα, περίοδο ακμής της πνευματικής και εκδοτικής κίνησης που ονομάστηκε νεοελληνικός διαφωτισμός (Κονδύλης, 1988:9). Ο μικρός Ιωάννης στάθηκε τυχερός, καθώς η εύπορη οικογένειά του εγκαταστάθηκε στη Σμύρνη, όπου εκεί είχε την ευκαιρία να φοιτήσει στην Ευαγγελική Σχολή. Ολοκληρώνοντας τις σπουδές του στην πρωτεύουσα της Ιωνίας μετέβηκε στην Κωνσταντινούπολη όπου εργάστηκε ως οικοδιδάσκαλος. Εκεί το 1817 εξέδωσε το πρώτο του βιβλίο με τίτλο «*Παιδαγωγός των νέων*». Για τις σπουδές που έλαβε στην αρχική αυτή περίοδο της ζωής του αναφέρει στο σύγγραμμά του «*Περί Πολιτειών*» ότι ήταν «*ατελείς και ελλιπείς εις πολλά*», κρίνοντας τη μόρφωσή του περιορισμένη και ημιτελή (Κοκκώνης, 1828:ιζ). Μετά το ξέσπασμα της επανάστασης κατευθύνθηκε στην Γαλλία όπου και εγκαταστάθηκε στο Παρίσι.

Την εποχή της εγκατάστασής του στη γαλλική πρωτεύουσα κυριαρχούσε στην πνευματική της ζωή μια ομάδα στοχαστών γνωστοί ως *ιδεολόγοι* (Gillipsie, 1975:120). Ως *Ιδεολογία* συλλαμβάνονταν η επιστημονική μελέτη των ιδεών και των αισθήσεων (Παπαστάμου, 2001:188). Ο όρος συνδέονταν γενικά τόσο με τη φιλελεύθερη πολιτική

μεταρρύθμιση όσο και με την εκπαίδευση (Cavanagh, 2007:349). Αξιοσημείωτη είναι η προσφορά των *Ιδεολόγων* στην οικοδόμηση μορφωτικών θεσμών και σχολείων θεωρώντας ότι η επιστήμη τους θα οδηγούσε σε μια συστηματοποίηση και μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης (Richardson, 1994:26). Εντός του κύκλου των *Ιδεολόγων* εντάσσονταν και ο Αδαμάντιος Κοραΐς (Αργυροπούλου, 2003:124).

Με τον τελευταίο ήρθε σε επαφή ο Κοκκώνης κατά τη διαμονή του στο Παρίσι και σε αυτό το πνευματικό περιβάλλον διαμόρφωσε τις απόψεις του για τη συμβολή της παιδείας στην ανασυγκρότηση του νεοελληνικού έθνους (Αποστολόπουλος, 2001:270). Οι σπουδές του στο Παρίσι επικεντρώθηκαν κυρίως στη μελέτη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας (*monitorial system*), μιας μεθόδου που θεωρούνταν ιδιαίτερα δημοκρατική για τη θεμελίωση μιας άρτιας λαϊκής εκπαίδευσης. Η οργάνωσή της οφείλονταν στους Άγγλους Andrew Bell και Joseph Lancaster (Lawton & Gordon, 2005:117-8) και ο λόγος που είχε αποκτήσει πολλούς υποστηρικτές ήταν ότι αποτελούσε ένα οικονομικό σύστημα εκπαίδευσης για τον γρήγορο αλφαριθμητισμό των λαϊκών στρωμάτων (Tschurennev, 2014:105-6).

Η μέθοδος ονομάστηκε έτσι γιατί ο δάσκαλος μπορούσε να διδάξει μεγάλο αριθμό μαθητών με τη βοήθεια των καλύτερων, «*πρωτόσχολων*» ή «*μονητόρων*». Το αλληλοδιδασκτικό σχολείο δεν είχε ετήσιες τάξεις με τη σημερινή έννοια του όρου, αλλά αποτελούνταν από οκτώ κλάσεις (Πυργιωτάκης, 1999:87). Οι μαθητές ανάλογα με τις γνώσεις τους κατατάσσονταν σε αυτές για κάθε μάθημα και για τον προβιβασμό τους σε ανώτερη κλάση δεν ήταν απαραίτητο να περάσει όλο το διδακτικό έτος. Η ηλικία τους δεν έπαιζε κανένα ρόλο στην κατάταξή τους. Στην 1^η κλάση εγγράφονταν οι αρχάριοι και στην 8^η οι πιο προχωρημένοι (Gavorsky, 2009:258). Ο δάσκαλος επέλεγε τους πρωτόσχολους από τις δύο τελευταίες κλάσεις. Σε αυτούς μόνο εξηγούσε την ύλη που επρόκειτο να παραδώσουν και τους έδινε οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας της. Κατόπιν οι πρωτόσχολοι παρέδιδαν τα μαθήματα της ημέρας από ειδικά έντυπα, τους πίνακες, στους υπόλοιπους μαθητές. Ο δάσκαλος κρατούσε τη θέση του επόπτη, αλλά και του εξεταστή για την προαγωγή των μαθητών, από τη μια κλάση στην άλλη (Αβδάλη, 1999:16).

Ένα επιπλέον προνόμιο της μεθόδου ήταν ότι είχε χαμηλό οικονομικό κόστος, καθώς δεν χρειάζονταν βιβλία παρά μόνο ορισμένοι πίνακες διδασκαλίας, ενώ δεν ήταν απαραίτητο να ανεγερθούν πολλά σχολικά κτίρια αφού οι ήδη υπάρχουσες αίθουσες εξυπηρετούσαν μεγάλο αριθμό μαθητών. Επιπροσθέτως, αντιμετωπίζονταν η έλλειψη εκπαιδευτικών, καθώς ένας δάσκαλος μπορούσε να διδάξει με τη βοήθεια των πρωτόσχολων εκατοντάδες μαθητές (Χαρίλα, 2006:221, 226). Απώτερος στόχος της μεθόδου ήταν η παροχή στοιχειωδών γνώσεων ανάγνωσης, γραφής, αριθμητικής και θρησκευτικών σε μεγάλο αριθμό μαθητών σε ελάχιστο χρόνο και με το μικρότερο κόστος (Παπαδάκη, 1992:27).

Την παραπάνω πρακτική εφαρμογή της μεθόδου παρακολούθησε ο Κοκκώνης στο πρότυπο αλληλοδιδασκτικό σχολείο του Charles Sarazin (Brouard, 1888:1690-1). Ο

τελευταίος ήταν καθηγητής της αλληλοδιδασκτικής και επιθεωρητής των σχολείων όπου εφαρμόζονταν (Gavorsky, 2009:263). Παρακολουθώντας τα μαθήματα, ο Κοκκώνης έγινε θιασώτης της μεθόδου καθώς την εποχή αυτή βρίσκονταν στο απόγειό της, ως «σημαία» της φιλελεύθερης παράταξης. Το 1829 μάλιστα πρωτοεκδόθηκε στο Παρίσι από τον Sarazin ο Οδηγός της στον οποίο αποτυπώθηκαν οι βελτιώσεις που γίνονταν σταδιακά από την άποψη των αναγκαίων μέσων και των διδασκόμενων μαθημάτων (Αβδάλη, 1994:6).

Διευθυντής του Βασιλικού Διδασκαλείου

Την ίδια περίοδο στην Ελλάδα, ο Κυβερνήτης που παρακολουθούσε προσωπικά τη λειτουργία των σχολείων διαπίστωσε ότι το κλίμα ήταν θετικό για την επίσημη αποδοχή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου από την διοίκησή του. Η συγκυρία ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκή για τον Κοκκώνη, καθώς στα τέλη του 1829 που επέστρεψε στην Ελλάδα, ο Καποδίστριας μαζί με τους Dutrone και Νικητόπουλο τον τοποθέτησε επικεφαλής της «Προπαιδείας Επιτροπής» με σκοπό να οργανώσουν τα σχολεία, να συντάξουν τα κατάλληλα διδακτικά βιβλία και να εγκρίνουν την αρμόζουσα μέθοδο διδασκαλίας (Μπελιά, 1970:19).

Στην Επιτροπή, ο Κοκκώνης κατάφερε να επιβάλει την άποψή του, να μεταφραστεί δηλαδή και να προσαρμοστεί στην ελληνική ο οδηγός της αλληλοδιδασκτικής του Sarazin (Αντωνίου, 1998:23). Συγκεκριμένα υπόσχονταν ότι με την έγκριση της πρότασής του τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία της Ελλάδας σύντομα «θέλουν κατά πάντα οργανισθή ως τα της Γαλλίας» (Αβδάλη, 1994:56). Η κυβέρνηση υιοθέτησε την πρότασή του και του ανέθεσε να μεταφράσει και να προσαρμόσει στην ελληνική πραγματικότητα τον Οδηγό (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986: 44-45). Επίσης υιοθετήθηκαν τα διδακτικά βιβλία της δική του επιλογής, τα περισσότερα από τα οποία σχεδίαζε να τα συντάξει ο ίδιος (Αμαριώτου, 1935:295).

Ο Οδηγός εκδόθηκε το 1830 και απέβηκε για μισό αιώνα το βασικότερο παιδαγωγικό βιβλίο (Ευαγγελόπουλου, 1987:54). Μετά από αυτό άνοιξε ο δρόμος για να αναδειχθεί ο ίδιος ως ηγετική φυσιογνωμία επί των θεμάτων της αλληλοδιδασκτικής και της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Αβδάλη, 1994:56). Το διάταγμα που εισήγαγε τον Οδηγό όριζε ότι έπρεπε να εφαρμοστεί από όλους τους δασκάλους και αυτό θα πιστοποιούνταν. Την πιστοποίηση ανέλαβε να την επιβλέψει ο Κοκκώνης, καθώς διορίστηκε επιθεωρητής των σχολείων της Πελοποννήσου (Σταματάκης & Μοίρα, 1996:80).

Παρά την ταύτιση του Κοκκώνη με την πολιτική του Κυβερνήτη, η απώλεια του τελευταίου δεν οδήγησε σε παραγκωνισμό του πρώτου (Διαμαντής, 2003:91). Το 1833 διορίστηκε μέλος της Επιτροπής Παιδείας της Αντιβασιλείας (Αντωνίου, 1992: 27). Η Επιτροπή τον Ιούλιο του 1833 παρουσίασε στην Αντιβασιλεία ένα εκτενές σχέδιο για την οργάνωση της εκπαίδευσης, το οποίο όμως δεν εφαρμόστηκε (Λάμπας, 2004:46). Ένα χρόνο αργότερα με το «Νόμο περί Δημοτικών Σχολείων», τέθηκαν οι βάσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Χώρα (ΕτΚ, Αρ. 11-03/03/1834). Σχετικά με τη

μέθοδο διδασκαλίας, αν και διστακτικά, κρίθηκε ότι θα συνέχιζε να χρησιμοποιείται η αλληλοδιδασκτική ως οικονομικότερη και πιο κατάλληλη για την ταχύτερη διάδοση των αναγκαίων γνώσεων (Χασεκίδου, 2005:52). Οι οικονομικοί λόγοι που την είχαν επιβάλει εξακολουθούσαν να υφίστανται (Κοντονή, 1997:99).

Το 1835, ο Κοκκώνης τοποθετήθηκε Διευθυντής του Βασιλικού Διδασκαλείου και παρέμεινε στη θέση μέχρι το 1852, για να επανέλθει και κατά το τελευταίο έτος λειτουργίας του, το 1863-4. Ως Διευθυντής του ιδρύματος και σύμφωνα με τη νομοθεσία ήταν γενικός επιθεωρητής όλων των δημοτικών σχολείων και σύμβουλος του Υπουργού Παιδείας (ΕτΚ, 1834:Άρθρο 73). Ως Προϊστάμενος επέβαλε αυστηρούς κανόνες στην εσωτερική οργάνωση του Διδασκαλείου εντατικοποιώντας την επιτήρηση και τον έλεγχο των σπουδαστών, ακόμη και στον εξωσχολικό χώρο (Μπουζάκης, & Τζήκας, 2002:24).

Υπό τη διεύθυνσή του τονίστηκαν τα κλασικά μαθήματα (Ταμπάκης, 2009:70), ενώ ο συντηρητισμός μαζί με τον κλασικισμό αποτέλεσαν τα κύρια χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης στο ίδρυμα (Ευαγγελόπουλου, 1987:64). Η παιδαγωγική ως τέχνη και επιστήμη της διδασκαλίας (Ebert & Culyer, 2011:7) περιορίζονταν στον τρόπο εφαρμογής του «*Οδηγού της Αλληλοδιδασκτικής*» στο μάθημα της διδασκτικής (Μπουζάκης, 2006:43). Οι τελειόφοιτοι δάσκαλοι, με πρότασή του κατατάσσονταν σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με το βαθμό του πτυχίου τους, οι οποίες συνοδεύονταν από τις αντίστοιχες μισθολογικές και υπηρεσιακές συνέπειες (Κουτουξιάδου, 2007:394).

Ο Κοκκώνης δε σταμάτησε ποτέ να υπερασπίζεται την αλληλοδιδασκτική, ακόμη και όταν αυτή άρχισε να αμφισβητείται. Εκείνο που προσπάθησε ήταν να βελτιώνει τον Οδηγό της. Το 1842 εξέδωσε το νέο Οδηγό, στον οποίο επιδίωξε να συνδυάσει την αλληλοδιδασκτική με τη συνδιδασκτική μέθοδο. Σύμφωνα με αυτόν, το δημοτικό σχολείο διαιρέθηκε σε δύο τμήματα, στο κατώτερο και ανώτερο (Παλάσκας, 2012:168). Στο κατώτερο θα διδάσκονταν οι προκαταρκτικές γνώσεις σύμφωνα με την αλληλοδιδασκτική, ενώ στο ανώτερο, για τους πιο προχωρημένους μαθητές και όπου υπήρχε η κτιριακή δυνατότητα και η εκπαιδευτική επάρκεια, θα εφαρμοζόταν η συνδιδασκτική. Ο Οδηγός επανακυκλοφόρησε το 1850, ενώ το 1860 έχουμε την τρίτη έκδοση, με μια καινοτομία, την εισαγωγή της έκθεσης ιδεών ως κυρίου μαθήματος. Το 1863 εκδόθηκε για τελευταία φορά (Κοντονή, 1997:100).

Ο συγγραφέας και ο παιδαγωγός

Ο Κοκκώνης διαθέτει ένα ογκώδες συγγραφικό έργο γύρω από ζητήματα πολιτειακά, παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά και διδακτικά. Από αυτό ωστόσο απουσιάζει μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική θεωρία. Αν και όλη η ζωή και η σταδιοδρομία του αναλώθηκαν στην εκπαίδευση ήταν κυρίως διαμεσολαβητής για τη μεταφορά μοντέλων εκπαίδευσης από την Ευρώπη στη χώρα του και όχι δημιουργός παιδαγωγικών θέσεων (Τζήκας, 1999:212). Ως ιδιοσυγκρασία υπήρξε μετριοπαθής, οπαδός του διαφωτισμού και γενικά άνθρωπος του μέτρου. Η πίστη του στη δύναμη του ανθρώπου να διαμορφώσει

μια καλύτερη κοινωνία διαχέεται σε όλα τα κείμενά του, θεωρώντας ότι με τη βοήθεια της εκπαίδευσης οι νέοι θα αποκτούσαν τον ορθό λόγο και θα προκίζονταν με τις αρετές που θα τους έκαναν ευτυχείς. Φανερές είναι οι επιδράσεις του κυρίως από τους Pestalozzi και Rousseau (Χασεκίδου, 2005:57).

Βάση του παιδαγωγικού του συστήματος αποτέλεσε η πίστη του ότι η κοινωνική ζωή αποτελεί τον φυσικό προορισμό του ανθρώπου. Μόνο μέσα στην κοινωνία μπορεί ο άνθρωπος να εξασφαλίσει την ικανοποίηση των βιοτικών και πνευματικών αγαθών και να τελειοποιείται συνεχώς. Στόχος της αγωγής είναι η διάπλαση του χρηστού πολίτη για τον οποίο η ατομική ευτυχία με αυτήν της κοινωνίας συμβαδίζουν. Για να διαμορφωθεί όμως ο τύπος αυτός θα πρέπει να αναπτυχθούν αρμονικά οι σωματικές, οι διανοητικές και οι ηθικές δυνάμεις του. *«Η εκπαίδευσης αποβλέπει εις την φυσικήν ανατροφήν ... την ανάπτυξη των διανοητικών δυνάμεων και την ηθικήν διάπλαση των μαθητών»* (Κοκκώνης, 1850:241,247).

Οι σωματικές δυνάμεις θα πρέπει να αποτελούν μέριμνα του σχολείου με σκοπό να γίνουν οι μαθητές *«υγιείς και εύρωστοι κατά το σώμα»* (Διαμαντής, 2003:127). Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με τα μαθήματα της γυμναστικής και της διαιτητικής. Η τελευταία ήταν ουσιαστικά μάθημα υγιεινής που ξεκινούσε από το σχολικό περιβάλλον και επεκτείνονταν μέχρι την παρακολούθηση της υγείας των μαθητών από το δάσκαλο (Τζήκας, 1999:216).

Η ανάπτυξη των διανοητικών δυνάμεων θεωρούσε ότι επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των μαθημάτων, η οποία κάνει τους μαθητές *«φωτισμένους κατά τον νουν»* (Διαμαντής, 2003:127). Η αγωγή με τις ωφέλιμες και χρήσιμες γνώσεις πλουτίζει το νου και μορφώνει τη διάνοια (Ισηγόνης, 1968:474). Ο διπλός αυτός στόχος επιτυγχάνεται με την αλληλοδιδασκτική. Με τη μεθοδική διδασκαλία της, η προσοχή του μαθητή κατευθύνεται στο αντικείμενο και αυτό γίνεται κτήση του. Ένα από τα μαθήματα που καλλιεργεί ιδιαίτερα τη σκέψη και την κρίση των μαθητών αποτελούσε η έκθεση ιδεών (Τζήκας, 1999:215).

Οι γενικοί σκοποί της διδακτικής που θα πρέπει να επιδιώκονται από το δάσκαλο είναι οι εξής: α) να διεγείρει τις δυνάμεις των μαθητών και να τις διευθύνει σε κάποια προσδιορισμένη ενέργεια του νου για να τους καταστήσει ικανούς να χρειάζονται όσο γίνεται λιγότερο την ξένη βοήθεια. β) Να παρέχει στους μαθητές την ύλη την οποία τους είναι απαραίτητη (Χασεκίδου, 2005:77).

Για τον Κοκκώνη το έργο της αγωγής είναι διπλό, γνωστικό και ηθικοπλαστικό. Οι ωφέλιμες και χρήσιμες γνώσεις πλουτίζουν τον νου και τον οδηγούν στην έξη *«εις το βούλεσθαι και πράττειν το αγαθόν»*. Η παιδεία μορφώνει τη διάνοια και εθίζει εις την αρετή, ενώ αποτρέπει να αναπτύσσονται τα βλαβερά πάθη (Ισηγόνης, 1968:474). Βάση της ανάπτυξης των ηθικών δυνάμεων είναι η θρησκεία και η θρησκευτική διδασκαλία, καθώς με αυτές *«πράσσωσι το καλόν, το τίμιον και ωφέλιμο εις την κοινωνίαν»* (Διαμαντής, 2003:127). Σκοπός της ηθικής ανατροφής είναι να διακρίνει την αλήθεια από το

ψέμα, το αγαθό από το κακό και να υποτάξει τα πάθη και τις επιθυμίες στον ορθό λόγο. Αυτό όμως αναπτύσσεται με την ηλικία και επομένως στα παιδιά κρίνεται απαραίτητη η πειθανάγκη. Σε αυτό βασίζεται και δικαιολογείται το σύστημα ποινών και αμοιβών που αποτελούσε συστατικό στοιχείο της αλληλοδιδασκτικής (Τζήκας, 1999:213).

Ως παιδαγωγός ο Κοκκώνης διαιρούσε τις γνώσεις που μπορεί να αποκτήσει ο άνθρωπος σε τρεις κατηγορίες: *«εις μίαν που αποκτά σπουδάζων εαυτόν, εις δευτέραν δε, όσας ερευνά τα εκτός εαυτού σώματα και εις τρίτην, όσας δια της σκέψεως και του συλλογισμού συνάγων ως συνέπειας εκ των δύο προτέρων, προσαρμόζει εις τίνα σκοπόν προς ιδίον του όφελος»*. Δηλαδή στις γνώσεις που αφορούν τον ίδιο τον άνθρωπο, σε όσες ερευνούν τη φύση και σε αυτές που αποτελούν τη συνισταμένη των δύο προηγούμενων. Αυτές δηλαδή που μας παρέχουν εφόδια για την οικονομική και κοινωνική μας ζωή. Σύμφωνα με την διάκριση, οι γνώσεις που προσφέρονται δεν μπορεί να είναι ίδιες για όλους και όλα τα επαγγέλματα. Επομένως τα σχολεία πρέπει να χωρίζονται σε τρεις βαθμίδες, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια, στις οποίες να προσφέρονται γνώσεις και των τριών κατηγοριών (Τζήκας, 1999:106-7).

Ο δάσκαλος για να τα πετύχει όλα αυτά όφειλε να είναι καταρτισμένος διανοητικώς, ηθικώς, παιδαγωγικώς, διδακτικώς, θεωρητικώς και πρακτικώς για να παιδαγωγεί τους μαθητές με λογική και ζήλο, σκεπτόμενος όχι μόνο τι, αλλά και πώς θα το διδάξει, ώστε να συντελέσει με τη διδασκαλία του στη διανοητική ανάπτυξη και ηθική μόρφωση των μαθητών του (Διαμαντής, 2003:91). Κατά την παιδική ηλικία το παιδί δεν ακούει τι του λες αλλά βλέπει τι κάνεις. Τα βλεπόμενα παραδείγματα κάνουν εντύπωση και αυτά λαμβάνονται ως κανόνες διαγωγής από τους μαθητές. Ο διδάσκαλος, γράφει: *«δύναται να αναπτύξει εις τας καρδίας των μαθητών του την σωτήριον κλίσιν της προς τον πλησίον αγάπης, και να τοις εμπνεύσει τα υψηλά αισθήματα του εθνισμού και του πατριωτισμού»* (Κουλούρη, 1988:122).

Ο δάσκαλος για να επιτύχει την ηθική μόρφωση των μαθητών του πρέπει να είναι και ο ίδιος παράδειγμα ηθικής. Τα ηθικά χαρακτηριστικά που θα αποκτήσει διαμέσου της εκπαίδευσής του θα τα μεταφέρει στην ευρύτερη κοινότητα όπου εργάζεται. Γι' αυτό και θα πρέπει να έχει υποδειγματική συμπεριφορά στην κοινωνία (Αμαριώτου, 1937:115). Η ηθικοποίηση του ανθρώπου και της κοινωνίας αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο στο πιστεύω του έτσι ώστε τα θεμέλια της αγωγής να αποτελούν έναν προθάλαμο για τη συμμόρφωση στην εξουσία (Παλάσκας, 2012:155).

«Του λαού Σχολείον»

Το κύριο ενδιαφέρον του Κοκκώνη εστιάστηκε στον τρόπο οργάνωσης του πρωτοβάθμιου σχολείου, *«Δημοτικόν ή του λαού Σχολείον»* και της διδασκαλίας σε αυτό με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (ΕτΚ, 1834:Άρθρο 1). Σκοπός της στοιχειώδους εκπαίδευσης αποτέλεσε η μετάδοση των απαραίτητων γνώσεων και η καλλιέργεια της ευσέβειας, της αγάπης προς το παρελθόν και της *«κλίσεως προς την αρετή»*. Τα μαθήματα που διδάσκονταν στο Δημοτικό Σχολείο ήταν η γραφή, η ανάγνωση και η

αριθμητική, ενώ περίοπτη θέση κατείχε η θρησκευτική ιστορία και η ορθόδοξη κατήχηση (Παπαγεωργίου, 2005:352).

Στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο, η επιστήμη της διδασκαλίας απουσίαζε (Haynes & Gale & Parker, 2015:113). Η δομή του ήταν τέτοια που τίποτε δεν αφήνονταν στην τύχη ή στην εκτίμηση του δασκάλου (Καλαφάτη, 1988:48). Ο Οδηγός περιείχε και την πιο μικρή λεπτομέρεια που αφορούσε κάθε τομέα του σχολείου. Υπήρχε απόλυτη πειθαρχική δομή και τα πάντα έπρεπε να τηρούνται με αυστηρότατη πειθαρχία. Το κτίριο, τα έπιπλα, το σχήμα τους, οι διαστάσεις τους, η θέση τους, η διάταξή τους έπρεπε να είναι σε συγκεκριμένο χώρο και θέση. Εξίσου άτεγκτο ήταν και το σύστημα συμπεριφοράς των μαθητών, όπου δέσποζε η τιμωρία και ο εκφοβισμός. Η μόνη μάθηση ήταν ο «ψιττακισμός» (Πυργιωτάκης, 1999:87).

Ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων, η κατάταξη των μαθητών σε αυτά και η κατανομή του χρόνου αναφέρονταν με λεπτομέρεια λεπτών. Τα «προστάγματα» και ο τρόπος εκτέλεσής τους, ο ακριβής αριθμός των «πρωτόσχολων», τα καθήκοντά τους και το πρόγραμμά τους, η περιοδικότητα και η διαδικασία διεξαγωγής των διαφόρων εξετάσεων επίσης ρυθμίζονταν. Ακόμη υπήρχαν ακριβείς οδηγίες για τα καθήκοντα των μαθητών, τις ποινές, τις βραβεύσεις, τα καθήκοντα των δασκάλων και του τρόπου που μπορούσαν να επιβάλλουν την απαιτούμενη τάξη. Το σχολείο συλλαμβάνονταν ως μέσο μαζικής μόρφωσης και παράγοντας που θα επιδράσει στα ήθη απαντώντας στο αίτημα της εθνικής ολοκλήρωσης (Καλαφάτη, 1988:49, 63). Η ηθικοποίηση του ανθρώπου με την ενίσχυση της ελληνοχριστιανικής παράδοσης, συνδεδεμένη με τις ιδέες του αρχαίου ελληνικού κόσμου συγκροτούσε τη «νέα» ελληνική ταυτότητα (Παυλίδης, 2004:70).

Εν κατακλείδι

Ως συγγραφέας, ο Κοκκώνης υπήρξε πολυγραφότατος και τα έργα του (*Οδηγός αλληλοδιδασκτικής*, *Αλφαβητάριο*, *Γεωγραφία*, *Μαθήματα Πρακτικής Ηθικής*, *Χρηστοθήεια*, *Περί Πολιτειών*) γνώρισαν αλληπάλληλες εκδόσεις. Πρωτοπόρος για την εποχή του θεωρούσε απαραίτητη και τη μόρφωση του γυναικείου φύλου. Οι γυναίκες, ως μητέρες και σύζυγοι, επηρεάζουν τα ήθη των ανδρών και επομένως της κοινωνίας ολόκληρης, άρα η εκπαίδευσή τους θα έπρεπε να επικεντρώνεται στην καλλιέργεια των ηθικών αρετών (Τζήκας, 109:108). Το 1836 με πρωτοβουλία του ιδρύθηκε η «Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία» και τον επόμενο χρόνο το Διδασκαλείο της που έγινε ο βασικός φορέας της γυναικείας εκπαίδευσης (Φουρναράκη, 1987:16).

Ο στοχαστής Κοκκώνης συνεργάστηκε με όλες τις κυβερνήσεις, γεγονός αξιοπαρατήρητο, αν ληφθούν υπόψη οι συνθήκες της εποχής. Αυτό οφείλονταν στην αναγνώριση της αξίας του ταυτόχρονα με την ευστοχία του να συμπράττει επιτυχώς με όλους. Ο ίδιος διακρίνονταν για το ρεαλισμό του που του επέτρεπε να αποδέχεται την οποιαδήποτε πραγματικότητα και να εργάζεται στα πλαίσιά της (Τζήκας, 109:108). Υπήρξε η

κυριαρχούσα παιδαγωγική φυσιогνωμία της οθωνικής περιόδου και δίκαια έχει χαρακτηριστεί ως «ο πρώτος μας παιδαγωγός» (Αμαριώτου, 1937:64).

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Brouard, E. (1888). Sarazin, pp. 2690-1, dans le Buisson, F. *Dictionnaire de Pedagogie*, t.2. Paris: Librairie Hachette 1888.

Cavanagh, C. (2007). *Idéologues* pp. 349-350. Fremont-Barnes, G. (Edit).

Encyclopedia of the age of political revolutions and new ideologies, 1760–1815. Volume 1. Westport CT: Greenwood Press.

Ebert, E. & Culyer, R. (2011). *School*. Belmont CA: Wadsworth.

Gavorsky, S. (2009). *State Institutions, Civil Society, and Running the Schools in Maine-et-Loire, 1815-1875*. Atlanta: Ph.D. Thesis. Emory University.

Gillipsie, C. (1975). Science and Technology, pp 118-145, Crawley, C. (Edit) *The New Cambridge Modern History Vol. IX*. Cambridge: University Press.

Haynes, J. Gale, K & Parker, M. (2015). *Philosophy and Education*. NY: Routledge.

Lawton, D & Gordon, P. (2005). *A history of western educational ideas*. London: Woburn Press.

Richardson, A. (1994). *Literature, Education, and Romanticism: Reading as Social Practice, 1780-1832*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tschurennev, J. (2014). A Colonial Experiment in Education Madras, 1789–1796, pp 105-120, Bagchi, B. Fuchs, E. & Rousmaniere, K. (Edit). *Connecting Histories of Education*. New York: Berghahn Books.

Ελληνόγλωσση

Αβδάλη, Α. (1994). *Ο Καποδίστριας και η επιτροπή Προπαιδείας*, σσ. 5-80. Ιωάννινα: Δωδώνη τόμος 23^{ος}.

Αβδάλη, Α. (1999). *Η ανάγνωση στα ελληνικά αλληλοδιδασκτικά σχολεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Αμαριώτου, Μ. (1937). *Ι. Π. Κοκκώνης*. Αθήνα: Εκδ. Α. Ι. Κοκκώνη.

- Αμαριώτου, Μ. (1935). *Το γράψιμο και η αγωγή*. Αθήνα: Οίκος Φλάμμα. Αποστολόπουλος, Δ. (2001). *Κοραής και Ι. Π. Κοκκώνης στα 1826*, σσ. 268-282.
- Ο Ερανιστής*, τόμος 23^{ος}. Αντωνίου, Δ. (1992). *Οι απαρχές του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στο νεοελληνικό κράτος: Το σχέδιο της επιτροπής του 1833*. Αθήνα: Πατάκη.
- Αντωνίου, Δ. (1998). *Νεόφυτος Νικητόπουλος (1795-1846)*. Αθήνα.
- Αργυροπούλου, Ρ. (2003). *Νεοελληνικός ηθικός και πολιτικός στοχασμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Διαμαντής, Δ. (2003). *Τα Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1830-1920*. Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Ευαγγελόπουλου, Σ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τ.Α'. Αθήνα: Δανιά.
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως (1834). Νόμος περί Δημοτικών Σχολείων, Αριθμός 11 - 3 Μαρτίου 1834.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 2.
- Ισηγόνης, Α. (1968). Κοκκώνης Ιωάννης, σσ. 473-4. *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια- HERDER*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλαφάτη, Ε. (1998). *Τα Σχολικά Κτίρια της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1821-1929*. ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 8.
- Κοκκώνης, Ι. (1828). *Περί Πολιτειών*, τ.1. Εν Παρισίοις.
- Κοκκώνης, Ι. (1850). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου νέος*. Εν Αθήναις: Εν τυπογραφείου Σ. Βλαστού.
- Κονδύλης, Π. (1988). *Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 18.
- Κουτουζιάδου, Α. (2007). *Εθνική Ευεργεσία και Νεοελληνική Εκπαίδευσης (1830-1913)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

- Λάμπας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 39.
- Μπελιά, Ε. (1970). *Η εκπαίδευσις εις την Λακωνίας και την Μεσσηνία κατά την καποδιστριακή περίοδο (1828-1832)*. Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τόμος Α. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παλάσκας, Σ. (2012). *Η συγκρότηση του ελληνικού έθνους και η εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Παπαγεωργίου, Σ. (2005). *Από το γένος στο έθνος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη.
- Παπαστάμου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παυλίδης, Π. (2004). Το γίνεσθαι της ιδεολογίας και η εκπαιδευτική θεσμικότητα. σσ. 65-88. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος ΙΑ, τεύχος 41.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταματάκης, Μ. & Μοίρα, Π. (1996). *Η εκπαίδευση του δασκάλου και το λαϊκό σχολείο στην Ελλάδα μέχρι το 1832*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος.
- Ταμπάκης, Κ. (2009). *Η εκπαίδευση των Δασκάλων και Διδασκαλισσών στις φυσικές επιστήμες (1830-1950)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Τζήκας, Χ. (1999). *Ι. Π. Κοκκώνης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών*. Αθήνα: ΙΑΕΝ, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς 11.
- Χαρίλα, Θ-Ι. (2006). *Η στοιχειώδης εκπαίδευση στην Αγγλία, τη Γαλλία και την Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Χασεκίδου, Θ. (2005). *Η Διαμόρφωση της Παιδαγωγικής Σκέψης κατά το 19^ο αιώνα*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Οι τύποι των σχολείων και ο κοινωνικός ρόλος τους κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα (10ος– 13ος αι.)

Νιάρχου Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.79.01, elniarchou@gmail.com

Λελεντζή Βασιλική

Εκπ/κός Π.Ε.70, Μ.Α., Μ.Εδ., Υποψ. Διδάκτορας, vasiliki.le@gmail.com

Αναστασίου Μερόπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, mairi.anastasiou@gmail.com

Περίληψη

Η δημιουργία και η ανάπτυξη των πόλεων στην Ευρώπη από τον δέκατο έως τον δέκατο τρίτο, οδήγησε στην εκ νέου οργάνωση των διοικητικών δομών, καθώς στα πολιτικά και δικαστικά αξιώματα υπηρετούσαν υπάλληλοι οι οποίοι διέθεταν την ανάλογη εκπαίδευση (Γκότσης, 2001, σ. 49-50). Για τον λόγο αυτό, τέθηκε ως πρώτη προτεραιότητα του κράτους η αναδιάρθρωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος με σκοπό τη δημιουργία μίας δομής που θα ανταποκρινόταν στις κοινωνικοοικονομικοπολιτικές ανάγκες και δραστηριότητες της μεσαιωνικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, δημιουργήθηκαν διαφορετικοί τύποι σχολείων που παρείχαν πρακτική και χρηστική εκπαίδευση σε όλες τις κοινωνικές τάξεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, σχολεία, αναδιάρθρωση, Μεσαίωνα, ανάπτυξη πόλεων

Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο θα παρουσιαστούν οι μεταβολές του εκπαιδευτικού συστήματος που σηματοδοτήθηκαν από τις σταδιακές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές οι οποίες συντελούσαν στη διάρκεια των αιώνων, με αποτέλεσμα την προοδευτική μετατροπή της ευρωπαϊκής μεσαιωνικής κοινωνίας σε μία από τις πιο ισχυρές κοινωνίες που γνώρισε ποτέ η ιστορία (Γκότσης, 2001, σ.45).

Η εκπαίδευση στον Μεσαίωνα

Τον έκτο αιώνα, μετά το τέλος του Ρωμαϊκού κόσμου και την επικράτηση της εκκλησίας, παρουσιάζονται ραγδαίες αλλαγές στους περισσότερους τομείς της ζωής. Η παρακμή των κοσμικών σχολείων με τις επιδρομές των βόρειων λαών στην Ευρώπη επιφέρει κλείσιμο ορισμένων σχολείων -στις παραμεθόριες περιοχές- στις πρώτες βαθμίδες ή λειτουργία μόνο για τις ανώτερες κοινωνικές ομάδες. Εμφανίζονται τα πρώτα χριστιανικά σχολεία, τα κατηχητικά, τα οποία λειτουργούν μέσα στις εκκλησίες. Σε αυτά οι νεοφώτιστοι διδάσκονται την ηθική του χριστιανισμού, το χριστιανικό δόγμα, πειθαρχία, καθώς και ύμνους και Γραφές της Εκκλησίας με σκοπό τη βάπτισή τους. Αργότερα εμφανίζονται τα ανώτερα κατηχητικά σχολεία που στοχεύουν στην υπεράσπιση της χριστιανικής θρησκείας από τους ειδωλολάτρες. Εκεί διδάσκονται θεολογία, φιλοσοφία και φυσικές επιστήμες (Γκότσης, 2001, σ.28,29).

Τον έβδομο αιώνα ο μοναχισμός παρουσιάζει μεγάλη ανάπτυξη και επηρεάζει, εκτός των άλλων, και τον εκπαιδευτικό χώρο. Σπουδαία πνευματική εργασία ασκείται από τα μοναστήρια όπως αντιγραφή χειρογράφων, δημιουργία βιβλιοθηκών και μεγάλη συλλογή βιβλίων (Γκότσης, 2001, σ.30, 31). Ιδρύονται σχολεία που αρχικά απευθύνονται μόνον στον κλήρο. Σταδιακά επιτρέπεται να συμμετέχουν σε αυτά και οι λαϊκοί. Οι μελλοντικοί κληρικοί παρακολουθούν ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα που περιλαμβάνει ανάγνωση, γραφή, λειτουργία, μουσική. Αυτό οδηγεί στη συγκρότηση των μοναστηριακών σχολείων, των καθεδρικών ή επισκοπικών σχολών και των θρησκευτικών σχολών, όπου διδάσκονται λατινικά και οι επτά ελευθέρια τέχνες (Γραμματική, Ρητορική, Λογική, Αριθμητική, Γεωμετρία, Μουσική και Αστρονομία). Με την ολοκλήρωση των σπουδών τους, οι ενδιαφερόμενοι δύνανται να σπουδάσουν Θεολογία (Reble, 2003, σ.86, 89). Σημαντική είναι και η επίδραση των Ιρλανδών μοναχών στη διάδοση και στην εξάπλωση της χριστιανικής θρησκείας στην Ευρώπη μέσω της οργάνωσης ιεραποστολής (Γκότσης, 2001, σ.33) .

Στην Αγγλία τον όγδοο αιώνα λειτουργούν σχολεία γενικής παιδείας στους καθεδρικούς ναούς και στις εκκλησίες, που απευθύνονται σε όσους ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν οποιοδήποτε επάγγελμα, ενώ στα κέλτικα μοναστήρια διδάσκεται η ελληνορωμαϊκή παιδεία (Γκότσης, 2001, σ.33 και Nicholas, 2000, 67-68).

Η επίδραση του Καρλομάγνου στην εκπαίδευση

Η Καρολίγγεια “Αναγέννηση”, όπως ονομάστηκε το όραμα του Καρλομάγνου για αναδιοργάνωση της πνευματικής ζωής των μεσαιωνικών κοινωνιών, αφορούσε την εξάπλωση της υφιστάμενης παιδείας και την αναβάθμιση του κλήρου με σκοπό τον εκχριστιανισμό της ειδωλολατρικής Ευρώπης και την καλλιέργεια των υπηκόων του (Ράπτης, 1999, σ.64). Ο Καρλομάγνος α) ιδρύει ενοριακές, επισκοπικές και μοναστικές σχολές, καθώς και την ανακτορική σχολή, με σκοπό την παροχή στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης (Ράπτης, 1999, σ.64), β) μεταφράζει τη Βίβλο, στο πλαίσιο της οργάνωσης της λατινικής γλώσσας, γ) αναδιαμορφώνει το πρόγραμμα σπουδών στις ελευθέρια τέχνες (Nicholas, 2000, σ.105-107) και δ) επιβάλλει σε όλη την Ευρώπη ένα νέο σύστημα γραφής. Κορυφαίοι λόγιοι και δάσκαλοι από τα αγγλοσαξονικά μοναστήρια, την Ισπανία και τη Βόρεια Ιταλία συμβάλλουν στην αναμόρφωση της εκπαίδευσης (Ράπτης, 1999, σ.64).

Παράγοντες μετεξέλιξης της εκπαίδευσης

Οι ραγδαίες εξελίξεις του ενδέκατου και του δέκατου τρίτου αιώνα στην Ευρώπη επηρεάζουν και τον χώρο της εκπαίδευσης. Η παιδεία αποτελεί πλέον πρακτική αναγκαιότητα σε όλα τα στάδια της ζωής των ανθρώπων και δεν περιορίζεται μόνον στη θρησκευτική αναζήτηση (Γκότσης, 2001, σ.46). Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εξέλιξη όλων των τομέων της ζωής είναι οι ακόλουθοι:

Οι βαρβαρικές επιθέσεις του ένατου και του δέκατου αιώνα ενθαρρύνουν την προοδευτική εδραίωση της φεουδαρχίας και τη διάσπαση της μοναρχίας σε τοπικούς πυρήνες εξουσίας κι επιφέρουν τριμερή διαχωρισμό σε προσευχόμενους, αγωνιστές και πληβείους (Γαγανάκης, 1999, σ.41,42). Οι ανάγκες της εκκλησίας για διαχειριστές και στελέχη εγγράμματα και καταρτισμένα καθιστά την κατάλληλη εκπαίδευση απαραίτητη, δεδομένου του ρευστού πολιτικού σκηνικού και της παντελούς απουσίας του κοσμικού κράτους στη διακυβέρνηση της εξουσίας (Power, 2001, σ.203).

Για την εκπαιδευτική αναγέννηση και την ευδοκίμηση της πνευματικής καλλιέργειας απαραίτητα στοιχεία είναι η ειρήνη και η πολιτική ανοχή απέναντι στη λόγια κληρονομιά (Power, 2001, σ.204). Για τον λόγο αυτό, με πρωτοβουλία των τοπικών επισκόπων της πρώην φράγκικης επικράτειας συγκροτούνται «κοινότητες ειρήνης» με σκοπό να ελέγχουν την εσωτερική και στρατιωτική βία του εξωχριστιανικού κόσμου προς τους άπιστους εχθρούς του Θεού. Παράλληλα, στην επιδιωκόμενη εσωτερική ηρεμία συμβάλλει το σταυροφορικό πνεύμα που είναι αποκύημα της «Ειρήνης του Θεού» (Γαγανάκης, 1999, σ.41-42).

Τον ενδέκατο αιώνα παρατηρείται μια μεγάλη κινητικότητα από την ύπαιθρο προς τις πόλεις λόγω της δημιουργίας ικανών αποθεμάτων τροφής (Γκότσης, 2001, σ.45). Κατά τον δωδέκατο αιώνα οι παραπάνω μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών επιφέρουν χαλάρωση στις σχέσεις υποτέλειας και εκμετάλλευσης γαιοκτημόνων και χωρικών, με αποτέλεσμα τη μαζική εγκατάλειψη της γης των εργατικών χεριών και τη μετακίνηση προς τις πόλεις. Οι πόλεις μετατρέπονται σε συναλλακτικά κέντρα. Εκεί λαμβάνουν χώρα χρηματικές συναλλαγές, εμπορικές ανταλλαγές, επενδύσεις, δανεισμός, τοκογλυφία, διατίθεται ρευστό χρήμα από τους θησαυρούς που λεηλατήθηκαν και δημιουργούνται νέα επαγγέλματα όπως οι συμβολαιογράφοι (Γαγανάκης, 1999, σ.33-35 και Nicholas, 2000, σ.219). Η ανταλλακτική οικονομία αντικαθίσταται με τη χρηματική, η διοίκηση οργανώνεται και το εμπόριο αναπτύσσεται. Όλα αυτά απαιτούν υπαλλήλους με ανάλογη παιδεία όπως λογιστική, πρακτική αριθμητική, γραφή κι ανάγνωση (Γκότσης, 2001, σ.45,46). Πλέον οι πόλεις εξελίσσονται πνευματικά με αποτέλεσμα την πολιτική αυτονομία και την οικονομική αυτοδιαχείρισή τους.

Εκείνη την εποχή στις πόλεις δημιουργούνται συντεχνίες εμπόρων και βιοτεχνών που καθιστούν αναγκαίες τις ευρύτερες και όχι μόνον τις τεχνικές γνώσεις των υπαλλήλων. Αυτοί οργανώνουν σχολεία που καλύπτουν εξειδικευμένες εκπαιδευτικές ανάγκες, αναλαμβάνουν τη μόρφωση μαθητών πάνω σε μια τέχνη, διδάσκουν λατινικά και προσφέρουν εγκυκλοπαιδική μόρφωση.(Γκότσης, 2001, σ.46).

Κατά τον δωδέκατο και τον δέκατο τρίτο αιώνα οι λόγιοι της εποχής μελετούν τη λόγια κληρονομιά υπό την ανοχή της εκκλησίας. Αυτό οδηγεί στην κατάκτηση των κλασικών και στην συνειδητοποίηση της αξίας των ειδικών γνωστικών κλάδων. Αυτή η συνειδητοποίηση επιφέρει ανάπτυξη σε ειδικότητες όπως η νομική, η ιατρική, η φιλοσοφία και η θεολογία (Powers, 2001, σ.204-205).

Η μετάβαση από τον Πρώιμο Μεσαίωνα στην Ευρώπη του Μεσαίωνα και οι τύποι των σχολείων (10ος– 13ος αι.)

Από τους σκοτεινούς χρόνους του Πρώιμου Μεσαίωνα έως την Καρολίγγεια Αναγέννηση, η γνώση είχε πλέον διαχυθεί σε ολόκληρη την ήπειρο.

Ενώ ο πρώιμος Μεσαίωνας σηματοδοτείται από τη γέννηση μίας Ευρώπης της υπαίθρου, ο 13ο αιώνας χαρακτηρίζεται από τη συγκρότηση της αστικής Ευρώπης, οπότε οι πόλεις αποτελούν τις νέες πνευματικές εστίες. Η δημιουργία αστικών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δίνει την ευκαιρία σε πολλούς χριστιανούς να «αγγίζουν» τη γνώση. Αυτή η εκπαιδευτική δραστηριότητα ποικίλλει ανάλογα την περιοχή και την πόλη αλλά συνήθως καλύπτει περίπου το 60% του μαθητικού πληθυσμού. Σε κάποιες πόλεις όπως η Ρενς παρακολουθούν τα μαθήματα και τα κορίτσια (Le Goff, 2006, σ. 185, 186).

Τα αστικά σχολεία συμβάλλουν καθοριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη μετακίνηση του πληθυσμού στις πόλεις και την ανάπτυξη των αστικών κέντρων δημιουργούνται οικονομικές ευκαιρίες, λόγω της συσσώρευσης του πλούτου, που επιτρέπουν πλέον τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ισορροπίες στον εκπαιδευτικό χώρο αλλάζουν και τα σχολεία ποικίλων τύπων βγαίνουν από τη σκιά των μοναστικών σχολών. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι των νέων αστικών σχολείων διαφέρουν από αυτούς των μοναστικών σχολών λόγω της ευρύτητας του προγράμματος σπουδών τους, που απευθύνεται σ ένα πιο πολύμορφο και φιλόδοξο κοινό. Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των καθηγητών ή των μαθητών δίνουν τη δυνατότητα σε μία «σχολή» να είναι περιπλανώμενη και όχι γεωγραφικά σταθερή, επειδή σκοπός είναι η συνένωση των σπουδαστών (Γκότσης, 2001, σ.49). Οι νέου τύπου σχολές πολλαπλασιάζονται γοργά με αποτέλεσμα να δημιουργείται μία αύρα πνευματικής ζωντάνιας λόγω του διευρυμένου προγράμματος σπουδών που περιλαμβάνει τη Λογική, τη Θεολογία, το Δίκαιο, την Ιατρική, τις Τέχνες του quadrivium κ.ά. (Lindberg, 1992, σ. 269, 270) .

Τα σχολεία του ενδέκατου ως του δέκατου τρίτου αιώνα λειτουργούν υπό τη μέριμνα ποικίλων προστατών και, αν και διαφοροποιούνται ανάλογα με την ποικιλομορφία των σπουδαστών και το είδος των δεξιοτήτων που καλλιεργούν, έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά που βοηθούν στην “ομογενοποίηση” των σχολείων. Ο πρώτος τύπος σχολείου είναι τα ιδιωτικά σχολεία, τα οποία διευθύνονται από επιχειρηματίες και παρέχουν στοιχειώδη κατάρτιση στην ανάγνωση και στη γραφή και ξεκινούν ως χώροι για ιδιαίτερα μαθήματα με έναν καθηγητή κι έναν σπουδαστή. Ορισμένα από αυτά αναδεικνύονται σε σχολές Πανεπιστημιακού επιπέδου που προσφέρουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Ο άλλος τύπος σχολείου είναι τα μοναστηριακά σχολεία, τα οποία στο ξεκίνημά τους απευθύνονται μόνον στους δόκιμους, δηλαδή τους άνδρες ή τα αγόρια που εμπνέονται από τον θρησκευτικό βίο. Αποτελούν τα δημόσια σχολεία του Μεσαίωνα που διδάσκουν στην αρχή τη γραφή και την ανάγνωση και ολοκληρώνουν τον κύκλο μαθημάτων με τις τέχνες. Γύρω στον ενδέκατο αιώνα λειτουργούν πλέον ως

κανονικά σχολεία και δεν περιορίζονται στην προετοιμασία των νεοφώτιστων χριστιανών (Powers, 2001, σ.222-223).

Τον ενδέκατο αιώνα παρατηρείται μεγάλη άνθηση στις σχολές που διαμορφώθηκαν στα μεγάλα αβαεία του Τάγματος του Κλυνύ και των Βενεδικτίνων. Χαρακτηριστική είναι η πλούσια βιβλιοθήκη του Τάγματος του Κλυνύ, το αβαείο του Μπεκ της Νορμανδίας, των αβαείων του Σαιντ-Ζενεβιέβ και Σαιν-Βικτόρ κ.ά. (Berstein, Milza, 1997, σ. 203).

Οι επισκοπικές σχολές συμβάλλουν καθοριστικά στην εκπαίδευση κυρίως του ενδέκατου αιώνα. Είναι εγκατεστημένες μέσα στις πόλεις και συρρέουν σε αυτές μελλοντικοί κληρικοί από διαφορετικούς προορισμούς λόγω της φήμης του καθηγητή. Οι μαθητές ακολουθούν τους φημισμένους δασκάλους στην πόλη που διδάσκουν. Γνωστές επισκοπικές σχολές είναι του Φυλμπέρ στη Σαρτρ, του Τολέδου, του Αβελάρδου και του Ανσέλμου στο Παρίσι κ.ά. . Αυτές οι σχολές λειτουργούν υπό τον επίσκοπο, ο οποίος διορίζει και απολύει εκπαιδευτικούς, επιλέγει μέσα από τους καθηδρικούς ναούς έναν εκκλησιαστικό επιθεωρητή για να ελέγχει το ήθος των μαθητών και των δασκάλων τους, καθώς και την ορθοδοξία της εκπαίδευσης (Berstein, Milza, 1997, σ. 203).

Τον δέκατο τρίτο αιώνα παρουσιάζεται αύξηση των ενοριακών σχολείων λόγω της άνθησης των πόλεων. Τα σχολεία αυτά αποτελούν την αρχή του κοσμικού σχολικού συστήματος που ανήκει στη δικαιοδοσία της πόλης. Κάθε σχολείο έχει τη δική του εποπτική οργάνωση, καθώς και τον δικό του σχολικό κανονισμό ενώ οι εκπαιδευτικοί διορίζονται από το συμβούλιο της πόλης (Reble, 2003, σ.90).

Στις μεσαιωνικές πόλεις του δωδέκατου και του δέκατου τρίτου αιώνα εμφανίζονται αρκετά σχολεία νέου τύπου που ονομάζονται λατινικά ή δημοτικά επειδή ελέγχονται διοικητικά και οικονομικά από τη δημοτική αρχή των πόλεων και ανταγωνίζονται τα σχολεία της Εκκλησίας. Στα σχολεία αυτά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούν παιδιά πλούσιων οικογενειών (αστών και εμπόρων) αλλά όχι ευγενών. Επίσης δημιουργούνται τα σχολεία γραφής και ανάγνωσης, τα σχολεία της καθομιλουμένης και τα σχολεία ωδικής ή ψαλτικής. Εκτός όμως από τα σχολεία των πόλεων, σχολεία δημιουργούνται και για τους ευγενείς, τα οποία ονομάζονται «σχολεία της αυλής». Σε αυτά φοιτούν αποκλειστικά γόννοι της αριστοκρατίας. Εκεί παρέχεται βασική εκπαίδευση, καθώς και εκπαίδευση στα γράμματα και στις τέχνες με απώτερο σκοπό την μελλοντική ικανότητα των σπουδαστών για ορθή διαχείριση της πατρικής περιουσίας και θέσης. Την ίδια περίοδο λειτουργούν τα σχολεία των ιπποτών που στοχεύουν να εκπαιδεύσουν τους νέους σε τρόπους άμυνας και σε τρόπους αύξησης της κτηματικής περιουσίας (Γκότσης, 2001, σ.47).

Επίλογος

Στην εκπνοή του Μεσαίωνα σε αρκετές μεγαλουπόλεις έχει διαμορφωθεί ένα πολύμορφο εκπαιδευτικό σύστημα που περιλαμβάνει τα γερμανικά σχολεία γραφής και ανάγνωσης και πολλά λατινικά σχολεία όπως: ενοριακά σχολεία, καθεδρικά και κολεγιακά σχολεία, τα σχολεία των δήμων, τα συντεχνιακά σχολεία, τα σχολεία στις αυλές της αριστοκρατίας και τα σχολεία ψαλτικής. Ένα μεγάλο κομμάτι του πληθυσμού είναι πλέον ικανό να διαβάζει, να γράφει και να αριθμεί, εν αντιθέσει με αρκετούς αιώνες πριν, οπότε μόνον οι κληρικοί, οι ανώτεροι ευγενείς και οι βασιλικοί υπάλληλοι κατείχαν το προνόμιο της γνώσης (Reble, 2003, σ.91). Κάθε άνθρωπος αξιολογείται ως ισάξιος φορέας δικαιώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία ανεξαρτήτως κοινωνικής ή οικονομικής θέσης. Το κυριότερο όμως είναι ότι η εκπαίδευση λειτούργησε ως όχημα μετάβασης από τον σκοταδισμό του Μεσαίωνα σε μια περίοδο έντονης πνευματικής κινητικότητας και μεγάλων αλλαγών, το οποίο έδωσε το στίγμα του νεότερου κόσμου (Γκότσης, 2001, σ.48).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γαγανάκης Κ., *Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία της Ευρώπης*, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Γκότσης, Γ. και Συριάτου, Α., *Δύο Θεσμοί Διαμορφωτές του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού*, ΕΑΠ, Πάτρα, 2001.
- Ράπτης Κ., *Γενική Ιστορία της Ευρώπης από τον 6ο έως τον 18ο Αιώνα*, ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Berstein Serge, Milza Pierre, *Η Ιστορία της Ευρώπης. Από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στα Ευρωπαϊκά Κράτη 5^{ος} – 18^{ος} αιώνας*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997.
- Le Goff, J., *Η Ευρώπη γεννήθηκε τον Μεσαίωνα*, (Επιμ.) Α. Ελεφάντης/ Α. Μαραγκάκη, Πόλις, 2006.
- Lindberg, D.C., *Οι Απαρχές της Δυτικής Επιστήμης*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις ΕΜΠ, Αθήνα, 1997.
- Nicholas, D., *Η Εξέλιξη του Μεσαιωνικού κόσμου*, ΜΙΕΤ, 2000.
- Power E. J., *Η εκπαίδευση στον Μεσαίωνα: πολιτισμική αφομοίωση και ακαδημαϊκή τάξη* (μτφρ. Π. Μαρκέτου) στο Γ. Γκότσης - Α. Συριάτου, *Δύο Θεσμοί Διαμορφωτές του Ευρωπαϊκού Πολιτισμού*, ΕΑΠ, Πάτρα, 2001.
- Reble, Albert, *Ιστορία της Παιδαγωγικής*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, 1990.

Δεσμός (attachment) και η σχέση του με την ανάπτυξη των διατροφικών διαταραχών στη μετέπειτα ζωή του ατόμου

Κινιάκου Χριστίνα, Εκπαιδευτικός, M.Ed., christinakinakou@gmail.com

Περίληψη

Πολλές από τις παθολογίες που προκύπτουν στην εφηβεία και την ενηλικίωση, όπως οι διατροφικές διαταραχές προέρχονται από ανασφαλείς σχέσεις σύνδεσης με την οικογένεια στην παιδική ηλικία. Το παράδοξο είναι ότι μια συμπεριφορά που προκύπτει για τη μείωση της δυσφορίας τελειώνει με την πάροδο του χρόνου προκαλώντας πόνο και άγχος. Όταν οι σχέσεις προσκόλλησης είναι ανασφαλείς, ο εγκέφαλος του παιδιού δημιουργεί ασυνείδητους ρυθμιστικούς μηχανισμούς που μπορούν να προκαλέσουν συναισθήματα όπως φόβο, απογοήτευση, θυμό, ενοχή ή ντροπή και να θεωρούνται η πηγή των διατροφικών διαταραχών. Συνακόλουθα, στην παρούσα μελέτη παρατίθενται ορισμένες έρευνες, οι οποίες ανέδειξαν τη συσχέτιση των διατροφικών διαταραχών και της ανασφαλούς προσκόλλησης. Εν κατακλείδι, τονίζεται ότι ο ιδανικός τρόπος για να ανατραφεί ένα παιδί με ασφάλεια και να κοινωνικοποιηθεί ομαλά, είναι μέσα από βέλτιστη γονική φροντίδα και την ασφαλή προσκόλληση.

Λέξεις-Κλειδιά: ανασφαλής προσκόλληση, δεσμός, διατροφικές διαταραχές, οικογένεια, παιδί

Η αφετηρία της έρευνας και οι βασικές αρχές της προσκόλλησης

Ένας από τους σύγχρονους πρωτοπόρους στην εφαρμογή εξελικτικών εννοιών στην ψυχολογία και την ψυχοπαθολογία ήταν ο John Bowlby (1907-1990), ένας Άγγλος ψυχίατρος και ψυχαναλυτής, του οποίου η κληρονομιά γνωστή ως θεωρία προσκόλλησης επικεντρώνεται στην τρέχουσα ιστορία της σχέσης μεταξύ του παιδιού με τη μητέρα, εστιάζοντας στις δυσκολίες της και στη μετάδοσή τους από γενιά σε γενιά (Bowlby, 1995).

Αναλυτικότερα, λοιπόν, η προσκόλληση είναι ένας συναισθηματικός δεσμός, τον οποίο δημιουργεί το παιδί με τους γονείς του, προσφέροντας την απαραίτητη ασφάλεια για μια καλή ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Tasca & Balfour, 2014). Παράλληλα, αυτός ο σύνδεσμος γίνεται αμοιβαία ανάγκη για τις βρεφικές σχέσεις, οι οποίες παρατηρούνται κυρίως μεταξύ 9 μηνών και 3 ετών, επιτρέποντας την εξερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου του περιβάλλοντός τους (Jávega, 2000).

Τα μοντέλα προσκόλλησης που εμφανίζονται στην παιδική ηλικία είναι σημαντικοί οδηγοί για τη δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων στο μέλλον (Jávega, 2000).

Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι η ποιότητα της πρωτογενούς σχέσης παιδιού -γονέα είναι το στήριγμα για τη μετέπειτα δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς έχει καθοριστική σημασία για τον προσδιορισμό της ανάπτυξης του αυτοσεβασμού, της αυτοπεποίθησης

και της αυτονομίας (Gullestand, 2001). Έτσι, οι συναισθηματικοί δεσμοί σε αυτούς είναι συνήθως θετικοί, εάν προσφέρουν ασφάλεια, αγάπη και εμπιστοσύνη (Jávega, 2000).

Στην πορεία το 1978, η Mary Ainsworth και οι συνεργάτες της, καθιέρωσαν την έννοια της ασφαλούς βάσης του δεσμού μέσα από την πειραματική διαδικασία «Παράξενη Κατάσταση», μελετώντας τη σχέση ασφάλειας του δεσμού ανάμεσα στη μητέρα και το βρέφος (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2015). Συγκεκριμένα, κατηγοριοποίησαν τα βρέφη σύμφωνα με τις αντιδράσεις τους στον ασφαλή, αποφευκτικό, αποδιοργανωμένο και αμφιθυμικό τύπο (Ainsworth et al., 2015· Main & Solomon, 1990). Ακολούθως, τα βρέφη διαθέτουν ένστικτο επιβίωσης για να προσκολληθούν ενστικτωδώς στους κυρίους φροντιστές τους (Bretherton, 1992), όταν οι φυσικές και συναισθηματικές τους ανάγκες πληρούνται, επιτυγχάνεται η ασφαλής προσκόλληση (Dunst & Kassow, 2004), με αποτέλεσμα να βαδίζουν προς την αυτονομία τους (Ainsworth et al., 2015).

Επιπρόσθετα, η θεωρία του John Bowlby (1995) δηλώνει ότι η διακοπή της προσκόλλησης κατά την παιδική ηλικία είναι ένας παράγοντας κινδύνου για την ψυχοπαθολογία, στο βαθμό που οι αρνητικές πρώιμες εμπειρίες μιας οικογένειας οδηγούν στην ανάπτυξη ανασφαλών εσωτερικών μοντέλων εργασίας, που είναι υπεύθυνα για την κακή προσαρμοστική συμπεριφορά και για συγκεκριμένα συναισθηματικά πρότυπα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Pinquart, Feussner & Ahnert, 2013). Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι τα εσωτερικά μοντέλα εργασίας τείνουν να είναι σταθερά με την πάροδο του χρόνου, όμως, οι νέες συναισθηματικές εμπειρίες και τα μεγάλα γεγονότα της ζωής έχουν τη δυνατότητα να οδηγήσουν τα άτομα σε αναθεώρηση (Pinquart et al., 2013). Συνακόλουθα, το παιδί έχει τη δυνατότητα να στραφεί σε αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων για να ηρεμήσει την διαταραχή του, διότι, παράγοντες όπως η κατάχρηση και το τραύμα υπονομεύουν την ικανότητα να του δημιουργήσουν συνημμένα (Golding, 2007· Main & Solomon, 1990).

Οι διατροφικές διαταραχές

Η ευρεία έρευνα που καθοδηγείται από τη θεωρία της προσκόλλησης καθιέρωσε σαφείς συσχετίσεις μεταξύ της ανασφαλούς προσκόλλησης και των διατροφικών διαταραχών (Abbate-Daga, Gramaglia, Amianto, Marzola & Fassino, 2010· Faber, Dubé & Knäuper, 2018· Tasca & Balfour, 2014). Ωστόσο, η ανασφαλής προσκόλληση δεν αποτελεί επαρκή αιτία για την ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας (Mikulincer & Shaver, 2012), αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή η επιρροή μπορεί να εξαρτάται έμμεσα από τη συνάφεια διαφορετικών μεταβλητών που μπορούν να τροποποιήσουν τις εμπειρίες της πρώιμης προσκόλλησης (Pinquart et al., 2013). Από αυτήν την άποψη, η έρευνα δείχνει ότι η αλληλοσυσχέτισή τους ερμηνεύεται από πολλαπλούς μηχανισμούς διαμεσολάβησης (Mikulincer & Shaver, 2012· Zachrisson & Skårderud, 2010). Συγκεκριμένα, οι μελέτες υπαινίσσονται τον πιθανό ρόλο της προβληματικής συναισθηματικής ρύθμισης, της αρνητικής επίδρασης,

της μη προσαρμοστικής τελειομανίας και της δυσαρέσκειας του σώματος που εξηγεί πώς η ανασφαλής προσκόλληση μπορεί να θέσει κάποιον σε κίνδυνο για διατήρηση των ανθυγιεινών διατροφικών συμπεριφορών σε νεαρή ηλικία (Gander, Sevecke & Buchheim, 2015).

Έτσι, τα ανασφαλή προσκολλημένα άτομα, προκειμένου να μειώσουν τα αρνητικά συναισθήματα τους στρέφονται προς την ανορεξία, βουλιμία και ανεξέλεγκτη διατροφή, με σύνηθες συμπεριφορές την νηστεία, τη μειωμένη πρόσληψη τροφής, τις βουλιμικές κρίσεις, τον εμετό, την υπερβολική σωματική δραστηριότητα και την χρήση καθαρτικών ή διουρητικών (Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer 2010· Harrison, Sullivan, Tchanturia & Treasure, 2009· Stice, 2002). Πιο συγκεκριμένα, λοιπόν, οι διατροφικές διαταραχές είναι μια ετερογενής ομάδα παθολογικών καταστάσεων, οι οποίες διακρίνονται από τις μεταβολές των διατροφικών συνηθειών, παρουσιάζοντας έντονη ανησυχία για τα κιλά και τη σχηματική ανάπτυξη, όπου φθείρουν σημαντικά την ψυχοκοινωνική λειτουργία (Rzońca, Bień & Iwanowicz -Palus, 2016). Λόγω της έλλειψης λειτουργικότητας των αμυντικών στρατηγικών, η αρνητική επίδραση παραμένει και διατηρεί τον κύκλο ενεργοποιημένο, προκαλώντας τη συμπτωματολογία κάθε φορά που το άτομο πρέπει να αντιμετωπίσει δυσμενείς συνθήκες (Faber et al., 2018).

Παράλληλα, οι Salcuni, Parolin και Colli (2017) επιβεβαίωσαν ότι η δυσαρέσκεια του σώματος και η χαμηλή αυτοπεποίθηση πηγάζει από την ανασφάλεια του δεσμού προσκόλλησης. Συλλογικά, τα ανασφαλή άτομα για να μειώσουν τα αρνητικά συναισθήματα και να αντιμετωπίσουν την δυσφορία για τον εαυτό τους, καταφεύγουν σε διατροφικά συμπτώματα όπως η δίαιτα, με στόχο την απόκτηση της εικόνας του ιδανικού και τέλειου σώματος (Salcuni, Parolin & Colli, 2017). Για παράδειγμα, ο διατροφικός περιορισμός που είναι χαρακτηριστικός της νευρικής ανορεξίας ερμηνεύεται ως η έκφραση μιας απομάκρυνσης από τον εαυτό, το οποίο είναι ένα κεντρικό χαρακτηριστικό των μοτίβων αποφευκτικής προσκόλλησης. Αντίθετα, η τυπική συμπεριφορά της νευρικής βουλιμίας θεωρείται έκφραση της κακής συναισθηματικής ρύθμισης που είναι χαρακτηριστική της ανησυχητικής προσκόλλησης (Bäck, 2011).

Αξίζει να τονιστεί ότι, οι έφηβοι εμφανίζουν το μεγαλύτερο κίνδυνο ανάπτυξης των διατροφικών διαταραχών εξαιτίας των εναλλακτικών περιβαλλοντικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και βιολογικών παραγόντων (Voderholzer, Cuntz & Schlegl, 2012), σύμφωνα με τους Münch, Hunger, & Schweitzer, (2016) μεγαλύτερο ποσοστό από το 80% των ασθενών ανήκουν σε αυτή την κατηγορία του δεσμού. Καθώς τα παιδιά αναπτύσσονται και μεγαλώνουν είναι λιγότερο εξαρτημένα από τους γονείς τους (Allen 2008). Όμως, τα παιδιά με διαταραχές προσκόλλησης συνεχίζουν την αναζήτηση για στήριξη και ασφάλεια κατά την εφηβική τους ηλικία, έτσι ώστε να καλύψουν το κενό, με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζονται ιδιαίτερα ευάλωτοι σε διατροφικές διαταραχές (Brumariu, Obsuth, & Lyons-Ruth, 2013).

Ακολουθώντας, αρκετοί ερευνητές στόχευσαν στην καλύτερη κατανόηση των διατροφικών διαταραχών μέσω της θεωρίας προσάρτησης, μία από αυτές τις έρευνες πραγματοποιήθηκε στο Ινστιτούτο Καρολίνσκα στη Σουηδία από την Emma Forsén Mantilla και την ομάδα της. Η μελέτη περιλάμβανε 148 γυναίκες με διαταραχές διατροφής ηλικίας 16 έως 25 ετών, οι οποίες προερχόταν από εξωτερικά ιατρεία στη Σουηδία. Σύμφωνα, με τα συμπεράσματα της έρευνας διαπιστώθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο σχέσεων, εφόσον, τα ανασφαλή προσκολλημένα άτομα εσωτερικεύουν την ευθύνη ελέγχου της κατάστασής τους, καταλήγοντας σε μείωση της αυτονομίας τους, με αποτέλεσμα να διαμορφώσουν μια διατροφική διαταραχή (Forsén Mantilla, Clinton & Birgegård, 2018).

Μία συγκριτική μελέτη διεξήχθη στην Αθήνα, στην οποία συμμετείχαν 69 γυναίκες ηλικίας 18 έως 59 ετών, οι οποίες χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Αναλυτικότερα, η σύνθεση της πειραματικής ομάδας ήταν 32 γυναίκες υπό θεραπεία, αλλά υπέφεραν από διατροφικά προβλήματα και οι υπόλοιπες 37 ήταν υγιείς. Έπειτα, από σύγκριση των αποτελεσμάτων κατέληξαν ότι υπήρχαν αξιοσημείωτες διαφορές στις δύο ομάδες, διότι, οι 32 γυναίκες που έπασχαν από διατροφική διαταραχή διασταυρώθηκε ότι είχαν ανύπαρκτες σχέσεις με τα αδέρφια και τη μητέρα τους, ο τρόπος ανατροφής και η διάσταση φροντίδας διέφερε σημαντικά, αφού η πλειοψηφία δεν είχε δεχθεί βέλτιστη γονική φροντίδα έναντι των υγιών γυναικών (Καλαντζή, 2018).

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Pepping, O'Donovan, Zimmer -Gembeck και Hanisch (2015) που αφορούσε 144 γυναίκες ηλικίας 17-40 ετών διαπίστωσε πως η προσοχή είναι ένας άλλος μηχανισμός που στηρίζει αυτή τη σχέση, εφόσον, τα άτομα με ανασφαλές στυλ προσκόλλησης είναι λιγότερο ικανά να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχθούν τη σημερινή εικόνα τους (Pepping, O'Donovan, Zimmer -Gembeck & Hanisch, 2015). Συνοψίζοντας, ότι η δίαιτα είναι το μέσο ή η καταδίκη εναντίον της μητέρας, αφού θεωρείται ότι είναι το όπλο, το οποίο την καταναγκάζει να εξωτερικεύει διαρκή ανησυχία ή προσοχή (Καλαντζή, 2018).

Αναμφίβολα, από την ανάλυση μελετών επί του θέματος προκύπτει ότι οι τύποι της ανασφαλούς προσκόλλησης είναι πολύ συνηθισμένοι μεταξύ των γυναικών που έχουν διατροφικές διαταραχές αλλά δεν υπάρχουν συγκεκριμένες υποθέσεις σχετικά με τους μηχανισμούς στους οποίους βασίζεται αυτή η σχέση. Σε έρευνα των Bissada, Demidenko, Kennedy και Tasca (2010), στην οποία συμμετείχαν 330 γυναίκες, ηλικίας 17 έως 37 ετών, οι οποίες έπασχαν από διατροφικά προβλήματα, εξετάστηκαν οι διαρθρωτικές σχέσεις διαφόρων παραγόντων, όπως είναι το άγχος της προσκόλλησης, της αποφυγής και της αυτοσυγκέντρωσης, οι οποίες μπορούν να τις κατηγοριοποιήσουν σε διαφορετικά επίπεδα. Ακόμη, δοκιμάστηκε ένα μοντέλο, στο οποίο η αυτοιδέα διαμεσολαβεί στη σχέση ανάμεσα στην ανασφαλή προσκόλληση και στην προσωπική διαφοροποίηση στις γυναίκες, οι οποίες είχαν διατροφική διαταραχή και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι διαστάσεις των δεσμών, οι οποίες βασίζονται σε πρώιμες οικογενειακές εμπειρίες έχουν επιπτώσεις στην

ποιότητα της αυτοαντίληψης, η οποία επιδρά άμεσα στην ταυτότητά του (Bissada et al., 2010).

Συμπεράσματα

Η κατηγορία του δεσμού που το παιδί θα εκδηλώσει έχει άμεση έκβαση στη μελλοντική συναισθηματική και κοινωνική του πρόοδο. Παράλληλα, οι επαναλαμβανόμενες αλληλεπιδράσεις με τον φροντιστή κατά την παιδική ηλικία κωδικοποιούνται από το σιωπηλό σύστημα μνήμης και αποτελούν τις μονάδες μνήμης. Εν τούτοις, από αυτές διαμορφώνονται οι ψυχικές αναπαραστάσεις και οι ικανότητες συναισθηματικής ρύθμισης των σχέσεων με τους άλλους.

Αναντίρρητα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εκδηλώνει ότι ο ρόλος των γονέων στις διατροφικές διαταραχές αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο για την εξέλιξη του παιδιού τους (Ward, Ramsay & Treasure, 2000). Με βάση τα τρέχοντα ευρήματα της έρευνας, η ανασφαλής προσκόλληση φαίνεται να ρυθμίζει τα αρνητικά συναισθήματα των εφήβων και να αυξάνει τα συμπτώματα της διατροφικής διαταραχής στους εφήβους και ενήλικες. Παράλληλα, η πρωταρχική σύνδεση μητέρας και κόρης οριοθετείται ως η αφετηρία προσδιορισμού των προβλημάτων της σύγχρονης γυναίκας με την διαταραχή της διατροφής (Balottin, Mannarini, Rossi, Rossi & Balottin, 2017).

Συνοψίζοντας, πληθώρα μελετών που επικεντρώνονται στους εφήβους εφαρμόζουν μέτρα αυτοελέγχου, τα οποία αξιολογούν άμεσα τις συνειδητές εκτιμήσεις των συναισθημάτων και συμπεριφορών του ατόμου, αλλά δεν μπορούν να αξιολογήσουν τις αμυντικές διαδικασίες όταν οι συμμετέχοντες αναφέρονται στις εμπειρίες προσκόλλησης τους. Όπως πρότειναν οι O'Shaughnessy και Dallos (2009) θα ήταν πιο χρήσιμο να εξετάσουμε αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των προτύπων προσκόλλησης και της σοβαρότητας των συμπτωμάτων στην διαταραχών πρόσληψης τροφής. Ωστόσο, μόνο μελλοντικές μελέτες που διερευνούν τα τραυματικά γεγονότα, τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων και την συννοσηρότητα με τις διατροφικές διαταραχές μέσα από την χρήση ενός μέτρου συσχετισμού αφήγησης θα μπορούσαν να παρέχουν καλύτερη κατανόηση και θεραπεία αυτής της πολύπλοκης και οδυνηρής κατάστασης.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 30(2), 217-237. doi: 10.1016/j.cpr.2009.11.004

Allen, J. P. (2008). *The attachment system in adolescence*. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 419–435). New York: The Guilford Press.

- Abbate-Daga, G., Gramaglia, C., Amianto, F., Marzola, E., & Fassino, S. (2010). Attachment insecurity, personality, and body dissatisfaction in eating disorders. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 198(7), 520-524. doi: 10.1097 / NMD.0b013e3181e4c6f7
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. New York: Psychology Press.
- Bäck, E. A. (2011). Effects of parental relations and upbringing in troubled adolescent eating behaviors. *Eating disorders*, 19(5), 403-424. doi: 10.1080/10640266.2011.609091
- Balottin, L., Mannarini, S., Rossi, M., Rossi, G., & Balottin, U. (2017). The parental bonding in families of adolescents with anorexia: attachment representations between parents and offspring. *Neuropsychiatric disease and treatment*, 13, 319. doi: 10.2147 / NDT.S128418
- Demidenko, N., Tasca, G. A., Kennedy, N., & Bissada, H. (2010). The mediating role of self-concept in the relationship between attachment insecurity and identity differentiation among women with an eating disorder. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(10), 1131-1152. doi: 10.1521/jscp.2010.29.10.1131
- Bowlby J. (1995). *Maternal care and mental health*. London: Jason Aronson.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory. John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775. doi: 10.1037/0012-1649.28.5.759
- Brumariu, L.E., Obsuth, I., & Lyons-Ruth, K. (2013). Quality of attachment relationships and peer relationship dysfunction among late adolescents with and without anxiety disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, 27, 116-124. doi: 10.1016/j.janxdis.2012.09.002
- Dunst, C. J., & Kassow, D. Z. (2004). Characteristics of interventions promoting parental sensitivity to child behavior. *Bridges Practice Based Research Syntheses*, 2, 1-17.
- Gander, M., Sevecke, K., & Buchheim, A. (2015). Eating disorders in adolescence: attachment issues from a developmental perspective. *Frontiers in psychology*, 6, 1136. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01136
- Golding, K. (2007). *Attachment Theory into Practice*. Division of Clinical Psychology Briefing Paper No 26. London: British Psychological Society
- Gullestand, S. (2001). *Attachment theory & psychoanalysis: Controversial Issues*. The Scandinavian Psychoanalytic Review, 24, 3-16. doi: 10.1080/01062301.2001.10592610

Faber, A., Dubé, L., & Knäuper, B. (2018). Attachment and eating: A meta-analytic review of the relevance of attachment for unhealthy and healthy eating behaviors in the general population. *Appetite*, 123, 410-438. doi: 10.1016/j.appet.2017.10.043

Forsén Mantilla, E., Clinton, D., & Birgegård, A. (2018). Insidious: The relationship patients have with their eating disorders and its impact on symptoms, duration of illness, and self-image. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 91(3), 302-316. doi: 10.1111/papt.12161

Harrison, A., Sullivan, S., Tchanturia, K., & Treasure, J. (2009). Emotion recognition and regulation in anorexia nervosa. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 16(4), 348-356. doi: 10.1037/a0023660

Jávega, N. H. (2000). El sistema de apego en la generación de los padres y terapia familiar. *Sistémica (Sevilla)*, (8), 89-100.

Καλαντζή Μ. (2018). *Η διερεύνηση της σχέσης μητέρας-κόρης στις διατροφικές διαταραχές και χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών* (Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Main, M., & Solomon, J. (1990). *Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation*. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds), *Attachment in the Preschool Years: Theory, Research, and Intervention* (pp. 121-160). Chicago: University of Chicago press.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2012). An attachment perspective on psychopathology. *World Psychiatry*, 11(1), 11-15. doi: 10.1016/j.wpsyc.2012.01.003

Münch, A. L., Hunger, C., & Schweitzer, J. (2016). An investigation of the mediating role of personality and family functioning in the association between attachment styles and eating disorder status. *BMC psychology*, 4(1), 36. doi:10.1186/s40359-016-0141-4

O'Shaughnessy, R., & Dallos, R. (2009). Attachment research and eating disorders: A review of the literature. *Clinical child psychology and psychiatry*, 14(4), 559-574. doi: 10.1177/1359104509339082

Pepping, C. A., O'Donovan, A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Hanisch, M. (2015). Individual differences in attachment and eating pathology: The mediating role of mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 75, 24-29. doi: 10.1016/j.paid.2014.10.040

Pinquart, M., Feußner, C., & Ahnert, L. (2013). Meta-analytic evidence for stability in attachments from infancy to early adulthood. *Attachment & Human Development*, 15(2), 189-218. doi: 10.1080/14616734.2013.746257

Rzońca, E., Bień, A., & Iwanowicz-Palus, G. (2016). Zaburzenia odżywiania–problem wciąż aktualny. Eating disorders—an ongoing problem. *Journal of Education, Health and Sport*, 6(12), 267-273. doi: 10.5281/zenodo.198734

Salcuni, S., Parolin, L., & Colli, A. (2017). Attachment research and eating disorder: a measurement perspective-literature review. *Polskie Forum Psychologiczne*, 3(22), 478-503. doi:10.14656/PFP20170308

Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 128(5), 825. doi: 10.1037/0033-2909.128.5.825

Tasca, G. A., & Balfour, L. (2014). Attachment and eating disorders: A review of current research. *International Journal of Eating Disorders*, 47(7), 710-717. doi:10.1002/eat.22302

Voderholzer, U., Cuntz, U., and Schlegl, S. (2012). *Eating disorders: state of the art research and future challenges*. *Nervenarzt* 83, 1458–1467. doi: 10.1007/s00115-012-3686-3

Ward A., Ramsay, R., Turnbull, S., Benedettini, M., & Treasure, J. (2000). Attachment Patterns in Eating Disorders: Past in the Present. *International Journal of Eating Disorders*, 28, 370- 376. doi: 10.1002/1098-108X(200012)28:4%3C370::AID-EAT4%3E3.0.CO;2-P

Zachrisson, H. D., & Skårderud, F. (2010). Feelings of insecurity: Review of attachment and eating disorders. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of The Eating Disorders Association*, 18(2), 97-106. doi: 10.1002/erv.999

Ο εκπαιδευτικός ως φορέας ηθικών αξιών

Λεβεντάκης Χαράλαμπος

Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ11, PhD, xleventakis@gmail.com

«Πράττε μόνο σύμφωνα μ' ένα κανόνα τέτοιο, που να μπορείς ταυτόχρονα να θέλεις αυτός ο κανόνας να γίνει νόμος γενικός»

Kant, 1984

Περίληψη

Στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για τις αξίες, τον πολιτισμό, τους κανόνες στην εκπαίδευση και την ποιότητα των εκπαιδευτικών μας με στόχο την δημιουργία ενός καλού παιδαγωγικού σχολικού κλίματος και μιας αποδοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο δάσκαλος μέσα σε ένα σχολείο θεωρείται εκτός από φορέας μετάδοσης γνώσεων και ως αντιπρόσωπος ηθικών αξιών. Σκοπός της μελέτης μας είναι να προσδιορίσουμε τα χαρακτηριστικά του ήθους του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η αναφορά μας θα επικεντρωθεί σε πέντε άξονες. Στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους του, το κοινωνικό σύνολο και ως προς το επάγγελμά του. Η παιδεία πρέπει να αποβλέπει σε δυναμικό άνοιγμα των νέων προς το μέλλον με όπλο το ζωντανό παρόν και παρελθόν, ως μέγεθος κατ' εξοχήν ποιοτικό, που έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς με ήθος, που θα δουν το επάγγελμά τους όχι ως υπηρεσία ρουτίνας και βιοποριστικής ανάγκης αλλά ως λειτούργημα, αποκτώντας έτσι μια επαγγελματική ταυτότητα ήθους, που θα διαπνέεται από αγάπη, δικαιοσύνη, ισότητα, ευσυνειδησία, εντιμότητα και ανιδιοτέλεια. Συνοψίζοντας, λοιπόν, θα επισημαίναμε ότι το ήθος του εκπαιδευτικού έχει εξέχουσα θέση, πρέπει να πασχίσει να μην φθαρεί, να μην απεμπολήσει τα ιδανικά του, να ολοκληρώσει ένα έργο αποκαθαρμένο από τα χνάρια της υποκειμενικότητας. Η εκπαίδευση πρέπει να αντιμετωπισθεί ως ταυτόχρονο ηθικό ταξίδι μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Ήθος, αξίες, σχέσεις, εκπαιδευτικός, επάγγελμα.

Εισαγωγή

Η ποιότητα και το ήθος των εκπαιδευτικών είναι τα κριτήρια κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού λειτουργούν μέσα στην εκπαίδευση σαν κεντρικοί φορείς του έργου της διαπαιδαγώγησης. Η παρουσία τους ιστορικά και κοινωνικά αποτελεί κομβικό σημείο. Ο όρος Ηθική, που έχει υιοθετηθεί και στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία (αγγλ. Ethics, γερμ. Ethic), είναι ελληνικός και ετυμολογείται από τη λέξη έθος (=συνήθεια), ή εναλλακτικά, μερικές φορές, χρησιμοποιείται και ο όρος morals (ηθικός κώδικας) και morality (ηθικότητα). Ο Αριστοτέλης δίδασκε ότι οι αρετές εξαρτώνται άμεσα από τη συνήθεια και την άσκηση. Από τότε ο όρος Ηθική που καθιερώθηκε στη σχολή του Αριστοτέλη, επεκράτησε στη φιλοσοφία και σήμαινε το σύνολο των θεμάτων των σχετικών με τα ηθικά ζητήματα (Παπανούτσος, 1970, 1977).

Ηθική καλείται η Επιστήμη που ασχολείται με την μελέτη των ανθρωπίνων πράξεων, ομιλεί για την αξία ή απαξία αυτών των πράξεων και αποφαινεται για το τι είναι «πρακτέον» ή «φευκτέον» στις σχέσεις του ανθρώπου προς το Θεό, προς τους συνανθρώπους του και προς τον εαυτό του. Κριτήριο ηθικότητας είναι η ποιότητα των πράξεων. Ηθικές πράξεις είναι εκείνες που ωφελούν όχι μόνο το άτομο, αλλά και το σύνολο. Ηθικός άνθρωπος είναι μόνο ο ελεύθερος άνθρωπος. Και ελεύθερος είναι όποιος διαλέγει μόνος του και θέτει μόνος του τους περιορισμούς του (Διαμαντόπουλος, 1989).

Για να προσδιορίσουμε περισσότερο το περιεχόμενο του όρου πρέπει να σημειώσουμε ότι:

- Η ηθική συμπεριλαμβάνει ολόκληρη την προσωπική, κοινωνική, πολιτική, οικονομική και θρησκευτική πραγματικότητα.
- Δεν είναι ένα σύστημα ιδεών θεωρητικό αλλά διαμορφώνεται ανάλογα με την πραγματικότητα.
- Δεν είναι κάτι που αρθρώνεται πάντα με τη θρησκεία αλλά παρέχονται οι δυνατότητες ανθρωποκεντρικής ή κοινωνικοκεντρικής έκφρασης.
- Δεν είναι κάτι το απόλυτο και αντικειμενικό αλλά κάτι το σχετικό και υποκειμενικό. Έτσι εξηγείται το πλήθος των ηθικών οπτικών γωνιών σε ένα θέμα.

Αν και θεμελιωτές της ηθικής θεωρούνται ο Δημόκριτος, ο Επίκουρος, ο Σωκράτης, ο Πλάτωνας και κυρίως ο Αριστοτέλης, εντούτοις μέχρι τον εικοστό αιώνα πολλές έχουν καταγραφεί ως βασικές ηθικές θεωρίες (Spinoza 1632-1677, Kant 1724-1804, Schopenhauer 1788-1869, Hegel 1770-1831). Από τότε όμως που τέθηκαν ηθικά διλήμματα μέχρι και σήμερα ο ηθικός προβληματισμός παραμένει ο ίδιος: Τι είναι σωστό και τι λάθος, τι είναι καλό και τι κακό. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι η εκάστοτε ηθική δομείται κοινωνικό - πολιτισμικά και διαφοροποιείται από κοινωνία σε κοινωνία και από πολιτισμό σε πολιτισμό και από εποχή σε εποχή, διαμορφώνοντας πολλούς ηθικούς κώδικες (Fontana, 1996).

Με τον όρο επαγγελματική ηθική εννοούμε την ηθική εκείνη που είναι κυρίως συνδεδεμένη με τα επαγγελματικά καθήκοντα του ανθρώπου. Οριοθετεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο η κοινωνία αλλά και η «συντεχνία» τού επιτρέπει ή τον προτρέπει να πράξει. Ως Κώδικα Ηθικής ή Κώδικα Δεοντολογίας θεωρείται ένα διακηρυκτικό και κανονιστικό κείμενο, το οποίο συμπληρώνει το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο σε σχέση με ένα επάγγελμα. Η σχέση νομοθετικού πλαισίου και κώδικα δεοντολογίας είναι συνήθως συμπληρωματική και μάλιστα κατά πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Το νομοθετικό πλαίσιο ενσωματώνει συνήθως τις βασικές αρχές και κατευθύνσεις της επαγγελματικής ηθικής και τις κωδικοποιεί, συχνά με εξαιρετικά αναλυτικό τρόπο (Coles, 2000).

Σύμφωνα με το Βώρο ως παιδαγωγικό ήθος λογίζεται η ανάγκη να αξιοποιείται η γνώση της αλήθειας με παιδαγωγική μέθοδο στην υπηρεσία της νέας κάθε φορά γενιάς, «επ' αγαθώ» της κοινωνίας όλης. Έχει ως καθήκον λοιπόν ο εκπαιδευτικός να

καθοδηγήσει σωστά τους νέους ανθρώπους αποβλέποντας στην ανάπτυξη των ψυχοδιαφορικών, σωματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους και στην καλλιέργεια του ελεύθερου φρονήματος και την ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας.

Στις μέρες μας λοιπόν γίνεται πολύς λόγος για τις αξίες, τον πολιτισμό, τους κανόνες στην εκπαίδευση και την ποιότητα των εκπαιδευτικών μας με στόχο την δημιουργία ενός καλού παιδαγωγικού σχολικού κλίματος. Ο δάσκαλος μέσα σε ένα σχολείο θεωρείται εκτός από φορέας μετάδοσης γνώσεων και ως αντιπρόσωπος ηθικών αξιών (Veugelers & Kat, 2000).

Στον ελλαδικό χώρο – σε αντίθεση με άλλα κράτη – δεν υπάρχουν πολλές αξιολογικές μελέτες και σχετικές έρευνες ως προς τον κώδικα ηθικής του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Η προσπάθειά μας θα επικεντρωθεί σε μια βιβλιογραφική επισκόπηση ξενόγλωσσων ερευνών στο τομέα αυτό αλλά και σε μια σύνοψη των προσωπικών απόψεων των δασκάλων σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Διδασκαλείο «Ε. Παπανούτσος» του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών.

Η αναφορά μας θα επικεντρωθεί σε πέντε άξονες. Στις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, τους γονείς, τους συναδέλφους του, το κοινωνικό σύνολο και ως προς το επάγγελμά του.

Η σχέση του με τους μαθητές

Η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στα παιδιά -πέρα από τον αν κάνει καλά το μάθημα του- είναι ένα μεγάλο ηθικό ζήτημα. Ένα μαθησιακό κενό μπορεί να αναπληρωθεί από τον ίδιο το μαθητή ή να μην έχει την παραμικρή επίπτωση στη ζωή του. Μια απρόσεκτη συμπεριφορά και απερίσκεπτη στάση του δασκάλου μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στον ψυχικό κόσμο του παιδιού για όλη του τη ζωή. Γι' αυτό θα πρέπει:

- Ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει τους μαθητές του χωρίς οποιαδήποτε προκατάληψη έναντι του φύλου, της θρησκείας, της εθνικότητας, της οικογενειακής κατάστασης, του κοινωνικού ή οικονομικού ή πολιτιστικού υπόβαθρου της οικογένειάς του.
- Ο δάσκαλος οφείλει να πηγαίνει πάντα προετοιμασμένος όσο έμπειρος κι αν είναι. Ποτέ καμιά τάξη δεν είναι ίδια με την άλλη και καμιά διδασκαλία δε μπορεί να πετύχει χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία.
- Ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί το κύρος ή την εξουσία που του παρέχει η θέση του για να επιβάλλει καθ' οιονδήποτε τρόπο τις απόψεις και τις θέσεις του.
- Ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί ψευδεπίγραφα το κύρος του μεταφέροντας το σε τομείς στους οποίους δεν είναι ειδικός.
- Ο εκπαιδευτικός δεν χρησιμοποιεί καθ' οιονδήποτε τρόπο την σχέση του με το μαθητή προς ίδιον όφελος ή όφελος τρίτων πλην της λεγομένης ηθικής ικανοποίησής.

- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί με άκρα εμπιστευτικότητα όλες τις πληροφορίες που είτε του έχει εμπιστευθεί ο μαθητής είτε γνωρίζει από τη καθημερινή τους συναναστροφή. Εξαιρέση υπάρχει αν η κοινοποίηση εξυπηρετεί έναν αξιολογικά ανώτερο και υποχρεωτικό επαγγελματικό σκοπό ή απαιτείται από το νόμο.
- Ο δάσκαλος έχει ηθική ευθύνη να μπορεί να αναγνωρίζει με διακριτικότητα στοιχεία κακοποίησης στο παιδί (σωματικής-ψυχικής) από το οικογενειακό ή συγγενικό περιβάλλον και το σχολείο να επεμβαίνει άμεσα σύμφωνα με τη στρατηγική που έχει υιοθετήσει.
- Καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να προστατευθεί ο μαθητής από συνθήκες επιβλαβείς ως προς τη μάθηση ή την υγεία και την ασφάλεια του.
- Δεν αποκλείει άδικα οποιοδήποτε μαθητή από τη συμμετοχή σε οποιοδήποτε πρόγραμμα
- Δεν προκαλεί σκόπιμα στο μαθητή αμηχανία και δεν τον αντιμετωπίζει υποτιμητικά.
- Δεν αρνείται τα οφέλη σε οποιοδήποτε μαθητή
- Δεν χορηγεί οποιοδήποτε πλεονέκτημα σε οποιοδήποτε μαθητή.
- Πρέπει να αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα κάθε μαθητή
- Να βρίσκει πάντα χρόνο, κι εκτός τάξης για να ακούει όλους τους μαθητές και ιδίως όσους έχουν συναισθηματική δυσκολία. Δεν υπάρχει τίποτα πιο απογοητευτικό για το μαθητή να θέλει να εμπιστευθεί κάτι στο δάσκαλο κι αυτός να μην έχει χρόνο να τον ακούσει.
- Να έχει βαθιά γνώση για το περιβάλλον από το οποίο προέρχεται το παιδί και τα προβλήματα που μπορεί να έχει η οικογένεια του και το ίδιο.
- Να ενθαρρύνει πάντα τις σωστές αντιδράσεις, παρά να εμποδίζει τις αρνητικές. Συνήθως κρίνουμε αμέσως τις μη αποδεκτές, αλλά σπάνια επαινούμε τις θετικές που τις θεωρούμε φυσιολογικές. Ο έπαινος έχει μεγάλη δύναμη και δε στοιχίζει τίποτα.
- Να δίνει μεγαλύτερη σημασία στις ανταμοιβές και την ενθάρρυνση γενικότερα από ό,τι στις επικρίσεις και τις κατηγορίες.
- Να μη χάνει την ψυχραιμία του και να αποφεύγει την τιμωρία, να χρησιμοποιεί ένα ευγενικό λόγο, ένα χαριτωμένο αστείο. Να είναι όμως αποφασιστικός όταν ο μαθητής βάζει σε κίνδυνο τη ζωή συμμαθητή του ή τη δική του.
- Αν πρέπει να επιβάλλει κάποια ποινή, αυτή να απορρέει από συμφωνημένο κανόνα, να συμφωνείται με το παιδί, να μην έχει εκδικητικό χαρακτήρα και να επιβάλλεται άμεσα κι όχι αναδρομικά, αλλά ποτέ «εν βρασμώ ψυχής».
- Να τα εμπιστεύεται και να τους αναθέτει ευθύνες ανάλογα με την ηλικία τους. Να τους δίνει τη δυνατότητα να συναποφασίζουν για ζητήματα του σχολείου να αποδεικνύει έμπρακτα ότι είναι σημαντική η γνώμη τους και να τους καλλιεργεί την υπευθυνότητα.
- Ο δάσκαλος έχει χρέος να κάνει τα παιδιά να νιώθουν ασφάλεια στο χώρο το σχολείου. Να βλέπουν το σχολείο ως χώρο στήριξης κι όχι ως ένα ακόμα εμπόδιο που δυσκολεύει τη ζωή τους.

- Τους μαθαίνει να μαθαίνουν μόνοι τους, να αμφισβητούν, να αγωνιούν, να καλλιεργούν τις ευαισθησίες τους, να νιώθουν τον εαυτό τους μέσα από τις ανθρώπινες σχέσεις.
- Πρέπει να αναδεικνύει τη δημιουργικότητα της φαντασίας και να καλλιεργεί την κριτική τους σκέψη, να μη βάζει καλούπια.
- Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται ο χειρισμός του ζητήματος της βαθμολογίας των παιδιών. Σε πολλά σπίτια εξελίσσονται δράματα με τους βαθμούς είτε, γιατί είναι χαμηλοί είτε γιατί δεν είναι τόσο υψηλοί. Η σωστή ενημέρωση των γονιών και παιδιών αμβλύνει τα προβλήματα αυτά.

Οι σχέσεις του με τους γονείς

Ο γονιός είναι συνοδοιπόρος, είναι το δικό του παιδί κι είναι ο πιο κατάλληλος για να μας βοηθήσει στο δύσκολο έργο μας. Η οικοδόμηση των σχέσεων με την οικογένεια είναι βέβαια ζήτημα πολιτικής του σχολείου, αλλά ο κάθε δάσκαλος μπορεί να συμβάλλει ώστε να φέρει το γονιό στο σχολείο. Γι' αυτό θα πρέπει:

- Η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών πρέπει να γίνεται συστηματικά, προγραμματισμένα και όπως προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωστοποιήσει τις ώρες της εβδομάδας κατά τις οποίες θα μπορεί να δέχεται τους γονείς και να τους ενημερώνει λεπτομερώς και υπεύθυνα. Πρέπει να καλούμε το γονιό σε ώρες που μπορεί να έρθει στο σχολείο. Δεν έχουν όλοι οι γονείς την πολυτέλεια να πάρουν άδεια ή να χάσουν το μεροκάματο.
- Η γνώση της οικογενειακής και της κοινωνικής κατάστασης των μαθητών είναι πολλαπλά χρήσιμη για τον εκπαιδευτικό και τον βοηθά στο έργο του, γιατί του επιτρέπει να αντιμετωπίσει με ευαισθησία και λεπτούς χειρισμούς τα ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών του και να κατανοήσει τη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση τους.
- Βασικό σημείο στη σχέση εκπαιδευτικών - γονέων είναι να θεωρεί ο εκπαιδευτικός τους γονείς ως σημαντικό παράγοντα στη διαδικασία της μάθησης και να επιζητεί τη γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία τους.
- Ο εκπαιδευτικός έχει υποχρέωση να ενημερώνει υπεύθυνα τους γονείς για τα νέα εκπαιδευτικά προγράμματα ή τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερα για οποιαδήποτε καινοτομία εισάγεται στο εκπαιδευτικό σύστημα και άπτεται της μαθησιακής διαδικασίας.
- Πρέπει να τους ακούμε πρόθυμα και να τους ενθαρρύνουμε να μας λένε τις απόψεις τους. Πολλές φορές είναι γόνιμες και βλέπουν πράγματα που εμείς που είμαστε εντός δεν τα προσέχουμε. Να μη διστάζουμε να υιοθετούμε απόψεις τους.
- Ο δάσκαλος να βρει ώρες (στα κενά του), να τις γνωστοποιεί στους γονείς και να είναι εκεί να τους υποδέχεται (ατομικά) και να κάνουν μια ειλικρινή συζήτηση. Όχι ενημέρωση στο πόδι την ώρα που φεύγουμε και κοιτάζοντας το ρολόι.
- Να βρίσκει και να τονίζει τα θετικά στο παιδί τους. Συνήθως λέμε μόνο τα «κατορθώματα» των παιδιών τους, τους γεμίζουμε ενοχές και νιώθουν

απολογούμενοι που τα παιδιά τους είναι ζωηρά ή δεν τα καταφέρνουν στα μαθήματα («δεν του κόβει», «δε διαβάζει»).

- Στις προβληματικές καταστάσεις να συναποφασίζουν γονιός και δάσκαλος τη στρατηγική τροποποίησης της συμπεριφοράς του παιδιού και να είναι σε διαρκή επικοινωνία και αλληλοενημέρωση.
- Ο δάσκαλος θα πρέπει να αποφεύγει να επιβαρύνει τους γονείς οικονομικά (ζητώντας χρήματα, υλικά) και να το κάνει μόνο αφού έχει εξαντλήσει τις δυνατότητες του σχολείου.
- Πρέπει να συμμετέχει στις δραστηριότητες της τοπικής κοινωνίας να δείχνει ενδιαφέρον για τα προβλήματα τους, να γίνει ο δικός του άνθρωπος ώστε να τον εμπιστεύονται και αυτό θα έχει άμεσο και θετικό αντίκτυπο στο έργο του. Με λίγα λόγια να τους πείσει ότι δεν κάνει απλά τη δουλειά του, αλλά να νοιάζεται για τα παιδιά και για αυτούς.

Οι σχέσεις του με τους συναδέλφους του

Ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του χρειάζεται και την εποικοδομητική συνεργασία και των υπόλοιπων συναδέλφων του μέσα στο σχολείο. Γι' αυτό θα πρέπει:

- Ο εκπαιδευτικός να αναπτύσσει δεσμούς συναδελφικής αλληλεγγύης με τους συναδέλφους του. Να θεωρεί τον συνάδελφό του «ως άλλο εαυτό», και να τον στηρίζει.
- Ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει αγαστή συνεργασία με τους συναδέλφους του ώστε να προάγεται το εκπαιδευτικό έργο αλλά και η σχολική κοινότητα.
- Σέβεται το συνάδελφο του ως προσωπικότητα και αναγνωρίζει τυχόν διαφορετικές προσεγγίσεις σε θέματα μεθοδολογίας και οργάνωσης του διδακτικού έργου.
- Δεν κάνει εσκεμμένα ψεύτικες ή κακόβουλες δηλώσεις για συνάδελφο.
- Δεν αποκαλύπτει προσωπικές πληροφορίες για τους συναδέλφους, εκτός αν εξυπηρετείται ένας αξιολογικά ανώτερος και υποχρεωτικός επαγγελματικός σκοπός ή απαιτείται από το νόμο.
- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τηρούν εχεμύθεια σε ό,τι αφορά στις αποφάσεις του συλλόγου των διδασκόντων, τις συζητήσεις και εκτιμήσεις σχετικά με τη σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά και τη διαγωγή των μαθητών, τη βαθμολογία στις εξετάσεις και, γενικά για όλα τα στοιχεία που αφορούν το σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να σέβονται τις απόψεις, τις ιδέες και τις προτάσεις των άλλων. Όταν έχουν άλλη άποψη, πρέπει να την υπερασπίζονται με επιχειρήματα και διάλογο. Σε κάθε περίπτωση όμως πρέπει να αποδέχονται τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανταποκρίνεται θετικά σε αίτημα νέου ή παλιότερου συναδέλφου για συνεργασία με στόχο την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου
- Ο παλιός δάσκαλος πρέπει να ενθαρρύνει το νέο συνάδελφο του να εκφράσει την άποψη του, να εκφράσει το καινούριο και να το υιοθετήσει ενδεχομένως, ενώ ο

ίδιος να είναι πρόθυμος να στηρίξει και να συμβουλέψει το νέο με την εμπειρία του.

- Δεν πρέπει να κρατά για τον εαυτό του τη νέα γνώση και τις νέες ιδέες. Πρέπει να τις κοινοποιεί στους συναδέλφους και να τους κάνει κοινωνούς.
- Πρέπει να τολμά την αλλαγή και να είναι έτοιμος να δεχθεί την κριτική. Έχει χρέος να αφουγκράζεται πάντα τα σύγχρονα ρεύματα της σκέψης και να πείθει τους διστακτικούς συναδέλφους του να κάνουν το ίδιο.
- Πρέπει να αναπτύσσει με τους συναδέλφους, εξωσχολικές δραστηριότητες (αθλητικές, πολιτιστικές) πέρα από το εργασιακό ωράριο και να δίνουν το παρόν στον κοινωνικό στίβο.
- Να αναπτύσσει με το σύλλογο στρατηγικές δράσης για τη στήριξη οικογενειών με διάφορες δυσκολίες και κυρίως για τους μαθητές με προβλήματα. Να υπάρχουν μόνιμα κανάλια επικοινωνίας με τα παιδιά, του γονείς, τους φορείς και την τοπική κοινότητα.

Οι σχέσεις του με την κοινωνία

Ο εκπαιδευτικός εκτελεί τα καθήκοντα του με το βλέμμα στραμμένο στην κοινωνία. Από αυτή αντλεί όπως κάθε λειτουργός την νομιμοποίηση του και σε αυτήν αποβλέπει το έργο του.

- Ο εκπαιδευτικός υπηρετεί την κοινωνία με κατεύθυνση ατομική -μέσα από κάθε μαθητή προσωπικά- αλλά και συνολικά εργαζόμενος για το κοινό καλό.
- Αποτελεί παράγοντα προόδου, κοινωνικής συναίνεσης αλλά και αντίστασης σε κάθε προσπάθεια επιβολής οποιασδήποτε μορφής βίας.
- Ο εκπαιδευτικός σέβεται τις αρχές και τα οράματα της κοινωνίας που είναι μέλος αλλά προσπαθεί να τα οδηγήσει ακόμα πιο μπροστά.
- Το ενδιαφέρον του δασκάλου για τα παιδιά δεν πρέπει να εξαντλείται μέσα στην τάξη. Πρέπει να μαθαίνει τα ενδιαφέροντα τους και να τα βοηθά να αξιοποιούν δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο σε κοινωνικούς και πνευματικούς σκοπούς, αποφεύγοντας κακοτοπιές (ναρκωτικά).
- Ο δάσκαλος πρέπει να έχει ποικίλα ενδιαφέροντα, να συμμετέχει σε πολλές εκδηλώσεις (αθλητικές, πολιτιστικές, κοινωνικές) να μην είναι μόνο δάσκαλος και να γίνεται πραγματικά κοινωνικός άνθρωπος. Έτσι οι μαθητές βλέπουν ότι ο δάσκαλος δε διδάσκει μόνο, αλλά πράττει και τότε ο λόγος αποκτά μεγαλύτερη αξία και οι μαθητές αποκτούν θετική στάση για πολλά πράγματα αβίαστα και χωρίς επιβολή για σοβαρά προβλήματα της εποχής μας.
- Πρέπει να είναι ενήμερος για τα σύγχρονα προβλήματα και να προβλέπει τη μορφή της αυριανής κοινωνίας, για να βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν σε μια κοινωνία που αλλάζει ραγδαία.
- Έχει καθήκον φέρει τους μαθητές σε επαφή με τον πολιτισμό, την τοπική ιστορία τα ήθη και έθιμα της περιοχής τους και να τα αναδείξει.

Ο εκπαιδευτικός ως προς το επάγγελμά του

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερώνεται διαρκώς για τις νέες εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης, να μελετάει τη σύγχρονη βιβλιογραφία και να τολμά νέες προσεγγίσεις με βάση τα νέα ερευνητικά δεδομένα στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να εξασκεί το επάγγελμά του έξω απ' το σχολικό του χώρο αν αυτό δεν προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία. Ως εκ τούτου δεν θα πρέπει να παραδίνει ιδιαίτερα μαθήματα έπ' αμοιβή.
- Καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε να εκτελεί τα επαγγελματικά του καθήκοντα όσο καλύτερα μπορεί.
- Θέτει τις απαιτήσεις της εργασίας του πάνω και πέρα από προσωπικές επιδιώξεις, αν αυτές συγκρούονται με τις πρώτες.
- Δεν δέχεται οποιαδήποτε εύνοια ή δώρο που επηρεάζει τις επαγγελματικές του ενέργειες ή αποφάσεις.
- Έχει αυτογνωσία. Γνωρίζει τη θέση και τα όρια του. Έχει τη δυνατότητα να αποστασιοποιηθεί και να δει τον εαυτό του «από απέναντι».
- Το επάγγελμά του εκπαιδευτικού, που αποκαλείται και «λειτουργήμα», περιβάλλεται από την κοινωνία με εμπιστοσύνη και ευθύνη που απαιτεί τα υψηλότερα ιδανικά της επαγγελματικής υπηρεσίας.
- Πιστεύοντας ότι η ποιότητα των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού επηρεάζει άμεσα το έθνος και τους πολίτες της χώρας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να καταβάλλει κάθε προσπάθεια ώστε να βελτιώσει τα επαγγελματικά πρότυπα και να επιτύχει όρους που να προσελκύουν πρόσωπα άξια εμπιστοσύνης για σταδιοδρομία στην εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα επισημαίναμε ότι δάσκαλος έχει χρέος να είναι αμερόληπτος και αντικειμενικός, να διαπνέεται από τις αρχές της δικαιοσύνης και της ισότητας. Να είναι έντιμος και ανιδιοτελής, αξιοπρεπής και ευσυνείδητος, γιατί με τη διδασκαλία του και το προσωπικό σύστημα αξιών και την προσήλωση του σ' αυτό, ασκεί καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του κώδικα αξιών των μαθητών του (Μιχαλάς, 1998).

Όλα τα παραπάνω απαρτίζουν την επαγγελματική ηθική του δασκάλου και συγκροτούν τον κώδικα ηθικής του, τον οποίο πάντα πρέπει να αναθεωρεί να βελτιώνει και να πλουτίζει μέσα από την καθημερινή του πρακτική.

Οι προκλήσεις του ελληνικού εκπαιδευτικού επαγγέλματος σε σχέση με το ήθος του εκπαιδευτικού

Η παγκόσμια πραγματικότητα αναδείχνει κάθε μέρα και πιο ξεκάθαρα, ότι αναπτύσσεται μια κυρίαρχη τάση, για οικονομική αποτελεσματικότητα, για αύξηση της παραγωγικότητας με ταυτόχρονη μείωση των δαπανών. Το σχολείο της νέας χιλιετίας δεν είναι αρκετό να είναι αποτελεσματικό θα πρέπει να είναι και αποδοτικό (πρακτικά αυτό σημαίνει ότι η προδιαγεγραμμένη γνώση θα πρέπει να επιτυγχάνεται

στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα με τον βέλτιστο τρόπο). Ο σκοπός κάθε σχολικού οργανισμού είναι να ενισχύσει τους μαθητές του να επιτύχουν (Δεσποτόπουλος, 1978).

Ο διεθνής ανταγωνισμός σήμερα, οι ραγδαίες επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις αναγκάζουν τις κυβερνήσεις των περισσότερων χωρών να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν εκπαιδευτική πολιτική που να καλύπτει τις ανάγκες του παρόντος και του μέλλοντος. Η εκπαίδευση αποτελεί τον σημαντικότερο συντελεστή κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των λαών. Η δυναμική της εκπαίδευσης επιβάλλει την προσαρμογή των στόχων της στα εκάστοτε δεδομένα του κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διαφοροποιούνται, όχι μόνο ως προς το χρόνο αλλά και ως προς τον τόπο, δεδομένου ότι οι λαοί έχουν διαφορετική πολιτιστική αντίληψη για την ζωή. Παρά τις διαφοροποιήσεις των λαών για τη ζωή εκείνο που είναι κοινώς αποδεκτό είναι ο σημαντικότερος και καθοριστικότερος ρόλος που διαδραματίζει ο σημερινός εκπαιδευτικός. Έτσι ακολουθώντας ο δάσκαλος όλα όσα προαναφέραμε λειτουργώντας μέσα από τον συγκεκριμένο κώδικα ηθικής μεγιστοποιεί τις πιθανότητες να πετύχει τους στόχους που η πολιτεία του έχει επιβάλλει αλλά και η ψυχή του τού έχει υποδείξει (Ε.Σ. 2000).

Επιπροσθέτως η αλλαγή της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού με την προσθήκη μαθητών από οικογένειες οικονομικών ή πολιτικών μεταναστών που έχουν κατακλύσει την χώρα μας, χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Απαιτείται σεβασμός των θρησκευτικών τους πεποιθήσεων, της πολιτιστικής τους κληρονομιάς και ιστορίας και αναγνώρισης του δικαιώματος της διαφορετικότητας. Επίσης, απαιτείται και η κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας, προσαρμοσμένη στις ιδιαίτερες ανάγκες αυτών των μαθητών, ώστε να βοηθηθούν κατάλληλα και να ενταχθούν δημιουργικά στην κοινωνία μας (Σάββα, 2001).

Συμπεράσματα

Η εποχή μας έχει ανάγκη από ανθρώπους που να μπορούν να επικοινωνούν και να μην αποκλείουν· να μετέχουν παραγωγικά στον χρόνο των αλλαγών χωρίς να γίνονται υποπόδιο της απρόσωπης ιστορίας. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα η στρατηγική της παιδείας πρέπει να αποβλέπει σε δυναμικό άνοιγμα των νέων προς το μέλλον με όπλο το ζωντανό παρόν και παρελθόν, ως μέγεθος κατ' εξοχήν ποιοτικό, που έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς με ήθος, που θα δουν το επάγγελμά τους όχι ως υπηρεσία ρουτίνας και βιοποριστικής ανάγκης αλλά ως λειτούργημα, αποκτώντας έτσι μια επαγγελματική ταυτότητα ήθους.

Για να συμβάλλει η παιδεία στην «ολόπλευρη ανάπτυξη της ελεύθερης προσωπικότητας» και να προαχθεί ένας λαός που θα στηρίζεται στην λογική, την μόρφωση και την δικαιοσύνη, το ήθος του εκπαιδευτικού έχει εξέχουσα θέση, πρέπει να πασχίσει να μην φθαρεί, να μην απεμπολήσει τα ιδανικά του, να ολοκληρώσει ένα έργο αποκαθαρμένο από τα χνάρια της υποκειμενικότητας. Η εκπαίδευση πρέπει να

αντιμετωπισθεί ως ταυτόχρονο ηθικό ταξίδι μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών της σχολικής κοινότητας.

Ο δάσκαλος βρίσκεται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι ευθύνες του είναι σημαντικές και αρκετά πολύπλοκες. Κρατά στα χέρια τις ανθρώπινες ψυχές, τις ελπίδες και τους οραματισμούς της ανθρώπινης κοινωνίας. Ο δάσκαλος βρίσκεται αντιμέτωπος με μια οντότητα που διαρκώς ανασυντίθεται, συνεπώς το μάθημα δεν αποτελεί απλά μια φάση στη διαδικασία κατεργασίας ενός αντικειμένου, που βρίσκεται στην πορεία μιας παραγωγής, αλλά είναι η παρέμβαση στη διαμόρφωση ενός υποκειμένου κοινωνικής ανάπτυξης. Γι' αυτό και ο δάσκαλος πρέπει να αισθάνεται αγάπη για τα παιδιά, που είναι η δουλειά του, και μ' αυτή τη διάθεση πρέπει να αντιμετωπίζει το αντικείμενό του, που είναι η μελέτη του ανθρώπινου ψυχισμού και των νομοτελειών της ανάπτυξής του οι οποίες σχετίζονται με τα προβλήματα της Φυσιολογίας, της Ψυχολογίας και του περιβάλλοντός του. Όπως επισήμανε ο Μίλτος Κουντουράς: «Ο καλός δάσκαλος είναι αυτός που απλώνει το χέρι στην ψυχή του παιδιού και τονώνει αυτό που διαθέτει το καθένα».

Έχει ηθικό χρέος ο δάσκαλος να λαμβάνει τα μηνύματα της εποχής του και να υποστηρίζει τους μαθητές του στις αυξημένες απαιτήσεις των καιρών. Είναι χρέος του μέσα από τις αντιφάσεις και τις αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις για το ρόλο του επαγγέλματός του -που διαχρονικά υφίστανται -να συγκροτήσει το δικό του ηθικό κώδικα. Ένα κώδικα ηθικής με τις διαχρονικές αξίες, τις επιταγές εκείνες που είναι για το καλό του παιδιού και δεν εξυπηρετούν τα συμφέροντα τρίτων ή τα δικά του. Να τον εμπλουτίζει διαρκώς με τις αξίες εκείνες που είναι προσανατολισμένες στο παιδί. Και πάνω απ' όλα να κάνει πράξη τον κώδικα αυτό και να τον έχει οδηγό και κριτήριο αυτοαξιολόγησης.

Η διαδρομή είναι δύσκολη, αλλά αν ο δάσκαλος είναι σταθερά προσηλωμένος σ' έναν προαποφασισμένο κώδικα ηθικής, θα είναι ευκολότερη, χωρίς δισταγμούς, αμφιταλαντεύσεις και ενοχές, με όπλο την άποψη του Μίλτου Κουντουρά: «*Οποιος αγωνίζεται για το παιδί, αγωνίζεται για την ανθρωπότητα*».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bibby M. (1998), "Professional practice of ethics and school-teachers", *Educational Council of schoolteachers, December 1998*.

Βώρος Φ. Κ. *Ανίχνευση Βημάτων Επιστημονικού Ήθους στην Ιστορία του Στοχασμού από την Αρχαιότητα ως σήμερα*, www.voros.gr

Γιώργου Κ. Μωραΐτη (2000) ,«Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα», στο: *Θέματα Παιδείας*, τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας, τεύχος 10-11/2002.

Δεσποτόπουλος Κ. (1978), *Θέματα ηθικής στο Μελετήματα Φιλοσοφίας*, Αθήνα 1978.

- Διαμαντόπουλος Δ., (1989) *Λεξικό βασικών εννοιών*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα.
- European Commision, (2000), «Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης: Δεκαέξι Δείκτες Ποιότητας», 5/2000.
- Fontana D. (1996), *Ο Εκπαιδευτικός στην τάξη*, εκδ. Σαββάλα. Αθήνα.
- Josephine Hauer, Ed.D. (2000), “The Impact of Educating for Character on the Moral Vitality of Russian Teachers”, *Paper for publication in the Conference Proceedings of the Meaning & Education Symposium International Conference on Searching for Meaning in the New Millennium Vancouver, BC, Canada Saturday, July 15, 2000*, http://www.meaning.ca/pdf/2000proceedings/josephine_hauer.pdf.
- Καμπουρίδης Γ. (2002), *Οργάνωση & διοίκηση σχολικών μονάδων*, εκδ. Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Kevin Ryan “The New Moral Education”, <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/ryan.htm>.
- Milley P. (2002), “Imaging good organizations. Moral orders or moral communities?” in *Educational Management & Administration*, London, Sage Publications.
- Μιχαλάς Τ. (1998), *Στοιχεία επαγγελματικής δεοντολογίας: Πώς να συμπεριφέρεσαι στην δουλειά σου*, εκδ. Ιων, Αθήνα.
- Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ): (2001), «Education at a Glance», OECD Indicators 2001 Edition.
- Παπανούτσος Ε. (1970), *Ηθική*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα.
- Παπανούτσος Ε. (1977) *Φιλοσοφία και Παιδεία*, εκδ. Ίκαρος, Αθήνα.
- Robert Coles, (2000), *Lives of Moral Leadership*, Random House, New York <http://www.cliaquinas.org/book4.html>.
- Σάββα Σ. (2001), «Η αξιολόγηση, η ποιότητα και οι κυβερνητικοί στόχοι» και Σορόπουλου Λ. «Αξιολόγηση-χειραγώγηση ή λαϊκός έλεγχος» στο Αφιέρωμα: «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών». Θέματα Παιδείας, τρίμηνη επιθεώρηση εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας, τεύχος 7/2001.
- Veugelers, W., & Kat, E. de (1999). *Moral development at home and at school: Division of moral tasks between parents and teachers in secondary school*. Paper presented at the AERA-conference, Montreal, Canada.

Veugelers, W., & Kat, E. de (2000), "The teacher as a moral educator in secondary education the student perspective", *Paper presented at the AERA-conference, University of Amsterdam, Graduate Institute of Teaching and Learning /SCO - Kohnstamm Institute New Orleans 24-28 April 2000*, http://www.education.monash.edu.au/projects/vamp/veugelers_&_kat_2000.pdf

Watson, M., Battistich, V., & Solomon, D. (1997). Enhancing student's social and ethical development in schools: an intervention program and its effects. *International Journal of Educational Research*, 27 (7), 571- 586.

Προώθηση στερεοτύπων μέσω της δυναμικής της επικοινωνίας και κοινωνικές συνέπειες

Βογιατζάκη Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.87.02, M.Sc, vogiatzakirena@yahoo.gr

Λίβα Άννα, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 87.05, M.Sc, annaliba@yahoo.gr

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει την ύπαρξη έμφυλων στερεοτύπων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως μία νέα μορφή δυναμικής επικοινωνίας και τις κοινωνικές συνέπειες που αυτές δημιουργούν. Στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επικρατούν σημαντικά στερεότυπα φύλου, ειδικά για τις γυναίκες, που αναγκάζονται να αναπαράγουν μία συγκεκριμένη εικόνα «θηλυκότητας» για να γίνουν αποδεκτές. Τα στερεότυπα που αναπαράγουν οι γυναίκες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης οδηγούν από τη μία στην κοινωνική σύγκριση και στην αποδοχή τους, αλλά από την άλλη στον αρνητικό τους χαρακτηρισμό δημιουργώντας μεγαλύτερη σύγχυση και ασάφεια. Οι γυναίκες στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης αφενός υποκινούνται στο να προωθούν πατριαρχικά πρότυπα και μία εικόνα του εαυτού τους βασισμένη κυρίως στην εξωτερική εμφάνιση, αφετέρου δέχονται κριτική και αμφισβήτηση λόγω αυτής με σημαντικές συνέπειες.

Λέξεις-Κλειδιά: στερεότυπα, φύλο, μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

Εισαγωγή

Μελέτες έχουν δείξει ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν γίνει το επίκεντρο της ψηφιακής δραστηριότητας των εφήβων και των νέων ανθρώπων επειδή προσφέρουν μια νέα διέξοδο στην επικοινωνία τους (Garcia et al., 2013; Ross et al., 2009). Επιπλέον, οι πλατφόρμες αυτές επηρεάζουν την εξερεύνηση και τη διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας (Spies-Shapiro, Margolin, 2014). Αυτό συμβαίνει γιατί επιτρέπουν στους χρήστες να δημιουργήσουν μια διαδικτυακή ταυτότητα επιλέγοντας στρατηγικά τι θα αποκαλύψουν σε όσους μπορούν να δουν τα προφίλ τους και πώς να κάνουν αυτές τις αποκαλύψεις (Manago et al., 2008), ειδικά στην περίπτωση του Facebook (Caers et al., 2007). Ταυτόχρονα, τους δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν στην κοινωνική σύγκριση και να εκφράζουν αυτό που θεωρούν ως ιδανικό εαυτό (Wilson et al., 2012). Οι έφηβοι και οι νεαροί ενήλικες χρησιμοποιούν αυτά τα μέσα για να πειραματιστούν με διαφορετικούς εαυτούς σε μια διαδικασία δημιουργίας ενός ιδανικού εαυτού που θα ήθελαν να έχουν ή που νομίζουν ότι πρέπει να έχουν σύμφωνα με τα κοινωνικά πρότυπα και στερεότυπα (Zhao et al., 2008; Back et al., 2010). Εστίαση δίνεται στην περίπτωση των κοριτσιών και των γυναικών στο παρόν άρθρο, δεδομένου ότι οι κοινωνικές πιέσεις αλλά και οι επιπτώσεις που προκύπτουν είναι πιο σημαντικές συγκριτικά με αυτές των αγοριών και των ανδρών.

Στερεότυπα και συνέπειες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Γυναικεία στερεότυπα στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ενημέρωσης έχουν θεωρηθεί ως μια δίοδος για τα κορίτσια και τις γυναίκες να επεκτείνουν το εύρος της σφαίρας επιρροής τους. Αποτελούν επίσης, ένα μέσο για τον περιορισμό των αρνητικών αντιλήψεων και στερεοτύπων που επικρατούν για το φύλο γενικότερα και για τα κορίτσια και τις γυναίκες ειδικότερα. Η ψηφιακή επικοινωνία που προσφέρουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επιτρέπουν στις γυναίκες να ανταλλάζουν σχόλια και κοινωνικό κεφάλαιο και να οικοδομήσουν σχέσεις (Senft, 2008). Επίσης, τους παρέχει την ευκαιρία να μπορέσουν να διηγηθούν μόνες τους τις προσωπικές τους ιστορίες και να μιλήσουν γι' αυτές αντί να ειπωθούν από άλλους υποτιμητικά (Scott-Dixon, 2002). Αποτέλεσμα των ευκαιριών επικοινωνίας που παρέχουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ενημέρωσης είναι η ενίσχυση της εκφραστικής αυτονομίας. Αυτή είναι μία θετική εξέλιξη που παράλληλα όμως μπορεί να αρχίσει να ενοχλεί τους κυρίαρχους, στερεότυπους ορισμούς των γυναικών και των περιορισμών που εμποδίζουν την επίτευξη της κοινωνικής ισότητας (Senft, 2008).

Οι γυναίκες και τα κορίτσια είναι ενθουσιώδεις χρήστες των κοινωνικών μέσων ενημέρωσης και τα έχουν ενσωματώσει πλήρως στην κοινωνική τους ζωή με δημιουργικούς και ουσιαστικούς τρόπους (Mendoza, 2007). Ωστόσο, αρκετοί φεμινιστές μελετητές έχουν προβληματιστεί για τις αξιώσεις που προκύπτουν από αυτή την απελευθέρωση που προσφέρει η τεχνολογία. Σύμφωνα με τον Gajjala (2000) μπορεί η τεχνολογία να συμβάλλει στην ατομική ενδυνάμωση αλλά απ' την άλλη, κυριαρχείται από την καθολικότητα των εμπειριών μίας συγκεκριμένης μερίδας γυναικών και κοριτσιών.

Τα μηνύματα της χειραφέτησης των γυναικών έχουν ανακατασκευαστεί με τρόπους που προδίδουν τις αστικές εμπειρίες και συνεχίζουν να ασκούν σημαντικούς περιορισμούς (Ringros, Renold, 2012). Πολλοί από τους περιορισμούς που εμφανίζονται σε διαδικτυακούς χώρους αντικατοπτρίζουν τους τρόπους με τους οποίους οι πατριαρχικές αξίες εκφράζονται μέσα από μια πολιτική οικονομία του γυναικείου σώματος (Plant, 2000). Ως εκ τούτου, υπάρχουν ενδείξεις ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και ενημέρωσης, διαμορφώνονται από μια εμπορική ατζέντα που προωθεί εικόνες ενός συγκεκριμένου μοντέλου γυναίκας που είναι σε μεγάλο βαθμό σεξουαλικοποιημένο και εμπορευματοποιημένο (Ringrose, 2010). Υπάρχει δηλαδή, μία περιορισμένη παρουσίαση της γυναίκας ως σεξουαλικό αντικείμενο που εστιασμένη μόνο στην εμφάνισή της και αυτή είναι κοινή σε όλες τις μορφές των μέσων μαζικής ενημέρωσης και της διαφήμισης (Durham, 2008; Ringrose, 2010).

Οι μελετητές υποστηρίζουν ότι αυτά τα στερεότυπα των μέσων επηρεάζουν έντονα τις διαδικασίες αυτοδιαμόρφωσης κυρίως των εφήβων (Manago et al., 2008). Δεδομένου ότι τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες τείνουν να συγκεντρώνονται σε εταιρικούς δικτυακούς τόπους που περιέχουν υψηλά επίπεδα διαφημίσεων στις σελίδες τους, αυτά τα ίδια στερεότυπα είναι ενσωματωμένα σε μεγάλο μέρος του διαδικτυακού κόσμου τους (Steeves, 2004). Πράγματι, υπάρχουν στοιχεία που υποδηλώνουν ότι ορισμένες νεαρές γυναίκες υιοθετούν αυτές τις εμπορικές εικόνες και τις ενσωματώνουν, σε διαφορετικό βαθμό, στην παρουσίαση του εαυτού τους στην ψηφιακή επικοινωνία (Ringrose, 2010).

Ο Siibak (2009) αναφέρει ότι τα κορίτσια ξοδεύουν πολύ χρόνο επιλέγοντας φωτογραφίες του εαυτούς τους για να δημοσιεύσουν online που θα τις κάνουν να φαίνονται όμορφες σύμφωνα με τα πρότυπα της γυναικείας ομορφιάς των μέσων ενημέρωσης. Ο Whitty (2008) διαπίστωσε ότι τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα που τους προσφέρονται προκειμένου να παρουσιάζονται σεξουαλικά ελκυστικές, κάτι που ισοδυναμεί γι' αυτές με τον ιδανικό εαυτό. Η Ringrose (2010) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε αυτά τα μέσα πλέον η εξιδανικευμένη θηλυκότητα έχει ταυτιστεί με την σεξουαλική εμφάνιση μίας γυναίκας καθώς και με την σεξουαλική προθυμία της. Επιπλέον, εμπειρικές μελέτες έχουν εντοπίσει ότι τα κορίτσια στους διαδικτυακούς χώρους τείνουν να αναπαράγουν και άλλα κοινά στερεότυπα της θηλυκότητας. Για παράδειγμα, οι Manago et al., (2008) περιγράφουν τα διαδικτυακά προφίλ των κοριτσιών ως ιδιαίτερα φιλικά, δηλαδή δίνουν μεγάλη έμφαση στο να είναι ελκυστικά και να έχουν σχέσεις με άλλους που είναι επίσης ελκυστικοί. Άλλοι αναφέρουν ότι τα κορίτσια παρουσιάζονται ως πρόθυμα να ευχαριστήσουν τους άντρες (Kapidizic, Herring, 2011). Η διασκέδαση, η δημοτικότητα και η αυτοπεποίθηση αποτελούν επίσης σημαντικό στοιχείο στην εικόνα που οι γυναίκες θέλουν να προβάλλουν (Durham, 2008).

Κοινωνικές συνέπειες

Σε ένα περιβάλλον όπου οι αλληλεπιδράσεις λαμβάνουν χώρα πρόσωπο με πρόσωπο, οι άνθρωποι τείνουν να παρουσιάζονται με τρόπο σύμφωνο με τις στερεότυπες προσδοκίες για το φύλο τους, προκειμένου να αποφευχθεί η κοινωνική απόρριψη (Brody, 1997). Είναι εύλογο συνεπώς το συμπέρασμα ότι αντίστοιχη είναι η συμπεριφορά που υιοθετείται και στην ψηφιακή επικοινωνία. Αν και τα δύο φύλα έχουν βρεθεί να χρησιμοποιούν κλασικά αρσενικά και θηλυκά στερεότυπα στις ψηφιακές τους παρουσιάσεις, οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται ότι δρουν διαφορετικά στους άντρες απ' ό,τι τις γυναίκες (Valkenburg et al., 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί κατά πρώτον, η φυσική εμφάνιση έχει αποδειχθεί ότι είναι πιο σημαντική για τον ρόλο του γυναικείου φύλου (Meier, Gray, 2014; Seidman, Miller, 2013). Επίσης, τα κορίτσια τείνουν περισσότερο προς την αυτο-αποκάλυψη και επιλέγουν τις εικόνες τους διαδικτυακά διαφορετικά από τα αγόρια (Siibak, 2009). Οι γυναίκες αποκαλύπτουν περισσότερο δέρμα στα online προφίλ τους και ασχολούνται περισσότερο με την κοινωνική σύγκριση από τους άντρες (Lomanowska, Guitton, 2012; Haferkamp et al., 2012).

Η τάση της παρουσίασης ενός ιδανικού εαυτού μπορεί να οδηγήσει σε πειρασμό, ιδιαίτερα τα άτομα με ναρκισσιστικές τάσεις να παρουσιάσουν ωραιοποιημένες προσωπικές πληροφορίες σε προφίλ ή ακόμα και να δημιουργήσουν ψεύτικες ταυτότητες (Ryan, Xenos, 2011; Haferkamp et al., 2012). Έρευνες αποκάλυψαν ότι ενώ τα κοινωνικά μέσα όπως το Facebook προσφέρουν αναμφισβήτητα πολλά οφέλη και θετικά συναισθήματα (Lin, Utz, 2015), έχουν επίσης μια «σκοτεινή πλευρά» αφού μπορούν να αποτελέσουν την πηγή πρόσθετων ψυχολογικών και ψυχικών πιέσεων που μπορούν να βλάψουν την επαγγελματική ή την προσωπική ζωή του χρήστη (Brooks, 2015).

Μπορούν επίσης να προκαλέσουν εθισμό ή την εμφάνιση διαταραχών (Fox, Moreland, 2015; Guitton, 2014; Rosen et al., 2013).

Παρά το γεγονός ότι, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ασχολούνται με τη διαχείριση των εντυπώσεων σε απευθείας σύνδεση, η ανάγκη να παρουσιαστούν με συγκεκριμένο τρόπο στο κοινωνικό δίκτυο κάποιου μπορεί να είναι διαφορετική για τις γυναίκες λόγω της μεγαλύτερης κοινωνικής πίεσης που ασκείται σε αυτές (Strano, 2008). Αυτός ο μεγαλύτερος βαθμός κοινωνικής σύγκρισης μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερη δυσφορία τις γυναίκες. Οι γυναίκες έχουν περισσότερες πιθανότητες από τους άνδρες να αναφέρουν ότι ξόδεψαν περισσότερο χρόνο στο Facebook από ό, τι σκόπευαν αρχικά, να χάνουν συχνά τον ύπνο τους λόγω του Facebook, να αισθάνονται πιο κοντά στους φίλους του Facebook από αυτούς που βλέπουν καθημερινά και να αναφέρουν ότι οι εικόνες στο Facebook τους προκάλεσαν αρνητική εικόνα του σώματος τους και άγχος (Thompson, Loughheed, 2012).

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες δείχνουν ότι η σεξουαλικότητα είναι ένα στερεότυπο του οποίου θύματα πέφτουν τα κορίτσια και οι νεαρές γυναίκες που με τη σειρά τους οδηγούν και σε άλλα κοινωνικά φαινόμενα εναντίον τους όπως αυτά της επιθετικότητας και του εκφοβισμού (Ringrose, 2008). Στην περίπτωση των κοριτσιών και των γυναικών συνεπώς εντοπίζεται ένα σημαντικό παράδοξο στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Από την μία, οι ίδιες παρουσιάζουν τον εαυτό τους με ένα σεξουαλικό τρόπο αναπαράγοντας υπάρχοντα στερεότυπα που επικρατούν στα παραδοσιακά μέσα επικοινωνίας (Manago et al., 2008; Ringrose, Eriksson Barajas, 2011). Αυτά με την σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν σε δύο εκδοχές και τις αντίστοιχες συνέπειες. Η μία αφορά την ανατροφοδότηση μέσω θετικών σχολείων για την εμφάνιση τους (Valkenburg et al., 2006). Η άλλη αφορά όμως επιθετικά, αγενή και εξευτελιστικά σχόλια που εστιάζουν κυρίως στην εμφάνιση τους ή στην ηθική τους δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο αρνητικές συνέπειες (Ringrose, Eriksson Barajas, 2011).

Συμπεράσματα

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν μία τεχνολογική εξέλιξη που έφερε επανάσταση στη δυναμική της επικοινωνίας. Καταρρίπτουν κάθε περιορισμό χώρου και χρόνου και επιτρέπουν την επικοινωνία με χιλιάδες χρήστες την ίδια στιγμή. Στην ουσία, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχουν διευρύνει και μαζικοποιήσει την επικοινωνία με δυνατότητες που δεν υπήρχαν στο παρελθόν. Παράλληλα, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας εκατοντάδων ανθρώπων. Ένα ισχυρό χαρακτηριστικό των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι η ευκαιρία που παρέχουν στους χρήστες τους να δημιουργήσουν και να προβάλλουν την ταυτότητα που θέλουν στους άλλους. Τη δυνατότητα αυτοί εκμεταλλεύονται κυρίως οι νέοι αλλά αυτή η φαινομενικά αβλαβής ενασχόληση μπορεί να έχει σημαντικές κοινωνικές συνέπειες λόγω των στερεοτύπων που προωθεί. Προκειμένου να προβάλλουν περισσότερο τον εαυτό τους, υιοθετούν κοινωνικές ταυτότητες αλλά και ταυτότητες φύλου οι οποίες είναι αποδεκτές κοινωνικά αναπαράγοντας και ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο συγκεκριμένα στερεότυπα. Τα

στερεότυπα αυτά τους επιτρέπουν να γίνουν κοινωνικά αποδεκτοί αλλά παράλληλα δημιουργούν μία εικόνα-πρότυπο και για τους υπόλοιπους με αρνητικές κοινωνικές συνέπειες για όσους δεν την υιοθετούν ή δεν μπορούν να την ακολουθήσουν επιτυχημένα. Επίσης, ακόμα και αυτοί που αναπαράγουν τα στερεότυπα που θεωρούν ότι πρέπει να υιοθετήσουν, μπορεί να οδηγηθούν στην υπερβολή και αυτό με τη σειρά του να επιφέρει αντιδράσεις με δυσάρεστες κοινωνικές συνέπειες δημιουργώντας με αυτό τον τρόπο ένα φαύλο κύκλο. Η αντίδραση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορεί να λάβει την μορφή ακόμη και βίας και επιθετικότητας απέναντι στους χρήστες που θεωρείται ότι δεν ταιριάζουν με τα κυρίαρχα κοινωνικά πρότυπα και όχι μόνο. Τέτοια παραδείγματα bullying αλλά και του φαύλου κύκλου που δημιουργεί η προώθηση των στερεοτύπων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν οι περιπτώσεις γυναικών που σχολιάζονται αρνητικά γιατί θεωρείται ότι αποκλίνουν από το ιδανικό πρότυπο λόγω επιπλέων κιλών. Την ίδια στιγμή γυναίκες που το σώμα τους έχει κανονικές αναλογίες μπορεί να παρενοχλούνται για την προβολή του και να χαρακτηρίζονται ως «ανήθικες». Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις αλλά και επιπτώσεις για την ψυχική τους υγεία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Back, M. D., Stopfer, J. M., Vazire, S., Gaddis, S., Schmukle, S. C., Egloff, B., & Gosling, S. D. (2010). Facebook profiles reflect actual personality, not self-idealization. *Psychological Science*, 21(3), 372-374.
- Brody, L. R. (1997). Gender and emotion: beyond stereotypes. *Journal of Social Issues*, 52(2), 369-396
- Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being? *Computers in Human Behavior*, 46, 26-37.
- Caers, R., De Feyter, T., De Couck, M., Stough, T., Vigna, C., & Du Bois, C. (2013). Facebook: a literature review. *New Media & Society*, 15(6), 982-1002.
- Durham, M.G. (2008). *The Lolita effect: The media sexualization of young girls and five key ways of fixing it*. New York, NY: The Overlook Press.
- Fox, J., & Moreland, J. J. (2015). The dark side of social networking sites: an exploration of the relational and psychological stressors associated with Facebook use and affordances. *Computers in Human Behavior*, 45, 168-176.
- Gajjala, R. (2000). Internet constructs of identity and ignorance: 'Third-world' contexts and cyberfeminism. *Works and Days*, 33(17), 117-137.
- Garcia, A., Lopez-de-Ayala, M. C., & Catalina, B. (2013). The influence of social networks on the adolescents' online practices. *Comunicar*, 41, 195-204.

- Guitton, M. J. (2014). The importance of studying the dark side of social networks. *Computers in Human Behavior*, 31, 355.
- Haferkamp, N., Eimler, S. C., Papadakis, A.M., & Kruck, J. V. (2012). Men are from Mars, women are from Venus? Examining gender differences in self-presentation on social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15(2), 91-98.
- Kapidzic, S., & Herring, S. C. (2011). Gender, communication, and self-presentation in teen chatrooms revisited: Have patterns changed? *Journal of Computer-Mediated Communication*, 17(1), 39-59.
- Lin, R., & Utz, S. (2015). The emotional responses of browsing Facebook: happiness, envy, and the role of tie strength. *Computers in Human Behavior*, 52, 29-38.
- Lomanowska, A. M., & Guitton, M. J. (2012). Virtually naked: virtual environment reveals sex-dependent nature of skin disclosure. *PloS One*, 7(12), 519-521.
- Manago, A. M., Graham, M. B., Greenfield, P. M., & Salimkhan, G. (2008). Self-presentation and gender on MySpace. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 446-458.
- Mendoza, K. (2007). WATZ UR NAM?: Adolescent girls, chat rooms, and interpersonal authenticity. *Media Education Lab. Working Paper Series*.
- Meier, E. P., & Gray, J. (2014). Facebook photo activity associated with body image disturbance in adolescent girls. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(4), 199-206.
- Plant, S. (2000). On the matrix: Cyberfeminist simulations. In Shields, R. (Ed.), *Cultures of internet: Virtual spaces, real histories, living bodies* (pp. 170-183). London: Sage.
- Ringrose, J. (2008). 'Just be friends': Exposing the limits of educational bully discourses for understanding teen girls' heterosexualized friendships and conflicts. *British Journal of Sociology of Education*, 29 (5), 509-522.
- Ringrose, J. (2010). Sluts, whores, fat slags and Playboy bunnies: Teen girls' negotiation of "sexy" on social networking sites and at school. In Jackson, C., Paechter, C., & Renold E., (Eds.), *Girls and education: Continuing concerns, new agendas* (pp.170-182). New York, NY: McGraw Hill Open University Press.
- Ringrose, J., & Eriksson Barajas, K. (2011). Gendered risks and opportunities? Exploring teen girls' digitised sexual identities in postfeminist media contexts. *International Journal of Media and Cultural Politics*, 7, 121-138.

- Ringrose, J., & Renold, E. (2012). Teen girls, working-class femininity and resistance: Rethorising fantasy and desire in educational contexts of heterosexualised violence. *International Journal of Inclusive Education*, 16(4), 461-477.
- Rosen, L. D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L. M., & Cheever, N. (2013). Is Facebook creating “iDisorders”? The link between clinical symptoms of psychiatric disorders and technology use, attitudes and anxiety. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1243-1254.
- Ross, C., Orr, E. S., Sisic, M., Arseneault, J. M., Simmering, M. G., & Orr, R. R. (2009). Personality and motivations associated with Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 578-586.
- Ryan, T., & Xenos, S. (2011). Who uses Facebook? An investigation into the relationship between the Big Five, shyness, narcissism, loneliness, and Facebook usage. *Computers in Human Behavior*, 27(5), 1658-1664.
- Seidman, G., & Miller, O. S. (2013). Effects of gender and physical attractiveness on visual attention to Facebook profiles. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(1), 20-24.
- Senft, T. M. (2008). *Camgirls: Celebrity and community in the age of social networks*. New York, NY: Peter Lang.
- Scott-Dixon, K. (2002). Turbo chicks: Talkin’ ‘bout my generation. *Herizons*, 16(2), 16-19.
- Siibak, A. (2009). Constructing the self through photo selection: Visual impression management on social networking websites. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 3(1), 1.
- Spies-Shapiro, L. A., & Margolin, G. (2014). Growing up wired: social networking sites and adolescent psychosocial development. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(1), 1-18.
- Steeves, V. (2004). *Young Canadians in a wired world, phase II: Trends and recommendations*. Ottawa, Ontario, Canada: Media Awareness Network.
- Strano, M. M. (2008). User descriptions and interpretations of self-presentation through Facebook profile images. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), article 1.
- Thompson, S. H., & Lougheed, E. (2012). Frazzled by Facebook? an exploratory study of gender differences in social network communication among undergraduate men and women. *College Student Journal*, 46(1), 88-98.

- Valkenburg, P., Peter, J., & Schouten, A. P. (2006). Friend networking sites and their relationship to adolescents' well-being and social self-esteem. *Cyberpsychology & Behavior*, 9(5), 584-590.
- Whitty, M. T. (2008). Revealing the “real” me, searching for the “actual” you: Presentations of self on an Internet dating site. *Computers in Human Behavior*, 24, 1707-1723.
- Wilson, R. E., Gosling, S. D., & Graham, L. T. (2012). A review of Facebook research in the social sciences. *Perspectives on Psychological Science*, 7(3), 203-220.
- Zhao, S., Grasmuck, S., & Martin, J. (2008). Identity construction on Facebook: digital empowerment in anchored relationships. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1816-1836.

Το σχολείο και η οικογένεια στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα

Αμαραντίδης Αλέξανδρος

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Ε.Α.Π.
amarantidisaa@yahoo.gr*

Περίληψη

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο κύριους θεσμούς αγωγής και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Οι φορείς αυτοί δεν ενεργούν ανεξάρτητα στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των νέων, αλλά αντίθετα αλληλοεξαρτώνται και αλληλοσυνδέονται. Οι θετικές και ειλικρινείς σχέσεις, η συχνή επικοινωνία και η στενή συνεργασία μεταξύ των γονέων και του σχολείου επιφέρουν πολλά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς) και, τελικά, στην ποιότητα της ίδιας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης. Η αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων και δυσκολιών που αποθαρρύνουν και αποτρέπουν τους γονείς από το να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί βασική προτεραιότητα σε ένα σύγχρονο δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο. Απαιτείται λοιπόν η εφαρμογή από το σχολείο μιας στοχευμένης στρατηγικής για την προσέγγιση και την προσέλκυση των γονέων, που θα περιλαμβάνει ποικίλες πρακτικές διαχείρισης ζητημάτων επικοινωνίας και εμπλοκής των γονέων στη ζωή του σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Γονείς, σχολείο, εκπαιδευτικοί, σχέσεις συνεργασίας, γονεϊκή εμπλοκή

Abstract

Family and school are the two main institutions for the education and socialization of children. These bodies do not act independently in the process of socializing young people, but instead are interdependent and interlinked. Positive and sincere relationships, frequent communication and close cooperation between parents and school bring many benefits to all involved in the educational process (students, parents and teachers) and, ultimately, to the quality of the education and training provided. Addressing all the problems and difficulties that discourage and prevent parents from participating in their children's education is a key priority in a modern democratic and effective school. Therefore, the school needs to implement a targeted parent outreach strategy, which will include a variety of practices for managing communication issues and involvement of parents in school life.

Keywords: Parents, school, teachers, collaboration relationships, parental involvement

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία επισημαίνεται η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και η σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική

διαδικασία για τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και οι αγαστές και στενές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι επωφελείς, όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για τους ίδιους τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Γενικότερα, συμβάλλουν σημαντικά στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας. Ωστόσο παρόλη την καθοριστική επίδραση που έχουν στη σχολική ζωή οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα φιλικές και θετικές. Σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να είναι ψυχρές ή συγκρουσιακές για διάφορους λόγους, όπως για παράδειγμα εξαιτίας της διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής ή και κοινωνικής προέλευσης των εμπλεκόμενων και των διαφορετικών αντιλήψεων που έχουν σχετικά με τους ρόλους τους και το είδος της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Λιούτα, 2013, Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, Hoover-Dempsey, Walker, Jones & Reed, 2002, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Ειδικά στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, που χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών μαθητών λόγω και της ραγδαίας εισροής προσφυγικών πληθυσμών αποτυπώνονται πιο έντονα οι δυσκολίες και τα προβλήματα στις σχέσεις γονέων και σχολείου. Η ενεργοποίηση και η ενθάρρυνση των γονέων για την εμπλοκή τους στη ζωή και τις δραστηριότητες του σχολείου, αποτελεί στις μέρες μας βασική προτεραιότητα για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και την ομαλή ένταξη και αποδοχή όλων των μαθητών, αλλοεθνών και ομοεθνών.

Το σχολείο και η οικογένεια ως θεσμοί κοινωνικοποίησης των νέων

Τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια αποτελούν τα βασικά περιβαλλοντικά μικροσυστήματα ενός ευρύτερου συστήματος, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επηρεάζουν καθοριστικά τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Νάκου, 2013). Η οικογένεια σε όλες τις κοινωνίες αποτελεί τον κύριο κοινωνικό θεσμό μέσω του οποίου το παιδί αναπτύσσεται σωματικά, γλωσσικά, νοητικά και συναισθηματικά, οργανώνεται η συλλογική του ζωή και διαμορφώνονται τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Μέσα στην οικογένεια και μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης που διαμορφώνονται μεταξύ των μελών της, τα παιδιά μαθαίνουν τι είναι αποδεκτό και τι όχι, τι είναι σωστό και τι λάθος, τις ηθικές αξίες και τα πολιτιστικά πρότυπα συμπεριφοράς της κοινωνίας στην οποία ζουν. Η μετάδοση όλων αυτών των αξιών και προτύπων συμπεριφοράς συντελείται συνειδητά και μεθοδευμένα από τα μέλη της οικογένειας και, κυρίως, από τους γονείς ενώ κάποιες φορές επιτυγχάνεται και ασυνείδητα. Τα παιδιά κοινωνικοποιούνται σύμφωνα με τις αντιλήψεις ή «εθνοθεωρίες» των γονιών τους, που συμπεριλαμβάνουν τους στόχους για την εξέλιξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τις απόψεις για τον τρόπο επίτευξης αυτών των στόχων. Τα παιδιά λοιπόν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους πριν την ένταξή τους στο σχολείο αλληλεπιδρούν και δέχονται σημαντική επιρροή από τους πρώτους και σπουδαιότερους δασκάλους, τους γονείς τους, μία επιρροή βέβαια που εξακολουθεί να ασκείται σε σημαντικό βαθμό και στα επόμενα χρόνια της ζωής τους (Baferani, 2015, Berns, 2016, Binh, 2012, Faulkner & Woodhead, 1999: 43-44, Δασκαλάκης, 2009, Larocque, Kleiman & Darling, 2011, Τσαούσης, 1999).

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών δε συντελείται μόνο μέσα στην οικογένεια αλλά και μέσα στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αφού τα παιδιά μετά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους, εντάσσονται σε ποικίλες ομάδες και αλληλεπιδρούν με τα άλλα άτομα που τις συναποτελούν. Την περίοδο αυτή τα παιδιά δέχονται σημαντικές επιδράσεις και από άλλους φορείς κοινωνικοποίησης όπως το σχολείο, οι ομάδες των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.ά. Το σχολείο αποτελεί τον σπουδαιότερο θεσμό μετά την οικογένεια για την κοινωνικοποίηση των νέων μέσω του οποίου εξασφαλίζεται επίσημα η μετάδοση και η παραγωγή γνώσεων και αξιών και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και συμπεριφορών τους. Ο ρόλος του στην τελική διαμόρφωση της προσωπικότητάς των παιδιών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Τα παιδιά μέσα στο σχολικό πλαίσιο αναλαμβάνουν υποχρεώσεις και ευθύνες, έχουν δικαιώματα σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο και καθοδηγούνται από διάφορους κανόνες, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς αλλά και προσδοκίες. Στο σχολείο, λοιπόν πέρα από τη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, που καθορίζονται επίσημα από το κράτος, οι μαθητές εξοικειώνονται και ενσωματώνουν όλα εκείνα τα πολιτισμικά στοιχεία που σχετίζονται με τις αξίες, τα ήθη, τα έθιμα και τους κανόνες της κοινωνίας στην οποία ζουν (Berns, 2016, Πυργιωτάκης, 2009, Σαββαΐδης, 2005, Τσαούσης, 1999).

Η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Η κοινωνικοποίηση των παιδιών που συντελείται από το σχολείο και την οικογένεια αλλά και από άλλους φορείς δεν αποτελούν ξεχωριστές διαδικασίες, αλλά αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους σε μία ενιαία διαδικασία κοινωνικοποίησης. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες επιβεβαιώνουν τα οφέλη και την αναγκαιότητα της προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των δύο κύριων φορέων κοινωνικοποίησης των νέων, του σχολείου και της οικογένειας. Όσον αφορά στους μαθητές, η ύπαρξη συχνής επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, στη βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και συμπεριφοράς και συνακόλουθα στη μείωση των προβλημάτων πειθαρχίας καθώς και στην έγκαιρη αντιμετώπισή τους. Επιπροσθέτως αυξάνει τα κίνητρα των μαθητών για μάθηση και το ενδιαφέρον τους για τη συμμετοχή στο σχολείο και έχει θετική επίδραση στις σχέσεις των παιδιών με τους δασκάλους αλλά και με τους ίδιους τους γονείς. Η ενασχόληση των γονέων με τις σχολικές εργασίες στο σπίτι δείχνει ακόμη στα παιδιά ότι αυτές οι εκπαιδευτικές τους δραστηριότητες είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες και σημαντικές, συμβάλλοντας έτσι ακόμη περισσότερο στη δημιουργία θετικής εικόνας για το σχολείο. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η ενεργητική συμμετοχή των γονέων και για την ανάπτυξη των επικοινωνιακών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών καθώς και για την αποτελεσματική διαχείριση και πρόληψη της σχολικής διαρροής. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, οι στενές σχέσεις και η συνεργασία με τους γονείς δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, να διαμορφώσουν μια πιο εμπεριστατωμένη άποψη για τους μαθητές και τις οικογένειές τους, να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητές τους και να οργανώσουν σύμφωνα με αυτές τη διδασκαλία

τους. Επιπλέον, με τη βοήθεια των γονέων διευκολύνονται στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς πέρα από την αξιοποίησή τους για την υποστήριξη των μαθητών στη μελέτη και τις σχολικές εργασίες στο σπίτι, μπορούν να αξιοποιήσουν και όσες από τις απόψεις και τις προτάσεις των γονιών θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της σχολικής ζωής. Όσον αφορά στους γονείς ιδιαίτερα σημαντική είναι η δυνατότητα που τους παρέχεται μέσα από τη γνωριμία τους με τους εκπαιδευτικούς και τη συνεργασία μαζί τους να ενημερώνονται συνεχώς για τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών τους και να μαθαίνουν τους ενδεδειγμένους παιδαγωγικά τρόπους αντιμετώπισης και χειρισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν, ώστε να επικοινωνούν περισσότερο και καλύτερα μαζί τους στο σπίτι. Μέσω αυτής της συνεργασίας μπορούν επίσης να ενημερωθούν αναλυτικά για τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και τις στρατηγικές πραγματοποίησής τους και να κατανοήσουν καλύτερα τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντούν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί ώστε να τους συμπαρυσταθούν στο δύσκολο εκπαιδευτικό τους έργο και να τους υποστηρίξουν. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι και το γεγονός ότι η ενεργητική συμμετοχή των γονέων έχει ως αποτέλεσμα να επιδεικνύουν περισσότερο ενδιαφέρον και προθυμία να προσφέρουν βοήθεια στο ίδιο το σχολείο για την αντιμετώπιση διαφόρων αναγκών του (εκσυγχρονισμός και ανανέωση του εξοπλισμού, εθελοντική συμμετοχή στη συντήρηση εγκαταστάσεων, προμήθεια διαφόρων υλικών κ.ά.) (Berns, 2016, Φουρνογεράκη, 2017, Khajehpour, 2011, Λιούτα, 2013, Πυργιωτάκης, 1989, Thijs & Eilbracht, 2012, Larocque et al., 2011, Redding, 2008, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Παρόλη τη μεγάλη σπουδαιότητά της, η οποία αναγνωρίζεται από όλες τις σύγχρονες έρευνες, υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ορισμένοι από αυτούς σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς και αφορούν στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου, επικοινωνιακών δεξιοτήτων, σχετικής ενημέρωσης και επιθυμίας για συνεργασία καθώς και στην επίδραση των νέων τεχνολογιών στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου.

Άλλα προβλήματα προκύπτουν από παράγοντες όπως το μορφωτικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων, η πεποίθηση πως η εμπλοκή τους δεν είναι απαραίτητη όταν το παιδί δεν παρουσιάζει προβλήματα επίδοσης, η άγνωσιότητά τους για τον τρόπο συμμετοχής και επιτυχούς παρέμβασης και η διστακτικότητα, η αβεβαιότητα και η ανασφάλειά τους απέναντι στο θεσμό του σχολείου ως φορέα κύρους, επιρροής και εξουσίας. Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες είναι, η ανεργία και η υποαπασχόληση ή αντίθετα οι πολλές ώρες εργασίας τους, η αδυναμία να παραστούν στις σχολικές συναντήσεις τις εργάσιμες ημέρες και ώρες και ιδιαίτερα για τους αλλοεθνείς γονείς η δυσκολία επικοινωνίας λόγω μη επαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Όσον αφορά στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ιδιαίτερα των μεταναστών, γίνεται ακόμη πιο δύσκολη και λόγω της επιστημονικής ορολογίας και της επίσημης ακαδημαϊκής γλώσσας που χρησιμοποιείται από το σχολείο αφού είναι

άγνωστες και δεν κατανοούνται επαρκώς από πολλούς γονείς. Το διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο των αλλοδαπών γονέων που προέρχονται από πολλές και διαφορετικές χώρες αποτελεί επίσης ένα σημαντικό εμπόδιο επικοινωνίας. Συχνά ο σεβασμός που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί στις ιδιαιτερότητες των αλλοεθνών μαθητών φαίνεται παράδοξος και αμφισβητείται από τους γονείς τους λόγω της διαφορετικής νοοτροπίας τους, ενώ άλλες φορές οι αλλοεθνείς γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου, γιατί θεωρούν τον εκπαιδευτικό αυθεντία και φοβούνται μήπως με την εμπλοκή τους τον προσβάλλουν.

Πέρα από τους ανασταλτικούς παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς παρουσιάζονται αρκετά προβλήματα που συνδέονται με παράγοντες που αφορούν στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Παράγοντες, όπως η απροθυμία και η αρνητική στάση τους ορισμένες φορές απέναντι στη συμμετοχή των γονέων, η ανησυχία ότι με την εμπλοκή των γονέων απειλούνται η επαγγελματική τους υπόσταση και οι αρμοδιότητές τους, η άποψη για τον βαθμό που μπορούν οι γονείς να συμμετέχουν και η αμφιβολία τους για το κατά πόσο διαθέτουν τελικά τις ικανότητες να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και η ελλιπής επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργατικών πρακτικών και επικοινωνίας με τους γονείς αποτελούν δύο ακόμη σημαντικούς λόγους για τους οποίους δείχνουν απροθυμία να συνεργαστούν με τους κηδεμόνες των μαθητών τους. Σημαντικά εμπόδια στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας προκύπτουν ακόμη και από το γραφειοκρατικό-τυπικό πλαίσιο συνεργασίας σχολείου γονέων που υπάρχει στην Ελλάδα (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011, Φουντογεράκη, 2017, Delgado, Huerta, & Campos, 2012, Λιούτα, 2013, Hornby & Lafaele, 2011, Larocque et al., 2011, Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, Νάκου, 2013, Poulou & Matsagouras, 2007).

Προωθώντας την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που εμποδίζουν την ενεργητική και ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα είναι μείζονος σημασίας. Βέβαια, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί είναι κυρίως αυτοί που θα αναλάβουν τις πρωτοβουλίες και θα καταβάλλουν τις περισσότερες προσπάθειες για τη δημιουργία και την ανάπτυξη αυτών των σχέσεων συνεργασίας. Είναι αναμφισβήτητα πιο εφικτή και αποτελεσματική η ανανέωση και βελτίωση των πρακτικών του σχολείου για την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής από ότι η βελτίωση των ποικίλων δημογραφικών παραμέτρων των οικογενειών μίας σχολικής κοινότητας που μπορεί να περιλαμβάνει οικογένειες με πολλά ή λίγα μέλη ή να αποτελείται και από μονογονεϊκές οικογένειες τόσο χαμηλού όσο και «υψηλού» κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (Lewis, Kim & Bey, 2011).

Οι σχέσεις αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη προϋπόθεση, για την ενθάρρυνση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η οικοδόμηση των σχέσεων αυτών με τους γονείς αποτελεί άμεση προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει πέρα από προκαταλήψεις να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες όπου όλοι οι γονείς,

ανεξάρτητα από την ιδιοσυγκρασία ή τυχόν ιδιοτροπίες τους θα είναι καλοδεχούμενοι σε ένα σχολείο στο οποίο θα απολαμβάνουν το σεβασμό και την εκτίμηση και θα βρίσκουν συνομιλητές πρόθυμους να τους ακούσουν και να τους κατανοήσουν. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν θα πρέπει να έχουν ανεπτυγμένες τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες ώστε να είναι έτοιμοι να δεχθούν τις απόψεις των γονέων και να τους συναισθανθούν (Guerra & Luciano, 2010, Larocque et al, 2011).

Για το λόγο αυτό είναι αναγκαίο, να υλοποιούνται συνεχώς προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών σχετικά με: α) την ενημέρωσή τους για τη σημασία της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, β) την κατάρτισή τους σε καθιερωμένες αλλά και νέες μορφές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, όπως η χρήση on-line δικτύων τα οποία θα παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες τόσο για τους γονείς όσο και για τα παιδιά, και γ) την επιμόρφωσή τους με στόχο την απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την εκμάθηση στρατηγικών, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά και ουσιαστικά με τους γονείς. Είναι αξιοσημείωτη η κοινή διαπίστωση πολλών ερευνών ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρούν χρήσιμη και επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή των γονέων, δεν έχουν τις γνώσεις ή τις δεξιότητες, για να την ενθαρρύνουν και να την ενισχύσουν (Margaritioiu & Eftimie, 2011, Νάκου, 2013, Walker & Dotger, 2011).

Πέρα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη συνολική αντιμετώπιση των ζητημάτων και των δυσκολιών που παρακωλύουν την αποτελεσματική γονεϊκή εμπλοκή απαιτείται η εφαρμογή από το σχολείο μιας στοχευμένης πολιτικής, που θα περιλαμβάνει πρακτικές διαχείρισης ζητημάτων επικοινωνίας και άλλες ενέργειες και δραστηριότητες όπως:

- Την πρόσκληση των γονιών στο σχολείο, με σκοπό την ενημέρωσή τους σχετικά με τους στόχους του σχολείου καθώς και την πρόοδο των παιδιών τους, τονίζοντας τις ικανότητες και τα θετικά στοιχεία της επίδοσης και της συμπεριφοράς τους, στοιχεία που οι γονείς θα πρέπει με τη σειρά τους να ενθαρρύνουν και να ενισχύουν. Στις συναντήσεις αυτές θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν χρήσιμες πρακτικές οδηγίες προς τους γονείς και ταυτόχρονα να ενημερώνονται για τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε παιδιού σύμφωνα με τα ατομικά του χαρακτηριστικά και το οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του.

- Την τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς και την αποστολή ενημερωτικών φυλλαδίων και ηλεκτρονικών μηνυμάτων (σε όλες τις μητρικές γλώσσες), σε τακτά χρονικά διαστήματα για την ενημέρωσή τους σχετικά με όλα τα θέματα που προκύπτουν, ούτως ώστε να αναπτυχθεί μεταξύ τους μια σχέση εμπιστοσύνης, ασφάλειας και αλληλοαποδοχής.

- Την οργάνωση από τους σχολικούς συμβούλους-συντονιστές εκπαίδευσης, συμβουλευτικών ομάδων στις οποίες θα συμμετέχουν γονείς και εκπαιδευτικοί. Στα πλαίσια των ομάδων αυτών θα πραγματοποιούνται συναντήσεις-συνεδρίες με στόχο οι γονείς

να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους σε όλες τις ηλικίες, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να εκπαιδευτούν πάνω σε τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων και χειρισμού προβλημάτων συμπεριφοράς, ώστε να ελαττωθούν ή και να διορθωθούν αποκλίνουσες συμπεριφορές.

- Την εμπλοκή των γονέων σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, δραστηριότητες και εκδηλώσεις που υλοποιούνται στο σχολείο από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (προγράμματα Erasmus, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων κ.ά.). Με την υλοποίηση των παραπάνω δράσεων αναπτύσσονται στον σχολικό χώρο και οι κοινωνικές σχέσεις των γονέων αφού αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται όχι μόνο με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αλλά και μεταξύ τους, ενδυναμώνοντας παράλληλα και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών τους.

- Την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων μέσω της έκφρασης των απόψεών τους, στις αποφάσεις του σχολείου για εκπαιδευτικά ή άλλα θέματα που αφορούν στα παιδιά τους, είτε εκφράζοντας την άποψή τους απευθείας στον Διευθυντή του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, είτε μέσω της συμμετοχής τους σε συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων, όπως ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, οι σχολικές επιτροπές κ.ά.

- Την πραγματοποίηση κοινών επιμορφωτικών προγραμμάτων για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι δράσεις αυτές είναι προτιμότερο να γίνονται τις απογευματινές ώρες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν οι περισσότεροι γονείς και εάν είναι δυνατόν να συμπεριλαμβάνουν συναντήσεις για ψυχαγωγικούς λόγους και προγράμματα κατάρτισης των γονέων σε διάφορους τομείς όπως στην εκμάθηση ξένων γλωσσών ή και της ελληνικής γλώσσας για τους αλλοδαπούς γονείς, μαθήματα επαγγελματικής ειδίκευσης κ.ά.

- Την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και μελέτης για τα παιδιά στις οποίες θα συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι γονείς.

- Την αξιοποίηση των φορέων της τοπικής κοινωνίας (πολιτιστικών, αθλητικών, φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης κ.ά.) για την έμπρακτη στήριξη όλων των παραπάνω προσπάθειών αλλά και άλλων εκπαιδευτικών δράσεων και προγραμμάτων.

- Τη συνεργασία του σχολείου με άλλους αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες (υπηρεσίες πρόνοιας, Ο.Α.Ε.Δ., Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, Μονάδες Εφηβικής Υγείας κ.ά.) για την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και βοήθειας στις οικογένειες σε διάφορα ζητήματα που τις απασχολούν, όπως εύρεσης εργασίας, υγειονομικής περίθαλψης, ψυχολογικής στήριξης σε παιδιά και εφήβους κ.ά. (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005, Delgado, et al., 2012, Dwyer & Hecht, 1992, Hornby & Lafaele, 2011, Larocque et al., 2011, Λιούτα, 2013, Margaritoiu & Eftimie, 2011, Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, Νάκου, 2013, Poulou & Matsagouras, 2007, Redding, 2008, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, Walker & Dotger, 2011).

Σύνοψη

Πολλές έρευνες στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια εστιάζονται στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας και στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη τόσο για τους ίδιους τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, που είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, οι στενές σχέσεις συνεργασίας και η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη ζωή του σχολείου συμβάλλουν σημαντικά στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και του ενδιαφέροντός τους για τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή, καθώς και στην πρόληψη και τη μείωση των παραβατικών συμπεριφορών και της μαθητικής διαρροής. Ιδιαίτερα θετική είναι και η επίδρασή τους στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και παιδιών για τη διεκπεραίωση των σχολικών εργασιών στο σπίτι που έχει ως συνέπεια και τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων.

Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η δυνατότητα που δίνεται μέσα από αυτή την επικοινωνία και συνεργασία τόσο στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τους μαθητές τους ώστε να προσαρμόσουν ανάλογα τη διδασκαλία τους, όσο και στους γονείς να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά τους, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες και τα προτερήματά τους και να μάθουν τις νέες τεχνικές και τους ενδεδειγμένους παιδαγωγικά τρόπους αντιμετώπισης των συμπεριφορών τους.

Η βελτίωση της εικόνας που έχουν οι γονείς για τους εκπαιδευτικούς και η αύξηση του ενδιαφέροντος και της προθυμίας τους για την αντιμετώπιση των αναγκών του σχολείου αποτελούν ορισμένα ακόμη οφέλη που προκύπτουν από αυτή τη συνεργασία. Ωστόσο, παρόλη τη θεμελιώδη σημασία τους υπάρχουν πολλά προβλήματα που εμποδίζουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και αποθαρρύνουν τους γονείς από το να συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να απορρέουν από τις διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για τους ρόλους τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τη μητρική τους γλώσσα, καθώς και από τους διαρθρωτικούς περιορισμούς που προέρχονται από το γραφειοκρατικό-τυπικό πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-γονέων που υπάρχει στην Ελλάδα (για παράδειγμα ο περιορισμός της προσβασιμότητας στο σχολείο μόνο στις ώρες λειτουργίας του έχει ως συνέπεια οι γονείς που εργάζονται να αδυνατούν να το επισκεφτούν).

Πρωταρχικής σημασίας λοιπόν είναι η αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους το σχολείο θα ικανοποιεί τις ανάγκες των γονέων, θα άρει τους φόβους και τις ανασφάλειές τους, θα συμβάλει στην ανάπτυξη ειλικρινών σχέσεων μεταξύ τους και θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό είναι εφικτό με την εφαρμογή από το σχολείο μιας πολιτικής που θα εμπλέκει τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους και σε ποικίλα εκπαιδευτικά προγράμματα, επιμορφωτικές δράσεις ή άλλες εκδηλώσεις και θα προωθεί τη συστηματική επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου

μέσω της οποίας οι γονείς θα ενημερώνονται σχετικά με όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά τους, αλλά ταυτόχρονα και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ενημερώνονται και να μαθαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες του κάθε παιδιού. Στη σύγχρονη εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας, οι γονείς είναι περισσότερο ενημερωμένοι σε θέματα που αφορούν στην εκπαίδευση και όταν έχουν άμεση επαφή, στενή επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο μπορούν να κατανοήσουν και να υποστηρίξουν ευκολότερα όλες τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης αγωγής και εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). *Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 10. Διαθέσιμο on line: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος10/074-083.pdf> προσπελάστηκε στις 24/01/2020.
- Δασκαλάκης, Δ.Ι. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Faulkner, D. & Woodhead, M. (1999). *Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον - Εγχειρίδιο Μελέτης*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λιούτα, Χ. (2013). «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επικοινωνία και Συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας και για την Επίδρασή της στη Σχολική Επίδοση των Παιδιών» (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή Εμπλοκή στο Σχολείο: Η Οπτική των Εκπαιδευτικών* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Γ. & Πούλου, Μ, Σ. (2009). *Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων*. Μέντορας, Τεύχος 11. Διαθέσιμο on line: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf προσπελάστηκε στις 10/01/2020.
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (9η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαββαΐδης, Τ. (2005). *Το ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο στη διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρη.

- Τσαούσης Δ. (1999). *Η κοινωνία του ανθρώπου: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία* (13η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Φουρνογεράκη, Θ. (2017) . «Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή για τη συνεργασία τους με τους γονείς» (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Σχολείο ανοικτό στην κοινότητα. Στο Αλ. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β, Πάτρα: ΕΑΠ, 165-196.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333 – 344.
- Baferani, M.H. (2015). The Role of the Family in the Socialization of Children, *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 417-423.
- Berns, R.M. (2016). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support* (10th ed.). Stamford, CT.: Cengage Learning
- Binh, N.T. (2012). The Role of Family in Educating-Socializing Children: The Case of Vietnam, *Current Research Journal of Biological Sciences*, 4(2), 173-181.
- Delgado, R., Huerta, M.E. & Campos, D. (2012). Enhancing Relationships with Parents of English Language Learners. *Principal Leadership*, 12(6), 30-34.
- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (1992). Minimal Parental Involvement. *School Community Journal*, 2(2), 53-66.
- Guerra, M. & Luciano, E. (2010). Sharing the responsibility of education: The relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3308–3313.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Hornby, G. & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

- Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.
- Lewis, L.L., Kim, Y.A. & Bey, J.A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234.
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S.M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122.
- Margaritoiu, A. & Eftimie, S. (2011). Some issues concerning school-families partnership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 42-46.
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.
- Walker, J.M.T. & Dotger, B.H. (2011). Because Wisdom Can't Be Told: Using Comparison of Simulated Parent-Teacher Conferences to Assess Teacher Candidates' Readiness for Family-School Partnership. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 62-75.
- Redding, S. (2008). How Parents and Teachers View Their School Communities. *Marriage & Family Review*, 43(3-4), 269-288.
- Thijs, J. & Eilbracht, L. (2012). Teachers' perceptions of parent-teacher alliance and student-teacher relational conflict: Examining the role of ethnic differences and "disruptive" behavior. *Psychology in the Schools*, 49(8), 794-808.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αξιοποίηση των smartphones σε υπαίθρια διδασκαλία της Γεωγραφίας της Α΄ Γυμνασίου

Αποστόλου Χαράλαμπος Εκπαιδευτικός Δ.Ε., capostolou@sch.gr

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τα κινητά τηλέφωνα (smartphones) για τη διδασκαλία των Γεωγραφικών Συντεταγμένων (Γ.Σ.) στην Α Γυμνασίου. Αφορά εργασία των μαθητών στο ύπαιθρο και προβλέπει τη χρήση του λογισμικού «Earth» το οποίο είναι ελεύθερα διαθέσιμο μέσω της πλατφόρμας «Play Store» της Google. Ο κύριος σκοπός του σεναρίου είναι να βιώσουν οι μαθητές ότι τα smartphones μπορούν να εντοπίσουν και να καταγράψουν την θέση μας οπουδήποτε στην επιφάνεια της Γης χρησιμοποιώντας απλά δύο αριθμούς (τις Γ.Σ.) και να μουν στο πειρασμό να μάθουν τι είναι αυτοί οι δύο «μαγικοί» αριθμοί. Η εννοιολογική κατανόηση των Γ.Σ. θα προκύψει στο επόμενο μάθημα που θα ακολουθήσει στο σχολείο. Είναι σημαντικό η προτεινόμενη διδασκαλία να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το επόμενο μάθημα μέσα από το οποίο, πέραν των εννοιών των Γ.Σ. θα τους δοθεί η ευκαιρία να αντιληφθούν την τεχνολογία (το GPS) που κρύβεται πίσω από αυτήν την λειτουργία των smartphones.

Λέξεις-Κλειδιά: Smartphones, Τ.Π.Ε., Earth, Γεωγραφικές Συντεταγμένες, Γεωγραφία Γυμνασίου.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) με τις πρωτόγνωρες δυνατότητες που μας προσφέρουν, έχουν επηρεάσει τον τρόπο που λειτουργούμε σε κάθε τομέα της κοινωνίας μας. Η ψηφιοποίηση της πληροφορίας, η εξάπλωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλά και των κάθε είδους φορητών συσκευών που τη διαχειρίζονται, όπως και η εξάπλωση της δυνατότητας πρόσβασης στο διαδίκτυο, έχουν δώσει νέες δυνατότητες στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές και η διδακτική πράξη μέρα με την μέρα διαφοροποιείται όλο και περισσότερο από την παραδοσιακή διδασκαλία. Μια πρόσφατη θετική τεχνολογική εξέλιξη η οποία μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εργαστηριακή διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωγραφία-Γεωλογία) είναι η έλευση των έξυπνων κινητών τηλεφώνων (smartphones). Τα smartphones πέραν του ότι είναι ευρέως διαδεδομένα και επομένως διαθέσιμα σχεδόν σε όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές, διαθέτουν μεγάλη ποικιλία αισθητήρων οι οποίοι αξιοποιώντας έτοιμες δωρεάν εφαρμογές, μας δίνουν τη δυνατότητα να μετρούμε φυσικά μεγέθη απαραίτητα για την εργαστηριακή διδασκαλία των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών. Σε αυτούς τους αισθητήρες ανήκουν οι αισθητήρες GPS, τα επιταχυνσιόμετρα, οι αισθητήρες μαγνητικού πεδίου, θερμοκρασίας, υγρασίας, κ.α. Σε αρκετά σχολεία του εξωτερικού, η χρήση των smart phones είναι εφικτή στην «τάξη» από μαθητές και εκπαιδευτικούς

(USA TODAY, 2013). Δυστυχώς, στη χώρα μας η χρήση των φορητών συσκευών και επομένως και των smartphones επιτρέπεται από τους μαθητές μόνο εκτός του σχολικού χώρου. Μια επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας (Ζιώγα Σ. κ.α. 2017) δείχνει ότι η φορητή τεχνολογία (smart phones και tablets) αξιοποιείται όλο και περισσότερο στην εκπαίδευση. Κάποια από τα πιο διαδεδομένα λογισμικά (εφαρμογές) για λειτουργικό Android που αξιοποιούν τους παραπάνω αισθητήρες είναι τα: GlobiLab, Lablet - Physics Sensor Lab, Physics Toolbox Accelerometer, Physics Toolbox Sensor Suite, Science Journal, Sensor Kinetics (Πιερράτος Θ., Πριμεράκης Γ., 2016) όπως και το Phyrphox που βρίσκεται στην ιστοσελίδα <https://phyphox.org>. Επί πλέον υπάρχουν και πολλές άλλες εφαρμογές που μπορούμε να κατεβάσουμε και να εγκαταστήσουμε δωρεάν μέσω του «Play Store» της Google για το περιβάλλον Android. Μια τέτοια εφαρμογή η οποία αξιοποιεί τον αισθητήρα GPS που πλέον διαθέτουν όλα τα σύγχρονα smartphones είναι η εφαρμογή «Earth» η οποία είναι δωρεάν διαθέσιμη μέσα από την πλατφόρμα Android της Google. Η συγκεκριμένη εφαρμογή αξιοποιείται στο παρόν διδακτικό σενάριο για την καταγραφή των Γεωγραφικών Συντεταγμένων (Γ.Σ.) μέσω την οποίων γίνεται ο εντοπισμός της θέσης μας στην επιφάνεια της Γης.

Το διδακτικό σενάριο

Η καινοτομία του σεναρίου

Η διαφοροποίηση της προτεινόμενης διδασκαλίας από την διδασκαλία που προτείνεται στο σχολικό βιβλίο, έγκειται στο ότι:

1. *Αφορά διδασκαλία στο ύπαιθρο.*
2. *Αξιοποιεί τις Τ.Π.Ε. και συγκεκριμένα τα smartphones των μαθητών και την εφαρμογή «Earth».*
3. *Αντί να ξεκινήσει με τη θεωρητική διδασκαλία των εννοιών των Γ.Σ., ξεκινά με την αξιοποίησή τους για συγκεκριμένο σκοπό που έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές (τον εντοπισμό θέσης στην επιφάνεια της γης) και έπεται η εννοιολογική κατανόησή τους στην τάξη (στο σχολείο).*
4. *Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βρεθούν στη φύση, να συνεργαστούν με τους μαθητές τους και να διασκεδάσουν. Όπως περιγράφεται στο σενάριο, η διδασκαλία πέρα του ότι είναι υπαίθρια, έχει και την μορφή του παιχνιδιού «εσύ κρύβεις τον θησαυρό και εγώ τον ξαναβρίσκω».*

Έτσι, το περιεχόμενο-αντικείμενο του μαθήματος που ακολουθεί (στο σχολείο) έχει αξία για τους μαθητές και το ενδιαφέρον τους αλλά και η συμμετοχή τους θεωρείται δεδομένη. Σε αυτό το πλαίσιο αναμένεται ότι οι μαθητές θα μπορέσουν να παραμείνουν προσηλωμένοι και στα όσα θα ειπωθούν για την τεχνολογία που βρίσκεται πίσω από την λειτουργία το κινητού (smartphone), δηλαδή για το Σύστημα Προσδιορισμού Θέσης (GPS), για τους γεωστατικούς δορυφόρους αλλά και για τις επίκεντρες γωνίες της Γης στις οποίες αφορούν οι Γ.Σ.

Όσον αφορά την διευθέτηση της επίσκεψης σε υπαίθριο χώρο (πάρκο, παραλία, κ.α.) εκτός σχολείου κατά την διάρκεια λειτουργίας του σχολείου, αυτό μπορεί να γίνει είτε στο πλαίσιο μιας διδακτικής επίσκεψης στο μάθημα της Γεωγραφίας είτε στην αυλή του σχολείου στην περίπτωση που αυτή είναι μεγάλη σε έκταση.

Τίτλος του μαθήματος

Για τους μαθητές, ο τίτλος του μαθήματος θα μπορούσε να είναι «Πως ξαναβρίσκω τη θέση ενός αντικείμενου στην επιφάνεια της γης, έχοντας μόνο δύο αριθμούς». Ένας ελκυστικότερος τίτλος θα μπορούσε να είναι «Κρύβω τον θησαυρό μου οπουδήποτε και εσύ τον βρίσκεις αρκεί να σου δώσω δύο μόνο αριθμούς».

Σχέση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)

Προβλέπεται η διδασκαλία του συγκεκριμένου θέματος στην Τάξη Α' Γυμνασίου, Ενότητα Α', «ΧΑΡΤΕΣ», Κεφ. 1.1 «Γεωγραφικές Συντεταγμένες».

Λογισμικό

Χρησιμοποιείται το λογισμικό (εφαρμογή) «Earth» (Google Earth) το οποίο διατίθεται δωρεάν μέσα από το «Play Store» στο λειτουργικό Android της εταιρίας Google. Εναλλακτικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και άλλες εφαρμογές που αξιοποιούν τον GPS αισθητήρα και δίνουν τις Γ.Σ. όπως π.χ. το «Google Maps» ή το «Location (GPS)» της πλατφόρμας Phyphox. Όμως, σε σχέση με αυτές, το «Earth» προσφέρει επί πλέον και δορυφορική απεικόνιση του αναγλύφου.

Το διδακτικό πλεονέκτημα από την χρήση του λογισμικού (Τ.Π.Ε.):

- α. Δίνει (βρίσκει) τις Γ.Σ. για κάποια συγκεκριμένη θέση στην επιφάνεια της γης και έτσι παρέχει την δυνατότητα εμπλοκής των μαθητών σε μια αυθεντική δραστηριότητα – τον ακριβή προσδιορισμό της Γεωγραφικής Θέσης – η οποία θα ήταν ανέφικτη χωρίς τις Τ.Π.Ε..
- β. Προσφέρει την δυνατότητα αξιοποίησης των smartphones των μαθητών για την κατάκτηση επιστημονικής γνώσης.

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Είναι καλό οι μαθητές να έχουν κάποιο βαθμό εξοικείωσης με το λογισμικό (εφαρμογή) «Earth». Στην περίπτωση που αυτό δεν ισχύει, καλό είναι να προηγηθεί μια συνοπτική παρουσίαση του λογισμικού από τον εκπαιδευτικό στην τάξη ή στο ύπαιθρο, πριν την εκτέλεση των δραστηριοτήτων.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή – οργάνωση της τάξης

Το μάθημα γίνεται στο ύπαιθρο. Ιδανικές τοποθεσίες θα μπορούσαν να είναι μια παραλία, ένας δασικός δρυμός ή κάποιος άλλος ανοιχτός χώρος μεγάλης έκτασης (π.χ. πάρκο). Οι μαθητές εργάζονται σε τέσσερις ομάδες. Αν υποθέσουμε ότι έχουμε Τμήμα 20-24 μαθητών, τότε θα σχηματιστούν 4 ομάδες 5-6 μαθητών. Κάθε ομάδα πρέπει να διαθέτει τουλάχιστον ένα smartphone με αισθητήρα προσδιορισμού θέσης (GPS) και λογισμικό Android, στο οποίο να έχει εγκατασταθεί η εφαρμογή “Earth” (Google Earth). Στην περίπτωση που περισσότεροι μαθητές στην κάθε ομάδα διαθέτουν smartphone, θα μπορούσε ο καθένας να χρησιμοποιήσει το δικό του για τον υπολογισμό των Γ.Σ. Σε αυτήν την περίπτωση θα έχουν και την ευκαιρία να συγκρίνουν τις Γ.Σ. τους στη ομάδα για να διαπιστώσουν την ακρίβεια υπολογισμού της θέσης.

Σε περίπτωση που υπάρχει ανοιχτός χώρος μεγάλης έκτασης (π.χ. πάρκο) πολύ κοντά στο σχολείο, η δραστηριότητα μπορεί να γίνει και κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας. Σε διαφορετική περίπτωση, η μετακίνηση των μαθητών θα γίνει στα πλαίσια διδακτικής επίσκεψης στο μάθημα της Γεωγραφίας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Σε αυτήν την περίπτωση, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν και τα γεωλογικά στοιχεία της προς επίσκεψη περιοχής.

Διδακτικοί στόχοι

- α. Να αντιληφθούν οι μαθητές την αξία της χρήσης του συστήματος προσδιορισμού της γεωγραφικής σχέσης (των γεωγραφικών συντεταγμένων - Γ.Μ και Γ.Π.).
- β. Να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα «Γεωγραφικές Συντεταγμένες» που θα ακολουθήσει στην τάξη.
- γ. Να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να εμπλακούν σε μια αυθεντική, διασκεδαστική και παιγνιώδη δραστηριότητα πεδίου και να ξεφύγουν από το καθημερινό περιβάλλον της τάξης.
- δ. Να αντιληφθούν οι μαθητές ότι τα smartphones τους μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για την απόκτηση γνώσεων στις Φυσικές Επιστήμες.

Διάρκεια

Δύο διδακτικές ώρες είναι αρκετές για την περιγραφή του προβλήματος, την αναζήτηση λύσης, την εκτέλεση των δύο φάσεων της διδασκαλίας την συζήτηση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή και συζήτηση των συμπερασμάτων. Εκτιμάται ότι οι δύο ώρες είναι αρκετές στην περίπτωση που η διδασκαλία γίνει σε περιορισμένης ορατότητας υπαίθριο χώρο. Σε διαφορετική περίπτωση μπορεί να χρειαστούν 10 λεπτά περισσότερο.

Σύντομη περιγραφή της Διδασκαλίας (της υπαίθριας διδακτικής δραστηριότητας)

Η συγκεκριμένη υπαίθρια Διδασκαλία έχει μαθητοκεντρικό και ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα. Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες και συνεργαζόμενοι μεταξύ τους στην

ομάδα τους, χρησιμοποιώντας το λογισμικό Earth, σε πρώτη φάση βρίσκουν τις Γ.Σ. τη θέσης όπου κρύβουν τον «θησαυρό τους» και σε δεύτερη φάση, με βάση τις Γ.Σ. της θέσης όπου κάποια άλλη ομάδα έκρυψε τον θησαυρό της, βρίσκουν την θέση του θησαυρού της άλλης ομάδας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως συντονιστικός και καθοδηγητικός και περιλαμβάνει την κατανομή των μαθητών στις ομάδες και τις οδηγίες για τις δραστηριότητες των ομάδων. Η χρήση Φύλλου Εργασίας δεν είναι απαραίτητη, αλλά η χρήση ενός σύντομου Φύλλου Εργασίας - το ίδιο για κάθε ομάδα - θα βοηθούσε στην καταγραφή των Γ.Σ. στη περίπτωση που οι μαθητές καταγράφουν τις Γ.Σ. παραδοσιακά με χαρτί και μολύβι.

Από διδακτική άποψη, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση έχει την μορφή «επίλυσης προβλήματος» με την χρήση Τ.Π.Ε..

Δραστηριότητα 1 (Διάρκεια 20'): Διατύπωση του προβλήματος – ανάδειξη ιδεών για την επίλυσή του

Στην αρχή της διδασκαλίας, στο ύπαιθρο, ο εκπαιδευτικός διατυπώνει ως εξής το προς επίλυση πρόβλημα: «Αν κάποιος κρύψει έναν θησαυρό σε κάποιο μακρινό σημείο στο ύπαιθρο και θέλει να είναι σίγουρος ότι μετά από πολλά χρόνια θα μπορεί εύκολα να τον ξαναβρεί, πως θα μπορούσε να το πετύχει;». Ακολουθεί ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης την οποία συντονίζει ο εκπαιδευτικός και ακούγονται όλες οι απόψεις των μαθητών. Είναι πιθανό κάποιοι μαθητές βασιζόμενοι στις γνώσεις τους από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού να προτείνουν την χρήση των Γ.Σ. δηλαδή τον προσδιορισμό της Γεωγραφικής θέσης του θησαυρού. Σε αυτήν την περίπτωση μέσα από τη συζήτηση θα αναδεχθεί ότι με την χρήση των διαθέσιμων αναλογικών χαρτών δεν είναι εφικτός ο ακριβής προσδιορισμός της θέσης. Είναι αναμενόμενο ότι πολλοί μαθητές θα προτείνουν ως λύση τον προσδιορισμό της «σχετικής θέσης» του θησαυρού με βάση κάποια γειτονικά «σημεία αναφοράς». Σε αυτήν την περίπτωση ο εκπαιδευτικός θα φροντίσει μέσα από τη συζήτηση να αναδειχθεί ότι το τοπίο μπορεί να μεταβληθεί σημαντικά, τα δένδρα μπορεί να μην υπάρχουν ακόμη και το ανάγλυφο μπορεί να έχει αλλοιωθεί από ανθρώπινες παρεμβάσεις ή φυσικές διεργασίες. Σε αυτό το σημείο το πρόβλημα μπορεί να αναδιατυπωθεί ως εξής «Πως θα ξαναβρεθεί ο θησαυρός αν αυτός έχει τοποθετηθεί σε ένα δάσος που πλέον έχει γίνει καλλιεργήσιμη έκταση ή λιβάδι, ή αν αυτός έχει τοποθετηθεί σε μια μεγάλη αμμώδη παραλία η οποία μεταβάλλεται συνεχώς;». Στο τέλος της ατελέσφορης συζήτησης, ο εκπαιδευτικός πληροφορεί τους μαθητές ότι το πρόβλημα μπορεί εύκολα να λυθεί με την χρήση ενός σύγχρονου κινητού τηλεφώνου (smartphone) με πρόσβαση στο διαδίκτυο.

Δραστηριότητα 2^η (Διάρκεια 15'): – εξοικείωση με το λογισμικό «Earth»

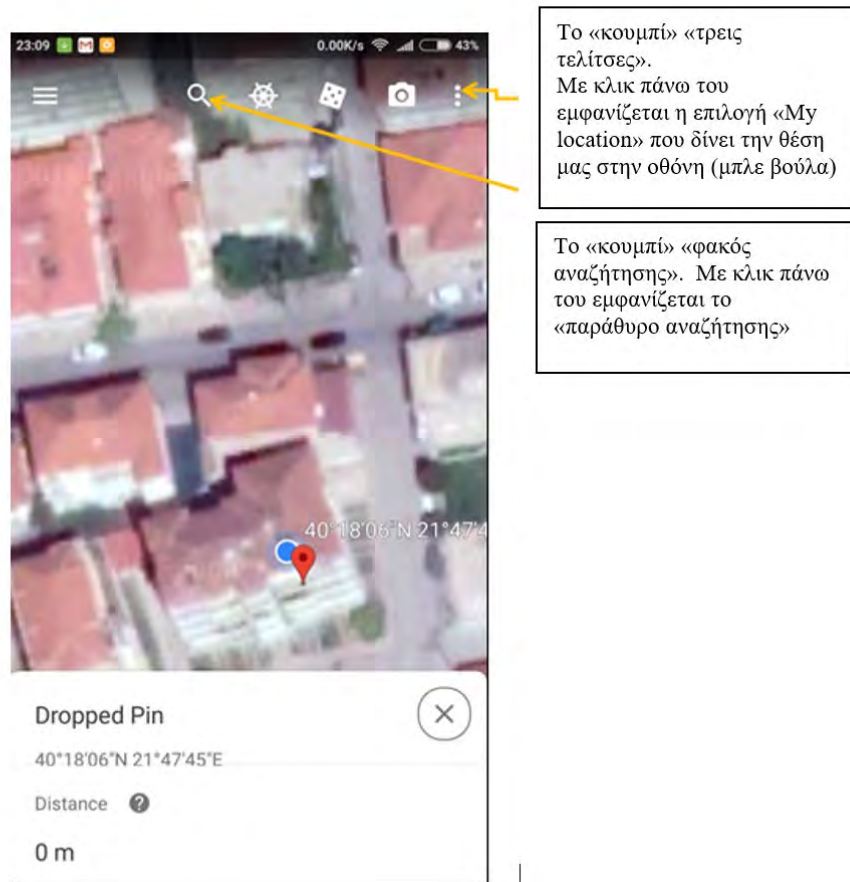
Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει πως το λογισμικό παράγει τις Γ.Σ. για την θέση κάποιου συγκεκριμένου σημείου οπουδήποτε πάνω στην επιφάνεια της γης. Η περιγραφή της συγκεκριμένης λειτουργίας του περιγράφεται μέσα στην δραστηριότητα των μαθητών.

Δραστηριότητα 3^η: (Διάρκεια 20’): Κρύψιμο του θησαυρού και καταγραφή των Γ.Σ. της θέσης του μέσα από το λογισμικό «Earth».

Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές της τάξης σε τέσσερες ομάδες αφού πρώτα βεβαιωθεί ότι τουλάχιστον ένας μαθητής από κάθε ομάδα διαθέτει ένα smartphone με πρόσβαση στο διαδίκτυο. Σε μια τάξη 20-24 μαθητών θα δημιουργηθούν 4 ομάδες. Η δραστηριότητα που αναλαμβάνει να φέρει εις πέρας η κάθε ομάδα είναι να κρύψει τον θησαυρό σε μέρος που να μην μπορούν να δουν οι άλλες ομάδες. Σε μια υπαίθρια περιοχή με περιορισμένη ορατότητα π.χ. πάρκο, δασικός δρυμός ή με έντονο ανάγλυφο, αυτό μπορεί να γίνει χωρίς να χρειαστεί οι ομάδες να μετακινηθούν πολύ μακριά από το αρχικό σημείο συνάντησης. Σε μια περιοχή με μεγάλη ορατότητα, π.χ. επίπεδη λιβαδική έκταση ή παραλία, θα απαιτηθεί μεγαλύτερη μετακίνηση των ομάδων. Ως «θησαυρός», μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα απλό σημείωμα με τα ονόματα των μελών της ομάδας το οποίο θα τοποθετηθεί σε ένα μπουκάλι ή κουτί και θα θαφτεί λίγα εκατοστά κάτω από το έδαφος. Η θέση του θησαυρού και η λήψη των Γ.Σ. μέσω του λογισμικού συζητείται και συναποφασίζεται από τους μαθητές της κάθε ομάδας.

Μετά την τοποθέτηση (κρύψιμο) του θησαυρού, η κάθε ομάδα τοποθετεί το κινητό της πάνω στη θέση του κρυμμένου «θησαυρού» και έχοντας ενεργοποιημένο το GPS (τον αισθητήρα προσδιορισμού θέσης) και πρόσβαση στο διαδίκτυο, ανοίγει το λογισμικό/εφαρμογή “Earth” (Google Earth) και επιλέγει το «κουμπί» με τις «τρεις τελίτσες» στο πάνω δεξιό άκρο της οθόνης (*Εικόνα 1*). Στο πτυσσόμενο μενού (dropdown menu) που ανοίγει, υπάρχουν οι εξής τρεις επιλογές: «My location», “Share link” και “Measure”. Επιλέγει το «My location» και εμφανίζεται μια «μπλε βούλα» που δείχνει την θέση του smartphone (της ομάδας) στην οθόνη με ακρίβεια 3-4 μέτρων. Στη συνέχεια, από το ίδιο μενού επιλέγει το “Share link” και οι γεωγραφικές συντεταγμένες της θέσης του smartphone (και του θησαυρού) αντιγράφονται στην μνήμη του κινητού και μπορούν να σταλούν ηλεκτρονικά μέσω του διαδικτύου με ποικίλους τρόπους (SMS, e-mail, Viber κ.α.) σε οποιονδήποτε έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο. Στην δραστηριότητα που ακολουθεί (5^η Δραστηριότητα), δηλαδή στον εντοπισμό του θησαυρού, η δυνατότητα αυτή θα αξιοποιηθεί για να γίνει εύκολα η ανταλλαγή των Γ.Σ. με μια άλλη ομάδα. Αν υπάρχουν περισσότερα από ένα κινητά στην ομάδα, συγκρίνονται οι Γ.Σ. που δίνει το κάθε κινητό για να διαπιστωθεί ότι οι διαφορές – αν υπάρχουν – είναι πολύ μικρές.

Στη συνέχεια, οι ομάδες επιστρέφουν στο αρχικό σημείο συνάντησης.



Εικόνα 1. Η οθόνη του λογισμικού “Earth” στην επιφάνεια του Android smartphone.

Δραστηριότητα 4^η: (Διάρκεια 25’): Εντοπισμός του θησαυρού μιας άλλης ομάδας.

Έχοντας η κάθε ομάδα καταγράψει-αποθηκεύσει τις Γ.Σ. (τη Γεωγραφική Θέση) του θησαυρού της, αποφασίζεται ποιες ομάδες ανά δύο θα ανταλλάξουν Γ.Σ. και θα προσπαθήσουν να εντοπίσουν η μια τον θησαυρό της άλλης. Έτσι δημιουργούνται 2 ζεύξη ομάδων και οι ομάδες του κάθε ζεύγους ανταλλάσσουν συντεταγμένες, ηλεκτρονικά μέσω του διαδικτύου με όποιον τρόπο επιθυμούν (SMS, e-mail, Viber κ.α.). Αυτό μπορεί να γίνει και με τον παραδοσιακό τρόπο, με χαρτί και μολύβι.

Στη επόμενη φάση η κάθε ομάδα αναζητά τον θησαυρό της ομάδας από την οποία πήρε τις συντεταγμένες. Η διαδικασία που ακολουθεί είναι απλά η επικόλληση - ή γραφή των συντεταγμένων - στο «παράθυρο αναζήτησης» του λογισμικού “Earth” που εμφανίζεται όταν επιλέξουμε το εικονίδιο με τον «φακό αναζήτησης» (Εικόνα 1).

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έχει μεγάλη σημασία επειδή μέσω αυτής γίνεται φανερό ότι με την χρήση των Γ.Σ. μπορεί να καθοριστεί απόλυτα η θέση ενός σημείου πάνω στην επιφάνεια της γης. Ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους μαθητές ότι η ακρίβεια του εντοπισμού της θέσης μέσω του GPS είναι της τάξης των 2-3 μέτρων ώστε να

ψάζουν σε αυτήν την ακτίνα γύρω από το σημείο που εμφανίζεται στον χάρτη του κινητού τους όταν δίνουν τις συντεταγμένες του θησαυρού της άλλης ομάδας.

Οι ομάδες αφού βρουν τον θησαυρό της αντίστοιχης ομάδας επιστρέφουν στο αρχικό σημείο συνάντησης.

Δραστηριότητα 5^η (Διάρκεια 20’): Συζήτηση αποτελεσμάτων, αναστοχασμός, συμπεράσματα

Στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, οι ομάδες βρίσκονται συγκεντρωμένες πάλι όλες μαζί και ακολουθεί ανοιχτή συζήτηση στην ολομέλεια την οποία συντονίζει ο εκπαιδευτικός. Ένας εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει την πορεία και το αποτέλεσμα της αναζήτησης του θησαυρού από την ομάδα του. Στη συζήτηση που ακολουθεί, αναδεικνύεται η αξία της χρήσης των Γ.Σ. (της Γεωγραφικής Θέσης) για τον εντοπισμό της θέσης κάπου σημείου στην επιφάνεια της γης. Συζητούνται τα πλεονεκτήματά της σε σχέση με την χρήση της Σχετικής Θέσης κάποιου σημείου. Δίνεται έμφαση στην ακρίβεια του εντοπισμού της θέσης και γίνεται αναφορά στις συσκευές GPS που χρησιμοποιούνται για την πλοήγηση πολλών αυτοκινήτων ή άλλων μεταφορικών μέσων (πλοίων, αεροπλάνων, κλπ). Συζητιέται η αξία του GPS σε περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης όπου κάποιος πρέπει να δηλώσει την θέση του γρήγορα και με ακρίβεια μέσω ενός μηνύματος π.χ. όταν χαθεί στο δάσος ή στην έρημο και κινδυνεύει, ώστε να τον βρουν και να τον σώσουν. Ακόμη, μπορεί να γίνει αναφορά στην αξία του GPS κατά την διάρκεια πολεμικών επιχειρήσεων. Ενδέχεται κάποιοι μαθητές να ζητήσουν να μάθουν πως προκύπτουν «αυτά τα δύο νούμερα» (οι Γ.Σ.). Σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός καλό είναι να αναφέρει ότι εμπλέκονται και δορυφόροι για τους οποίους θα ειπωθούν περισσότερα στο επόμενο μάθημα στην τάξη.

Στο επόμενο μάθημα στην τάξη, με αναμενόμενο έντονο το ενδιαφέρον/περιέργεια των μαθητών για το τρόπο που λειτούργησε το κινητό, συζητείται ο προσδιορισμός της γεωγραφικής θέσης μέσα από τις απαντήσεις στις απορίες των μαθητών.

Αναφορές

USA TODAY (2013). More schools use cellphones as learning tools. Article published by Josh Higgins, on Aug 7, 201. Retrieved Oct 24, 2018 from <https://eu.usatoday.com/story/tech/personal/2013/08/07/views-shift-on-cell-phones-in-schools/2607381/>

Ζιώγα Στυλιανή, Καραμάνη Κωνσταντίνα – Παυλίνα, Κύρου Θωμάς, Μπαλωμένου Λυδία, Μπούσδα Φανή, Νούλη Ευγενία, Ντάγλα Ελευθερία, Πραμαντιώτη Ελένη, Σαργιώτη Αικατερίνη, Σταμούλη Ερασμία, Μικρόπουλος Αναστάσιος (2017). Εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες με φορητές συσκευές: μια βιβλιογραφική επισκόπηση. 5^ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Ανακτήθηκε 24/10/2018 από <http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe2485.pdf>

Πιερράτος Θεόδωρος, Πριμεράκης Γεώργιος (2016). Ποσοτικά πειράματα Φυσικής με τη χρήση έξυπνων κινητών τηλεφώνων και τάμπλετς: επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση τους σε μία παιδική χαρά. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Το εκπαιδευτικό υλικό στα Μαθηματικά και το εκπαιδευτικό υλικό στις Φυσικές Επιστήμες: μοναχικές πορείες ή αλληλεπιδράσεις;»

Η καλλιέργεια της Αμυγδαλιάς

Τσιούκας Μ. Ηλίας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.88.02, M.Sc, Iliastsouk2@gmail.com
 Μαρκαντώνης Χρίστος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.70 - Ph.D., M.Ed.
 xrmarkandonis@gmail.com

Περίληψη

Με το συγκεκριμένο σενάριο γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί η καλλιέργεια της αμυγδαλιάς με τη χρήση των ΤΠΕ. Πιο συγκεκριμένα, στο σενάριο μελετώνται οι ποικιλίες της αμυγδαλιάς, οι καλλιεργητικές φροντίδες αυτής, ο τρόπος πολλαπλασιασμού της, ο σχεδιασμός και η φύτευση του δενδροκομείου της, αλλά και οι μέθοδοι συγκομιδής του καρπού της. Παράλληλα, εξετάζονται σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την διάρκεια της καλλιέργειάς της, Τέλος, στην εργασία γίνεται αναφορά στους εχθρούς και στις ασθένειες της αμυγδαλιάς, αλλά και στους τρόπους που αντιμετωπίζονται αυτοί.

Λέξεις-Κλειδιά: Αμυγδαλιά, ευρύτομο, αμύγδαλο, ροζέτα, πυρηνόκαρπα.

Ταυτότητα σεναρίου

Στοχευόμενο κοινό: Μαθητές/τριες της Γ' τάξης Επαγγελματικών Λυκείων (ηλικίας 16-18 χρονών).

Γνωστικό Πεδίο: Δενδροκομία, κεφ.13: Πυρηνόκαρπα, Ενότητα: 13.4 Αμυγδαλιά

Συμβατότητα με το ΑΠΣ: Προβλέπεται η διδακτική ενότητα στο κεφάλαιο 13: Πυρηνόκαρπα, Ενότητα: 13.4 Αμυγδαλιά (*Prunus amygdalus*), 13.4.1 Καταγωγή-Βιολογία, 13.4.2 Απαιτήσεις σε κλίμα και έδαφος, 13.4.3 Τρόποι πολλαπλασιασμού, 13.4.4 Σχέδιο φύτευσης του δενδροκομείου, 13.4.5 Καλλιεργητικές φροντίδες, 13.4.6 Συγκομιδή και μετασυλλεκτική μεταχείριση καρπών, 13.4.7 Ποικιλίες, 13.4.8 Εχθροί, ασθένειες, ζιζάνια και τρόποι αντιμετώπισής τους.

Προτεινόμενη διάρκεια: 3 διδακτικές ώρες.

Παιδαγωγικό σκεπτικό

Η καλλιέργεια της αμυγδαλιάς είναι μία από τις σημαντικότερες καλλιέργειες στην χώρα μας. Για αρκετά χρόνια η καλλιέργειά της για διάφορους λόγους και κυρίως για εμπορικούς, είχε μειωθεί σταδιακά. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια, παρόλο την οικονομική κρίση που βίωσε η χώρα μας, παρουσιάζεται μια αυξητική τάση στην καλλιέργεια της αμυγδαλιάς και αυτό οφείλεται στις διεθνείς κυρίως συγκυρίες όπου οδήγησαν στην αύξηση της τιμής του καρπού της. Η απότομη αυτή αύξηση των φυτεύσεων των δενδρώνων της αμυγδαλιάς οδηγεί στην ανάγκη της υποστήριξης των παραγωγών της, έτσι ώστε ο καρπός της να παραμείνει ανταγωνιστικός και βιώσιμος για τα επόμενα χρόνια.

Το σκεπτικό του σεναρίου είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα «μυστικά» της καλλιέργειας της αμυγδαλιάς μέσω των οποίων θα λάβουν τις απαραίτητες γνώσεις για μια επιτυχημένη καλλιέργεια όπου θα δίνει ιδιαίτερη προστιθέμενη αξία στο έδαφος όπου καλλιεργείται. Ένα έδαφος, μια καλλιέργεια που είτε θα ανήκει σε αυτούς, είτε σε άλλους παραγωγούς όπου θα καλούνται να τους συμβουλέψουν.

Η καλλιέργεια της αμυγδαλιάς

Η αμυγδαλιά είναι μια σημαντική δενδροκομική καλλιέργεια καθώς το αμύγδαλο αποτελεί τον καλύτερο ξηρό καρπό όσον αφορά την ποιότητα του λίπους του. Αναπτύσσεται και καλλιεργείται κυρίως σε θερμά και ξηρά κλίματα, επειδή ανθίζει νωρίς την άνοιξη και υπάρχει κίνδυνος για ζημιά από τους παγετούς σε άνθη και καρπίδια. Η αμυγδαλιά μπορεί να αναπτυχθεί σε ποικιλία εδαφών, αντέχει στην ξηρασία και το ασβέστιο, αλλά οι μεγαλύτερες αποδόσεις της λαμβάνονται στα γόνιμα, ελαφρά καλά στραγγιζόμενα και αρδευόμενα εδάφη. Γενικά, με την κατάλληλη άρδευση και λίπανση μπορεί να αξιοποιήσει εδάφη που δύσκολα, άλλες καλλιέργειες θα είχαν αξιοποιήσει (Νάνος, 2013).

Η αμυγδαλιά είναι ένα σταυρογόνιμο είδος δένδρου. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότερες ποικιλίες αμυγδαλιάς για να γονιμοποιηθούν και να καρποφορήσουν απαιτούν άλλες ποικιλίες που θα χρησιμοποιηθούν ως επικονιαστές. Άνθη που δεν γονιμοποιούνται, δημιουργούν συνήθως καρπούς οι οποίοι σταματούν την ανάπτυξή τους σε ένα μέγεθος μεγάλου σαν το ρεβίθι και έπειτα ή πέφτουν ή ξεραίνονται πάνω στο δέντρο. Η μόνη ποικιλία αμυγδαλιάς που είναι αυτογόνιμη είναι η Tuono (Κώστα, 2016). Σε ορισμένες περιπτώσεις για καλύτερα αποτελέσματα στην καρπώδηση απαιτούνται έως και 50% των δένδρων ως επικονιαστές της κύριας ποικιλίας. Οι κύριες ποικιλίες που καλλιεργούνται στη χώρα μας είναι η Texas, οι Ferragnes, η Ferraduel και η Tuono (Νάνος, 2013). Σημαντικό ρόλο στην επικονίαση της αμυγδαλιάς έχουν οι μέλισσες. Τα μελίσσια θα πρέπει να μεταφερθούν στους αμυγδαλεώνες, όταν ανοίξουν τα πρώτα άνθη και απομακρύνονται όταν περίπου το 90% των ανθέων έχει απανθίσει. Συνήθως τοποθετούνται 2-4 μελίσσια (κυψέλες μελισσών) ανά τέσσερα στρέμματα αμυγδαλεώνα (Παπαδάκης κ.ά., 2008). Τα βασικότερα καρποφόρα όργανα της αμυγδαλιάς είναι τα ημιμόνιμα καρποφόρα όργανα (ροζέτες) και οι ετήσιοι βλαστοί (του περασμένου έτους). Αξίζει να σημειωθεί ότι στα ώριμα δένδρα περισσότερο του 85% των καρπών βρίσκεται στις ροζέτες, που είναι βλαστοί με μήκος μικρότερο των 5 cm. Η παραγωγικότητα των δένδρων της αμυγδαλιάς εξαρτάται τόσο από την ποικιλία όσο και από το υποκείμενό του. Στη χώρα μας σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό ποικιλιών αμυγδαλιάς εμβολιάζονται σε υποκείμενα όπως το σπορόφυτο της αμυγδαλιάς και το αμυγδαλοροδάκινο GF677 (Νάνος, 2013).

Το κλάδεμα στην αμυγδαλιά είναι πολύ σημαντικό. Πραγματοποιείται από τον Οκτώβριο μέχρι τον Γενάρη μήνα, μετά την συγκομιδή του καρπού (η οποία λαμβάνει χώρα τον Αύγουστο και τον Σεπτέμβριο). Το κλάδεμα βοηθάει στην υγιεινή του δένδρου, στη διατήρησή του στο επιθυμητό ύψος και στην επίτευξη μιας ισορροπίας ανάμεσα

στη βλάστηση και στην καρποφορία. Το σχήμα της κόμης που συνήθως διαμορφώνεται με το κλάδεμα είναι το κύπελλο. Η άρδευση της αμυγδαλιάς αρχίζει από τα τέλη Απριλίου έως τα μέσα Μαΐου ανάλογα με την περιοχή. Μετά επαναλαμβάνεται συνήθως κάθε 15 ημέρες μέχρι τα τέλη Αυγούστου ή αρχές Σεπτεμβρίου ανάλογα με τον τύπο του εδάφους και τις καιρικές συνθήκες. Συνήθως χρησιμοποιείται η υπόγεια άρδευση ή η στάγδην άρδευση που καλό θα είναι να συνδυάζεται και με την λίπανση (Νάνος, 2013).

Η σωστή λίπανση θα πρέπει πάντα να είναι ένας συνδυασμός εφαρμογής των αποτελεσμάτων της φυλλοδιαγνωστικής, της εδαφοανάλυσης και της ανάλυσης του νερού. Σημαντικές οι απαιτήσεις σε άζωτο (N), σε φώσφορο (P) όπου παρατηρείτε μεγάλη έλλειψη στα ασβεστούχα εδάφη, και σε κάλιο (K) το οποίο αυξάνει την αντοχή των δένδρων στις χαμηλές θερμοκρασίες και την ξηρασία. Σημαντικό ρόλο στην παραγωγή έχει ο ψευδάργυρος (Zn), αλλά και το βόριο (B). Η έλλειψη B συνήθως προκαλεί την έκκριση κόμμι στο δένδρο της αμυγδαλιάς. Το κόμμι αυτό παρατηρείται συνήθως στον καρπό με αποτέλεσμα τα προσβεβλημένα αμύγδαλα να παραμένουν κενά (χωρίς ψίχα). Η διόρθωση της τροφοπενίας βορίου γίνεται κυρίως με την παροχή στο έδαφος το φθινόπωρο 5.5 έως 11.5 χιλιόγραμμα βόρακα κατά στρέμμα (Στυλιανίδης, 2004).

Ο σημαντικότερος εχθρός της αμυγδαλιάς είναι το Ευρύτομο όπου προσβάλλει κυρίως τους καρπούς, τα άνθη και λιγότερο τα φύλλα. Ένας ακόμη, σημαντικός εχθρός στην αμυγδαλιά είναι και ο Ανθονόμος που προσβάλλει κυρίως τα άνθη και τα φύλλα. Σημαντικοί εχθροί θεωρούνται επίσης, η καρπόκαψα, τα κοκκοειδή, οι τετράνυχτοι και οι νηματώδεις (Τζανακάκης και Κατσόγιαννος, 2003). Οι πιο σημαντικές ασθένειες στην αμυγδαλιά είναι η μονίλια, το κορύνεο και το πολύστιγμα (Νάνος, 2013).

Στόχοι

Διδακτικοί. Με τη διδασκαλία του σεναρίου οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- Να διακρίνουν τα βασικά όργανα αναπαραγωγής της αμυγδαλιάς.
- Να αναγνωρίζουν τους εχθρούς και της ασθένειες της.
- Να περιγράφουν τις διάφορες καλλιεργητικές φροντίδες της.
- Να σχεδιάζουν το πρόγραμμα άρδευσης της αμυγδαλιάς.
- Να υπολογίζουν την απαραίτητη λίπανσή της.
- Να εκτιμούν ποια είναι η κατάλληλη ποικιλία της αμυγδαλιάς για το εκάστοτε έδαφος.

Παιδαγωγικοί. Οι μαθητές αναμένεται:

- Να ασκηθούν στην ανακαλυπτική και διερευνητική μάθηση μέσω της επαφής με καταστάσεις και αντικείμενα, αφομοιώνοντας τα πληροφορικά ερεθίσματα.
- Να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προωθούν την αλληλεπίδραση και τη συνεργατική μάθηση.
- Να αναπτύξουν την κοινωνική τους συνείδηση μέσω του διαλόγου και της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους.
- Να αναπτύξουν την κριτική και την δημιουργική τους σκέψη μέσα από την

υλοποίηση των δραστηριοτήτων των φύλλων εργασίας και της αξιολόγησης.

Τεχνογραμματικοί. Οι μαθητές αναμένεται:

- Να χρησιμοποιούν τις μηχανές αναζήτησης στο διαδίκτυο για την εύρεση πληροφοριών και εικόνων.
- Να δημιουργούν χρονογραμμές με τη χρήση εικόνων και βίντεο.
- Να δημιουργούν εννοιολογικούς χάρτες.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του e-class.
- Να λύνουν διαδραστικές ασκήσεις, όπως το ψηφιακό σταυρόλεξο.

Υλικοτεχνική - Ψηφιακή Υποδομή

Η υλικοτεχνική-ψηφιακή υποδομή που θα χρησιμοποιηθεί για την εφαρμογή του σεναρίου είναι:

- Η αίθουσα του εργαστηρίου της πληροφορικής.
- Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, βιντεοπροβολέας και διαδραστικός πίνακας.
- Αξιοποίηση διαδικτυακών λογισμικών όπως το timetoast και λογισμικών δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών όπως το Cmap tools.
- Υλικά εργασίας των μαθητών όπως είναι οι κόλλες A4 και τα στυλό.

Πλαίσιο Υλοποίησης του Ψηφιακού Σεναρίου

Προαπαιτούμενη γνώση: Οι γνώσεις που αποκτήθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια.

Οργάνωση στην τάξη: Η αίθουσα αποτελείται από 5 πάγκους εργασίας από τους οποίους οι 3 βρίσκονται στην πρώτη σειρά και οι υπόλοιποι 2 στην δεύτερη σειρά και μάλιστα πίσω από τα κενά της πρώτης γραμμής. Όλοι οι μαθητές έχουν μέτωπο προς τον καθηγητή και μπορούν να τον βλέπουν. Ο κάθε πάγκος εργασίας μπορεί να φιλοξενήσει από 5 μαθητές και έχει πάνω ηλεκτρονικούς υπολογιστές, κόλλες A4 και στυλό.

Διδακτική μέθοδος: Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας.

Φάσεις διδασκαλίας

1^η Διδακτική ώρα

Α΄ Φάση (10΄ λεπτά): Αρχικά στην πρώτη φάση της 1^{ης} ώρας της διδασκαλίας, η οποία έχει διάρκεια περίπου 10΄ λεπτά και αφορά την προετοιμασία της διδασκαλίας, (στα πρώτα 2΄ λεπτά) προσδιορίζεται το θέμα από τον εκπαιδευτικό (αφορά την καλλιέργεια της αμυγδαλιάς) και γίνεται μια σύντομη αναφορά-σύνδεση με το προηγούμενο μάθημα. Έπειτα στα επόμενα 7΄ λεπτά, ο εκπαιδευτικός δίνει κάποιες γενικές πληροφορίες για την καλλιέργεια της αμυγδαλιάς που αφορούν τις ποικιλίες της αμυγδαλιάς, τα καρποφόρα όργανά της, τα εδάφη που συναντάτε και τις καλλιεργητικές της φροντίδες. Στην συνέχεια, στο 1 λεπτό που απομένει, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους υπενθυμίζει τις ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

Β΄ Φάση (30΄λεπτά): Στην δεύτερη φάση της 1^{ης} ώρας της διδασκαλίας, κατανέμονται οι ρόλοι των μαθητών στην κάθε μία από τις τέσσερις ομάδες της τάξης, διανέμονται τα φύλλα εργασίας και δίνονται οδηγίες για την ομαδοσυνεργατική επεξεργασία των δραστηριοτήτων. Το 1ο φύλλο εργασίας αποτελείται από 2 μέρη. Στο 1^ο μέρος του 1^{ου} φύλλου εργασίας υπάρχει μία κοινή ερώτηση για όλες τις ομάδες που αφορά τα αναπαραγωγικά όργανα της αμυγδαλιάς την οποία θα πρέπει να απαντήσουν αφού μελετήσουν την αντίστοιχη ιστοσελίδα. Στο 2^ο μέρος του 1^{ου} φύλλου εργασίας η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να μελετήσει ένα διαφορετικό στάδιο καλλιεργητικών φροντίδων ανά τρίμηνο του έτους από τις αντίστοιχες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο.

Αφού μελετήσουν προσεκτικά τις πληροφορίες, καλούνται να δημιουργήσουν μια χρονογραμμή με την βοήθεια εικόνων και βίντεο που θα βρουν κατά την κρίση τους στο διαδίκτυο.

2^η Διδακτική ώρα

Γ΄ Φάση: Στην αρχή της 2^{ης} διδακτικής ώρας και σε χρόνο 10 λεπτών γίνεται παρουσίαση όλων των πληροφοριών που έχουν συλλέξει οι ομάδες των μαθητών. Παρουσιάζονται οι χρονογραμμές και γίνεται συζήτηση μεταξύ των ομάδων και υπό τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έτσι ώστε να προκύψει μια τελική χρονογραμμή με τις σημαντικότερες καλλιεργητικές φροντίδες της αμυγδαλιάς μέσα σε ένα έτος.

Στη συνέχεια, και στο χρόνο που απομένει (των 30 λεπτών) η κάθε ομάδα θα ασχοληθεί με το 2^ο φύλλο εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η κάθε ομάδα θα πρέπει να δημιουργήσει έναν εννοιολογικό χάρτη με τα βασικά στοιχεία και ιχνοστοιχεία λίπανσης της αμυγδαλιάς, αφού πρώτα μελετήσουν την σχετική ιστοσελίδα που αναφέρεται στη λίπανσή της, στους τύπους των εδαφών που συναντάται η αμυγδαλιά και στις ποικιλίες της. Στην αρχή του εννοιολογικού χάρτη η κάθε ομάδα θα πρέπει να τοποθετήσει την ποικιλία της αμυγδαλιάς που θεωρεί ως την καταλληλότερη ανάλογα με τον τύπο του εδάφους που θα επιλέξει. Στο τέλος της 2^{ης} διδακτικής ώρας θα γίνει παρουσίαση όλων των εννοιολογικών χαρτών και με το συντονισμό του εκπαιδευτικού θα δημιουργηθεί ένας τελικός ολοκληρωμένος εννοιολογικός χάρτης λίπανσης της αμυγδαλιάς.

3^η Διδακτική ώρα

Δ΄ Φάση (20΄λεπτά): Στην αρχή της 3^{ης} διδακτικής ώρας, θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση από τους εκπροσώπους των ομάδων όλων των εργασιών δημιουργήθηκαν και θα ακολουθήσει συζήτηση και ανασκόπηση του μαθήματος. Η ανακεφαλαίωση θα γίνει και με τη βοήθεια προβολής σχετικού εκπαιδευτικού βίντεο επισημαίνοντας τα κυριότερα σημεία του μαθήματος.

Θα τεθούν τυχόν ερωτήσεις και προβληματισμοί από τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει και συστηματοποιεί τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το σύνολο του υλικού που μελετήθηκε και από τις εργασίες που υλοποιήθηκαν.

ΣΤ' Φάση (20' λεπτά): Η πέμπτη και τελευταία φάση αφορά στην τελική αξιολόγηση των μαθητών. Βέβαια, για την αξιολόγηση των μαθητών θα αξιοποιηθεί και η διαμορφωτική αξιολόγηση, μέσω της συμμετοχής των μαθητών στη διδασκαλία και στην υλοποίηση των δραστηριοτήτων στα φύλλα εργασίας. Για την τελική αξιολόγηση θα αξιοποιηθούν δύο φύλλα αξιολόγησης. Τόσο με τη διαμορφωτική όσο και με την τελική αξιολόγηση εκτιμάται ο βαθμός κατανόησης και η επίτευξη των μαθησιακών στόχων που τέθηκαν.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Κώστα Χ. (2016). *Η καλλιέργεια της αμυγδαλιάς*. Υπουργείο Γεωργίας, Αγροτικής Ανάπτυξης και Περιβάλλοντος, Τμήμα Γεωργίας. Τυπογραφείο Κυπριακής Δημοκρατίας, Λευκωσία-Κύπρος
- Νάνος Γ. (2013). *Η αμυγδαλιά και η καλλιέργειά της*. Γεωργία-Κτηνοτροφία, Εκδ. Αγρότυπος, Αθήνα, Τεύχος 10, σελ. 8-19
- Παπαδάκης, Ι., Κανελάκης Δ., Λιονάκης Σ., Σωτηρόπουλος Θ., Θέριος Ι. και Στυλιανίδης Δ. (2008). *Οι ανάγκες σε επικονίαση των πυρηνοκάρπων δένδρων*. Γεωργία-Κτηνοτροφία, Εκδ. Αγρότυπος, Αθήνα, Τεύχος 2, σελ. 24-30
- Στυλιανίδης Δ.Κ. (2004). *Η καλλιέργεια της αμυγδαλιάς*. Γεωργία-Κτηνοτροφία, Εκδ. Αγρότυπος, Αθήνα, Τεύχος 9, σελ. 42-50
- Τζανακάκης Μ.Ε. και Κατσόγιαννος Β.Ι. (2003). *Έντομα καρποφόρων δένδρων και αμπέλου*. Εκδ. Αγρότυπος, Αθήνα

Αναφορές από το διαδίκτυο

- Agrosales (2011). *Καλλιέργεια Αμυγδαλιάς*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαρτίου, 2020, από <http://www.agrosales.gr/tips/generaladvise/sdrftgsrtg>
- Agrosimvoulos (2014). *Καλλιέργεια Αμυγδαλιάς*. Ανακτήθηκε στις 22 Μαρτίου, 2020, από <https://agrosimvoulos.gr/kalliergeia-amygdalias/>
- Gaia επιχειρείν (2015). *Εχθροί Αμυγδαλιάς*. Ανακτήθηκε στις 23 Μαρτίου, 2020, από http://www.gaiapedia.gr/gaiapedia/index.php/Εχθροί_αμυγδαλιάς
<https://www.timetoast.com>
- Η καλλιέργεια της αμυγδαλιάς - <https://www.youtube.com/watch?v=RIXujonxPfM>
- Νάνος Γ. (2013). *Η αμυγδαλιά και η καλλιέργειά της*. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου, 2020, από <https://pomologyinstitute.gr/wp-content/uploads/2018/11/2013-H-αμυγδαλιά-και-η-καλλιέργειά-της.pdf>

Νάνος, Γ. (2018). *Καλλιεργητικές φροντίδες αμυγδαλιάς ανά εποχή*. Ανακτήθηκε στις 21 Μαρτίου, 2020, από https://giorgoskatsadonis.blogspot.com/2018/12/blog-post_18.html

Παράρτημα

1^ο Φύλλο Εργασίας

Μάθημα: Δενδροκομία

Έννοια/ες της ενότητας: Αμυγδαλιά (*Prunus amygdalus*)

Ημέρα και Ημερομηνία:

Αριθμός ομάδας:

α) Ποια είναι τα βασικά όργανα αναπαραγωγής της αμυγδαλιάς με βάση της πληροφορίες που θα διαβάσετε στη σελίδα 15 του κειμένου που θα βρείτε στο link

<https://pomologyinstitute.gr/wp-content/uploads/2018/11/2013-H-αμυγδαλιά-και-η-καλλιέργειά-της.pdf>.

β) Αφού μελετήσετε συνδυαστικά τις πληροφορίες για τις καλλιεργητικές φροντίδες της αμυγδαλιάς για κάθε εποχή του έτους που θα βρείτε στην ιστοσελίδα https://giorgoskatsadonis.blogspot.com/2018/12/blog-post_18.html και τις αντίστοιχες πληροφορίες για την καλλιέργεια της αμυγδαλιάς που θα συλλέξετε από την ιστοσελίδα <https://agrosimvoulos.gr/kalliergeia-amygdalias>, να δημιουργήσετε με την βοήθεια του δικτυακού λογισμικού **timetoast**, μια χρονογραμμή με τις κυριότερες καλλιεργητικές φροντίδες που απαιτούνται κατά την διάρκεια του τριμήνου που επέλεξε η ομάδα σας για την καλλιέργεια της αμυγδαλιάς. Αφού δημιουργήσετε την χρονογραμμή θα την παρουσιάσετε στην τάξη με την βοήθεια του βιντεοπροβολέα.

Καλή επιτυχία.

2^ο Φύλλο Εργασίας

Μάθημα: Δενδροκομία

Έννοια/ες της ενότητας: Αμυγδαλιά (*Prunus amygdalus*)

Ημέρα και Ημερομηνία:

Αριθμός ομάδας:

Αφού μελετήσετε τις πληροφορίες που θα βρείτε στην ιστοσελίδα <http://www.agrosales.gr/tips/generaladvise/sdrtfgsrtg> να δημιουργήσετε έναν εννοιολογικό χάρτη με την βοήθεια του λογισμικού **Cmap tools** όπου θα αποτυπώσετε τα κυριότερα θρεπτικά στοιχεία και ιχνοστοιχεία που πρέπει να λάβει η αμυγδαλιά κατά την λίπανσή της (ποσότητες, μέθοδοι εφαρμογής, χρόνος εφαρμογής κ.λπ.).

Στην αρχή του εννοιολογικού χάρτη να τοποθετήσετε την ποικιλία της αμυγδαλιάς που θεωρείται ως την καταλληλότερη ανάλογα με τον τύπο του εδάφους που έχει αναλάβει η ομάδα σας με βάση της πληροφορίες που συλλέξατε στο παραπάνω link.

Στην συνέχεια να προβάλετε τον εννοιολογικό σας χάρτη στον διαδραστικό πίνακα.

Καλή επιτυχία.

1^ο Φύλλο Αξιολόγησης

Μάθημα: Δενδροκομία

Έννοια/ες της ενότητας: Αμυγδαλιά (*Prunus amygdalus*)

Ημέρα και Ημερομηνία:

Ονοματεπώνυμο μαθητή:

Στις επόμενες παραγράφους να συμπληρώστε τα κενά με την κατάλληλη λέξη που θα βρείτε στο τέλος της εργασίας. Έχετε 10 λεπτά. Καλή επιτυχία.

Η καλλιέργεια της Αμυγδαλιάς.

Η ποικιλία (1)_____ είναι Γαλλικής προέλευσης. Είναι όψιμης άνθησης και καλό είναι να καλλιεργείται σε (2)_____ και ποτιστικά εδάφη. Μια καλή ποικιλία που χρησιμοποιείται για τον (3)_____ της είναι η Ferraduel. Η (4)_____ είναι Αμερικάνικης προέλευσης, (5)_____, οψιμανθής και καλλιεργείται κυρίως στην Βόρεια Ελλάδα. Προτιμά και αυτή τα γόνιμα (6)_____ εδάφη. Αξιόλογη επικονιάστρια ποικιλία είναι η Ρέτσου.

Η (7)_____ της αμυγδαλιάς πρέπει να αρχίζει να εφαρμόζεται από τα τέλη Απριλίου έως τα μέσα του Μαΐου (ανάλογα την περιοχή). Εάν δεν υπάρχουν αρκετές (8)_____ στην περιοχή, θα πρέπει να επαναληφτεί 15-20 ημέρες μετά από την πρώτη. Το δεύτερο (9)_____ βοηθάει σημαντικά στην ανάπτυξη του καρπού και έμμεσα και της (10)_____. Η αμυγδαλιά έχει περισσότερο ανάγκη για νερό τους Μήνες Ιούλιο-Αύγουστο και Σεπτέμβριο. Κατάλληλα συστήματα ποτίσματος είναι η στάγδην άρδευση και η υπόγεια άρδευση.

Το (11)_____ είναι ίσως ο σημαντικότερος εχθρός της αμυγδαλιάς. Έχει μήκος 4-5 mm, τα θηλυκά είναι μεγαλύτερα των αρσενικών, με καστανόμαυρο κεφάλι και θώρακα. Έχει μία γενεά το χρόνο. Η (12)_____ του San Jose έχει 3-4 γενεές το χρόνο ανάλογα με την περιοχή και τη χρονιά. Διαχειμάζει κυρίως ως νύμφη 1ης ηλικίας σε διάπαυση. Ο (13)_____ είναι ενήλικο μήκους με το ρύγχος 3-4mm. Το βασικό χρώμα το σώματος είναι σκοτεινοκάστανο. Τα πόδια και το πρόνωτο είναι υπέρυθρα, ενώ η κεφαλή σχεδόν μαύρη. Η (14)_____ είναι μία από τις σημαντικότερες ασθένειες της αμυγδαλιάς. Εμφανίζεται μετά τον 4^ο ή 5^ο χρόνο φ. Προσβάλλει (15)_____ και βλαστούς τα οποία παραμένουν νεκρά για αρκετούς μήνες και αποτελούν τις εστίες (16)_____ για την επόμενη χρονιά.

Ferrannes, Texas, άνθη, ανθονόμος, άρδευση, βροχοπτώσεις, γόνιμα, επικονιασμό, ευρύτομο, ημίσκληρη, μόλυνσης, μονίλια, πότισμα, ποτιστικά, ψίχας, ψώρα.

2^ο Φύλλο Αξιολόγησης

Μάθημα: Δενδροκομία

Έννοια/ες της ενότητας: Αμυγδαλιά (*Prunus amygdalus*)

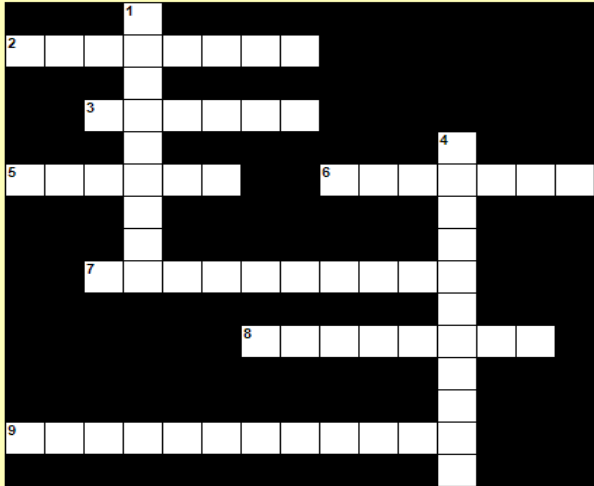
Ημέρα και Ημερομηνία:
Ονοματεπώνυμο μαθητή:

Συμπληρώστε το ακόλουθο σταυρόλεξο. Έχετε 10 λεπτά. Καλή επιτυχία.

ΑΜΥΓΔΑΛΙΑ
Σταυρόλεξο

13:36

Συμπλήρωσε τα κουτάκια των οριζόντιων και κάθετων λέξεων και πάτα το κουμπί "Έλεγχος", για να ελέγξεις την ορθότητα των απαντήσεών σου.
Αν δυσκολεύεσαι πάτα το κουμπί "Βοήθεια", για να προστεθεί ένα βοηθητικό γράμμα.
Κάνοντας κλικ σε έναν αριθμό μπορείτε να δείτε την πρόταση που αντιστοιχεί στην οριζόντια ή κάθετη γραμμή του σταυρόλεξου.



Έλεγχος Απάντησης

Οριζόντια: **Κάθετα:**

- 2. Εχθρός της αμυγδαλιάς
- 3. Βασικό καρποφόρο όργανο της αμυγδαλιάς
- 5. Ποικιλία της αμυγδαλιάς
- 6. Κλιματολογικός παράγοντας που βλάπτει την αμυγδαλιά
- 7. Έδαφος στο οποίο είναι ανθεκτικές οι περισσότερες ποικιλίες αμυγδαλιάς
- 8. Ασθένεια της αμυγδαλιάς
- 9. Προϊόν επεξεργασίας του καρπού της αμυγδαλιάς

- 1. Βασικός μήνας συγκομιδής των αμυγδάλων
- 4. Βασικός μήνας ανθοφορίας της αμυγδαλιάς

- 1) Αμυγδαλέλαιο - Προϊόν επεξεργασίας του καρπού της αμυγδαλιάς.
- 2) Αύγουστος - Βασικός μήνας συγκομιδής των αμυγδάλων.
- 3) Ρέτσου - Ποικιλία της αμυγδαλιάς.
- 4) Ευρύτομο - Εχθρός της αμυγδαλιάς.
- 5) Σκωρίαση - Ασθένεια της αμυγδαλιάς.
- 6) Ασβεστούχο - Έδαφος στο οποίο είναι ανθεκτικές οι περισσότερες ποικιλίες αμυγδαλιάς.
- 7) Φεβρουάριος - Βασικός μήνας ανθοφορίας της αμυγδαλιάς.
- 8) Παγετός - Κλιματολογικός παράγοντας που βλάπτει την αμυγδαλιά.
- 9) Ροζέτα - Βασικό καρποφόρο όργανο της αμυγδαλιάς.

Διδακτικό σενάριο: «Στο πανηγύρι του χωριού»

Αζναουρίδου Φωτεινή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed. , fotiniazna@gmail.com

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο με τίτλο: «Στο Πανηγύρι του Χωριού», είναι ένα σενάριο που προτείνουμε να υλοποιηθεί στο Νηπιαγωγείο. Συνδέεται με τις σχετικές θεωρίες μάθησης, όπως τον εποικοδομητισμό του J.Piaget, την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες και τη συνεργατική μάθηση και είναι ένα σχέδιο μαθήματος διευρυνόμενο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη μεθοδολογία ανάπτυξης. Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε καλές πρακτικές με τη χρήση Τ.Π.Ε. Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Εκπαίδευσης και θα αναπτυχθούν γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου με τη χρήση των Τ.Π.Ε, ενεργοποιώντας τη δημιουργικότητά των παιδιών, τις ικανότητες τους, με απώτερο σκοπό να γνωρίσουν αξίες, στάσεις και πρότυπα συμπεριφοράς, χρησιμοποιώντας την τέχνη, η οποία λειτουργεί ως μια διεργασία μάθησης καλλιεργώντας την ικανότητα στοχασμού των μαθητών, τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, σε συνδυασμό με τις διάφορες δραστηριότητες.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε., Χωριό, Πανηγύρι, Μορφές Τέχνης

Οργάνωση Διδασκαλίας, Μεθοδολογική Προσέγγιση και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται κυρίως στη γνωστική περιοχή «Παιδί -Δημιουργία-έκφραση». Απευθύνεται σε μαθητές της Προσχολικής Ηλικίας. Το θέμα είναι συμβατό με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ.

Για την οργάνωση της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθεί το μοντέλο της ομαδοσυνεργατικής Διδασκαλίας (ΟΣΔ), η οποία προωθεί την κοινωνικοποίηση του ατόμου, τη βιωματική μάθηση και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας. (Καμαρινού,Δ., 2002). Οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις εμπειρίες τους στην ομάδα και μέσα από τη συμμετοχική και συνεργατική διαδικασία μπορούν ταυτόχρονα να λειτουργούν ως χρήστες της γνώσης και της πληροφορίας, αλλά και ως παραγωγοί. Μπορούν να δημοσιοποιούν τις εργασίες τους στο διαδίκτυο για μια αποτελεσματικότερη αναπλαισίωση της σχολικής γνώσης. (Β. Μπαλτά, Μ. Νέζη, Ν. Σεφερλή, 2009). Έτσι λοιπόν η μάθηση δεν είναι απλά απόκτηση πληροφοριών, αλλά μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης, όπως υποστήριζει και ο Vygotsky(Good,T.and Brophy,J.,2000)

Ο χωρισμός, σε ομάδες, των μαθητών στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία γίνεται με βασικό κριτήριο την ανομοιογένεια και τη συμμετοχή ενός τουλάχιστον μαθητή που γνωρίζει να χειρίζεται με σχετική ευχέρεια τον υπολογιστή. Υπάρχουν κάποια

γνωστικά προαπαιτούμενα. Οι μαθητές γνωρίζουν αρκετά πράγματα για τα πανηγύρια του χωριού.

Το σενάριο υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία με την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και τη χρήση εκπαιδευτικών λογισμικών, τα οποία λαμβάνουν υπόψιν τις γνωστικές θεωρίες μάθησης, όπως είναι ο εποικοδομητισμός του J.Piaget, τη θεωρία του Bruner, με την ανακαλυπτική μάθηση, τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη μάθηση, όπως οι θεωρίες του Vygotsky(Mercer,N.,1995)

Για την υλοποίηση του Διδακτικού σεναρίου απαιτούνται περίπου δύο μήνες, και κάθε διδακτική παρέμβαση διαρκεί περίπου τέσσερις ώρες.

Θεωρητική προσέγγιση

Το παρών σενάριο στηρίζεται στη θεωρία του εποικοδομητισμού του Piaget, όπου ο μαθητής ενεργοποιείται δημιουργικά και οικοδομεί τη γνώση μέσω της τέχνης.

Στην προσπάθεια αυτή οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον (εκπαιδευτικό λογισμικό), τον εκπαιδευτικό που έχει ρόλο εμπνευστή και καθοδηγητή, τους συμμαθητές τους, που τυχόν να έχουν και διαφορετικές απόψεις. Οι διαφορετικές απόψεις βοηθάνε τους μαθητές να υιοθετήσουν μια λογική ανωτέρου επιπέδου. (Mercer,N.,1995). Επίσης στηρίζεται και στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία για μάθηση του Vygotsky (Vygotsky, L.1993), σύμφωνα με την οποία ο/η μαθητής/τρια δημιουργεί ένα σύνολο γνώσεων με τη βοήθεια του περιβάλλοντος και όχι μόνο. Οι κοινωνικογνωστικές θεωρίες κινητοποιούν τη διαδικασία ανάπτυξης για τη νέα γνώση, υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές και ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών και γενικότερα την κοινωνική αλληλεπίδραση. Με βάση τις θεωρίες αυτές τα δημιουργήματα της τέχνης είναι μέσο κοινωνικοποίησης. (Δαγδιλέλης, Β.,2010)

Προωθείται η ανακαλυπτική μάθηση σύμφωνα με την οποία εστιάζουμε στην επεξεργασία των πληροφοριών που έχουν τα παιδιά από την οικογενειακή και την κοινωνική τους ζωή για τα πανηγύρια στο χωριό. Δίνουμε στα παιδιά τη δυνατότητα μέσα από στρατηγικές προσέγγισης να εκφράζουν τις απόψεις τους, να διαπραγματεύονται με τους συμμαθητές και το δάσκαλο τους τις ιδέες τους για το θέμα, ώστε να ανακαλύψουν τη νέα γνώση οικοδομώντας πάνω στα δικά τους νοητικά σχήματα. (Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., 2004) Το σενάριο λαμβάνει υπόψιν τις θεωρίες κοινωνικοποίησης που σχετίζονται με την ανάπτυξη των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού (Maccoby, E.E.-Jacklin, C. 1974), τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, του (Mead, G.H. 1962)

Διδακτική Προσέγγιση με Τ.Π.Ε.

Η χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά τα παιδιά να αναπτύξουν γνωστικές, νοητικές δεξιότητες, να ενισχύσουν

την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση τους, τη συνεργατικότητα και όλα αυτά με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης. Πολλές έρευνες έδειξαν τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης όλων των γνωστικών αντικειμένων. (Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I., 2000). Οι ΤΠΕ προσφέρουν δυνατότητες στις διερευνητικές, ενεργητικές, μαθητοκεντρικές και συνεργατικές μορφές μάθησης. (Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. 2000). Ο εκπαιδευτικός, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να επιλύουν προβλήματα, στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, στην αυτονομία των παιδιών, της λεπτής κινητικότητας, στην κοινωνικοποίηση τους, διότι τα παιδιά αρέσκονται να εργάζονται σε ομάδες των 3-5 ατόμων και στην κατάκτηση της σχέσης αίτιο-αποτέλεσμα. Δημιουργούνται κοινότητες μάθησης, με κοινούς στόχους, αναπτύσσονται δεξιότητες συντονισμού, επικοινωνίας, κριτικής σκέψης και αυτά όλα συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητές αναπτύσσουν τα νοητικά τους μοντέλα. Οι εφαρμογές που κάνουν οι μαθητές πάνω στα εκπαιδευτικά λογισμικά αναδεικνύουν και τα αναπτυξιακά βήματα του μαθητή κατά τη διαδικασία της μάθησης. (Fullan, M. 1999)

Η θεματική ενότητα περιλαμβάνει παιδαγωγικές δραστηριότητες αξιοποίησης τεχνολογικών εργαλείων Τ.Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα θα χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, εκπαιδευτικά λογισμικά, το διαδίκτυο ως πηγή άντλησης πληροφοριών και εικόνων, λογισμικά ζωγραφικής, Revelation Natural Art και tuxpaint, ένα λογισμικό ανοιχτού τύπου με απλό χειρισμό και διασκεδαστικά εφέ ήχου, όπου οι μαθητές δημιουργούν ελεύθερα ζωγραφικές συνθέσεις, την εφαρμογή Wordclouds.com, το movie maker και τη ψηφιακή αφήγηση με τη βοήθεια πολυμεσικών εργαλείων

Το προτεινόμενο σενάριο- Διδακτικές παρεμβάσεις

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον Η/Υ. Κάποιοι είναι ήδη εξοικειωμένοι με τον Η/Υ και τη χρήση του. Χωρίζονται σε πέντε ομάδες, γίνεται επίδειξη των λογισμικών και δίνονται οδηγίες χρήσης. Ακολουθεί συζήτηση και δραστηριότητες προκειμένου να πετύχουν και οι στόχοι όλων των γνωστικών αντικειμένων που αναπτύσσονται στο σενάριο αυτό.

Διδακτικές Παρεμβάσεις

1^η Διδακτική Παρέμβαση

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες να:

- Χρησιμοποιούν το διαδίκτυο
- Ευαισθητοποιηθούν σε θέματα τέχνης και πολιτισμού
- Αναπτύξουν ικανότητες επικοινωνίας, δημιουργικής, στοχαστικής και κριτικής σκέψης

Δραστηριότητες

Αναζητούμε στο Διαδίκτυο, με τη βοήθεια της μηχανής αναζήτησης google, πίνακες ζωγραφικής με θέμα: «Το πανηγύρι του χωριού » όπως για παράδειγμα, ένα έργο ζωγραφικής του Θεόφιλου Χατζημιχαήλ .



Με τη βοήθεια του μοντέλου προσέγγισης της τεχνικής του D. Perkins για την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία, προτρέπουμε του/τις μαθητές/τριες να:

- Παρατηρήσουν το έργο τέχνης αυθόρμητα, να εκφράσουν τις πρώτες παρατηρήσεις και τα πρώτα ερωτήματά τους. *(Παρατήρηση)*
- Εκφράσουν πώς αισθάνονται όταν παρατηρούνε το συγκεκριμένο γεγονός στο έργο τέχνης. *(Συναισθήματα)*
- Εκφράσουν ποια ανάγκη είναι συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο γεγονός και συναίσθημα *(Ανάγκες)*
- Εκφράσουν με σαφήνεια και με πολύ συγκεκριμένο τρόπο τι χρειάζονται από τους άλλους και τις άλλες να πράξουν. *(Αιτήματα)*
- Να χωριστούν σε δύο ομάδες και με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να αναζητήσουν στο Διαδίκτυο πληροφορίες για το ζωγράφο και την τεχνοτροπία του και να ανακοινώσει κάθε ομάδα στην ολομέλεια σχετικές πληροφορίες
- Να Ζωγραφίσουν με τη βοήθεια του tuxpaint το πανηγύρι του χωριού τους.

2^η Διδακτική Παρέμβαση:

«Το πανηγύρι του χωριού » στην εφαρμογή Wordle

Στόχοι:

Οι μαθητές/ τριες να:

- Γνωρίσουν την αξία της τέχνης της ζωγραφικής
- Μάθουν να αντιγράφουν λέξεις στον υπολογιστή
- Χρησιμοποιούν την εφαρμογή Wordle
- Να συνειδητοποιήσουν ότι ο γραπτός λόγος είναι αναπαράσταση της γλώσσας και η εικόνα είναι αναπαράσταση του κειμένου.

Δραστηριότητες

-Δείχνουμε στου/στις μαθητές/τριες πώς μπορούμε να μπούμε στην εφαρμογή Wordle και Wordclouds.com για να δημιουργήσουμε «σύννεφα λέξεων», να οπτικοποιήσουμε τις λέξεις, που γράψαμε στο word, να κάνουμε αποθήκευση και τέλος να κάνουμε εκτύπωση και να αναρτήσουμε την εργασία του κάθε παιδιού στο ταμπλώ της τάξης.



3ηΔιδακτική Παρέμβαση:

Στόχοι: Οι μαθητές/ τριες να:

- Εξοικειωθούν με τη διαδικασία κατασκευής, οπτικοποίησης κειμένων και δημοσίευσης τους στον ψηφιακό κόσμο
- Κατασκευάζουν και να αφηγούνται μια ιστορία με τη χρήση πολυμεσικών εργαλείων, όπως βίντεο, εικόνα, ήχο, φωνητική εγγραφή

Δραστηριότητες

- Δείχνουμε στους μαθητές/τριες το έργο τέχνης του Θεόφιλου
- Προτρέπουμε τους/τις μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν με τη βοήθεια του Revelation Natural Art τον πίνακα του Θεόφιλου και να αφηγηθούν μια ιστορία σχετική
- Μαγνητοφωνούμε την ιστορία τους και φωτογραφίζουμε τη ζωγραφιά τους
- Με τη βοήθεια του moniemaker και ενός μουσικού κομματιού παρουσιάζουμε τις εργασίες των παιδιών ψηφιακά
- Προτρέπουμε τα παιδιά να πούνε διάφορες λέξεις μέσα από την ιστορία και στη συνέχεια κατασκευάζουνε και αφηγούνται μια νέα ιστορία την οποία ηχογραφούμε και την ανεβάζουμε στο διαδίκτυο (digital storytelling).

Αξιολόγηση

Οργανώνουμε το συνολικό διδακτικό χρόνο σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και αξιοποιούμε αποτελεσματικά τη διδακτική ώρα για την υλοποίηση των στόχων και του περιεχομένου του Προγράμματος Σπουδών. Παρουσιάζουμε και συζητάμε τις εργασίες των παιδιών, για την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής πράξης αλλά και για την εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών. Εφόσον ολοκληρωθεί το σχέδιο εργασίας

θέτουμε αρχικά ερωτήσεις στον εαυτό μας για την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως για παράδειγμα: Δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων προστριβές μεταξύ των μαθητών; Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού είναι δημιουργική; Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους είναι ενθουσιασμένοι; Οι μαθητές που δεν συμμετέχουν ενεργά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ενασχόληση τους με τον Η/Υ; Πέτυχαν οι στόχοι που τέθηκαν αρχικά και άλλοι που δεν είχαν τεθεί; Οι διδακτικές θεωρίες μάθησης που στηριχθήκαμε προωθούν τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στην ομαδοσυνεργατική - μαθητοκεντρική διδασκαλία και στη συνεργατική μάθηση; Ανέπτυξαν ικανότητες υψηλού επιπέδου, κριτικής σκέψης, ικανότητες αναζήτησης πληροφοριών σε ένα μεγάλο φάσμα δεδομένων; Υπήρξε διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης;

Στη συνέχεια χρησιμοποιούμε κάποια εργαλεία για την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων που εμπλέκονται στο θέμα μας για κάθε γνωστικό αντικείμενο χωριστά. Χρησιμοποιούμε τη μαγνητοφώνηση, τη βιντεοσκόπηση που είναι σημαντική για την ανατροφοδότηση. Η Προστιθέμενη Παιδαγωγική αξία, είναι ότι οι μαθητές έχουν γρήγορη πρόσβαση στην πληροφορία, μέσα από το Διαδίκτυο. Ο/Η Εκπαιδευτικός αποκτά νέο ρόλο και γίνεται ο/η οργανωτής/τρια των μαθησιακών καταστάσεων, ο/η συντονιστής/στρια, ο/η διευκολυντής της μάθησης και αυτός/η που βοηθάει το/η μαθητή/τρια να εμπλακεί ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία, στην αυτοδιόρθωσή του/της, ώστε να γίνει και συνυπεύθυνος/η και συμμετέτοχος/η για τη μάθηση του/της.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) μελέτης περιβάλλοντος. (Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, 5-8-16, 16.52)

Δαγδιλέλης, Β.Επιμόρφωση εκπ/κών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των Τ.Π.Ε στη Διδακτική. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κέντρα στήριξης. Επιμόρφωση Τεύχος Ι^ο, Γενικό μέρος*: Πάτρα: 2010

Δαφέρμου, Χ. & Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006) «Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης», Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), Οδηγός Εκπαιδευτικών για προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο & Ε.Κ.Τ., και Υπουργείο Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011

Καμαρινού, Δ., *Βιωματική μάθηση στο σχολείο*, Ξυλόκαστρο 2002

Good, T. and Brophy, J., *Looking in classrooms*, σελ. 421, New York: Longman, 2000, σελ. 421

- Μπαλτά,Β., Νέζη, Μ., Σεφερλή, Ν., “Συνομιλώντας με τις φιγούρες του θεάτρου σκιών”. Ανακοίνωση στο 1οΕκπαιδευτικό Συνέδριο με θέμα «Ένταξη και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία», ΕΤ.Π.Ε. – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, 2009)
- Ντολιοπούλου, Ε. (1998) *Ο ηλεκτρονικός Υπολογιστής στην προσχολική τάξη*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση 27, 97-115.
- Παιδαγωγικά παιχνίδια: Τεύχος Α: Παιχνίδια γνωριμίας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας
I. <http://repository.edulll.gr/256> , <http://hdl.handle.net/10795/256>
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α., *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική προσέγγιση*. Τόμοι Α& Β Αθήνα: Ράπτη,2004
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington DC: National Academy Press, 2000
- Maccoby, E.E.-Jacklin, C. *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press,1974
- Mead, G.H. (1962) *Mind, Self and Society*. Chicago:University of Chicago Press, 1962
- Mercer,N., *The guided construction of knowledge, Clevedon, UK: Multilingual Matters,1995, σελ. 90, 99*
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., & Leitner, I. *The learning value of computer-based instruction of early reading skills, Journal of Computer Assisted Learning, 16(1)*.
Oliver, R. (1994) *Information Technology Courses in Teacher Education: The need for integration, Journal of Information Technology for Teacher Education, 3(2) 2000, σελ.135-146*.-Vygotsky, L. *Σκέψη και γλώσσα* (μτφρ. Α. Ροδή), Αθήνα: Γνώση 1993
- Fullan, M. *Change Forces: The Sequel*. London: Taylor & Francis, 1999

Διδακτικό σενάριο ιστοεξερεύνησης στο μάθημα της Πληροφορικής: Operating system not found

Γιασιράνης Στέφανος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, Υποψ. Διδάκτορας, giasiranisst@gmail.com

Παπαδοπούλου Ελένη

ΣΕΕ Αγγλικής γλώσσας Νοτίου Αιγαίου, Εκπ/κός Π.Ε.06, elenpapadopoulos@sch.gr

Αλιβίζος Σοφός

Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν.Αιγαίου, lsfos@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Η Ιστοεξερεύνηση (WebQuest) είναι μία μαθησιακή δραστηριότητα προσανατολισμένη στην έρευνα. Εστιάζει στην οριοθέτηση των δραστηριοτήτων των μαθητών και στην αξιοποίηση της πληροφορίας από το Διαδίκτυο με σκοπό το μετασχηματισμό τους σε νέα γνώση. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η τεχνική της ιστοεξερεύνησης, τα δομικά στοιχεία της και η παιδαγωγική της αξία, όπως αναδεικνύεται από την εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σεναρίου ιστοεξερεύνησης, το οποίο υλοποιήθηκε σε μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου στο μάθημα της Πληροφορικής με σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των λογισμικών και το ρόλο του λειτουργικού συστήματος στη λειτουργία του υπολογιστή.

Λέξεις-Κλειδιά: Τ.Π.Ε, Ιστοεξερεύνηση, λειτουργικό σύστημα, λογισμικό

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) χρησιμοποιούνται ευρύτατα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έρευνες επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στην κατανόηση βασικών εννοιών γνωστικών αντικειμένων καθώς και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων μέσα από την οικοδόμηση της νέας γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Crock et al, 2010). Το διαδίκτυο αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή άντλησης πληροφοριών για τους μαθητές. Υπάρχουν, όμως, και σημαντικά προβλήματα που συνδέονται με τη μάθηση μέσω του Διαδικτύου και περιλαμβάνουν δυσκολίες πλοήγησης, τον αποπροσανατολισμό, την υπερφόρτωση πληροφοριών, και την απόσπαση της προσοχής των μαθητών από το στόχο αναζήτησης (Puerta Melguizo et al, 2012).

Η Ιστοεξερεύνηση είναι μια καινοτόμος μέθοδος των Τ.Π.Ε. Αποτελεί μια εναλλακτική και αποτελεσματική διδακτική επιλογή για τους εκπαιδευτικούς καθώς εμπλέκει τους μαθητές σε καλά σχεδιασμένες δραστηριότητες με σαφείς και νοηματοδοτούμενους στόχους για την αναζήτηση πληροφοριών, όπως είναι η επίλυση ενός προβλήματος, η κριτική αξιολόγηση και ανταλλαγή επιχειρημάτων, η διαμόρφωση απόψεων και η οικοδόμηση νέων ερμηνειών (Τζιμογιάννης & Σιόρεντα, 2007).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας μας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής τεχνικής της Ιστοεξερεύνησης, η παιδαγωγική αξία, ο σχεδιασμός και τα δομικά στοιχεία της. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσεται ένα ολοκληρωμένο σενάριο ιστοεξερεύνησης, στα πλαίσια του μαθήματος της Πληροφορικής, που έχει ως σκοπό να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τις διαφορές στα λογισμικά και το ρόλο του λειτουργικού συστήματος στη λειτουργία του υπολογιστή. Στο τρίτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ιστοεξερεύνησης (WebQuest), η οποία βασίζεται στα συμπεράσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των μαθητών και την παρατήρηση των εκπαιδευτικών που την εφάρμοσαν.

Το θεωρητικό πλαίσιο της Ιστοεξερεύνησης

Ο Dodge (1997) ορίζει την Ιστοεξερεύνηση (WebQuest) ως μια δραστηριότητα με ερευνητικό προσανατολισμό στην οποία μερικές ή όλες οι πληροφορίες με τις οποίες αλληλεπιδρά το άτομο προέρχονται από το διαδίκτυο. Διαφοροποιείται δε από άλλες μαθησιακές δραστηριότητες που σχετίζονται με το διαδίκτυο, καθώς δεν περιορίζεται μόνο την εύρεση απαντήσεων σε ερωτήσεις αλλά δημιουργεί τις προϋποθέσεις για δημιουργική και κριτική σκέψη και περιλαμβάνει λύση του προβλήματος, αιτιολόγηση και σύνθεση (Starr, 2007).

Η δομημένη ιστοεξερεύνηση συνάδει με την καταστασιακή διδασκαλία που βασίζεται στις ακόλουθες δύο λειτουργίες: α) στη διαμόρφωση καταστάσεων που διεγείρουν την ευρετική διαδικασία της μάθησης για μεμονωμένους μαθητές, για ομάδες ή για ολόκληρη την τάξη και β) στη συνεπαγόμενη παροχή δυνατότητας για ανακαλυπτική και ερευνητική μάθηση σε αυτές (Σοφός & Kron, 2011).

Η έρευνα των μαθητών επικεντρώνεται περισσότερο στην αξιοποίηση των πληροφοριών παρά στην αναζήτησή τους. Η πλαισίωση της γνώσης με τη λήψη της πληροφορίας, τον μετασχηματισμό της και την παραγωγή νέας γνώσης αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο της καλής ιστοεξερεύνησης (Dodge, 2001).

Μία ιστοεξερεύνηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως βραχυπρόθεσμη (μερικές διδακτικές ώρες) ή ως μακροπρόθεσμη (από μία εβδομάδα έως ένα μήνα) (Dodge, 1995) και μπορεί να αναφέρεται σε διάφορες θεματικές περιοχές έρευνας (Ezell, Kleim, Hines&Hall, 2003)

Για τη σωστή δημιουργία μιας ιστοεξερεύνησης έχουν προσδιοριστεί από τον Dodge (2001) πέντε κανόνες, Αυτοί οι κανόνες είναι οι εξής: α) Εύρεση κατάλληλων ιστοσελίδων, β) Σωστή οργάνωση των εκπαιδευομένων και των πηγών, γ) Πρόκληση των εκπαιδευομένων να σκέπτονται, δ) Χρήση του Μέσου και ε) Υποστήριξη υψηλών προσδοκιών.

Τα βασικά παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των ιστοεξερευνήσεων, συνοψίζονται στα εξής (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2012):

- *Ενεργοποίηση των μαθητών, χάρη στην εφαρμογή της μαθητοκεντρικής μάθησης, με τον εκπαιδευτικό να έχει ρόλο υποστηρικτικό και καθοδηγητικό*
- *Αξιολόγηση και αξιοποίηση πληροφοριών με στόχο την επίλυση των προβλημάτων και όχι την απλή αναζήτηση στον Ιστό*
- *Προαγωγή της κριτικής σκέψης και ανάπτυξη δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου, όπως η ανάλυση, ο μετασχηματισμός, η σύνθεση, η οργάνωση, κ.α.*
- *Οικοδόμηση γνώσεων, μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων*
- *Ενίσχυση της δημιουργικότητας των μαθητών*
- *Προώθηση της συνεργατικής και αλληλεπιδραστικής μάθησης, μέσω της ανταλλαγής απόψεων, ιδεών και επιχειρημάτων*

Η δομή της Ιστοεξερεύνησης

Η δομή και η διάρθρωση μιας ιστοεξερεύνησης είναι, σε μεγάλο βαθμό, καθορισμένη και περιλαμβάνει συγκεκριμένα τμήματα που αντιστοιχούν σε διακριτές μαθησιακές φάσεις. Σύμφωνα με τον Dodge (2001) μια ιστοεξερεύνηση περιλαμβάνει έξι διακριτές φάσεις:

1. **Εισαγωγή (introduction):** Οι μαθητές μούνται στη δραστηριότητα, κατανοούν την κεντρική ιδέα, το αντικείμενο και τους στόχους της και προετοιμάζονται για την υλοποίησή της. Η εισαγωγή θα πρέπει να περιέχει ένα σενάριο με ρόλους γύρω από μια διαδικτυακή αποστολή, να κινητοποιεί τους μαθητές και να διατυπώνει ένα ουσιαστικό ερώτημα/ζήτημα/πρόβλημα που χρήζει λύσης (Σοφός, 2011).
2. **Δραστηριότητα (task):** Περιγράφεται το τελικό προϊόν (παραδοτέο) της δραστηριότητας (φύλλο απάντησης, γραπτή έκθεση, πολυμεσική παρουσίαση ή εφαρμογή).
3. **Διαδικασία (process):** Περιγράφεται η προτεινόμενη μεθοδολογία. Μπορεί να περιλαμβάνει στρατηγικές διαχωρισμού του έργου σε υποέργα, περιγραφή των ρόλων που θα αναλάβει κάθε μαθητής ή ομάδα, βήματα καθώς και αντίστοιχες προσεγγίσεις που θα ακολουθήσουν κατά την εργασία τους κ.λπ.
4. **Πηγές-Μέσα (resources):** Περιγράφονται τα βήματα, τα μέσα και τα εργαλεία που πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την αναζήτηση και οργάνωση των πληροφοριών. Περιλαμβάνεται, επίσης, λίστα με σημαντικούς δικτυακούς τόπους. Μπορεί να περιλαμβάνονται και άλλα μέσα, όπως βιβλία, βίντεο, λογισμικά, συνεργασία με ειδικούς εκτός σχολικής μονάδας.
5. **Αξιολόγηση (evaluation):** Αναλύεται ο τρόπος και τα μέσα αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος (γραφτό τεστ, έκθεση, παρουσίαση κ.λπ.). Περιγράφεται με σαφήνεια και λεπτομέρεια η αξιολόγηση της συνεισφοράς κάθε μέλους της ομάδας. Αυτό επιτυγχάνεται με συγκεκριμένες κλίμακες αξιολόγησης (ρουμπρίκες) που περιλαμβάνουν ειδικά κριτήρια και δείκτες επιτυχίας.

6. **Συμπέρασμα (conclusion):** Συνοψίζεται η δραστηριότητα και η εργασία των μαθητών. Γίνεται ανασκόπηση των μαθησιακών στόχων και του τι θα πρέπει να έχουν επιτύχει οι μαθητές. Μπορεί να γίνει παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ιστοεξερεύνησης σε επίπεδο τάξης ή σχολείου με διάφορους τρόπους, όπως παρουσιάσεις, αφίσες, ημερίδες, δημιουργία πολυμεσικού έργου, δικτυακού τόπου ή ιστολογίου κ.λπ., ανάλογα με τη βαθμίδα και το υπόβαθρο των μαθητών.

Η Σελίδα του καθηγητή (teacher page) περιέχει πρόσθετες πηγές, πληροφορίες και εκπαιδευτικό υλικό, καθώς και οδηγίες διδακτικής υποστήριξης και καθοδήγησης των μαθητών.

Η ιστοεξερεύνηση: «Operating system not found»

Η ιστοεξερεύνηση υλοποιήθηκε στο μάθημα της πληροφορικής της Α Γυμνασίου, στο κεφάλαιο 5 «Γνωριμία με το λογισμικό του υπολογιστή» σε τρία (3) δίωρα. Η συγκεκριμένη ενότητα επιλέχθηκε λόγω των δυσκολιών των μαθητών να κατανοήσουν τις διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των λογισμικών, αλλά ακόμα περισσότερο, να αντιληφθούν την ύπαρξη και το ρόλο του λειτουργικού συστήματος στη λειτουργία του υπολογιστή.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα οι μαθητές ενημερώθηκαν για την «αποστολή» τους και χωρίστηκαν σε ομάδες των 3 ατόμων, μεικτών δυνατοτήτων, ούτως ώστε να μπορούν να αλληλοβοηθούνται. Επίσης, ανέλαβε ο καθένας ένα διαφορετικό ρόλο. Αυτόν του συντονιστή, του γραμματέα και του χειριστή του υπολογιστή. Τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες οι μαθητές εργάστηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου, ενώ την τελευταία, παρουσίασαν τα αποτελέσματα της εργασίας τους.

Η ιστοεξερεύνηση δημιουργήθηκε και φιλοξενήθηκε στην πλατφόρμα OpenWebQuest (<http://epri.korinthos.uop.gr/openwebquest/view/index.php?wq=3529>).

Διδακτική, Μεθοδολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση.

Ακολουθήθηκαν η ομαδοσυνεργατική και η διερευνητική μέθοδος μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των αρχών του Εποικοδομητισμού, όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη δόμηση-κατασκευή των δικών τους γνώσεων, τροποποιώντας προγενέστερες γνώσεις μέσα από την ανάλυση και τη σύνθεση (Piaget, 1964). Ο κύριος στόχος της ιστοεξερεύνησης ήταν οι μαθητές, να εργαστούν σε ομάδες, να συλλέξουν πληροφορίες από επιλεγμένες πηγές του διαδικτύου, να τις αξιολογήσουν, να τις αναλύσουν και να τις συνθέσουν, επιλύοντας στο τέλος το αρχικό πρόβλημα. Επιδιώχθηκε ακόμα, η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των μαθητών σε επίπεδο ομάδας, ούτως ώστε, αφενός το τελικό αποτέλεσμα να μην οφείλεται στην εργασία ενός μόνο μέλους της και αφετέρου να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.

Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού υπήρξε καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, διαμεσολαβητικός με συμβουλευτικό χαρακτήρα. Παρείχε διευκρινίσεις, τεχνική ή γνωστική βοήθεια και παρακολούθησε την πορεία του κάθε μαθητή. Τους παρείχε

ανατροφοδότηση βοηθώντας τους να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μέσα από την τεχνική της ανακαλυπτικής διαδικασίας της μάθησης και στην περίπτωση λανθασμένων συμπερασμάτων, τους βοηθούσε με κατάλληλες ερωτήσεις, να διορθώσουν τα λάθη τους. Η υποστήριξη των μαθητών έγινε τόσο εξατομικευμένα κατά τη διάρκεια της εργασίας τους, όσο και στην ολομέλεια όταν κλήθηκαν να παρουσιάσουν τα αποτελέσματά της.

Το Διδακτικό Σενάριο

Το διδακτικό σενάριο ξεκινά με ένα «φανταστικό» τηλεφώνημα στο σχολείο από τη φιλοζωική της περιοχής, με το οποίο ζητούσε βοήθεια σε κάποιο πρόβλημα που αντιμετώπιζε με τον υπολογιστή που πρόσφατα αγόρασε. Τι ακριβώς είχε συμβεί και πως θα μπορούσαν οι μαθητές να βοηθήσουν, το πληροφορούνται διαβάζοντας την **Εισαγωγή**, και ταυτόχρονα, προβληματίζονται για τι θα μπορούσε να είχε συμβεί και δεσμεύονται να βοηθήσουν (...Όταν όμως δοκίμασε να χρησιμοποιήσει για πρώτη φορά τον υπολογιστή, βρέθηκε μπροστά σε ένα απρόσμενο γεγονός. Ο καινούργιος υπολογιστής που με τόσο κόπο αγοράσαμε, δε λειτουργούσε. Για την ακρίβεια λειτουργούσε, αλλά όσες φορές και αν δοκίμασε να τον χρησιμοποιήσει, ο υπολογιστής σταματούσε σε κάποιο σημείο εμφανίζοντας μια μαύρη οθόνη με το μήνυμα "Operating system not found". Πρώτη φορά έβλεπε ένα τέτοιο μήνυμα και δεν μπορούσε να καταλάβει ποιο ήταν το πρόβλημα. Γεμάτη αγωνία επικοινωνήσε με το σχολείο και ζήτησε να τη βοηθήσουμε για να μπορέσει επιτέλους να χρησιμοποιήσει τον καινούργιο της υπολογιστή. Ως αντάλλαγμα θα έδινε ένα αναμνηστικό δώρο για να μας ευχαριστήσει. Ο καθηγητής της πληροφορικής μόλις το έμαθε σκέφτηκε να αναθέσει σε σας αυτή τη δύσκολη αποστολή! Θα μπορέσετε να βοηθήσετε για άλλη μια φορά;).

Στην **Δραστηριότητα** περιγράφεται τι ακριβώς θα πρέπει να διερευνήσουν και με ποιο τρόπο τελικά θα συμβάλουν στην επίλυση του προβλήματος (Σκοπός της εργασίας σας είναι να μάθετε ποιο είναι το πρόβλημα του ολοκαίνουργιου υπολογιστή, να προτείνετε τρόπους ώστε να ξεπεραστεί, να ελέγξετε αν μετά ο υπολογιστής θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σκοπό για τον οποίο αγοράστηκε και τέλος να ενημερώσετε την πρόεδρο της φιλοζωικής για το πρόβλημα, βοηθώντας την να μάθει περισσότερα πράγματα για τους υπολογιστές. Για να την διευκολύνετε, θα της φτιάξετε μια παρουσίαση και ένα σταυρόλεξο με το οποίο θα ελέγξει τις γνώσεις της.).

Επίσης, περιγράφονται οι μαθησιακοί στόχοι (Αφού ολοκληρώσετε την εργασία θα μπορείτε: 1. να διακρίνετε το υλικό και το λογισμικό μέρος ενός υπολογιστικού συστήματος, 2. να περιγράφετε το ρόλο του λογισμικού σε ένα υπολογιστικό σύστημα, 3. να περιγράφετε τι είναι το πρόγραμμα και τι κάνει όταν το ενεργοποιούμε, 4. να κατονομάζετε τις κατηγορίες του λογισμικού, 5. να αναφέρετε τις διαφορές των κατηγοριών λογισμικού, 6. να κατονομάζετε μερικά γνωστά προγράμματα λογισμικού εφαρμογών και να αναφέρετε τη χρήση τους, 7. να περιγράφετε τι είναι και το ρόλο του λειτουργικού συστήματος, 8. να αναγνωρίζετε τη χρησιμότητα του Λειτουργικού Συστήματος για τη λειτουργία του υπολογιστή, 9. να κατονομάζετε μερικά γνωστά ΛΣ).

Στην **Δραστηριότητα** περιγράφεται βήμα-βήμα ο τρόπος εργασίας των μαθητών. Τους δίνονται οι σύνδεσμοι (links) των πηγών πληροφοριών που θα επισκεφτούν για να συλλέξουν πληροφορίες, ώστε να απαντήσουν σε συγκεκριμένα ερωτήματα που σχετίζονται με τους μαθησιακούς στόχους που έχουν τεθεί και επίσης, τι θα πρέπει να ετοιμάσουν ως παραδοτέο της εργασίας τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές αφού μεταφράσουν το μήνυμα που εμφανίζει ο υπολογιστής, θα πρέπει να απαντήσουν σε συνολικά οκτώ (8) ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν βασικές έννοιες (*Λογισμικό, Λογισμικό εφαρμογών, Λογισμικό συστήματος, Λειτουργικό σύστημα*) και το ρόλο τους στη λειτουργία του υπολογιστή. Προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα, ζητείται από τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις γνώσεις αυτές, ώστε να δοθεί η κατάλληλη λύση στο αρχικό πρόβλημα, κάτι που απαιτεί κριτική σκέψη και αναλυτική και συνθετική ικανότητα (*α. Ποιο είναι το πρόβλημα του υπολογιστή; β. Τι πρέπει να προστεθεί στον υπολογιστή; Υλικό ή λογισμικό και ποιας κατηγορίας για να μπορέσει να λειτουργήσει; γ. Θα μπορέσει μετά ο υπολογιστής να χρησιμοποιηθεί για τον σκοπό για τον οποίο αγοράστηκε (εξ αποστάσεως φροντίδα ζώων και υιοθέτησή τους) ή θα χρειαστεί να προστεθεί και κάτι άλλο και τι ακριβώς; (λογισμικό εφαρμογών)*). Τελικά, οι ομάδες θα πρέπει να δημιουργήσουν μία παρουσίαση, η καλύτερη από τις οποίες θα αποσταλεί στην πρόεδρο της φιλοζωικής για να ενημερωθεί για το πρόβλημα και τη λύση του, μαζί με ένα σταυρόλεξο με το οποίο θα ελέγξει τις γνώσεις της.

Η **Αξιολόγηση** έγινε με τρεις τρόπους. Αρχικά οι μαθητές αξιολόγησαν με τη χρήση **ρουμπρίκας** την οργάνωσή της ομάδας τους, την παρουσίασή τους, το τελικό προϊόν και τη συμμετοχή τους. Η τελική βαθμολογία ήταν ο μέσος όρος όλων αυτών. Μ' αυτόν τον τρόπο, παροτρύνθηκαν να αναστοχαστούν σχετικά με την προσωπική τους εργασία και δράση με στόχο την αυτορρύθμιση και τη διόρθωση των λαθών τους σε μια ανάλογη προσπάθεια. Έπειτα, **ετεροαξιολόγησαν** τις άλλες ομάδες κατά την παρουσίαση των εργασιών τους στην ολομέλεια της τάξης, θέτοντας ερωτήματα στους συμμαθητές τους και επισημαίνοντας τα λάθη, αλλά και τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία της παρουσιάσής τους. Στο τέλος, οι ομάδες αντάλλαξαν σταυρόλεξα, και **αυτοαξιολογήθηκαν** επιλύοντάς τα.

Στα **Συμπεράσματα**, πραγματοποιήθηκε σύνοψη της εργασίας των μαθητών, του προβλήματος και της λύσης που δόθηκε, καθώς και η ανασκόπηση των μαθησιακών στόχων που πρέπει να έχουν επιτύχει.

Αξιολόγηση της ιστοεξερεύνησης –Συμπεράσματα

Αξιολογώντας τη διαδικασία, σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που καταγράψαμε και τις αξιολογήσεις των μαθητών, καταλήξαμε στα εξής συμπεράσματα:

1. Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ζήλο στο να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Μάλιστα, πολλοί μαθητές είχαν πιστέψει ότι επρόκειτο για αληθινό γεγονός και όχι ένα φανταστικό σενάριο.
2. Τα μέλη των ομάδων συνεργάστηκαν μεταξύ τους, βοηθώντας στον εντοπισμό των κατάλληλων πληροφοριών, στην περιληπτική διατύπωσή τους, στην ανταλλαγή

ιδεών, στον εντοπισμό και στην επίλυση του αρχικού προβλήματος. Ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που οι ομάδες αντιμετώπιζαν δυσκολίες, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού τις ξεπερνούσαν και συνέχιζαν την εργασία τους

3. Ανάμεσα σε κάποιες ομάδες υπήρξε ανταγωνισμός για το ποιας ομάδας η παρουσίαση θα αποστέλλόταν τελικά στην πρόεδρο της φιλοζωικής, κάτι το οποίο τους έδινε ακόμα μεγαλύτερο κίνητρο να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν την εργασία τους, ετοιμάζοντας μια καλή παρουσίαση
4. Η χρονική διάρκεια των τριών δώρων ήταν αρκετή για όλες τις ομάδες. Σε αυτό συνέβαλε σημαντικά η δημιουργία χρονοδιαγράμματος το οποίο καθόριζε τις ώρες που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές για την έρευνα, τη δημιουργία της παρουσίασης και του σταυρόλεξου και την παρουσίαση τους. Κάποιες ομάδες, μάλιστα, επέλεξαν να εργαστούν και στο σπίτι τους κάποιες φορές, για να μπορούν να βρίσκονται εντός χρονοδιαγράμματος.
5. Κάποιες ομάδες με περισσότερες ψηφιακές δεξιότητες, δημιουργούσαν την παρουσίαση τους παράλληλα με τον εντοπισμό των πληροφοριών, ενώ άλλες, στο τέλος, αφού πρώτα τις εντόπιζαν.
6. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στο να μάθουν οι μαθητές να συντάσσουν δικά τους κείμενα, συνοψίζοντας και συνθέτοντας πληροφορίες από αυτά που διάβαζαν και όχι να τα γράφουν αυτούσια ή να τα κάνουν αντιγραφή-επικόλληση στην παρουσίασή τους
7. Δυσκολία παρουσιάστηκε στις περιπτώσεις που απουσίαζε κάποιο μέλος της ομάδας, ιδιαίτερα, όταν απουσίαζε ο γραμματέας και οι μαθητές δεν είχαν τις σημειώσεις που θα τους επέτρεπαν να συνεχίσουν από το σημείο που είχαν σταματήσει στο προηγούμενο μάθημα
8. Δυσκολία, επίσης, παρατηρήθηκε στην ικανότητα σύνθεσης πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, αλλά και η άμεση συνειδητοποίηση της χρησιμότητας των πληροφοριών που εντόπιζαν στην επίλυση του αρχικού προβλήματος. Χρειάστηκε ο διδάσκων, να τους καθοδηγήσει με ερωτοαποκρίσεις, για να καταφέρουν να συνδέσουν τις πληροφορίες που εντόπιζαν με το πρόβλημα και την επιθυμητή λύση
9. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και στη διαδικασία της ετεροαξιολόγησης. Μάλιστα, πολλές φορές έκριναν αυστηρά, αλλά αντικειμενικά, τις παρουσιάσεις των συμμαθητών τους
10. Κατά τον αναστοχασμό των ομάδων, έκριναν, επίσης, αντικειμενικά την ομάδα τους και επισήμαιναν τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία τους

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και εργάστηκαν, όχι για να εξασφαλίσουν κάποιο μεγάλο βαθμό, αλλά για να συμβάλλουν στην επίλυση του προβλήματος που αντιμετώπιζε η φιλοζωική της περιοχής τους, βοηθώντας μ' αυτόν τον τρόπο τα αδέσποτα ζώα που φρόντιζε. Όλοι οι μαθητές απόλαυσαν ένα διαφορετικό μάθημα, ξεχνώντας ότι βρίσκονται σε μια κλασικού τύπου τάξη, αισθανόμενοι ότι αυτό που κάνουν είναι χρήσιμο και για άλλους, συνειδητοποιώντας την αξία και την άμεση αξιοποίηση των γνώσεων που αποκτούσαν. Τέλος, όλοι οι μαθητές δήλωσαν ότι είναι έτοιμοι για την επόμενη τους αποστολή!

Συνοψίζοντας, η Ιστοεξερεύνηση μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός πλαισίου

στο οποίο είναι δυνατόν να υποστηριχθεί η διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση και η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

- Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomas, C & Underwood, J. (2010). The Impact of Technology: Value-Added Classroom Practice. BECTA
- Dodge, B. (2001). Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and Leading with Technology*, 28(8), 6–9.
- Dodge, B. (1997). Some thoughts about WebQuests. The Webquest page
- Dodge, B. (1995). Webquests: A technique for Internet-based learning. *Distance Educator*, 1(2), 10-13.
- Ezell, D., Kleim, C., Hines, R. & Hall, S., (2003). Using WebQuest with students with disabilities, Center on Disabilities. Paper presented at Technology and Persons with Disabilities Conference.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children development and learning. *Journal of research in science teaching*. Vol. 2. No 3. Pp. 176- 186.
- Puerta Melguizo M. C., Vidya U. & van Oostendorp H. (2012). Seeking information online: the influence of menu type, navigation path complexity and spatial ability on info gathering tasks. *Behaviour & Information Technology*, 31(1), 59-70
- Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική διδασκαλία με τη χρήση Μέσων: από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α. (2011). Webquest στην εκπαίδευση. Ηλεκτρονικές Σημειώσεις για Φοιτητές, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Starr. L. Meet Bernie Dodge; The Frank Lloyd Wright of learning environments. Ανακτήθηκε στις 8/6/2010 από https://www.educationworld.com/a_issues/chat/chat015.shtml
- Τζιμογιάννης, Α., & Σιόρεντα, Α. (2007). Το Διαδίκτυο ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης* (σ. 355-374). Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.
- Τσιωτάκης, Π. & Τζιμογιάννης, Α. (2012). OpenWebQuest: Πλατφόρμα ανάπτυξης και φιλοξενίας ιστοεξερευνήσεων. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου «Πληροφορική και Νέο Σχολείο»*, Πάτρα 30/3 - 1/4/ 2012.

Κυκλοφορώ με ασφάλεια

Κρόκου Αναστασία- Ειρήνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, n.krokou@gmail.com

Τίτλος του εκπαιδευτικού σεναρίου: «Κυκλοφορώ με ασφάλεια»

Τάξη που απευθύνεται: Β' τάξη Δημοτικού

Εκτιμώμενη διάρκεια: 4 διδακτικές ώρες

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Οι δραστηριότητες, που πλαισιώνουν και αναπτύσσονται στη διάρκεια υλοποίησης του σχεδίου εργασίας, έχουν λάβει υπόψη το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Α.Π. και ΔΕΠΠΣ) και σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις εμπειρίες, τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο των μαθητών που βρίσκονται στη συγκεκριμένη τάξη. Στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος οι μαθητές θα ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν την οδική ασφάλεια με στόχο να γίνουν οι ίδιοι ενεργοί πολίτες με θετικές στάσεις και συμπεριφορές προς τους γονείς τους και τον κόσμο των ενηλίκων γενικότερα. Το θέμα έχει επιλεγεί από το Βιβλίο μαθητή της Μελέτης Περιβάλλοντος της Β' Δημοτικού, Ενότητα 13 «Μεταφορές», υποενότητα 13.4 «Κυκλοφορώ με ασφάλεια» σελ.116-117).

Στόχοι:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να γνωρίσουν τη σημασία των λέξεων πεζός, οδηγός, επιβάτης) καθώς και μπορούν να διακρίνουν τον ρόλο τους.
- Να γνωρίσουν οι μαθητές τα είδη σήμανσης και τις κατηγορίες πινακίδων και να μάθουν να κυκλοφορούν σωστά, διακρίνοντας ρόλους (οδηγός, πεζός, επιβάτης κλπ.)
- Να μπορούν να κυκλοφορούν με ασφάλεια οδηγώντας το ποδήλατό τους.
- Να μάθουν τα απαραίτητα αξεσουάρ που πρέπει να έχουν ως ποδηλάτες.
- Να εξετάσουν και να ερμηνεύσουν- ανάλογα με το σχήμα, το χρώμα και το σκίτσο- γνωστές τους πινακίδες από τον Κώδικα Οδικής Κυκλοφορίας (Κ.Ο.Κ.), με στόχο την ενημέρωσή τους σε συγκεκριμένους κανόνες του ΚΟΚ, ο οποίος έχει παγκόσμιο χαρακτήρα.
- Τη μύηση των παιδιών για τρόπους αναζήτησης πληροφοριών ή ενημέρωσης σε θέματα οδικής ασφάλειας από διαφορετικές πηγές όπως, το διαδίκτυο, τα ΜΜΕ κ.ά.
- Την άσκηση των παιδιών να επιλέγουν ασφαλείς και κατάλληλους χώρους (π.χ. διαβάσεις πεζών, πεζοδρόμια) για την πεζή μετακίνησή τους από το ένα μέρος στο άλλο, για το παιχνίδι ή για βόλτα με το ποδήλατό τους.

- Να ενθαρρυνθούν να μιλήσουν και στην οικογένειά τους για τις γνώσεις που κατέκτησαν και να οδηγηθούν όλοι μαζί στην αλλαγή με κοινωνική υπευθυνότητα. Μέσα από το θέμα, οι μαθητές μπορούν να ευαισθητοποιηθούν περισσότερο σε θέματα που αφορούν την οδική ασφάλεια και να γίνουν οι ίδιοι ενεργοί πολίτες με θετικές στάσεις και συμπεριφορές προς τους γονείς τους και τον κόσμο των ενηλίκων γενικότερα.
- Οι μαθητές να εμπεδώσουν την σημασία των χρωμάτων στους φωτεινούς σηματοδότες.
- Να εμπεδώσουν τον τρόπο που μπορούν να ερμηνεύσουν μια πινακίδα, παρατηρώντας το σχήμα της, το χρώμα της και το σκίτσο της.
- Να διδαχθούν, να εμπεδώσουν κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής και ασφαλής συμπεριφοράς ως πεζοί, ως επιβάτες και ως οδηγοί.
- Να ελεγχθεί ότι γνωρίζουν τα απαραίτητα αξεσουάρ που πρέπει να έχουν ως ποδηλάτες.
- Να έχουν κατανοήσει λεξιλόγιο που αφορά την κυκλοφοριακή αγωγή.

Ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών

- Παρέχονται ευκαιρίες στα παιδιά:
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του υπολογιστή.
- Να έρθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εκπαιδευτικό μέσο διδασκαλίας και ως εργαλείο ανακάλυψης της γνώσης.
- Να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ ως εναλλακτικό τρόπο έκφρασης.
- Να προσεγγίσουν τις ΤΠΕ ως εργαλεία και πηγές μάθησης.
- Να αξιοποιούν λογισμικά περιβάλλοντα προκειμένου να αντλούν στοιχεία και αποτελέσματα, ώστε να πετύχουν προτεινόμενους μαθησιακούς στόχους.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης μηχανών αναζήτησης και να αξιοποιήσουν το διαδίκτυο.

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Οι μαθητές με τη χρήση των φύλλων εργασίας και στα πλαίσια της διερευνητικής-ανακαλυπτικής προσέγγισης της μάθησης, επιδιώκεται να γίνουν ικανοί να εφαρμόσουν με τη χρήση των ΤΠΕ αποκτημένες γνώσεις για την επίτευξη των γνωστικών στόχων που αναφέρθηκαν.

Επιδιώκεται και αναμένεται οι μαθητές:

- Να περάσουν από την παθητική συμμετοχή στην ενεργητική συμμετοχή της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας.
- Να εξασκηθούν στην έρευνα και παρατήρηση.

- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία και αλληλεπίδραση: να κάνουν υποθέσεις, να πάρουν πρωτοβουλίες, να επιχειρηματολογήσουν), να καταλήξουν σε συμπεράσματα από κοινού αναπτύσσοντας υπεύθυνη στάση και συμπεριφορά.
- Να μάθουν ενεργώντας και διερευνώντας μέσω αναζήτησης στο διαδίκτυο και σε λογισμικά.
- Να οικοδομήσουν τη γνώση με τρόπο διερευνητικό.
- Να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους σκέψη και ικανότητα.

Οργάνωση της Τάξης

Οι μαθητές θα δουλέψουν ατομικά στον ηλεκτρονικό υπολογιστή τους μέσα από ασύγχρονη διδασκαλία. Λόγω της υλοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πραγματοποιείται η μέθοδος της ασύγχρονης διδασκαλίας. Είναι η διδασκαλία κατά την οποία ο δάσκαλος συνεργάζεται με τον κάθε μαθητή του σε διαφορετικό χρόνο από τη διαδικασία παράδοσης του υλικού από τον εκπαιδευτικό. Ο μαθητής έχει πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό και χρονοδιάγραμμα μελέτης αυτού μέσω μιας πλατφόρμας του διαδικτύου που παρέχει το Υπουργείο Παιδείας (eclass). Κάνοντας μία ομάδα με τους γονείς στο messenger υπάρχει επικοινωνία μαζί τους, ενημερώνονται για την ώρα που καταχωρείται το μάθημα στην πλατφόρμα eclass, λύνονται απορίες και υπάρχει μια διαρκής επαφή. Τις απαντήσεις τους οι μαθητές τις στέλνουν είτε μέσω messenger είτε μέσω email.

Περιγραφή δραστηριοτήτων σεναρίου

1^η διδακτική ώρα- ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία

Δραστηριότητα 1: Βρίσκουν τις σημασίες τους των λέξεων πεζός, οδηγός και επιβάτης στο ψηφιακό εικονογραφημένο λεξικό (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-B105/663/4866,19729/>).

Δραστηριότητα 2: Ύστερα μέσα από δύο εικόνες ζητάω από τους μαθητές να εντοπίσουν έναν πεζό, έναν οδηγό και έναν επιβάτη.

2^η διδακτική ώρα- διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 1: Βλέπουν ένα βίντεο για τους φωτεινούς σηματοδότες και απαντούν σε ερωτήσεις.

<https://edpuzzle.com/media/5eac507768316b3f2589be6b>

Δραστηριότητα 2: Παρακολουθούν ένα βίντεο για την συμπεριφορά τους ως πεζοί, απαντούν σε ερωτήσεις και ακούνε και εμένα μέσα σε αυτό.

<https://edpuzzle.com/media/5eac5133be528b3f051d94f3>

Δραστηριότητα 3: Στο τρίτο βίντεο εξηγείται η συμπεριφορά μας ως ποδηλάτες. Στο τέλος του υπάρχουν ερωτήσεις και οι μαθητές κάνουν το ίδιο.

<https://edpuzzle.com/media/5eac5f5288b8f73ef813e0d6>

Δραστηριότητα 4: Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο στο οποίο παρεμβάλλεται η δική μου φωνή και τους τονίζει τη σωστή συμπεριφορά ως επιβάτες.

<https://edpuzzle.com/media/5eac6312ac87d73f0de20202>

Δραστηριότητα 5: Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές μαθαίνουν τη σημασία των πινακίδων που συναντάμε στο δρόμο και μαθαίνουν να τις ερμηνεύουν.

<https://edpuzzle.com/media/5eac729370e6d63f05faff80>

3^η διδακτική ώρα- εμπέδωσης του γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 1: Οι μαθητές μεταβαίνουν στο βιβλίο, είτε στο πραγματικό βιβλίο είτε στο ψηφιακό (<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL110/288/2056,7114/>).

Οδηγούνται στην ενότητα που επεξεργαζόμαστε και προτείνεται να γίνει η πρώτη άσκηση του μαθήματος, στην οποία βάζουν το συμφωνώ ή το διαφωνώ σε προτάσεις.

Δραστηριότητα 2: Στην συνέχεια χρησιμοποιώντας την ψηφιακή μορφή, για όποιον δεν έχει το βιβλίο μαζί του, προτείνεται η δεύτερη άσκηση, όπου πρέπει να συμπληρώσουν την ερμηνεία των πινακίδων κυκλοφοριακής αγωγής. Οι μαθητές που θα χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή μορφή του βιβλίου θα γράψουν την απάντησή τους στο τετράδιο.

Δραστηριότητα 3: Δίνεται στους μαθητές η διεύθυνση, στην οποία χρησιμοποιώντας το λογισμικό learningapps, λύνουν ένα κρυπτόλεξο. (<https://learningapps.org/display?v=p62us5dkj20>)

Δραστηριότητα 4: Χρησιμοποιώντας το ίδιο λογισμικό οι μαθητές καλούνται να βρουν τη λύση ενός σταυρόλεξου (<https://learningapps.org/display?v=pybyh2aav20>).

Δραστηριότητα 5: Χρησιμοποιώντας πάλι την συγκεκριμένη πλατφόρμα, δημιουργήθηκε μια ακόμη διαδραστική άσκηση αντιστοίχισης (<https://learningapps.org/display?v=pnfdw8ojk20>).

4^η διδακτική ώρα- αξιολόγησης του γνωστικού αντικειμένου

Δραστηριότητα 1: Στην πρώτη άσκηση αξιολόγησης δίνεται στους μαθητές μία άσκηση συμπλήρωσης κενών (<https://learningapps.org/display?v=p0zbmqktv20>).

Δραστηριότητα 2: Στην δεύτερη δραστηριότητα αξιολόγησης οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής σε μια φόρμα google (https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfWxtBSbEcpv4KpMPGxP-FT8hJI3e8t7CPq4_5QpfYfVr5sTA/viewform) .

Δραστηριότητα 3: Στην τρίτη δραστηριότητα αξιολόγησης οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν ένα φωτεινό σηματοδότη που μου δείχνει ότι πρέπει να σταματήσω, είτε χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα ζωγραφικής του υπολογιστή τους είτε χρησιμοποιώντας ένα online πρόγραμμα ζωγραφικής που τους δίνω (<https://mezz.com/el/online/>).

Φύλλο εργασίας γνωστικής προετοιμασίας

Ας ξεκινήσουμε... με τις πρώτες προτάσεις του βιβλίου... του μαθήματος

«**Κυκλοφορώ με ασφάλεια**».

«Οι άνθρωποι, καθημερινά, κινούνται στους δρόμους. Άλλοι είναι πεζοί, άλλοι επιβάτες και άλλοι οδηγοί».



Ποιος είναι ο **πεζός**; Ποιος είναι ο **επιβάτης**; Ποιος είναι ο **οδηγός**;



Βρες τη σημασία των λέξεων από το εικονογραφημένο λεξικό πατώντας στην εικόνα δεξιά. Επέλεξε το αρχικό γράμμα της κάθε λέξης από τις επιλογές πάνω δεξιά.

Άνοιξε το κίτρινο τετράδιό σου και γράψε τις τρεις λέξεις με τις σημασίες τους.

Δες τις παρακάτω εικόνες και άνοιξε το κίτρινο τετράδιό σου. Γράψε μου ποιος από τις εικόνες είναι πεζός, ποιος είναι επιβάτης και ποιος είναι οδηγός.



Φύλλο εργασίας διδασκαλίας

«Κυκλοφορώ με ασφάλεια»

Η κυκλοφορία στους δρόμους, όπως και οι περισσότερες δραστηριότητες των ανθρώπων, έχει κάποιους συγκεκριμένους κανόνες που πρέπει να **τηρούνται**, για να είμαστε **ασφαλείς**, τόσο εμείς όσο και οι άλλοι που κυκλοφορούν στο δρόμο, είτε πεζοί είτε με ποδήλατο είτε με αυτοκίνητο.

Θα ακολουθήσουν κάποια βίντεο με κάποια παραδείγματα αυτών των κανόνων για να καταλάβουμε.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Παρακολούθησε **όλο** το βίντεο κάθε φορά, αφού διαβάσεις τις οδηγίες από κάτω. Στις ερωτήσεις που σου δίνω **απάντησε** σωστά και γράψε μόνο την απάντησή σου στο κίτρινο τετράδιο. **Άκουσε** αυτό που σου λέω και **διάβασε** τις πληροφορίες που σου δίνω.



Φωτεινοί σηματοδότες:

<https://edpuzzle.com/media/5eac507768316b3f2589be6b>

Όταν γράφεις την απάντηση στην ερώτηση που σου δίνω, πάτησε το μπλε πινακάκι που γράφει submit. Δες αν απάντησες σωστά και μετά πάτησε continue για να συνεχίσεις.



Όταν είμαι πεζός:

<https://edpuzzle.com/media/5eac5133be528b3f051d94f3>

Διάβασε την πληροφορία που σου δίνω και πάτησε continue. Στην συνέχεια άκουσε με.... είχε πολλή πλάκα όταν το έκανα. Στο τέλος διάλεξε το σωστό κουτάκι και μετά πάτησε next question και μετά submit.



Όταν είμαι ποδηλάτης: <https://edpuzzle.com/media/5eac5f5288b8f73ef813e0d6>

Αφού δεις το βίντεο, στο τέλος του διάλεξε το σωστό και πάτησε next question. Γράψε την σωστή απάντηση και μετά submit.



Όταν είμαι επιβάτης: <https://edpuzzle.com/media/5eac6312ac87d73f0de20202>

Άκουσε προσεκτικά!!



Πινακίδες: <https://edpuzzle.com/media/5eac729370e6d63f05faff80>

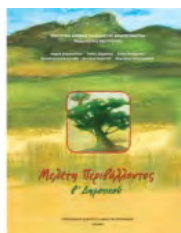
Στα σημεία που σταματάει το βίντεο διάβασε δεξιά την πληροφορία που σου δίνω και μετά πάτησε continue για να συνεχίσει το βίντεο.

Φύλλο εργασίας εμπέδωσης



Μάθαμε τους «χρυσούς» κανόνες κυκλοφοριακής αγωγής, ώστε να κυκλοφοούμε **πάντα** με ασφάλεια. **Μην τους ξεχνάτε ποτέ!!!!**

Ας ξεκινήσουμε...



Πήγαινε στη **σελ. 116** του βιβλίου σου. Στην άσκηση συμφωνώ/διαφωνώ επέλεξε τη σωστή ενέργεια κυκλοφοριακής συμπεριφοράς στην καθημερινή ζωή, κάνοντας το κατάλληλο σημάδι στα κυκλάκια.

Τι πρέπει να προσέχουμε;

και φτιάξε μου ένα φανάρι που να δείχνει ότι πρέπει να σταματήσω. Να το βγάλεις φωτογραφία και να μου το στείλεις.

**Ο γύρος του κόσμου με συντροφιά τα παραμύθια
Μια πρόταση διδασκαλίας της Γεωγραφίας με στόχο τη δημιουργική γραφή.**

Ράπη Γεωργία

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, raptigeorgia2008@gmail.com

Κρικώνη Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, vasikriko@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η αξιοποίηση του παραμυθιού για την ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής, την καλλιέργεια της επίγνωσης πολιτισμών άλλων λαών και την εξοικείωση με τα γεωγραφικά στοιχεία της Αμερικής. Το παραμύθι ως διδακτικό εργαλείο συμβάλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Οι μαθητές γίνονται πιο δημιουργικοί και αναπτύσσουν την φαντασία τους. Επίσης διατηρούν την προσοχή τους καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με αποτέλεσμα να επιτυγχάνονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι. Για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης εργασίας αλλά και για την υλοποίηση των στόχων, θα αξιοποιηθεί ένα παραμύθι από το βιβλίο του Τζάνι Ροντάρι «Παραμύθια από όλο τον κόσμο». Στόχοι της όλης διαδικασίας είναι: Η ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων όπως η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου με παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η εξοικείωση με στοιχεία του πολιτισμού της Αμερικής αλλά και η κατανόηση γεωγραφικών στοιχείων.

Λέξεις-Κλειδιά: παραμύθι, δημιουργική γραφή, αφήγηση, γεωγραφία, διαπολιτισμική αγωγή

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια ο όρος "δημιουργική γραφή" απασχολεί πολλούς ανθρώπους των γραμμάτων, ακαδημαϊκούς και εκπαιδευτικούς. Η δημιουργική γραφή προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα όσον αφορά το νοητικό και γλωσσικό επίπεδο, και βελτιώνει τις δεξιότητες γραφής. Το άτομο φαίνεται να αποκομίζει από την δραστηριότητα της δημιουργικής γραφής ψυχαγωγία, ψυχική εκτόνωση, λογοτεχνική εξοικείωση και αναπτύσσεται η φαντασία του (Καρακίσιος, 2013:15).

Είναι δυνατόν όμως να μάθουμε τους ανθρώπους να γράφουν μυθιστορήματα; Αυτή η ερώτηση έχει εγείρει ατελείωτες συζητήσεις. Ο Andrew Motion υπερασπίζοντας τη διδασκαλία της δημιουργικής γραφής, υπογραμμίζει: «... οι επίδοξοι χορευτές πηγαίνουν στη Βασιλική Σχολή Μπαλέτου και οι ηθοποιοί στο Ράντα - γιατί με τη δημιουργική γραφή να συμβαίνει κάτι διαφορετικό;» (Murray, 2011:1).

Σε όλες πάντως τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, από το δημοτικό σχολείο ως και τις προπτυχιακές σπουδές, η χρήση της δημιουργικής γραφής ως διδακτική προσέγγισης της Λογοτεχνίας αποδεικνύεται επωφελής, σύμφωνα με όλες τις ερευνητικές μελέτες (Συμεωνάκη 2013, στο Κωτόπουλος:3). Κατά τον Γρόσδο (2008:209), οι στόχοι της

διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο είναι πέντε: η αποκόμιση της αισθητικής απόλαυσης, η απόκτηση εμπειριών και η έκφραση των βιωμάτων των παιδιών, η σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα-διαθεματικότητα, η επαφή και γνωριμία με την ελληνική λογοτεχνία και την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου και, τέλος, η προσέγγιση άλλων πολιτισμών και η αποδοχή των πολιτισμών αυτών- διαπολιτισμικότητα.

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται μια εναλλακτική μορφή διδασκαλίας της Γεωγραφίας μέσα από τα παραμύθια. Το παραμύθι στρέφεται προς το μέλλον και καθοδηγεί το παιδί να επιτύχει την ανεξαρτητοποίησή του με όρους που είναι σε θέση να κατανοήσει το συνειδητό και ασυνείδητο επίπεδο. Σήμερα είναι επιτακτική η ανάγκη να δώσουμε στο σύγχρονο παιδί εικόνες ηρώων, οι οποίοι υποχρεώνονται να βγουν ολομόναχοι στον κόσμο και παρότι αρχικά δεν γνωρίζουν που θα καταλήξουν, βρίσκουν ασφαλείς τρόπους ακολουθώντας τη σωστή πορεία και έχοντας βαθιά πίστη στον εαυτό τους (Μαλαφάντης, 2011:238).

Βασισμένοι, λοιπόν, στο βιβλίο «Παραμύθια από όλο τον κόσμο» του Τζάνι Ροντάρι και στη δημιουργική γραφή, οργανώσαμε παρεμβάσεις σε μια τάξη της ΣΤ΄ δημοτικού, ώστε να διαπιστώσουμε με έμπρακτο τρόπο κατά πόσο βοηθά η ενασχόληση με ασκήσεις δημιουργικής γραφής την ανάπτυξη της φαντασίας, αλλά και στην επίτευξη των στόχων της Γεωγραφίας.

Παιδαγωγικές Διαδρομές

1^η Δημιουργική Παρέμβαση: Ακροστιχίδα

Η ακροστιχίδα δημιουργείται όταν το πρώτο γράμμα κάθε στίχου, αν διαβαστεί κάθετα, συνδιαμορφώνει με τα προηγούμενα και τα επόμενα μία λέξη ή μία φράση, ανάλογα με την έκταση του ποιήματος. Συνήθως αυτή η λέξη που θα προκύψει κατά την κάθετη ανάγνωση έχει κάποια συνάφεια νοηματική με τα υπόλοιπα· δεν είναι όμως αυτό απαραίτητο για τις ανάγκες της σχολικής τάξης (Σουλιώτης, 2012:63).

Στόχοι: η γνωριμία με τους μαθητές μέσα από παιγνιώδη τρόπο εξάπτοντας τη φαντασία τους, η παραγωγή γραπτού λόγου

Ενδεικτική πορεία: Ζητούμε από τα παιδιά να γράψουν μια ακροστιχίδα με το όνομά τους. Η ακροστιχίδα δεν έχει τίτλο, γιατί η λέξη που προβάλλεται κάθετα αποτελεί ουσιαστικά και τον ιδιότυπο τίτλο της. Επίσης ζητούμε μέσα από τις λέξεις της ακροστιχίδας να παρουσιάσουν τον εαυτό τους. **Αποτελέσματα της παρέμβασης:** Πολλοί από τους μαθητές έγραψαν για στοιχεία του **χαρακτήρα** τους όπως *δυνατός, σκληρός, γεμάτος ενέργεια, παιχνιδιάρη, γλυκιά, αγαπητός, σούπερ, ρομαντική, ευγενικός* και άλλα. Άλλοι έγραψαν για την **εξωτερική τους εμφάνιση** όπως *όμορφος, λεπτός, γεμάτη, γελαστή*. Αξίζει να αναφέρουμε ότι υπερίσχυαν κυρίως τα θετικά στοιχεία και όσον αφορά τον χαρακτήρα αλλά και την εξωτερική τους εμφάνιση. Επιπλέον αρκετοί ανέφεραν ποιες είναι οι **προτιμήσεις** τους στα φαγητά, στα χόμπι τους, στα

επαγγέλματα και στις χώρες ή πόλεις. Κάποιες από αυτές είναι: *αγαπώ την Αμερική, αγαπώ την ζωγραφική, παίζω φορτναϊτ, διακοπές πάντα, μέλι τέλειο, θαυμάζω τους γιατρούς.*

2^η Δημιουργική Παρέμβαση: Δίνω διαφορετικό τέλος

Στόχοι: η εξοικείωση με την έννοια της ανατροπής, η εξάσκηση στην αφήγηση παρουσιάζοντας το δικό τους τέλος

Ενδεικτική πορεία: Αφού διαβάσαμε το παραμύθι με τον ξυλοκόπο και τον λύκο, αναλύσαμε την ιστορία και οι μαθητές κατανόησαν τα βασικά στοιχεία ζητήσαμε από τους μαθητές να αλλάξουν το τέλος της ιστορίας. **Αποτελέσματα της παρέμβασης:** Εντύπωση μας κάνει το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές **ανέτρεψαν** εντελώς το τέλος της ιστορίας. Έτσι έδωσαν ένα δικό τους τέλος θέλοντας να ανταποδώσουν το καλό με καλό.

3^η Δημιουργική Παρέμβαση: Χάι Κου

Το Χάι Κου αρχικά ήταν ένα πολύ σύντομο ποίημα ενσωματωμένο στην παραδοσιακή ταξιδιωτική λογοτεχνία της Ιαπωνίας. Η δομή του Χάι Κου είναι η ακόλουθη: Οι δύο πρώτοι στίχοι, πέντε και επτά συλλαβών αντίστοιχα, καταγράφουν ένα γεγονός ή περιγράφουν ένα τοπίο ή μια στιγμή, και στον τελευταίο στίχο των πέντε συλλαβών παρουσιάζεται μια «πτώση», μια «ανατροπή», ένα απρόβλεπτο στοιχείο ανατροπής, που προκαλεί θαυμασμό και έκπληξη. Δεν είναι υποχρεωτικό να ακολουθούν τον κανόνα των συλλαβών ,5,7,5. Πολύ συχνά τα παιδιά μπορούν να τον παραβιάζουν, όπως τον παραβιάζουν και αρκετοί κλασικοί συγγραφείς Χάι Κου (Καρακίτσιος,2013:143-145).

Στόχοι: η εξοικείωση με τη φόρμα και τη λογική του Χάι Κου, συγγραφή πρώτων ποιημάτων, η δημιουργία-γραφή νέων στίχων

Ενδεικτική πορεία: Μετά την αφήγηση και την ανάλυση του κειμένου ζητούμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν Χάι Κου αφού πρώτα εξηγήσουμε τον τρόπο και τους δώσουμε κάποια παραδείγματα. Στην συγκεκριμένη δραστηριότητα ζητούμε να αποδώσουν το **νόημα** του παραμυθιού στους στίχους του Χάι Κου. **Αποτελέσματα της παρέμβασης:** Αρχικά οι μαθητές ήταν πολύ **διστακτικοί** στο να γράψουν ένα ποίημα και μάλιστα με αυτούς τους περιοριστικούς όρους. Όλοι όμως οι μαθητές ήταν αποφασισμένοι προσπαθώντας να πετύχουν τον στόχο τους. Ήταν πολύ ενθουσιασμένοι με αυτό που έκαναν καθώς τους φάνηκε πολύ δημιουργικό και πολλοί από αυτούς το αντιμετώπισαν σαν ένα παιχνίδι. Τελικά **κατάφεραν πολύ εύστοχα** να αποδώσουν το νόημα του παραμυθιού μέσα σε λίγους στίχους.

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της διδακτικής πρότασης που σχεδιάστηκε είναι η προσέγγιση της Γεωγραφίας μέσα από μια ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική διαδικασία που θέτει ως μέσο το παραμύθι και μια σειρά από διαθεματικές και δημιουργικές δραστηριότητες. Παράλληλα,

επιδιώκεται να καλυφθεί το μεγαλύτερο μέρος των στόχων και των δραστηριοτήτων που τίθενται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για τη Γεωγραφία της ΣΤ΄ Δημοτικού.

Το περιβάλλον που πλάθεται μέσα από το παραμύθι και η ενασχόληση με ενδιαφέρουσες και απολαυστικές δραστηριότητες οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης αβίαστα και με ευχάριστο τρόπο για τα παιδιά. Είναι ξεκάθαρο ότι μια τέτοια διδασκαλία μας απομακρύνει από τα στείρα καλούπια της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, που συνηθίζεται να ακολουθούνται στην πλειοψηφία των σχολικών τάξεων από τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφία

- Rodari, G. (1986). *Παραμύθια από όλο τον κόσμο*, εκδ. Gutenberg
- Γρόσδος, Σ. (2008β). Η εικόνα στα νέα σχολικά εγχειρίδια. Το ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων της Α' και Β' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Διάλογος για το Σχολικό Βιβλίο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 153, σελ. 191- 213.
- Καρακίτσος Α., (2013). *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*, εκδ. Ζυγός, Θεσσαλονίκη
- Κωτόπουλος, Τ., Βακάλη, Α., Ζωγράφου, Μ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Μαλαφάντης, Κ., (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*, εκδ. Διάδραση, Ζεφύρι.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). *Δημιουργική Γραφή- Οδηγίες πλεύσεως* (Βιβλίο εκπαιδευτικού). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων
- Murray, J. (2011). Can you teach creative writing? The Guardian, 10.5 [online]. Available at: <http://www.guardian.co.uk/education/2011/may/10/creative-writing-courses>

"Ο Κορονοϊός, ένας Ταξιδευτής του Κόσμου" **Ψηφιακό διδακτικό σενάριο με τη χρήση πολυμεσικών εφαρμογών.**

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.70. Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής, alexmichal@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν διδακτικό σενάριο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σε συνεργασία με την Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας και αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα των Πόλων Εκπαιδευτικής Καινοτομίας ΠΔΕ Δυτικής Μακεδονίας, στην ενότητα «Μαθαίνω για τον Κορονοϊό στο σπίτι». Πρόκειται για ένα ψηφιακό, διδακτικό σενάριο που αξιοποιεί, διαδραστικές, πολυμεσικές εφαρμογές για τη δημιουργία και τη χρήση μαθησιακού υλικού σχετικού με την πανδημία του Κορονοϊού. Απευθύνεται σε μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. Το σενάριο παρουσιάστηκε και εφαρμόστηκε σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε επιμορφωτική τηλεσυνάντηση.

Λέξεις - Κλειδιά: Κορονοϊός, πανδημία, ενημέρωση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι εφαρμογές πολυμέσων στην εκπαίδευση παρέχουν τη δυνατότητα διαδραστικής μάθησης, καθώς μεταφέρουν πληροφορίες με εικόνες, ήχους, βίντεο και κείμενα (Torrissi-Steele, 2005). Δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να διαμορφώσουν τη δική τους μαθησιακή πορεία, με τρόπο ενεργητικό, διασκεδαστικό και ευέλικτο (Glatz, 2000). Οι χρήστες έχουν την ελευθερία επιλογής θεμάτων και αλληλεπιδρούν με τις εφαρμογές, αντιπαραβάλλοντας το μοντέλο δάσκαλος- μαθητής. (Παπάζογλου, 2002). Τα πολυμεσικά μαθησιακά περιβάλλοντα αναδεικνύουν σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις (Τσαλαγιώργου & Βαλσαμίδου, 2018) με εφαρμογή τόσο στην δια ζώσης, όσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη). Ιδιαίτερα στην περίπτωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η πολυμορφική, ευέλικτη και σε μεγάλο βαθμό αυτόνομη διδασκαλία που προσφέρει η εφαρμογή των πολυμεσικών δραστηριοτήτων, μπορεί να είναι εξαιρετικά αποτελεσματική, ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την αμφίδρομη επικοινωνία, ανεξάρτητα από τους περιορισμούς της απόστασης (οπ. αναφ. στο Μαυροειδής, Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2014). Τέλος, η αξιοποίηση των πολυμεσικών εφαρμογών εισάγει τους χρήστες στις τεχνικές της επιστημονικής έρευνας εξοικειώνοντάς τους με εμπειρίες επίλυσης προβλημάτων διδασκαλίας Hong, McGee και Howard (2000).

Διαδραστικές, πολυμεσικές εφαρμογές

Οι διαδραστικές, πολυμεσικές εφαρμογές που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία των δραστηριοτήτων του σεναρίου είναι οι: LearningApps, Jigsaw Planet και Padlet.

LearningApps: Η πλατφόρμα Web 2.0, LearningApps, διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο για τη δημιουργία μικρών, διαδραστικών δραστηριοτήτων που βασίζονται στα πολυμέσα, και οι οποίες μπορούν να συμπληρώσουν άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία. Προσφέρει 25 διαφορετικά πρότυπα ασκήσεων, μεταξύ των οποίων ασκήσεις: πολλαπλής επιλογής, τεστ κλειστού τύπου, αντιστοίχισης, ομαδικών-puzzles, επιλογής quiz, σταυρόλεξο, κρεμάλα, συμπλήρωση πινάκων, παιχνίδια για πολλούς παίκτες, mindmaps, πίνακες ανακοινώσεων με ήχους και βίντεο.

Jigsaw Planet: Δημιουργία Ψηφιακού παζλ: Με την εφαρμογή Jigsaw Planet, δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας online, ψηφιακών παζλ με τη σύνθεση επιλεγμένων αρχείων εικόνας. Υπάρχει ποικιλία επιλογών αναφορικά με το σχήμα, το μέγεθος, τον αριθμό των κομματιών και το βαθμό δυσκολίας. Τα παζλ απευθύνονται σε όλες τις ηλικίες και μπορούν να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ως δραστηριότητες σε διδακτικά σενάρια, ως μέσο καλλιέργειας των προφορικών δεξιοτήτων, ως αφορμή για την εισαγωγή νέων θεματικών, ως μέσο εξάσκησης, ανατροφοδότησης και ενθάρρυνσης, αλλά και ως δημιουργική απασχόληση και ψυχαγωγία.

Padlet: Ψηφιακός Πίνακας Ανακοινώσεων: Το Padlet είναι ένας ψηφιακός πίνακας ανακοινώσεων, όπου οι χρήστες έχουν τη δυνατότητα να αναρτούν και να δημοσιεύουν πολυμεσικό υλικό, ζωγραφιές, κατασκευές, βίντεο, σκέψεις και ιδέες, εξώφυλλα βιβλίων, ανακοινώσεις, διαδραστικές παρουσιάσεις, υπερσυνδέσμους. Η χρησιμότητα του στην εκπαίδευση οφείλεται στη δυνατότητα διαμοιρασμού υλικού και σχεδίων εργασίας μεταξύ των μελών μιας τάξης ή μιας ομάδας μαθητών, οι οποίοι μπορούν να συμπληρώνουν με δικό τους υλικό τον τοίχο που έχει δημιουργήσει ο εκπαιδευτικός.

Τίτλος διδακτικού σεναρίου: «Ο Κορονοϊός, ένας ταξιδευτής του κόσμου»

Γνωστικό Αντικείμενο

Το διδακτικό σενάριο εστιάζει στην Αγωγή Υγείας, αλλά οι δραστηριότητες που προτείνονται είναι διαθεματικές και εμπλέκουν και άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως:

- Γλώσσα (προφορικός και γραπτός λόγος)
- Φυσικές Επιστήμες (Βιολογία -STEM)
- Γεωγραφία (φυσικό περιβάλλον –πλανήτη Γη)
- Μελέτη του Περιβάλλοντος (ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση)
- Ιστορία (πανδημίες)
- Τ.Π.Ε. (χρήση Η/Υ και πολυμέσων)
- Εικαστικά (δημιουργία και έκφραση)

Εκπαιδευτικό πρόβλημα

Τα παιδιά ήταν/είναι αποδέκτες εξαιρετικά σοβαρών, ψυχοσυναισθηματικών εντάσεων λόγω των προβλημάτων που έχει αναδείξει η πανδημία, είτε στο στενό είτε στο ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Γενική περιγραφή σεναρίου

Οι μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες του διδακτικού σεναρίου προσεγγίζουν το θέμα του Κορονοϊού με σοβαρότητα και ηρεμία, παίρνοντας αξιόπιστες πληροφορίες ανάλογα με την ηλικία τους. Η σωστή ενημέρωση, βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν την σοβαρότητα της κατάστασης χωρίς ωστόσο να πανικοβληθούν.

Διδακτικοί Στόχοι

Οι διδακτικοί στόχοι του σεναρίου συνοψίζονται ως εξής:

1. να ενημερωθούν, οι μαθητές, σχετικά με τον Κορονοϊό και να κατανοήσουν βασικές έννοιες που αφορούν την πανδημία
2. να γνωρίσουν τους τρόπους προφύλαξης από τον ιό και τις υγιεινές συνήθειες που εμποδίζουν την εξάπλωση του
3. να αντιληφθούν, μέσα από τη βιωματική εμπειρία και την αλλαγή των στάσεων, την έννοια της κοινωνικής ευθύνης
4. να χρησιμοποιήσουν πηγές για να αντλήσουν πληροφορίες
5. να παράξουν έργο αξιοποιώντας τις γνώσεις που αποκόμισαν
6. να αναπτύξουν γλωσσικές, κινητικές, κοινωνικές δεξιότητες
7. να αναπτύξουν δεξιότητες συμπεριφοράς όπως : δεκτικότητα, ανταπόκριση, αναστοχασμό, και εσωτερίκευση.

Βασικοί άξονες δραστηριοτήτων

Οι βασικοί άξονες των δραστηριοτήτων που προτείνονται είναι οι εξής:

- Ενημέρωση : Τι είναι ο Κορονοϊός και πώς μεταδίδεται.
- Προφύλαξη: Πώς μπορούμε να εμποδίσουμε τη διασπορά του και να παραμείνουμε υγιείς.
- Προσαρμογή: Αλλαγή συνθηκών και στάσεων και ομαλή προσαρμογή στις νέες συνθήκες.

Αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό σενάριο

Το διδακτικό σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί εξ αποστάσεως (σύγχρονα ή ασύγχρονα) ή δια ζώσης. Ο υπερσύνδεσμος που οδηγεί στις ομαδοποιημένες δραστηριότητες δύναται να αναρτηθεί σε πλατφόρμες ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης. Οι μαθητές μπορούν να πραγματοποιήσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες μόνοι τους - καθώς αυτές αναπτύσσονται γραμμικά και υπάρχει η δυνατότητα αυτοαξιολόγησης.

Επιπλέον, είναι δυνατή η επιλογή δραστηριοτήτων ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο και την ηλικία των μαθητών. Τέλος, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν και ομαδοσυνεργατικά.

Οι ομαδοποιημένες δραστηριότητες έχουν αναρτηθεί σε storyline στην εφαρμογή Padlet :

<https://el.padlet.com/amepim2010/pqx22rfdi4juoab9>

Υλικοτεχνική υποδομή

Η υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται για την υλοποίηση του σεναρίου εξαρτάται από τον τρόπο αξιοποίησης του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν αξιοποιηθεί εξ' αποστάσεως (σύγχρονα ή ασύγχρονα) απαιτείται ηλεκτρονικός υπολογιστής και σύνδεση στο διαδίκτυο. Για την δια ζώσης χρήση του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, επικουρικά, απαιτείται και βιντεοπροβολέας.

Δραστηριότητες

Ενημερωτικό βίντεο: Το βίντεο αποτελεί την αφορμή για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων, καθώς εξηγεί με απλά και κατανοητά λόγια τι είναι ο Κορονοϊός και τι πρέπει να κάνουμε για να προστατευτούμε. (πηγή :ενημερωτικό βίντεο picou picou)

<https://learningapps.org/watch?v=pi7v8659k20>

Κρυπτόλεξο: Το κρυπτόλεξο δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Learningapps και περιέχει λέξεις σχετικές με τον Κορονοϊό, την πανδημία και τα μέσα πρόληψης και προφύλαξης. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με νέες λέξεις που έχουν προστεθεί στο καθημερινό τους λεξιλόγιο λόγω της πανδημίας, συζητούν και ψάχνουν τη σημασία τους, εξασκούνται στην ορθογραφία τους. Η δραστηριότητα εμπεριέχει, κάτω από κάθε καινούρια λέξη, την αντίστοιχη της εικόνα, ώστε να διευκολυνθεί η αποσαφήνιση του νοήματος της.

<https://learningapps.org/watch?v=pzg81g36c20>

Σύνθεση ιστορίας: Η δραστηριότητα αυτή δημιουργήθηκε με την εφαρμογή LearningApps και έχει ως στόχο τη σύνθεση της ιστορίας του ταξιδιού του Κορονοϊού, μέσα από την τοποθέτηση των σχετικών εικόνων στη σωστή σειρά. Οι εικόνες παρουσιάζονται μεπερδεμένες και οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν κάθε μία ξεχωριστά, ώστε να μπορέσουν να τις «σύρουν» στη σωστή τους θέση και να σχηματίσουν μια ολοκληρωμένη ιστορία. Σε κάθε σημείο της δραστηριότητας υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου, ώστε ο μαθητής να γνωρίζει εάν η ιστορία έχει ολοκληρωθεί σωστά. Το εγχειρίδιο που χρησιμοποιήθηκε, ώστε να υλοποιηθεί η δραστηριότητα είναι το «Παιδικό εγχειρίδιο για τον Κορονοϊό», και είναι έκδοση του Συλλόγου Ελλήνων Ψυχολόγων (ΣΕΨ).

<https://learningapps.org/watch?v=pqp9jiisn20>

Memory Card Game: Πρόκειται για ένα memory cards game που δημιουργήθηκε με την εφαρμογή LearningApps και έχει ως στόχο να κινητοποιήσει τους μαθητές, ώστε να συνταιριάζουν λέξεις και εικόνες σχετικές με τον Κορονοϊό. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα, πέρα από την κατανόηση εννοιών σχετικών με την πανδημία, καλλιεργείται η αντιληπτική ικανότητα και η μνήμη των μαθητών, ενώ ενισχύονται οι γλωσσικές τους δεξιότητες. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μείνουν ανοιχτές όλες οι κάρτες που έχουν ταιριάζει μεταξύ τους.

<https://learningapps.org/watch?v=pi2w1v1mt20>

Κουίζ: Ποιος θέλει να γίνει εκατομμυριούχος; Το κουίζ δημιουργήθηκε με την εφαρμογή LearningApps και έχει ως στόχο να ενισχύσει, αλλά και να αξιολογήσει τις γνώσεις που έχουν αποκομίσει οι μαθητές σχετικά με την πανδημία. Οι ερωτήσεις είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και οι απαντήσεις αξιολογούνται σε κάθε βήμα, επιτρέποντας στον παίκτη να συνεχίσει μόνο εάν έχει απαντήσει σωστά. Κάθε λανθασμένη απάντηση οδηγεί στη λήξη του παιχνιδιού, αλλά δίνεται η ευκαιρία για επανέναρξη και διόρθωση των απαντήσεων. Το παιχνίδι τελειώνει όταν απαντηθούν σωστά όλες οι ερωτήσεις.

<https://learningapps.org/watch?v=p04tniw2c20>

Κρεμάλα: Το παιχνίδι της «κρεμάλας» δημιουργήθηκε με την εφαρμογή LearningApps και σε πρώτο επίπεδο, στοχεύει στη διερεύνηση των γνώσεων που έχουν αποκομίσει οι μαθητές σχετικά με έννοιες που αφορούν την πανδημία. Οι ερωτήσεις που σκιαγραφούν τις κρυμμένες λέξεις, εμπεριέχουν πληροφορίες που ανακτώνται σταδιακά με την εξεύρεση των σωστών γραμμάτων. Η εφαρμογή παρέχει τη δυνατότητα της αυτοαξιολόγησης, σε κάθε βήμα, και της ανατροφοδότησης στο τελευταίο στάδιο. Σε δεύτερο επίπεδο ενεργοποιεί την περιέργεια και τη στρατηγική σκέψη των μαθητών, καλλιεργεί την αναγνωστική ικανότητα, συμβάλλει στην εφαρμογή ορθογραφικών κανόνων και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μια ευχάριστη, ψυχαγωγική δραστηριότητα.

<https://learningapps.org/watch?v=p2ysakrut20>

Παζλ "Μένουμε Σπίτι" - Ναι ή όχι; Το παζλ δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Learningapps και στοχεύει στη διερεύνηση και την αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στην πανδημία, μέσα από την κατηγοριοποίηση των βιωματικών τους εμπειριών. Η έννοια της ατομικής, αλλά και της κοινωνικής ευθύνης συγκεκριμενοποιείται μέσα από την διάκριση των αποδεκτών και των μη αποδεκτών συμπεριφορών, σχετικά με τη διαχείριση της πανδημίας και του κατ' οίκον περιορισμού. Οι σωστές απαντήσεις συνθέτουν ένα παζλ που όταν ολοκληρωθεί αποκαλύπτει ένα κρυμμένο μήνυμα ατομικής ευθύνης.

<https://learningapps.org/watch?v=pj44xesq320>

Παζλ -Ο Κορονοϊός...στο μικροσκόπιο! Το ψηφιακό παζλ δημιουργήθηκε με την εφαρμογή Jigsaw Planet και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφόρμηση για την επιστημονική διερεύνηση του Κορονοϊού ως μεταδοτική ασθένεια. Η ολοκλήρωση του παζλ συνθέτει την εικόνα του ιού στο μικροσκόπιο και μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο του μαθήματος των Φυσικών Επιστημών.

<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=2ff99b41856b>

Δραστηριότητα STEM: Η δραστηριότητα STEM αποτελεί μια πρόταση δημιουργικής εμπλοκής των μαθητών με το φαινόμενο του Κορονοϊού. Οι μαθητές χρησιμοποιούν απλά, καθημερινά υλικά και κατασκευάζουν ένα μοντέλο του Κορονοϊού, όπως τον φαντάζονται. Η δραστηριότητα STEM είναι αναρτημένη στο Padlet ως word document, μαζί με τις υπόλοιπες δραστηριότητες του ψηφιακού σεναρίου.

<https://el.padlet.com/amepim2010/pqx22rfdi4juoab9>

Αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου

Η ανατροφοδότηση από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου σε μαθητές όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου -δια ζώσης ή/και εξ αποστάσεως- έδειξε ότι οι δραστηριότητες του αποτιμήθηκαν θετικά από την πλειοψηφία. Οι μαθητές ανέπτυξαν στάσεις και δεξιότητες αυτόνομης μάθησης και κατέκτησαν τους διδακτικούς στόχους. Το σενάριο αξιολογήθηκε θετικά και από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης - στους οποίους παρουσιάστηκε σε τηλε-επιμόρφωση - ως μια δημιουργική και καινοτόμα προσέγγιση που ανταποκρίνεται στους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Glatz, L. (2000). Computer Technology in Foreign Language Teacher Training. Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (pp. 641-646).
- Hong, N. S., McGee, S., & Howard, B. C. (2000). The effect of multimedia learning environments on well-structured and ill-structured problem-solving skills. In American Educational Research Association Annual Meeting (Vol. 2000, No. 1)
- Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 1(1), 88-100. Ανακτήθηκε 05 Μαρτίου, 2018, από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/viewFile/9851/9961.pdf>

Παπάζογλου, Π. (2002). Εφαρμογές και Τεχνολογίες Πολυμέσων. Αθήνα: Εκδόσεις ΙΩΝ.

Torrissi-Steele, G., (2005), Toward effective use of multimedia technologies in education. In S. Mishra, & R. C., Sharma (Eds.), Interactive Multimedia in Education and Training. Hershey: Idea Group.

Τσαλαγιώργου, Ε., & Βαλσαμίδου, Α. (2018). Ψηφιακά διδακτικά σενάρια με αντικείμενο τις Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση: ένα παράδειγμα από την ψηφιακή πλατφόρμα «Αίσωπος». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14(2), 47-61.

Μαυροειδής, Η., Γκιόσος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education*

Πλατφόρμα Αίσωπος: Μελέτη εξειδίκευσης προδιαγραφών ανάπτυξης υποδειγματικών e-σεναρίων γαλλικής γλώσσας

Κατσικά Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.05, Μ.Α., Μ.Εδ, slou2001@yahoo.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης της πλατφόρμας Αίσωπος από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, δημιουργήθηκαν υποδειγματικά σενάρια για τα γνωστικά αντικείμενα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ανάμεσα σε αυτά, δημιουργήθηκε το αντίστοιχο υποδειγματικό υλικό για τη γαλλική γλώσσα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το οποίο λειτούργησε ως άξονας αναφοράς και για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς δεν υπήρξαν υποδειγματικά σενάρια γαλλικής γλώσσας για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται συνοπτικά η μελέτη εξειδίκευσης σχεδιασμού των τριών σεναρίων και γίνεται μια σύντομη περιγραφή της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε. Στα συμπεράσματα του άρθρου, εστιάζουμε στο βαθμό αποδοτικότητας του έργου και τις δυνατότητες βελτίωσης για περαιτέρω χρήση από τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις-Κλειδιά: πλατφόρμα Αίσωπος, e-σενάρια, εξ'αποστάσεως εκπαίδευση

Παρουσίαση μελέτης σεναρίων

Η ανάπτυξη και σχεδίαση υποδειγματικών ψηφιακών σεναρίων γαλλικής γλώσσας για την πλατφόρμα Αίσωπος υλοποιήθηκε με σκοπό την ενσωμάτωσή τους τόσο στη διαζώηση όσο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πριν τη δημιουργία κάθε ψηφιακού σεναρίου λάβαμε υπόψη τις εξής συνιστώσες: την ηλικία και τάξη των μαθητών (ε' και στ' δημοτικού), τις εβδομαδιαίες ώρες διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας (2 ώρες), το προσδοκώμενο επίπεδο γλωσσομάθειας (A1 σύμφωνα με CECRL) και τις προαπαιτούμενες υλικοτεχνικές υποδομές (χρήση laptop, tablet και αξιόπιστη σύνδεση διαδικτύου εντός σχολείου ή στο σπίτι).

Επίσης ήταν απαραίτητο να συνεκτιμηθούν παράμετροι οι οποίες χαρακτηρίζουν το μαθητικό προφίλ των παιδιών. Η ηλικιακή ομάδα-στόχος για την οποία εργαστήκαμε διακατέχεται από παιγνιώδες συναίσθημα, δημιουργική φαντασία και ζήλο ανακάλυψης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα ψηφιακά σενάρια ακολούθησαν έναν αφηγηματικό πυρήνα που εστίαζε σε διαδραστικά παιχνίδια και ιστορίες εξερεύνησης του κόσμου που μας περιβάλλει. Συνεκτιμήσαμε ακόμη ότι οι μαθητές του σύγχρονου δημοτικού σχολείου ανήκουν εξ' ολοκλήρου στη γενιά των ψηφιακών γηγενών (Dingli and Seychell, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτής της γενιάς είναι η έναρξη αυτό-εκπαίδευσης στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας πριν την είσοδο στην τυπική εκπαίδευση, η ανάγκη για ενεργητική διαδικτυακή εξερεύνηση, η αποκόμιση διασκέδασης από το διαδίκτυο και η ταυτόχρονη εκτέλεση πολλών εργασιών (Rothbart and Posner, 2015).

αλλική Γλώσσα (Δημοτικό)

Où est Biscotte?

3 ώρες

Κατεβάστε σε μορφή PDF

1 2 3

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΤΙΚΟ (τι είναι;)



Το σενάριο «Où est Biscotte?» έχει χαρακτηριστεί ως **Υποδειγματικό** ύστερα από εργασία επιστημονικής επιτροπής εμπειρογνομώνων (Εκπαιδευτικός Αξιημένων Προσόντων, Σχολικοί Σύμβουλοι, Μέλος ΔΕΠ / Επιστημονικό Προσωπικό του ΙΕΠ).

Δείτε Σχετικά Υποδειγματικά Σενάρια



Εικόνα.: Τα υποδειγματικά σενάρια της γαλλικής γλώσσας

Θέτοντας ως στόχο να ανταπεξέρχεται το παρεχόμενο διδακτικό υλικό στα προαναφερόμενα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δημιουργήσαμε πολυτροπικά κείμενα με συνδυασμό σημειωτικών τρόπων. Γι' αυτό το λόγο, επιλέχθηκαν οπτικές και ακουστικές παραστάσεις που αφορούν έννοιες, διαδικασίες, γεγονότα, φαινόμενα και καταστάσεις που συνάδουν με την ηλικία και τα προϋπάρχοντα σχήματα γνώσεων των μαθητών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δημιουργήθηκαν τρία αυτοτελή ψηφιακά σενάρια με αφηγηματικούς πυρήνες που συνοψίζονται ως εξής:

α) *Où est Biscotte?* Το σενάριο αποσκοπεί στην παιγνιώδη εξερεύνηση και γνωριμία με την πόλη του Στρασβούργου καθώς ο πρωταγωνιστής εξερευνά την αναπάντεχη εξαφάνιση μίας γάτας, β) *J'aime le Canada*. Δύο φίλοι από την Ελλάδα ετοιμάζονται για ένα ταξίδι αναψυχής στο γαλλόφωνο Καναδά. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας, ψάχνουν πληροφορίες για τη χώρα την οποία πρόκειται να επισκεφτούν και γ) *L'île*. Ένας αφηρημένος ταξιδιώτης στον Ινδικό Ωκεανό χάνει τον προσανατολισμό του και φτάνει σε ένα άγνωστο νησί. Μέσα από αυτή την περιπέτεια, εξερευνά ένα μυστηριώδες νησί που δεν είναι άλλο από τη γαλλόφωνη Ρεϋνιόν.

Σκοποί και στόχοι

Γενικοί σκοποί δημιουργίας ψηφιακών σεναρίων

Οι γενικοί σκοποί δημιουργίας ψηφιακών σεναρίων που βρίσκονται σε συνάρτηση με το ΑΠΣ της γαλλικής γλώσσας συνοψίζονται ως εξής:

i) Καλούμαστε να συνεισφέρουμε στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στην ύπαρξη ενός κώδικα που δεν συμπίπτει με τη μητρική τους γλώσσα. Ως εκ τούτου, τα σενάρια προς υλοποίηση μπορούν να χωριστούν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ψηφιακές δημιουργίες β) και γ) οι οποίες ανταποκρίνονται σε πολύ εύκολο βαθμό δυσκολίας. Αυτή η κατηγορία προτείνεται για τους αρχάριους της πέμπτης δημοτικού οι οποίοι έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τη γαλλική γλώσσα. Για την επίτευξη της ευαισθητοποίησης εστιάζουμε στην πρόσληψη και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου χρησιμοποιώντας πολυτροπικά κείμενα. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσουμε το σενάριο α) που ανταποκρίνονται σε εύκολο βαθμό δυσκολίας και μπορεί να προταθεί στους μαθητές της έκτης δημοτικού αλλά και σε μαθητές της α και β τάξης γυμνασίου. Στα πολυτροπικά κείμενα αυτής της κατηγορίας εκτός από την πρόσληψη και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου εστιάζουμε και στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

ii) Ένας ακόμη σκοπός της σχεδίασης ψηφιακών σεναρίων είναι η ανάδειξη της αντίληψης του κόσμου μέσα από το πρίσμα μίας ξένης γλώσσας καθώς και η αφύπνιση της πολυγλωσσίας, της πολλαπλογλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας. Ειδικά για το μάθημα της γαλλικής γλώσσας, η επεξεργασία ψηφιακών σεναρίων μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς το γαλλόφωνο πολιτισμό. Πρέπει να σημειώσουμε ότι με την έννοια του γαλλόφωνου πολιτισμού δεν αναφερόμαστε σε πνευματικά, κοινωνικά και υλικά επιτεύγματα προερχόμενα αποκλειστικά από τη χώρα της Γαλλίας αλλά και σε πολιτισμικές παραγωγές γαλλόφωνων περιοχών της Ευρώπης, Αμερικής και Αφρικής.

iii) Άλλη μία στόχευση είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, λογικής ικανότητας και ατομικής πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών. Η χρήση διαφορετικών ψηφιακών εργαλείων δύναται να αναδείξει το αυτόνομο στυλ μάθησης και τη διερευνητική διάθεση ενός σκεπτόμενου παιδιού. Επίσης, η ύπαρξη πολλαπλών ειδών νοημοσύνης στους μαθητές απαιτεί το σχεδιασμό ψηφιακών σεναρίων που θα αναδεικνύουν όσο το δυνατό περισσότερα χαρακτηριστικά της κάθε νοημοσύνης. Ως εκ τούτου, αξιοποιήθηκαν τα εκπαιδευτικά εργαλεία της πλατφόρμας με ποικιλία και εναλλαγή έτσι ώστε να ενισχύεται η κριτική σκέψη, η αυτονομία και οι μοναδικές νοημοσύνες του κάθε χρήστη (Eliasson et al., 2011).

Ειδικοί στόχοι δημιουργίας ψηφιακών σεναρίων

Οι ειδικοί στόχοι δημιουργίας ψηφιακών σεναρίων βρίσκονται σε συνάρτηση με το ΑΠΣ γαλλικής γλώσσας καθώς και με το ΕΠΣ-ΞΓ. Πρωταρχικός στόχος είναι η ανάπτυξη των γλωσσικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων (*compétences communicatives langagières*) που συνίστανται από τις επιμέρους γλωσσολογικές, κοινωνιο-γλωσσολογικές και πραγματολογικές δεξιότητες. Αν και η αξία της γλωσσικής επίγνωσης παραμένει αναμφισβήτητη παράμετρος, επιλέξαμε να εστιάσουμε στις δεξιότητες κοινωνικής, πραγματολογικής και πολιτισμικής επίγνωσης. Σχεδιάζουμε λοιπόν δραστηριότητες οι

οποίες βοηθούν το χρήστη να κατανοεί ή/και να χρησιμοποιεί πράξεις λόγου με πραγματολογική διάσταση που αναδεικνύουν την συνύπαρξη ή αντιδιαστολή πολιτισμών και τοποθετούνται σε κοινωνικά προσδιορισμένες περιστάσεις επικοινωνίας (Bertin, 2018).

Μία ακόμη κοινωνική δεξιότητα υπό επεξεργασία είναι η διαγλωσσική διαμεσολάβηση όπου ο χρήστης της ξένης γλώσσας καλείται να λάβει το ρόλο του «ενδιάμεσου» σε μια περίπτωση επικοινωνίας ομιλητών που δεν κατανοούν τον ξένο κώδικα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, προτάθηκε η ενσωμάτωση εξωτερικών συνδέσμων αυθεντικών γαλλικών κειμένων (γραπτών ή ηχητικών) και χαρτών google τα οποία λειτούργησαν ως εφελκυστικά διαμεσολάβησης. Καθώς αναφερόμαστε σε χρήστες γαλλικής γλώσσας επιπέδου A1, κρίθηκε αναγκαίο να επιλέξουμε κείμενα με απλές μορφολογικές δομές και λεξιλόγιο άμεσης και καθημερινής εμπειρίας (Bourguignon, 2014).

Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και στρατηγικές εκμάθησης

Η εκπόνηση σεναρίων εμπνεύστηκε από τις σύγχρονες επικοινωνιακές θεωρητικές προσεγγίσεις (*approche communicative et approche actionnelle*) οι οποίες μελετούν τη λειτουργία της γλώσσας στα επικοινωνιακά περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ενσωμάτωσαν πράξεις λόγου ενταγμένες σε συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας και αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα στην ξένη γλώσσα (Barriere et al., 2011; Liria and Lacan, 2010). Για το σκοπό αυτό, τα εργαλεία του διαδραστικού βίντεο, του ήχου, του εξωτερικού περιεχομένου και των διαδραστικών ασκήσεων κρίθηκαν ιδιαίτερα βοηθητικά. Ακόμη, η σπειροειδής προσέγγιση της εκμάθησης της ξένης γλώσσας μας οδήγησε στη δημιουργία σεναρίων μέσα στα οποία οι επικοινωνιακές δεξιότητες ανακυκλώνονται σε οριζόντια βάση (σε κάθε τάξη χωριστά) αλλά και σε κάθετη βάση (από τάξη σε τάξη). Μπορούμε δηλαδή να προσεγγίσουμε μία δεξιότητα που επιλέξαμε για την πέμπτη δημοτικού σε επόμενο ψηφιακό σενάριο της ίδιας ή της επόμενης τάξης.

Στρατηγικές ενίσχυσης των παραπάνω προσεγγίσεων για τη διαζώσης διδασκαλία αποτέλεσαν η υιοθέτηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου και η εκπόνηση διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Με άλλα λόγια, προτάθηκε ο διαχωρισμός της τάξης σε ομάδες παιδιών ανομοιογενών μαθησιακών ικανοτήτων έτσι ώστε να υπάρχει διάδραση, ανταλλαγή απόψεων και αλληλοβοήθεια κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Συγχρόνως, οι εξωτερικοί σύνδεσμοι που ενσωματώθηκαν στα σενάρια ανέδειξαν τα οφέλη που προκύπτουν από τη σύσταση ομάδας (πχ η εξερεύνηση πάνω σε χάρτη google καθίσταται ευκολότερη μέσα από τη δυαδική ή ομαδική παρατήρηση). Συγχρόνως, η δημιουργία σχεδίων εργασίας με τη συνεργασία εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων ενίσχυσε την ολιστική, διερευνητική και ενεργητική μάθηση.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της επάρκειας των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θέσαμε δεν κρίθηκε αναγκαίο να συνδυάζεται με αξιολόγηση βαθμολογικής κλίμακας. Αντίθετα, προτείναμε τη αξιολόγηση μέσα από την οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση της ενεργού συμμετοχής του μαθητή στις δραστηριότητες του ψηφιακού σεναρίου (Ciampa, 2014). Επιπλέον, αναρτήθηκαν στο τέλος κάθε σεναρίου, φύλλα εργασίας που να αξιολογούν το βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων κατά τη διάρκεια της δια ζώσης διδασκαλίας. Για τη σχεδίαση των φύλλων εργασίας, προτάθηκαν δραστηριότητες βασιζόμενες στο παιχνίδι ρόλων και τη δραματοποίηση. Η αποδέσμευση συναισθήματος μέσα από τη λεκτική και κινητική έκφραση, ο αυτοσχεδιασμός και η αναπαράσταση με μίμηση είχαν ως κυρίαρχο στόχο την πραγματική επικοινωνία και την εποικοδομητική διάδραση των συμμετεχόντων. Ακόμη, προτάθηκε η αντικατάσταση του προφορικού παιχνιδιού ρόλων με την παντομίμα σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός επιθυμούσε να εστιάσει στην αξιολόγηση της επίτευξης δεξιοτήτων πρόσληψης.

Συμπεράσματα - συζήτηση

Στα τρία σενάρια που παρουσιάστηκαν, επιχειρήθηκε από τη δημιουργό τους να αξιοποιηθούν τα περισσότερα ψηφιακά εργαλεία της πλατφόρμας Αίσωπος και να παρουσιαστούν επικοινωνιακά πλήρεις προτάσεις διδασκαλίας με μέγιστο βαθμό τροποποίησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού που θα τις εφαρμόσει. Καθώς δεν υπήρξαν υποδειγματικά σενάρια γαλλικής γλώσσας που να απευθύνονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα υπάρχοντα σενάρια αποτέλεσαν το βασικό άξονα γύρω από τον οποίο εμπνεύστηκαν τόσο οι καθηγητές γαλλικής γλώσσας της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα διδακτικά σενάρια έδωσαν ενεργό ρόλο στους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης μέσα στην τάξη αλλά λειτούργησαν και ως βοηθητικό εργαλείο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση του σχολικού έτους 2019-2020 που έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της πανδημίας covid-19.

Σύμφωνα με το ΕΠΣ-ΞΓ, οι προβλεπόμενες ώρες για την επίτευξη της επικοινωνιακής επάρκειας επιπέδου Α1 ανέρχονται στις 115. Παρά ταύτα, η απώλεια αρκετών ωρών εκμάθησης κατά το σχολικό έτος είναι ένα αναπόφευκτο μειονέκτημα. Λαμβάνοντας υπόψη τα προηγούμενα, προτείναμε η ενότητα του κάθε ψηφιακού σεναρίου να μην ξεπερνά τη μισή ώρα διδασκαλίας έτσι ώστε να ολοκληρώνεται σε μία διδακτική συνάντηση. Με αυτόν τον τρόπο, παρουσιάσαμε ολοκληρωμένα τους επιμέρους μαθησιακούς στόχους της κάθε ενότητας και δεν δημιουργήσαμε απογοήτευση στο μαθητή που δεν θα προλάβει να φτάσει στη λήξη της ενότητας.

Άλλος ένας πιθανός ανασταλτικός παράγοντας κρίθηκε η δυσχέρεια του μαθητή να ανταπεξέλθει στις ψηφιακές εντολές των δραστηριοτήτων. Η προσφορά ελευθερίας κινήσεων μπροστά από μία οθόνη δεν είναι μία αυτονόητα θετική παιδαγωγική πράξη και ούτε σημαίνει ότι όλοι είναι έτοιμοι να την αξιοποιήσουν με αποτελεσματικό τρόπο

(Levene and Seabury, 2015). Αν και θεωρούμε a priori ότι οι μαθητές μας είναι ψηφιακοί γηγενείς, κάποιες φορές αντιμετωπίζουμε τη δυσκολία παιδιών να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν διαδραστικές εφαρμογές. Ως εκ τούτου, έγινε η σύσταση στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν στην φυσική ή διαδικτυακή τους τάξη τη λειτουργία των προσφερόμενων εργαλείων της πλατφόρμας πριν την εκκίνηση της εργασίας.

Κλείνοντας, αξίζει να σημειωθεί ότι η καταλληλότητα των υλικοτεχνικών υποδομών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων του σεναρίου. Ιδεατά θα προτείναμε στους μαθητές να εργάζονται με tablets στην τάξη ή στο σπίτι καθώς γνωρίζουμε ότι η καθημερινότητά τους είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το συγκεκριμένο εργαλείο (Moore, 2018). Παρ' όλα αυτά, γνωρίζουμε ότι μία τέτοια προσέγγιση είναι ανέφικτη προς το παρόν για τη φυσική τάξη. Στην έσχατη περίπτωση που οι τεχνολογικές συνθήκες δεν επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να εργαστεί μπροστά από ηλεκτρονικό υπολογιστή εντός τάξης, μπορούμε να προβάλλουμε τις δραστηριότητες της πλατφόρμας μέσω ενός προτζέκτορα και να εργαστούμε μεταποιώντας και προσαρμόζοντας τους στόχους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barriere,I., Emile, H. et Gella,F. (2011). *Les TIC, des outils pour la classe*, Grenoble: PUG
- Bertin, J.-Cl. (2018). Modélisation en apprentissage des langues médiatisé: quelle utilité?. *Alsic* 18:2
- Bourguignon, C. (2014). *Pour enseigner les langues avec le CECRL: Clés et conseils*, Paris: Delagrave
- Ciampa, K. (2014). Learning in a mobile age: an investigation of student motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30:1
- Dingli, A., Seychell, D. (2015). *The new digital natives. Cutting the cord*, Berlin: Springer Verlang
- Eliasson, J., T. Pargman, J. Nouri, D. Spikol, and R. Ramberg. (2011). Mobile devices as support rather than distraction for mobile learners: Evaluating guidelines for design. *International Journal of Mobile and Blended Learning* 3 (2): 1–15.
- Levene, J., and H. Seabury. (2015). Evaluation of mobile learning: Current research and implications for instructional designers. *TechTrends* 59 (6): 46–52.
- Liria, P., Lacan, P. (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Paris: Maison des Langues
- Moore, R. (2018). *Smartphones and laptops are the most accessible technological devices students have at home*. Iowa City: ACT. Τελευταία πρόσβαση στις

25/05/2020 <https://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/R1680-tech-devices-at-home-2018-05.pdf>.

Rothbart, M., Posner, M., (2015). The developing brain in a multitasking world, *Developmental Review* 35: 42-63.

Το Μαθηματικό αντικείμενο «σύνολο (0,1)» και κάποιες από απροσδόκητες ιδιότητές του.

Ιωάννης Π. Πλατάρος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, παρουσιάζει αναλυτικά ένα σενάριο σχετικά με κάποιες από τις μαθηματικές ιδιότητες του συνόλου (0,1) και τις συνέπειές τους, όπως ότι το (0,1) δεν έχει μέγιστο στοιχείο, ότι το 0,999... δεν ανήκει στο (0,1), ότι είναι άπειρο σύνολο, ότι είναι απέραντο σύνολο αν και πεπερασμένου μήκους, ότι τίθεται σε 1-1 αντιστοιχία με το $\mathbb{R}$, ότι οι ιδιότητές του συνιστούν κλειδί κατανόησης του υποδείγματος του Κλάϊν για την υπερβολική Γεωμετρία και εμμέσως για την Παραβολική ως προς το 5^ο αίτημα του Ευκλείδους, ότι το μήκος του [0,1) είναι ακριβώς 1 και όχι περίπου 1, ως προς την σύγκλιση της Γεωμετρικής σειράς $\sum_{k=2}^{\infty} \frac{1}{k} = 1$ με την ανάδειξη του γεγονότος ότι συνιστά

άθροισμα απείρων θετικών ποσοτήτων με πεπερασμένο άθροισμα και όχι άπειρο όπως λέει η «διαίσθηση» των ανθρώπων. Με βάση αυτά πρέπει οι μαθητές να δίνουν την βασική εξήγηση στα παράδοξα του Ζήνωνος. Επί πλέον τίθεται κριτική στον ορισμό των ίσων γεωμετρικών σχημάτων με την παρατήρηση ότι η διχοτόμηση ενός ευθυγράμμου τμήματος δίνει ίσα ευθύγραμμα τμήματα, αλλά όχι «συμπτώσιμα.»

Λέξεις-Κλειδιά: 0,999...=1, άκρα συνόλου (0,1), μοντέλο Υπερβολικής Παραβολικής Γεωμετρίας, παράδοξα Ζήνωνος, συμπτώσιμα σχήματα.

Εισαγωγή

Παραθέτουμε ένα εκπαιδευτικό σενάριο, σε ένα θέμα εξαιρετικά προκλητικό για το οποίο γνωρίζουμε ότι προκαλούνται εξαιρετικές γνωστικές συγκρούσεις με γνωστά επιστημολογικά εμπόδια τα οποία πρέπει να συνειδητοποιούνται νωρίς, να αίρονται νωρίς, όσο είναι δυνατόν, σε ποσοστά που είναι δυνατόν να αρθούν έστω και μερικώς και να τεθούν οι βάσεις για την κατανόηση του άπειρου και του απειροστού, όπου οι παρανοήσεις» ταλαιπωρούν τελειόφοιτους Λυκείων και Φοιτητές Θετικών Επιστημών. Η διδακτική πρόκληση έγκειται και συνίσταται στην στοιχειώδη αντιμετώπιση θεμάτων που θεωρούνται προχωρημένα ενώ αντιμετωπίζονται και στοιχειωδώς.

Τάξη Α΄ Λυκείου

Διάρκεια 2 ώρες +1 ώρα διαπραγμάτευσης των εργασιών κατ'οίκον.

Μάθημα: Διαθεματικό και κυρίως διακλαδικό Άλγεβρας -Γεωμετρίας

Μέσα τρόπος υλοποίησης

Υλοποιείται με βιντεοπροβολέα είτε διαδραστικό πίνακα και ένα Φύλλο Εργασίας με εργασία κατά ομάδες 3 μαθητών.

Σκοποί και στόχοι:

- Να αποδείξουν οι μαθητές ότι $0,9999\dots=1$ ως πρώτο βήμα της διερεύνησης ότι το $(0,1)$ δεν έχει μέγιστο αλλά ούτε και ελάχιστο στοιχείο.
- Να συνειδητοποιήσουν, μέσω γνωστικής σύγκρουσης, μετά την απόδειξη με απαγωγή σε άτοπο, ότι αφού δεν έχει μέγιστο είτε ελάχιστο, είναι απέραντο με την έννοια του ότι δεν έχει ούτε αρχή ούτε τέλος, έστω και αν έχει πεπερασμένο μήκος.
- Να δουν μέσω ενός δυναμικού γεωμετρικού μοντέλου συνάρτησης, ότι το $(0,1)$ τίθεται σε 1-1 και επί απεικόνιση με το $(\infty, +\infty)$ και να διαπιστώσουν ότι υπάρχουν παραστάσεις συναρτήσεων, που δεν είναι τύποι, ή πίνακες ή διαγράμματα ή καρτεσιανό γινόμενο ή σχέση συνόλων μόνο.
- Να δουν, πώς υλοποιείται το μοντέλο Κλάιν για την Υπερβολική Γεωμετρία στο ένα σκέλος της άρνησης του 5^ο αιτήματος του Ευκλείδη, με συνέπεια σε όλα τα είδη Γεωμετριών που προέρχονται από την άρνηση του Ευκλείδειου αξιώματος στο ότι οι ευθείες και ο χώρος δεν έχουν ούτε αρχή ούτε τέλος («...άγεται όχι μοναδική παράλληλη» = «...άγονται δύο τουλάχιστον παράλληλες ή καμία παράλληλη» ήτοι, έχουμε την Υπερβολική Γεωμετρία είτε την Παραβολική Γεωμετρία.)
- Στο μοντέλο της Σφαιρικής -Παραβολικής Γεωμετρίας, να δουν πώς υλοποιείται το «απέραντη ευθεία» μέσω μοντέλου του κύκλου και πώς υλοποιείται το «ευθύγραμμο τμήμα» ως «τόξο μέγιστου κύκλου», με την ιδιότητα του «συντομότερου δρόμου μεταξύ δύο σημείων»
- Να συζητήσουν και να εμπεδώσουν αναστοχαστικά, μέσω διαπραγμάτευσης στην τάξη, σε κάποιο βαθμό, ότι η διαίσθηση απατά και ότι η μαθηματική απόδειξη είναι υπεράνω της όποιας ανθρώπινης διαίσθησης.
- Να είναι σε θέση να εξηγούν την κεντρική ιδέα των παραδόξων του Ζήνωνος, που έγκειται στην διαπίστωση, ότι οποιοδήποτε συνεχές θετικό μέγεθος πεπερασμένο χωρίζεται σε άπειρους πεπερασμένους προσθετέους, αλλά κυρίως το αντίστροφο, ότι «όταν έχουμε άπειρο πλήθος θετικών προσθετέων, δεν σημαίνει ότι έχουμε και άπειρο άθροισμα», όπου **έγκειται και ο πυρήνας** των παραδόξων του Ζήνωνος, όπως και **το κλειδί** για την εξήγησή τους.

Συνιστώμενη προαπαιτούμενη γνώση :

Αν $\alpha < \beta$, τότε $\alpha < \frac{\alpha + \beta}{2} < \beta$ (2) (η μέση τιμή δύο αριθμών, είναι στην μέση τους, με την έννοια μέση τους να ταυτίζεται με την μέση του ευθυγράμμου τμήματος που ορίζουν στην ευθεία των Πραγματικών Αριθμών.

Συνοπτική παρουσίαση του Σεναρίου προστιθέμενη αξία και επεκτασιμότητα :

Οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες και ο καθηγητής επιβλέπει κρατώντας τον χρόνο και δίνεις διευκρινήσεις είτε κάνοντας ευρετικές νύξεις. Η εισαγωγή γίνεται με ένα πρόβλημα προκλητικό που αναμένεται να επιφέρει συζητήσεις για την διαπραγμάτευση της λύσης του. Στην πορεία του Φύλλου Εργασίας αναδεικνύονται οι τεθέντες στόχοι-σκοποί. Η όποια πρωτοτυπία του σεναρίου, έγκειται στην διαθεματική-διακλαδική προσέγγιση του αντικειμένου, αλλά και στην ανάδειξη του γεγονότος ότι το $(0,1)$ δεν έχει άκρα κάτι που δεν υποδηλώνεται ούτε εμμέσως σε οποιοδήποτε σημείο της ύλης Γυμνασίου -Λυκείου (ή να περνά ασχολίαστο, χωρίς καμία πρόσληψη από τους μαθητές όπου ίσως ως πρωτοετείς φοιτητές του μαθηματικού καταπλήσσονται σφόδρα με την ανακάλυψη ότι $0,999...=1$ και «δεν την δέχονται» έστω και αποδεδειγμένη, κάτι που είναι Παγκόσμιο φαινόμενο) Εξαιρετικά συναφής είναι και η απάντηση στο ερώτημα «Αν πάρουμε άπειρους στο πλήθος θετικούς αριθμούς (κανέναν μηδέν, κανέναν αρνητικός) και τους αθροίσουμε , τι αποτέλεσμα θα πάρουμε; Άπειρο ή πεπερασμένο; Η απάντηση -και από φοιτητές- είναι «προφανώς άπειρο» ας έχουν διδαχθεί από το Δημοτικό ότι $0,333333...=1/3$ και από Β' Λυκείου το ότι $\sum_{k=2}^{\infty} \frac{1}{k} = 1$. Το μοντέλο του λάθους είναι ισχυρότατο καθώς ουσιαστικά

εδράζεται στο «απολύτως φυσιολογικό και εύλογο» αξίωμα των Αρχιμήδους -Ευδόξου που ισοδυνάμως λέει «ότι αν έχουμε ένα απειροελάχιστο μέγεθος, μπορούμε να το πολλαπλασιάσουμε με έναν Φυσικό αριθμό αρκούντως μεγάλο και να ξεπεράσουμε κάθε γνωστή τεράστια ποσότητα που έχουμε θέσει ως όριο.» Δηλ. Αν $\alpha, \beta \in \mathbb{Q}$ και $\alpha < \beta$, $\exists n \in \mathbb{N}: n\alpha > \beta$

Η συνειδητοποίηση των παραπάνω είναι μια καλή γέφυρα σε μαθητές εξ απαλών ονύχων να εξοικειωθούν σε πρωτόλειο βαθμό με έννοιες Γ' Λυκείου , μη Ευκλείδειες Γεωμετρίες και με την τοπολογία του $\mathbb{R}$ και να μην πανικοβάλλονται έχοντας Γεωμετρική εποπτεία.

Οδηγίες και παρουσιάζονται και εντός του επομένου φύλλου Εργασίας, το οποίο είναι διαμορφώσιμο κατά τον ειδικότερο προγραμματισμό του διδάσκοντα. Το φύλλο εργασίας, δεν είναι απαραίτητο να έχει εκτυπωμένα αναγκαστικά όλα τα ερωτήματα, αφού ενίοτε η διατύπωση ερωτημάτων επί συναφούς θέματος προκαταλαμβάνει απαντήσεις. Σύντομα ερωτήματα τα αντιγράφουν από προβολέα στο ΦΕ και τα απαντούν.

Φύλλο Εργασίας:

1. Ο Διάσημος Κροίσος

Ένας σύγχρονος διάσημος τσιγκούνης, αλλά «Κροίσος», προκειμένου να συζητηθεί το όνομά του δωρεάν, έθεσε δημοσίως το εξής πρόβλημα:

«Όποιος μου δώσει την μεγαλύτερη αξία που υπάρχει κάτω από 1€ , του χαρίζω το μισό της αμύθητης περιουσίας μου!»

Πώς είναι τόσο σίγουρος ότι κανείς δεν θα του λύσει το πρόβλημα δεδομένης της παθολογικής του τσιγκουνιάς; Μήπως εσείς έχετε μια απάντηση στο πρόβλημα;

(Ο καθηγητής προτρέπει τις ομάδες να γράψουν τις απαντήσεις τους)

Διαπραγμάτευση πιθανών απαντήσεων μεταξύ μαθητών αναλόγως και των πιθανών απαντήσεων:

A) 0,99€ . Είναι όντως το μεγαλύτερο νομισματικό ποσό κάτω από 1€ που μπορούμε να επιτύχουμε με κυκλοφορούσες υποδιαίρεσεις, αλλά το πρόβλημα του Κροίσου έχει την μαγική λεξούλα «αξία» και όχι «αξία σε νομίσματα» Για παράδειγμα όλοι ξέρουμε ότι υπάρχει και αξία 0,999€. Παράδειγμα : «Χρησιμοποιώ μια υπηρεσία βιντεοπαιγνιδιού που χρεώνεται με το δευτερόλεπτο και κοστίζει 1€ τα 1000sec. Αν τελειώσω στα 999sec πρέπει να πληρώσω 0,999€, άρα έχουμε μεγαλύτερη αξία!

Αν έχω 1Kgr ζάχαρης $C_{12}H_{22}O_{11}$ που υποθέτω ότι το έχω ζυγίσει ακριβώς (δεν γίνεται, αλλά το υποθέτουμε ότι γίνεται) Και αφαιρέσω την ελάχιστη ποσότητα ζάχαρης που μπορώ να αφαιρέσω και είναι (;) το ένα μόριο, θα βρω κάτι λιγότερο και μια αξία 0,999...με 25 εννιάρια (Γιατί;)

$0,6023 \times 10^{24}$ μόρια ζάχαρης ζυγίζουν περίπου 342,3 gr

X; 1000gr

Μόλις βρω το x, θα έχω την αναλογία (ή «απλή μέθοδο των τριών»)

$$\frac{x}{x-1} = \frac{1}{z} \text{ απ' όπου θα βρω και το } z.$$

B) Η όποια αξία αναλόγως χρόνου που είναι συνεχές μέγεθος μπορεί να δώσει απεριόριστα εννιάρια. Η όποια αξία αναλόγως υλικού, δίνει πεπερασμένα εννιάρια, καθώς υπάρχει έσχατο ποσοτικό όριο υλικής ουσίας, το μόριο, καθώς είναι το ελάχιστο όριο που διατηρεί τις ιδιότητες του υλικού από το οποίο προέρχεται.

Γ) η θεώρηση του 0,999...999 με n εννιάρια επάγει το επιχείρημα «πες όσα εννιάρια θες! Όσα πεις εσύ, εγώ θα λέω και ...ένα παραπάνω!» (που οδηγεί σε μεγαλύτερο αριθμό πριν το 1.

Η θεώρηση του 0,999... με άπειρα εννιάρια είναι η αναπόφευκτη κατάληξη.

Εδώ ο καθηγητής θέτει επί πίνακος σε όλες της ομάδες (δεν υπάρχει στο Φ.Ε.) την άσκηση :

2. Μετατροπή του ρητού περιοδικού 0,999... σε ρητό

«Να μετατρέψετε τον δεκαδικό περιοδικό αριθμό 0,999... (άπειρα εννιάρια) σε ρητό, όπως έχετε μάθει στην Α΄ Γυμνασίου»

Το αποτέλεσμα 0,999...=1 οδηγεί σε αποτυχία, αφού «αναζητούμε την μεγαλύτερη αξία μικρότερη από 1.»

Εκτός από τον τρόπο που υπάρχει στο βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου, δηλ.

$$x = 0,99999999.....$$

$$10x = 9,999999.....$$

$$10x - x = 9,0000000....$$

$$9x = 9$$

$$x = \frac{9}{9}$$

$$x = 1$$

(όπου σε αυτόν αναμένεται να καταλήξουν οι μαθητές) εναλλακτικά υπάρχουν και οι θεωρήσεις:

$$1 = 3 \cdot \frac{1}{3} = 3 \cdot 0,333... = 0,999... \quad \text{ή} \quad 1 = \frac{9}{9} = 9 \cdot \frac{1}{9} = 9 \cdot 0,111... = 0,999...$$

Συνοψίζει ο καθηγητής μετά την διαπραγμάτευση του αποτελέσματος:

«Άρα δεν είναι το 0,999... , αφού κάνει 1 και εμείς θέλουμε αξία μικρότερη από 1....

3. Το (0,1) δεν έχει μέγιστο στοιχείο.

Μήπως, απλώς το (0,1) δεν έχει απλώς μέγιστο στοιχείο γι αυτό ο τσιγκούνης Κροίσος φαίνεται τόσο γαλαντόμος με ένα μαθηματικό πρόβλημα που μάλλον δεν λύνεται αφού απλώς δεν υπάρχει μέγιστο στοιχείο;

Τι λέτε, τι νομίζετε;(Διαπραγματεύονται οι απαντήσεις για 2 λεπτά το πολύ.)

Υπάρχει τρόπος με την απαγωγή σε άτοπο να αποδείξουμε ότι δεν έχει μέγιστο στοιχείο;

(Διαπραγματεύεται την διατύπωση, δηλ. «θα υποθέσουμε ότι έχει ένα μέγιστο, το a , για το οποίο θα ισχύει $a < 1$ (δεν μπορεί να είναι το 1) και θα καταλήξουμε σε άτοπο»)

Απόδειξη με γεωμετρική εποπτεία Ανάμεσα στο a και στο 1, στην μέση ακριβώς, υπάρχει ο «μέσος όρος» τους το $\frac{a+1}{2}$. Όμως $a < \frac{a+1}{2} < 1$, άτοπο, διότι υποθέσαμε

το α ως μέγιστο και μας βγήκε ένα άλλο «πιο μέγιστο» δεδομένου ότι το μέγιστο -όταν υπάρχει- είναι μοναδικό.

Αποδείξτε το τώρα στο χαρτί, όπως το είχαμε αποδείξει σε προηγούμενο μάθημα:

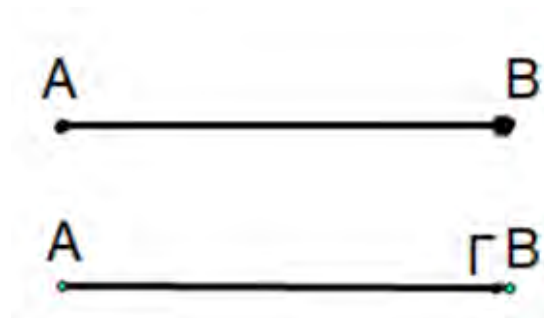
Υπάρχουν τρόποι εργασίας σε πολλές παραλλαγές γι τους μαθητές.

Τελικά:

Το $(0,1)$ δεν έχει μέγιστο στοιχείο και με τον ίδιο τρόπο μπορούμε να δείξουμε ότι δεν έχει ούτε και ελάχιστο.

Θεωρούμε, ότι ο καθηγητής μπορεί να κάνει την προσέγγιση με την μέση τιμή και με γλώσσα Αλγεβρική που ταυτοχρόνως εποπτική με το παρακάτω σχήμα, στο οποίο θα κάνει και την καθαρά γεωμετρική προσέγγιση. Η λογική «Υπάρχει η μέση, αλλά και η μέση της μέσης κ.ο.κ. προλειαίνει και τις επίμενες παρεμβάσεις.

4. Το ευθύγραμμο τμήμα AB χωρίς τα A και B , δεν έχει άκρα (Απόδειξη με απλά επιχειρήματα, Γεωμετρικά)



Έχουμε το AB με τα άκρα του και τα οποία εξαιρούμε στο κάτω σχήμα, όπου τα A και B δεν υπάρχουν απλώς στην θέση τους βάζουμε δύο τρυπούλες για να υποδηλώσουμε ότι δεν υπάρχουν αυτά τα σημεία.

Ας υποθέσουμε ότι στο μέρος κοντά στο B , υπάρχει κάποιο άκρον το Γ . Το Γ , δεν ταυτίζεται με το B . Ανάμεσα στο Γ και στο B , λέει ένα αξίωμα της Γεωμετρίας, υπάρχει ένα άλλο σημείο M , ανήκον στο ευθύγραμμο τμήμα ΓB και είναι διαφορετικό και από το Γ και από το B . Έτσι ενώ υποθέσαμε ως Γ νέο άκρο αποδείξαμε ότι υπάρχει και ένα άλλο M , πιο κοντά στο κενό του B , που δεν είναι το B , άτοπο!

5. Το ανέκδοτο του σχοινού με την κομμένη άκρη

Ανακοινώνει ο καθηγητής:

«Θυμήθηκα ένα μικρό σύντομο ανέκδοτο πάνω στο αποτέλεσμα:

Σε ένα ψυχιατρικό ίδρυμα, ένας τρόφιμος, βλέπει έναν άλλον να προσπαθεί να ξεμπλέξει ένα κουβάρι σχοινί που έχει στα χέρια του και διαμείβεται ο ακόλουθος διάλογος:

-Να το ξεμπλέξεις προσπαθείς;

-Όχι! Αυτό είναι δύσκολο! Μόνο την άκρη του κουβαριού προσπαθώ να βρω!

-Αυπάμαι, αλλά δεν θα την βρεις ποτέ, διότι την έχω....κόψει!

«Πού έγκειται το αστείο παιδιά και τι σχέση έχει με το αποτέλεσμα που βρήκαμε;»

Γράψτε την απάντησή σας στο ΦΕ.

Γίνεται διαπραγμάτευση και ανακοίνωση του τελικού αποτελέσματος ότι δηλ. «Αν κόψω τις άκρες του $[0,1]$ και κατασκευάσω το $(0,1)$ αυτό κατά πολύ περίεργο τρόπο, αλλά μαθηματικά αποδεικτικό, παύει να έχει άκρα, έτσι όπως είναι το κόντρα φυσικό μοντέλο που έχουν στον νου τους όλοι οι άνθρωποι.

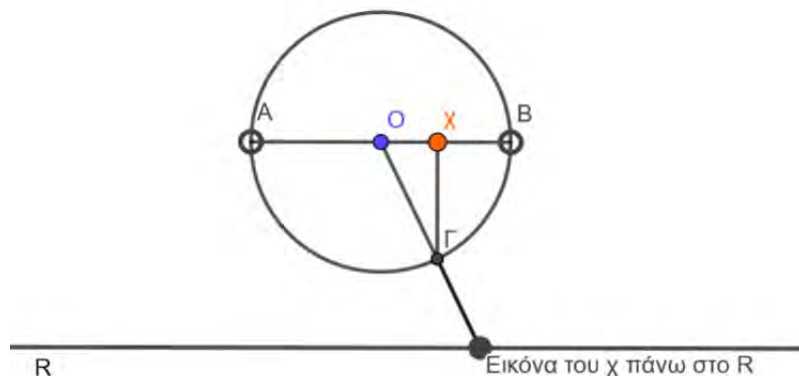
6. Είναι το $(0,1)$ εκτός από άπειρο και «απέραντο σύνολο;»

Να διαπραγματευθούμε το ερώτημα: «Όπως διαπιστώσαμε, το $(0,1)$ δεν έχει ούτε αρχή, ούτε τέλος. Μπορούμε να πούμε ότι το $(0,1)$ είναι ένα **απέραντο** σύνολο;...Μπορούμε να το χαρακτηρίσουμε με την λέξη «απέραντο»;

Γράψτε την γνώμη σας στο χαρτί και όποιο επιχείρημα έχετε να υποστηρίξετε την άποψή σας

7. Μήπως το $(0,1)$ είναι «ίσο» με το $(-\infty, +\infty)$;

Θα δούμε όλοι μαζί τώρα ένα σχήμα Γεωμετρίας και την εκφώνηση που υπάρχει στο ΦΕ σας: (Εξηγεί όμως το σχήμα στον διαδραστικό πίνακα ή στην προβολή από Η/Υ)



«Το ευθύγραμμο τμήμα AB, από το οποίο σχηματικά λείπουν τα άκρα του A και B και τα οποία συμβατικά έχουμε σχεδιάσει με δύο κυκλάκια, αν και τα σημεία είναι

αδιάστατα. Το AB είναι παράλληλο στην ευθεία R. Το AB θα μπορούσε να είναι το $(0,1)$, το R η ευθεία των πραγματικών αριθμών. Το χ , ένας οποιοσδήποτε αριθμός ενδιάμεσος στο $(0,1)$. Και η «εικόνα του χ πάνω στο R» ένας αντιστοιχιζόμενος αριθμός με τον τρόπο που περιγράφουμε ως ακολούθως:

Κοιτάξτε τώρα το ίδιο σχήμα σε κίνηση, όπου η μεταβλητή χ διατρέχει το AB και η εικόνα του χ διατρέχει το R (Το σχήμα σε δυναμικό σύνδεσμο Geogebra εδώ!)

Ερώτηση: «Όταν το χ πάει πάνω στα A είτε B, ποία είναι η εικόνα του στο R και γιατί;

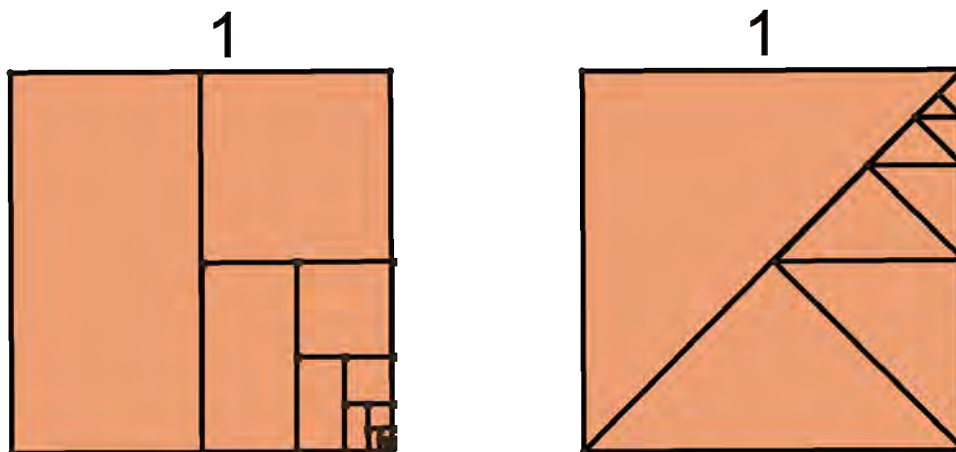
Ερώτηση: «Μπορεί να υποστηρίξει κάποιος σοβαρά, ότι το σύνολο $(0,1)$ έχει το ίδιο ακριβώς άπειρο πλήθος στοιχείων με το R, παρ'ότι όλοι γνωρίζουμε ότι $(0,1) \subset R$ και μήκος του $(0,1)$ μία μονάδα, ενώ το μήκος του R άπειρο; Ποίο το επιχείρημα;

Το άθροισμα των άπειρων στο πλήθος πεπερασμένων ποσοτήτων

Ερώτηση: Αν πάρω άπειρα στο πλήθος ευθύγραμμα τμήματα, έχω άπειρο χρόνο και τα βάλω το ένα δίπλα στο άλλο, διαδοχικά όπως λέμε.....Τι θα πάρω ως αποτέλεσμα;

- Ευθύγραμμο τμήμα;
- Ημιευθεία ή...
- Ευθεία; (Εξηγείστε την διαδικασία)

Αφού γίνει η διαπραγμάτευση με τις ομάδες και την τάξη, παρουσιάζει και το παράδειγμα με την Γεωμετρική Σειρά οπτικά:



Κάθε ένα από τα μεγάλο κίτρινα τετράγωνα έχει εμβαδόν $1^2=1$.

Όταν τα χωρίσουμε στην μέση είτε με μεσοκάθετο σε μια πλευρά, είτε με διαγώνιο και αυτό το συνεχίζουμε απεριόριστα, τότε μπορούμε να πάρουμε έχουμε το εξής απεριόριστο άθροισμα:

$\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{64} + \dots + \frac{1}{2^n} + \dots$ το οποίο φαίνεται να πλησιάζει το 1 συνεχώς σε κάθε πεπερασμένη προσέγγιση και να γίνεται τελικά 1 όταν έχουμε «συντελεσμένη την άπειρη προσέγγιση.» Αλλά μπορούμε να το υπολογίσουμε όπως και το $0,999\dots = 1$

$$\chi = \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{64} + \dots + \frac{1}{2^n} + \dots$$

$$2\chi = 1 + \frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{1}{8} + \frac{1}{16} + \frac{1}{32} + \frac{1}{64} + \dots + \frac{1}{2^{n-1}} + \frac{1}{2^n} + \dots$$

$$2\chi - \chi = 1$$

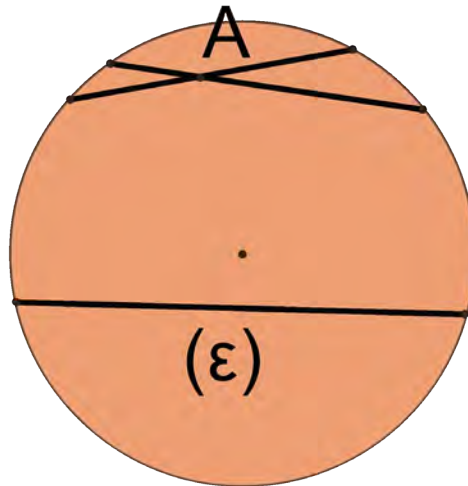
$$\chi = 1$$

Επίσης επιδεικνύεται και το επόμενο σχήμα με έμφαση στην γεωμετρική διαδικασία σύγκλισης, στο ότι **«όσο κοντά και έχουμε πλησιάσει στο 1, πάντα μπορούμε να πλησιάσουμε «οσοδήποτε πιο κοντά» με διχοτόμηση του εναπομένοντος διαστήματος»** Δηλ. το οποιοδήποτε πεπερασμένο άθροισμα που απέχει από το 1 απόσταση a , πλησιάζει ακόμα πιο κοντά $a/2$. Άρα το επ άπειρον άθροισμα ισούται με 1.



8. Το Μοντέλο του Κλάιν για την Υπερβολική Γεωμετρία

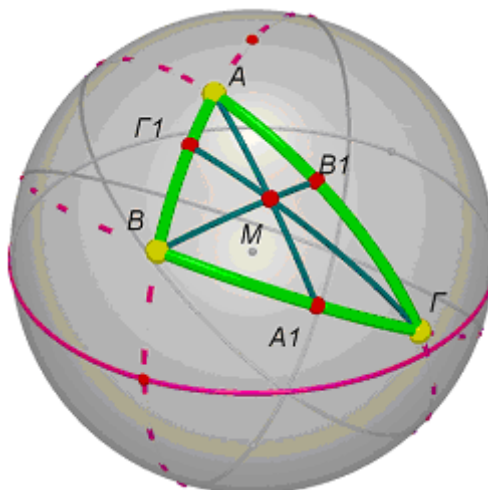
Στην Υπερβολική Γεωμετρία, «από σημείο A εκτός ευθείας(ϵ) άγονται τουλάχιστον δύο διαφορετικές ευθείες παράλληλες προς αυτήν.» Αυτό είναι αντίθετο με το 5^ο Αξίωμα του Ευκλείδη όπου προβλέπει ότι «από σημείο A εκτός ευθείας (ϵ) άγεται μοναδική παράλληλη προς αυτήν.» Μόνο αυτή η αλλαγή στο αξίωμα φτιάχνει τουλάχιστον δύο άλλες Γεωμετρίες αφού η άρνηση στην πρόταση «άγεται μοναδική παράλληλος προς αυτήν» είναι «Δεν άγεται μοναδική παράλληλος προς αυτήν» ο οποία λογικά μεταφράζεται στο «άγονται τουλάχιστον δύο ή καμία παράλληλες/η προς αυτήν» . Το μοντέλο αυτή της μίας διαφορετικής Γεωμετρίας που υλοποιούν το « τουλάχιστον δύο» (υπάρχουν διάφορα) υλοποιείται στο διπλανό σχήμα:



- Το επίπεδο είναι ένας κυκλικός δίσκος χωρίς όμως τον κύκλο (όπως το $(0,1)$ που δεν έχει άκρα-πέρατα)
- Το επίπεδο αυτό είναι **απέραντο** αφού δεν έχει **πέρατα**
- Κάθε ευθεία σε αυτό, έχει ανοικτά άκρα είναι σαν το διάστημα $(0,1)$
- Κάθε ευθεία είναι **απέραντη**.
- Στο A έχω δύο ζεύγη αντικείμενων ημιευθειών: Έχουν όλες αρχή το A και δεν έχουν τέλος. (Όπως ισχύει με το $(0,1) = (0, \frac{1}{3}] \cup [\frac{1}{3}, 1)$)
- Από σημείο A εκτός ευθείας (ε) άγονται πάνω από μία παράλληλες προς αυτήν. (Δύο ή και παραπάνω)

9. Ένα μοντέλο της Παραβολικής Γεωμετρίας

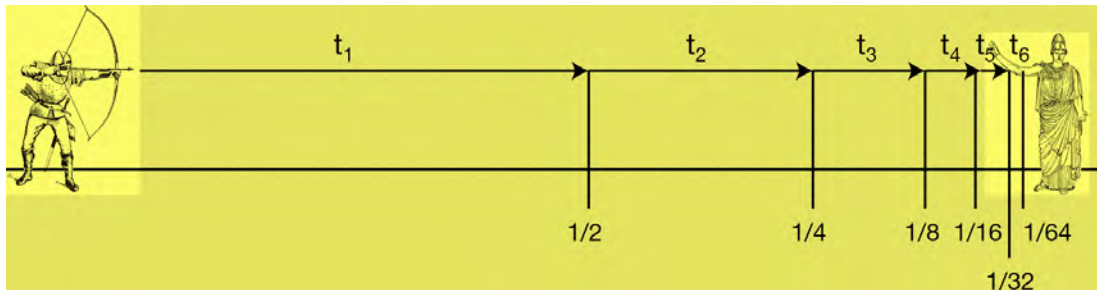
Σε μια επιφάνεια μιας σφαίρας υλοποιείται η σφαιρική Γεωμετρία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως μοντέλο Παραβολικής Γεωμετρίας αφού υλοποιεί το «από σημείο εκτός ευθείας δεν άγεται καμία παράλληλος προς αυτήν.» Ποιες όμως θεωρούμε ως ευθείες σε αυτό το μοντέλο όπως βλέπουμε στο σχήμα;



- Η απόσταση AB πάνω στην σφαίρα όπως περίπου είναι και η Γη, πρέπει να υλοποιεί την διαισθητική απαίτηση που υλοποιείται σε όλες τις γεωμετρίες, ότι «η ευθεία υλοποιεί την ελάχιστην απόσταση μεταξύ δύο σημείων» Αυτή η απαίτηση πάνω σε μια σφαίρα υλοποιείται με τόξο (Δεν μπορούμε να τρυπήσουμε την Γη για να εννοήσουμε μια χορδή που δεν έχει νόημα όταν είμαστε πάνω της) Και δεν υλοποιείται με οποιοδήποτε τόξο, **αλλά με τόξο μέγιστου κύκλου**. Όταν ένας μέγιστος κύκλος σφαίρας διέρχεται από δύο σημεία πάνω στην σφαίρα, αυτή η απόσταση είναι η μικρότερη δυνατή την οποία ακολουθούν υποχρεωτικά και για οικονομία χρόνου και καυσίμων και τα πλοία και τα αεροπλάνα που δεν δεσμεύονται απολύτως από το ανάγλυφο του εδάφους.
- Αφού το «τόξο μέγιστου κύκλου» είναι το «ευθύγραμμο τμήμα» αυτής της νέας Γεωμετρίας, αναγκαστικά **ο μέγιστος κύκλος θα είναι η ...ευθεία!** Τότε όμως πώς υλοποιείται ότι «μια ευθεία οφείλει να είναι απέρνατη;» Η απάντηση είναι ότι ο κύκλος, δεν έχει ούτε αρχή, ούτε τέλος άρα υλοποιεί το «α-πέραντος.»

Εργασία για το σπίτι . Για αναστοχασμό και μεταγνωστικές διαδικασίες .

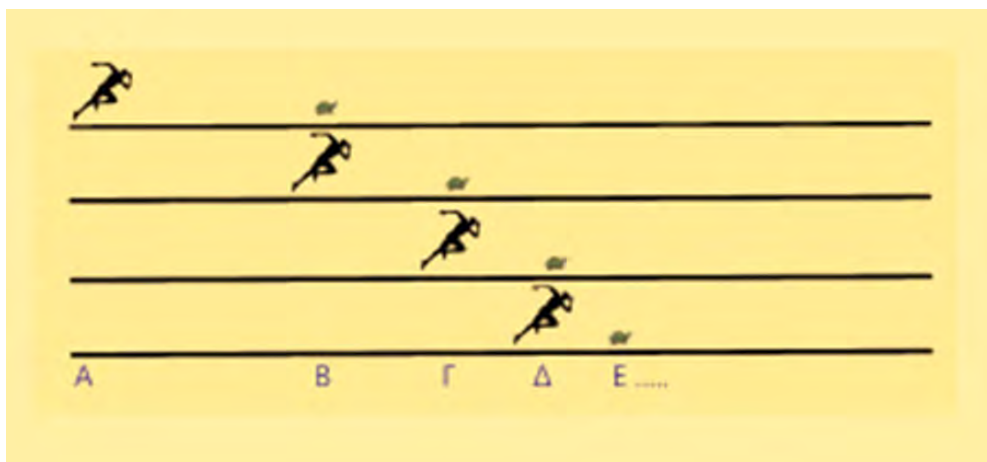
ΣΤ) Το βέλος που δεν φθάνει στον στόχο του. Ο Ζήνων ο Ελεάτης ένας διάσημος φιλόσοφος από την Ελέα της Κάτω Ιταλίας, έλεγε ένα παράδοξο : «Ας υποθέσουμε ότι ρίχνουμε ένα βέλος προς τον στόχο του: Σε χρόνο t_1 θα έχει διανύσει το μισό της απόστασης προς τον στόχο. Σε χρόνο t_2 θα έχει διανύσει το μισό της εναπομένουσας απόστασης ($1/4$) Σε χρόνο t_3 θα έχει διανύσει το μισό της υπόλοιπης εναπομένουσας απόστασης . Με αυτό τον τρόπο, έχουμε συνεχώς και απειριορίστως επ' άπειρον, να απαιτείται και ένας νέος χρόνος. Άρα το βέλος δεν φθάνει ...ποτέ τον στόχο του!



Τι έχετε να αντιπαραθέσετε στον Ζήνωνα με βάση το σημείο 8 του Φύλλου Εργασίας σας υποθέτοντας ότι το βέλος ταξιδεύει με σταθερή ταχύτητα; Μπορείτε μαθηματικά και αξιόπιστα να λύσετε το διάσημο παράδοξο του Ζήνωνα του Ελεάτη;

Ζ) Ο Αχιλλέας και η Χελώνα. Υπάρχει και το πιο γνωστό παράδοξο του Ζήνωνα, αυτό του Αχιλλέα και της Χελώνας. Σύμφωνα με αυτό, η χελώνα είναι σε απόσταση s , προπορευόμενη από τον γοργοπόδαρο («τον ωκύποδα») Αχιλλέα, ο οποίος τρέχει πολύ ταχύτερα, να την φθάσει. Σύμφωνα με τον Ζήνωνα, μέχρι να διανύσει ο Αχιλλέας την απόσταση s σε χρόνο t , που τον χωρίζουν από την χελώνα, αυτή θα έχει κάνει κάποιο νέο διάστημα s_1 . Μέχρι να καλύψει ο Αχιλλέας το νέο διάστημα s_1 σε χρόνο t_1 , αυτή θα έχει διανύσει κάποιο διάστημα s_2 . Μέχρι να καλύψει ο Αχιλλέας το s_2 σε χρόνο t_2 , αυτή θα έχει διανύσει ένα s_3 . Μέχρι να καλύψει το s_3 σε χρόνο t_3 αυτή θα έχει πάει πιο

μπροστά σε s_4 κ.ο.κ. Ο Ζήνωνας υποστήριζε, ότι με αυτή την λογική που παρουσίαζε, ο Αχιλλέας, δεν θα φθάσει ποτέ την Χελώνα, αφού πάντα η χελώνα θα θέλει κάποιο νέο χρόνο.



Εσείς υποθέτετε ότι η χελώνα τρέχει με σταθερή ταχύτητα 10m/min και ο Αχιλλέας με διπλάσια ταχύτητα 20m/min , αρχικά απέχουν $s=20\text{m}$, απόσταση την οποία καλύπτει ο Αχιλλέας σε $t=1\text{min}$.

Χρησιμοποιώντας την ίδια λογική του Ζήωνα πώς θα ανατρέψετε τον συλλογισμό του;

Η) Το $[0,1]$ έχει «περίπου μήκος 1» ή «ακριβώς 1;» Το μήκος του $[0,1]$ προφανώς είναι 1, όπου γενικώς ισχύει ότι η απόσταση μεταξύ δύο σημείων α, β είναι $|\alpha - \beta|$. Τι φαντάζεστε για το μήκος του $[0,1]$; Είναι 1 ή περίπου 1; Έχετε επιχείρημα μαθηματικό και ποιο;

Θ) Η διχοτόμηση ευθυγράμμου τμήματος AB. Έχουμε ένα ευθύγραμμο τμήμα AB και το μέσον του O. Αποκόπτοντας τα δύο μισά, έχουμε λ.χ. το AO και το OB. Επειδή όμως το O είναι συγκεκριμένο και μοναδικό, δεν μπορεί να ανήκει και στα δύο ημίσεια.

Υπάρχει κάτι το παράδοξο σε αυτό ή όχι;

Πιθανές διαπραγματεύσεις:

- Έχουμε το σχήμα $[A,O]$ και (O,B) . Δηλ. το O θα ανήκει μόνο σε ένα από τα δύο. Όμως τα μήκη τους θα είναι ακριβώς ίσα.
- Τα δύο σχήματα δεν είναι ίσα, αφού «δύο ευθύγραμμα τμήματα λέγονται ίσα, όταν με κατάλληλη μετατόπιση συμπίπτουν.» Άρα με αυτό τον ορισμό δεν είναι ίσα. (Έχει δίκιο όποιος μπορέσει να σκεφθεί τέτοια απάντηση)
- Αν θεωρήσουμε το O ως κέντρο στροφής και στρίψουμε το ένα από τα δύο ημίσεια κατά 90° έχουμε πλήρη σύμπτωση, αλλά αυτό δεν είναι η απάντηση στην προηγούμενη ένσταση, καθώς αν κοπούν τα δύο ημίσεια το O θα πάει σε ένα από

τα δύο, θα περισσεύει και τα δύο σχήματα παρ' ότι ίσου (ακριβώς) μήκους, δεν είναι συμπτώσιμα κατά τον Ευκλείδειο ορισμό που ακολουθούν όλα τα βιβλία Γεωμετρίας στον κόσμο, πολλούς αιώνες!

Διαδικτυακές Αναφορές:

- Πλατάρος,Ι. «Εισαγωγή μιας συστηματικότερης διαδικασίας σε σχέση με τις έννοιες μέτρησης μεγάλου πλήθους ή του απείρου σε Γυμνάσιο -Λύκειο με ελκυστικούς τρόπους» Μεταπτυχιακή εργασία ΕΚΠΑ, Μαθηματικό Τμήμα, επιβλέπων Κυνηγός, Χ. 2001 Ανάκτηση: https://www.academia.edu/21246646/27._Η_διδασκαλία_του_απείρου_στην_Μ_έση_Εκπαίδευση/
- Πλατάρος,Ι. «Περί της δυνατότητας μέτρησης του μεγέθους «μήκος 3m» »35^ο Συνέδριο ΕΜΕ σε Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Μαρούσι, 7-8 Δεκεμβρίου 2018 (Ανάκτηση από https://www.academia.edu/37949139/103._Περί_της_δυνατότητας_της_μετρήσ_εως_του_μεγέθους_μήκος_3m_/)
- Πλατάρος,Ι. «Ορισμένες αποδείξεις ότι $0.9999 \dots 1$ και το γιατί του εκπλήσσοντος αποτελέσματος» Διαδικτυακή μονογραφία (Ανάκτηση από ,Ι. https://www.academia.edu/21250665/76._Ορισμένες_αποδείξεις_ότι_0.9999_..._1_και_το_γιατί_του_εκπλήσσοντος_αποτελέσματος/)
- Πλατάρος, Ι. «Μαθηματικά αντικείμενα και σχέσεις στην υπηρεσία του Φιλοσοφικού και Μεταφυσικού στοχασμού. » Πρακτικά Συνεδρίου ΕΜΕ στην Καστοριά, 30 Οκτωβρίου -1 Νοεμβρίου 2015. (Ανάκτηση από https://www.academia.edu/21250376/75._Μαθηματικά_αντικείμενα_και_σχέσε_ις_στην_υπηρεσία_του_Φιλοσοφικού_και_Μεταφυσικού_στοχασμού/)
- Πλατάρος, Ι. «Για ποιο λόγος όλοι τελικά οι αριθμοί είναι απειροσμήφιοι», διαδικτυακή μονογραφία 2015 (Ανάκτηση από https://www.academia.edu/21250116/62._Για_ποιό_λόγο_όλοι_τελικά_οι_αριθ_μοί_είναι_απειροσμήφιοι/)

Το βασίλειο των Πτολεμαίων μέσα από την ποίηση του Κ. Π. Καβάφη Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για την Α' Λυκείου

Μακρή Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε., evangelia_makri@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Καβάφης δήλωνε «ότι φιλοδόξησε να συμπυκνώσει σ' ελάχιστους στίχους μια ολόκληρη εποχή, και να καθρεφτίσει σ' αυτούς μέσα τη νοοτροπία και την ψυχολογία της» (Καράογλου, 2017). Αυτή την εποχή πρόκειται να προσεγγίσουν και να γνωρίσουν καλύτερα οι μαθητές/-τριες μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η προσεκτική ανάγνωση των ποιημάτων και η μελέτη πηγών στοχεύουν στην εξέταση της ελληνιστικής εποχής και ειδικότερα της περιόδου επιβίωσης του βασιλείου των Πτολεμαίων, την ακμή του κατά τον 3^ο αιώνα π.Χ. και την παρακμή του μετά από την έναρξη των ρωμαϊκών κατακτητικών πολέμων στη Μεσόγειο μέχρι και την πλήρη κατάλυσή του. Μέσα από τις μνείες του Καβάφη στα υπό εξέταση ποιήματα θα μπορέσουν να κατανοήσουν ζητήματα διοίκησης, πολιτικής, οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας, ζητήματα θεατρικότητας, κολακείας και ραδιουργιών από τους αυλικούς προς τον απλό λαό και κυρίως τη μέθοδο προσέγγισης της Ιστορίας από τον Καβάφη και μετουσίωσής της στα ποιήματά του.

Λέξεις-Κλειδιά: Κ. Π. Καβάφης, Ελληνιστική εποχή, Πτολεμαίοι, Αλεξάνδρεια, ρωμαϊκές κατακτήσεις

Εισαγωγή

«Η ιστορία αρχίζει από το σήμερα και προχωρεί στο αύριο. Αν τη συνδέσουμε με τα περασμένα, είναι για να βοηθηθούμε από την πείρα των άλλων και να φτιάξουμε τη δική μας μοίρα, την τωρινή και την αυριανή: όχι για να χαζεύουμε και να ξεχνιόμαστε με το τί έκαμαν οι αρχαίοι μας πρόγονοι.» (Μαρωνίτης, 1999). Ακόμη, η αιτία αυτής της αναδρομής προέρχεται από το παρόν που βιώνει το άτομο και το αναγκάζει να στραφεί στο παρελθόν. Όλοι, όμως, αναζητούν μέσα από αυτή την πορεία να μάθουν κάτι που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα το παρόν τους και κυρίως να σχεδιάσουν καλύτερα το μέλλον τους (Αθανασοπούλου, 2004). Αυτό επιχειρείται με την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και ειδικότερα, η προσέγγιση του ζητήματος της διοίκησης, της πολιτικής και των δολοπλοκιών στις βασιλικές αυλές για την ανάληψη της εξουσίας, η ανάδειξη του ηγέτη που θυσιάζεται για την πατρίδα ή υπονομεύει τους γύρω του και η εξέταση σκηνών γεμάτων από θεατρικότητα και κολακείες. Τέτοια διαχρονικά ζητήματα μπορούν να αναδυθούν και να συζητηθούν από τα παιδιά μέσα από τα ποιήματα του Καβάφη που αναφέρονται στην τριών περίπου αιώνων περίοδο βασιλείας της δυναστείας των Πτολεμαίων δίνοντάς τους ταυτόχρονα τη δυνατότητα να συγκρίνουν και να συζητήσουν για αυτά τα θέματα εξετάζοντας το παρόν του Καβάφη (τον πρώιμο 20^ο αιώνα) και την κατάσταση που επικρατεί σήμερα στην Ελλάδα – έναν περίπου αιώνα μετά από τη σύνθεση των υπό εξέταση ποιημάτων.

Σχέση λογοτεχνίας-Ιστορίας: Θεωρητικό πλαίσιο

Όταν η λογοτεχνία ασχολείται με κάποιο ιστορικό γεγονός πρέπει το τελευταίο να αποδοθεί με τη σημειωτική γλώσσα της λογοτεχνίας. Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να μεταβεί από τον χώρο της πραγματικότητας σε άλλο σημειακό σύστημα – τη λογοτεχνία – και πρέπει να συμβεί «η έκπτωση και η μετάταξη (της ιστορικής ή/και κοινωνικής πραγματικότητας) στον χώρο της λογοτεχνικής σημείωσης, δηλαδή στις μορφές και στις συμβάσεις που ορίζουν το λογοτέχνημα ως ιδιαίτερο έργο με τη γλώσσα και πάνω στη γλώσσα» (Τζούμα, 1991. Η ίδια, 1997). Ακόμη, τα λογοτεχνικά έργα μιας εποχής είναι φορείς ιστορικών και κοινωνικών συμφραζομένων αυτής της εποχής, η οποία καθορίζει την ερμηνεία αυτών των στοιχείων. Κατ' επέκταση ο αντικατοπτρισμός της εποχής συνδέεται με την απήχηση που έχει το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο στην εποχή του από το αναγνωστικό κοινό (Τζούμα, 1991). Ωστόσο, δεν είναι γνωστό το πότε συνδέονται η ιστορική/κοινωνική πραγματικότητα με τη λογοτεχνία και το πώς το ιστορικό γεγονός μετασχηματίζεται σε λογοτεχνικό έργο, σε ποιο βαθμό το ιστορικό γεγονός όταν μεταγράφεται σε λογοτεχνικό παραμένει πιστό και τελικά μετά από αυτή τη μετάβαση από την Ιστορία στη λογοτεχνία ποια μορφή έχει το ιστορικό γεγονός. Συνεπώς στο λογοτεχνικό κείμενο με ιστορικά και κοινωνικά στοιχεία «συναρθρώνονται» δύο λόγοι ετερόκλητοι μεταξύ τους και η «συνάρθρωση» πραγματώνεται μέσω της κίνησης του αποτελέσματος-της μυθοπλασίας (Τζούμα, 1991). Όμως, πρέπει να διευκρινιστεί ότι η σχέση ιστορικού και αφηγηματικού λόγου στο ίδιο λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι ανάλογη με τη σχέση πραγματικού-φανταστικού μετά από προσεκτικότερη ματιά (Τζούμα, 1991).

Ο Καβάφης και η Ιστορία στα ποιήματά του

«Εγώ είμαι ποιητής ιστορικός» έλεγε, προς το τέλος της ζωής του· «ποτέ μου δε θα μπορούσα να γράψω μυθιστόρημα ή θέατρον· αλλ' αισθάνομαι μέσα μου 125 φωνές να με λένουν ότι θα μπορούσα να γράψω ιστορία» (Καγιαλής, 1998. Σεφέρης, 1999). Ο Καβάφης αναζητούσε το πρωτογενές υλικό και το μετέτρεπε με λογοτεχνικό τρόπο σε ιστορική ποίηση «χωρίς αναχρονισμούς [...] απεναντίας με την ενσυναισθητική βίωση, η οποία προκύπτει από στέρεη γνώση, τεκμηριωμένη κρίση και, κυρίως, ικανότητα αποστασιοποίησης τόσο από το παρόν όσο και από το παρελθόν» (Αθανασοπούλου, 2011. Η ίδια, 2016). Ωστόσο, αξίζει να διευκρινιστεί εξ αρχής το γεγονός ότι ο Καβάφης ασχολήθηκε με τη μικροϊστορία και πιο συγκεκριμένα με ήρωες που εντοπίζονται στο περιθώριο της Ιστορίας, όπως ο Πτολεμαίος ΙΕ' Καισαρίων, ο τελευταίος της δυναστείας των Πτολεμαίων, και ο ποιητής τους μετέφερε από την αφάνεια στο προσκήνιο αφιερώνοντάς τους κάποια ποιήματα (Καυαλίσ, 2019) ή δημιούργησε πρόσωπα («ψευδοϊστορικά», Αθανασοπούλου, 2016) ή απέδωσε άγνωστες πτυχές της ζωής σημαντικών προσώπων της Ιστορίας μετατρέποντας τα γνωστά ιστορικά πρόσωπα σε άγνωστα (Σαρεγιάννης, 1999. Καραβίδας, 2013). Παράλληλα ο Καβάφης μελέτησε Ιστορία, προσπάθησε να εντοπίσει τα «κενά» γύρω από υπαρκτά ιστορικά πρόσωπα, όπως ο Καισαρίων και ο Μάρκος Αντώνιος και αυτά του επέτρεψαν να διαμορφώσει «πλάσει» πιο ελεύθερα τους χαρακτήρες του (Αθανασοπούλου, 2016).

Για τον ποιητή «μια μνεία μικρή, | κι ασήμαντη» (ποίημα «Καισαρίων», στίχοι 12-13) ήταν αρκετή, για να καταφέρει να παρουσιάσει άγνωστα γεγονότα στο βασίλειο των Πτολεμαίων, όπως οι κολακείες, οι θεατρνισμοί και άγνωστα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των βασιλέων της Αιγύπτου, εκτυλισσόμενα στην Αλεξάνδρεια που ακμάζει ή παρακμάζει ανάλογα με τη δυναμικότητα που επεδείκνυν οι Πτολεμαίοι. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Καβάφης ενδιαφέρθηκε και για την ανάδειξη του πλήθους, της απόδοσης των συναισθημάτων και της ομαδικής ψυχολογίας. «Στα ποιήματά του κυκλοφορούν δεκάδες –ιστορικά ή ψευδοϊστορικά– πρόσωπα: ηγεμόνες, ηγεμονίσκοι, πολιτικοί, καλλιτέχνες, φιλόσοφοι, καθώς και το ανώνυμο πλήθος, ο λαός.» (Καράογλου, 2017). Ακόμη, η ιστορική προοπτική του Καβάφη σε ορισμένα ποιήματά του τον βοήθησε στην «αποξένωση» από τα δικά του βιώματα – της βενιζελικής εποχής στην Ελλάδα και του ξεσπάσματος του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου, του εθνικού διχασμού και της μικρασιατικής καταστροφής – και στην αντικειμενικότερη και ακριβέστερη απόδοση γεγονότων του παρελθόντος. Μέσω της ειρωνείας κατάφερε να επιτύχει την «ισότιμη συνύπαρξη των οπτικών γωνιών και φωνών» με στόχο να αποδοθεί η πολυφωνία των ιστορικών προσώπων, ο διάλογος και ο αντίλογος και ταυτόχρονα να διαφοροποιηθεί το συγγραφικό πρόσωπο από τον ομιλούντα του κάθε ποιήματος (Αθανασοπούλου, 2016).

Ο Καβάφης στα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας

Στα σχολικά εγχειρίδια λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν συμπεριλαμβάνονται πολλά έργα του Καβάφη. Πιο συγκεκριμένα, στα βιβλία της Α΄ και της Β΄ Γυμνασίου απαντούν τα ποιήματα «Δέησις» και «Στην εκκλησία» αντίστοιχα (σελ. 56 και 60-61), τα οποία αναφέρονται στη θρησκευτική πίστη, ενώ στο βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου περιλαμβάνεται και το ποίημα «Θερμοπύλες» (σελ. 192-193), το οποίο συνέθεσε αξιοποιώντας το ιστορικό γεγονός της μάχης στις Θερμοπύλες. Στο εγχειρίδιο της Γ΄ Γυμνασίου οι μαθητές/-τριες μπορούν να προσεγγίσουν λίγο την περίοδο έναρξης των κατακτητικών πολέμων της Ρώμης σε βάρος των ελληνιστικών βασιλείων «Στα 200π.Χ.» (σελ. 123-124). Μόνο στην Α΄ Λυκείου μπορούν να γνωρίσουν περισσότερο τον Καβάφη μέσω των ποιημάτων που περιλαμβάνονται στην ενότητα «Αθηναϊκή Σχολή» (σελ. 427-444). Ειδικότερα, μπορούν να μελετήσουν την ύστερη ελληνιστική εποχή μέσα από τα ποιήματα «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» και «Αλεξανδρινοί βασιλείς» (σελ. 434-437). Μπορούν να προσεγγίσουν την κατηγορία των αρχαϊομυθων ποιημάτων του, όπως «Ιθάκη» και «Η σατραπεία» (σελ. 430-433), ή να μελετήσουν ποιήματα, όπως τα «Περιμένοντας τους βαρβάρους» (σελ. 427-429) και «Ηγεμών εκ Δυτικής Λιβύης» (σελ. 438-439), στα οποία τα πρόσωπα είναι ψευδοϊστορικά ή ιστορικοφανή. Τέλος, με τους «Νέους της Σιδώνας, 400μ.Χ.» (σελ. 440-442) δίνεται η δυνατότητα γνωριμίας με τη βυζαντινή εποχή μέσα από την οπτική του Καβάφη.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα: στοχοθεσία, περίσταση υλοποίησης, μεθοδολογία

Η εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να προβληματίσει τα παιδιά σχετικά με το πώς μπορεί να αποδοθεί λογοτεχνικά κάποιο ιστορικό

γεγονός και ειδικότερα στην ποίηση· πώς μετουσιώνεται και αποδίδεται με λογοτεχνικούς όρους, ποιες λεπτομέρειες αποδίδει ο ποιητής και ποιες αποσιωπά, ποια είναι η ‘ιστορική’ και ποια η ‘λογοτεχνική’ αλήθεια (Αθανασοπούλου, 2016). Ακόμη, θα προβληματιστούν σχετικά με το πώς τα γεγονότα του πρώιμου 20^{ου} αιώνα οδήγησαν τον Καβάφη στην αναδρομή στην ελληνιστική περίοδο και την επεκτατική πολιτική της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας. Θα μάθουν να διακρίνουν τον χρόνο στον οποίο εκτυλίσσονται τα γεγονότα από τον χρόνο αφήγησης και τον χρόνο συγγραφής από τον χρόνο δημοσίευσης (Αθανασοπούλου, 2016). Μέσα από τα φύλλα εργασιών θα εντοπίσουν τις πηγές του Καβάφη στα ποιήματα που αναφέρονται στο βασίλειο των Πτολεμαίων (Νικολαΐδου, 2014), ενώ θα μελετήσουν χωρία στην αρχαία ελληνική γλώσσα, θα εντοπίσουν τα γεγονότα που απέδωσε ο Καβάφης στα ποιήματά του και επιπρόσθετα στοιχεία σχετικά με τη διοίκηση της Αιγύπτου, την ηθική και ανήθικη συμπεριφορά των βασιλέων, τις κολακείες και τις ραδιουργίες των αυλικών. Ακόμη, οι μαθητές/-τριες θα κληθούν να νοηματοδοτήσουν τα ποιήματα, να είναι ενεργοί αναγνώστες (Ακριτίδου, 2014) και να συνδέσουν τις ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές πληροφορίες με την εποχή στην οποία αναφέρονται τα έργα και την εποχή στην οποία δημιουργήθηκαν. Τέλος, θα προσεγγίσουν πηγές που έχουν ψηφιοποιηθεί, όπως αρχαία κείμενα, διαδραστικούς χάρτες με την απεικόνιση των ελληνιστικών βασιλείων και των ρωμαϊκών κτήσεων, ιστοσελίδες με κείμενα σχετικά με την ελληνιστική ιστορία (Νικολαΐδου, 2014) και πληροφοριακό υλικό, το οποίο είναι πιθανό να μην διαθέτει το σχολείο σε έντυπη μορφή.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι διεπιστημονικό, καθώς προσεγγίζονται ποιήματα του Καβάφη με στόχο να διερευνηθεί η ελληνιστική εποχή και η Ιστορία του πρώιμου 20^{ου} αιώνα, ενώ εξετάζονται και πρωτότυπα κείμενα αρχαίων Ελλήνων ιστορικών. Προτείνεται η υλοποίησή του στην Α΄ Λυκείου με τη μορφή σχεδίου εργασίας (πρότζεκτ) βάσει της πρότασης του Υπουργείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003) με στόχο τα παιδιά να γνωρίσουν το εύρος των θεματικών που προσέγγισε ο Καβάφης και απέδωσε στα ποιήματά του. Μέσα από τα φύλλα εργασιών οι μαθητές/-τριες θα γνωρίσουν πρωτίστως την οργάνωση του ελληνιστικού κόσμου και κυρίως τον τρόπο διοίκησης και πολιτικής τακτικής του βασιλείου της Αιγύπτου από τη δυναστεία των Πτολεμαίων κατά τον 3^ο αιώνα π.Χ. αντιπαραβάλλοντάς τον με το τί συνέβη στη Μεσόγειο και στην Αίγυπτο μετά από το 200π.Χ. περίπου, οπότε άρχισε η ρωμαϊκή επεκτατική πολιτική σε βάρος των ελληνιστικών βασιλείων. Θα προσεγγίσουν το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας μέσα από την επαφή των Πτολεμαίων με τα άλλα βασίλεια της εποχής. Ακόμη, θα γνωρίσουν τον τρόπο λειτουργίας των ηγετών εκείνης της περιόδου συγκρίνοντάς τον με αυτόν της περιόδου συγγραφής των ποιημάτων από τον Καβάφη και του δικού μας παρόντος. Πιο συγκεκριμένα, θα διαβάσουν και θα εκφράσουν απόψεις για τα είδη των ηγετών, όπως παρουσιάζονται στα προς εξέταση ποιήματα – αυτοί που θυσιάζονταν για το καλό του βασιλείου τους, όπως αυτοί της Σπάρτης, εκείνοι που επεδίωκαν με ραδιουργίες να διατηρήσουν την εξουσία, όπως ο Πτολεμαίος Η΄ Φύσκων και οι γιοί του σε αντιδιαστολή με τους τρεις πρώτους Πτολεμαίους βασιλείς (Α΄, Β΄ και Γ΄), που με την πολιτική τους συνέβαλαν στην ακμή της Αλεξάνδρειας και γενικότερα της Αιγύπτου. Τέλος, θα γνωρίσουν τον ρόλο των αυλικών μέσα στα βασίλεια, τις

ραδιουργίες και τις κολακείες τους και την τακτική που ακολουθούσαν για προσωπικό τους όφελος.

Οι μαθητές/-τριες προτείνεται να εργαστούν ομαδικά με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή στο εργαστήριο του σχολείου, ώστε να έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο και στο ψηφιοποιημένο οπτικο-ακουστικό υλικό. Προτείνονται δώδεκα φύλλα εργασιών, εκ των οποίων το αρχικό δίνει τη δυνατότητα γνωριμίας με τη δόξα των Πτολεμαίων κατά τον 3^ο αιώνα π.Χ., ενώ το τελικό δίνει την ευκαιρία προσέγγισης θεματικών, όπως η πολιτική των Πτολεμαίων σε σύγκριση με την ακμή και την παρακμή της Αλεξάνδρειας, η θεατρικότητα των βασιλέων και η ειρωνεία του Καβάφη σε σχέση με τα κατορθώματα των βασιλέων, η αναφορά του ποιητή στις πηγές του, κτλ. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ιστολόγιο ανάγνωσης (blog), όπου τα παιδιά θα αναρτούν τα σχόλια, τις απόψεις και τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα, ώστε όλοι να παρακολουθούν, να διαβάζουν, να αξιολογούν και να δέχονται ανατροφοδότηση.

Φύλλα εργασιών

Κατά την ενασχόληση με τα φύλλα εργασιών, οι μαθητές/-τριες μπορούν να χρησιμοποιήσουν το έργο του Ντελόπουλου (1980), για να ανατρέξουν σε επεξηγήσεις για ορισμένα ονόματα. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να βοηθηθούν στην κατανόηση σχετικά με το ποια πρόσωπα των ποιημάτων που εξετάζονται στο προτεινόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι ιστορικά και ποια είναι αποκυήματα της φαντασίας του ποιητή.

Αρχικό φύλλο εργασιών: *Η Δόξα των Πτολεμαίων*

Η Δόξα των Πτολεμαίων (1911): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/the-glory-of-the-ptolemies>

1. Α. Διαβάστε τα σχετικά με τη διαίρεση του ελληνιστικού κόσμου σε βασιλεία μετά από τον Τρίτο πόλεμο των Διαδόχων (http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/arxaiotita/page_043.html) και δείτε την απεικόνιση (<http://photodentro.edu.gr/lor/handle/8521/924>). Ποια εδάφη διέθετε το βασίλειο των Πτολεμαίων στο τέλος του 4^{ου} αιώνα π.Χ.; Β. Στο ποίημα δεν προσδιορίζεται για ποιον Σελευκίδη και ποιον Λαγίδη πρόκειται. Γιατί πιστεύετε ότι ο Καβάφης παρουσιάζει τον Πτολεμαίο βασιλιά να μιλά στο πρώτο ενικό πρόσωπο και να συγκρίνεται με τον Σελευκίδη;
2. Διαβάζοντας το ποίημα πώς μπορείτε να χαρακτηρίσετε τον πρώτο βασιλιά της ελληνιστικής Αιγύπτου και γιατί;
3. Πώς αποδίδεται στον μονόλογο του Πτολεμαίου βασιλιά η Αλεξάνδρεια; Ποια συμπεράσματα συνάγετε για αυτό το ελληνιστικό κέντρο (Ιλίνσκαγια, 1983);
4. Στα «Γεωγραφικά» του Στράβωνα αποδίδεται συνοπτικά η ιστορία του βασιλείου των Πτολεμαίων. Βάσει του χωρίου που ακολουθεί κατά τη διάρκεια της βασιλείας ποιων Πτολεμαίων άκμασε η Αίγυπτος και σε ποιους Πτολεμαίους μπορεί να

αναφέρεται το ποίημα; Ποια στοιχεία γνωστοποιούνται σχετικά με το ποιόν κάποιων Πτολεμαίων βασιλέων;

Στράβων 17.1.11: Πτολεμαῖος γὰρ ὁ Λάγου διεδέξατο Ἀλέξανδρον, ἐκεῖνον δὲ [ὁ] Φιλάδελφος, τοῦτον δὲ ὁ Εὐεργέτης, εἴθ' ὁ Φιλοπάτωρ ὁ τῆς Ἀγαθοκλείας, εἴθ' ὁ Ἐπιφανής, εἴθ' ὁ Φιλομήτωρ, παῖς παρὰ πατρὸς αἰεὶ διαδεχόμενος· τοῦτον δ' ἀδελφὸς διεδέξατο ὁ δεῦτερος Εὐεργέτης ὃν καὶ Φύσκωνα προσαγορεύουσι, τοῦτον δ' ὁ Λάθουρος ἐπικληθεὶς Πτολεμαῖος, τοῦτον δ' ὁ Αὐλήτης ὁ καθ' ἡμᾶς, ὃσπερ ἦν τῆς Κλεοπάτρας πατήρ. ἅπαντες μὲν οὖν οἱ μετὰ τὸν τρίτον Πτολεμαῖον ὑπὸ τρυφῆς διεφθαρμένοι χειρὸν ἐπολιτεύσαντο, χεῖριστα δ' ὁ τέταρτος καὶ [ὁ] ἕβδομος καὶ ὁ ὕστατος ὁ Αὐλήτης, ὃς χωρὶς τῆς ἄλλης ἀσελγείας χοραυλεῖν ἤσκησε, καὶ ἐπ' αὐτῷ γε ἐσεμνύετο τοσοῦτον ὥστ' οὐκ ὤκνει συντελεῖν ἀγῶνας ἐν τοῖς βασιλείοις, εἰς οὓς παρήγει διαμιλλησόμενος τοῖς ἀνταγωνισταῖς. τοῦτον μὲν οὖν οἱ Ἀλεξανδρεῖς ἐξέβαλον, τριῶν δ' αὐτῷ θυγατέρων οὐσῶν, ὧν μία γνησία ἢ πρεσβυτάτη, ταύτην ἀνέδειξαν βασιλίσσαν· οἱ υἱοὶ δ' αὐτοῦ δύο νήπιοι τῆς τότε χρείας ἐξέπιπτον τελέως. τῇ δὲ κατασταθείῃ μετεπέμψαντο ἄνδρα ἐκ τῆς Συρίας κυβισάκτην τινά, προσποιησάμενον τοῦ γένους εἶναι τῶν Συριακῶν βασιλέων· τοῦτον μὲν οὖν ὀλίγων ἡμερῶν ἀπεστραγγάλισεν ἡ βασίλισσα οὐ φέρουσα τὸ βάνανυσον καὶ τὸ ἀνελεύθερον. ἦκε δ' ἀντ' ἐκείνου προσποιησάμενος καὶ αὐτὸς εἶναι Μιθριδάτου υἱὸς τοῦ Εὐπάτορος Ἀρχέλαος, ὃς ἦν μὲν Ἀρχελάου υἱὸς τοῦ πρὸς Σύλλαν διαπολεμήσαντος καὶ μετὰ ταῦτα τιμηθέντος ὑπὸ Ῥωμαίων, πάππος δὲ τοῦ βασιλεύσαντος Καππαδόκων ὑστάτου καθ' ἡμᾶς, ἱερεὺς δὲ τῶν ἐν Πόντῳ Κομάνων. Γαβινίῳ δὲ τότε συνδιέτριψεν ὡς συστρατεύσων ἐπὶ Παρθυαίους, λαθὼν δὲ τοῦτον κομίζεται διὰ τινων εἰς τὴν βασιλίσσαν καὶ ἀναδείκνυται βασιλεύς. ἐν τούτῳ τὸν Αὐλήτην ἀφικόμενον εἰς Ῥώμην δεξάμενος Πομπήιος Μάγνος συνίστησι τῇ συγκλήτῳ καὶ διαπράττεται κάθοδον μὲν τούτῳ, τῶν δὲ πρέσβεων τῶν πλείστων, ἑκατὸν ὄντων, ὄλεθρον τῶν καταπρεσβευσάντων αὐτοῦ· τούτων δ' ἦν καὶ Δίων ὁ Ἀκαδημαϊκὸς ἀρχιπρεσβευτῆς γεγονώς. καταχθεὶς οὖν ὑπὸ Γαβινίου Πτολεμαῖος τὸν τε Ἀρχέλαον ἀναιρεῖ καὶ τὴν θυγατέρα, χρόνον δ' οὐ πολὺν τῇ βασιλείᾳ προσθεὶς τελευτᾷ νόσῳ, καταλιπὼν δύο μὲν υἱεῖς δύο δὲ θυγατέρας, πρεσβυτάτην δὲ Κλεοπάτραν. οἱ μὲν οὖν Ἀλεξανδρεῖς ἀπέδειξαν βασιλέας τὸν τε πρεσβύτερον τῶν παίδων καὶ τὴν Κλεοπάτραν, οἱ δὲ συνόντες τῷ παιδὶ καταστασιάσαντες ἐξέβαλον τὴν Κλεοπάτραν, καὶ ἀπῆρε μετὰ τῆς ἀδελφῆς εἰς τὴν Συρίαν. ἐν τούτῳ Πομπήιος Μάγνος ἦκε φεύγων ἐκ Παλαιφαρσάλου πρὸς τὸ Πηλούσιον καὶ τὸ Κάσιον ὄρος· τοῦτον μὲν οὖν δολοφονοῦσιν οἱ μετὰ τοῦ βασιλέως· ἐπελθὼν δὲ Καῖσαρ τὸν τε μαιρακίσκον διαφθείρει καὶ καθίστησι τῆς Αἰγύπτου βασίλισσαν τὴν Κλεοπάτραν μεταπεμψάμενος ἐκ τῆς φυγῆς· συμβασιλεύειν δ' ἀπέδειξε τὸν λοιπὸν ἀδελφὸν αὐτῇ νέον παντελῶς ὄντα. μετὰ δὲ τὴν Καίσαρος τελευτὴν καὶ τὰ ἐν Φιλίπποις διαβάς Ἀντώνιος εἰς τὴν Ἀσίαν ἐξετίμησεν ἐπὶ πλέον τὴν Κλεοπάτραν ὥστε καὶ γυναῖκα ἔκρινε καὶ ἐτεκνοποίησατο ἐξ αὐτῆς, τὸν τε Ἀκτιακὸν πόλεμον συνήρατο ἐκείνη καὶ συνέφυγε· καὶ μετὰ ταῦτα ἐπακολουθήσας ὁ Σεβαστὸς Καῖσαρ ἀμφοτέρους κατέλυσε καὶ τὴν Αἴγυπτον ἔπαυσε παροινουμένην.

1^ο φύλλο εργασιῶν: Ο Πτολεμαῖος Δ' Φιλοπάτορας

Λαγίδου φιλοξενία (1893): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/hidden/the-lagid-s-hospitality>

Μεγάλη εορτή στον Σωσίβιον (1917): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/hidden/a-great-feast-at-the-house-of-sosibius>

Εν Σπάρτη (1928): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/in-sparta>

Άγε, ω βασιλεύ Λακεδαιμονίων (1929): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/come-o-king-of-the-lacedaimonians>

1. Στα ποιήματα «Άγε, ω βασιλεύ Λακεδαιμονίων» και «Εν Σπάρτη» πρωταγωνιστούν τα ίδια πρόσωπα – ο βασιλιάς της Σπάρτης Κλεομένης Γ΄ και η μητέρα του Κρατησίκλεια (Πιερής, 1983. Ο ίδιος, 1992). Πώς αποδίδονται στο κάθε ποίημα; Ποια είναι η εσωτερική πάλη του καθενός, πώς αποδίδεται και σε τί οφείλεται; Στην απάντησή σας να λάβετε υπόψη σας τις αρνήσεις που αποδίδονται στους πρώτους στίχους των ποιημάτων.
2. Α. Στο ποίημα «Άγε, ω βασιλεύ Λακεδαιμονίων» πώς συνδέεται η εσωτερική πάλη της Κρατησίκλειας, η συναισθηματική της αυτοσυγκράτηση και το ξέσπασμά της με τον χώρο στον οποίο διαδραματίζεται η κάθε σκηνή του ποιήματος; Ποια συμπεράσματα συνάγετε για τη θέση της, το αξίωμα του γιού της και τη διάπλαση του χαρακτήρα της από τον Καβάφη (Πιερής 1983. Ο ίδιος, 1992); Β. Στο ποίημα «Άγε, ω βασιλεύ Λακεδαιμονίων» η Κρατησίκλεια αποφασίζει να σιωπήσει (στίχος 3) («έγκαιρη και συνειδητή απόφαση της σιωπής», Πιερής 1992, 311), ενώ στο ποίημα «Εν Σπάρτη» ο Κλεομένης αποφασίζει να μιλήσει (στίχοι 2,7,8) («προσφυγή στον λόγο», Πιερής 1992, 312) παρά τον αρχικό δισταγμό. Σε κάθε περίπτωση ποια κίνητρα οδηγούν τα πρόσωπα να μιλήσουν ή να σιωπήσουν και γιατί; Γ. Στο ποίημα «Εν Σπάρτη» ο Καβάφης δηλώνει ότι στο άκουσμα της είδησης ότι η Κρατησίκλεια έπρεπε να οδηγηθεί ως όμηρος στην Αλεξάνδρεια «και γέλασε· κ' είπε βεβαίως πηαίνει» (στίχος 12). Πώς χαρακτηρίζετε την αντίδρασή της; Ποιο ζήτημα εκθέτει ο ποιητής και κατά πόσο στην εποχή μας θυσιάζονται τόσο εύκολα οι πολιτικοί και οι οικογένειές τους για το κοινό καλό;
3. Το ποίημα «Άγε, ω βασιλεύ Λακεδαιμονίων» ολοκληρώνεται με τα λόγια του Πλουτάρχου από τον βίο του Κλεομένη (43.7-43.8: «Άγε, ω βασιλεύ | Λακεδαιμονίων, όπως, επάν' έξω | γενώμεθα, μηδείς ίδη δακρύνοντας | ημάς μηδέ ανάξιόν τι της Σπάρτης | ποιούντας. Τούτο γαρ εφ' ημίν μόνον· | αι τύχαι δε, όπως αν ο δαίμων διδώ, πάρεισι.»). Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι ο Καβάφης προέβη στην αντιγραφή του χωρίου από το αρχαίο κείμενο γνωστοποιώντας στους αναγνώστες την πηγή του και δεν το απέδωσε με τον δικό του τρόπο; Τί ήθελε να πετύχει;
4. «Ο ίδιος ο Καβάφης επανειλημμένα έχει πει ότι ποτέ δεν επαναλαμβάνεται. Πραγματικά, οι επιστροφές του έχουν πάντοτε κάτι το νέο: το επόμενο ποίημα συμπληρώνει το άλλο, φωτίζεται το περιστατικό από καινούργια σκοπιά, χτυπά μια νέα χορδή – ακόμη κι όταν το θέμα δίνεται σε κλειδί συγγενικό.» (Ιλίνσκαγια 1983, 133). Στα ποιήματα «Εν Σπάρτη» και «Άγε, ω βασιλεύ Λακεδαιμονίων» ποια στοιχεία γνωστοποιούνται σχετικά με τη στάση του Κλεομένη Γ΄ και της Κρατησίκλειας απέναντι στον κίνδυνο που βίωνε η Σπάρτη το 222π.Χ.; Πώς

διαφοροποιούνται οι ηγέτες των Λακεδαιμονίων από τους Πτολεμαίους βασιλείς; Πώς οι πρώτοι επιδεικνύουν το υψηλό τους φρόνημα;

5. Στο ποίημα «Μεγάλη εορτή του Σωσιβίου» εκφράζονται δύο αντίθετες απόψεις: «να βλέπουμε κι αθώα κάποτε τα πράγματα, και ήπια» (στίχος 5) και «στες ραδιουργίες μας πρέπει να πάμε πάλι – | να ξαναπιάσουμε την ανιαρά πολιτική μας πάλη» (στίχοι 11-12). Α. Ποιος εκφράζει την κάθε άποψη και ποια συμπεράσματα συνάγετε για τον χαρακτήρα του και τον τρόπο διακυβέρνησης της Αιγύπτου κατά το διάστημα 221-204π.Χ. – περίοδο διακυβέρνησης από τον Πτολεμαίο Δ΄ Φιλοπάτορα; Β. Ο στίχος 6 ξεκινά με την πληροφορία ότι «βράδυνασεν». Πώς συνδέεται αυτή η πληροφορία με τα όσα γνωστοποιούνται για τον Σωσίβιο στους επόμενους στίχους του ποιήματος; Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο ποιητής επέλεξε όταν «βράδυνασεν» να παρουσιάσει τον χαρακτήρα του Σωσιβίου;
6. Α. Στο ποίημα «Μεγάλη εορτή του Σωσιβίου» τί προσπαθεί να εκφράσει ο ποιητής μέσα από τα σχόλια «εἴν' ἡ ώρα να στραφούμεν, οἴμοι!, στ' ἄλλα» (στίχος 8) και «ο περιφανὴς Σωσίβιος κ' ἡ καλὴ | συμβία του· ἔτσι να λέμε» (στίχοι 9-10); Πώς συνδέονται αυτά τα σχόλια με την πολιτική κατάσταση του ὕστερου 3^{ου} αιώνα π.Χ. στο βασίλειο των Πτολεμαίων; Β. Για τις «ραδιουργίες» του Σωσιβίου στο κείμενο του Πολυβίου διαβάζουμε (15.25.1-2) *Ὅτι Σωσίβιος ὁ ψευδεπίτροπος Πτολεμαίου ἐδόκει γεγονέναι σκευδὸς ἀγχίνουν καὶ πολυχρόνιον, ἔτι δὲ κακοποιὸν ἐν βασιλείᾳ, καὶ πρώτῳ μὲν ἀρτῶσαι φόνον Λυσιμάχῳ, ὃς ἦν υἱὸς Ἀρσινόης τῆς Λυσιμάχου καὶ Πτολεμαίου, δευτέρῳ δὲ Μάγᾳ τῷ Πτολεμαίου καὶ Βερενίκης τῆς Μάγᾳ, τρίτῃ δὲ Βερενίκῃ τῇ Πτολεμαίου μητρὶ τοῦ Φιλοπάτορος, τετάρτῳ Κλεομένει τῷ Σπαρτιάτῃ, πέμπτῃ θυγατρὶ Βερενίκης Ἀρσινόῃ. Ποιες πράξεις μαρτυρούνται και πώς μπορεί να χαρακτηριστεί ο Πτολεμαῖος Δ΄; Γ. Το ποίημα «Λαγίδου φιλοξενία» είναι αφιερωμένο στον Πτολεμαίο Δ΄. Σε ποια κατάσταση αποδίδεται ο μονάρχης και πώς μπορεί να συνδέεται με τις πράξεις του Σωσιβίου;*

2^ο φύλλο εργασιών: *Το 200π.Χ. – λίγο πριν από την έναρξη της περιόδου παρακμής του ελληνιστικού κόσμου (1)*

Στα 200π.Χ. (1931): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/in-the-year-200-b-c>

Εν μεγάλη ελληνική αποικία, 200π.Χ. (1928): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/in-a-large-greek-colony-200-bc> και <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10159>

1. Στην *Αλεξάνδρου Ανάβαση* του Αρριανού διαβάζουμε (1.16.7, http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=74&page=17) ότι ο Αλέξανδρος μετά τη μάχη του Γρανικού αφιέρωσε πανοπλίες στη θεά Αθήνα με την επιγραφή που αναφέρεται στον πρώτο στίχο του ποιήματος «στα 200π.Χ.». Α. Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι ο ποιητής χρησιμοποίησε την αυθεντική επιγραφή; Β. Στο ποίημα «στα 200π.Χ.» ο Καβάφης αναφέρεται σε τρεις

- σημαντικές μάχες του Αλεξάνδρου και των Μακεδόνων στην Ασία (μάχη του Γρανικού το 334π.Χ., μάχη της Ισσού το 333π.Χ. και μάχη στα Άρβηλα το 331π.Χ.). Την εκστρατεία στην Ασία χαρακτηρίζει ιδιαίτερα στους στίχους 18-22. Πώς τη χαρακτηρίζει, γιατί και σε τί αποσκοπεί; Γ. Στο ποίημα «στα 200π.Χ.» η επιγραφή, η οποία παρατίθεται στο ερώτημα 1 είναι αναθηματική, καθώς γράφτηκε με σκοπό να συνοδεύσει την ανάθεση των ασπίδων στη θεά Αθηνά. Με ποιον τρόπο ο ποιητής καταφέρνει να τη μετατρέψει σε επιτύμβια και σε ποιού τον τάφο την τοποθετεί;
2. Το ποίημα «στα 200π.Χ.» γράφτηκε το 1913 και δημοσιεύτηκε το 1931. Πώς η πραγματικότητα που βιώνει ο ποιητής και ο χώρος της Μεσογείου το 1913 συνδέεται με αυτό που συνέβη το 200π.Χ.; Πώς ακριβώς το παρόν του ποιητή τον οδηγεί στην αναζήτηση ανάλογων στοιχείων από το παρελθόν της ελληνιστικής περιόδου;
 3. Στο ποίημα «στα 200π.Χ.» αναφέρεται «βγήκαμ' εμείς· | ελληνικός καινούριος κόσμος, μέγας.» (στίχοι 22-23): Ποιοι περιλαμβάνονται στο «εμείς» και σε ποιον καινούριο κόσμο αναφέρεται; Συμβαίνει κάτι ανάλογο – με την ύπαρξη νέου και παλαιού κόσμου – την περίοδο που γράφει ο Καβάφης το ποίημα; Για την απάντησή σας μπορείτε να ανατρέξετε στο εγχειρίδιο http://museduc.gr/docs/Istoria/C/109-128_C_GYM_KEF_06.pdf και ειδικά στις σελίδες που αναφέρονται στα τεκταινόμενα στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1864-1909 και να διαβάσετε σχετικά με τις μεταβολές στον πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό τομέα κατά τον πρώιμο 20^ο αιώνα.
 4. Α. Στο ποίημα «στα 200π.Χ.» αναφέρεται «Είναι κι αυτή μια στάσις. Νοιώθεται.» (στίχος 12) και «Για Λακεδαιμονίους να μιλούμε τώρα!» (στίχος 32): Ποιοι εκφράζουν αυτές τις απόψεις, ποια ακριβώς είναι η άποψη που εκφράζεται στο ποίημα για τους Λακεδαιμονίους και ποια είναι η στάση των Λακεδαιμονίων απέναντι στα τεκταινόμενα; Β. Ποιο μήνυμα προσπαθεί να παρουσιάσει ο Καβάφης στο ποίημα «στα 200π.Χ.»; Πόσο διαχρονικό πιστεύετε ότι είναι;
 5. Στο ποίημα «στα 200π.Χ.» αναφέρεται «Και την Κοινήν Ελληνική Λαλιά | ως μέσα στην Βακτριανή την πήγαμεν, ως τους Ινδούς» (στίχοι 30-31). Διαβάστε για την «Κοινήν Ελληνική Λαλιά» της ελληνιστικής περιόδου (http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_14/14.html). Σε ποιες περιοχές του ελληνιστικού κόσμου εντοπίζεται η χρήση της και σε ποιους τομείς της κοινωνίας (π.χ. διοίκηση, οικονομία, κτλ.) τη χρησιμοποιούσαν; Πώς είχε διαμορφωθεί ο ελληνιστικός κόσμος μετά από τις πρώτες κατακτήσεις της Ρώμης το 200π.Χ. (<http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9573> και <https://www.vox.com/world/2018/6/19/17469176/roman-empire-maps-history-explained> δείτε τον πρώτο χάρτη και τη διαμόρφωση των ρωμαϊκών κτήσεων σε βάρος των ελληνιστικών βασιλείων κατά τους δύο τελευταίους προχριστιανικούς αιώνες);

3^ο φύλλο εργασιών: *Το 200π.Χ. – λίγο πριν από την έναρξη της περιόδου παρακμής του ελληνιστικού κόσμου (2)*

Στα 200π.Χ. (1931): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/in-the-year-200-b-c>

Εν μεγάλη ελληνική αποικία, 200π.Χ. (1928):
<https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/in-a-large-greek-colony-200-bc> και <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10159>

1. Στους τίτλους των ποιημάτων «Στα 200π.Χ.» και «Εν μεγάλη ελληνική αποικία, 200π.Χ.» αναγράφεται το έτος 200π.Χ. Α. Ποια γεγονότα αυτών των ποιημάτων διαδραματίστηκαν το 200π.Χ.; Σε ποια περίπτωση ο ποιητής κάνει αναδρομή και για ποιον λόγο; Β. Γιατί ο Καβάφης αφιέρωσε δύο ποιήματα για κάτι που συνέβη το 200π.Χ.; Πώς οι νίκες του Αλεξάνδρου Γ' στην Ασία, όπως αναφέρονται στο ποίημα «στα 200π.Χ.», συνδέονται με αυτά που συμβαίνουν σε μια μεγάλη ελληνική αποικία στην Ασία στο ποίημα «Εν μεγάλη ελληνική αποικία, 200π.Χ.»;
2. Στο ποίημα «Εν μεγάλη ελληνική αποικία, 200π.Χ.» γίνεται αναφορά στην πρόσκληση των Αναμορφωτών, ώστε να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις. Α. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το 197π.Χ. οι Ρωμαίοι νίκησαν στη μάχη στις Κυνός Κεφάλες κατά τη σύγκρουση με τον Φίλιππο Ε' της Μακεδονίας και το 190π.Χ. νίκησαν στη μάχη στη Μαγνησία κατά τη σύγκρουση με τον Αντίοχο Γ' και ουσιαστικά οι Ρωμαίοι άρχισαν να επικρατούν στη Μεσόγειο, πώς ακριβώς κατάφεραν να βάλουν τάξη οι Αναμορφωτές; Β. Στο ποίημα «Εν μεγάλη ελληνική αποικία, 200π.Χ.» αναφέρεται εξ αρχής «Ότι τα πράγματα δεν βαίνουν κατ' ευχήν στην Αποικία | δεν μέν' η ελαχίστη αμφιβολία» (στίχοι 1-2). Τί προοικονομείται για το ελληνιστικό βασίλειο και γενικότερα για τον ελληνιστικό κόσμο; Κατά πόσο θεωρείτε ότι το έτος 200π.Χ. είναι κομβικό έτος για την ιστορία της ελληνιστικής περιόδου και σε ποια στοιχεία στηρίζετε την άποψή σας;
3. «Ο ίδιος ο Καβάφης επανειλημμένα έχει πει ότι ποτέ δεν επαναλαμβάνεται. Πραγματικά, οι επιστροφές του έχουν πάντοτε κάτι το νέο: το επόμενο ποίημα συμπληρώνει το άλλο, φωτίζεται το περιστατικό από καινούργια σκοπιά, χτυπά μια νέα χορδή – ακόμη κι όταν το θέμα δίνεται σε κλειδί συγγενικό.» (Ιλίνσκαγια 1983, 133). Στο ποίημα «Εν μεγάλη ελληνική αποικία, 200π.Χ.» ο Καβάφης δηλώνει ήδη από τους πρώτους στίχους «Ότι τα πράγματα δεν βαίνουν κατ' ευχήν στην Αποικία | δεν μέν' η ελαχίστη αμφιβολία, | και μ' όλο που οπωσούν τραβούμ' εμπρός» τα ίχνη παρακμής του ελληνιστικού κόσμου, τα οποία αντιδιαστέλλονται με τα όσα παρουσιάζονται στο ποίημα «Στα 200π.Χ.» ότι συνέβαινε στην αρχή της ελληνιστικής εποχής – 130 περίπου χρόνια πριν από το 200π.Χ. Ποια στοιχεία συνθέτουν την ακμή του ελληνιστικού κόσμου και ποια την παρακμή του;
4. Σύμφωνα με την Αθανασοπούλου (2016, 116-117), το ποίημα «Στα 200π.Χ.» μπορεί να διαβαστεί από διαφορετικό «χρονικό πρίσμα» ανάλογα με την οπτική θέασης του αναγνώστη· το 330π.Χ. είναι ο πραγματικός χρόνος των γεγονότων και το 200π.Χ. είναι ο χρόνος αφήγησης. Πώς μπορεί να χαρακτηριστεί η στάση των Λακεδαιμονίων σε αυτές τις χρονικές στιγμές και γιατί;

4^ο φύλλο εργασιών: *Ο Πτολεμαίος ΣΤ' Φιλομήτωρ*

Η δυσαρέσκεια του Σελευκίδου (1915): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/the-displeasure-of-selefkidis>

Πρέσβεις από την Αλεξάνδρεια (1918): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/envoys-from-alexandria>

1. Τα γεγονότα του ποιήματος «Πρέσβεις από την Αλεξάνδρεια» εκτυλίσσονται το 164π.Χ., περίοδο κατά την οποία «οι αντίζηλοι Πτολεμαίοι βασιλείς» (στίχος 3), Πτολεμαίος ΣΤ΄ Φιλομήτωρ και Πτολεμαίος Η΄ Φύσκων ή Ευεργέτης ΙΙ συμβασιλεύουν. Α. Σύμφωνα με το ποίημα «Αφού τα πήραν | όμως, ανησυχήσαν οι ιερείς για τον χρησμό. Την πείραν | όλην των θα χρειασθούν το πώς με οξύνονταν να συνταχθεί, | ποιος απ' τους δύο, ποιος από τέτοιους δυο να δυσαρεστηθεί.» (στίχοι 3-7) πώς προσπαθούν να επιλύσουν οι μάντιες τις διαφωνίες των δύο βασιλείων; Ποιο πρόβλημα των μάντεων εκθέτει ο Καβάφης και τί προσπαθεί να θίξει; Β. Ο Καβάφης δίνει τη λύση στο πρόβλημα των μάντεων. Ποια είναι αυτή και ποια είναι η αντίδραση των μάντεων;
2. Στο ποίημα «Πρέσβεις από την Αλεξάνδρεια» ο Καβάφης επινοεί το επεισόδιο με την επίσκεψη των Πτολεμαίων στο μαντείο των Δελφών. Γιατί το κάνει αυτό; Αν δεν επιχειρούν πλέον να πάρουν χρησμό από τους μάντιες οι βασιλείς του ελληνιστικού κόσμου, τότε ποιοι λαμβάνουν τις αποφάσεις και πώς διαμορφώθηκε εκείνη την εποχή η νέα τάξη πραγμάτων;
3. Στον Πτολεμαίο ΣΤ΄ Φιλομήτορα είναι αφιερωμένο το ποίημα «Η δυσαρέσκεια του Σελευκίδου», ο οποίος απευθύνεται για άλλη μια φορά στη Σύγκλητο των Ρωμαίων για βοήθεια στη διένεξη που έχει με τον αδερφό του, Πτολεμαίο Η΄ Φύσκωνα. Α. Στο ποίημα ο Δημήτριος Σωτήρ, γιός του Σέλευκου Δ΄ από το βασίλειο των Σελευκιδών, ο οποίος βρίσκεται όμηρος στη Ρώμη πώς αντιδρά βλέποντας τον αντίπαλό του Πτολεμαίο ΣΤ΄ να φτάνει ρακένδυτος, για να ζητήσει βοήθεια; Β. Σύμφωνα με τον Καβάφη «Γι' αυτό συγχίσθηκεν ο Σελευκίδης | Δημήτριος κι αμέσως πρόσφερε στον Πτολεμαίο | ενδύματα ολοπόρφυρα, διάδημα λαμπρό, | βαρύτιμα διαμαντικά, πολλούς | θεράποντας και συνοδούς, τα πιο ακριβά του άλογα, | για να παρουσιασθεί στην Ρώμη καθώς πρέπει, | σαν Αλεξανδρινός Γραικός μονάρχης.» (στίχοι 16-22). Γιατί ο Δημήτριος προσέφερε όλα αυτά τα στοιχεία στον Πτολεμαίο ΣΤ΄; Κατά πόσο συμμαριάζεται ή όχι τη δουλοπρέπεια του Πτολεμαίου ΣΤ΄ και από πού αποδεικνύεται; Γ. Από ποια οπτική αντιμετωπίζουν την κατάσταση ο Δημήτριος και ο Πτολεμαίος και πώς αποδεικνύεται στην τελευταία στροφή του ποιήματος ιδιαίτερα η στάση του Πτολεμαίου ΣΤ΄;
4. Σύμφωνα με τον Δημήτριο στο ποίημα «Η δυσαρέσκεια του Σελευκίδου» «Έτσι μια ειρωνία | θα καταντήσουν πια, και παίγνιο μες στην Ρώμη | τα γένη των. Που κατά βάθος έγιναν | σαν ένα είδος υπηρέται των Ρωμαίων | το ξέρει ο Σελευκίδης, που αυτοί τους δίδουν | κι αυτοί τους παίρνουνε τους θρόνους των | αυθαίρετα, ως επιθυμούν, το ξέρει.» (στίχοι 5-11) ποιοι είναι «παίγνιο» και «υπηρέται» των Ρωμαίων; Ποιο ρόλο διαδραματίζει η Ρώμη στα τεκταινόμενα στη Μεσόγειο και στα βασίλεια της Ανατολικής Μεσογείου;

5. Έχει υποστηριχθεί ότι στο ποίημα «Η δυσαρέσκεια του Σελευκίδου» ο Καβάφης εκφράζει με εύθυμο τρόπο «την ανθρώπινη κρυψίνοια και την πονηριά» (Βρισιμιτζάκης (α) χ.χ., 95-96). Συμφωνείτε με αυτή την άποψη και αν ναι, πώς αποδεικνύεται στο ποίημα;
6. Σύμφωνα με τον Πορφύρη (χ.χ., 140. 1963, 672) «κυρίαρχο ιστορικό μοτίβο, που ο Καβάφης το επεξεργάζεται από πολλές σκοπιές, είναι η ρωμαϊκή κατάκτηση του ελληνικού και ελληνιστικού χώρου, μ' όλες τις συνέπειές της. Σ' αυτό το χώρο εξακολουθούν να υπάρχουν κράτη, «βασιλείες», θρόνοι. Μα όλα τα εξουσιάζουν και τα ρυθμίζουν οι Ρωμαίοι. Για όλα αυτοί αποφασίζουν, τις μοιρασίες αυτοί τις κάνουν, αυτοί δίνουν και παίρνουν τους θρόνους· η Αίγυπτος, η Αντιόχεια, εξακολουθούν να είναι ακόμη κράτη τυπικά ανεξάρτητα, μα ουσιαστικά έχουν μεταβληθεί σε ρωμαϊκές επαρχίες». Πώς αιτιολογείται αυτή η άποψη στα ποιήματα αυτού του φύλλου εργασιών; Σε ποια χρονολογική περίοδο αναφέρεται ο μελετητής και τί συνέβη τότε;

5^ο φύλλο εργασιών: *Ο Πτολεμαίος Η' Φύσκων /Ευεργέτης ΙΙ*

Πτολεμαίος Ευεργέτης ή Κακεργέτης (1922): <https://cavafy.onassis.org/el/object/u-98/>

Η δυναστεία (1923): <https://cavafy.onassis.org/el/object/sp6d-sbka-wn9s/>

Ας φρόντιζαν (1930): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/to-have-taken-the-trouble>

Πτολεμαίος Ευεργέτης ή Κακεργέτης

Το ποίημα του σχετιζόμενον με τα αισθήματα πού θά επροκάλεσ' εν Ελλάδι	Και τα ρηθέντα για τους Έλληνας ιστορικάς ακροσφαλή».
η εκστρατεία του Αγησιλάου ανέγνω- σεν ο ποιητής.	«Ενδοξε Πτολεμαίε, αυτά είν' επου- σιώδη».
Παχύτατος, νωθρός ο Πτολεμαίος	«Επουσιώδη πώς; Εκφράζεσαι ρητώς
Φύσκων, κι απ' την πολυφαγίαν νυ- σταλέος	"Η υπερηφάνεια των Ελλήνων...εξη- γέρθη
επαρτήρησε, «Σοφέ ποιητή	η αγνή φιλοπατρία.... Η ακάθεκτος ορμή
οι στίχοι σου είναι κάπως υπερβολικοί. —	προς τον ηρωισμόν εφάνη των Ελλή- νων"».

«Ἐνδοξε Πτολεμαίε οἱ Ἕλληνες αὐτοί,
εἴν' Ἕλληνες τῆς Τέχνης, συνθηματι-
κοί·

υποχρεωμένοι νὰ αἰσθανθῶν ὡς ἐγώ».

Εσκανδαλίσθη ὁ Πτολεμαῖος καὶ ἀπε-
φάνθη

«Οἱ Ἀλεξανδρινοὶ εἴν' ἀνιάτως ἐλα-
φροί».

Ὁ ποιητής: «Ἐνδοξε Πτολεμαίε
τῶν Ἀλεξανδρινῶν ὁ Πρῶτος εἶσαι
σύ».

«Μέχρι τινός» υπέλαβεν ὁ Πτολεμαῖος
«μέχρι τινός.»

Ἡ δυναστεία

Τοῦ Φούσκωνος οἱ υἱοί. Ὁ Λάθυρος διωγμένος

αἰσγρά ἀπ' τὴν Ἀλεξάνδρεια πιαίνει στὴν Κύπρο. Καὶ ὁ

Παρεΐσακτος εὐθύς βγαίνοντας ἀπ' τὴν Κύπρο

τὴν Ἀλεξάνδρεια ἀρπάζει. Τὰ ετοίμασε ὅλα αὐτά

τὸ κάθαμα ἡ Κόκκη. Οἱ Ἀλεξανδρινοί,

οἱ περιγελασταί, τοὺς ἐβγάλαν καλὰ

ονόματα τῶνόντι. Πιο ταιριαχτά τοὺς εἶναι

«Παρεΐσακτος» καὶ «Φύσκων» καὶ «Λάθυρος» καὶ «Κόκκη»

παρά τὸ Πτολεμαῖος, παρά τὸ Κλεοπάτρα.

Εἶμαι καὶ Μακεδὼν τὸ γένος ἀμιγῆς
τελείως. —

Ἀ μέγα ἔθνος μακεδονικόν, σοφέ ποι-
ητή,

πλήρες καὶ δράσεως καὶ σωφροσύ-
νης!»

Κι ἀπ' τὴν πολυσαρκίαν βαρὺς ὡς λί-
θος

κι ἀπ' τὴν πολυφαγίαν ὑπναλέος

ὁ Μακεδὼν ὁ ἀκραιφνέστατος

μόλις κρατοῦσε ἀνοικτά τὰ μάτια τοῦ.

1. Στὸ ποίημα «Ἀς φρόντιζαν» ὁ νέος δηλώνει ὅτι θὰ ἀπευθυνθεῖ στὸν Ζαβίνα, ὁ ὁποῖός με τὴ βοήθεια τοῦ Πτολεμαίου Η΄ ἢ Θ΄ σφετερίστηκε τὸν θρόνο τῆς Συρίας, στὸν Γρυπό, ὁ ὁποῖός δηλητηρίασε καὶ σκότωσε τὴ μητέρα τοῦ Κλεοπάτρα τῆ Θεά, γιὰ νὰ παραμείνει στὸν θρόνο καὶ στὸν Ὑρκανό, ὁ ὁποῖός συνεργάστηκε με τὸν Ζαβίνα, γιὰ νὰ ἀποκτήσει τὸν ἐλεγχὸ ἀρκετῶν περιοχῶν τῆς Συρίας. Θεωρεῖτε ὅτι

ο νέος προσπαθεί με νόμιμα μέσα να επιτύχει τον σκοπό του; Κατά πόσο η συμπεριφορά αυτών των τριών ανδρών συνδέεται με τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του Πτολεμαίου Η΄ Κακεργέτη, τις «βλέψεις» και τις «παληανθρωπιές» του (στίχος 14);

2. «Σ' ό,τι δουλειά με βάλουν θα πασχίσω | να είμαι στην χώρα ωφέλιμος. Αυτή είν' η πρόθεσίς μου. | Αν πάλι μ' εμποδίσουνε με τα συστήματά τους— | τους ξέρουμε τους προκομένους: να τα λέμε τώρα; | αν μ' εμποδίσουνε, τι φταίω εγώ.» (ποίημα «Ας φρόντιζαν», στίχοι 18-22): Ποια είναι τα συστήματα που θα εμποδίσουν τον νέο να δουλέψει; Πόσο διαχρονικό είναι το μήνυμα που εκφράζει σχετικά με τη συμπεριφορά των πολιτικών προσώπων;
3. Το ποίημα «Ας φρόντιζαν» ολοκληρώνεται με τη δήλωση του νέου «Ας φρόντιζαν οι κραταιοί θεοί | να δημιουργήσουν έναν τέταρτο καλό. | Μετά χαράς θα πήγαινα μ' αυτόν.» (στίχοι 34-36): Λαμβάνοντας υπόψη τα μέσα που πρόκειται να χρησιμοποιήσει ο νέος, για να αποκτήσει αυτό που θέλει, τα πρόσωπα στα οποία θα απευθυνθεί για βοήθεια και το ποιόν τους, θεωρείτε ότι ο νέος θα «πήγαινε» με τον καλό; Ναι ή όχι και γιατί; Ποιο ζήτημα προσπαθεί να στιγματίσει ο Καβάφης και πόσο διαχρονικό είναι;
4. Το αδημοσίευτο ποίημα «Η δυναστεία» αφιερώνεται στον Πτολεμαίο Η΄ Φύσκωνα και τους υιούς του, τον Πτολεμαίο Θ΄ Λάθυρο και τον Πτολεμαίο Ι΄ Αλέξανδρο Α΄. Πώς αποδίδονται αυτοί οι Πτολεμαίοι; Ποιο είναι το ύφος του ποιητή και γιατί; Ποια στοιχεία προστίθενται σε αυτό το ποίημα για τον Πτολεμαίο Η΄ Φύσκωνα;
5. Στο ποίημα «Πτολεμαίος Ευεργέτης ή Κακεργέτης» σύμφωνα με τον Καραόγλου (2017, 160) πραγματοποιείται «μια αντιπαράθεση διαφορετικών αντιλήψεων περί τέχνης, από αφορμή ένα θέμα της αρχαίας ελληνικής ιστορίας: ο ποιητής εκπροσωπεί τη ρομαντική αντίληψη, ενώ ο Πτολεμαίος τη ρεαλιστική.». Πώς εκφράζεται η αντίληψη του καθενός;
6. Στο ποίημα «Πτολεμαίος Ευεργέτης ή Κακεργέτης» ο Καβάφης συνομιλεί με τον βασιλιά και παρουσιάζει κάποια σχόλια σχετικά με την εμφάνιση και τη συμπεριφορά του. Ποια είναι αυτά και πώς σκιαγραφείται ο χαρακτήρας του Πτολεμαίου Η΄; Βάσει των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και των ειρωνικών σχολίων του ποιητή κατά πόσο επιβεβαιώνεται η ένδοξη πορεία του ηγεμόνα;

6^ο φύλλο εργασιών: *Ο Πτολεμαίος Θ΄ Λάθυρος/Σωτήρ*

Υπέρ της Αχαικής Συμπολιτείας πολεμήσαντες (1922): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/those-who-fought-for-the-achaeian-league> και <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10154>

Εις Ιταλικήν παραλίαν (1925): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/on-an-italian-shore>

1. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το ποίημα «Υπέρ της Αχαικής Συμπολιτείας πολεμήσαντες» α) γράφτηκε το 1922 αμέσως μετά από τη μικρασιατική

- καταστροφή και β) αναφέρεται στην ήττα της Αχαϊκής Συμπολιτείας το 146π.Χ. στις μάχες κατά των Ρωμαίων στη Λοκρίδα και στην Κόρινθο και κατ' επέκταση στην κατάκτηση της Ελλάδας από τους Ρωμαίους, απαντήστε στο ερώτημα: Α. Πώς ακριβώς το παρόν του Καβάφη συνδέεται με αυτό που συνέβη στην Ελλάδα το 146π.Χ. και γιατί ο Καβάφης ξεχωρίζει από όλες τις μάχες που συνέβησαν κατά την ελληνιστική περίοδο αυτές του 146π.Χ.; Β. Σε ποια άλλα γεγονότα-συμφορές του ελληνικού έθνους θα μπορούσε να αναφερθεί ο Καβάφης;
2. «Από τον τρίτο όμως στίχο («Αμωμοί σεις, αν έπταισαν ο Δίαιος κι ο Κριτόλαος», ποίημα «Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες») ο ύμνος παίρνει κάποιες νότες που τις υπαγορεύει πια η *νέα ιστορική πείρα*, οι σκέψεις του ποιητή για τις τύχες των απλών και των πολλών που πληρώνουν ακριβά τα λάθη της ανάξιας ηγεσίας.» (Ιλίνσκαγια 1983, 223). Πώς ακριβώς τονίζει στο ποίημα τη δράση αυτών των ανθρώπων ο Καβάφης;
 3. Σύμφωνα με τον Βρισιμιτζάκη (β) (χ.χ., 152. Ο ίδιος 1963, 625) το ποίημα («Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες») μπορεί να χαρακτηριστεί ως «επίγραμμα σπαρακτικό, πάνω στον πόνο μιας ωραίας φυλής που, παλαιόντας για τη διατήρησι παληάς αίγλης, ηττάται. Πόνος της ίδιας του ποιητού ψυχής, που μας φαίνεται τόσο πιο λεπτός και ευγενικός, όσο ξεύρομε τον ποιητή πλήρη από ένα χαμογελαστό σκεπτικισμοί, πάντα επιρρεπή να μετριάσει τες τραγικότητες με μια ελαφρά ειρωνεία». Ποια είναι η ειρωνεία στο ποίημα και πώς προσπαθεί να μετριάσει τον πόνο για τον χαμό του ελληνικού κόσμου;
 4. Α. Στο ποίημα («Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες») ο Καβάφης αναφέρεται και στην ήττα του Πτολεμαίου Θ' Λαθύρου/Σωτήρα. Σε ποια άλλα γεγονότα-συμφορές του βασιλείου των Πτολεμαίων θα μπορούσε να αναφερθεί; Β. Ποιο μήνυμα προσπαθεί να παρουσιάσει ο Καβάφης στο ποίημα; Πόσο διαχρονικό πιστεύετε ότι είναι;
 5. Στο ποίημα «Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες» αναφέρονται τρεις χρονικές στιγμές: α) η στιγμή καταστροφής της αχαϊκής συμπολιτείας υπό τις εντολές του Δίαίου και του Κριτόλαου στη μάχη της Λευκόπετρας, το 146π.Χ. και β) η στιγμή συγγραφής του επιγράμματος από τον Αχαιό ποιητή, το 1922. Πώς ακριβώς συνδέονται αυτές οι χρονολογίες με την γ) «έβδομον έτος Πτολεμαίου, Λαθύρου» (στίχος 8), το 109π.Χ.; Για την απάντησή σας να λάβετε υπόψη α) τη δήλωση του Σεφέρη: «το 7^{ον} έτος, το προτελευταίο, της βασιλείας του Πτολεμαίου Θ' του Λαθύρου, το 109π.Χ. Είναι κι αυτή μια ταραγμένη εποχή εξευτελισμού, κατάντιας και ανεξάντλητης ραδιουργίας, που κορυφώνεται με τη φυγή του Πτολεμαίου από την Αλεξάνδρεια, ενώ η παντοδύναμη Ρώμη πυκνώνει τα δίκτυα της γύρω από το ελεεινό βασίλειο των Λαγιδών. Αυτή είναι η παρούσα στιγμή του ποιητή που έγραψε το επίγραμμα, και ο άνθρωπος έγραψε το επίγραμμα, σ' ένα όποιο 7^{ον} έτος ενός όποιου Πτολεμαίου Λαθύρου, είναι ο Καβάφης, είναι ο ανώνυμος Αχαιός, είναι και οι δύο το ίδιο, μαζί.» (Σεφέρης 1999, 147-148), β) την άποψη του Σαρεγιάννη (1963, 622) «στον Καβάφη δεν υπάρχει τίποτε το απομονωμένο και τυχαίο. Όλα είναι δεμένα μες στην τέχνη του, κι ο ένας στίχος του φωτίζει και τους άλλους» και γ) την άποψη του Σαββίδη (1993, 94) «το ποίημα κινείται σε τρία διάφορα ιστορικά επίπεδα: πρώτον, ολοφάνερα, των ιστορικών γεγονότων του 146π.Χ.· δεύτερο,

λιγότερο φανερά, στον χρόνο της φανταστικής γραφής του στα 109π.Χ.· τρίτον, σιωπηρά, στην επικαιρότητα της Μικρασιατικής Καταστροφής του 1922».

6. Λίγα χρόνια μετά από το ποίημα «Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες» ο Καβάφης επανήλθε στο ζήτημα της καταστροφής της Κορίνθου από τον Μόμμιο και τις ρωμαϊκές δυνάμεις (στο ποίημα «Εις Ιταλικήν παραλίαν» (Ιλίνσκαγια, 1983). Για ποιον λόγο ο Καβάφης επανέρχεται στο συγκεκριμένο ζήτημα και οδηγεί τον πρωταγωνιστή του ποιήματος, Κήμο Μενεδώρου, σε «άκραν μελαγχολίαν» τονίζοντας δύο φορές τον λόγο της μελαγχολίας του;

7^ο φύλλο εργασιών: *Πρώτες αναφορές στον Πτολεμαίο ΙΕ' Καισαρίωνα*

Τυανεύς Γλύπτης (1911): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/sculptor-from-tyana>

Αλεξανδρινοί Βασιλείς (1912): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/alexandrian-kings>

Καισαρίων (1918): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/kaisarion>

1. Στο ποίημα «Τυανεύς γλύπτης» «Ο Μάριος, | ο Αιμίλιος Παύλος, ο Αφρικανός Σκιπίων» (στίχοι 9-10) ήταν στρατηγοί και ύπατοι της δημοκρατικής Ρώμης, ο Πομπήιος (στίχος 9) ήταν στρατιωτικός και πολιτικός της ύστερης ρωμαϊκής δημοκρατίας, ο Πάτροκλος (στίχος 12) ήταν σύντροφος του Αχιλλέα και οι Ρέα, Ποσειδώνας και Ερμής ήταν θεοί. Το μόνο πρόσωπο που αναφέρεται και μοιάζει κάπως παράταιρο είναι ο Καισαρίων. Πώς η αναφορά στον Καισαρίωνα συνδέεται με τον «εργαστήρι» του Καβάφη;
2. Σε καθένα από τα τρία ποιήματα αυτού του φύλλου εργασιών ο Καβάφης δημιουργεί τον Καισαρίωνα με ξεχωριστό τρόπο. Από ποια στάδια μεταβαίνει ο ήρωας, ποια είναι η τελική του διαμόρφωση και ποια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αποδίδονται κάθε φορά;
3. Α. Στο ποίημα «Αλεξανδρινοί Βασιλείς» ποια πρόσωπα πρωταγωνιστούν; Τί προσπαθεί να επιτύχει ο ποιητής (παραλλαγή του ερωτήματος 1 από το σχολικό βιβλίο, σελ. 437); Ποιος είναι ο πιο ουσιαστικός τίτλος που δίνεται; Β. «Οι Αλεξανδρινοί ένοιωθαν βέβαια | που ήσαν λόγια αυτά και θεατρικά.» (στίχοι 20-21) και «μ' όλο που βέβαια ήξευραν τι άξιζαν αυτά, | τι κούφια λόγια ήσανε αυτές η βασιλείες.» (στίχοι 33-34). Σε ποια θεατρικότητα αναφέρεται ο ποιητής και γιατί την τονίζει (παραλλαγή του ερωτήματος 4 από το σχολικό βιβλίο, σελ. 437);
4. «Το ιστορικό γεγονός [...] που αναπλάθει στο 'Αλεξανδρινοί βασιλείς' ο Καβάφης, συμβαίνει το 34π.Χ., τρία χρόνια πριν τη μοιραία ναυμαχία στο Άκτιο που θα σημάνει την καταδίκη σε θάνατο και του Αντωνίου, και της δυναστείας των Λαγιδών. Εδώ όμως τον ποιητή τον απασχολεί όχι τόσο η δική τους τύχη, όχι οι ίδιοι οι βασιλείς της Αλεξάνδρειας, όσο ο χαρακτήρας αυτής της

πολιτικής τους εκδήλωσης, της τελετής, που τόσο χτυπητά αντανακλά το χαρακτήρα της εποχής.» (Ιλίνσκαγια 1983, 180). Πώς φαίνεται ο Καβάφης να ενδιαφέρεται για την «τελετή» και για τον «χαρακτήρα της εποχής» και κυρίως για την «ομαδική ψυχολογία», όπως διαμορφώνεται μες στις ιστορικές εξελίξεις;

5. Ο Καβάφης υιοθετεί στοιχεία από τον «Βίο Αντωνίου» του Πλουτάρχου, για να παρουσιάσει τη στέψη των παιδιών της Κλεοπάτρας και τα εδάφη που θα ελέγχει ο καθένας (μπορείτε να διαβάσετε και στη μετάφραση του Α. Ρ. Ραγκαβή την παράγραφο 54, <https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/0/d/7/metadata-212-0000347.tkl>). Ποιο πρόσωπο διακρίνεται από όλα, με ποιον τρόπο στα δύο έργα και γιατί; Το χωρίο από το κείμενο του Πλουτάρχου: 54.4: *καὶ τοὺς πεμπομένους ἐπ' ἀρχάς τινας ἢ πράγματα τῶν Ἀντωνίου φίλων ὑποδεχομένη, (54.5) συνέπραττεν ὧν παρὰ Καίσαρος δεηθεῖεν. ἄκουσα δ' ἔβλαπτε διὰ τούτων Ἀντωνιον· ἐμισεῖτο γὰρ ἀδικῶν γυναιῖκα τοιαύτην. ἐμισήθη δὲ καὶ διὰ τὴν διανέμησιν ἣν ἐποίησατο τοῖς τέκνοις ἐν Ἀλεξανδρείᾳ, τραγικὴν καὶ (54.6) ὑπερήφανον καὶ μισορρώμαιον φανεῖσαν. ἐμπλήσας γὰρ ὄχλου τὸ γυμνάσιον, καὶ θέμενος ἐπὶ βήματος ἀργυροῦ δύο θρόνους χρυσοῦς, τὸν μὲν ἑαυτῷ, τὸν δὲ Κλεοπάτρα, καὶ τοῖς παισὶν ἑτέρους ταπεινοτέρους, πρῶτον μὲν ἀπέφηνε Κλεοπάτραν βασίλισσαν Αἰγύπτου καὶ Κύπρου καὶ Λιβύης καὶ Κοίλης Συρίας, συμβασιλεύοντος αὐτῇ Καισαρίωνος, ὃς ἐκ Καίσαρος ἐδόκει τοῦ προτέρου (54.7) γεγονέναι, Κλεοπάτραν ἔγκυον καταλιπόντος· δεύτερον δὲ τοὺς ἐξ αὐτοῦ καὶ Κλεοπάτρας υἱοὺς βασιλεῖς βασιλέων ἀναγορεύσας, Ἀλεξάνδρῳ μὲν Ἀρμενίαν ἀπένειμε καὶ Μηδίαν καὶ τὰ Πάρθων ὅταν ὑπαγάγηται, Πτολεμαῖῳ (54.8) δὲ Φοινίκην καὶ Συρίαν καὶ Κιλικίαν. ἅμα δὲ καὶ προήγαγε τῶν παίδων Ἀλέξανδρον μὲν ἐσθῆτι [τε] Μηδικῇ τιάραν καὶ κίταριν ὀρθὴν ἐχούσῃ, Πτολεμαῖον δὲ κρηπῖσι καὶ χλαμύδι καὶ καυσία διαδηματοφόρῳ κεκοσμημένον· αὕτη γὰρ ἦν σκευὴ τῶν ἀπ' Ἀλεξάνδρου βασιλέων, ἐκείνη δὲ (54.9) Μήδων καὶ Ἀρμενίων. ἀσπασαμένων δὲ τῶν παίδων τοὺς γονεῖς, τὸν μὲν Ἀρμενίων φυλακὴν περιίστατο, τὸν δὲ Μακεδόνων. Κλεοπάτρα μὲν γὰρ καὶ τότε καὶ τὸν ἄλλον χρόνον εἰς πλῆθος ἐξιοῦσα στολὴν [ἐτέραν] ἱερὰν Ἰσιδος ἐλάμβανε καὶ νέα Ἴσις ἐχρημάτιζε.*
6. Σύμφωνα με τον Γ. Βρισιμιτζάκη (α) (χ.χ., σελ. 94) «Φαίνεται πως ο Καβάφης είναι διατεθειμένος μάλλον να σατυρίζει την ανθρώπινη φύση [...] στις μέτριες, στις καθημερινές της εκδηλώσεις. Ο Καβάφης, φαίνεται μάλλον να τείνει να δείξει τον άνθρωπο, γελοίο, ταπεινό, ματαιόδοξο, ανθρωπάκο με άλλα λόγια, παρά άγριο, κακό, εμπνευσμένο από ιδεώδη, ακολουθόντα ένα μεγάλο πάθος.». Πώς ακριβώς «σατιρίζει» ο ποιητής τους ανθρώπους σε αυτά τα ποιήματα και για ποιον λόγο το κάνει;
7. Α. Σύμφωνα με τον Πιερή (1992, 234) ο Καβάφης αντιμετώπιζε το φως «ως ένα μέσο που η φυσική, ρεαλιστική του λειτουργία θα υποβοηθούσε [...] την ανάδυση – μέσα από σκοτεινές γωνιές της μνήμης, ή μέσα από μισοφωτισμένες σελίδες της ιστορίας – την ανάδειξη και την ‘κρυφή συνάντηση’ των ‘προσώπων της αγάπης’». Στα ποιήματα «Τυανεύς γλύπτης» και «Αλεξανδρινοί βασιλείς» πώς αποδίδεται ο Καισαρίων σε σχέση με το φως – είτε της ημέρας, είτε κατά τη διάρκεια της νύκτας – και πώς «η εξασθένιση του ενός αντισταθμίζεται από την ένταση του άλλου» (Πιερής 1992, 298);

8^ο φύλλο εργασιών: *Ο Καισαρίων – ο τελευταίος βασιλιάς της δυναστείας των Πτολεμαίων και ο τελευταίος του βασιλείου της Αιγύπτου (2)*

Πτολεμαίου Καίσαρος (1914): <https://cavafy.onassis.org/el/object/u-90/>

Καισαρίων (1918): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/kaisarion>

Πτολεμαίου Καίσαρος

Εν μέρει για να εξακριβώσω μια εποχή,

εν μέρει κάτι άδειες ώρες να περάσω,

την νύχτα χθες πήρα μια συλλογή

επιγραφών των Πτολεμαίων να διαβάσω.

Οι άφθονοι έπαινοι κ' η κολακείες

εις όλους μοιάζουν. Όλοι είναι λαμπροί,

ένδοξοι, κραταιοί, αγαθοεργοί

μεγάλες η εκστρατείες των κ' η νίκες

κάθε των οικοδόμημα θαυμάσιο.

Αν πεις για τες γυναίκες της γενιάς, κι αυτές

όλες η Βερενίκες κ' η Κλεοπάτρες λατρευτές.

Όταν κατόρθωσα την εποχή να εξακριβώσω

θάφινά το βιβλίο αν μια μνεία μικρή

του Πτολεμαίου Καίσαρος, δεν είλκυνεν

αμέσως όλη μου την προσοχή.

Α, να, ήρθες πάλι εσύ που κάθε τόσο

με γοητεύεις. Μεσ στην ιστορία

λίγες γραμμές μονάχα βρίσκονται για σένα,

κ' έτσι, πιο ελεύθερα, σ' έπλασα μες στο νου μου ιδανικό.

Στην ποίησί μου ήδη δυο φορές συ μπήκες.

Ωραίο σε φαντάζομαι, λεπτό, αισθηματικό.

Η τέχνη μου στο πρόσωπό σου δείνει

ότι εγνώρισεν από εμορφιά.

Και με μια τέτοιαν έντασι της διανοίας

σ' αγάπησα που χθες την νύχτα αργά

σαν έσβυνεν η λάμπα μου – άφισα επίτηδες να σβύνει –

με φάνηκε πως ήρθες μες στην κάμαρά μου

εθάρρεψα που σ' έβλεπα, καθώς

που σε εικόνισα άλλοτε – όταν σε πήγαν

πρώτη φορά (της Αλεξανδρινής μου γης

βασιλικό παιδί) στο ξακουστό Γυμνάσιο, για να σε δει και να χαρεί ο λαός.

1. Α. Παρακολουθείστε την ανάλυση του καθηγητή Τ. Καγιαλή (<https://www.youtube.com/watch?v=FzH8aFJxRWQ>) (5:28-42:12) σχετικά με τη γραφή του ποιήματος «Καισαρίων» (<https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/kaisarion>) και την πρώτη του γραφή με τίτλο «Πτολεμαίος Καίσαρος» (<https://cavafy.onassis.org/el/object/u-90/>). Ποια στοιχεία των αρχών του 20^{ού} αιώνα ενσαρκώνει στο ποίημά του ο Καβάφης; Β. Σε ποια στοιχεία επεμβαίνει ο Καβάφης από το ένα ποίημα στο άλλο και ποια στοιχεία χαρακτηρίζουν τον Καισαρίωνα;
2. Στα ποιήματα γίνεται πρώτα αναφορά στην ένδοξη πορεία του βασιλείου των Πτολεμαίων (στο ποίημα «Πτολεμαίου Καίσαρος» στους στίχους 5-11 και στο ποίημα «Καισαρίων» στους στίχους 6-10) και στη συνέχεια στη μικρή μνεία στον Καισαρίωνα (στίχοι 12-15 και 16-17 αντίστοιχα). Γιατί πιστεύετε ότι ο Καβάφης επέλεξε να αφιερώσει ποίημα (το «Καισαρίων», καθώς το «Πτολεμαίου Καίσαρος» δεν δημοσιεύτηκε) στον Καισαρίωνα, τον πιο παραμελημένο διάδοχο της δυναστείας των Πτολεμαίων και όχι σε κάποιον άλλο πιο ένδοξο; Τί έκανε τον Καισαρίωνα να διαφέρει από τους υπόλοιπους της δυναστείας του;
3. Α. Σύμφωνα με την ομιλία του καθηγητή Τ. Καγιαλή (<https://www.youtube.com/watch?v=FzH8aFJxRWQ>) (5:28-42:12) κατά πόσο ευσταθεί η πληροφορία που δίνει ο Καβάφης σχετικά με το μέσο που τον βοήθησε στη διαμόρφωση της εμφάνισης του Καισαρίωνα και τελικά στη σύνθεση του ποιήματος; Β. Γιατί πιστεύετε ότι ξεκινά το ποίημά του με αυτή την αναφορά και σε τί αποσκοπούσε; Τί τον απωθεί στο βιβλίο με τις επιγραφές και τί τον συγκινεί; Γ. «Α, να, ήρθες συ με την αόριστη | γοητεία σου.» (στίχοι 15-16), γιατί του απευθύνεται στο β' ενικό πρόσωπο σαν να είναι ζωντανό πρόσωπο; Τί επιδιώκει και γιατί;
4. Α. Στο ποίημα «Καισαρίων» πώς ακριβώς ο ποιητής εκφράζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετείται η σύνθεση του Καισαρίωνα ως προσώπου; Σύμφωνα με τον Πιερή (1992, 234) ο Καβάφης αντιμετώπιζε το φως «ως ένα μέσο που η φυσική, ρεαλιστική του λειτουργία θα υποβοηθούσε [...] την ανάδυση – μέσα από σκοτεινές γωνιές της μνήμης, ή μέσα από μισοφωτισμένες σελίδες της ιστορίας – την ανάδειξη και την ‘κρυφή συνάντηση’ των ‘προσώπων της αγάπης’». Πώς αποδίδεται αυτή η σχέση φωτός – λησμονημένου ιστορικού προσώπου στο ποίημα «Καισαρίων»; Β. Στο ποίημα «Καισαρίων» πώς αποδίδεται ο Καισαρίων σε σχέση με το φως – είτε της ημέρας, είτε κατά τη διάρκεια της νύκτας – και πώς «η εξασθένιση του ενός αντισταθμίζεται από την ένταση του άλλου» (Πιερής 1992, 298);
5. «Ο ίδιος ο Καβάφης επανειλημμένα έχει πει ότι ποτέ δεν επαναλαμβάνεται. Πραγματικά, οι επιστροφές του έχουν πάντοτε κάτι το νέο: το επόμενο ποίημα συμπληρώνει το άλλο, φωτίζεται το περιστατικό από καινούργια σκοπιά, χτυπά μια νέα χορδή – ακόμη κι όταν το θέμα δίνεται σε κλειδί συγγενικό.» (Ιλίνσκαγια 1983, 133). Ποια στοιχεία εκθέτει κάθε φορά ο Καβάφης για τον Καισαρίωνα μέχρι να ολοκληρώσει το πλάσιμο του χαρακτήρα του; Πώς επιβεβαιώνεται η άποψη της Ιλίνσκαγια στα ποιήματα αυτού του φύλλου εργασιών, καθώς και στα ποιήματα

«Τυανεύς γλύπτης» και «Αλεξανδρινοί βασιλείς» (παραλλαγή του ερωτήματος από το βιβλίο του εκπαιδευτικού, σελ. 219);

9^ο φύλλο εργασιών: *Το τέλος του Μάρκου Αντωνίου και η πτώση του βασιλείου των Πτολεμαίων (1)*

Το τέλος του Αντωνίου (1907): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/hidden/the-end-of-antony> και <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10155>

Απολείπειν ο θεός Αντώνιον (1911): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/the-god-abandons-antony> και μια παραλλαγή του ποιήματος <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-9835>

Το 31π.Χ. στην Αλεξάνδρεια (1924): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/the-year-31-bc-in-alexandria>

1. *Εν Δήμω της Μικράς Ασίας* (1926): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/in-a-township-of-asia-minor>
2. Α. Στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου» πραγματεύεται το ζήτημα που παρουσιάζεται εκτενέστερα στο ποίημα «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον». Σε ποιο πρόσωπο αναφέρεται ο Καβάφης στο πρώτο ποίημα, ποια στάση υιοθετεί απέναντι σε αυτό το πρόσωπο και γιατί; Β. Ποια είναι η συμπεριφορά αυτού του προσώπου στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου» και πώς εξηγούνται οι παραινήσεις-συμβουλές του ποιητή στο ποίημα «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον»;
3. Α. Στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου» πώς ακριβώς εκφράζει ο Καβάφης την πολιτισμική διαφορά μεταξύ των Ρωμαίων και των Αλεξανδρινών στο ζήτημα της απώλειας και του θρήνου; Β. Στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου» σχετικά με τον Αντώνιο δηλώνεται ότι «η υπερηφάνεια μες στην ψυχή του | σηκώθηκεν, αηδίασε το ιταλικό του αίμα» (στίχοι 5-6) και ζήτησε «να μην τον κλαίνει [...] | Μα να τον εξυμνούνε πρέπει μάλλον, [...] | δεν πέφτει ταπεινά» (στίχοι 10-14). Πόσο διαφορετικά αποδίδεται το τέλος του Αντωνίου 3-4 χρόνια αργότερα στο ποίημα «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» με την προτροπή «αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που φεύγει» (στίχος 8) και «αποχαιρέτα την, την Αλεξάνδρεια που χάνεις» (στίχος 19) (Ιλίνσκαγια 1983, 141); Τί συμβολίζει στο ποίημα «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» η Αλεξάνδρεια (παραλλαγή του ερωτήματος 3 από το σχολικό βιβλίο, σελ. 435); Γ. Στην αρχή του ποιήματος γίνεται αναφορά σε κάποιον «αόρατο θίασο». Αυτό το στοιχείο απαντά και στον «Βίο Αντωνίου» του Πλουτάρχου (http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=551) (75.4-6). Σε ποιον θίασο γίνεται αναφορά και πώς αυτός συνδέεται με τη ζωή του Αντωνίου; Για την απάντησή σας να λάβετε υπόψη και το χωρίο από τον «Βίο Αντωνίου» του Πλουτάρχου (24.4: *εἰς γοῦν Ἐφεσον εἰσιόντος αὐτοῦ, γυναικες μὲν εἰς Βάκχας, ἄνδρες δὲ καὶ παῖδες εἰς Σατύρους καὶ Πᾶνας ἡγοῦντο διεσκευασμένοι, κιττοῦ δὲ καὶ θύρσων καὶ ψαλτηρίων καὶ συρίγγων καὶ αὐλῶν ἢ πόλιν ἦν πλέα,*

Διόνυσον αὐτὸν ἀνακαλουμένων Χαριδότην καὶ Μειλίχιον.) σχετικά με το πώς υποδέχτηκαν το 41π.Χ. τον Αντώνιο στην Έφεσο (Chaniotis 1997, 241).

4. Ο Καβάφης στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου» επηρεάστηκε από το έργο του Ουίλιαμ Σαίξπηρ «Αντώνιος και Κλεοπάτρα». Διαβάστε από το έργο του Σαίξπηρ (<https://www.openbook.gr/antonios-kai-kleopatra/>) την πράξη 4 σκηνή 12 και καταγράψτε τη σκέψη του Αντωνίου λίγο πριν ξεψυχήσει, ενώ στη σκηνή 13 η Κλεοπάτρα του δίνει την απάντηση στην αμφιβολία του. Α. Ποια είναι η προτροπή του Αντωνίου προς την Κλεοπάτρα λίγο πριν ξεψυχήσει στο τέλος της πράξης 4; Πώς παρουσιάζεται αυτή η προτροπή από τον Καβάφη στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου»; Β. Πριν ξεψυχήσει ο Αντώνιος μπροστά στην Κλεοπάτρα δηλώνει ότι «*καὶ νῦν δὲ ἔτι δὲν ἀποθνήσκω ἀγενῶς, οὔτε παραδίδω ἀνάνδρως τὴν περικεφαλαίαν εἰς τὸν συμπολίτην μου, ἀλλὰ Ῥωμαῖος ὑπὸ Ῥωμαίου ἀνδρείως νικηθεὶς*». Πώς εκφράζεται αυτή η άποψη στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου» και πώς συνδέεται με την «παράφορη Αλεξανδρεινή ζωή» (στίχος 9) του Αντωνίου (Anton, 2000);
5. Α. Στο ποίημα «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» ο ποιητής προτρέπει τον Αντώνιο να κάνει μια σειρά από ενέργειες. Ποιες είναι αυτές; Β. Σε ποιο ιστορικό γεγονός αναφέρεται το ποίημα και πώς συνδέεται αυτό με τις προτροπές του ποιητή προς τον Αντώνιο; Γ. Σε ποια χρονική στιγμή αναφέρεται το ποίημα, ποια δύο γεγονότα σχετικά με τον Αντώνιο φαίνεται να αποσιωπά και για ποιον λόγο; Δ. Ποιο μήνυμα προσπαθεί να εκφράσει ο ποιητής και να κάνει κατανοητό στον αναγνώστη σχετικά με το ζήτημα της απώλειας;
6. Α. Σύμφωνα με τον Anton (2000, 346) «το γράψιμο του ‘Απολείπειν ο θεός Αντώνιον’ έκανε το προηγούμενο ποίημα [δηλαδή «Το τέλος του Αντωνίου»] άχρηστο και δευτερεύον. Δεν συνεισέφερε τίποτε στο ‘ποίημα εν προόδω’...». Συμφωνείτε με αυτή την άποψη; Αιτιολογείστε την απάντησή σας. Πώς μεταβάλλεται η απόδοση του Αντωνίου από το ένα ποίημα στο άλλο και πώς αποδίδεται το τέλος του; Β. «Ο ίδιος ο Καβάφης επανειλημμένα έχει πει ότι ποτέ δεν επαναλαμβάνεται. Πραγματικά, οι επιστροφές του έχουν πάντοτε κάτι το νέο: το επόμενο ποίημα συμπληρώνει το άλλο, φωτίζεται το περιστατικό από καινούργια σκοπιά, χτυπά μια νέα χορδή – ακόμη κι όταν το θέμα δίνεται σε κλειδί συγγενικό.» (Ιλίνσκαγια 1983, 133). Πώς ακριβώς στα ποιήματα «Το τέλος του Αντωνίου» και «Απολείπειν ο θεός Αντώνιον» ο Καβάφης προσπαθεί να παρουσιάσει ολοκληρωμένα τον Μάρκο Αντώνιο; Πώς επιβεβαιώνεται η άποψη της Ιλίνσκαγια;

10^ο φύλλο εργασιών: *Το τέλος του Μάρκου Αντωνίου και η πτώση του βασιλείου των Πτολεμαίων (2)*

Το τέλος του Αντωνίου (1907): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/hidden/the-end-of-antony> και <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-10155>

Απολείπειν ο θεός Αντώνιον (1911): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/the-god-abandons-antony> και μια παραλλαγή του ποιήματος <http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-9835>

Το 31π.Χ. στην Αλεξάνδρεια (1924): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/the-year-31-bc-in-alexandria>

Εν Δήμῳ της Μικρᾶς Ασίας (1926): <https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/in-a-township-of-asia-minor>

1. Α. Στο ποίημα «Το 31π.Χ. στην Αλεξάνδρεια» ποιο πρόσωπο και ποια συμπεριφορά προσπαθεί να θίξει ο ποιητής λαμβάνοντας υπόψη το έτος που αναγράφεται στον τίτλο του ποιήματος και το γεγονός ότι το επόμενο έτος καταστράφηκε το βασίλειο των Πτολεμαίων στην Αίγυπτο; Β. Σύμφωνα με τον Πιερή (1992, 384) στο συγκεκριμένο ποίημα «ο αρθρωμένος λόγος δεν ακούγεται εξαιτίας εξωγενών παραγόντων». Σε ποιού τον λόγο αναφέρεται ο μελετητής και γιατί ο λόγος του δεν ακούγεται ή καταπνίγεται; Γ. Γιατί το ποίημα ολοκληρώνεται τόσο απότομα και γιατί δεν αποδίδεται η αντίδραση του πραγματευτή στο άκουσμα της είδησης ότι «στην Ελλάδα ο Αντώνιος νικά» (στίχος 10); Δ. Πώς συνδέεται το μήνυμα του ποιήματος με τη σύγχρονη πραγματικότητα και με την περίοδο των αρχών του 20^{ού} αιώνα, οπότε και γράφτηκε το συγκεκριμένο ποίημα;
2. Το γεγονός που εκφράζεται στο ποίημα «Το τέλος του Αντωνίου» αποδίδεται και στο ποίημα «Εν Δήμῳ της Μικρᾶς Ασίας». Πώς ακριβώς εκφράζεται το αποτέλεσμα της μάχης στο Άκτιο και η επίπτωση στον Μάρκο Αντώνιο στα δύο ποιήματα;
3. Σύμφωνα με τον Auden (χ.χ., 211. Ο ίδιος 1963, 637) «ο Πανελλήνιος κόσμος του είναι πολιτικά ανίσχυρος κ' επομένως, μέσα σ' αυτόν η πολιτική αντιμετωπίζεται με κυνικήν ευθυμία. Επίσημα, τα δορυφόρα βασίλεια είναι αυτόνομα, αλλά όλοι ξέρουν πως οι κυβερνήτες τους είναι ανδρείκελα της Ρώμης. Πολιτικά γεγονότα, όπως η Ναυμαχία στο Άκτιον, δε σημαίνουν τίποτα γι' αυτούς. Αφού οπωσδήποτε πρέπει να υπακούουν, γιατί να σκοτίζονται τί όνομα θα έχει ο ηγέτης τους;». Πώς αποδίδεται η κυριαρχία της Ρώμης στα ποιήματα αυτού του φύλλου εργασιών; Σε ποια χρονολογική περίοδο αναφέρεται ο μελετητής και τί συνέβη τότε;
4. Διαβάστε πάλι τα ποιήματα «Αλεξανδρινοί Βασιλείς» και «Καισαρίων» και συγκρίνετε την παρουσίαση των τελευταίων διαδόχων της δυναστείας των Πτολεμαίων – της Κλεοπάτρας της Ζ' και των γιών της – με την απόδοσή τους στα ποιήματα αυτού του φύλλου εργασιών. Για τη σύγκριση μπορείτε να λάβετε υπόψη σας και την απόδοση στον «Βίο Αντωνίου» του Πλουτάρχου (http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/anthology/literature/browse.html?text_id=551). Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι ο Καβάφης ασχολήθηκε κατά την περίοδο 1912-1926 και αφιέρωσε τόσα ποιήματα στην περίοδο μετάβασης από την καταστροφή του ελληνιστικού κόσμου στην επικράτηση των Ρωμαίων;

Τελικό φύλλο εργασιών

1. Σύμφωνα με τον P. Bádenas de la Peña (<https://www.blod.gr/lectures/o-ellinistikos-kai-romaios-kosmos-tou-kabafi-istoria-kai-dimiourgikotita/>) πώς ο Καβάφης ανέτρεχε στις πηγές της ελληνιστικής περιόδου και πώς «χρησιμοποιεί» την ιστορική

- πληροφορία και το ιστορικό περιβάλλον στα ποιήματά του που αναφέρονται στα ελληνιστικά βασίλεια και ειδικά στο βασίλειο των Πτολεμαίων;
2. «Ο Καβάφης με τα ιστορικά του ποιήματα χρησιμοποιεί τη ματαιότητα του παρελθόντος για να ειρωνευτεί τη ματαιότητα του παρόντος.» (Καράογλου 2017, 166 υποσημείωση 45): πώς συνδέεται αυτή η δήλωση με το ποίημα «Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες»; Σε ποια ποιήματα, που αναφέρονται στη δυναστεία των Πτολεμαίων, ο Καβάφης συνδέει το παρελθόν της Αιγύπτου με το παρόν του και με ποιον τρόπο;
 3. Σύμφωνα με τον καθηγητή Τ. Καγιαλή «η πολυδιάστατη και πολύτροπη σχέση με τις πηγές, που είναι διαρκώς παρούσα (ανεξάρτητα από το όποιο αλληγορικό νόημα του ποιήματος) και οπωσδήποτε οδηγεί μακριά από το παράδειγμα του Έλιοτ, προς την κατεύθυνση μιας ιστοριογραφικής ποιητικής» (Καγιαλής 1998, 90). Πώς ακριβώς συνδιαλέγεται ο Καβάφης με την ιστορία στα ποιήματα που εξετάζονται στα φύλλα εργασιών;
 4. Α. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι το ποίημα «Η δυσαρέσκεια του Σελεκευκίδου» (<https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/the-displeasure-of-selefkidis>) αναφέρεται σε γεγονός του 164π.Χ. και το ποίημα «Αλεξανδρινοί βασιλείς» (<https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive/the-canon/alexandrian-kings>) αναφέρεται σε γεγονός που συνέβη στην Αλεξάνδρεια 130 χρόνια αργότερα (το 34π.Χ.), πώς φαίνεται να αποδίδεται και στα δύο ποιήματα η Αλεξάνδρεια; Πώς γίνεται προσπάθεια αναβίωσης της παλιάς μεγαλοπρέπειας του ελληνιστικού αυτού κέντρου (Ιλίνσκαγια 1983) από τον Καβάφη σε αυτά τα ποιήματα; Β. Πώς μπορεί να εξηγηθεί το ενδιαφέρον του Καβάφη για την Αλεξάνδρεια (σύμφωνα με τον Α. Χανιώτη: <https://www.blod.gr/lectures/gi-aleksandrino-grafei-aleksandrinou-i-arhaia-aleksandreia-stin-poiisi-tou-kabafi/> - 26:45-29:16) και γιατί έγραψε τόσα για την Αλεξάνδρεια και όχι για άλλα μεγάλα ελληνιστικά κέντρα;
 5. Σύμφωνα με τον Α. Χανιώτη (2013, 54) στο ποίημα «Αλεξανδρινοί βασιλείς» αποδίδεται από τον Καβάφη «δραματική περιπέτεια, θεατρική επίδειξη και ψευδαίσθηση». Πώς αποδίδονται αυτά τα στοιχεία στο συγκεκριμένο ποίημα; Πώς αποδίδονται στο ποίημα «Η δυσαρέσκεια του Σελεκευκίδου»;
 6. Η θεατρικότητα είναι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ελληνιστικής περιόδου. Σύμφωνα με τον καθηγητή Α. Χανιώτη μπορεί να οριστεί ως η προσπάθεια μεμονωμένων προσώπων ή ομάδων να «κατασκευάσουν την εικόνα του εαυτού τους» παραμορφώνοντας την πραγματικότητα επιδιώκοντας τον έλεγχο των συναισθημάτων και των σκέψεων των άλλων (1997, 222). Διατρέχοντας τα ποιήματα που εξετάστηκαν σε ποια σημεία μπορείτε να εντοπίσετε στοιχεία θεατρικότητας; Σε ποια στοιχεία (ενδύματα, χειρονομίες, κτλ.) προσπάθησε ο Καβάφης να προκαλέσει τον αναγνώστη να εστιάσει την προσοχή του; Τί επεδίωκαν τα πρόσωπα σε κάθε περίπτωση και πώς η θεατρικότητα μπορεί να συνδεθεί με την ακμή ή την παρακμή του βασιλείου των Πτολεμαίων;
 7. Σύμφωνα με τον Πιερή (1983, 87) το θέμα «της ταπείνωσης και του εξευτελισμού του αποτυχημένου και ξεπεσμένου ατόμου [...] που υποχρεώνεται, για βιοποριστικές ανάγκες, να υπηρετεί σε «άθλια ξένα σπίτια», φαίνεται ότι είχε βαθιά

συγκινήσει τον Καβάφη». Πώς αποδίδεται αυτή η κατάσταση ταπείνωσης στην περίπτωση των Πτολεμαίων μοναρχών και κυρίως του Πτολεμαίου Δ' (στο ποίημα «Λαγίδου φιλοξενία») – περίοδος κατά την οποία αρχίζουν να γίνονται ορατά τα πρώτα σημάδια παρακμής της δυναστείας, του Πτολεμαίου ΣΤ' (στο ποίημα «Η δυσaréσκεια του Σελευκίδου») και των μετέπειτα Πτολεμαίων βασιλέων;

Αξιολόγηση

Μέσα από την εφαρμογή του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος οι μαθητές/-τριες αναμένεται να ενδιαφερθούν περισσότερο για τη λογοτεχνία και κυρίως τον Καβάφη συνεχίζοντας να μελετούν τα έργα του και για την Ιστορία της ελληνιστικής περιόδου. Ακόμη, μπορούν να διαπιστώσουν με ποιους τρόπους μπορεί η λογοτεχνία να χρησιμοποιηθεί ως δευτερογενής πηγή για τη μελέτη συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου και τη γνωριμία με άγνωστες πτυχές και χαρακτηριστικά γνωρίσματα των πρωταγωνιστών της Ιστορίας. Επιπρόσθετα, αναμένεται να μάθουν να διακρίνουν τον αφηγητή από το συγγραφικό υποκείμενο, τον χρόνο στον οποίο εκτυλίσσονται τα γεγονότα του έργου από την εποχή στην οποία ζει ο ποιητής και γράφει επηρεαζόμενος από τα βιώματά του και τις μελέτες του. Από την ιστορική οπτική θεωρείται ότι τα παιδιά θα μελετήσουν καλύτερα την ελληνιστική εποχή, την πρώτη προσπάθεια παγκοσμιοποίησης που είχε αρχίσει στον χώρο της Μεσογείου, την επεκτατική πολιτική των Ρωμαίων με αποτέλεσμα την κατάλυση των βασιλείων και τη μετατροπή της Ρώμης στην υπερδύναμη της αρχαιότητας.

Συμπεράσματα

Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι δεν καλείται κάποιος να μελετήσει λογοτεχνία, για να καταλάβει την Ιστορία ή να μελετήσει Ιστορία, για να καταλάβει τα λογοτεχνικά έργα, στα οποία γίνεται αναφορά σε κάποια ιστορικά γεγονότα ή πρόσωπα. Η συνδυαστική μελέτη τους θα βοηθήσει στην πολύπλευρη κατανόηση των πτυχών ενός γεγονότος ή μιας περιόδου, όπως της ελληνιστικής στην προκειμένη περίπτωση, καθώς δεν προσεγγίζεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας. Επίσης, θα συμβάλει στην κατανόηση της συνέχειας από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον και κυρίως πώς το παρελθόν μπορεί να επηρεάσει το παρόν και το μέλλον. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Αποστολίδου (1997) όποιος αναζητά την ιστορική πραγματικότητα δεν μπορεί να τη συλλάβει και να τη γνωρίσει χωρίς να προσεγγίσει και τη λογοτεχνία, η οποία βρίσκεται μέσα στην πραγματικότητα. Τέλος, η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση λογοτεχνικών έργων θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της ιστορικής αφήγησης και θα επιτευχθεί ο εμπλουτισμός των ιστορικών πληροφοριών με δευτερεύοντα στοιχεία από τη λογοτεχνία. Η διδασκαλία της Ιστορίας με αυτόν τον τρόπο δεν αποτελεί πανάκεια, αλλά είναι άλλος τρόπος διδασκαλίας της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου, Α. (2004). Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό. Στο Κ. Αγγελάκος και Γ. Κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Πρακτικά Επιστημονικού Σεμιναρίου, Αθήνα: Μεταίχμιο, 101-131.
- Αθανασοπούλου, Α. (2011). Ο «πολιτικός» Σεφέρης και ο «ιστορικός» Καβάφης· παράλληλοι; Στο *Το Δέντρο 179-180*, 9-22.
- Αθανασοπούλου, Α. (2016). *Ιστορία και Λογοτεχνία σε διάλογο ή Περί μυθικής και ιστορικής μεθόδου: Μια ανίχνευση στη νεοελληνική ποίηση του 19^{ου} και του 20^{ού} αιώνα*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ακριτίδου, Μ. (2014). Οι Τ.Π.Ε. στο μάθημα της λογοτεχνίας: 4.1. Εισαγωγή. Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πρακτική. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 140-144.
- Anton, J. P. (2000). *Η ποίηση και η ποιητική του Κ. Π. Καβάφη: Αισθητικοί οραματισμοί και αισθησιακή πραγματικότητα*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Αποστολίδου, Β. (1997). Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον εμφύλιο: από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση. Στο Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, *Ιστορική Πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)* – Επιστημονικό Συμπόσιο, Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 113-127.
- Auden, W. H. (χ.χ.). Κ. Π. Καβάφης. Στο Πικρού, Γ. (επιμ.), *Κ.Π. Καβάφης: Κριτικές μελέτες*, Αθήνα: Νέος Σταθμός, 204-216.
- Auden, W. H. (1963). Κ. Π. Καβάφης. Στο *Επιθεώρηση Τέχνης 108*, 634-639. (ηλεκτρονική προσπέλαση στις 10/04/2020: http://politis.eu.org/images/pdf01/1963_108.pdf).
- Βρισιμιτζάκης, Γ. (α) (χ.χ.). Το έργο του Κ.Π. Καβάφη. Στο Πικρού, Γ. (επιμ.), *Κ.Π. Καβάφης: Κριτικές μελέτες*, Αθήνα: Νέος Σταθμός, 79-100.
- Βρισιμιτζάκης, Γ. (β) (χ.χ.). Η πολιτική του Καβάφη. Στο Πικρού, Γ. (επιμ.), *Κ.Π. Καβάφης: Κριτικές μελέτες*, Αθήνα: Νέος Σταθμός, 148-155.
- Βρισιμιτζάκης, Γ. (1963). Η πολιτική του Καβάφη. Στο *Επιθεώρηση Τέχνης 108*, 624-627. (ηλεκτρονική προσπέλαση στις 10/04/2020: http://politis.eu.org/images/pdf01/1963_108.pdf).

- Chaniotis, A. (1997). Theatricality Beyond the Theater. Staging Public Life in the Hellenistic World. In B. Le Guen (ed.), *De la scène aux gradins. Théâtre et représentations dramatiques après Alexandre le Grand dans les cites hellénistiques. Actes du Colloque*, Toulouse, 219-259.
- Chaniotis, A. (2013). Empathy, Emotional Display, Theatricality, and Illusion in Hellenistic Historiography. In A. Chaniotis & P. Ducrey (eds.), *Unveiling Emotions II: Emotions in Greece and Rome: Texts, Images, Material Culture*, Stuttgart, 53-84.
- Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Κ., Παγάνος, Γ και Παπακόστας, Γ. (2007). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' τεύχος Α' Γενικού Λυκείου (Βιβλίο μαθητή, Βιβλίο καθηγητή)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση*. Τόμος Α'. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Ιλίνσκαγια, Σ. (1983). *Κ. Π. Καβάφης: Οι δρόμοι προς το ρεαλισμό στην ποίηση του 20^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Κέδρος.
- Καγιαλής, Τ. (1998). «Εγώ είμαι ποιητής ιστορικός»: Ο Καβάφης και ο μοντερνισμός. Στο *Ποίηση 12*, 77-119.
- Καραβίδας, Κ. (2013). «Εγώ είμαι ποιητής ιστορικός» - «Τί ήξερε από την Ιστορία ο ιστορικός;»: Καβάφης, Αναγνωστικής και μικροϊστορία. Στο *Χρόνος 5*. (ηλεκτρονική προσπέλαση στις 24/04/2020: <http://chronosmag.eu/index.php/index.php/es-g-p-s-x-p-s-s.html>).
- Καράογλου, Χ. Α. (2017). Απορίες (ξανα)διαβάζοντας τον Καβάφη. Στο *Κονδυλοφόρος 15*, 149-170.
- Kayalis, T. (2019). Cavafy's Historical Poetics in Context: "Caesarion" as Palimpsest. In *Journal of Modern Hellenism 34: Special Issue*, 43-69.
- Μαρωνίτης, Δ. Ν. (1999). Υπεροψία και μέθη – Ο ποιητής και η Ιστορία. Στο Πιερής, Μ. (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη: Επιλογή κριτικών κειμένων*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 269-287. (ηλεκτρονική προσπέλαση στις 24/04/2020: <https://chronos.fairead.net/maronitis-poiitis-istoria>).
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο Μ. Αραποπούλου (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης, Τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ02*. Πάτρα: ΥΠΕΠΘ, 145-155.

- Ντελόπουλος, Κ. (1980). *Καβάφη ιστορικά και άλλα πρόσωπα: Ιστορική, φιλολογική και βιβλιογραφική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο.
- Πιερής, Μ. (1983). Σιωπή και λόγος στην ποίηση του Καβάφη. Στο *Διαβάζω* 78, 82-96. (ηλεκτρονική προσπέλαση στις 10/04/2020: <http://www.potheg.gr/ProjectDetails.aspx?Id=823&lan=1>).
- Πιερής, Μ. (1992). *Χώρος, Φως και Λόγος: Η διαλεκτική του «μέσα»-«έξω» στην ποίηση του Καβάφη*, Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πορφύρης, Κ. (χ.χ.). Η πολιτική στάση του Κ. Π. Καβάφη. Στο Πικρού, Γ. (επιμ.), *Κ.Π. Καβάφης: Κριτικές μελέτες*, Αθήνα: Νέος Σταθμός, 139-147.
- Πορφύρης, Κ. (1963). Η πολιτική στάση του Κ. Π. Καβάφη. Στο *Επιθεώρηση Τέχνης* 108, 672-675. (ηλεκτρονική προσπέλαση στις 10/04/2020: http://politis.eu.org/images/pdf01/1963_108.pdf).
- Σαββίδης, Γ. Π. (1993). *Βασικά θέματα της ποίησης του Καβάφη: τρία δημόσια μαθήματα*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Σαρεγιάννης, Γ. Α. (1963). Σχόλια στο ποίημα του Καβάφη 'Υπέρ της Αρχαϊκής Συμπολιτείας πολέμησαντες'. Στο *Επιθεώρηση Τέχνης* 108, 622-623. (ηλεκτρονική προσπέλαση στις 10/04/2020: http://politis.eu.org/images/pdf01/1963_108.pdf).
- Σαρεγιάννης, Ι. Α. (1999). Ο Καβάφης άνθρωπος του πλήθους. Στο Πιερής, Μ. (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη: Επιλογή κριτικών κειμένων*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 179-190.
- Σεφέρης, Γ. (1999). Κ. Π. Καβάφης, Θ. Σ. Έλιοτ: παράλληλοι. Στο Πιερής, Μ. (επιμ.), *Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη: Επιλογή κριτικών κειμένων*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 141-177.
- Τζούμα, Α. (1991). *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Τζούμα, Α. (1997). Ιστορία και Λογοτεχνία. Στο *Μνήμων* 19, 109-121.

Κωνσταντίνος Χρηστομάνος: Αισθητιστής ή Νατουραλιστής και η συμβολή του στη θεατρική και αισθητική παιδεία στην Ελλάδα.

Χάντζου-Σανιέ Ελένη

*Εκπαιδευτικός Π.Ε.05 Γαλλικής Γλώσσας, Πτυχιούχος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών
Πανεπιστημίου Πατρών, M.Sc.lenasangnier@gmail.com*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τη χρησιμότητα μιας πιο ενδεδειγμένης αναφοράς, στο πλαίσιο υλοποίησης Πολιτιστικών Προγραμμάτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στην προσωπικότητα και την προσφορά του Κωνσταντίνου Χρηστομάνου στο θέατρο και τα γράμματα στην Ελλάδα. Θα αναφερθούμε στην ιδιότυπη προσωπικότητά του, την κοσμοπολίτικη ζωή του, την ευρεία μόρφωσή του, το λογοτεχνικό του έργο και την προσέγγισή του από σύγχρονους μελετητές και κυρίως τη «Νέα Σκηνή», τις καινοτομίες που αυτή εισήγαγε και την προσφορά της στη θεατρική καλλιέργεια και συνείδηση των Νεοελλήνων. Η «Νέα Σκηνή» -το σύντομο διάστημα της λειτουργίας- της έφερε τους Έλληνες σε επαφή με το κίνημα του νατουραλισμού και ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος με τις επιλογές του ρεπερτορίου και τις σκηνοθετικές πρακτικές του, διευκόλυνε την είσοδο στα ελληνικά καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά δρώμενα των κινημάτων του συμβολισμού και του ρεαλισμού. Τέλος, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στο αν μπορεί ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος να χαρακτηριστεί νατουραλιστής ή αισθητιστής.

Λέξεις-Κλειδιά: Χρηστομάνος, σκηνοθετικό και λογοτεχνικό έργο, «Νέα Σκηνή», εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος είναι γνωστός ως λογοτέχνης, μεταφραστής, θεατρικός συγγραφέας, σκηνοθέτης και ιδρυτής της «Νέας Σκηνής», η οποία λειτούργησε από το 1901 έως το 1906, οπότε και έκλεισε λόγω οικονομικών δυσχερειών. Υπήρξε, επίσης, ο δάσκαλος υποκριτικής και ο θεατρικός της επιχειρηματίας. Τη διαχειρίστηκε με πάθος, καθώς απετέλεσε γι' αυτόν προσωπική υπόθεση, επένδυσε σ' αυτήν και έχασε όλη του την προσωπική περιουσία.

Η αξία του έργου μεγάλων δημιουργών, όπως ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος, εκτιμάται ακριβώς, όταν την εντάσσει κανείς στο πλαίσιο της συγκεκριμένης εποχής του δημιουργού, των τάσεων και των αντιλήψεων που δέσποζαν τότε. Στην εποχή του, το έργο του ήταν καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα και αυτό το οφείλει στην προσωπικότητά του και τη ζωή του.

Οι σύγχρονοι καλλιτέχνες δημιουργούν σε μια εποχή και κάτω από συνθήκες αποδοχής κάθε είδους διαφορετικότητας και απόρριψης κοινωνικών, φυλετικών και άλλων προκαταλήψεων και έχουν στη διάθεσή τους άφθονη πληροφορία και ερεθίσματα, χάρη στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Αυτό το προνόμιο όμως δεν

το είχαν δημιουργοί και πνευματικοί άνθρωποι προηγούμενων, όχι τεχνολογικά προηγμένων εποχών.

Γι' αυτό πιστεύουμε ότι για να προσεγγίσουμε σωστά την πορεία, την έμπνευση, τις επιρροές και το έργο αυτού του σημαντικού άνδρα, πρέπει να δούμε και στοιχεία της βιογραφίας του. Στο ερώτημα «εστέτ ή νατουραλιστής;» θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μέσα από το ρεπερτόριο των έργων και τον τρόπο που τα ανέβασε στη «Νέα Σκηνή», καθώς και από πληροφορίες που μας παρέχουν μελετητές του έργου του και της ζωής του και θα εντοπίσουμε τα στοιχεία και τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα μπορούσαν να τον εντάξουν στο ρεύμα του αισθητισμού ή το κίνημα του νατουραλισμού ή και στα δυο.

Η ζωή και το συγγραφικό του έργο

Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος, γιος του καθηγητή Πανεπιστημίου Αναστάσιου Χρηστομάνου και της Αθηνάς Χρηστομάνου, το γένος Λίντερμάγιερ, κόρης του αρχίατρου του βασιλέα Οθωνα, γεννήθηκε στην Αθήνα τον Αύγουστο του 1867. Σε μικρή ηλικία χτύπησε στην σπονδυλική του στήλη, γεγονός που του προκάλεσε για την υπόλοιπη ζωή του κύφωση. Το 1887 διέκοψε τις σπουδές του στην Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και πήγε στη Βιέννη για φιλολογικές σπουδές. Το 1891 αναγορεύτηκε διδάκτορας βυζαντινής φιλολογίας από το Πανεπιστήμιο του Ίνσμπρουκ παραδίδοντας διατριβή με τίτλο «Περί των βυζαντινών θεσμών εν τω Φραγκικό Δικαίω». Το 1891 προσλήφθηκε από την αυλή της Βιέννης ως δάσκαλος ελληνικής γλώσσας και συνοδός της βασίλισσας Ελισάβετ, συζύγου του αυτοκράτορα της Αυστροουγγαρίας Φραγκίσκου-Ιωσήφ. Ο Χρηστομάνος ασπάστηκε το καθολικό δόγμα το καλοκαίρι του 1892 όσο βρισκόταν στην Ρώμη για ιστορικές και φιλολογικές μελέτες στη Βιβλιοθήκη του Βατικανού. Το 1895 διορίστηκε λέκτορας της ελληνικής γλώσσας στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης και καθηγητής της Νεοελληνικής στο Ινστιτούτο Ανατολικών γλωσσών. Παρέμεινε στη Βιέννη ως το Δεκέμβριο του 1898. Είχε αποκτήσει αυστριακή υπηκοότητα και τον τίτλο του βαρόνου-ιπότη του τάγματος του Φραγκίσκου-Ιωσήφ.

Ο Χρηστομάνος πρωτοδημοσίευσε στίχους στα γερμανικά το 1896 στο περιοδικό *Wiener Rundschau* και αργότερα το 1898 την ποιητική συλλογή *Ορφικά τραγούδια* (*Orphische Lieder*) καθώς και το ποιητικό δράμα *Η σταχτιά γυναίκα* (*Die graue Frau*). Ορισμένα ποιήματα από την πρώτη του συλλογή θα δημοσιευτούν σε ελληνική απόδοση σε αθηναϊκά περιοδικά κατά τη δεκαετία του 1900. Σε γερμανική γλώσσα κυκλοφορούν τα *Φύλλα ημερολογίου* που στάθηκαν η αιτία να εγκαταλείψει τη ζωή του στην Αυστρία ένα χρόνο αργότερα, μη μπορώντας να δεχτεί πως η αυστριακή αυλή απαγόρευσε την κυκλοφορία τους. Από την άλλη, το βιβλίο, μεταφρασμένο από τα γερμανικά στα γαλλικά και ιταλικά, είχε τεράστια απήχηση και ήταν ένας από τους λόγους που τον ανέδειξαν σε σημαντικό εκπρόσωπο του Συμβολισμού και του Αισθητισμού. Το 1908 το μεταφράζει στα ελληνικά με τον τίτλο *Το βιβλίο της αυτοκράτειρας Ελισάβετ. Φύλλα ημερολογίου*, με πρόλογο του Μ. Barres. Στην πεζογραφία είναι αξιομνημόνευτος για την *Κερένια Κούκλα* (δημοσιευμένη σε

συνέχειες στην εφημερίδα *Πατρίς*) καθώς για πολλούς το έργο θεωρείται μαζί με τα μυθιστορήματα του Γρ. Ξενόπουλου, από τα πρώτα νεοελληνικά αστικά μυθιστορήματα. Στο θέατρο τα έργα του *Τα τρία φιλιά* και *Ο Κοντορεβιθούλης* δεν είχαν επιτυχία.

Το 1901 εγκαθίσταται στην Αθήνα και ιδρύει τη «Νέα Σκηνή» στα πρότυπα της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας και του κινήματος των ελεύθερων θεάτρων. Στην ιστορία έχει μείνει η περίφημη «Εισήγηση» που διάβασε στις 27 Φεβρουαρίου 1901 στο θέατρο του Διόνυσου, με την οποία ανήγγειλε την ίδρυση της «Νέας Σκηνης». Οι παραστάσεις ξεκινάνε το Νοέμβριο του 1901 και εγκαινιάζονται με την *Άλκηστη* του Ευριπίδη, της οποίας τη μετάφραση φιλοτέχνησε μαζί με τον Ηλία Βουτιερίδη. Επεδίωξε την θεατρική ανανέωση σε όλους τους τομείς (δραματολόγιο, υποκριτική, σκηνογραφία κ.ά.) και μαζί με τον Θωμά Οικονόμου, που δραστηριοποιείται την ίδια εποχή στο «Βασιλικό Θέατρο» θεωρήθηκαν πρωτεργάτες της εγχώριας σκηνοθεσίας. Ο Χρηστομάνος ανεβάζει εκτός από Goldoni, Ibsen, Tolsoy, και νεοελληνικά έργα σύγχρονης δραματουργίας των Καμπύση, Ξενόπουλου, Μάρκου Αυγέρη, και πολλές ελαφρές κωμωδίες γαλλικού βουλεβάρτου. Τα οικονομικά αδιέξοδα οδήγησαν στο κλείσιμο της «Νέας Σκηνης» το φθινόπωρο του 1905. Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος πεθαίνει στην Αθήνα το Νοέμβριο του 1911, σε ηλικία 44 ετών.

Η «Νέα Σκηνή»

Η «Νέα Σκηνή» ιδρύθηκε, όπως προαναφέραμε το 1901. Η επιστροφή του Χρηστομάνου στην Ελλάδα από τη Βιέννη δεν ήταν δική του επιλογή, αλλά αποτέλεσμα της ενόχλησης της αυστριακής Αυλής από τη δημοσίευση των *Φύλλων ημερολογίου*. Ο ίδιος αντιμετώπισε το γεγονός ως χτύπημα της μοίρας.

Σ' αυτό το σημείο θα αναφέρουμε αναλυτικά και ανά έτος τα έργα που επέλεξε και παραστάθηκαν στη «Νέα Σκηνή»¹:

1901: *Βαριετέ*, *Άλκηστις* του Ευριπίδη, μτφ Κ.Χρηστομάνου (στη δημοτική), *Αγριόπαπια του Ιψεν*, *Λοκαντιέρα* του Γκολντόνι.

1902: *Το κράτος του ζόφου*, *Τολστόι*, *Ένας εχθρός του λαού*, *Ιψεν*, *Το τέρας*, του Τσέχωφ, *Οι ερωτευμένοι*, *Γκολντόνι*, *Το αριστερό χέρι*, του Βεμπέρ (βουλεβάρτο), *Η κούνια*, *Μπριέ*.

Στο θερινό κτήριο: *Αρλεζιάνα*, *Δωδέ*, *Η νύφη μου*, *Καρρέ-Μπιλλώ*, *Δορίνα*, *Ροβέττα*, *Ο κύριος Μπρινιόλ και η κόρη του*, *Καπύς*, *Φαία και Νυμφαία*, *Δαραλέξη*, *Το μπαλκόνι*, *Χέιμπεργκ*.

1903: *Λίμπελάι*, *Σνίτςλερ*, μτφ Κ.Χρηστομάνου, *Βουλευτηλίκι*, *Βολσμπρέκ*, *Έντα Γκάμπλερ*, *Ιψεν*, *Νειάτα*, *Χάλμπε*, *Η Παριζιάνα*, *Μπεκ* (βουλεβάρτο), *Ο τρίτος*,

¹ Σιδέρης, Γ. (1990). *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου 1794-1944*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 236

Ξενόπουλου, *Κυρία Βεράντη*, Κορομηλιά, *Τελευταία απ'όλες*, Μπιλλώ, *Το ξένο ψωμί*, Τουργκένιεφ, *Οι Κούρδοι*, Καμπύση

1904: *Ψεύτρα*, Ντωντέ, *Οι απόμαχοι του γάμου*, Ντυ Μανουάρ, Λαφάργκ, *Ο κ Προσωπάρχης*, Καρρέ, Μπισσόν, *Η κακοκέφαλη*, Γκωντινέ, Μπαρριέρ, *Το μυστικό της κοντέσσας Βαλέραινας*, Ξενόπουλος, *Εκκλησιάζουσαι*, Αριστοφάνης, *Κάτι ξέρω*, Κνάιζελ, *Ο μπέμπης*, Ναζάκ, Εννεκέν, *Μπροστά στους ανθρώπους*, Μάρκου Αυγέρη.

1905: *Η Στρίγγλα που έγινε αρνάκι*, Σαίξπηρ (από γερμανική διασκευή), *Αναίσχυντοι*, Ωζιέ, *Δυπόν και Σια*, Γκαβώ (ακατάλληλον), *Ξένη*, Φραγκαντώνη, *Η πρώτη νύχτα του γάμου του κ. Κάρπετ και Σια*, Φραγκαντώνη, *Η απαγωγή*, Μπεκ, *Κορόιδο*, Αρτές, *Αμλετ*, Σαίξπηρ.

Μέσα από αυτό το δραματολόγιο βλέπουμε ότι επιλέγει σύγχρονους νατουραλιστές συγγραφείς όπως τον Ιψεν και τον Τολστόι, τον Καμπύση και τον Ξενόπουλο, αλλά και γαλλικό βουλεβάρτο και τα λεγόμενα «ακατάλληλα»².

Ξεχωριστή αναφορά οφείλουμε στην *Αλκηστη* του Ευριπίδη.

Όπως αναφέρει ο Β. Πούχγερ, η πολιτική του στο ρεπερτόριο, η οποία προέβλεπε σχεδόν από την αρχή και γαλλικό και αυστριακό βουλεβάρτο με πιπεράτες προσθήκες δικές του, δεν μπορεί να εξηγηθεί μόνο από χειρονομίες παραχώρησης προς το γούστο του κοινού, ή ως κίνηση σωτηρίας για τα οικονομικά της «Νέας Σκηνής». Από ότι φαίνεται, τα οικονομικά ποτέ δεν τον ενδιέφεραν και δεν τα έλαβε υπ'οψιν του, με αποτέλεσμα γρήγορα να φτάσει στη χρεοκοπία, στην κατασπατάληση της προσωπικής του περιουσίας, ακόμα και σε ένδεια, που ενέτεινε ακόμα περισσότερο τον απόκοαμο χαρακτήρα του, το αίσθημα της πίκρας και τέλος επιδείνωσε την κατάσταση της υγείας του. Οι δραματουργικές του αντιλήψεις βρίσκουν κάποια εξήγηση στην αντιφατική ψυχοσύνθεσή του. «Η όλη πολιτική του ρεπερτορίου της «Νέας Σκηνής» προς το τέλος, με φανερό πλέον το άνοιγμα σε πιο τολμηρά θεάματα δείχνουν την τάση του Χρηστομάνου προς έναν κρυφό ερωτισμό και μισοφανερωμένο αισθησιασμό, έκφραση της δικής του αγάπης για τη ζωή, με τραγική όμως νότα»³.

Η κάθε παράσταση της «Νέας Σκηνής» ήταν ένα τελετουργικό. Οι ρυθμοί για τον ίδιο ήταν εξαντλητικοί, ήταν τελειομανής, ήθελε να ελέγχει όλα τα στάδια της παράστασης, έκανε ακόμα και τον υποβολέα. Ήταν οπαδός της ιδέας του θεάτρου συνόλου και είχε σαφείς επιροές από τον θίασο του Δούκα του Meiningen και τον André Antoine. Όμως δεν έδωσε ποτέ έμφαση στις πρόβες, αλλά πίστευε ότι η επιτυχία της παράστασης εξαρτάτο κυρίως από την ομορφιά των ηθοποιών, των κοστούμιών και των σκηνικών, κάτι που αποτελεί σαφές στοιχείο αισθητισμού στις παραστάσεις του.

² Σιδέρης, Γ. (1990). *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου 1794-1944*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 246

³ Πούχγερ, Β. (1997). *Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος ως δραματογράφος*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 85.

Οι προθέσεις του, ξεκάθαρα διατυπωμένες⁴, ήταν να ιδρύσει ένα «σωματεῖον αποβλέπον εις την αναγέννησιν της δραματικής ποιήσεως και της σκηνικής τέχνης εν Ελλάδι κατά το ήδη απανταχού αναπτερούμενον πρότυπον». Τον σκοπό αυτό θα επιδίωκε «δια της παραγωγής δραματικών έργων ανταποκρινομένων προς τα ιδεώδη υπερόχου ποιητικής δημιουργίας και δια της μορφώσεως προσώπων ικανών να διερμηνεύσωσι κατά τας απαιτήσεις της νεωτέρας σκηνικής τέχνης». Θα συγκέντρωνε «εκλεκτά δημιουργικά στοιχεία», δηλαδή ταλαντούχους ηθοποιούς που θα εκπαιδεύονταν («μόρφωσις ηθοποιών δια της καθοδηγήσεως και πρακτικώς») από τα μέλη του σωματείου. Στόχος του ήταν ακόμα η «δι' ιδίων μέσων αναβίβασις επί της σκηνης έργων Ελλήνων και ξένων ποιητών, άτινα ήθελον τύχει της εγκρίσεως αυτού». Από την Εισήγηση συμπληρώνουμε ότι θα αναζητούσαν την έμπνευση στο αρχαίο κόσμο, αλλά και στον Βάγκνερ («μουσουργός [...] από τον αρχέγονον ρουν του Ρήνου»), θα έπρεπε να δεχτούν ξένα έργα «μέχρι αι παρ' ημίν στειρεύσασαι πηγαί της Αρμονίας αναβλύσουν και πάλιν», θα εκπαιδεύαν το κοινό με δημοσιεύματα και διαλέξεις «θα υψώσωμεν δια δημοσιευμάτων και διαλέξεων το πολύ πλήθος μέχρι του αναβάθρου του θρόνου της Καλλονής και της Αληθείας, μέχρι του σημείου όπου φθάνουν τα κράσπεδα της πορφύρας των κυρίως δε «θα αποβλέψωμεν τέλος προς την πρότυπον επί σκηνης αναβίβασιν των έργων του παρ' ημών μέλλοντος να καταρτισθή δραματολογίου.

Η πρώτη παράσταση που σκηνοθέτησε, η *Άλκηστη* του Ευριπίδη είναι σε μετάφραση δική του στη δημοτική. Είναι ένα πρώτο ξάφνιασμα από έναν αριστοκράτη που θα περίμενε κανείς οπαδό της καθαρεύουσας και ελιτίστικης έκφρασης. Αυτό προαναγγέλει τις αντιθέσεις που ενυπάρχουν σ' αυτήν την ξεχωριστή προσωπικότητα.

Το 1902, το καλοκαίρι τους βρίσκει οριστικά εγκατεστημένους στο δικό τους θέατρο. Στο περιοδικό *Παναθήναια*⁵ δημοσιεύεται: το θερινόν θέατρον της «Νέας Σκηνης», τον οποίον ιδρύθη εκεί, όπου μέχρι τινός ήτο η απαίσια παράγκα, η ονομαζομένη Θέατρον Ομονοίας δεν ομοιάζει με κανέν θερινόν θέατρον. Είνε κάτι το ευπρεπές και κομψόν, και καλαίσθητον και σχεδόν πλούσιον. Τον καλό κόσμο, ο οποίος το συχνάζει, τον ελκύει η βελουδίνη βυσσινόχρους αυλαία με τα κίτρινα σειρήτια, η οποία διχάζεται αντί να ανυψούται κατά νεώτερον σύστημα. Αι κεφαλαί αι ανάγλυφοι, αι οποίαι στολίζουν το λευκόν πλαίσιον της σκηνης με τα ωχροπράσινα φυλλώματα. *Art nouveau*. Το ευρύ αμφιθέατρον των λευκών καθισμάτων, των σχετικώς ανέτων. Ο ηλεκτροφώτιστος αστήρ, ο οποίος λάμπει επί της στέγης της σκηνης και το επίσης φωτεινόν μονόγραμμα Ν.Σ άνωθεν της θύρας της εισόδου...όλα ωραία εκεί μέσα, και νέα και κομψά. Και η σκηνή πάντοτε βαλμένη με γούστο και με πολυτέλειαν και αι ενδυμασίαι των ηθοποιών άψογοι και πλούσιαι και η τάξις δ' αθηναϊκόν θέατρον παραδειγματική».

⁴ Μαυρίκου-Αναγνώστου, Μ. (1901). Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος και η Νέα Σκηνή, Κωνσταντίνος Χρηστομάνος, «Εισήγησις προς τους εν τω θεάτρω του Διονύσου συνελθόντας ιδρυτάς της Νέας Σκηνης», 27 Φεβρουαρίου 1901, Θέατρο Διονύσου. Στο: <https://www.academia.edu/13046683/>.

⁵ Περιοδικό Παναθήναια, τεύχος 30, 31/12/1901

Στη «Λοκαντιέρα», ο Ξενόπουλος άγρυπνος παρατηρητής του καινούριου αυτού εγχειρήματος, θα ενθουσιαστεί: ...η σκηνοθεσία επιμελέστατη. Με πλούτον, με καλαισθησία και με ακρίβειαν. Όλα, από της διακοσμήσεως των τοίχων μέχρι των ενδυμασιών, και από των επίπλων μέχρι του παραμικρού σκεύους, σύμφωνα με την εποχήν και τον τόπον. Αρκεί να είπωμεν, ότι και αυτό το χρυσούν φιαλίδιον του Νερολίθαραν το οποίο παίζει τόσο ρόλον... ήτο μια αρχαιότης φλωρεντιανή. Και προχωράει σε παρατηρήσεις για σημαντικότερα θέματα:...αλλ' η υπόκρισις, όπως την προήγαγεν η Νέα Σκηνή μεθ'όλας ακόμα τας ελλείψεις της- αποτελεί κάτι πρωτοφανές για την Ελλάδα. Φαίνεται, ότι η Νέα Σκηνή, αντιθέτως προς κάθε ελληνικόν θέατρον, επιδιώκει προ παντός την αρμονίαν και την τελειότητα του συνόλου, και διά τούτο βλέπομεν πρόσωπα όλως δευτερεύοντα, υπηρετών παραδείγματος χάριν, να τα υποδύωνται οι άριστοι εκ των καλλιτεχνών του θιάσου...

Η ποιότητα, η ομορφιά και η πολυτέλεια είναι τα στοιχεία όπου συγκλίνουν όλες οι διαφορετικές πηγές για το θέατρο του Χρηστομάνου. Απόρροια αυτής της αισθητικής του μπορεί να θεωρηθεί και ο «νατουραλισμός που τον έφτασε σε ακρότητες»⁶, κατά τον Σιδέρη και θα αναφέρουμε μεταξύ άλλων την παράσταση της *Λοκαντιέρας*, όπου το μπουκαλάκι που προσέφερε ο Ιππότης στην Λοκαντιέρα ήταν γνήσιο βενετσιάνικο και ολόχρυσο. Επίσης, στην παράσταση *Το κράτος του Ζόφου* είχε τοποθετήσει στη σκηνή γνήσια κοπριά, «όχι για την όσφρηση των θεατών, αλλά για να δώσει την εντύπωση εις τους ηθοποιούς ότι ζουν και αναπνέουν μέσα στο αχούρι, ότι είναι γνήσιοι μουζίκοι». Στο έργο *Νυκτερίς* άπλωσε αληθινή χλόη και στο *Όνειρο εαρινής πρωίας* τυλίγει το φόρεμα της πρωταγωνίστριας με αληθινό κισσό. Όταν οι ήρωες ήταν Μαρκήσιοι, Δούκες ή Πρίγκιπες φρόντιζε η αμφίεσή τους να είναι εξαιρετικά πολυτελής και πλούσια. Ο ίδιος καθυστέρησε πολύ την έναρξη μιας παράστασης για να σκαλίσει ένα ρόπαλο που θα κρατούσε ο ηθοποιός που υποδυόταν τον Ηρακλή. Σαν να δημιουργούσε παραστάσεις για δική του απόλαυση και ανάγκη. Μιλούσε άσχημα στους ηθοποιούς που δεν είχαν σωστά φορεμένα τα κοστούμια και τα αξεσουάρ, λέγοντάς τους ότι έτσι του καταστρέφουν την παράσταση. Θα μπορούσαν όμως αυτές οι εμμονές, αν μπορούμε να τις χαρακτηρίσουμε έτσι, αλλά και η επιλογή νατουραλιστικού ρεπερτορίου, να είναι αρκετά στοιχεία για να τον χαρακτηρίσουμε «νατουραλιστή»;

Οι σύγχρονοι ερευνητές, έχοντας σφαιρική εικόνα της εποχής του, πιστεύουν ότι αυτή η άποψη πρέπει να αναθεωρηθεί. Ούτε όμως και αυστηρά αισθητιστή, στα δυτικοευρωπαϊκά πρότυπα, μπορούμε να τον χαρακτηρίσουμε. Στο τέλος θα συμφωνήσουμε, πιστεύουμε, όλοι, ότι στη βάση της δημιουργίας του βρισκόταν η υψηλή του αισθητική και το εκλεπτισμένο κοσμοπολίτικο γούστο.

⁶ Σιδέρης, Γ. (1990). *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου 1794-1944*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 247

Όπως αναφέρει και ο Γιάννης Μόσχος⁷: «Οι νεότεροι μελετητές έχουν ανασκευάσει την εντύπωση που είχε σχηματιστεί πως ο Χρηστομάνος ήταν συνδεδεμένος άρρηκτα με το κίνημα του Νατουραλισμού, μια παρεξήγηση που οφείλεται κυρίως στο ενδιαφέρον του Χρηστομάνου για την λεπτομερή απόδοση του σκηνικού περιβάλλοντος».

Ο Κ. Χρηστομάνος και τα λογοτεχνικά ρεύματα της εποχής του

Ο Απόστολος Σαχίνης κατατάσσει τον Κ. Χρηστομάνο στους κυριότερους εκπροσώπους του αισθητισμού στην Ελλάδα, ανάμεσα στους Ν. Επισκοπόπουλο, Π. Γιαννόπουλο, Π. Νιρβάνα, Ν. Καζαντζάκη και Π. Ροδοκανάκη και αναφέρει ότι οι ανωτέρω ήταν πλατιά μορφωμένοι και γνώστες ξένων γλωσσών και λογοτεχνιών, ότι γνώριζαν τους D'Annunzio και Wilde, αλλά και τους Poe, Baudelaire, Hysmans, ότι «καλλιέργησαν στα θέματα και στους εκφραστικούς τους τρόπους το παράξενο, το σπάνιο, το ασυνήθιστο, αλλά δεν προχώρησαν στην έξαρση της ανωμαλίας και της διαστροφής ή στην εξύμνηση της αμαρτίας και της διαφθοράς». Σε ό,τι αφορά όμως τους Χρηστομάνο και Ροδοκανάκη, εντοπίζει ο Σαχίνης στο έργο τους «έναν θηλυκό ή θηλυπρεπή αισθητισμό, πιο υποτονικό, πιο νοσηρό με απαισιόδοξες τάσεις, τον δε Χρηστομάνο θεωρεί αναμφισβήτητα τον κυριότερο και γνωστότερο εκπρόσωπο του αισθητισμού και της ωραιολατρίας στη νεοελληνική αφηγηματική πεζογραφία»⁸.

Ο Θ. Χατζηπανταζής, επίσης, αναφερόμενος στον Χρηστομάνο, τον χαρακτηρίζει πρωτοπόρο και αναμορφωτή και καλεί «να σταματήσουμε να τον συγκρίνουμε ανάρμοστα με τους ανατροπείς και κατεδαφιστές επαναστάτες διανοητές της Δύσης»⁹. Δεν πρέπει όμως να παραβλέψουμε την ύπαρξη και τη σημασία των νατουραλιστικών στοιχείων στο ρεπερτόριο που επέλεγε και τον τρόπο της σκηνοθεσίας του, σε συνδιασμό με τη χαρακτηριστική πολυτέλεια του θεατρικού του έργου, που όλοι επισημαίνουν. Ισως στην περίπτωση του να επαληθεύεται η περίφημη φράση του Ζολά: «Ο ορισμός ενός έργου τέχνης δεν μπορεί να είναι παρά αυτός: ένα έργο τέχνης είναι μια γωνία δημιουργίας ιδωμένη μέσα από μια ιδιοσυγκρασία»¹⁰.

Δεδομένου ότι το η σκηνή είναι ο χώρος όπου συναντώνται πολλές τέχνες μαζί, ο σκηνοθέτης είναι ο συντονιστής πολλών συνεργειών και το τελικό αποτέλεσμα διαμορφώνεται βάσει των επιλογών του και αυτές με τη σειρά τους βάσει της προσωπικότητας, της αισθητικής και της ιδιοσυγκρασίας του. Η Καστρινάκη εντοπίζει στην *Εισήγηση* μια φιλοσοφική αντίληψη του Χρηστομάνου, που στηρίζεται στο Θεοσοφισμό και της *Naturphilosophie*. Ο Θεοσοφισμός είναι κυρίαρχο ρεύμα στον κύκλο των διανοουμένων στο τέλος του 19ου αιώνα. «Η αναζήτηση της αρχικής ενότητας από την οποία εξέπεσε κάποτε ο άνθρωπος και η φύση.... απαντάται στην

⁷ Μόσχος, Γ. (2016). Η επίδραση του Νατουραλισμού στη σκηνική ανάγνωση του Ίψεν, στο Η πρώτη υποδοχή του Ρεαλισμού και του Νατουραλισμού στο ελληνικό θέατρο, Πρακτικά ημερίδας, ΙΤΕ Ινστιτούτο Μεσογειακών Σπουδών, Ρέθυμνο, σ. 76

⁸ Σαχίνης, Α. (1981). *Η πεζογραφία του αισθητισμού*, Αθήνα: Εστία, σ.σ. 350-351, 357

⁹ Χατζηπανταζής, Θ. (2014). *Διάγραμμα Ιστορίας του Νεοελληνικού Θεάτρου*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ. 331

¹⁰ Γλυτζούρης, Α. (2016). Το ερευνητικό πρόγραμμα, *Πρακτικά ημερίδας*, Ρέθυμνο, σ. 11

Εισήγηση:...διαβλέπω εν τούτοις και μιαν επιστροφήν εις το αρχέγονον σημείον του πνευματικού απείρου, ωσάν εν συμπλήρωμα κύκλου, ωσάν μιαν επάνοδον επί της φοράς κοσμογονικής ελλείψεως¹¹.

Αντί επιλόγου

Ο Νιρβάνας στα *Φιλολογικά απομνημονεύματά του*¹² αναφέρει το ακόλουθο εύγλωττο περιστατικό για τον Χρηστομάνο: «*Θυμούμαι στα 1910, την επιγραμματική στιχομυθία του Κωνσταντίνου Χρηστομάνου με έναν ξένον ανταποκριτή:*

-Τι θα κάμετε στα 1911;

-Θα πεθάνω.

Αυτό θα ήταν το έργο του για το 1911. Το υποσχέθηκε και -αλίμονο- μας το 'δωκε. Έργο τέχνης. Γιατί όχι; Ή πρέπει να κάνει κανείς τον εαυτό του καλλιτέχνημα, είπε ο Όσκαρ Ουάιλντ, ή να το φέρνει. Ο Χρηστομάνος πάσχιζε πάντα να πλάσει απ' τη ζωή του ένα αριστούργημα.

Ακολουθούσε ίσως, ασυναίσθητα το δόγμα του ποιητή του Ντόριαν Γκρέυ: «*Τεχνητοί να είμαστε είναι το πρώτο μας χρέος το δεύτερο δεν το ξέρουμε*».

Κι αν ονειρεύτηκε τη ζωή του σαν καλλιτέχνημα, σαν αυτοτελείωμα δηλαδή του εαυτού μας, γιατί να μην ονειρευθεί και το θάνατο σαν το ανώτερο τελείωμα του εαυτού του, σαν το οριστικό και μεγάλο του έργο; Προνόμιο είτε φαντασιοπληξία των δημιουργών, είναι όμως κάτι τι αυτό, που φαίνεται σαν παιγνίδι λέξεων και που το νιώθει βαθιά κάθε δημιουργός. Γιατί αυτός που δημιουργεί το έργο της τέχνης, δημιουργεί μαζί και τον εαυτό του, τη ζωή και το πέραν της ζωής. Τεχνίτης μαζί και Μοίρα του εαυτού του καταλήγει με τις «γραμμές της κεφαλής της» να «εξαυλώνονται σ' ένα μεγάλο φέγγος μέσα στις ακτίνες του ήλιου, όπως σε μιαν ουσία ομοιογενή».

Στα αναλυτικά προγράμματα των φιλολογικών και καλλιτεχνικών μαθημάτων, αναφορά στο πρόσωπό του γίνεται μόνο στο βιβλίο του καθηγητή του σχολικού εγχειριδίου της Α' Τάξης Γενικού Λυκείου «*Στοιχεία Θεατρολογίας*» σ.204. Επίσης, προβλέπεται η διδασκαλία των ρευμάτων του νατουραλισμού και του συμβολισμού στη Λογοτεχνία της Β' Τάξης Γενικού Λυκείου, όπου και εκεί θα μπορούσε να έχει μια θέση.

Πιστεύουμε ότι από ιστορικής και παιδαγωγικής απόψεως, η γνωριμία των μαθητών μ' αυτήν τη μακρινή, αλλά σημαντική περίοδο για την εδραίωση του αστικού θεάτρου στην Ελλάδα θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη.

¹¹ Καστρινάκη, Α. (2003) «*Σαν τις μυγδαλιές*» *Ιδέες και σύμβολα στην «Κερένια Κούκλα»*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης σ. 414

¹² Νιρβάνας, Π. (1988). *Φιλολογικά Απομνημονεύματα* (επιμ. Κ. Καφαντάρης), Αθήνα: Οδυσσέας, σ.131

Στο πλαίσιο της υλοποίησης Πολιτιστικών Προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, βάσει της υπ' Αρ.Πρωτ.190790/Δ7/04-12-2019 εγκυκλίου του ΥΠΑΙΘ, η ζωή και το έργο του μεγάλου σκηνοθέτη και συγγραφέα Κωνσταντίνου Χρηστομάνου προτείνεται να αποτελέσει θέμα Πολιτιστικού Προγράμματος Λυκείου, πεντάμηνης διάρκειας, κατά την οποία οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν σημαντικές γνώσεις για διαφορετικά είδη θεάτρου και τα λογοτεχνικά ρεύματα που πλαισιώνουν αυτά. Και αυτό, ερευνώντας το πλούσιο και ποικίλο ρεπερτόριο της «Νέας Σκηνης» αφ' ενός, αλλά και την βιογραφία του Χρηστομάνου, αφ' ετέρου. Μέσα από αυτό το γόνιμο ταξίδι, ο μαθητής θα έρθει σε επαφή με αξίες και γνωρίσματα χαρακτήρα, όπως η επιμονή, η θέληση, η φιλομάθεια, το εκλεπτισμένο γούστο, ο κοσμοπολιτισμός, η προσήλωση και η συνέπεια στο στόχο και το όραμα και θα οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος διέθετε μια πολυσχιδή προσωπικότητα, τεράστια μόρφωση και ταλέντο. Διέθετε επίσης δύναμη χαρακτήρα τόσο ώστε να υπερβεί τα ανυπέρβλητα για άλλους ανθρώπους εμπόδια που δημιουργεί η ασθένεια και η σωματική παραμόρφωση και να κερδίσει με την αξία του κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση. Δεν δίστασε να υπηρετήσει μέχρι τέλους και με απόλυτη συνέπεια το όραμά του, θυσιάζοντας τα προνόμια της κοινωνικής του θέσης.

Ενδεικτικά προτείνουμε :

- τη δημιουργία πρωτότυπης θεατρικής παράστασης των μαθητών, θεατρικού κειμένου από διασκευή των έργων του *Σταχτιά Γυναίκα* (αυτοβιογραφικού χαρακτήρα της περιόδου της παραμονής του στην Αυστρία) και *Κερένια Κούκλα*

- την αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ στην εκπαίδευση για τον πολιτισμό και πιο συγκεκριμένα :

- α) την παραγωγή χρονογραμμής για τη ζωή και το έργο του με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων www.sutori.com ή www.readwritethink.org ή άλλο,

- β) τη παραγωγή ψηφιακής αφίσας, προσκλήσεων, ανακοινώσεων για την παράσταση με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων www.canva.com , ή www.postermywall.com ή άλλο,

- γ) διαδραστική παρουσίαση του ρεπερτορίου των χρόνων λειτουργίας της «Νέας Σκηνης» με τη βοήθεια των ψηφιακών εργαλείων [prezi https://prezi.com/](https://prezi.com/), [padlet https://el.padlet.com/](https://el.padlet.com/), [lino http://en.linoit.com/](http://en.linoit.com/) (Τα padlet & lino είναι αυτό που λέμε ψηφιακοί διαδραστικοί πίνακες)

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με ψηφιακά εργαλεία και οδηγίες για τη χρήση τους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναζητήσουν στην ιστοσελίδα στα ελληνικά <https://edtech.gr/>

Όπως αναφέρεται στον Τόμο Ε', σελ. 11, από το *Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*, ο Πολιτισμός, η Τέχνη, η αλληλεπίδραση ανήκουν στις κατ'εξοχήν *πυρηνικές* έννοιες στην προσέγγιση των οποίων βοηθούν οι πολυμεσικές δυνατότητες που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ)

Βιβλιογραφία

- Γλυτζούρης, Α. (2016). *Ενα ερευνητικό πρόγραμμα γύρω από την πρώιμη πρόσληψη του Ρεαλισμού και του Νατουραλισμού στην Ελλάδα στο Η πρώιμη υποδοχή του Ρεαλισμού και του Νατουραλισμού στο ελληνικό θέατρο*, Στο: Πρακτικά ημερίδας, ΙΤΕ Ινστιτούτο Μεσογειακών Σπουδών, Ρέθυμνο
- Καστρινάκη, Α. (2003) «*Σαν τις μυγδαλιές*» *Ιδέες και σύμβολα στην «Κερένια Κούκλα»*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Μαυρίκου-Αναγνώστου, Μ. (1901). Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος και η Νέα Σκηνή, Κωνσταντίνος Χρηστομάνος, «*Εισήγησις προς τους εν τω θεάτρω του Διονύσου συνελθόντας ιδρυτάς της Νέας Σκηνης*», 27 Φεβρουαρίου 1901, Θέατρο Διονύσου. Στο: <https://www.academia.edu/13046683/>.
- Μείζων Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Υλικό, τόμος Ε' Πολιτιστικά Προγράμματα, Αρχική Έκδοση Φεβρουάριος 2012, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Μόσχος, Γ. (2016). Η επίδραση του Νατουραλισμού στη σκηνική ανάγνωση του Ιψεν, στο Η πρώιμη υποδοχή του Ρεαλισμού και του Νατουραλισμού στο ελληνικό θέατρο, Πρακτικά ημερίδας, ΙΤΕ Ινστιτούτο Μεσογειακών Σπουδών, Ρέθυμνο
- Νιρβάνας, Π. (1988). *Φιλολογικά Απομνημονεύματα* (επιμ. Κ. Καφαντάρης), Αθήνα: Οδυσσέας
- Περιοδικό *Παναθήναια*, τεύχος 30, 30/12/1901
- Πούχγερ, Β. (1997). *Ο Κωνσταντίνος Χρηστομάνος ως δραματογράφος*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σαχίνης, Α. (1981). *Η πεζογραφία του αισθητισμού*, Αθήνα: Εστία.
- Σιδέρης, Γ. (1990). *Ιστορία του νέου ελληνικού θεάτρου 1794-1944*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χατζηπανταζής, Θ. (2014). *Διάγραμμα Ιστορίας του Νεοελληνικού Θεάτρου*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Ο ρυθμός και η Comedia Del Arte στην διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας

Παπαμμανουήλ Χάρης, M.Ed, greyrabitsa@gmail.com

Περίληψη

Η σωστή εκφορά του λόγου σε προφορικό επίπεδο σε μια πρώτη προσέγγιση αλλά και σε γραπτή μορφή είναι ένα από τα πιο μεγάλα εκπαιδευτικά ζητήματα των τελευταίων δεκαετιών. Σε μια σύγχρονη εποχή που η ταχύτητα συμπιέζει τον τρόπο σκέψης από πολύ μικρή ηλικία το βασικό μέσο επικοινωνίας τραυματίζεται είτε μορφικά (ορθογραφία, συντακτικό, λεξιλόγιο, γραμματική) είτε ως εργαλείο δόμησης της σκέψης (εκφραστικές δεξιότητες, οργανωμένη σκέψη, κριτική ικανότητα). Με την πολύτιμη αρωγή του ρυθμού σαν βασικό συστατικό της ομιλίας και του θεατρικού κόσμου της Comedia del arte όπως και οπτικοακουστικού υλικού τα παιδιά είτε ατομικά είτε σε ομάδες θα δημιουργήσουν αποσπάσματα λόγου προσεγγίζοντας την ελληνική γλώσσα με ένα πιο ουσιαστικό και λειτουργικό τρόπο που είναι παράλληλα δημιουργικός και ευχάριστος. Το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε 20 παιδιά με αδυναμία στο μάθημα της γλώσσας και ένα ποσοστό 70% είχε θετική ανταπόκριση ενώ παρουσιάστηκε εμφανή βελτίωση στον τρόπο ομιλίας σε μια ποσόστωση του 50%.

Λέξεις-Κλειδιά: Ομάδα, Ρυθμός, Comedia del arte, Γλώσσα, ορθογραφία, ομιλία

Εισαγωγή

Η ορθογραφία και οι διαφορετικές έννοιες των λέξεων, που δημιουργούνται με την αλλαγή συγκεκριμένων γραμμάτων είναι ένα χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας. Υπάρχει πληθώρα λέξεων που είναι ομόηχες αλλά έχουν διαφορετική σημασία. Επίσης, υπάρχουν παρόνυμες λέξεις με διαφορετική σημασία. Τέλος πολλοί ορθογραφικοί κανόνες καθορίζουν τις καταλήξεις των λέξεων. (Γεράσιμος Αν. Μαρκαντωνάτος 2008) Φυσικά ακόμη και οι απλές λέξεις είναι δύσκολο για κάποια παιδιά να είναι ορθογραφημένες. Επιπρόσθετα η σωστή εκφορά του λόγου είναι μια ακόμη παράμετρος, που εντάσσεται στην ευρύτερη δομή του γλωσσικού μας συστήματος.

Στο πανεπιστήμιο Northwestern του Ιλινόις πραγματοποιήθηκε έρευνα που αποδεικνύει ότι όποιος αντιλαμβάνεται καλύτερα το ρυθμό και τον ενσωματώνει τότε διαθέτει πολύ μεγαλύτερες γλωσσικές ικανότητες. Επίσης, η δυσκολία ανάγνωσης συνδέεται άμεσα με το συντονισμό του σώματος και το ρυθμό της μουσικής. (WEB TV SKAI Άρθρο «Μουσική και γλώσσα» 18/09/2013).

Φυσικά, το θέατρο έχει τη δυνατότητα μέσα από τη βιωματική διαδικασία να δώσει τη δυνατότητα ακόμη και σε παιδιά που δεν έχουν ιδιαίτερη κλίση στα γλωσσικά μαθήματα να κατανοήσουν τη σημασία, την ετυμολογία ακόμη και την ορθογραφία των λέξεων (Steven Clark 6^η Διεθνής συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση.-πρακτικά).

Υλοποίηση - οργάνωση

Η διαμόρφωση και η χωροταξία της σχολικής τάξης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση όλων των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου, καθώς η κίνηση και η βιωματική προσέγγιση του λόγου διατελούν κυρίαρχο ρόλο στην όλη διαδικασία. Ιδανική θα ήταν η δημιουργία μικρών ομάδων ύστερα από τις πρώτες συλλογικές επαφές, που θα εξερευνούσαν ξεχωριστά τη γλώσσα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο με την ανταλλαγή ιδεών-απόψεων, τις διαφορετικές οπτικές κοινών θεμάτων. Βέβαια η χρήση Τ.Π.Ε για την παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού σχετικού με τους τομείς του σεναρίου είναι απαραίτητη και ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών.

Σκοπός - στόχοι

- Ορθογραφία-σημασία λέξεων(ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα)
- Συλλαβισμός λέξεων-Καθαρότητα στην εκφορά λόγου. (Νίκος Παπακωνσταντίνου 2014)
- Γνωριμία με τη σχέση που έχει η γλώσσα μας με τη μουσική και την κίνηση.
- Κατανόηση της σύνδεσης που υπάρχει μεταξύ του λόγου ως μέσου επικοινωνίας και του σώματος.
- Εξοικείωση με τα μέρη του λόγου και τον τρόπο που συντάσσονται προκειμένου να καταλήξουν σε ολοκληρωμένες και σωστά δομημένες προτάσεις.
- Σύνεγγυς αλλά και βασισμένη σε συμφραζόμενα καταστάσεων προσέγγιση της σημασίας λέξεων, προτάσεων αλλά και αποσπασμάτων λόγου.
- Δημιουργία αυτοτελών ιστοριών είτε με προφορικό είτε με αποτυπωμένο στο χαρτί λόγο.

Οφέλη

- Δραστηριοποίηση λειτουργιών σώματος.
- Συνδυασμός γλώσσας-κίνησης-μουσικής.
- Αφύπνιση φαντασίας.
- Γνωριμία με τα συναισθήματα.
- Κινητική εξάσκηση.
- Εκφραστικές ικανότητες.
- Μουσική νοημοσύνη.
- Κινητική νοημοσύνη

Ιδέα

Το σενάριο βασίζεται στη βιωματική προσέγγιση του ρυθμού και του παιχνιδιού ρόλων για τη σωστή εκμάθηση της ελληνικής. Οι λέξεις είναι νότες και ο λόγος είναι μουσική, στηρίζεται σε μετρικούς κανόνες, ο ήχος της λέξης είναι η σημασία της. Ο τρόπος που θα εκφέρει μια λέξη προσδίδει διαφορετική σημασία. Παίζει σημαντικό ρόλο ακόμη

και με ποια ιδιότητα θα την προφέρεις. Η εις βάθος έρευνα ενός αντικειμένου και ο καθορισμός των δομών από τις οποίες αποτελείται οδηγεί στην ουσιαστική κατανόησή του. (Bruner 1960).

Προϋποθέσεις:

1. Βασική γνώση του ρυθμού και μια βασική γνώση του κόσμου της COMEDIA DEL ARTE.
2. Συμμετοχή όλης της τάξης αλλά και διαίρεση της τάξης σε ομάδες.
3. Ένας μουσικός μπορεί να συνεργαστεί για το σενάριο.
4. Υλικό (χαρτιά με λέξεις –εικόνες με συλλαβές-εικόνες με χαρακτήρες της COMEDIA DEL ARTE, video με αποσπάσματα (body percussion, comedia del arte).
5. Χαρτιά με περιγραφή κινήσεων και ήχων για κάθε γράμμα (φωνήεντα)

Πρακτικά

1^ο Μέρος (3 διδακτικές ώρες)

Δημιουργούμε ένα κύκλο προκειμένου να υπάρχει βλεμματική επαφή μεταξύ των παιδιών, πολύ σημαντικός παράγοντας για τον συντονισμό σε ρυθμικά μοτίβα ,στη συνέχεια δοκιμάζουμε να χτυπήσουμε όλοι μαζί παλαμάκια. Μόλις κατακτηθεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό ένας γενικότερος παλμός (διακρίνουμε οποιαδήποτε δυσκολία κατανόησης του ρυθμού και σημειώνουμε για περαιτέρω ερμηνεία) , συνεχίζουμε εξερευνώντας τους ήχους που παράγονται από το ίδιο μας το σώμα και συνδυάζουμε κίνηση με ήχο. Με τη χρήση κάποιου ενδεικτικού οδηγού κινήσεων και συλλαβών υποδεικνύουμε ποια κίνηση-ήχος αντιστοιχεί σε κάθε φωνήεν ή δυνάδα φωνηέντων και προτρέπει τους μαθητές να οδηγηθούν σε δικούς τους συνδυασμούς. Η κινήσεις και οι ήχοι συνδέονται άμεσα με την ευρύτερη δομή του γλωσσικού συστήματος. (Couper-Kuhlen, E.1993)

Φυσικά όλη αυτή η διαδικασία καταλήγει σε μία προσωπική χορογραφία-ηχοτοπία και παράγει ομαδική παράσταση είτε με την διαδοχική παρουσίαση κάθε λέξης είτε με ολόκληρα αποσπάσματα γραπτού λόγου.

Η αντιστοίχιση ήχων και κινήσεων με συγκεκριμένα φωνήεντα και σύμφωνα λειτουργεί με βιωματικό τρόπο στην εκμάθηση της ορθογραφίας και αποτελεί σημαντικό εργαλείο εμπέδωσης. Η γλώσσα είναι ένα οικοδόμημα ήχων, οι οποίοι επιτυγχάνονται με τον αέρα και τα όργανα του σώματός μας που χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν τον απαιτούμενο γλωσσικό ήχο. (WEB TV SKAI Άρθρο «Μουσική και γλώσσα» 18/09/2013) Συμβουλευόμενοι ανάλογα εγχειρίδια επιλέγουμε λέξεις δύσκολες ορθογραφικά και προτρέπει τους μαθητές να παραστήσουν μονάδες λόγου ή και ολόκληρα αποσπάσματα.

Η θέαση οπτικοακουστικού υλικού με περιεχόμενο σχετικό (body percussion

π.χ.)τροφοδοτεί με έμπνευση τα παιδιά προκειμένου να κατακτήσουν αυτόν τον παιγνιώδη τρόπο μελέτης του λόγου και της γραφής.

2^ο Μέρος (3 διδακτικές ώρες)

Μια πρώτη προσέγγιση της Comedia del arte μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τη θέαση οπτικοακουστικών αποσπασμάτων. Είναι χαρακτηριστική η χρήση των τεσσάρων στοιχείων φωτιά, γη, νερό, αέρας, για την κατασκευή ρόλων (Werner Muller 1996) στο συγκεκριμένο είδος θεάτρου, γεγονός που γοητεύει τις νεαρές ηλικίες. Η εξερεύνηση των χαρακτήρων του συγκεκριμένου ιδιώματος λειτουργεί με αφετηρία τα ανθρώπινα στερεότυπα (Werner Muller 1996) και είναι εμφανής η σωματικότητα. Τα παιδιά με παντομιμικές διαδικασίες εκφράζουν τα νοήματα των λέξεων και επιδιόμαστε και σε ορθογραφία με την επιλογή παρώνυμων και ομόρριζων λέξεων. Στην τελική φάση του δεύτερου σκέλους προτρέπουμε τους μαθητές στη δημιουργία ολόκληρου δρωμένου με ήχους-κινήσεις-λόγο, που να συνδυάζει όλα τα εργαλεία που έχουν παρουσιαστεί και μελετηθεί.

Κατάληξη - επέκταση

Μέσα από την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου δημιουργούνται νέοι ορίζοντες και νέοι προβληματισμοί για την ενίσχυση των τρόπων διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας. Εντάσσοντας το ρυθμό, αδιάσπαστο στοιχείο της γλώσσας (Kohler, K. J. 2009) και τη θεατρικότητα στην εκφορά του λόγου εμβαθύνουμε με ένα πιο αποτελεσματικό τρόπο στην εκμάθηση της ελληνικής αλλά και οποιουδήποτε λεκτικού συστήματος. Ο ρυθμός και η μετρική οργάνωση ενός γλωσσικού περιβάλλοντος μας τροφοδοτεί με πολύτιμες πληροφορίες για το χαρακτήρα του. (Barry, W. J., Andreeva, B., Russo, M., Dimitrova, S., & Kostadinova, T. 2003)



Χαρακτήρες της Comedia del arte

Βιβλιογραφία

- Barry, W. J., Andreeva, B., Russo, M., Dimitrova, S., & Kostadinova, T. (2003). Do rhythm measures tell us anything about language type? Paper presented at the 15th International Congress of Phonetic Sciences, Barcelona, Spain, 3rd-9th August 2003.
- Barry, W. J., Andreeva, B., & Koreman, J. (2009). Do rhythm measures reflect perceived rhythm?
- Γεράσιμος Αν. Μαρκαντωνάτος (2008) *Γράφε, μίλα ορθά ελληνικά. Εκδόσεις Gutenberg.*
- Couper-Kuhlen, E. (1993). *English Speech Rhythm: Form and Function in Everyday Verbal Interaction.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Jerome Bruner (1960) *The Process of Education* Harvard university press
- Jusczyk, P. W. (1997). *The Discovery of Spoken Language.* Cambridge, MA. and London: MIT Press.
- Νίκος Γκόβας (2003) *Για ένα νεανικό δημιουργικό θέατρο* Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Νίκος Παπακωνσταντίνου (2014) *Αγωγή του λόγου, Εκδόσεις Δωδώνη*
- Οι ήχοι της γλώσσας Η γλώσσα: ένα καινούργιο εργαλείο φτιαγμένο από παλιά ανταλλακτικά (Διαθέσιμο on line http://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/history/ag_history/browse.html?start=12)
- Kohler, K. J. (2009a). Rhythm in speech and language: A new research paradigm. *Phonetica*
- Kim, J., Davis, C., & Cutler, A. (2008). Perceptual tests of rhythmic similarity: II. Syllable rhythm. *Language and Speech*, 51(4)
- Liss, J. M., White, L., Mattys, S., Lansford, K., Lotto, A. J., Spitzer, S. M., et al. (2009).
- Quantifying speech rhythm abnormalities in the dysarthrias. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 52, 1334-1352
- Steven Clark *Η γλώσσα και οι γλώσσες στη θεατρική σκηνή: τα πρώτα βασικά βήματα προς τη μάθηση . Πρακτικά 6ης συνδιάσκεψης για το θέατρο στην εκπαίδευση 2008* 169-174.

Vanderslice, R., & Ladefoged, P. (1972). Binary suprasegmental features and transformational word accentuation rules. Language, 48, 819-838.

WEB TV SKAI Άρθρο «Μουσική και γλώσσα» 18/09/2013 Διαθέσιμο on line
https://www.skai.gr/mousiki-kai-glossa-oi-anthropoi-pou-kinountai-kalytera-se-ena-rythmo?fbclid=IwAR06lGRGHPls_laRci209Si-p34DreuWE2SzEJF0kNWhdD0QkJhag-gKaLg

Wallin, J. E. W. (1911). Experimental studies of rhythm and time. Psychological Review, 18, 100-119.

Werner Muller (1996) Θέατρο του σώματος & comedia del arte University Studio Press

Werner Muller (1974) Παντομίμα Εκδόσεις Κάλβος