

Νέος Παιδαγωγός

online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.

2020–2021: Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία
Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης



Διαδικτυακή έκδοση

<http://neospaidagogos.online>

25ο Τεύχος, Ιούλιος 2021

I.S.S.N.: 2241–6781

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

Επικοινωνία

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.online

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.online>

Εξώφυλλο:

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

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»

Βεντικός 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 Μεταδιδασκτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

Μπίνος Πάρης, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών Αποκατάστασης, Τεχνολογικό 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-Ι) – 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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ*3 Ιουλίου 2021***Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,**

από 1-7-2021 ως και 31-8-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 26^ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 26^{ου} τεύχους:

- Ως 31-8-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση
- Ως 10-9-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.
- Ως 20-9-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.
- Ως 30-9-2021, ανάρτηση του 26^{ου} 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. 16	00.Θ.Ε. Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: Ένα ιστορικό σχολείο που ο χρόνος το επισκέπτεται αναλλοίωτα
Σελ. 29	01.Θ.Ε. Parent's feelings towards teacher and how they control them
Σελ. 39	01.Θ.Ε. Ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση (ΑσΔΠ) – Response to Intervention-(RTI). Ένα σύστημα έγκαιρης ανίχνευσης, πρόληψης και υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας
Σελ. 51	01.Θ.Ε. Γραπτός Λόγος στο Γυμνάσιο: Θεωρία και Πράξη
Σελ. 60	01.Θ.Ε. Η επίδραση των Σύγχρονων Διδακτικών Προσεγγίσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 71	01.Θ.Ε. Η συμβολή των δεξιοτήτων επικοινωνίας του αποτελεσματικού συμβούλου στη Συμβουλευτική
Σελ. 82	01.Θ.Ε. Ομαλή μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο
Σελ. 91	01.Θ.Ε. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ενθαρρυντικοί παράγοντες και εμπόδια. Προτάσεις αύξησης της γονεϊκής εμπλοκής
Σελ. 99	01.Θ.Ε. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας
Σελ. 108	01.Θ.Ε. Φυσική αγωγή, Τ.Π.Ε. και καινοτομία
Σελ. 115	02.Θ.Ε. Do we need EFL coursebooks in the digital age?
Σελ. 125	02.Θ.Ε. Ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου: Εφαρμογή σε μαθητές Α' δημοτικού.
Σελ. 139	02.Θ.Ε. Αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος
Σελ. 152	02.Θ.Ε. Κριτική διερεύνηση της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του Νηπιαγωγείου
Σελ. 162	02.Θ.Ε. Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 στο μάθημα της Λογοτεχνίας του Γυμνασίου
Σελ. 170	04.Θ.Ε. Η Υπολογιστική Σκέψη (Computational Thinking) στο Νηπιαγωγείο: Το ScratchJr.

Σελ. 181	07.Θ.Ε. Ο παροιμιακός λόγος ως είδος του έντεχνου λαϊκού λόγου και ως αντικείμενο κειμενικής ανάλυσης
Σελ. 191	08.Θ.Ε. Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση
Σελ. 199	08.Θ.Ε. Επιδράσεις προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε παιδιά με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 208	08.Θ.Ε. Ερευνητικές προσεγγίσεις για τις διαφορές στην εκδήλωση παιδικής επιθετικότητας ανάλογα με το φύλο
Σελ. 215	08.Θ.Ε. Η αξιολόγηση στην ειδική εκπαίδευση
Σελ. 222	08.Θ.Ε. Θεωρητικά μοντέλα στη διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αδελφών ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 233	08.Θ.Ε. Ο ρόλος της Κοινωνικής Υποστήριξης στις οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού
Σελ. 244	08.Θ.Ε. Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής
Σελ. 253	08.Θ.Ε. Το θέατρο και η μουσική σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος
Σελ. 262	10.Θ.Ε. Extensive reading, ICT and the development of the language skills in the English classroom
Σελ. 271	10.Θ.Ε. Ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19
Σελ. 277	10.Θ.Ε. Η «διερευνητική δραματοποίηση» ως διδακτική πρακτική της λογοτεχνίας
Σελ. 286	10.Θ.Ε. Η αγωγή υγείας ως γνώση της ανθρώπινης φύσης στην εκπαίδευση
Σελ. 299	12.Θ.Ε. Η συμπερίληψη της ταυτότητας των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σελ. 308	12.Θ.Ε. Διαζύγιο και οικογένεια - ο συμβουλευτικός ρόλος του σχολείου
Σελ. 321	12.Θ.Ε. Η ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στην εκπαίδευση και την κοινωνία
Σελ. 342	13.Θ.Ε. Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Σελ. 356	13.Θ.Ε. Επίδοση μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση στην Τηλεκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.
Σελ. 364	13.Θ.Ε. Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην μετασχηματιστική ηγεσία, την ατομική και συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών
Σελ. 383	13.Θ.Ε. Κριτήρια επιλογής ειδικότητας στο ΔΙΕΚ Πάτρας και βαθμός δέσμευσης ολοκλήρωσης του προγράμματος
Σελ. 393	13.Θ.Ε. Μετασχηματιστική ηγεσία και συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας
Σελ. 412	14.Θ.Ε. Εκπαίδευση στη φυλακή: Φως μέσα από τη χαραμάδα της κλειστής πόρτας
Σελ. 419	14.Θ.Ε. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός διαδικτυακού μαθήματος στο νηπιαγωγείο
Σελ. 429	14.Θ.Ε. Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και οι μετασχηματισμοί που επιφέρει στο αντιληπτικό σύστημα ενηλίκων κρατούμενων
Σελ. 436	14.Θ.Ε. Η συμβολή των ημερίδων παρουσίασης καλών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης
Σελ. 444	14.Θ.Ε. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και ο ρόλος της εμπειρίας
Σελ. 452	15.Θ.Ε. Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τον ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας στην ενδυνάμωση του κύρους του σύγχρονου δημόσιου σχολείου στην προοπτική της αποτελεσματικότητάς του
Σελ. 460	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή με το δημοκρατικό κλίμα σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 469	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης του προφίλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων
Σελ. 477	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης του ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού
Σελ. 486	15.Θ.Ε. Μετασχηματίζοντας μία σχολική μονάδα σε οργανισμό μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου

Σελ. 494	15.Θ.Ε. Στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με το φύλο του/της διευθυντή/ντριας
Σελ. 504	15.Θ.Ε. Το επαγγελματικό άγχος των σχολικών Διευθυντών
Σελ. 513	15.Θ.Ε. Το εργασιακό άγχος των στελεχών Δημοτικών σχολείων, μια μελέτη περίπτωσης.
Σελ. 522	15.Θ.Ε. Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας. Σχέδιο δράσεων για την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος.
Σελ. 533	16.Θ.Ε. Ο παιδαγωγός Friedrich Fröbel και ο Νηπιακός Κήπος
Σελ. 544	16.Θ.Ε. Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Μια βιογραφική προσέγγιση.
Σελ. 554	17.Θ.Ε. Ελάχιστη βάση εισαγωγής και πρόσβαση υποψηφίων ΕΠΑ.Λ. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση με παραδείγματα υπολογισμού: Εναλλακτική υπολογιστική προσέγγιση και κριτική οπτική
Σελ. 585	17.Θ.Ε. Η αλληλεπίδραση στη διδακτική πράξη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
Σελ. 597	17.Θ.Ε. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών
Σελ. 606	17.Θ.Ε. Κοινά στοιχεία που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ διά ζωής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν
Σελ. 616	17.Θ.Ε. Παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν το εργασιακό περιβάλλον και συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
Σελ. 629	17.Θ.Ε. Πολιτικοί θεσμοί και σχέσεις εξουσίας στην επαναστατημένη Ελλάδα, 1821-1832
Σελ. 640	17.Θ.Ε. Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του ολοκληρωτισμού της Γερμανίας την περίοδο του Εθνικοσοσιαλισμού

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Σελ. 653	01.Θ.Ε. Ανάλυση του γλωσσικού και του απεικονιστικού κώδικα της ενότητας «Η διάθλαση του φωτός» του σχολικού εγχειριδίου «Φυσικά Δημοτικού- Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της ΣΤ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου.
Σελ. 662	02 Θ.Ε. Η διδασκαλία των κειμενικών σχημάτων και των λεξικογραμματικών επιλογών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: Από τη γραμμική στην επάλληλη διάταξη (Διδακτική παρέμβαση)
Σελ. 669	02.Θ.Ε. Διδακτική πρόταση για την Ιστορία με αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων
Σελ. 675	02.Θ.Ε. Η ποίηση της Παυλίνας Παμπούδη για παιδιά από Α΄ Δημοτικού έως Α΄ Γυμνασίου
Σελ. 683	03.Θ.Ε. Σχεδιασμός Φύλλου Εργασίας για τις παρανοήσεις στη Φυσική Επιλογή. Αξιοποίηση μοντέλου προσομοίωσης ως μέσο αντιμετώπισης
Σελ. 693	06.Θ.Ε. Διαφοροποιημένο διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Παρέμβαση σε μαθητή με εναντιωματική - προκλητική διαταραχή.
Σελ. 701	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για μαθητές Ε΄-ΣΤ΄ Δημοτικού: «Τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό»
Σελ. 708	06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο στην Α΄ Λυκείου για την εννοιολογική κατανόηση της ελεύθερης πτώσης με χρήση νέων τεχνολογιών
Σελ. 716	06.Θ.Ε. Εκπαιδευτικό σενάριο - Αναπαραγωγικό Σύστημα Ανθρώπου - Αναθεωρημένο με τη μέθοδο του "Κυλιόμενου Σάντουιτς"
Σελ. 724	08.Θ.Ε. Φωνολογική επίγνωση: Το Α-Ω στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
Σελ. 734	09.Θ.Ε. Όψεις του Ολοκαυτώματος στον κινηματογράφο. Η Ιστορία στον Πιανίστα του Ρομάν Πολάνσκι και η αξιοποίηση της ταινίας στην εκπαίδευση
Σελ. 744	10.Θ.Ε. Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο του 1ου ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής» 2018-2021: Συμβολή στην κατανόηση του παρελθόντος από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου

Σελ. 752	11.Θ.Ε. Επιχειρηματολογία. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 765	14.Θ.Ε. Καλές πρακτικές εκσυγχρονισμός και καινοτομία στο σύγχρονο ελληνικά σχολείο
Σελ. 776	17.Θ.Ε. Η χρήση ετερόκλητων υλικών στην καλλιτεχνική δημιουργία στις αρχές του 20ου αιώνα
Σελ. 785	17.Θ.Ε. Ο φυσικός, κοινωνικός και πολιτισμικός χώρος της κοινότητας, καθώς και ο μετασχηματισμός της μέσω της επίδρασης της ψηφιακής κοινωνίας.

**Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης:
Ένα ιστορικό σχολείο που ο χρόνος το επισκέπτεται αναλλοίωτα**

Δρ Ελευθέριος Βέτσιος

*PhD, MSc, M.Ed Οργανωτικός Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου του 1^{ου} ΠΕ.Κ.Ε.Σ.
Κ. Μακεδονίας κλ. Π.Ε.02 – Διευθυντής του Π.Σ.Π.Θ. 2017-18*

Περίληψη

Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.) ιδρύθηκε το 1929 για την θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση των φοιτητών του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, γι' αυτό και ήταν από τότε (μέχρι σήμερα) υπό την εποπτεία του Α.Π.Θ. Το κτίριο του σχολείου σχεδιάστηκε από τον αρχιτέκτονα Δημήτρη Πικιώνη. Έχει χαρακτηριστεί διατηρητέο έργο τέχνης και είναι από τα λίγα κτίρια εκείνης της εποχής που συνδύασε τη σύγχρονη με την παραδοσιακή μακεδονική αρχιτεκτονική, τη στιγμή που στην πόλη μετά την πυρκαγιά του 1917 επικράτησε ο εκλεκτικισμός. Πρωτολειτούργησε το 1934-35 με πρώτο επόπτη του σχολείου τον μεγάλο Έλληνα παιδαγωγό Αλέξανδρο Δελμούζο και Διευθυντή του τον επίσης σπουδαίο Έλληνα επιστήμονα Βασίλειο Τατάκη. Από τότε πέρασαν και άφησαν ανεξίτηλο το πέρασμά τους μεγάλοι δάσκαλοι και πνευματικοί άνθρωποι. Ο Γιώργος Θέμελης, ο Ιωάννης Ξηροτύρης, ο Πολύκλειτος Ρέγκος, ο Σαράντος Παυλέας, ο Κωνσταντίνος Μπότσογλου, ο Νίκος Παραλής, ο Χρήστος Τσολάκης είναι μόνο μερικές περιπτώσεις σημαντικών πνευματικών ανθρώπων. Το Π.Σ.Π.Θ. σήμερα διοικητικά υπάγεται στην επταμελή *Διοικούσα Επιτροπή των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), ενώ την ευθύνη για την παιδαγωγική και επιστημονική κατεύθυνση του σχολείου έχει το *Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο* (ΕΠ.Ε.Σ.). Το δυναμικό του αποτελείται από εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν αυξημένα προσόντα και οι οποίοι τοποθετούνται μετά από έγκριση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. Στο Πειραματικό Σχολείο συνυπάρχουν και λειτουργούν συγχρόνως όλες οι βαθμίδες της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό, Δημοτικό, Γυμνάσιο και Λύκειο.

Λέξεις-Κλειδιά: Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Αλέξανδρος Δελμούζος, Δημήτριος Πικιώνης, Περιοδικό ΧΡΟΝΙΚΑ

The Experimental School of the University of Thessaloniki: A historic school that remains unchanged through years

PhD, MSc, M.Ed Eleftherios Vetsios, Organizational Coordinator of 1st PE.K.E.S.
Central Macedonia - Principal at Experimental School of Aristotle University of Thessaloniki 2017-18

Abstract

The Experimental School of the University of Thessaloniki was first founded in 1934-1935. The first supervisor of the school was Alexandros Delmouzos, one of the most important teacher-educators in Greece, and the first head of the school was Vassilis

Tatakis, one of the greatest professors at the Aristotle University of Thessaloniki. Since it was founded, many important teachers have worked at the Experimental School. The poet George Themelis, the headmaster Ioannis Xirotiris, the poet Sarantos Pavleas, the painter Polykleitos Regos, the visual artist Nikos Paralís were some of the exceptional teachers of the school. The school was housed in a building designed by the great architect Dimitris Pikionis. It combines traditional Macedonian architecture with Bauhaus and Art-Deco. The Experimental school is considered to be the place for educational and pedagogical internship for University students of the Faculty of Philosophy as well as other Faculties of the University. Nowadays the Experimental School aims to meet the needs and demands of contemporary society, and continues its tradition of excellence.

Keywords: The Experimental School of the University of Thessaloniki, Alexandros Delmouzos, Dimitris Pikionis, Magazine CHRONIKA

Εισαγωγή

Το σχολείο είναι θεσμός του γραπτού πολιτισμού. Υπάρχει από τότε που υπάρχει γραφή. Μόνο στους προφορικούς πολιτισμούς δεν υπάρχει σχολείο και εκεί βέβαια μαθαίνουν οι άνθρωποι, αλλά όχι μέσα σε σχολεία. Με τη μορφή ωστόσο που το ξέρουμε σήμερα, το σχολείο είναι καρπός της νεωτερικότητας, προϋποθέτει τον Διαφωτισμό. Η νεωτερικότητα μάλιστα στήριξε όλο το πολιτικό και πολιτιστικό σχέδιό της πάνω στο σχολείο (Ζουμπουλάκης, 2017). Σε αυτό το πλαίσιο νεωτερικότητας λειτουργήσε και λειτουργεί το πιο ιστορικό σχολείο της Θεσσαλονίκης, το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.).

Υπηρέτησα σε αυτό το σχολείο ως Διευθυντής την περίοδο 1917-18. Γνωρίζω πολύ καλά την ιστορία και την παράδοση αυτού του Σχολείου. Μου έκανε και μου κάνει πάντα μεγάλη εντύπωση η σχέση και η ζωντανή αναφορά που διατηρούν ακόμη και σήμερα με το Πειραματικό Σχολείο παλιοί απόφοιτοι, άνθρωποι που σήμερα διανύουν την τρίτη ηλικία. Αισθάνομαι ότι αυτοί οι άνθρωποι, όταν μιλούν γι' αυτό το Σχολείο, μιλούν για ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής τους, που τους καθόρισε και είναι σαν να τους καθορίζει ακόμη και σήμερα. Και θα ομολογήσω πως δεν είναι λίγες οι φορές που, όταν συστηγόμεν σε παλιούς ή όχι τόσο παλιούς Θεσσαλονικείς ως ο Διευθυντής αυτού του Σχολείου, αισθανόμεν πως μου αποδίδεται μια εξαιρετική τιμή που, τις περισσότερες φορές, μου έφερνε μια αμηχανία που δύσκολα μπορούσα να χειριστώ.

Προσπαθώντας να τα κατανοήσω αυτά, σκεφτόμουν πως ίσως είναι η νοσταλγία του παρελθόντος, της χαμένης ανεπιστρεπτή νεότητας όλων αυτών των ανθρώπων, που διακινεί και αιτιολογεί συγχρόνως όλη αυτή τη συγκίνηση, όλη αυτή την άμεση, την αδιατάραχτη και τόσο ζεστή αναφορά τους σε ένα σχολείο στο οποίο έζησαν πριν από πολλά χρόνια. Και ύστερα σκεφτόμουν πως το πιο λογικό είναι να δεχτώ ότι επρόκειτο για ένα «άλλο» Σχολείο, ένα Σχολείο που για την εποχή του στάθηκε και κατοχυρώθηκε ως παραδειγματικό, και ως προς τη λειτουργία και το νομικό πλαίσιο αυτής της

λειτουργίας, αλλά και ως προς τα πρόσωπα που άφησαν ανεξίτηλα την ιστορία τους είτε ως φωτισμένοι παιδαγωγοί είτε ως εξέχουσες πνευματικές μορφές και καθηγητικές φιγούρες - προσωπικότητες όπως του Αλέξανδρου Δελμούζου, του Δημήτρη Πικιώνη, του Βασίλη Τατάκη, του Γιώργου Θέμελη, του Πολύκλειτου Ρέγκου, του Κωνσταντίνου Μπότσογλου, του Ιωάννη Ξηροτύρη, του Σαράντου Παυλέα, του Χρήστου Τσολάκη (Χατζηβασιλείου, 2006: 71-72).

Η ίδρυση του σχολείου



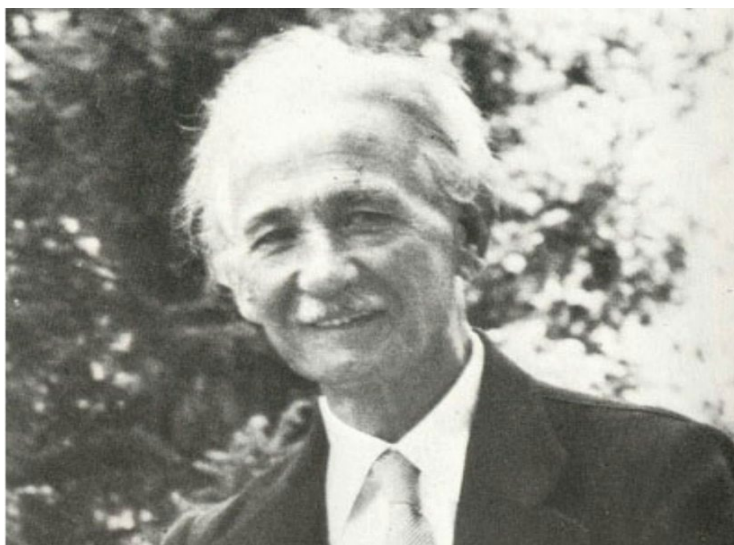
(Πηγή: Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης...2010)

Στις 28 Νοεμβρίου 1928 πραγματοποιείται συνεδρία στη Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης για την εκλογή του τακτικού καθηγητή της έδρας της Παιδαγωγικής. Σ' αυτήν τη συνεδρία ο Αλέξανδρος Δελμούζος εκλέγεται παμψηφεί και ο ίδιος αναλαμβάνει τα καθήκοντά του στις 21 Δεκεμβρίου του ίδιου χρόνου. Είναι σαφές ότι αυτό που συνέβαλε στο να δεχτεί ο Δελμούζος τη θέση αυτή ήταν η μελλοντική δυνατότητα ίδρυσης του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Κογκούλη, 2007).

Το Πειραματικό Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (και το Πειραματικό Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών) ιδρύθηκε με το νόμο 4376/13-8-1929 επί κυβερνήσεως του Ελευθερίου Βενιζέλου, με υπουργό παιδείας τον Δ. Γόντικα και Πρόεδρο της Δημοκρατίας τον Παύλο Κουντουριώτη.

Σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο «Προς θεωρητικήν και πρακτικήν παιδαγωγικήν μόρφωσιν των μελλόντων καθηγητών των σχολείων Μέσης Εκπαιδεύσεως, άμα δε και προς θεραπείαν της παιδαγωγικής επιστήμης ιδρύεται εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης ανά έν Πειραματικόν Σχολείον, όπερ, αποτελούμενον εξ ενός μονοταξίου δημοτικοί σχολείου, ενός εξαταξίου δημοτικού σχολείου και ενός εξαταξίου Γυμνασίου, προσαρτάται εις το Εργαστήριον της πειραματικής παιδαγωγικής εκάτερου Πανεπιστημίου (Άρθρο 1). Το Πειραματικόν Σχολείον μεθ' όλων των τμημάτων του (Δημοτικών σχολείων και Γυμνασίου), διατελούν υπό την άμεσον εποπτεία του οικείου τακτικού

καθηγητού της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου, έχει την αυτήν ενιαίαν διεύθυνσιν (Άρθρο 2)». Επιπλέον, σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο στο Π.Σ.Π.Θ. «Εἰς το Πειραματικόν Σχολεῖον υποχρεούνται να φοιτήσωσι προς παιδαγωγικὴν καὶ διδακτικὴν ἀσκήσιν ἐπὶ ἑξ ἡμέρας πάντες οἱ πτυχιούχοι τῆς Φιλοσοφικῆς, Θεολογικῆς καὶ τῆς τῶν Φυσικῶν καὶ Μαθηματικῶν Σχολῆς τοῦ Πανεπιστημίου οἱ θέλοντες να ἀσκήσωσι τὸ ἔργον τοῦ διδασκάλου καὶ μετὰ τὴν λήψιν τοῦ πτυχίου αὐτῶν. Ἐκαστος τούτων μετὰ τὸ πέρας τῆς εξαμήνου ἀσκήσεως...λαμβάνει παιδαγωγικόν πτυχίον...φέρων τὴν υπογραφήν τοῦ Διευθυντοῦ καὶ Επόπτου τοῦ Π. Σχολείου. Μόνον δε δια τῆς λήψεως τοῦ παιδαγωγικοῦ τούτου πτυχίου κτάται τὸ δικαίωμα τοῦ διορισμοῦ εἰς θέσεις καθηγητῶν τῶν σχολείων Μ. Εκπαιδεύσεως (Άρθρο10)».



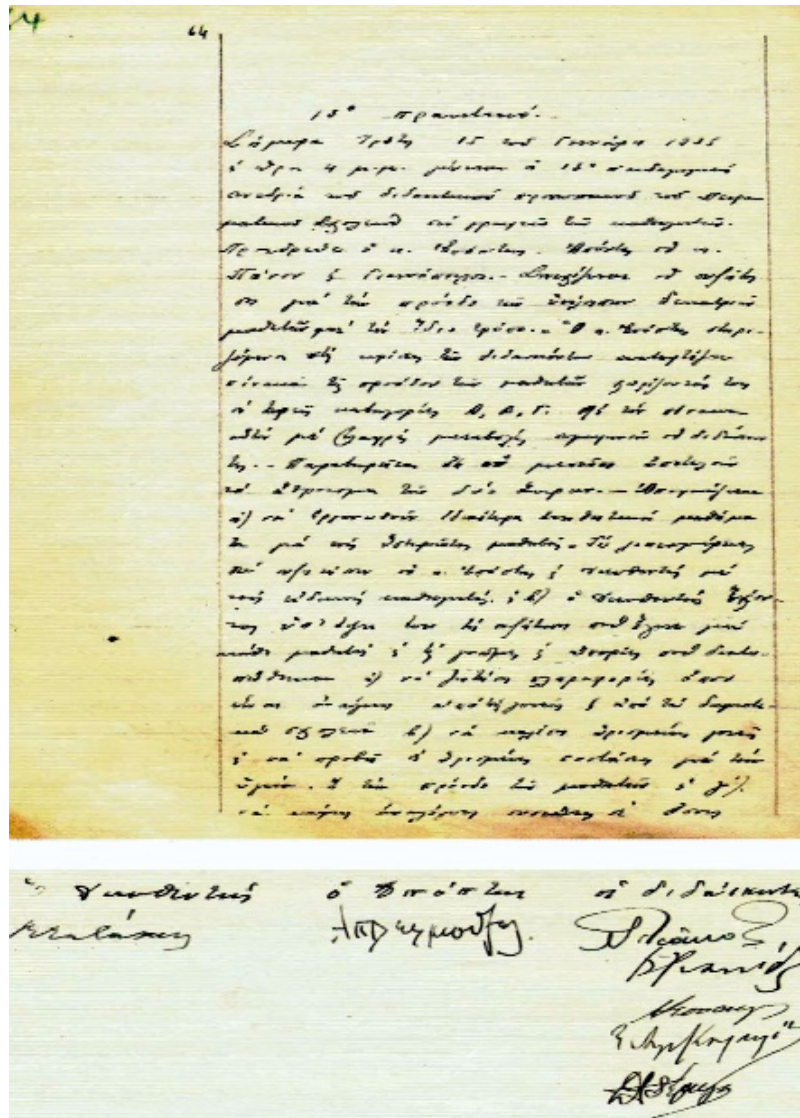
Ο Αλέξανδρος Δελμούζος

Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης θα γίνει το 1934 (σε αντίθεση με το Πειραματικό της Αθήνας που ξεκίνησε αμέσως). Η καθυστέρηση στην ίδρυση του προκάλεσε την πικρία και τα παράπονα του Δελμούζου (Τατάκης, 1993: 430). Ο πρώτος διευθυντής του σχολείου ήταν ο Βασίλειος Τατάκης, ο οποίος αργότερα θα γίνει καθηγητής φιλοσοφίας στο Α.Π.Θ. (αναλαμβάνει τη διεύθυνση στις 9 Οκτωβρίου 1934) και ο πρώτος φιλόλογος ο Γιώργος Θέμελης, γνωστός ποιητής.

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος αναλαμβάνει ex officio τη θέση του επόπτη. Μία θέση που του έδινε αρκετές δικαιοδοσίες. Μπορούσε να παρεμβαίνει στο αναλυτικό πρόγραμμα, να ζητάει αλλαγές και προσαρμογές, είχε λόγο στην επιλογή του προσωπικού, αλλά και στις διάφορες εκφάνσεις της σχολικής ζωής.

Στις συνεδρίες που πραγματοποιούσε το εκπαιδευτικό προσωπικό (πέντε κατά μέσο όρο κάθε μήνα)- τα πρώτα χρόνια τουλάχιστον- στο Π.Σ.Π.Θ., ο Δελμούζος θέλοντας να καταστήσει σαφές το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινούνταν η δουλειά στο σχολείο, θα συμπληρώσει με πολύ ουσιαστικά το σκοπό του πειραματικού: «*Αρχίζουμε σήμερα από το σκοπό και τη σημασία του Πειραματικού Σχολείου. Τέτοια σχολεία έχουμε σε πολλά πολιτισμένα κράτη που η παιδεία τους δεν μπορεί να συγκριθεί με τη δική μας. Και τα έχουμε όχι τόσο στα πανεπιστήμια, όσο έξω απ' αυτά. Τα ιδρύουν φωτισμένες κοινότητες, ομάδες από φωτισμένους δασκάλους ή εξαιρετικοί παιδαγωγοί, κι αναφέρω για παράδειγμα τον Kerschenstein, τον Gaudig, τον Decroly κ.ά. Η βασική αιτία της δημιουργίας*

τους είναι η ψυχική ανησυχία. Το τωρινό σχολείο, όσο κι αν είναι γερά θεμελιωμένο, δεν τους ικανοποιεί, θέλουν να το υπερνικήσουν, να υπερνικήσουν το παρόν με ένα καλύτερο μέλλον. Με τη δόκιμή στην πράξη προσπαθούν να καλυτερέψουν τα μέσα της αγωγής, ώστε τα παιδιά να μορφώνονται καλύτερα παρά τώρα. Σκοπός τους δηλαδή είναι το συγκεκριμένο έργο, το καλύτερο σχολείο. Με τέτοια όμως προσπάθεια και η παιδαγωγική θεωρία και έρευνα γίνεται πλουσιότερη, βαθύτερη και γονιμότερη. Οι όροι εργασίας στα σχολεία αυτά είναι πολύ καλύτεροι παρά στα άλλα σχολεία. Γι' αυτό και η ιστορία της αγωγής σε τέτοιες προσπάθειες χρωστά πολλά, κάποτε μάλιστα απ' αυτές βγήκαν σπουδαιότατες κατακτήσεις της θεωρίας και της πράξης.



Πρακτικό Παιδαγωγικής συνεδρίας υπογραμμένο από το Διευθυντή Β. Τατάκη, τον επόπτη Α.Π. Δελμούζο και τους διδάσκοντες
(Πηγή: Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης...2010)

Σε μας η κατάσταση των σχολείων μας είναι πολύ κατώτερη παρά αλλού, είναι τέτοια που κανείς μας δε μένει ευχαριστημένος. Κάποια πρόοδος βέβαια έχει γίνει, μα πολλοί και βασικοί όροι της παιδείας μας κάθε άλλο είναι ακόμα παρά καλοί. Όροι αντικειμενικοί, καθώς ο αριθμός παιδιών σε μια τάξη, ο αριθμός των δασκάλων, η πνευματική και

επιστημονική κίνηση του τόπου μας, τα σχολικά βιβλία, σχολικά όργανα κ.ά., και όροι υποκειμενικοί, το προσωπικό δηλαδή και η μόρφωσή του. Σε μερικά μάλιστα κύρια σημεία μας λείπουν και αυτά τα θεμέλια. Έτσι, είναι φυσικό η εκπαιδευτική ανάγκη να προβάλει σε μας πολύ πιο έντονη, η ανησυχία να είναι μεγαλύτερη, το έργο ενός πειραματικού σχολείου να γίνεται δυσκολότερο, μα και η σημασία του να βαραίνει πιο πολύ. Σκοπός του α') να μορφώσει τα παιδιά ουσιαστικά, πραγματικά. Να δώσει την καλύτερη μόρφωση, που μπορεί να δώσει σήμερα στον τόπο μας ένα εξατάξιο και μονοτάξιο δημοτικό και ένα κλασικό γυμνάσιο, β') να βοηθήσει την επιστημονική, την παιδαγωγική έρευνα, την έρευνα που χρειάζεται η δική μας παιδεία, τα κύρια προβλήματά της. Και γ') ν' ασκούνται σ' αυτό πραχτικά οι απόφοιτοι της Φιλοσοφικής και Φυσικομαθηματικής Σχολής και οι 'μετεκπαιδευόμενοι' δημοδιδάσκαλοι.

Οι τελευταίοι όμως σκοποί τόσο καλύτερα θα πετυχαίνουν, όσο περισσότερο θα πετυχαίνει ο πρώτος. Ώστε αυτός θα είναι ο κύριος, ο βασικός σκοπός μας: να μορφώσουμε τα παιδιά του Πειραματικού όσο γίνεται πιο ουσιαστικά, πιο καλά, Να δώσουμε στο δημοτικό και στο κλασικό μας γυμνάσιο την καλύτερη οργάνωση που μπορεί να δοθεί με τα τωρινά μέσα μας, το καλύτερο πρόγραμμα και την πιο γόνιμη μέθοδο και σχολική ζωή» (Δελμούζος, 1947). Για μία ακόμη φορά ο Δελμούζος θα τονίσει τη μεγάλη αξία της πράξης και της διαλεκτικής της σχέσης με τη θεωρία.

Όπως είναι αναμενόμενο στην αρχή της λειτουργίας του το Π.Σ.Π.Θ. αντιμετώπισε αρκετές δυσκολίες, όπως είναι η εξασφάλιση χώρου για τη στέγασή του, η επιλογή διδακτικού προσωπικού, η συγκρότηση των πρώτων τάξεων. Τα προβλήματα θ' αρχίσουν να ξεπερνιούνται σιγά σιγά. Όσον αφορά τις πρώτες τάξεις, η Α' Δημοτικού αποτελούνταν από μαθητές που μετεγγράφηκαν από το πρότυπο δημοτικό και η Α Γυμνασίου από μαθητές που μετεγγράφηκαν από άλλα σχολεία της Θεσσαλονίκης μετά από εξετάσεις. Η στελέχωση του σχολείου έγινε με καθηγητές που αποσπάστηκαν από άλλα σχολεία. Η επιλογή των εκπαιδευτικών γινόταν πολύ προσεχτικά και ο Δελμούζος φρόντιζε μέσα από τις συχνές συνεδρίες τους να βοηθάει, ώστε να επιτυγχάνεται μία συντονισμένη και αποτελεσματική συνεργασία (Βαρμάζης, 1998· Κογκούλη, 2007).

Το κτήριο του σχολείου: Ένα έργο τέχνης

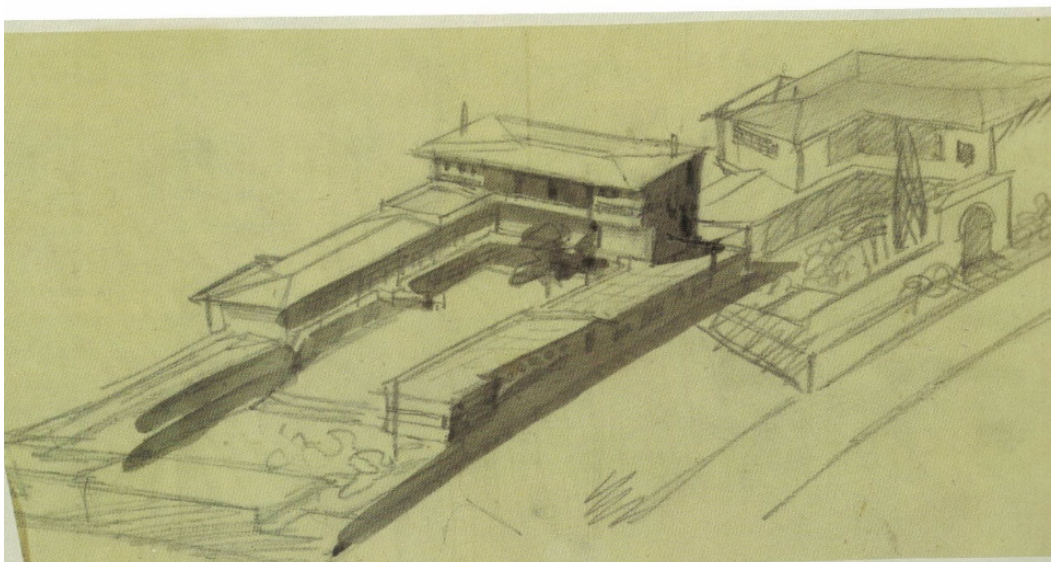
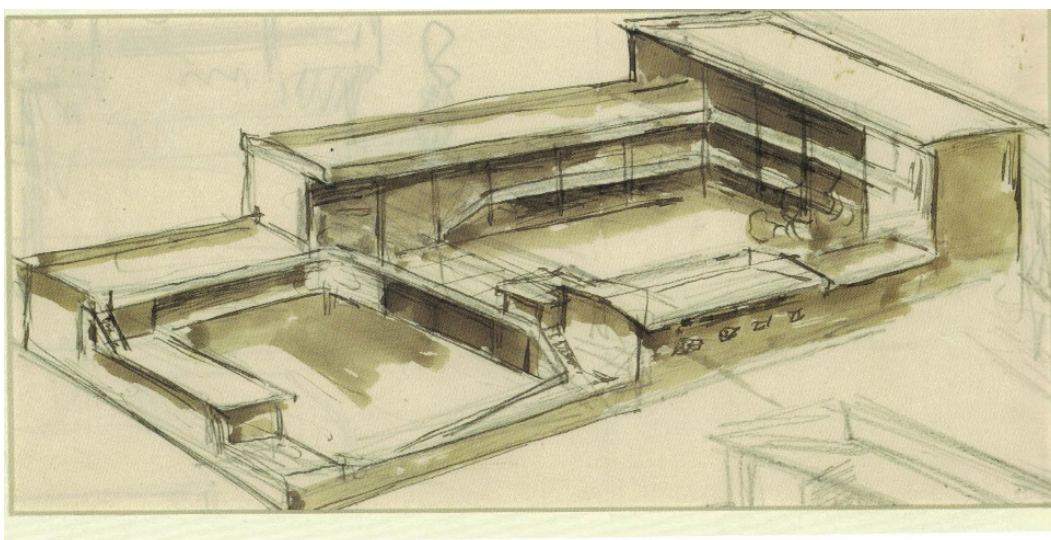
«Το Πειραματικό σχολείο καταλαμβάνει ένα ολόκληρο οικοδομικό τετράγωνο που ορίζουν οι οδοί Αγίας Σοφίας - Ολύμπου - Πλάτωνος και Φιλίππου και αποτελεί συνδυαστικό κρίκο της νέας πόλης με την παλιά.

Για το σχεδιάσμά του εκπαιδευτικού προγράμματος ο Δ. Πικιώνης συνεργάστηκε στενά με τον Δελμούζο, καθηγητή τότε στην έδρα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και μέλος της επιτροπής του Πειραματικού, ενώ για το σχεδιασμό και την επεξεργασία των όψεων επηρεάστηκε καθοριστικά από την τοπική αρχιτεκτονική της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας. Προέκυψε έτσι ένα κτήριο που διατηρούσε τα στοιχεία της ελληνικής παραδοσιακής αρχιτεκτονικής, εκφρασμένα όμως μ' έναν καινούριο τρόπο και με μοντέρνα υλικά, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιούσε πλήρως τις λειτουργικές και εκπαιδευτικές ανάγκες ενός σύγχρονου διδακτηρίου.

Το σχολικό συγκρότημα αποτελείτο από πλήρες δημοτικό, πλήρες γυμνάσιο, γυμναστήριο, μεγάλη αίθουσα τελετών, βιβλιοθήκη, εργαστήρια Φυσικής και Χημείας, αίθουσας χειροτεχνίας, εστιατόριο, μαγειρείο κ.λπ.

Το συγκρότημα σχηματίζει ένα Π ανοικτό προς τη μεσημβρία, που κλείνει με μάνδρα, ενώ οι υπαίθριοι χώροι του, διηρημένοι σε δύο επίπεδα, δημιουργούν δύο ανεξάρτητες αυλές, μία για το δημοτικό και μία για το γυμνάσιο, με δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ τους.

Όλο το κτίριο καλύπτεται με ξυλόδετη κεραμοσκεπή στέγη. Οι τοίχοι λευκοί, τα κουφώματα πράσινα, τα υποστηλώματα των διαδρόμων και τα κιγκλιδώματα στο φυσικό χρώμα του ξύλου, τα κεραμίδια στο φυσικό χρώμα του πηλού. Ένας χρωματικός συνδυασμός που βοηθάει στη δημιουργία ενός ζεστού χώρου. Οι εσωτερικές όψεις είναι σχεδιασμένες έτσι που να δίνουν την εντύπωση μικρότερης κλίμακας κτιρίων σε επαφή το ένα με το άλλο με σαχνισιά και χαγιάτια. Ένα ανάπτυγμα δρόμου της Καστοριάς, της Κοζάνης, της Σιάτιστας ή της Άνω Πόλης της Θεσσαλονίκης, που δίνει την αίσθηση του οικείου, του τόσο απαραίτητου στην παιδική ψυχολογία.



*Προσχέδιο του Δ. Πικιώνη (Αρχαία Νεοελληνικής Αρχιτεκτονικής, Μουσείο Μπενάκη)
(Πηγή: Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης...2010)*

Σε μία γωνιά της αυλής η κρήνη, εμφανώς εμπνευσμένη από τις τούρκικες κρήνες της Άνω Πόλης.

Στα πρώτα σχέδια του Πειραματικού η επίδραση της τοπικής αρχιτεκτονικής είναι ισχυρή. Σταδιακά στις επόμενες φάσεις της μελέτης τα στοιχεία απλοποιούνται, έτσι ώστε στο τελικό αποτέλεσμα να υπάρχουν μεν τα στοιχεία της παράδοσης, αφαιρετικά όμως συνδυασμένα με το σύγχρονο. Το αποτέλεσμα είναι ένα κτίριο με διαχρονικές αξίες.

Ο ίδιος ο Πικιώνης γράφει γι' αυτό: '...το σχολείον Θεσσαλονίκης πληροί νομίζω αρμονίαν μαζών και περιγραμμάτων, διαμόρφωσιν νόμιμον και προς το υλικόν και ισορροπίαν του εθνικού στοιχείου προς το καθολικόν'» (Καρδαμίτση-Αδάμη, 2010).

Ιστορικό Χρονολόγιο

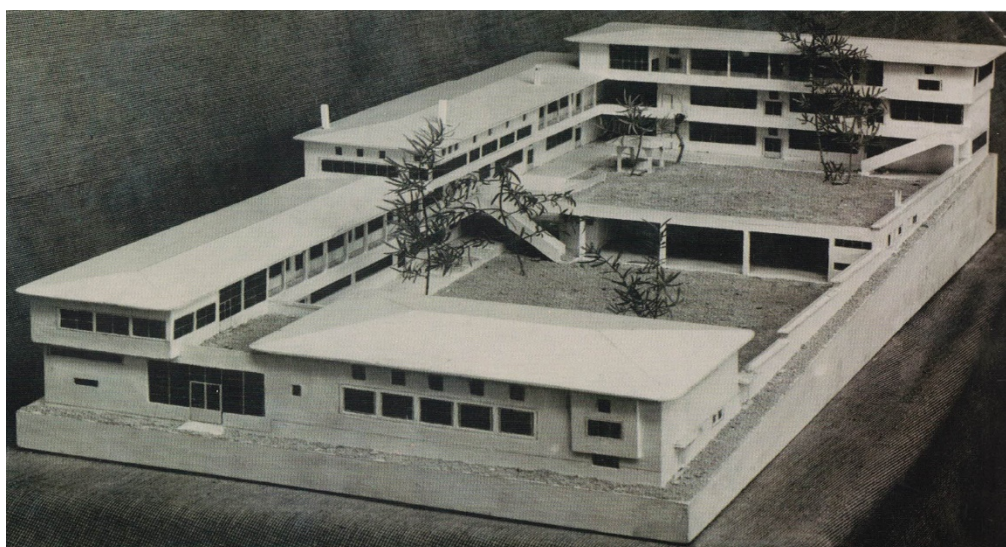
Το σχολείο ξεκινάει τη λειτουργία του τον Νοέμβριο του 1934 με δύο πρώτες τάξεις, μία για την πρώτη Δημοτικού και ως γυμνάσιο αρρένων για την πρώτη Γυμνασίου. Ιδρυτής και πρώτος επόπτης του ο Αλέξανδρος Δελμούζος, διευθυντής ο Βασίλειος Τατάκης, επιλογή του ίδιου του επόπτη, και πρώτοι διδάσκοντες η δασκάλα Αλεξάνδρα Κεσσανλή και ο φιλόλογος Γιώργος Θέμελης.

Το σχολείο στεγάζεται σε οικόπεδο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που στο πάνω μέρος του είχε δύο οικήματα και στο κάτω μέρος μία ξύλινη παράγκα. Το διδακτήριο σε σχέδια του αρχιτέκτονα Δημήτρη Πικιώνη αρχίζει να χτίζεται το 1935-1936, αλλά η ανέγερσή του δεν θα ολοκληρωθεί λόγω της κήρυξης του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Το 1937 ο Δελμούζος αναγκάζεται σε παραίτηση από το δικτατορικό καθεστώς του Μεταξά.

Τον Αύγουστο του 1938 δημοσιεύεται η μετάθεση του Τατάκη στο Γυμνάσιο Νεαπόλεως Κρήτης.

Στις 21.9.1941 τη διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει ο Ιωάννης Ξηροτύρης μετά την παρότρυνση του Αλέξανδρου Δελμούζου.



Το πρόπλασμα του Π.Σ.Π.Θ. σε φωτογραφία του 1935
(Πηγή: Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης...2010)

Το κτήριο επιτάσσεται από τους Γερμανούς από τις 12 Μαρτίου του 1944 έως στις 15 Οκτωβρίου του 1944. Ο εξοπλισμός του μεταφέρεται στον ναό της Αχειροποιήτου και τα μαθήματα συνεχίζονται στο Δημοτικό σχολείο του Μάνιου, στην Πάνω Πόλη.

Τον Απρίλιο του 1947 αποφασίζεται από το σύλλογο διδασκόντων η έκδοση του περιοδικού *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.

Το 1951 ιδρύεται ο Σύλλογος Αποφοίτων του ΠΣΠΘ.

Το 1955 αρχίζει τη λειτουργία του το μονοθέσιο του ΠΣΠΘ με πρώτο δάσκαλο του Εύαγγ. Φραγκούλη. Θα καταργηθεί στις αρχές της δεκαετίας του 2000.

Μετά τον διορισμό του Ξηροτύρη στην Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Θεσσαλονίκης, τη διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει ο Β. Καλογεράς, μέχρι να διοριστεί ο Δ. Καρασώτος, για ένα όμως μόνο σχολικό έτος (1963-1964). Θα ακολουθήσει η προσωρινή θητεία του Μιλτιάδη Παπαϊωάννου (1964), έως ότου η θέση πληρωθεί από τον Γεώργιο Μιχαλόπουλο (1964-1967).

Το 1966-1967 αποπερατώνεται η οικοδόμηση του διδακτηρίου που είχε ξεκινήσει με φροντίδα του επόπτη Βασίλειου Τατάκη.

Τον Τατάκη διαδέχεται στην εποπτεία (1965) ο Ανδρέας Μιχαλίδης-Νουάρος, καθηγητής Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), ο μακροβιότερος επόπτης στην ιστορία του Πειραματικού.

Με την επιβολή της δικτατορίας απομακρύνεται ο Γ. Μιχαλόπουλος και διευθυντής διορίζεται ο Τριαντάφυλλος Παπαθεοδωρίδης (1967-1971). Η έκδοση του περιοδικού *Χρονικά* διακόπτεται. Τον διαδέχεται ο Ευάγγελος Καμαρούδης (1971-1976).

Με τον νόμο 309/1976 το Πειραματικό χάνει κάποια από τα προνόμια του και μεταβάλλει τη φυσιογνωμία του, καθώς καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις για το Γυμνάσιο το 1977.

Το 1978 άρχισε η λειτουργία του νηπιαγωγείου με πρώτη νηπιαγωγό την Αμαλία Ανδρεάδου, με αποτέλεσμα στο Πειραματικό να συνυπάρχουν όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες και μαθητές όλων των σχολικών ηλικιών στον ίδιο χώρο.

Το 1980 το σχολείο γίνεται μεικτό, όπως όλα τα γυμνάσια και τα λύκεια της χώρας, με ίσο αριθμό αγοριών και κοριτσιών, με συνέπεια τον διπλασιασμό του αριθμού των μαθητών και τη δημιουργία δεύτερου τμήματος σε κάθε τάξη του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Διευθυντής στο σχολείο γίνεται ο Χριστόφορος Χριστοφορίδης (1976-1981), «ο πρώτος μαθηματικός διευθυντής του ΠΣΠΘ», και αργότερα (1983) η Ανθούλα Σεφεριάδου, η πρώτη διευθύντρια του ΠΣΠΘ.

Με πρωτοβουλία του νέου επόπτη του σχολείου, καθηγητή Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ Νίκου Τερζή, επανεκδίδεται (1992) το περιοδικό *Χρονικά*.

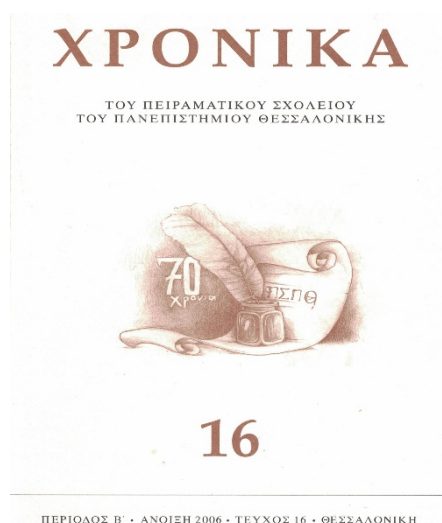
Το 2003 το κτίριο ανακαινίζεται από το ΑΠΘ με πρωτοβουλία του επόπτη Νίκου Τερζή και του διευθυντή Βασίλη Χατζηβασιλείου.

Τον Μάιο του 2011 δημοσιεύεται στην *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως* το «Θεσμικό Πλαίσιο Λειτουργίας των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων», με βάση το οποίο τα πειραματικά γίνονται πρότυπα πειραματικά. Το σχολείο ορίζεται Πρότυπο Πειραματικό ως ενιαία σχολική μονάδα με όλες τις βαθμίδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ακολουθεί η αξιολόγηση των μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού. Διενεργούνται εξετάσεις για την εισαγωγή μαθητών στην α' γυμνασίου και στην Α' Λυκείου. Ο θεσμός του Επόπτη καταργείται και την εποπτεία του σχολείου αναλαμβάνει το ΕΠΕΣ.

Με τον νόμο 4327/2015 το Πρότυπο Πειραματικό ξαναγίνεται Πειραματικό, οι εξετάσεις για την εισαγωγή των μαθητών καταργούνται και επανέρχεται η διαδικασία της κλήρωσης (Καλλίνης, 2018).

Το περιοδικό «ΧΡΟΝΙΚΑ» : Η αλληλουχία του χθες και σήμερα

Τα *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* είναι το αρχαιότερο περιοδικό στο χώρο των εκπαιδευτικών εντύπων, το οποίο κυκλοφόρησε το 1947, με απόφαση του διευθυντή του Πειραματικού Ιωάννη Ξηροτύρη, του συλλόγου των διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Η έκδοσή του απέρρευε από την ηθική υποχρέωση του συλλόγου να παρουσιάζει τα συμπεράσματα της εργασίας του στο σχολείο και να συμβάλλει στην πρόοδο της παιδείας και της πνευματικής ζωής. Ο στόχος ήταν να καταστεί όργανο επικοινωνίας με τους κηδεμόνες, το κοινό και την εκπαιδευτική κοινότητα, για να ενημερώνει για τους σκοπούς του σχολείου. Δημοσιεύονταν σ' αυτό θέματα «παιδευτικά», δηλαδή επιστημονικά, παιδαγωγικά, αλλά και φιλοσοφικά και κοινωνιολογικά, οργανωμένα σε θεματικούς κύκλους, και μέρος των σελίδων ήταν αφιερωμένο στη σχολική ζωή με εργασίες μαθητών και πληροφοριακό υλικό σχετικά με τις δραστηριότητές τους. Η ύλη συμπληρωνόταν με την «Κριτική του βιβλίου» και τις στήλες «Νέα βιβλία και περιοδικά» και «Ειδήσεις». Κυκλοφόρησε επί μία εικοσαετία (1947-1967) σε 82 τεύχη (19 τόμους). Είναι ένα έντυπο στη δημοτική γλώσσα, στο οποίο αντανakλάται ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας του σχολείου ως ζωντανής πραγματικότητας, τόσο μέσω των δημοσιεύσεων των σημαντικών δασκάλων όσο και μέσω της παρουσίας των δραστηριοτήτων των μαθητών του.



Το Περιοδικό ΧΡΟΝΙΚΑ

Την επανέκδοση του περιοδικού εισηγείται ο επόπτης του σχολείου Νίκος Τερζής το 1990 επί διευθύνσεως Χρήστου Μαστοροδήμου. Το πρώτο τεύχος της Β' περιόδου κυκλοφορεί το Μάρτιο του 1992 υπό το συντονισμό του Β. Χατζηβασιλείου. Κατά τον επόπτη η επανέκδοσή του αποτελεί «πράξη αγωνιστικής αισιοδοξίας», που επιτελείται με τη σύνδεση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και τον προσανατολισμό στο τώρα και το μέλλον, όπως επιβάλλει η πραγματικότητα. Κάθε τεύχος επέχει θέση επετηρίδας, αφού εκ των πραγμάτων μόνο ένα τεύχος το χρόνο υπάρχει η οικονομική δυνατότητα να εκδοθεί. Τα Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης έχουν ήδη συμπληρώσει 29 χρόνια ζωής και (συνυπολογίζοντας το παρόν) 29 τεύχη. Εκδίδονται με τη γενναία επιχορήγηση του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το συντονισμό και την επιμέλεια της έκδοσης εξακολουθεί να έχει ο διευθυντής και ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου. Δημοσιεύονται σ' αυτό μελέτες των καθηγητών του σχολείου και άλλων επιστημόνων, υπάρχουν τακτικά σελίδες αφιερωμένες σε παρουσιάσεις βιβλίων και ένα αρκετά μεγάλο μέρος του είναι αφιερωμένο στη σχολική ζωή, όπου καταγράφονται και διασώζονται ό όλες οι δραστηριότητες του σχολείου, δηλαδή η ιστορία του (Χασάπη, 2009: 145-146).

Η βιβλιοθήκη

Η αξιοποίηση των συλλογών της βιβλιοθήκης είναι το στοιχείο που προσδίδει στη βιβλιοθήκη το μεγαλείο της. Οι θησαυροί της βιβλιοθήκης δεν είναι αποθηκευμένοι, δεν κείνται, αλλά λειτουργούν. Γιατί, πρώτη υποχρέωση της βιβλιοθήκης για την αξιοποίησή τους είναι η κοινοποίηση αυτού του υλικού, δηλαδή η εξασφάλιση της άνετης πρόσβασης του κοινού στη γνώση και στις πληροφορίες, ενώ η έρευνα από την ίδια τη βιβλιοθήκη είναι μια ακόμη υποχρέωση για την πληρέστερη αξιοποίηση αυτού του υλικού (Βαλάσης, 1999).



Το Πειραματικό Σχολείο σήμερα

Η βιβλιοθήκη του Πειραματικού Σχολείου, προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες σε όλη την εκπαιδευτική/ερευνητική κοινότητα. Εκατοντάδες τίτλοι εκπαιδευτικών-επιστημονικών συγγραμμάτων και εκπαιδευτικών περιοδικών, έρευνες, μελέτες, καθώς και μια αξιολογή Συλλογή αρχαιακού υλικού όπως οι Φάκελοι του Βασιλείου Τατάκη, Κωνσταντίνου Μπότζογλου, Αθανάσιου Καλογιαννίδη, ο Φάκελος Θεατρικών Έργων, ο Φάκελος με το Αρχείο των Αποφοίτων και οι Φάκελοι «Στοιχεία για την Ιστορία του ΠΣΠΘ». Στόχος η ανατροφοδότηση, η επιμόρφωση και η διά βίου μάθηση των Λειτουργών της Εκπαίδευσης, αλλά και του ευρύτερου αναγνωστικού κοινού.

Το στερεότυπο ερώτημα που εγείρεται, από κάποια χρονική στιγμή και μετά είναι το μέλλον της, η διατήρηση του χαρακτήρα και της ταυτότητάς της και ο βαθμός συμβολής της στην προαγωγή της γνώσης.

«...τα βιβλία που φέρνουν τα σημάδια από τα χέρια μου,
και τα βιβλία που ακόμα κρατιούνται άκοπα,
τα βιβλία, οι σύντροφοί μου, οι ξένοι μου, οι φίλοι μου,
που με φωτίζουν και μου ψιθυρίζουν χίλια μύρια,
χωρίς να με υποχρεώνουν να τους αποκριθώ,
και χωρίς, κάνοντάς μου συντροφιά,
να με βγάλουν από τη μοναξιά μου»
(Κ. Παλαμάς, Άπαντα, τόμ. 10, σ. 476-477)

Επίλογος

Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης συμπληρώνει φέτος 87 χρόνια λειτουργίας. Σε όλη τη διάρκεια αυτής της μακράς περιόδου επιδιώκει να είναι ένα σχολείο σύγχρονο, δημοκρατικό, πειθαρχημένο και ανοικτό στην κοινωνία. Για να συνεχιστεί, βέβαια, η οικοδόμηση ενός σύγχρονου και ανοικτού σχολείου κρίνεται αναγκαία η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να ευνοηθεί το περιπόθητο και από παντού επιζητούμενο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνική πραγματικότητα της ζωής σε συνδυασμό πάντα με τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις, όπως εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς νέων, ελκυστικότερων, πειραματικών και βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας, που θα προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (Μαχαίρα, 2011). Άλλωστε η εκπαίδευση αποτελεί ένα ζωντανό κομμάτι των ανθρώπινων κοινωνιών, που πρέπει συνεχώς να ανανεώνεται και να προσαρμόζεται στις κοινωνικές ανάγκες και τις σύγχρονες απαιτήσεις, αν δε θέλουμε να παρουσιάσει εκφυλιστικά φαινόμενα, που μακροπρόθεσμα οδηγούν σε κοινωνική κρίση.

Βιβλιογραφία

- Chasapi, E. (2009). I symmetochi tou PSPTTh stin ekthesi periodikon kai ti synantisi ton Syntaktikon Epitropon sto Kentro Istorias Thessalonikis, CHRONIKA tou Peiramatikou Scholeiou tou Panepistimiou Thessalonikis, Periodos V', Anoixi 2009, Tefchos 19, ss. 144-146. Thessaloniki.
- Chatzivasileiou, V. (2006). Elanthane i Pos ena paradeigma paidagogikou provlimatismou menei anekmetallefto, CHRONIKA tou Peiramatikou Scholeiou tou Panepistimiou Thessalonikis, Periodos V', Anoixi 2006, Tefchos 16, ss. 71-76. Thessaloniki.

- Delmouzos, A. (1947). O Skopos kai i Simasia tou Peiramatikou», CHRONIKA tou Peiramatikou Scholeiou tou Panepistimiou Thessalonikis, tefch. A' kai V' Ian.-Ioun. 1947, 3-4.
- Efimeris tis Kyverniseos, Tefchos Proton, Arithmos Fyllou 300, En Athina ti 21 Avgoustou 1929, Nomos 4376.
- Kallinis, G. (2018). Chronologio. Anaktithike 2 Fevrouariou 2012 apo https://pspth.edu.gr/about_pspth/
- Kardamitsi-Adami, M. (2010). To Peiramatiko tis Thessalonikis tou Dimitri Pikioni, sto G. Kallinis, E. Chasapi, V. Chatzivasileiou (Epim.) Peiramatiko Scholeio tou Panepistimiou Thessalonikis, 1934-2009, 75 Chronia Peiramatiko, O chronos episkeptetai analloiotos (ss. 48-49). Thessaloniki: Ianos.
- Kogkouli, P. (2007). O Alexandros Delmouzos kai i scholiki praxi (Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Filosofiki Scholi: Tmima Filosofias kai Paidagogikis, Tomeas Paidagogikis. Thessaloniki.
- Machaira, A. (2011). To Peiramatiko Scholeio tou APTh simera kai avrio, CHRONIKA tou Peiramatikou Scholeiou tou Panepistimiou Thessalonikis, Periodos V', Anoixi 2011, Tefchos 21, ss. 51-52. Thessaloniki.
- Peiramatiko Scholeio tou Panepistimiou Thessalonikis, 1934-2009, 75 Chronia Peiramatiko, O chronos episkeptetai analloiotos (2010). Epimeleia G. Kallinis, E. Chasapi, V. Chatzivasileiou, Thessaloniki: Ianos.
- Tatakis, V. (1993). Apomnimonevmata. Viografiki mythistoria. Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezis.
- Valasis, D. (1999). «Ach, ta vivlia» Prostasia kai proliptiki syntirisi ylikou vivliothikon. Athina.
- Varmazis, N. (1998). To Peiramatiko Scholeio tou Panepistimiou Thessalonikis. I istoria enos ypodeigmatikou ellinikou scholeiou (1934-1998). Thessaloniki.
- Zoumpoulakis, S. (2017). Gia to Scholeio. Athina; Ekdoseis POLIS.

Parent's feelings towards teacher and how they control them

Rousi Maria, M.Sc., Teacher at Primary School

Abstract:

The fact that 90% of interpersonal communication is conducted throughout nonverbal ways that control and regulate people's feelings, shows the significant role of emotions in communication (Wainwright, 1992). Therefore, a qualitative and effective communication between parents and teachers is mostly depended on how they both express and control their feelings. This research aims to examine not only the emotions that parents feel towards teachers and how they control them, but also the different emotions and ways of control that may occur depended on demographical characteristics. Based on the results of this research, it came out that parents mostly have positive feelings when communicate with the teachers, and even when they do not, they prefer not to express them. Demographical characteristics do affect the kind of emotions and how parents handle them.

Key-words: emotions, emotional intelligence, nonverbal social skills

Introduction

Up to an extent, human feelings are controlled and regulated by nonverbal communication (Papadaki-Michailidi, 1997). These are our inner emotional reactions against our own thoughts and deeds or those of others or against facts and external stimuli (Athanasoula-Reppa, 2008).

Even though there is no consensus on this issue, emotions can be categorized as below: anger (outrage, bitterness, frustration, hostility), sadness (sorrow, melancholy, loneliness, exasperations, depression), fear (stress, anxiety, dread, horror, panic), pleasure (happiness, joy, relief, satisfaction, amusement, enthusiasm, delight), love (acceptance, friendship, confidence, tenderness, adoration), surprise (shock, admiration, wonder, astonishment), distaste (contempt, discomfort, horror, disgust) and shame (guilt, inappropriateness, disappointment, remorse) (Tsantila, 2007). According to Ekman's surveys (1984, 1994) there is a basic core of emotions and corresponding facial expressions for every human being, regardless of their cultural background.

Literature Review

Emotional intelligence (EI) is directly connected to feelings. EI is referred to human's capacity to self-awareness, restraint and self-control, diligence and empathy, understanding others' emotions, precisely listen and having influence over someone, and mainly the ability to communicate and effectively collaborate with others (Athanasoula-Reppa, 2008).

According to Coleman (2000) emotional intelligence is defined by our ability to obtain practical skills, based on its five dimensions-facts. These are:

- Self-awareness: when someone is able to understand not only his/her emotions and take them into consideration when making decisions, but also his/her abilities.
- Self-regulation: when someone is able to control his/her emotions in a way that duties are rather encouraged than prevented.
- Motivation: when someone has an emotional tendency that leads him/her to accomplish goals and seeking satisfaction through his/her actions.
- Empathy: when someone understands others' emotions and take them into consideration.
- Social skills: how someone handles his/her emotions and interpersonal relationships along with their development.

Basic nonverbal social skills include the ability to express personal feelings and the ability to decode others' feeling. Those who have these skills are capable of clearly describing their beliefs and their emotional situation, while at the same time they comprehend and interpret others' emotions and lifestyles. On the other hand, those who do not have the nonverbal skills have a limited social cycle and they put across unclear messages of needing support. Most of the times those messages are not taken into consideration by someone's social contacts (Papadaki-Michailidi, 1997).

How social rules of expression during communication apply, is one of the basic elements of nonverbal social skills. These rules define in total how to express an emotion, in what extend, and under what circumstances. These rules affect someone's behavior in general depending on certain emotional situations. In every culture social expression rules differentiate due to non-identical educational and financial background of each social group (Papadaki-Michailidi, 1997).

Purpose – Research inquires

The purpose of this research is to analyze parent's emotions when they communicate with their child's teacher and how they control those emotions. Therefore, it is a comparative research taking into consideration that certain factors will be examined differently in the urban areas than in the province.

The main goals that underline the purpose of this research are:

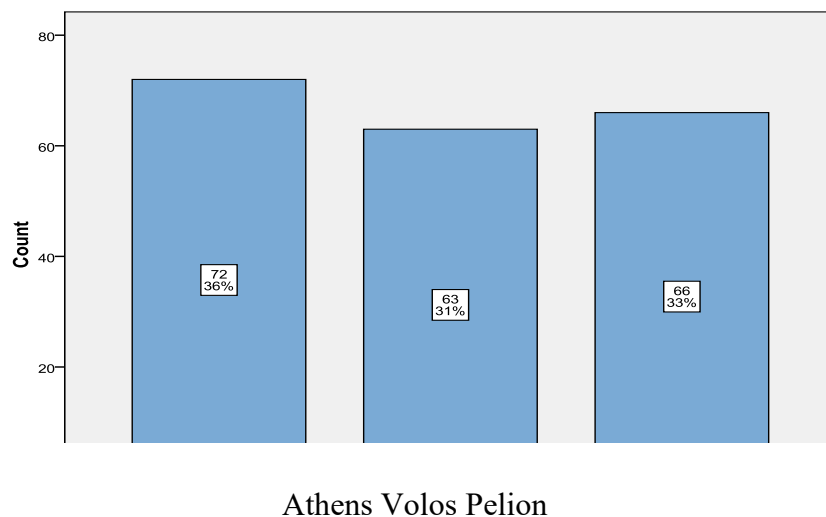
- What parents feel when communicate with the teacher?
- How do parents manage their emotions during this communication?
- To what extend demographical characteristics affect parents' emotions, and the way they handle them?

Research Method

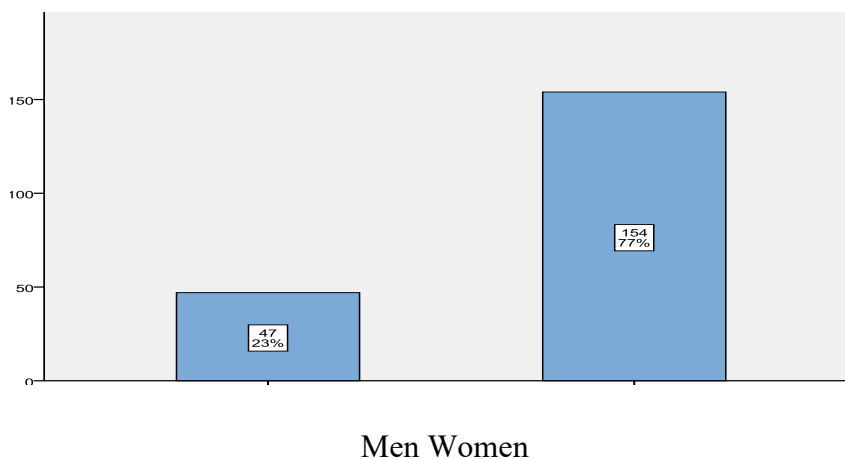
Participants

The presented survey is comparatively examining parents' opinions whose children go to a school in the Greek capital (Athens), to a school in a different city of Greece and to a school in the Greek countryside. The first primary school is located in Athens center, the second one in the city of Volos and the third one in a mountainous village of Pelion. All of them had twelve classes each and out of the 350 questionnaires that were distributed, 201 were filled in. Sample selection was made with the random sampling method, where the sample is expected, due to chances of possibility and luck, to include subjects with characteristics similar to general population's characteristics (Cohen & Manion, 1997). The selection of the sample was made that way in order to define in what extent do parents' places of living affect their emotions towards teachers and the way they express them.

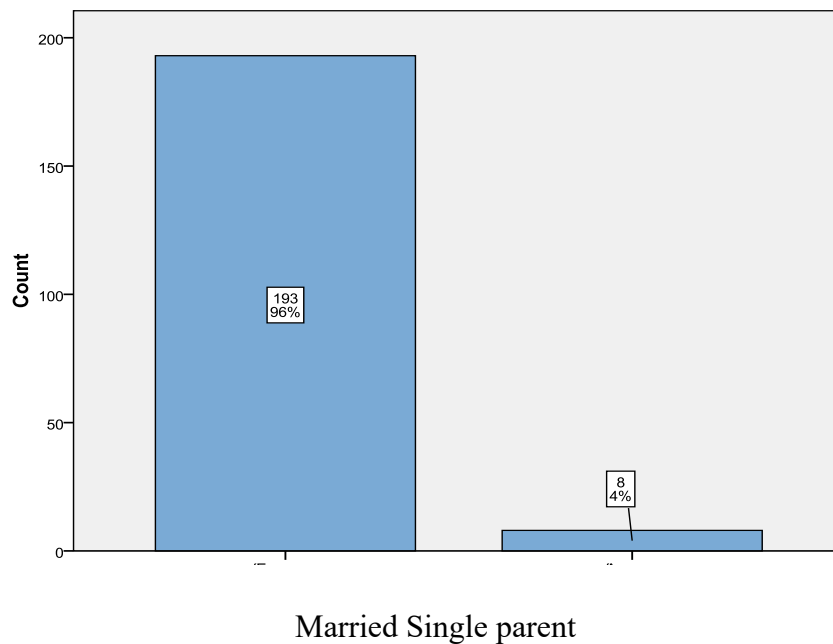
Graph 1: Distribution of the sample according to the place of residence.



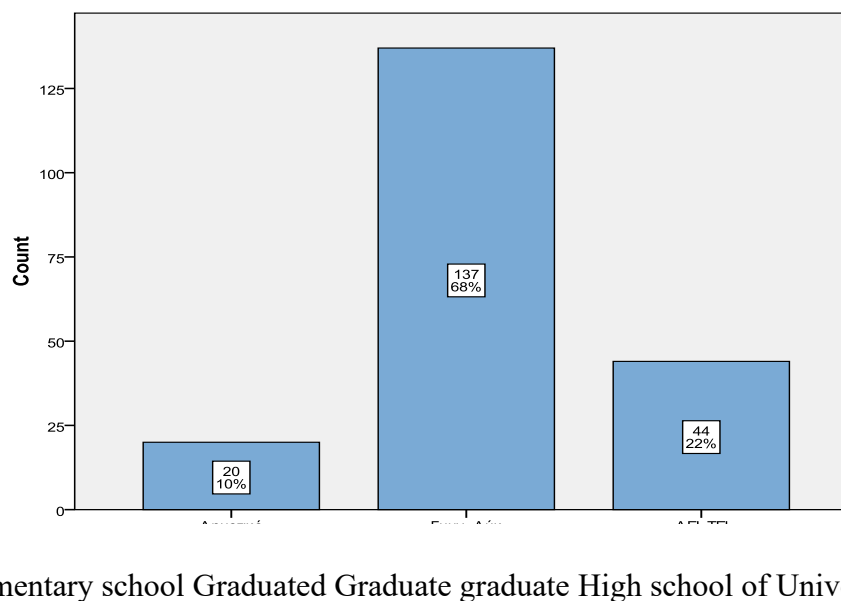
Graph 2. Distribution of the sample according to gender.



Graph 3 . Distribution of the sample according to marital status.



Graph 4. Distribution of the sample according to the studies.



Measures and Procedure

The presented research has descriptive – exploratory characteristics and it was conducted in March 2013 as a small-scale survey. Questionnaires were chosen as the main tool to select data and they were filled in by parents of three different primary schools. The questionnaires were private and anonymous. They were two types of questions: a. bisecting ones (yes/no) and b. scaled ones. Linkert scale questions were chosen for this survey, which is most commonly used in social and pedagogical surveys.

Data analysis

Codification and analysis of the data was done with the SPSS statistical package, version 17 for Windows. The first phase of the survey has to do with the descriptive analysis (frequency, average, standard deviation) of every question. On the second phase, in order to examine correlations between dependent and independent variables, variance analysis was used (One Way Anova). When the results of the survey are statistically significant, Post hoc Scheffe multiple comparison analysis is being used, in order to indicate which group or groups of the survey differences were spotted.

Survey's restrictions

The fact that in Greece there are no research data related to parents' emotions when communicating with teachers makes impossible the attempt to compare this surveys' outcomes with those of others. Due to that, the evaluation of the results was based to hypothesis.

Results

Analyzing survey's data, it was concluded that:

Table 1. How do you feel about communicating with your teacher?

	Average	Percentage (%)				
		Not at all	A little	Moderate	Enough	Very much
Satisfaction	4,5	0	1	7	38	54
Sympathy	4,3	1	1	13	37	48
Gratitude	4,5	1	2	4	32	61
Anxiety	1,5	64	25	7	3	1
Shame	1,1	92	5	1	0	1
Indignation	1,1	94	2	2	1	1
Anger	1	95	1	3	1	0

When it comes to emotions, parents, during their communication with the teachers, in majority stated that they have positive feelings (satisfaction, sympathy, gratitude). Specifically, 92% of parents (38% sufficiently, 54% very much) feel satisfaction, 85% (37% sufficiently, 48% very much) feel sympathy and 93% (32% sufficiently, 61% very much) feel gratitude. Parents feel satisfied when they receive the foreseeable from the teachers: meticulous briefings for children's scholar performance, clear directions on

how they will assist their children and proposals to improve any behavioral problem that may occur. Parent's sympathy will accordingly grow as a result of teachers' attitude. The teacher improvises eye contact, is smiling, is honest and encourages the communication and therefore collaboration between them. Furthermore, parents appreciate teachers not only for their personality (parents have stated that they want teachers to be a role model), but also for their professionalism. It seems that teachers meet the requirements set by parents for their role.

Table 2. Results of variance analysis (One Way Anova) with factor of gender of parents and dependent variables of the individual research questions.

Variables	Man 47 (23%) A.(S.D.)	Woman 154(77%) A.(S.D.)	F	P
When you communicate with the teacher you feel satisfied?	4,23 (0,81)	4,52 (0,58)	6,773	0,010*
Do you feel sympathy when communicating with your teacher?	3,94 (0,91)	4,44 (0,68)	13,140	0,000*
Do you feel gratitude when communicating with your teacher?	4,11 (1,00)	4,63 (0,57)	17,566	0,000*

Mothers (77% of the sample) stated more than fathers (23% of the sample) that when communicating with their child's teacher feel satisfied, sympathy and gratitude. This difference is statistically significant ($p=0,010<0.05$, $p=0,000<0.05$ respectively). This result can be explained by the fact that the mothers communicate with teachers more frequent than fathers. According to Mrs. Kastanidou (2004) mothers take responsibility of their children's school care most of the time. They help with homework, take care of any out-of-school support, come in contact with teachers etc. According to Kalogridi's survey (2006) 93.3% of the teachers stated that mothers attended school meetings more often.

Parents stated that when communicated with their child's teacher they do not feel shy (92%), exasperation (94%) or anger (95%) and there is no statistical difference depending on demographical characteristics. This outcome is in contrast with what many surveys have shown (such as: Gogou-Kritikou,1994 and Mporouzou,1998), where it is concluded that parents who come from underprivileged social and cultural classes face teachers with mistrust, shyness , timidity or refusal.

No anxiety at all feel 64% of parents, while at the same time a small percentage (25%) states that they feel a bit anxious. Furthermore, in terms of anxiety there is no statistical difference depending on the place of living or the level of education. Therefore, that

can be attributed to the concern that sometimes parents have, whether their children will satisfactorily respond to school environment requirements.

Table 3. When you feel negative feelings about the teacher (anger, hatred, etc.):

	Average	Percentage (%)				
		Not at all	A little	Moderate	Enough	Very much
You become rude towards him.	1.6	69	13	11	6	1
Hide your feelings and remain calm resulting?	3.2	23	11	13	30	23
Talk to the manager.	2.6	37	15	14	16	18
You do not contact him again.	1.9	56	11	22	6	5

Regarding the handling of negative emotions that parents may feel against a teacher, 69% states that would not act with rudeness, 53% that they remain calm and hide their emotions, 52% does not call on the headmaster and 56% does not come in contact with the teacher again. Most parents prefer not to express their negative emotions concerning a teacher, but they continue to communicate with him/her without changing their attitudes at all. This may occur as parents may think that their negative behavior towards the teacher will have an effect on their child. They consider that the child will be marginalized, it will not take the necessary attention by the teacher and it will be punished more often than the other children. All the above outcomes verify the fact that only 5% of the parents stated that they express their anger. One in three parents (34%) stated that they address to the headmaster, but it cannot be clarified whether they only want to express their feelings or to complain. Bypassing the teacher and addressing to the headmaster when facing a problem, is a popular practice among the parents.

Table 4. Results of analysis of variance (One Way Anova) with independent variable the place of residence of the parents and dependent variables the individual questions of the research.

Variables	(1)	(2)	(3)	F	p	Groups (pairs of steps with significant difference)
	Athens 72 (36%)		Pelio 62 (31%)			
		Volos				

	A.(S.D.)	66 (33%) A.(S.D.)	A.(S.D.)			
When you feel negative feelings about the teacher (anger, hatred, etc.) do you hide your feelings and remain calm resulting?	3,08 (1,41)	3,79 (1,33)	2,70 (1,57)	7,166	0,001*	1,3-2

In comparison, less parents in Volos (31% of the sample) than in Athens (36% of the sample), or in Pelion's village (33% of the sample), state that they hide their negative emotions towards a teacher and remain calm resulting to a statistically significant difference ($p=0.001<0.05$). This may occur as parents' daily stress is higher in Athens than in Volos, and as a consequence they lose their temper easily and erupt towards the teacher. Parents in Pelion are probably used in a more sincere manner, and therefore they do not bury any negative feelings if any towards the teacher.

Table 5. Results of analysis of variance (One Way Anova) with independent variable the studies of the parents and dependent variables the individual questions of the research.

Variables	(1) Elementary school graduate 20 (10%) A.(S.D.)	(2) Graduated High school 137 (68%) A.(S.D.)	(3) Graduate of University 44 (22%) A.(S.D.)	F	p	Groups ((pairs of steps with significant difference))
When you feel negative feelings about the teacher (anger, hatred, etc.) do you become abrupt towards him / her?	1,00 (0,00)	1,69 (1,04)	1,43 (0,81)	4,118	0,018*	1,3-2

Moreover, parents who early dropped out of school (10% of the sample are primary school graduates) and parents who are university graduates (22% of the sample) are less likely to become rude and express negative emotions such as anger or frustration,

comparing to parents who have graduated high school (68%). Statistically the difference is ($p=0,018<0.05$). This outcome may be interpreted if we take into consideration that parents (10% of the sample, primary school graduates) tend to feel shy and timidity, towards the teacher, according to Gogou-Kritikou (1994) and Mprouzou (1998) (in Athanasoula-Reppa, 2008). They also are respectful to a teacher, making the scenario of being rude or behave badly impossible. In addition, according to Gogou-Kritikou (1994) and Mprouzou (1998) (in Athanasoula-Reppa, 2008), university graduate parents consider themselves socially and educationally superior to a teacher and obviously coming into dispute with them is not on their agenda.

Conclusion

Most parents during their communication with their child's teacher have only positive emotions (satisfaction, sympathy, gratitude) and not at all negative ones (embarrassment, exasperation, anger), while a small percentage is anxious, due to their concern whether their child will successfully respond to school requirements. The fact that parents, no matter their social status, do not have negative feelings for their child's teacher comes against the result of Gogou-Kritikou (1994) and Mprouzou (1998) surveys (as they are mentioned in Athanasoula-Reppa, 2008), where it is concluded that parents who come from underprivileged social and economical levels face educators with shyness, timidity or refusal. Positive feelings are related to the fact that parent's expectations are met by the teacher, who seem to fulfill their standards for that role. Mothers have positive feelings regarding their child's teacher as they are affected more by the teacher's role since their more frequent communication with him/her.

Most of the times parents prefer not to express their negative feelings, when they have such, but they continue to communicate with the teacher without changing their attitude, clearly because they are afraid that this may have negative consequences to their child. It could be generally said that parents do not have the intention to have a conflict with their child's teacher. This result complies with Mprouzou's survey (1998), where it was concluded that the majority of educators does not face any significant problems with parents. Regarding the geographical characteristics, parents in Volos would hide their negative emotions, if they have such. Most of these parents, born and raised in the countryside, where the role of teacher has still a significant prestige, they would consider inappropriate to have a conflict with him/her. Moreover, most of them belong to the middle to low class and they consider their children education as the start to bright future. A conflict could result in the teacher's indifference or negative attitude against their child. When it comes to the educational level, those who have graduated primary school and those who are university graduates do not tend to be rude. On the other hand, those who are primary school graduates feel timidity, respect and shyness when talking to a teacher, and therefore are highly unlikely to start a conflict. Parents who have a higher educational level face teachers with arrogance, consequently they avoid coming into dispute, as it was also concluded in Gogou-Kritikou's (1994) survey (in Athanasoula-Reppa, 2008).

References

- Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Educational administration and organized behaviour*. Athens, Greece: Ellin.
- Coleman, D. (2000 Mar-Apr). Leadership That Gets Results. *Harvard Business Review*. Harvard: *Harvard Business School Publishing Corporation*.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Educational Research methodology*. Athens, Greece: Me-taixmio.
- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. In. P. Ekman & K. Scherer (Eds.) *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universal emotions in facial expressions: A reply to Russell's mistaken critique. *Psychological Bulletin*, 115:268-287.
- Gogou-Kritikou, L. (1994). *Social Interactions. Social recreation. What educators think about parents*. Athens, Greece: Poreia.
- Kalogridi, S. (2006). *School-Family collaboration – Educators opinions*. Athens, Greece: Synchroni Ekpaideusi.
- Kastanidou, S. (2004). *The need for school-family collaboration* (pp. 77-95). Athens, Greece: Synchroni Ekpaideusi.
- Mprouzos, A. (1998). *Educator as an Advisor an Orientation official. Humanitarian view of Education*. Athens, Greece: Lychnos.
- Papadaki-Michailidi, E. (1998). THE SILENCE LANGUAGE OF FEELINGS. *Non-verbal communication in intrapersonal relationships*. Athens, Greece: Ellinika Grammata.
- Tsantila, A. (2007). *Emotion and Language A classification model*. Athens, Greece: Interbooks

«Ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση [(ΑσΔΠ) – Response to Intervention-(RTI)]»: Ένα σύστημα έγκαιρης ανίχνευσης, πρόληψης και υποστήριξης των μαθητών για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας

Φελούκα Βασιλική, Δρ., Σ.Ε.Ε. – Π.Ε.70

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά και οι βασικές παραδοχές του μοντέλου «Ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση (RtI), τα διαφορετικά επίπεδα της πολυεπίπεδης παρέμβασης που προτείνονται από το μοντέλο RtI, καθώς και οι διαδικασίες εφαρμογής του (ανίχνευση-καθολική ανίχνευση και έλεγχος προόδου). Παρουσιάζονται οι δύο βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναφορικά με τις παρεμβάσεις στο πλαίσιο του μοντέλου RtI (βασικό ή τυποποιημένο πρωτόκολλο / μοντέλο επίλυσης προβλήματος) με τα βασικά τους στάδια και αναφορές-παραδείγματα στο γλωσσικό μάθημα και στο μάθημα των μαθηματικών. Τέλος, επιχειρείται η σύζευξη του μοντέλου RtI με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με την ανάδειξη της μεταξύ τους σχέσης (ομοιότητες και διαφορές), καθώς και της προσφοράς του μοντέλου RtI στη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά: ανταπόκριση στη διδασκαλία, παρέμβαση, διαφοροποιημένη διδασκαλία

“Response to Intervention-(RTI): A system of early screening, prevention and support for students to address school failure”

Felouka Vasiliki, Dr., Educational Project Coordinator-Teachers

Abstract

This article presents the definition, characteristics and basic assumptions of the "Response to Instruction and Intervention (RtI) model, the different levels of multi-level intervention proposed by the RtI model, and its implementation procedures (universal screening and progress monitoring). The two main methodological approaches to interventions under the RtI model (standard protocol approach/problem solving approach) are presented with their main stages and example references in reading and mathematics. Finally, attempts are made to pair the RtI model with differentiated instruction by highlighting the relationship between them (similarities and differences), as well as the RtI model's contribution to differentiated instruction.

KeyWords: response to instruction, intervention, differentiated instruction

Εισαγωγικά

Το μοντέλο της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία και την παρέμβαση [ΑσΔΠ - Response to Intervention (RtI)] είναι ένα σύστημα έγκαιρης ανίχνευσης και διάγνωσης αλλά

ταυτόχρονα και πρόληψης και υποστήριξης μαθητών με δυσκολίες σχετικά με τη σχολική μάθηση, το οποίο δίνει έμφαση στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Η Ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση έχει οριστεί ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά ή στη μαθησιακή επίδοση, η οποία επέρχεται ως συνέπεια μιας εφαρμοσμένης παρέμβασης (Gresham, 2002). Αναφέρεται σε όλο τον πληθυσμό μίας τυπικής τάξης και αφορά τον έγκαιρο εντοπισμό και την αντιμετώπιση μαθησιακών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς. Το μοντέλο της ΑσΔΠ (RtI) αποδέχεται την ετερογένεια και τη διαφορετικότητα των μαθητών και θεωρεί απόλυτα φυσιολογικό το γεγονός ότι ορισμένοι μαθητές θα χρειαστούν περαιτέρω μαθησιακή και ψυχοσυναισθηματική υποστήριξη.

Το μοντέλο της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία και την παρέμβαση (RtI) ακολουθεί τις ακόλουθες βασικές παραδοχές (Tzivinikou, 2015):

- Το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να διδάξει αποτελεσματικά ΟΛΑ τα παιδιά.
- Η έγκαιρη παρέμβαση είναι κρίσιμη παράμετρος, ώστε να αντιμετωπιστούν οι εκπαιδευτικές δυσλειτουργίες, πριν εδραιωθούν και είναι αδύνατο να ξεπεραστούν. Είναι αναγκαία η εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου συστήματος υποστήριξης.
- Ένα μοντέλο διαχείρισης προβλημάτων/κρίσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τις παρεμβάσεις σε κάθε επίπεδο υποστήριξης.
- Παρεμβάσεις βασισμένες σε ερευνητικά επιστημονικά ευρήματα μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Η παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ανατροφοδοτεί τη διδασκαλία.
- Τα δεδομένα της προόδου καθοδηγούν τη λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων.

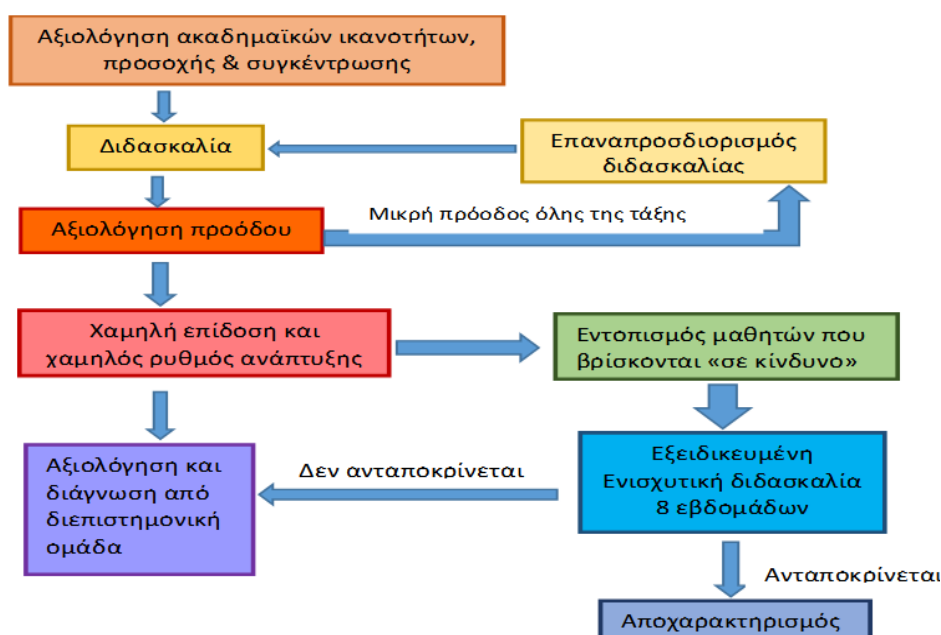
Το μοντέλο της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία και την παρέμβαση (RtI) παρέχει ένα πλαίσιο συστηματικής και δυναμικής αξιολόγησης και παρέμβασης και διέπεται από τις παρακάτω βασικές αρχές:

- Μελετά το σχολικό σύστημα ως όλο και πώς αυτό επηρεάζει τη συνολική ανάπτυξη του μαθητή (επίδοση μαθητή, κλίμα τάξης, διδακτικές προσεγγίσεις, σχολικό κλίμα και δομές).
- Βασίζεται στη γενική αρχή: *«κάθε μαθητής πρέπει να έχει πρόσβαση σε υψηλής ποιότητας διδασκαλία»*.
- Βασίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, επομένως καμία απόφαση δεν λαμβάνεται, χωρίς να είναι θεμελιωμένη.
- Παρέχει έγκαιρη υποστήριξη στις εκπαιδευτικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες κάθε μαθητή χωρίς την ύπαρξη της ετικετοποίησης.
- Περιλαμβάνει συστηματική και συνεχή αξιολόγηση που αντανάκλα την επίδοση του μαθητή, το ρυθμό βελτίωσης και την πρόοδό του κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Πολυεπίπεδο μοντέλο ΑσΔΠ (RtI)

Το μοντέλο της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία και την παρέμβαση (ΑσΔΠ) θεωρείται ως ένα πολυεπίπεδο σύστημα πρόληψης, το οποίο προκύπτει από τη ριζική αναθεώρηση και διαφοροποίηση στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης (Fuchs et al. 2012, pp. 263-264, Anastasiou, 2008). Στα πολυεπίπεδα μοντέλα της ΑσΔΠ παρέχονται υποστηρικτικές υπηρεσίες, οι οποίες γίνονται εντατικότερες, όταν διαπιστώνεται ότι οι δεξιότητες ή συμπεριφορές ενός παιδιού δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις παρεμβάσεις (Brown-Chidsey & Steege, 2005· National Association of State Directors of Special Education, 2005· Reschly, Tilly & Grimes, 1999). Τα μοντέλα αυτά συνήθως περιλαμβάνουν τρία επίπεδα πρόληψης και παρέμβασης και ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα ως προς την εφαρμογή τους (Tzivinikou, 2015· Anastasiou, 2008).

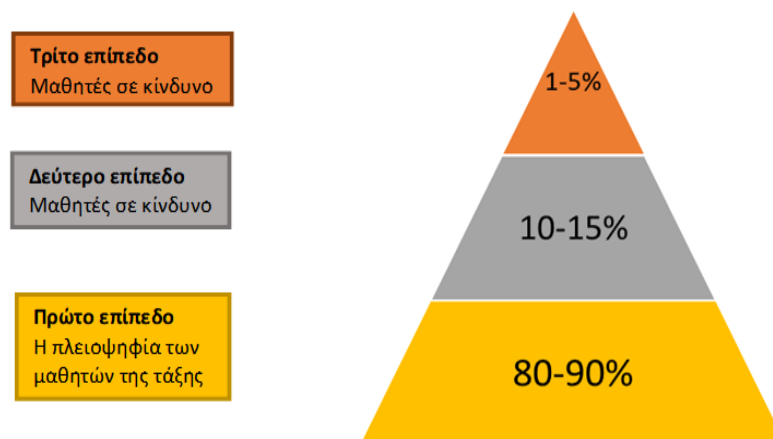
Το πολυεπίπεδο μοντέλο της ΑσΔΠ περιλαμβάνει τα εξής στάδια: α) στους μαθητές παρέχεται μία γενική και αποτελεσματική διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό στην τάξη και β) η πρόοδος των μαθητών ελέγχεται. Ο εκπαιδευτικός, αφού ολοκληρώσει τη διδασκαλία, αξιολογεί τις ακαδημαϊκές ικανότητες, την προσοχή και τη συγκέντρωση των μαθητών. Αν ολόκληρη η τάξη παρουσιάζει μικρή πρόοδο, τότε επαναπροσδιορίζει τη διδασκαλία του. Αν από την αξιολόγηση προκύπτει χαμηλή επίδοση των μαθητών και χαμηλός ρυθμός ανάπτυξης, τότε ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τους μαθητές που βρίσκονται «σε κίνδυνο». Σε αυτούς τους μαθητές παρέχεται εξειδικευμένη ενισχυτική διδασκαλία διάρκειας περίπου οκτώ (8) εβδομάδων. Μετά την παρέλευση αυτού του χρονικού διαστήματος οι μαθητές αξιολογούνται και αν η ανταπόκρισή τους είναι θετική, τότε αποχαρκτηρίζονται και δεν δέχονται καμία άλλη παρέμβαση. Στην αντίθετη περίπτωση, παραπέμπονται για αξιολόγηση και διάγνωση από διεπιστημονική ομάδα. Η εφαρμογή της ΑσΔΠ παρουσιάζεται παραστατικά στο παρακάτω σχήμα 1.



Σχήμα 1: Η εφαρμογή της ΑσΔΠ (RtI) (Gresham, 1991· Hale & Fiorello, 2001, 2004· Padelidu, 2011).

Η Ανταπόκριση στη διδασκαλία και στην παρέμβαση (ΑσΔΠ – RtI) ως προσέγγιση τριών επιπέδων πρόληψης

Το μοντέλο της Ανταπόκρισης στη διδασκαλία και την παρέμβαση (ΑσΔΠ) λειτουργεί σε τρία επίπεδα πρόληψης, τα οποία παρουσιάζονται σχηματικά στον πίνακα που ακολουθεί:



Σχήμα 2: Τα τρία επίπεδα της ΑσΔΠ.

Το πρώτο επίπεδο (πρωτογενής πρόληψη) αφορά τη διδασκαλία στη γενική τάξη και είναι αντίστοιχη της τυπικής εκπαίδευσης. Πραγματοποιείται καθολική ανιχνευτική αξιολόγηση (universal screening). Στο δεύτερο επίπεδο (δευτερογενής πρόληψη) παρέχεται επιπρόσθετη διδασκαλία σε μικρές ομάδες μαθητών που παρουσίασαν σημαντικές δυσκολίες μάθησης και εφαρμόζεται συστηματική αξιολόγηση για τους «αδύναμους» μαθητές που δεν ανταποκρίθηκαν στο πρώτο επίπεδο. Η διδακτική παρέμβαση στο επίπεδο αυτό είναι στοχοθετημένη και διαρκεί 8-10 εβδομάδες. Στο τρίτο επίπεδο (τριτογενής πρόληψη) εφαρμόζεται εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης και υποστήριξης για τους μαθητές που δεν ωφελήθηκαν στο δεύτερο επίπεδο παρέμβασης και χρειάζονται εντατικότερη παρέμβαση. Στο επίπεδο αυτό είναι απαραίτητη η σύσταση διεπιστημονικής ομάδας για να κρίνει τα αίτια για τα οποία ένα παιδί δεν έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί. Η αξιολόγηση είναι συστηματική και περιλαμβάνει σταθμισμένες δοκιμασίες για να διαπιστωθούν τα μαθησιακά ελλείμματα, όπως και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Tzivinikou, 2015· Anastasiou, 2008).

Διαδικασίες εφαρμογής του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI)

Οι κυριότερες διαδικασίες εφαρμογής του μοντέλου της ΑσΔΠ είναι η καθολική (γενική) ανίχνευση (universal screening) και ο έλεγχος προόδου (progress monitoring), όπως φαίνεται παραστατικά στο σχήμα 3.

Το πρώτο βήμα εφαρμογής του μοντέλου της ΑσΔΠ είναι η καθολική (γενική) ανίχνευση (universal screening) και περιλαμβάνει οριζόντια χρήση ενός ανιχνευτικού εργαλείου με το οποίο εντοπίζονται οι μαθητές που βρίσκονται «σε επικινδυνότητα» ή

αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης στη Γλώσσα ή/και στα Μαθηματικά (Tzivinikou, 2015· Padeliadu & Patsiodimou, 2007· Johnson et al., 2006).

Βασικός στόχος της καθολικής ανίχνευσης είναι η έγκαιρη αντιμετώπιση των δυσκολιών στη μάθηση, πριν παγιωθούν και οδηγήσουν τους μαθητές σε σχολική αποτυχία. Η καθολική ανίχνευση πραγματοποιείται δύο ή τρεις φορές τον χρόνο για όλους τους μαθητές, εντός του σχολικού πλαισίου από εκπαιδευτικούς, ενώ οι εκπαιδευτικές αποφάσεις και ο σχεδιασμός βασίζονται στη στατιστική ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα δεδομένα που συλλέγονται αποτελούν πολύτιμα στοιχεία για το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη γενική τάξη (1^ο επίπεδο RtI) και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας για το σύνολο των μαθητών (Johnson et al., 2006).

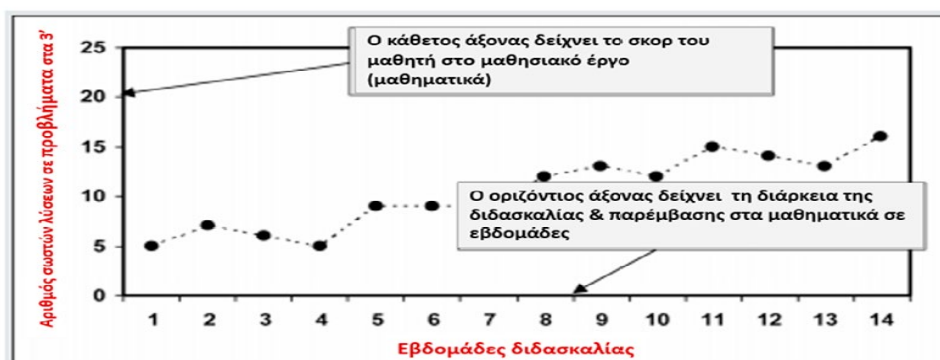
Η καθολική ανίχνευση διεξάγεται αρχικά στην έναρξη της σχολικής χρονιάς με σκοπό την επιλογή των μαθητών που θα λάβουν επιπλέον εκπαιδευτική υποστήριξη σε ολιγομελείς ομάδες (2^ο επίπεδο RtI). Η μέτρηση επαναλαμβάνεται στα μέσα της σχολικής χρονιάς, με στόχο: α) να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε, β) να καθοριστούν οι μαθητές που μπορούν να συνεχίσουν χωρίς επιπλέον υποστήριξη ή γ) να εντοπιστούν μαθητές με δυσκολίες που δεν είχαν επιλεγεί στην αρχή της χρονιάς για παρέμβαση (Johnson et al., 2006).

Η αποτελεσματική ανίχνευση περιλαμβάνει δειγματοληπτική αξιολόγηση του μαθητή με βάση τα σημαντικότερα στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος που αποτελούν τα θεμέλια για την περαιτέρω μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών. Μία σημαντική παράμετρος είναι η κατάλληλη επιλογή των δοκιμασιών που θα περιλαμβάνει το εργαλείο ανίχνευσης, αφού διαμορφώνουν την εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) που πρέπει να έχει. Οι δοκιμασίες που περιλαμβάνονται θα πρέπει να συγκροτούν ένα εργαλείο ανίχνευσης με προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity), αξιοπιστία (reliability) και αποδοτικότητα (efficiency) (Tzivinikou, 2015).



Σχήμα 3: Σχηματική παράσταση των κυριότερων διαδικασιών στο μοντέλο ΑσΔΠ (RtI) Πηγή: Tzivinikou, (2015).

Η παρακολούθηση της προόδου (progress monitoring) είναι μία μορφή αξιολόγησης, η οποία γίνεται σε συχνά και τακτά διαστήματα (π.χ. σε εβδομαδιαία βάση, ή μηνιαία κ.λπ.). Έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού σχετικά με την πορεία της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και της ανταπόκρισης του μαθητή στις προσαρμογές και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που επιλέχθηκαν (Johnson et al., 2006). Τα δεδομένα από την καταγραφή της προόδου αξιοποιούνται για τη δημιουργία γραφικών παραστάσεων που αναπαριστούν την πορεία της προόδου του μαθητή ως προς τους επιλεγμένους στόχους. Ένα παράδειγμα γραφικής παράστασης της παρακολούθησης της προόδου απεικονίζεται στο σχήμα 4, που ακολουθεί:



Σχήμα 4: Παράδειγμα γραφικής παράστασης της παρακολούθησης της προόδου στα Μαθηματικά με τεστ επίδοσης (Tzivinikou, 2015).

Βασικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις αναφορικά με τις παρεμβάσεις στο πλαίσιο του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI):

Τα κύρια μοντέλα μεθοδολογίας που χρησιμοποιούνται για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των παρεμβάσεων στο πλαίσιο του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI) είναι η προσέγγιση του βασικού πρωτόκολλου (Standard Protocol Approach) και η προσέγγιση επίλυσης προβλήματος (Problem Solving Approach) (Tzivinikou, 2015· Anastasiou, 2008).

Η προσέγγιση του βασικού πρωτόκολλου (Standard Protocol Approach)

Τα βασικά (τυποποιημένα) πρωτόκολλα (Standard Protocols) είναι εκπαιδευτικά πακέτα που στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με συγκεκριμένα προβλήματα της ανάγνωσης (π.χ. ανεπάρκειες στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική κατανόηση, στην ορθογραφία, στην παραγωγή γραπτού λόγου, κ.ά.) ή των μαθηματικών (π.χ. στην έννοια του αριθμού, στις βασικές πράξεις, στα κλάσματα, στους δεκαδικούς αριθμούς, στη γεωμετρία, κ.ά.). Περιλαμβάνουν δομημένες δραστηριότητες και άμεση διδασκαλία, συνήθως με την υποστήριξη υπολογιστή και ειδικών λογισμικών. Βασικά στοιχεία αυτών των πακέτων είναι: α) η ομοιογένεια στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές (και λιγότερο οι ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή) και β) η εντατικοποίηση της διδασκαλίας στο 2^ο επίπεδο παρέμβασης του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI).

Η προσέγγιση επίλυσης προβλήματος (Problem Solving)

Η επίλυση προβλήματος είναι μία διαφορετική προσέγγιση που εστιάζει στις εξατομικευμένες ανάγκες κάθε μαθητή. Τα βασικά στάδια του μοντέλου είναι:

- α) Προσδιορισμός του προβλήματος: Τα προβλήματα (μαθησιακά ή συμπεριφορικά) καθορίζονται από την ασυμφωνία μεταξύ της υπάρχουσας και της επιθυμητής επίδοσης του παιδιού. Όσο μεγαλύτερη είναι η ασυμφωνία, τόσο μεγαλύτερο είναι το πρόβλημα.
- β) Λειτουργική ανάλυση του προβλήματος: Οριοθετείται το πρόβλημα, καθορίζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό και σχεδιάζεται η παρέμβαση.
- γ) Καθορισμός στόχων και εφαρμογή του σχεδίου παρέμβασης, το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή.
- δ) Αξιολόγηση της παρέμβασης κατά πόσο ήταν αποτελεσματική. Η διαδικασία περιλαμβάνει τη λήψη αποφάσεων βασισμένες σε δεδομένα που λαμβάνονται με άμεσες μετρήσεις που αφορούν την έκβαση της παρέμβασης (Tzivinikou, 2015).

Πρακτικοί οδηγοί για την εφαρμογή του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI) στα γλωσσικά μαθήματα και στα Μαθηματικά

Οδηγός με συγκεκριμένες προτάσεις εφαρμογής ενός πλαισίου ανίχνευσης και παρέμβασης, ώστε όλοι οι μαθητές των μικρών τάξεων να αναπτύξουν ικανοποιητικές δεξιότητες ανάγνωσης (σχήμα 5):

1 ^ο επίπεδο
1. Ανίχνευση όλων των μαθητών στην αρχή και στα μέσα του σχολικού έτους προκειμένου να εντοπιστούν εκείνοι που θα αντιμετωπίσουν ενδεχομένως στο μέλλον προβλήματα ανάγνωσης. Συγχρόνως έλεγχος της προόδου των μαθητών που κινδυνεύουν να αναπτύξουν αναγνωστικές δυσκολίες σε τακτά διαστήματα. 2. Χρήση δραστηριοτήτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας για όλους τους μαθητές με ασκήσεις που ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο επίπεδο ανάγνωσης κάθε μαθητή.
2 ^ο επίπεδο
3. Δημιουργία μικρών ομάδων με εκείνους τους μαθητές που είχαν βαθμολογία κάτω από το όριο στο τεστ ανίχνευσης και για 3 έως 5 φορές την εβδομάδα (για 20 έως 40 λεπτά). Στο επίπεδο αυτό απαιτείται διεξοδική και συστηματική διδασκαλία σε περισσότερες από τρεις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης. 4. Έλεγχος της προόδου των μαθητών (του επιπέδου 2) τουλάχιστον μια φορά το μήνα. Χρήση των δεδομένων που παίρνουμε από τους ελέγχους αυτούς, για να αποφασίσουμε εάν οι μαθητές θα πρέπει να συνεχίσουν να δέχονται πρόγραμμα παρέμβασης ή όχι. Οι μαθητές που δεν έχουν επαρκή πρόοδο, θα πρέπει να μπουν σε ομάδες που θα δημιουργηθούν από όλο το σχολείο, για να μετακινηθούν στο 3^ο επίπεδο παρέμβασης.
3 ^ο επίπεδο
5. Στους μαθητές που παρουσίασαν ελάχιστη (ή και καθόλου) πρόοδο κατά την παρέμβαση του επιπέδου 2 παρέχουμε συστηματική καθημερινή διδασκαλία που προάγει την ανάπτυξη και την καλλιέργεια όλων εκείνων των στοιχείων που συμβάλλουν στην επαρκή αναγνωστική δεξιότητα.

Σχήμα 5: ΑσΔΠ (RtI) και γλωσσικά μαθήματα (Gersten et al., 2008).

Οδηγός με οκτώ βασικές οδηγίες που στοχεύουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική εφαρμογή του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI) στα Μαθηματικά (σχήμα 6):

1 ^ο επίπεδο	
1.	Ανίχνευση όλων των μαθητών προκειμένου να εντοπιστούν εκείνοι που είναι σε επικινδυνότητα μαθητικών δυσκολιών και χρειάζονται παρέμβαση και υποστηρικτική διδασκαλία.
2 ^ο & 3 ^ο επίπεδο	
2.	Το εκπαιδευτικό υλικό για τους μαθητές που λαμβάνουν παρέμβαση θα πρέπει να επικεντρώνεται στην κατανόηση και χρήση των φυσικών αριθμών από το νηπιαγωγείο μέχρι την Ε' δημοτικού και στους ελλειπόντες αριθμούς από την Δ' δημοτικού μέχρι τη Β' Γυμνασίου. Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να επιλέγεται να καθορίζεται από την υπεύθυνη ομάδα εφαρμογής του RtI στα μαθηματικά.
3.	Προτείνεται η ρητή και συστηματική διδασκαλία στο σύνολο της παρέμβασης. Αυτό περιλαμβάνει την στρατηγικών επίλυσης προβλήματος, την εξωτερικευση της σκέψης των μαθητών μέσω της γλωσσικής έκφρασης, καθοδηγούμενη πρακτική, διορθωτική ανατροφοδότηση και συχνή ανακεφαλαίωση.
4.	Οι παρεμβάσεις πρέπει να περιλαμβάνουν επίλυση λεκτικού προβλήματος και να επικεντρώνονται στις γλωσσικές δομές.
5.	Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να περιλαμβάνει οπτικές αναπαραστάσεις των μαθηματικών εννοιών. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τις αξιοποιούν στην υποστηρικτική διδασκαλία.
6.	Στις παρεμβάσεις κάθε επιπέδου θα πρέπει να αφιερώνονται 10 λεπτά σε κάθε συνεδρία στην αντιμετώπιση των βασικών μαθηματικών πράξεων (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, διαίρεση).
7.	Έλεγχος της πρόόδου των μαθητών που ακολουθούν πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς και αυτών που είναι σε επικινδυνότητα Μ.Δ.
8.	Ανάπτυξη στρατηγικών κινήτρων στις παρεμβάσεις 2 ^{ου} και 3 ^{ου} επιπέδου.

Σχήμα 6: ΑσΔΠ (RtI) και Μαθηματικά (Gersten et al., 2009).

Σύζευξη του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI) με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ.): ομοιότητες και διαφορές

Κατά τη διαδικασία εφαρμογής του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI), οι εκπαιδευτικοί:

- Εντοπίζουν και αναγνωρίζουν τις εκπαιδευτικές δυσκολίες ενός μαθητή, τις ικανότητές του και τα ενδιαφέροντά του.
- Σχεδιάζουν κατάλληλες παρεμβάσεις για να οδηγηθεί ο μαθητής στην αποτελεσματική μάθηση. Την ίδια διαδικασία ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί και για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους.
- Και παρακολουθούν την πρόοδο του μαθητή με βάση δεδομένα αντικειμενικής αξιολόγησης.

Συνεπώς, τα βασικά συστατικά του μοντέλου της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν τη βάση για την υλοποίηση του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI) (Heacox, 2002). Σύμφωνα με την Heacox (2008), δεν μπορείς να εφαρμόσεις ΑσΔΠ (RtI) χωρίς να χρησιμοποιήσεις διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Και τα δύο μοντέλα [Ανταπόκριση στη διδασκαλία και την παρέμβαση (ΑσΔΠ - RtI) και διαφοροποιημένη διδασκαλία (Δ.Δ.)] έχουν κοινές βασικές αρχές, τις παρακάτω:

- Βασίζονται στη συστηματική και πολύπλευρη αξιολόγηση.
- Ευέλικτη ομαδοποίηση και επιλογή του χρόνου υποστήριξης ή παρέμβασης.
- Θέσπιση στόχων και κριτηρίων απόδοσης.
- Συστηματική και στοχευόμενη διαδικασία.
- Ευκαιρίες για εδραίωση επιτυχίας για όλους τους μαθητές (Tzivinikou, 2015).

Ομοιότητες ΑσΔΠ (RtI) και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Δ.Δ.)

Και οι δύο προσεγγίσεις:

- Έχουν ως βασικό σκοπό την υλοποίηση των διδακτικών στόχων του Α.Π., μαθησιακών και συμπεριφορικών, μέσα από την εφαρμογή κατάλληλα σχεδιασμένης διδασκαλίας.
- Έχουν ως κεντρικό άξονα τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή. Αυτές καθορίζουν τις αποφάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας και τα μέσα διδασκαλίας.
- Λαμβάνουν υπόψη τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στην αποτελεσματική μάθηση (Tzivinikou, 2015).

Τα δεδομένα της συστηματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εφαρμογή και των δύο προσεγγίσεων (O'Meara, 2011).

Διαφορές ΑσΔΠ (RtI) και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Δ.Δ.)

Οι διαφορές μεταξύ των δύο προσεγγίσεων παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί:

	Δ.Δ.	ΑσΔΠ (RtI)
Θεωρητικό πλαίσιο	Οι αποφάσεις βασίζονται κυρίως σε καλές πρακτικές και στον εκπαιδευτικό.	Οι αποφάσεις είναι αποτέλεσμα εμπειρικής έρευνας και συγκεκριμένης μεθοδολογίας.
Διδακτικές επιλογές	Αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Λαμβάνει υπόψη το μαθησιακό επίπεδο, το μαθησιακό προφίλ και τα κίνητρα και δίνει τη δυνατότητα επιλογής στους μαθητές.	Εστιάζει κυρίως στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, στη συμπεριφορά και στην ανταπόκριση που έχουν οι μαθητές σε συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις.

Μαθητικός πληθυσμός-στόχος	Όλος ο μαθητικός πληθυσμός ανεξάρτητα από επίδοση και ικανότητα.	Κυρίως για τους μαθητές που δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του Α.Π.
Δεδομένα αξιολόγησης	Κυρίως έμφαση στις σταθμισμένες διαγνωστικές δοκιμασίες και στην άτυπη αξιολόγηση προόδου των μαθητών.	Συγκεκριμένα πρωτόκολλα για την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών. Έμφαση στην αξιολόγηση της προόδου των μαθητών.
<i>Πίνακας 1: Διαφορές ΑσΔΠ (RtI) και Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας (Δ.Δ.)</i>		

Προσφορά του μοντέλου ΑσΔΠ (RtI) στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Δ.Δ.)

- Συχνή παρακολούθηση και λεπτομερή καταγραφή της προόδου των μαθητών.
- Ποικίλα μέσα αξιολόγησης (π.χ. σταθμισμένες / άτυπες δοκιμασίες, κλείδες παρατήρησης, ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, ρουμπρίκες αυτοαξιολόγησης, κ.ά.)
- Πιο εξειδικευμένες παρεμβάσεις για μαθητές με συγκεκριμένες δυσκολίες.
- Τη μεθοδολογία της προσέγγισης «επίλυση του προβλήματος» κατά τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας.
- Συνεργασία εκπαιδευτικών και αξιοποίηση άλλων ειδικοτήτων στη σχολική τάξη.
- Συστηματική διδασκαλία μαθητών σε μικρές ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες τους (Επίπεδο II ΑσΔΠ).
- Ανατροφοδότηση με βάση αντικειμενικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.
- Λαμβάνει υπόψη την προσδοκώμενη ανάπτυξη του μαθητή με βάση τη σχολική βαθμίδα στην οποία βρίσκεται.
- Γνώση και εφαρμογή καλών διδακτικών πρακτικών.
- Επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων και υλικών ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών.
- Σύνδεση της αξιολόγησης με τη διδασκαλία.
- Τη σύνδεση της αρχικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης με τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας (Tzivinikou, 2015).

Βιβλιογραφία

Anastasiou, D. (2008). "Η antapokrisi stin paremvasi" os mia nea proseggisi gia tin prolipsi kai ti diagnosi ton Eidikon Mathisiakon Dyskolion. Elliniki Epitheorisi Eidikis Agogis, t. 1 (ss. 135-158). Retrieved from: http://www.edc.uoc.gr/~ptde/ptde/anounc/b_tomeas/diat/Anastasiou_RTl.pdf

- Brown-Chidsey, R., & Steege, M. W. (2005). *Response to intervention: Principles and methods for effective practice*. New York, NY: Guilford.
- Fuchs, L. S. & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-intervention a decade later. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 195-203.
- Gersten, R., Beckmann, S., Clarke, B., Foegen, A., Marsh, L., Star, J. R. & Witzel, B. (2009). *Assisting Students Struggling with Mathematics: Response to Intervention (RTI) for Elementary and Middle Schools*. NCEE 2009-4060. What Works Clearinghouse. Council, National Academy of Science. Washington, DC. Available at: <https://bit.ly/37cLbmA>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C.M., Dimino, J., Santoro, L., Linan-Thompson, S., and Tilly, W.D. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide*. (NCEE 2009-4045). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from: https://ies.ed.gov/ncee/wwc/docs/practiceguide/rti_reading_pg_021809.pdf
- Gresham, F.M. (1991). Conceptualizing behavior disorders in terms of resistance to intervention. *School Psychology Review*, 20, 23–36.
- Gresham, F.M. (2002). Responsiveness to Intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. In R. Bradley, L. Danielson, & D.P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 467-519). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hale, J.B., & Fiorello, C.A. (2001). Beyond the academic rhetoric of g: Intelligence testing guidelines for practitioners. *The School Psychologist* 55, (4), 113-139.
- Hale, J.B., & Fiorello, C.A. (2004). *School neuropsychology: A practitioner's handbook*. New York, NY: Guilford.
- Heacox, D.G. (2002). *Differentiating Instruction in the Regular Classroom*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Heacox, D.G. (2008). "Response to Intervention and Differentiated Instruction: Making the Connections". Invited article Minnesota ASCD. *Minnesota Report*, Fall issue.
- Johnson E., Mellard D., Fuchs, D. & Mcknight, M.A. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do it [RTI Manual]*. Available at: <https://bit.ly/3xcSzt5>
- National Association of State Directors of Special Education (2005). *Response to intervention: Policy considerations and implementation*. Alexandria, VA: Author.

O'Meara, J. (2011). *RTI With Differentiated Instruction, Grades K-5: A Classroom Teacher's Guide*. Corwin

Padeliadu, S. & Patsiodimou, A. (2007). Efarmoges didaktikis aksiologisis kai mathisiakes dyskories. Retrieved from: https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_b.pdf

Padeliadu, S. (2011). *Mathisiakes Dyskories kai Ekpaideytiki praksi. Ti & giati*. Athina: Pedio.

Reschly, D.J., Tilly W.D., & Grimes, J. (1999). *Functional and noncategorical identification and intervention in special education*. Iowa Department of Education.

Tzivinikou, S. (2015). *Mathisiakes dyskories – Didaktikes Paremvaseis* [ilektr. bibl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Bibliothikon. Available at: <http://hdl.handle.net/11419/5332>.

Video [Response to Intervention (RtI)]: Available at:

<https://www.youtube.com/watch?v=l-XP9vnwGt4>

<https://www.youtube.com/watch?v=khzkNRjsPBE>

Γραπτός λόγος στο Γυμνάσιο: Θεωρία και πράξη

Αμοιρίδου Μαρία Π.Ε.02, Μ.Σc., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Μελετητές της λειτουργίας του γραπτού λόγου στο σχολείο υπογραμμίζουν τη στενή σχέση γραπτού λόγου και κριτικής σκέψης. Παραθέτουν επίσης αναλυτικά τους λόγους και τους τρόπους με τους οποίους η παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει, όσο κανένα άλλο μάθημα του Α.Π.Σ., στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο γραπτός λόγος, και κυρίως ο αφηγηματικός, αντιστοιχεί στη δομή της σκέψης. Μπορεί να διδαχτεί σε μαθητές Γυμνασίου, αφού δοθεί η σωστή καθοδήγηση.

Λέξεις-Κλειδιά: γλώσσα, κειμενικά είδη, ιδέες, βελτιώσεις

Written speech in High School: theory and practice

Amoiridou Maria, M.Sc., PhD candidate

Abstract

Scholars of the function of written language in school emphasize the close relationship between written language and critical thinking. They also list in detail the reasons and the ways in which the production of written speech contributes, as no other course of APS, to the development of critical thinking. The written word, and especially the narrative, corresponds to the structure of thought. It can be taught to high school students, once given the right guidance.

Keywords: language, textual genres, ideas, improvements

Γραπτός λόγος και κριτική σκέψη

Την άμεση σχέση εξάρτησης μεταξύ νόησης (διάνοιας) και γλώσσας (λόγου) τη βρίσκουμε ήδη διαπιστωμένη στον Σοφιστή (263e) του Πλάτωνα (Μιχαηλίδης: 2008). Εκεί τίθεται για πρώτη φορά το θέμα της σχέσης σκέψης και γλώσσας. Από τότε τίθενται για αιώνες από φιλοσόφους και ψυχολόγους δύο αλληλοσχετιζόμενα ερωτήματα:

- Πώς και πόσο συνεισφέρει η γλώσσα στη σκέψη;
- Με ποιο τρόπο και σε τι βαθμό η σκέψη επηρεάζει τη γλώσσα;

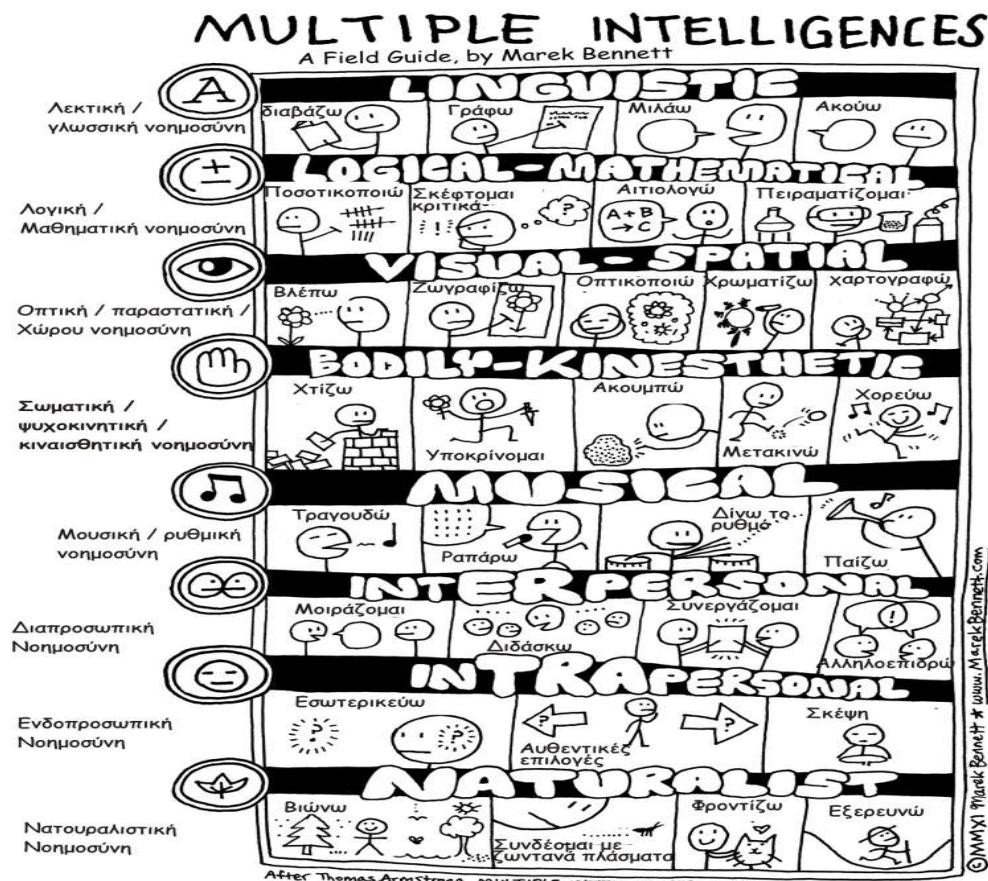
Στα ερωτήματα έχουν δοθεί κατά καιρούς διαφορετικές απαντήσεις που αναγνωρίζουν τη σχέση σκέψης και γλώσσας. Άλλες απαντήσεις δίνουν πρωταρχικό και γενεσιουργό ρόλο στη σκέψη και άλλες στη γλώσσα.

Παρακάμπτοντας το γενικό αυτό προβληματισμό των ειδικών και εστιάζοντας το πρόβλημα στην εκπαιδευτική πράξη εύλογα τίθεται το ερώτημα:

Πώς και σε ποιο βαθμό η παραγωγή γραπτού λόγου ως συστηματική μαθητική άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης;

Η σχετική βιβλιογραφία τονίζει τη στενή σχέση γραπτού λόγου και κριτικής σκέψης και παραθέτει αναλυτικά τους λόγους και τους τρόπους με τους οποίους η παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει, όσο κανένα άλλο μάθημα του Α.Π.Σ. στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο γραπτός λόγος, και κυρίως ο αφηγηματικός, αντιστοιχεί στη δομή της σκέψης. Ο Bruner (Bruner:1986) διακρίνει τη σκέψη σε: αφηγηματική και λογικο-επιστημονική.

Τα περισσότερα τεστ νοημοσύνης (π.χ. Binet - Simon Test) εξετάζουν και μετρούν τη γλωσσική και τη λογικομαθηματική σκέψη και ικανότητα. Αλλά ακόμα και σύμφωνα με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner:1983), η Λεκτική – Γλωσσική νοημοσύνη είναι πρωταρχική στην ανάπτυξη της σκέψης, όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας:



Αυτό συμβαίνει διότι ο γραπτός λόγος αποτυπώνει, ακινητοποιεί και οπτικοποιεί τη σκέψη και έτσι παρέχει στο συγγραφέα τη δυνατότητα να εξετάσει τη δομή της σκέψης του, να αναζητήσει αποτελεσματικότερους τρόπους οργάνωσης και έκφρασης των ιδεών του και να αναθεωρήσει τη σκέψη του. Έτσι, ο γραπτός λόγος ενεργοποιεί ολόκληρο το νοητικό δυναμικό του ανθρώπου.

Η δυνατότητα επαναθεώρησης του γραπτού λόγου παρέχει στο διδάσκοντα την ευκαιρία να διδάξει τις μετα-γνωστικές λειτουργίες της:

- αυτο-καθοδήγησης
- αυτο-αξιολόγησης
- αυτο-βελτίωσης

Οι φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου αντιστοιχούν σχεδόν απόλυτα με τις ομάδες των γνωστικών δεξιοτήτων που απαρτίζουν την κριτική σκέψη (Ματσαγγούρας, 2000).

Τέλος, η γλώσσα δεν εκφράζει μόνο τη σκέψη, αλλά και τη διαμορφώνει με τις λέξεις – έννοιες που χρησιμοποιεί. Γι' αυτό λέγεται ότι τα όρια του νοητού ταυτίζονται με τα όρια της γλώσσας. Έτσι, γίνεται κατανοητή και η γνωστή ρήση του φιλοσόφου της γλώσσας Wittgenstein, που ταυτίζει τα όρια του κόσμου μας με τα όρια της γλώσσας μας: «The limits of my language mean the limits of my world» (Wittgenstein: 1978).

Τρόποι διδασκαλίας του γραπτού λόγου

Προκειμένου να διδάξουμε τον γραπτό λόγο στους μαθητές του Γυμνασίου, οφείλουμε να αποδεχτούμε και να εφαρμόσουμε τα εξής:

1. Ο γραπτός λόγος επιτελεί επικοινωνιακή λειτουργία

Τα κείμενα ως μέσα επικοινωνίας έχουν σαφή σκοπό και συγκεκριμένους αποδέκτες

[Τα απαραίτητα συστατικά κάθε επικοινωνίας: πομπός, (Π) δέκτης (Δ), κώδικας (Κ), μήνυμα (Μ), ο δίαυλος (φυσικός ή τεχνικός), οι λειτουργίες εγγραφής (Κωδικοποίησης) και ανάγνωσης (αποκωδικοποίησης) του Μ, οι συνθήκες επικοινωνίας (Μπαμπινιώτης: 1998)].

Τα συστατικά στοιχεία κάθε επικοινωνίας διαμορφώνουν το περιεχόμενο - μορφή, τη δομή και το ύφος του κειμένου. Έτσι, οι ανάγκες επικοινωνίας διαμορφώνουν συγκεκριμένα κειμενικά είδη (Γεωργακοπούλου – Γούτσος: 1999).

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο, ο μαθητής μαθαίνει να χειρίζεται διάφορα από τα συνηθέστερα είδη λόγου, δηλαδή κείμενα τα οποία ανήκουν κυρίως στον αναφορικό λόγο και κείμενα τα οποία ανήκουν στον κατευθυντικό λόγο. Ο αναφορικός λόγος αναπαριστά πρόσωπα, πράγ-

ματα, συμβάντα, καταστάσεις (αφηγηματικά, περιγραφικά κείμενα), ενώ ο κατευθυντικός λόγος παράγεται με στόχο να οδηγήσει τον παραλήπτη σε ορισμένη ενέργεια, συμπεριφορά ή αντίληψη (επιχειρηματολογικά κείμενα, οδηγίες κτλ.).

Η ανάγκη επικοινωνίας επιβάλλει στο διδάσκοντα να διδάξει συστηματικά τα κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή, επιστολή, αγγελία, διαφήμιση κλπ.), καθώς και τα δομικά στοιχεία που συγκροτούν κάθε είδος και το αντιδιαστέλλουν από τα υπόλοιπα.

Κάθε είδος κειμένου διδάσκεται ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Στα κειμενικά χαρακτηριστικά εντάσσονται η τυπική οργάνωση κάθε κειμενικού είδους (υπερδομή), καθώς και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη σύνθεσή της. Οι μαθητές διδάσκονται την οργάνωση κάθε είδους κειμένου, τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων και τον τρόπο με τον οποίο αυτά δομούν την κειμενική συνοχή και το ύφος στο συγκεκριμένο κάθε φορά είδος κειμένου.

Τέλος, ο διδάσκων κατευθύνει τους μαθητές, ώστε να μπορούν να εντοπίζουν τα παραπάνω στοιχεία στα κείμενα κάθε γραμματειακού είδους.

2. Η δεξιότητα συγγραφής είναι διδάξιμη

Η δεξιότητα συγγραφής κειμένων με σαφή επικοινωνιακό σκοπό και συγκεκριμένους αποδέκτες είναι διδάξιμη. Βασική προϋπόθεση αυτού είναι ότι ο γραπτός λόγος γίνεται αυθεντικότερος, ενώ κατά τη διδασκαλία τονίζουμε τόσο το προϊόν της γραφής, δηλαδή περιεχόμενο, οργάνωση, δομή, στυλ έκφρασης, όσο και τις φάσεις που διέρχεται η διαδικασία παραγωγής. Εξάλλου, η διδασκαλία του γραπτού λόγου πρέπει να γίνεται στα πλαίσια όλων των μαθημάτων. Έτσι, αναπτύσσεται η ικανότητα του μαθητή στην παραγωγή ποικίλων κειμένων, ενώ ταυτόχρονα προωθείται η σχολική γνώση. Οι ειδικοί επιστήμονες σήμερα τονίζουν την ανάγκη άμεσης διδασκαλίας και καθοδήγησης των μαθητών στη διαδικασία και στις φάσεις που ακολουθούν οι δόκιμοι συγγραφείς: (Δ. Σολωμός, *Ελεύθεροι Πολιορκημένοι*, Γ. Σεφέρης, *Ο Βασιλιάς της Ασίνης*, Οδυσσέας Ελύτης, *Το Άξιον Εστί*). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις προ-συγγραφικές και μετα-συγγραφικές φάσεις, ώστε ο συγγραφέας να εξετάσει και να επανεξετάσει τη σχέση διαδικασίας ανάλογα με το κειμενικό είδος και το σκοπό που θέλει να επιτύχει.

3. Η διδασκαλία / καθοδήγηση πρέπει να αναφέρεται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις

Θα πρέπει οι μαθητές να διδαχθούν και να ασκηθούν, ώστε:

Να αποκτήσουν αίσθηση της προθετικότητας των κειμένων ως επικοινωνιακών μέσων, του αναγνωστικού κοινού στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, της στρατηγικής στη χρήση των μέσων, ιδεών, διαδικασιών, ώστε το παραγόμενο κείμενο να επιτελέσει το σκοπό του. Επίσης να αναπτύξουν δεξιότητες που αφορούν:

- Στην παραγωγή και οργάνωση των ιδεών και πληροφοριών

- Στην πρώτη καταγραφή του κειμένου
- Στην αυτό-αξιολόγηση του αρχικού κειμένου
- Στη βελτίωση του περιεχομένου, της δομής και του στυλ έκφρασης

Ακόμη, να αποκτήσουν γνώσεις που αφορούν:

- Στα γραμματειακά είδη, στη δομή τους και τα χαρακτηριστικά τους
- Στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες
- Στο λεξιλόγιο

Τέλος να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες μετα - θεώρησης της διαδικασίας, του περιεχομένου του κειμένου, της σχέσης μεταξύ μετα – θεώρησης και περιεχομένου του κειμένου.

4. Η σύνθεση του γραπτού λόγου ακολουθεί κυκλική διαδικασία:

Η παραγωγή, η επιλογή και η αντιστοίχιση ιδεών, λεκτικών εκφράσεων και κειμενικών χαρακτηριστικών για το γράψιμο κειμένων είναι πολύπλοκη διαδικασία. Γι' αυτό η επαναδιαμόρφωση, επανεξέταση, ο επαναπροσδιορισμός και η επαναδιατύπωση προσδίδουν στην όλη διαδικασία κυκλική και όχι γραμμική φορά εξέλιξης (Ματσαγγούρας: 2000).

5. Η σύνθεση των κειμένων είναι δύσκολη διαδικασία:

Η σύνθεση κειμένων απαιτεί τον μετασχηματισμό των πληροφοριών, γνώσεων, αξιών, συναισθημάτων και προοπτικών σε εσωτερικό λόγο και κατόπιν τον μετασχηματισμό αυτού σε γραπτό λόγο. Γι' αυτό απαιτείται ο διδάσκων να βοηθήσει τους μαθητές του σ' ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης.

Φάσεις για την παραγωγή γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο

Η συγγραφή κειμένων ακολουθεί 7 αλληλοσυσχετιζόμενες φάσεις (Ματσαγγούρας, 2000).

1. Αυθεντικοποίηση του κειμένου

Ο αυθεντικός επικοινωνιακός λόγος επιχειρεί να μεταβιβάσει συγκεκριμένο μήνυμα σε συγκεκριμένους αποδέκτες. Για το λόγο αυτό ο διδάσκων βοηθά τους μαθητές να οριοθετήσουν το θέμα τους (προθετικότητα κειμένου), να αναδείξουν τα χαρακτηριστικά στοιχεία του αναγνωστικού του κοινού (προσδιορισμός αποδέκτη) και να καθορίσουν το είδος του κειμένου (προσδιορισμός γραμματειακού είδους).

2. Παραγωγή ιδεών

Η παραγωγή ιδεών γίνεται με τεχνικές καθοδήγησης, όπως η τεχνική εικόνων, ερωτήσεων, αφηγηματικού σχήματος, ημιτελών και εκτός λογικής σειράς προτάσεων, αρχικής και τελικής παραγράφου, γραφικών παραστάσεων. Στο Γυμνάσιο χρησιμοποιούνται συνηθέστερα οι παρακάτω τεχνικές:

- Χρήση ερωτήσεων

Οι βοηθητικές ερωτήσεις αναφέρονται στα βασικά στοιχεία που περιλαμβάνει το κειμενικό είδος. Π.χ. για το αφήγημα οι ερωτήσεις εστιάζονται στο χρονικό άξονα και βοηθούν στην παραγωγή ιδεών / πληροφοριών που υπαινίσσονται τη δομή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.

- Χρήση κειμενικής υπερδομής

Όλα τα κειμενικά είδη οργανώνονται στη βάση μιας δομής, η οποία είναι ίδια σε όλα τα κείμενα του εν λόγω είδους. Γι' αυτό ονομάζεται υπερδομή.

[π.χ. υπερδομή αφηγήματος: Ο φίλος μας το περιβάλλον

Πού γίνονται τα γεγονότα;

Πότε;

Ποιοι είναι οι ήρωες; (μπορεί να είναι άνθρωποι, φυτά, ζώα κλπ.)

Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν;

Ποια λύση έδωσαν;]

- Χρήση αρχικής ή τελικής παραγράφου

Με την εισαγωγική ή καταληκτική παράγραφο οι μαθητές καλούνται να ολοκληρώσουν το κείμενο

- Ελεύθερη παραγωγή ιδεών

Στις ελεύθερες τεχνικές έχουμε έμμεση/ φθίνουσα καθοδήγηση. Χρησιμοποιούνται λέξεις κλειδιά, γάντζοι λέξεων, ιδεοκαταιονισμός (brainstorming), συζήτηση, μελέτη πηγών.

3. Οργάνωση περιεχομένου

Πολλές τεχνικές παραγωγής ιδεών εμπεριέχουν στοιχεία οργάνωσης. Οι γραφικές αναπαραστάσεις, όπως είναι ο εννοιολογικός χάρτης, το αφηγηματικό σχήμα κλπ. αποτελούν σημαντικά εργαλεία λογικής οργάνωσης.

4. Πρώτη καταγραφή κειμένου

Είναι μεταβατική φάση, όπου γίνεται η πρώτη προσπάθεια έκφρασης πολύπλοκων ιδεών και σχέσεων και ακολουθούμε τις εξής διαδικασίες:

- Επιλέγονται τα στοιχεία που θα αποτελέσουν τον πρόλογο, το κυρίως θέμα και τον επίλογο
- Αναπτύσσονται τα στοιχεία που έχουμε συλλέξει σε συνεχή λόγο με την παράθεση συμπληρωματικών πληροφοριών, την ανάδειξη των λεπτομερειών, τη διατύπωση υποθέσεων, την πρόταση αιτιολογικών επεξηγήσεων και τεολογικών ερμηνειών, την έκφραση αξιολογικών κρίσεων και προσωπικών σκέψεων, θέσεων και συναισθημάτων.
- Ακολουθεί η επιλογή τήρησης αντικειμενικής ή προσωπικής στάσης και η επιλογή ύφους γραφής (η επιλογή και απόκλιση από τον κανόνα / τη νόρμα συγκροτεί το προσωπικό ύφος).

5. Μετα-θεώρηση και βελτίωση αρχικού κειμένου

Με τη διαδικασία της αναθεώρησης και βελτίωσης αναπτύσσονται οι ικανότητες της μετα-γλωσσικής και μετα-γνωστικής θεώρησης. Η αναδιοργάνωση και αναδιατύπωση του αρχικού περιεχομένου ασκεί ανώτερες πνευματικές λειτουργίες και ασκεί την κριτική σκέψη. Οι κυριότερες μορφές που παίρνει η βελτίωση του αρχικού κειμένου είναι η προσθήκη συμπληρωματικών στοιχείων ή αφαίρεση περιττών και η αναδιάταξη της αρχικής οργάνωσης ή αναδιατύπωση προτάσεων.

Οι βελτιωτικές παρεμβάσεις μπορούν να γίνουν σε 4 επίπεδα:

- Λέξη
 - Πρόταση
 - Παράγραφο
 - Συνολική δομή του κειμένου
- ✓ Βελτιώσεις στο επίπεδο της λέξης:

Αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται

Αντικατάσταση κοινότυπων λέξεων (κυριολεξία)

Χρήση επιθέτων

Χρήση συνωνύμων

Χρήση σχημάτων λόγου

- ✓ Βελτιώσεις στο επίπεδο της πρότασης:

Χρήση προσδιορισμών

Χρήση δευτερευουσών προτάσεων

Χρήση προτάσεων σχολιασμού

Τεχνική κινηματογραφοποίησης

Επιλογή του χρόνου των ρημάτων

✓ Βελτιώσεις στο επίπεδο παραγράφου:

Τα προβλήματα των μαθητικών κειμένων που αφορούν στις παραγράφους αναφέρονται στη δομή (θεματική πρόταση / λεπτομέρειες /κατακλείδα), την σωστή παραγραφοποίηση και την ανάπτυξη ατελών παραγράφων.

✓ Βελτιώσεις μακροδομής κειμένου

Ένα κείμενο πλήρες θα πρέπει να παρέχει πληροφορίες για το υπό μελέτη θέμα και να οργανώνει τις πληροφορίες αυτές κατά λογικό τρόπο, σύμφωνα με τα κριτήρια του κειμενικού είδους. Επομένως απαιτείται:

- Συμπλήρωση με καινούρια παράγραφο δομικών στοιχείων που απουσιάζουν
- Συμπλήρωση παραγράφων με καινούριες προτάσεις στο κατάλληλο σημείο
- Σύνδεση παραγράφων (στοιχεία δηλαδή της νέας παραγράφου πρέπει να συνδέονται με ανάλογα στοιχεία της προηγούμενης). Για το σκοπό αυτό ενδείκνυται οι παράγραφοι να αρχίζουν με επιρρήματα ή επιρρηματικούς προσδιορισμούς του τύπου: στην αρχή, στη συνέχεια, μετά, στο τέλος/τελικά, αντιθέτως, κατά συνέπεια, επιπρόσθετα, παραδόξως, με άλλα λόγια, συμπερασματικά, παρά το γεγονός, για τον σκοπό αυτό, κλπ.

Για διδακτικούς λόγους προτείνεται η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αυτο-βελτίωσης και αυτο-αξιολόγησης, γιατί αναπτύσσουν, μέσω αυτών, τις μεταγλωσσικές και μετα-γνωστικές τους ικανότητες.

6. Φάση καθαρογραφής κειμένου

Οι τελικές παρεμβάσεις αφορούν στις γραμματο-συντακτικές συμβάσεις της γραπτής γλώσσας. Έτσι, η συγγραφική σύνθεση περνά από πολλά στάδια πριν φτάσει στο οριστικό αποτέλεσμα.

7. Φάση αξιολόγησης κειμένου

Αντικείμενο της μετα-γνωστικής αξιολόγησης είναι η γνώση και εφαρμογή των φάσεων τεχνικών και διαδικασιών οργάνωσης, καταγραφής, βελτίωσης και αξιολόγησης.

Οι μαθητές που, συνειδητά, συστηματικά και αποτελεσματικά προβαίνουν στις παραπάνω διαδικασίες, έχουν αναπτύξει τη μεταγλωσσική και μετα-γνωστική ικανότητα, κάτι που θα πρέπει να επιδιώκει πάντα ο διδάσκων.

Κάθε φορά που ο μαθητής παράγει γραπτό λόγο, ένα κείμενο, οφείλει να το ξαναδιαβάσει και να προσέξει όλα τα παραπάνω. Να διορθώσει αλλά και να ξαναγράψει όσα μέρη του κειμένου χρειάζεται.

Τέλος να αναρωτηθεί: «Ποιος ήταν ο σκοπός μου; Τον πέτυχα;».

Ελληνική Βιβλιογραφία

Γεωργακοπούλου, Α., Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

Ματσαγγούρας, Ηλ. (2000). *Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαηλίδης, Ν. (2008). *Πλάτων – Σοφιστής*, Αθήνα: Ζήτρος.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική Γλωσσολογία – Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα: Αθηνά.

References

Bruner, J., Jarret, G., Austin, G. (1986). *A Study of Thinking*, London: Routledge.

Georgakopoulou, A., Goutsos, D. (2011). *Keimeno kai Epikoinonia*. Athina: Patakis.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.

Matsangouras, Il. (2000). *Stratigikes didaskalias*. Athina: Gutenberg.

Michailidis, N. (2008). *Platon – Sofistis*, Athina: Zitros.

Bampiniotis, G. (1998). *Theoritiki Glossologia – Eisagogi sti sygchroni glossologia*. Athina: Athina.

Wittgenstein, L. (1978). *Tractatus Logicophilosophicus*, Athina: Papazisis.

Η επίδραση των Σύγχρονων Διδακτικών Προσεγγίσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Καντάς Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 1ης Ενότητας Σχολικών Μονάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου

Περίληψη

Με την εισαγωγή των στρατηγικών διδασκαλίας στο σχολείο ο μαθητής, αναπτύσσει πρωτοβουλία, εκφράζει τις απόψεις του άφοβα ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας, καλλιεργεί την κριτική του, σκέψη και μαθαίνει να δέχεται κριτική από άλλους, ώστε να είναι ικανός να συνεργάζεται αρμονικά μέσα στην ομάδα. Στα πλαίσια της ομαδικής εργασίας, αποκτά τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τις διενέξεις μεταξύ των μελών και να βρίσκει τρόπους συμφιλίωσης, αναπτύσσοντας αυτονομία και σιγουριά. Η ομαδική προσέγγιση της γνώσης ευνοεί τους καλούς και τολμηρούς μαθητές, ενώ μειώνει τον κίνδυνο παραγκωνισμού των άτολμων μαθητών. Μέσα από τις διδακτικές μεθόδους, ο μαθητής γίνεται εξερευνητής της γνώσης και αναζητά πληροφορίες μέσα από τον κυκλώνα των πηγών πληροφόρησης, γίνεται δηλαδή ο ίδιος δράστης στο μαθησιακό γίγνεσθαι. Με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία μάθησης αποκτά μεγαλύτερη σημασία από το αποτέλεσμα της μάθησης. Με το δάσκαλο ως εμψυχωτή, ο μαθητής αναπτύσσει θετικές στάσεις μαζί του και παροτρύνεται για ανακάλυψη της γνώσης και όχι για αφομοίωση της ως έτοιμης μασημένης τροφής.

Λέξεις-Κλειδιά: Στρατηγικές διδασκαλίας, Προσομοιώσεις, Μέθοδος Jigsaw, Σχολική Επίδοση

Εισαγωγή

Με την έννοια διδακτική ορίζεται η τέχνη της επιστήμης της διδασκαλίας, η οποία συνδέεται με τις έννοιες της μάθησης και της διδασκαλίας. Το αντικείμενό της, είναι τέτοιο που εμπεριέχει τις έννοιες της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τη σχέση που έχουν οι παραπάνω έννοιες μεταξύ τους. Η στρατηγική διδασκαλίας αναφέρεται στη στενή σχέση και στην απαραίτητη αλληλεξάρτηση μεταξύ των διδακτικών και μαθησιακών δράσεων, σε μια διδακτική ώρα με τους στόχους και τους σκοπούς της συγκεκριμένης διδασκαλίας. Οι σκοποί και οι στόχοι πρέπει να είναι διατυπωμένοι με ακρίβεια, χωρίς γενικόλογες αναφορές, αλλά και με κλιμακωτή διάταξη από το ευκολότερο στο δυσκολότερο. Το παρόν άρθρο έχει στόχο να αναλύσει την επίδραση ορισμένων σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη σχολική επίδοση των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις

Προσομοιώσεις

Με τις προσομοιώσεις δημιουργούνται νοητικές αναπαραστάσεις και μοντέλα και το παιδί χρησιμοποιώντας αυτά τα μοντέλα κατασκευάζει ένα νέο τεχνητό κόσμο, που μιμείται, αναπαριστά, ή αναπαράγει την πραγματικότητα. Επιχειρείται επίσης με εικόνες και αναπαραγωγή καταστάσεων ο μαθητής να μπορεί να αναλάβει ρόλους. Η έννοια του ρόλου έχει δύο συνιστώσες. Η μια συνιστώσα αφορά τη συμμετοχή του μαθητή σε ένα «παιχνίδι» και η άλλη στην επιστημονική διάσταση.

Στην πρώτη συνιστώσα εμπεριέχονται ο αυθορμητισμός, η ελεύθερη έκφραση, η δημιουργία και η ομαδικότητα που σε συνδυασμό με το παιχνίδι, ο μαθητής αποκτά εμπιστοσύνη και αυτοπεποίθηση, βελτιώνει την έκφρασή του, μαθαίνει να χρησιμοποιεί σωστά την επιστημονική ορολογία, αναπτύσσει την κοινωνική του αλληλεπίδραση κ.ά. Η συνιστώσα που εμπλέκεται με το παιχνίδι σύμφωνα με τον Piaget, έχει ως αποτέλεσμα να παριστά ο μαθητής με το σώμα του κάτι που απουσιάζει και βρίσκεται σε απόσταση από την πραγματικότητα. Η έννοια του ρόλου εμπεριέχει επίσης την έννοια της δράσης και της βιωματικής πράξης. Η επιστημονική συνιστώσα αφορά την ανάπτυξη γνώσεων στο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων καθώς και την ανάπτυξη συναισθημάτων.

Οι προσομοιώσεις με τη χρήση λογισμικών σε Η/Υ αναπαριστούν την πραγματικότητα και μελετούν την εξέλιξη ενός φαινομένου που δύσκολα μπορεί να πραγματοποιηθεί στο σχολικό εργαστήριο. Με τη χρήση προσομοιώσεων ο μαθητής μπορεί να αλλάζει τις παραμέτρους του προβλήματος και να συμμετέχει στη διαδικασία ενεργά, εξετάζοντας την εξέλιξη ενός φαινομένου, ελέγχοντας τις μεταβλητές.

Οι προσομοιώσεις με τη χρήση λογισμικού δίνουν τη δυνατότητα των πολλαπλών αναπαραστάσεων και τη διερεύνηση από το μαθητή, ενώ γίνεται ευκολότερος ο έλεγχος των υποθέσεων και των προβλέψεων από αυτόν. Επομένως, ο μαθητής αποκτά προσωπικά και το ρόλο του ερευνητή. Ο συνδυασμός του πειράματος και των προσομοιώσεων είναι μια ακόμα θετική συμβολή των προσομοιώσεων, αλλά απαιτεί προσεκτικό σχεδιασμό και διερεύνηση γιατί πιθανώς να μειώνεται η φυσική επαφή του μαθητή με το εργαστήριο.

Μέθοδος Jigsaw

Jigsaw καλείται η ομαδοσυνεργατική στρατηγική διδασκαλίας, κατά την εφαρμογή της οποίας τα μέλη κάθε ομάδας πρέπει να εργαστούν από κοινού ως σύνολο για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Η κυριολεκτική σημασία της λέξης jigsaw είναι «παιχνίδι συναρμολόγησης κομματιών». Η διδακτική αυτή στρατηγική χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του '70. Όπως ακριβώς στην περίπτωση των jigsaw puzzles, δηλαδή των παιχνιδιών συναρμολόγησης κομματιών, όπου κάθε κομμάτι είναι απαραίτητο για τη συμπλήρωση και την ολοκλήρωση του νοήματος του τελικού προϊόντος, έτσι και κατά την εφαρμογή της στρατηγικής Jigsaw κανένας μαθητής δεν μπορεί να επιτύχει εξολοκλήρου το στόχο του, παρά μόνο αν όλοι εργαστούν ορθά ως ομάδα. Η Jigsaw ως στρατηγική διδασκαλίας επινοήθηκε αποσκοπώντας στη μείωση των

συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευομένων στο περιβάλλον μάθησης και την εξαγωγή θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Γενικός σκοπός λοιπόν της Jigsaw είναι η διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευομένων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μάθησης μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Επιπρόσθετα, με τη χρήση της εν λόγω στρατηγικής επιδιώκεται η απόκτηση εις βάθος γνώσης μιας πτυχής μιας έννοιας, ενός θέματος ή μιας ενότητας, κάτι που είναι ιδιαίτερα δύσκολο έως αδύνατο να επιτευχθεί σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές επιχειρούν να μάθουν και να αφομοιώσουν όλο το υλικό ο καθένας μόνος του, εργαζόμενος ατομικά.

Η jigsaw τάξη, εφαρμόζει μια τεχνική διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία. Η μέθοδος αυτή, εφαρμόζεται επιτυχημένα τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, στοχεύοντας να μειώσει τις φυλετικές διακρίσεις και να αυξήσει τα θετικά αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Ακριβώς όπως συμβαίνει σε έναν γρίφο, κάθε κομμάτι –στη συγκεκριμένη περίπτωση κάθε μαθητής– είναι ουσιαστικός για την ολοκλήρωση και την πλήρη κατανόηση του τελικού προϊόντος. Εάν η συμβολή κάθε μαθητή είναι ουσιαστική, τότε κάθε μαθητής είναι ουσιαστικός και αυτό είναι ακριβώς που καθιστά την στρατηγική αυτή, τόσο αποτελεσματική.

Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου jigsaw είναι ότι αποτελεί έναν αποδοτικό και πρακτικό τρόπο για την απόκτηση νέων γνώσεων. Οι μαθητές μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά. Ενθαρρύνεται η συμμετοχή όλων στη διαδικασία της μάθησης.

Η προσεκτική ακρόαση, το γεγονός ότι ο κάθε μαθητής θα μετατραπεί σε δάσκαλο, καθώς και η συνολική εργασία για την επίτευξη του κοινού στόχου, βοηθούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αλληλοεπίδρασης και αλληλοσεβασμού. Το κάθε άτομο στην ομάδα εξαρτάται από τα άλλα μέλη. Κανένας δεν μπορεί να επιτύχει πλήρως το στόχο του, αν όλοι δεν εργαστούν συλλογικά. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν και οδηγούνται στην αναγνώριση της αξίας του κάθε μέλους της ομάδας.

Ωστόσο η συγκεκριμένη μέθοδος έχει και κάποια μειονεκτήματα. Συγκεκριμένα ο χρόνος παρουσίασης των ζητημάτων από τους μαθητές των ομάδων «ειδικών» πολλές φορές μπορεί να μην είναι όπως πρέπει κατανοητός. Οι μαθητές θα πρέπει πριν από την εμπλοκή τους, στη συγκεκριμένη διδακτική τεχνική, να ενημερώνονται κατάλληλα για τις ιδιαιτερότητές της. Η χρήση αυτής της διδακτικής τεχνικής απαιτεί οι μαθητές της τάξης να είναι ισομερισμένοι στις ομάδες, που θα προκύψουν. Αυτή όμως η διαδικασία πολλές φορές, όταν εφαρμόζεται σε πραγματικές συνθήκες, δημιουργεί αστοχίες και προστριβές.

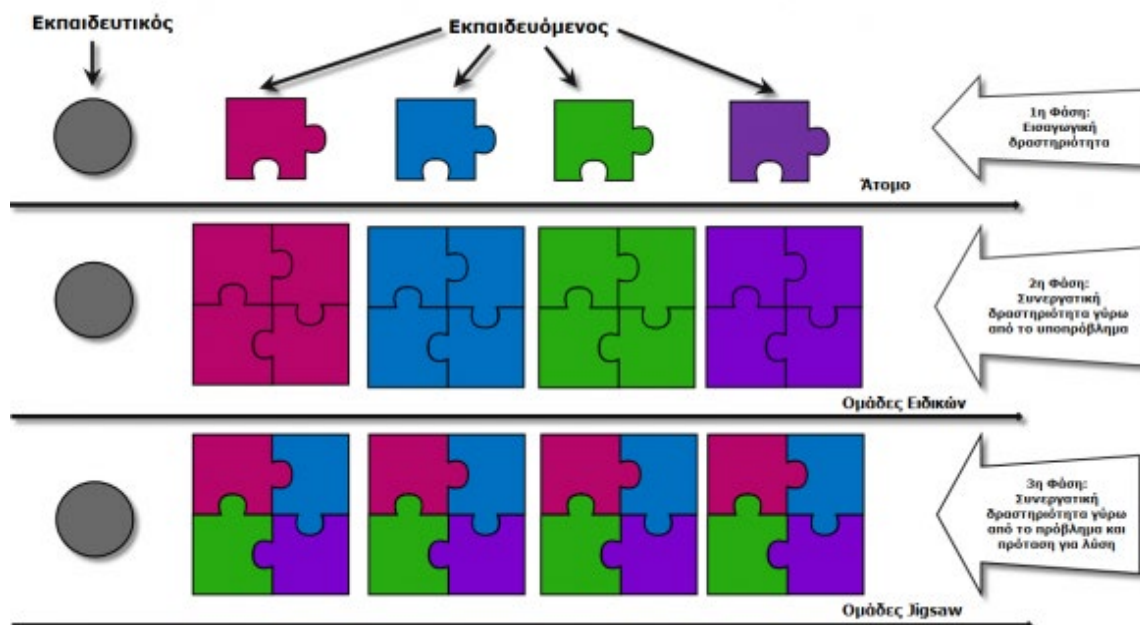
Η εκπαιδευτική στρατηγική jigsaw εμπλέκει δύο τύπους μαθητικών ομάδων: την αρχική ομάδα, κάθε μέλος της οποίας αναλαμβάνει να εξειδικευθεί σε έναν τομέα του συνολικού προς μάθηση αντικειμένου και την εξειδικευμένη ομάδα [ομάδα ειδικών-ειδημόνων (experts)], που αποτελείται από μαθητές των αρχικών ομάδων, οι οποίοι

όμως έχουν αναλάβει να εξειδικευτούν στον ίδιο τομέα-αντικείμενο. Αφού γίνει ο σχηματισμός των αρχικών ομάδων από τον δάσκαλο και η ανάθεση των εξειδικευμένων ρόλων στα μέλη τους, τα μέλη με την ίδια εξειδίκευση σχηματίζουν ομάδες ειδικών, μέσω των οποίων προσεγγίζουν την εξειδικευμένη γνώση. Στη συνέχεια επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες για να διδάξουν αλλά και να διδαχθούν από τα υπόλοιπα μέλη την εξειδικευμένη γνώση τους.

Ο ρόλος του δασκάλου καθ' όλη τη διαδικασία εφαρμογής της στρατηγικής πρέπει να είναι αυτός του «γεφυροποιού» τόσο ανάμεσα στις ομάδες, όσο και ανάμεσα στα μέλη των ομάδων. Οφείλει να επιβλέπει διακριτικά τη διαδικασία, να παρεμβαίνει στο έργο των μαθητών μόνο όταν είναι απαραίτητο και κυρίως να είναι διαρκώς έτοιμος να αποσοβήσει καταστάσεις ανασταλτικές για την πορεία της δράσης.

Οι μαθητές από την πλευρά τους καλούνται μέσα σε ένα ορισμένο διδακτικό πλαίσιο να εκπληρώσουν έναν σκοπό, οι επιμέρους στόχοι του οποίου προέρχονται από τις γνώσεις και τις εμπειρίες που αποκόμισαν από τη διαδικασία. Για την επίτευξη του σκοπού πρέπει να συνεργαστούν και να λειτουργήσουν ως ομάδα.

Το σχήμα της διαδικασίας παρουσιάζεται στο κάτωθι σχήμα:



Μέθοδος jigsaw με τις τρεις φάσεις σε σχηματική παράσταση Πηγή: *Jigsaw*. Ανακτημένο από: http://cosy.ds.unipi.gr/wiki/index.php/Jigsaw_I [πρόσβαση στις 10-5-2012] (2012).

Οι αρχικές ομάδες αποτελούνται συνήθως από 4-6 μέλη. Η ανάθεση εξειδικευμένων εργασιών γίνεται από τον δάσκαλο στο πλαίσιο των αρχικών ομάδων με φύλλα εργασίας ή αρίθμηση των μελών και των ρόλων τους. Το θέμα-πρόβλημα διαιρείται σε

μικρά τμήματα (υποενότητες), ένα για κάθε μέλος της ομάδας. Έτσι σε κάθε μαθητή παρέχεται μόνο ένα μέρος του προς μάθηση υλικού, με αποτέλεσμα οι μαθητές να γίνονται «ειδήμονες» (experts) μιας υποενότητας και κατόπιν να διδάσκουν ο ένας τον άλλο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες προκειμένου να ολοκληρωθεί η μάθησή τους σε όλο το φάσμα του υλικού. Αυτός ο διαμοιρασμός του υλικού πρέπει να είναι απολύτως ξεκάθαρος στα μέλη κάθε ομάδας. Έτσι κάθε μέλος θα γνωρίζει σαφώς σε ποιον τομέα θα εργαστεί. Κάθε μέλος θα πρέπει επίσης να έχει ξεκάθαρους στόχους να επιτελέσει και σαφείς εργασίες να φέρει εις πέρας (π.χ. διαγράμματα, αφίσες, κείμενο, κλπ.). Στη συνέχεια, στο πλαίσιο των ομάδων ειδικών, οι μαθητές με τον ίδιο ρόλο συζητούν, εμβραθύνουν και αποφασίζουν για τον τρόπο παρουσίασης της εξειδικευμένης γνώσης που τους αναλογεί. Πιο συγκεκριμένα, οι ειδήμονες μελετούν από κοινού το υλικό, σχεδιάζουν πώς θα το διδάξουν και αναζητούν τρόπους να ελέγξουν αν αυτό έγινε κατανοητό από τα μέλη των άλλων ομάδων. Επίσης οι ομάδες αυτές είναι υπεύθυνες να διερευνήσουν αν και δικά τους μέλη κατέχουν το υλικό.

Έπειτα, οι συμμετέχοντες επιστρέφουν στις αρχικές τους ομάδες, όπου οι ειδήμονες με τη σειρά τους διδάσκουν στους συνεργάτες τους την εξειδικευμένη γνώση που τους αναλογεί. Καλό είναι τα υπόλοιπα μέλη να κρατούν σημειώσεις και να καταγράφουν τυχόν απορίες και ερωτήσεις για εμβάθυνση. Η νέα γνώση μπορεί να ενταχθεί σε ένα χάρτη με τη νέα πληροφορία. Τέλος, το συνολικό προς μάθηση αντικείμενο παρουσιάζεται μπροστά σε όλη την τάξη από τις αρχικές ομάδες και ακολουθούν η συνολική επισκόπηση και η ατομική αξιολόγηση. Έτσι ο μαθητής αξιολογείται τόσο για το αν έχει εποπτεία ολόκληρου του υλικού όσο και των επί μέρους τμημάτων που το συναποτελούν. Οι ομάδες μπορούν να αξιολογηθούν από τη συνολική παρουσίαση του υλικού που πραγματεύτηκαν αλλά και από την ατομική επίδοση των μελών τους. Αλλά και τα ίδια τα μέλη των ομάδων μπορούν να διαπιστώσουν αν επιτεύχθηκαν στόχοι όπως η ενεργητική ακρόαση, η διατύπωση διευκρινιστικών ερωτήσεων, η υποστήριξη στα πλαίσια των ομάδων κ.λπ. Η αξιολόγηση των ομάδων και των συμμετεχόντων μπορεί να πάρει διάφορες μορφές σε πρακτικό επίπεδο.

Ο διδάσκων μπορεί να κάνει επισκόπηση του έργου των ομάδων θέτοντας ερωτήσεις, μπορεί να ζητήσει από τους συμμετέχοντες στο πλαίσιο των ομάδων να καταγράψουν και να αναφέρουν τις λέξεις κλειδιά που κρίνουν ότι φέρουν το βασικό νόημα της συνολικής εργασίας που έχουν επιτελέσει κ.λπ. Ακόμη ο διδάσκων μπορεί να αξιολογήσει (χρησιμοποιώντας ίσως και κάποια φόρμα αξιολόγησης) τη διδακτική ικανότητα των μαθητών, εστιάζοντας στο αλληλοδιδακτικό μέρος του όλου εγχειρήματος. Αυτό μάλιστα αποτελεί ίσως την πλέον ενδεδειγμένη πρακτική, καθώς η αξιολόγηση λαμβάνει χώρα σταδιακά και δίνει τη δυνατότητα στον διδάσκοντα να παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Εφαρμογή της μεθόδου jigsaw στο μάθημα της ιστορίας

Η τεχνική αυτή λειτουργεί ως εξής: ως υποθεθεί ότι οι μαθητές σε μια τάξη που διδάσκονται ιστορία, χωρίζονται σε μικρές ομάδες των 5 ή 6 ατόμων και το μάθημά τους

είναι να μάθουν για τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο. Σε μια jigsaw ομάδα, η Σάρα είναι υπεύθυνη για την έρευνα της ανόδου του Χίτλερ στην προπολεμική Γερμανία. Ένα άλλο μέλος της ομάδας, ο Steven, πρέπει να καλύψει το θέμα των στρατοπέδων συγκέντρωσης. Ο Pedro πρέπει να μελετήσει το ρόλος της Μεγάλης Βρετανίας στον πόλεμο. Η Melody είναι υπεύθυνη να ερευνήσει τη συμβολή της Σοβιετικής Ένωσης. Ο Tyrone θα χειριστεί την είσοδο της Ιαπωνίας στον πόλεμο. Τέλος η Κλάρα θα διαβάσει για την ανάπτυξη της ατομικής βόμβας.

Από τα παραπάνω, διαφαίνεται ότι κάθε μαθητής θα έρθει πίσω στην ομάδα του και θα προσπαθήσει να παρουσιάσει μια καλά-οργανωμένη έκθεση σε αυτήν. Η μέθοδος αυτή, είναι έτσι δομημένη ώστε η μόνη πρόσβαση που έχει οποιοδήποτε μέλος στις άλλες πέντε αναθέσεις είναι να ακούσει προσεκτικά την έκθεση των άλλων προσώπων. Κατά συνέπεια, εάν ο Tyrone δεν συμπαθεί το Pedro, ή εάν θεωρεί ότι δεν ταιριάζει με τη Sara δεν θα μπορέσει να τα πάει καλά στο διαγώνισμα που θα ακολουθήσει.

Για να αυξηθούν οι πιθανότητες ότι κάθε έκθεση είναι ακριβής, οι μαθητές που κάνουν την έρευνα δεν την δίνουν, αμέσως πίσω στην ομάδα. Αντ' αυτού, συναντιούνται πρώτα με τους μαθητές που έχουν την ίδια ανάθεση (μια από κάθε ομάδα). Παραδείγματος χάριν, οι μαθητές που είναι υπεύθυνοι για το θέμα της ατομικής βόμβας συναντιούνται ως ομάδα ειδικών, συγκεντρώνοντας τις πληροφορίες, και προετοιμάζοντας τις παρουσιάσεις τους. Η ομάδα αυτή καλείται ως «ειδική» ομάδα. Η μέθοδος αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τους μαθητές που έχουν δυσκολία να μάθουν ή να οργανώσουν την έκθεσή τους, και συνεπώς έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν και να μάθουν από άλλους μαθητές.

Εάν λοιπόν κάποιος μαθητής έχει καλύτερες γνώσεις διδάσκει και τους άλλους. Για παράδειγμα ένας μαθητής που γνωρίζει καλά την κατασκευή της ατομικής βόμβας, διδάσκει και στα άλλα μέλη των ομάδων (που είναι υπεύθυνοι για την ατομική βόμβα), την ανάπτυξη της ατομικής βόμβας. Κάθε μαθητής σε κάθε ομάδα εκπαιδεύει ολόκληρη την ομάδα για την ειδικότητά του. Οι μαθητές εξετάζονται έπειτα σε αυτό που έχουν μάθει για το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο από το συντροφικό μέλος της ομάδας τους. Τα οφέλη μιας τέτοιας τάξης είναι πρώτα από όλα, ότι η μέθοδος αυτή αποτελεί έναν εντυπωσιακά ικανό τρόπο να μάθουν οι μαθητές το μάθημά τους. Αλλά το σημαντικότερο, είναι ότι η μέθοδος αυτή, ενθαρρύνει το άκουσμα, τη συνεργασία, την ενσυναίσθηση του να μοιράζονται τα μέλη μιας ομάδας τις γνώσεις τους.

Τα μέλη ομάδας, πρέπει να εργάζονται μαζί ως ομάδα, για να ολοκληρώσουν έναν κοινό στόχο. Κάθε πρόσωπο εξαρτάται από όλους τους άλλους. Κανένας μαθητής δεν μπορεί να πετύχει αν δεν εργάζονται ομαδικά. Αυτή η «συνεργασία» διευκολύνει την αλληλεπίδραση, μεταξύ όλων των μαθητών μέσα στην τάξη και τους οδηγεί στο να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλον συνεισφέροντας όλοι στον κοινό τους στόχο.

Σχολική επίδοση

Προσομοιώσεις

Μέσα από τις προσομοιώσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν νέες γνωστικές λειτουργίες και ικανότητες όπως: ανάπτυξη αντανakλαστικών, παράλληλη επεξεργασία, πληροφορία μέσω γραφικών, τυχαία προσπέλαση, επικοινωνία, ενεργητικότητα, αναγνώριση, φαντασία και φιλική αντιμετώπιση της τεχνολογίας. Τα παραπάνω αναπτύσσονται καθώς οι μαθητές αυξάνουν την ικανότητά τους, να επεξεργάζονται τις πληροφορίες, οι οποίες τους παρουσιάζονται πολύ γρήγορα καθώς πρέπει να προσδιορίσουν τι είναι σχετικό και αναγκαίο κατά τη διαδικασία.

Αναπτύσσουν επίσης την ικανότητα να επεξεργάζονται την πληροφορία παράλληλα την ίδια στιγμή από διάφορες πηγές και με τυχαία σειρά, την ικανότητα να αναγνωρίζουν την πληροφορία πρώτα μέσω των εικόνων και των γραφικών και στη συνέχεια να χρησιμοποιούν τυχόν κείμενο για να εξακριβώνουν, να αναπτύσσουν και να εξερευνούν. Επίσης αναπτύσσεται η επικοινωνία των μαθητών, οι οποίοι επικοινωνούσαν μεταξύ τους, είτε για να παίξουν μεταξύ τους, είτε για να αναζητήσουν περισσότερες πληροφορίες και μεθόδους επίλυσης των προβλημάτων που τους παρουσιάζονται. Οι μαθητές βρίσκουν τις προσομοιώσεις σαν μία φυσική δραστηριότητα που τους οδηγεί στη θεώρηση του υπολογιστή σαν ένα εργαλείο για παιχνίδια, περιμένουν την αναγνώριση των προσπαθειών τους, κάτι που τους δίνεται σαν ανατροφοδότηση και τους παρακινεί να συνεχίσουν σε ακόμα πιο δύσκολες διαδικασίες. Μέσω αυτής της διαδικασίας αναπτύσσεται το μοντέλο «κάνω για να μάθω» σε αντίθεση με το μοντέλο «μαθαίνω για να κάνω». Τέλος οι μαθητές αναπτύσσουν την φαντασία τους μέσα από το περιβάλλον της προσομοίωσης και της εμπειρίας που αποκτούν από την αλληλεπίδραση με αυτό, δημιουργώντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις να θεωρούν την τεχνολογία σαν φίλο και όχι σαν εχθρό μεγαλώνοντας παράλληλα με αυτή.

Μέθοδος jigsaw

Η ομαδοσυνεργατική οργάνωση, που επιβάλλει η καινοτομία jigsaw, κινητοποιεί το σύνολο των μαθητών, δυνατών και αδύνατων, δημιουργεί στους τελευταίους, θετικότερη αυτοαντίληψη, και με τον τρόπο αυτό προσφέρει ίσες δυνατότητες μάθησης στο σύνολο των μαθητών, με μηδαμινές ίσως απώλειες σε μερικούς από τους δυνατούς μαθητές. Οι ηθικές και κοινωνικο-πολιτικές αρχές της δικαιοσύνης και της κοινωνικής ισότητας δικαιώνουν εκείνες τις επιλογές που υπηρετούν το σύνολο, και οπωσδήποτε τη λιγότερο ευνοημένη κοινωνική ομάδα.

Αναλυτικά η καινοτομία jigsaw συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του αναπτυσσόμενου ατόμου, που είναι ένας από τους βασικούς σκοπούς της σχολικής αγωγής. Η κοινωνικοποίηση ως σχολική επιδίωξη αποκτά ιδιαίτερη σημασία σήμερα.

Η καινοτομία jigsaw καθιστά το σχολείο αποτελεσματικότερο, διότι προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες διατομικής επικοινωνίας μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας, αυξάνει με τον επιμερισμό της εργασίας, την αλληλεξάρτηση και το βαθμό αποδοχής του ατόμου από την ομάδα, καλλιεργεί μέσω της συνεργασίας τη δυνατότητα του αναπτυσσόμενου ατόμου να εκτιμήσει την ανάγκη και τη σημασία της συνεργασίας, να κατανοήσει την αρχή της αμοιβαιότητας και να αναπτύξει στάσεις ανοχής έναντι των άλλων που συχνά είναι «διαφορετικοί». Επίσης προσφέρει, μέσα στα πλαίσια της συνεργαζόμενης ομάδας, περισσότερες ευκαιρίες για να μάθει το άτομο να επιλύει ομαλά συγκρούσεις απόψεων, στάσεων και προτιμήσεων απ' ό,τι προσφέρει η ανταγωνιστική σχολική τάξη και τέλος προσφέρει δυνατότητες θεώρησης των πραγμάτων από τη σκοπιά των άλλων (empathy), που διευκολύνει την επίλυση διαπροσωπικών συγκρούσεων και επηρεάζει τη γνωστική συμπεριφορά του ατόμου και, κυρίως, τον τρόπο κατανόησης και παρουσίασης των πληροφοριών. Όλα τα παραπάνω εξασφαλίζουν στον μαθητή θετικές εμπειρίες από την κοινωνική του ζωή, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι αντικοινωνικές τάσεις και να αυξάνονται οι πιθανότητες επιλογής μορφών συμπεριφοράς που είναι κοινωνικά αποδεκτές. Η αποδοχή μορφών συμπεριφοράς γίνεται ευκολότερα, όταν αυτές στηρίζονται από τις αποφάσεις της μαθητικής ομάδας, παρά όταν επιβάλλονται από τον εκπαιδευτικό.

Η καινοτομία jigsaw, συμβάλλει και στην άμβλυνση των πειθαρχικών προβλημάτων, διότι η αυξημένη δραστηριότητα και το ενδιαφέρον που δημιουργεί περιορίζει στο ελάχιστο τα κρούσματα απειθαρχίας. Τα τελευταία είναι μορφές διαμαρτυρίας για τη μη ικανοποίηση των μαθησιακών και κοινωνικών αναγκών των («ατακτούντων») μαθητών και οι οποίες μειώνονται, διότι μέσα από τη συνεργασία των μαθητών, οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι ικανοποιούνται στο παραδοσιακό σχολείο. Ιδιαίτερη μείωση παρουσιάζουν τα κρούσματα επιθετικότητας, διότι τα μέλη της ομάδας αναπτύσσουν την ικανότητα επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

Η καινοτομία jigsaw, επιδρά θετικά και στη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο. Οι μαθητές πλέον συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης και έχουν ευκαιρίες ισότιμης συμμετοχής στη λύση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η ομάδα, αλλά και η τάξη γενικότερα. Οι εμπειρίες αυτές, βοηθούν το άτομο να κατανοήσει πώς λειτουργεί το κοινωνικό σύστημα και να σχηματίσει την πεποίθηση ότι είναι σε θέση να επηρεάσει τη λειτουργία του συστήματος. Επίσης κάθε μαθητής έχει τη δυνατότητα να διερευνήσει τα όρια της δημοκρατικής αρχής της πλειοψηφίας, η οποία έχει τους περιορισμούς της και δεν μπορεί να εφαρμοστεί παντού. Το αν ένα πρόβλημα, για παράδειγμα, λύθηκε ορθά ή όχι, δεν αποφασίζεται με τη δημοκρατική αρχή της πλειοψηφίας, αλλά με τη λογική τεκμηρίωση. Σε αυτή την περίπτωση η αριθμητική πλειοψηφία δεν έχει καμιά σημασία.

Αναφορικά με το κλίμα της σχολικής τάξης, οι τάξεις που εφαρμόζουν την καινοτομία αυτή παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό συνεκτικότητας και μικρότερα επίπεδα άγχους, απ' ό,τι παρουσιάζουν οι (παραδοσιακές και ατομικοποιημένες) τάξεις ελέγχου. Στις

τελευταίες εντάσσονται και οι τάξεις δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, διότι υπάρχει το στοιχείο του ανταγωνισμού και απουσιάζει το στοιχείο της συνεργασίας που συνεπάγεται η αλληλεξάρτηση. Ομοίως, οι μαθητές των συνεργατικών τάξεων παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό σχολικού άγχους και, κυρίως, δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό ότι αισθάνονται πως είναι αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και το δάσκαλό τους, ότι είναι ελεύθεροι να εκδηλώνουν τις σκέψεις τους και ότι είναι περισσότερο ανεξάρτητοι και υπεύθυνοι απ' ό,τι οι μαθητές των τάξεων ελέγχου. Τα θετικά λοιπόν συναισθήματα και η έλλειψη διαπροσωπικών εντάσεων καθιστούν τη διεξαγωγή της διδασκαλίας απρόσκοπτη και την επίλυση των όποιων διαπροσωπικών προβλημάτων δημιουργούνται, ευκολότερη.

Η καινοτομία jigsaw τέλος προσφέρει στο άτομο τη δυνατότητα να δει τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους, αλλά και μέσα από τα μάτια των άλλων. Επειδή δε η συσχέτιση αυτή γίνεται μέσα σε κλίμα αποδοχής, όπως είναι το συνεργατικό, βοηθά το άτομο να αναπτύξει θετική εικόνα για τον εαυτό του και κυρίως βοηθά εκείνα τα άτομα που στο ανταγωνιστικό πλαίσιο της παραδοσιακής τάξης σχηματίζουν αρνητική αντίληψη για το άτομό τους. Η θετική αυτοαντίληψη, συσχετίζεται άμεσα τόσο με την ακαδημαϊκή μάθηση και την κοινωνική προσαρμογή, όσο και με την ψυχική υγεία και την προσωπική ευτυχία του ατόμου. Γι' αυτό και πολλά επανορθωτικά εκπαιδευτικά προγράμματα θέτουν ως πρώτο στόχο, τη βελτίωση της αυτοαντίληψης των ατόμων που εντάσσονται σ' αυτά.

Γνωστικός τομέας

Η οργάνωση της διδασκαλίας, με την καινοτομία jigsaw δεν προάγει μόνο την ακαδημαϊκή μάθηση, αλλά, παράλληλα, δημιουργεί συνθήκες που αναπτύσσουν τις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες. Ο Piaget θεωρεί τις εμπειρίες συνεργασίας αναγκαίες, για να διαμορφώσει το παιδί σκέψη ανώτερου επιπέδου. Επίσης η ομάδα είναι ιδανικό πλαίσιο για τη γνωστική ανάπτυξη, διότι η αυθεντική διαπροσωπική επικοινωνία μέσα στην ομάδα προσφέρει πρότυπα αποτελεσματικών στρατηγικών σκέψης, ευκαιρίες άσκησης αυτών των στρατηγικών και πλαίσιο κινητοποίησης και ψυχολογικής στήριξης. Ακόμη προσφέρει στους συνεργαζόμενους μαθητές ευκαιρίες να περιγράφουν, να επεξηγούν και να αιτιολογούν τη σκέψη τους, γεγονός που αναπτύσσει το μεταγνωστικό τομέα. Η διαμαθητική επικοινωνία αναπτύσσει ακόμη εκφάνσεις και σκέψεις, όπως είναι η αναλογική και η αποκλίνουσα σκέψη. Οι μαθητές που συνεργάζονται στα πλαίσια της ομαδικής προσπάθειας χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό ανώτερες δεξιότητες και στρατηγικές λογικής επεξεργασίας του μαθησιακού υλικού, απ' ό,τι χρησιμοποιούν μαθητές τάξεων με ανταγωνιστικό ή ατομικό τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας. Τέτοιες είναι οι δεξιότητες οργάνωσης και ανάλυσης, η παράλληλη χρήση πολλών μεθόδων διερεύνησης και επαλήθευσης, καθώς και η χρήση ποικίλων τρόπων οργάνωσης της εμπειρίας για την αποφυγή επαναλήψεων και λαθών, που είχαν γίνει κατά το παρελθόν. Τέλος, οι συνεργαζόμενοι μαθητές αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό την κριτική σκέψη και την ικανότητα να αναλύουν, να αξιολογούν και να επιλέγουν από τις συχνά αντίθετες και αλληλοσυγκρουόμενες ιδέες, πληροφορίες, μεθόδους, στάσεις κλπ., που

προτείνονται, εκείνες που θα βοηθήσουν αποτελεσματικότερα στην επίτευξη του κοινού σκοπού.

Η αντιπαράθεση και η σύγκρουση των απόψεων βοηθά το άτομο, να απαλλαγεί από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης και γενικά συμβάλλει στην επιτάχυνση του ρυθμού της νοητικής και ηθικής ανάπτυξης. Η αντιπαράθεση όμως, και η διαλεκτική σύνθεση προϋποθέτουν επικοινωνία ισότιμων μελών, γεγονός που εξηγεί τη σπουδαιότητα του ομαδοσυνεργατικού συστήματος. Ακόμη η δυναμικότητα του ομαδικού χώρου εξασκεί στα άτομα, που συμμετέχουν στις συνεχώς εξελισσόμενες διαδικασίες, την ικανότητα αναδιάταξης και προσαρμογής τους στις νέες καταστάσεις, χωρίς τη συνεχή αίσθηση της απειλής που συνεπάγεται η ανταγωνιστική οργάνωση. Βέβαια, οι έντονες αντιπαράθεσεις και συγκρούσεις απειλούν τη συνοχή της ομάδας και εξαρτάται τόσο από την τακτική του εκπαιδευτικού όσο και από τις νοητικο-κοινωνικές ικανότητες των μελών της, αν οι αντιπαράθεσεις θα επιταχύνουν το ρυθμό ανάπτυξης, μειώσουν το βαθμό απολυτότητας, αυξήσουν την επιστημονική περιέργεια και το βαθμό ανοχής έναντι της διαφοροποίησης ή αν θα καταστρέψουν τη συνοχή της.

Η καινοτομία jigsaw συμβάλλει και στη γλωσσικής ανάπτυξη του ατόμου, δεδομένου ότι ο διδασκαλικός λόγος υποβαθμίζεται ποσοτικά και αναβαθμίζεται ποσοτικά και ποιοτικά ο μαθητικός λόγος. Η ποσοτική δε αύξηση του μαθητικού λόγου δεν οφείλεται μόνο στον περιορισμό του διδασκαλικού λόγου, οφείλεται και στη δυνατότητα που παρέχει η ομαδοκεντρική διδασκαλία να μιλούν ταυτόχρονα τόσοι μαθητές όσες είναι και οι ομάδες της τάξης. Τέλος, η ποιοτική βελτίωση του μαθητικού λόγου οφείλεται στο γεγονός ότι μετατρέπεται από αποκριτικός και δασκαλοκατευθυνόμενος λόγος σε λόγο ελεύθερης διερεύνησης, με στοιχεία διήγησης, περιγραφής, ανάλυσης και συσχέτισης δεδομένων, διατύπωσης υποθέσεων, συμπερασμάτων κλπ.

Τέλος αναφορικά με την ακαδημαϊκή μάθηση, οι αντιπαράθεσεις των αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων και ιδεών, που παρουσιάζονται στην καινοτομία jigsaw ενδυναμώνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, επισημαίνουν τις διάφορες παραμέτρους του προβλήματος, δίνουν στο μαθητή-ερευνητή τη δυνατότητα να κάνει διευκρινίσεις, συσχετίσεις, υποθέσεις, επαληθεύσεις κλπ. και δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα, μέσω μιας συνθετικής διαδικασίας, να διατυπώσει την προτεινόμενη λύση του προβλήματος. Έτσι, η ποικιλία των αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων και πληροφοριών δεν προσφέρουν μόνο την αρχική ώθηση (ενδιαφέρον), αλλά προσφέρουν και το αναγκαίο υλικό πάνω στο οποίο θα στηριχτεί η λύση.

Βιβλιογραφία

- Aronson E. The Jigsaw Classroom, Beverly Hills, Sage, CA (1978).
- Dana, N. F. & D.Y. Silva. The Reflective Educator's Guide to Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry, Thousand Oaks: Corwin Press. (2003).

- Henri M, H didaktiki tis istorias, (mtfr. Efi Kanner), Metaichmio Athina (2002).
- Massialas, B. Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery, sto Symposio – Epimorfotiko Seminario, Mathisi kai didaskalia: Synchrones erevnitikes prosengiseis, 18-20 Dekemvriou 1998, Evropaiko Politistiko Kentro Delfon, Kentro Ekpaideftikis Erevnas, Athina, 121-141, (2002).
- Meyer, E. Omadiki didaskalia. Themeliosi kai paradeigmata, (mtf. A. Koutsoukis), Kyriakidis, Thessaloniki,(1987).
- Salomon, G., Exetazontas ta kainotoma perivallonta mathisis os protypa diamorfosis allagon. Sto Vosniadou S. (epim.) Schediazontas Perivallonta Mathisis Ypostirizomena apo tis Synchrones Technologies. Gutenberg, Athina, (2006).
- Wenglinsky, I. How teaching matters: Bringing the classroom back into the discussions of teacher quality. Princeton, NJ, Educational Testing Service, Policy Information Center, (2000).
- Jigsaw. Anaktimeno apo: http://cosy.ds.unipi.gr/wiki/index.php/Jigsaw_I [prosvasi stis 10-5-2012] (2012).
- Kainotomia jigsaw, anaktimeno apo: <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/instr/strats/jigsaw/> [prosvasi stis 10-5-2012] (2012).
- Kamarinou, D. Viomatiki Mathisi sto Scholeio, Xylokastro, (2000).
- Kokkotas, P., Vlachos, G., Karanikas, G. Didaktikes stratigikes gia Ennoiologiki Allagi stis Fysikes Epistimes. Sto Matsangouras I. (epim). I exelixi tis Didaktikis: Epistimologiki theorisi, Gutenberg, Athina, (1995).
- Matsangouras, I. Stratigikes Didaskalias. I kritiki skepsi sti didaktiki praxi, Gutenberg, Athina, (1998).
- Nikolaou G. Entaxi kai Ekpaidefsi ton Allodapon Mathiton sto Dimotiko Scholeio, Apo tin «omoioogeneia» stin polypolitismikotita. Ellinika Grammata, Athina,(2000).
- Xanthakou G. I Dimiourgikotita sto Scholeio. Ellinika Grammata, Athina, (1998).
- Trilianos A. Methodologia tis synchronis didaskalias, Athina, (1998).

Η συμβολή των δεξιοτήτων επικοινωνίας του αποτελεσματικού συμβούλου στη Συμβουλευτική

*Ποιμενίδης Δημήτριος, Υποψ. Μεταδιδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ιωαννίδου Γεωργία, Υποψ. Διδάκτορας, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Ποιμενίδου Σοφία, Μ.Σc. Φ.Κ.Σ., Πανεπιστήμιο Κρήτης, Φοιτήτρια, Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο*

Περίληψη

Η έννοια της επικοινωνίας αποτελεί τη βασική συνιστώσα κάθε κοινωνικής μας έκφρασης και είναι απολύτως απαραίτητη για την διαβίωση του ανθρώπου. Αφορά στην αμοιβαία μετάδοση μηνυμάτων, ως μια διαδικασία πληροφόρησης και μεταφοράς συναισθημάτων μεταξύ των μερών που επικοινωνούν, λεκτικά, μη λεκτικά ή σε συνδυασμό των δύο μορφών. Η δε Συμβουλευτική, ως δραστηριότητα μεταξύ ανθρώπων, εκμεταλλευόμενη την επικοινωνιακή διαδικασία, προσπαθεί να διερευνήσει ένα πρόβλημα, μια δυσκολία ή μια κατάσταση, να δώσει διέξοδο έκφρασης στο/α/ην άτομο/α/ομάδα ώστε να βρει τον δικό του/τους/της τρόπο/ους αντιμετώπισης ή τη λύση που είναι χρήσιμη και αναγκαία. Η σύμπλεξη της επικοινωνίας και της Συμβουλευτικής, ως μια ολότητα, καθιστά αναγκαία την ύπαρξη και ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων - εκτός από τις επαγγελματικές και επιστημονικές- του εκάστοτε συμβούλου, ώστε να είναι αποτελεσματικός στο έργο που καλείται να φέρει εις πέρας ή και να μεταβιβάσει, ενδεχομένως, το πρόβλημα σε κάποιον άλλο ειδικό, όταν δεν επιτυγχάνεται θετικό κέρδος για τον συμβουλευόμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, Συμβουλευτική, δεξιότητες, αποτελεσματικός σύμβουλος

The contribution of the counselor's effective communication skills in Counseling

*Poimenidis Dimitrios, Postdoctoral Candidate, Department of Preschool Education Sciences and Educational Design, University of the Aegean
Ioannidou Georgia, PhD Candidate, Department of Preschool Education Sciences and Educational Design, University of the Aegean
Poimenidou Sofia, MSc Department of Philosophy and Social Studies, University of Crete, Student, Social Workers Department, Hellenic Mediterranean University*

Abstract

The meaning of communication is the basic component of every social facet and absolutely necessary for the welfare of the person. It concerns the mutual transmission of messages as a process of informing and conveying emotions between the parties that communicate, verbally, non-verbally or in a combination of the two forms. Counseling as an activity between people, taking advantage of the communication process, tries to investigate a problem, a difficulty or a situation, to give an expression way to the

individual or the group in order to find his / her own way (s) or the solution that is useful and necessary. The combination of communication and counseling as a whole makes it necessary for the existence and development of personal skills - in addition to professional and scientific - of each consultant, in order to be effective in the work that is called to carry out or even transfer, possibly the problem to another specialist, when no positive gain is achieved for the consultant.

Keywords: Communication, Counseling, skills, effective counselor

Η έννοια της επικοινωνίας

Ο άνθρωπος είναι αδύνατον να διαβιεί χωρίς διεργασίες και διαδικασίες επικοινωνίας, οι οποίες κυριαρχούν σε όλο το φάσμα της ζωής του ανελλιπώς. Είναι εξαιρετικά δύσκολο έως αδύνατο να διαβιώνει φυσιολογικά σε όλο το φάσμα των βιολογικών/βιοτικών του δραστηριοτήτων χωρίς επικοινωνία. Ικανοποιεί εσωτερικές του ανάγκες, έκφραση, εξωτερίκευση, συναισθήματα, κατανόηση και γνωριμία του περιβάλλοντα χώρου και του κόσμου.

Η έννοια της επικοινωνίας είναι μια πολύπλοκη και πολύ σημαντική διεργασία ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των ανθρώπων μέσα από τα οποία δημιουργούν σχέσεις, τις καλλιεργούν και τις εξελίσσουν. Σύμφωνα με τη Satir (1995), επικοινωνία είναι για τις σχέσεις των ανθρώπων ό,τι είναι η αναπνοή για τη διατήρηση της ζωής. Είναι, ακόμη, συνδεδεμένη με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα και μέσω αυτής «αναπτύσσονται οι ανθρώπινες σχέσεις. Σύμφωνα με τον Bampinioti (2012) «Επικοινωνία είναι η αποστολή μηνυμάτων/πληροφοριών από κάποιον που νοείται ως πομπός προς κάποιον που νοείται δέκτης και αντίστροφα, μέσω κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς».

Η επικοινωνία δε συνίσταται σε απλή μεταβίβαση πληροφοριών, αλλά αφορά περισσότερο σε μια ιδιαίτερα σύνθετη διεργασία, εξαιρετικά σημαντική, η οποία απαιτεί αμφίδρομη κατανόηση μεταξύ αυτών που επικοινωνούν είτε είναι άτομα είτε ομάδες ή οργανισμοί και είναι καθοριστικής σημασίας για τη συνεργασία, τον συντονισμό και την επιβίωση (Watzlawick, et al., 2004; Gamble & Gamble, 2005). Αφορά, ακόμη, στη μετάδοση πληροφοριών, εννοιών, γνώσεων, σκέψεων, συναισθημάτων κ.ά., από έναν «πομπό» προς έναν «δέκτη», η οποία εμπεριέχει, συνειδητά ή ασυνείδητα, «αίτημα» του πομπού προς τον δέκτη (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., χχ). Ο δε τρόπος και το ύφος υλοποίησης είναι μοναδικός για τον κάθε άνθρωπο είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά (DeVito, 2004), σε επίπεδο αναγκών, ενώ σε επίπεδο ιδεών, σκέψεων κ.ά. αποτελεί διακριτό στοιχείο της εκάστοτε προσωπικότητας. Οι σημαντικότεροι λόγοι πραγμάτωσης της επικοινωνίας αφορούν στα ζητήματα της πληροφόρησης και ενημέρωσης, στον συντονισμό δραστηριοτήτων και δράσεων και στην προσωπική και κοινωνική έκφραση των συναισθημάτων (Makratzi, 2016).

Μελέτες αποσαφηνίζουν πέντε αρχικά επικοινωνιακά συστήματα: το λεκτικό (ο λόγος), το προσωδιακό (τονισμός και ρυθμός του λόγου), το παραγλωσσικό (ήχοι συνοδείας του λόγου) το κινήσιό (κινήσεις κεφαλιού και σώματος) και τα σταθερά χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης (ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ατόμων /ομάδων) (Ντανου,2000). Εντάσσονται σε δύο βασικές ομάδες, αυτή της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας, σύμφωνα με τις οποίες η επικοινωνία διεξάγεται (ταυτόχρονα) στο περιεχόμενο (τι λέμε) της λεκτικής επικοινωνίας και στη σχέση (πώς το λέμε) της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η λεκτική αξιοποιεί τον γλωσσικό κώδικα μέσω συντακτικών και γραμματικών κανόνων και εκπέμπεται από τον ομιλητή (φωνή) προς τον δέκτη (ακρόαση), ενώ η μη λεκτική μέσα από μηνύματα που μεταφέρονται με χειρονομίες, βλέμμα, κινήσεις του σώματος, μορφασμούς προσώπου, ένα χαμόγελο, μια μυρωδιά ή τον τόνο της φωνής κτλ. Ακόμη και οι σιωπές και η εμφάνιση (παρουσιαστικό κάποιου) αποτελούν μέρος της επικοινωνίας και έχουν μεγάλη σημασία, καθώς εκπέμπονται μηνύματα, τα οποία είναι ένα είδος «σιωπηλών οδηγιών» για την ερμηνεία τόσο του περιεχομένου της επικοινωνίας όσο και της σχέσης των ατόμων που επικοινωνούν (Kourti, 2007).

Η έννοια της Συμβουλευτικής

Η Συμβουλευτική, ως όρος Συμβουλευτική, χρησιμοποιείται σε πολλούς τομείς της ζωής μας. Μεταξύ αυτών είναι η εκπαίδευση, ο χώρος της ψυχικής υγείας, η εκκλησία, οι κρατικές ή δημοτικές υπηρεσίες απασχόλησης. Σύμφωνα με έναν ορισμό της Αμερικάνικης Συμβουλευτικής Εταιρείας (American Counseling Association), «συμβουλευτική είναι η τέχνη να βοηθάς τους ανθρώπους». Σύμφωνα με τον ορισμό της Βρετανικής Εταιρείας Συμβουλευτικής (British Association of Counselling – BAC) συμπεριλαμβάνει την εργασία με άτομα και με σχέσεις, η οποία μπορεί να συνδέεται με την ανάπτυξη, την υποστήριξη κρίσεων, να είναι ψυχοθεραπευτική, καθοδηγητική ή να έχει στόχο την επίλυση προβλημάτων, μια ευκαιρία για εξερεύνηση, ανακάλυψη και αποσαφήνιση τρόπων που παράσχουν ικανοποιητική και δημιουργική ζωή (McLeod, 2005). Βασικός στόχος της είναι να ενισχυθεί η απόκτηση αυτογνωσίας και ελέγχου του ατόμου στον μέγιστο δυνατό βαθμό, με στόχο τη μερική ή ολική του αυτοπραγμάτωση. Κατά αυτόν τον τρόπο θα βοηθηθεί ώστε να μπορέσει να βελτιώσει την ευρύτερη κατάσταση και εικόνα του, να επιλύσει τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει και να αυξήσει την ικανότητα επίλυσης αντίστοιχων άλλων δυσκολιών που αντιμετωπίζει ή που πιθανόν θα του παρουσιαστούν (Salmont, 2004).

Η Συμβουλευτική είναι μια διαδικασία τακτικών βημάτων, σύμφωνα με τα οποία ο σύμβουλος βοηθά το άτομο να κατανοήσει τα ζητήματα που το απασχολούν και το αφορούν και να δράσει επί αυτών. Απαιτεί, ακόμη, την ενεργό συμμετοχή του συμβούλου και του ατόμου με μοναδικό στόχο την παροχή βοήθειας στο άτομο μέσα από μια διευκολυντική διαδικασία με στόχο την ανάδειξη ή ανακάλυψη του δυναμικού κάθε ατόμου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το άτομο υποστηρίζεται, ώστε να βοηθήσει τον εαυτό του (Sidiropoulou - Dimakakou, 2004). Γενικότερα, τα θέματα και ζητήματα

ενασχόλησης της Συμβουλευτικής εδράζονται σε μια ποικιλία παραγόντων μεταξύ των οποίων μπορούν να αναφερθούν η επίλυση προβλημάτων, η αυτογνωσία, η παροχή πληροφόρησης, η τοποθέτηση σε θέση εργασίας, η παρακολούθηση και η παρέμβαση, η ψυχολογική στήριξη, η διευκόλυνση ανάπτυξης υγιών σχέσεων, η ορθή επικοινωνία, η προσαρμογή, η αυτοπραγμάτωση κ.λπ., (AKMI, 2007).

Οι επαγγελματίες σύμβουλοι είναι εκπαιδευμένο επιστημονικό προσωπικό και μπορούν να μοιράζονται τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με άτομα ή με αυτούς που ζητούν τη βοήθειά τους στην προσωπική, εκπαιδευτική ή επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η Συμβουλευτική είναι μια αμφίδρομη διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ του συμβουλευόμενου (άτομο που χρειάζεται βοήθεια) και του συμβούλου (επαγγελματία που βοηθά). Το άτομο συχνά ζητάει βοήθεια για προβλήματα που το απασχολούν ή του προκαλούν δυσφορία στις διαπροσωπικές του σχέσεις, σε σχέση με τον εαυτό του, τον οικογενειακό και κοινωνικό του περίγυρο, την επαγγελματική του σταδιοδρομία και τις σπουδές του. Όμως ο σύμβουλος δεν δίνει συμβουλές, αλλά λειτουργεί περισσότερο υποστηρικτικά και βοηθητικά και έμμεσα κατευθυντικά (Mytilinaki, 2015). Όταν δε ο σύμβουλος αντιμετωπίζει και ο ίδιος ζητήματα που αντιλαμβάνεται ότι δεν τα έχει επιλύσει και τα προβάλλει στον συμβουλευόμενο, αντί πιθανότατα να ταυτίζεται με τον συμβουλευόμενο, θα πρέπει να τον παραπέμψει σε άλλο επαγγελματία/ειδικό και όχι να προβάλλει τον εαυτό του στον συμβουλευόμενο, καθώς η διαδικασία της Συμβουλευτικής κάθε άλλο παρά βοηθητική μπορεί να είναι για τον συμβουλευόμενο (Kandylaki, 2008).

Η σύμπλεξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και Συμβουλευτικής

Ως διαδικασία, η επικοινωνία αφορά στην ανταλλαγή πληροφοριών, οι οποίες έχουν νόημα μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών. Εξυπηρετεί σκοπούς πληροφόρησης, έκφρασης συναισθημάτων, διέγερσης της φαντασίας, επηρεασμό συμπεριφοράς των άλλων και ικανοποίηση της εθιμοτυπίας (AKMI, 2007). Η Συμβουλευτική, ως διαδικασία, στηρίζεται εκ των προτέρων στη δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών. Οι δε σύμβουλοι είναι απαραίτητο να έχουν κατάλληλες δεξιότητες, ώστε να λειτουργήσουν αυτή τη σχέση με ωφέλιμο αλλά και αποτελεσματικό τρόπο για το υποκείμενο που αφορά στην παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών, επικοινωνίας, σύνδεσης με τον έξω/άλλο κόσμο, μέσα από μορφές λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Οι δυο μορφές αυτές επικοινωνίας πρέπει να συνάδουν με το περιεχόμενο της Συμβουλευτικής, καθώς τα μηνύματα που λαμβάνει ο συμβουλευόμενος πρέπει να είναι μη αντικρουόμενα (λέξεις και λόγια, μορφασμοί, στάσεις σώματος κ.ά.).

Βέβαια, οι δύο αυτές μορφές επικοινωνίας καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από το κοινωνικό πλαίσιο αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο και από το οποίο πραγματώνονται ή εξαρτώνται. Οι αναπτυγμένες και εναρμονισμένες με το κοινωνικό πλαίσιο και περιβάλλον δεξιότητες επικοινωνίας και η καθοδήγηση της ανακάλυψης των

πτυχών της συμπεριφοράς του ατόμου ενεργοποιούν την πιθανή αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος για επιτυχία, όταν η εξειδικευμένη καθοδήγηση συνάδει με την ικανότητα επιτυχούς επικοινωνίας, μεγιστοποιώντας το τελικό επιθυμητό αποτέλεσμα της διάδρασης των δύο αυτών παραγόντων, οι οποίοι λειτουργούν συνδυαστικά.

Στόχος είναι η αποτελεσματική επικοινωνία, ένα πολυσύνθετο φαινόμενο ζωής και ως παράμετρος τόσο σε διαπροσωπικό όσο και σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, μεταξύ αυτών που νιώθει και αυτών που εκφράζει το άτομο και στην κατανόηση / ενσυναίσθηση του απέναντι. Αφορά στην κατανόηση των λόγων του συνομιλητή από την προσωπική του βιωμένη μεριά, στο τι λέει και στο πώς το λέει, αλλά και την ανταπόκριση ή ανατροφοδότηση ως απάντηση στο μήνυμα που έλαβε. Είναι η μετατροπή εσωτερικών μηνυμάτων και ερεθισμάτων σε σήματα, η ανταλλαγή σκέψεων και συναισθημάτων με στόχο την εξυπηρέτηση πολλαπλώς της επαγγελματικής, προσωπικής, οικογενειακής και κάθε άλλης κοινωνικής πραγματικότητας (Stamatis, 2005, 2012).

Οι δεξιότητες που αφορούν στην ενεργητική ακρόαση, χωρίς προσωπική κρίση και χωρίς αξιολόγηση, η δημιουργία σχέσης, η οποία διέπεται από την ανάγκη μεταφοράς των μηνυμάτων που έλαβε ο σύμβουλος από τον συμβουλευόμενο και η «επιστροφή τους» στο υποκείμενο της Συμβουλευτικής (στο συμβουλευόμενο), αποτελεί βασικό στοιχείο ενδυνάμωσης της διαδικασίας της επιτυχημένης Συμβουλευτικής προσπάθειας. Ο δε σύμβουλος σε κάθε στάδιο ακρόασης θα πρέπει να έχει την ικανότητα της αναγνώρισης των προσωπικών του συναισθημάτων, ως ένα είδος αυτοεπίγνωσης, ώστε να μη συγχέει τον εαυτό του με τον συμβουλευόμενο και να παρατηρεί, να αφογκράζεται όσα λέγονται αλλά και όσα δε λέγονται ή εννοούνται (Malikiosi - Loizou, 1999; Brouzos, 2004).

Για την ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων είναι απαραίτητη η οπτική επαφή, η διατήρηση κατάλληλης στάσης του σώματος και οι εκφράσεις του προσώπου, η ανταπόκριση, το ύφος και ο τόνος της φωνής, ώστε να υπάρχει ή να δημιουργηθεί ένα κλίμα επικοινωνίας και συντονισμού μεταξύ των δύο μερών. Η χρήση κατάλληλων και ανοιχτών ερωτήσεων εκ μέρους του συμβούλου βοηθά το συμβουλευόμενο να εκφραστεί, ώστε να είναι επιτυχημένη η προσέγγιση και το πλαίσιο αναφοράς του συμβουλευόμενου. Ο σύμβουλος επαναλαμβάνει χωρίς προσωπική θέση τα συναισθήματα που αντιλαμβάνεται από το συμβουλευόμενο, ως μια διαδικασία επικαιροποίησης και μια διαδικασία εμβάθυνσης των συναισθημάτων του υποκειμένου της Συμβουλευτικής, είτε μέσα από τη λεκτική ή τη μη λεκτική του επικοινωνία. Διατυπώνει με διαφορετικό λόγο αυτό που αντιλήφθηκε από το συμβουλευόμενο και, μάλιστα, με περιληπτικό τρόπο, ώστε να αποσαφηνιστεί από τον συμβουλευόμενο τι έχει πει ο ίδιος και τι έχει κατανοήσει ο σύμβουλος, ώστε να νιώσει, εκτός των άλλων, και κατανοητός από τον σύμβουλο. Αυτή η διαδικασία βοηθά σημαντικά τον συμβουλευόμενο να κατανοήσει τον ίδιο του τον εαυτό και να νιώσει κατανοητός από τον σύμβουλό του (McLeod, 2005; Malikiosi - Loizou, 1999).

Η ανάπτυξη σχέσης συμβούλου και συμβουλευόμενου διέπεται, ακόμη, από ενσυναίσθητική ακρόαση και τη συνειδητοποίηση για τις μεταβαλλόμενες ανάγκες του συμβουλευόμενου, τις καταστάσεις που ζει αλλά και τα συναισθήματα που βιώνει (Warshof & Rappaport, 2013) εκ μέρους του συμβούλου. Ο δε σύμβουλος είναι απόλυτα συντονισμένος με τον συμβουλευόμενο, αλλά δεν υπάρχει (και δεν πρέπει να υπάρχει) ταύτιση.

Οι δεξιότητες του αποτελεσματικού συμβούλου και η συμβολή τους στην επιτυχημένη Συμβουλευτική παρέμβαση

Η Συμβουλευτική δεν είναι απλά η παροχή συμβουλών. Εννοιολογικά υποδηλώνει την διαδικασία κατά την οποία συνεξετάζεται ένα πρόβλημα σε συνδυασμό με την προσπάθεια εξεύρεσης, αντίστοιχης γι αυτό, λύσης μεταξύ ενός ειδικού κι ενός ή περισσοτέρων ατόμων (συμβουλευόμενο/ους), με στόχο τη διευκόλυνση άρσης του (Zikos & Michailidis, 2019). Ο δε σύμβουλος κατέστη για πολλούς συνώνυμο με ένα νέο είδος εργαζομένου, τον εργαζόμενο της γνώσης, έναν ειδικό ο οποίος λαμβάνει σημαντική ανάλυση και επιστημονική προσοχή στην ακαδημαϊκή μελέτη της Συμβουλευτικής (Kipping & Clark, 2012). Είναι πολύ σημαντικό ο σύμβουλος να έχει ατομικές δεξιότητες που θα τον καθιστούν ικανό να αντιλαμβάνεται το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο ή υπόβαθρο του συμβουλευόμενου, να έχει επικοινωνιακές ικανότητες, να αναδύει ένα πλαίσιο σεβασμού, το οποίο απορρέει από τον ίδιο προς το περιβάλλον του και την ικανότητα αντιμετώπισής του ως ένα διακριτό και ξεχωριστό άτομο, μέσα από την Συμβουλευτική ως διαδικασία (Ourfali, 2011).

Επιπρόσθετα, ο σύμβουλος εργάζεται με μια πληθώρα ανθρώπων οι οποίοι έχουν διαφορετικές ανάγκες υποστήριξης. Συνεπώς, η δόμηση συγκεκριμένων βασικών, αρχικά, δεξιοτήτων, εκτός από το ικανό και άρτιο επιστημονικό του υπόβαθρο, δημιουργεί έναν επιτυχημένο και αποτελεσματικό επαγγελματία ζητημάτων ψυχικής υγείας. Μεταξύ των βασικών δεξιοτήτων ενός επιτυχημένου συμβούλου είναι αυτές, οι οποίες δημιουργούν ένα ελκυστικό, φιλικό, ευχάριστο, έμπιστο και αμερόληπτο προφίλ.

Η καλλιέργεια γνήσιου ενδιαφέροντος για τους άλλους. Αυτό δεν αφορά μια δεξιότητα τεχνικής φύσης, αλλά αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας επαγγελματικής Συμβουλευτικής υποστήριξης και σταδιοδρομίας του ειδικού (συμβούλου). Αφορά στη δυναμική παρουσία του συμβούλου σε όλες τις διαβαθμίσεις δυσκολιών, τις οποίες παρουσιάζει ο συμβουλευόμενος, από την ηπιότερη έως την εντονότερη. Ακόμη, αφορά στην «παρουσία» του συμβούλου σε όλες τις προσωπικές ιστορίες των ανθρώπων που έχουν ανάγκη υποστήριξης, όσο δύσκολες ή μεγάλες και αν είναι (Malikiosi - Loizou, 2008). Εκτός από την επικοινωνιακή επικοινωνία, το αυθεντικό ενδιαφέρον, ο σεβασμός, η αποδοχή, η αμοιβαιότητα και η ενσυναίσθητική αντιμετώπιση του συμβουλευόμενου, αποτελούν σημαντικούς και βασικούς παράγοντες μιας επιτυχημένης Συμβουλευτικής σχέσης μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών (Corey, 2013).

Να έχει ικανότητες αυτεπίγνωσης ή αυτοεικόνας. Είναι εξίσου σημαντικό ο σύμβουλος να μπορεί να παρατηρεί τον ίδιο του τον εαυτό, όπως το πράττει και με τους συμβουλευόμενους, τους οποίους παρακολουθεί προσεκτικά. Όπως ένας υποστηριζόμενος, διαμέσου της Συμβουλευτικής, μαθαίνει να αισθάνεται, να είναι καλά και να ενεργεί ορθά, έτσι και ο ίδιος ο σύμβουλος θα πρέπει να αισθάνεται και να νιώθει καλά, ώστε να μπορεί να παράσχει επαρκή υποστήριξη και συνεννόηση στον συμβουλευόμενο. Αν, λ.χ., ο σύμβουλος δεν έχει επιλύσει πιθανά συναφή ατομικά ζητήματα, παρόμοια με αυτά που αντιμετωπίζει ο συμβουλευόμενος, είναι πολύ πιθανόν να υποπέσει σε σημαντικά λάθη, λάθη που εστιάζονται στο ατομικό ανεπίλυτο πλαίσιο του ίδιου, σύμφωνα με το οποίο, πιθανότατα, θα λειτουργήσει και όχι με βάση το ανεξάρτητο πλαίσιο αντιμετώπισης του συμβουλευόμενου, το οποίο εκείνος πρέπει να ακολουθήσει και όχι να καταστεί ακόλουθος αντίστοιχου ζητήματος που, πιθανώς, παρουσιάζει και ο ίδιος ο σύμβουλος (Kandylaki, 2008). Επίσης, το να σκέφτεται ορθά σημαίνει ότι σκέφτεται κριτικά, κατανοεί τον συμβουλευόμενο με όρους θεωρητικούς και, παράλληλα, επιδεικνύει καλές ακαδημαϊκές δεξιότητες, διευκολύνοντας την αλλαγή προς τη θετική κατεύθυνση.

Ικανότητες πολλαπλής ακρόασης. Δεν είναι μόνο το τι λέγεται από τον συμβουλευόμενο, αλλά, πολύ περισσότερο, πώς εκφέρεται αυτό που λέγεται, γιατί λέγεται ή εκφέρεται με τον τρόπο που λέγεται και τι σημαίνει το συγκεκριμένο, τι αξία έχει γι αυτόν που το λέει και τι συνολικό πλαίσιο δημιουργείται για τον συμβουλευόμενο. Ακόμη, να έχει την ικανότητα να διερευνά μεταξύ των επιπέδων έκφρασης – των γραμμών που εμφανίζει ο συμβουλευόμενος- ανακαλύπτοντας αφανείς πτυχές, οι οποίες χρήζουν σύνδεσης και υποστήριξης. Επίσης, να ξέρει πώς να ακούει, χωρίς δηλαδή να ασκεί αξιολογικές κρίσεις αφού, συνήθως, οι συμβουλευόμενοι αντιμετωπίζουν σοβαρά ζητήματα και θα πρέπει να αισθάνονται ασφαλείς στον χώρο συνύπαρξής τους με το σύμβουλο (Banai & Tulimieri, 2013). Έτσι, οι συμβουλευόμενοι μπορούν να αισθάνονται ότι έχουν ελεύθερο πεδίο έκφρασης, ώστε να λένε ό,τι αισθάνονται, ό,τι χρειάζονται, χωρίς να έχουν την αίσθηση του φόβου, της ντροπής ή της τυχόν κριτικής, υπό την έννοια, ότι ο σύμβουλος μπορεί να έχει καταλήξει σε ένα αξιολογικό-αρνητικό-συμπέρασμα. Να υπάρξει δεκτικότητα και ανεκτικότητα μιας μη αντιδραστικής θέσης του συμβούλου και να υπάρχει η ικανότητα διάκρισης εκ μέρους του των εννοιών παρατήρησης και αξιολόγησης, ώστε να υπάρχει μια σύνδεση εμπιστοσύνης μεταξύ των συνεργαζόμενων μερών συμβούλου και συμβουλευόμενου. Ακόμη, να έχει ικανότητες ενσωμάτωσης διαπροσωπικών και μη λεκτικών δεξιοτήτων επικοινωνίας στην παροχή συμβουλών (Sharply, 1997).

Ικανότητες δεκτικότητας, προσβασιμότητας στο πρόσωπό του και αυθεντικότητας του ίδιου. Ένας ειδικός Συμβουλευτικής θα πρέπει να έχει την ικανότητα να κερδίζει την εμπιστοσύνη του συμβουλευόμενου, να θεωρείται προσβάσιμος από αυτόν που χρειάζεται υποστήριξη και να κερδίζει την συμπάθειά του σε πολλαπλά επίπεδα, όπως στην επικοινωνία, στην ακρόαση, στην επαγγελματική του ιδιότητα. Επιπλέον, να έχει ικανότητες ενσυναισθητικής προσέγγισης ή και σύνδεσης με τον συμβουλευόμενο, ώστε η Συμβουλευτική ή θεραπευτική-κατά κάποιον τρόπο-διαδικασία να επιφέρει ικανά

οφέλη/ κέρδη για τον χρήζοντα Συμβουλευτικής ή θεραπευτικής προσέγγισης (Malikiosi - Loizou, 2008; Nelson - Jones, 2009). Η σχέση αυτή είναι καίρια για την πρόοδο της Συμβουλευτικής διαδικασίας και αποτελεί το κέντρο μιας αποτελεσματικής διασύνδεσης συμβούλου συμβουλευόμενου.

Να είναι ευέλικτος. Η στερεοτυπική συμπεριφορά και σκέψη επιφέρει, μάλλον, αρνητικά αποτελέσματα στη Συμβουλευτική διαδικασία. Έτσι, ένας ικανός σύμβουλος θα πρέπει να διαθέτει ευελιξία στις διαφορετικές απόψεις και στα πολιτισμικά ζητήματα αναφορικά με την κλινική πρακτική. Εξάλλου, ο κάθε συμβουλευόμενος έχει διαφορετικό υπόβαθρο, εμπειρίες ή δεσμεύσεις στην Συμβουλευτική διαδικασία και θα πρέπει ο σύμβουλος να έχει την ικανότητα της μετάβασης από τη μια οπτική σε κάποια άλλη, ως μια ικανότητα απαραίτητη στην ιδιότητά του, αναφορικά με την αποτελεσματικότητά της. Ακόμη, θα πρέπει να έχει την ικανότητα της συνταίριαξης και της επικοινωνίας. Όταν δε τα πράγματα δεν βαίνουν ικανοποιητικά ή καλά ή δεν λειτουργεί η Συμβουλευτική αποτελεσματικά ανάμεσά τους, να παραπέμπει τον συμβουλευόμενο σε κάποιον άλλο ειδικό ή επαγγελματία, ο οποίος είναι σε θέση να προσφέρει αρτιότερη υποστήριξη. Ένας, λοιπόν, σύμβουλος, ίσως να μην είναι ο ιδανικός σύμβουλος για όλες τις περιπτώσεις υποστήριξης.

Να διαθέτει χιούμορ. Το γέλιο και η καλή διάθεση είναι σημαντικά στη Συμβουλευτική διαδικασία. Ο συγχρονισμός των εμπλεκομένων, στη Συμβουλευτική διαδικασία, μερών, στο επίπεδο ανάπτυξης κοινής αίσθησης χιούμορ, είναι μια σημαντική δεξιότητα και θα πρέπει να συνυπολογίζεται στα θετικά της θεραπευτικής /συμβουλευτικής διαδικασίας. Το χιούμορ και η ιδιαίτερη κατανόηση των εκφάνσεων και χρήσεων του στο θεραπευτικό περιβάλλον είναι ένα σημαντικό και πολύτιμο προτέρημα για τον σύμβουλο και σημαντικό εργαλείο στη Συμβουλευτική.

Συζήτηση και συμπεράσματα

Η Συμβουλευτική είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία αλλά και σχέση, καθώς για την υλοποίηση και την επιτυχία των λόγων για τους οποίους γίνεται, απαιτούνται ιδιαίτερες δεξιότητες λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας. Ο Σύμβουλος θα πρέπει να είναι καλός, φυσικά, ακροατής και να γνωρίζει επακριβώς το πότε θα μιλήσει είτε λεκτικά είτε με τη σιωπή ή τη στάση του σώματός του αλλά και για το τι θα πει, όταν μιλήσει. Θα πρέπει να έχει ικανότητες «αποκρυπτογράφησης» των μηνυμάτων που εκπέμπει ή δεν εκπέμπει λεκτικά και μη λεκτικά ο συμβουλευόμενος (στάση σώματος, γκριμάτσες κ.ά.) και, δια αυτών, να προβεί σε όλες εκείνες τις απαραίτητες ενέργειες, σύμφωνα με τις οποίες θα υλοποιήσει στο μέγιστο τον λόγο ύπαρξής του στην παρούσα δυαδική συσχέτιση.

Με την ακολουθία των επιστημονικών τακτικών βημάτων που πρόκειται ο σύμβουλος να ακολουθήσει και την εκμετάλλευση των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων, μπορεί να ανακαλύψει πτυχές και ζητήματα, να ανακαλύψει το δυναμικό του κάθε ατόμου, να παρέχει την ενδεδειγμένη βοήθεια και να το υποστηρίξει αποτελεσματικά και το άτομο

- με τη σειρά του - να υποστηρίξει και να βοηθήσει τον εαυτό του (Sidiropoulou - Dimakakou, 2004).

Θα πρέπει, ακόμη, να κάνει τον συμβουλευόμενο να αισθάνεται άνετα και οικεία, με στόχο την ελεύθερη/αυτόβουλη έκφρασή του. Ακόμη, το ενδιαφέρον που θα πρέπει να επιδεικνύει να μην είναι επίπλαστο αλλά γνήσιο και ειλικρινές. Να υποβάλλει ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, στοχεύοντας στην υποβοήθηση έκφρασης και στην ανακάλυψη των αθέατων πτυχών που ενυπάρχουν για τον ίδιο τον συμβουλευόμενο, χωρίς να είναι ανακριτικής μορφής. Ταυτόχρονα, να παρέχεται επαρκής χρόνος στον συμβουλευόμενο, ώστε να αναπτύξει τις πτυχές που διατείνεται ότι διερευνά ο σύμβουλος ή που δύναται, μπορεί ή θέλει να εκφράσει ο συμβουλευόμενος και, πάντοτε, σε κλίμα και πνεύμα σεβασμού για τα λεγόμενα του συμβουλευόμενου (Nelson - Jones, 2009). Επιπλέον, θα πρέπει να υπερτονίζονται τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας του συμβουλευόμενου και του ζητήματος που αντιμετωπίζεται, με στόχο τη θετική ενίσχυση και την άρση της δυσχέρειας που υφίσταται.

Αλλά και ο ίδιος ο σύμβουλος οφείλει να επικαιροποιεί το επιστημονικό του υπόβαθρο, να καταρτίζεται συχνά και να είναι αληθινός, γνήσιος και ανθρώπινος προς τον συμβουλευόμενο. Να τηρεί ζητήματα δεοντολογίας, πολυπολιτισμικής ευαισθησίας και εγγυρότητας και να εκπέμπει εμπιστοσύνη προς τον συμβουλευόμενο (Kandylaki, 2008). Τα ζητήματα αυτά αντιμετωπίζονται, σε πολύ σημαντικό βαθμό, με τη διαβίου εκπαίδευσή του.

Βιβλιογραφία

- A.S.PAI.T.E. (chch). *Dexiotites Epikoinonias*. Grafeio Diasyndesis A.S.PAI.T.E. Di-athesimo sto: <http://dasta.aspete.gr/Career/Articles/fileItemx/Documents>
- AKMI. (2007). *Ekpaidefsi Diktyou Ethelonton Koinonikis Ergasias. Stoicheia Epikoinonias- Symvouleftikis*. Koinotiki Protouvoulia Equal, Ergo Alkistis, Drasi 15, Aprilios 2007.
- Bampiniotis, G. (2012). *Lexiko tis Neas Ellinikis Glossas*. 5i ekdosi. Athina: Kentro Lexikologias.
- Banai, M. & Tulimieri, P. (2013). Knowledge, skills and personality of the effective business consultant. *Journal of Management Development*, 32(8), 886-900.
- Brouzos, A. (2004). *Prosopokentriki symvouleftiki*. Athina: Typothito.
- Corey, G. (2013). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- DeVito, J. (2006). *Human Communication, The basic course*. 10th Edition. United States of America: Pearson Education.

- Gamble, T. -K. & Gamble, M. (2005). *Contacts, Interpersonal communication in theory, practice, and context*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Kandylaki, A. (2008). *I Symvouleftiki stin Koinoniki Ergasia: Dexiotites kai Technikes*. Athina: Topos.
- Kipping, M. & Clark, T. (2012). *Researching Management Consulting: An Introduction to the Handbook*. The Oxford Handbook of Management Consulting. Online Publication Date: Sep 2012, DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199235049.013.0001.
- Makratzi A. (2016). Energitiki akroasi kai mathisi gia mia anthropokentriki paidagogiki. *Anthropokentriko/ Anthropocentric*, Tomos 1,(1), 34-49.
- Malikiosi - Loizou, M. (2008). *I symvouleftiki psychologia stin ekpaidefsi. Apo tin theoria stin praxi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Malikiosi - Loizou, M. (1999). *Symvouleftiki psychologia*. Athina: Ellinika Grammata.
- McLeod, J. (2005). *Eisagogi sti Symvouleftiki*. Athina: Ekdoseis Metaichmio.
- Mytilinaki, V. (2015). *I Ennoia tis Symvouleftikis. Psychologiko Kentro Chanion. Diathesimo sto: <https://psychologychania.gr/index.php/articles/149-82-symvouleftiki>*
- Nelson - Jones, R. (2009). *Vasikes dexiotites Symvouleftikis. Ena Egcheiridio gia Voithous*. Athina: Pedio.
- Ntavou, M. (2000). *Oi diergasies tis skepsis stin epochi tis pliroforias, Themata Gnostikis Psychologias kai Epikoinonias*. Athina: Papazisi.
- Ourfali, M. I. (2011). *O rolos tis mi lektikis symperiforas tou/tis psychologou sti symvouleftiki therapeftiki diadikasia*. Didaktoriki Diatrivi: Tmima Psychologias, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis.
- Salmont, E. (2004). *Symvouleftiki oikogeneias atomon me eidikes anagkes-Proimi Paremvasi: I periptosi tis kofosis*. Didaktoriki Diatrivi: Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis, Ethniko Kapodistriako Panepistimio Athinon.
- Satir, V. (1995). *Anthropini Epikoinonia: Kalyteres scheseis me ton eafthos mas kai tous allous*. Athina: Diodos.
- Sharply, C. F. (1997). The influence of silence upon client-perceived rapport. *Counseling Psychology Quarterly*, 10, 237-246.

- Sidiropoulou - Dimakakou, D. (2004). *Symvouleftiki kai epangelmatikos prosanatolismos. Panepistimiakes Simeioseis*, Athina, Panepistimio Athinon, Tmima filosofias, Paidagogikis kai Psychologias.
- Stamatis, P. (2005). *Paidagogiki – mi lektiki epikoinonia: O rolos tis aptikis symperiforas stin proscholiki kai protoscholiki ekpaidefsi*, Athina: Atrapos.
- Stamatis, P. (2012). *Epikoinonia stin ekpaideftiki kai dioikitiki diadikasia*, Athina: Diadrasí.
- Warshof, A. & Rappaport, N. (2013). Staying connected with troubled students. *Educational Leadership*, 71(1), 34-38.
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B. & Jackson D. D. (2004). *Anthropini epikoinonia kai oi epidraseis tis sti symperifora*. Sto K. Charalampaki (Epim), Athina: Ellinika Grammata.
- Zikos, N. & Michailidis, T. (2019). *Symvouleftiki kai Scholikos Epangelmatikos Prosanatolismos stin epochi tis diathematikotitas: apo ti theoria stin praxi*. Ekdoseis Molyvi, ISBN 978-618-5398-11-8.

Ομαλή μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο

Χαρίση Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. στις "Επιστήμες της Αγωγής"

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε ένα σημαντικό ορόσημο στη ζωή των μαθητών που φοιτούν στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, στη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η αλλαγή βαθμίδας σε αυτή την ηλικία είναι ένα γεγονός που συμπίπτει με μια κρίσιμη αναπτυξιακή φάση, την έναρξη της εφηβείας. Οι μαθητές καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα νέο θεσμικό περιβάλλον αλλά και να αντιμετωπίσουν πρωτόγνωρα στοιχεία όπως, η επαφή τους με νέα σχολικά θέματα και με εκπαιδευτικούς που έχουν διαφορετικές προσδοκίες. Παράλληλα όμως, βιώνουν μια περίοδο διακύμανσης των φιλικών τους σχέσεων καθώς στο νέο και μεγαλύτερο κοινωνικό περιβάλλον χάνουν τις φίλιες που είχαν δημιουργήσει στο δημοτικό, απώλεια που ενδέχεται να επηρεάσει τις αντιλήψεις και την αυτοεκτίμηση τους (Cantin, & Boivin, 2004). Το κλειδί για τη βέλτιστη μαθησιακή και ψυχική λειτουργικότητα του μαθητή κρύβεται πίσω από την ομαλή μετάβαση, την προετοιμασία και τη δυναμική ένταξή του στην ανώτερη γνωστική βαθμίδα που έχει ως επιστέγασμά της την ένταξη στην επαγγελματική, κοινωνική και γενικότερα την ενήλικη ζωή του.

Λέξεις-Κλειδιά: μετάβαση, Δημοτικό, Γυμνάσιο, μαθητές

Smooth transition from Primary to High school

Charisi Dimitra, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

This article refers to an important milestone in the lives of students who study in the Greek compulsory education, in their transition from Elementary to High School. The change of grade at this age is an event that coincides with a crucial developmental phase, the beginning of adolescence. Students are asked to adapt both to a new institutional environment and face unprecedented elements, such as their contact with new school issues and teachers who have different expectations. At the same time, however, they experience a period of fluctuation in their relationships as in the new and larger social environment, they lose the friendships they had created in elementary school, a loss that may affect perceptions and self-esteem. (Cantin, & Boivin, 2004). The key to students' optimal learning and mental functionality of the student lies behind the smooth transition, preparation and dynamic integration into the higher cognitive level that has as its culmination the integration into professional social and adult life in general.

Keywords: transition, Primary school, High school, students

Εισαγωγή

Με τον όρο μετάβαση εννοούμε την εξελικτική διαδικασία που οδηγεί από μια κατάσταση σε μια άλλη, το πέρασμα από μια φάση ζωής σε μια άλλη (Μπαμπινιώτης, 2012). Η περίοδος της μετάβασης σηματοδοτεί έντονες αλλαγές, τόσο στην προσωπικότητα του ατόμου, όσο και στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Ως εκπαιδευτική μετάβαση θεωρείται η διαδικασία αλλαγής του περιβάλλοντος και η προσαρμογή που υφίστανται οι μαθητές από την μία βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη (Fabian & Dunlop, 2007). Κάθε εκπαιδευτική μετάβαση προκαλεί άγχος, αβεβαιότητα και ανησυχία ως αποτέλεσμα ενός «περάσματος» από το γνώριμο και το προβλέψιμο στο άγνωστο και απρόβλεπτο. Από την άλλη δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της περιέργειας, του ενδιαφέροντος και της έκπληξης αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση και τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση. Κάθε εκπαιδευτική μετάβαση είναι και ένα σκαλοπάτι της εκπαιδευτικής κλίμακας που παρέχει μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ελευθερία από κάποιους περιορισμούς, ωστόσο φέρνει και την απώλεια των παιδικών χρόνων και της περιόδου ασφάλειας και φροντίδας. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, ενώ αποτελεί μια λογική και αναγκαία εξέλιξη στην εκπαιδευτική, επαγγελματική και κοινωνική διαδρομή των μαθητών, συνοδεύεται από ένα πλήθος αλλαγών οι οποίες απαιτούν ετοιμότητα προσαρμογής. Είναι ένα σταυροδρόμι στη σχολική ζωή τους, αφού μεταβαίνουν σε ένα σχολικό περιβάλλον με μεγάλο αριθμό μαθητών, με αυξημένη ετερογένεια, υψηλές προσδοκίες για επίδοση, περιορισμένη εκπαιδευτική υποστήριξη και δυσκολίες αναφορικά με τη σύναψη με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου (Cueto, Guerrero, Sugimaru, & Zevallos, 2010). Είναι μια περίοδος πρωτόγνωρη για τους μαθητές, καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα νέο περιβάλλον που η λειτουργία διέπεται από ένα διαφορετικό πλαίσιο τυπικών και άτυπων κανόνων, να αλληλεπιδράσουν με καινούρια πρόσωπα και να αντιμετωπίσουν νόρμες πιο απαιτητικές, νέες προκλήσεις και δυσκολίες που έχουν σχέση αφενός με την αποχώρησή τους από το άνετο και οικείο περιβάλλον του Δημοτικού Σχολείου, την απώλεια των φίλων και των συμμαθητών τους, με τους οποίους αποτελούσαν μια δεμένη κοινωνική ομάδα και αφετέρου με τα νέα γνωστικά αντικείμενα, το φόρτο εργασίας και τη διαχείριση του χρόνου.

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο αποτελεί από τη δεκαετία του 1970 ένα σύνθετο αντικείμενο έρευνας σχετικά με το βαθμό επίδρασης των προσδοκιών των αποφοίτων μαθητών του Δημοτικού στην αυτογνωσία, στα κίνητρα, στην κοινωνική και συναισθηματική υγεία και στις επιδόσεις τους (Felner, Ginter, & Primavera, 1982). Οι έρευνες αναφέρονται σε θέματα που αφορούν τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις των μαθητών, το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων, την ανάπτυξη τεχνικών για τη διευκόλυνση της μετάβασης, την ανάπτυξη δομών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της κοινωνικής πολιτικής με σκοπό την ομαλή μετάβαση, καθώς και σε ειδικότερες παραμέτρους όπως τα γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας. Η μετάβαση αυτή, όπως προκύπτει από τις έρευνες, δεν είναι πάντα ομαλή και ανώδυνη. Είναι αρκετές οι περιπτώσεις που οι μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα με την έναρξη της σχολικής χρονιάς στο Γυμνάσιο, που αποδίδονται στο «σοκ της

μετάβασης», μια κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής κυριαρχείται από ανασφάλεια, αγωνία, φόβο, άγχος πριν, κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το αρχικό στάδιο της αλλαγής (Δημητριάδου, 2011).

Δυσκολίες των μαθητών κατά την προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον του Γυμνασίου

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συντελείται κατά την πρώιμη εφηβική ηλικία των παιδιών. Η εφηβεία αποτελεί σημαντικό σταθμό στην εξέλιξη της ζωής του ανθρώπου. Είναι η τελευταία περίοδος ανάπτυξης προς την ψυχοκοινωνική του ωρίμανση κατά την οποία συντελούνται απότομες και ολοκληρωτικές αλλαγές στη φυσική, κοινωνική, συναισθηματική και νοητική εξέλιξή τους, προετοιμάζοντας το παιδί για την είσοδό του στην ενήλικη ζωή (Cole & Cole, 2002). Είναι απόλυτα φυσιολογικό η αλλαγή βαθμίδας να δημιουργεί άγχος στους μαθητές καθώς πέρα από τις αναπτυξιακές, συναισθηματικές και κοινωνικές αλλαγές που είναι δύσκολο να αντιληφθούν, πόσο μάλλον να αντιμετωπίσουν, υπάρχουν και οι αντικειμενικές διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι στη χώρα μας το Δημοτικό και το Γυμνάσιο συνιστούν μαζί την εννιάχρονη υποχρεωτική Εκπαίδευση, δεν είναι ενιαία η δομή, η οργάνωση και η λειτουργία τους. Πιο συγκεκριμένα:

- Η καθημερινότητά τους στον χώρο του σχολείου αλλάζει, αφού έρχονται σε αλληλεπίδραση με περισσότερους καθηγητές και ανατρέπεται έτσι η ασφάλεια που τους προσέφερε η μοναδικότητα του δασκάλου. Το αίσθημα της απώλειας είναι ιδιαίτερα έντονο καθώς νιώθουν πως φεύγουν από ένα γνώριμο, οικείο περιβάλλον που είχαν γνωρίσει την αποδοχή, από το μικροσύστημα του δημοτικού σχολείου και εισέρχονται σε ένα πιο σύνθετο οργανισμό που παρουσιάζει αρκετές διαφορές οργανωτικές, κουλτούρας, αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών πρακτικών, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους καθορίζουν την ποιότητα της σχολικής τους ζωής, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και την αυτοεκτίμησή τους.
- Τα γνωστικά αντικείμενα είναι περισσότερα, αρκετά από αυτά είναι νέα, πιο απαιτητικά, ίσως και δυσκολότερα για πολλούς μαθητές. Κι ενώ στο δημοτικό η εκπαίδευση ήταν παιδοκεντρική και βιωματική με τους εκπαιδευτικούς να δίνουν έμφαση στην ομαδική εργασία και σε πρακτικές, καθημερινές δραστηριότητες για την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων, στο γυμνάσιο το κάθε διδακτικό αντικείμενο αποδίδει το περιεχόμενο σε ανώτερο βαθμό γενίκευσης και αφαίρεσης και απαιτείται από τους μαθητές πολύπλευρη προσέγγιση και κριτική επεξεργασία. Επομένως, η εκπαίδευση δεν αφορά μόνο την απόκτηση γνώσεων και την κατάκτηση ενός συγκεκριμένου επιπέδου ικανοτήτων, αλλά γίνεται περισσότερο νοησιαρχική και θεωρητική.
- Ο όγκος της διδακτικής ύλης είναι μεγαλύτερος, ενώ ο διδακτικός χρόνος, χωρισμένος σε μικρές χρονικές περιόδους, κάνει δύσκολη έως και πολλές φορές αδύνατη την ομαδική εργασία, αποκλείοντας τους πιο αυθεντικούς στόχους και

«υποχρεώνοντας» τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει ένα καθοδηγητικό μοντέλο διδασκαλίας, που δίνει σημασία στην ομοιομορφία και ρίχνει το βάρος του στο αντικείμενο της μαθησιακής διαδικασίας.

- Επιπρόσθετο άγχος δημιουργεί στους μαθητές ο θεσμός της αξιολόγησης στο Γυμνάσιο με αποτέλεσμα να ενδιαφέρονται περισσότερο για έναν καλό βαθμό, παρά για την κατάκτηση της ουσιαστικής γνώσης. Στο Δημοτικό η αξιολόγηση είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία με την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησης και σε καμιά περίπτωση δεν έχει χαρακτήρα ανταγωνιστικό για το μαθητή ούτε αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία με τους συμμαθητές του και ο σεβασμός του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου. Αντίθετα στο Γυμνάσιο για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή κατά τη διάρκεια των τετραμήνων συνεκτιμώνται εκτός από τη συνολική του συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, οι ολιγόλεπτες και οι ωριαίες γραπτές δοκιμασίες και οι προαγωγικές εξετάσεις σε ορισμένα μαθήματα που διεξάγονται σε συγκεκριμένη εξεταστική περίοδο. Ο τρόπος αυτός αξιολόγησης μετατρέπει τη συμπεριφορά των μαθητών από γνωσθεθηρική σε βαθμοθηρική.

Τα παραπάνω στοιχεία θέτουν ένα πλαίσιο γνωστικών, μαθησιακών και κοινωνικών απαιτήσεων της φοίτησης στο Γυμνάσιο, με τις οποίες ο νεοεισερχόμενος μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος. Βέβαια, οι διαφορές στην οργάνωση του προγράμματος και οι αυξημένες απαιτήσεις δεν απασχολούν και δεν επηρεάζουν όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο. Η ομαλή ένταξή τους εξαρτάται από πλήθος παραγόντων και κυρίως από τη φροντίδα και τη στήριξη που τους προσφέρει τόσο το οικογενειακό όσο και από το σχολικό περιβάλλον και αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία παρεμβάσεων στην εκπαίδευση, υποστηρικτικές προς τους μαθητές ώστε να βιώσουν ήπια τη μετάβαση.

Ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία της μετάβασης

Ο ρόλος της οικογένειας στη διαδικασία μετάβασης των παιδιών τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και στην εφηβική τους ζωή, είναι ιδιαίτερα καθοριστικός. Καθώς οι γονείς που αποτελούν τη θεμελιώδη πηγή υποστήριξης για τα παιδιά είναι ανάγκη να βρίσκονται δίπλα τους, καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, με έναν βοηθητικό και εποικοδομητικό τρόπο. Βέβαια, η μετάβαση επηρεάζει όλα τα μέλη της οικογένειας, οδηγώντας τα να επιτελέσουν καθοριστικούς ρόλους.

Η μετάβαση στο Γυμνάσιο συμπίπτει με την έναρξη της εφηβείας των μαθητών. Η ανάγκη για γονική υποστήριξη γίνεται ιδιαίτερα έντονη και επιτακτική καθώς οι μαθητές καλούνται να διαπραγματευτούν τόσο τις αλλαγές σε βιολογικό, σωματικό, γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, όσο και τις νέες προκλήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ποιότητα των σχέσεων των μελών της οικογένειας μπορεί να συμβάλει στην εμφάνιση ή μη του κοινωνικού άγχους στο νεαρό έφηβο (Elias et al., 1985). Παράλληλα όμως η συγκεκριμένη περίοδος μετάβασης των παιδιών στην

εφηβεία γεννά και στους γονείς πολλούς προβληματισμούς αλλά και φόβους σχετικά με την ποιότητα της σχέσης τους με τα παιδιά τους. Όταν μεταξύ τους έχει αναπτυχθεί μια διαρκής και ουσιαστική επικοινωνία και σεβασμός, τότε οι γονείς είναι οι πρώτοι στους οποίους τα παιδιά θα εκμυστηρευθούν τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Είναι πολύ σημαντικό οι γονείς να δώσουν χώρο και χρόνο στους εαυτούς τους και στα παιδιά τους, προκειμένου να αφουγκραστούν τα συναισθήματα και τις αγωνίες τους, επιδεικνύοντας συνέπεια και ευελιξία στη συμπεριφορά τους με κύρια αισθήματα την αγάπη, την ενσυναίσθηση και την κατανόηση της εξελικτικής πορείας σχετικά με το νέο σχολικό περιβάλλον, με την ανταπόκριση στις σχολικές απαιτήσεις και με τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές του. Μέσα από την ανοικτή επικοινωνία πετυχαίνουν τη μείωση των φόβων, της σχολικής άρνησης και της ανασφάλειας των παιδιών τους και έχουν τη δυνατότητα να τα ενθαρρύνουν, να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, να τονώσουν την αυτοπεποίθησή τους, να ξεδιπλώσουν τις δυνατότητές τους, να δεθούν φιλικά με άλλα παιδιά, να απολαύσουν το ταξίδι της ζωής χωρίς το άγχος που γεννά η αβεβαιότητα και να αντιληφθούν τη στήριξη για τη διαδικασία του αυτοπροσδιορισμού και της αυτονομίας τους. Μέσα από την ανοικτή επικοινωνία θα απαντηθούν καλύτερα οι ανάγκες του εφήβου, θα απομυθοποιηθούν καταστάσεις που μπορεί να τον απασχολούν, θα νιώσει την ασφάλεια που του παρέχει το οικογενειακό πλαίσιο και θα προχωρήσει προς την αποφασιστική αντιμετώπιση των αλλαγών που βιώνει.

Η σχολική επίδοση και η θετική συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη εξαρτώνται από το είδος και την ποιότητα της γονικής μέριμνας η οποία με τη σειρά της θα επηρεάσει τον αυτοέλεγχο τους. Ένα πρόβλημα που δημιουργείται από τους γονείς είναι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους, που συχνά δεν είναι ρεαλιστικές. Οι γονείς που έχουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις ή μη ρεαλιστικές προσδοκίες από το παιδί τους στο Γυμνάσιο, ουσιαστικά βάζουν σε κίνδυνο τη ψυχική, συναισθηματική και σωματική του υγεία. Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων και η προσπάθεια του μαθητή να τους αποδείξει ότι ανταποκρίνεται σε αυτές του δημιουργούν επιπρόσθετο άγχος, ανταγωνιστικότητα ακόμα και αίσθημα ζήλειας ή και άρνησης για το σχολείο και δεν του επιτρέπουν να ξεδιπλώσει άλλες δυνατότητες που ενδεχομένως έχει και δεν γνωρίζουν οι γονείς του. Δεν λείπουν και οι γονείς που ενεργοποιούν μια πιο αυστηρή επιτήρηση, σχετικά με τον τρόπο και τον χρόνο του διαβάσματος και εμπλέκονται στο χρονολόγιο της μελέτης στο σπίτι, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μη δημιουργήσει δικό του, αυτόνομο τρόπο και πρόγραμμα διαβάσματος. Άλλοι πάλι, νιώθουν έντονες ανησυχίες για τους νέους φίλους των παιδιών τους με αποτέλεσμα να ακολουθούν ένα αυστηρό πρόγραμμα τόσο ως προς τις ώρες που ο μαθητής θα βρίσκεται εκτός σπιτιού με φίλους και συμμαθητές όσο και ως προς τους χώρους συνάθροισης. Μια διακριτική γονική επίβλεψη στηριζόμενη στον αμοιβαίο σεβασμό και την εμπιστοσύνη θα αποτρέψει αρνητικές συνέπειες.

Για έναν έφηβο που νιώθει ψυχολογική πίεση, ανασφάλεια, δυσκολία στην κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή του, και ανησυχία σχετικά με τις εκπαιδευτικές και οργανωτικές πτυχές του νέου σχολικού συστήματος και την ενσωμάτωσή του στο πλαίσιο αυτό, για το αν θα είναι αποδεκτός κοινωνικά και θα έχει φίλους και για το αν θα

αντεπεξέλθει μαθησιακά στα νέα και απαιτητικά γνωστικά αντικείμενα, ίσως ο πιο σημαντικός παράγοντας αυτήν την κρίσιμη περίοδο ένα οικογενειακό πλαίσιο που του επιτρέπει να εκφράζεται χωρίς να κρίνεται και ευνοεί την ανοιχτή επικοινωνία. Η σταθερότητα και η ηρεμία του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι καλές σχέσεις των γονέων, η ανοιχτή επικοινωνία και πλαισίωση των παιδιών διευκολύνουν τη διαπραγμάτευση των νέων προκλήσεων και τη διαδικασία της μετάβασης στο νέο σχολείο.

Τέλος, η συμμετοχή των γονέων σε Ομάδες Ψυχοεκπαίδευσης και η συμβουλευτική υποστήριξη ψυχολόγων θα τους βοηθήσει στη χρήση αποτελεσματικών χειρισμών στην επεξεργασία και τη διαχείριση των δικών τους αντιλήψεων και των συναισθημάτων τους σε σχέση με τη μετάβαση.

Ο ρόλος του σχολείου και τα προγράμματα μετάβασης

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο αποτελεί εξαιρετική ευκαιρία παρεμβάσεων στην εκπαίδευση. Με γνώμονα ότι η ομαλή αυτή μετάβαση των μαθητών αποτελεί κομβικό σημείο για την περαιτέρω προσωπική, κοινωνική και πνευματική ανάπτυξή τους, στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης αποτελεί η ενημέρωση και η κατάλληλη προετοιμασία τους για την επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα αλλά και η ευαισθητοποίηση των γονέων για την πιο βοηθητική διαχείρισή της. Έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές που έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα πριν από την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δείχνουν αυξημένο ενδιαφέρον για την πρόοδό τους στο Γυμνάσιο (Evangelou et al. 2008).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα κρίνεται ως επιτυχές όταν καταφέρνει την υγιή συνεργασία της πρωτοβάθμιας με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Evangelou et al. 2008). Καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή προσαρμογή των μαθητών θεωρούνται οι ουσιαστικές σχέσεις καθώς και τα υγιή κανάλια επικοινωνίας μεταξύ των δύο σχολείων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετάβαση (Coffey, 2013). Οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων καθώς αντιλαμβάνονται την σημασία ύπαρξης μιας συνέχειας και συνειδητοποιούν την ανάγκη τους για ενθάρρυνση, προσπαθούν να ικανοποιήσει τις πολυδιάστατες ανάγκες των μαθητών τους.

Πριν τη διαδικασία προσαρμογής το δημοτικό σχολείο οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές που θα φοιτήσουν στο Γυμνάσιο. Οι δάσκαλοι, κατανοώντας τον τρόπο που οι αλλαγές επηρεάζουν τους μαθητές τους, οφείλουν να δημιουργήσουν ένα σχέδιο δράσης με στόχο να τους βοηθήσουν να προσαρμοστούν στο νέο τους σχολείο ώστε να προχωρήσουν ομαλά και σταδιακά στην απόκτηση νέων γνωστικών εμπειριών και δεξιοτήτων. Ένα πρώτο βήμα είναι η συμμετοχή των μαθητών σε βιωματικά εργαστήρια ενδυνάμωσης και εμπύχωσης, όπου μέσα από την αξιοποίηση της δυναμικής της ομάδας, σ' ένα υποστηρικτικό και ασφαλές πλαίσιο, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και εκφράζουν σκέψεις συναισθήματα και προβληματισμούς με στόχο την συμβουλευτική καθοδήγηση από συντονιστές- ψυχολόγους. Μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τη συζήτηση και τις δράσεις αυτογνωσίας, λύνονται όλες οι απορίες των μαθητών, τους

δίνονται πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας του Γυμνασίου, την ύλη, τις εξετάσεις, τις απουσίες, το βαθμό προετοιμασίας για τα μαθήματα, καθώς και στρατηγικές επίλυσης δύσκολων καταστάσεων που ενδεχομένως θα κληθούν να αντιμετωπίσουν. Ένα οργανωμένο σύστημα στήριξης των μαθητών της ΣΤ τάξης θα μπορούσε να περιλαμβάνει την επαφή τους με τα βιβλία της Α΄ Γυμνασίου, τοποθετημένα σε έναν εκθεσιακό χώρο στο σχολείο όπου θα μπορούν οι μαθητές να τα δουν, να τα ξεφυλλίσουν, να τα επεξεργαστούν, αλλά και την επίσκεψη ενός καθηγητή του Γυμνασίου στο χώρο τους που θα τους μιλούσε για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματός του και θα τους βοηθούσε να αντιμετωπίσουν τη μετάβαση με μεγαλύτερη ηρεμία και αυτοπεποίθηση και να νιώσουν πιο έτοιμοι, πιο ασφαλείς και λιγότερο αγχωμένοι για τη έναρξη της φοίτησής τους στο Γυμνάσιο.

Χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου προγράμματος μετάβασης αποτελεί η συχνή επικοινωνία ανάμεσα στα σχολεία των δύο βαθμίδων, που αποτελεί ένα προπαρασκευαστικό στάδιο και πραγματοποιείται πριν ακόμη γίνει η μετάβαση. Οι ανάγκες μιας ομαλής μετάβασης περιλαμβάνει ανάπτυξη σχέσεων και επικοινωνίας με στοχευόμενες επισκέψεις των μαθητών του δημοτικού στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θα φοιτήσουν, ξενάγηση στους χώρους του Γυμνασίου, τις αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια, τους αύλειους χώρους, αλλά και παρακολούθηση φιλολογικού - γλωσσικού μαθήματος από κοινού με τους μαθητές της Α΄ γυμνασίου, όπου θα επιδιωχθεί η ενεργός συμμετοχή τους. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης θα είναι σε θέση να ενημερωθούν από τον εκπαιδευτικό που έχει αναλάβει την ξενάγησή τους για τον κανονισμό του σχολείου, τον τρόπο εργασίας, για το διδακτικό προσωπικό, τα διδακτικά αντικείμενα, τα δικαιώματα και τα καθήκοντά τους. Οι επισκέψεις αυτές μπορούν να συνδυασθούν με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αναφορικά με το τι προσδοκά ο κάθε μαθητής να συναντήσει στο Γυμνάσιο και στη συνέχεια τα επεξεργαστεί τα ευρήματα ο Σύλλογος Διδασκόντων του Γυμνασίου ώστε να προχωρήσει όπου είναι εφικτό σε ρυθμίσεις προς το συμφέρον των μαθητών. Μια ακόμα καλή πρακτική είναι η συμμετοχή των μαθητών του Δημοτικού σε σχολικές γιορτές και ελεύθερες δραστηριότητες του Γυμνασίου, μετά από πρόσκληση στα πλαίσια της καλής συνεργασίας των δύο σχολείων.

Ο ρόλος του Γυμνασίου με την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς στη υποδοχή των νέων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και τους μεγαλύτερους μαθητές κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός. Πρωταρχικός τους στόχος είναι η ομαλή ένταξη των μαθητών της Α΄ Γυμνασίου στις ομάδες των συνομηλίκων τους και στα καινούρια τους τμήματα, μέσα από δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν από την πρώτη μέρα. Τέτοιες δραστηριότητες γνωριμίας βοηθά στην ένταξή τους με ευχάριστο τρόπο και στη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας και εμπιστοσύνης. Ακόμα είναι πολύ βασικό οι εκπαιδευτικοί τις πρώτες μέρες να προσπαθήσουν να γνωρίσουν καλύτερα τους μαθητές, να μάθουν τα ενδιαφέροντά τους, να συζητήσουν για τις ανησυχίες τους, να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους αφήνοντας για λίγο στην άκρη το γνωστικό μέρος. Εξίσου σημαντική είναι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών της Α΄ τάξης. Μια πρώτη συνάντηση επικοινωνίας και ενημέρωσης όπου θα δοθεί η ευκαιρία πέρα από ένα

καλωσόρισμα να γίνουν γνωστά προς τους γονείς οι κανόνες φοίτησης των μαθητών στο Γυμνάσιο και ο τρόπος λειτουργίας του, αλλά και μια πιο άμεση επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων όπου οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να μιλήσουν για τα παιδιά τους και τις τυχόν ιδιαιτερότητές τους θα συνέβαλλαν στην πνευματική ανάπτυξη, τη συναισθηματική ωρίμανση και την ομαλή κοινωνικοποίηση των μαθητών.

Συμπεράσματα

Η κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης είναι για το κάθε παιδί μια νέα, διαφορετική πρόκληση. Η μετάβαση στο Γυμνάσιο θεωρείται ως η δυσκολότερη καθώς δεν αποτελεί μόνο μια αλλαγή τάξης ή χώρου, δεν αφορά μόνο την αύξηση των γνωστικών αντικειμένων που καλείται ο μαθητής να διαχειριστεί, αλλά κυρίως αφορά κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες. Οι μαθητές αν και ήταν ήδη ενταγμένοι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καλούνται να αντιμετωπίσουν στο Γυμνάσιο νέες προκλήσεις, να ενταχθούν σε ένα σύστημα με διαφορετικούς νόμους πειθαρχίας και ένα διαφορετικό σύστημα απόδοσης, σε έναν χώρο μεγαλύτερο και πιο σύνθετο, να έρθουν σε επαφή με διάφορα μοντέλα διδασκαλίας από διάφορους εκπαιδευτικούς και να γνωρίσουν μαθητές από διάφορα σχολεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός στην προσαρμογή των μαθητών στις νέες προκλήσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cantin, S., & Boivin, M. (2004). Change and stability in children's social network and self-perceptions during transition from elementary to junior high school. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 561-570
- Cole, M., & Cole, S.R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: εφηβεία. Τόμος Γ*. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30, 277-287. doi:10.1016/j.ijedudev.2009.02.002
- Dimitriadou, A. (2011). *Apo to Dimotiko sto Gymnasio: synistoses tis metavasis sto plaisio synarthrosis ton sxeseon mathiti kai sxoleiou*. Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos D. E. Panepistimiou Ioanninon 69-105
- Elias, M. J., Gara, M., & Ubriaco, M. (1985). Sources of stress and support in children's transition to middle school: An empirical analysis. *Journal of Clinical Child Psychology*, 14(2), 112-118.
- Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2008). *What makes a successful transition from primary to secondary school?* London: Institute of Education, University of London.

- Fabian, H., & Dunlop, W. A. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes from children entering primary school*. Bernard van Leer Foundation
- Felner, R., Ginter, M., & Primavera, J. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure. *American Journal of Community Psychology*, 10(3), 277-290. doi: 10.1007/BF00896495
- Bampiniotis, G. (2005). *Lexiko tis neas Ellinikis glossas*. E' ekdosi. Athina: Kentro Lexikologias E.P.E.

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ενθαρρυντικοί παράγοντες και εμπόδια. Προτάσεις αύξησης της γονεϊκής εμπλοκής

Θεοδοσίου Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής Π.Ε.ΙΙ, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η ανάδειξη της σπουδαιότητας της συνεργασίας γονέων και σχολείου, καθώς επίσης η εξέταση των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή σχολική εμπλοκή. Η ηλικία, το φύλο, οι σχολικές επιδόσεις και η επιθυμία του παιδιού να συμμετέχουν οι γονείς του στη σχολική ζωή, τα ατομικά γνωρίσματα, τα προσωπικά βιώματα, το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονέων, η άποψή τους για τη μάθηση και η δομή της οικογένειας, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές που εφαρμόζουν ενισχύουν ή αποθαρρύνουν τη συνεργασία των δύο πλευρών. Η πρόσκληση των γονέων να παρακολουθούν γιορτές και εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, η συμμετοχή τους σε επιμορφωτικές δράσεις του σχολείου, η παροχή ευελιξίας στις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η επιμόρφωση των πρώτων για τους τρόπους προσέγγισης και βελτίωσης της συνεργασίας τους με τους γονείς δύνανται να αυξήσουν τη γονεϊκή σχολική εμπλοκή.

Λέξεις-Κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, συνεργασία, σχολείο

School and family collaboration: Encouraging factors and barriers. Suggestions for increasing parental involvement

Theodosiou Dimitrios, Physical Education Teacher, M.Ed.

Abstract

The purpose of the article is to highlight the importance of parent-school collaboration, as well as to examine the factors that influence parental school involvement. The age, gender, school performance and desire of the child to involve his parents in school life, personal characteristics, personal experiences, social and economic background of the parents, their view on learning and family structure, the individual characteristics of the teachers, the perceptions and practices they apply strengthen or discourage the cooperation of the two parties. The invitation of the parents to attend celebrations and events organized by the school, their participation in school educational activities, the provision of flexibility in the meetings of the teachers with the parents and the training of the former for the ways of approaching and improving their cooperation with the parents may increase parental school involvement.

Keywords: parental involvement, cooperation, school

Εισαγωγή

Η καλή συνεργασία των γονέων και του σχολείου έχει πολλές θετικές επιδράσεις κυρίως στους μαθητές, καθώς το περιβάλλον του σχολείου δε λειτουργεί ανεξάρτητα από το περιβάλλον της οικογένειας-του σπιτιού του παιδιού κατά την εκπαίδευσή του και τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του, αλλά αυτά βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση (Zervoudaki, 2011). Επιπλέον, όταν εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, τα τελευταία καλυτερεύουν τις επιδόσεις τους, βελτιώνουν την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους, αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους, έχουν υψηλότερες προσδοκίες, αποκτούν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες και τέλος, γίνονται καλύτερες οι σχέσεις τους με τους γονείς τους (Karamanou, 2017).

Γονεϊκή εμπλοκή

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει ευρύ περιεχόμενο και περιλαμβάνει ποικίλες πρακτικές και συμπεριφορές των γονιών στο σπίτι και στο σχολείο (Bonía, 2011). Αρκετές μελέτες αναφέρονται με τον όρο αυτόν στην ενασχόληση των γονέων με τις εργασίες και τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι, καθώς και στις δραστηριότητες των γονέων που σχετίζονται με το σχολείο, όπως είναι η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και η ενημέρωσή τους από τους τελευταίους, η εθελοντική τους προσφορά στο σχολείο, η παρακολούθηση του μαθήματος που γίνεται στην τάξη και οι κοινές συνεδριάσεις-συζητήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς (Zervoudaki, 2011).

Σημασία γονεϊκής εμπλοκής-συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Οι αρμονικές σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου επιδρούν θετικά στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς (Matsangouras & Poulou, 2009). Ειδικότερα, η οικογένεια και το σχολείο, ως τα δύο σημαντικότερα κύτταρα της κοινωνίας, έχουν την ευθύνη να συμβάλλουν στο να αναπτυχθεί η προσωπικότητα του παιδιού και να πάρει καλή αγωγή. Για να έχει αποτελέσματα η παρεχόμενη στο σχολείο μάθηση πρέπει να επικοινωνούν και να συνεργάζονται οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς (Sachou, 2018).

Η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει ακόμα στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και περιορίζει τα προβλήματα συμπεριφοράς στον σχολικό χώρο (Ntinidou, 2013). Η επιθετικότητα, η βία και ο σχολικός εκφοβισμός προλαμβάνονται ή αντιμετωπίζονται με περισσότερη επιτυχία μέσω της αμφίδρομης επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας (Kolbert, Schultz, & Crothers, 2014).

Οι γονείς μέσα από τη συνεργασία τους με το σχολείο κατανοούν καλύτερα τα παιδιά τους, τι μπορούν να κάνουν και τι όχι, μαθαίνουν πρακτικές αντιμετώπισης προβλημάτων, για να επικοινωνούν αποτελεσματικότερα στο σπίτι μαζί τους, ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών και αξιολογούν σωστά το έργο των εκπαιδευτικών (Gkliaou-

Christodoulou, 2005). Οι γονείς ενημερώνονται επίσης για τους εκπαιδευτικούς στόχους που τίθενται από το σχολείο και για το πώς θα επιτευχθούν αυτοί και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αξιοποιώντας ιδέες και προτάσεις των γονέων (Dimitriadou, 2020).

Μέσω της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών, οι τελευταίοι ενημερώνονται με τη σειρά τους για προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού που μπορούν να αντανακλώνται στον ψυχικό του κόσμο επηρεάζοντας τη σχολική του πρόοδο. Πληροφορούνται για προβλήματα υγείας του που το ταλαιπωρούν και μπορεί να εκδηλωθούν κατά τη σχολική του παρουσία (Perou, 2012).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία γονέων και σχολείου

Παράγοντες σχετικά με το παιδί:

Η ηλικία του παιδιού επηρεάζει τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής. Οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία κατά τα πρώτα χρόνια του παιδιού στο σχολείο (Gkliaou-Christodoulou, 2005). Ωστόσο, η επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ελαττώνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Athanasoula-Reppa, 1999).

Σχετικά με το φύλο του παιδιού, παρατηρείται ότι οι γονείς που έχουν αγόρια εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς πιστεύουν ότι τα αγόρια δεν είναι τόσο υπεύθυνα ως προς τις σχολικές τους εργασίες συγκριτικά με τα κορίτσια και γι' αυτό η επίδοσή τους είναι μικρότερη από αυτή των κοριτσιών (Samara, 2010).

Τα μηνύματα που παίρνουν οι γονείς από την επίδοση του παιδιού τους τούς ωθούν να έχουν μεγαλύτερη ή μικρότερη εμπλοκή στη μαθησιακή τους πορεία (Zervoudaki, 2011). Τέλος, η επιθυμία του παιδιού να το βοηθήσουν οι γονείς τους σε σχολικές εργασίες και να συμμετάσχουν οι ίδιοι σε σχολικές δραστηριότητες τούς δραστηριοποιεί και τους κάνει να επικοινωνούν και να συνεργάζονται ουσιαστικά με το σχολείο (Kirkigianni, 2012).

Παράγοντες σχετικά με τους γονείς:

Το φύλο του γονέα διαφοροποιεί τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής. Ειδικότερα, οι γυναίκες βοηθάνε πιο συστηματικά τα παιδιά τους στις εργασίες που έχουν για το σπίτι (Sachou, 2018).

Η ηλικία των γονέων επηρεάζει την εμπλοκή τους στη σχολική διαδικασία. Οι πιο νέοι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για τη σχολική ζωή του παιδιού (Sachou, 2018), καθώς θεωρούν ότι μέσω της συνεργασίας τους με το σχολείο μπορούν να επιτύχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Pneumatikos, Papakanakis, & Gaki, 2008).

Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων δύναται να αναστείλει οποιαδήποτε προσπάθεια συνεργασίας με τους γονείς καταβληθεί εκ μέρους του σχολείου, καθώς οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς δεν καταλαβαίνουν γραφειοκρατικά ή οργανωτικά ζητήματα που σχετίζονται με το σχολείο, δεν αναλαμβάνουν ευθύνες, νιώθουν ότι δεν μπορούν να επηρεάσουν τη σχολική μονάδα και αυτό αποτελεί κώλυμα για τη γονεϊκή εμπλοκή τους (Perou, 2012).

Οι άσχημες εμπειρίες των γονέων από τα μαθητικά τους χρόνια τούς κάνουν να είναι πιο επιφυλακτικοί απέναντι στο σχολείο και να μη συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό στις σχολικές δραστηριότητες. Άλλοι πάλι νομίζουν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους ή φοβούνται τις συνέπειες που ενδέχεται να δημιουργήσει στο παιδί τους μία λανθασμένη δική τους συμπεριφορά και γι' αυτό απομακρύνονται από το σχολείο (Bonía, 2011).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων συνδέεται με τη γονεϊκή εμπλοκή και με τη συχνότητα ή μη συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Οι γονείς της ανώτερης και της μεσαίας κοινωνικής τάξης εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους από ό,τι οι ανήκοντες στα πιο χαμηλά κοινωνικά στρώματα (Jeynes, 2016).

Η εθνικότητα των γονέων επηρεάζει τον βαθμό γονεϊκής εμπλοκής, καθώς οι αλλοδαποί γονείς λόγω μη επαρκούς γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής τους δυσκολεύονται και γι' αυτό αποφεύγουν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Davis-Kean & Eccless, 2005).

Το μέγεθος και η δομή της οικογένειας επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή. Αυτή παρατηρείται σε μικρότερο βαθμό στις μονογονεϊκές οικογένειες. Στις πολυμελείς οικογένειες, οι γονείς δεν έχουν πολύ ελεύθερο χρόνο, για να ασχοληθούν με το διάβασμα των παιδιών τους (Karamanou, 2017). Μάλιστα, γονείς με πολλά παιδιά δυσκολεύονται να προσφέρουν εθελοντική βοήθεια στο σχολείο ή να παραστούν σε σχολικές εκδηλώσεις (Baker, Wise, Kelley, & Skiba, 2016).

Τέλος, η άποψη που έχουν οι γονείς για τη μάθηση συνδέεται με τη γονεϊκή εμπλοκή. Ορισμένοι γονείς δε δίνουν βαρύνουσα σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ άλλοι θεωρούν ότι για τον τομέα αυτόν είναι υπεύθυνοι να τον αναλάβουν οι καθ' ύλην αρμόδιοι, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί. Γι' αυτό δεν επικοινωνούν συχνά με αυτούς και δεν επιδιώκουν συνεργασία μαζί τους (Perou, 2012).

Παράγοντες σχετικά με τους εκπαιδευτικούς-το σχολείο:

Ατομικά γνωρίσματα των εκπαιδευτικών, όπως είναι η ηλικία τους, αν είναι οι ίδιοι γονείς ή όχι, οι σπουδές που έχουν κάνει, τα χρόνια που εργάζονται και η προσωπικότητά τους επηρεάζουν τη στάση που έχουν ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή (Evangelou, 2017). Σύμφωνα με την Bonía (2011), σχετικά με το φύλο, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι περισσότεροι ευαισθητοποιημένες ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή, πιθανόν όντας

επηρεασμένες από τον παραδοσιακό ρόλο που επιτελούν οι γυναίκες ως σύνδεσμοι μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ενώ σύμφωνα με τη Ntinidou (2013), οι άνδρες εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εκπαιδευτική υπηρεσία και όσοι είναι θετικοί να γίνονται εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι πιο πιθανό να επικοινωνούν ουσιαστικά με τους γονείς.

Οι απόψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και οι εφαρμοζόμενες από αυτούς πρακτικές στο σχολείο καθορίζουν τον βαθμό της γονεϊκής συμμετοχής (Zervoudaki, 2011). Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι και κατάλληλα προετοιμασμένοι για το πώς να προσεγγίσουν τους γονείς και να συνεργαστούν μαζί τους, καθώς δεν έχουν καταρτιστεί-εκπαιδευτεί για κάτι τέτοιο. Νιώθουν ότι απειλούνται από την εμπλοκή των γονέων και γι' αυτό δεν την επιδιώκουν (Evangelou, 2017).

Τέλος, άλλοι εκπαιδευτικοί έχουν τεχνοκρατική θεώρηση για την εκπαιδευτική τους αποστολή. Πιστεύουν ότι καθήκον τους είναι να προετοιμάσουν καλά το μάθημά τους και όχι να σχεδιάζουν πρακτικές συνεργασίας τους με τους γονείς (Ntinidou, 2013). Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί έχουν λίγο χρόνο, για να προετοιμάσουν συντονισμένες δραστηριότητες γονεϊκής εμπλοκής (Bonía, 2011). Η πίεση να καλύψουν την ύλη και οι υπόλοιπες υποχρεώσεις τους, οικογενειακές και μη, δεν τους αφήνουν χρονικά περιθώρια, για να αναπτύξουν ουσιαστικές πρωτοβουλίες γονεϊκής εμπλοκής (Dimitriadou, 2020).

Πρακτικές βελτίωσης της συνεργασίας σχολείου και γονέων

Καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα για το πρόγραμμα του σχολείου, για τις σχολικές επιδόσεις και για τη γενικότερη πρόοδο των παιδιών τους μέσω ατομικών συναντήσεων, τηλεφωνικής επικοινωνίας ή ενημερωτικών σημειωμάτων που θα αποστέλλονται με ηλεκτρονική αλληλογραφία. Οι γονείς καλό είναι να έχουν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για θέματα που σχετίζονται με τη σχολική ζωή μέσω της ιστοσελίδας του σχολείου (Ziliaskoroulou, 2014).

Η κοινοποίηση στους γονείς στην έναρξη του σχολικού έτους του κανονισμού λειτουργίας του σχολείου σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών θα συνεισφέρει στη διασαφήνιση των μεταξύ τους ορίων και θα κάνει τη συνεργασία τους ομαλότερη (Dimitriadou, 2020).

Είναι επίσης σημαντικό οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι, όταν έρχονται στο σχολείο (Baker et al., 2016). Γι' αυτόν τον σκοπό, απαραίτητη είναι η ύπαρξη κατάλληλων σχολικών χώρων για την υποδοχή και την αναμονή τους. Η προβολή ταινιών από τη σχολική ζωή των παιδιών σε ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα ή η ανάρτηση στους τοίχους υλικού του έργου των μαθητών και της σχολικής μονάδας θα έχει ελκυστικό χαρακτήρα για τους γονείς (Athanasoula-Reppa, 1999).

Για τις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών πρέπει να υπάρχει προγραμματισμός με σχετική ευελιξία, ώστε να μπορούν, κατά το δυνατόν, οι γονείς να προσέρχονται σε αυτές (Dimitriadou, 2020). Αν παρόλα αυτά, οι γονείς δεν μπορούν να έρθουν στο σχολείο λόγω αυξημένου εργασιακού φόρτου, καλό θα ήταν να αξιοποιούνται οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για την ενημέρωσή τους (Cakir, 2012).

Θετικό αποτέλεσμα θα έχει να προσκαλούνται οι γονείς να παρακολουθήσουν σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, καθώς επίσης, να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές δράσεις του σχολείου σχετικά με ζητήματα που αφορούν στο καλό των παιδιών τους (παραδείγματος χάριν, διατροφή, αντιμετώπιση άγχους εξετάσεων, σχολικός εκφοβισμός και άλλα) σε συνεργασία με ειδικούς επιστήμονες (Ziliaskopoulou, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους πρέπει να αλλάξουν στάση απέναντι στους γονείς και να αναγνωρίσουν τα πλεονεκτήματα συνεργασίας τους με αυτούς και με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να καταλάβουν επίσης ότι οι γονείς δεν είναι εκεί, για να τους κρίνουν αρνητικά, αλλά για να τους βοηθήσουν όποτε χρειαστεί (Peña, 2000).

Τέλος, πρέπει να επιμορφωθούν μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων στο σχολείο και σχετικών ημερίδων για τους τρόπους προσέγγισης και βελτίωσης της συνεργασίας τους με τους γονείς. Ωστόσο πρέπει και οι ίδιοι να επιδιώκουν την αυτοεπιμόρφωσή τους μελετώντας σχετικά βιβλία, επιστημονικά άρθρα και άλλα (Dimitriadou, 2020).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε τη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής και της γενικότερης συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Όταν οι γονείς προσέρχονται στο σχολείο, για να ρωτήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους και ενδιαφέρονται για το πώς μπορούν να τα βοηθήσουν στη μελέτη στο σπίτι, τα παιδιά τους καταλαβαίνουν ότι το σχολείο και η εκπαίδευσή τους είναι σημαντική για αυτούς, γι' αυτό ασχολούνται με περισσότερη σοβαρότητα και συνέπεια με τα μαθητικά τους καθήκοντα. Ως αποτέλεσμα αυτού, είναι καλές οι μαθητικές τους επιδόσεις και δεν εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους νιώθουν ότι οι γονείς θεωρούν σημαντικό το έργο που προσφέρουν στα παιδιά των τελευταίων, καθώς, συνεργαζόμενοι μαζί τους και προσερχόμενοι τακτικά στο σχολείο για συμβουλές, εκτιμούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Τα εμπόδια συνεργασίας γονέων και σχολείου μπορούν να αρθούν εάν συνειδητοποιηθεί η σπουδαιότητα αυτής της συνεργασίας από τις δύο πλευρές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasoula-Reppa A. (1999). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το εννύστερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Α. Kokkos (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικού μονάδου*,

koinoniki kai evropaiki diastasi tis ekpaideftikis dioikisis (sel. 39-92). Patra: EAP.

- Baker, T., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. (2016). Identifying barriers: Solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2), 161-184.
- Bonia, A. (2011). *I stasi ton ekpaideftikon apenanti sti goneiki emploki sto dimotiko scholeio* (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon, Ioannina.
- Cakir, R. (2012). Technology integration and technology leadership in schools as learning organizations. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(4), 273-282.
- Davis-Kean, P., & Eccles, J. (2005). Influences and challenges to better parent-school collaborations. In: E. Patrikakou, R. Weissberg, S.Reeding, & H. Walberg (Ed.), *School-family partnerships for children's success* (57-73). New York: Teachers College Press.
- Dimitriadou, V. (2020). *Scheseis scholeiou-oikogeneias: Apotyposi ton apopseon ton ekpaideftikon tis protovathmias* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Dytikis Makedonias, Florina.
- Evangelou, F. (2017). Vasikes ptyches tis synergias tou paidagogou me tin oikogeneia. *Epistimoniko Ekpaideftiko Periodiko «ekp@ideftikos kyklos»*, 5(2), 179-193.
- Gkliaou-Christodoulou, N. (2005). I anagki epimorfosis ekpaideftikon stin kateftihynsi anaptyxis apotelesmatikis synergias scholeiou-oikogeneias. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou*, (10), 74-83.
- Jeynes, W.H. (2016). A meta-analysis: The relationship between parental involvement and Latino student outcomes. *Education and Urban Society*, 49(1),4-28.
- Karamanou, O. N. (2017). *Diapolitismiki anaptyxi tou scholeiou apo ti skopia tou ypokeimenou: Mia empeiriki meleti ekpaideftikon prosdokion metanaston goneon* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos.
- Kirkigianni, F. (2012). Epikoinonia scholeiou kai oikogeneias. *Ta Ekpaideftika*, (103-104), 95-120.
- Kolbert, J., Schultz, D., & Crothers, L. (2014). Bullying prevention and the parent involvement model. *Journal of School Counseling*, 12(7), 1-20.
- Matsangouras, I., & Poulou, M. (2009). Scheseis scholeiou kai oikogeneias. Sygkritiki parathesi apopseon ekpaideftikon kai goneon. *Mentoras*, 11, 27-41.

- Ntinidou, Ch. (2013). *Apopseis kai staseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis kai goneon gia ti synergasia scholeiou-oikogeneias* (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon, Ioannina.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Perou, K. (2012). *I epikoinonia tou synchronou ellinikou protovathmiou scholeiou kai allodapon oikogeneion (apopseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia ti synergasia scholeiou-oikogeneias)* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Aigaïou, Rodos.
- Pnevmatikos, D., Papakanakis, P., & Gaki, E. (2008). Goneiki emploki stin ekpaidefsi ton paidion: Dierevnisi ton pepoithiseon ton goneon. Sto: A. Brouzos, P. Misailidi, A. Emvalotis, & A. Efkleidi (Epim.), *Scholeio kai oikogeneia* (193-217). Athina: Ellinika Grammata.
- Sachou, M. E. (2018). Dierevnisi tis emplokis allodapon goneon sti scholiki zoi ton paidion tous. *Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis*, 8, 960-969.
- Samara, A. (2010). *Staseis kai antilipseis ton ekpaideftikon tis protovathmias ekpaidefsis gia to rolo tou diefthynti tis scholikas monadas sti dimiourgia agastis synergasias scholeiou-oikogeneias: I periptosi ton nomon Karditsas kai Trikalon* (Diplomatiki Ergasia). Charokopeio Panepistimio, Athina.
- Zervoudaki, E. (2011). *I emploki ton goneon sti mathisiaki diadikasia kai i epidrasi tis stis epidoseis mathiton dimotikou scholeiou* (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon, Ioannina.
- Ziliaskopoulou, D. (2014). Synergasia scholeiou-oikogeneias: Praktikes enischysis tis epikoinonias kai antimetopisis ton dyskolion. Sto: E. Katsarou, & M. Liakopoulou (Epim.), *Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio* (491-510). Thessaloniki: Y.PAI.Th.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας Πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπιση των δυσκολιών.

Νταμάνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Sc.

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το οποίο εκφράζεται μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα, μελετούν τις βέλτιστες πρακτικές και στοχεύουν στην ανάδειξη των θετικών επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο από τους κυριότερους θεσμούς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Έχει ήδη καταδειχθεί, ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων επιδρά θετικά όχι μόνο στη σχολική επιτυχία των μαθητών αλλά και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και στην ψυχική τους υγεία. Στο συγκεκριμένο άρθρο θα αποσαφηνίσουμε την έννοια «γονεϊκή εμπλοκή» και θα μελετήσουμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Επίσης θα παρουσιαστούν μερικές καλές πρακτικές ενίσχυσης που διευκολύνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με στόχο την επιτυχή συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο-οικογένεια, εκπαιδευτικοί, ενίσχυση, συνεργασία.

School-family cooperation - Practices to strengthen communication and address difficulties.

Damani Aikaterini, Kindergarten teacher, M.Sc.

Summary

In recent years, there has been a growing interest in issues related to school-family collaboration, which is expressed through research that proposes theoretical models, studies best practices and aims to highlight the positive effects on the learning process and psychosocial development of children. The family and the school are two of the main institutions of socialization of the child. It has already been shown that the cooperation of teachers and parents has a positive effect not only on the school success of students but also on the formation of their personality and their mental health. In this article we will clarify the concept of "parental involvement" and we will study the factors that affect family school cooperation. There will also be some good reinforcement practices that facilitate the planning and implementation of actions aimed at successful school-family collaboration.

Keywords: school-family, teachers, reinforcement, cooperation.

Εισαγωγή

Υπάρχει τα τελευταία χρόνια ένα αυξημένο ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Το αυξημένο ενδιαφέρον, το ενισχύουν έρευνες που διαπιστώνουν τις θετικές επιδράσεις που έχουν στη γνωστική και ψυχολογική εξέλιξη των παιδιών, οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Συγκεκριμένα, η έρευνα διαπιστώνει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, συμβάλει στη σχολική επίδοση των παιδιών (Laloumi-Vidali, 1997. Coleman, 1998), στην αποτελεσματική επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών στη σχέση σχολείου-οικογένειας (Beveridge, 2004), στη συνεργασία των γονέων με τα παιδιά για τις εργασίες στο σπίτι (Epstein&Lee, 1995), στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Haynes, Comer, & Hamilton Lee, 1989), και στην ικανοποίηση των γονέων για τον ρόλο των εκπαιδευτικών (Rich, 1988).

Συχνά όμως, παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας αυτής της σημαντικής σχέσης, δεν είναι εύκολη η επίτευξη της. Σε πολλές περιπτώσεις, οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου συμπεριλαμβάνουν αντιθέσεις, αντιπαραθέσεις και μερικές φορές αναπόφευκτες συγκρούσεις. Αυτό συμβαίνει λόγω του διαφορετικού τρόπου αντίληψης του ρόλου και του περιεχομένου της συνεργασίας και των δύο εμπλεκόμενων φορέων (Attanucci, 2004). Η σχέση τους επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η κουλτούρα και οι αξίες εκπαιδευτικών και γονέων, η προέλευσή τους, το κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, το εργασιακό περιβάλλον τους, ο τρόπος που και οι δύο εμπλεκόμενοι οριοθετούν και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους, οι προσδοκίες που έχουν, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keyes, 2002). Όλα αυτά δείχνουν τις ιδιαιτερότητες που έχει η επικοινωνία και η συνεργασία των εμπλεκόμενων φορέων.

Για την ολοκληρωμένη κατανόηση του συγκεκριμένου πεδίου, αρχικά θα πρέπει να αποσαφηνιστεί η έννοια «γονεϊκή εμπλοκή», να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας και να παρουσιαστούν μερικές καλές πρακτικές ενίσχυσης που διευκολύνουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων με στόχο την επιτυχή συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Αποσαφήνιση του όρου «Γονεϊκή εμπλοκή»

Ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», είναι ένας όρος πολυδιάστατος και χρησιμοποιείται για να καταγράψει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων των γονέων στο σπίτι και το σχολείο, οι οποίες στοχεύουν στην υποστήριξη των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μπόνια κ.α. 2008:700).

Η «γονεϊκή εμπλοκή», σύμφωνα με τους Fantuzzo et al. (2000: 331-332), λαμβάνει χώρα σε τρία κυρίως επίπεδα: α) στο πλαίσιο της οικογένειας, β) στο πλαίσιο του σχολείου και στο πλαίσιο της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Η Epstein (1995:702-704) περιγράφει έξι διαφορετικούς τρόπους «γονεϊκής εμπλοκής»: α) δραστηριότητες γονέων

με στόχο τη δημιουργία θετικού κλίματος μάθησης στο σπίτι, β) επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών για το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών γ) συμμετοχή γονέων στις σχολικές δραστηριότητες και εθελοντική προσφορά προς το σχολείο, δ) συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο και γενικότερα για τη μάθηση στο σπίτι, ε) εμπλοκή των γονέων στα συμβούλια λήψης των αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου και στ) εμπλοκή γονέων στην αναζήτηση πρόσβασης σε κοινωνικές υπηρεσίες με στόχο τη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.

Η «γονεϊκή εμπλοκή» στη σχολική επίδοση έχει θετικά αποτελέσματα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει και συμβάλει συνολικά στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Γεωργίου: 2000, Μπρούζος 2009: 238).

Ιδιαίτερα, η ενεργός συμμετοχή των γονέων έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και πολιτισμικό περιβάλλον. Βοηθά, ιδιαίτερα στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και του ενδιαφέροντος στην τάξη, τη μάθηση και την ανάληψη ευθύνης αλλά και την υπευθυνότητα στην ολοκλήρωση των κατ' οίκον εργασιών. Έχει ακόμα θετική επίδραση στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση θετικής στάσης και συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο, ενώ προλαμβάνει και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις δυσκολίες προσαρμογής και επιπροσθέτως μειώνει τα ποσοστά της σχολικής διαρροής (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009:413-414).

Ακόμα η «γονεϊκή εμπλοκή» φαίνεται ότι οδηγεί στη βελτίωση των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά τους και στην απόκτηση πρόσθετων δεξιοτήτων για την υποστήριξή τους στο σπίτι. Παράλληλα ενισχύει την εκτίμηση και την ικανοποίηση από τη συνεργασία με το σχολείο αλλά και την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009:414-415).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί, έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους, να υποστηριχθούν κατάλληλα στο έργο τους από τους γονείς και να είναι πιο αποτελεσματικοί μέσα από την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούν (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009:415-416).

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας.

Παρά τη μεγάλη σημασία που έχει η γονεϊκή εμπλοκή, δεν είναι πάντα εύκολη και απρόσκοπτη. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της γονεϊκής εμπλοκής και κατά συνέπεια τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας εστιάζονται στα χαρακτηριστικά του παιδιού, τις στάσεις και προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, τις εξωτερικές συνθήκες αλλά και στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Πνευματικός κ.α.2008: 198-197)

Έρευνες δείχνουν πως το φύλο, η ηλικία και οι μαθησιακές ανάγκες είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο και στη μαθησιακή διαδικασία. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεγαλύτερη κατά τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό σχολείο) και σταδιακά μειώνεται όσο το παιδί περνά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι ένας άλλος σημαντικός παράγοντας είναι και το φύλο. Οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται συχνότερα και περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με τους γονείς των κοριτσιών. Τέλος σύμφωνα με τον Πνευματικό (Πνευματικός κ.α.2008: 196-197) οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς η τελευταία αυξάνεται όταν η ανατροφοδότηση για την επίδοση είναι αρνητική και μειώνεται όταν είναι θετική.

Είναι γεγονός ότι η συνεργασία σχολείου οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς στις μέρες μας. Οι σχέσεις είναι κυρίως τυπικές και μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένων υποχρεώσεων (ενημέρωση γονέων, η συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου).

Ανασταλτικοί παράγοντες στην ουσιαστική επικοινωνία είναι υποκειμενικοί και αντικειμενικοί λόγοι. Οι υποκειμενικές αιτίες, μπορούν να εντοπιστούν στην προσωπική εκπαιδευτική εμπειρία των γονέων και των αρνητικών εμπειριών που είχαν ως μαθητές από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι αντικειμενικές αιτίες βρίσκονται στις σκέψεις, απόψεις και την ιδεολογία που έχουν για τον τρόπο εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, γονείς με υψηλό ή μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, θεωρούν τον εαυτό τους, συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους και εμπλέκονται ενεργά σε αυτήν. Επιπλέον, μπορεί να θεωρούν τις καλές επιδόσεις των παιδιών τους αποτέλεσμα της δικής τους επιρροής ή των ικανοτήτων των παιδιών τους, ενώ οι δυσκολίες μάθησης και οι χαμηλές επιδόσεις καταλογίζονται στον εκπαιδευτικό και στο σχολείο. Αντίθετα, οι γονείς από χαμηλά στρώματα θεωρούν ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον των εκπαιδευτικών ή αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες εξειδικευμένες γνώσεις για την υποστήριξη των παιδιών τους (Πνευματικός κ. ά.2008: 258- 259).

Επίσης από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, υποστηρίζεται ότι υπάρχουν μια σειρά αντικειμενικών παραγόντων που επηρεάζουν τον βαθμό και την ποιότητα της εμπλοκής των γονέων στη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες είναι: τα σοβαρά βιοποριστικά προβλήματα των γονέων, μονογονεϊκότητα, απουσία ελεύθερου χρόνου, φόρτος εργασίας και ωραρίου (Μπόνια κ.α. 2008:72-73). Επιπλέον, οι διαφορές εκπαιδευτικών και γονέων σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο μπορεί να δυσχεράνουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. (Μπρούζος 2009: 259-260).

Σε κάποιες περιπτώσεις και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη στάση τους αποθαρρύνουν την γονεϊκή εμπλοκή γιατί θεωρούν ότι γονείς αποτελούν για εκείνους «απειλή» για το επαγγελματικό τους κύρος, θεωρώντας τους ίδιους ως ικανούς και αρμόδιους να χειριστούν την εκπαίδευση των παιδιών. Παράλληλα συνήθεις αρνητικές πεποιθήσεις των

εκπαιδευτικών είναι ότι οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για τη σχολική επίδοση του παιδιού και αδιαφορούν για τη συνολική εικόνα του στο σχολείο και ανάγουν τις καλές επιδόσεις των μαθητών στην καλή ποιότητα του μαθήματός τους, ενώ για τις κακές καθιστούν υπεύθυνους τους γονείς ή τις ανεπαρκείς ικανότητες των μαθητών (Μπρούζος 2009: 257- 258).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία με τους γονείς με περιορισμένο τρόπο και επιθυμούν αυτή με τους δικούς τους όρους και κανόνες, δεδομένου ότι θεωρούν τον εαυτό τους ειδικό σε εκπαιδευτικά θέματα.

Επίσης τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως το σχολικό κλίμα, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο, η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η στάση του διευθυντή-προϊσταμένου της σχολικής μονάδας διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό που ονομάζεται γονεϊκή εμπλοκή.

Τέλος, ο Γεωργίου (2000: 172- 173) εξετάζει το ζήτημα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας εστιάζοντας στην πολιτική διάσταση της συγκεκριμένης σχέσης, η οποία αφορά τη διαμάχη εξουσίας ανάμεσα στα δύο εμπλεκόμενα μέρη. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι για την ολοκληρωμένη κατανόηση των παραγόντων που επηρεάζουν αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή και κατά συνέπεια τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας χρειάζεται να διερευνηθούν θέματα, όπως το ποιος είναι υπεύθυνος για την εκπαίδευση του παιδιού, τα οφέλη και οι απώλειες από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και το κατά πόσο έχουν όλοι οι γονείς ίσες ευκαιρίες για εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Καλές πρακτικές ενίσχυσης της σχέσης σχολείου-οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχει ως επίκεντρο τον μαθητή, όχι μόνο για τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά συνολικά αφορά την ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου και την εμπλοκή στη σχολική ζωή. Είναι ένας δύσκολος πάντα στόχος και ως τούτου κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση μιας ευρείας γκάμας πρακτικών από το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Μερικές από αυτές είναι μια πρώτη συνάντηση και γνωριμία με τους γονείς στην έναρξη του σχολικού έτους με στόχο τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τη διατήρηση της συνεργασίας τους. Επίσης πολύ βοηθητική είναι η συχνή και αναλυτική ενημέρωση για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια του έτους. Ειδικότερα, οι αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για τον τρόπο βοήθειας στις κατ' οίκον εργασίες μπορούν να «χτίσουν» μια σχέση εμπιστοσύνης και αποδοχής. Σε κάθε περίπτωση, οποιαδήποτε ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο και εξέλιξη της επίδοσης των παιδιών, χρειάζεται να περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητες στην τάξη.

Η ενημέρωση χρειάζεται να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και φυσικά να είναι αμφίδρομη, προσφέροντας σε εκπαιδευτικούς και γονείς τη δυνατότητα να ανταλλάσσουν πληροφορίες για την εικόνα που παρουσιάζει το παιδί στο σχολείο και στο σπίτι, ώστε να οδηγούνται σε ασφαλή συμπεράσματα. Οι συναντήσεις μπορεί να είναι ατομικές, τηλεφωνικές, μέσω διαδικτύου (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) ή ακόμα και με τήρηση ημερολογίου.

Εκτός από τις εξατομικευμένες συναντήσεις, σημαντικό είναι να γίνεται και συλλογική ενημέρωση των γονέων μέσα από πίνακες ανακοινώσεων του σχολείου, ίσως ενός χώρου ειδικά διαμορφωμένου για τους γονείς εντός του σχολείου ή ακόμα μέσα από τη δημιουργία εφημερίδας ή και ιστολογίου.

Σημαντικό είναι να υπάρχουν κοινές δραστηριότητες σχολείου-οικογένειας με προσκλήσεις των γονέων για συμμετοχή σε σεμινάρια και επιμορφώσεις που αφορούν την αγωγή των παιδιών, διαχείριση άγχους, υγείας και ασφάλειας (π.χ. σχολικός εκφοβισμός). Οι συναντήσεις αυτές μπορούν να γίνονται εντός ή και εκτός του σχολικού πλαισίου και με την παρουσία κάποιου ειδικού. Επίσης οι σχολικές γιορτές ή και άλλες εκδηλώσεις, αποτελούν μια θαυμάσια ευκαιρία προσέγγισης και επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Επίσης προσκλήσεις του σχολείου για εθελοντική συμμετοχή σε ποικίλες δραστηριότητες (π.χ. εορταστικές και φιλανθρωπικές εκδηλώσεις) ή σε προγράμματα που διοργανώνουν διάφοροι φορείς είναι πολύ χρήσιμες και υποστηρικτικές για τη σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων. Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων σε συνεργασία με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε δράσεις περιβαλλοντικές ή εθελοντικές (π.χ. δένδροφυτεύσεις, ανακύκλωση), βοηθούν τη συνεργασία και τη δημιουργία κλίματος συνεννόησης και αλληλοαποδοχής.

Ένα πολύ σημαντικό ακόμα βήμα στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλοαποδοχής είναι και η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές, όπως για παράδειγμα τη συμμετοχή του σχολείου σε εξωσχολικές δραστηριότητες ή την απόφαση για τις σχολικές εκδρομές. (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 393- 402). Βασικό στοιχείο αυτής της επικοινωνίας και εξωστρέφειας είναι ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει βασικές δεξιότητες επικοινωνίας διατυπώνοντας με σαφήνεια τη συμπεριφορά που αποτελεί τον στόχο της παρέμβασης και να συλλέξει από κοινού με τους γονείς όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόησή της (π.χ. πώς εμφανίζεται, συχνότητα, ποιοι παράγοντες τη διατηρούν) (Dowling & Osborne 2001 251- 253).

Επιπλέον θα πρέπει να συζητηθούν όλες οι πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης, να αξιολογηθούν τα πιθανά αποτελέσματα τους και να διερευνηθεί κατά πόσο και οι δύο πλευρές μπορούν να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες στρατηγικές. Εφόσον επιλεγθεί η κατάλληλη παρέμβαση, ο εκπαιδευτικός και οι γονείς δεσμεύονται για την εφαρμογή της για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Θεωρείται απαραίτητη η συνοπτική παρουσίαση των αποφάσεων που λήφθηκαν από τον εκπαιδευτικό, ώστε να διασφαλιστεί ότι και οι δύο πλευρές έχουν κατανοήσει την παρέμβαση που θα εφαρμοστεί. Μετά την

εφαρμογή των στρατηγικών στο σχολείο και στο σπίτι για το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που έχει οριστεί, απαιτείται ο καθορισμός μιας συνάντησης με στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης και τον σχεδιασμό τροποποιήσεων, εφόσον κρίνονται απαραίτητες (Molnar & Lindquist 1999:190- 191, Μπρούζος 2009: 270- 272) .

Επίλογος

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συχνά παρεμποδίζεται από πληθώρα παραγόντων που αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη. Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009: 425), η προσπάθεια για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτελεί βασική ευθύνη των εκπαιδευτικών και προϋποθέτει τη συνεκτίμηση όλων των περιορισμών που προαναφέρθηκαν και την ανεύρεση των κατάλληλων μέσων αντιμετώπισης των εμποδίων.

Συνεπώς, κρίνεται απαραίτητο κάθε σχολική μονάδα να προσδιορίζει τις στρατηγικές και τις πολιτικές που υιοθετεί για τη βελτίωση της συνεργασίας της με τους γονείς. Η αποτελεσματικότητα των δράσεων που υιοθετεί το σχολείο ενισχύεται, όταν αυτές ορίζονται με σαφήνεια ως προς τους στόχους και τα μέσα που θα αξιοποιηθούν, αλλά και διαμορφώνονται λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και των γονέων τους. Επιπλέον, η εφαρμογή των δράσεων χρειάζεται να ξεκινά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς και απαιτεί τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για συνεχή προσπάθεια διατήρησης της συνεργασίας και της επικοινωνίας με τους γονείς καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 426- 427).

Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η υπεύθυνη και συστηματική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων που στοχεύουν στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων και των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να είναι σε ετοιμότητα και να διαθέτουν ευελιξία για την αναπροσαρμογή της δράσης τους εφόσον κριθεί αναγκαίο. Κατά τη λήξη του σχολικού έτους, τα πορίσματα της συνολικής αξιολόγησης χρειάζεται να ενσωματώνονται στον σχεδιασμό για τον επόμενο χρόνο (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 430-433).

Πέρα από τον προσεκτικό σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των κατάλληλων στρατηγικών, η δημιουργία ενός σχολείου «ανοιχτού» στη συνεργασία με τους γονείς προϋποθέτει τη διαρκή δέσμευση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο στόχο (Γεωργίου 2000: 192).

Βιβλιογραφία

- Beveridge, S. (2004), *Pupil participation and the home-school relationship*, University of Leeds.
- Georgiou, S. N. (2000), *School-Family Relationship and Child Development*, Athens: Hellenic Letters, Athens.

- Coleman, P. (1998), *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman, London.
- Epstein & Lee, (1995), *School-family- community partnerships: caring for the children we share*. Phi Delta Kappan, χ. τ. εκδ.
- Dowling, E. & Osborne, E. (eds.), (2001), *The family and the school: a systemic approach together in children with problems*, mtf. I. Bibou. Athens: Publications Gutenberg.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999), *Behavioral problems at school: ecosystem approach*, Athens: Greek Letters.
- Bruzos, A. (2009), *The teacher as a counseling officer: a humanitarian view of education*, Athens: Gutenberg.
- Mylonakou- Keke, H. (2009), *Collaboration of school, family and community: theoretical approaches and practical applications*, Athens: Papazisis SA publications.
- Attanucci, J. (2004), *Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school*, *Journal of Moral Education*, Lexington
- Beveridge, S. (2004), *Pupil participation and the home-school relationship*. *European Journal of Special Needs Education*, University of Leeds.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000), *Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education*. *Journal of Education Research*, **Science and Education Publishing**
- Haynes. N., Comer, J., & Hamilton-Lee, M. (1989), *School climate enhancement through parental involvement*. *Journal of School Psychology*, Yale University.
- Keyes, C. R. (2002), *A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers*. *International Journal of Early Years Education*,
- Laloumi-Vidali, E. (1997), *Professional views on parents involvement at the partnership level in preschool education*. *International Journal of Early Childhood*, Coleman.
- Rich, D. (1988), *Bridging the parent gap in education reform*, *Educational Horizons*
- Bonia, A., Brouzos, A., & Kossivaki, F. (2008), *Perceptions and attitudes of primary school teachers about the factors that complicate parental involvement in school*. *Scientific Yearbook of the Psychological Society of Northern Greece*, University of Ioannina.

Pneumatikos, D., Papakanakis, P., & Gaki, E. (2008), Parental involvement in children's education: Investigation of parents' beliefs, Scientific Yearbook of the Psychological Society of Northern Greece, University of Western Macedonia.

Φυσική αγωγή, Τ.Π.Ε. και καινοτομία

Καντάς Κωνσταντίνος, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου 1ης Ενότητας Σχολικών Μονάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) είναι πλέον αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας. Από την αρχή της επονομαζόμενης ψηφιακής εποχής η τεχνολογία έχει εισαχθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η φυσική αγωγή από την άλλη, έχει εξελιχθεί ως ένα σχολικό μάθημα που προσαρμόζεται πρόθυμα στις τεχνολογικές τάσεις για την προώθηση της μάθησης των μαθητών. Πολλές προσπάθειες για την καλλιέργεια και τη διευκόλυνση της τεχνολογικής ενσωμάτωσης στην φυσική αγωγή δείχνουν την αύξηση του ενδιαφέροντος για αυτό το θέμα τα τελευταία χρόνια. Η ερευνητική δραστηριότητα όμως που υπάρχει δείχνει την ύπαρξη πολλών παραγόντων που σχετίζονται με το θέμα καθώς και ένα χάσμα μεταξύ της εννοιολογικής θεωρίας και της καθημερινής πρακτικής.

Λέξεις-Κλειδιά: φυσική αγωγή, Τ.Π.Ε., εκπαίδευση, εκπαιδευτικοί.

Εισαγωγή

Οι Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) είναι η ποικιλία των τεχνολογικών εργαλείων και πόρων που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή, διανομή, αποθήκευση και διαχείριση πληροφοριών και γνώσεων (Majoka et al., 2013). Στη σύγχρονη εποχή, αυτά τα εργαλεία έχουν φέρει επανάσταση στην μεθοδολογία διδασκαλίας της φυσικής αγωγής. Η ταχεία ανάπτυξη των Τ.Π.Ε. έχει εισαγάγει την καινοτομία και αυξάνει την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι Τ.Π.Ε. βελτιώνουν την προσβασιμότητα και επεκτείνουν το ψηφιακό περιβάλλον στον τομέα της φυσικής αγωγής (Adu & Olatundun, 2013). Δεν επιτρέπει μόνο στον χρήστη να αποκτήσει γνώση, αλλά βοηθά επίσης στη σύνδεση και στην επικοινωνία με τον κόσμο και φέρνει αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην παιδαγωγική της φυσικής αγωγής (Culpan & Bruce, 2007).

Τα τελευταία χρόνια, οι μέθοδοι κατάρτισης και διδασκαλίας που υποστηρίζονται από την τεχνολογία έφεραν επαναστάσεις στην αθλητική εκπαίδευση και στην φυσική αγωγή. Αποτελούν έναν καινοτόμο και σύγχρονο τρόπο για να ξεπεραστούν οι συνηθισμένοι περιορισμοί και δυσκολίες στις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης και διδασκαλίας. Οι μεθοδολογικές αλλαγές είναι ορατές σε κάθε μέρος της σύγχρονης εκπαίδευσης και διδασκαλίας στον αθλητισμό και στη φυσική αγωγή. Οι σημερινές χρήσεις των Τ.Π.Ε. έχουν σημαντική επίδραση στην προετοιμασία του εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και στα αποτελέσματα του (Khan et al., 2011).

Παράγοντες ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στην φυσική αγωγή

Ο όρος Τ.Π.Ε. αναφέρεται στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Χρησιμοποιείται γενικά για να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα τεχνολογικών εργαλείων και πόρων που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή, διανομή, αποθήκευση και διαχείριση των πληροφοριών. Αυτά τα τεχνολογικά εργαλεία περιλαμβάνουν κάθε είδους σύστημα υπολογιστή, λογισμικού και εφαρμογών καθώς και στοιχείων δικτύωσης που διευκολύνουν από κοινού τους ανθρώπους να επικοινωνούν στον ψηφιακό κόσμο. Ο στόχος των Τ.Π.Ε. είναι να βελτιώσει την προσβασιμότητα και την αξία της εκπαίδευσης στο διευρυνόμενο ψηφιακό περιβάλλον και να βελτιώσει την ποιότητα στη διδασκαλία και στην μάθηση (Zhu et al., 2016). Έχει αποδειχθεί ως ένα από τα δυναμικά ισχυρά εργαλεία για παιδαγωγικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην φυσική αγωγή. Οι Τ.Π.Ε. όχι μόνο επιτρέπουν στον χρήστη να κερδίσει γνώσεις, αλλά επίσης τον βοηθούν να συνδεθεί και να επικοινωνήσει με τον κόσμο.

Γενικά, πολλοί παράγοντες επηρεάζουν τη χρήση της τεχνολογίας των εκπαιδευτικών στην τάξη (Mumtaz, 2000). Οι Afshari et al. (2009) έκαναν μία διάκριση ανάμεσα σε παράγοντες που μπορούν και που δεν μπορούν να χειραγωγηθούν. Οι δεύτεροι είναι παράγοντες που δεν μπορούν να χειραγωγηθούν από το σχολείο και εκπορεύονται από τον κάθε εκπαιδευτικό. Οι πρώτοι είναι παράγοντες που μπορούν να επηρεαστούν άμεσα από εξωτερικές οντότητες. Οι παράγοντες που δεν χειραγωγούνται είναι α) τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, φύλο και εμπειρία) και β) η υποστήριξη των γονέων και της κοινότητας. Οι παράγοντες που χειραγωγούνται είναι α) η διαθεσιμότητα οράματος και σχεδίου σχετικά με τη συμβολή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, β) το επίπεδο προσβασιμότητας στην υποδομή Τ.Π.Ε., γ) η διαθεσιμότητα χρόνου, ο πειραματισμός, ο προβληματισμός και η αλληλεπίδραση, δ) η υποστήριξη διαθεσιμότητας στον υπολογιστή ε) η σχολική κουλτούρα, στ) τα χαρακτηριστικά του υπολογιστή, ζ) το επίπεδο και η ποιότητα εκπαίδευσης για εκπαιδευτικούς και διευθυντές του σχολείου, η) στάση απέναντι στον υπολογιστή, θ) η ικανότητα στον υπολογιστή, θ) το αποτελεσματικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, και ι) τα μοντέλα για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο πρόγραμμα κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Σε μια ανασκόπηση, ο Buabeng-Andoh (2012) συνοψίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση της τεχνολογίας των εκπαιδευτικών σε δύο κύριες κατηγορίες: προσωπικά χαρακτηριστικά και θεσμικά χαρακτηριστικά. Τα προσωπικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν, α) την στάση των εκπαιδευτικών, β) την ικανότητα στις Τ.Π.Ε., γ) το φύλο, δ) τη διδακτική εμπειρία και δ) το φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών. Τα θεσμικά χαρακτηριστικά αποτελούνται από α) την επαγγελματική ανάπτυξη, β) την προσβασιμότητα, γ) την τεχνική υποστήριξη και δ) την ηγετική υποστήριξη. Μια τρίτη ανεξάρτητη κατηγορία, δηλαδή τα τεχνικά χαρακτηριστικά, αναφέρεται σε τεχνολογικές καινοτομίες και ανάπτυξη. Οι διαφορετικοί παράγοντες φαίνεται να είναι αλληλένδετοι όταν αντιμετωπίζονται στην πράξη. Συμπερασματικά, η στάση των εκπαιδευτικών και ο γραμματισμός των Τ.Π.Ε. τείνουν να έχουν την ισχυρότερη επίδραση στην ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη (Helena, 2006).

Η επίδραση του γραμματισμού των εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. στη χρήση της τεχνολογίας στην τάξη έχει αναλυθεί σε πολλές μελέτες και έχει αναγνωριστεί ως σημαντικός παράγοντας για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην τάξη (Afshari et al., 2009; Kreijns et al., 2013). Ωστόσο, για τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, τα στοιχεία είναι πολύ περιορισμένα. Παρόλα αυτά, οι χαμηλότερες δεξιότητες στις Τ.Π.Ε. έχουν αναγνωριστεί ως εμπόδιο για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Tearle & Golder, 2008). Επιπλέον, οι υποδομές διδασκαλίας της φυσικής αγωγής ενδέχεται να μην εξυπηρετούν ένα ευεργετικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης για τη συμπερίληψη της τεχνολογίας, καθώς ο διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός ενδέχεται να είναι περιορισμένος (Kretschmann, 2010).

Παρόλο που ορισμένες μελέτες αναφέρουν ανεξάρτητα τον γραμματισμό των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής (Thomas & Stratton, 2006; Woods et al., 2008), μόνο ο Kretschmann (2015), εξέτασε την άμεση επίδραση του ψηφιακού γραμματισμού στη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ο Kretschmann (2015) εξέτασε τον γραμματισμό των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής και τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών και μέσων στο μάθημα τους. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής σπάνια χρησιμοποιούσε τεχνολογία στο μάθημα τους. Ο γραμματισμός των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στη χρήση της τεχνολογίας στο μάθημα τους για Τ.Π.Ε. όπως οι φορητοί υπολογιστές, το διαδίκτυο και ψηφιακές φωτογραφικές μηχανές. Οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής που έδειξαν υψηλότερα επίπεδα γνώσης πληροφορικής ήταν πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία στο μάθημα τους. Ωστόσο, το δείγμα έτεινε να αποτελείται από εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής που δεν χρησιμοποιούσαν συχνά τεχνολογία. Επίσης δεν βρέθηκε στατιστική σχέση για τη σύνδεση του γραμματισμού των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής και της χρήσης παραδοσιακών μέσων διδασκαλίας.

Αρκετά μέρη εμπλέκονται και αλληλοσυνδέονται όταν πρόκειται για την συστηματική αντιμετώπιση της δομής της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς η επιστήμη και η πρακτική της διδασκαλίας είναι πράγματι μια πολύπλοκη διαδικασία (Hays, 2006). Πρώτα απ' όλα, οι μαθητές είναι οι κύριοι παραλήπτες των διδακτικών προσπαθειών. Οι γονείς, οι συνομήλικοι των μαθητών και των γονέων, οι διαχειριστές, οι πολιτικοί, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και, τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, συγκαταλέγονται μεταξύ των παραγόντων που πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη (Hattie, 2009). Συνοπτικά, όπως υποδηλώνουν σαφώς τα στοιχεία, ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος παράγοντας για την επιτυχημένη μάθηση των μαθητών. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς της φυσικής αγωγής (Dudley et al., 2011).

Οι ερευνητικές μελέτες σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής απέναντι στην τεχνολογία και την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημα τους ανέφεραν μεικτά αποτελέσματα σχετικά με θετικές ή αρνητικές στάσεις απέναντι στην τεχνολογία (Kretschmann, 2015). Από τη μία πλευρά, ορισμένα δείγματα παρέχουν θετικές απόψεις σχετικά με την τεχνολογία στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (Gibbone et al., 2010). Από την άλλη πλευρά, ορισμένα δείγματα ανέφεραν αρνητικές

απόψεις σχετικά με την τεχνολογία στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής (Kretschmann, 2012). Επιπλέον, ορισμένες μελέτες παρουσίασαν επίσης μικτές θετικές και αρνητικές απόψεις ανάλογα με το θέμα ή το αντικείμενο (Ince et al., 2006). Τα τρέχοντα στοιχεία δεν δείχνουν σαφή εικόνα.

Υπάρχουν μόνο δύο διαθέσιμες μελέτες, οι οποίες παρέχουν εμπειρικά ευρήματα σχετικά με παράγοντες που επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημα τους. Οι Ince et al. έδειξαν ότι ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που στοχεύει τις τεχνολογικές ικανότητες θα μπορούσε να επηρεάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής για την τεχνολογία. Η άρνηση της τεχνολογίας των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής θα μπορούσε να μειωθεί και η αποδοχή της τεχνολογίας εκ μέρους τους θα μπορούσε να αυξηθεί με την παρέμβαση της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο Kretschmann (2015) εντόπισε ότι α) ο γραμματισμός στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, β) η ιδιοκτησία οικιακών υπολογιστών, γ) η επαγγελματική εμπειρία, καθώς και δ) το φύλο είχε επιπτώσεις στις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής προς την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημα τους. Πιο αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας του Kretschmann (2015) ήταν:

α) Γραμματισμός στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές: Τα αποτελέσματα ήταν ανάμεικτα, ανάλογα με την αντίστοιχη υποκειμενική θεωρία. Ωστόσο, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε μια θετική σχέση μεταξύ της ικανότητας των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής στους υπολογιστές και των θεωριών που σχετίζονται με τον γραμματισμό στον υπολογιστή. Επομένως, ένα υψηλότερο επίπεδο γραμματισμού στους υπολογιστές επιτυγχάνεται συνήθως με μια ισχυρότερη συμφωνία για τις θεωρίες που σχετίζονται με τον γραμματισμό των υπολογιστών αλλά επηρεάζουν μόνο λίγες υποκειμενικές θεωρίες.

β) Όσον αφορά το γεγονός ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής της μελέτης είχαν τουλάχιστον έναν υπολογιστή, η ιδιοκτησία και η προσβασιμότητα υπολογιστών μπορούν να θεωρηθούν ως υποχρεωτικά χαρακτηριστικά.

γ) Επαγγελματική εμπειρία (μετρίεται σε έτη υπηρεσίας): Και πάλι, τα αποτελέσματα ήταν ανάμεικτα. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων των δεδομένων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής που είχαν λιγότερα έτη υπηρεσίας έτειναν να έχουν πιο θετικές απόψεις για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας.

δ) Φύλο: Οι διαφορές μεταξύ των φύλων εμφανίστηκαν μόνο σε προσωπικές - υποκειμενικές απόψεις που σχετίζονται με διαπροσωπικές. Οι υποκειμενικές απόψεις που σχετίζονταν με τη διδασκαλία, τον εξοπλισμό, τη διαχείριση των τάξεων και την οργάνωση δεν επηρεάστηκαν από το φύλο. Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας, την πραγματική χρήση της τεχνολογίας και την

υιοθέτηση της και γενικούς αλλά και μεμονωμένους παράγοντες (κοινωνικοποίηση και προσωπικές μεταβλητές) καθώς και την οργανωτική δομή (σχολείο και υποστηρικτικό περιβάλλον) (Buabeng-Andoh, 2012).

Συμπεράσματα

Η έρευνα στο πεδίο της φυσικής αγωγής εξακολουθεί να χρειάζεται περισσότερα ερευνητικά ευρήματα. Δεδομένου ότι υπάρχουν κάποιες ενδείξεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής για την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο μάθημα τους, εξακολουθούν να υπάρχουν ανοιχτά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν. Για παράδειγμα, δεν υπάρχουν διαθέσιμα στοιχεία σχετικά με την πιθανή διαφορά των απόψεων των εκπαιδευτικών της φυσικής αγωγής σχετικά με την τεχνολογική ενσωμάτωση σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης (π.χ. πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Ως εκ τούτου, η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να επικεντρωθεί σε μελέτες παρέμβασης που στοχεύουν σε μια θετική αλλαγή απόψεων, πεποιθήσεων και στάσεων που σχετίζονται με την τεχνολογία στους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής.

Ένα άλλο ζητούμενο που προκύπτει αφορά τις ελλειπείς τεχνολογικές δεξιότητες των μαθητών. Οι μαθητές μπορεί να μην διαθέτουν τεχνολογικές δεξιότητες και ως εκ τούτου να μην μπορούν να συμμετέχουν στην τάξη. Παρόλο που η έρευνα υποστηρίζει εν μέρει αυτήν την ανησυχία, η έλλειψη δεξιοτήτων των μαθητών δεν πρέπει να εμποδίζει τις προσπάθειες διδασκαλίας και μάθησης σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό πεδίο, στην περίπτωση που εξετάζεται, στον τεχνολογικό γραμματισμό. Οι εκπαιδευτικοί της φυσικής αγωγής μπορούν να χρησιμοποιήσουν τη δική τους ικανότητα ανάκτησης πληροφοριών και μπορούν επίσης να αναζητήσουν εξωτερική βοήθεια μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η ενσωμάτωση της τεχνολογίας που γίνεται κατανοητή ως απλή ενσωμάτωση οποιασδήποτε τεχνολογίας στην τάξη πιθανότατα δεν θα οδηγήσει σε καλύτερη διδασκαλία και μάθηση. Το να υπάρχει ένας υπολογιστής στο γυμναστήριο ή κάθε μαθητής να είναι εξοπλισμένος με tablet δεν οδηγεί αυτόματα σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα. Ο πραγματικός τρόπος χρήσης της τεχνολογίας, είναι αυτό που έχει σημασία και δημιουργεί το λεγόμενο διδακτικό πλεονέκτημα.

Δεδομένου ότι η ποιοτική φυσική αγωγή πρέπει να περιλαμβάνει την τεχνολογία με έναν λογικό τρόπο που θα συμβάλλει στην μάθηση των μαθητών, αυτό δεν σημαίνει ότι η τεχνολογία πρέπει να εφαρμόζεται σε κάθε περίοδο της φυσικής αγωγής. Υπάρχουν πολλά στοιχεία για σοβαρά μαθησιακά αποτελέσματα στη φυσική αγωγή χωρίς να χρησιμοποιούνται συχνά τεχνολογικά στοιχεία. Η τεχνολογία στη φυσική αγωγή δεν πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο για τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά μάλλον ως εργαλείο για την συμπλήρωση της διδασκαλίας.

Βιβλιογραφία

- Adu, E.O., & Olatundun, S.A. (2013). The use and management of ICT in schools: Strategies for school leaders. *European journal of computer science and information technology (EJCSIT)*, 1(2), 10-16.
- Afshari, M., Bakar, K.A., Luan, W.S., Samah, B.A., & Fooi, F.S. (2009). Factors affecting teachers' use of information and communication technology. *Online Submission*, 2(1), 77-104.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using ICT*, 8(1), 136-155.
- Culpan, I., & Bruce, J. (2007). New Zealand physical education and critical pedagogy: Refocusing the curriculum. *International Journal of Sport and Health Science*, 5, 1-11.
- Dudley, D., Okely, A., Pearson, P., & Cotton, W. (2011). A systematic review of the effectiveness of physical education and school sport interventions targeting physical activity, movement skills and enjoyment of physical activity. *European Physical Education Review*, 17(3), 353-378.
- Gibbone, A., Rukavina, P., & Silverman, S. (2010). Technology integration in secondary physical education: teachers' attitudes and practice. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 3(1), 27-42.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hays, R.T. (2006). *The science of learning. A systems theory perspective*. Boca Raton, FL: Brown Walker Press.
- Helena, G. (2006). *Unlocking learning and teaching with ICT. Identifying and overcoming barriers*. London: Fulton.
- Ince, M.L., Goodway, J.D., Ward, P., & Lee, M.A. (2006). Chapter 6: The effects of professional development on technological competency and the attitudes urban physical education teachers have toward using technology. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(4), 428-440.
- Khan, R.A.G., Khan, F.A., & Khan, M.A. (2011). Impact of training and development on organizational performance. *Global journal of management and business research*, 11(7).

- Kreijns, K., Vermeulen, M., Kirschner, P.A., Buuren, H.V., & Acker, F.V. (2013). Adopting the Integrative Model of Behaviour Prediction to explain teachers' willingness to use ICT: a perspective for research on teachers' ICT usage in pedagogical practices. *Technology, Pedagogy and Education*, 22(1), 55-71.
- Kretschmann, R. (2010). Physical Education 2.0. In M. Ebner & M. Schiefner (eds.). *Looking toward the future of technology-enhanced education: Ubiquitous learning and the digital native* (pp. 432-454). Hershey, PA: IGI Publishing.
- Kretschmann, R. (2012). What do physical education teachers think about integrating technology in physical education. *European Journal of Social Sciences*, 27(3), 444-448.
- Kretschmann, R. (2015). Effect of physical education teachers' computer literacy on technology use in physical education. *The Physical Educator*, 72(5), 261-277.
- Kretschmann, R. (2015). Physical education teachers' subjective theories about Integrating Information and Communication Technology (ICT) into physical education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 14(1), 68-96.
- Majoka, M.I., Fazal, S., & Khan, M.S. (2013). Implementation of Information and Communication Technologies (ICTs) in education course: A case from teacher education institutions in Pakistan. *Bulletin of Education and research*, 35(2), 37-53.
- Mumtaz, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of information technology for teacher education*, 9(3), 319-342.
- Tearle, P., & Golder, G. (2008). The use of ICT in the teaching and learning of physical education in compulsory education: how do we prepare the workforce of the future?. *European Journal of Teacher Education*, 31(1), 55-72.
- Thomas, A., & Stratton, G. (2006). What we are really doing with ICT in physical education: a national audit of equipment, use, teacher attitudes, support, and training. *British Journal of Educational Technology*, 37(4), 617-632.
- Woods, M.L., Goc Karp, G., Miao, H., & Perlman, D. (2008). Physical educators' technology competencies and usage. *The Physical Educator*, 65(2), 82-99.
- Zhu, Z.T., Yu, M.H., & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart learning environments*, 3(1), 4.

Do we need EFL coursebooks in the digital age?

Areti Keramida (Αρετή Κεραμίδα, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Π.Ε.06)

Abstract

This article is concerned with coursebooks, which constitute a significant factor in the teaching and learning process in the context of teaching English as a foreign language. More specifically, it is based on the premise that coursebooks can increase motivation levels and help the language acquisition process. However, in the digital age, with the widespread of ICT in the teaching process, the role of coursebooks is being challenged. Bearing this into consideration, in this article the factors that make coursebooks obstacle to learning are critically analyzed. On the basis of this discussion, ways through which English language teachers can enrich coursebooks in ways that create vibrant classroom environments facilitating student cooperation and the use of ICT, boost motivation and engagement and lead to better language acquisition are suggested.

Keywords: EFL coursebook, student motivation, ICT

Introduction

A growing number of studies have indicated that the professional development of teachers has a positive impact on students' positive educational outcomes and student achievement (Villegas-Reimers, 2003) and that well trained teachers with higher levels of professional knowledge can help their students acquire the necessary knowledge (Yoon et al, 2007). In this framework, as part of their increased professional knowledge, teachers should be able to critically assess the educational material they use in their classrooms, enrich instructional materials (Ko et al, 2016) and produce their own teaching materials in order to create classroom environments that are conducive to learning.

In particular, in relation to the teaching of English as a foreign language, effective teachers who are able to meet the targets set by themselves and the educational authorities and sustain student interest are those who can enrich and adapt the textbooks they use, since textbooks are often the epicenter of the teaching process (Nordlund, 2016) and exert great influence on the teaching and learning process. Enriching and adapting coursebooks is a crucial process in the foreign language classroom, because in this way teachers can address weaknesses of the coursebook they use, such as lack of communicative activities, and offer their students teaching materials and activities that interest them, sustain their interest and help them learn the foreign language.

The need for the enrichment and adaptation of coursebooks is rendered even more important in an era of widespread diffusion of Information and Communication Technologies (ICT) in the EFL classroom, since teachers need to strike a balance between the traditional use of the coursebook and the incorporation of digital tools and internet resources in their classrooms. It is only natural, then, that in this digital era with the

plethora of digital media, Web 2.0 and Web 3.0 tools and internet resources the role of the traditional EFL coursebook is being challenged (Allen, 2015).

On the basis of these developments, this paper focuses on the role of coursebooks in the teaching process and, more specifically, the teaching of English as a foreign language in the digital age in which teachers rely on ICT for the design and preparation of lessons (Stanley, 2013) and ICT and digital tools form an integral part of English language learning and teaching (Motteram, 2013).

In particular, at the beginning of the paper a short bibliographical review on the benefits and drawbacks of coursebooks is presented, along with coursebook related factors that can become obstacles to the language learning process. This analysis will lead to the discussion of steps that English teachers can take with the aim of enriching the coursebooks they use with teaching materials and activities that facilitate the acquisition of the foreign language.

Advantages and disadvantages of coursebooks: a bibliographical review

In the relevant literature a coursebook is defined as a book which is to “be followed systematically as a basis for a language course” (Ur, 1996). In many teaching contexts English language coursebooks are indispensable (Guerrettaz & Johnston, 2013) and play a pivotal role in the teaching and learning process (Tzotzou, 2014). They are an integral element of the teaching process in many foreign language contexts and impact strongly on factors such as organization of time in the classroom, the interaction in it and consequently the acquisition of the foreign language (Tsagari & Sifakis, 2014).

It is widely accepted that coursebooks should be relevant to the students’ needs and cater for the cognitive level of all students and learning styles (Cunningsworth, 1995). In other words, they need to be designed around the principles of differentiated instruction, so that all students can benefit from the language learning process. Differentiated instruction is especially important in contemporary classrooms, which in many teaching contexts are often characterized by the varied linguistic and cultural backgrounds of their students (Illman & Pietilä, 2018). This diversity has to be taken into account in the curriculum and the coursebooks used. English language teachers who construct their teaching practices around the basic principles of differentiated instruction acknowledge the fact that “that different learners have differing needs” (Tomlinson, 2001a), which entails that “it’s unlikely that we will achieve challenge, success, and instructional fit for each learner by ignoring student differences” (Tomlinson, 2001b).

In relation to the advantages of coursebooks and the positive outcomes from their use in the language classroom, a literature review reveals that coursebooks provide a number of advantages, which explains their widespread use in many teaching contexts, even at a time when Information and Communication Technologies (ICT) are widely used in classrooms. It is important to note that research findings indicate that the positive

characteristics of course books outweigh their negative attributes (Mohammadia & Abdib, 2014).

To begin with, one of the advantages of coursebooks is that they provide teachers with language learning activities they can use in the English language classroom (Tomlinson, 2010) and are especially useful for teachers with less teaching experience (Cunningsworth, 1995). They provide both teachers and students with teaching materials which teachers can use in order to sustain student interest and design learning activities that will help students acquire the English language. They equip EFL teachers with teaching materials and provide “a coherent syllabus and structure to the teaching and learning process”, which is important when teachers have limited time and resources to develop their own materials (Allen, 2015). Moreover, researchers have argued that coursebooks are convenient (Ur, 1996), providing a sense of structure and a framework for teaching and save teachers’ time so that they do not have to devise their own teaching materials.

The disadvantages of coursebooks relate to the fact that they are not designed to cater for the heterogeneity of classrooms in terms of students’ learning needs, interests, motivation and language ability (Ur, 1996). In this framework, coursebooks may not provide students with the adequate amount of motivation, such as engaging material and tasks, which will encourage them to engage actively in the learning process. Providing students with high motivation levels is an important condition for learning and the acquisition of the English language to take place (Kalantzis & Cope, 2004).

Another disadvantage of coursebooks relates to the fact that they are sometimes designed around the principle that the acquisition of a language constitutes a linear process and that students need to learn an element of the language at a time before learning something new (Morgan & Rinvolutri, 2004). However, research findings indicate that coursebooks may present language in a linear way, but, in reality, learning a language is not a linear process (Morgan & Rinvolutri, 2004). Moreover, most coursebooks present the teaching material and the activities in the same way, which could make teachers teach in a mechanical way without the need to intervene personally (Charalambous, 2011), which can make students lose interest.

Similarly, coursebooks may adopt a teacher-centered teaching approach, placing overly emphasis on grammar and syntax, without providing students with ample opportunities to engage in real-life tasks. It is also likely for coursebooks to offer scant opportunities for students to practice all four language skills, collaborate for carrying out tasks and engage in project work. Project-based instruction in the teaching of English as a foreign language can be especially beneficial, since it can offer students the chance to practice the English language in a natural context, increase learners’ social and collaborative skills (Keramida, 2018) and boost their autonomy as language learners (Alan & Stoller, 2005). A further disadvantage relates to the fact that in many teaching contexts, coursebooks are not designed and written in such a way as to cater for the students’ needs and

interests. Successful coursebooks, that is, coursebooks that will sustain students' interest and help them acquire the foreign language, need to be designed around thematic units of interest to the students, with topics that students actually want to read about. Research has shown that coursebooks with engaging teaching materials that attract the interest of students are successful and can boost student motivation (Illés, 2009).

Finally, coursebooks may be ineffective if they are not designed in such a way as to make effective use of Information and Communication Technology (ICT). Research has shown that the incorporation of ICT in the English language classroom produces vibrant classes in which students are motivated to participate in the language learning process (Azmi, 2017). The use of ICT can also provide students with interactive material and activities that sustain their interest.

Bearing the above into consideration, in the next part of the article ways through which English teachers can enrich the coursebooks they use to teach English as a foreign language are presented. It is also worth stating that the suggestions described below are based on the premise that no coursebook can cater adequately for all students. It is also argued that enriching, supplementing and adapting coursebooks should form an integral part of successful foreign language teaching instruction.

Enriching and adapting English coursebooks

The suggestions described in this section are not meant to be seen as universal solutions, but rather as starting points for English teachers to contemplate on their teaching practices and incentives for improving their teaching practice and methodology. The term adaptation of coursebooks can refer to two interrelated factors: (a) adapting and/or supplementing the teaching material, and (b) the language learning activities in them (Keramida & Tsiplakides, 2019). It is worth noting that in the relevant pedagogical literature the concept of authenticity relates both to the input as well as the language learning tasks students are asked to perform, since it has been convincingly argued that "authenticity is therefore not a factor of the input itself, but of the task" (Mishan, 2017).

Adapting and supplementing the teaching material

The first suggestion concerns enriching the educational material in coursebooks so that it is relevant to the specific educational context and the needs and experiences of learners (Tsiplakides, 2011). This means that the topics and the themes, but also the activities included should be relevant to the needs and experiences of the learners, so that the new material will provide stimulus for engagement and active participation (Howard & Major, 2004).

Enriching the English textbook with texts is important (Matsuoka & Hirsh, 2010), especially when the coursebook does not contain enough authentic materials and texts,

that is, texts that were not written for authentic communication, but texts written to help students learn the foreign language (Saraceni, 2013; Tomlinson, 2017). Such texts often contain “artificial” dialogues that serve as linguistic models (Sheldon, 1988) and are lacking in features of real-life discourse such as false starts and pausing (Gilmore, 2007). When adapting texts, care should be taken in addressing the semantic, lexical elements, syntactic and discourse elements of the original text (Darian, 2001).

In addition, coursebooks may be lacking in layout and design. For instance, they may not provide enough or interesting photos, pictures or drawings to accompany texts and activities. Moreover, coursebooks often contain adequate photos and pictures, but ask students simply to describe them and not to use the photos as a stimulus for discussion, expression of feelings and opinions or personal interpretation of what they see (Hill, 2013). This may lead to low motivation levels. Interesting pictures also have the potential to stimulate students’ imagination and critical thinking. As a result, coursebooks which are inefficient as regards photos and pictures may not provide students with the motivation needed to engage actively in the foreign language learning activities.

Adapting the language learning activities

As has already been stressed, teachers may need to adapt the language learning activities in coursebooks (Keramida & Tsiplakides, 2019). As it is mentioned in the relevant literature, all too often EFL coursebooks contain closed activities requiring from students to provide “the one and only correct answer” (Tomlinson, 2010). Since all students have to give the same response, they leave little or no room for the development of student creativity or personal response. When this is the case, teachers can supplement the activities with tasks that promote creativity and critical thinking.

Such language learning activities are, for example, those which allow students to provide their own interpretation of a text, write the text again from a different perspective or add a question of their own (Tomlinson, 2010). Activities like these invite students to seek alternative solutions, engage in problem solving higher order thinking processes and reach conclusions (Ennis, 1985, 1989). For instance, students who are engaged in a reading task with a text about environmental pollution may be asked to think critically and find reasons for this and propose solutions, analyse the issue and identify different perspectives and points of view (Padget, 2013), drawing, for instance, on their experiences and knowledge in order to write a formal letter to the local authorities. In this way, students’ experiences are used for pedagogical reasons, and, since the lesson is based on things that are of value to them and designed to require interaction among them and the world around them (Kolb & Kolb, 2005) they are more likely to participate actively in the teaching and learning process in an attempt to build knowledge (Sjøberg, 2010).

Conclusion

In contemporary educational systems which are characterised by the diversity of the student population, and the widespread use of ICT in the teaching process (Stanley, 2013), teachers need to undertake the active role of formulating and designing basic aspects of the teaching process (Dendrinou, 2013). In this framework, teachers and students alike can benefit from the cooperation between traditional coursebooks and the vast number of authentic materials (Tsiplakides, Fragoulis & Keramida, 2011) and educational software that can be found on the Internet (Malinowski, 2018). This entails that the skills of enriching the English coursebook constitutes an important skill of English teachers. Since in most cases there is not one single coursebook that can satisfy the needs of a specific classroom, this paper attempted to link the results of recent research concerning the way that foreign languages are learnt with the need for enriching and supplementing the English coursebook in such a way as to take into account and make use of recent research findings on foreign language learning.

As regards the question posed in the title of this paper, that is, whether EFL coursebooks are a thing of the past in the digital age, the answer is that the EFL textbook does have its place in English language instruction. The widespread use of ICT for teaching and learning and the incorporation of ICT in the language learning process does not entail the end of the textbook. Rather, it heralds a new era, in which the textbook can serve as a basis for the design of language learning activities, while ICT can help as a resource of rich authentic language input, a source of information for the implementation of collaborative project work. In other words, we adopt the perspective whereby the coursebook and ICT are allies, rather than incompatible elements that cannot coexist in the English language classroom. In the light of the above discussion, it becomes clear that English teachers need to actively engage in a process of both supplementing and enriching the coursebook they use. This is not an easy task, as it requires in depth knowledge of the students' needs and preferences, knowledge of the curriculum, clear educational aims and objectives, as well as familiarity with teaching techniques that will facilitate the achievement of the teaching aims and objectives that teachers have set.

It is finally argued that the need for enriching and supplementing the textbook used for the teaching of English applies for all levels of education, from primary to higher education. If teachers are to provide students with robust knowledge of the English language, then they need to provide their students with up-to-date, interesting teaching material and language learning activities that suit their needs. In other words, they need to produce their own teaching material to supplement the material in the textbook they use.

References

- Alan, B., & Stoller, F. (2005). Maximizing the Benefits of Project Work in Foreign language Classrooms. *English Teaching Forum*, 43 (4), 10-21.
- Allen, C. (2015). Marriages of convenience? Teachers and coursebooks in the digital age. *ELT Journal*, 69(3): 249-263. doi:10.1093/elt/ccv005
- Azmi, N. (2017). The Benefits of Using ICT in the EFL Classroom: From Perceived Utility to Potential Challenges. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 111-118. 10.5901/jesr.2017.v7n1p111.
- Charalambous, A. C. (2011). The Role and Use of Course Books in EFL (Master's thesis in ELT). <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Macmillan Heinemann ELT: Oxford.
- Darian, S. (2001). Adapting Authentic Materials for Language Teaching. *English Teaching Forum*, 39(2), 27-40.
- Dendrinou, V. (2013) The framework of the Integrated Foreign Languages Curriculum. In V. Dendrinou & E. Karava (eds.) *Foreign Language Education for the promotion of Multilingualism in Greece Today: approaches and teaching practices* (pp. 22-34). National and Kapodistrian University of Athens and Ministry of Education: Athens.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Gilmore, A. (2007). A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, 58(4), 363-374.
- Guerrettaz, A. M., & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *Modern Language Journal*, 97, 779-796. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12027.x>.
- Hill, D. A. (2013). The Visual Elements in EFL Coursebooks. In B. Tomlinson (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching* (second ed.) (pp. 157-166). Bloomsbury: London.

- Howard, J., & Major, J. (2004). Guidelines for Designing Effective English Language Teaching Materials. *The TESOLANZ Journal*, 12, 50-58.
- Illés, É. (2009). What makes a coursebook series stand the test of time?. *ELT Journal*, 63(2), 145-153, doi:10.1093/elt/ccn019
- Illman, V., & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72(3), 237-248, doi:10.1093/elt/ccx073
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2004). Designs for Learning. *E-Learning*, 1(1), 38-93.
- Keramida, A. (2018). Project Work and Information and Communication Technologies in the Teaching of English as a Foreign Language. *Journal of Linguistics and Literature*, 2(1), 20-24. doi: 10.12691/jll-2-1-3
- Keramida, A. & Tsiplakides, I. (2019). Enriching English coursebooks, 5th International Conference for the Promotion of Educational Innovation, Larisa, 11-13 October, 2019.
- Ko, J., Sammons, P., & Bakkum, L. (2016). *Effective teaching*. Reading, Berkshire: Education Development Trust.
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Malinowski, P. J. (2018). Application of Information and Communication Technology in English Coursebooks. Crossroads. *A Journal of English Studies*, 22(3), 49-68.
- Matsuoka, W. & Hirsh, D. (2010). Vocabulary learning through reading: Does an ELT course book provide good opportunities? *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 56-70.
- Mishan, F. (2017). 'Authenticity 2.0': Reconceptualising 'Authenticity' in the Digital Era. In A. Maley and B. Tomlinson (Eds.) *Authenticity in Materials Development for Language Learning* (pp. 10-24). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle upon Tyne.
- Mohammadia, M., & Abdib, H. (2014). Textbook Evaluation: A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1148-1155. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.528
- Morgan, J., & Rinvoluceri, M. (2004). *Vocabulary* (second ed.). Oxford University Press: Oxford.

- Motteram, G. (2013). Introduction. In G. Motteram (ed.) *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp. 5-13). British Council: London.
- Nordlund, M. (2016). EFL textbooks for young learners: a comparative analysis of vocabulary. *Education Inquiry*, 7(1), 47-68.
- Padget, S. (2013). An Introduction to Creativity and Critical Thinking. In S. Padget (ed.) *Creativity and critical thinking* (pp. 1-15). Oxford: Abingdon, Oxon.
- Saraceni, C. (2013). Adapting Courses: A Personal View. In B. Tomlinson (Ed.) *Developing Materials for Language Teaching* (second ed.) (pp. 49-62). Bloomsbury: London.
- Sheldon, L. E. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42, 237-246.
- Sjøberg S (2010). Constructivism and Learning. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw, (Eds.) *International Encyclopedia of Education*, Volume 5, (pp. 485-490). Elsevier: Oxford.
- Stanley, G. (2013). Integrating technology into secondary English language teaching. In G. Motteram (ed.) *Innovations in learning technologies for English language teaching* (pp. 45-66). British Council: London.
- Tomlinson, C. A. (2001a). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2nd ed.). Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia, USA.
- Tomlinson, C. A. (2001b). *At work in the differentiated classroom: facilitator's guide*. Association for Supervision and Curriculum Development: Alexandria, Virginia, USA.
- Tomlinson, B. (2010). Challenging teachers to use their coursebook creatively. In A. Maley & N. Peachey (Eds.) *Creativity in the English language classroom* (pp. 24-28). British Council: London.
- Tomlinson, B. (2017). Introduction. In A. Maley & B. Tomlinson (Eds.) *Authenticity in Materials Development for Language Learning* (pp. 1-9). Cambridge Scholars Publishing: Newcastle upon Tyne.
- Tsagari, D., & Sifakis, N. C. (2014). EFL course book evaluation in Greek primary schools: Views from teachers and authors. *System*, 45, 211-226. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2014.04.001>

- Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English Coursebook: Theory and Practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758-764. doi: 10.4304/tpls.1.7.758-764
- Tsiplakides I., Fragoulis, I., and Keramida, A. (2011). Content-based Instruction in the Teaching of English as a Foreign Language. *Review of European Studies*, 3(1): 115-121. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v3n1p115>
- Tzotzou, M. (2014). Designing and Administering a Needs Analysis Survey to Primary School Learners about EFL learning: A Case Study. *Preschool and Primary Education*, 2, 59-82. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/ppej.62>
- Ur, P. (1996). *A course in language teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (Issues & Answers Report, REL 2007–No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest.

Ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας λεξιλογίου: Εφαρμογή σε μαθητές Α΄ δημοτικού

Καινούργιου Σταυρούλα (Kainourgou Stavroula), Εκπ/κός, Π.Ε.70, ,M.Ed.

Πανταζής Σπυρίδων (Pantazis Spyros), Εκπ/κός, Π.Ε.70, M.Sc.

Κουτσολιάπης Μιχαήλ (Koutsoliapis Michail), Εκπ/κός, Π.Ε.11, M.Ed., M.Sc.

Περίληψη

Οι στρατηγικές διδασκαλίας λεξιλογίου αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της γλωσσικής διδασκαλίας και επίσης είναι ένας τρόπος να βοηθηθούν οι μαθητές για να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστώσει τι είδους στρατηγικές χρησιμοποιούν οι μαθητές για να μάθουν τη σημασία μιας λέξης, για να προσεγγίσουν τη σημασία της, αν δεν την ξέρουν και πώς την απομνημονεύουν, παράλληλα να εφαρμόσει εκπαιδευτικό υλικό σε μαθητές της Α δημοτικού που θα αναδεικνύει και θα ενισχύει τις στρατηγικές λεξιλογίου και τέλος να αξιολογηθεί η καταλληλότητα του υλικού. Για την επίτευξη των στόχων αυτών το υλικό βασίστηκε στη δραστηριοκεντρική μέθοδο (taskbased) και η εξαγωγή συμπερασμάτων σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης (ημερολόγιο εκπαιδευτικού), διαγνωστικό τεστ προέλεγχου - μετέλεγχου και συνεντεύξεις μαθητών. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ανάγκη των μαθητών για τη χρήση στρατηγικών λεξιλογίου και επίσης αποτυπώνουν την προτίμηση των παιδιών αυτής της ηλικίας σε απλές, εύκολες, συστηματικές, μνημονικές και κοινωνικές στρατηγικές.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία λεξιλογίου, στρατηγικές λεξιλογίου, ημερολόγιο εκπαιδευτικού, δραστηριοκεντρική μέθοδος.

Abstract

The strategies for teaching vocabulary constitute an integral part of language teaching and are also a way to help students develop and enrich their vocabulary.

The objective of the present research was to ascertain what kind of strategies the students use in order to learn the meaning of a word, to approach its meaning if they don't know it and how they memorize it, and moreover to apply educational material to students of the 1st Grade which will point out and reinforce the vocabulary strategies and finally to assess the suitability of the material. To achieve the objectives mentioned above, the material was based on the task based method and the results were based on alternative forms of assessment (teacher's diary, pre-review and post-review diagnostic tests and student interviews). The results pinpoint the student's need to use vocabulary strategies and also illustrate the fact that children of this age prefer simple, easy, systematic, mnemonic and social strategies.

Key words: vocabulary teaching, vocabulary strategies, teacher's diary, task based method.

Εισαγωγή

Η γλώσσα είναι σύνθετη και πολυδιάστατη και εκτείνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Κατά τον Μήτση (1996) η γλώσσα εμφανίζεται με ποικίλες και ανόμοιες μορφές και γι αυτό οι δυσκολίες της είναι πολλαπλές και αφορούν πολλούς τομείς έρευνας και μελέτης. Γι αυτό και η διδασκαλία της γλώσσας αντανακλά, σύμφωνα με το Π.Ι, ΑΠΣ (2012) ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων με επίκεντρο τη γλωσσολογία με απώτερο σκοπό το μαθητή και την ικανότητά του να παράγει αποτελεσματικό λόγο, να τον διορθώνει να τον αξιολογεί, ώστε να αναβαθμίσει και να τελειοποιήσει το γλωσσικό του επίπεδο. Εκτός τούτων ένας άλλος βασικός σκοπός της διδασκαλίας της γλώσσας είναι η ενίσχυση της λεξιλογικής ικανότητας των μαθητών μιας και αποτελεί μέσο έκφρασης σκέψεων, συναισθημάτων, ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών (Μότσιου, 1994).

Σύμφωνα με έρευνα των Παραδιά και Μήτση (2011), παρόλη τη σπουδαιότητα και την εξαιρετική σημασία του ρόλου του λεξιλογίου στη διδασκαλία της γλώσσας, παρέμενε σε δευτερεύουσα θέση για χρόνια, εφόσον τον κύριο και πρωταρχικό ρόλο καταλάμβανε η διδασκαλία της γραμματικής καθώς κάλυπτε το μεγαλύτερο κομμάτι της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. Μέχρι τα μέσα του 1980 οι αλλαγές σε διεθνές επίπεδο στο κομμάτι της διδασκαλίας του λεξιλογίου δεν επηρέασαν τη γλωσσική διδασκαλία στην Ελλάδα, που έμεινε πίσω στις γλωσσολογικές εξελίξεις συγκριτικά με άλλες χώρες (Paradia, 2009). Παρόλα αυτά τα επόμενα χρόνια που ακολούθησαν τα πράγματα άλλαξαν και στην Ελλάδα με σημαντικές ανατροπές στον γλωσσικό τομέα (Μήτσης, 1999), όταν σύμφωνα με το ΑΠ η θέση του λεξιλογίου είναι ισάξια με τον προφορικό λόγο, την ανάγνωση, τη γραφή, τη λογοτεχνία και τη γραμματική. Σκοπός του ορίζεται «η αποσαφήνιση και η σταθεροποίηση του λεξιλογίου της προσχολικής ηλικίας. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου των παιδιών με λέξεις και εκφράσεις εννοιολογικά απαραίτητες για τις ανάγκες της καθημερινής επικοινωνίας και η χρήση βασικών λέξεων και εκφράσεων στον γραπτό και προφορικό λόγο» (ΦΕΚ 93, 1999). Γενικότερα δίνεται σημασία στην κατάκτηση δεξιοτήτων από τον μαθητή όπως το να κατανοεί την έννοια της λέξης από φωνητική και ορθογραφική άποψη, να τη συνδέει με εικόνες και αντικείμενα, να χρησιμοποιεί συνώνυμα και αντίθετα και γενικά να μπορεί να κάνει χρήση της σωστής λέξης στην κατάλληλη περίπτωση. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (ΔΕΠΣ-ΑΠΣ, 2003) εστιάζουν στη διαθεματικότητα ώστε ο μαθητής να αποκτήσει ένα σύνολο γνώσεων και απόψεων που θα τον καταστήσουν ικανό να διαμορφώσει τη δική του προσωπική γνώμη για πράγματα και καταστάσεις που αφορούν την καθημερινότητα. Επίσης καλλιεργούνται στους μαθητές οι επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από την κειμενοκεντρική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2009).

Ως αποτέλεσμα της εξέλιξης και της αναβάθμισης του γλωσσικού μαθήματος το μάθημα της γλώσσας δεν περιορίζεται στη στεία απομνημόνευση γραμματικών κανόνων, αλλά δίνεται έμφαση στη δομή και τη λειτουργία της λέξης σε διαφορετικά κειμενικά είδη.

Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές της Α΄ δημοτικού για να μάθουν μια άγνωστη λέξη, για να προσεγγίσουν τη σημασία της και για να την απομνημονεύσουν. Παράλληλα θα εφαρμοστεί υλικό, που θα δημιουργηθεί, το οποίο θα ενισχύει τις στρατηγικές αυτές. Σχεδιάστηκε ένα πιλοτικό υλικό με σκοπό να ανακαλύψει τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την εκμάθηση λεξιλογίου, αλλά και να αξιολογηθεί η καταλληλότητα του υλικού από τους μαθητές μέσα από την πιλοτική εφαρμογή του. Ο πληθυσμός για τον οποίο σχεδιάστηκε το γλωσσικό υλικό ήταν ένα τμήμα της Α΄ τάξης ενός Δημοτικού Σχολείου της Ηπείρου. Το δείγμα της έρευνας συμπίπτει με τον πληθυσμό της, καθώς συμμετείχαν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες του τμήματος της Α΄ τάξης. Το σύνολο των μαθητών ήταν 18, εκ των οποίων 10 ήταν αγόρια και 8 κορίτσια. Οι μαθητές ήταν ελληνικής καταγωγής εκτός από έναν.

Οι δραστηριότητες του εκπαιδευτικού υλικού στηρίχτηκαν αφενός στην πρόθεση να διδαχθούν στρατηγικές λεξιλογίου στους μαθητές, αφετέρου στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, αλλά κυρίως στις ικανότητες του μέσου μαθητή της τάξης αποσκοπώντας στη δημιουργία παραγωγικής και συνεργατικής ατμόσφαιρας. Συνεπώς το υλικό που σχεδιάστηκε για τους μαθητές της Α δημοτικού βασίστηκε στις παραπάνω παραμέτρους, στηρίχτηκε ωστόσο στη «δραστηριοκεντρική προσέγγιση» (task-based learning), όπου οι μαθητές καλούνταν να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες που θα τους εισήγαγαν στις στρατηγικές λεξιλογίου και θα τους βοηθούσαν να προσεγγίσουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης. Επιπλέον οι δραστηριότητες του υλικού τους επέτρεπαν να συνεργαστούν, να δουλέψουν ως ομάδα, να κοινωνικοποιηθούν. Οι θεματικές ενότητες επιλέχθηκαν τουλάχιστον όσον αφορά το περιεχόμενο με βάση τα θέματα που παρουσιάζονται στο βιβλίο του γλωσσικού μαθήματος και της μελέτης περιβάλλοντος. Η εφαρμογή του υλικού διήρκεσε 7 εβδομάδες και υλοποιούνταν τις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, που είναι ώρες που μπορούν να διατεθούν στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων με σκοπό τη διαθεματική και συνεργατική προσέγγιση της μάθησης. Πριν την έναρξη εφαρμογής του υλικού οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο της έρευνας που αφορούσε το πώς αντιμετώπιζαν μια άγνωστη λέξη πριν διδαχθούν τις στρατηγικές λεξιλογίου. Με το τέλος εφαρμογής του υλικού δόθηκε ξανά το ερωτηματολόγιο έρευνας για να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο άλλαξαν οι απόψεις των μαθητών και τελικά ποιες στρατηγικές τους ικανοποιούν περισσότερο.

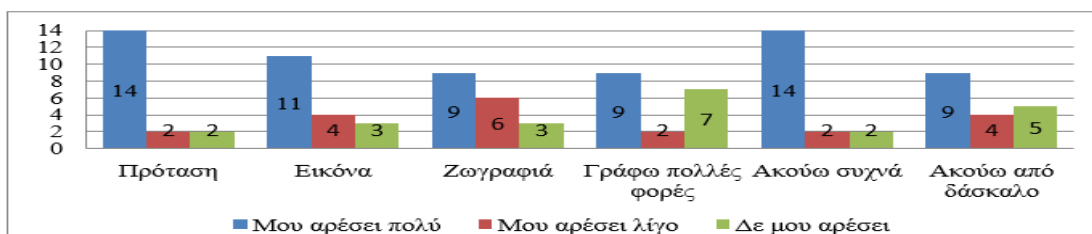
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλη τη διαδικασία ήταν καθοριστικός διότι έπρεπε να μεριμνά για όλες τις λεπτομέρειες που επηρέαζαν την επιτυχή εφαρμογή του υλικού. Για την αξιολόγηση του υλικού που εφαρμόστηκε χρησιμοποιήθηκαν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης όπως το ημερολόγιο καταγραφής του εκπαιδευτικού, ένα διαγνωστικό test για τον προέλεγχο και μετέλεγχο και συνεντεύξεις ικανοποίησης από τους μαθητές. Πρόκειται για τη χρήση τριών εργαλείων για τη μελέτη και καταγραφή των στρατηγικών λεξιλογίου σε μαθητές με σκοπό την εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των δεδομένων που απορρέουν από αυτή (Cohen & Manion, 1994). «Η

τριγωνοποίηση είναι η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής στοιχείων για τη μελέτη κάποιας πλευράς της ανθρώπινης συμπεριφοράς» (Cohen & Manion, 1994, σ. 321). Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα εργαλεία: Ερωτηματολόγιο προέλεγχου και ερωτηματολόγιο μετέλεγχου, ημερολόγιο ερευνήτριας, συνεντεύξεις ικανοποίησης των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα ρωτήθηκαν τα παρακάτω: Σας άρεσε η διαδικασία; Σας δυσκόλεψε; Πώς σας φάνηκαν οι δραστηριότητες; Ήταν ενδιαφέρουσες; Μάθατε χρήσιμες πληροφορίες; Οι στρατηγικές για να καταλαβαίνετε τις άγνωστες λέξεις σας φάνηκαν εύκολες; Σε βοήθησαν οι στρατηγικές αυτές να θυμάσαι τις άγνωστες λέξεις; Σας αρέσει να χρησιμοποιείτε πια αυτές τις στρατηγικές

Αποτελέσματα αξιολόγησης

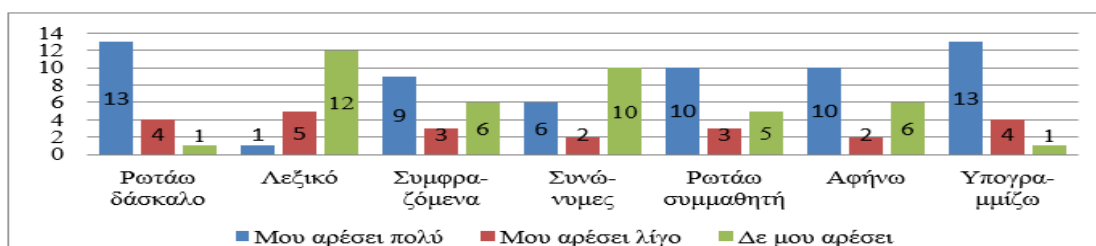
Κατά τον προέλεγχο – μετέλεγχο που αφορούσε τη διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές για την εκμάθηση μιας άγνωστης λέξης, αναλύθηκαν οι απαντήσεις, ανά κατηγορία, και των 18 μαθητών που συμμετείχαν στον προέλεγχο-μετέλεγχο και προέκυψαν τα αποτελέσματα που παρουσιάζουμε στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας ν. 1 αποτύπωσης απαντήσεων των μαθητών για το πώς μαθαίνουν μια λέξη



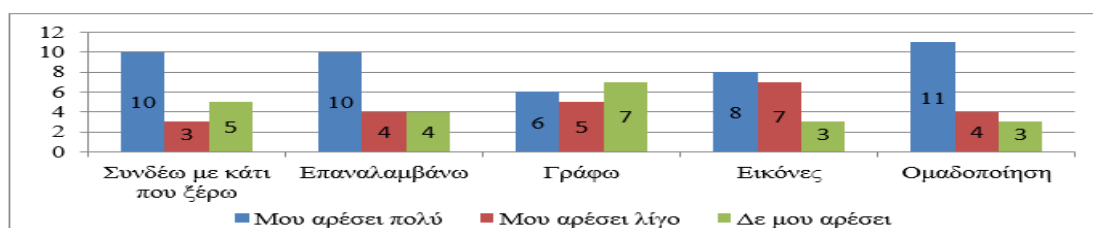
Από τις απαντήσεις των παιδιών κατά τον προέλεγχο προκύπτει πως προτιμούν να κάνουν προτάσεις σε ποσοστό 77,8%, να την εντάσσουν δηλαδή σε πλαίσιο την άγνωστη λέξη για να την μάθουν. Επίσης, εξίσου υψηλό ποσοστό 77,8% έχει και η επιλογή, να ακούω την άγνωστη λέξη πολλές φορές. Ακολουθούν οι επιλογές το να κάνουν εικόνα 66,1% και να αποτυπώσουν τη σημασία της λέξης με μια ζωγραφιά 50% με ποσοστά χαμηλότερα από τα αναμενόμενα του ερευνητή και η στρατηγική να τη γράψουν πολλές φορές 50%.

Πίνακας ν: 2 αποτύπωσης απαντήσεων μαθητών στο τι κάνουν αν δεν ξέρουν τη σημασία μιας λέξης



Από τον πίνακα αυτόν προκύπτει πως οι μαθητές προτιμούν την αντισταθμιστική στρατηγική της υπογράμμισης σε ποσοστό 72,2% , τις κοινωνικές στρατηγικές που εμπλέκουν τη συνεργασία με τον συμμαθητή 50% και τον δάσκαλο 72,2% και την επιλογή αφήνω τη λέξη που με δυσκολεύει και προχωρώ στο κείμενο 50%. Η γνωστική στρατηγική της χρήσης πηγών σύμφωνα με τα ποσοστά 5,5%, δεν προτιμάται από τους μαθητές. Χαμηλά ποσοστά εμφανίζουν η αντισταθμιστική στρατηγική της χρήσης συνώνυμων, το να μαντέψουν τη σημασία με την χρήση άλλων γλωσσικών στοιχείων που προηγούνται ή έπονται της άγνωστης λέξης .

Πίνακας ν 3 αποτύπωσης απαντήσεων μαθητών, πώς θυμούνται μια καινούρια λέξη

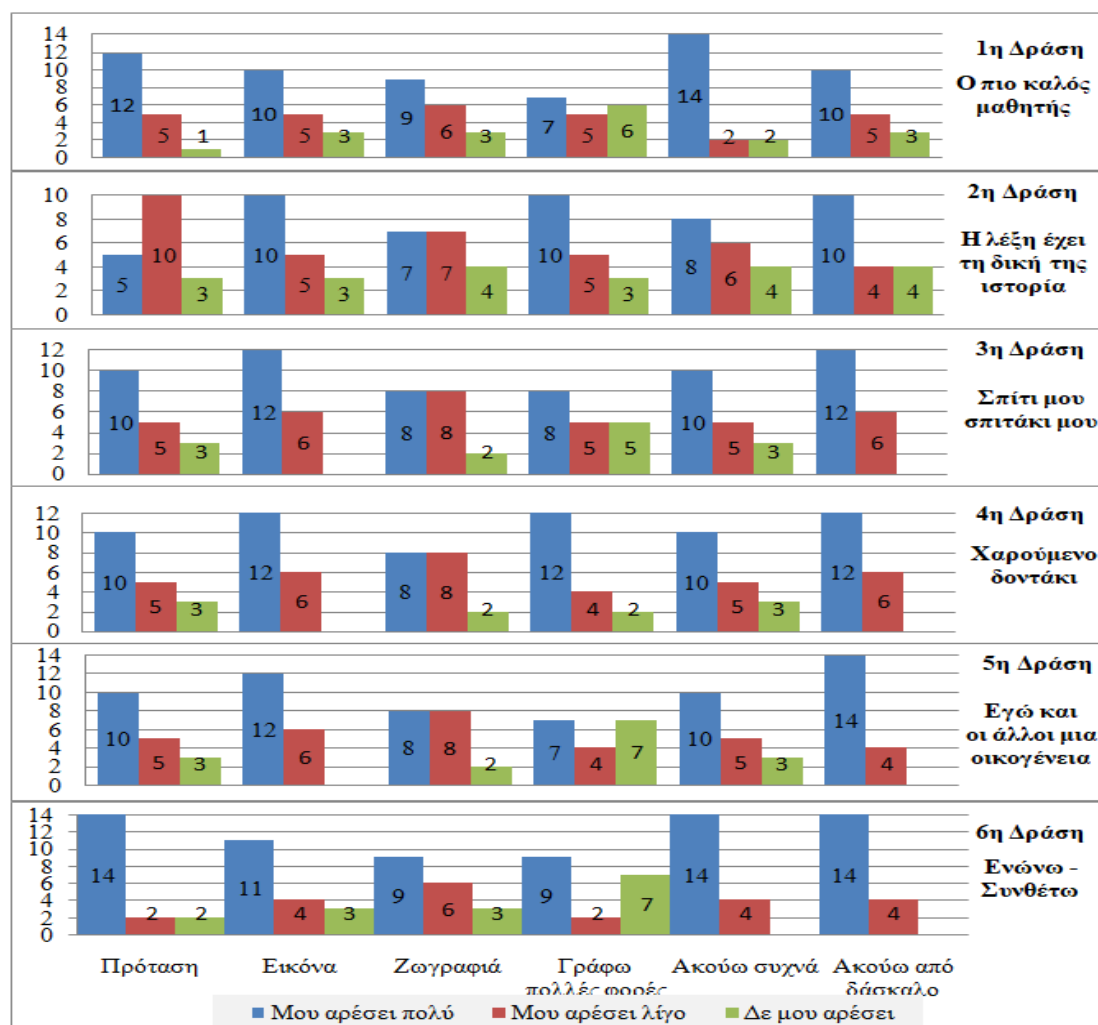


Οι 11 από τους 18 μαθητές 61.1% προτιμούν την ομαδοποίηση ως στρατηγική απομνημόνευσης μιας λέξης, ενώ υψηλά ποσοστά προτίμησης έχουν και οι μεταγνωστικές στρατηγικές της επανάληψης 55,5% και της σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα 55,5%. Οι 8 στους 10 προτιμούν να συνδέουν τη σημασία μιας λέξης με εικόνες 44,4%, ενώ πέφτει το ποσοστό της στρατηγικής του γράφω για να απομνημονεύσω τη λέξη 33,3%.

Στην συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι παραπάνω μετέλεγχοι ξανά σε 6 δράσεις με την ίδια σειρά ερωτήσεων για κάθε ένα. Στον πίνακα ν.4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των 6 μετέλεγχων στο ερώτημα πως μαθαίνουν μια λέξη. Η στρατηγική του εντάσσω σε πρόταση την άγνωστη λέξη για να τη μάθω διατηρεί υψηλά ποσοστά επιλογής 66,6%, όπως και η στρατηγική μου αρέσει να την ακούω συχνά 77,7% και από το δάσκαλο 55,5%. Η στρατηγική συνδέω με μια εικόνα ή με ζωγραφιά την άγνωστη λέξη έχουν 55,5% και 50% αντίστοιχα, ενώ το να γράφουν πολλές φορές για να τη μάθουν παίρνει μόνο 38,8%. Η 2^η παρέμβαση (δράση) σε σχέση με την πρώτη δείχνει μια μείωση 38,9% στο ποσοστό της επιλογής της ένταξης της λέξης σε πρόταση, ενώ οι στρατηγικές συνδέω με εικόνα την άγνωστη λέξη και μου αρέσει να την ακούω από το δάσκαλό μου διατηρούν τα ίδια ποσοστά και προτιμούν να γράφουν σε ποσοστό 55,5% αυξημένο κατά 16,7% ενώ να ακούνε συχνά τη λέξη σε ποσοστό 44,4%. Μειωμένο στην 3^η δράση, κατά 33,3% προτιμούν να μαθαίνουν την άγνωστη λέξη ακούγοντας τη από τον δάσκαλο, όταν τη διαβάσει και γενικά να την ακούνε συχνά ενώ να κάνουν προτάσεις με τη λέξη 55,5% κυρίως όμως τους αρέσει να την ακούνε από τον δάσκαλο 66,6% και ακολουθούν οι στρατηγικές της σύνδεσης της λέξης μιας λέξης με εικόνα 66,6% και να τη ζωγραφίσουν 44,4%. Μετά την 4^η παρέμβαση οι στρατηγικές σχεδόν όλες διατηρούν τα ίδια ποσοστά επιλογής συγκριτικά με την ίδια κατηγορία της προηγούμενης ενότητας. Μόνο η στρατηγική να γράφω πολλές φορές, εμφανίζει ένα ποσοστό αύξησης από 44,4% που ήταν στον προηγούμενο μετέλεγχο εμφανίζεται τώρα

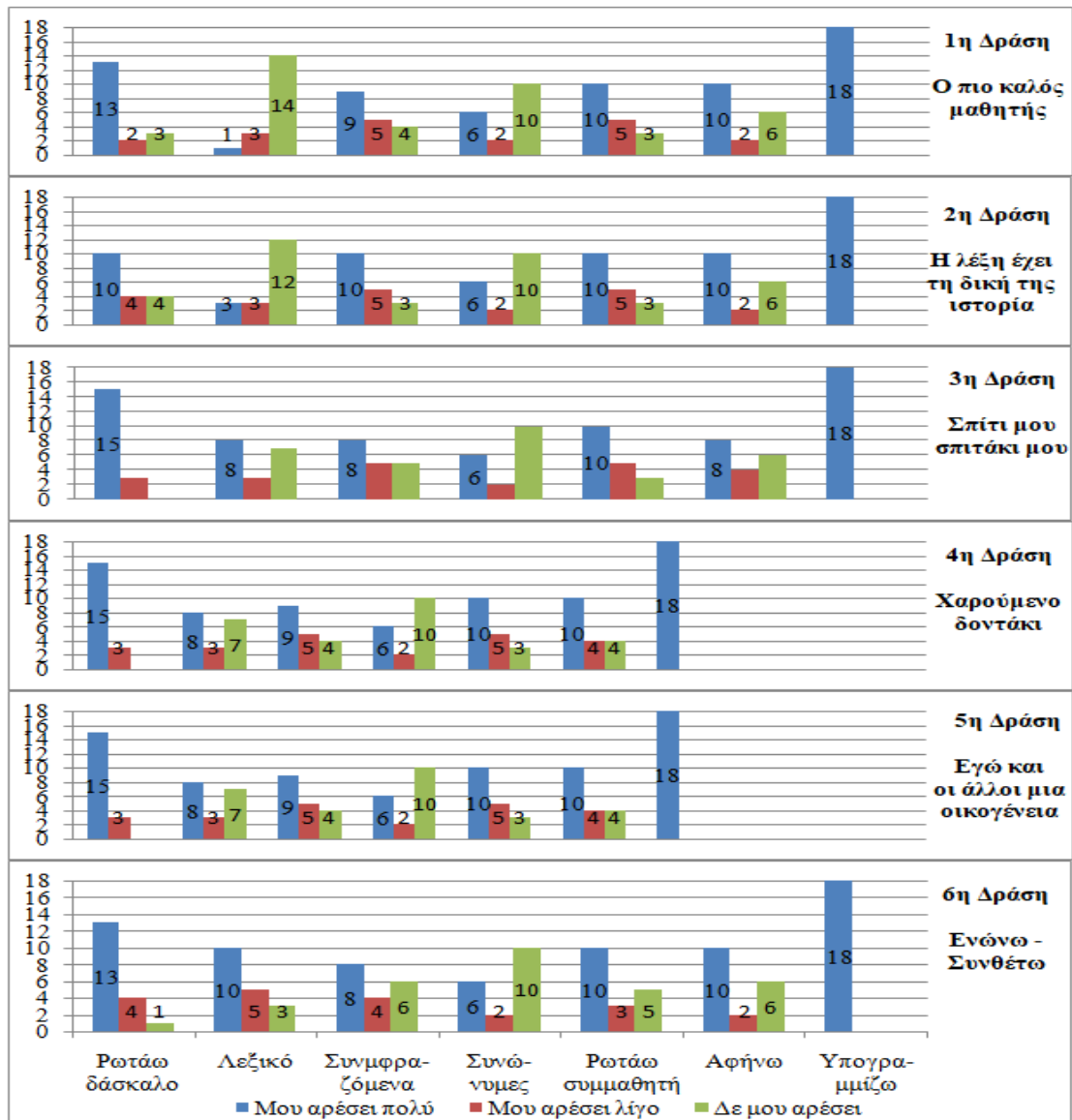
66,6%. Στον μετέλεγχο της 5^{ης} παρέμβασης σε σχέση με τον προηγούμενο οι περισσότερες στρατηγικές διατηρούν τα ποσοστά τους με εξαίρεση τη μείωση 37,8% που παρατηρείται στη στρατηγική γράφω μια λέξη πολλές φορές, ενώ αυξάνεται 10% η επιλογή της στρατηγικής μαθαίνω όταν την ακούω από το δάσκαλο. Ο μετέλεγχος της τελευταίας παρέμβασης σε σχέση με τον προέλεγχο διαφοροποιήθηκε ως προς το ότι προτιμούν σε ποσοστό 77,8% να ακούνε την άγνωστη λέξη συχνά και από τον δάσκαλό τους. Η ένταξη της λέξης σε πρόταση όπως στον προέλεγχο έτσι και τώρα διατηρείται υψηλά 77,8% και οι άλλες στρατηγικές βρίσκονται στα ίδια ποσοστά επιλογής όπως και στον προέλεγχο.

Πίνακας ν. 4 αποτύπωσης απαντήσεων των μαθητών για το πώς μαθαίνουν μια λέξη



Από τον μετέλεγχο της 1^η παρέμβασης στο 2^ο ερώτημα τι κάνουν αν δεν ξέρουν τη σημασία μιας λέξης βλέπουμε πως και οι 18 μαθητές σημείωσαν ότι τους αρέσει να υπογραμμίζουν την άγνωστη λέξη 100%, στη συνέχεια να ρωτούν τον δάσκαλό τους 72,2% και τον συμμαθητή τους οι 10 στους 18, δηλαδή ποσοστό 55,5% (Πίνακας ν.5).

Πίνακας ν.5 αποτύπωσης στο τι κάνουν αν δεν ξέρουν τη σημασία μιας λέξης

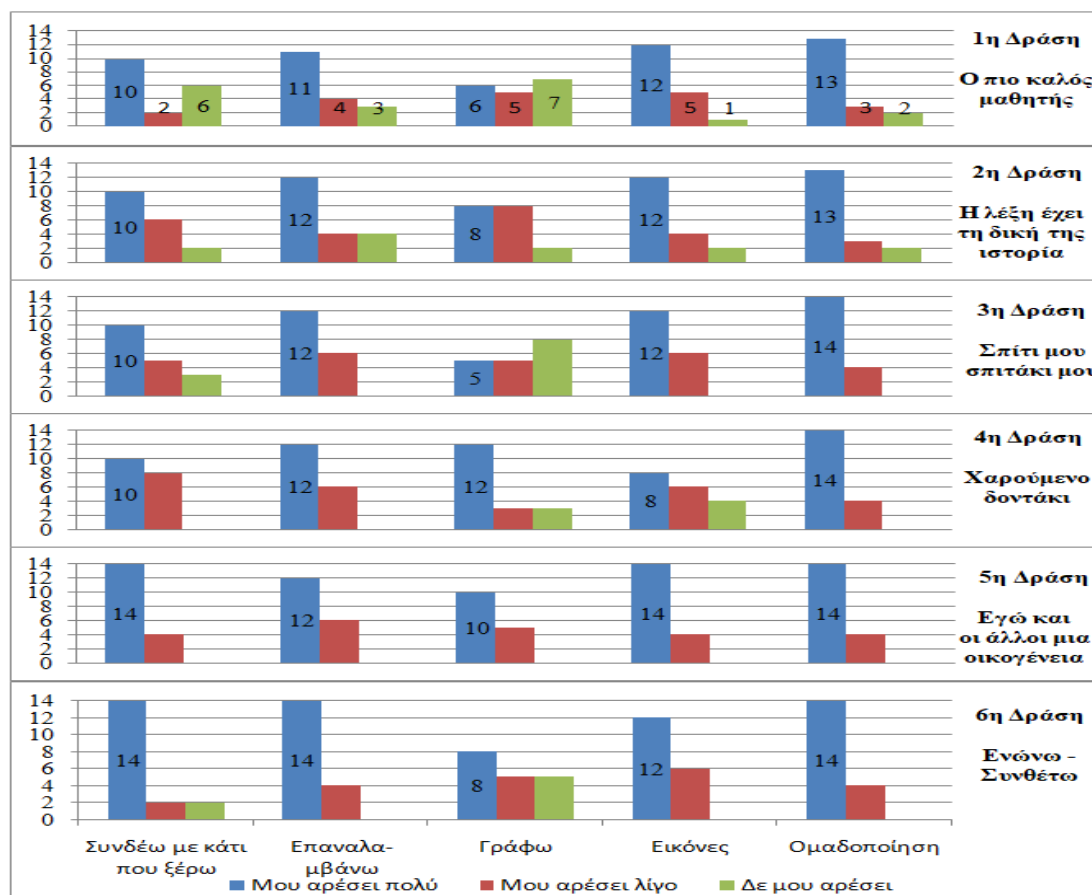


Επίσης, όταν δυσκολεύονται με τη σημασία μιας λέξης, οι 10 στους 18 προτιμούν να την αφήνουν και προχωρούν στο κείμενο ενώ οι 9 στους 18 προτιμούν τη στρατηγική του διαβάζω τις λέξεις που προηγούνται ή έπονται για να κατανοήσουν μια λέξη. Ακόμη πιο χαμηλά ποσοστά εμφανίζει η στρατηγική των συνώνυμων, ενώ στη στρατηγική του λεξικού, σε ποσοστό 77,7 δηλώνουν ότι δεν τους αρέσει. Στον παραπάνω πίνακα ν.5 αποτυπώνεται η εξέλιξη των απαντήσεων των μαθητών στις επόμενες δράσεις με τα ποσοστά να παραμένουν ίδια στην στρατηγική της υπογράμμισης και στη στρατηγική ρωτάω τον συμμαθητή μου. Η στρατηγική αφήνω την άγνωστη λέξη και προχωρώ παρακάτω μεταβάλλεται κατά την τέταρτη και πέμπτη δράση. Η στρατηγική βρίσκω συνώνυμα παραμένει στα ίδια ποσοστά και στις πέντε δράσεις, αυτή της αναζήτησης της σημασίας μιας λέξης σε πηγές αυξάνει τα ποσοστά της μετά την τρίτη παρέμβαση και φτάνει στο 44,4%. η στρατηγική των συμφραζόμενων εμφανίζει περίπου τα ίδια αποτελέσματα 45-50% ενώ η στρατηγική ρωτάω τον δάσκαλό μου εμφανίζει μια

διακύμανση μεταξύ των παρεμβάσεων. Στην τελική παρέμβαση σε σχέση με τον προ-έλεγχο οι απαντήσεις των παιδιών διαφοροποιήθηκαν αρκετά. Για παράδειγμα η πιο σημαντική διαφοροποίηση είναι ότι η στρατηγική της αναζήτησης πηγών για πρώτη φορά φτάνει τόσο ψηλά στο 55%. Η στρατηγική της υπογράμμισης από 72,2% εκτοξεύθηκε όπως εμφανιζόταν και στους προηγούμενους μετέλεγχους στο 100% και οι άλλες στρατηγικές διατήρησαν σχεδόν τα ποσοστά του προέλεγχου. Πρώτο τον δάσκαλο 72,2%, ρωτώ τον συμμαθητή 55,5%, αφήνω την άγνωστη λέξη και προχωρώ 55,5%, βρίσκω συνώνυμα 33,3% και αναζητώ τη σημασία χρησιμοποιώντας τα συμφραζόμενα 44,4%.

Από τον μετέλεγχο της 1^η παρέμβασης στο 3^ο ερώτημα διαπιστώνεται ότι η μνημονική στρατηγική της ομαδοποίησης προτιμάται από τους 13 μαθητές 72,2%, η σύνδεση λέξης και εικόνας από 12 μαθητές 66,6% και υψηλά ποσοστά φέρουν η μεταγνωστική στρατηγική της σύνδεσης με την προϋπάρχουσα γνώση, η μνημονική στρατηγική της επανάληψης 61,1% και μόλις 33,3 επιλέγει να γράφει τη λέξη ώστε να την απομνημονεύει (Πίνακας ν.6). Μετά τις επόμενες 4 παρεμβάσεις η στρατηγική της ομαδοποίησης παραμένει πρώτη στις επιλογές των μαθητών με ποσοστό 72,2%, και ακολουθούν η σύνδεση με εικόνες και η επανάληψη.

Πίνακας ν.6 αποτύπωσης απαντήσεων στο πως θυμούνται μια καινούρια λέξη.



Η στρατηγική του να γράφω για να απομνημονεύσω τη λέξη εμφανίζει μια μεγάλη

διακύμανση σε όλες τις παρεμβάσεις, ενώ η στρατηγική συνδέω με κάτι που ξέρω ανεβαίνει στην προτίμησή τους στην πέμπτη δράση. Στην τελική παρέμβαση όλες οι στρατηγικές για το πώς απομνημονεύουν αυξάνουν τα ποσοστά στις επιλογές των μαθητών. Έτσι, η ομαδοποίηση αυξάνει τα ποσοστά της κατά 10%, η εφαρμογή εικόνας κατά 20%, η επανάληψη σχεδόν 20% και η μεταγνωστική στρατηγική της σύνδεσης με τα προηγούμενα επίσης περίπου 20%. Η επιλογή της στρατηγικής γράφω για να θυμάμαι από 33,3% έφτασε 44,4%.

Μετά την καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων των έξι παρεμβάσεων από το ημερολόγιο της ερευνήτριας καταλήξαμε στις εξής κατηγορίες που αφορούν στη διαδικασία της εφαρμογής, στις αντιδράσεις των μαθητών, στον εκπαιδευτικό και στην τελική αποτίμηση του υλικού (Πίνακας ν.7).

Πίνακας ν.7

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διαδικασία	Επιτυχείς στόχοι	ΠΡΟ ΣΤΑΔΙΟ Συμμετοχή μαθητών, Εισαγωγή σε στρατηγικές, Εισαγωγή σε δραστηριότητες ΚΥΡΙΩΣ ΣΤΑΔΙΟ Κοινωνικές στρατηγικές: Συνεργασία, Μνημονική: Εξάσκηση με ήχους και γραφή. Ομόηχες λέξεις, Αντισταθμιστική: μάντεμα, Αντισταθμιστική: υπογράμμιση λέξης, Γνωστική: κατανόηση κεντρικής ιδέας, Μνημονική: στρατηγική χρήση εικόνων ΜΕΤΑ ΣΤΑΔΙΟ Μνημονική: Ομαδοποίηση, Μνημονική: σημασιολογική χαρτογράφηση, Μνημονική: λέξεις κλειδιά στη μνήμη, Γνωστική: χρήση πηγών, Μνημονική: ένταξη στο πλαίσιο, Παραγωγής γραπτού λόγου, Χρήση λεξικού, Περιορισμένο λεξιλόγιο, Πίεσης χρόνου, Κατανόησης υλικού
		Παραγωγής γραπτού λόγου
		Χρήση λεξικού
	Δυσκολίες	Περιορισμένο λεξιλόγιο, Πίεσης χρόνου, Κατανόησης υλικού

Μαθητές	Προτιμώμενες στρατηγικές	Ομαδοποίηση, Χρήση εικόνων, Υπογράμμιση, Ένταξη στο πλαίσιο, Ρωτάω τον δάσκαλο, Ακούω τη λέξη πολλές φορές, Ζωγραφιές, Κατασκευές, Δράσεις εκτός αίθουσας
	Μη προτιμώμενες στρατηγικές	Συνώνυμες- αντίθετες, Χρήση πηγών, Ομώνυμες
	Συνεργασία	Εργασία σε ομάδες
Ερευνη- τρια	Παρεμβάσεις	Αλλαγή διδακτικού υλικού, Λεξιλογικές, Ενθάρρυνση, Καθοδήγηση
	Επίτευξη στό- χου	Χρήση στρατηγικών λεξιλογίου

Λίγο μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του υλικού έγιναν οι συνεντεύξεις των παιδιών που ήταν χωρισμένα σε 6 ομάδες των τριών και καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τη διαδικασία εφαρμογής του υλικού, το ίδιο το υλικό, τη χρησιμότητα της γνώσης για τα παιδιά και την πιθανότητα εφαρμογής της γνώσης στο μέλλον, όταν προκύπτει άγνωστη λέξη. Όταν οι μαθητές ρωτήθηκαν αν τους άρεσε η διαδικασία που γινόταν η εφαρμογή του υλικού οι 13 μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσε πολύ και 5 ότι τους άρεσε λίγο. Στη δεύτερη ερώτηση που αφορούσε το πόσο εύκολο ή δύσκολο τους φάνηκε το υλικό, οι 5 απάντησαν ότι τους δυσκόλεψε πολύ, οι άλλοι 5 ότι δυσκολεύτηκαν λίγο και οι 8 ότι δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου.

Σχετικά με το πόσο ενδιαφέρον ήταν το υλικό που εφάρμοσαν οι 12 μαθητές απάντησαν ότι τους φάνηκε πολύ ενδιαφέρον και 6 ότι λίγο τους άρεσαν αυτά που περιείχε το υλικό. Ακολούθως και στην επόμενη ερώτηση αν έμαθαν χρήσιμες πληροφορίες οι 12 μαθητές θεωρούν ότι οι όσα έμαθαν είναι χρήσιμα για αυτούς και οι άλλοι 6 ότι θα τους φανούν λιγότερο χρήσιμα. Μοιρασμένες σχεδόν είναι οι γνώμες των παιδιών σχετικά με το αν ήταν εύκολες οι στρατηγικές για την προσέγγιση μιας άγνωστης λέξης. 8 μαθητές απάντησαν ότι τους φάνηκαν εύκολες, 8 ότι τους φάνηκαν λιγότερο εύκολες και 2 ότι τους δυσκόλεψαν. Ωστόσο, παραδέχονται οι 14 μαθητές ότι οι στρατηγικές τους βοήθησαν να θυμούνται τις άγνωστες λέξεις και οι 4 ότι δεν τους βοήθησαν και τόσο πολύ. Παρόλα αυτά οι 12 ισχυρίστηκαν ότι θα τις εφαρμόσουν και στο μέλλον, οι 4 λιγότερο και 2 μαθητές ότι δε θα τις εφαρμόσουν καθόλου.

Συμπεράσματα

Η έρευνα ανέδειξε κάποια σημαντικά χαρακτηριστικά των μαθητών της Α δημοτικού σχετικά με τις στρατηγικές που προτιμούν να χρησιμοποιούν για να μάθουν, για να προσεγγίσουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης και για να απομνημονεύσουν το καινούριο λεξιλόγιο που συναντούν. Όσο οι μικροί μαθητές ασχολούνταν με το υλικό και εφάρμοζαν στρατηγικές λεξιλογίου τόσο πιο εύκολα μνούνταν σε αυτές και σταδιακά οι περισσότεροι κατέφευγαν στις στρατηγικές που τους ήταν πιο οικείες για να προσεγγίσουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης (O'Malley & Chamot 1990, όπ. αναφ. στο Schmitt, 1997). Μάλιστα στις τελευταίες εφαρμογές του υλικού υπήρξαν μαθητές που

προσπαθούσαν από μόνοι τους να καταλήξουν στη σημασία της άγνωστης λέξης και ο εκπαιδευτικός να αποτελεί την τελευταία λύση για βοήθεια. Διαπιστώσαμε ότι, όσο μεγαλώνουν οι μαθητές και αυξάνεται ο αριθμός του λεξιλογίου που γνωρίζουν, μπορούν παράλληλα οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν πιο ανεξάρτητες στρατηγικές, όπως μάντεμα, εικασία, χρήση λεξικών, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν το λεξιλόγιό τους (Hunt & Beglar, 2002). Στα αρχικά στάδια της ερευνητικής μας διαδικασίας οι μαθητές που ήταν άπειροι και διστακτικοί, προτίμησαν πιο εύκολες, πιο απλές, πιο συστηματικές στρατηγικές, μνημονικές, δηλαδή σύνδεση της σημασίας της λέξης με εικόνες, συνδυασμούς εικόνες και ήχων ομαδοποίηση λέξεων, εννοιολογική χαρτογράφηση, που δεν απαιτούνταν πολύς χρόνος για την εφαρμογή τους. Αυτό εξηγεί και τα υψηλά ποσοστά της στρατηγικής της επανάληψης που φάνηκε από τα αποτελέσματα του μετέλεγχου. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Al-Qaysi και Shabdin (2016). Ωστόσο άλλη έρευνα (Khamees, 2016) εξηγεί πως οι απλές στρατηγικές απομνημόνευσης δεν απαιτούν πολύ προσπάθεια και οι μαθητές δεν κατανοούν τη σημασία της λέξης, απλά προσπαθούν να την κλειδώσουν στο μυαλό τους για να μην την ξεχάσουν.

Οι μικροί μαθητές της έρευνας προτιμούσαν, να κάνουν μικρές παραγράφους με τις καινούριες λέξεις που μάθαιναν για να τις απομνημονεύσουν. Αυτό ως διαδικασία δε συνέβαινε συχνά διότι κουράζονταν να γράφουν, προτιμούσαν όμως να διατυπώνουν εκφράσεις με τις καινούριες λέξεις προφορικά. Ο Purpura (1997) αναφέρει για τις μνημονικές στρατηγικές ότι, αν και δεν αποφέρουν πάντα θετικά αποτελέσματα στα αρχικά στάδια εκμάθησης λεξιλογίου, που το πλήθος των λέξεων είναι περιορισμένο, ωστόσο προτιμώνται περισσότερο από τους μαθητές και χρησιμοποιούνται ευρέως. Η έρευνά μας εμφάνισε τη στρατηγική της ένταξης μιας λέξης σε πλαίσιο επίσης να διατηρεί υψηλά ποσοστά επιλογής, ωστόσο ο Mizumoto (2010) υποστηρίζει πως αυτή η στρατηγική για τους μαθητές μας, μπορεί να μην είναι όσο αποτελεσματική θέλουμε να πιστεύουμε ότι είναι. Επίσης η στρατηγική της υπογράμμισης, στην έρευνά μας σημείωσε υψηλά ποσοστά αποδοχής. Κάτι ανάλογο παρατηρήθηκε και σε έρευνα των Griva, Kamaroudis, & Geladari, (2009) σε φοιτητές.

Σχετικά με την εικασία, το μάντεμα και τη χρήση των συμφραζόμενων στην ολιστική προσέγγιση της πρότασης οι μαθητές της έρευνας δυσκολεύονταν, πιθανώς λόγω ηλικίας, ωστόσο προσπαθούσαν να υποθέσουν και να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν την αρχική τους άποψη όπως αναφέρεται και στις έρευνες των Griva, Alevriadou, & Geladari (2009) για δίγλωσσους μαθητές με φτωχό και πλούσιο λεξιλόγιο και στην έρευνα της Oxford (1990) που αναφέρεται σε ενσυνείδητους, επιμελείς και μη επιμελείς μαθητές που χρησιμοποιούν πιο απλές στρατηγικές που δεν απαιτούν πολύ κόπο και προσπάθεια (Khamees, 2016).

Έρευνες αναδεικνύουν την αναγκαιότητα της χρήσης των λεξικών, των σημειώσεων, των μνημονικών παιχνιδιών, της ανάλυσης των λέξεων, ως στρατηγικές που διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και συντελούν στην εκμάθηση και απομνημόνευση μιας λέξης (Shen, 2003), ενώ οι Griva, Kamaroudis, & Geladari, (2009)

σημειώνουν πως οι μαθητές ανέτρεχαν στη βοήθεια του λεξικού για λέξεις που ήταν δύσκολες ή εμφανίζονταν περισσότερες της μιας φορές στο κείμενο που διάβαζαν. Στη δική μας έρευνα ωστόσο αυτές ήταν στρατηγικές που αποκόμισαν τα μικρότερα ποσοστά επιλογής. Από την άλλη μεριά οι κοινωνικές στρατηγικές, αποκόμισαν υψηλά ποσοστά αποδοχής, καθώς χρησιμοποιούνταν σκόπιμα και συνειδητά, διευκόλυναν τους μαθητές στην αντιμετώπιση δυσκολιών, τους έδιναν περιθώρια για κατάκτηση μεγαλύτερου βαθμού αυτό-εξυπηρέτησης, τόνωναν την αυτοπεποίθησή τους, καθώς μπορούσαν να χειριστούν μόνοι τους μια άγνωστη λέξη και γενικότερα έδιναν ευκαιρίες για εξέλιξη των επικοινωνιακών ικανοτήτων τους (Oxford, Lavine, & Crookall, 1989).

Τα θετικά αποτελέσματα της εφαρμογής του υλικού ήταν ότι οι μαθητές ήρθαν σε μια πρώτη επαφή με τις στρατηγικές, τις χρησιμοποίησαν είτε μόνοι τους, είτε με την παρέμβαση του εκπαιδευτικού και κάποιοι μετά το πέρας της εφαρμογής του υλικού, όταν συναντούσαν μια άγνωστη λέξη πριν ρωτήσουν τον εκπαιδευτικό προσπαθούσαν μόνοι τους να βρουν τη σημασία της λέξης με τη στρατηγική που τους ταιριάζει (Mizumoto, 2010), έτσι οι μαθητές ενθαρρύνονται να μάθουν και οι εκπαιδευτικοί ανατροφοδοτούνται και βελτιώνουν τη διδασκαλία τους (Lessard-Clouston, 1997).

Περιορισμοί της έρευνας-προτάσεις

Ο πιο σημαντικός περιορισμός στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η ηλικία των παιδιών που λειτούργησε ανασταλτικά για την εξέλιξή της. Για να εφαρμοστεί το υλικό έπρεπε πρώτα να κατακτηθεί επαρκώς ο μηχανισμός ανάγνωσης και γραφής από το σύνολο των μαθητών, ώστε να είναι εφικτό να ξεκινήσει η εφαρμογή του υλικού. Η κούραση από τις επιπλέον δραστηριότητες που απαιτούσαν παραγωγή γραπτού λόγου, καθιστούσε δυσχερή την εφαρμογή του υλικού όπως και ο περιορισμένος χρόνος που είχε η ερευνήτρια για να εφαρμόσει το υλικό. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν αντιπροσωπεύουν τον μαθητικό πληθυσμό της Α δημοτικού για το τι στρατηγικές λεξιλογίου προτιμούν ώστε να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Ωστόσο είναι μια αρχή που θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για περαιτέρω έρευνες πάνω στις στρατηγικές λεξιλογίου στους μαθητές της Α τάξης του δημοτικού.

Βιβλιογραφία

- Al-Qaysi, F. H., & Shabdin, A. A. (2016). Vocabulary Memorization Strategies among Arab Postgraduate English Foreign Language Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 184-196.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *International Journal of Learning*, 16(1), 49-71.
- Griva, E., Kamaroudis, S., & Geladari, A. (2009). Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies Sud-Est europeen*, (2), 21-36.

- Hunt, A. & Beglar, D. (2002). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. Στο Richards J Renandya W (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. 258-266. Cambridge: Cambridge University Press.
- Khamees, K. S. (2016). An Evaluative Study of Memorization as a Strategy for Learning English. *International Journal of English Linguistics*, 6(4), 248.
- Lessard-Clouston, M. (1997). Language learning strategies: An overview for L2 teachers. *The internet TESL journal*, 3(12), 69-80.
- Misumoto, A. (2010). *Exploring the art of vocabulary learning strategies: A closer look at Japanese EFL university students*. Tokyo: Kinseido.
- Oxford, R. L., Lavine, R. Z., & Crookall, D. (1989). Language learning strategies, the communicative approach, and their classroom implications. *Foreign Language Annals*, 22(1), 29-39.
- Oxford, R. L. (2002). *Language Learning Strategies in a Nutshell: Update and ESL Suggestions*. Στο J Richards & W Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. 124-132. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradia, M. (2009). *Vocabulary as Part of Language Teaching in the Greek Educational System: Historical Review and Contemporary Reality*.
- Purpura, J. E. (1997). An analysis of the relationships between test takers' cognitive and metacognitive strategy use and second language test performance. *Language learning*, 47(2), 289-325.
- Shen, W. W. (2003). Current trends of vocabulary teaching and learning strategies for EFL settings. *Feng chia journal of Humanities and social sciences*, 7, 187-224.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Methodologia ekpaideftikis erevnas* (4i ekd.). (mtf. Ch. Mitsopoulou & M. Filopoulou). Athina: Metaichmio.
- Matsangouras, I. (2009). *Keimenokentriki prosengisi tou graptou logou. I afou skep-tontai giati den grafoun*; Athina: Grigoris.
- Mitsis, N. (1999). *I didaskalia tis ellinikis glossas stin protovathmia ekpaidefsi*(1822-1993). Athina: Gutenberg.

Motsiou, V. (1994). Stoicheia lexikologias. Eisagogi sti neoelliniki lexikologia. Athina: Nefeli.

Paidagogiko Institouto (2003). Diathematiko eniaio plaisio programmaton spoudon kai analytika programmata spoudon dimotikou- gymnasiou.

Paidagogiko Institouto (2012). Diathematiko eniaio plaisio programmatos spoudon tis ellinikis glossas gia to dimotiko scholeio.

Paradia, M. & Mitsis N. (2011). I Didaskalia tou lexilogiou stin elliniki ekpaidefsi. Istorigi anadromi kai sygchrones exelixeis. Athina: Gutenberg.

FEK 93/10-02-1999, Efimeris tis Kyverniseos tis Ellinikis Dimokratias.

Αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος: Ο ρόλος και η σημασία της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

Δρ. Πέκης Αναστάσιος, Μέλος Σ.Ε.Π. Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Περίληψη

Η αξιολόγηση στο χώρο της προσχολικής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με το σχεδιασμό της διδασκαλίας και τις διαδικασίες της μάθησης. Τα ευρήματα ποικίλων ερευνών και μελετών έχουν δείξει ότι τόσο το περιεχόμενο όσο και η ίδια η διαδικασία της αξιολόγησης συνδέονται με δυο σημαντικούς παράγοντες: το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (curriculum) και τη διδακτική διαδικασία (instruction). Η πλειοψηφία των ερευνητικών αποτελεσμάτων έχει δείξει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι αυτό που μπορεί να προσδιορίσει τα εργαλεία και τις στρατηγικές αξιολόγησης των μικρών παιδιών. Επιπλέον, η αξιοποίηση πληροφοριών που απορρέουν από την αξιολογική διαδικασία αποτελεί αναμφίβολα οργανικό στοιχείο της συνεχούς μαθησιακής διαδικασίας, η οποία μπορεί να αναβαθμιστεί υπό την προϋπόθεση ότι η αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και η διδακτική διαδικασία λειτουργούν ενοποιητικά μεταξύ τους. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η κατανόηση του πλαισίου της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος και η ανάδειξη της συμβολής της, ως προτεινόμενης εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης, στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικό πρόγραμμα, προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση, αξιολόγηση.

Curriculum based assessment: its role & importance in the teaching and learning process

Abstract

Assessment in the field of preschool and primary education is inextricably linked to the planning of teaching and learning process. The findings of various researches and studies have shown that both the content and the evaluation process itself are related to two important factors: the curriculum and the teaching process (instruction). The majority of research results have shown that the curriculum is the one that can identify the assessment tools and strategies of young children. In addition, the use of information from the assessment process is undoubtedly an integral part of the continuous learning process, which can be upgraded when the assessment, the curriculum and the teaching process are combined together. The purpose of this study is to understand the context of curriculum-based assessment and to highlight its contribution, as a proposed alternative form of assessment, to children's learning and development.

KeyWords: Curriculum, early childhood education, primary education, assessment.

Εισαγωγή

Πολλοί ερευνητές και μελετητές, στο πλαίσιο της εναλλακτικής αξιολόγησης, τονίζουν με έμφαση τον ανατροφοδοτικό, προγνωστικό και διαγνωστικό ρόλο της αξιολογικής διαδικασίας, αναδεικνύοντας κατ' αυτό τον τρόπο την αξιολόγηση σε αναγκαία συνθήκη της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής (Bagnato, 2007; Gullo, 2005; Koh, 2017). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μάθηση συνιστά μία πολύπλοκη διαδικασία, όπου αλληλεπιδρούν πολλοί παράγοντες (ο ατομικός ρυθμός και το προσωπικό στυλ μάθησης κάθε παιδιού, το αναλυτικό πρόγραμμα, οι διδακτικές στρατηγικές κ.ά.), η αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πρακτική κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική όπως και η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων/εργαλείων αξιολόγησης στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Στη διεθνή βιβλιογραφία και εκπαιδευτική πρακτική προτείνεται η αξιοποίηση και η εφαρμογή της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα (curriculum-based assessment). Ως μία ευρύτερη προσέγγιση εναλλακτικής αξιολόγησης, συνδέει με άμεσο τρόπο τη διαδικασία της τόσο με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όσο και με τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται από τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη (Burns & Parker, 2014). Επιπρόσθετα, λειτουργεί ενοποιητικά ανάμεσα στην αρχική αξιολόγηση, στο σχεδιασμό στόχων παρέμβασης και στην τελική αξιολόγηση (Bagnato, 2007; Hosp, Hosp, Howell & Allison, 2016). Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με την έννοια της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος και η ανάδειξη του ρόλου και της σημασίας της στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία.

Η έννοια της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα

Η έννοια και το περιεχόμενο της αξιολόγησης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, συνδέεται αναμφίβολα με το αναλυτικό πρόγραμμα καθώς οι θεωρητικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μικρών παιδιών, στις οποίες στηρίζεται το αναλυτικό πρόγραμμα και οι βασικές θεωρίες οι οποίες καθοδηγούν τη διαμόρφωση του περιεχομένου και των στόχων ενός σύγχρονου αναλυτικού προγράμματος, επηρεάζουν τόσο το σκοπό όσο και τις πρακτικές της αξιολόγησης (Gareis & Grant, 2015). Στο πλαίσιο αυτό, το αναλυτικό πρόγραμμα και η αξιολόγηση αποτελούν αλληλένδετες έννοιες και όψεις μιας ολιστικής παιδαγωγικής πρακτικής με σημαντικές ποιοτικές διαστάσεις σε ό,τι αφορά τη φιλοσοφία και τη διαδικασία της μάθησης των παιδιών.

Παρά τη μακρόχρονη διαδρομή της, η έννοια της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος δεν έχει έναν μοναδικό ορισμό. Όπως επισημαίνει ο Gickling (1981), η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος αποτελεί μια διαδικασία για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών ενός μαθητή λαμβάνοντας υπόψη τη συνεχή και διαρκή απόδοσή του στο διδακτέο περιεχόμενο του μαθήματος με απώτερο στόχο τη λήψη αποτελεσματικών διδακτικών αποφάσεων. Για τον Tucker (1985), αποτελεί μια διαδικασία μέτρησης των επιτευγμάτων ενός συγκεκριμένου μαθητή σε συνάρτηση με τα αναμενόμενα αποτελέσματα όπως αυτά ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα

σπουδών ενώ συνιστά παράλληλα «μια μεθοδολογική προσέγγιση η οποία βοηθά τους/τις εκπαιδευτικούς να ανακαλύψουν “το παράθυρο της γνώσης και της μάθησης” ανάμεσα στην απογοήτευση και την πλήξη που υπάρχει στους μαθητές» (σ. 201).

Η αξιολόγηση βασισμένη στο πρόγραμμα σπουδών (CBA) αποτελεί μια εναλλακτική λύση έναντι των παραδοσιακών πρακτικών αξιολόγησης, καθώς η από κοινού χρήση του προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς προσφέρει πληθώρα ευκαιριών για την αποτίμηση της προόδου των παιδιών και τη βελτίωση των στρατηγικών της διδασκαλίας τους. Βασικά σημεία στα οποία εστιάζει η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος είναι τα εξής: α) το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών συνιστά την πιο βασική και ουσιαστική οδό για την αξιολόγηση στην τάξη, β) το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θέτει ξεκάθαρες απαιτήσεις από τον εκπαιδευόμενο, και γ) το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να τίθεται σε έλεγχο όταν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας συνάδουν με την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Gickling & Thompson, 1985).

Για τις King-Sears, Burgess και Lawson (1999), η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί το σύνολο των άμεσων και συχνών μετρήσεων των παρατηρούμενων συμπεριφορών των παιδιών ως προς την πρόοδο που σημειώνουν σε συνάρτηση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση δεν αποτελεί συνώνυμο της μέτρησης όλων των δεξιοτήτων που κατακτούν οι μαθητές αλλά ταυτίζεται περισσότερο με την ανίχνευση και την αποτίμηση δεξιοτήτων καίριας σημασίας που λειτουργούν ως δείκτες της μαθησιακής προόδου και εξέλιξης των παιδιών.

Οι Howell, Kurns και Antil (2002) υποστηρίζουν ότι η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει κάθε αξιολογική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθητή ως βάση προκειμένου να ληφθούν διδακτικές αποφάσεις που σχετίζονται με τις αναπτυξιακές και ακαδημαϊκές ανάγκες κάθε παιδιού. Οι McLean, Wolery και Bailey (2004) θεωρούν ότι συνιστά τη διαδικασία αποτίμησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων που έχει κατακτήσει κάθε παιδί σε ατομικό επίπεδο σε σχέση με τους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Επιπρόσθετα, η χρήση της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος αφορά την ανάπτυξη και εφαρμογή μεμονωμένων εκπαιδευτικών στόχων, διδακτικών παρεμβάσεων και βελτιωτικών τροποποιήσεων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού ενώ συμβάλλει ταυτόχρονα στη συνεχή παρακολούθηση του αναπτυξιακού επιπέδου των μικρών παιδιών.

Σύμφωνα με τους Thomas, Allman και Beech (2004), η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος: α) βασίζεται στις επιδιωκόμενες δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, όπως αυτές ορίζονται από τις αρχές και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, β) αποτελεί μια επαναλαμβανόμενη παιδαγωγική πρακτική που υλοποιείται συχνά καθόλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, και γ) χρησιμοποιείται ως βάση για τη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού με απώτερο πάντα σκοπό την ενίσχυση της μάθησης των παιδιών.

Για τις Losardo και Notari-Syverson (2011), η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος αποτελεί μια άμεση και ακριβή διαδικασία εφαρμογής στρατηγικών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού περιεχομένου με βάση ένα κριτήριο ή ένα πρότυπο επίδοσης. Ως διαδικασία και πρακτική, αποβλέπει: α) στον προσδιορισμό του τι έχει μάθει κάθε παιδί σε σχέση με ένα πρότυπο στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, και β) στη βελτιστοποίηση και αναπροσαρμογή της διδασκαλίας. Από την πλευρά της, η Shapiro (2011) περιγράφει την αξιολόγηση ως μια εναλλακτική προσέγγιση, η οποία έχει σχεδιαστεί για να υποβοηθήσει την αποτίμηση της προόδου των μαθητών και την υλοποίηση πρώιμων παρεμβάσεων μέσα από τη λήψη κατάλληλων εκπαιδευτικών αποφάσεων που αφορούν το αναπτυξιακό και μαθησιακό επίπεδο του παιδιού.

Συνοψίζοντας, σε σχέση με τις ερμηνείες που δίνονται σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο για τον όρο και το περιεχόμενο της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος, προκύπτει η διαπίστωση ότι η συγκεκριμένη αξιολόγηση ενοποιεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις διδακτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται στην τάξη. Ως εκ τούτου, κρίνεται απαραίτητη για τον/την εκπαιδευτικό προκειμένου να κατανοήσει αφενός την κατάκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τα παιδιά και αφετέρου να οδηγηθεί σε κατάλληλους μελλοντικούς σχεδιασμούς ώστε να υποστηρίξει ανάλογα τα παιδιά.

Σκοπός και στόχοι της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα

Η εφαρμογή της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα αποσκοπεί: α) στην κατανόηση και διαπίστωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων του μαθητή, β) στον προσδιορισμό των αναγκών, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών σε σχέση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, γ) στη συλλογή και ερμηνεία των αξιολογικών δεδομένων για τη λήψη αποφάσεων διδακτικού σχεδιασμού, και δ) στην αποτίμηση της προόδου και της εξέλιξης των μαθητών (Little & Akin-Little, 2014; McLachlan, Fleer & Edwards, 2018).

Η Truesdell (1987) τονίζει τη σημασία της χρήσης της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες καθώς υποστηρίζει ότι ο σκοπός της είναι η αποτύπωση και η αποτίμηση της μαθητικής επίδοσης και του επιπέδου λειτουργίας της στο περιεχόμενο του μαθήματος συγκεκριμένων τάξεων ώστε να καθοριστούν επακριβώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών. Η υιοθέτηση της συγκεκριμένης αξιολόγησης κρίνεται απαραίτητη για την κατανόηση και την ερμηνεία της συμπεριφοράς του παιδιού σε σχέση με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις ενός συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου.

Επιπλέον, συναφής με τις απόψεις της Truesdell είναι η θέση της Obi (2010), η οποία αναφέρει ότι η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος αποτελεί το κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο προσέγγισης και υποστήριξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με μαθησιακές δυσκολίες. Η αξιολόγηση αυτής της μορφής αντανάκλα ουσιαστικά το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος παρέχοντας στον/στην εκπαιδευτικό τη δυνατότητα: α) να οργανώσει και να θέσει προτεραιότητες αναφορικά με το

σκοπό και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, β) να αναπτύξει στρατηγικές αξιολόγησης που αντικατοπτρίζουν τις προσκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες του μαθητή, και γ) να διευρύνει τις δυνατότητες των προοπτικών για το μελλοντικό σχεδιασμό της πορείας και των αποτελεσμάτων της μάθησης μέσα στο συγκείμενο του αναλυτικού προγράμματος.

Οι Cohen και Spenciner (1994) επισημαίνουν ότι χρησιμοποιείται για: α) να προσδιορίσει το βαθμό συμμετοχής ενός παιδιού σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα και σε αντίστοιχες μαθησιακές εμπειρίες, β) να αναπτύξει ένα ειδικό πρόγραμμα και διδακτικούς στόχους για το συγκεκριμένο παιδί λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις του στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, και γ) να αξιολογήσει την εξέλιξη του σε συνάρτηση με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών ενώ για τους Gickling και Rosenfield (1995) η υλοποίηση και η εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος έχει ως βασικό σκοπό να δώσει απαντήσεις στην εξής τυπολογία ερωτήσεων: α) τι γνωρίζει και τι μπορεί να κάνει ο μαθητής; β) ποιος είναι ο τρόπος σκέψης του; γ) πώς προσεγγίζει ο μαθητής κάτι για το οποίο δεν είναι βέβαιος; ε) ως εκπαιδευτικός, ποια είναι τα επόμενα μου βήματα;

Αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν τη σημασία της σύνδεσης ανάμεσα στην αξιολόγηση, το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διδακτική παρέμβαση και τους στόχους που αυτή εξυπηρετεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dombrowski, 2003). Η εναρμόνιση μεταξύ των διδακτικών στόχων, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης συνιστά το μεθοδολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ο/η εκπαιδευτικός κατανοεί και αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα κάθε παιδιού, αξιοποιεί τους αναδυόμενους στόχους του αναλυτικού προγράμματος, λαμβάνει αποφάσεις και επιλέγει διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές παρέμβασης για τα επόμενα μαθησιακά βήματα των μαθητών (Burns, Dean & Klar, 2004; Lidz, 2003).

Ο Bagnato (2007) υποστηρίζει ότι η εφαρμογή της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος αποτελεί τη βέλτιστη προσέγγιση που χρησιμοποιείται από τον/την εκπαιδευτικό με σκοπό την επίτευξη τεσσάρων βασικών στόχων, οι οποίοι είναι: α) ο προσδιορισμός των δυνατοτήτων παρακολούθησης ενός προγράμματος από το μαθητή, β) ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του προγράμματος, γ) η παρακολούθηση της εξέλιξης και της προόδου του παιδιού, και δ) η αποτίμηση του προγράμματος. Η συγκεκριμένη αξιολόγηση συνιστά μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και για την υλοποίησή της εκείνο που επιδιώκεται είναι να μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να προσδιορίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών, να παρατηρεί την πρόοδο τους στην κατάκτηση δεξιοτήτων και να αναδιαμορφώνει τις στρατηγικές του διευκολύνοντας τη μελλοντική μαθησιακή τους πορεία.

Κλείνοντας την παρουσίαση των στόχων και του σκοπού της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος, καταδεικνύεται ότι ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών και η σύνδεση αξιολόγησης-μάθησης-διδασκαλίας και στόχων του αναλυτικού προγράμματος καθοδηγούν τον/την εκπαιδευτικό στη λήψη αποφάσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού με σκοπό την υποστήριξη των παιδιών ως προς τη

μάθηση και την πρόοδό τους. Συνεπώς, συλλέγοντας στοιχεία και ερμηνεύοντας δεδομένα από την αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος, ο/η εκπαιδευτικός λαμβάνει αποφάσεις για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις του/της με απώτερο σκοπό τη διαρκή υποστήριξη του παιδιού και το σχεδιασμό κατάλληλων μαθησιακών επιδιώξεων και στρατηγικών σε σχέση με τις ανάγκες του κάθε παιδιού.

Μοντέλα και εφαρμογές της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα

Το πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αναδεικνύουν οι ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές, έχει ως επίκεντρο την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με το περιεχόμενο και τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και τη σύνδεση των δεδομένων της αξιολογικής διαδικασίας με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων προς όφελος των μαθητών (Gullo, 2013; Shapiro, 2011; Stefanko, 2011).

Τα επικρατέστερα μοντέλα της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα που κυριαρχούν και περιγράφονται εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία (Gullo, 2005; Hintze, Christ & Methe, 2006; Shinn, Rosenfield & Knutson, 1989; Stefanko, 2011), είναι τα εξής παρακάτω: α) *η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό*, β) *η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόμενη σε κριτήρια*, γ) *η αποτίμηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα*, και δ) *η μέτρηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα*.

Η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

Η *αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ή για διδακτικές αποφάσεις (curriculum-based assessment for instructional design, CBA-ID)* αποσκοπεί, σύμφωνα με τους Gickling, Shane και Croskery (1989), να προσδιορίσει και να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές ανάγκες του μαθητή λαμβάνοντας υπόψη τις επιδόσεις του σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο μαθήματος ώστε να καθορίσει κατάλληλες και αποτελεσματικές στρατηγικές υποστήριξης. Αυτό το μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη βελτίωση και καλλιέργεια των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των μαθητών μέσω της υλοποίησης παρεμβάσεων με βάση τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και επικεντρώνεται στην προσαρμογή και εξατομίκευση της διδασκαλίας ώστε να διασφαλιστεί η διευκόλυνση της μάθησης όλων των παιδιών.

Το συγκεκριμένο μοντέλο αξιολόγησης αναγνωρίζει τις ακαδημαϊκές κατακτήσεις και τα επιτεύγματα των παιδιών σε όλες τις περιοχές της μαθησιακής τους ανάπτυξης ως βασικές παραμέτρους ενίσχυσης της ποιοτικής τους μάθησης με βάση τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και ενδυνάμωσης της παιδαγωγικής τους συμπεριφοράς κατά την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Στη βάση αυτής της λογικής δεν είναι αυτονόητο πως όλοι οι μαθητές ανταποκρίνονται με τον ίδιο ρυθμό στη διδακτική διαδικασία ή στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος. Η προσαρμογή των στόχων του προγράμματος, η αναδιοργάνωση της διδασκαλίας και η εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων, με βάση την αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα για τον

εκπαιδευτικό σχεδιασμό, είναι κάθε φορά εξειδικευμένες στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης και στις υπάρχουσες δυνατότητες των παιδιών (Burns & Parker, 2014; Stefanko, 2011).

Στη συγκεκριμένη προσέγγιση, προκειμένου ο/η εκπαιδευτικός να υλοποιήσει και να εφαρμόσει αυτή τη μορφή της αξιολόγησης, θα πρέπει να ακολουθήσει τα εξής βήματα: α) ανίχνευση του αρχικού επιπέδου των δεξιοτήτων των μαθητών λαμβάνοντας υπόψη τις πρότερες γνώσεις και τις ικανότητές τους, β) αξιολόγηση, μέσω άτυπων μορφών, του τρόπου αλληλεπίδρασης του μαθητή στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας και προσδιορισμός των πρακτικών και των στρατηγικών που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του, γ) ανάλυση, ερμηνεία και αξιοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν με στόχο τον καθορισμό του μαθησιακού-εκπαιδευτικού επιπέδου του, και δ) αναστοχασμός, αναθεώρηση-ανασχεδιασμός των διδακτικών μέσων και στόχων σε συνάρτηση με το μαθησιακό-εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών ώστε να βελτιωθούν οι ικανότητες και δεξιότητες τους και λήψη αποφάσεων διαμορφωτικού χαρακτήρα επιδιώκοντας την κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών (Hintze, Christ & Methe, 2006; Salkind, 2008).

Η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόμενη σε κριτήρια

Η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόμενη σε κριτήρια (*criterion-referenced curriculum-based assessment, CR-CBA*) είναι μια άμεση και συνεχής διαδικασία μέτρησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών σε συνάρτηση με μια σειρά διαδοχικά σχεδιασμένων και οργανωμένων στόχων του αναλυτικού προγράμματος σπουδών που διδάσκεται και χρησιμοποιείται στην τάξη (Jones, 2008). Ο βασικός σκοπός της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόμενης σε κριτήρια είναι η παροχή πληροφοριών και πολύτιμων δεδομένων στον/στην εκπαιδευτικό έτσι ώστε να διευκολυνθεί στην επιλογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μεθόδων, στρατηγικών και διδακτικών μέσων και να οδηγηθεί παράλληλα σε αποφάσεις σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Salkind, 2008). Το συγκεκριμένο μοντέλο αναγνωρίζει τη σημασία του σύνθετου ρόλου του εκπαιδευτικού στη διασφάλιση κατάκτησης δεξιοτήτων και γνώσεων που συνάδουν με τους διδακτικούς στόχους του προγράμματος σπουδών (Frisby, 2013).

Οι Richards, Brady και Taylor (2015) αναφέρουν ότι η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόμενη σε κριτήρια ακολουθεί σχεδόν το μοντέλο και τη φιλοσοφία των σταθμισμένων τεστ κριτηρίου, καθώς μετρά το βαθμό επιτυχίας ενός παιδιού σε ένα ορισμένο επίπεδο απόδοσης. Πέντε σημαντικά βήματα που πρέπει να λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός υπόψη του/της, όταν πρόκειται να εφαρμόσει το συγκεκριμένο μοντέλο, είναι: 1) ο εντοπισμός των δεξιοτήτων που πρόκειται να μετρηθούν, 2) ο καθορισμός των στόχων λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, 3) η δημιουργία των δοκιμασιών (tests), 4) ο καθορισμός προτύπων (standards) της μαθητικής απόδοσης, και 5) η εφαρμογή και αποτίμηση των αποτελεσμάτων του εργαλείου της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η σωστή λειτουργία της διαδικασίας της αξιολόγησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφερόμενης σε κριτήρια προϋποθέτει την εφαρμογή και την υλοποίησή της από τον/την

εκπαιδευτικό σε μικρά κλιμακωτά στάδια. Ο σχεδιασμός δε των σχετικών δοκιμασιών (tests) περιλαμβάνει στοιχεία αναφερόμενα σε κριτήρια (criterion-referenced items) με αυξανόμενο επίπεδο δυσκολίας μέσα από το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή του αναλυτικού προγράμματος που έχει διδαχθεί ο μαθητής (Hintze, Christ & Methe, 2006; Losardo & Notari-Syverson, 2011; Salkind, 2008; Stefanko, 2011).

Η αποτίμηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα

Η *αποτίμηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα* (curriculum-based evaluation, CBE), η οποία σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από τους Howell και Morehead (1987), χρησιμοποιεί την προσέγγιση ανάλυσης καθηκόντων (task analysis) για να εξετάσει αρχικά τα πιθανά λάθη που παρατηρούνται στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και να σχεδιάσει στη συνέχεια κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο τη διδασκαλία κατάκτησης των επιμέρους δεξιοτήτων. Σε αντίθεση με τα υπόλοιπα μοντέλα, η αποτίμηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα αξιοποιεί ποικιλία αξιολογικών εργαλείων που συνάδουν με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος.

Οι Harlacher, Sakelaris και Kattelman (2014) ορίζουν την αποτίμηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα ως μια συστηματική διαδικασία αξιολόγησης η οποία υποστηρίζει τη μέθοδο επίλυσης προβλήματος (problem solving). Πρόκειται για μια αξιολογική προσέγγιση κατά την οποία ο/η παιδαγωγός σχεδιάζει και εφαρμόζει ατομικές εργασίες και δραστηριότητες ώστε να διερευνήσει τις ατομικές διαφορές των μαθητών ως προς τις δεξιότητές τους, να εντοπίσει τις διδακτικές τους ανάγκες και να τροποποιήσει το σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Στο συγκεκριμένο μοντέλο, η διαδικασία της αποτίμησης βάσει αναλυτικού προγράμματος περιλαμβάνει την ανάλυση και την επεξεργασία των επιμέρους στόχων και των στρατηγικών που εμπεριέχονται στο αναλυτικό πρόγραμμα (Stefanko, 2011). Ξεκινώντας από τη βασική παραδοχή ότι ο μαθητής στερείται των απαραίτητων δεξιοτήτων ή στρατηγικών που είναι απαραίτητες για το σύνολο των εργασιών, η αποτίμηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα επικεντρώνεται στα λάθη που κάνουν οι μαθητές ώστε να καθοριστούν οι βασικές στρατηγικές και οι επιδιωκόμενες προς κατάκτηση δεξιότητες. Έτσι, ο σκοπός του/της εκπαιδευτικού είναι να προσδιορίσει στο μέγιστο βαθμό το σύνολο των εργασιών τις οποίες μπορεί να εκτελέσει ο μαθητής σε συνάρτηση με το τρέχον εκπαιδευτικό του επίπεδο μάθησης (Hintze, Christ & Methe, 2006).

Η αποτίμηση βάσει αναλυτικού προγράμματος υλοποιείται με μια αρχική αξιολόγηση στην οποία εκτιμάται το συνολικό εκπαιδευτικό επίπεδο του μαθητή σε δεξιότητες από κάποια μαθησιακή περιοχή του αναλυτικού προγράμματος. Ως συμπληρωματικές πηγές πληροφόρησης προτείνονται ποικίλα εργαλεία αξιολόγησης όπως: α) τα σταθμισμένα τεστ επίτευξης στόχων (standardized achievement tests), β) οι τεχνικές της παρατήρησης, γ) τα σταθμισμένα τεστ κριτηρίου ή σκοπού (standardized criterion-referenced tests), και δ) διάφορα δείγματα εργασιών (Shinn, Rosenfield & Knutson, 1989).

Για τους Hosp κ.ά. (2014), η αποτίμηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα συνιστά

μια προσέγγιση με διερευνητικό χαρακτήρα η οποία αποσκοπεί τόσο στην επίλυση προβλημάτων όσο και στη λήψη διδακτικών αποφάσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο της αξιολόγησης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επιλύσουν προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με τη μάθηση ή τη συμπεριφορά των παιδιών λαμβάνοντας ανάλογες διδακτικές αποφάσεις τόσο για το είδος όσο και για το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους. Η αποτίμηση που βασίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί αλληλένδετα με το μοντέλο της μέτρησης βάσει αναλυτικού προγράμματος και με το μοντέλο της αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος.

Η μέτρηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα

Η μέτρηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα (*curriculum-based measurement, CBM*) αναδείχθηκε ερευνητικά από τον Stanley Deno (2003) και τους συνεργάτες του στο Ινστιτούτο Έρευνας Μαθησιακών Δυσκολιών του Πανεπιστήμιου της Μινεσότα με αρχικό σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής τους παρέμβασης στο πεδίο της ειδικής αγωγής, η οποία είναι γνωστή ως “τροποποίηση προγράμματος βάσει δεδομένων” (*data-based program modification*). Το μοντέλο των Deno και Mirkin (1977) στηριζόταν στη βασική ιδέα ότι οι ειδικοί παιδαγωγοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν δεδομένα επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ώστε να αξιολογήσουν για διαμορφωτικούς σκοπούς τη διδασκαλία τους και να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Η βασική διαδικασία της “τροποποίησης προγράμματος βάσει δεδομένων” περιλάμβανε: α) την αξιολόγηση των πιθανών αποκλίσεων στην επίδοση του μαθητή, β) τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών του στόχων, και γ) τη μέτρηση της προόδου και των επιδόσεων του. Έτσι, η “τροποποίηση προγράμματος βάσει δεδομένων” λειτούργησε ως πρόδρομος για την πορεία και τη μετέπειτα εξέλιξη της μέτρησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα (Deno, 2003).

Η μέτρηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε σταθμισμένες, έγκυρες, αξιόπιστες και επαναλαμβανόμενες διαδικασίες μέτρησης οι οποίες αποτελούν στο πεδίο της γενικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σημαντικό δείκτη για την αποτίμηση και την αποτύπωση της επάρκειας των γλωσσικών και μαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών, όπως είναι η ανάγνωση, η ορθογραφία, η γραπτή έκθεση/έκφραση και τα μαθηματικά (Obi, 2010; Salkind, 2008).

Η μέτρηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Safer & Fleischman, 2005; Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005), διαφέρει από τις υπόλοιπες μορφές αξιολόγησης βάσει αναλυτικού προγράμματος ως προς τα παρακάτω τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά καθώς: α) αποτελεί μια διαδικασία συνεχούς αξιολόγησης, β) έχει ως κύριους στόχους τον καθορισμό των διαδικασιών που διευκολύνουν τη βέλτιστη επίτευξη των διδακτικών στόχων και τη διαπίστωση επιμέρους γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, γ) χρησιμοποιεί έγκυρες και αξιόπιστες διαδικασίες με τυπικές προδιαγραφές υλοποίησης και εφαρμογής, και δ) επιτρέπει την πρόβλεψη της ανταπόκρισης των μαθητών σε μελλοντικές μαθησιακές συνθήκες με παρόμοια χαρακτηριστικά με αυτά των έργων της αξιολόγησης.

Για τον Deno (2003), ο αρχικός σκοπός της μέτρησης βασισμένης στο αναλυτικό πρόγραμμα ήταν να καταστήσει ικανούς τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν τη διδασκαλία τους για διαμορφωτικούς κυρίως λόγους. Λαμβάνοντας όμως υπόψη τις εξελισσόμενες θεωρήσεις της μέτρησης βάσει αναλυτικού προγράμματος και τα φερέγγυα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών μελετών, η μέτρηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα συνέχισε να χρησιμοποιείται για: α) τη βελτίωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων διδασκαλίας, β) την πρόβλεψη της μαθητικής επίδοσης βάσει σημαντικών κριτηρίων, γ) την ενίσχυση του διδακτικού σχεδιασμού και προγραμματισμού των εκπαιδευτικών, δ) την ανάπτυξη κανόνων-νορμών με απώτερο στόχο τη λήψη διδακτικών αποφάσεων, ε) τη διευκόλυνση της επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, στ) την αξιολόγηση που στοχεύει στην αναγνώριση παιδιών που πιθανώς βρίσκονται σε ρίσκο, ζ) την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας προκαταρκτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, η) την σταδιακή εξάλειψη των προκαταλήψεων αναφορικά με τις πρακτικές αξιολόγησης για τα παιδιά, θ) την παροχή εναλλακτικών διαδικασιών και πρακτικών αναγνώρισης και υποστήριξης παιδιών στο πεδίο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, ι) τη σύσταση και την αξιολόγηση της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε τάξεις γενικής αγωγής και εκπαίδευσης, κ) την πρόβλεψη της επίδοσης στην αξιολόγηση σημαντικών διακυβευμάτων (hi-stakes assessment), και λ) την επιτυχή αξιολόγηση της γλωσσικής ανάπτυξης και των πρώιμων διδακτικών παρεμβάσεων στην προσχολική ηλικία.

Αντί επιλόγου

Η αξιολόγηση βασισμένη στο αναλυτικό πρόγραμμα συνιστά μία δομημένη εναλλακτική μορφή αξιολόγησης που υποστηρίζει τον/την εκπαιδευτικό να αναστοχάζεται, να λαμβάνει αποφάσεις και να βελτιώνει τους διδακτικούς σχεδιασμούς και το πρόγραμμά του/της προς όφελος των μαθητών. Η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης συνδέεται τόσο με το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών όσο και με τη διδακτική διαδικασία και αποτελεί σημαντική πτυχή της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Εστιάζοντας στις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και έχοντας ως εφελτήριο σαφείς μαθησιακές επιδιώξεις και διδακτικούς στόχους, η αξιολόγηση βάσει αναλυτικού προγράμματος υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Εν κατακλείδι και συνοψίζοντας, η αξία και η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της καθιστούν αναγκαία τη χρήση και αξιοποίηση της ως βασική μέθοδο λήψης διδακτικών αποφάσεων εκπαιδευτικού σχεδιασμού αλλά και βελτίωσης της μαθησιακής εξέλιξης και προόδου των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Bagnato, S. J. (2007). *Authentic assessment for early childhood intervention. Best practices*. New York: Guilford Publications.
- Burns, M. K., Dean, V. J., & Klar, S. (2004). Using curriculum-based assessment in the responsiveness to intervention diagnostic model for learning disabilities. *Assessment for Effective Intervention*, 29(3), 47-56.

- Burns, M. K., & Parker, D. C. (2014). *Curriculum-based assessment for instructional design. Using data to individualize instruction*. New York: The Guildford Press.
- Cohen, L. G., & Spenciner, L. G. (1994). *Assessment of young children*. New York: Longman.
- Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 37(3), 184-192. doi: 10.1177/00224669030370030801
- Deno, S. L., & Mirkin, P. K. (1977). *Data-based program modification: A manual*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Dombrowski, S. C. (2003). Norm-referenced versus curriculum-based assessment: A balanced perspective. *Communicative*, 31(7), 16-20.
- Frisby, C. L. (2013). *Meeting the psychoeducational needs of minority students. Evidence-based guidelines for school psychologists and other school personnel*. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Gareis, C. R., & Grant, L. W. (2015). *Teacher-made assessments. How to connect curriculum, instruction, and student learning*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Gickling, E. E. (1981). Curriculum-based assessment. In J. Tucker (Ed.), *Non-test-based assessment: A training module*. Minneapolis: National School Psychology Inservice Training Network, University of Minnesota.
- Gickling, E. E., & Rosenfield, S. (1995). Best practices in curriculum-based assessment. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology III* (pp. 587-595). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Gickling, E. E., Shane, R. L., & Groskery, K. M. (1989). Assuring math success for low-achieving high school students through curriculum-based assessment. *School Psychology Review*, 18(3), 344-355.
- Gickling, E. E., & Thompson, V. P. (1985). A personal view of curriculum-based assessment. *Exceptional Children*, 52(3), 205-218. doi: 10.1177/001440298505200302
- Gullo, D. F. (2005). *Understanding assessment and evaluation in early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Gullo, D. F. (2013). Assessing children's learning in early childhood education settings. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 414-424). New York, NY: Routledge.

- Harlacher, J. E., Sakelaris, T. L., & Kattelman, N. M. (2014). *Practitioner's guide to curriculum-based evaluation in reading*. New York: Springer.
- Hintze, J. M., Christ, T. J., & Methe, S. A. (2006). Curriculum-based assessment. *Psychology in the Schools*, 43(1), 45-56. doi: 10.1002/pits.20128
- Hosp, J. L., Hosp, M. K., Howell, K. W., & Allison, R. (2016). *The ABCs of curriculum-based evaluation. A practical guide to effective decision making*. New York: The Guilford Press.
- Howell, K. W., Kurns, S., & Antil, L. (2002). Best practices in curriculum-based evaluation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology IV* (pp. 753-771). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Howell, K. W., & Morehead, M. K. (1987). *Curriculum-based evaluation for special and remedial education*. Columbus, OH: Merrill.
- Jones, C. J. (2008). *Curriculum-based assessment. The easy way to determine response-to-intervention*. Springfield, IL: Charles Thomas.
- King-Sears, M., Burgess, M., & Lawson, T. L. (1999). Applying curriculum-based assessment in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 32(1), 30-38.
- Koh, K. (2017). Authentic assessment. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.2
- Lidz, C. S. (2003). *Early Childhood Assessment*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2014). *Academic assessment and intervention*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Losardo, A., & Notari-Syverson, A. (2011). *Alternative approaches to assessing young children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- McLachlan, C., Fleer, M., & Edwards, S. (2018). *Early childhood curriculum. Planning, assessment & implementation*. Singapore: Cambridge University Press.
- McLean, M., Wolery, M., & Bailey, D. (Eds.) (2004). *Assessing infants and preschoolers with special needs*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Obi, S. (2010). Curriculum-based assessment: The most effective way to assess students with disabilities. In F. E. Obiakor, J. P. Bakken, & A. F. Rotari (Eds.), *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction (Advances in Special Education)*, pp. 87-97. UK: Emerald Group Publishing.

- Richards, S. B., Brady, M. P., & Taylor, R. L. (2015). *Cognitive and intellectual disabilities. Historical perspectives, current practices, and future directions*. New York: Routledge.
- Safer, N., & Fleischman, S. (2005). How student progress monitoring improves instruction. *Educational Leadership*, 62(5), 81-83.
- Salkind, N. J. (2008). Alternative academic assessment. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of Educational Psychology Vol. 1* (pp. 25-31). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Shapiro, E. S. (2011). *Academic skills problems. Direct assessment and intervention*. New York, NY: The Guilford Press.
- Shinn, M. R., Rosenfield, S., & Knutson, N. (1989). Curriculum-based assessment: A comparison of models. *School Psychology Review*, 18(3), 299-316.
- Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools*, 42(8), 795-819.
- Stefanko, B. (2011). Curriculum-based assessment. In S. Goldstein, J. A. Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (pp. 454-458). Boston, MA: Springer.
- Thomas, J., Allman, C., & Beech, M. (2004). *Assessment for the diverse classroom. A handbook for teachers*. Tallahassee, FL: Florida Department of Education, Bureau of Exceptional Education and Student Services.
- Truesdell, L. A. (1987). Curriculum-based assessment: Process and application. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3(4), 281-289.
- Tucker, J. (1985). Curriculum-based assessment: An introduction. *Exceptional Children*, 52(3), 199-204. doi: 10.1177/001440298505200301

Κριτική διερεύνηση της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία στο Α.Π.Σ. και Δ.Ε.Π.Π.Σ. του Νηπιαγωγείου

Καβαλλάρη Ισμήνη, Π.Ε.06, Προπτυχιακό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Aegean Omiros College, Canterbury Christ Church University

Νασίκα Φανή, Π.Ε.21, Aegean Omiros College, Canterbury Christ Church University

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την παρουσία της εκπαίδευσης στην αειφορία και στην ανάπτυξη (ΕΑΑ) στην προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας, όπως αυτή αποτυπώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκε κατά πόσο η εκπαίδευση για την αειφορία και την ανάπτυξη περιλαμβάνονται στο ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης και πώς αποτυπώνονται σε αυτά βασικά στοιχεία της. Από την έρευνα αναδείχθηκε ότι στο ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ εντοπίζονται αναφορές της ΕΑΑ αλλά απαιτείται και η συμπερίληψη δραστηριοτήτων που θα συμβάλουν στη βιωματική μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση στην Αειφορία και στην Ανάπτυξη (ΕΑΑ), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ).

Critical exploration of Education for the Environment and Sustainability in the APS and DEPPS of the Kindergarten

Kavallari Ismini, PE06, BSc Department of Pre-Primary Education, Aegean Omiros College, Canterbury Christ Church University

Nasika Fani, PE21, Aegean Omiros College, Canterbury Christ Church University

Abstract

The purpose of this research was to examine the presence of education in sustainability and development in preschool education in Greece, as reflected in the Curricula (APS) and the Interdisciplinary Unified Curriculum Framework (DEPPS). More specifically, it was examined whether education for sustainability and development is included in the APS and DEPPS of preschool education and how its key elements are reflected in them. The research showed that in the APS and DEPPS there are reports of EAA but the inclusion of activities that will contribute to experiential learning is also required.

Keywords: Education in Sustainability and Development, Interdisciplinary Unified Curriculum Framework, Curricula.

Εισαγωγή

Η υποβάθμιση του περιβάλλοντος και οι συνέπειες που αυτή έχει έχουν οδηγήσει σε μία συστηματική δραστηριοποίηση και έρευνα για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιμετωπιστεί. Η ευαισθητοποίηση για το περιβάλλον πλέον δεν θεωρείται μόνο προσωπική υπόθεση αλλά γίνεται προσπάθεια για τη συστηματική καλλιέργεια της προκειμένου να γίνει βασική αξία και σκοπός για το σύνολο της ανθρωπότητας (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007). Προκειμένου η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση να αναπτυχθεί συστηματικά και με εστίαση στους σκοπούς της, εντάχθηκε και στην εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά, ήταν σημαντικό ότι έγινε προσπάθεια ώστε η συμπερίληψή της να καλύψει ένα μεγάλο εύρος των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Από την άλλη όμως, η περιβαλλοντική εκπαίδευση (ΠΕ) δεν εντάχθηκε στο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ως υποχρεωτική δραστηριότητα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται με ενιαίο τρόπο στο σύνολο της εκπαίδευσης, ακόμα και στην ίδια βαθμίδα, αφού εξαρτιόταν από τον εκπαιδευτικό της κάθε τάξης αν θα την επέλεγε ή όχι (Κούσουλας, 2008).

Η Εκπαίδευση στην Αειφορία και στην Ανάπτυξη (ΕΑΑ) έχει αντικαταστήσει την έννοια της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υπήρχε στο παρελθόν. Η νέα αυτή έννοια δεν εστιάζει μόνο στην προστασία του περιβάλλοντος αλλά και στις μεθόδους και στις πρακτικές που πρέπει να χρησιμοποιούνται στη διαχείριση των πόρων του περιβάλλοντος προκειμένου να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να διαμορφωθεί μία κουλτούρα που να εστιάζει στην ορθολογική διαχείριση των περιβαλλοντικών πόρων προκειμένου να υπάρχει μείωση των αρνητικών συνεπειών και διαφύλαξή τους έτσι ώστε να μην αντιμετωπίσουν και οι επόμενες γενιές αυτές τις συνέπειες (Σκούλλος, 2008).

Δεδομένου ότι η ΕΑΑ θεωρείται πολυδιάστατη συγκριτικά με την ΠΕ, έγινε κατανοητή η σημασία της για την ένταξή της στην εκπαίδευση ως αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος και όχι ως προαιρετική δραστηριότητα. Έγινε επίσης κατανοητή η σημασία που έχει η ένταξή της και στην προσχολική εκπαίδευση προκειμένου η ευαισθητοποίηση των παιδιών να ξεκινά από την πρώιμη ηλικία τους και να γίνεται σταθερός άξονας της συμπεριφοράς τους. Η ένταξή της στην προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει ώστε τα παιδιά να καταλάβουν πόσο σημαντική είναι η προσωπική στάση προς το περιβάλλον και τη διαχείρισή του και να διαμορφώσουν ανάλογες συμπεριφορές. Παρά τη σημασία που έχει η ΕΑΑ για την ανάπτυξη φιλοπεριβαλλοντικών συμπεριφορών, εντούτοις η ερευνητική δραστηριότητα που υπάρχει στην Ελλάδα και ειδικά για την προσχολική εκπαίδευση δεν είναι ανεπτυγμένη. Αυτό οφείλεται στο ότι μέχρι προσφάτως η διδασκαλία της ΠΕ γινόταν σε προαιρετικό επίπεδο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η έρευνα που αναπτύχθηκε σε αυτό το πεδίο να εστιάζει στον τρόπο διαχείρισης θεμάτων ΠΕ από τους εκπαιδευτικούς κυρίως (Δημητρίου, Γεωργόπουλος και Μπιρμπίλη, 2008· Γεωργόπουλος, Δημητρίου και Μπιρμπίλη, 2008· Κουρέτα και Παπαδοπούλου, 2010).

Ειδικότερα, η ερευνητική δραστηριότητα για την εκπαίδευση στην αειφορία και στην ανάπτυξη στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα είναι περιορισμένη, αν όχι ανύπαρκτη. Η έρευνα σε αυτό το πεδίο έχει περιοριστεί αποκλειστικά στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και αφορά κυρίως τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δείχνοντας από τη μία την εκτίμησή τους προς αυτήν, αλλά από την άλλη ότι η διδασκαλία τους περιορίζεται στην προσωπική τους προσπάθεια χωρίς την ύπαρξη σαφούς πολιτικής και σχεδιασμού (Δημητρίου κ.ά., 2008· Γεωργόπουλος κ.ά., 2008· Κουρέτα και Παπαδοπούλου, 2010). Δεδομένου του ερευνητικού κενού που εντοπίζεται αναφορικά με την ελληνική προσχολική εκπαίδευση σε θέματα αειφορίας και ανάπτυξης αλλά και λόγω της σημασίας που έχει η εκπαίδευση για την αειφορία και την ανάπτυξη (Καλαϊτζίδης, 2013), διαφαίνεται η ανάγκη επικαιροποιημένης έρευνας στο πεδίο προκειμένου να υπογραμμιστούν πρακτικές και προτάσεις που σχετίζονται τόσο με την εφαρμογή της όσο και την ενσωμάτωσή της.

Μεθοδολογία

Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση είναι η πλέον κατάλληλη για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας δεδομένης της εστίασης που έχει στην ανάλυση των δεδομένων. Είναι μία μέθοδος που επιτρέπει τη διαμόρφωση ενός σαφούς σχεδιασμού αλλά και τη συστηματική προσέγγιση των δεδομένων με τρόπο που επιτρέπει την εξαγωγή σαφών και αξιόπιστων συμπερασμάτων (Thorne, 2000).

Η έρευνα έχει διεξαχθεί στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης. Το βασικό ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή αλλά και την ανάλυση των δεδομένων είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η ανάλυση περιεχομένου είναι μία μέθοδος της ποιοτικής έρευνας που επιτρέπει τον εντοπισμό των σχετικών με τα ερευνητικά ερωτήματα θέματα που περιλαμβάνονται στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου τα θέματα που εντοπίζονται στο υπό εξέταση υλικό ταξινομούνται σε κατηγορίες για να μπορέσουν να εξαχθούν ευρύτερα μοτίβα και συμπεράσματα. Έτσι, το υλικό που θα προκύψει από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης εντάχθηκε με τη βοήθεια της ανάλυσης περιεχομένου σε κατηγορίες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να γίνει η περιγραφή αλλά και η ανάλυσή του (Νόβα-Καλτσούνη, 2006).

Η κωδικοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από το υπό εξέταση υλικό ήταν απαραίτητη προκειμένου τα δεδομένα που συνελέγησαν να αποκτήσουν μία ποσοτική και, κατά συνέπεια, επεξεργάσιμη μορφή και να επιτραπούν έλεγχοι που θα διασφάλιζαν την εγκυρότητά τους (Βάμβουκας, 1998). Η μονάδα καταγραφής που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα μελέτη για την κωδικοποίηση των δεδομένων είναι η ΕΑΑ. Η κωδικοποίηση έγινε τόσο σε επίπεδο λέξεων (όρων) όσο και προτάσεων (φράσεων). Διεξήχθη δηλαδή τόσο λεξικολογική όσο και φραστική ανάλυση σε σχέση με την ΕΑΑ (Βάμβουκας, 1998). Πιο συγκεκριμένα, αναζητήθηκαν στο υπό εξέταση υλικό οι λέξεις αλλά και οι προτάσεις που σχετίζονται με την ΕΑΑ.

Εκτός από τη λεξικολογική και τη φραστική ανάλυση, στην κωδικοποίηση εφαρμόστηκε και η θεματική ανάλυση. Αυτή η μέθοδος ανάλυσης επέτρεψε να συμπεριληφθούν στα δεδομένα στοιχεία που μπορεί να μην ενέπιπταν στις δύο προηγούμενες κατηγορίες. Σε αυτή την ανάλυση, τα δεδομένα προσεγγίστηκαν με την αναζήτηση σημασιών και εννοιών που εκφράζουν την ΕΑΑ και τις διαστάσεις της. Η συγκεκριμένη ανάλυση επιλέχτηκε τόσο συμπληρωματικά προς τις άλλες δύο αλλά και γιατί είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται κατά κόρον σε υλικό αντίστοιχο με το δικό μας (Τζάνη, 2005).

Αναφορικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία στην παρούσα έρευνα, έπρεπε να διασφαλιστεί ότι η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε περιλαμβάνει όλες τις σχετικές με το υπό εξέταση θέμα διαστάσεις. Η διαδικασία αυτή έγινε και επιβεβαιώθηκε η εγκυρότητα της ανάλυσης μέσω της βιβλιογραφικής επισκόπησης (Creswell, 2011). Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα, έγινε προσεκτική ανάγνωση και εξέταση του ερευνητικού υλικού για να διαπιστωθεί αν περιλαμβάνει τις διαστάσεις που καλούνται να εξεταστούν (π.χ., δραστηριότητες). Επιπλέον, έγινε η εξέταση ενός μεγάλου μέρους της βιβλιογραφίας προκειμένου να αποτυπωθούν οι βασικές έννοιες και τα χαρακτηριστικά της ΕΑΑ. Δημιουργήθηκε με αυτό τον τρόπο ένα πλαίσιο με τα βασικά χαρακτηριστικά της ΕΑΑ που χρησιμοποιήθηκε ως οδηγός στην αναζήτηση των θεματικών, των λέξεων και των προτάσεων στο ερευνητικό υλικό. Κατά τη διάρκεια της αναζήτησης, έγινε και η πρώτη συσχέτιση επιβεβαιώνοντας με αυτό τον τρόπο και την ορθότητα των δεδομένων, η οποία στη συνέχεια έγινε πιο αναλυτική.

Σε σχέση με τη διασφάλιση της αξιοπιστίας, αυτή επετεύχθη μέσω της διεξαγωγής ελέγχων στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία (Robson, 2010). Ο έλεγχος που διεξήχθη στην παρούσα έρευνα έγινε με τον συνεχή επανέλεγχο των αναλύσεων αλλά και έναν γενικότερο έλεγχο βάσει των συμπερασμάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, τα γενικά συμπεράσματα που εξήχθησαν συγκρίθηκαν με τα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να φανεί αν παρέχουν απαντήσεις σε αυτά ή αν απαιτούνται και άλλες ενέργειες εκ μέρους της ερευνήτριας.

Αποτελέσματα

Στο ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης εντοπίζονται πολλές και εκτεταμένες αναφορές για την ΕΑΑ.

Στον πίνακα που ακολουθεί γίνεται η παρουσίαση της ταξινόμησης των δεδομένων σε θεματικούς άξονες. Η ταξινόμηση έγινε με τη χρήση του αριθμού του πίνακα και του Α/Α:

Πίνακας 1. Ταξινόμηση των δεδομένων

Θεματικοί άξονες	Κωδικοί
Αλληλεπίδραση- Αλληλεξάρτηση	1.01, 1.20, 1.26, 1.39, 1.41, 1.47, 1.58, 1.59, 2.02
Περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικό)	1.20, 1.26, 1.39, 1.41, 1.02, 1.03, 1.04, 1.05, 1.06, 1.07, 1.08, 1.09, 1.10, 1.11, 1.12, 1.13, 1.14, 1.15, 1.16, 1.17, 1.18, 1.21, 1.22, 1.24, 1.25, 1.27, 1.28, 1.29, 1.30, 1.31, 1.37, 1.38, 1.42, 1.43, 1.46, 1.47, 1.48, 1.49, 1.50, 1.51, 1.52, 1.54, 1.55, 1.56, 1.70, 1.71, 2.02, 2.03
Ευθύνες, Υποχρεώσεις, Δικαιώματα	1.04, 1.20, 1.39, 1.34, 1.47
Άνθρωποι-ανθρωπογενές περιβάλλον	1.04, 1.24, 1.25, 1.30, 1.42, 1.43, 1.50, 1.53, 1.55, 1.71, 2.01, 2.06, 2.08, 2.09
Ευαισθητοποίηση	1.05
Πολιτισμός	1.07, 1.46, 1.71
Ενέργεια	1.63, 1.64, 2.07
Οργανισμοί	1.19, 1.22, 1.25, 1.33, 1.47, 2.04, 2.05
Αξίες, Στάσεις, Συμπεριφορές	1.30, 1.31, 1.43, 1.57, 1.62, 2.03
Ανακύκλωση-Διαχείριση απορριμμάτων	1.65, 1.66, 1.67, 1.68, 1.69
Αειφόρο ανάπτυξη	1.21
Φυσικοί πόροι	1.28, 1.34, 1.35, 1.61, 1.62

Συζήτηση

Η ποσότητα αλλά και το περιεχόμενο των αναφορών στο ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης δείχνει ότι υπάρχουν σημαντικά δεδομένα αναφορικά με την εισαγωγή και την εφαρμογή της έννοιας του περιβάλλοντος στην προσχολική εκπαίδευση γενικότερα και της ΕΑΑ ειδικότερα. Ένα σημαντικό δεδομένο που προκύπτει είναι ότι οι έννοιες και τα στοιχεία της ΕΑΑ που εντοπίζονται δεν είναι μεμονωμένα αλλά έχουν εισαχθεί και αποτελούν μέρος διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Αυτό δείχνει μία τάση η ΕΑΑ να συμπεριληφθεί στο γενικότερο πλαίσιο του ΑΠΣ του νηπιαγωγείου και να αποτελέσει μέρος όλων των δραστηριοτήτων ασχέτως του πεδίου στο οποίο εντάσσονται. Αυτή είναι μία τάση που παρατηρείται στα εκπαιδευτικά συστήματα ευρωπαϊκών χωρών, όπου η ΕΑΑ εντάσσεται σε διάφορα μαθήματα (Ζυγούρη, 2008). Εντοπίζεται όμως και μία διαφοροποίηση σε αυτό το επίπεδο. Αυτή είναι ότι η ΕΑΑ συμπεριλαμβάνεται σε γνωστικά πεδία όπως οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά και η γλώσσα αλλά και σε πεδία που δεν θεωρούνταν απολύτως συμβατά με την ΕΑΑ όπως η τέχνη, η μουσική και οι κοινωνικές επιστήμες (Ζυγούρη, 2008).

Ένα άλλο δεδομένο που προκύπτει είναι ότι, ειδικά στο ΑΠΣ, υπάρχει πληθώρα αναφορών για την ΕΑΑ προωθώντας όχι μόνο την απόκτηση περιβαλλοντικών γνώσεων αλλά και τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών σύμφωνων με αυτή. Φαίνεται

δηλαδή ότι οι αναφορές που υπάρχουν παρακινούν σε δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν τον μαθητή να αποκτήσει περιβαλλοντική συνείδηση και συμπεριφορά σε όλους τους τομείς της ζωής του. Αυτή είναι μία σημαντική διαφορά από την αντιμετώπιση της ΠΕ στο παρελθόν, η οποία περιοριζόταν απλώς στην παροχή γνώσεων για το περιβάλλον και μόνο (Παπατζέλος, 2007).

Από το περιεχόμενο των αναφορών φαίνεται, επίσης, ότι οι αναφορές για το περιβάλλον δεν εστιάζουν μόνο στο φυσικό αλλά επεκτείνονται και στο ανθρωπογενές περιβάλλον. Υπάρχει μία τάση να αναδειχθούν όχι μόνο τα ζητήματα που αφορούν το περιβάλλον αλλά και αυτά που προκύπτουν από την ανθρώπινη δραστηριότητα σε σχέση με αυτό. Και αυτό αποτελεί μία σημαντική αλλαγή σε σχέση με το παρελθόν, όπου η θεματολογία της ΠΕ περιοριζόταν κυρίως στο φυσικό περιβάλλον, με πληροφορίες που δεν επέτρεπαν την ανάδειξη του ανθρώπινου παράγοντα και των αποτελεσμάτων που δημιουργούσαν οι δράσεις και η συμπεριφορά του (Κουρέτα και Παπαδοπούλου, 2010).

Τα παραπάνω δείχνουν ότι η ΕΑΑ εντάσσεται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης και ειδικά στο ΑΠΣ με τρόπο που αναδεικνύει τη διασύνδεση ανάμεσα στον άνθρωπο, στο περιβάλλον και στην κοινωνία και ότι η προστασία του περιβάλλοντος δεν είναι μία απλή διαδικασία αλλά, αντίθετα, περιλαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Κοσκολού και Σπυροπούλου, 2010). Ο τρόπος που τα στοιχεία της ΕΑΑ συμπεριλαμβάνονται στο ΑΠΣ δείχνει ότι λαμβάνονται υπόψη όλες οι διαστάσεις της αειφορίας και ότι στόχος του ΑΠΣ είναι να μεταλαμπαδεύσει στα παιδιά την προστασία του περιβάλλοντος ως βασική αξία και στάση ζωής που θα πρέπει να υιοθετείται και να εκφράζεται και στην κοινωνική συμπεριφορά. Υπό το πρίσμα αυτό, οι κοινωνικές αξίες και διαστάσεις τονίζονται ιδιαίτερα καθώς και ο ρόλος της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Οι αναφορές που εντοπίστηκαν δείχνουν επίσης ότι η ΕΑΑ διαχέεται σε όλα τα γνωστικά πεδία του ΑΠΣ με τρόπο συνεκτικό ως μία ενιαία προσέγγιση. Ενδεχομένως αυτό να οφείλεται και στο ότι στη διαμόρφωσή του στη συγγραφική ομάδα εντάσσονταν και ειδικός της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και έτσι κατέστη εφικτό να ακολουθηθούν και να υιοθετηθούν πιο συγκεκριμένες αρχές της ΕΑΑ με περισσότερη σαφήνεια. Σημαντικό είναι, επίσης, ότι περιλαμβάνονται με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργούν γνώση σύγχρονη και επίκαιρη με δυνατότητες εφαρμογής στην καθημερινότητα. Θεωρείται επιπλέον ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι σε θέση να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν αυτά τα στοιχεία. Τέτοια παραδείγματα είναι η άσκοπη χρήση του νερού ή η υιοθέτηση εναλλακτικών πηγών ενέργειας. Είναι θέματα με τα οποία τα παιδιά θα έρθουν αντιμέτωπα στην καθημερινότητά τους και το γεγονός ότι παροτρύνονται να έχουν μία συγκεκριμένη στάση καθιστά τη γνώση που αποκτούν ουσιαστική και απόλυτα συμβατή με τους στόχους της ΕΑΑ. Σε αυτό βέβαια σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τα στοιχεία και τις πληροφορίες που τους παρέχει το πρόγραμμα σπουδών (Mahat, Yusri and Ngah, 2016· Mahat, Hashim, Saleh, Nayan and Norkhaidi, 2019).

Αυτό διαφαίνεται και από το ότι τα στοιχεία της ΕΑΑ καθώς και οι βασικές έννοιες και οι στόχοι της εκφράζονται με σαφήνεια στο ΑΠΣ. Η γενικότερη αίσθηση που δημιουργούν οι αναφορές είναι ότι στόχος τους δεν είναι τα παιδιά απλώς να μάθουν για το περιβάλλον και τα προβλήματά του. Αντίθετα, εστιάζουν σε συμπεριφορές που πρέπει τα παιδιά να υιοθετούν στην καθημερινότητά τους, όχι μόνο σε σχέση με το περιβάλλον αλλά γενικότερα ως υπεύθυνα άτομα και πολίτες.

Περιορισμοί έρευνας και θέματα για μελλοντική μελέτη

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη χρησιμοποιώντας ως ερευνητικό υλικό το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης. Παρά τις θετικές αλλαγές που υπάρχουν υπέρ της ΕΑΑ, εντούτοις το τι θα εφαρμοστεί και θα αναπτυχθεί μέσα στην τάξη εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς αφού το υλικό αυτό λειτουργεί υποστηρικτικά (Mahat et al., 2016). Για το εύρος της εφαρμογής των δραστηριοτήτων υπεύθυνοι είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί και από αυτούς εξαρτάται κατά πόσο αυτές θα αναπτυχθούν μέσα στην τάξη. Είναι σημαντικό συνεπώς να εξεταστεί και η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η ανάλυση του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ μπορεί να παρέχει μόνο θεωρητικά δεδομένα. Στο πλαίσιο αυτό, σημαντική θα ήταν η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών όχι μόνο για το πώς προσλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται τις έννοιες της ΕΑΑ αλλά και για το πώς τις ερμηνεύουν και τις χρησιμοποιούν κατά την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στην τάξη. Από τους εκπαιδευτικούς επίσης μπορεί να διαπιστωθεί ποια είναι η αντίδραση των παιδιών σε δραστηριότητες που αφορούν την ΕΑΑ και κατά πόσο όντως αυτές συμβάλλουν στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης και πώς αυτή εκφράζεται στην καθημερινότητα των παιδιών. Οι παιδαγωγοί της πρώιμης παιδικής ηλικίας και ειδικά της προσχολικής είναι υπεύθυνοι για την παροχή ευκαιριών στα παιδιά προκειμένου να αντιμετωπίσουν θέματα βιωσιμότητας και να ενισχύσουν τις ιδέες τους (Mahat et al., 2019). Επομένως, είναι σημαντικό να εξεταστεί επίσης πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκπαιδευτούν ώστε να είναι πιο ανοιχτοί στην ενσωμάτωση θεμάτων της ΕΑΑ στη διδασκαλία τους. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τον γονέα και την κοινότητα να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία (Türkoğlu, 2019· Ginsburg and Audley, 2020). Ως εκ τούτου, χρήσιμο θα ήταν να διερευνηθεί και πώς οι γνώσεις της ΕΑΑ που αποκτούν τα παιδιά στην προσχολική εκπαίδευση διατηρούνται, αναπαράγονται ή περιορίζονται στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα εντόπισε έννοιες και στοιχεία της εκπαίδευσης για την αειφορία και την ανάπτυξη (ΕΑΑ) στο ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης. Αυτά όμως δεν είναι ποσοτικά και ποιοτικά τόσα που να αιτιολογούν συμβατότητα ανάμεσα στους στόχους της ΕΑΑ και του ΑΠΣ και του ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης. Επίσης, ούτε συμβατότητα ανάμεσα στους στόχους της ΕΑΑ και των δραστηριοτήτων που προτείνονται στο ΑΠΣ και στο ΔΕΠΠΣ της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να τεκμηριωθεί δεδομένου ότι τα στοιχεία που εντοπίζονται αποτελούν κυρίως οδηγίες

και κατευθύνσεις. Είναι αναγκαία όμως η ενίσχυση τους δεδομένου ότι η ΕΑΑ δίνει προτεραιότητα στο ρόλο των παγκόσμιων προοπτικών και της συμμετοχής στην αντιμετώπιση, μεταξύ άλλων, και των περιβαλλοντικών προκλήσεων. Στην ενίσχυση συμβάλλει και το ότι η ΕΑΑ στηρίζεται στην πεποίθηση ότι η τυπική εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην καθιέρωση στάσεων και πρακτικών που θα προωθήσουν πιο βιώσιμες προσεγγίσεις στα πρότυπα διαβίωσης και ανάπτυξης στις μελλοντικές γενιές και την εξέλιξη της περιβαλλοντικής αειφορίας.

Η παγκόσμια περιβαλλοντική κατάσταση απαιτεί μια εκπαίδευση που θα προάγει τις παραπάνω αρχές ξεκινώντας όσο το δυνατόν νωρίτερα, εστιάζοντας στην προσχολική ηλικία. Επομένως, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΕΑΑ πρέπει να επικεντρωθούν στην αύξηση των παραγόντων αλλαγής για να επηρεάσουν τις κοινότητές τους μέσω δράσης και να προκαλέσουν συμμετοχική και ολοκληρωμένη εστίαση στη δράση (Καλαϊτζίδης, 2013). Πρέπει να είναι μια βιωματική προσέγγιση μάθησης, επειδή η μετάδοση μόνο περιεχομένου γνώσης δεν είναι αρκετή για να αυξήσει την ευαισθητοποίηση των παιδιών (Καλαϊτζίδης, 2013). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση που βασίζεται κυρίως στη μετάδοση θεωρητικών γνώσεων δεν μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς αναφορικά με τα θέματα αειφορίας κάτι που ισχύει για το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ που κινούνται προς μία κατεύθυνση σύμφωνα με τις αρχές της ΕΑΑ. Εντούτοις, είναι σημαντικό, πέρα από τη θεωρητική γνώση, οι μαθητές να αποκτήσουν και πρακτική εμπειρία προκειμένου να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του και το ρόλο που οι ίδιοι έχουν και μπορούν να διαδραματίσουν σε αυτό (Borg and Pramling Samuelsson, 2019).

Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να ενταχθούν διάφορες δραστηριότητες τόσο στο ΑΠΣ όσο και στο ΔΕΠΠΣ που να εστιάζουν στη βιωματική εμπειρία. Πρόκειται για δραστηριότητες που θα συμβάλουν ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τις αρχές της ΕΑΑ στην πράξη από την προσχολική ηλικία προκειμένου να αποκτήσουν περιβαλλοντική συνείδηση και να τις συμπεριλάβουν στη ζωή και στην καθημερινότητά τους (Kabadayi and Altinsoy, 2018). Μία τέτοια βιωματική εμπλοκή των παιδιών θα βοηθήσει ώστε να μετασχηματίσουν ως ένα βαθμό τον τρόπο σκέψης τους αλλά και την περιβαλλοντική συμπεριφορά τους αποκτώντας παράλληλα συμβατές δεξιότητες με την ΕΑΑ. Θα μάθουν δηλαδή οι μαθητές στην πράξη ότι πρέπει να αντιμετωπίζουν το περιβάλλον όχι ως κάτι αυτόνομο αλλά σε σχέση με τους ίδιους και τις ανθρώπινες ενέργειες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες προκειμένου να κατανοούν το υπόβαθρο και το περιβάλλον των παιδιών έτσι ώστε να μπορούν να το ενσωματώσουν στις δραστηριότητες, συνδέοντας με αυτό τον τρόπο την ΕΑΑ με την καθημερινότητά τους (Mahat et al., 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Vamvoukas, M. (1998). *Eisagogi stin psychopaidagogiki erevna kai methodology*. Athina: Grigoris.

- Borg, F., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Education for sustainability in the new preschool curriculum in Sweden*. In ECER 2019, Hamburg, "Education in an Era of Risk-the Role of Educational Research for the Future", Universität Hamburg, 3-6 September 2019.
- Georgopoulos, A., Dimitriou, A. & Birmbili, M. (2008). Parametroi ton prosopikon theorion ton nipiagogon gia tin perivallontiki ekpaidefsi. Thema-ta Epistimon kai Technologias stin Ekpaidefsi, 1(1), 59-78.
- Creswell, J.W. (2011). I erevna stin ekpaidefsi. Schediasmos, diexagogi kai axiolo-gisi tis posotikis kai poiotikis erevnas. Athina: Ion/Ellin..
- Dimitriou, A., Georgopoulos, A. & Birmbili, M. (2008). Apopseis kai praktikes nipiagogon gia tin efarmogi tis perivallontikis ekpaidefsis. Themata Epi-stimon kai Technologias stin Ekpaidefsi, 1(2), 83-102.
- Zygouri, E. (2008). Tropoi diacheirisis tou periechomenou kai ton methodologikon prosengiseon apo tous ekpaideftikous tis protovathmias ekpaidefsis, me vasi to Analytiko Programma Spoudon gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi: Mia e-revnitiki prosengisi. Sto 4o Panellinio Synedrio P.E.EK.P.E., Nafplio. Ginsburg, J. L., & Audley, S. (2020). "You Don't Wanna Teach Little Kids about Climate Change": Beliefs and Barriers to Sustainability Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(3), 42-61.
- Kabadayi, A., & Altinsoy, F. (2018). Traditional and Technological Methods for Raising Pre-school Children's Awareness of Environmental Pollution for Sustainability. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 134-144.
- Kalaitzidis, D. (2013). To aeiforo scholeio. Deiktes aeiforou scholeiou kai methodologia organosis. Athina: Aeiforum.
- Koskoulou, A. & Spyropoulou, D. (2010). I Ekpaidefsi gia tin Aeiforia se scholika egcheiridia tis Protovathmias Ekpaidefsis: Dierevnisi tou vathmou diachysis ennoion, archon kai axion, zitimatou kai provlimaton tou perivallontos. Sto 5o Panellinio Synedrio P.E.EK.P.E., Ioannina.
- Koureta, M. & Papadopoulou, P. (2010). I efarmogi programmaton PE kai filoperivallontiki symperifora kai energeies ekpaideftikon proscholikis agogis. 5o Panellinio Synedrio P.E.EK.P.E., Ioannina.
- Kousoulas, G. (2008). Prosengisi stin perivallontiki ekpaidefsi. Athina: IAAK/EKKE.
- Liarakou, G. & Flogaiti, E. (2007). Apo tin perivallontiki ekpaidefsi stin ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi. Provlmatismoi, taseis kai protaseis. Athina: Nisos.

- Mahat, H., Yusri, M. S., & Ngah, C. (2016). *3R practices among moe preschool pupils through the environmental education curriculum*. In SHS Web of Conferences (Vol. 23, p. 04002). EDP Sciences.
- Mahat, H., Hashim, M., Saleh, Y., Nayan, N., & Norkhaidi, S. B. (2019, June). *Environmental Sustainability Knowledge, Attitude and Practices among Pre-school Students*. In *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* (Vol. 286, No. 1, p. 012003). IOP Publishing.
- Nova-Kaltsouni, Ch. (2006). *Methodologia empeirikis erevnas stis koinonikes epis-times*. Athina: Gutenberg.
- Papatzelos, A. (2007). *To perivallontiko periechomeno ton egcheiridion tis Meletis Perivallontos tis A', V', G' kai D' Taxis pou chrisimopoiountai sta ellinika scholeia tis Protovathmias Ekpaidefsis*. Patra: EAP.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Skoullou, M. (2008). *Perivallontiki ekpaidefsi kai ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi se prostatefomenes perioches: epimorfotiko yliko*. Athina: Ekdoseis MIO-ECSDE.
- Thorne, S. (2000). Data analysis in qualitative research. *Evidence-based Nursing*, 3(3), 68-70.
- Tzani, M. (2005). *Methodologia erevnas koinonikon epistimon*. EKPA-PTDE.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11(18), 1-35.

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 στο μάθημα της Λογοτεχνίας του γυμνασίου

Μαργαρίτη Διονυσία, Εκπ/κός Π.Ε.02, Μεταδιδ. Ερευνήτρια ΠΤΝ Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Το 2011 εκπονήθηκαν από το Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. νέα Προγράμματα Σπουδών (Π.Σ.) τα οποία για τις σχολικές χρονιές 2011 – 2012 και 2012-13 εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε επιλεγμένα σχολεία (Δημοτικά και γυμνάσια). Τα νέα προγράμματα σπουδών (2011) για την υποχρεωτική εκπαίδευση, ακολουθώντας τις σύγχρονες θεωρίες των προγραμμάτων σπουδών σύμφωνα με τις οποίες «το πρόγραμμα σπουδών δεν είναι προϊόν, που υπάρχει έξω και πριν από την ανθρώπινη εμπειρία αλλά είναι μια κοινωνική πράξη» (Bounta, 2013), έθεταν στο επίκεντρο το παιδί και ισχυροποιούσαν τον ρόλο του αναστοχάζομενου εκπαιδευτικού. Στο πλαίσιο μεταδιδακτορικής έρευνας που εκπονήθηκε στο Π.Τ.Ν. του Παν. Ιωαννίνων με θέμα τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών/τριών κατά το μεταβατικό στάδιο από το Δημοτικό στο γυμνάσιο - μέρος της οποίας αποτελεί η παρούσα εργασία- επιδιώξαμε να διερευνήσουμε εάν το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόζεται στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο γυμνάσιο, αλλά και να ανιχνεύσουμε τις απόψεις φιλολόγων σχετικά με την υλοποίησή του.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρόγραμμα Σπουδών, φιλόλογοι, διδασκαλία της Λογοτεχνίας

Investigating teachers' perceptions about the implementation of the new Curriculum (2011) to the teaching of literature

Margariti Dionysia

Abstract

In 2011 a new Curriculum in Greece was developed by the Ministry of Education and Religious Affairs which served as an experimental model in a number of chosen schools. The new Curriculum reforms have aimed at various changes in beliefs, practices and structures with the goal of enhancing students' critical response about issues concerning themselves in new modern environments as well as teachers' roles and pedagogical stances. The focus of this article, which is part of a Postdoctoral thesis in the University of Ioannina (Department of Early Childhood Education), is on teachers' opinions and experiences about the implementation of this new Curriculum, which is intended to supplement rather than replace the existing curriculum. We focus on how teachers, who teach literature in the first classes of secondary education, perceive the implementation or proposal of this curriculum and what they consider as mayor barriers to its implementation.

Key-Words: New Curriculum, teaching literature, teachers' opinions and experiences

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη πολυ-πολιτισμική, πολυ-διάστατη εποχή μας είναι αναγκαίο το σχολείο να λειτουργήσει ως μια κοινότητα η οποία θα προάγει στα παιδιά τη συνεργασία, το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης, την κριτική, δημιουργική σκέψη και τον αναστοχασμό, θα παρέχει ακόμη τα κίνητρα για την αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών τους, αλλά και θα ενθαρρύνει τις πολλαπλές ερμηνείες του κόσμου και τη δια βίου μάθηση (Adams & Hamm, 1994).

Βασικός σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας, όπως αναφέρεται στο νέο ΠΣ (ΦΕΚ 2334B/17-10-2011), το οποίο προτείνεται συμπληρωματικά με το ισχύον (Οδηγίες, 2016) είναι η «κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό», δηλαδή το κύριο κίνητρο της διδασκαλίας είναι η κριτική προσέγγιση και σκέψη μέσω της λογοτεχνίας απέναντι σε ποικίλες πολιτισμικές παραδόσεις και αξίες. Βασική μέθοδος διδασκαλίας της λογοτεχνίας που προτείνεται από το νέο ΠΣ (2011) είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπως και η μέθοδος project, ενώ η οργάνωση του μαθήματος με την εφαρμογή σεναρίων διεξάγεται σε τρεις φάσεις, πριν από την ανάγνωση, την κυρίως ανάγνωση και μετά την ανάγνωση. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία προϋποθέτει τη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών και προσφέρει τη δυνατότητα για δράση και πρωτοβουλία, για την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων τους και για την επίτευξη του κοινού στόχου (Kossyvakī, 2003: 68). Μονάδα οργάνωσης είναι η διδακτική ενότητα (θεματική ή ειδολογική), ενώ προτάθηκαν τρεις διδακτικές ενότητες για κάθε τάξη, σχεδιασμένες σαν project, διάρκειας δύο-τριών μηνών σε τρεις φάσεις. Προτείνεται, επίσης, η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων, ιδίως μυθιστορημάτων, ώστε να αναδειχθεί η αξία του είδους στην προώθηση της φιλαναγνωσίας και στην καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, θέτοντας πολλές προκλήσεις για τη λογοτεχνική εκπαίδευση (Apostolidou, 2018: 159-162). Στο νέο ΠΣ του 2011, η αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελεί κύριο στοιχείο του, κινητοποιώντας την προσοχή και την αντίληψη των μαθητών, αυξάνοντας τις δυνατότητες ανάκλησης πληροφοριακών στοιχείων και ερμηνειών (Mikropoulos, 2011:113), αλλά και προσφέροντας στον εκπαιδευτικό πρόσβαση στις σχολικές εργασίες ακόμη και εκτός σχολείου, όπως και τη δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών φακέλων μάθησης για τη συγκέντρωση των μαθητικών εργασιών. Το ανανεωτικό πνεύμα του νέου ΠΣ διαφαίνεται και στην αξιολόγηση της διδασκαλίας (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση εμπλεκομένων), η οποία παρέχει την ευκαιρία σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να εξετάσουν κριτικά και αναστοχαστικά τον τρόπο δράσης σε όλα τα στάδια κάθε θεματικής ενότητας, ενισχύοντας την αυτοβελτίωσή τους (Mackey, 2019).

Στόχος- Μεθοδολογία- Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των φιλολόγων σχετικά με την εφαρμογή και την αξιοποίηση του νέου ΠΣ (2011) στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Η μελέτη μας στοχεύει στη διερεύνηση της υπάρχουσας κατάστασης σχετικά με το κατά πόσο γνωρίζουν την ύπαρξη του προγράμματος οι φιλόλογοι, καθώς και

ποιες είναι οι αντιλήψεις του για αυτό. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής: 1. Εφαρμόζουν οι φιλόλογοι το νέο ΠΣ και ποιες διδακτικές ενότητες; 2. Χαρακτηρίζουν τα νέα ΠΣ ανοιχτά και ευέλικτα; 3. Πιστεύουν ότι δίνουν βαρύτητα στις ανάγκες των μαθητών/τριών, λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης των παιδιών και τη διαφορετική τους κοινωνικοπολιτισμική προέλευση; 4. Χρησιμοποιούν διδακτικά σενάρια συμβατά με το νέο Π.Σ.; 5. Εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και πού πραγματοποιούν οι μαθητές τις ομαδικές εργασίες; 6. Αξιοποιούν τις ΤΠΕ; 7. Χρησιμοποιούν τη μέθοδο αυτοαξιολόγησης οι μαθητές τους; 8. Παρέχονται στους μαθητές ευκαιρίες για να διαβάσουν ολόκληρο βιβλίο; 9. Ποιοι είναι οι κύριοι ανασταλτικοί παράγοντες για τη μη εφαρμογή του νέου Π.Σ. στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας; 10. Πώς το αξιολογούν; Ποια είναι, κατά την άποψή τους, τους τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής;

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου, η χορήγηση ή ηλεκτρονική αποστολή των οποίων άρχισε τον Απρίλιο του 2019 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2020. Συνολικά αποτυπώθηκαν οι απόψεις 102 φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της βορειοδυτικής Ελλάδας και διδάσκουν το μάθημα της Λογοτεχνίας στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου (Α΄ ή/και Β΄), ενώ από το σύνολο των υποκειμένων του τελικού δείγματος τα περισσότερα άτομα ήταν γυναίκες (άνδρες: 15 %). Συμπληρωματικά, αξιοποιήθηκε η μέθοδος της συνέντευξης (συνεντεύξεις 18 φιλολόγων), προκειμένου να διερευνηθούν αναλυτικότερα ορισμένα θέματα, αλλά και να ανασυρθούν επιπλέον πληροφορίες.

Αποτελέσματα - Συζήτηση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι ακολουθούν το νέο ΠΣ του 2011, δηλ. το 45,1 % των φιλολόγων, ενώ σε επόμενο ερώτημα, στο οποίο απαντούν συνολικά μόνο 61 φιλόλογοι, το 65,6 % (40 φιλόλογοι) αναφέρει ότι διδάσκει όλες τις θεματικές ενότητες, ενώ οι υπόλοιποι δηλώνουν διαφορετικές ενότητες, οι οποίες δεν εντάσσονται στη θεματική του νέου ΠΣ της Α΄ ή της Β΄ τάξης.

Όσον αφορά στον χαρακτηρισμό των προγραμμάτων μόνο 27 φιλόλογοι από τους 90 (30%) που απάντησαν στο ερώτημα θα τα χαρακτήριζαν ανοιχτά και ευέλικτα, ενώ η πλειοψηφία (53 απαντήσεις, το 58,9%) δηλώνει σε ορισμένες περιπτώσεις. Αλλά και στο επόμενο ερώτημα, σχετικά με το εάν πιστεύουν ότι αυτά δίνουν βαρύτητα στις ανάγκες των μαθητών/τριών σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητές τους, η πλειοψηφία απαντά σε ορισμένες περιπτώσεις (61 από τους 92), και μόνο το 14,1% (13 απ.) δηλώνει ναι. Από τους 97 φιλόλογους οι 39 δηλώνουν ότι εφάρμοσαν κάποιο διδακτικό σενάριο συμβατό με το νέο ΠΣ. Σχετικά με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το 25,7% δηλώνει ναι, ενώ το 37,6% μερικές φορές, ενώ το 48,1% δηλώνει πώς πραγματοποιούνται εντός και εκτός σχολείου, το 20,3% στο σχολείο και το 31,6% εκτός σχολείου. Αναφορικά με την χρήση των ΤΠΕ, το 56,4% αναφέρει μερικές φορές, το 4,9% πάντοτε, το 23,3% σπάνια και το 17,5 % ποτέ.

Σχετικά με την ανάγνωση ολόκληρου έργου, η πλειοψηφία των φιλόλογων (54 απ.) παρέχει ευκαιρία για ανάγνωση ολόκληρων έργων κατά τις διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα, αλλά και αρκετοί, 44 φιλόλογοι, αναφέρουν συχνά, ενώ 5 δηλώνουν ποτέ. Ακόμη, 4 φιλόλογοι από τους 102 συνολικά δηλώνουν ότι δίδαξαν ολόκληρη ποιητική συλλογή. Επίσης, τη μέθοδο αυτοαξιολόγησης των μαθητών χρησιμοποιεί το 42,6% μερικές φορές, το 25,4% σπάνια, το 30 % ποτέ και το 2% πάντοτε.

Βασικότερος ανασταλτικός παράγοντας για τη μη εφαρμογή του νέου ΠΣ, σύμφωνα με τη πλειοψηφία των φιλόλογων, είναι οι περιορισμοί του σχολικού προγράμματος (34 απαντήσεις), ενώ ακολουθούν η έλλειψη αναγνωστικής κουλτούρας (26 απ.), οι προβληματικές σχολικές υποδομές (16 απ.), η έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (7 απ.), ο συνδυασμός πολλών παραγόντων (9 απ.), η έλλειψη χρόνου (1 απ.), αλλά και «πολλά αξιόλογα κείμενα που δε θέλω να μείνουν αδίδακτα» σημειώνει μία φιλόλογος.

Στο ερώτημα στο οποίο ζητείται από τους φιλόλογους να αναφέρουν τις επισημάνσεις τους σχετικά με την εφαρμογή του νέου ΠΣ στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, μόνο 17 φιλόλογοι απάντησαν συνολικά. Ειδικότερα, δύο φιλόλογοι αναφέρουν με γενικό τρόπο ότι προσφέρει ευελιξία και ποικιλία, χωρίς να σχολιάζουν συγκεκριμένα σημεία ή μεθόδους του προγράμματος, ενώ ένας φιλόλογος αναφέρει ότι είναι θετικό το ότι μπορεί να γίνει επιλογή αποσπασμάτων με ενδιαφέρον. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για τις δυσκολίες που προκαλεί ο περιορισμένος χρόνος στην εφαρμογή του προγράμματος και στην ολοκλήρωση των εργασιών των μαθητών στο σχολείο, καθώς, όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός, στο σπίτι οι εργασίες γίνονται με τη βοήθεια των γονέων ή φροντιστηρίων, ενώ ένας άλλος προτείνει συνεχόμενο δίωρο. Συνεχόμενο δίωρο προτείνει κι ένας ακόμη εκπαιδευτικός ο οποίος κάνει λόγο συγχρόνως για την αναγκαιότητα ύπαρξης βιβλιοθήκης και αίθουσας υπολογιστών στο σχολείο, ώστε να εφαρμόζεται το νέο ΠΣ. Δύο εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για την απουσία υποστηρικτικού δικτύου και εκφράζουν την επιθυμία τους να καταστεί περισσότερο εφικτό στην υλοποίησή του, χωρίς να παραθέτουν επιπλέον σχόλια. Μία φιλόλογος αναφέρει: «Το βασικότερο πρόβλημα είναι ότι αρκετά παιδιά έρχονται στο Γυμνάσιο χωρίς να έχουν κατακτήσει τους βασικούς μηχανισμούς ανάγνωσης κειμένου πόσο μάλλον της κατανόησής του. Οπότε όσο εξαιρετική και να είναι η μεθοδολογία, χωλαίνει στην εφαρμογή της.»

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θίγουν τις δυσκολίες στην εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής εργασίας. Σύμφωνα με μία φιλόλογο, την εφαρμογή της δυσχεραίνουν «οι προβληματικές σχολικές υποδομές, τόσο οι αίθουσες όσο και γενικότερα το σχολείο στο οποίο απουσιάζουν οι βιβλιοθήκες, αλλά και η έλλειψη συνεργασίας εκπαιδευτικών, μαθητών, η απουσία αναγνωστικής κουλτούρας, η παντελής αδιαφορία των γονέων». Μία ακόμη φιλόλογος αναφέρει: «Η εργασία στις ομάδες δύσκολη, όταν μιλούν οι καλοί μαθητές, δε λαμβάνουν υπόψη τις απόψεις των άλλων, οι χαμηλής επίδοσης μαθητές δυσκολεύονται να συνεργαστούν, είναι εξαντλητικό, οι καλοί τα αναλαμβάνουν όλα».

Ας σημειωθεί ότι από δύο απαντήσεις φάνηκε, εν μέρει, η άγνοια για το νέο πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, ένας φιλόλογος κάνει λόγο για τους περιορισμούς στην επιλογή των κειμένων, το οποίο όμως δεν ισχύει, καθώς ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει όποια κείμενα αποφασίσει, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της ενότητας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Ακόμη, μία φιλόλογος μιλά για την τυποποίηση στο μάθημα, κάτι που δεν σχετίζεται με το νέο πρόγραμμα: «Να μην υπάρχει η τυποποίηση της ανάλυσης τα παιδιά να διαβάζουν το κείμενο και να το ερμηνεύουν όπως εκείνα το αντιλαμβάνονται».

Σχετικά με την προσωπική αξιολόγηση του συγκεκριμένου ΠΣ, δόθηκαν 21 απαντήσεις. Ως προς τα μειονεκτήματα, 3 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να το εφαρμόσουν στις υπάρχουσες συνθήκες χωρίς να βελτιωθούν οι υλικοτεχνικές υποδομές του σχολείου. Όσον αφορά στα θετικά, 2 εκπαιδευτικοί θίγουν με συντομία την ελευθερία που παρέχει στον διδάσκοντα αλλά και στους μαθητές, την ενεργοποίηση των μαθητών και την καλλιέργεια της συνεργασίας. Ως πλεονέκτημα χαρακτηρίζεται από 2 ακόμη εκπαιδευτικούς η ευελιξία η οποία υπάρχει με το νέο ΠΣ, όμως προσθέτουν ότι θεωρείται μειονέκτημα η έλλειψη υποδομών για την υλοποίηση δράσεων και προσθέτουν «χρειάζεται να βελτιωθούν οι σχολικές υποδομές». Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί σημαντική τη χρήση ολόκληρων βιβλίων, αλλά προσθέτει και αυτός τη δυσκολία ενασχόλησης με τις νέες τεχνολογίες στις υπάρχουσες συνθήκες. Εστιάζοντας στις θεματικές ενότητες 2 εκπαιδευτικοί, θεωρούν σημαντικό το ότι ορίζονται συγκεκριμένες θεματικές ενότητες, αλλά θεωρούν μειονέκτημα την απουσία ποικιλίας θεμάτων, ώστε να καλύπτονται σε όλο το εύρος τα ενδιαφέροντα των εφήβων, και δηλώνουν ότι προτιμούν τα μικροσενάρια. Δύο εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν επαρκεί ο χρόνος για την εκπόνηση των ομαδοσυνεργατικών εργασιών. Θετικά στοιχεία είναι σύμφωνα με έναν εκπαιδευτικό η διαθεματικότητα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η αξιοποίηση των ΤΠΕ, αλλά θεωρεί δύσκολη την ανάγνωση των έργων στο σχολείο. Ένας εκπαιδευτικός αφού αναφερθεί στα πλεονεκτήματα, κάνει ορισμένες προτάσεις: «Το ΝΠΣ δίνει πράγματι στη λογοτεχνία τη θέση που της αξίζει. Είναι πολύ σημαντικό, αυτό χρειαζόταν, η ανάγνωση ολόκληρου βιβλίου και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, οι συζητήσεις για τα βιβλία, κλπ, όμως αυτά για να εφαρμοσθούν από όλους και ευκολότερα, χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μικρότερα τμήματα ή συνδιδασκαλία με 2 καθηγητές, συνεργασία των καθηγητών, οργάνωση σύγχρονης βιβλιοθήκης και στήριξη από το κράτος ή φορείς για τις επισκέψεις συγγραφέων και τη διοργάνωση εκδηλώσεων. Απαραίτητη και η ενημέρωση, καθοδήγηση των γονέων. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί αν όλοι καταλάβαιναν τη σημασία της ανάγνωσης για τη ζωή μας.» Επιπλέον, από άλλους εκπαιδευτικούς επισημάνθηκε ότι το νέο ΠΣ είναι καινοτόμο, καλλιεργεί τη διαπολιτισμική συνείδηση, κάνει σύνδεση της λογοτεχνίας με τον κριτικό γραμματισμό, ωστόσο δεν αναφέρθηκαν, συγκεκριμένα, πτυχές του, ούτε σχολιάστηκε κατά πόσο αυτό, σύμφωνα με τις προσωπικές τους απόψεις και την εμπειρία τους, διαπνέεται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού.

Σε προηγούμενες έρευνες έχουν αναφερθεί δυσκολίες στην εφαρμογή του νέου ΠΣ (2011) στο μάθημα της Λογοτεχνίας, όπως η δυσχέρεια υλοποίησης της ανάγνωσης

ολόκληρου βιβλίου (Tzani, 2016-2017), η προμήθεια των βιβλίων, οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών να συντονίσουν μία τέτοια διαδικασία, οι χρονικοί περιορισμοί και η απουσία ψηφιακών μέσων (Zervou, 2018 • Ioannidou & Akritopoulos, 2018).

Συμπληρωματικά, αναγνωρίζοντας τη δυσκολία να εκφραστούν οι εκπαιδευτικοί με άνεση και συντομία σε ένα ερωτηματολόγιο, πήραμε 18 συνεντεύξεις από φιλόλογους γυμνασίων της βορειοδυτικής Ελλάδας, οι οποίοι διδάσκουν ή είχαν διδάξει πρόσφατα το μάθημα της λογοτεχνίας. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν εφαρμόζει το νέο ΠΣ, είτε επειδή δεν το γνωρίζει επαρκώς, είτε επειδή υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή του στις υπάρχουσες συνθήκες, με ελλείψεις βιβλιοθηκών και διαθέσιμων αιθουσών πληροφορικής, ενώ αναφέρθηκε εμφατικά και η έλλειψη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Τρεις φιλόλογοι (δύο γυναίκες από το νομό Ιωαννίνων και ένας άντρας από την Κοζάνη) δήλωσαν ότι εφαρμόζουν το νέο ΠΣ, οι ίδιοι όμως είχαν εργαστεί σε πειραματικά ή πιλοτικά σχολεία και αποφάσισαν να συνεχίσουν την εφαρμογή του και τις επόμενες χρονιές, επιλέγοντας δύο θεματικές ενότητες σε μία σχολική χρονιά. Η μία φιλόλογος αναφέρει: «Αν και η επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς των πιλοτικών ήταν κατά κύριο λόγο μετωπική, και στις δύο φάσεις, χωρίς τη συμμετοχή σε βιωματικά εργαστήρια και την υποχρέωση για μία παραδοτέα εργασία και διόρθωση ή συζήτηση πάνω σε αυτή, ωστόσο αποκτήσαμε κάποιες γνώσεις και προβληματιστήκαμε για τις νέες πρακτικές, τις οποίες εφαρμόσαμε σταδιακά στην τάξη μέσα από τη δυνατότητα πειραματισμών στο πιλοτικό σχολείο».

Σχετικά με την ολοκλήρωση και των τριών ενότητων μία άλλη φιλόλογος, η οποία ακολουθεί το ΠΣ του 2011 αναφέρει: «Δεν προλαβαίνουμε να κάνουμε τρεις θεματικές ενότητες, χάνονται μαθήματα. Ύστερα στις παρουσιάσεις των ομαδικών εργασιών απαιτούνται περισσότερες ώρες, προκύπτουν θέματα, ερωτήματα, επομένως οι παρουσιάσεις σε κάθε ενότητα διαρκούν πάνω από 5 ώρες». Από αυτούς τους τρεις φιλόλογους, οι δύο εντάσσουν ολόκληρο βιβλίο σε κάθε τάξη, ενώ η μία φιλόλογος χρησιμοποιεί στην Α' τάξη μόνο διηγήματα ενώ ολόκληρα βιβλία σε μεγαλύτερες τάξεις. Επίσης, δύο ακόμη εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν ορισμένα στοιχεία του νέου ΠΣ, χωρίς να έχουν οι ίδιοι επιμορφωθεί, αλλά ύστερα από ενημέρωση από συναδέλφους τους οι οποίοι εφάρμοζαν το συγκεκριμένο ΠΣ.

Από τις συνεντεύξεις διαπιστώσαμε πως η επιλογή των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν το συγκεκριμένο ΠΣ οφείλεται κυρίως στην επιμόρφωση, στη γνώση τους για αυτό, αλλά και στην πεποίθησή τους ότι με την εισαγωγή ολόκληρου βιβλίου, τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες και τη χρήση των ΤΠΕ προωθείται και ενισχύεται σημαντικά η φιλιαναγνωσία, η συνεργατικότητα και η κριτική σκέψη των μαθητών. Ο ένας άνδρας φιλόλογος, ο οποίος ακολουθεί το νέο ΠΣ, δήλωσε στη συνέντευξη: «Από το 2011 που ξεκίνησε το πιλοτικό, μετά την επιμόρφωση, προχωρήσαμε σε συνεργασία με τους συναδέλφους στην εφαρμογή του με ενθουσιασμό. Ήταν και είναι ό,τι καλύτερο υπήρξε στον χώρο της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια. Το εφαρμόζω με ένα ή δύο ολόκληρα βιβλία, αναλόγως.»

Συμπεράσματα

Οι αλλαγές παγιωμένων αντιλήψεων στον εκπαιδευτικό χώρο έρχονται αντιμέτωπες με ήδη υπάρχουσες πρακτικές εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, αλλά και με πολλές νέες μορφές διδασκαλίας, τις οποίες καλούνται να εφαρμόσουν οι εκπαιδευτικοί, χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση ή την κατανόηση της χρησιμότητάς τους (Michailidis, 2019). Αν και το νέο Π.Σ. του 2011 εμφανίζεται ως καινοτόμο και ανανεωτικό, σε σχέση με τα προηγούμενα, και μολονότι ανταποκρίνεται στις σύγχρονες αναγνωστικές θεωρίες, δεν εφαρμόζεται καθολικά και παραμένει συμπληρωματικό, ενώ εμπόδια για την υλοποίησή του αποτελούν η ανυπαρξία επιμόρφωσης ή ενημέρωσης όλων των διδασκόντων, οι προβληματικές σχολικές υποδομές και η έλλειψη συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Αν και η διεθνής όσο και η ελληνική βιβλιογραφία κάνουν λόγο για τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας, τόσο στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών όσο και στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας τους, στα ελληνικά δημόσια σχολεία η συνεργασία των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε ανταλλαγή συμβουλών ή υλικού, και όχι σε κοινό σχεδιασμό σεναρίων ή σε στοχαστικό διάλογο και ουσιαστική συνεργασία σχετικά με πρακτικές και μεθόδους διδασκαλίας των μαθημάτων (Kontogeorgakou, 2020).

Στην εποχή μας είναι αναγκαίος ένας απολογισμός και ο αναπροσανατολισμός της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, ώστε να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις, στις ανάγκες και στις προκλήσεις της σημερινής πραγματικότητας. Αν και δεν υπάρχει ιδανικό μάθημα ή ιδανικές οδηγίες για τη λογοτεχνία και τη διδασκαλία της, μπορούμε όμως να πούμε ότι είναι απαραίτητη η διαρκής ανανέωση, η αναζήτηση λύσεων για κάθε σχετικό πρόβλημα που ανακύπτει, η ανατροφοδότηση από όλους τους εμπλεκόμενους σε κάθε στάδιο, η υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς νέων πρακτικών σε συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και με τους επιμορφωτές ή συντονιστές εκπαίδευσης όπως και η διαρκής παροχή ευκαιριών για «(ανα)στοχασμό στο πλαίσιο του σχολείου» (Chontolidou, 2018:886).

Βιβλιογραφία

- Adams, D. & Hamm, M. (1994). *New designs for teaching and learning: promoting active learning in tomorrow's School*. San Fransisco: Jossey-Bass Inc. Alfred.
- Apostolidou, V. (2018). «To mythistorima sto stochastro»: O dimosios logos peri neoellinikou mythistorimatos kai i apousia tou stin ekpaidefsi. Sto V. Apostolidou, D. Kokoris, M. G. Bakogiannis & E. Chontolidou (Epim.), *Logotechniki anagnosi sto scholeio kai stin koinonia* (pp.154-164). Athina: Gutenberg.
- Bounta, E. (2013). *Programmata Spoudon kai Ekpaideftiko Yliko: theoritikes prosengiseis yfistamena programmata-thesmiko plaisio-orologiou programmatos-analytiko programma kai ekpaideftiko yliko-scholika egcheiridia*. Athina: Institutouto Epimorfosis.

- Chontolidou, E. (2018). Epimorfonontas ekpaideftikous gia ta nea Programmata Spoudon sto mathima tis Logotechnias: Se anazitisi tou stochazomenou ekpaideftikou. Sto V. Apostolidou k.a, *Logotechniki anagnosi sto scholeio kai stin koinonia*, op.cit. (pp.887-888).
- Ioannidou, S. & Akritopoulos, A. (2018). Apopseis ton ekpaideftikon gia tin efarmogi tou neou Programmatos Spoudon (2011) sti Logotechnia. Sto V. Apostolidou k.a, *Logotechniki anagnosi sto scholeio kai stin koinonia*, op.cit. (pp.789-799).
- Kontogeorgakou, V. (2020). «Oi antilipseis kai oi praktikes ton ekpaideftikon gia tin epimorfosi tous. I symvatotita tous me tis apaitiseis pou ypagorevoun ta nea programmata spoudon», *Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon– Epistimonikon Thematou*, Issue 18, 109-122.
- Kossyvaki, F.(2003). *Enallaktiki Didaktiki. Protaseis gia metavasi apo ti Didaktiki tou Antikeimenou sti Didaktiki tou Energou Ypokeimenou*, Athina: Gutenberg.
- Mackey, M. (2019). Visualization and the Vivid Reading Experience. *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, Volume 11, Issue 1, Summer 2019, 38-58.
- Michailidis, T.(2019). I didaktiki tis logotechnias ston 21o aiona: prokliseis, oria kai provlimatismoi. *Ekpaideftiki Epikairotita*, Volume V', Issue 5, 3-14.
- Mikropoulos, A. (2011). *Epimorfotiko yliko: Axiopoiisi ton TPE stin ekpaidefsi. Paidagogiko Institutou*. Retrieved by: <http://ecourse.uoi.gr> at 20/11/2020.
- Tzani, E. (2016-17). *I didaskalia tou mathimatos tis Logotechnias symfona me to Neo Programma Spoudon gia ton 21o ai.- se Pilotika Gymnasia* (Metaptychiaki ergasia). Pan. Peloponnissou, Tm. Koinonikis kai Ekpaideftikis Politikis, Korinthos. Diathesimo apo: Amitos I.A. Panepistimiou Peloponnissou.
- Zervou, E. (2018). To neo Programma Spoudon gia ti Logotechnia. Sto V. Apostolidou k.a, *Logotechniki anagnosi sto scholeio kai stin koinonia*, op.cit. (pp.800-810).

Η Υπολογιστική Σκέψη (Computational Thinking) στο Νηπιαγωγείο: To ScratchJr.

*Ζέζου Αναστασία, Νηπιαγωγός, Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας
Μπαριανού Ειρήνη, Νηπιαγωγός, MSc Παιδικής Λογοτεχνίας*

Περίληψη

Ο 21ος αιώνας χαρακτηρίζεται ως η εποχή της πληροφορίας λόγω της εκρηκτικής προόδου και χρήσης των τεχνολογικών επιτευγμάτων και των ψηφιακών μέσων τόσο στο πλαίσιο της κοινωνίας, όσο και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν, στο πλαίσιο της διεπιστημονικότητας, αφενός στη διαμόρφωση νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων και τρόπων μάθησης και αφετέρου στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, διαρρέοντας όλους τους τομείς των αναλυτικών προγραμμάτων. Η εξέλιξη της τεχνολογίας σε επίπεδο υλικού (έξυπνες φορητές συσκευές) και λογισμικών (Web 2.0 τεχνολογίες) έχουν επιτρέψει την ανάπτυξη προγραμματιστικών περιβαλλόντων, τα οποία απευθύνονται και στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, όπως η εφαρμογή ScratchJr. Σκοπός της παρούσας εργασίας έγκειται η αποσαφήνιση της έννοιας της «υπολογιστικής σκέψης» (Computational Thinking), που αποτελεί ένα σχετικά πρόσφατο ερευνητικό πεδίο, καθώς και η παρουσίαση της εφαρμογής ScratchJr ως εργαλείο προγραμματισμού για τους μικρούς μαθητές. Τέλος, θα παρουσιαστεί μια προτεινόμενη εκπαιδευτική πρακτική για το νηπιαγωγείο.

Λέξεις-Κλειδιά: ScratchJr, Υπολογιστική Σκέψη, Νηπιαγωγείο

Computational Thinking in Kindergarten: ScratchJr.

*Zezou Anastasia, Kindergarten teacher, Dr. of Children's Literature
Barianou Eirini, Kindergarten teacher, MSc in Children's Literature*

Abstracts

The 21st century is characterized as the age of information due to the explosive progress and use of technological advances and digital media, both in the context of society and the educational process. Information and education technologies (ICT) contribute, in the context of interdisciplinarity, on the one hand to the formation of new pedagogical concepts and ways of learning and on the other hand to the development of new skills, leaking through all areas of the curricula. The evolution of technology at the level of hardware (smart mobile devices) and software (Web 2.0 technologies) have allowed the development of programming environments, which are also aimed at preschool children, such as the application of ScratchJr. The purpose of this paper is to clarify the concept of "computational thinking", which is a relatively recent research field, as well as to introduce the ScratchJr application as a programming tool for young students. Finally, a suggested educational practice for the kindergarten will be presented.

Key Words: ScratchJr, Computational Thinking, Kindergarten

Η υπολογιστική σκέψη (Computational Thinking)

Καθώς η χρήση των υπολογιστών και γενικότερα των ψηφιακών μέσων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητας μας, η επιστημονική συζήτηση τα τελευταία χρόνια επικεντρώνεται στην αποσαφήνιση του όρου ‘υπολογιστική σκέψη’. Βέβαια, ήδη από το 1940 ο John von Neumann είχε αναφερθεί στον όρο ‘computing’ ως ένας μελλοντικός διακριτός επιστημονικός κλάδος. Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη του προγραμματισμού και της αλγοριθμικής σκέψης τη δεκαετία του 1950 συνετέλεσαν στη διαμόρφωση ανάδειξης του πλαισίου της υπολογιστικής σκέψης. Πιο συγκεκριμένα, ο S. Papert το 1980 ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο και τον συνδύασε άρρηκτα με τη διαδικαστική σκέψη επίλυσης προβλημάτων μέσω της προγραμματιστικής γλώσσας Logo και του κατασκευαστικού εποικοδομητισμού (constructionism). Η προσομοίωση και η μοντελοποίηση αποτέλεσε το επόμενο βήμα της υπολογιστικής σκέψης ως μέρος της υπολογιστικής επιστήμης, καθώς διαφάνηκε ότι διαρρέει όλα τα επιστημονικά πεδία.

Η J. Wing ήταν αυτή που έδωσε το 2006 και τον πρώτο ορισμό της υπολογιστικής σκέψης ως *«οι νοητικές διεργασίες που εμπλέκονται στο μετασχηματισμό των προβλημάτων και της επίλυσής τους με τρόπο που να επιτρέπει την αποτελεσματική διεκπεραίωσή τους από ένα μέσο (agent) επεξεργασίας πληροφοριών»* και η μελέτη της θεωρείται κομβικό σημείο για την περαιτέρω ανάπτυξη του προγραμματισμού, αφού μέχρι τότε, η υπολογιστική σκέψη θεωρούνταν ως εξειδικευμένη δεξιότητα που κατείχαν αποκλειστικά οι επιστήμονες υπολογιστών, οι μηχανικοί, οι μαθηματικοί και όσοι προέρχονταν από παρόμοιους κλάδους. Ειδικότερα, η Wing (2006) αναφέρει ότι η ΥΣ σημαίνει ότι είμαστε σε θέση να:

- Ανακαλύπτουμε νέους τρόπους για να αντιμετωπίζουμε τα υπάρχοντα προβλήματα.
- Κατανοούμε ποιες είναι οι πτυχές ενός προβλήματος που επιδέχονται υπολογισμούς.
- Δημιουργούμε γνώσεις αντί να χρησιμοποιούμε πληροφορίες.
- Παρουσιάζουμε τις δυνατότητες για δημιουργική επίλυση προβλημάτων.
- Προχωρούμε σε καινοτόμες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε.
- Εφαρμόζουμε ή προσαρμόζουμε ένα υπολογιστικό εργαλείο για μια νέα χρήση.
- Εφαρμόζουμε υπολογιστικές στρατηγικές, όπως τα βήματα και ο τεμαχισμός της διαδικασίας.

Μέχρι και σήμερα οι μελέτες δεν καταλήγουν σε ένα στενά περιχαρακωμένο πλαίσιο οριοθέτησης του όρου αλλά κυρίως στα χαρακτηριστικά που τον συναποτελούν. Ταυτόχρονα, πολλοί από τους ορισμούς σχετίζονται με την εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Aho, 2012; Barr et al., 2011; Roman-Gonzalez et al., 2017). Επομένως, η υπολογιστική σκέψη βασίζεται μεν στις θεμελιώδεις αρχές της επιστήμης των

υπολογιστών, έχοντας κοινά χαρακτηριστικά με τα μαθηματική, τη μηχανική και την επιστημονική σκέψη, όμως ταυτόχρονα αποτελεί και ένα διακριτό επιστημονικό τομέα, αντιπροσωπεύοντας μια δεξιότητα που πρέπει να αποκτήσει ο καθένας και όχι αποκλειστικά οι επιστήμονες των υπολογιστών και της πληροφορικής.

Έτσι, τα χαρακτηριστικά της υπολογιστικής σκέψης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής (Grover & Pea, 2013): 1) Η Αποσύνθεση (decomposition), δηλ. η κατάτμηση του προβλήματος σε μικρότερα μέρη, ώστε να γίνονται πιο κατανοητά 2) Η αναγνώριση προτύπων (pattern recognition), δηλ. ο εντοπισμός ομοιοτήτων και συνακόλουθα η κατανόηση της ύπαρξης μοτίβων 3) Η αφαίρεση (abstraction), δηλ. η αγνόηση των πληροφοριών που δε χρειάζονται και η εστίαση σε αυτές που είναι χρήσιμες 4) Η διαμόρφωση αλγοριθμικής σκέψης (algorithms), δηλ. η επινόηση λύσεων βήμα προς βήμα με σκοπό την επίλυση προβλημάτων 5) Η γενίκευση, δηλ. η εφαρμογή σε ευρύτερα πεδία και 6) Η αξιολόγηση της λύσης, των βημάτων και των πόρων που χρησιμοποιήθηκαν.

Επιπρόσθετα, ως χαρακτηριστικά αναφέρονται η συλλογιστική, δηλ. οι ακριβείς σκέψεις -συλλογισμός που οδήγησαν σε μια λήψη απόφασης προκειμένου να λυθεί το πρόβλημα, η αποσφαλμάτωση, δηλαδή η εύρεση λαθών και η διόρθωσή τους, καθώς και η αυτοματοποίηση, που κυρίως εστιάζεται στη χρήση υπολογιστικών μέσων για την οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων με σαφήνεια και ακρίβεια.

Άρα, η υπολογιστική σκέψη συνδυάζεται τόσο με τη διαμόρφωση των προβλημάτων, όσο και των λύσεων, καθώς και με τη λογική οργάνωση και ανάλυση δεδομένων, ώστε να αντιμετωπιστεί η πολυπλοκότητα. Ακόμη, η εφαρμογή πιθανών λύσεων και η εύρεση της πιο αποδοτικής, κατόπιν δοκιμών, η αναπαράσταση δεδομένων μέσω αφαιρέσεως, όπως μοντέλα και προσομοιώσεις και η γενίκευση και μεταφορά αυτής της διαδικασίας επίλυσης σε μια μεγάλη ποικιλία άλλων προβλημάτων, συντείνουν στην ανάπτυξη της ικανότητας αντιμετώπισης ανοιχτών προβλημάτων και επικοινωνίας και συνεργασίας με τους άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου ή λύσης, μέσω της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της συνεργασίας. Εν τέλει, η υπολογιστική σκέψη δε συνίσταται μόνο στον προγραμματισμό του υπολογιστή και στη σχεδίαση συστημάτων, αλλά αλληλεπιδρά με τον πραγματικό, καθημερινό κόσμο, οδηγώντας στην επίλυση καθημερινών προβλημάτων, που έχουν νόημα για τους εμπλεκόμενους.

Η υπολογιστική σκέψη στην εκπαίδευση

Όπως γίνεται αντιληπτό, η υπολογιστική σκέψη είναι μια βασική δεξιότητα, η οποία θα πρέπει να συνυπάρχει μαζί με την ικανότητα της γραφής, της αριθμητικής και της ανάγνωσης και ως εκ τούτου πρέπει να καλλιεργηθεί μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εν τούτοις, αντίστοιχα προγράμματα σπουδών ισχύουν διεθνώς κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφορούν τμήματα πληροφορικής και μαθηματικών, μέσω της εξοικείωσης με γλώσσες προγραμματισμού και με υπολογιστικές συσκευές. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αν και υπάρχει ολοένα και αυξανόμενο ενδιαφέρον για την καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης, εν τούτοις τα αναλυτικά προγράμματα δεν

περιλαμβάνουν δομημένο πλαίσιο εφαρμογών. Τα ίδια ισχύουν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού δίνεται μεγαλύτερη σημασία στις Τ.Π.Ε.

Προκειμένου όμως να είναι συστηματική και βιώσιμη η ένταξη της υπολογιστικής σκέψης στην τυπική εκπαίδευση, είναι σημαντικό η διαδικασία αυτή να ξεκινήσει από την πρωτοβάθμια και να συνεχιστεί μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, κάτι που είχε εμπνευστεί ο S. Papert, όταν εισήγαγε τη γλώσσα προγραμματισμού Logo και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα για την εισαγωγή της υπολογιστικής σκέψης στο νηπιαγωγείο θεωρείται ότι αποτελεί μια διαφορετική γλώσσα ερμηνείας του κόσμου και ως εκ τούτου εμπίπτει στο πλαίσιο ενός νέου είδους γραμματισμού (τεχνολογικός αλφαριθμητισμός). Οι μαθητές του νηπιαγωγείου, καθώς συνεργάζονται μέσω της παιγνιώδους διαδικασίας, σε περιβάλλοντα προγραμματισμού φαντάζονται νέες ιδέες-λύσεις, τις δοκιμάζουν, πειραματίζονται, αναπροσαρμόζουν τις ιδέες τους και δημιουργούν (Kafai & Burke, 2014).

Η διεθνής έρευνα παρέχει θετικά αποτελέσματα, σε σχέση με τη μάθηση του προγραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ και οι φορητές ψηφιακές συσκευές (smartphone ή tablets) έχουν συμβάλουν στην προώθηση ελκυστικών δραστηριοτήτων προγραμματισμού για τα μικρά παιδιά. Ούτως ή άλλως, η διαδικασία του προγραμματισμού ξεκινά πολύ πριν από την αλληλεπίδραση με τις τεχνολογίες, όταν ακόμη τα παιδιά πειραματίζονται με τις κατασκευές π.χ. στη γωνιά του παιδαγωγικού υλικού με τα τουβλάκια, δημιουργώντας ταυτόχρονα ποικίλους αφηγηματικούς κόσμους. Επομένως, οι δραστηριότητες προγραμματισμού παρέχουν ένα πλαίσιο εξοικείωσης με την υπολογιστική σκέψη. Ταυτόχρονα, μέσω του προγραμματισμού το παιδί μαθαίνει να κατανοεί και άρα να αποκωδικοποιεί μια γλώσσα και να εμπλουτίζει τις μαθησιακές εμπειρίες του.

Όταν σκεφτόμαστε να ενσωματώσουμε τις δραστηριότητες προγραμματισμού σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσχολικής εκπαίδευσης, στοχεύουμε να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να οργανώσουν τη σκέψη τους, να είναι δημιουργικά και να επιδιώκουν την επίλυση προβλημάτων μέσω δραστηριοτήτων παιχνιδιού σε καθημερινή βάση. Παράλληλα, εστιάζουμε στη βελτίωση της επικοινωνιακής και κοινωνικής τους δεξιότητας (Ching et al., 2018; Kazakoff & Bers, 2012; Lee et al., 2014).

Τα νήπια μπορούν να ωφεληθούν και να μάθουν από κατάλληλα παιχνίδια, θέτοντας έτσι τις βάσεις για την περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων της υπολογιστικής τους σκέψης μέσα από την τυπική εκπαίδευση. Εξάλλου, με τις πολλαπλές δοκιμές και τις επιδιορθώσεις των λαθών, τα νήπια ξεκινούν να αναπτύσσουν στρατηγικές αποσφαλμάτωσης (debugging), μια δεξιότητα που είναι βασική στην υπολογιστική σκέψη. Έρευνες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης με δημιουργικές, ανοιχτές και ελκυστικές δραστηριότητες (Bers 2017; Flannery et al., 2013).

Σήμερα, παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν υιοθετήσει και

χρησιμοποιούν, εφαρμογές της υπολογιστικής σκέψης ακόμη και στο νηπιαγωγείο, εν τούτοις απαιτούνται περαιτέρω μελέτες σχετικά με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, καθώς είναι ελάχιστες αυτές που σχετίζονται με τους παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την ικανότητα υπολογιστικής σκέψης, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μελέτες αυτές εστιάζονται κυρίως στο φύλο, τις προηγούμενες μαθησιακές εμπειρίες προγραμματισμού και τις μαθηματικές δεξιότητες των παιδιών που συμμετείχαν, ενώ βασική διαπίστωση αποτελεί ότι το στυλ διδασκαλίας και οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν το βασικό ρόλο στην εμπλοκή των μαθητών με περιβάλλοντα υπολογιστικής σκέψης. Η διδασκαλία του προγραμματισμού σε μικρούς μαθητές έχει πολλά οφέλη υπό προϋποθέσεις, όπως η ηλικία των μαθητών, το περιεχόμενο διδασκαλίας, τα κατάλληλα εργαλεία, ενώ σημαντικός καθίσταται ο ρόλος, η κατάρτιση και η αυτοπεποίθηση του δασκάλου (Akinola & Nosiru, 2016; Hsu et al., 2018; Lockwood & Mooney, 2017; Longi, 2016; Strawhacker et al., 2018).

Από το Scratch στο ScratchJr

Τα περισσότερα εργαλεία προγραμματισμού υπολογιστών στοχεύουν σε παιδιά ηλικίας τουλάχιστον από 8 ετών και άνω. Αν και υφίσταται πληθώρα εφαρμογών για κινητά, λογισμικού και αυτόνομων τεχνολογιών που προορίζονται για μικρά παιδιά, όμως τείνουν να επικεντρώνονται περισσότερο σε βασικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως η αναγνώριση γραμμάτων και αριθμών, παρά στη δημιουργία περιεχομένου ή σκέψης υψηλού επιπέδου.

Το ScratchJr είναι ένα προσβάσιμο ψηφιακό εργαλείο, που χρησιμοποιεί τη γλώσσα του οπτικού προγραμματισμού και σχεδιάστηκε για μικρά παιδιά (κάτω των 8 ετών), με σκοπό την ενίσχυση της υπολογιστικής σκέψης (Strawhacker et al., 2018). Η εφαρμογή εγκαθίσταται και σε tablet, αποτελώντας μια βασική παράμετρος της χρήσης από μικρά παιδιά σε οποιονδήποτε χώρο. Αποτελεί μια έκδοση του βασικού Scratch, με το οποίο μοιράζεται παρόμοιο περιβάλλον μάθησης με πολλές όμως διαφορές, αφού το ScratchJr δεν περιλαμβάνει κάποια 'δύσκολα' για τους μικρούς χρήστες χαρακτηριστικά, όπως π.χ. οι μεταβλητές (Flannery et al., 2013).

Ειδικότερα, το ScratchJr είναι το αποτέλεσμα της συνεργασίας δύο ερευνητικών ιδρυμάτων στις ΗΠΑ, του MIT Media Lab και του Tufts University, καθώς και της ιδιωτικής εταιρείας Playful Invention Company (PICO). Το όνομα, Scratch, προέρχεται από την τεχνική του πικάπ, που 'γρattσουνάει' ένα δίσκο για να παραχθεί μουσική, υπονοώντας ότι μπορούμε να προγραμματίσουμε κατά βούληση με τη συνδυαστική χρήση μπλοκ (τουβλάκια-παζλ).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της εφαρμογής, εκτός από την ευκολία και την ευχαρίστηση, είναι ότι υποστηρίζει και τα δυο δημοφιλή φορητά λειτουργικά συστήματα, δηλαδή μπορεί να εγκατασταθεί σε φορητές συσκευές είτε τύπου iPad είτε των δημοφιλέστερων και αρκετά φτηνότερων και επομένως καταλληλότερων για τα ελληνικά οικονομικά δεδομένα, ταμπλετών τύπου Android, ενώ υποστηρίζει και την ελληνική

γλώσσα. Ακόμη, διαθέτει σχετική σελίδα υποστήριξης για τους εκπαιδευτικούς (<http://www.scratchjr.org>).

Οι δημιουργοί της εφαρμογής (Bers & Resnick) υποστηρίζουν ότι το ScratchJr είναι ένας τρόπος να εισαγάγουμε μια γλώσσα προγραμματισμού που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και την έκφραση, έτσι ώστε παιδιά από 5 ετών να μπορούν να δημιουργήσουν τα δικά τους διαδραστικά έργα. Ταυτόχρονα, έχει σχεδιαστεί για να προάγει τα μαθησιακά αποτελέσματα της πρώιμης παιδικής ηλικίας σε καθιερωμένους ακαδημαϊκούς τομείς, όπως το γραμματισμό και τα μαθηματικά, ενώ επίσης ενισχύει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τις θεμελιώδεις γνωστικές δεξιότητες, καθώς και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Η χρήση του βελτιώνει το ενδιαφέρον των μαθητών, επειδή δεν χρειάζεται προηγούμενη εκμάθηση γραμματικής προγραμματισμού.

Η σχεδίαση ενός έργου πρώτα σε χαρτί επιτρέπει στο παιδί να οργανώσει τις ιδέες και τις σκέψεις του πριν τον προγραμματισμό στο ScratchJr. Η κοινή χρήση έργων με άλλα παιδιά στη μεγάλη ομάδα αποτελεί την πιο σημαντική στιγμή στη διαδικασία προγραμματισμού στο ScratchJr. Τα παιδιά μπορούν να μοιραστούν, να εξηγήσουν και να δείξουν όλη την εργασία που αναπτύχθηκε, ενώ δημοφιλής δραστηριότητα αποτελεί η ενσωμάτωση της ηχογραφημένης φωνής των παιδιών, καθώς και των φωτογραφιών τους.

Ταυτόχρονα, επιτρέπει έναν καθοδηγημένο τρόπο εξερεύνησης της μάθησης προγραμματισμού, σε όλους τους γνωστικούς τομείς, που αποτελούν μέρος των αναλυτικών οδηγιών προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το ScratchJr αποτελείται από μια βιβλιοθήκη έργων του χρήστη, έναν κύριο επεξεργαστή έργου και εργαλεία για την επιλογή και σχεδίαση χαρακτήρων και ρύθμιση γραφικών. Στο κέντρο του προγράμματος επεξεργασίας βρίσκεται η υπό κατασκευή σκηνή. Νέοι χαρακτήρες, κείμενο και ρυθμίσεις μπορούν να προστεθούν, μέσω μπλοκ εντολών (Papadakis et al., 2016).

Τα μπλοκ εντολών στο ScratchJr έχουν σχεδιαστεί, έτσι ώστε να μοιάζουν με κομμάτια παζλ, έχοντας οπτικές ιδιότητες, που αντιστοιχούν στις συντακτικές τους ιδιότητες. Για παράδειγμα, το μπλοκ "Επανάληψη για πάντα" μπορεί να εμφανιστεί μόνο στο τέλος ενός προγράμματος και για αυτό η δεξιά πλευρά αυτού του μπλοκ είναι στρογγυλεμένη, έτσι ώστε κανένα άλλο κομμάτι του παζλ (εντολή) να μην μπορεί να συνδεθεί. Ειδικότερα, υπάρχουν έξι διαφορετικές κατηγορίες μπλοκ προγραμματισμού από τα οποία μπορούν να επιλέξουν τα παιδιά. Κάθε κατηγορία αντιπροσωπεύεται από ένα διαφορετικό χρώμα. Αυτά είναι: κίτρινο (έναρξη-τέλος) μπλε (κίνηση), μοβ (εμφάνιση), πράσινο (ήχος), πορτοκαλί (ροή ελέγχου-επανάληψη) και κόκκινο. Επίσης, υπάρχει και η δυνατότητα ζωγραφικής (Flannery et al., 2013).

Αναλυτικότερα, οι εντολές κίνησης είναι οχτώ, έχουν γαλάζιο χρώμα και κάνουν τους χαρακτήρες να κινούνται (δεξιά, αριστερά, πάνω κάτω, χοροπηδάνε, στρίβουν). Οι

εντολές φυσικής εμφάνισης των χαρακτήρων είναι πέντε μωβ τουβλάκια και αλλάζουν την εμφάνισή τους είτε ως προς το μέγεθος (σμίκρυνση, μεγέθυνση) είτε ως προς την παρουσία-απουσία (εμφανίζονται-εξαφανίζονται). Οι εντολές αφήγησης στηρίζονται είτε στο λεκτικό κώδικα (γραφή) είτε στον ήχο. Υπάρχει η δυνατότητα χρήσης ηχογραφημένων ήχων, καθώς και μαγνητοφώνησης της φωνής των χρηστών. Οι ηχητικές εντολές είναι πράσινες, ενώ οι εντολές λεκτικής αφήγησης είναι μωβ και εμπεριέχουν το χαρακτηριστικό συννεφάκι λόγου.

Κάθε έργο ξεκινάει με μια σκηνή, αλλά υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης επιπλέον σκηνών, με μέγιστο αριθμό τις τέσσερις. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει φόντο για την σκηνή του ή χαρακτήρες από τη βιβλιοθήκη της εφαρμογής. Το σενάριο λειτουργεί επίσης ως ακολουθία από τα αριστερά προς τα δεξιά, αντί της παραδοσιακής μορφής από πάνω προς τα κάτω των περισσότερων γλωσσών προγραμματισμού ενηλίκων, με απώτερο σκοπό την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων (ανάγνωση και γραφή).

Εκπαιδευτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δυο τμήματα στο 2^ο Νηπιαγωγείο Κρεμαστής Ρόδου με δυναμικότητα 38 παιδιών (22 αγόρια και 16 κορίτσια) και είχε διάρκεια μια εβδομάδα (Μάιος 2021). Χρησιμοποιήθηκε κυρίως η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (μικρές ομάδες παιδιών) και η διερευνητική προσέγγιση. Αφόρμηση για την υλοποίησή της αποτέλεσε η συμμετοχή των νηπιαγωγών κατά τη σχολική χρονιά 2020-2021 στο e-twinning seminar με θέμα «Προγραμματισμός Scratch και Εκπαιδευτική Ρομποτική» διάρκειας 160 ωρών. Βασικό μας ερώτημα αποτέλεσε η χρήση του Scratch για μικρότερα παιδιά και όταν ανακαλύψαμε την εφαρμογή ScratchJr, αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε μια μικρής διάρκειας εκπαιδευτική παρέμβαση.

Έτσι, στο σχολείο, αρχικώς, πραγματοποιήθηκε μια έρευνα πεδίου από τη νηπιαγωγό, ώστε αφενός να διαπιστωθεί γενικά τι γνωρίζουν τα παιδιά, σε σχέση με τα τάμπλετς και αφετέρου πώς τα χρησιμοποιούν. Διαπιστώθηκε, μέσω και των τάμπλετς που διέθετε η σχολική μονάδα, ότι η πλειονότητα των παιδιών μπορούσαν να χειριστούν τη φορητή συσκευή, ενώ αναγνώριζαν ψηφιακά εικονίδια, όπως το google play, μέσω των παιχνιδιών, που έπαιζαν στο σπίτι. Επιπρόσθετα, φέτος κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου, διαμόρφωσαν διάφορα ψηφιακά παιχνίδια μέσω του Scratch, με τα οποία τα παιδιά μπορούσαν να 'παίξουν', αφού τους δινόταν το αντίστοιχο λινκ.

Α. Στη συνέχεια, οι βασικοί στόχοι που τέθηκαν ήταν:

- Η εξοικείωση των παιδιών με το υπολογιστικό περιβάλλον του ScratchJr, μέσω της χρήσης τάμπλετς που διέθετε το σχολείο.
- Η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, μέσω της διαμόρφωσης μιας ιστορίας.

Ειδικότερα:

Οι στόχοι γνώσεων ήταν οι εξής:

- Να διακρίνουν τα οπτικά σύμβολα του ScratchJr και να μάθουν να τα χρησιμοποιούν αναλόγως.
- Να μάθουν τη διαδικασία με την οποία μπορούν να διαμορφώσουν μια αφηγηματική ιστορία με αρχή μέση και τέλος (σενάριο).

Οι στόχοι δεξιοτήτων ήταν οι εξής:

- Να αναπτύξουν τη δεξιότητα της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα σε ομαδικές εργασίες.

Οι στόχοι που αφορούν σε στάσεις ήταν οι εξής:

- Να πειραματιστούν, να προβλέπουν και να προσπαθούν να βρουν λύσεις.
- Να προαχθεί η αυτενέργεια των μαθητών και η δημιουργική σκέψη.

B. Υλοποίηση σχεδίου εργασίας/Δραστηριότητες

Δείξαμε στον προτζέκτορα της τάξης τα οπτικά σύμβολα του ScratchJr και συζητήσαμε για το τι μπορεί να σημαίνει το καθένα. Παράλληλα, πλαστικοποιήσαμε κάποιες από αυτές και τις δραματοποιήσαμε (Εικόνα 1). Στη συνέχεια χωρίσαμε τα παιδιά σε ομάδες (4-5 ομάδες των 4 παιδιών) και δώσαμε σε κάθε μια ένα τάμπλετ, προκειμένου να πειραματιστούν με τα οπτικά σύμβολα. Χρειάστηκε να τους δείξουμε τη βιβλιοθήκη των χαρακτήρων και του σκηνικού.

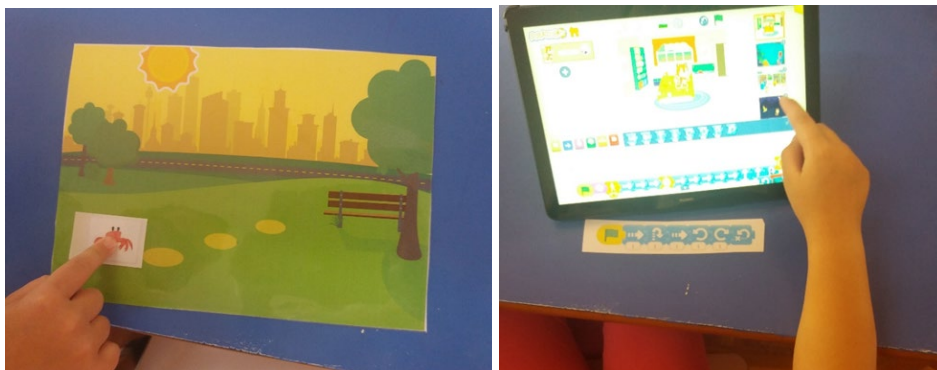


Εικόνα 1 Εικόνα 2

Αποφασίσαμε να ζωγραφίσουμε σε χαρτί, χωρισμένο σε τέσσερα μέρη, τις αφηγήσεις μας και στη συνέχεια να τις αποτυπώσουμε στο ScratchJr.

Εκτυπώσαμε διάφορα σκηνικά και χαρακτήρες του Scratch και διαμορφώσαμε αφηγήσεις: π.χ. πώς το χταπόδι θα φτάσει στο ράφι της βιβλιοθήκης, για να δανειστεί ένα βιβλίο και να φύγει ή πώς θα φτάσει στο παγκάκι, για να ξεκουραστεί; (Εικόνα 3).

Τα παιδιά, ακολουθώντας τις οδηγίες-βήματα, αποτύπωσαν μια ιστορία στο ScratchJr και την αφηγήθηκαν (Εικόνα 4).



Εικόνα 3 Εικόνα 4

Τέλος, ζωγραφίσαμε ό,τι μάς άρεσε από τη συνολική διαδικασία.

Γ. Αξιολόγηση-Ανατροφοδότηση

Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων οι στόχοι επιτεύχθηκαν, ενώ τα παιδιά, όπως και οι εκπαιδευτικοί, διασκέδασαν και έμαθαν ταυτόχρονα. Το ενδιαφέρον των μαθητών παρέμεινε αμείωτο, ενώ υπήρχε διάχυτος ενθουσιασμός. Τα παιδιά συνομιλούσαν μεταξύ τους και συνεργάζονταν, ενώ όταν βρίσκονταν σε αδιέξοδο, απλώς πειραματίζονταν συνεχώς και μάθαιναν μέσα από τα λάθη τους. Ιδιαίτερη προτίμηση έδειξαν στη δημιουργία ηχογράφησης της φωνής τους.

Συμπεράσματα

Το λογισμικό ScratchJr φαίνεται να καλύπτει το κενό της προγραμματιστικής δραστηριότητας στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία (παιδιά 5 έως 7 ετών), αφού σχεδιάστηκε με γνώμονα τις αναπτυξιακές και μαθησιακές ανάγκες των παιδιών της ηλικίας αυτής. Κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης των παιδιών με περιβάλλοντα προγραμματισμού αναπτύσσονται μια σειρά από ικανότητες, κοινές και απαραίτητες για όλα τα μαθησιακά αντικείμενα, όπως δεξιότητες προσδιορισμού ενός στόχου, διαμόρφωσης ενός σχεδίου δράσης, ανάπτυξης μιας αρχικής προσπάθειας επίτευξης του στόχου, δοκιμών, αξιολόγησης εντοπισμού σφαλμάτων, επεξεργασίας και αναθεώρησης της αρχικής προσπάθειας, καθώς και συνεργασίας και επικοινωνίας. Επιπλέον, ο προγραμματισμός, όταν εισάγεται με δομημένο τρόπο στο νηπιαγωγείο, ακόμη και για μικρό χρονικό διάστημα, μπορεί να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν μια ποικιλία γλωσσικών και αφηγηματικών δεξιοτήτων.

Επομένως, η εισαγωγή της υπολογιστικής σκέψης στο νηπιαγωγείο μέσω του ScratchJr καθίσταται ένας βασικός πυλώνας της ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε, που οδηγεί τόσο σε νέους ενεργητικούς και βιωματικούς τρόπους μάθησης, όσο και στην ανάπτυξη νέων στάσεων και δεξιοτήτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aho, A. V. (2012). Computation and computational thinking. *The Computer Journal*, 55(7), 832-835.
- Akinola, O. S., & Nosiru, K. A. (2016). Factors influencing students' performance in computer programming: A fuzzy set operations approach. *International Journal of Advances in Engineering & Technology*, 7(4), 1141-1149.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age for everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 19-23.
- Bers, M. U. (2017). *Coding as a playground: Programming and computational thinking in the early childhood classroom*. UK: Routledge.
- Ching, Y. H., Hsu, Y. C., & Baldwin, S. (2018). Developing Computational Thinking with Educational Technologies for Young Learners. *TechTrends*, 1-11.
- Flannery, L. P., Silverman, B., Kazakoff, E. R., Bers, M. U., Bontá, P., & Resnick, M. (2013). Designing ScratchJr: support for early childhood learning through computer programming. In *Proceedings of the 12th International Conference on Interaction Design and Children* (pp. 1-10). New York, US. ACM.
- Grover, S., & Pea, R. (2013). Computational thinking in K-12: A review of the state of the field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Hsu, T. C., Chang, S. C., & Hung, Y. T. (2018). How to learn and how to teach computational thinking: Suggestions based on a review of the literature. *Computers & Education*, 126, 296-310.
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2014). *Connected code: Why children need to learn programming*. Cambridge, MA: Mit Press.
- Kazakoff, E., & Bers, M. (2012). Programming in a robotics context in a kindergarten classroom: The impact on sequencing skills. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 21(4), 371-391.
- Lee, I., Martin, F., & Apone, K. (2014). Integrating computational thinking across the K-8 curriculum. *Acm Inroads*, 5(4), 64-71.

- Lockwood, J., & Mooney, A. (2017). Computational thinking in education: Where does it fit? A systematic literary review. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, 2(1), 41-60.
- Longi, K. (2016). *Exploring factors that affect performance on introductory programming courses* (Unpublished master's thesis). Department of Computer Science, University of Helsinki, Finland.
- Papadakis, St., Kalogiannakis, M., & Zaranis, N. (2016). Developing fundamental programming concepts and computational thinking with ScratchJr in Preschool Education. A case study. *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 10(3), 187-202.
- Román-González, M., Pérez-González, J. C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. *Computers in Human Behavior*, 72, 678-691.
- Strawhacker, A., Lee, M., & Bers, M. U. (2018). Teaching tools, teacher's rules: Exploring the impact of teaching styles on young children's programming knowledge in Scratch Jr. *International Journal of Technology and Design Education*, 28(2), 347-376.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.

Ο παροιμιακός λόγος ως είδος του έντεχνου λαϊκού λόγου και ως αντικείμενο κειμενικής ανάλυσης

Δανάη Σουλιώτη, μεταδιδακτορική ερευνήτρια Α.Π.Θ.

Περίληψη

Οι παροιμίες ως είδος του έντεχνου λαϊκού λόγου και ως είδος κειμένων που μπορούν να εξετασθούν κειμενογλωσσικά αποτελούν το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος επιχειρείται μία θεωρητική προσέγγιση του παροιμιακού λόγου, όπου διερευνώνται η φύση, οι λειτουργίες του, τα χαρακτηριστικά και οι επιμέρους μορφές του –παροιμίες, γνωμικά και παροιμιακές εκφράσεις. Το δεύτερο μέρος της εργασίας εστιάζει στην κειμενογλωσσολογία και συγκεκριμένα στο μοντέλο κειμενικής ανάλυσης, έτσι όπως το περιέγραψαν οι de Beaugrande & Dressler (1981) ως θεωρία και ως εκπαιδευτική πράξη. Η εργασία περιλαμβάνει τη διατύπωση των βασικών σημείων της θεωρίας των παραγόντων της κειμενικότητας μέσα από την εφαρμογή τους στα κείμενα ορισμένων ελληνικών παροιμιών. Οι κειμενογλωσσολογικές έννοιες που αναλύονται καταλήγουν σε μια προοπτική αξιοποίησής τους στην εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις-Κλειδιά: Παροιμίες, έντεχνος λαϊκός λόγος, κειμενικότητα, διδακτική αξιοποίηση

Εισαγωγή

Ο Άγγλος φιλόσοφος Francis Bacon (ΙΣΤ΄- ΙΖ΄) έγραφε: «Η μεγαλοφυΐα, η κρίση και το πνεύμα ενός λαού είναι οι παροιμίες του». Πολυάριθμοι ορισμοί έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για να ορίσουν την έννοια της παροιμίας, αλλά ο καθένας από αυτούς προσθέτει μερικά μόνο χαρακτηριστικά της, δεδομένου ότι, ενώ είναι απλή ως προς την έκφραση, είναι εξαιρετικά πολυδιάστατη στο περιεχόμενο, τη μορφολογία και τις λειτουργίες της. Πρώτος ο Αριστοτέλης εντοπίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της παροιμίας που αντιστοιχούν στη λακωνικότητα, την παλαιότητα/ παραδοσιακό στοιχείο και τη δεξιότητα/ συμβατότητα για κάθε περίπτωση. Σχετικά με τη λακωνικότητα, μία αλβανική παροιμία λέει: «Μεγάλη γνώση σε μικρό λόγο». Το παραδοσιακό στοιχείο σημαίνει ότι η παροιμία –όπως και η παράδοση- ανήκει σε ολόκληρο τον λαό κι έτσι οι Άραβες λένε: «Η παροιμία δεν έχει αφέντη». Επιπλέον, ως προς τη δεξιότητα, στην Ασία λέγεται: «Με την ευκαιρία έρχεται [στο στόμα] και παροιμία», ενώ σε μία παροιμία από τη Νιγηρία επισημαίνεται ότι : «Όποιος ξέρει παροιμίες, μπορεί να συζητήσει».

Παροιμιακός λόγος

Οι παροιμίες διαιρούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) κυρίως παροιμίες και παροιμιακές/μεταφορικές φράσεις και β) γνώμες ή γνωμικά (βλ. Λουκάτος 1959, 1977, Μερακλής 1985). Ωστόσο, τα όρια της διάκρισης αυτής δεν είναι απόλυτα σαφή δεδομένου ότι υπάρχουν πολλά γνωμικά που είναι μεταφορές (εικόνες). Η λειτουργία των

παροιμιών στηρίζεται στην αλληγορική/ μεταφορική παρουσίαση εικόνων από τη ζωή με στόχο τη διατύπωση μίας δοκιμασμένης και σοφής γνώμης, διαπίστωσης ή συμβουλής, ενώ τα λαϊκά γνωμικά παρέχουν μία άμεση προτροπή για την ένταξη της συμπεριφοράς στην κρατούσα ηθική. Άμεσα ή έμμεσα, σίγουρα πάντως οι λαϊκές παροιμίες αποτελούν τον συνταγματικό χάρτη του «είναι» (κοσμοεικόνα, ταξινομήσεις), του «πρέπει» (υπαγορεύσεις) και του «μη» (απαγορεύσεις) της κοινωνίας που εκπροσωπούν.

Σύμφωνα με μία πιο σχολαστική ταξινόμηση ως προς τη μορφή των παροιμιών διακρίνονται τρία παροιμιακά είδη: α) καθαρές παροιμίες, π.χ. «η στάμνα πάει πολλές φορές στη βρύση και γυρίζει· μια φορά πάει και δεν γυρίζει», β) γνωμικά, π.χ. «ο καλός καλός δεν έχει», και γ) παροιμιακές εκφράσεις, π.χ. «τα φόρτωσε στον κόκορα», «τον βλέπω στη χάση και στη φέξη», «σαν της τρελής τα μαλλιά» .

Στο πρώτο είδος (καθαρές παροιμίες), το νόημα της παροιμίας αποδίδεται με μία εικόνα και το νόημα της εικόνας περνά από την κυριολεξία της εικόνας στη μεταφορά μίας άλλης ενέργειας. Αυτό σημαίνει ότι τα στοιχεία της εικόνας και της μεταφοράς χρησιμοποιούνται για να εκφραστεί αλληγορικά κάποια άλλη έννοια, η οποία υπονοείται και αποτελεί τον στόχο της παροιμίας. Αντίθετα, το γνωμικό χαρακτηρίζεται από τη λογική διατύπωση του νοήματος και όχι την εικονική- ποιητική. Κυριαρχεί δηλαδή η κυριολεξία, καθώς δεν υπάρχουν εικόνες και μεταφορές.

Τέλος, οι παροιμιακές εκφράσεις είναι ονοματικοί ή επιρρηματικοί προσδιορισμοί ενός όρου της πρότασης και επειδή διατυπώνονται πάντοτε με τρόπο εικονικό συχνά συγχωνεύονται με τις παροιμίες. Κοινό τους γνώρισμα λοιπόν αποτελεί η χρήση εικόνων (πραγματικών ή μη πραγματικών) και μεταφορών (μέσω της εικόνας υπονοείται κάτι άλλο), ωστόσο, διαφέρουν κατά τούτο: ενώ η παροιμία αποτελεί μία ανεξάρτητη πρόταση ή φράση, η παροιμιακή πρόταση αποτελεί συντακτικό μέρος της πρότασης, καθώς η μεταφορά προσδιορίζει αποκλειστικά μία πράξη ή μία ιδιότητα ενός συγκεκριμένου κάθε φορά δρώντος ή πάσχοντος προσώπου. Ασφαλώς, τα όρια ανάμεσα στα παραπάνω είδη είναι πολύ ρευστά και συχνά συναντούμε ενδιάμεσα/ μεικτά είδη, όπως επίσης και ίδιες ιδέες που εκφράζονται με διαφορετικά είδη παροιμιών.

Ο παροιμιακός λόγος βρίθει φιλοσοφικών και συμβολικών εννοιών, οι οποίες χτίζονται πάνω στα θεμέλια ενός συστήματος παρατήρησης- σύγκρισης- παρομοιότητας ανάμεσα στη φύση και τον πολιτισμό. Το περιεχόμενο δηλαδή των παροιμιών αναφέρεται σε τομείς του φυσικού και του κοινωνικού περιβάλλοντος δημιουργώντας ομόλογες σχέσεις μεταξύ τους και αυτό έχει ως επακόλουθο τη δημιουργία μίας εικονιστικής αντίληψης για τον κόσμο, ενός «όλου», όπου οι αντιθέσεις αίρονται με έναν τρόπο μαγικό. Αυτό το αμάλγαμα πρώην αντιθέσεων- νυν ομόλογων σχέσεων αποτελεί εκλεκτό υλικό για τη διαγνωστική μελέτη μίας κοινωνίας, επειδή αποκαλύπτει αφενός τη σχέση των ανθρώπων με το φυσικό περιβάλλον, αφετέρου τις κοινωνικές νόρμες και τις γενικές κρίσεις και τα συναισθήματα για τη ζωή. Αλλά το σημαντικότερο σημείο

είναι ότι οι δύο τομείς «φύση και πολιτισμός» διαγιγνώσκονται υπό το πρίσμα της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης μέσω της ολιστικής αντίληψης για το σύμπαν.

Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η σύνδεση φύσης και πολιτισμού διαθέτει ιστορικό και εμπειρικό υπόβαθρο, με την έννοια ότι ακολουθεί τον χρόνο της συλλογικής μνήμης: οι συμβουλές και οι βιοτικές αλήθειες που προβάλλονται αποτελούν τον καρπό της εμπειρίας του παρελθόντος με τη μορφή της νουθεσίας για το παρόν. Επομένως, η μνήμη μετουσιώνεται σε επιχείρημα, «το πάθημα γίνεται μάθημα». Οι γνώμες και οι συμβουλές, διατυπωμένες πάντοτε λακωνικά και περιεκτικά, προκρίνουν την κατά περίπτωση φρονιμότερη συμπεριφορά των μελών της κοινωνίας έναντι των θεμάτων που κλονίζουν τα ήθη ή αφορούν σε ανάγκες, ελλείψεις και δοκιμασίες. Με άλλα λόγια, ακολουθείται μία στρατηγική που συγγενεύει με την ιδέα της αρχαίας Ρητορικής ως τέχνης του πείθεσθαι. Η παροιμία λοιπόν λειτουργεί ως συστατικό της δομής της κοινωνίας και χρησιμοποιείται ελεύθερα, γιατί η λογική των μεταφορών της όχι μόνο δεν απειλεί την τάξη των πραγμάτων, αλλά αντίθετα την ενισχύει.

Εύλογα θα αναρωτιόταν κανείς πως είναι δυνατό, από τη μία πλευρά να θεωρείται ότι οι παροιμίες ενισχύουν την τάξη των πραγμάτων, δηλαδή την κρατούσα ηθική της κοινωνίας, ενώ από την άλλη πλευρά είναι γνωστό ότι διαθέτουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την αντιφατικότητα. Καταρχάς, λέγοντας αντιφατικότητα εννοούμε ότι πολλές παροιμίες φαίνονται να αλληλοαναιρούνται καθώς εκφράζουν αντίθετες και δισταγμένες απόψεις για το ίδιο πράγμα: για παράδειγμα μπορεί μία παροιμία να μας προτρέπει να κάνουμε το καλό ακόμα κι αν δεν αναγνωριστεί η πράξη μας («κάνε το καλό και ρίξτο στον γιαλό»), ενώ μία άλλη πιο απαισιόδοξη ενδέχεται να μας παρακινεί για το αντίθετο, επειδή μέσα σε έναν άδικο κόσμο οι καλές πράξεις δεν πρόκειται να ανταμειφθούν («ο καλός καλό δεν έχει»). Η αλήθεια είναι ότι η παρατηρούμενη αντιφατικότητα κάποιων παροιμιών όχι μόνο δεν εκμηδενίζει τον ρόλο τους αλλά αντίθετα τον επικυρώνει, διότι η ίδια η κοινωνία είναι αντιφατική και οι παροιμίες γεννήθηκαν μέσα σε πραγματικές συνθήκες ζωής με προορισμό να δίνουν στους ανθρώπους τα εφόδια που χρειάζονται για να αντιμετωπίζουν τις αντιφάσεις που τους περιβάλλουν. Άλλωστε, στον κόσμο υπάρχει το καλό και το κακό και ο ρόλος των παροιμιών είναι να προσαρμόζονται στις περιστάσεις της ζωής ανάλογα με τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες και κοινωνικές ανάγκες. Επομένως, το ηθοπλαστικό στοιχείο που τις διακρίνει δεν παύει να ισχύει, δεδομένου ότι οι παροιμίες δεν αποτελούν κάποιο επιστημονικά θεμελιωμένο και συστηματοποιημένο είδος, αλλά αποτελούν το απόσταγμα της σοφίας ενός λαού έτσι όπως διαμορφώθηκε μέσα από μία ποικιλία πολιτισμικών εμπειριών.

Όπως συμβαίνει και με τα άλλα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας, λ.χ. τα αινίγματα (βλ. Χατζητάκη-Καψωμένου 2001), οι παροιμίες δομούνται με βάση τα στοιχεία του τόπου καταγωγής τους και αντλούν το θεματολόγιό τους από τη γύρω φύση και τη ζωή, ωστόσο, η ιδιαιτερότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι τα θέματα προσεγγίζονται με εντονότερη την ανθρωποκεντρική τάση. Προκειμένου να κατανοηθούν τα κρυπτογραφημένα νοήματα των παροιμιών είναι απαραίτητη για τον μελετητή η κατανόηση των συμβάσεων ως προς τον τρόπο με τον οποίο μία παραδοσιακή κοινωνία αφομοιώνει

την ιστορία της, μετουσιώνει αυτήν την ιστορία σε λογοτεχνία και διαπλάθει την προφορική της ποιητική γλώσσα.

Ως προς τη σχέση της λαϊκής λογοτεχνίας με τη γλωσσολογία, εξαιρετικά ενδιαφέρουσες είναι οι απόψεις του γλωσσολόγου Roman Jakobson για τον τρόπο που δημιουργείται η λαϊκή λογοτεχνία και τον προληπτικό έλεγχο που ασκεί η κοινότητα στα έργα αυτά. Η κύρια διαφορά μεταξύ της λαϊκής και της λόγιας λογοτεχνίας έγκειται στο ότι, με γλωσσολογικούς όρους, η πρώτη αναφέρεται στη *langue*, ενώ η δεύτερη στην *parole*. Αν ανατρέξουμε στον Saussure, η *parole* ορίζεται ως η ατομική, η ιδιαίτερη πράξη της ομιλίας, ενώ η *langue* περικλείει ένα σύνολο αναγκαίων συμβάσεων που υιοθετούνται από την κοινωνία για να επιτρέπουν την άσκηση της ικανότητας του λόγου στα άτομα. Οι τροποποιήσεις του λόγου πραγματοποιούνται μέσα στη *langue* και η γένεση μίας νέας μορφής συντελείται από την στιγμή που την ιδιοποιείται η γλωσσική κοινότητα, δηλαδή από την στιγμή που υπάρχει ως κοινωνικό γεγονός. Κατά παρόμοιο τρόπο μπορούμε να μιλάμε για την ύπαρξη ενός έργου λαϊκής λογοτεχνίας μόνο μετά την αποδοχή του από μία ορισμένη κοινότητα και υπάρχει από αυτό μόνο ό,τι οικειοποιείται η κοινότητα. Επιπρόσθετα, ως προς τη γένεση ενός έργου λαϊκής λογοτεχνίας, σημαντική είναι η έννοια του προληπτικού ελέγχου της κοινότητας, η οποία περιγράφει ακριβώς τη διαδικασία κατά την οποία μία ομάδα/ κοινότητα δέχεται και επιδοκιμάζει ένα έργο λαϊκής λογοτεχνίας προκειμένου να υπάρχει ως τέτοιο.

Αμφισημία- Μεταφορά

«Όλη η καλή ποίηση είναι αμφίσημη» έγραφε ο Empson στην ανάλυση που έκανε σχετικά με τη χρησιμοποίηση των πολλαπλών αμφισημιών της μεταφοράς κατά τη δημιουργία της ποίησης. Αυτό σημαίνει ότι η μεταφορά ενέχει κεντρικό ρόλο στη λειτουργία της γλώσσας και τη διανθίζει με διάχυτες σημασιοδοτήσεις, οι οποίες αποτελούν εξίσου λογικές όψεις της σχέσης του ανθρώπου με τον κόσμο. Ο ποιητικός/μαγικός/προφητικός λόγος χαρακτηρίζεται από τη συνάφειά του με την αρχέγονη δεικτική σήμανση του λόγου, η οποία καθοριζόταν από την άμεση βιωματική εμπειρία και λειτουργούσε στη σφαίρα του σημαίνει. Ο χαρακτήρας της γλώσσας της ποίησης έχει ως επακόλουθο την κατάσταση *ambiguity*, δηλαδή έννοιες θολές, διάχυτες, πολυσήμαντες, οι οποίες παραπέμπουν σε μία συγκινησιακή προσέγγιση του λόγου.

Οι χρήσεις της μεταφοράς αντικατοπτρίζουν το εμπειρικό υπόβαθρο των εννοιών, διότι προκύπτουν από αλήθειες της κοινωνικής, ιστορικής και πολιτισμικής πραγματικότητας. Πέρα δηλαδή από την κυριολεκτική χρήση των λέξεων υπάρχει πληθώρα από παράπλευρες σημασίες που αξιολογούνται με πρόσημο θετικό ή αρνητικό μέσω της βιωματικής εμπειρίας των ομιλούντων. Ένα απλό παράδειγμα αποτελεί η παροιμία «ο εχθρός δεν είναι πρόβατο, αλλά λύκος». Τα χαρακτηριστικά της διάχυσης είναι εμφανή: η μεταφορά στηρίζεται στην εμπειρία, αφού προκρίνει τις συνδηλώσεις πρόβατο = αγαθότητα, λύκος = κακία και εχθρός = λύκος = κακός. Τα αντιθετικά ζεύγη

παραπέμπουν στις απόψεις του Claude Levi- Strauss (1966) για την πρωτόγονη/ μυθική σκέψη και τον καθορισμό των ομολόγων ανάμεσα στις φυσικές και στις κοινωνικές συνθήκες. Πρόκειται για τη διεργασία του «μαστορέματος» που «τακτοποιεί» τη φύση και τη μεταλαμπαδεύει ως ερμηνευτικό σύστημα και στην κοινωνία.

Επομένως, η ταξινόμηση του περιβάλλοντος αποτελεί ένα πολιτισμικό φαινόμενο, μέσα από το οποίο διαφαίνονται οι τρόποι με τους οποίους ένα κοινωνικό σύνολο αντλαμβάνεται τον κόσμο μέσα στον οποίο ζει, αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό. Οι κοσμικές αυτές ταξινομήσεις είναι διάχυτες μέσα στα έργα της λαϊκής λογοτεχνίας και κατά συνέπεια τα έργα αυτά λειτουργούν ως μηχανισμοί διατήρησης και εδραίωσης των ταξινομήσεων. Υπό αυτό το πρίσμα, ιδιαίτερη αξία προσλαμβάνουν οι παροιμίες –όπως και τα αινίγματα-, καθώς η αποφθεγματική τους διατύπωση, η λακωνικότητα, οι ποικίλες εικόνες και οι μεταφορές ζωντανεύουν τον πνευματικό κόσμο της παραδοσιακής κοινωνίας, ο οποίος είναι μεστός από συμβολισμούς, εικόνες και αλληγορικές έννοιες. Μέσω της μεταφοράς ο νους ταξιδεύει σε εικονιστικές παραστάσεις και προσεγγίζει τον πρωτεϊκό, δεικτικό ήχο της συγκίνησης.

Στην περίπτωση των παροιμιών, η προσφυγή στον εικονιστικό λόγο στοχεύει στο να νουθετήσει τα άτομα ώστε να ανταποκριθούν με τον πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό τρόπο στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Πράγματι, οι μεταφορές αφενός χαρακτηρίζονται από έναν έντονο διδακτισμό που εξυπηρετεί τους σκοπούς της παροιμίας, αφετέρου μαρτυρούν την τάση του ανθρώπινου νου της παραδοσιακής κοινωνίας να σκέφτεται αναλογικά, δηλαδή μέσω εικόνων, δημιουργώντας έτσι μία ολιστική θεώρηση του κόσμου κατά την οποία συνδέονται εμπειρίες και αντικείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά πεδία και εκ πρώτης όψεως φαίνονται ασύνδετα.

Για να πάψουν να στέκουν δυσνόητες οι παραπάνω τοποθετήσεις, αξίζει να αναφερθεί ένα χαριτωμένο παράδειγμα από τον σατιρικό λόγο που άσκησε ο Μποστ (Μέντης Βοσταντζόγλου) (βλ. Νάκας 2003). Στα πλαίσια του λεκτικού του χιούμορ με βάση τη σημασία των λέξεων, ο Μποστ εκμεταλλεύεται ένα κλασικό παράδειγμα αμφισημίας. Έτσι, στον πίνακά του «Νάφτης με υποβρύχιο» βλέπουμε τον ναύτη να τρώει το γλυκό υποβρύχιο με το κουταλάκι του μέσα στο ποτήρι του νερού, ενώ με την επιγραφή του μας είχε στείλει να ψάχνουμε στον πίνακα για το ανύπαρκτο υποβρύχιο. Η φάρσα του Μποστ καταδεικνύει τη διφορούμενη υπόσταση των λέξεων, καθώς χάρη στα συμφραζόμενα προκύπτουν οι ποικίλες σημασίες των λέξεων. Στο σημείο αυτό μπορεί να διατυπωθεί ως συμπέρασμα ότι η σημασία των λέξεων δεν είναι ούτε προκαθορισμένη, ούτε άκαμπτη, αλλά προκύπτει λειτουργικά μέσα από την εμπειρία της γλωσσικής συμπεριφοράς και ακολουθεί τους κανόνες της δεξιότητας (συμβατότητας). Ακριβώς αυτές οι συνθήκες, η εμπειρική γνώση και η καταλληλότητα των οποίων καθορίζει τα νοήματα που προσλαμβάνουν οι λεκτικές διατυπώσεις, από την σκοπιά της γλωσσολογίας ορίζονται ως επικοινωνιακή περίσταση, ενώ από μέρους της λαογραφίας ορίζονται ως κοινωνικά συμφραζόμενα.

Εφαρμογή των δεικτών κειμενικότητας στον παροιμιακό λόγο

Βασική αρχή που διέπει τη σύγχρονη γλωσσολογία αποτελεί η πεποίθηση ότι ο λόγος –προφορικός ή γραπτός– είναι ενιαίος, έχει λειτουργικό χαρακτήρα και πολυεπίπεδη οργάνωση. Η διερεύνηση της κειμενικότητας, ήτοι των παραγόντων που ρυθμίζουν τη σύνθεση ενός κειμένου, δύναται να στηριχθεί –σε συνδυασμό ενδεχομένως με άλλες προσεγγίσεις της κοινωνιογλωσσολογίας– στο κειμενοκεντρικό μοντέλο που πρότειναν οι Beaugrande και Dressler (1981).

Οι de Beaugrande & Dressler (1981:3) όρισαν ως κείμενο την ακολουθία προτάσεων (εκφώνημα) που χαρακτηρίζεται από επτά συγκεκριμένες ιδιότητες, οι οποίες συνιστούν την κειμενικότητά του. Επιγραμματικά οι εν λόγω ιδιότητες είναι η *συνοχή*, η *συνεκτικότητα*, η *προθετικότητα*, η *αποδεκτικότητα*, η *πληροφορητικότητα*, η *καταστασιακότητα* και η *διακειμενικότητα* και ονομάζονται *δείκτες κειμενικότητας*. Οι κειμενικές αυτές λειτουργίες, οι οποίες είναι οργανικά συνδεδεμένες μεταξύ τους και φανερώνουν τους τρόπους με τους οποίους τα κειμενικά στοιχεία συνδέονται σε ένα σύστημα (Κουτσουνάκη-Μίχου 1997: 24-15, Ντίνας & Κεραμυδά 2008: 111), παρουσιάζονται στη συνέχεια της εργασίας, όπου γίνεται εφαρμογή του μοντέλου των de Beaugrande & Dressler στην ανάλυση των κειμένων ορισμένων ελληνικών παροιμιών.

Μολονότι οι παροιμίες συγκαταλέγονται στα «ζώντα μνημεία» του προφορικού λόγου, το κείμενό τους μπορεί να αναλυθεί με βάση το μοντέλο των de Beaugrande & Dressler. Ως εκ τούτου επιλέχθηκαν μερικές πολύ γνωστές ελληνικές παροιμίες, για να αποτελέσουν πεδίο εφαρμογής των δεικτών κειμενικότητας:

Κάλλιο αργά, παρά ποτέ.

Όποιος βιάζεται, σκοντάφτει.

Κάθε πράμα στον καιρό του κι ο κολιός τον Αύγουστο.

Όσα φέρνει η ώρα, δεν τα φέρνει ο χρόνος όλος.

Το μήλο κάτω απ' τη μηλιά.

Ο Φλεβάρης κι αν φλεβίσει, καλοκαίρι θα μυρίσει.

Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται.

Φύλαγε τα ρούχα σου, νά 'χεις τα μισά.

Το πολύ το «Κύριε ελέησον» το βαριέται κι ο παπάς.

Συνοχή (cohesion)

Η λειτουργία της συνοχής φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο τα επιμέρους κειμενικά (γραμματικά και λεξιλογικά) στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους και ερμηνεύονται επί τη βάσει μηχανισμών συνοχής. Πρόκειται με άλλα λόγια για επιφανειακούς μηχανισμούς της γλώσσας που δημιουργούν ενότητα γλώσσας και μορφής. Στο παράδειγμα των παροιμιών, οι συνοχικοί μηχανισμοί που χρησιμοποιούνται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι α) η επανάληψη (π.χ. λεξιλογική: *Όσα φέρνει η ώρα, δεν τα φέρνει ο χρόνος όλος*), β) η έλλειψη (λ.χ. *Το μήλο κάτω απ' τη μηλιά [θα πέσει]*), γ) ο παραλληλισμός και δ) η παράφραση. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι προαναφερθέντες μηχανισμοί συνοχής προσδίδουν έμφαση στην παροιμία και κεντρίζουν το ενδιαφέρον του αποδέκτη, με αποτέλεσμα να προβάλλεται πιο έντονα ο επικοινωνιακός στόχος της παροιμίας.

Συνεκτικότητα (coherence)

Ο παράγοντας αυτός αφορά το περιεχόμενο του κειμένου και τη νοηματοδότηση του εκ μέρους του αποδέκτη, πράγμα που σημαίνει ότι εξαρτάται από την εξωκειμενική γνώση του αποδέκτη (Αρχάκης 2013: 83). Για να εξασφαλιστεί η συνεκτικότητα, τα μέρη του κειμένου πρέπει να συνδέονται με λογική δομή και αλληλουχία νοημάτων. Σε σημασιολογικό επίπεδο, οι έννοιες που εμφανίζονται στα κείμενα των παροιμιών διακρίνονται σε α) πρωτεύουσες και β) δευτερεύουσες. Οι πρωτεύουσες έννοιες είναι συνήθως λέξεις που νοηματικά φέρουν τη μεγαλύτερη βαρύτητα και αντιστοιχούν σε αντικείμενα/σταθερές οντότητες (*Η καλή μέρα απ' το πρωί φαίνεται*), ενέργειες (*Φύλαγε τα ρούχα σου*, να 'χεις τα μισά), καταστάσεις, γεγονότα που αλλάζουν μια κατάσταση (*το πολύ το «Κύριε ελέησον» το βαριέται κι ο παπάς*) κ.ά. Οι δευτερεύουσες έννοιες των παροιμιών ενδέχεται να αφορούν ενέργειες, αντικείμενα κ.λπ. (λ.χ. δράση, μέσο, αντίληψη, σκοπό).

Προθετικότητα (intentionality)

Η προθετικότητα αναφέρεται στην πρόθεση του ομιλητή να επιτύχει μέσω του κειμένου συγκεκριμένους στόχους. Στην περίπτωση της παροιμίας οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από την εφαρμογή των αξιωμάτων: α) της εστίασης της προσοχής, β) της παρακολούθησης και κατανόησης του μηνύματος (απλό/λαϊκό λεξιλόγιο, σύντομες προτάσεις) και γ) της απομνημονευτικότητας/ δυνατότητας ανάκλησης (χρήση της επανάληψης: *Όσα φέρνει η ώρα, δεν τα φέρνει ο χρόνος όλος*, ή της ομοιοκαταληξίας: *Ο Φλεβάρης κι αν φλεβίσει, καλοκαίρι θα μυρίσει*). Τα προαναφερθέντα λειτουργούν αποτελεσματικά σε σχέση με την προοπτική της πειθούς του αποδέκτη για την εγκυρότητα του λεκτικού περιεχομένου της παροιμίας.

Αποδεκτότητα (acceptability)

Η αποδεκτότητα αφορά την αναγνώριση εκ μέρους του αποδέκτη των λειτουργιών και του περιεχομένου ενός κειμένου. Ιδιάζουσα περίπτωση αποτελούν οι παροιμίες –και ο

λαϊκός λόγος εν γένει—, δεδομένου ότι χαρακτηρίζονται από καθολική αποδεκτότητα. Επίσης τόσο οι πομποί, όσο και οι αποδέκτες του παροιμιακού λόγου διαθέτουν έναν βαθμό διακειμενικής γνώσης. Τέλος, το πλαίσιο επικοινωνίας διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο ως προς τη στάση που θα διαμορφώσει ο αποδέκτης της παροιμίας.

Πληροφορητικότητα (informativity)

Η πληροφορητικότητα αναφέρεται στην πρωτοτυπία και την ποιότητα των πληροφοριών, καθώς εξετάζει τον βαθμό στον οποίο τα κειμενικά στοιχεία είναι γνωστά και αναμενόμενα (Ντίνας & Κεραμυδά 2008: 117). Προέχει λοιπόν η ιδιότητα του κειμένου να μεταδίδει νέες πληροφορίες αξιοποιώντας και ανασύροντας τις ήδη γνωστές, εξασφαλίζοντας δηλ. ισορροπία μεταξύ γνωστής και νέας πληροφορίας. Και πάλι η περίπτωση της παροιμίας αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση, καθώς, αντίθετα με ό,τι θα υπέθετε κανείς για ένα κείμενο της προφορικής λαϊκής λογοτεχνίας, θεωρείται κείμενο εξόχως πληροφοριακό, διότι η περίπτωση επικοινωνίας είναι κάθε φορά διαφορετική και οι συμμετέχοντες επαναδιαπραγματεύονται τα κεντρικά νοήματα και τις πληροφορίες σε σχέση πάντα και με την ιδιοσυγκρασία και διακειμενική γνώση που διαθέτουν.

Καταστασιακότητα (contextuality)

Η καταστασιακότητα συνδέεται με την προσαρμογή ενός κειμένου στην εξωκειμενική επικοινωνιακή περίπτωση και η επιτυχία της εξαρτάται από την αξιοποίηση ή μη εκ μέρους του πομπού/ομιλητή των δεδομένων του περιβάλλοντος. Το πεδίο της παροιμιακής κατάστασης σχετίζεται με τον έλεγχο και τη διαχείριση μιας κατάστασης και επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από α) τη γενίκευση των νοημάτων και τη β) μεταφορά, με αποτέλεσμα να εδραιώνονται οι απόψεις που προβάλλονται διαμέσου της παροιμίας.

Διακειμενικότητα (intertextuality)

Η διακειμενικότητα αναφέρεται τόσο στις σχέσεις που αναπτύσσει ένα κείμενο με άλλα κείμενα, όσο και στις γνώσεις του αποδέκτη για τα εμπλεκόμενα κείμενα, ώστε να είναι σε θέση να τα διακρίνει, κωδικοποιεί- αποκωδικοποιεί. Ιδιαίτερη σημασία έχει η εγγύτητα της παροιμίας με τον προφορικό καθημερινό λόγο και η εξάρτησή της από το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Κειμενοκεντρική προσέγγιση και εκπαιδευτική πράξη

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση, η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να περιλαμβάνει την αναγνώριση του επικοινωνιακού πλαισίου, των δομικών και λεξικο-γραμματικών χαρακτηριστικών του κειμένου, όπως επίσης και τη συλλογική και την ατομική σύνθεση κειμένου (Ματσαγγούρας 2007: 63-64). Πολλοί μαθητές παρουσιάζουν αδυναμίες στη διαχείριση των συμβάσεων του γραπτού κειμένου και των κειμενικών του δομών. Για τον λόγο αυτό θα βοηθούσε ιδιαίτερα η γνωριμία και η εξοικείωσή τους με έννοιες κειμενογλωσσολογικές.

Ενδεικτικά, ορισμένοι στόχοι που μπορούν να επιτευχθούν μέσα από ένα κειμενοκεντρικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας είναι οι ακόλουθοι:

- Να μυηθούν οι μαθητές στους μηχανισμούς του προφορικού και του γραπτού λόγου.
- Να εξοικειωθούν με τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών.
- Να κατανοήσουν τους παράγοντες κειμενικότητας.

Παρατηρήσεις

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά η λειτουργία της μεταφοράς που αποτελεί φορέα της αναλογικής και μυθικής σκέψης, έτσι όπως παρουσιάζεται μέσα από την πλούσια εικονογραφία των παροιμιών των παραδοσιακών/προβιομηχανικών κοινωνιών. Επίσης, κομβικής σημασίας παράγοντας είναι ο διδακτικός και ηθοπλαστικός προσορισμός των παροιμιών, ο οποίος βρίσκεται σε αρμονία με το στοιχείο της αντιφατικότητάς τους, καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά όχι μόνο δεν αλληλοαναιρούνται, αλλά αντίθετα συνεπικουρούν στο να καταφέρνει η παροιμία να αποτελεί ένα είδος χρηστικό για τους ανθρώπους εντός της κοινότητας, επί πραγματικών συνθηκών και έναντι των πολλαπλών δυσκολιών ενός αντιφατικού κόσμου. Εφαρμόζοντας στον παροιμιακό λόγο το μοντέλο κειμενικής ανάλυσης, εκκινούμε από το ότι η παροιμία αποσκοπεί στο να πείσει με το περιεχόμενο των λόγων της· άρα ο παράγοντας της *προθετικότητας* αναφέρεται στην πρόθεση του πομπού να επηρεάσει τον αποδέκτη (*αποδεκτότητα*) και μια κατάσταση. Σύμφωνα με την *καταστασιακότητα*, η παροιμία ως κείμενο ελέγχει τη διαχείριση μιας κατάστασης. Η *πληροφορητικότητα* της είναι ιδιαίτερα υψηλή, καθώς οι διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας αφήνουν περιθώριο για πληθώρα ερμηνειών και επιχειρημάτων. Η λειτουργία της *συνεκτικότητας* συνδέεται με τις πρωτεύουσες και τις δευτερεύουσες γνωστικές έννοιες. Τέλος, ο παράγοντας της *δεικτικότητας* υποδεικνύει τα κείμενα με τα οποία συνδέεται η παροιμία διακειμενικά, καθώς και τη σχέση της με τον προφορικό καθημερινό λόγο και το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να ωφεληθεί αξιοποιώντας τον εννοιολογικό χάρτη της κειμενογλωσσολογίας για δύο βασικούς λόγους: α) οι μεν εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να αναλύουν τα κείμενα με ειδική μεθόδευση και γλωσσολογικά εργαλεία, β) οι δε μαθητές κατανοούν και εξοικειώνονται με τους μηχανισμούς συγκρότησης –άρα και αποκωδικοποίησης– των κειμένων, είτε πρόκειται για τον παροιμιακό λόγο είτε για κάποιο άλλο είδος κειμένου.

Βιβλιογραφία

Androulakis, G. & Xydopoulos, G. (2008). *Glossiki anaptyxi. Eisagogika themata Glossologias*. Patra: E.A.P.

- Archakis, A. (2013). Glossiki didaskalia kai systasi ton keimenon. Athina: Ekdoseis Pataki.
- Archakis, A. & M. Kondyli (2011). Eisagogi se zitimata koinonioglossologias (3i ekdosi). Athina: Nisos.
- Chatzitaki-Kapsomenou, Chr. (2001). Thisavros Neoellinikon Ainigmaton. Irakleio: Panepistimiakes ekdoseis Kritis.
- de Beaugrande, R. & W. Dressler (1981). Introduction to Text Linguistics. London: Longman.
- Koutsoulelou- Michou, St. (1997). I glossa tis diafimisis: Keimenoglossologiki prosengisi tou diafimistikou keimenou. Athina: Gutenberg.
- Levi- Strauss, Cl. (1966). Agria Skepsi. Athina: Papazisis (ell. ekd. 1977).
- Loukatos, D. (1959). "Wit and wisdom of the United Nations". Laografia, t. ITh'.
- Loukatos, D. (1977). «Oi paroimies». Eisagogi stin elliniki laografia. Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezis.
- Matsangouras, I. (2003). I scholikí táxi: Keimenokentrikή proséngisi tou graptou lógou. Athína: Gutenberg.
- Meraklis, M. (1985). Paroimies, ellinikes kai ton allon valkanikon laon (Sygkritiki exetasi). Athina: Patakis.
- Nakas, Th. (2003). «Bost: enas geloioγραφος tou glossikou logiotatismou». I glossa kai i didaskalia tis. Thessaloniki: Vivliologeion.
- Ntinis, K. & Keramyda, M. 2008. «I glossa sti diafimisi ton paidikon paichnidion». Sygchroni Ekpaidefsi 154, 107-124.
- Xydopoulos, G.I., Anagnostopoulou, E., Goutsos, D., Chatzisavvidis, S. & Tsakona, V. (2013). Glossa, koinonia kai ekpaidefsi. Egcheiridio meletis. Patra: E.A.P.

Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Κουφογιάννη Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) που έχουν οι μαθητές σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση και συγκεκριμένα την Ειδική δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης νοήματος (υπερλεξία) και τη Γενική αναγνωστική δυσκολία. Οι αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών με υπερλεξία ή γενική αναγνωστική δυσκολία είναι δυσκολίες συγκέντρωσης και μνήμης, δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, το λεξιλόγιο, τη φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου και την έλλειψη γνώσεων συντακτικού. Αδυναμία κριτικής κατανόησης, προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών, δυσκολίες στην αναγνώριση των κύριων σημείων του κειμένου, έλλειψη κινήτρων. Αυτές οι δυσκολίες οδηγούν τα παιδιά με Μ.Δ. να αποκωδικοποιούν τα σύμβολα του γραπτού λόγου, αλλά να εμφανίζουν σημαντικό έλλειμμα κατανόησης ή να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν τις έννοιες λέξεων αλλά να παρουσιάζουν γενικότερες δυσκολίες στην κατανόηση και τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών που προσλήφθηκαν μέσω της ανάγνωσης. Η κατανόηση όλων θα οδηγήσει στη διαλεύκανση των Μ.Δ. της αναγνωστικής κατανόησης και επομένως στην έγκαιρη κι έγκυρη παρέμβαση.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναγνωστική κατανόηση, υπερλεξία, γενική αναγνωστική δυσκολία

Abstracts

The intention of this assignment is to present the learning disabilities that students face during reading processing and particularly the special difficulty in reading processing comprehension (hyperlexia) and Common Reading Disorders. Reading difficulties that students with hyperlexia on Common Reading Disorders may cope with are difficulties in concentration, memorizing difficulties in the word meaning, poor and disorganized background knowledge and syntax knowledge deficiency. Difficulties in critical comprehension, problems to opt for and implement strategies, difficulties in understanding the main points of the text, deficiency in motives. These difficulties lead children with learning disabilities to decode letters easily but they have comprehension impairment or poor skills in decoding and understanding the meaning of the word, but they also have difficulties in comprehending and memorizing information and details of reading. The knowledge of the above can lead to a diagnosis of the learning difficulties of reading processing comprehension and thus the child can receive a valid and punctual diagnosis.

Key words: reading comprehension, hyperlexia, reading deficiency

Εισαγωγή

Η αναγνωστική κατανόηση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα με στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) « Η κατανόηση του περιεχομένου μιας λέξης, μιας πρότασης ή ενός κειμένου είναι μια διαδικασία πρόσληψης, επεξεργασίας, συγκράτησης και αξιοποίησης της έννοιας ή του σημασιολογικού περιεχομένου της λέξης, της πρότασης ή του κειμένου που ακούει ή διαβάζει κάποιος.»

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν σχέση με την αναγνωστική κατανόηση είναι η Ειδική δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης νοήματος (υπερλεξία) και εν μέρει η Γενική αναγνωστική δυσκολία. Η γενική αναγνωστική δυσκολία περιλαμβάνει τόσο την αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόηση των εννοιών των λέξεων. Τα χαρακτηριστικά της υπερλεξίας είναι: η καλή αποκωδικοποίηση και η χαμηλή ακουστική & αναγνωστική κατανόηση (Αγαλιώτης, 2000).

Οι σημαντικές ή λιγότερο σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Μπότσας, 2007) μπορεί να είναι: ελλειμματική προσοχή, μειωμένη μνημονική ικανότητα, προβλήματα στην αποκωδικοποίηση, προβλήματα γνώσεων για τις συντακτικές δομές των λέξεων, αδυναμία κριτικής κατανόησης, αντιλαμβάνονται την πρόταση σαν κείμενο, ελλειπείς νοητικές αναπαραστάσεις λέξεων – προτάσεων, ελλιπής και αποσπασματική γνωστική βάση, προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών, προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης, προβλήματα στην αναγνώριση των κύριων σημείων του κειμένου, προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, έλλειψη κινήτρων, δυσκολίες στη συσχέτιση της νέας πληροφορίας με τις προϋπάρχουσες.

Η μελέτη των αναγνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες χρήζει ιδιαίτερης σημασίας καθώς το 80% των μαθητών με Μ.Δ. παρουσιάζουν πρόβλημα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2004). Από το βαθμό κατανόησης των πληροφοριών κρίνεται και όλη η εκπαιδευτική πορεία του μαθητή. Επίσης, όταν το παιδί μπορεί να κατανοήσει τα κείμενα που διαβάζει, τότε μπορεί να κατανοήσει και τον κόσμο ολόκληρο.

Μαθησιακές Δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή, διαφέρουν μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, αλλά και μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης. Κατά βάση όμως έχουν σχέση με το χειρισμό του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις με τα μαθηματικά. Μάλιστα το 80% των μαθητών με Μ.Δ. παρουσιάζουν πρόβλημα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου (Παντελιάδου, 2004) και συγκεκριμένα προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση γραπτών κειμένων.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες που έχουν σχέση με την αναγνωστική κατανόηση είναι η Ειδική δυσκολία αναγνωστικής κατανόησης νοήματος (υπερλεξία) και εν μέρει η Γενική αναγνωστική δυσκολία. Μέσα στο μαθησιακό πληθυσμό υπάρχουν παιδιά που, ενώ μαθαίνουν χωρίς δυσκολία να διαβάζουν φωναχτά, δεν είναι σε θέση να κατανοούν αυτό που διαβάζουν. Αποκωδικοποιούν δηλαδή τα σύμβολα του γραπτού λόγου, αλλά εμφανίζουν σημαντικό έλλειμμα κατανόησης. Δυσκολεύονται στην κατανόηση και οργάνωση των πληροφοριών που δίνονται ξεκάθαρα μέσα στο κείμενο, στη διάκριση των σημαντικών από τις ασήμαντες πληροφορίες αλλά και πληροφοριών που είναι αταίριαστες με το κείμενο, στη γνώση και εκμετάλλευση γραμματικών και συντακτικών δομών, στον εντοπισμό της κεντρικής ιδέας και τη διεξαγωγή συμπεράσματος, στο σχηματισμό προβλέψεων και υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο και τέλος στο συσχετισμό της νέας με την ήδη εγκαθιδρυμένη γνώση. Αυτή η εν μέρει αναγνωστική τους επίδοση οφείλεται σε δραστηριοποίηση των μηχανισμών του δεξιού ημισφαιρίου για την ανάλυση των οπτικών πληροφοριών. Υποστηρίχτηκε ότι η ανάγνωση των παιδιών αυτών στηρίζεται στο οπτικό σχήμα των γραμμάτων και όχι στο φωνητικό και σημασιολογικό περιεχόμενο.

Τα χαρακτηριστικά επομένως της υπερλεξίας είναι:

- ☐ Καλή αποκωδικοποίηση
- ☐ Χαμηλή ακουστική & αναγνωστική κατανόηση

(Αγαλιώτης,2000) , (Καραπέτσος,1997)

Η γενική αναγνωστική δυσκολία περιλαμβάνει τόσο την αποκωδικοποίηση, όσο και την κατανόηση των εννοιών των λέξεων. Εκδηλώνεται σ' όλες τις φάσεις της μάθησης της ανάγνωσης με γενικότερες όμως δυσκολίες στην κατανόηση και τη μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών που προσλήφθηκαν μέσω της ανάγνωσης.

Συνεπώς, η σχολική επίδοση του παιδιού με υπερλεξία ή γενική αναγνωστική δυσκολία αναμένεται να είναι χαμηλή έως το πολύ μέτρια σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα που απαιτούν γνωστική επεξεργασία, κατανόηση και μνημονική συγκράτηση των πληροφοριών που παρέχει ο γραπτός λόγος (Πόρποδας, 2002).

Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και οι οποίοι αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα τόσο στη δόμηση νοητικών αναπαραστάσεων, όσο και στο συνδυασμό των πληροφοριών του κειμένου με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες, έχουν ελλειμματική κατανόηση. Οι δυσκολίες, στις οποίες αντιμετωπίζουν περιορισμούς οι μαθητές με υπερλεξία ή γενική αναγνωστική δυσκολία είναι κυρίως της συγκέντρωσης και της μνήμης, καθώς και η αναγνωστική αποκωδικοποίηση ως ευχέρεια και ακρίβεια. Βαρύνουσα σημασία έχει επίσης το λεξιλόγιο, η φτωχή και ανοργάνωτη γνώση υποβάθρου και η έλλειψη γνώσεων συντακτικού (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου,2007).Οι δυσκολίες κατανόησης ιδιαίτερα στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στη δευτεροβάθμια

εκπαίδευση είναι σημαντικές και διευρύνουν τα γενικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στο σχολείο.

Οι σημαντικές ή λιγότερο σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Μπότσας, 2007) μπορεί να είναι:

Ελλειμματική προσοχή

Η προσοχή και συγκέντρωση κατά την ώρα της ανάγνωσης επενεργεί και συμβάλλει στην πρόσληψη και στην καλύτερη δυνατή επεξεργασία και συγκράτηση των πληροφοριών (Πόρποδας, 1996). Οι πιο πολλοί από τους μαθητές αυτούς παρουσιάζουν έλλειψη στην εστίαση προσοχής και συγκέντρωσης που συμβάλλουν στη μάθηση και μνήμη των πληροφοριών του κειμένου, με αποτέλεσμα να διαβάζουν επιφανειακά, να μην κατανοούν αυτά που διαβάζουν, να ταυτίζουν την αποκωδικοποίηση με την κατανόηση και να επενδύουν όλη τους την ενέργεια εκεί.

Μειωμένη μνημονική ικανότητα

Ένα από τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση είναι η περιορισμένη μνημονική τους ικανότητα σ' όλα τα επίπεδα μνήμης. Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007), μπορεί να θεωρηθεί πως αποτελείται από τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη. Ο περιορισμός στη μνημονική ικανότητα δημιουργεί προβλήματα εκτός από την αποκωδικοποίηση, στην επεξεργασία της νέας πληροφορίας σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και στην ανάκληση αυτών.

Η βραχύχρονη μνήμη των μαθητών με δυσκολίες στην κατανόηση είναι μικρής χωρητικότητας και οι μαθητές δεν μπορούν να συγκρατήσουν τις λέξεις για πολύ χρόνο. Έτσι είναι δυνατό να μην μπορούν να κατανοούν το σημασιολογικό περιεχόμενο της πρότασης ή του κειμένου, επειδή έχουν ξεχάσει το αρχικό τους μέρος, ενώ βρίσκονται στη μέση ή το τέλος.

Για να είναι δυνατή η κατανόηση του κειμένου είναι αναγκαία και η σημασιολογική αναγνώριση και κατανόηση των επιμέρους λέξεων η οποία επιτυγχάνεται μέσω της σημασιολογικής μνήμης. Η μνήμη αυτή, που είναι μέρος της μακρόχρονης, στα παιδιά με υπερλεξία παρουσιάζει πρόβλημα τόσο στην ποσότητα των πληροφοριών που αποτελούν την προηγούμενη γνώση τους, όσο και στην οργάνωση αυτών, με αποτέλεσμα η χρήση τους να είναι δύσκολη και αναποτελεσματική (Πόρποδας, 2002).

Ακόμη στη μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύονται οι στρατηγικές και η μεταγνωστική γνώση που τις συνοδεύει. Επομένως προβλήματα στην οργάνωση του περιεχομένου της μακρόχρονης μνήμης, δημιουργεί προβλήματα στην ανάσυρση και εφαρμογή στρατηγικών κατανόησης (Μπότσας, 2007).

Προβλήματα στην αποκωδικοποίηση

Ο μαθητής του οποίου η αποκωδικοποίηση είναι μικρή έως μηδενική, ουσιαστικά δεν είναι αναγνώστης (Μπότσας, 2007) καθώς η ανάγνωση είναι το γινόμενο: Αποκωδικοποίηση Χ Κατανόηση. Η αποσύνδεση της κατανόησης από την αποκωδικοποίηση δε σημαίνει ότι παύει κάθε σχέση αλληλεπίδρασης. Έχει καταδειχθεί ότι η δυνατότητα αποκωδικοποίησης λέξεων είναι υπεύθυνη για ένα σημαντικό μέρος δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και στην αναγνωστική κατανόηση (Παντελιάδου, 2000). Πολλές φορές η κατανόηση της έννοιας λέξεων προϋποθέτει την επεξεργασία της γραφικής ταυτότητας (Πόρποδας, 1996) . Προβλήματα αποκωδικοποίησης οδηγούν το μαθητή σε άρνηση, παραίτηση από κάθε προσπάθεια και άρα προβλήματα στην κατανόηση.

Δυσκολίες στην κατανόηση μεμονωμένων λέξεων

Στην περίπτωση της γενικής αναγνωστικής δυσκολίας, εξαιτίας του προβλήματος της αποκωδικοποίησης από τη μια και της προβληματικής χρήσης του νοητικού υλικού από την άλλη οι μαθητές οδηγούνται στη λάθος ερμηνεία της λέξης που διαβάζουν και κατ' επέκταση του κειμένου. Όταν ο μαθητής δεν καταφέρνει ν' αποκωδικοποιήσει σωστά τη λέξη και να προσδιορίσει την ερμηνεία της, ενεργοποιώντας άμεσα το νοητικό του λεξικό, τότε ψάχνει να την ερμηνεύσει συνδυάζοντας την με τις ως τότε, σωστές ή μη, πληροφορίες του κειμένου ή την παρερμηνεύει παραπλανώμενος από ερμηνείες λέξεων που της μοιάζουν φωνητικά (Μπότσας, 2007).

Προβλήματα γνώσεων για τις συντακτικές δομές των λέξεων

Η επιτυχημένη κατανόηση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη συντακτική ανάλυση των λειτουργιών της λέξης και στη διερεύνηση της συντακτικής οργάνωσης της πρότασης. Οι μαθητές με υπερλεξία δυσκολεύονται να αναλύσουν συντακτικά τα κείμενα που διαβάζουν, όχι μόνο γιατί δε γνωρίζουν συντακτικό, αλλά και εξαιτίας της φτωχής χρήσης οργανωτικών στρατηγικών (Μπότσας, 2007).

Αδυναμία κριτικής κατανόησης

Για να κατανοήσουν το πλήρες νόημα του κειμένου οι αναγνώστες πρέπει να προχωρήσουν πέρα από την κυριολεκτική και ερμηνευτική κατανόησή του και στην κριτική. Περιορισμοί στη μνήμη ή μεταγνωστικά ελλείμματα κρατούν τους μαθητές με υπερλεξία σε χαμηλά επίπεδα επεξεργασίας λέξεων και προτάσεων, δηλαδή σε επίπεδο κυριολεκτικής κατανόησης. Ειδικά στις μεγάλες τάξεις της Π.Ε. αλλά και στη Δ.Ε., που δίνονται στους μαθητές σύνθετα κείμενα , που απαιτούν εξαγωγή συμπερασμάτων, ανάλυση και σύνθεση νοητικών δομών, συγκρίσεις και ερμηνείες οι δυσκολίες είναι μεγαλύτερες και τα παιδιά δεν καταφέρνουν να περάσουν σε επίπεδο κριτικής σκέψης , εφόσον δεν υπάρξουν προσαρμογές σε όλα τα επίπεδα διδασκαλίας (Μπότσας, 2007).

Αντιλαμβάνονται την πρόταση σαν κείμενο

Οι μαθητές αντιλαμβάνονται κάθε πρόταση του κειμένου ως ολοκληρωμένο κείμενο (Μπότσας, 2007), λόγω των δυσκολιών στο λεξιλόγιο και το συντακτικό και ουσιαστικά τις επεξεργάζονται μεμονωμένα και όχι ως μέρη ενός συνόλου. Η επεξεργασία των προτάσεων είναι αποσπασματική και ασύνδετη, γι' αυτό το λόγο και το νόημα είναι αποσπασματικό και ατελές (Μπότσας, 2007).

Ελλιπείς νοητικές αναπαραστάσεις λέξεων – προτάσεων

Έχουμε πει, πως κατά τη διάρκεια της κατανόησης γραπτού κειμένου δημιουργούνται νοητικές αναπαραστάσεις των λέξεων και των προτάσεων που υπάρχουν σ' αυτό. Στα παιδιά με δυσκολίες οι αναπαραστάσεις αυτές είναι μάλλον ελλιπείς, αφενός γιατί αντιλαμβάνονται την κάθε πρόταση ως ολοκληρωμένο κείμενο κι αφετέρου γιατί δεν είναι σε θέση να επεξεργαστούν σύνθετα στοιχεία του κειμένου (Μπότσας, 2007).

Ελλιπής και αποσπασματική γνωστική βάση

Η διαφορά στην κατανόηση κάθε φορά οφείλεται στην προηγούμενη γνώση του αναγνώστη (Μπότσας, 2007), στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις με τις οποίες πρέπει να συνδέσει τις νέες πληροφορίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, κυρίως στην Α' και Β' Δημοτικού αγωνίζονται να κατακτήσουν τους μηχανισμούς πρώτης γραφής και ανάγνωσης, παραμελώντας τη δόμηση και οργάνωση της γνωστικής βάσης. Αν τα προβλήματα στη γνωστική βάση συνδυαστούν και με τα προβλήματα στη μνήμη τότε το πρόβλημα είναι ακόμη μεγαλύτερο (Μπότσας, 2007).

Προβλήματα στην επιλογή και εφαρμογή στρατηγικών

Τα προβλήματα αυτά μπορεί να αφορούν είτε στην επιλογή είτε στην εφαρμογή των στρατηγικών ανάγνωσης και οφείλονται στην ελλειμματική μεταγνωστική γνώση των συγκεκριμένων μαθητών (Παντελιάδου & Μπότσας 2007). Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αξία της χρήσης στρατηγικών, αλλά δε γνωρίζουν «πού» και «πώς» να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες στρατηγικές. Το ρεπερτόριο των στρατηγικών είναι περιορισμένο και αποτελείται από απλές στρατηγικές που δεν ταιριάζουν με την ηλικία και τη γνωστική τους εμπειρία. Ακόμη κι όταν γνωρίζουν την κατάλληλη στρατηγική δεν μπορούν να την εφαρμόσουν αποτελεσματικά (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007). Οι δυσκολίες αυτές, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, έχουν μεγάλη σημασία, αφού η αναγνωστική κατανόηση είναι απαραίτητη σ' όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου.

Προβλήματα παρακολούθησης και ρύθμισης της επίδοσης

Τα παιδιά με δυσκολίες στην κατανόηση αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην παρακολούθηση της πορείας της κατανόησής τους, τη στιγμή που διαβάζουν το κείμενο, καθώς και στην ικανότητα να αυτοελέγχουν και να ρυθμίζουν ταυτόχρονα και κατάλληλα την απόδοση στο έργο. Τα προβλήματα στην παρακολούθηση και ρύθμιση του έργου μπορούν: να οδηγήσουν το μαθητή να ολοκληρώσει την ανάγνωση, έχοντας την εντύπωση πως όλα πήγαν καλά και έτσι να υπάρξει στη συνέχεια μια λανθασμένη

νοηματική απόδοση του κειμένου· να καταλάβει πως κάτι δεν πάει καλά σ' αυτά που διαβάζει, αλλά, επειδή δεν έχει τις κατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές ή να σταματήσει ή να συνεχίσει χωρίς να επεξεργαστεί το πρόβλημα· τέλος να αντιληφθεί το πρόβλημα, αλλά να χρησιμοποιήσει ακατάλληλες διορθωτικές στρατηγικές και να μην έχει έτσι θετικό αποτέλεσμα ((Μπότσας & Παντελιάδου, 2003).

Προβλήματα στην αναγνώριση των κύριων σημείων του κειμένου

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα είναι η εύρεση της κεντρικής ιδέας καθώς και των κύριων σημείων του κειμένου που θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην κατανόησή του. Το πρόβλημα αυτό είναι ιδιαίτερα σύνθετο και προκύπτει από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν όσον αφορά στην επιλογή και χρήση κατάλληλων στρατηγικών.

Δυσκολίες στην αναγνώριση της λογικής δομής του κειμένου

Τα παιδιά με υπερλεξία, λόγω της μη χρήσης στρατηγικών βαθιάς επεξεργασίας, που σκοπό έχουν την αναλυτική επεξεργασία του κειμένου, δεν αναγνωρίζουν τη λογική του δομή και τελικά δεν το κατανοούν (Μπότσας, 2007).

Δυσκολίες στη συσχέτιση της νέας πληροφορίας με τις προϋπάρχουσες

Οι μαθητές δυσκολεύονται να επεξεργαστούν τη νέα πληροφορία και να τη συσχετίσουν με τις ήδη υπάρχουσες. Για να το πετύχουν αυτό πρέπει με τη χρήση στρατηγικών ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης να την ανακαλέσουν, να την ενεργοποιήσουν και να τη χρησιμοποιήσουν. Όμως παρουσιάζουν έλλειψη αυτών των στρατηγικών, αλλά και περιορισμένες προϋπάρχουσες γνώσεις.

Προβλήματα στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων

Οι μαθητές που δυσκολεύονται στην κατανόηση κειμένου, μόλις ολοκληρώσουν την ανάγνωση δεν μπορούν ν' αξιολογήσουν το κατά πόσο κατανόησαν αυτό που διάβασαν. Ο αρχικός τους σκοπός ήταν να το διαβάσουν και μόλις το κάνουν σταματούν κάθε επεξεργασία και σκέψη για παραπέρα γενίκευση. Γι' αυτό το λόγο δεν κερδίζουν ούτε σε νέα μεταγνωστική γνώση, ούτε σε βελτίωση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Έλλειψη κινήτρων

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν πως η σχολική επίδοση και άρα και η κατανόηση δεν μπορεί να προσεγγίζεται ως ένα ψυχρό γνωστικό εγχείρημα, αναγνωρίζοντας ότι οι πεποιθήσεις κινήτρων παίζουν σημαντικό ρόλο στη μάθηση. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με μαθησιακές αναγνωστικές δυσκολίες δεν έχουν δυνατά κίνητρα και βιώνουν μια κατάσταση που αποκαλείται μαθημένη αβοηθησία (Elliot, Kratochwill, Littlefield Cook, Travers, 2008). Αυτό που φαίνεται να συμβαίνει είναι ότι μετά από επανειλημμένες αποτυχίες, οι μαθητές νιώθουν

αποτυχημένοι και παραιτούνται από κάθε προσπάθεια. Δεν έχουν καλή εικόνα για τον εαυτό τους και την όποια τους επιτυχία την αποδίδουν στην τύχη. Οι στόχοι που θέτουν είναι πολύ χαμηλοί και αν τελικά καταφέρουν και τους κατακτήσουν, δεν έχουν μεγάλη γνωστική αξία. Δημιουργείται έτσι ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας, μαθημένη αβοηθησίας, χαμηλών στόχων και πάλι επαναλαμβανόμενης αποτυχίας με αποτέλεσμα την άρνησή τους να εμπλακούν με γνωστικά έργα για να μην αντιμετωπίσουν νέα αποτυχία.

Βιβλιογραφία

- Agaliotis, I. (2000). Mathisiakes Dyskolies sta Mathimatika, Athina: Ellinika Grammata.
- Elliot ,Kratocbwill,Littlefield Cook, Travers. (2008). Ekpaideftiki Psychologia,(met.) Athina:Gutenberg.
- Karapetsos,A., (1997). I dyslexia sto paidi. Diagnosi kai therapeia. Athina:Ellinika Grammata
- Botsas, G.(2007). Metagnostikes diergasies stin anagnostiki katanoisi paidion me kai choris anagnostikes dyskolies: "Metagignoskein", kinitra kai synaisthimata pou emplekontai. Didaktoriki diatrivi, Volos: Panepistimio Thessalias
- Panteliadou, S. (2000). Mathisiakes Dyskolies kai Ekpaideftiki Praxi, Athina.
- Panteliadou, S , Patsiodimou, A & Botsas, G.(2004). Mathisiakes Dyskolies sti defterovathmia ekpaidefsi. Volos.
- Panteliadou, S & Botsas, G. (2007). Charachtiristika paidion kai efivon me Mathisiakes Dyskolies.Sto S. Panteliadou & G. Botsas (ep.) Mathisiakes Dyskolies: Vasikes ennoies kai charaktiristika, Volos.
- Panteliadou, S. & Patsiodimou, A. (2007). Provlimata sti scholiki mathisi, Sto S. Panteliadou & G. Botsas (ep.) Mathisiakes Dyskolies: Vasikes ennoies kai charaktiristika, Volos.
- Porpodas, K.(1996). Gnostiki Psychologia I Diadikasia tis Mathisis. Tom. 1 , Athina.
- Porpodas, K.(1996). Gnostiki Psychologia Themata Psychologias tis Glossas, Lysi Provlimatou, Tom. 2 , Athina.
- Porpodas, K. (2002). I Anagnosi, Patra.

Επιδράσεις προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε παιδιά με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος

Καραπαναγιώτου Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Π.Ε.11, Μ.Σc. "Άσκηση και ποιότητα ζωής", Μ.Σc. "Ειδική Προσαρμοσμένη Φυσική Αγωγή", Υποψ. Δδάκτορας Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) είναι μια εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή που περιέχει ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών. Τα συμπτώματα ποικίλουν σε ένταση και σε τρόπο εκδήλωσης και το άτομο μπορεί να παρουσιάζει κινητικές στερεοτυπίες και επαναλαμβανόμενες σωματικές κινήσεις. Η φυσική δραστηριότητα είναι ζωτικής σημασίας για την υγεία, την ευεξία και την ποιότητα ζωής όλων των ανθρώπων και φαίνεται είναι μια λογική προσέγγιση για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων που σχετίζονται με την ΔΑΦ. Σκοπός της εργασίας ήταν μια μικρής έκτασης ανασκόπηση, σχετικά με τις επιδράσεις προγραμμάτων ΦΔ σε παιδιά με ΔΑΦ. Φαίνεται ότι στοχευόμενα παρεμβατικά προγράμματα ΦΔ, ιδιαίτερα σε ατομικό επίπεδο, μπορούν να προωθήσουν τις κατάλληλες επιθυμητές συμπεριφορές και να βελτιώσουν την κινητική τους απόδοση συγχρόνως. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για ασφαλέστερα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο των παρεμβάσεων στα ελλείμματα επικοινωνίας και διερεύνηση το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της άσκησης εξαρτώνται από τη σοβαρότητα συμπτωμάτων ΔΑΦ.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή αυτιστικού φάσματος, φυσική δραστηριότητα

Effects of Physical Activity Programs on Children with Autism Spectrum Disorder

Karapanagiotou Aikaterini, Physical Education Teacher, M.Sc. "Exercise and quality of life", M.Sc. "Special Adapted Physical Education", PhD Candidate D.U.TH.

Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is an extensive developmental disorder that contains a wide range of neurodevelopmental disorders. Symptoms vary in severity and manifestation and the person may exhibit motor stereotypes and repetitive physical movements. Physical activity (PA) is vital to the health, well-being and quality of life of all people and seems to be a sensible approach to tackling a variety of problems associated with ASD. The purpose of the study was a small review of the effects of PA programs on children with ASD. It seems that targeted intervention programs, especially at the individual level, can promote the appropriate desired behaviors and improve their motor performance at the same time. Further research is needed for safer results and the impact of interventions on communication deficits and investigating the extent to which the results of exercise depend on the severity of ASD symptoms.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, physical activity

Εισαγωγή

Η Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος είναι μια εκτεταμένη αναπτυξιακή διαταραχή και το άτομο έχει έναν διαφορετικό τρόπο πρόσληψης επεξεργασίας και ερμηνείας πληροφοριών. Ο όρος «Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος» (ΔΑΦ) χρησιμοποιείται προκειμένου να περιγράψει ένα ευρύ φάσμα νευρο-αναπτυξιακών διαταραχών με κοινά χαρακτηριστικά, όπως τα ελλείμματα σε κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες, τα περιορισμένα ενδιαφέροντα, καθώς και τα επαναληπτικά πρότυπα συμπεριφοράς. Τα συμπτώματα του αυτισμού είναι πιθανόν να ποικίλουν τόσο σε ένταση όσο και σε τρόπο εκδήλωσης, ενώ στη συμπεριφορά του ατόμου με αυτισμό μπορεί να διακρίνουμε από ελάχιστα μέχρι πάρα πολλά αυτιστικά χαρακτηριστικά (Γενά, 2002). Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του αυτισμού δεν παραμένουν σταθερά με την πάροδο του χρόνου, αλλά εξελίσσονται.

Ένα άτομο με ΔΑΦ, μπορεί να παρουσιάζει επαναλαμβανόμενες σωματικές κινήσεις, όπως χειροκρότημα, περιστροφές ή κούνημα κορμού (Grandin & Scariano, 1995). Οι εκδηλώσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως κινητικές στερεοτυπίες και το άτομο μπορεί να τις εκτελεί εξαιρετικά έντονα για πολύ ώρα, χωρίς να δείχνει σημάδια κούρασης, ούτε να μειώνει την ένταση εκτέλεσής τους, μέχρι κάποιος να το διακόψει ή να μετατεθεί η προσοχή του σε κάποιο άλλο ελκυστικότερο για αυτόν αντικείμενο. Η φυσιολογία της κινητικής ανάπτυξης των ατόμων με ΔΑΦ δεν διαφέρει από την αντίστοιχη των ατόμων χωρίς ΔΑΦ. Όμως, η φύση και τα χαρακτηριστικά της ΔΑΦ είναι τέτοια, ώστε επηρεάζεται ποικιλοτρόπως η εξέλιξη του ατόμου σε όλα τα επίπεδα, και τα άτομα αυτά μπορεί να παρουσιάζουν κάποιες ιδιαίτερες κινητικές εκδηλώσεις.

Παρά τη σχετική επιτυχία των τυπικών θεραπειών της ΔΑΦ, τις τελευταίες δύο δεκαετίες το ενδιαφέρον για το ενδεχόμενο τα ευεργετικά αποτελέσματα της φυσικής δραστηριότητας έχουν αυξηθεί. Η συστηματική έρευνα στον τομέα αυτό, ωστόσο, εξακολουθεί να είναι σχετικά περιορισμένη και κυρίως με βάση μικρές ομάδες συμμετεχόντων. Συγκρίνοντας τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά με παιδιά με ΔΑΦ, ο Pan (2008) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, συνολικά, οι τελευταίες ομάδες δείχνουν λιγότερη δραστηριότητα. Επίσης, οι Hildebrandt, Chorus και Stubbe (2010) δήλωσαν ότι οι άτομα με ΔΑΦ αποτελούν μια ειδική ομάδα κινδύνου λόγω του καθιστικού τρόπου ζωής τους, δεδομένου ότι αυτό αυξάνει τους κινδύνους καρδιακών παθήσεων, διαβήτη και παχυσαρκίας. Δεδομένου ότι η σωματική άσκηση έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό μέσο για την πρόληψη αυτών των προβλημάτων στο γενικό πληθυσμό, είναι πιθανό να είναι αποτελεσματικό και στον πληθυσμό με ΔΑΦ. Το πιο σημαντικό, όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις σε κύριες προβληματικές περιοχές της ΔΑΦ (Massion, 2006) όπως ισορροπία και ευελιξία διαπιστώθηκε ότι, εκτός από τη βελτίωση της ισορροπίας και της ευελιξίας (Yilmaz, Yanardag, Birkap, & Bumin, 2004), η αερόβια άσκηση μείωσε επίσης τα στερεότυπα συμπεριφορικά πρότυπα των παιδιών με ASD (Elliot, Dobbin, Rose & Soper, 1994, Yilmaz et al., 2004), καθώς και τις συμπεριφορές αυτο-διέγερσης

(Powers, Thibadeau, & Rose, 1992). Άλλες μελέτες ανέφεραν θετικά αποτελέσματα στην κοινωνική συμπεριφορά (Pan, 2010), δεξιότητες επικοινωνίας (Hameury et al., 2010), ακαδημαϊκή δέσμευση (Nicholson, Kehle, Bray & van Heest, 2011) και αισθητικές ικανότητες (Bass, Duchowny, & Llabre, 2009). Η αεροβική άσκηση μέσω μουσικής στην προσχολική ηλικία, στοχεύει να εντάξει διαδοχικά τις δραστηριότητες, ώστε το παιδί να αναπτύξει την καρδιαγγειακή ικανότητα του. Η μουσική είναι επίσης χρήσιμη για τους μαθητές με ΔΑΦ όταν βεβαία μπορούν να παρακολουθήσουν τα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα (Τσιμάρας, 2011).

Μια συνολική εξέταση της σχετικής βιβλιογραφίας δείχνει ότι η Φυσική δραστηριότητα είναι μια λογική προσέγγιση για την αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων που σχετίζονται με την ΔΑΦ. Υπάρχει προβληματισμός όμως κατά πόσο η υπάρχουσα βιβλιογραφία υποστηρίζει αυτό το συμπέρασμα ποσοτικά; Και επίσης υπάρχει το ερώτημα εάν μπορούμε να αντλήσουμε πιο εκλεπτυσμένες απαντήσεις από τα ευρήματα σχετικά με τον τύπο του αθλητισμού και των παρεμβάσεων άσκησης που είναι καταλληλότερα για τη θεραπεία της ΔΑΦ; Σκοπός της μελέτης ήταν μέσα από μια μικρής έκτασης βιβλιογραφική ανασκόπηση να διερευνήσει νέα δεδομένα για τις επιδράσεις προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε παιδιά με ΔΑΦ και να αποσαφηνιστούν δεδομένα και πρωτόκολλα παρεμβάσεων που θα βοηθήσουν στην επιλογή και εφαρμογή κατάλληλων στοχευόμενων προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε άτομα με ΔΑΦ.

Επιδράσεις προγραμμάτων Φυσικής Δραστηριότητας σε άτομα με ΔΑΦ

Σε μελέτη των Chia-Hua Chu et al_ (2019) οι ερευνητές προσπάθησαν να αξιολογήσουν τις συσχετίσεις μεταξύ της κινητικής ικανότητας με τη φυσική δραστηριότητα και τη φυσική αυτο-αντίληψη των εφήβων με ΔΑΦ. Συνολικά 63 έφηβοι με ΔΑΦ, ηλικίας 12-18 ετών, συμμετείχαν στη μελέτη. Λιγότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες με ΔΑΦ εφάρμοζαν τουλάχιστον 60 λεπτά καθημερινής μέτριας έως έντονης σωματικής δραστηριότητας. Εφαρμόστηκαν οι δοκιμές Bruininks-Oseretsky της Motor-Proficiency- (Δεύτερη Έκδοση) και αξιολογήθηκε το προφίλ φυσικής αυτο-αντίληψης. Η φυσική δραστηριότητα αξιολογήθηκε χρησιμοποιώντας μονοαξονικό επιταχυνσιόμετρο. Τα κύρια ευρήματα ήταν πρωτίστως ότι κυρίως τόσο η μέτρια έως έντονη φυσική δραστηριότητα όσο και η φυσική κατάσταση που παρατηρήθηκε ήταν θετικά συνδεδεμένες με το συντονισμό χεριών, τη δύναμη και ευκινησία και ότι η μέτρια έως έντονη φυσική δραστηριότητα ήταν προγνωστικός παράγοντας για την απόδοση στα τεστ. Στα συμπεράσματα που κατέληξαν οι ερευνητές περιλαμβάνονται οι διαπιστώσεις ότι οι μελλοντικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη βελτίωση της ικανότητας κινητικής ικανότητας σε εφήβους ΔΑΦ πρέπει να επικεντρωθούν στη βελτίωση του χρόνου που αφιερώνεται στη μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα και στην ανάπτυξη μιας θετικής αντιληπτικής φυσικής κατάστασης. Δραστηριότητες που προάγουν την επιτυχή μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα και υποστηρίζουν τη θετική φυσική αυτο-αντίληψη και είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν ικανότητα κινητικής ικανότητας σε εφήβους με ΔΑΦ.

Σε άλλη μελέτη των Chien-Yu Pan, Chu, Chia-Liang Tsai, Ming-Chih Sung, Chu-Yang Huang και Wei-Ya Ma (2017) διερευνήθηκαν οι επιπτώσεις μιας παρέμβασης με ΦΔ στη κινητική απόδοση σε σωματικά και γνωστικά αποτελέσματα σε παιδιά με ΔΑΦ. Εξετάστηκαν τα αποτελέσματα μιας παρέμβασης διάρκειας 12 εβδομάδων στην επάρκεια κινητικής ικανότητας και εκτελεστικής λειτουργίας 22 αγοριών (ηλικίας $9,08 \pm 1,75$ ετών) με ΔΑΦ. Τα άτομα χωρίστηκαν σε δυο ομάδες, ομάδα Α (11 άτομα) και ομάδα Β άλλα 11 άτομα. Τα κύρια ευρήματα ήταν ότι και οι δύο ομάδες παιδιών με ΔΑΦ εμφάνισαν σημαντικές βελτιώσεις στην συνολική κινητική ικανότητα και στην εκτελεστική λειτουργία (τρεις δείκτες της δοκιμής ταξινόμησης καρτών Wisconsin) μετά από τη παρέμβαση με την δραστηριότητα. Επιπλέον, η αποτελεσματικότητα φάνηκε να διατηρείται για τουλάχιστον 12 εβδομάδες στην Ομάδα Α. Τα ευρήματα παρέχουν αποδεικτικά στοιχεία ότι οι παρεμβάσεις σωματικής άσκησης που εμπλέκονται στην κατάρτιση μπορεί να είναι μια βιώσιμη θεραπευτική επιλογή για τη θεραπεία παιδιών με ΔΑΦ.

Σε έρευνα των Levinson & Reir, (2008) μελετήθηκε η επίδραση που είχε η άσκηση στην στερεοτυπική συμπεριφορά τριών ατόμων με αυτισμό. Η παρέμβαση περιλάμβανε δύο προγράμματα άσκησης διαφορετικής έντασης. Το πρώτο πρόγραμμα ήταν βάδισις 15 λεπτών ήπιας έντασης και το δεύτερο ήταν τρέξιμο 15 λεπτών υψηλής έντασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική μείωση της στερεοτυπικής συμπεριφοράς στην έντονη άσκηση και παρατηρήθηκε ότι η μέση μείωση της στερεοτυπίας πριν το τρέξιμο και μετά από αυτό, ήταν σε ποσοστό 17,5%. Οι μειώσεις όμως αυτές ήταν παροδικές. Στη συνέχεια οι στερεοτυπικές συμπεριφορές ταξινομήθηκαν σε 3 κατηγορίες: στο κινητικό, προφορικό και άλλο. Η ήπια άσκηση είχε μικρή επίδραση στο κινητικό μέρος σε αντίθεση με την υψηλής έντασης άσκηση.

Η άσκηση σε πισίνα προσφέρει σημαντικά οφέλη στα παιδιά με ΔΑΦ. Η έλλειψη βαρύτητας του νερού επιτρέπει μεγαλύτερο εύρος κίνησης, ρευστότητα και ευκολία κινήσεων. Ο Yilmaz και οι συνεργάτες του το 2004, εξέτασαν τις επιπτώσεις μετά από δέκα εβδομάδες κολύμβησης στη γενική φυσική κατάσταση και τον προσανατολισμό στο νερό σε ένα αγόρι 9 ετών με αυτισμό. Λίστα ελέγχου χρησιμοποιήθηκε ως παρατηρητικό εργαλείο για την καταγραφή ως προς τον προσανατολισμό στο νερό και τις ικανότητες κολύμβησης. Μετά το πρόγραμμα παρέμβασης το παιδί βρέθηκε να έχει αυξημένη ισορροπία, ταχύτητα, ευκινησία, καλύτερη λαβή στο χέρι και το πόδι, αύξηση της μυϊκής δύναμης, ευελιξίας και αντοχής. Ο καλύτερος προσανατολισμός στο νερό συνδυάστηκε με σημαντική μείωση των αυτοδιεγερτικών στερεοτυπικών συμπεριφορών. Επιπλέον, το παιδί βρέθηκε να έχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία μέσα στο νερό μετά την περίοδο προσαρμογής.

Ο Pan (2010) διερεύνησε τα αποτελέσματα του προγράμματος κολύμβησης για την ανάπτυξη των υδάτινων δεξιοτήτων, των ασκήσεων στο νερό και τις κοινωνικές συμπεριφορές σε παιδιά με ΔΑΦ. Πήραν μέρος 16 αγόρια με ΔΑΦ με σκοπό να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος κολύμβησης για την άσκηση νερού για τις υδρόβιες δεξιότητες και τις κοινωνικές συμπεριφορές αγοριών με ΔΑΦ.

Σημαντικές κοινωνικές βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στις υδάτινες δεξιότητες μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η παρεμβατική άσκηση στο νερό βελτίωσε τις υδρόβιες δεξιότητες στους συμμετέχοντες και συμπερασματικά διαθέτει δυνατότητες βελτίωση για κοινωνικές βελτιώσεις.

Οι Pitetti, Rendoff, Grover και Beets (2007) διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος βάδισης. Αυτή η μελέτη αξιολόγησε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος βάδισης με περπάτημα με διάφορες ταχύτητες και κλίση εδάφους, με διάρκεια 9 μηνών για την ικανότητα άσκησης και το δείκτη μάζας σώματος (ΔΜΣ). Πήραν μέρος δέκα έφηβοι που φοιτούσαν σε μια οικιακή / σχολική μονάδα θεραπείας με σοβαρό αυτισμό και συνέχισαν να συμμετέχουν στο κανονικό πρόγραμμα σπουδών φυσικής αγωγής του σχολείου τους. Κάθε μήνα γίνονταν μετρήσεις σχετικά με την ταχύτητα βάδισης, βάδιση σε ανύψωση, θερμιδική κατανάλωση-δαπάνη και ΔΜΣ. Το πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα σημαντικές βελτιώσεις της ικανότητας βάδισης με ταχύτητα, της δυνατότητας βάδισης σε ανύψωση, της συνολικής δαπάνης θερμίδων που καταναλώθηκαν σε συνδυασμό με μείωση του ΔΜΣ, τα οποία θεωρήθηκαν πολύ σημαντικές βελτιώσεις για την ποιότητα ζωής των παιδιών

Επιδράσεις προγραμμάτων θεραπευτικής ιπασίας και άτομα με ΔΑΦ

Η θεραπευτική ιπασία είναι μία δραστηριότητα η οποία χρησιμοποιεί την κίνηση του αλόγου, για να βελτιώσει νευρολογικές και αισθητηριακές δυσλειτουργίες σε άτομα με κινητικά και νοητικά προβλήματα, ενώ η ιπποθεραπεία, είναι το πιο εξειδικευμένο κομμάτι της θεραπευτικής ιπασίας, η οποία χρησιμοποιεί, την κίνηση του αλόγου ως μέρος ενός ολοκληρωμένου θεραπευτικού προγράμματος για να πετύχει λειτουργικά αποτελέσματα.

Σε μια άλλη προσέγγιση οι ερευνητές Bass, Duchowny, και Llabre, (2009) μελέτησαν την επίδραση προγράμματος θεραπευτικής ιπασίας σε παιδιά με ΔΑΦ. Η μελέτη αυτή αξιολόγησε τις επιδράσεις των θεραπευτικών ιπασίας για την κοινωνική λειτουργία των παιδιών με ΔΑΦ. Οι συμμετέχοντες ήταν 19 παιδιά με ΔΑΦ 12 αγόρια και 2 κορίτσια με ηλικίες από 5 έως 10 ετών. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες είχαν υποβληθεί σε συμβατικές θεραπείες. Έγινε αξιολόγηση μετά τις δοκιμές κατά την ολοκλήρωση της παρέμβασης των 12 εβδομάδων. Η κλίμακα κοινωνικής ευαισθησίας (SRS) και το αισθητήριο προφίλ (SP) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της κοινωνικής λειτουργίας πριν και μετά την παρέμβαση. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην ομάδα με θεραπευτική ιπασία παρουσίασαν μεγαλύτερη αισθητική αναζήτηση, αισθητική ευαισθησία, κοινωνικά κίνητρα και λιγότερη δυσκολία στην συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η θεραπευτική ιπασία μπορεί να είναι μια βιώσιμη θεραπευτική επιλογή στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των παιδιών με ΔΑΦ

Σχετική με την ιπποθεραπεία και τις κοινωνικές δεξιότητες είναι και η έρευνα των Ghorban, Sedigheh, Marzieh, και Yaghoob (2013). Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της θεραπευτικής ιπασίας στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών

με ΔΑΦ. Οι συμμετέχοντες ήταν 6 παιδιά με ΔΑΦ σε ειδικό εκπαιδευτικό κέντρο για αυτιστικά παιδιά στο Shiraz, του Ιράν. Τα άτομα συμμετείχαν σε θεραπευτική ιππασία 4 εβδομάδων πρόγραμμα που αποτελείται από δύο συνεδρίες διάρκειας 45 λεπτών ιππασίας ανά εβδομάδα. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης έγινε επαναξιολόγηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θεραπευτική ιππασία βελτιώνει την συναισθηματική κατανόηση, ξεκινώντας αλληλεπιδράσεις και διατηρώντας σημαντικά τις αλληλεπιδράσεις. Μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η θεραπευτική ιππασία έχει θετικό αποτέλεσμα σχετικά με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων.

Ο ερευνητής King (2007) ασχολήθηκε με την μελέτη της επίδρασης της θεραπευτικής ιππασίας στην κοινωνική συμπεριφορά του παιδιά με ΔΑΦ. Οι συμμετέχοντες ήταν 5 παιδιά με ΔΑΦ. Η παρέμβαση περιείχε μια 120λεπτη συνεδρία ανά εβδομάδα για περίοδο 10 εβδομάδων. Η θεραπευτική παρέμβαση ιππασίας περιελάμβανε αισθητικές δραστηριότητες, πρακτικές που σχετίζονται με την σύνδεση με το άλογο που παρουσιάζονταν από τον εκπαιδευτή ιππασίας. Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν πριν και μετά από θεραπευτική παρέμβαση ιππασίας από τους δασκάλους τους και τους θεραπευτές της ιππασίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θεραπευτική ιππασία βελτιώνει την επαφή με τα μάτια, τη λεκτική γλώσσα, τη συνεταιριστική και κοινωνικές συμπεριφορές.

Οι ερευνητές Gabriels, Agnew, Holt, Shoffner, Zhaoxing, Ruzzano, Clayton, και Mesibon, (2012) ασχολήθηκαν με πρόγραμμα θεραπευτικής ιππασίας σε παιδιά σε σχολική ηλικία και εφηβική προκειμένου να διερευνήσουν τα αποτελέσματα από την παρέμβαση. Αυτή η προκαταρκτική μελέτη εξέτασε τα αποτελέσματα 10 εβδομαδιαίων μαθήματα θεραπευτικής ιππασίας σε 42 συμμετέχοντες που διαγνώστηκαν με διαταραχή του φάσματος του αυτισμού (ηλικίας 6-16 ετών) σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, ένα υποσύνολο ($n = 16$) του συνολικού πληθυσμού της μελέτης που ήταν πρώτοι αξιολογήθηκε πριν και μετά από μια κατάσταση ελέγχου των 10 εβδομάδων. Όλοι οι συμμετέχοντες έλαβαν αξιολογήσεις βάσης και μετά την πάθηση σε τομείς αυτορρύθμισης (Ευερεθιστότητα, λήθαργος, Στερεοτυπική Συμπεριφορά και Υπερδραστηριότητα) αλλά και προσαρμοστικές ικανότητες διαβίωσης και κινητικές δεξιότητες. Οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης που ολοκλήρωσαν τις 10 εβδομάδες παρέμβασης επέδειξαν σημαντικές βελτιώσεις σε μετρήσεις σχετικά με ευερεθιστότητα, λήθαργου, στερεοτυπικής συμπεριφοράς, υπερδραστηριότητας, εκφραστικών γλωσσικών δεξιοτήτων, κινητικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων λεκτικής επικοινωνίας. Σε σύγκριση με τις προ- και μετα-εκτιμήσεις των συμμετεχόντων, η ομάδα θεραπευτικής ιππασίας παρουσίασε ακόμα σημαντικές βελτιώσεις στις συμπεριφορές αυτορρύθμισης γεγονός που υποδηλώνει ότι οι βελτιώσεις σχετίζονται με την θεραπευτική ιππασία.

Συμπεράσματα Συζήτηση

Η τρέχουσα ανασκόπηση παρέχει ένα πρόσφατο πλαίσιο των μελετών σχετικά με την επίδραση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά με ΔΑΦ λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές μεθοδολογίες και στρατηγικές αξιολόγησης. Η φυσική

δραστηριότητα συσχετίστηκε με θετικά αποτελέσματα στην πλειονοψηφία των ερευνών. Γενικά αρκετές μελέτες έχουν ήδη αποδείξει ότι η φυσική δραστηριότητα σχετίζεται με μια καλύτερη ποιότητα ζωής των παιδιών με ΔΑΦ. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αναλύουν πώς οι διαφορετικές συνιστώσες των προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας είναι αυτό που προκαλεί την διαφοροποίηση στα αποτελέσματα. Τα παρεμβατικά προγράμματα άσκησης για τα άτομα με ΔΑΦ μπορούν να προωθήσουν τις κατάλληλες επιθυμητές συμπεριφορές και να βελτιώσουν την κινητική τους απόδοση συγχρόνως. Παρόλο που τα συνολικά μεγέθη δείγματος ήταν μικρά, τα συνδυασμένα αποτελέσματα επιτρέπουν το προσωρινό συμπέρασμα ότι τα παιδιά και οι ενήλικες με ΔΑΦ ωφελούνται περισσότερο από τις μεμονωμένες παρεμβάσεις άσκησης όσον αφορά την κινητικότητα και τις κοινωνικές δεξιότητες. Επιπροσθέτως τα προγράμματα άσκησης για τα παιδιά με ΔΑΦ θα μπορούσαν να προωθήσουν, εκτός από κατάλληλες συμπεριφορές και βελτιώσεις την καρδιαγγειακή τους αντοχή και στην πρόληψη σωματομετρικών προβλημάτων όπως έλεγχο του βάρους και του ΔΜΣ συγχρόνως. Η άσκηση στο νερό δεν ωφελεί μόνο την καρδιαγγειακή ικανότητα των αυτιστικών, αλλά πιστεύεται ότι βοηθάει στη γλωσσική ανάπτυξη και αυτοαντίληψη, καθώς και στη βελτίωση της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, και, ιδιαίτερα, κατά τη διάρκεια της πρόωρης εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Η συνολική εικόνα που προέκυψε από τα διαθέσιμα αποτελέσματα είναι ότι η ΦΔ όχι μόνο βελτιώνει τη φυσική κατάσταση αλλά και μειώνει τα δυσπροσαρμοστικά συμπεριφορικά πρότυπα των παιδιών με ΔΑΦ. Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για τον αντίκτυπο των επιμέρους και ομαδικών παρεμβάσεων στα ελλείμματα επικοινωνίας ειδικότερα, καθώς και μελέτες που μετράνε το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της άσκησης εξαρτώνται από το βαθμό και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων ΔΑΦ, την ατομική προσέγγιση, τις συνθήκες διαβίωσης, το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον και τα ελλείμματα επικοινωνίας του ατόμου με ΔΑΦ. Ωστόσο για την γενίκευση των αποτελεσμάτων θα ήταν χρήσιμο να ληφθούν υπόψη περισσότεροι παράγοντες που θα αξιολογούν τις ιδιαιτερότητες της κάθε περίπτωσης για τον συνυπολογισμό των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε παιδιά με ΔΑΦ.

Βιβλιογραφία

Bass, M. M., Duchowny, C. A., & Llabre, M. M. (2009). The effect of therapeutic horseback riding on social functioning in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1261–1267.

Chia-Hua Chu, Chia-Liang Tsai, Fu-Chen Chen, Cindy H. P. Sit, Po-Lin Chen & Chien-Yu Pan (2019) The role of physical activity and body-related perceptions in motor skill competence of adolescents with autism spectrum disorder *Received 23 Feb 2018, Accepted 17 Sep 2018, Published online: 22 Jan 2019*

Chien-Yu Pan¹, Chia-Hua Chu¹, Chia-Liang Tsai², Ming-Chih Sung¹, Chu-Yang Huang¹ and Wei-Ya Ma (2017) The impacts of physical activity intervention on

- physical and cognitive outcomes in children with autism spectrum disorder *Autism*. Feb;21(2):190-202.
- Hildebrandt, V.H. Chorus, A.M.J. Stubbe, J.H. (2010) Trendrapport Bewegen en Gezondheid 2008/2009. Leiden: TNO Kwaliteit van Leven
- Gallahue, D. (2002). Anaptyxiaki fysiki agogi gia ta simerina paidia. Thessalo-niki: University Studio Press.
- Gabriels, R. L., Agnew, J. A., Holt, K. D., Shoffner, A., Zhaoxing, P., Ruzzano, S., Clayton, G. H., & Mesibov, G. (2012). Pilot study measuring the effects of therapeutic horseback riding on school-age children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in Autism spectrum disorder*, 6, 578-588.
- Ghorban, H., Sedigheh, R.D., Marzieh, G., & Yaghoob, G. (2013).The effectiveness of therapeutic horseback riding on social skills of children with autism spectrum disorder in shiraz, iran. *Journal of Education and Learning*, 2 (3), 79-84
- Gena, A. (2002). Aftismos kai Diachytes Anaptyxiakes Diataraches. Axiologi-si-diagnosi antimetopisi. Athina: Ekdosi syngrafeos
- King, N. (2007). Perceived efficacy of therapeutic riding for children with autism. In B. Engel, & J. MacKinnon (Eds.), *Enhancing human occupation through hippo-therapy* (pp. 119-126). Bethesda, MD: American Occupational Therapy Association.
- Levinson, L. G. & Reir, G. (2008). The effect of exercise intensity on the stereotypic behavior of individuals with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10(3), 255-268.
- Manolopoulos, S. & Tsiantis, G. (1988). Sygchrona Themata Paidopsychiatrikis V' Tomos. Athina: Kastaniotis.
- Ming, X., Julu, P., Wark, J., Apartopoulos, F. & Hansen, S. (2004). Discordant mental and physical efforts in an autistic patient. *Brain and Development*, 26(8), 519-524.5.
- Pan (2010) Effects of water exercise swimming program on aquatic skills and social behaviors in children with autism spectrum disorders *Autism* 14(1):9-28 · February 2010
- Pitetti K., Rendoff A, Grover T, Beets M. The efficacy of a 9-month treadmill walking program on the exercise capacity and weight reduction for adolescents with severe autism. *J Autism Dev Disord*. 2007 Jul;37(6):997-1006.

- Schultheis, S.F., Boswell, B.B., & Decker, J. (2000). Successful physical activity programming for students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 159–163.
- Tsimaras, V. (2011). *Prosarmosmeni Physiki Drastiriotita II. Simeioseis*. Thessaloniki, 2011.
- Yilmaz, J., Yanardag, M., Birkan, B., & Bumin, G. (2004). Effects of Swimming Training on Physical Fitness and Water Orientation in Autism. *Pediatrics International*, 46, 624-626.

Ερευνητικές προσεγγίσεις για τις διαφορές στην εκδήλωση παιδικής επιθετικότητας ανάλογα με το φύλο

Πάσχου Αγγελική – Σ.Ε.Ε. κλ. Π.Ε..70

Περίληψη

Έχει πραγματοποιηθεί ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, αντικείμενο μελέτης των οποίων είναι η κατανόηση της παιδικής επιθετικότητας, εντούτοις, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990, περιορισμένη προσοχή έχει δοθεί στις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς (Dodge & Crick, 1990). Όσον αφορά στις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, έχει βρεθεί ότι τα αγόρια γενικά χρησιμοποιούν περισσότερο σωματική επιθετικότητα συγκριτικά με τα κορίτσια (π.χ. Archer et al., 1988, Bjorkqvist et al., 1992, Boulton et al., 1996, Crick & Grotpeter, 1995, Olweus, 1994, Osterman et al., 1994, κ.ά.). Αντίθετα, στην έρευνα των Boulton & Underwood (1992) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στη μεταβλητή της εκδήλωσης σωματικής βίας.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδική επιθετικότητα, ερευνητική προσέγγιση, φύλο, σωματική βία

Research approaches to differences in the manifestation of child aggression by gender

Paschou Aggeliki - Educational Project Coordinator-Teachers

Abstracts

A large number of studies have been conducted to study the understanding of child aggression, however, until the early 1990s, limited attention was paid to gender differences in the manifestation of aggressive behavior (Dodge & Crick, 1990).

Regarding the differences between the sexes, as shown by the review of the international literature, it has been found that boys generally use more physical aggression than girls (eg Archer et al., 1988; Bjorkqvist et al., 1992, Boulton et al., 1996; Crick & Grotpeter, 1995; Olweus, 1994; Osterman et al., 1994, et al.). In contrast, the research of Boulton & Underwood (1992) did not show statistically significant differences between the sexes in terms of the variable of physical violence.

KeyWords: child aggression, research approach, gender, physical violence

Εισαγωγή

Έχει βρεθεί ότι τα αγόρια είναι συχνότερα οι δράστες της σωματικής επιθετικότητας, και ότι γίνονται θύματα της σωματικής βίας των συμμαθητών τους πιο συχνά

συγκριτικά με τα κορίτσια (π.χ. Archer et al., 1988, Olweus, 1994, 1991, Rivers & Smith, 1994, Whitney & Smith, 1993κ.ά.).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στην έμμεση επιθετικότητα. Όπως προκύπτει από την έστω και μερική ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα κορίτσια χαρακτηρίζονται από την τάση να εκδηλώνουν περισσότερη έμμεση επιθετικότητα συγκριτικά με τα αγόρια (π.χ. Crick & Grotpeter, 1995, Olweus, 1994, 1993, κ.ά.).

Επιπροσθέτως, παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες έχουν δείξει ότι τα κορίτσια πέφτουν θύματα έμμεσης επιθετικότητας πιο συχνά από ό,τι τα αγόρια (π.χ. Olweus, 1994, 1993, Rivers & Smith, 1994, Whitney & Smith, 1993, κ.ά.).

Όσον αφορά στη μελέτη της ύπαρξης στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας, δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα γενικό συμπέρασμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Boulton και συν. (2001, σελ. 14), «τα δεδομένα που αναφέρονται στις διαφορές της λεκτικής επιθετικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα τα διακρίνει λιγότερη συνέπεια».

Πιο αναλυτικά, ορισμένες έρευνες καταλήγουν στη διαπίστωση ότι τα αγόρια εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια (π.χ. Osterman et al., 1994 – βασισμένοι σε επιλογές συνομηλίκων). Αντίθετα, τα αποτελέσματα κάποιων άλλων μελετών (π.χ. Archer et al., 1988) συνηγορούν υπέρ της άποψης ότι τα κορίτσια είναι εκείνα που εμπλέκονται περισσότερο σε επεισόδια λεκτικής επιθετικότητας κι όχι τα αγόρια. Τέλος, σε άλλες έρευνες (π.χ. Osterman et al., 1994 – βασισμένοι στις αυτό-αναφορές των ίδιων των παιδιών) δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπροσώπους των δύο φύλων όσον αφορά στην εκδήλωση λεκτικής επιθετικότητας.

Παρόμοια είναι η κατάσταση σχετικά με τα παιδιά ποιου φύλου είναι συχνότερα τα θύματα της λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς των συμμαθητών τους. Πιο αναλυτικά, ενώ σε μερικές έρευνες (π.χ. Archer et al., 1988) έχει βρεθεί ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα αγόρια, σε άλλες έρευνες (π.χ. Ahmad & Smith, 1994, Rivers & Smith, 1993) δεν έχει διαπιστωθεί η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα.

Προηγούμενες μελέτες έχουν δείξει ότι τα αγόρια, ως ομάδα, εκδηλώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια και αυτό το 'προβάδισμά' τους συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή (Eagly & Steffen, 1986). Τα ευρήματα αυτά ερμηνεύονται ως μία γενική έλλειψη επιθετικότητας στις αλληλεπιδράσεις των κοριτσιών με τις συνομήλικές τους. Αντί αυτού, τα κορίτσια μπορεί να εκδηλώνουν απλά διαφορετικές μορφές επιθετικότητας, οι οποίες δεν είχαν ληφθεί υπόψη κατά τις προηγούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις (Crick & Grotpeter, 1995).

Αν και έχουν δοθεί πολλοί και διαφορετικοί μεταξύ τους ορισμοί της επιθετικότητας, η επιθετική συμπεριφορά ορίζεται γενικώς ως το σύνολο εκείνων των μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες αποσκοπούν στο να προκαλέσουν πόνο ή βλάβη στους άλλους. Οι Crick & Grotpeter (1995) υποστηρίζουν ότι, όταν τα παιδιά επιθυμούν να βλάψουν τους συνομηλίκους τους (δηλαδή να τους επιτεθούν), το κάνουν με τρόπους, οι οποίοι είναι σε συμφωνία με τις αξίες της ομάδας των συνομηλίκων. Επομένως, τα αγόρια συμπεριφέρονται κατά τέτοιον τρόπο, ο οποίος είναι σε θέση να εκφράσει ικανοποιητικά το γενικό αίσθημα της ομάδας των αγοριών, που διακατέχεται από την επιθυμία υλικής και σωματικής κυριαρχίας.

Ωστόσο, αυτό δεν ισχύει και για την ομάδα των κοριτσιών, τα οποία είναι πιο πιθανό να εστιάσουν την προσοχή τους στην ανάπτυξη σχέσεων εγγύτητας και οικειότητας με τα άλλα μέλη της ομάδας τους κι όχι στην ανάπτυξη σχέσεων κυριαρχίας κι υπεροχής, όπως συμβαίνει στην ομάδα των αγοριών (Block, 1983, Crick & Grotpeter, 1995).

Οι Crick & Grotpeter (1995) υποθέτουν ότι η επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των κοριτσιών είναι σύμφωνη με τις κοινωνικές αντιλήψεις τους. Συγκεκριμένα, υποθέτουν ότι οι προσπάθειες των κοριτσιών να βλάψουν τους άλλους θα περιλαμβάνουν συμπεριφορές, οι οποίες σκόπιμα θα προκαλούσαν σημαντικές βλάβες στις φιλικές σχέσεις τους ή θα τους απέκλειαν από την ομάδα παιχνιδιού. Συγκεκριμένα:

- Θα το απέκλειαν από την ομάδα του παιχνιδιού.
- Θα το απομόνωναν από το να αναπτύξει φιλίες ή να γίνει αποδεκτό από την ομάδα, με σκοπό να το βλάψουν ή να ασκήσουν έλεγχο πάνω του.
- Θα διέδιδαν φήμες κατά του παιδιού, έτσι ώστε αυτό να απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων.

Έτσι, οι Crick & Grotpeter (1995) αναμένουν ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες να βλάψουν τους άλλους μέσω της εκδήλωσης σχετικής επιθετικότητας (relational aggression), ενώ τα αγόρια είναι πιο πιθανό να βλάψουν τους συνομηλίκους τους μέσα την εκδήλωσης φανερώς επιθετικότητα.

Αν και, εδώ και τουλάχιστον τέσσερις δεκαετίες, έχουν επισημανθεί οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τις μορφές της επιθετικότητας, εντούτοις η ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος είναι ακόμη αρκετά περιορισμένη. Μία από τις πρώτες έρευνες που έλαβε χώρα ήταν αυτή της Feshbach (1969), η οποία παρατήρησε το πώς ανταποκρίνονται παιδιά της Α' τάξης του Δημοτικού Σχολείου σε άγνωστους συνομηλίκους. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι τα κορίτσια έχουν περισσότερες πιθανότητες συγκριτικά με τα αγόρια να συμπεριφερθούν κατά τρόπο, που αν και η συγγραφέας τον αποκάλεσε 'έμμεση επιθετικότητα', είναι στην ουσία ίδιος με αυτόν που εδώ αποκαλείται 'σχετική επιθετικότητα', η οποία περιλαμβάνει απόρριψη και κοινωνικό αποκλεισμό.

Αυτά τα ευρήματα έχουν εντοπιστεί και σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Για παράδειγμα, οι Cairns et al. (1989) ζήτησαν από παιδιά της 4^{ης} και 5^{ης} τάξης του Δημοτικού σχολείου να περιγράψουν πρόσφατες συγκρούσεις-διαμάχες με τους συνομηλίκους τους. Η ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών έδειξε ότι οι συγκρούσεις μεταξύ των κοριτσιών ήταν πιο πιθανό συγκριτικά με των αγοριών να περιλαμβάνουν κοινωνικές αποξενώσεις και χειρισμούς της κοινωνικής αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων (δηλαδή, μορφές συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν την σχετική επιθετικότητα).

Μελετώντας δείγμα παιδιών της 5^{ης} τάξης του Δημοτικού σχολείου στη Φιλανδία, οι Lagerspetz et al. (1988) χρησιμοποίησαν μία κλίμακα μέτρησης της επιθετικότητας σε παιδιά και των δύο φύλων, η οποία περιελάμβανε και τη σχετική επιθετικότητα. Αν και στο εργαλείο μέτρησης που πρότειναν η σχετική επιθετικότητα συγγέεται με τη μη-λεκτική επιθετικότητα, τα αποτελέσματα που βρήκαν είναι αντίστοιχα με την παραπάνω άποψη, σύμφωνα με την οποία τα κορίτσια εκδηλώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σχετικής /μη-λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα αγόρια.

Στην έρευνα του Boulton και των συνεργατών του (2001) μελετήθηκε ένα δείγμα μαθητών (N=664) ηλικίας από 8 έως 11 ετών από την εκπαιδευτική περιφέρεια της Αθήνας. Οι μαθητές του δείγματος συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια σχετικά με την ανάμιξή τους και την στάση τους ως προς τρία είδη επιθετικής συμπεριφοράς (χτυπήματα και κλωτσιές, να αποκαλούν τους άλλους με άσχημες λέξεις και να αφήνουν εσκεμμένα άλλα παιδιά έξω από κοινωνικές δραστηριότητες). Ένα σημαντικό μέρος του δείγματος δήλωσαν ότι έχουν διαπράξει κι έχουν υποστεί τέτοιου είδους επιθετικές μορφές συμπεριφοράς εντός του χώρου του σχολείου, δηλαδή έχουν υπάρξει τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα της επιθετικότητας των συμμαθητών τους. Επίσης, στην έρευνα των Boulton και συν. (2001) διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα και, συγκεκριμένα, τα αγόρια βρέθηκαν να αναφέρουν υψηλότερη συχνότητα ανάμιξης σε επεισόδια επιθετικότητας/ θυματοποίησης συγκριτικά με τα κορίτσια, είτε ως δράστες είτε ως θύματα.

Στην έρευνα των Smith, Nika & Papasideri (2004), η οποία πραγματοποιήθηκε στην περιοχή των Αθηνών, έχοντας ως δείγμα της παιδιά ηλικίας 10 έως 18 ετών (μέσος όρος ηλικίας: 13 έτη και 9 μήνες, διάμεσος: 14 έτη). Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση, βρέθηκε ότι τα αγόρια εκδήλωναν σημαντικά υψηλότερη σωματική επιθετικότητα συγκριτικά με τα κορίτσια, τα οποία – με τη σειρά τους – εκδήλωναν συχνότερα έμμεση επιθετικότητα (διάδοση φημών και κοινωνικός αποκλεισμός) συγκριτικά με τα αγόρια. Αντίθετα, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στην εκδήλωση λεκτικής επιθετικής συμπεριφοράς.

Οι Pateraki & Houndoumadi (2001) πραγματοποίησαν μια αξιολογή ερευνητική προσέγγιση του φαινομένου της επιθετικότητας εντός του χώρου του Δημοτικού σχολείου. Για το σκοπό αυτό, οι ερευνήτριες μελέτησαν ένα μεγάλο δείγμα (N=1312) μαθητών του Δημοτικού σχολείου, ηλικίας από 8 έως 12 ετών, το οποίο λήφθηκε από την ευρύτερη περιοχή των Αθηνών. Σύμφωνα με τις αυτό-αναφορές των ίδιων των παιδιών, το

14.7% των παιδιών του δείγματος δηλώνουν ότι είναι θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς των συμμαθητών τους, το 6.25% δηλώνουν ότι είναι οι θύτες των επεισοδίων επιθετικότητας, ενώ το 4.8% δηλώνουν ότι είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα. Η επεξεργασία των απαντήσεων των παιδιών έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς ανάμεσα στα δύο φύλα. Συγκεκριμένα, τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα εκδήλωσης σωματικής και λεκτικής επιθετικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζουν περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης έμμεσης επιθετικότητας απ' ό,τι τα αγόρια.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα της έρευνας των Houndoumadi & Pateraki (2001), στην οποία βρέθηκε ότι τα κορίτσια, όχι μόνο εκδηλώνουν λιγότερη επιθετικότητα, αλλά έχουν και περισσότερη ενσυναίσθηση (empathy) απέναντι στους συμμαθητές τους που είναι τα θύματα της επιθετικότητας των άλλων συγκριτικά με τα αγόρια.

Σχετικά με την αντίδραση των θυμάτων στην πράξη εκφοβισμού/ επιθετικότητας που υφίστανται, η έρευνα των Salmivalli et al. (1996) μας υποδεικνύει τρεις τύπους θυμάτων: τον αντιεπιθετικό, τον απροστάτευτο και τον αδιάφορο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε έντεκα σχολεία της Φινλανδίας με δείγμα 573 μαθητές και στόχο είχε να μελετήσει τι είδους συμπεριφορά εκ μέρους του θύματος είναι πιθανό να οδηγήσει τους θύτες να αρχίσουν τον εκφοβισμό, να τον συνεχίσουν ή αντίστοιχα να τον μειώσουν ή και να τον σταματήσουν. Βρέθηκαν έτσι διαφυλικές διαφορές στις αντιδράσεις των θυμάτων.

Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια υιοθετούσαν τυπικά τον απροστάτευτο ή τον αδιάφορο τύπο συμπεριφοράς, υπομένοντας με παθητικότητα και αδιαφορία τις πράξεις εκφοβισμού/ επιθετικότητας από τους συνομηλίκους τους. Αντιθέτως, τα αγόρια αντιδρούσαν βάσει του αντιεπιθετικού και αδιάφορου τύπου προσπαθώντας να αμυνθούν και να ανταποδώσουν ακόμη τις επιθετικές ενέργειες που υφίστανται, στις περιπτώσεις που δεν έδειχναν αδιαφορία για αυτές.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα αυτά υποστηρίζουν ακόμη και οι απόψεις που τα ίδια τα θύματα είχαν για τον εαυτό τους. Στην περίπτωση των αγοριών βρέθηκε ότι η αντεπίθεση ωθεί τους θύτες να αρχίσουν ή να συνεχίσουν τον εκφοβισμό, ενώ στην περίπτωση των κοριτσιών η έλλειψη προστασίας και η αντεπίθεση επίσης οδηγεί στο ίδιο αποτέλεσμα. Από την άλλη πλευρά, αυτό που ωθούσε τους θύτες να μειώσουν ή και να σταματήσουν τον εκφοβισμό ήταν όταν τα κορίτσια-θύματα δεν υιοθετούσαν τον απροστάτευτο τύπο συμπεριφοράς και όταν τα αγόρια δεν αντεπιτίθενται ή φαίνονται αδιάφορα.

Τα ευρήματα αυτά μας οδηγούν, λοιπόν, στο να συμπεράνουμε ότι η λύση της αντεπίθεσης δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και για αυτό το λόγο θα πρέπει να διερευνηθούν οπωσδήποτε περαιτέρω άλλης μορφής στρατηγικές (Salmivalli et al., 1996)

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issues of sex differences. In J. Archer (Ed.), *Male Violence* (pp. 70-83). London: Routledge.
- Archer, J., Pearson, N., & Westeman, K. E. (1988). Aggressive behaviour of children aged 6-11: Gender differences and their magnitude. *British Journal of Social Psychology*, 27, 371-384.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behaviour*, 18, 117-127.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/ victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M. J. (1996). A comparison of 8- to 11-year old girls' and boys' participation in specific types of rough-and-tumble play and aggressive fighting: Implications for functional hypothesis. *Aggressive Behaviour*, 22, 271-287.
- Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L. L., & Gariepy, J. L. (1989). Growth and aggression : 1. Childhood to early adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-330
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1990). Social cognitive biases and deficits in aggressive behavior in children. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 53, 1146-1158.
- Eagly, A. H., & Steffen, V. J. (1986). Gender and aggressive behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100, 309-330.
- Feshbach, N. D. (1969). Sex differences in children's modes of aggressive responses toward outsiders. *Merrill-Palmer*, 15, 249-258.

Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek Elementary Schools: Pupils' attitudes and teachers'/ parents' awareness. *Educational Review*, 53, 19-26.

Lagerspetz, K. M. J., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical for females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.

Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying in school. Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190

Osterman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Huesmann, L. R., & Fraczek, A. (1994). Peer and self-estimated aggression and victimization in 8-year old children from five ethnic groups. *Aggressive Behaviour*, 20, 411-428.

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their attitudes toward victims. *The Journal of Social Psychology*, 131, 615-627.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Smith, P. K., Nika, V., & Paparideri, M. (2004). Bullying and violence in schools: An international perspective and findings in Greece. *Psychology*, 11 (2), 184-203.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Η αξιολόγηση στην ειδική εκπαίδευση

Σωτηρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Τμήματος Ένταξης

Περίληψη

Η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί βασικό συστατικό της πρακτικής ενός προγράμματος σπουδών (Van den Akker, 2003). Πρόκειται για μια διαδικασία απόκτησης πληροφοριών γύρω από τη μάθηση και την επίδοση των μαθητών, με βασικό σκοπό τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη διαδικασία μάθησης και το πρόγραμμα σπουδών αλλά και για γενικότερα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Το ζήτημα της αξιολόγησης είναι ένα από τα σημαντικότερα θέματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και που απασχολεί μαθητές και γονείς σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία μελετά τις μεθόδους με τις οποίες θα μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τους μαθητές αντικειμενικά και εποικοδομητικά. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει το περιεχόμενο και το ρόλο της αξιολόγησης στην ειδική και ενιαία εκπαίδευση, καθώς και τη σημασία της σωστής και έγκαιρης αξιολόγησης των παιδιών και των δυνατοτήτων τους, για τα ίδια τα παιδιά και την ανάπτυξή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αξιολόγηση, ειδική εκπαίδευση

Evaluation in special education

Sotiropoulos Antonios., Primary Teacher

Abstract

Student assessment is a key component of a curriculum practice (Van den Akker, 2003). It is a process of obtaining information about the learning and performance of students, with the main purpose of making decisions about the learning process and the curriculum but also about general issues of educational policy. The issue of assessment is one of the most important issues that teachers are called to address and that concerns students and parents at all levels of education, but also the educational community that studies the methods by which teachers will be able to assess students objectively. and constructively. The purpose of this paper is to examine the content and role of assessment in special and integrated education, as well as the importance of proper and timely assessment of children and their abilities, for the children themselves and their development.

Key-Words: Assessment, special education

Διαδικασία αξιολόγησης – η έννοια, το περιεχόμενο και ο ρόλος της

Η αξιολόγηση είναι ένα αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και αποτελεί μια διαρκή παιδαγωγική διαδικασία που μελετά την πορεία μάθησης των μαθητών, καταγράφοντας τα αποτελέσματά της σε συνδυασμό τους στόχους και τα χαρακτηριστικά του μαθητή, έχοντας μια μορφή εξατομικευμένης αποτίμησης της επίδοσης του, αλλά επίσης, λαμβάνοντας υπόψη και άλλα στοιχεία. Τέτοια στοιχεία είναι το

ενδιαφέρον του μαθητή, η συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, η προσπάθεια που καταβάλλει και ο βαθμός στον οποίο συνεργάζεται με τους άλλους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (Π.Δ 8/1995 οπ αν στο Paroutsas, 2011).

Μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν μια σειρά αποφάσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν τη διαχείριση της διδασκαλίας, την αποτίμηση της ικανότητας των μαθητών, την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την απόδοση βαθμών επίδοσης στους μαθητές, την καθοδήγηση και την παροχή συμβουλών, την πιστοποίηση ικανότητας και ούτω καθεξής. Όλα αυτά μπορούν να είναι εφικτά όταν υπάρχουν αποτελεσματικές διαδικασίες αξιολόγησης στη λειτουργία και την πρακτική του προγράμματος σπουδών.

Κατά την αξιολόγηση της μαθησιακής προόδου υπάρχει ανάγκη συλλογής ποικίλων πληροφοριών και προσδιορισμού του βαθμού στον οποίο οι μαθητές έχουν επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους που προορίζονται στο πρόγραμμα σπουδών και που έχουν τεθεί για το επίπεδό τους και το αντικείμενο του μαθήματος. Οι πληροφορίες αυτές συγκεντρώνονται αξιοποιώντας ποικίλες τεχνικές όπως επίσημη και ανεπίσημη παρατήρηση των μαθητών κατά τη διάρκεια της μάθησης, γραπτές εξετάσεις, εργασίες κατ' οίκον και στην τάξη και άλλα. Σύμφωνα με τον Pratt (1998), προκειμένου η αξιολόγηση να μπορεί να διασφαλίσει την ορθότητα της αποτίμησης των επιτευγμάτων και των βαθμών των μαθητών, με τρόπο που να αντανakλά τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες, πρέπει να προγραμματίζεται προσεκτικά και να υπόκειται σε συνεχή ανάλυση, αξιολόγηση και βελτίωση.

Οι δύο βασικές μέθοδοι που εφαρμόζονται συχνότερα από εκπαιδευτικούς είναι:

- (α) η προετοιμασία της διδασκαλίας ώστε να ξεκινά με ερωτήσεις προς τους μαθητές, προκειμένου να εκτιμηθεί τι χρειάζεται να μάθει ο μαθητής και σε τι επίπεδο έχει απομοιώσει την προηγούμενη ύλη, και
- (β) η συστηματική αξιολόγηση της προόδου μέσα από διερεύνηση /παρατήρηση μέσα στην τάξη, εργασίες στην τάξη ή κατ' οίκον, δοκιμασίες αξιολόγησης (τεστ), γραπτές εξετάσεις και άλλα.

Η αξιολόγηση των μαθητών, ως μια διαρκής διαδικασία έχει την έννοια της ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού σε σχέση με το μάθημα. Μπορεί να του υποδείξει με ποιο τρόπο να προσεγγίσει το γνωστικό αντικείμενο και σε ποια σημεία να δώσει περισσότερη βαρύτητα. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η αξιολόγηση αποκτά μια διάσταση ανατροφοδοτική και προγνωστική δίνοντας τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να προσαρμόσουν και να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν .

Επιπλέον, η αξιολόγηση αποτελεί ένα σημείο αναφοράς για τους γονείς οι οποίοι μπορούν, μέσω των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης να πληροφορηθούν για την πορεία της μάθησης του μαθητή και να βοηθηθούν στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς .



Εικόνα 1: Αξιολόγηση μαθητών. (Πηγή: <https://www.filologikos-istotopos.gr/2018/01/28/ex-apostaseos-seminario-idiki-agogi-diagnosi-axiologisi-ke-ypostirixi-mathisiakon-dyskolion/>)

Η σημασία της σωστής και έγκαιρης αξιολόγησης

Η αξιολόγηση δεν θα πρέπει να αποτελεί αυτοσκοπό, αλλά αντίθετα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα εργαλείο, μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρακολουθεί το εκπαιδευτικό έργο συνολικά, αλλά και εξατομικευμένα σε επίπεδο μαθητή.

Ένας από τους βασικότερους σκοπούς της αξιολόγησης είναι η έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση καταστάσεων στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής ή και αναπροσαρμογής στοχεύοντας στην βελτίωσή τους (Kassotakis, 1994).

Ο διαρκής χαρακτήρας της αξιολόγησης, είναι κάτι που την κάνει αναπόσπαστο μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, και ένα μέσο για την απόκτηση πληροφοριών σχετικά με το βαθμό που έχει αφομοιωθεί η διδαχθείσα ύλη. Κάτι τέτοιο είναι πολύτιμο, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Μέσω της αξιολόγησής τους, οι μαθητές μπορούν να έχουν μια σαφή και αντικειμενική εικόνα για το επίπεδο κατανόησης του αντικειμένου που έχουν επιτύχει και το βαθμό στο οποίο έχουν αφομοιώσει την ύλη. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν επίσης να κρίνουν τη στρατηγική μελέτης που ακολουθούν και ενδεχομένως, να την αναπροσαρμόσουν (για παράδειγμα ένας μαθητής που θεωρεί ότι μελετά με τον σωστό τρόπο και αρκετό χρόνο, μπορεί να αντιληφθεί, μέσω της ανατροφοδότησης ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης ότι ο τρόπος ή και χρόνος μελέτης χρειάζεται βελτίωση).

Εμπειρικά παραδείγματα μαθητών έχουν δείξει ότι οι μαθητές μπορούν να αντιληφθούν την ανατροφοδότηση που έρχεται από τους εκπαιδευτικούς, ως αποτέλεσμα της

αξιολόγησης και μπορούν να αντιδράσουν θετικά σε αυτήν, αντιλαμβανόμενοι τα κενά που ενδεχομένως έχουν ή την ανάγκη για περισσότερη προσοχή σε κάποια σημεία. Σε αρκετές περιπτώσεις με μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις, όταν η ανατροφοδότηση που τους παρέχεται είναι το αποτέλεσμα μιας αντικειμενικής και δίκαιης αξιολόγησης και δίνεται με τη μορφή νουθεσίας και υποστήριξης, έχει τη δυνατότητα να αφυπνίσει τους μαθητές, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις σημειώνουν βελτίωση της επίδοσης. Επιπλέον, σε μαθητές με καλές επιδόσεις, η ανατροφοδότηση ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης τους δίνει κίνητρο για περεταίρω βελτίωση.

Είναι πολύ σημαντικό η αξιολόγηση να είναι έγκαιρη και συνεχής, καθώς, με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να παρέχει ο εκπαιδευτικός την απαραίτητη ανατροφοδότηση προς τους μαθητές του και να επιτευχθεί η ενδεχόμενη αναπροσαρμογή, τόσο από πλευράς εκπαιδευτικού, όσο και μαθητή.

Σύμφωνα με τον Bain (2004), η διαδικασία μάθησης είναι περισσότερο αποτελεσματική και οι γνώσεις είναι μονιμότερες, έχοντας θετική επίδραση στον τρόπο που σκέφτεται και ενεργεί ο εκπαιδευόμενος/μαθητής, όταν συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις. Αυτές περιλαμβάνουν την προσπάθεια επίλυσης ποικίλων προβλημάτων, την προσπάθεια δημιουργίας, την αίσθηση ότι ο μαθητής έχει τον έλεγχο της πορείας της μάθησης, τη συνεργασία με τους άλλους μαθητές και την αίσθηση ότι μπορούν να λαμβάνουν την αξιολόγηση της εργασίας τους, κάθε φορά, ανεξάρτητα από την τελική βαθμολογική αποτίμηση.

Επιπλέον, η αξιολόγηση καθοδηγεί το μαθητή να θέσει μαθησιακές προτεραιότητες και μπορεί να δώσει μια πορεία στη μελέτη τους Μέσα από άτυπες διερευνητικές ερωτήσεις, τεστ, προφορικές και γραπτές δοκιμασίες ο μαθητής μπορεί να έχει μια ένδειξη για το ποια είναι τα σημεία του αντικειμένου που έχουν προτεραιότητα και στα οποία πρέπει να δώσει περισσότερη βαρύτητα. Παρόμοια, η αξιολόγηση μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών, την αυτοεκτίμηση και την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας.

Προβλήματα στην εφαρμογή της αξιολόγησης και προτάσεις

Όταν η αξιολόγηση έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να παρέχει υποστήριξη για επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών, μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των μαθητών και να αυξήσει την προθυμία τους να μάθουν. Οι Meheers και Lehman (1991) αναφέρθηκαν στη σημασία της αξιολόγησης ως έναν τρόπο να αυξήσουν τα κίνητρα του μαθητή για ένα ή περισσότερα αντικείμενα, να ενθαρρύνουν τις καλές πρακτικές μελέτης, και ως έναν τρόπο να μπορέσει ο μαθητής να αναγνωρίσει τις αδυναμίες του.

Από την άλλη πλευρά, η μέθοδος της αξιολόγησης και ο τρόπος με τον οποίο εφαρμόζεται, παρουσιάζει κάποιες αδυναμίες και μπορεί να εγείρει ερωτηματικά για την αποτελεσματικότητά και την αντικειμενικότητά της. Για παράδειγμα, μπορεί να γίνονται σφάλματα αναφοράς, τα οποία αναφέρονται σε διαφορετική βαθμολόγηση της ίδιας επίδοσης από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, λόγω του διαφορετικού συστήματος αναφοράς που έχουν και της κατανομής της βαθμολογίας (Paroutsas, 2011).

Επίσης, μπορεί να παρατηρηθούν αποκλίσεις της αξιολόγησης από την πραγματική επίδοση, λόγω της επιρροής που έχει η προσωπικότητα του μαθητή στον εκπαιδευτικό, ή της επιείκειας σε μαθητές με συμπαθητικό προφίλ. Ένα φαινόμενο που παρατηρείται είναι η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» και εκφράζει την επίδραση των προσδοκιών του εκπαιδευτικού με τον μαθητή να ανταποκρίνεται με τρόπο που συνάδει με αυτές τις προσδοκίες.

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την αυξημένη σημασία που έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια η βαθμολογία των μαθητών και το κυνήγι των επιδόσεων και του ανταγωνισμού προκαλεί την απόκλιση της αξιολόγησης από τον αρχικό της σκοπό, που είναι η αποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της μάθησης σε σχέση με τους στόχους και κάνει την θετική επίδοση και τη βαθμολογία αυτοσκοπό (Paroutsas, 2011).

Μια από τις πρώτες και συνηθέστερες μεθόδους αξιολόγησης είναι η αξιολόγηση με βάση τα αναλυτικό πρόγραμμα: Πρόκειται για την παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος και με τα αντικείμενα που έχουν διδαχτεί (Efraimidis k. syn, 2011). Είναι μια μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιείται για μεγάλο χρονικό διάστημα, αποτελεί ένα έγκυρο και αντικειμενικό τρόπο αξιολόγησης και μπορεί να παρέχει πληροφορίες για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών. Η μέθοδος αυτή έχει δεχτεί κριτική, καθώς η μάθηση αντιμετωπίζεται ως μια επιφανειακή διαδικασία μέτρησης της επίδοσης και παρακάμπτει την αξία και τον σκοπό της μάθησης (Efraimidis k. syn, 2011).

Από την άλλη πλευρά, η μέθοδος της δυναμικής αξιολόγησης η οποία επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή και εφαρμόζεται ως μια διαδικασία αξιολόγησης- παρέμβασης- επαναξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τη διαδικασία σκέψης του μαθητή, τις ανάγκες του και να αποτιμήσει το αποτέλεσμα των στοχευόμενων παρεμβάσεων, καθώς και την αλλαγή που έχουν επιφέρει (Efraimidis k. syn, 2011).

Ένα μοντέλο που προτείνεται για την συνεχή και εποικοδομητική αξιολόγηση των μαθητών είναι αυτό της αυθεντικής αξιολόγησης, η οποία στηρίζεται στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και στη βάση της έχει την παροχή προκλήσεων στους μαθητές ώστε να καταστούν ικανοί να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους. Μέσα από αυτήν την οπτική, οι μαθητές δεν συγκρίνονται και δεν κατατάσσονται, αλλά για τον καθένα αναγνωρίζονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία και ο καθένας καλείται να συμμετέχει και να δείξει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του (Paroutsas, 2011).

Όπως αναφέρεται από τον Paroutsas, (2011), οι Guba και Lincoln, (2001), περιγράφουν τους στόχους της αυθεντικής αξιολόγησης ως εξής: Ζητά ολοκληρωμένες απαντήσεις από τους μαθητές, επιδιώκει την σκέψη ανώτερης τάξης, λαμβάνει υπόψη εργασίες του μαθητή για μεγάλο διάστημα, γνωστοποιεί στους μαθητές τα κριτήρια αξιολόγησης, σχετίζεται περισσότερο με τη μαθησιακή διδασκαλία μέσα στην τάξη και μαθαίνει τους μαθητές να αξιολογούνται μόνοι τους.

Η αξιολόγηση στην ειδική εκπαίδευση

Στην Ειδική Αγωγή ο ρόλος της αξιολόγησης είναι στενά συνδεδεμένος με την διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή. Είναι μια σημαντική διαδικασία, πάνω στην οποία στηρίζεται ο σχεδιασμός της εξειδικευμένης παρέμβασης και του ατομικού εκπαιδευτικού προγράμματος του μαθητή. Μέσα από αυτήν την οπτική, η αξιολόγηση ενσωματώνει το γενικότερο μαθησιακό προφίλ του μαθητή, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και κλίσεις που έχει, τις αδυναμίες του, και στοιχεία από το οικογενειακό ή και υποστηρικτικό περιβάλλον του μαθητή (Pantazopoulou, 2007).

Πέρα από την αρχική αξιολόγηση των μαθητών, πάνω στην οποία στηρίζεται και η ανάπτυξη ενός ατομικού προγράμματος διδασκαλίας, στην πορεία της μαθησιακής διαδικασίας αξιολογούνται τα αποτελέσματα και η πορεία αυτού του προγράμματος. Σε αυτήν την κατεύθυνση ενθαρρύνεται η αυτοαξιολόγηση, των μαθητών, ως ένα μέσο που θα ενδυναμώσει την αυτοεικόνα τους και θα βελτιώσει τη μάθηση. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η αξιολόγηση των μαθητών στην ειδική αγωγή (και σε τμήματα ένταξης) γίνεται σε σχέση με τους αρχικούς στόχους και όχι αναφορικά με το ρυθμό της τάξης. Ειδικότερα, για τα τμήματα ένταξης, η αξιολόγηση, κατά κύριο λόγο, αφορά το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα και όχι τον μαθητή (Pantazopoulou, 2007).

Κάτι τέτοιο θα δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να διακρίνουν τα επιτεύγματά τους και να κατανοήσουν τις αλλαγές στην πορεία της μάθησης, ώστε να διεκδικήσουν και να λάβουν μια ισότιμη θέση στην τάξη.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, το βασικό συμπέρασμα που αποκομίζεται είναι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που στοχεύει να απεικονίσει μέσα από συστηματικές και αντικειμενικές μεθόδους το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας (εν προκειμένω της εκπαιδευτικής) αναφορικά με τους στόχους που έχουν τεθεί και με το βαθμό που οι μέθοδοι και τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι κατάλληλα. Επίσης η αξιολόγηση των μαθητών έχει ένα σημαντικό ρόλο στην συνολική εκπαιδευτική διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η αξιολόγηση να είναι εποικοδομητική, να παρέχει ανατροφοδότηση τόσο στους μαθητές, όσο και στον εκπαιδευτικό και να μην περιορίζεται σε στείρα αποτύπωση βαθμολογίας επιδόσεων. Μέσα από την ανατροφοδότηση, μπορεί να επαναπροσδιοριστεί η εκπαιδευτική / μαθησιακή διαδικασία με τρόπο ώστε να γίνει περισσότερο αποτελεσματική.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akker, van den. (2003). Curriculum Perspectives: An Introduction. Στο .V.dan Akker, W.Kuiper & U.Hamyer (eds). *Curriculum landscapes and Trends* (σσ. 1-10)
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Efraimidis, G., Laskou, A., Moschou, Ch., Boteli, Ch., Papageorgiou, M., Tsingos, E., (2011). Apopseis Ekpaideftikon gia tin Axiologisi ton Paidion me Eidikes Ekpaideftikes Anagkes. *14th International Conference: Educating Individuals with Special Needs: A Challenge for School and Society*

Guba, E., G., Lincoln Y., S. (2001). *Fourth Generation Evaluation*, Newberry Park, Ca: Sage Publications

Kassotakis, M., (1994). *I axiologisi tis epidoseos ton mathiton: mesa, methodoi, provlimata, prooptikes, Athina, ekdoseis Grigori*

Meherens, W.A., and Lehmann, J.I. (1991). *Measurement and Evaluation in Education & Psychology (4th ed)*. Wadsworth: Thomson learning

Pratt, D. (1998). *Curriculum planning: A handbook for professionals*. London: Harcourt Brace College Publishers

Pantazopoulou, M. (2007). I axiologisi kai o tropos didaktikis paremvasis stous mathites ton T.E. Prakti-ka tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (EL-L.I.E.P.EK.), 4o Panellinio Synedrio me thema: «Scholeio Iso gia Paidia Anisa», A-thina, 4- 6 Maiou 2007.

Paroutsas, D., K., (2011), *O Fakelos Ergasion Mathiti os meso afthentikis axiologisis stin Protovathmia Ekpaidefsi: anaktithike stis 20/10/2020 apo <https://paroutsas.jmc.gr/portfol/data.htm>*

Θεωρητικά μοντέλα στη διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αδελφών ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Κουκουρίκη Ευαγγελία, M.Ed., PhD., Ειδική Παιδαγωγός,

Περίληψη

Η διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αδελφών ατόμων με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη κατεύθυνση στο πεδίο της έρευνας του αυτισμού. Ωστόσο, ένα μέρος των προηγούμενων ερευνών δεν στηρίζεται σε κάποιο συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, στοιχείο που έγινε αντικείμενο έντονης κριτικής από ερευνητές του χώρου. Τα τελευταία χρόνια έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα μέσα από τα οποία η διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών των ατόμων με ΔΑΦ αποκτούν διαφορετική επιστημονική βαρύτητα. Στα πλαίσια αυτά, η παρούσα εργασία στοχεύει να παρουσιάσει τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα στη μελέτη των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ, καθώς και σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μελετών που χρησιμοποιούν τα εν λόγω μοντέλα, με σκοπό να προσφέρει στους μελλοντικούς ερευνητές του πεδίου στον ελληνικό χώρο ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο.

Λέξεις κλειδιά: ψυχολογικά χαρακτηριστικά, τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, θεωρητικά μοντέλα

Theoretical models concerning the investigation of the psychological characteristics of siblings of individuals with Autism Spectrum Disorders

Koukouriki Evangelia , Dr

Abstract

Investigating the psychological characteristics of siblings of individuals with Autism Spectrum Disorders (ASD) is a relatively recent direction in the field of autism research. However, some of the previous research is not based on a specific theoretical framework, which has been heavily criticized by researchers in the field. In recent years, various theoretical models have been proposed through which the investigation of the psychological characteristics of the typically developing siblings of individuals with ASD acquires different scientific significance. In this context, the present work aims to present the modern theoretical models in the study of the psychological characteristics of siblings of individuals with ASD, as well as recent research data using these models, in order to offer future researchers in the field in Greece a solid theoretical background.

Key words: psychological characteristics, typically developing siblings, Autism Spectrum Disorders, theoretical models

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η κατεύθυνση της έρευνας στον τομέα των οικογενειών παιδιών με ΔΑΦ έχει μετατοπιστεί από τη διερεύνηση μεμονωμένων ατομικών παραγόντων, σχετικά με την ποιότητα ζωής και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μελών τους, σε μία πιο ευρεία εξέταση της προοπτικής, που έχει στη διάθεσή της ολόκληρη η οικογένεια ως ενιαίο σύνολο (Orsmond & Seltzer, 2009; Stoneman, 2005). Προς την κατεύθυνση αυτή η θεωρητική συμβολή της Θεωρίας των Οικογενειακών Συστημάτων (Minuchin, 1974), καθώς και άλλων προσεγγίσεων, όπως του μοντέλου “Διάθεσης- άγχους” (Diathesis -stress) (Bauminger & Yirmina, 2001) έδωσαν νέες κατευθύνσεις στην έρευνα των αναπτυξιακών διαταραχών, καθώς έγινε κατανοητή η ανάγκη της διερεύνησης των ατομικών χαρακτηριστικών μέσα στο πλαίσιο της δυναμικής της οικογένειας (Broderick, 1993). Σύμφωνα με τα συστημικά μοντέλα οι ατομικές εμπειρίες και τα αποτελέσματα για οποιοδήποτε οικογενειακό μέλος συνδιαμορφώνουν το οικογενειακό σύστημα μέσω μιας σειράς συστημικών ενδοοικογενειακών αλλά και παραγόντων εκτός του οικογενειακού πλαισίου (Konshoff et al., 2017). Κατά συνέπεια, -και σύμφωνα με το θεωρητικό αυτό πλαίσιο -η ύπαρξη ενός παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια δύναται να επηρεάσει και να διαφοροποιήσει το σύνολο των οικογενειακών σχέσεων, την οικογενειακή λειτουργία, αλλά και τα χαρακτηριστικά των υπόλοιπων μελών της- συμπεριλαμβανομένων των “τυπικώς αναπτυσσόμενων” αδελφών. Ειδικά οι τελευταίοι επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό, καθώς οι αυξημένες ανάγκες φροντίδας και εκπαίδευσης του παιδιού με ΔΑΦ διαμορφώνουν την οικογενειακή ρουτίνα ανάλογα (Meadan et al., 2010).

Σκοπός της εργασίας

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιάσει τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα στη μελέτη των χαρακτηριστικών των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ, καθώς επίσης και να παρουσιάσει πρόσφατα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, με απώτερο σκοπό να προσφέρει στους μελλοντικούς ερευνητές του πεδίου στον ελληνικό χώρο ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο.

Το μοντέλο “Διάθεσης- άγχους” (Diathesis- stress model)

Το μοντέλο “διάθεσης- άγχους” είναι μια ψυχολογική θεωρία, η οποία προτάθηκε, αρχικά, από τους Bauminger και Yirmina (2001) και έχει αξιοποιηθεί ερευνητικά από αρκετούς ερευνητές του πεδίου των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ. Το μοντέλο αυτό προσπαθεί να εξηγήσει την συμπεριφορά ως μια προδιαθεσιακή ευπάθεια σε συνδυασμό με το άγχος από εμπειρίες ζωής. Ο όρος “διάθεση” αναφέρεται σε γενετικούς, βιολογικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες, ενώ το άγχος σε κάποιο γεγονός ή σειρά γεγονότων ζωής, τα οποία διαταράσσουν την ψυχολογική ισορροπία του ατόμου και δυνητικά λειτουργούν ως καταλύτης για την ανάπτυξη μιας διαταραχής. Το μοντέλο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει για ποιο λόγο κάποια άτομα βρίσκονται σε μεγαλύτερη επικινδυνότητα για ανάπτυξη μιας διαταραχής από άλλα. Αναφορικά με την έρευνα

των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ, στο μοντέλο αυτό τα χαρακτηριστικά του Ευρύτερου Αυτιστικού Φαινοτύπου (ΕΑΦ) των αδελφών, αλληλεπιδρούν με οικογενειακούς παράγοντες πρόκλησης άγχους, ώστε να προβλέψουν πιθανές δυσκολίες των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών. Αρκετές σύγχρονες μελέτες έχουν υιοθετήσει το θεωρητικό μοντέλο της “Διάθεσης- άγχους” αναφορικά με τις δυσκολίες προσαρμογής των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ συμπεριλαμβάνοντας την μέτρηση του ΕΑΦ στον προδιαθεσικό παράγοντα (Orsmond & Seltzer, 2009; Meyer et al., 2011; Mohammadi & Zarafshan, 2014; Petalas et al., 2012; Tsai et al., 2017; Walton & Ingersoll, 2015).

Η προσέγγιση της Θεωρίας των Οικογενειακών Συστημάτων- (*Family Systems*)

Η προσέγγιση της θεωρίας των Οικογενειακών Συστημάτων (*Family Systems*) (Minuchin, 1974) έχει υιοθετηθεί σε μία σειρά ερευνητικών μελετών, στις οποίες διερευνήθηκε μεταξύ άλλων και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η γενικότερη επίδραση της ύπαρξης του αυτισμού στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια (Hastings & Petalas, 2014; Karst & van Hecke, 2012; Langley et al., 2017). Πρόσφατα, οι Cridland et al. (2014) έχουν προτείνει την συστηματική αξιοποίηση της προσέγγισης των Οικογενειακών Συστημάτων σε σχέση με την έρευνα των ΔΑΦ σε ένα άρθρο, όπου γίνεται ανασκόπηση της χρήσης της συστημικής προσέγγισης και στο οποίο αναδεικνύονται οι δυνατότητες της χρήσης του μοντέλου αυτού, ενώ γίνονται σημαντικές προτάσεις για την ορθότερη αξιοποίηση του στην έρευνα.

Η θεωρητική προσέγγιση του Πλαισίου Ενσωματωμένων Συστημάτων των Αδελφών (*Siblings Embedded Systems Framework*)

Κατανοώντας την πολυπλοκότητα των αλληλεπιδράσεων και των εμπλεκόμενων παραγόντων στο ερευνητικό πεδίο των αδελφών ΔΑΦ και προσπαθώντας να οδηγήσουν τις μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες μέσα σε ένα σταθερό θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς, οι ερευνητές του πεδίου Kovshoff, Cebula, Tsai και Hastings πρότειναν πρόσφατα ένα θεωρητικό πλαίσιο συγκεκριμένα για τη μελέτη στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ, το οποίο ονόμασαν *Πλαίσιο Ενσωματωμένων Συστημάτων Αδελφών (Siblings Embedded Systems Framework)* (Kovshoff et al., 2017). Οι Kovshoff et al. επισημαίνουν ότι το πλαίσιο αυτό προτείνεται μέσα από την κριτική ανασκόπηση της προϋπάρχουσας θεωρίας και της εμπειρικής έρευνας, και ενσωματώνει στοιχεία από τις κυρίαρχες θεωρητικές προσεγγίσεις του πεδίου των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ. Συγκεκριμένα περιλαμβάνει στοιχεία της Θεωρίας Οικογενειακών Συστημάτων (Minuchin, 1974), του Διπλού Μοντέλου ABCX (*Double ABCX model*) (McCubbin & Patterson, 1983), του Μοντέλου Προδιάθεσης- Άγχους (*Diathesis-stress model*) (Bauminger & Yirmina, 2001), και του Βιο-οικολογικού Συστημικού Μοντέλου (Bronfenbrenner, 1979; 2005). Στο μοντέλο αυτό το παιδί- εν προκειμένω ο αδελφός/ή με ΔΑΦ- θεωρείται ότι διαμορφώνει ενεργά το περιβάλλον του μέσω των αλληλεπιδράσεων των διαφόρων επιπέδων συστημάτων στα οποία ανήκει.

Το συγκεκριμένο μοντέλο υιοθετώντας πολλά βασικά στοιχεία της βιο-οικολογικής συστημικής προσέγγισης, ενσωματώνει μία σειρά ένθετων επιπέδων: ξεκινώντας από τα μικροσύστηματα, τα οποία βιώνει άμεσα το παιδί (π.χ. άμεση και ευρύτερη οικογένεια, φίλοι, συμμαθητές, σχολείο, ομάδες εξωσχολικών δραστηριοτήτων κ.α.), το μεσοσύστημα, το οποίο αλληλεπιδρά με τους προηγούμενους παράγοντες, και το εξωσύστημα, στο οποίο η συμμετοχή και επιρροή του αδελφού δεν είναι άμεση αλλά επισυμβαίνει δια μέσου των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτιστικών παραγόντων του μακροσυστήματος. Επίσης, στο μοντέλο αυτό ενσωματώθηκαν επιπλέον δημογραφικοί, οικογενειακοί, αλλά και γενετικοί παράγοντες- προερχόμενοι από τις υπόλοιπες βασικές προσεγγίσεις - ώστε να διαμορφωθεί ένα εμπειριστατωμένο και πλήρες πλαίσιο αναφοράς για την κατανόηση των εμπειριών των αδελφών.

Οι δημιουργοί του μοντέλου εξηγούν ότι το “γεγονός/συμβάν” (event) μπορεί να είναι είτε το παιδί με αυτισμό είτε κάποιο άλλο συγκεκριμένο γεγονός ή πολλαπλά γεγονότα στην πορεία της οικογενειακής ζωής, το οποίο όμως θεωρείται ουδέτερο και δεν χαρακτηρίζεται εκ των προτέρων ως αρνητικό. Εν συνεχεία, το “γεγονός/συμβάν” θεωρείται ότι έχει αντίκτυπο στον αδελφό/ή αλλά ο αντίκτυπος αυτός διαφοροποιείται με βάση τους ενδογενείς παράγοντες του παιδιού, δηλαδή τις δημογραφικές μεταβλητές, τις εσωτερικές προκλήσεις και πόρους καθώς και την υποκειμενική ερμηνεία των γεγονότων από το ίδιο το παιδί.

Στους ενδογενείς παράγοντες του αδελφού περιλαμβάνονται, επίσης, οι εσωτερικές προκλήσεις (internal challenges), όπως, για παράδειγμα, η ύπαρξη μιας γλωσσικής διαταραχής ή η χρήση μιας στρατηγικής αντιμετώπισης αποφυγής, και οι εσωτερικοί πόροι (internal resources) οι οποίοι αναφέρονται σε οποιονδήποτε ενδοατομικό παράγοντα βοηθητικό για τον αδελφό, όπως, για παράδειγμα, η θετική αυτοεκτίμηση ή οι προσαρμοστικές ικανότητες αντιμετώπισης. Παράλληλα, υπάρχουν και παράγοντες οι οποίοι είναι δύσκολο να χαρακτηριστούν είτε ως προκλήσεις είτε ως πόροι καθώς ανάλογα με το συγκεκριμένο πλαίσιο ενδέχεται να λειτουργήσουν και με τους δύο τρόπους, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη ΕΑΦ, το ταπεραμέντο ή η προσωπικότητα. Ο τελευταίος ενδογενής παράγοντας αφορά την ερμηνεία των γεγονότων και είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι η υποκειμενική θετική αντίληψη των γεγονότων από το άτομο οδηγεί σε αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα. Επίσης, η αλληλεπίδραση μεταξύ των προαναφερόμενων ενδοατομικών παραγόντων διαμορφώνει το τελικό αποτέλεσμα (επίδραση) όπως επίσης και το αναπτυξιακό επίπεδο του αδελφού, καθώς μεγαλώνει.

Επίσης ιδιαίτερη αναφορά στο μοντέλο αυτό γίνεται και στις επιρροές που δέχεται ο τυπικώς αναπτυσσόμενος/η αδελφός/ή -στο μικροσύστημα και μεσοσύστημα- από την άμεση και εκτεταμένη οικογένεια. Πιο αναλυτικά, στους οικογενειακούς παράγοντες επίδρασης αναφέρονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η ψυχική υγεία των γονέων, η ποιότητα της γονικής σχέσης, ο ΕΑΦ των γονέων, το γονικό στυλ, η ποιότητα της σχέσης των αδελφών και η διαφοροποίηση στη γονική μέριμνα μεταξύ των αδελφών. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερα σημαντική στο μοντέλο αυτό θεωρείται η επίδραση της διευρυμένης οικογένειας είτε σε άμεση αλληλεπίδραση με το ίδιο το παιδί είτε έμμεσα

μέσω της υποστήριξης ή της έντασης ανάλογα, προς τους γονείς. Άλλοι σημαντικοί παράγοντες του μικρο- και μέσο-συστήματος αποτελούν οι συνομήλικοι, το σχολείο και οι υποστηρικτικές δραστηριότητες. Για παράδειγμα, παράγοντες σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον θα μπορούσαν να είναι η παρακολούθηση του ίδιου σχολείου από τα αδέλφια, οι στάσεις των εκπαιδευτικών ή των συμμαθητών απέναντι στις ΔΑΦ, οι συμπεριφορές συμπερίληψης του σχολείου, κ.α. Αντίστοιχα, παράγοντες του μικρο- και μέσο-συστήματος για τα ενήλικα αδέλφια αποτελούν το εργασιακό περιβάλλον, οι εργασιακοί ρόλοι ή το ωράριο εργασίας και οι επιρροές των σύγχρονων κοινωνικών δικτύων.

Επιπρόσθετα, σημαντική είναι η επιρροή της κουλτούρας η οποία είναι ένα κυρίαρχο παράδειγμα του μακροσυστήματος, το οποίο επιδρά με έμμεσο τρόπο στο τελικό αποτέλεσμα. Οι πολιτισμικές αξίες, τα έθιμα και οι παραδόσεις μιας ορισμένης ομάδας ανθρώπων διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης, κατανόησης και συμπεριφοράς των ανθρώπων μιας συγκεκριμένης κουλτούρας σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής τους. Ακολούθως, είναι σημαντικό να λαμβάνουμε πάντα υπόψη μας τα δεδομένα μέσα στα πλαίσια του συγκεκριμένου πολιτισμικού περιβάλλοντος. Άλλοι παράγοντες του εξωσυστήματος και μακροσυστήματος αποτελούν οι τοπικές πολιτικές δομές, τα ΜΜΕ, η θρησκεία, η νομοθεσία αλλά και η οικονομία της κοινότητας.

Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών περιλαμβάνουν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, την ποιότητα της αδελφικής σχέσης, τις ακαδημαϊκές επιτυχίες, την ποιότητα ζωής, την αυτοεκτίμηση- τα οποία, ορισμένα από αυτά δύνανται να λειτουργήσουν ταυτόχρονα ως μεταβλητές πρόβλεψης και αποτελέσματος. Εξίσου σημαντική θεωρείται και η έννοια του χρόνου σε σχέση με τα αποτελέσματα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών, καθώς αφενός ορισμένοι μόνο από τους παράγοντες εντός του πλαισίου παραμένουν σταθεροί σε όλη τη διάρκεια της ζωής, ενώ ορισμένες πρώιμες εμπειρίες ενδεχομένως να διαμορφώσουν επόμενα αποτελέσματα. Η παρατήρηση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία και αξία αναφορικά με τον σχεδιασμό διαχρονικών ερευνητικών σχεδίων στο πεδίο των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ.

Διεθνείς έρευνες που συσχετίζουν γενετικούς παράγοντες με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ

Οι Benson και Karlof (2008) έχουν προτείνει ότι, εφόσον τα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ βρίσκονται σε *“εξαιρετικά υψηλότερο γενετικό, όσο και περιβαλλοντικό κίνδυνο για εμφάνιση ΔΑΦ ή κάποιας συναφούς διαταραχής”* (σ.594), οι ερευνητές θα πρέπει να προσπαθήσουν να υπολογίσουν αυτόν τον γενετικό παράγοντα κινδύνου, όταν αξιολογούν την προσαρμογή. Οι ίδιοι θεωρούν ότι τα ασυνεπή ερευνητικά αποτελέσματα αναφορικά με την προσαρμογή των αδελφών ατόμων με αυτισμό, θα μπορούσε να είναι το αποτέλεσμα του μη υπολογισμού της γενετικής ευπάθειας των αδελφών. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται πλέον ένα πλήθος σύγχρονων μελετών, οι οποίες διερευνούν ταυτόχρονα με τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ, και την επίδραση της γενετικής τους ευπάθειας (Meyer et al., 2011;

Mohammadi & Zarafshan, 2014; Petalas et al., 2012; Walton & Ingresoll, 2015). Σύμφωνα με τα παραπάνω, σημαντική παράμετρος που, ενδεχομένως, επηρεάζει την εικόνα των αδερφών ατόμων με ΔΑΦ είναι ο ΕΑΦ (*Broad Autism Phenotype- BAP*).

Πρόσφατες μελέτες εξετάζουν το ενδεχόμενο η εμφάνιση χαρακτηριστικών του ΕΑΦ στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια των παιδιών με ΔΑΦ που μπορεί να αλληλεπιδρούν με οικογενειακές- περιβαλλοντικές μεταβλητές επικινδυνότητας, ώστε πιθανόν να προβλέπουν την λειτουργικότητα των αδελφών, αλλά και την ψυχολογική ευημερία των ίδιων των γονιών. Στη μελέτη των Meyer et al. (2011) διερευνήθηκαν ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι πιθανόν επηρεάζουν την προσαρμογή των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ. Οι ερευνητές υποστήριξαν ότι η σοβαρότητα των αυτιστικών συμπτωμάτων των παιδιών με ΔΑΦ έχει θετική συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς του τυπικώς αναπτυσσόμενου αδελφού/ής, αλλά η σχέση αυτή διευκολυνόταν και επηρεαζόταν μέσω των καταθλιπτικών συμπτωμάτων στις μητέρες, ενώ δεν υπήρχε άμεση επίδραση στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια. Επιπρόσθετα, για πρώτη φορά εντοπίστηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ΕΑΦ των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών και των προβλημάτων συμπεριφοράς τους.

Σε συμφωνία με τα προηγούμενα ευρήματα βρίσκεται και η μελέτη των Petalas et al. (2012). Στη συγκεκριμένη έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η προσαρμογή των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών συσχετιζόταν με την έκταση των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ και με την έκταση της εμφάνισης χαρακτηριστικών του ΕΑΦ στον/στην τυπικώς αναπτυσσόμενο αδελφό/ή. Επίσης, τα αδέλφια με περισσότερα χαρακτηριστικά του ΕΑΦ, που είχαν αδέλφια με ΔΑΦ και με μεγαλύτερο αριθμό προβλημάτων συμπεριφοράς, αντιμετώπιζαν μεγαλύτερο αριθμό προβλημάτων συμπεριφοράς και τα ίδια. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται, επίσης, από την έρευνα των Mohammadi και Zarafshan (2014), όπου τα αδέλφια με περισσότερα χαρακτηριστικά του ΕΑΦ είχαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και μειωμένη προ-κοινωνική συμπεριφορά.

Συνακόλουθα, οι Walton και Ingresoll (2015) υποστηρίζουν στην πρόσφατη μελέτη τους ότι τα χαρακτηριστικά του ΕΑΦ των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με ΔΑΦ, καθώς και με προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, στη μελέτη αυτή διερευνήθηκαν η συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή 69 αδελφών ατόμων με ΔΑΦ ηλικίας 4-17 ετών, σε σχέση με 93 αδέλφια τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών της ομάδας σύγκρισης. Τα αποτελέσματα δεν εντόπισαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στην συναισθηματική και συμπεριφορική προσαρμογή, ενώ ο ΕΑΦ της ομάδας των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ συσχετίστηκε με τις δυσκολίες των παιδιών με ΔΑΦ μόνο όταν υπήρχαν οικογενειακοί παράγοντες κινδύνου. Επίσης, σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ, το μοντέλο της “διάθεσης- άγχους” υποστηρίχθηκε μερικώς. Επιπλέον, η ύπαρξη του αδελφού/ής με ΔΑΦ αναδείχθηκε ως πιθανός προστατευτικός παράγοντας, ο οποίος μετριάξει τον αρνητικό αντίκτυπο του ΕΑΦ του τυπικώς αναπτυσσόμενου αδελφού/ής.

Διεθνείς έρευνες που συσχετίζουν τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ με οικογενειακούς παράγοντες

Στη διαχρονική καναδική μελέτη τους, οι Fisman et al. (2000) διερεύννησαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, την αυτοεκτίμηση, την κοινωνική υποστήριξη και την αδελφική σχέση μεταξύ αδελφών ατόμων με ΔΑΦ, σε σχέση με την ψυχική υγεία του γονέα (άγχος και κατάθλιψη), τη συζυγική προσαρμογή και την οικογενειακή λειτουργικότητα. Στη συγκεκριμένη έρευνα τα υψηλά επίπεδα γονικής δυσφορίας (distress) διαχώρισαν τους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ από τους γονείς των παιδιών με σύνδρομο Down και τους γονείς των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, ενώ οι διαφορές αυτές παρέμειναν κατά τη διάρκεια των τριών ετών της μελέτης. Οι παράγοντες που συνέβαλαν στη γονική δυσφορία ήταν τα δύσκολα χαρακτηριστικά του παιδιού με αναπηρία (ΔΑΦ) και οι δυσκολίες στις αλληλεπιδράσεις με το παιδί με ΔΑΦ, όπως αξιολογήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου *Parenting Stress Index*. Επίσης, η δυσφορία του γονέα βρέθηκε ότι μεσολαβεί στις γονικές αναφορές των προβλημάτων συμπεριφοράς του τυπικώς αναπτυσσόμενου αδελφού παιδιού με ΔΑΦ. Ενώ οι γονείς στην αρχική αξιολόγηση ανέφεραν υψηλά επίπεδα εσωτερικευμένων προβλημάτων στα αδελφια παιδιών με ΔΑΦ, το εύρημα αυτό (μέσω της γονικής αναφοράς) δεν ήταν πλέον εμφανές στην επαναξιολόγηση. Σε αντιδιαστολή, οι αναφορές των δασκάλων αναγνώρισαν τα εσωτερικευμένα προβλήματα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών παιδιών με ΔΑΦ σε όλη τη διάρκεια της μελέτης, γεγονός που υποδεικνύει ότι η αναγνώρισή της εξαρχής από τους γονείς δεν ήταν αποτέλεσμα προκατειλημμένης αναφοράς, όπως τονίζεται από τους ερευνητές. Συμπερασματικά, όπως προαναφέρθηκε, τα αδελφια της ομάδας ΔΑΦ έδειξαν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής στο πέρασμα του χρόνου, με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς να είναι πιο εμφανή, ενώ παράλληλα ο παράγοντας της ψυχολογικής δυσφορίας των γονέων παιδιών με ΔΑΦ παρέμεινε επίσης εμφανής σε όλη τη διάρκεια της μελέτης.

Στην έρευνα του Hastings (2003), διερευνήθηκε η ψυχολογική ευημερία των μητέρων και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών αναφοράς (με ΔΑΦ) ως μεταβλητές πρόβλεψης της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών τους. Στη μελέτη αυτή δεν εντοπίστηκε συσχέτιση, καθώς η ψυχολογική προσαρμογή (το άγχος) των μητέρων καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ δεν προέβλεπαν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών.

Οι Kao et al. (2009) διεξήγαγαν έρευνα για τον αντίκτυπο που έχει στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδελφια διαφορετικοί τύποι χρόνιων νόσων (διαταραχών), μέσω του ερωτηματολογίου *Impact on Sibling Scale*. Οι συμμετέχουσες ομάδες τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών αποτελούνταν από αδελφια ατόμων με ιατρικές χρόνιες παθήσεις (n=36), ΑΔ (αναπτυξιακή καθυστέρηση ή διανοητική διαταραχή) (n=36) και αδελφια ατόμων με ΔΑΦ (n= 50), ηλικίας 4-13 ετών. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι η μεγαλύτερη επίδραση της νόσου στα δίχως αναπηρία αδελφια συνδεόταν με τις γονικές α-

ναφορές των προβλημάτων συμπεριφοράς των αδελφών παιδιών με ΔΑΦ, την ψυχολογική δυσφορία των γονέων και την συνολική επίδραση της νόσου του παιδιού με ΔΑΦ στην οικογένεια.

Η μελέτη των Rao και Beidel (2009) εστίασε στο αν το υψηλό νοητικό δυναμικό (νοητικό πηλίκο άνω του 90) ενός παιδιού διαγνωσμένου με Υψηλής Λειτουργικότητας Αυτισμό (ΥΛΑ) θα μπορούσε να διαφοροποιήσει τα ευρήματα στην έρευνα των ψυχολογικών χαρακτηριστικών στις οικογένειες με αυτιστικό μέλος. Στη μελέτη συμμετείχαν 15 οικογένειες παιδιών με ΥΛΑ και 14 οικογένειες με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ως ομάδας σύγκρισης. Η ομάδα παιδιών με ΥΛΑ ταυτίστηκε με την ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών σε σχέση με την εθνικότητα του παιδιού αναφοράς (ΥΛΑ), την ηλικία του, το οικογενειακό εισόδημα, αλλά και το νοητικό πηλίκο, όπως προέκυπτε από το τεστ IQ. Οι οικογενειακές μεταβλητές που διερευνήθηκαν περιλάμβαναν το γονικό στρες, τη γενική σωματική και ψυχική υγεία των γονέων, και τη ψυχοπαθολογία των γονέων. Τα αποτελέσματα σε επίπεδο οικογένειας έδειξαν ότι οι γονείς της ομάδας στόχου παρουσίασαν υψηλά επίπεδα άγχους και περιορισμένη οικογενειακή λειτουργικότητα σε σχέση με τους γονείς της ομάδας σύγκρισης. Επίσης, παρουσίασαν φτωχότερη σωματική και ψυχική υγεία και περισσότερα ψυχολογικά προβλήματα από τους γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, παρόλο που το εύρημα αυτό δεν ήταν στατιστικά σημαντικό, πιθανόν λόγω του περιορισμένου μεγέθους δείγματος, όπως σημειώνουν οι Rao και Beidel.

Στη μελέτη των Hastings και Petalas (2014), η οποία κινούνταν στο θεωρητικό πλαίσιο των οικογενειακών συστημάτων, η ψυχική υγεία των μητέρων, και ειδικά η κατάθλιψη, βρέθηκε στο επίκεντρο ως πιθανός παράγοντας συσχέτισης με τα αποτελέσματα της έρευνας στα αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ. Το ερευνητικό δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 94 αδέλφια ατόμων με ΔΑΦ 7-17 ετών και οι μητέρες τους. Δεν αναφέρονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών, ενώ η ανάλυση παλινδρόμησης η οποία υλοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των οικογενειακών συστημάτων, έδειξε ότι οι αναφορές των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ προβλέπονταν από τη βαθμολογία των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ καθώς και από την καταθλιπτική συμπτωματολογία των μητέρων. Επιπρόσθετα, τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ προέβλεπαν την ποιότητα της αδελφικής σχέσης, με μειωμένη εγγύτητα και ζεστασιά μεταξύ των αδελφών και αυξημένα επίπεδα αδελφικών συγκρούσεων.

Συμπεράσματα

Αναφορικά με την αποτύπωση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών στα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια παιδιών με ΔΑΦ, τα ερευνητικά δεδομένα στην Ελλάδα είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Συγκεκριμένα, η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε έναν μικρό αριθμό μελετών που στόχο είχαν τη διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε περιορισμένο δείγμα αδελφών ατόμων με ΔΑΦ (Stampoltzis et al., 2014; Σισμανίδη, 2018). Συμπερασματικά, η παρούσα εργασία αναδεικνύει -μέσω της θεωρητικής

και ερευνητικής ανασκόπησης- την αναγκαιότητα της διερεύνησης των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των αδελφών ατόμων με ΔΑΦ μέσα από την προοπτική των οικογενειακών συστημάτων- η οποία αντιλαμβάνεται τα άτομα ως διασυνδεδεμένα τμήματα ενός ενιαίου συστήματος-, και συγκεκριμένα μέσα από την θεωρητική προσέγγιση του *Πλαισίου Ενσωματωμένων Συστημάτων Αδερφών*, των Konshoff et al. (2017). Μέσα από το συγκεκριμένο *Πλαίσιο* είναι εφικτό να οδηγηθούμε σε μία πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία των παραγόντων και τους τρόπους που αυτοί επηρεάζουν τα τυπικώς αναπτυσσόμενα αδέλφια, όπως, επίσης, και να προσεγγίσουμε καλύτερους τρόπους αντιμετώπισης και υποστήριξης των διαφορετικών αναγκών των αδελφών, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Konshoff et al., 2017). Υπό το πρίσμα αυτό, οι ιδιαίτεροι τρόποι με τους οποίους η ύπαρξη ενός παιδιού με ΔΑΦ επηρεάζει τα μέλη της οικογένειας συμπεριλαμβανομένων των γονιών και ειδικότερα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδελφών δύναται να αποτελέσει εξαιρετική μελλοντική ερευνητική πρόταση στο πεδίο των ΔΑΦ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bauminger, N. & Yirmiya, N. (2001). The functioning and well-being of siblings of children with autism: behavioral-genetic and familial contributions. In: Burack J. A., Charman T, Yirmiya N, Zelazo P. R. (Ed.). *The development of autism: perspectives from theory and research*. (p. 61–80). Lawrence Erlbaum.
- Benson, P. R. & Karlof, K. L. (2008). Child, parent, and family predictors of latter adjustment in siblings of children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2, 583–600.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844–850.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage.
- Cridland, E. K., Jones, S. C., Magee, C. A. & Caputi, P. (2014). Family-focused autism spectrum disorder research: A review of the utility of family systems approaches. *Autism: the international journal of research and practice*, 18(3), 213–222.
- Fisman, S., Wolf, L., Ellison, D. & Freeman, T. (2000). A longitudinal study of children with chronic disabilities. *Canadian Journal of Psychiatry*, 45, 369–375.
- Hastings, R. P. & Petalas, M. A. (2014). Self-reported behaviour problems and sibling relationship quality by siblings of children with autism spectrum disorder: Sibling self-reports. *Child Care, Health and Development*, 40(6), 833–839.

- Hastings, R. P. (2003). Behavioral Adjustment of Siblings of Children with Autism Engaged in Applied Behavior Analysis Early Intervention Programs: The Moderating Role of Social Support. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 141-150.
- Broderick, C. B. (1993). *Understanding family process: Basics of family systems theory*. Sage.
- Kao, B., Plante, W. & Lobato, D. (2009). The use of the Impact on Sibling scale with families of children with chronic illness and developmental disability. *Child: Care, Health and Development*, 35(4), 505–509.
- Karst, J. S. & van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 247–277.
- Kovshoff, H., Cebula, K., Tsai, H.-W. J. & Hastings, R. P. (2017). Siblings of children with autism: The Siblings Embedded Systems Framework. *Current Developmental Disorders Reports*, 4(2), 37–45.
- Langley, E., Totsika, V., & Hastings, R. P. (2017). Parental relationship satisfaction in families of children with autism spectrum disorder (ASD): A multilevel analysis. *Autism Research*, 10(7), 1259-1268.
- McCubbin, H. I. & Patterson, J. M. (1983). The family stress process—the double ABCX model of adjustment and adaptation. *Marriage Family Review*, 6(1), 7–37.
- Meadan, H., Stoner, J. B. & Angell, M. E. (2010). Review of literature related to social, emotional and behavioral adjustment of siblings with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 22, 83–100.
- Meyer, K., Ingersoll, B. & Hambrick, D. (2011). Factors influencing adjustment in siblings of children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 1413–1420.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Tavistock Publications.
- Mohammadi, M. & Zarafsham, H. (2014). Family function, parenting style and Broader Autism Phenotype as predicting factors of psychological adjustment in typically developing siblings of children with autism spectrum disorders. *Iranian Journal of Psychiatry*, 9(2), 55-63.

- Orsmond, G. I & Seltzer, M. M. (2009). Adolescent siblings of individuals with an autism spectrum disorder: Testing a diathesis-stress model of sibling well-being. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(7), 1053–1065.
- Petalas, M. A., Hastings, R.P. & Nash, S. (2012). Psychological adjustment and sibling relationships in siblings of children with autism spectrum disorders: Environmental stressors and the broad autism phenotype. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6, 546-555.
- Rao, P. A., & Beidel, D. C. (2009). The impact of children with high functioning autism on parental stress, sibling adjustment, and family functioning. *Behavior Modification*, 33(4), 437–451.
- Sismanidi, A. (2018). Ο ψυχολογικός αντίκτυπος του autismou stin oikogeneia. *Diplomatiki ergasia*, Tmima Iatrikis, A.P.TH.
- Stampoltzis, A., Defingou, G., Antonopoulou, K., Couvava, S. & Polychronopoulou, S. (2014). Psycho-social characteristics of children and adolescents with siblings on the autistic spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 474-490.
- Tsai, H. W. J., Cebula, K., & Fletcher-Watson, S. (2017). The role of the broader autism phenotype and environmental stressors in the adjustment of siblings of children with autism spectrum disorders in Taiwan and the United Kingdom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), 2363–2377.
- Walton, K. M., & Ingersoll, B. R. (2015). Psychosocial adjustment and sibling relationships in siblings of children with autism spectrum disorder: Risk and protective factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2764–2778.

Ο ρόλος της Κοινωνικής Υποστήριξης στις οικογένειες με παιδιά στο φάσμα του αυτισμού

Κουκουρίκη Ευαγγελία, M.Ed., PhD., Ειδική Παιδαγωγός,

Περίληψη

Η φροντίδα και η γονική μέριμνα ενός παιδιού με Διαταραχή του Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) μπορεί να επηρεάσει ποικιλοτρόπως την ψυχική υγεία των γονέων. Ενώ η φροντίδα μπορεί να είναι ικανοποιητική, οι οικογένειες που ζουν με άτομα στο αυτιστικό φάσμα είναι ευαίσθητες σε προβλήματα ψυχικής υγείας, ιδιαίτερα κατάθλιψη. Η θεωρία των οικολογικών συστημάτων, προτείνει ότι η κοινωνική υποστήριξη - συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής, ψυχολογικής και σωματικής άνεσης - που παρέχεται από άλλους παίζει βασικό ρόλο στη διευκόλυνση της ψυχικής υγείας (Bronfenbrenner 1977, 1986). Διεθνή ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν, επίσης, τον ανακουφιστικό ρόλο της κοινωνικής υποστήριξης στο ερευνητικό πεδίο των ΔΑΦ. Εντούτοις, οι έρευνες που επικεντρώνονται στην διερεύνηση των πηγών κοινωνικής υποστήριξης των ελληνικών οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει τον ουσιώδη προστατευτικό ρόλο της κοινωνικής υποστήριξης για τις οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνική υποστήριξη, οικογένεια, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

The role of Social Support in families with children in the autism spectrum

Koukouriki Evangelia, Dr

Abstract

The care and parenting of a child with an Autism Spectrum Disorder (ASD) can affect parental mental health in a variety of ways. While care can be satisfactory, families living with individuals on the autism spectrum are susceptible to mental health problems, especially depression. Ecosystem theory suggests that social support - including emotional, psychological, and physical comfort - provided by others plays a key role in facilitating mental health (Bronfenbrenner 1977, 1986). International research data also support the relieving role of social support in the research field of ASD. However, research focusing on investigating the sources of social support for Greek families of individuals with ASD is extremely limited. The purpose of this paper is to highlight the essential protective role of social support for the families of individuals with an ASD through the literature review of international and Greek research studies.

key words: social support, family, Autism Spectrum Disorders

Εισαγωγή

Όπως τεκμηριώνεται από πλήθος ερευνών, η ύπαρξη ενός παιδιού με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) εντός της οικογένειας αποτελεί πηγή έντονου άγχους για τους γονείς, οι οποίοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τις αυξημένες ανάγκες φροντίδας του παράλληλα με τις υπόλοιπες οικογενειακές ή/και επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Gray, 2002). Ερευνητικά δεδομένα, επίσης, δείχνουν ότι οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ συχνά αντιμετωπίζουν χαμηλή ποιότητα ζωής (Eapen & Guan, 2016; Vasilopoulou & Nisbet, 2016), σοβαρά προβλήματα κοινωνικής δυσλειτουργικότητας (Sim et al., 2018), περιθωριοποίησης από τον κοινωνικό τους περίγυρο και στιγματισμού (Veroni, 2019). Η ερευνητική αποτύπωση του εύρους της επιβάρυνσης των γονέων οδήγησε στην επακόλουθη διερεύνηση των παραγόντων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αντισταθμιστικά στο άγχος και την κοινωνική λειτουργικότητα των γονέων παιδιών με ΔΑΦ. Μεταξύ των παραγόντων που διερευνήθηκαν, η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί από τους πιο σημαντικούς αντισταθμιστικούς παράγοντες, ενώ έχει διερευνηθεί εκτεταμένα στο ερευνητικό πεδίο των οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ (Dunn et al., 2001; Ekas et al., 2010; Sim et al., 2018; Weiss, 2002).

Ειδικότερα, οι παράγοντες ανθεκτικότητας της αντιμετώπισης και της κοινωνικής υποστήριξης συνδέονται με θετικά οικογενειακά αποτελέσματα και προστατεύουν από το άγχος. Ιδιαίτερα η κοινωνική στήριξη αποτελεί αιτιώδη συνεισφορά στην ευημερία του ατόμου και προστατεύει από την παθογόνο επίδραση αγχωτικών γεγονότων. Το φαινόμενο αυτό είναι γνωστό βιβλιογραφικά ως “*ρυθμιστική επίδραση*” (*the buffering effect*) (Lin et al., 1985; Cohen & Wills, 1985). Ερευνητικά δεδομένα από τον γενικό πληθυσμό δείχνουν ότι οι υποστηρικτικές κοινωνικές σχέσεις δύναται να μεσολαβήσουν την επίδραση ενός εύρους ασθενειών και να συντελέσουν σε καλύτερα αποτελέσματα σωματικής και ψυχικής υγείας (Krakavcova et al., 2008; Uchino, 2006).

Η έννοια και οι μορφές της Κοινωνικής Υποστήριξης

Η έννοια της Κοινωνικής Υποστήριξης (ΚΥ) δεν είναι μονοδιάστατη και για το λόγο αυτό βιβλιογραφικά εντοπίζονται διαφορετικοί ορισμοί καθώς και μορφές ΚΥ, ανάλογα με την διάσταση που ερευνάται. Συγκεκριμένα έχει προταθεί από τον Tardy (1985) ότι ο καλύτερος τρόπος για τη διαφοροποίηση του ορισμού και της διάστασης της ΚΥ είναι ο προσδιορισμός της κατεύθυνσης (προσφορά ή αποδοχή της υποστήριξης), της διάθεσης (διαθεσιμότητα έναντι χρησιμοποίησης των υποστηρικτικών πόρων), της περιγραφής της υποστήριξης έναντι της εκτίμησης της ικανοποίησης από την υποστήριξη, του περιεχομένου (ποια συγκεκριμένη μορφή έχει η υποστήριξη) και του δικτύου (ποιο κοινωνικό σύστημα παρέχει την υποστήριξη).

Ο πιο γνωστός ορισμός της ΚΥ είναι του Cobb (1976), ο οποίος την ορίζει “ως την πληροφορία που κάνει το άτομο να πιστέψει ότι λαμβάνει φροντίδα, αγάπη και ότι εκτιμάται και έχει αξία”. Σύμφωνα με έναν πρόσφατο πιο γενικό ορισμό, η κοινωνική υποστήριξη είναι η παροχή συναισθηματικής, έμπρακτης ή ενημερωτικής βοήθειας ή

καθοδήγησης (Finfgeld-Connett, 2005). Ο Jacobson (1986), από την άλλη προσδιορίζει ότι η ΚΥ αφορά στις τυπικές και άτυπες σχέσεις που συνάπτει το άτομο, στο πλαίσιο των οποίων λαμβάνει συναισθηματική, γνωσιακή και υλική υποστήριξη για να διαχειριστεί στρεσογόνες καταστάσεις. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έννοια της ΚΥ είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ύπαρξη κοινωνικών σχέσεων, ενώ προσδιορίζεται άμεσα από την δομή, την ισχύ καθώς και τον τύπο των κοινωνικών σχέσεων από τις οποίες απορρέει (Γενά & Μπαλαμώτης, 2013). Συνεπώς, η κοινωνική υποστήριξη διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σε ένα δίκτυο αμοιβαίων υποχρεώσεων, αλλά και στην διαπροσωπική επικοινωνία.

Η ΚΥ δύναται να διακριθεί, αρχικά, σε δύο μεγάλες κατηγορίες: στην αντικειμενική (actual, received or enacted support) και στην αντιλαμβανόμενη ή υποκειμενική (perceived or subjective support) (Gurung, 2006). Η αντικειμενική εστιάζει στην υποστήριξη που λαμβάνει το άτομο στην πράξη, έναντι της υποκειμενικής που αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου σχετικά με τη διαθεσιμότητα της υποστήριξης, η οποία μπορεί να είναι θετική ή αρνητική (positive or negative perceived support) και εμπεριέχει ότι εκλαμβάνει το ίδιο το άτομο ότι χρειάζεται, σε αντίθεση ή σε συμφωνία με την υποστήριξη που τελικά λαμβάνει (Norris & Kaniasty, 1996).

Σχετικά με τις διαφορετικές μορφές της ΚΥ, σύμφωνα με τους Schaefer et al. (1981) αυτές προσδιορίζονται σε πέντε τύπους:

- α) τη συναισθηματική υποστήριξη (*emotional support*),
- β) την υποστήριξη σε επίπεδο εκτίμησης (*esteem support*),
- γ) την υποστήριξη από το κοινωνικό δίκτυο (*network support*),
- δ) την υποστήριξη σε επίπεδο πληροφόρησης (*informational support*) και
- δ) την έμπρακτη/υλική/πρακτική υποστήριξη (*tangible or instrumental support*).

Επίσης, η ΚΥ, Ιδιαίτερα σε σχέση με τις οικογένειες ατόμων με αυτισμό, έχει διερευνηθεί εκτενώς αναφορικά με το κατά πόσο προέρχεται από επίσημους υποστηρικτικούς φορείς (formal social support) ή ανεπίσημους φορείς (informal social support) (Γενά & Μπαλαμώτης, 2013). Η επίσημη ή τυπική υποστήριξη περιλαμβάνει όλες τις υπηρεσίες που παρέχονται από τους εξειδικευμένους επαγγελματίες υγείας από το ιδιωτικό και το δημόσιο σύστημα υγείας. Στην περίπτωση των ΔΑΦ αφορά όλο το φάσμα των οργανωμένων και εξειδικευμένων υπηρεσιών, που παρέχουν προγράμματα εκπαίδευσης, θεραπείας και συμβουλευτικής σε παιδιά και εφήβους αλλά και σε γονείς, προγράμματα υποστηριζόμενης εργασίας για ενηλίκους, ενημερωτικά στοιχεία που προέρχονται από επιστημονικά και ενημερωτικά περιοδικά σχετικά με τις ΔΑΦ, καθώς και οι δράσεις των επιστημονικών φορέων, συλλόγων και εταιρειών που υποστηρίζουν τα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό ή αναπηρίες γενικότερα (Γενά & Μπαλαμώτης, 2013). Επίσης, στις επίσημες μορφές υποστήριξης συγκαταλέγονται και οι εξειδικευμένες υπηρεσίες που παρέχονται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου με τη μορφή είτε του ειδικού σχολείου, του Τμήματος ένταξης ή της Παράλληλης Στήριξης.

Από την άλλη πλευρά η άτυπη ή ανεπίσημη κοινωνική υποστήριξη αφορά κάθε είδους βοήθειας και υποστήριξης που προέρχεται από μη οργανωμένες ή εξειδικευμένες υπηρεσίες και παρέχεται από άτομα του κοινωνικού δικτύου του ατόμου-αποδέκτη (μέλη της πυρηνικής ή ευρύτερης οικογένειας, φίλοι, γείτονες, συνάδελφοι, κοινωνικά δίκτυα, εθελοντικές οργανώσεις, εκκλησία, κ.λπ.).

Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει τον ρόλο της κοινωνικής υποστήριξης για τις οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ μέσα από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διεθνών και ελληνικών ερευνητικών μελετών.

Έρευνες για την κοινωνική υποστήριξη στις οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ

Στο ερευνητικό πεδίο των ΔΑΦ τα ερευνητικά δεδομένα υποδεικνύουν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της παρεχόμενης υποστήριξης από την οικογένεια και τους φίλους και των επιπέδων άγχους, αρνητικών συναισθηματικών αντιδράσεων καθώς και προβλημάτων ψυχικής υγείας στους γονείς (Dunn et al., 2001; Herring et al., 2006; Murphy et al., 2006; Plant & Sanders, 2007; Sawyer et al., 2010). Συγκεκριμένα, η υποστήριξη από την οικογένεια και τους φίλους έχει βρεθεί ότι σχετίζεται με την ένταση της ικανότητας -για τα άτομα που τη λαμβάνουν- στην επίλυση δυσκολιών ανατροφής (Ekas et al., 2010; Murphy et al., 2006), ενώ οι ίδιες πηγές υποστήριξης φαίνεται να διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ της συνολικής επιβάρυνσης (λόγω της φροντίδας) και της ποιότητας ζωής στους γονείς (Marsack & Samuel, 2017). Επίσης, η ΚΥ θεωρείται ως ο βασικός μεσολαβητής της αντίληψης της οικογένειας για τον έλεγχο των γεγονότων και των στρεσογόνων παραγόντων (Weiss, 2002). Η ΚΥ μπορεί να είναι, επίσης, διαθέσιμη μέσω της υποστήριξης του/της συζύγου ή μέσω της ικανοποίησης από τη συζυγική σχέση (Herman & Thompson, 1995; Konstantareas & Homatidis, 1989; Sloper et al., 1991).

Μία άλλη πολύ σημαντική πηγή υποστήριξης της ευρύτερης οικογένειας είναι οι παππούδες και οι γιαγιάδες, οι οποίοι προσφέρουν πρακτική αλλά και συναισθηματική υποστήριξη (Hastings, 1997). Η εμπλοκή των παππούδων και ιδιαίτερα της γιαγιάς από την πλευρά της μητέρας στην ανατροφή ενός παιδιού με αυτισμό, αλλά και η υποστήριξη που προσφέρεται στους γονείς του, έχει καταγραφεί σε πληθώρα διεθνών ερευνών (Divan et al. 2012; Glasberg & Harris, 1997; Harper et al., 2013; Hillman, 2007; Kahana et al., 2015; Prendeville & Kinsella, 2019; Sullivan et al., 2012). Ο βασικός υποστηρικτικός ρόλος των παππούδων/γιαγιάδων έχει αναδειχθεί και σε μια πρόσφατη μεγάλη διαδικτυακή μελέτη με δείγμα 1870 παππούδες/γιαγιάδες στην Αμερική (Hillman et al., 2017). Συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε, ένα μεγάλο ποσοστό εξ αυτών στηρίζει και οικονομικά την οικογένεια, ενώ το 25% ανέφεραν ότι έχουν μετακομίσει είτε κοντά είτε μαζί με την οικογένεια, ώστε να διευκολύνουν αναφορικά με την οικονομική επιβάρυνση της οικογένειας.

Άλλες πηγές ανεπίσημης υποστήριξης -εκτός του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος- δεν έχουν διερευνηθεί σε μεγάλη έκταση. Εντούτοις, οι Zablotzky et al. (2013) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι η κοινωνική υποστήριξη προερχόμενη από τη γειτονιά συσχετίστηκε με χαμηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων κατάθλιψης στους γονείς ατόμων με ΔΑΦ.

Επιπρόσθετα, μεγάλος όγκος δεδομένων έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση της ΚΥ στις μητέρες των παιδιών με ΔΑΦ, η οποίες αναλαμβάνουν τον ρόλο του βασικού φροντιστή, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν την ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ χαμηλών επιπέδων αντιλαμβανόμενης κοινωνικής υποστήριξης από τις μητέρες παιδιών με ΔΑΦ και ψυχολογικών προβλημάτων ιδιαίτερα του άγχους (Boyd, 2002). Σε αντιδιαστολή, οι μητέρες που λαμβάνουν κοινωνική υποστήριξη, παρουσιάζουν λιγότερο άγχος, είναι πιο αισιόδοξες (Ekas et al., 2010), ενώ είναι ικανές να συσχετιστούν με μεγαλύτερη ευαισθησία με τα παιδιά τους (Karst & van Hecke, 2012). Παρόμοια ευρήματα αναφέρονται από τους Dunn et al. (2001) για τις μητέρες παιδιών με ΔΑΦ που είχαν πρόσβαση σε δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης, οι οποίες παρουσίασαν μειωμένο άγχος, λιγότερα καταθλιπτικά συμπτώματα και ψυχολογική δυσφορία. Επιπρόσθετα, στην ίδια έρευνα αναφέρθηκε αυξημένη ικανοποίηση από τη ζωή και για τους δύο γονείς.

Η επίδραση της κοινωνικής υποστήριξης στην ψυχολογική ευημερία των μητέρων εφήβων και ενηλίκων με ΔΑΦ διερευνήθηκε επίσης από τους Smith et al. (2012) σε διαχρονική έρευνα διάρκειας 18 μηνών στην Αμερική. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το μεγαλύτερο κοινωνικό δίκτυο συνδεόταν με βελτίωση της μητρικής ευημερίας κατά τη διάρκεια του χρόνου (της μελέτης), ότι τα υψηλότερα επίπεδα αρνητικής υποστήριξης καθώς και η αύξηση της κατά τη διάρκεια της έρευνας συσχετίστηκαν με αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων και μείωση της θετικής επίδρασης, ενώ η ΚΥ αναδείχθηκε ως προβλεπτικός παράγοντας της ευημερίας πέρα και ανεξάρτητα από την επίδραση των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού με ΔΑΦ.

Επιπρόσθετα, ο ρόλος της αντιληπτής κοινωνικής υποστήριξης έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερα σημαντικός μέσα από πρόσφατα ερευνητικά ευρήματα που υποστηρίζουν ότι η αντιληπτή κοινωνική υποστήριξη λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας επηρεάζοντας θετικά τη σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού και των συναισθηματικών προβλημάτων, της κατάθλιψης και της ικανοποίησης από τη ζωή σε μητέρες παιδιών με νοητικές και αναπτυξιακές διαταραχές (Halstead et al., 2018).

Σε μια ενδιαφέρουσα μελέτη η οποία διεξήχθη στον Καναδά από τους Gouin et al. (2016) διερευνήθηκε η επίδραση της επίσημης και ανεπίσημης ΚΥ στην υγεία και στα καθημερινά σωματικά συμπτώματα σε 65 γονείς παιδιών με ΔΑΦ μέσω αιματολογικής εξέτασης, η οποία αξιολογούσε τον βιοδείκτη φλεγμονής CRP (C- Reactive Protein). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η μεγαλύτερου βαθμού ανεπίσημη ΚΥ συνδέθηκε με χαμηλότερα επίπεδα CRP, ενώ οι περισσότερες υπηρεσίες επίσημης ΚΥ, που λάμβανε

μια οικογένεια, συσχετίστηκαν με καλύτερη αυτοαναφερόμενη υγεία, λιγότερα καθημερινά σωματικά συμπτώματα και χαμηλότερη επίπεδα CRP. Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η επίδραση των υποστηρικτικών υπηρεσιών στα επίπεδα της CRP αυξανόταν καθώς το παιδί μεγάλωνε, αναδεικνύοντας τον ουσιώδη προστατευτικό ρόλο της επίσημης και ανεπίσημης ΚΥ στην υγεία των γονέων/φροντιστών ατόμων με ΔΑΦ.

Πρόσφατα, οι Goedeke et al. (2019) στη μελέτη τους σε δείγμα 585 γονέων -στην πλειοψηφία τους μητέρες- η οποία έλαβε χώρα στη Νέα Ζηλανδία, εξέτασαν την επίδραση της αντιλαμβανόμενης ΚΥ από διαφορετικές πηγές σε σχέση με το γονικό άγχος και τα συμπτώματα ауτισμού του παιδιού. Η έρευνα έδειξε ότι για τους γονείς την πιο σημαντική πηγή υποστήριξης αποτελούσε ο σύντροφος και η οικογένεια παρά οι εξωτερικές πηγές στήριξης, όπως οι φίλοι και οι επαγγελματίες υγείας. Παρόμοια ευρήματα αναπαράγονται και στην ποιοτική μελέτη των Pepperel et al. (2018) στην οποία η κατανόηση της δυσκολίας ανατροφής του παιδιού με ΔΑΦ από τους σημαντικούς άλλους αναδείχθηκε ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της ΚΥ, καθώς και το γεγονός ότι οι γονείς τείνουν να αναζητούν υποστήριξη από άλλους γονείς παιδιών με αναπηρίες.

Ερευνητικά δεδομένα για την κοινωνική υποστήριξη στις ελληνικές οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ

Η κοινωνική υποστήριξη στις ελληνικές οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ έχει διερευνηθεί σε μια σειρά περιορισμένων πρόσφατων ερευνών. Συγκεκριμένα οι Μπαλαμώτης και Γενά (2007) σε πανελλήνια έρευνα γονέων παιδιών με ΔΑΦ τονίζουν ότι οι γονείς εισπράττουν ως σημαντικότερη πηγή στήριξης τη συναισθηματική, και πιο συγκεκριμένα την κατανόηση σχετικά με τη φύση της διαταραχής του ауτισμού από τους οικείους τους, την οποία αξιολόγησαν ως σημαντικότερη παράμετρο από την παροχή οποιασδήποτε πρακτικής βοήθειας.

Επίσης, οι Papageorgiou και Kalyva (2010) διερεύνησαν τις ανάγκες και τις προσδοκίες γονέων ατόμων με ΔΑΦ που συμμετείχαν σε υποστηρικτικές ομάδες σε μια πανελλήνια έρευνα με 299 συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα σε σχέση με την ανεπίσημη κοινωνική υποστήριξη κατέδειξαν ότι οι γονείς στηρίζονται στη διευρυμένη οικογένεια, σε φίλους αλλά και σε συναδέλφους για παροχή πρακτικής και συναισθηματικής υποστήριξης. Η έρευνα, επίσης, αποκάλυψε ότι το ένα τρίτο περίπου των συμμετεχόντων γονέων- ιδιαίτερα οι πατεράδες -δεν είχαν ενημερώσει το επαγγελματικό τους περιβάλλον σχετικά με την ύπαρξη γνωμάτευσης ауτισμού στο παιδί τους, με συνακόλουθο αποτέλεσμα την έλλειψη κατανόησης και υποστήριξης από συναδέλφους και το ευρύτερο επαγγελματικό τους περιβάλλον.

Στην πρόσφατη έρευνα των Ntre et al. (2018), η οποία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των αναγκών και της επιβάρυνσης σε 61 μητέρες παιδιών με ΔΑΦ στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, βρέθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μητέρων λαμβάνουν υποστήριξη από τους συζύγους, ότι ένα μικρό ποσοστό είχε περιστασιακή υποστήριξη από

τους παππούδες/γιαγιάδες, ενώ στην πλειοψηφία τους δεν είχαν καθόλου υποστήριξη από φίλους και δημόσιες υπηρεσίες. Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα, οι μητέρες αυτές βίωναν κοινωνική απομόνωση και παρουσίαζαν υψηλά ποσοστά κατάθλιψης, ενώ παρατηρήθηκε και σημαντική απώλεια εισοδήματος -στο 36,4% των οικογενειών- λόγω παραίτησης, συνήθως της μητέρας, από την εργασία εξαιτίας της εντατικής φροντίδας που απαιτούνταν για το παιδί με ΔΑΦ.

Συμπεράσματα

Συνολικά, οι προαναφερόμενες έρευνες καταδεικνύουν τον σημαντικό ρόλο της κοινωνικής υποστήριξης στην ενδυνάμωση των οικογενειών που έχουν παιδί με ΔΑΦ, καθώς και την τάση των Ελλήνων γονιών να απευθύνονται για συναισθηματική και πρακτική υποστήριξη στο άμεσο και ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον. Συμπερασματικά, πληθώρα ερευνητικών δεδομένων συγκλίνουν στην επίδραση της ΚΥ ως παράγοντα ανακούφισης και ενδυνάμωσης των γονιών και ιδιαίτερα των μητέρων ως ατόμων που παρέχουν την κύρια φροντίδα στα παιδιά με αυτισμό (Khanna et al., 2011). Επιπρόσθετα, οι σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν ότι παρόλο που η πλειοψηφία των γονέων αναζητούν με μεγαλύτερη συχνότητα υποστήριξη από ανεπίσημες πηγές, όπως η οικογένεια, η παρεχόμενη υποστήριξη από επίσημες πηγές, όπως οι εξειδικευμένοι επαγγελματίες συντελεί στην μείωση του άγχους σχετικά με τη φροντίδα του παιδιού με ΔΑΦ μακροπρόθεσμα (Goedeke et al., 2019).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Balamotis, G.& Gena, A. (2007). Oi anagkes ton goneon paidion me autismo kai to agchos pou vionoun: Stoixeia apo mia panelinia ereuna. Praktika Iou Panelliniou Synedriou Eidikis Agogis: *H Eidiki Agogi stin Koinonia tis Gnosis* (Tomos B', sel. 416-428). Grigoris.
- Boyd, B. A. (2002). Examining the relationship between stress and lack of social support in mothers of children with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17(4), 208–215.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723–742.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.

- Divan, G., Vajartkar, V., Desai, M. U., Strik-Lievers, L. & Patel, V. (2012). Challenges, coping strategies, and unmet needs of families with a child with autism spectrum disorder in Goa, India. *Autism Research*, 5, 190–200.
- Dunn, M. E., Burbine, T., Bowers, C. A. & Tantleff- Dunn, S. (2001). Moderators of stress in parents of children with autism. *Community Mental Health Journal*, 37, 39–52.
- Eapen, V. & Guan, J. (2016). Parental Quality of Life in Autism Spectrum Disorder: Current Status and Future Directions. *Acta Psychopathologica*, 2(1), 31.
- Ekas, N. V., Lickenbrock, D. M. & Whitman, T. L. (2010). Optimism, social support, and well-being in mothers of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1274–1284.
- Finfeld-Connett, D. (2005). Clarification of social support. *Journal of Nursing Scholarship*, 37(1), 4–9.
- Gena, A. & Balamotis, G. (2013). Prosarmogi ton goneon stin epivarinsi pou dexonte kai paragontes pou evnooun tin prosarmogi. Sto A. Gena & G. Balamotis, *H oikogeneia tou paidiou me autismo*. Gutenberg.
- Glasberg, B. A. & Harris, S. L. (1997). Grandparents and parents assess the development of their child with autism. *Child and Family Behavior Therapy*, 19(2), 17–27.
- Goedeke, S., Shepherd, D., Landon, J. & Taylor, S. (2019). How perceived support relates to autism child symptoms and care related stress in parents caring for a child with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 60, 36–47.
- Gouin, J. P., da Estrela, C., Desmarais, K., & Barker, E. T. (2016). The impact of formal and informal support on health in the context of caregiving stress. *Family Relations*, 65(1), 191–206.
- Gray, D. E. (2002). Ten years on: A longitudinal study of families of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 27, 215–222.
- Gurung, R. A. R. (2006). *Coping and social support. Health psychology: A cultural approach*. Thomson Wadsworth.
- Halstead, E. J., Griffith, G. M. & Hastings, R. P. (2018). Social support, coping, and positive perceptions as potential protective factors for the well-being of mothers of children with intellectual and developmental disabilities. *International Journal of Developmental Disabilities*, 64(4–5), 288–296.

- Harper, A., Taylor Dyches, T., Harper, J., Olsen Roper, S. & South, M. (2013). Respite care, marital quality, and stress in parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Development Disorders*, 43, 2604–2616.
- Hastings, R. P. (1997). Grandparents of children with disabilities: A review. *International Journal of Disability. Development and Education*, 44, 329–340.
- Herman, S. E. & Thompson, L. (1995). Families' perceptions of their resources for caring for children with developmental disabilities. *Mental Retardation*, 33, 73–83.
- Herring, S., Gray, K., Tonge, T. B., Sweeny, D. & Einfeld, S. (2006). Behaviour and emotional problems in toddlers with pervasive developmental disorders and developmental delay: Associations with parental mental health and family functioning. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 874–882.
- Hillman, J. (2007). Grandparents of children with autism: A review with recommendations for education, practice and policy. *Educational Gerontology*, 33(6), 513–527.
- Jacobson, D. E. (1986). Types and timing of social support. *Journal of Health and Social Behaviour*, 27, 250–264.
- Kahana, E., Lee, J. E., Kahana, J., Goler, T., Kahana, B., Shick, S., Burk, E. & Barnes, K. (2015). Childhood autism and proactive family coping: Intergenerational perspectives. *Journal of Intergenerational Relationship*, 13(2), 150–166.
- Karst, J. S. & van Hecke, A. V. (2012). Parent and family impact of autism spectrum disorders: A review and proposed model for intervention evaluation. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 247–277.
- Khanna, R., Madhavan, S., S., Smith, M., J., Patrick, J., H., Tworek, C. & Becker-Cottrill, B. (2011). Assessment of health-related quality of life among primary caregivers of children with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1214–1227.
- Konstantareas, M. & Homatidis, S. (1989). Assessing child symptom severity and stress in parents of autistic children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 459–470.
- Krokavcova, M., van Dijk, J., Nagyova I., Rosenberger, J., Gavelova, M., Middel, B., Gdovinova, Z. & Groothoff J. (2008). Social support as a predictor of perceived health status in patients with multiple sclerosis. *Patient Education and Counseling*, 73, 159–165.

- Lin, N., Woelfel, M. W. & Light, S. C. (1985). The buffering effect of social support subsequent to an important life event. *Journal of Health and Social Behavior*, 26(3), 247-263.
- Marsack, C. N. & Samuel, P. S. (2017). Mediating effects of social support on quality of life for parents of adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 2378–2389.
- Murphy, N. A., Christian, B., Caplin, D. A. & Young, P. C. (2006). The health of caregivers for children with disabilities: Caregiver perspectives. *Child: Care, Health and Development*, 33(2), 180–187.
- Norris, F. & Kaniasty, K. (1996). Received and perceived social support in times of stress: A test of the social support deterioration deterrence model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 498–511.
- Ntre, V., Papanikolaou, K., Triantafyllou, K., Giannakopoulos, G., Kokkosi, M. & Kolaitis G. (2018). Psychosocial and financial needs, burdens and support, and major concerns among Greek families with children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *International Journal of Caring Sciences*, 11(2), 985-995.
- Papageorgiou, V. & Kalyva, E. (2010). Self-reported needs and expectations of parents of children with Autism Spectrum Disorders who participate in support groups. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 4, 653–660.
- Pepperell, T. A., Paynter, J. & Gilmore, L. (2018). Social support and coping strategies of parents raising a child with autism spectrum disorder. *Early Child Development and Care*, 188(10), 1392–1404.
- Plant, K. M. & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 109–124.
- Prendeville, P. & Kinsella, W. (2019). The Role of Grandparents in Supporting Families of Children with Autism Spectrum Disorders: A Family Systems Approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49, 738–749.
- Sawyer, M. G., Bittman, M., Greca, A. M. L., Crettenden, A. D., Harchak, T. F. & Martin, J. (2010). Time demands of caring for children with autism: What are the implications for maternal mental health? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 620–628.
- Schaefer, C, Coyne, J. C & Lazarus, R. S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine*, 4, 381-406.

- Sim, A., Vaz, S., Cordier, R., Joosten, A., Parsons, D., Smith, C., & Falkmer, T. (2018). Factors associated with stress in families of children with autism spectrum disorder. *Developmental Neurorehabilitation*, 21(3), 155–165.
- Sloper, P., Knussen, C., Turner, S., & Cunningham, C. (1991). Factors related to stress and satisfaction with life in families of children with Down syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32, 655–676.
- Smith, L. E., Greenberg, J. S. & Seltzer, M. M. (2012). Social support and well-being at mid-life among mothers of adolescents and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(9), 1818–1826.
- Smith, L. E., Seltzer, M. M., Tager-Flusberg, H., Greenberg, J. S. & Carter, A., S. (2008). A comparative analysis of well-being and coping among mothers of toddlers and mothers of adolescents with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(5), 876-89.
- Sullivan, A., Winograd, G., Verkuilen, J., & Fish, M. C. (2012). Children on the autism spectrum: Grandmother involvement and family functioning. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25, 484–494.
- Tardy, C.H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187-202.
- Uchino, B. (2006). Social support and health: A review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal of Behavioral Medicine*, 29(4), 377–387.
- Vasilopoulou, E. & Nisbet, J. (2016). The quality of life of parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 36–49.
- Veroni, E. (2019). The social stigma and the challenges of raising a child with Autism Spectrum Disorders (ASD) in Greece. *Exchanges: The Interdisciplinary Research Journal*, 6(2), 1-29.
- Weiss, M. J. (2002). Hardiness and social support as predictors of stress in mothers of typical children, children with autism, and children with mental retardation. *Autism*, 6, 115-130.
- Zablotsky, B., Anderson, C. & Law, P. (2013). The association between child autism symptomatology, maternal quality of life, and risk for depression. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 1946-1955.

Συνεργασία εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής

Σωτηρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Τμήματος Ένταξης

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες να ενταχθούν οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία. Προκειμένου αυτό να επιτευχθεί έχουν τη στήριξη εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, οι οποίοι πρέπει να βρίσκονται σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που τοποθετούνται στις τάξεις των μαθητών. Στην εργασία αυτή αναφέρεται η συνεργασία μεταξύ αυτών των δυο εκπαιδευτικών. Αναλυτικότερα, στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται το πλαίσιο της συνεργασίας τους και οι μορφές που μπορεί να λάβει αυτή και στο δεύτερο, οι προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί. Το πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής κρίνεται απολύτως απαραίτητο για να επιτευχθεί η διαδικασία της συμπερίληψης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Θα δούμε όμως στη συνέχεια ότι η συνεργασία αυτή σκοντάφτει σε πεποιθήσεις και συμπεριφορές των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών καθώς και σε αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος να στηρίξει τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργασία, εκπαιδευτικοί, γενικής, ειδικής

Cooperation of general and special education teachers

Sotiropoulos Antonios, Primary Teacher

Abstract

In recent years, efforts have been made to integrate students with special educational needs into general schools. In order to achieve this, they have the support of special education teachers, who must be in collaboration with the general education teachers who are placed in the students' classrooms. This assignment mentions the collaboration between these two teachers. More specifically, the first part develops the framework of their cooperation and the forms it can take and in the second, the challenges that teachers face. The framework of cooperation between special and general education teachers is considered absolutely necessary to achieve the process of inclusion of students with special educational needs. But we will see later that this cooperation stumbles on the beliefs and attitudes of the teachers involved as well as on weaknesses of the educational system to support the social and emotional needs that students face.

Key-Words: collaboration, teachers, general, special

Συνεργασία εκπαιδευτικών και μορφές

Τα τελευταία χρόνια σε αρκετές χώρες γίνεται προσπάθεια εφαρμογής των μοντέλων συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής τους, συμβάλλοντας στην προώθηση μιας διαφορετικής οπτικής της διαφορετικότητας. Απώτερος

στόχος είναι να γίνει αυτή αποδεκτή και να εκτιμηθεί. Η υλοποίηση της ενταξιακής εκπαίδευσης έχει ως προϋπόθεση την εφαρμογή του κοινωνικού μοντέλου αναφορικά με την αντίληψη της αναπηρίας βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα την αναδιοργάνωση του τρόπου λειτουργίας του γενικού σχολείου, έτσι ώστε να αποκλειστεί οποιοδήποτε εμπόδιο προσβασιμότητας υπάρχει (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργήθηκε το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας, το οποίο παρέχει σε όλους τους μαθητές, ακόμη και αυτούς που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη δυνατότητα να συμμετέχουν στο γενικό σχολείο και να ακολουθούν το αναλυτικό του πρόγραμμα (Friend et al., 2010. Bessette, 2008).

Η έννοια της συνεργατικής διδασκαλίας περιγράφει τη συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού γενικής αγωγής και του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, προκειμένου να παρέχουν από κοινού διδασκαλία σε ένα σύνολο μαθητών, στο οποίο συμπεριλαμβάνονται και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα πλαίσια του γενικού σχολείου. Ο τρόπος με τον οποίο αυτή εφαρμόζεται είναι προς όφελος του συνόλου των μαθητών στην τάξη που εφαρμόζεται (Friend, 2008). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως η συνεργατική διδασκαλία διαφέρει από τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων. Αυτή περιγράφεται με τον όρο “διεπιστημονική συνεργασία” (Strogilos et al., 2011).

Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία του μοντέλου αυτού της διδασκαλίας είναι να γίνεται σε συνεργασία η διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος και από τους δύο συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, ώστε αυτή να καλύπτει τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών, με και χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι η συνεργατική διδασκαλία συμβάλλει στην προώθηση της πρόσβασης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθείται στη γενική εκπαίδευση, μέσω αναγκών και ενδεδειγμένων διαφοροποιήσεων. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά γίνονται δέκτες του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης, το οποίο είναι προσαρμοσμένο σε αυτούς (Friend et al., 2010). Η συνεργατική διδασκαλία θεωρείται επιτυχημένη όταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί λαμβάνουν την πλήρη ευθύνη και έχουν από κοινού συμμετοχή στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση του τρόπου διδασκαλίας, στην αξιολόγηση της πορείας όλων των μαθητών και τέλος, όταν κάνουν χρήση ποικίλων προσεγγίσεων (Friend, 2008). Συνεπώς, η συνεργασία αποτελεί βασικό συστατικό της συνεργατικής διδασκαλίας και περιλαμβάνει τους αμοιβαίους στόχους και τις ευθύνες, αλλά και την ισοτιμία στους ρόλους (Friend & Cook, 2003).

Για τους Friend και Cook (2003) τα μοντέλα της συνεργατικής διδασκαλίας είναι τα εξής:

- Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει, ένας εκπαιδευτικός παρατηρεί. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ένας εκπαιδευτικός διεκπεραιώνει τη διδασκαλία στη τάξη και ο άλλος εκπαιδευτικός συμβάλλει μέσω της παρατήρησης της διαδικασίας ή/και της συμπεριφορά και της επίδοσης συγκεκριμένων μαθητών. Πρόκειται για ένα μοντέλο που μερικώς «υποβιβάζει» τον έναν εκπαιδευτικό και τον καθιστά βοηθό του άλλου. Συνηθίζεται στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να συνεργαστούν μεταξύ τους.

- Ένας εκπαιδευτικός διδάσκει και ένας τον βοηθά (υποστηρικτική διδασκαλία): Στο μοντέλο αυτό, ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διδάξει στην τάξη, ενώ ο δεύτερος βοηθά τους μαθητές που χρήζουν βοήθειας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού που διδάσκει φαίνεται να είναι πιο ενεργητικός, ενώ για τους μαθητές που λαμβάνουν την στήριξη του άλλου εκπαιδευτικού, υπάρχει ο κίνδυνος να επαναπαυτούν και να εργαστούν μόνοι τους.
- Παράλληλη διδασκαλία. Για την εφαρμογή αυτού του μοντέλου, γίνεται ο διαχωρισμός των μαθητών σε δύο ίσες ομάδες. Ο κάθε εκπαιδευτικός διδάσκει σε μια ομάδα κάνοντας παρουσίαση του ίδιου περιεχομένου. Σε αυτό μοντέλο προσφέρεται η δυνατότητα να διαφοροποιηθεί η διδασκαλία.
- Διδασκαλία σε σταθμούς. Προκειμένου να εφαρμοστεί το μοντέλο αυτό, γίνεται διαχωρισμός των μαθητών σε ομάδες. Το περιεχόμενο που διδάσκεται χωρίζεται σε τρεις σταθμούς ή αλλιώς μέρη και οι μαθητές πρέπει να μετακινηθούν σε όλους τους σταθμούς. Στους δυο από αυτούς γίνεται διδασκαλία και στον τρίτο γίνεται αυτόνομη εργασία των μαθητών.
- Εναλλακτική διδασκαλία. Κατά το μοντέλο αυτό ο ένας εκπαιδευτικός αναλαμβάνει να διδάξει σε μια μεγάλη ομάδα των μαθητών και ο άλλος σε μικρότερη ομάδα, στην οποία υπάρχουν συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών, όπως να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο. Ο διαχωρισμός των μαθητών, στηρίζεται στους διδακτικούς στόχους, όμως είναι σημαντικό να γίνει με ιδιαίτερη προσοχή για να γίνει αποφυγή του στιγματισμού των παιδιών.
- Ομαδική διδασκαλία. Κατά το μοντέλο αυτό υπάρχει ισότιμη εμπλοκή των δυο εκπαιδευτικών στην διδακτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα από κοινού σχεδιάζουν, διδάσκουν και αξιολογούν τους μαθητές. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του μοντέλου αυτού είναι η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία σε κάθε μοντέλο τονίζεται ο ρόλος που μπορεί να αναλάβει κάθε ένας εκπαιδευτικός εντός της τάξης. Στην πραγματικότητα όμως οι εκπαιδευτικοί είναι μία ομάδα και η δράση τους πρέπει να είναι κοινή. Κάθε ένα μοντέλο δύναται μπορεί να είναι αποτελεσματικό σε περιβάλλοντα αλλά και συνθήκες που διαφέρουν, λαμβάνοντας οι εκπαιδευτικοί τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές (Friend et al.,2010.Friend & Cook,2003). Συχνά προτείνεται να γίνεται εναλλαγή στα εφαρμοζόμενα μοντέλα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Mastropieri et al.,2005). Φαίνεται όμως να κυριαρχεί το μοντέλο της υποστηρικτικής διδασκαλίας (Scruggs et al.,2007).

Στη χώρα μας η συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών εφαρμόζεται με τον Νόμο 3699/2008. Σύμφωνα με αυτό οι δύο εκπαιδευτικοί ο ένας της ειδικής αγωγής και ο άλλος της γενικής συνεργάζονται από κοινού για την αντιμετώπιση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (είτε έχουμε παράλληλη στήριξη ή τμήμα ένταξης κτλ.). Πρόκειται όμως για ένα μοντέλο το οποίο δεν βρίσκει υποστηρικτές τους εκπαιδευτικούς και εφαρμόζεται εξαιτίας της νομοθετικής ρύθμισης (Stefanidis & Strogilos,2015.Strogilos & Tragoulia,2013).

Οι προϋποθέσεις που συμβάλλουν στην επιτυχία των παραπάνω μοντέλων είναι η ανάπτυξη καλής διαπροσωπικής αλλά και επαγγελματικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματική τους επικοινωνία, ο χρόνος που αφιερώνουν για την προετοιμασία και την αξιολόγηση της από κοινού διδασκαλίας τους. Επιπλέον, οι επαρκείς εκπαιδευτικές τους γνώσεις αναφορικά με τα μοντέλα αυτά, τα παρεχόμενα υλικά και τεχνικά μέσα και τέλος η υποστήριξη που λαμβάνουν από τη διοίκηση (Mulholland & O'Connor, 2016. Damore & Murray, 2009).

Για τους Mulholland & O'Connor, 2016 η βασικότερη προϋπόθεση, άσχετα από το μοντέλο που θα επιλεγεί να εφαρμοστεί, είναι η καλή σχέση μεταξύ των συναδέλφων. Ενώ τα σημαντικά συστατικά της σχέσης αυτής είναι η εμπιστοσύνη του ένα προς τον άλλον αλλά και η συμβατότητα αυτών, δηλαδή τον βαθμό που οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν κοινές αντιλήψεις και φιλοσοφία για την διδασκαλία τους, τη μορφή αυτής ακόμη και την διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών και τυχόν συγκρούσεις που δημιουργούνται.

Προκειμένου να βρεθεί η κοινή γραμμή των δυο εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο αυτοί να αφιερώσουν χρόνο για να συζητήσουν σε ότι αφορά τον προγραμματισμό. Πρόκειται για διαδικασία που απαιτεί υπομονή, προσπάθεια αλλά χρόνο (Friend & Cook, 2003). Έρευνες φέρνουν στην επιφάνεια προβλήματα που προκύπτουν από τη συνεργασία των δυο εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι όμως και με προκλήσεις. Όπως αναφέρουν οι Smith και Leonard (2005), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής έχουν δηλώσει ότι βρέθηκαν αντιμέτωποι με μεταξύ τους συγκρούσεις εξαιτίας των διαφορών ως προς τις απόψεις τους για τον τρόπο συνεργασίας τους αλλά και των ασαφειών που θεωρούν ότι υπάρχουν για τις αρμοδιότητες του καθενός. Μεταξύ άλλων περιλαμβάνεται η διεκδίκηση της εξουσίας εντός της τάξης αλλά και η αδυναμία που έχουν οι εκπαιδευτικοί να μοιραστούν από κοινού την ευθύνη της διδασκαλίας (Hamilton-Jones & Vail, 2013). Από μελέτη του Salend και των συνεργατών του (1997) διαπιστώθηκε ότι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ο σεβασμός προς τον συνάδελφό τους, η αναγνώριση δυνατοτήτων τους και η παραδοχή της μεταξύ τους ισότητας.

Από έρευνες προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί απέναντι στη συνεργατική διδασκαλία (Strogilos, Stefanidis & Tragoulia, 2016. Miller, Morfidi & Soulis, 2013). Ωστόσο σε μελέτη των Damore και Murray (2009) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την εφαρμογή της συνεργατικής διδασκαλίας στα σχολεία που υπηρετούν, χωρίς όμως να αναπτύσσουν τις αντίστοιχες πρακτικές εντός της τάξης τους. Αυτό σχετίζεται με τις ελλειπείς γνώσεις τους ως προς τα συνεργατικά μοντέλα, τα οποία είναι διαθέσιμα στο κάθε σχολείο αλλά και στην έλλειψη της σιγουριάς ότι έχουν τις ικανότητες να υλοποιήσουν τις πρακτικές της συνεργατικής διδασκαλίας.

Η μελέτη του Strogilos και των συνεργατών του (2016) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα που έχει το μοντέλο της ομαδικής διδασκαλίας, όμως στην πράξη ακολούθησαν την μορφή που θέλει τον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής να έχει εξ' ολοκλήρου την ευθύνη για τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε έρευνα των Morfidi και Samaras (2015) οι εκπαιδευτικοί γενικής

αγωγής δήλωσαν ότι τάσσονται υπέρ της συνεργατικής διδασκαλίας και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, επίσης ότι έχουν λάβει την κατάλληλη κατάρτιση για να είναι υποστηρικτικοί στο έργο τους, όμως η συνεργασία τους δεν κρατήθηκε σε υψηλά επίπεδα. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής παραπονέθηκαν ότι για τους εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής αυτοί έχουν χαμηλότερο κύρος, με αποτέλεσμα να μην γίνονται αποδεκτοί και να εργάζονται απομονωμένοι. Έτσι δεν μπορούν να ανταλλάξουν γνώσεις και συμβουλές αναφορικά με τις πρακτικές που ακολουθούνται.

Στη μελέτη των Kritikos και Birnbaum (2003) έλαβαν μέρος εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής. Και οι δυο αναγνώρισαν ότι θα πρέπει να αναπτύσσεται συνεργασία μεταξύ των δυο εκπαιδευτικών, όμως οι μισοί σχεδόν από αυτούς παραδέχτηκαν ότι δεν υπάρχει μεταξύ τους η προβλεπόμενη συνεργασία καθ' όλη της διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, παρά μόνο όταν κριθεί ότι είναι απαραίτητο καθώς και εφικτό. Την έλλειψη συνεργασίας την απέδωσαν στην ανεπάρκεια του χρόνου. Οι Strogilos και Tragoulia (2013) και ο Solis με τους συνεργάτες του (2012) διαπίστωσαν ότι οι ρόλοι μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είναι ισότιμοι. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής προκύπτει να διεκπεραιώνουν το μεγαλύτερο μέρος της διδασκαλίας, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής είναι περιορισμένος στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν είναι κυρίως ξεχωριστοί, όμως κάποιες φορές αλληλεπικαλύπτονται σε ζητήματα που αφορούν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ερευνητές αποδίδουν την υιοθέτηση των διαφορετικών ρόλων στην ισχύουσα νομοθεσία αλλά και την εφαρμογή αυτής. Σημαντικό ρόλο όμως κατέχει και η ελλιπής ακαδημαϊκή κατάρτιση καθώς και η εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. Την υποβάθμιση του ρόλου αυτών, επιβεβαίωσαν επίσης οι Weiss και Lloyd (2002). Ακόμη, διαπίστωσαν σύγχυση και διαφωνία ως προς τις αρμοδιότητες που έχει καθεμία ειδικότητα. Οι Stefanidis & Strogilos (2015) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθεί κοινή οπτική αναφορικά με τη συνεργασία τους και κοινή κατανόηση ως προς τις ευθύνες που έχουν οι εκπαιδευτική κατά τη μεταξύ τους συνεργασία.

Προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί

Όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία οι προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής αναφορικά και τη μεταξύ τους συνεργασία για την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορούν να ταξινομηθούν στις εξής κατηγορίες:

- Η πρώτη αναφέρεται στην πρόκληση για άμβλυνση των ήδη διαμορφωμένων στάσεων αλλά και των “πιστεύω” τόσο του εκπαιδευτικού όσο και γενικότερα της κοινωνίας, απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία εξαιτίας των δυσκολιών τους διαφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με όσα οι ίδιοι πιστεύουν, παράλληλα όμως καλούνται να αμβλύνουν τη στάση που τηρεί η κοινωνία και η οποία οδηγεί στην περιθωριοποίηση των παιδιών.

- Η επόμενη πρόκληση σχετίζεται με τη θέση που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί κατά του εκπαιδευτικού συστήματος και των διαδικασιών που ακολουθούνται. Οι εκπαιδευτικοί είναι αντιμέτωποι με το εκπαιδευτικό σύστημα, που έχει ως στόχο κυρίως την πρόοδο των παιδιών στα μαθήματα και παραγκωνίζει τις ανάγκες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.
- Μια άλλη πρόκληση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τα συναισθήματα ανεπάρκειας που νιώθουν αναφορικά με τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτή είναι αποτέλεσμα της άγνοιας τους ως προς τη φύση των δυσκολιών που παρουσιάζουν οι μαθητές και των τρόπων με τους οποίους μπορούν να τους προσεγγίσουν. Ακόμη σχετίζεται με την απουσία των υλικοτεχνικών μέσων, τα οποία συμβάλλουν στην διεκπεραίωση του έργου που επιτελούν. Οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να είναι ουδέτεροι απέναντι στην κοινωνική απομόνωση που βιώνουν οι μαθητές εντός της γενικής τάξης. Για τους εκπαιδευτικούς η πρόκληση αυτή δεν αφορά μόνο τους τρόπους προσέγγισης των παιδιών σε μαθησιακό επίπεδο αλλά επεκτείνεται ακόμη και στη διαχείριση των ζητημάτων που προκύπτουν από τις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν ως προς την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία και τη δημιουργική φαντασία.
- Η επόμενη πρόκληση έχει σχέση με τους τρόπους διαχείρισης των υπολοίπων παιδιών εντός της τάξης, δηλαδή του συνόλου των μαθητών που δεν παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν η συμμετοχή όλων των μαθητών της τάξης είναι έντονη, σε ένα γενικό σχολείο, αποφεύγεται ο στιγματισμός των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παράλληλα αναπτύσσονται οι κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και οι δεξιότητες της επικοινωνίας. Ωφελημένα είναι όμως και τα παιδιά που παρουσιάζουν τυπική ανάπτυξη μέσα από τους τρόπους προσέγγισης αλλά και τις μορφές της κοινωνικής συμπεριφοράς. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν με τη χρήση διαφορετικών τρόπων για την προσέγγιση κάθε παιδιού, καθώς το σύνολο των παιδιών αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Πρόκειται για σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς το να καταφέρουν να θέσουν τις βάσεις προκειμένου να αντιμετωπιστεί η διαφορετικότητα στα πλαίσια της συλλογικότητας (Papanis, Giavrimis & Viki, 2009. Penna, 2008. Happe, 2003).

Απαραίτητος παράγοντας για την επίτευξη την συνεργατικής διδασκαλίας είναι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Συνεπώς, όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας θα πρέπει να βρίσκονται διαρκώς σε επικοινωνία αλλά και συνεργασία. Έτσι είναι εφικτό να ενισχυθεί η ανταλλαγή σχετικά με τις καλές πρακτικές, τη τεχνογνωσία αλλά και άλλων χρήσιμων πληροφοριών μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων, άλλων σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών οργανώσεων, συλλόγων γονέων. Πιο συγκεκριμένα για τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην ίδια σχολική μονάδα, είναι απαραίτητο να γίνει τόσο ενημέρωση όσο και επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως όσων ανήκουν στη γενική αγωγή. Οι προσπάθειες αυτές θα στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση και ενημέρωση για τους τρόπους με τους οποίους μπορεί

να πραγματοποιηθεί η εκπαίδευση των μαθητών που παρουσιάζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gelastopoulou & Moutavelis, 2017).

Σε πρώτη φάση οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής οφείλουν να κάνουν ενημέρωση στην τάξη, όπου θα βρίσκονται τα παιδιά με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να ενεργοποιηθούν οι ενσυναισθητικές λειτουργίες τόσο στους μαθητές όσο και στους διδάσκοντες. Με αυτό τον τρόπο θα διευκολυνθεί η αποδοχή των συγκεκριμένων παιδιών. Ακόμη, οι ειδικοί παιδαγωγοί είναι χρήσιμο να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης, να επιδιώξουν την ανάπτυξη συνεργασίας μαζί τους και την παρουσία αυτών εντός της τάξης. Επιπρόσθετα, να τους παρουσιάσουν πρότυπες διαφοροποιημένες διδασκαλίες που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη ενώ βρίσκονται εκεί όλοι οι μαθητές. Αυτού του είδους οι διδασκαλίες αλλά και άλλες δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα αποσκοπούν στη συμμετοχή όλων των μαθητών, τη συνεργασία μεταξύ τους, την ενίσχυση του αισθήματος της ομαδικότητας και τέλος την καλλιέργεια της αποδοχής (Gelastopoulou & Moutavelis, 2017). Οι εκπαιδευτικοί απ' την άλλη πρέπει να αποτελούν πρότυπα της συνεργασίας, της ομαδικότητας και των κοινών δράσεων, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των συμφερόντων των μαθητών. Όταν υπάρχει συνεργασία αναπτύσσεται σχέση αρετής αλλά και αμοιβαιότητας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Συμπέρασμα

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συμμετοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία επιφέρει σημαντικά οφέλη τόσο για τα ίδια τα παιδιά όσο και για τους υπόλοιπους μαθητές τους. Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος είναι η αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής. Έχουν στη διάθεση τους πολλά είδη διδασκαλίας, τα οποία μπορούν να εφαρμόσουν κατά τη διάρκεια της παρουσίας και των δυο εντός της τάξης. Αυτά συμβάλλουν στην μαθησιακή πρόοδο του συνόλου των μαθητών της τάξης, καθώς επίσης και στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Η συνεργασία όμως μεταξύ των εκπαιδευτικών της γενικής και της ειδικής αγωγής, ευνοεί και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Έρχονται σε επαφή με νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας. Εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους και έρχονται σε επαφή με νέες ιδέες, αντιλήψεις και απόψεις. Τέλος, γίνονται περισσότερο ευαισθητοποιημένοι απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και αναπηρίες, το οποίο μεταφέρουν σε πλαίσια εκτός σχολείου, στη καθημερινότητα τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bessette, H. J. (2008). Using students' drawings to elicit general and special educators' perceptions of co-teaching. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1376-1396.
- Damore, S. J. & Murray, C. (2009). Urban elementary school teachers' perspectives regarding collaborative teaching practices. *Remedial and Special Education*, 30(4), 234-244.

- Friend, M. (2008). Co-Teaching: A Simple Solution that isn't Simple After All. *Journal of Curriculum and Instruction*, 2(2), 9–19.
- Friend, M. P., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. New York: Allyn and Bacon
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Coteaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9–27.
- Gelastopoulou, M. & Moutavelis, A. (2017). *Ekpaideftiko yliko gia tin parallili stirixi kai tin entaxi mathiton me ana-piria i/kai eidikes ekpaideftikes anagkes sto scholeio*. Athina: IEP
- Hamilton-Jones, B., & Vail, C. O. (2013). Preparing Special Educators for Collaboration in the Classroom: Pre-Service Teachers' Beliefs and Perspectives. *International Journal of Special Education*, 28(1), 56-68.
- Happe, F. (2003). *Αυτισμός. Σύγχρονη Ψυχολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kritikos, E., & Birnbaum, B. (2003). General education and special education teachers' beliefs regarding collaboration. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 12(3), 93- 100.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T.E., Graetz, J., Norland, J., Gardizi, W., & McDuffie, K. (2005). Case studies in co-teaching in the content areas: successes, failures and challenges. *Intervention in Schools and Clinic*. 40(5), 260-270
- Miller, K., Morfidi, E., & Soulis, S. (2013). Teachers' perceptions of Greek special education policies and practices. *Journal of International Special Needs Education*, 16, 53-65
- Morfidis, E., & Samaras, A. P. (2015). Examining Greek Special Education Teachers' Individual and Collaborative Teaching Experiences. *Teacher Education and Special Education*, 38(4), 347-363.
- Mulholland, M., & O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: Perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20, 1070–1083.
- Papanis, E., Giavrimis, P. & Viki, A. (2009). *Kainotomes prosengiseis stin eidiki agogi. Ekpaideftiki erevna gia tis evalotes omades plithysmou*. Athina: Sideris
- Penna, A (2008). Staseis kai etoimotita daskalon os pros tin entaxi paidion me eidikes ek-paideftikes anagkes sto geniko scholeio. Adimosiefti didaktoriki diatrivi

Panepistimiou Dytikis Makedonias. Florina. Anaktithike stis 12/12/2019 apo:
<http://phdtheses.ekt.gr/eadd/handle/10442/17777>

- Salend, J.S., Johansen, M., Mumper, J., Chase, A.S, Pike, K.M., & Dorney, A.J. (1997). Cooperative teaching: the voices of two teachers. *Remedial and Special Education*, 18(1), 3-11.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73, 392- 416.
- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for inclusion: Practitioner perspectives. *Equity and Excellence in Education*, 38(4), 269-279.
- Solis, M., Vaughn, S., Swanson, E., & McCulley, L. (2012). Collaborative models of instruction: The empirical foundations of inclusion and co-teaching. *Psychology in the Schools*, 49(5), 498-510.
- Stefanidis, A., & Strogilos, V. (2015). Union gives strength: Mainstream and special education teachers' responsibilities in inclusive co-taught classrooms. *Educational Studies*, 41(4), 393-413
- Strogilos, V., Stefanidis, A., & Tragoulia, E. (2016). Co-teachers' attitudes towards planning and instructional activities for students with disabilities. *European journal of Special Needs Education*, 31(3), 344-359
- Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y., & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (8), 797-818.
- Strogilos, V., & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and Collaborative Practices in Co-Taught Classrooms: Roles and Responsibilities for Teachers and Parents. *Teaching and Teacher Education*. 35, 81–91.
- Weiss, M. P., & Lloyd, J. L. (2002). Congruence between roles and actions of secondary special educators in co-taught and special education settings. *Journal of Special Education*, 36, 58–69.
- Zoniou- Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394

Το θέατρο και η μουσική σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος

Ζιάγκου Μάνθα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.71

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των παιδιών με διαταραχές αυτιστικού φάσματος έχει αυξηθεί σημαντικά. Οι διαταραχές αυτές χαρακτηρίζονται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Πολλές έρευνες έχουν γίνει στο πλαίσιο της χρήσης θεατρικών και μουσικών προσεγγίσεων με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να αναπτυχθούν καλύτερα και ιδιαίτερα να βελτιώσουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια αποτελεσματική θεατρική ή μουσική εκπαίδευση, παρέχει ένα πλαίσιο για αμοιβαία αλληλεπίδραση και ανάπτυξη των παιδιών, που βελτιώνει τις δεξιότητες προσοχής, αυξάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική ανεξαρτησία και συνεργασία. Τόσο η μουσική όσο και το θέατρο, αποτελούν μέσα ευχαρίστησης και διασκέδασης που βοηθούν τα παιδιά στην απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας. Η πρόωπη παρέμβαση με ανάπτυξη κατάλληλων προγραμμάτων στα σχολεία είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση των αδυναμιών που παρουσιάζουν τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Λέξεις-Κλειδιά: αυτισμός, θέατρο, μουσική

Εισαγωγή

Είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες το ποσοστό των παιδιών που είναι στο φάσμα του αυτισμού έχει αυξηθεί 10 φορές (Ghasemtabar et al., 2015). Η έγκαιρη διάγνωση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση της διαταραχής.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην πρόωπη παρέμβαση έχει επισημανθεί από τη διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων των παιδιών με αναπηρίες στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, θα διευκολύνουν τη μετέπειτα πορεία τους και θα παίξουν πρωταρχικό ρόλο στη μελλοντική τους ζωή. Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι σημαντικά για την ψυχική, πνευματική, σωματική και γλωσσική ανάπτυξή του.

Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν προβλήματα στην επικοινωνία και ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η μουσική και το θέατρο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόωπη παρέμβαση για την αντιμετώπιση αδυναμιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αυτισμό. Έρευνες έχουν δείξει ότι και οι δύο δημιουργικές τέχνες έχουν θετική επίδραση στην κοινωνική και γλωσσική τους ανάπτυξη.

Στη συγκεκριμένη μελέτη θα δούμε πώς επιδρά η μουσικοθεραπεία και το δημιουργικό θεατρικό παιχνίδι στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την αύξηση της προσοχής και στη διαμόρφωση κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών σε παιδιά με αυτισμό.

Αυτισμός

Ο αυτισμός αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που επηρεάζει τη λειτουργία του εγκεφάλου και κατά συνέπεια και άλλους τομείς ανάπτυξης. Σύμφωνα με το DSM IV ορίζεται ως μια διαταραχή ανάπτυξης από την γέννηση του παιδιού αλλά εμφανίζεται και εξελίσσεται από τα τρία έτη. Είναι μια πρώιμη και σφαιρική διαταραχή της ανάπτυξης και το άτομο που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού παρουσιάζει προβλήματα σε τρεις τομείς: στην κοινωνικότητα, την επικοινωνία και την φαντασία. Το νοητικό επίπεδο των παιδιών με αυτισμό κυμαίνεται από τα ανώτερα επίπεδα νοημοσύνης μέχρι και τις βαρύτερες μορφές νοητικής στέρησης (Λυγεράκη κ.α., 2017).

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση σε πολλαπλά περιβάλλοντα, όπως ελλείμματα στην κοινωνική αμοιβαιότητα και μη λεκτικές επικοινωνιακές συμπεριφορές που χρησιμοποιούνται για κοινωνική αλληλεπίδραση (επαφή με τα μάτια, έκφραση του προσώπου και στάσεις του σώματος) (Ghasemtabar et al., 2015). Χαρακτηρίζεται επίσης από επαναλαμβανόμενη στερεοτυπική συμπεριφορά, αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων με τους συνομηλίκους, έλλειψη αυθόρμητης αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους και έλλειψη κοινωνικής ή συναισθηματικής αμοιβαιότητας. Τα παιδιά με αυτισμό τείνουν να παραμένουν απομονωμένα και δεν αναγνωρίζουν τους ανθρώπους στο περιβάλλον τους ή αδυνατούν να ξεκινήσουν αλληλεπίδραση με άλλους (Fimmigan, & Starr, 2010).

Η διάγνωση του αυτισμού κρίνεται κρίσιμη και θα πρέπει να γίνεται όσο το δυνατό πιο νωρίς. Υπάρχουν πολλές θεραπευτικές προσεγγίσεις για τον αυτισμό και δυο από αυτές είναι το θέατρο-δράμα και η μουσικοθεραπεία, οι οποίες συνδέονται με την εκπαίδευση και συνιστώνται να αρχίζουν να εφαρμόζονται από μικρή ηλικία.

Θέατρο-Δράμα

Το δράμα και γενικά το θέατρο είναι ένα ευέλικτο παιδαγωγικό μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο και να υποστηρίξει τους στόχους του. Εμπλέκει τα παιδιά σε φανταστικές ιστορίες και τα βοηθάει να αναπτύξουν τις κοινωνικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τα βοηθάει να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και τη φαντασία, να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και να τα διαχειριστούν.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι σημαντική στη ζωή των παιδιών με ή χωρίς αναπηρίες. Τα παιδιά με αυτισμό παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην κοινωνική συμπεριφορά και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Το δράμα τα βοηθάει να μάθουν πολλά πράγματα για τη ζωή μέσω μικρών αναπαραστάσεων. Εμβαθύνει το επίπεδο σκέψης τους με τη βοήθεια ερωτήσεων. Αντιλαμβάνονται ένα πρόβλημα στο επίπεδό τους, την επίλυση και την εξήγησή του. Έτσι, θα μπορέσουν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα και να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες ακρόασης και παρατήρησης. Ακόμη, συμβάλει στην ανάπτυξη της

αυτοπεποίθησης και στην ικανοποίηση της ένταξής τους σε μια ομάδα. Επιπλέον, βοηθάει στην ανάπτυξη της φαντασίας και στην δημιουργία μιας υποδομής για προφορική επικοινωνία (Dogru, 2015).

Τα τελευταία χρόνια η χρήση του θεάτρου στην εκπαίδευση αρχίζει να διαδίδεται περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται την ανάγκη να χρησιμοποιούν το δράμα ως εργαλείο μάθησης, αλλά η διδασκαλία είναι αρκετά περιορισμένη εξαιτίας της έλλειψης ειδικής κατάρτισης. Είναι πιθανό να μην έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους για τη χρήση του. Αποτελεί όμως μια ευέλικτη παιδαγωγική που ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στη ρύθμιση και το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Παρ' όλα αυτά, αν αυτή η ευελιξία αγκαλιαστεί, μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας διδακτικής κατάστασης που έχει ελάχιστα περιθώρια για αποτυχία στους μαθητές. Αντιπροσωπεύει ένα «ασφαλές περιβάλλον» στο οποίο μπορεί να αναπτυχθούν σημαντικά οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες (Kempe & Tissot, 2012).

Μουσική – Μουσικοθεραπεία

Ο όρος της μουσικοθεραπείας είναι σύνθετος. Περιλαμβάνει την έννοια της μουσικής και την έννοια της θεραπείας. Η μουσικοθεραπεία χρησιμοποιεί τη μουσική για να βοηθήσει τους ασθενείς να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Όπως αναφέρει ο Ghasemtabar και οι συνεργάτες του (2015), σύμφωνα με τον ορισμό της Αμερικανικής Ένωσης, η μουσικοθεραπεία είναι η κλινική και βασισμένη στην τεκμηρίωση χρήση μουσικών παρεμβάσεων για την επίτευξη εξατομικευμένων στόχων: α) την εκπλήρωση των βασικών αναγκών του παιδιού β) την ανάπτυξη της αίσθησης του ίδιου του παιδιού, γ) τη δημιουργία ή την αποκατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων, δ) την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, ε) την τροποποίηση της παθολογικής συμπεριφοράς και στ) την ανάπτυξη μιας ευαισθητοποίηση και ευαισθησία στην ομορφιά της μουσικής.

Δεν επιδιώκει ούτε την ψυχαγωγία ούτε και την μουσική εκπαίδευση, αλλά χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης και δημιουργικότητας δίνοντας σε άτομα με περιορισμένες δυνατότητες λεκτικής επικοινωνίας έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας και έκφρασης (Λυγεράκη κ.α., 2017). Η μουσική χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση σωματικών, συναισθηματικών, γνωστικών και κοινωνικών αναγκών ατόμων όλων των ηλικιών (Fimmigan, & Starr, 2010).

Η βελτιωτική μουσικοθεραπεία εδώ και καιρό έχει γίνει γνωστή για την αποτελεσματικότητά της στην εμπλοκή αυτιστικών παιδιών, βοηθώντας τα να αναπτύξουν αυθόρμητη αυτοεκδήλωση, συναισθηματική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι παρεμβάσεις της είναι ιδιαίτερα ελκυστικές για τα παιδιά με αυτισμό. Οι μουσικές εμπειρίες είναι ευρείες και μπορεί να περιλαμβάνουν αυτοσχεδιασμό, εκτέλεση, σύνθεση, λεκτικοποίηση και ακρόαση (Fimmigan, & Starr, 2010). Προσφέρει ευχαρίστηση στα παιδιά, καθώς με τις πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν βρίσκουν τον τρόπο

να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους και να επικοινωνούν.

Η μουσική εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει στην κατεύθυνση διαφόρων βασικών μειονεκτημάτων του αυτισμού, όπως στην ενίσχυση της προσοχής, την κοινωνική αμοιβαιότητα, τη μη λεκτική και λεκτική επικοινωνία, καθώς επίσης και σε άτυπες συναισθηματικές αντιδράσεις πολυαισθητικών αντιλήψεων, στην φτωχή-αδέξια κίνηση και σε προβλήματα συμπεριφοράς (Ghasemtabar et al., 2015).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές έρευνες στο πλαίσιο της χρήσης θεατρικών και μουσικών προσεγγίσεων με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά με αυτισμό να αναπτυχθούν καλύτερα. Ιδιαίτερα πολλούς ερευνητές απασχόλησε η χρήση αυτών των παρεμβάσεων για τη βελτίωση των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού.

Η έρευνα της Dogru στην Τουρκία (2015) είχε σαν στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του δημιουργικού δράματος στην εκπαίδευση σχετικά με τις δεξιότητες προ-διδασκαλίας και συμπεριφορές κοινωνικής επικοινωνίας παιδιών με αυτισμό. Το δείγμα αποτέλεσε ένα εξάχρονο κορίτσι με αυτισμό που πήγαινε σε γενικό νηπιαγωγείο (συμπεριληπτική εκπαίδευση). Η περίοδος της πρώιμης παιδικής ηλικίας αποτελεί την ταχύτερη περίοδο εκμάθησης. Για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα αυτής της περιόδου η εκπαίδευση που δόθηκε στο νηπιαγωγείο προγραμματίστηκε και εκτελέστηκε με έναν απλό, σαφή και κατανοητό τρόπο για παιδιά. Η θεατρική εκπαίδευση ενισχύει την επιτυχία, γιατί το δράμα έχει στενή σχέση με τη φαντασία και τη δημιουργία. Το παιδί μαθαίνει να γνωρίζει τα συναισθήματά του και να έρχεται αντιμέτωπο με αυτά. Ακριβώς όπως ένα παιδί τυπικής ανάπτυξης, έτσι και το αυτιστικό παιδί παίζει μιμούμενο την πραγματική ζωή.

Οι μετρήσεις έγιναν με τη χρήση δύο εργαλείων (PKBS Preschool and Kindergarten Behavior, Scales Form B) πριν και μετά την εκπαίδευση με ένα μοντέλο χωρίς ομάδα ελέγχου. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτελούνταν από 2 έντυπα και 76 ερωτήσεις τύπου "likert", που προορίζονταν για να καθορίσουν τις κοινωνικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο και το Έντυπο Β χρησιμοποιήθηκε για την κλίμακα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αξιολόγηση έγινε από δύο παρατηρητές μέσω βιντεοσκοπήσεων.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι μια αποτελεσματική θεατρική εκπαίδευση αναπτύσσει τις γλωσσικές δεξιότητες, βελτιώνει τις δεξιότητες προσοχής, αυξάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση, την κοινωνική ανεξαρτησία και συνεργασία. Το δράμα επηρεάζει θετικά το παιδί στο να προσέχει περισσότερο, να περιμένει τη σειρά του και να ακολουθεί οδηγίες. Αν και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η θεατρική εκπαίδευση στην πρώιμη παιδική ηλικία έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστα αφού το δείγμα αποτέλεσε ένα μόνο παιδί και δεν

χρησιμοποιήθηκε ομάδα ελέγχου. Επιπλέον θα ήταν επιθυμητό το παιδί να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται κατά τη διάρκεια των θεατρικών δραστηριοτήτων.

Οι Kempe και Tissot (2012) εξέτασαν πώς υποστηρίζεται ένα δημιουργικό κλίμα για δύο κορίτσια με αυτισμό σε ειδικό σχολικό περιβάλλον μέσω της χρήσης δράματος σε μια ομάδα μη αυτιστικών συνομηλίκων. Η δράση διήρκεσε 13 συνεδρίες και περιελάμβανε 12 μαθητές με ειδικές ανάγκες και μέτριες έως σοβαρές δυσκολίες μάθησης σε ειδικό σχολείο στην Αγγλία και εστιάζονταν στις 2 μαθήτριες με ASD. Το αποκορύφωμα ήταν μια ολόκληρη μέρα γυρισμάτων. Ο επικεφαλής ερευνητής επικουρήθηκε στην τάξη από έναν βοηθό διδασκαλίας πλήρους φοίτησης και από έναν βοηθό υποστήριξης μερικής φοίτησης.

Το έργο επιδίωξε α) να δημιουργήσει ένα δράμα που θα αντανakλούσε τις αντιλήψεις των μαθητών ως προς τι πρέπει να γνωρίζουν, να κατανοούν και να είναι σε θέση να κάνουν και β) θα αποκάλυπτε τις ελπίδες, τις προσδοκίες για το μέλλον καθώς και τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Συμπληρωματικός στόχος του έργου ήταν να εισαγάγει τους μαθητές σε μια σειρά από δραματικές τεχνικές, όπως αυτοσχεδιασμό, αφήγηση, χορωδιακή ομιλία, μάσκες, μαριονέτες, τελετουργία και γραφή σε ρόλο. Αυτό εξυπηρέτούσε τη μάθηση μέσω οπτικών, λεκτικών και κιναισθητικών τρόπων.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν στρατηγικές όπως οι δάσκαλοι-σε-ρόλο, ρόλος στον τοίχο (στον οποίο δημιουργείται ένας φανταστικός χαρακτήρας με τη σύνταξη περιγραφικών λέξεων μέσα σε ένα απλό περίγραμμα ενός ανθρώπου σώμα) και το σοκάκι συνείδησης (όπου οι μαθητές τοποθετούνται σε δύο γραμμές και μιλούν δυνατά για το τι φαντάζονται ότι είναι οι σκέψεις ενός χαρακτήρα που περπατά αργά μεταξύ των γραμμών λαμβάνοντας υπόψη μια επικείμενη απόφαση).

Η ποιοτική έρευνα έλαβε τη μορφή μελέτης περιπτώσεων. Καταγράφονταν σύντομες σημειώσεις σε κάθε συνεδρία. Μετά και ο επικεφαλής συμβουλευόταν τους βοηθούς διδασκαλίας σχετικά με την αφοσίωση και την πρόοδο των παιδιών. Γράφτηκαν μικρά σενάρια από τους μαθητές (γράμματα, ημερολόγιο και κομμάτια χορωδιακής ομιλίας) που ενώθηκαν μαζί με σημειώσεις που κρατήθηκαν σε συνεδρίες σε ένα μεγάλο σενάριο, που χρησιμοποιήθηκε ως βάση μιας μικρής ταινίας.

Σαν αποτέλεσμα αυτής της έρευνας ήταν η εξέλιξη που εντοπίστηκε στην δημιουργικές φανταστικές δεξιότητες των δύο κοριτσιών. Τα καθοδηγούμενα ερωτήματα και η ομαδική εργασία με τους συνομηλίκους έδωσε την ευκαιρία να εξερευνήσουν αυτές τις έννοιες σε μια ευέλικτη δομή και να ασκήσουν κοινωνικές δεξιότητες που είχαν σχέση πέρα από τα όρια της τάξης. Η διδασκαλία νέων δεξιοτήτων σε μαθητές που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη απαιτούσε συχνή επανάληψη των βασικών εννοιών, που επιτυγχάνονταν με τεχνικές δράματος και τη συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους.

Το δράμα παρείχε μια δομή στην οποία η τάξη ανέπτυξε μια συνεχή ιστορία για ένα φανταστικό χαρακτήρα. Μέσω της διαδικασίας αλληλεπίδρασης και συν-δημιουργίας

ενός δραματικού πλαισίου δημιουργήθηκε ένας κατάλληλος χώρος που επέτρεψε στα δύο κορίτσια με αυτισμό να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα σε μία τάξη μικτών μαθητών. Το συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές με αυτισμό επιτυγχάνουν μεγαλύτερο κέρδος στην ακαδημαϊκή πρόοδο και έχουν πρόσβαση στο πλήρες πρόγραμμα σπουδών μέσω του δράματος (δημιουργία μιας συνεχούς ιστορία στην τάξη για ένα φανταστικό χαρακτήρα).

Η χρήση του δράματος ως εργαλείου διδασκαλίας αποτελεί μια πρόκληση για το εκπαιδευτικό διδακτικό προσωπικό. Δίνει την ευκαιρία να εξασκηθούν οι μαθητές σε σημαντικές δεξιότητες μέσα σε ένα δομημένο περιβάλλον της τάξης, διατηρώντας παράλληλα την απαραίτητη ευελιξία για να κάνει τη μάθηση ουσιαστική.

Οι ερευνήτριες Finnigan και Starr (2010) μελέτησαν τα αποτελέσματα της χρήσης της μουσικής και της μη μουσικής παρέμβασης στην κοινωνική απόκριση και στην αποφυγή μη αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών παιδιών προσχολικής ηλικίας με αυτισμό.

Το δείγμα αποτέλεσε ένα κορίτσι 3ετών και 8 μηνών με αυτισμό. Η αξιολόγηση έγινε με τη χρήση 4 εργαλείων. Το Mullen Scales of Early Learning έδειξε φτωχές επικοινωνιακές δεξιότητες. Το Vineland Adaptive Behaviour Scales έδειξε αδυναμίες στην επικοινωνία, στις καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, στην κοινωνικότητα και στις κινητικές δεξιότητες. Το Childhood Autism Rating Scale (CARS) φανέρωσε ελλείψεις σε κανόνες συμπεριφοράς και το Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS) φτωχή βλεμματική επαφή και περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Πραγματοποιήθηκαν 4 φάσεις παρέμβασης με τη χρήση εναλλασσόμενου σχεδιασμού θεραπείας. Η συγκεκριμένη μελέτη χρησιμοποίησε οπτικό έλεγχο και ταυτόχρονα αξιολόγηση του μέσου επιπέδου απόδοσης για κάθε συμπεριφορά που ενδιαφέρει σε κάθε φάση και εξέταση με το Percentage of Nonoverlapping Data (PND).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μουσική παρέμβαση ήταν πιο αποτελεσματική από τη μη μουσική παρέμβαση στην αύξηση και των τριών κοινωνικά ευαίσθητων συμπεριφορών. Επιπλέον, το παιδί συμμετείχε σε μεγαλύτερο αριθμό συμπεριφορών κοινωνικής απόκρισης και λιγότερες συμπεριφορές αποφυγής σε κατάσταση μουσικοθεραπείας από ό, τι στη μη μουσική κατάσταση. Βελτιώθηκε σημαντικά η βλεμματική επαφή και οι ανταποκρίσεις της στις συνθήκες με μουσική. Επίσης παρατηρήθηκαν βελτιώσεις στις περισσότερες κοινωνικές συμπεριφορές με το τραγούδι και τη μουσική. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η χρήση των τραγουδιών είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την αύξηση των κοινωνικά ανταποκρινόμενων συμπεριφορών για ένα μικρό παιδί με αυτισμό. Επιπλέον, επειδή τα τραγούδια που έπαιζαν κατά τη διάρκεια της μουσικής φάσης ήταν γνωστές μελωδίες, τεκμαίρεται ότι αυτό χρησίμευσε ως κίνητρο για να παρακινήσει το παιδί να συμμετάσχει σε κοινωνικές συμπεριφορές με τον μουσικοθεραπευτή. Επίσης διαπιστώθηκε ότι η χρήση μουσικής μαζί με τα παιχνίδια που χρησιμοποιούνται από το παιδί βοηθά σε πιο κοινωνικά ανταποκρινόμενες συμπεριφορές, ενώ ταυτόχρονα το χαλαρώνουν και το διασκεδάζουν.

Η μελέτη του Ghasemtabar και των συνεργατών του (2015) εξετάζει αν η μουσικοθεραπεία βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό και ποια είναι η αποτελεσματικότητά της για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με αυτισμό με την πάροδο του χρόνου.

Ο σχεδιασμός της μελέτης περιελάμβανε τρία στάδια, της προ-δοκιμής, της δοκιμής και της παρακολούθησης με την ομάδα ελέγχου. Το ερευνητικό δείγμα ήταν 27 παιδιά με αυτισμό που είχαν διαγνωσθεί με ήπιο έως μέτριο αυτισμό σύμφωνα με Ερωτηματολόγιο Childhood Autism Rating Scale (CARS), τα οποία χωρίστηκαν σε δύο ομάδες πειράματος και ελέγχου. Οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και των δύο ομάδων μετρήθηκαν και καταγράφηκαν χρησιμοποιώντας το SSRS.

Οι μουσικές δραστηριότητες διεξήχθησαν με βάση το σύστημα Orff-schulwerk με τη βοήθεια δύο μουσικοθεραπευτών, σε τμήματα μουσικής ακουστικής, τραγουδιού και ψαλμωδιών, χειροκροτημάτων, κίνησης και χορού και ειδικού μουσικού δράματος της μεθόδου. Τα μουσικά όργανα που χρησιμοποιήθηκαν σε ελεύθερο δημιουργικό παιχνίδι ήταν ξυλόφωνο, μεταλλόφωνο, καμπάνες, τρίγωνο, ταμπουρίνο, καστανέτες, μαράκες και ξυλόφωνο. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν έλαβαν καμία παρέμβαση.

Στο τέλος της περιόδου παρέμβασης και μετά από δύο μήνες οι κοινωνικές δεξιότητες και των δύο ομάδων μετρήθηκαν πάλι με το SSRS. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σαφώς ότι η βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων στην ομάδα της πειραματικής ομάδας στη φάση μετά την εξέταση ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Τα θετικά αποτελέσματα στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό οφείλονται στο γεγονός ότι η μουσική είναι ένα μέσο που περιλαμβάνει ένα πολύπλοκο φάσμα εκφραστικών ιδιοτήτων, δυναμικής μορφής και διαλόγου και προσφέρει ένα μέσο με το οποίο μπορεί να δημιουργηθεί κάποια μορφή εναλλακτικής επικοινωνίας που θα συμβάλει στην επίτευξη δέσμευσης, αλληλεπίδρασης και σχέσεων.

Η Λυγεράκη και οι συνεργάτες της (2017) διεξήγαγαν έρευνα για να ερευνήσουν την ανάπτυξη των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσω της μουσικοθεραπείας σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, με έμφαση στην συναισθηματική ανάπτυξη, στα προβλήματα συμπεριφοράς και στη γενικότερη κοινωνική συμπεριφορά, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης και δομημένης παρατήρησης.

Το δείγμα αποτέλεσε ένα αγόρι έξι χρονών με αυτισμό που φοιτά σε γενικό σχολείο με τη βοήθεια παράλληλης στήριξης. Για τη συλλογή των δεδομένων εργάστηκαν 4 ειδικοί θεραπευτές και 2 μουσικοθεραπευτές. Η παρατήρηση διήρκεσε 4 εβδομάδες ενώ είχε προηγηθεί μουσικοθεραπείας και πραγματοποιήθηκαν 6 συνολικά συνεντεύξεις στους ειδικούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

Κατά την διάρκεια της μουσικοθεραπείας, το παιδί βελτίωσε τη βλεμματική επαφή που ήταν σε χαμηλά επίπεδα, ανέπτυξε τις κοινωνικές του δεξιότητες. Βοηθήθηκε στην καθημερινή του ζωή, βελτίωσε την επικοινωνία με τους άλλους και τον έλεγχο της

συμπεριφοράς του. Γενικά, ενισχύθηκε η συναισθηματική ανάπτυξη και η θετική κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή.

Συμπεράσματα - Επίλογος

Η διαταραχή του φάσματος του αυτισμού χαρακτηρίζεται από επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι ελλείψεις αυτές δεν απαλείφονται με την ανάπτυξη των παιδιών. Στην πραγματικότητα λόγω ότι το περιβάλλον γίνεται πιο σύνθετο, είναι πιθανόν να γίνουν πιο έντονες. Τα παιδιά με αναπηρίες είναι λιγότερο ευνοϊκά στην κοινωνική ικανότητα και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η αύξηση της κοινωνικής τους ανταπόκρισης είναι σαφώς μια προτεραιότητα που απαιτεί άμεση παρέμβαση.

Η μουσική αλληλεπίδραση και το θέατρο μέσω παιχνιδιού παρέχουν ένα πλαίσιο για αμοιβαία αλληλεπίδραση και ανάπτυξη των παιδιών και αποτελούν μέσα ευχαρίστησης και διασκέδασης που βοηθούν στην απόκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας. Προσφέρουν ένα ευρύ φάσμα έκφρασης, δυναμικής μορφής διαλόγου και εναλλακτικής επικοινωνίας που συμβάλει στην επίτευξη δημιουργίας κοινωνικών σχέσεων. Είναι λοιπόν ανάγκη να εφαρμοστούν στο σχολείο προγράμματα σχεδιασμού και εφαρμογής μουσικής και θεάτρου προς όφελος των παιδιών με αυτισμό. Η πρόωπη παρέμβαση είναι κρίσιμη για την αντιμετώπιση όλων των αδυναμιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dogru, Y. S. S. (2015). The Effect of creative drama on pre-teaching skills and social communication behaviors of children with autism. *Studies on Ethno-Medicine*, 9 (2), 181-189. doi: 10.1080/09735070.2015.11905433. Ανακτήθηκε 11-1-2020 από: [http://krepublishers.com/02-Journals/S-EM/EM-09-0-000-15-Web/S-EM-09-2-15-Abst-PDF/S-EM-09-2-181-15-379-Dogru-S-S-Y/S-EM-09-2-181-15-379-Dogru-S-S-YTx\[4\].pdf](http://krepublishers.com/02-Journals/S-EM/EM-09-0-000-15-Web/S-EM-09-2-15-Abst-PDF/S-EM-09-2-181-15-379-Dogru-S-S-Y/S-EM-09-2-181-15-379-Dogru-S-S-YTx[4].pdf)
- Fimmigan, E., & Starr, E. (2010). Increasing social responsiveness in a child with autism: A comparison of music and non-music interventions, *Autism*, 14(4), 321-348. doi: 10.1177/1362361309357747. Ανακτήθηκε 11-1-2020 από: https://www.researchgate.net/profile/Elizabeth_Starr/publication/44888716_Increasing_social_responsiveness_in_a_child_with_autism_A_comparison_of_music_and_non-music_interventions/links/0046351e5a656232db000000.pdf
- Ghasemtabar, S. N., Hosseini, M., Fayyaz, I., Arab, S., Naghashian, H., & Poudineh, Z. (2015). Music therapy: an effective approach in improving social skills of children with autism. *Advanced Biomedical Research*, 27(4):157-169. doi: 10.4103/2277-9175.161584. Ανακτήθηκε 11-1-2020 από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4550953/>

- Kempe, A., & Tissot, C. (2012). The use of drama to teach social skills in a special school setting for students with autism. *Support For Learning*, 27(3), 97–102. ISSN 02682141. doi:10.1111/j.14679604.2012.01526.x Ανακτήθηκε 12-1-2020 από: <http://centaur.reading.ac.uk/29461/2/use%20of%20drama.pdf>
- Lygeraki, A., Charitaki, G., Antoniou, A.S. (2017). I epidrasi tis Mousikotherapeias stin anaptixi koinonikon- epikoinoniakon dexiotiton se paidia me aftismo. Sto I. Papadatos, A. Bastea kai I. Nikolopoulos (Epim.), 7o Pa-nellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis Ekpaidefsi Charismatikon Atomon stin Ellada, 15-18 Iouniou 2017 (t. 1, 598-612). e-Publisher: EKT. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.1774>. Anaktithike 12-1-2020 apo: <https://proceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/1774/1568>

Extensive reading, ICT and the development of the language skills in the English classroom

Ιάκωβος Τσιπλακίδης (Iakovos Tsiplakidis), Ε.Ε.Π. Αγγλικής Γλώσσας, Τμήμα Εικαστικών Τεχνών, και Επιστημών της Τέχνης, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Abstract

In the last decades the teaching of English as a second or foreign language has been influenced by two interrelated developments. First, Information and Communication Technologies (ICT) have substantially affected the way English is taught. Second, the theoretical underpinnings of constructivism with its emphasis on the social construction of knowledge by learners and collaborative learning have exerted significant influence in the teaching of English. However, the widespread diffusion of teaching methodologies that make use of the above developments does not mean that teaching the traditional skills is a thing of the past. In this paper we are concerned with the development of reading skills, focusing on extensive reading. We critically present its importance in language learning, the benefits for learners, along with practical advice concerning its implementation in the English classroom. We also argue that extensive reading can foster the development of writing, speaking and listening skills.

Keywords: extensive reading, ICT, language skills

Introduction

Rapid technological developments in the field of Information and Communication Technologies (ICT) and their widespread integration in all aspects of life have resulted in teaching methodologies that attempt to exploit pedagogically the benefits of ICT in the teaching and learning process. In diverse educational contexts educators employ practices that are based on ICT with the aim of producing learning materials, to support innovative teaching methodologies and in general to enhance learning and instruction (Jimoyiannis, 2012).

A number of beneficial outcomes concerning the use of Web 2.0 tools in education are mentioned in the relevant literature. They provide enhanced opportunities for learning, offering opportunities for self-directed collaborative learning and shared content (Angelaina & Jimoyiannis, 2012). In addition, the use of the web for social purposes offers more opportunities for the creation of content, generation of new knowledge and sharing of information online (Grosbeck, 2009). Web 2.0 tools are also easy to use, are easily accessible and have low cost, which makes them attractive in most educational settings (Brodahl, Hadjerrouit & Hansen, 2011).

It is not surprising, then, that the dominance of pedagogies that incorporate ICT, in all levels of education, and especially as regards the teaching of English as a second or

foreign language, is indisputable. At the same time, the dominance of constructivist approaches to learning have led educators to stress the importance of organizing the teaching and learning process along the principle that students, their needs and preferences should impact strongly on the educational process. In this model, which views the learning process as a construction of knowledge, students are considered as being able to actively process information and construct new knowledge (Chun & Plass, 2000).

The widespread diffusion of teaching methodologies and classroom practices that make use of the above developments does not mean that teaching the traditional language skills (reading, listening, writing and speaking) is a thing of the past. In this paper we are primarily, but not exclusively, concerned with the development of reading skills, focusing on extensive reading in the English classroom. First, we provide a definition for extensive reading, clarifying and analysing the characteristics and defining elements of extensive reading. We then critically present the elements that render extensive reading an important element in language learning, presenting the benefits that accrue for learners from the successful incorporation of extended reading as part of the language instruction, on the basis of research findings reported in the relevant literature. The next parts of the article are more practically oriented, aiming at equipping English teachers with practical suggestions that will enable them to use extensive reading in their English classrooms. This discussion will lead us naturally to a presentation of practical advice concerning the ways through which extensive reading can become the ideal vehicle for the development of writing, speaking and listening skills. Throughout the above discussion, special emphasis is placed on the fact that extensive reading can benefit from ICT, in attempt to show that extensive reading and ICT are compatible in the English language classroom. Concluding remarks center around the argument that extensive reading constitutes a valuable teaching technique that English teachers should try to incorporate in their classrooms.

Extensive reading: what is it?

According to Bamford & Day (2004), extensive reading constitutes an approach to language learning that involves students reading large amounts of easy reading material. Nation (2009, p. 50) contends that extensive reading is “a form of learning from meaning-focused input” with the learners focusing on understanding the message of reading texts which are easy have only a few language features that are “outside the learners’ present level of proficiency” (ibid:1).

As regards the distinctive characteristics of extensive reading that differentiate it from other types of reading, they include the fact that the texts students read are fairly easy with a few unknown words or grammatical and syntactical features (Watkins, 2018a). A further characteristic relates to the fact that the whole experience of engaging in extensive reading is meant to be an enjoyable one, with the students having the opportunity to select texts, as well as a stress-free one, since comprehension questions are usually kept to a minimum (Watkins, 2018a).

The characteristics of extensive reading are best understood if examined in contrast to the defining characteristics of intensive reading. Intensive reading involves students reading mainly shorter texts with the aim of getting a detailed meaning (Grellet, 1981) of the text and developing vocabulary and grammar (Richards & Renandya, 2002), focusing on grammatical and discourse elements of the text (Lyutaya, 2011), sometimes working on text analysis “sentence by sentence” (Nation, 2009) with the teacher’s close guidance (Renandya & Jacobs, 2002). It is worth noting that intensive and extensive reading are not to be considered as opposing approaches to the teaching of reading. They both have their place in the language classroom and have distinct, but complementary aims (Carrell & Carson, 1997). We firmly believe, however, that there should be a balance in the language classroom, since overemphasis on either type of reading can be demotivating for students.

An analysis of the characteristics and defining characteristics of extensive reading shows that its incorporation in the language classroom is not an easy process, since it requires careful planning on the part of the teacher and the educational institutions that wish to embrace it. Having discussed the defining characteristics of extensive reading, in the next part we examine the benefits of extended reading in the language classroom.

The benefits of extended reading in the language classroom

A host of benefits that accrue from the incorporation of extended reading as part of the language instruction are reported in the relevant research literature. In relation to the development of reading skills, studies have shown that extensive reading has a positive impact on reading fluency (Watkins, 2018a) and that it increases overall reading ability (Nakanishi, 2015) including reading rates (Iwahori, 2008). In addition, extensive reading can impact positively on automaticity of word recognition (Paran, 1996).

In addition, studies have shown that students who engage in extensive reading programs are likely to show gains in vocabulary (Ono et al, 2004) and grammar (Watkins, 2018b), because extensive reading is a rich source of input that is necessary for the acquisition of language. Students also benefit in relation of the knowledge of the world gained from reading a wide variety of texts, including knowledge of other cultures (Hedgcock & Ferris, 2009). Moreover, extensive reading has the potential to improve students’ writing, listening and speaking skills (Ono et al, 2004). In relation to writing, an extensive reading program has been shown, alongside direct instruction and practice, to be effective in improving writing skills (Mermelstein, 2015). Finally, a number of studies have provided strong evidence that another benefit of extensive reading is the development of active and critical reading (Lyutaya, 2011).

Extensive reading and the development of writing, speaking and listening skills: from theory to practice

In this paper we argue that extensive reading, as is the case with the teaching of reading, should consist of three stages, pre-reading, while-reading and post-reading activities

(Brown, 1994). Each of these stages can be employed for the development of the language skills. Pre-reading activities aim at activating relevant content and formal schemata, while-reading activities focus on the interaction between the reader and the text and post-reading activities revolve around text interpretation and creative and critical writing (de Debat, 2006).

Extensive reading is an ideal vehicle for the development of writing, speaking and listening skills, since classroom experience shows that students who have read something that they find interesting are usually willing to express their opinion about what they have read and engage in discussions. According to Renandya, Rajan, & Jacobs (1999) when students talk and write about the reading material they have read, the effectiveness of extensive reading is maximized. Research has shown that, as regards extensive reading in English for Academic Purposes (EAP) contexts, extensive reading has the potential to develop students' writing ability (Park, 2016). The activities and ideas presented below are just indicative. English teachers can adapt and modify them in order to suit their own teaching context and curriculum.

In relation to writing skills, in the post-reading stage, students can be asked to engage in activities that require students to write a summary of the text they have read (Correia, 2006). In their attempt to write a summary, students have to make a number of decisions: make a distinction between main and less important ideas, decide what to omit and what to include in the summary, find synonyms for words in the text and paraphrase parts of the text. Apart from writing a summary, students may be asked to write a personal response to the text they have read. For example, they may express their opinion on an issue they have encountered in a text, whether they believe what they read was interesting, or, in the case of literature, write a description of the characters in the novel. As regards literature, post-reading activities can include designing a poster for the book, writing a letter to the writer (Renandya & Jacobs, 2002).

Additionally, students may be asked to engage in collaborative writing cooperating and working with other students to produce written texts (Pae, 2011). For instance, students can use wikis, which can help them participate in collaborative writing activities (Alghasab, 2014). Research results suggest that collaborative writing can be better than individual writing as regards fluency, complexity, and essay score (Pae, 2011). It has also been stressed that extensive reading should be a stress-free procedure, in which students read for pleasure. Writing activities that accompany extensive reading should reflect this principle and should be designed in such a way as to reduce second language writing anxiety.

In this framework, creative writing activities with their ability to motivate students (Tarnopolsky, 2005) are a natural extension of extensive reading. According to Maley (2012), creative writing is a disciplined activity, but, in contrast to expository writing, which is logical, analytical and sticks to conventions, it is mainly aesthetically motivated, appeals to the senses, bends the rules and involves feeling. Creative writing activities can be incorporated with the aim of boosting student creativity, which in itself

constitutes a fundamental aspect of education (Arshavskaya, 2015), but also motivation and enthusiasm, since students are free to express what they think (Stillar, 2013). In this framework, writing poems and stories can be beneficial (Bussinger, 2013).

As regards speaking and listening skills, extensive reading can be efficiently employed for the development of these skills, creating stress free classroom environments (Tsiplakides & Keramida, 2009). Speaking activities can be more effective if they provide students with an opportunity to express themselves and use their imagination, creative and critical thinking (Tsiplakides, 2011). Bearing this principle in consideration, in the pre-reading stage, students can engage in group or pair work and in activities that ask them, for instance, to look at the accompanying photos and/or the title and the first paragraph of the text and discuss what the text will be about (predicting), which helps them activate relevant schemata by eliminating beforehand alternatives that are not relevant (Smith, 1994).

As a post-reading activity, students can discuss in pairs or groups whether their predictions were confirmed. Classrooms discussions can help students become independent and self-directed (Green, Christopher & Lam, 2002). They also allow the natural integration of speaking and listening skills (Tsiplakides, 2021). If students were reading literature, they can be asked to express their opinion concerning the ending of the story, saying, for example, whether they found it satisfying or not.

Conclusion: extensive reading, a valuable teaching technique

The above discussion makes it clear that there is a host of benefits deriving from the successful incorporation of extensive reading as part of the foreign or second language instruction, in which students read pleasurable large amounts of a large variety of reading material for general meaning, without the stress of being tested (Davis, 1995·Carrell & Carson, 1997). Despite the benefits of extensive reading, it is not always easy to successfully implement extensive reading programs, and, indeed, “extensive reading programs are more noticeable by their absence rather than presence in most courses” (Laufer & Nation, 2012, p. 171).

There are many reasons for this. First, both teachers and students may not be used to it. Teachers may be used to intensive reading in which they have tight control over what is taught, what skills will be developed and what reading material will be used. As a result, they often find it difficult to relax tight control and assume the role of guiding students, allowing them to choose what to read (Renandya & Jacobs, 2002). Constraints such as time and lack of reading materials available due to insufficient funding to acquire many books (Renandya & Jacobs, 2002) may also impede the incorporation of extensive reading.

In this paper we argue that active teachers, teachers who are willing to reflect on their teaching practices and improve professionally, should be open to teaching techniques

that have a strong theoretical and practical foundation. Thus, extensive reading constitutes an excellent way for teachers to renew their teaching practices and provide students with reading material that will help them improve their language skills, develop their knowledge of the world, become critical readers and develop a positive attitude toward reading in general.

Bibliography

- Alghasab, M. (2014). Wiki-based collaborative writing activities in EFL classrooms: Exploring teachers' intervention in the collaborative process. In S. Jager, L. Bradley, E. J. Meima, S. Thouësny (Eds), *CALL Design: Principles and Practice*; Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference, Groningen, The Netherlands (pp.1-5). Dublin: Research-publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2014.000185
- Angelaina, S. & Jimoyiannis, A. (2012). Educational Blogging: Developing and Investigating a Students' Community of Inquiry. In A. Jimoyiannis (ed.) *Research on e-Learning and ICT in Education* (pp. 169-182). New York: Springer.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative Writing Assignments in a Second Language Course: A Way to Engage Less Motivated Students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.
- Bamford, J., & Day, R. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brodahl, C., Hadjerrouit, S., & Hansen, N. K. (2011). Collaborative writing with web 2.0 technologies: education students' perceptions. *Journal of Information Technology Education*, 10, 73-103.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Bussinger, C. R. (2013). Creative writing in ELT: Organically grown stories. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2(2), 12-18.
- Carrell, P. L., & Carson, J. G. (1997). Extensive and intensive reading in an EAP setting. *English for Specific Purposes*, 16, 47-60.
- Chun, D., M & Plass, J. L. (2000). Networked multimedia environments for second language acquisition. In M. Warschauer & R. Kern (eds.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 151-170). Cambridge: Cambridge University Press.

- Correia, R. (2006). Encouraging Critical Reading in the EFL Classroom. *English Teaching Forum*, 1, 16-27.
- Davis, C. (1995). ER: An expensive extravagance? *ELT Journal*, 49(4), 329-336.
- de Debat, E. V. (2006). Applying Current Approaches to the Teaching of Reading. *English Teaching Forum*, 1, 8-15.
- Green, C. F., Christopjer, E. R., & Mei, J. L.K. (2002). Developing Discussion Skills in the ESL Classroom. In J. C. Richards & W. A. Renandya (eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 225-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 478–482. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.087
- Hedgcock, J., S., & Ferris, D. R. (2009). *Teaching Readers of English: Students, Texts, and Contexts*. New York: Routledge.
- Iwahori, Y. (2008). Developing reading fluency: A study of extensive reading in EFL. *Reading in a Foreign Language*, 20(1), 70-91.
- Jimoyiannis, A. (2012). Editorial. In A. Jimoyiannis (ed.) *Research on e-Learning and ICT in Education* (vii-xiii). New York: Springer.
- Laufer, B. & Nation, I. S. P. (2012). Vocabulary. In Susan M. Gass & Alison Mackey (eds.) *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 163-176). London and New York: Routledge.
- Lyutaya, T. (2011). Reading Logs: Integrating Extensive Reading with Writing Tasks. *English Teaching Forum*, 1, 26-34.
- Maley, A. (2012). Creative Writing for Students and Teachers. *Humanising Language Teaching*.
- Mermelstein, A. D. (2015). Improving EFL learners' writing through enhanced extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 27(2), 182-198.
- Nakanishi, T. (2015). A meta-analysis of extensive reading research. *TESOL Quarterly*, 49(1), 6-37.

- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. Routledge, Taylor & Francis: New York and London.
- Ono, L., Day, R. & Harsch, K. (2004). Tips for Reading Extensively. *English Teaching Forum*, 12-18.
- Pae, J.-K. (2011). Collaborative writing versus individual writing: Fluency, accuracy, complexity, and essay score. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 14(1), 121-148.
- Paran, A. (1996). Reading in EFL: facts and fictions. *ELT Journal*, 50(1), 25-34.
- Park, J. (2016). Integrating reading and writing through extensive reading. *ELT Journal*, 70(3), 287-295. doi:10.1093/elt/ccv049
- Renandya, W. A., Sundara R.69 B. R., & Jacobs, G. M. (1999). Extensive reading with adult learners of English as a second language. *RELC Journal*, 30(1), 39-61.
- Renandya, W. A., & Jacobs, G. M. (2002). Extensive Reading: Why Aren't We All Doing It?. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 295-302). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Smith, F. (1994). *Understanding reading* (5th ed). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stillar, S. (2013). Raising critical consciousness via creative writing in the EFL classroom. *TESOL Journal*, 4(1), 164-174. doi:10.1002/tesj.77
- Tarnopolsky, O. (2005). Creative EFL Writing as a Means of Intensifying English Writing Skill Acquisition: A Ukrainian Experience. *TESL Canada Journal*, 23(1), 76-88.
- Tsiplakides, I. (2011). Critical and Creative Thinking in the English Language Classroom. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(8), 82-86.
- Tsiplakides, I. (2021). Project work and the development of the language skills - reading, writing, speaking and listening. *Neos Paidagogos online*, 22: 76-82.
- Tsiplakides, I. & Keramida, A. (2009). Helping Students Overcome Foreign Language Speaking Anxiety in the English Classroom: Theoretical Issues and Practical Recommendations. *International Education Studies*, 2(4), 39-44.

Watkins, P. (2018a). *Extensive reading in ELT: Why and how?*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press.

Watkins, P. (2018b). *Extensive reading for primary in ELT*. Part of the Cambridge Papers in ELT series. Cambridge: Cambridge University Press.

Ετοιμότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την πανδημία COVID-19

Αγγελική Πάσχου – Σ.Ε.Ε κλ. Π.Ε.70

Περίληψη

Τα περισσότερα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλο τον κόσμο ανέστειλαν την τυπική, δια ζώσης διδασκαλία και μετακινήθηκαν σε εξ αποστάσεως μάθηση και διδασκαλία τον Μάρτιο του 2020 σε μια προσπάθεια να περιορίσουν την εξάπλωση του COVID-19. Παρόλο που η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το κλειδί για να εξασφαλιστεί η συνέχεια της εκπαίδευσης μετά το φυσικό κλείσιμο των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί φάνηκε πως δεν ήταν απόλυτα εκπαιδευμένοι γι' αυτό. Το παρόν άρθρο αναλύει την κατάσταση στην Ελλάδα, σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη μετάβαση στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και την ανταπόκριση αυτών, αλλά και την ενίσχυσή τους από το υπουργείο παιδείας.

Λέξεις-Κλειδιά: Πανδημία, εκπαιδευτικοί, ετοιμότητα, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, Ελλάδα

Primary teachers' readiness for distance education during COVID-19 pandemic

Aggeliki Paschou - Educational Project Coordinator-Teachers

Abstracts

Most educational institutions around the world suspended formal, lifelong teaching and moved to distance learning and teaching in March 2020 in an effort to limit the spread of COVID-19. Although the adoption of distance education is the key to ensuring the continuation of education after the physical closure of schools, educators did not seem to be fully trained for it. This article analyzes the situation in Greece, regarding the readiness of teachers for the transition to distance education, as well as their response, but also their support by the Ministry of Education.

KeyWords: Pandemic, teachers, preparedness, distance education, Greece

Εισαγωγή

Στις 30 Ιανουαρίου, ο ιός Covid-19 κηρύχθηκε έκτακτης ανάγκης για τη δημόσια υγεία από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (ΠΟΥ). Στις 11 Μαρτίου 2020, ο ΠΟΥ κήρυξε την παγκόσμια πανδημία Covid-19 (Cucinotta & Vanelli, 2020). Στις 13 Μαρτίου, οι χώρες άρχισαν την απομόνωση, πράγμα που σήμαινε το κλείσιμο τμημάτων της οικονομίας (Hirsch, 2020). Σε πολλά μέρη, οι άνθρωποι διατάχτηκαν να μείνουν στο εσωτερικό του σπιτιού τους ή τουλάχιστον να περιορίσουν τη δραστηριότητά τους έξω από το σπίτι. Αυτό περιελάμβανε τη διακοπή ταξιδιών, τις δημόσιες συγκεντρώσεις και το

κλείσιμο πολλών επιχειρήσεων από το εμπόριο. Περιλάμβανε επίσης τη μεταφορά πολλών μορφών εργασίας και εκπαίδευσης στο σπίτι. Για τα σχολεία και τα πανεπιστήμια, ξεκίνησε μια γρήγορη μετάβαση σε πλήρη διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση σε όλο τον κόσμο. Ξαφνικά, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να παρέχουν πλήρη διαδικτυακή διδασκαλία, η οποία δημιούργησε μια κατάσταση χωρίς προηγούμενο για τον εαυτό τους και τους μαθητές τους (Ferdig et al, 2020). Τη στιγμή που γράφεται αυτή η εργασία, η διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο έχει ξαναρχίσει σε πολλά σχολεία, αλλά το πόσο καιρό θα παραμείνουν ανοιχτά τα σχολεία είναι αβέβαιο.

Η μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και για τους μαθητές ήταν ξαφνική και χαοτική, διότι η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι σαφώς καθορισμένη (Singh & Thurman, 2019) και είναι εξαιρετικά μεταβλητή (Chigeza & Halbert, 2014). Εν μέρει, η έλλειψη σαφήνειας οδήγησε σε περιορισμένες αποδείξεις ορθής πρακτικής που διατίθενται για την καθοδήγηση της μετάβασης. Επιπλέον, σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνώση σχετικά με διαδικτυακές παιδαγωγικές δραστηριότητες ή πώς να υποστηρίξουν την ηλεκτρονική μάθηση, καθώς αυτή δεν περιλαμβάνεται σε πολλά προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών (McAllister & Graham, 2016). Ως αποτέλεσμα, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένη γνώση και εμπειρία με τη διαδικτυακή μάθηση και διδασκαλία.

Οι τομείς γνώσης των εκπαιδευτικών που χρειάζονται ανάπτυξη μπορεί να περιλαμβάνουν τη γνώση των τεχνολογιών ψηφιακού διαδικτύου που θα χρησιμοποιηθούν και τους τύπους εργασιών που πρέπει να συμπεριληφθούν στην ηλεκτρονική μάθηση (π.χ. εργασίες ασύγχρονης συζήτησης, διαδικτυακά ερευνητικά έγγραφα, διαλέξεις βίντεο ή ζωντανές συνομιλίες βίντεο). Όσον αφορά τη διαδικτυακή διδασκαλία, τα επιμορφωτικά σεμινάρια μπορεί να περιλαμβάνουν τον τρόπο παροχής σαφούς διδασκαλίας, τον τρόπο αποτελεσματικότερης επικοινωνίας και τον τρόπο αποτελεσματικότερης αξιολόγησης της μάθησης (Gurley, 2018). Επομένως, για να μάθουμε από τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με την ταχεία μετάβαση στη διαδικτυακή διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19, είναι απαραίτητο να διερευνήσουμε πόσο προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ότι ήταν για διαδικτυακή διδασκαλία και να κατανοήσουν πώς βίωσαν την ταχεία μετάβαση στο διαδικτυακό μάθημα έτσι ώστε τα σχολεία να μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτές τις εμπειρίες για να προετοιμαστούν για μελλοντική διαδικτυακή και μικτή μάθηση.

Ετοιμότητα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί τεχνολογικές δεξιότητες, αλλά και διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις από τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο, για την υποστήριξη της διαδικτυακής μάθησης (Gurley, 2018). Ωστόσο, το ερώτημα είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πρόθυμοι να διδάξουν στο Διαδίκτυο. Υποστηρίζεται ότι η ετοιμότητα για διαδικτυακή διδασκαλία πρέπει να περιλαμβάνει τις σκέψεις τόσο των μεμονωμένων εκπαιδευτικών όσο και των ιδρυμάτων

τους. Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει τα χαρακτηριστικά ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που μπορεί να σχετίζονται με την εφαρμογή της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης (Phan & Dang, 2017). Ωστόσο, αυτές οι μελέτες έχουν επικεντρωθεί μόνο στα χαρακτηριστικά των μεμονωμένων εκπαιδευτικών και επικεντρώνονται κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Martin et al, 2019).

Η κατάσταση στην Ελλάδα

Όπως και με άλλες χώρες σε όλο τον κόσμο, η Ελλάδα αντιμετώπισε δύο μεγάλες προκλήσεις για την αντιμετώπιση της πανδημίας του κορονοϊού (COVID - 19): παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και διαχείριση εξετάσεων. Έχουν προκύψει και άλλες προκλήσεις, οι οποίες δείχνουν ότι καμία προσέγγιση δεν θα ταιριάζει σε όλες τις χώρες. Η πανδημία, covid-19 προβλημάτισε όλους τους υπεύθυνα εμπλεκόμενους στη χάραξη πολιτικής.

Σε ορισμένα μέρη της χώρας, το κλείσιμο σχολείων ξεκίνησε στις 5 Μαρτίου, ένα από τα μέτρα λόγω της σχετικά αργής αύξησης των ποσοστών μόλυνσης. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ανταποκρίθηκε στην κρίση ζητώντας την ευκαιρία να προωθηθούν οι πολυαναμενόμενες μεταρρυθμίσεις για την ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στην πραγματικότητα, η κρίση συν έπεσε με την παροχή ενός ευρέος φάσματος καθυστερημένων διαδικτυακών υπηρεσιών στους πολίτες, εκτός από την εκπαίδευση.

Οι παρεμβάσεις κλιμακώθηκαν αμέσως μετά το κλείσιμο και δόθηκε προτεραιότητα στην τελευταία τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να διδαχθούν επαρκώς όλα τα εξεταζόμενα μαθήματα των πανελλήνιων. Όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχαν κανονίσει ρυθμίσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έως τις 23 Μαρτίου, όπου αυτή ήταν ημερομηνία έναρξης για τα δημοτικά σχολεία.

Ωστόσο, αυτό το έργο περιπλέχθηκε από την κληρονομιά της Μεγάλης Ύφεσης, η οποία καθυστέρησε τις πολύ απαραίτητες επενδύσεις ΤΠΕ και επιδείνωσε τη φτώχεια: σύμφωνα με στοιχεία του ΟΟΣΑ που βασίζονται στο PISA του 2018, 1 στους 5 μαθητές στο φτωχότερο τέταρτο των ελληνικών σχολείων δεν έχουν πρόσβαση σε έναν υπολογιστή που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για την εργασία τους και 1 στους 10 δεν έχει πρόσβαση στο Διαδίκτυο. Περισσότεροι από 1 στους 3 μαθητές παρακολούθησαν σχολεία των οποίων οι διευθυντές ισχυρίστηκαν ότι οι καθηγητές τους δεν είχαν τις απαραίτητες τεχνικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για να ενσωματώσουν ψηφιακές συσκευές στη διδασκαλία τους. Συνολικά 4 στους 10 μαθητές παρακολούθησαν σχολεία των οποίων οι διευθυντές αναγνώρισαν ότι δεν υπήρχε αποτελεσματική διαδικτυακή πλατφόρμα μαθησιακής υποστήριξης (OECD, 2020).

Από το 2011, τα Διαρθρωτικά Ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης βοήθησαν την Ελλάδα να δημιουργήσει βασικές υποδομές για το ψηφιακό σχολείο. Αυτά υλοποιήθηκαν από το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διοφάντος", το σώμα του

Υπουργείου που προωθεί τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση. Όλα τα σχολεία της χώρας καθώς και οι εκπαιδευτικοί - αλλά μόλις ένας στους πέντε μαθητές - εγγράφηκαν στο Σχολικό Δίκτυο πριν φτάσει η πανδημία στη χώρα μας. Με την άφιξη της πανδημίας, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε επίσης οδηγίες για τον τρόπο χρήσης και λειτουργίας τόσο της ασύγχρονης διδασκαλίας όσο και της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Η ασύγχρονη μάθηση η οποία δεν τελείται σε πραγματικό γεγόμενο χρονικό διάστημα, είναι υποχρεωτική και κάθε εκπαιδευτικός απαιτείται να δημιουργήσει και να ανεβάσει μαθήματα, ασκησιολόγιο ή εργασίες στις δύο πλατφόρμες ψηφιακής εκπαίδευσης, e-me και e-class για μαθητές και καθηγητές.

Σε αντίθεση η σύγχρονη διδασκαλία λαμβάνει χώρα σε πραγματικό χρόνο (Φ8/39354/Δ4/19-03-2020/ΥΠΑΙΘ):

- Ή μέσω υπηρεσιών Webex. Για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων, το Υπουργείο εξασφάλισε δωρεάν πρόσβαση μέσω σταθερού δικτύου και κινητών τηλεφώνων μετά από συμφωνία με τους τρεις παρόχους δικτύου κινητής τηλεφωνίας.
- Ή μέσω της πλατφόρμας του School Network sch.gr, το οποίο χρησιμοποιεί ανοιχτό λογισμικό Big Blue Button και μπορεί να λειτουργήσει σε smartphone και tablet.

Παρά την προληπτική προσέγγιση στην πρόκληση της εξ αποστάσεως μάθησης, πολλές προκλήσεις έπρεπε να ξεπεραστούν στην πορεία. Για αρχάριους, κατά τη φάση υλοποίησης, υπήρχαν προβλήματα συμφόρησης δικτύου, τα οποία απαιτούσαν από το Υπουργείο να συνεργαστεί με τους παρόχους υπηρεσιών για να βρει τρόπους για την ανακούφιση της πίεσης. Η εκπαιδευτική τηλεόραση ενεργοποιήθηκε επίσης στις 30 Μαρτίου για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προσαρμοσμένη στις τρέχουσες ανάγκες. Υπολογίστηκε ότι 100.000 μαθητές παρακολούθησαν τα προγράμματά της.

Δεν είχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τον απαραίτητο τεχνολογικό εξοπλισμό. Η κυβέρνηση έχει θεσπίσει έναν νόμο έκτακτης ανάγκης που διέπει θέματα που σχετίζονται με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα επιτρέπει τη δημόσια παροχή αγαθών (π.χ. φορητούς υπολογιστές, συσκευές και λογισμικό) και υπηρεσίες (π.χ. επικοινωνία με εκπαιδευτικούς και μαθητές) χωρίς ανταγωνισμό. Σύμφωνα με ένα άκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα, ο νόμος επέτρεπε επίσης στα πανεπιστήμια να δαπανήσουν έως και 60.000 ευρώ χωρίς προηγούμενη άδεια να προμηθεύσουν εξοπλισμό για εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών ήταν μια άλλη πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής, ιδιαίτερα, ανησυχούν για το χρόνο που αφιερώνουν στηρίζοντας τους συναδέλφους τους, εκτός από την προετοιμασία των δικών τους τάξεων και μαθημάτων. Ωστόσο πολλοί ήταν εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν ανοιχτά τους προβληματισμούς τους σχετικά με το απόρρητο καθώς και για την προστασία δεδομένων. Επίσης τονίστηκε και η ανησυχία τους περί πνευματικών δικαιωμάτων για τα μαθήματα που

διδάσκουν και ανεβάζουν στις πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης. Ορισμένοι αμφισβήτησαν την επιλογή μεταξύ πλατφορμών που επιβάλλονται από το υπουργείο ή αυτο-επιλέγονται από εκπαιδευτικούς. Η ένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ζήτησε ελευθερία επιλογής στη χρήση πλατφορμών και έχει αντιταχθεί στην υποχρεωτική χρήση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με το επιχείρημα ότι δεν είναι δυνατόν να διασφαλιστεί η εφαρμογή για όλους τους μαθητές (http://www.edulll.gr/?page_id=276).

Ένα άλλο ζήτημα που συζητήθηκε ήταν η διάρκεια του σχολικού έτους και ο χρόνος των υψηλού επιπέδου, κεντρικών πανεπιστημιακών εξετάσεων. Αρχικά, οι εξετάσεις αναμενόταν να καθυστερήσουν μόνο λίγες μέρες, αλλά καθώς η αισιοδοξία σχετικά με το πρόωπο άνοιγμα των σχολείων μειώθηκε, διερευνήθηκαν τρεις πιθανές λύσεις: παράταση του σχολικού έτους, συμπεριλαμβανομένων των Σάββατων, ή μείωση ή αναβολή του προγράμματος σπουδών. ημερομηνία των εξετάσεων κατά ένα μήνα ή αναβολή των εθνικών εξετάσεων για τον Σεπτέμβριο. Οι μαθητές και οι οικογένειες πίεστηκαν για να μην αναβληθούν οι εξετάσεις έως τον Σεπτέμβριο για να αποφευχθεί το πρόσθετο οικονομικό κόστος των πρόσθετων ιδιωτικών διδασκτρών.

Η απόφαση ελήφθη για τον περιορισμό του προγράμματος σπουδών σε αυτό που είχε διδαχθεί μέχρι τα μέσα Μαρτίου. Οι εξετάσεις πρέπει να γίνονται στα σχολεία, αλλά η ακριβής μέθοδος όπως η μεταφορά μαθητών και εποπτών σε εξεταστικά κέντρα θα πρέπει να λαμβάνεται σε συνεννόηση με τις υγειονομικές αρχές. Αντ' αυτού, οι εξετάσεις προώθησης αναμενόταν να ακυρωθούν.

Συμπεράσματα

Όπως παντού στον κόσμο, η πανδημία αναγκάζει το ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει ζητήματα που προηγουμένως δεν είχαν επιλυθεί. Η πολιτική ηγεσία βλέπει μια ευκαιρία στην κρίση να δώσει στους εκπαιδευτικούς περισσότερη αυτονομία, να προωθήσει τις συμπράξεις δημόσιου-ιδιωτικού τομέα και να διδάξει μαλακές δεξιότητες όπως ευελιξία, προσαρμοστικότητα, κοινωνική ενσυναίσθηση και ευθύνη. Από την άλλη πλευρά, καθώς η κρίση στην υγεία ωθεί την ανάγκη για επενδύσεις στην εκπαίδευση στο επίκεντρο, μια επικείμενη οικονομική ύφεση θα κάνει αυτό το έργο ακόμη πιο δύσκολο τα επόμενα χρόνια (OECD, 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Chigeza, P., & Halbert, K. (2014). Navigating e-learning and blended learning for pre-service teachers: Redesigning for engagement, access and efficiency. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 133–146. <https://doi.org/10.14221/ajte.204v39n11.8>
- Cucinotta, D., & Vanelli, M. (2020). WHO declares COVID-19 a pandemic. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis*, 91(1), 157–160.

<https://doi.org/10.23750/abm.v9i1i1.9397>

- Fedina, N.V.; Burmykina, I.V.; Zvezda, L.M.; Pikalova, O.S.; Skudnev, D.M.; Voronin, I.V. (2017). Study of educators' and parents' readiness to implement distance learning technologies in preschool education in Russia. *Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ.*, 13, 8415–8428.
- Gurley, L. E. (2018). Educators' preparation to teach, perceived teaching presence, and perceived teaching presence behaviors in blended and online learning environments. *Online Learning*, 22(2), 179–220. <https://doi.org/10.24059/olj.v22i2.1255>
- Hirsch, C. (2020). *Europe's coronavirus lockdown measures compared*. Politico. <https://www.politico.eu/article/europes-coronavirus-lockdown-measures-compared/>
- Martin, F., Budhrani, K., & Wang, C. (2019). Examining faculty perception of their readiness to teach online. *Online Learning*, 23(3), 97–119. <https://doi.org/10.24059/olj.v23i3.1555>
- McAllister, L., & Graham, C. (2016). An analysis of the curriculum requirements for K-12 online teaching endorsements in the U.S. *Journal of Online Learning Research*, 2(3), 247–282. Association for the Advancement of Computing in Education <https://www.learntechlib.org/primary/p/173220/>
- OECD, (2020). Teachers' training and use of information and communications technology in the face of the COVID-19 crisis, *Teaching in Focus*, 35.
- Phan, T. T. N., & Dang, L. T. T. (2017). Teacher readiness for online teaching: A critical review. *International Journal Open Distance E-Learn. IJODEL*, 3(1), 1–16.

Αναφορές από το διαδίκτυο (ηλεκτρονικές παραπομπές)

Ministry of Education, <http://users.sch.gr/akouts/lows.htm>

Digital education, http://www.edulll.gr/?page_id=276

Η «διερευνητική δραματοποίηση» ως διδακτική πρακτική της λογοτεχνίας

Ακριτόπουλος Αλέξανδρος, Καθηγητής Ελληνικής Λογοτεχνίας

Μουτσιούνα Χριστίνα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.

Παπαθεμιστοκλέους Αργυρώ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αντισταθμίζει τις σύγχρονες προκλήσεις στον σχεδιασμό και την εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, μέσα από την παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης. Ακολουθώντας παιδαγωγικές αρχές και διδακτικές μεθόδους του Νέου Προγράμματος Σπουδών (2011), αξιοποιεί τη διερευνητική δραματοποίηση ως καλή και αποτελεσματική διδακτική πρακτική με απώτερο στόχο την ενδυνάμωση του πολιτισμικού προσανατολισμού της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και του κριτικού γραμματισμού των μαθητών στο σύγχρονο σχολείο. Προκρίνεται η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου, διότι μέσω της καλλιέργειας πολλαπλών δεξιοτήτων συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Η μαθησιακή διαδικασία μέσα από τη μέθοδο της διερευνητικής δραματοποίησης αποκτά βιωματικό χαρακτήρα, ενώ οι μαθητές δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες αλλά ως ενεργητικοί αναγνώστες, οι οποίοι με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού «μπαίνουν βαθιά» στην ιστορία, υποδύονται ρόλους, διερευνούν και παράγουν νόημα ερμηνεύοντας με κριτική σκέψη το λογοτεχνικό κείμενο.

Λέξεις-Κλειδιά: διδασκαλία λογοτεχνίας, κριτικός γραμματισμός, διερευνητική δραματοποίηση, διδακτική πρόταση.

"Inquiry Drama" as a didactic practice of literature

Akritopoulos Alexandros, Professor of Greek Literature

Moutsouna Christina, Philologist, M.Ed.

Papathemistokleous Argyro, Philologist, M.Ed.

Abstracts

This article reflects the current challenges in the design and implementation of innovative practices in the teaching of Literature, through the presentation of a teaching proposal. Following the pedagogical principles and teaching methods of the New Curriculum (2011), it utilizes inquiry drama as a good and effective teaching practice with the ultimate goal of enhancing the cultural orientation of teaching literature and critical literacy of students in the modern school. The method of inquiry drama is preferred in this didactic proposal, because through the cultivation of multiple skills it contributes to the multifaceted development of students. The learning process through the method of inquiry drama acquires an experiential character, while students are not treated as passive recipients but as active readers, who under the guidance of the teacher "go deep"

into history, play roles, explore and produce meaning by interpreting with critical thinking the literary text.

Key Words: literature teaching, critical literacy, inquiry drama, didactic proposal.

Εισαγωγή

Κατά γενική ομολογία, η αξιοποίηση της Τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (Jackson & Conteh, 2008:266), δεδομένου ότι το παιδί ως οντότητα συνίσταται από σώμα, ψυχή και πνεύμα και η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της σκέψης, του συναισθήματος και της πράξης (Easton, 1997:88). Ταυτόχρονα, η Τέχνη ενεργοποιεί και τη στοχαστική σκέψη και συμβάλλει στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς για την ενεργοποίησή της προϋπόθεση αποτελούν η κριτική και η δημιουργική σκέψη και το κατάλληλο πλαίσιο μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα (Κόκκος και συνεργάτες, 2011:32,41-42). Επομένως, καθίσταται σαφές ότι η Τέχνη γίνεται ένα εργαλείο μάθησης, το οποίο συμβάλλει στη δημιουργική προσέγγιση διαφορών θεμάτων (Κόκκος, 2009:476).

Τα παραπάνω ισχύουν και για τη δραματική τέχνη. Η δραματοποίηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο θεωρείται ότι συμβάλλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών· εντούτοις η ένταξή της στην εκπαίδευση αποτελεί μία νέα παιδαγωγική προσέγγιση και μια πολύ αποτελεσματική διδακτική πρακτική (Άλκηστις, 2000· Wagner, 1999· Wooland, 1999). Στοχεύει σε μία βιωματική, συνεργατική και ενεργητική μάθηση, ακολουθώντας τις νέες επιστημονικές θεωρίες περί πολλαπλής νοημοσύνης και ολόπλευρης ανάπτυξης του ανθρώπου (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Προκρίνονται μάλιστα διάφορες εκδοχές της καθώς υποστηρίζεται ότι η σκηνική αναπαράσταση ανθρώπινων καταστάσεων και σχέσεων, η ανάδειξη χαρακτήρων, η προβολή ιδεών και αξιών και γενικότερα η δημιουργία της ψευδαίσθησης, μέσα από το παιχνίδι του θεατρικού με το πραγματικό, προάγει τον συνειδησιακό προβληματισμό και την αγωγή, ενώ παράλληλα συντελείται η ψυχοπνευματική καλλιέργεια και η αισθητική απόλαυση και επιτελείται η ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών (Γραμματάς, 2008:25).

Στο παρόν άρθρο, έχοντας υπόψη το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που παρουσιάζει η αξιοποίηση καινοτόμων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και τα πολλαπλά οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, προτείνουμε μία διδακτική πρόταση η οποία βασίζεται στην αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Διερευνητική Δραματοποίηση

Οι απαρχές της διερευνητικής δραματοποίησης τοποθετούνται στο κίνημα της Προοδευτικής Εκπαίδευσης, το οποίο προωθούσε τη βιωματική, ενεργητική μάθηση του παιδιού και προσπαθούσε να μεταβάλλει το σχολείο σε ζωτικό χώρο παιδικής εξέλιξης, λαμβάνοντας υπόψη τις ερευνητικές δραστηριότητες του παιδιού και τις εξωσχολικές του εμπειρίες. Η Προοδευτική Εκπαίδευση επιδιώκει τη «μάθηση με την πράξη», την «άσκηση της σκέψης, μέσω της έκφρασης, και την εξάσκηση της έκφρασης, μέσω της

σκέψης», στοχεύοντας στη δημιουργική και ελεύθερη αυτοέκφραση, στην κοινωνικοποίηση και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:22).

Ειδικότερα, η διερευνητική δραματοποίηση (inquiry drama) ορίζεται ως «μέθοδος παιδαγωγική, καλλιτεχνική και διδακτική» (Παπαδόπουλος, 2007:121), ως μία «μορφή θεατρικής διερεύνησης» και ως μία «αναπαραστατική μέθοδος με κριτικοστοχαστικό χαρακτήρα» (Παπαδόπουλος, 2010). Αποτελεί μία αυτοσχέδια συμμετοχική διαδικασία διερεύνησης ενός θέματος. Ξεκινά με την ύπαρξη ενός ερεθίσματος ή ενός κειμένου λογοτεχνικού και με αφορμή αυτό καλεί τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν θεατρικές τεχνικές που θα τους επιτρέψουν να εξερευνήσουν την κοινωνική τους πραγματικότητα. Οι μαθητές, υποδυόμενοι ρόλους, οδηγούνται μέσα από διάφορες δραστηριότητες και τεχνικές σε μία διαδικασία αλληλόδρασης και διερεύνησης ενός θέματος παρμένου από την κοινωνική πραγματικότητα. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαδικασία αναζητούν το νόημα, αντιμετωπίζουν διλήμματα, παίρνουν αποφάσεις και αναστοχάζονται τις πράξεις, φέρνοντας πάντα μαζί τους την εμπειρία και τις απόψεις τους (Αποστολίδου, 2014:10).

Πρόκειται στην ουσία για μία μέθοδο που μεταφέρει το κέντρο βάρους της εμπειρίας «από τη βίωση της δράσης στην κατανόησή της» (Bolton, 1979:74). Στο πλαίσιο αυτό, «οι ιστορίες των ανθρώπων γίνονται η βάση για να βιώσουν τα παιδιά διαφορετικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, να ενδιαφερθούν για τους “άλλους”, αυτούς που συναντούν καθημερινά γύρω τους» (Παπαδόπουλος, 2007:33). Η διαφορά, όμως, και ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι το ενδιαφέρον δεν στρέφεται στην ταύτιση με τον ρόλο, αλλά στην κατανόησή του. Οι μαθητές δεν προσπαθούν να σκεφτούν πώς θα ήταν να είναι ο «άλλος», αλλά γίνονται ο «άλλος» μέσα από τον ρόλο. «Είναι αυτό που ο Αριστοτέλης αποκαλούσε “αλληλοπαθητική”. Μπαίνεις στη θέση του άλλου, τον κατανοείς και κάνεις μία πρόβα, μία δοκιμή για τη ζωή, ανακαλύπτοντας ένα κρυμμένο κομμάτι του εαυτού σου» (Άλκηστις, 2008:28). Βέβαια, όλα αυτά γίνονται μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον που εξασφαλίζει το θέατρο. Οι πράξεις και αποφάσεις κάθε ρόλου δεν είναι καταλυτικές και μοιραίες. Υπάρχει πάντα η δυνατότητα να δοκιμάζονται επιλογές και λύσεις και να γίνεται αποδεκτή η καταλληλότερη.

Οι επιμέρους στόχοι που τίθενται στο πλαίσιο αξιοποίησης της συγκεκριμένης δραματικής μεθόδου είναι η διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών θεμάτων από τους μαθητές, η μύησή τους στην τέχνη του θεάτρου, η ολόπλευρη ανάπτυξή τους ως ατόμων και ως μελών μιας κοινωνικής ομάδας, η ανάπτυξη και καλλιέργεια των εκφραστικών τους μέσων και των ψυχοπνευματικών τους δυνάμεων, η ενίσχυση του συναισθηματικού τους κόσμου, της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης τους, η κοινωνική ανάπτυξη του εαυτού τους μέσα από τη βίωση μιας συλλογικής εμπειρίας, η ανάπτυξη αίσθησης κοινωνικής ευθύνης, η κατάκτηση γνώσεων και συγκεκριμένων δεξιοτήτων αναφορικά με το εκάστοτε διδασκόμενο μάθημα και η παροχή ψυχαγωγίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007: 20-21).

Ειδικότερα, για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας η διερευνητική δραματοποίηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο που θα συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητών με κοινωνικά ζητήματα και πρακτικές που σχετίζονται με τα θέματα των διδακτικών ενοτήτων που προβλέπει το Π.Σ., στην έκφραση των εμπειριών τους και στη σύνδεσή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα που θα διαβάσουν και στην έκφραση της ανταπόκρισης και των ερμηνειών τους για τα λογοτεχνικά κείμενα (Αποστολίδου, 2014:11).

Διδακτική πρόταση

Με έναυσμα το απόσπασμα από το μυθιστόρημα «*Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά*» (1946) του Νίκου Καζαντζάκη, που περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο της Γ' Γυμνασίου, δημιουργήθηκε η παρούσα πρόταση για αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης στη διδακτική πράξη. Προκρίνεται ως ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα επιλογή, δεδομένου ότι ο αναγνώστης εύκολα μπορεί να αντιληφθεί τη θεμελιώδη διπολική αντίθεση που διέπει την οργάνωση όλου του αφηγηματικού κειμένου (Φιλίππιδης, 2005:158). Πρόκειται στην ουσία για μία μυθιστορηματική βιογραφία, που προβάλλει δύο διαφορετικούς τρόπους και στάσεις ζωής. Η κεντρική μορφή του αντισυμβατικού Ζορμπά αντιπροσωπεύει τη ξεχειλισμένη ζωική ορμή ενός πρωτόγονου, μη κοινωνικού ανθρώπου, που ο στοχαστής και πολιτισμένος Καζαντζάκης τον βλέπει στην απέναντι όχθη με κάποια ζήλεια (Πολίτης, 1998:276). Επομένως, στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καλούνται να δουν δύο διαφορετικές, εκ διαμέτρου αντίθετες, θεάσεις του κόσμου μέσα από τα μάτια των ίδιων των πρωταγωνιστών.

Ειδικότερα, τίθενται οι παρακάτω διδακτικοί στόχοι:

- να μυηθούν οι μαθητές στη διερευνητική δραματοποίηση
- να εμβριθύνουν στο κείμενο και να έρθουν σε προσωπική-ενεργητική επαφή με αυτό
- να μπουν σε ρόλο και μέσω της δράσης να πλησιάσουν τους χαρακτήρες του έργου
- να φωτίσουν μέσω της δράσης πλευρές που έμειναν στο σκοτάδι, να μεταμορφώσουν δηλαδή την ιστορία
- να εξερευνήσουν κατά πόσο υπήρχε η δυνατότητα να ενεργήσουν διαφορετικά οι χαρακτήρες
- να εμπεδώσουν ως μαθησιακή πρακτική την ομαδική εργασία και τη συνεργασία
- να προσεγγίσουν το κείμενο και τα μηνύματα που αυτό μεταφέρει από μία κριτική σκοπιά

Για τον σχεδιασμό της διδακτικής πρότασης αξιοποιούνται τα τρία πρώτα στάδια εξέλιξης της διερευνητικής δραματοποίησης, (α) δημιουργία ατμόσφαιρας της ομάδας, (β) γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον, (γ) δημιουργία θεατρικού/νέου περιβάλλοντος, έτσι όπως παρουσιάζονται από τον Παπαδόπουλο (2007:137), με ταυτόχρονη αξιοποίηση τεχνικών δραματοποίησης (Neelands & Goode, 2000· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007·

Παπαδόπουλος, 2010). Σημειώνεται, επίσης, ότι η παρούσα πρόταση βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και ότι τα τρία αυτά στάδια μπορούν να αξιοποιηθούν και σε ένα ευρύτερο διδακτικό σενάριο, επειδή παρουσιάζουν αναλογίες με τη μέθοδο σχεδίων εργασίας (project) της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, σε τρεις φάσεις «Πριν από την ανάγνωση, Κυρίως Ανάγνωση – Παρουσίαση, Μετά την ανάγνωση».

Πριν προχωρήσουμε, θα πρέπει να ορίσουμε τα δομικά στοιχεία της δραματοποίησης (Ο'Toole, 1992:13-46· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007:42-52· Παπαδόπουλος, 2007:52-60) και να τα προσδιορίσουμε στην προτεινόμενη πρόταση:

- *δραματικό περιβάλλον*: χειμώνας, ξημερώματα σε ένα μικρό καφεενδάκι στο λιμάνι του Πειραιά.
- *ρόλοι*: οι βασικοί ήρωες του αφηγήματος είναι δύο, ο Ζορμπάς και ο συγγραφέας φίλος του.
- *εστίαση*: η χρονική στιγμή στην οποία εστιάζεται η δραματική δραστηριότητα είναι η στιγμή της πρώτης επαφής «Εντός ως έσμιζαν οι ματιές μας, θαρρείς και βεβαιώθηκε πως εγώ ήμουν αυτός που ζητούσε».
- *δραματική ένταση*: κορυφώνεται μέσα από την αγωνία για την απόφαση που θα πάρει ο συγγραφέας «Με παίρνεις μαζί σου;», «Γιατί; τί να σε κάμω;».
- *χώρος και χρόνος*: ένα μικρό καφεενδάκι στο λιμάνι του Πειραιά, ξημερώματα, μια μέρα του χειμώνα.
- *λόγος και κίνηση του σώματος*: τα λόγια και η όλη συμπεριφορά των δύο ηρώων κατά την πρώτη γνωριμία.
- *σύμβολα*: φασκόμηλο, ρούμι, σαντούρι.
- *νόημα*: οι μαθητές βιώνουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις της πρώτης γνωριμίας με έναν άγνωστο. Μπαίνουν στη διαδικασία να ταυτιστούν με τους ήρωες και να σχηματίζουν μία πρώτη εικόνα για τον «άλλο» με βάση τα στοιχεία της εξωτερικής του εμφάνισης και κάποια πρώτα λόγια του. Καλούνται μέσα από αυτό να έρθουν αντιμέτωποι με στερεότυπα και προκαταλήψεις, να τα ξεπεράσουν και να πάρουν μία απόφαση.

1η Φάση: Δημιουργία ατμόσφαιρας ομάδας

Τα φώτα της αίθουσας είναι κλειστά και οι κουρτίνες τραβηγμένες έτσι ώστε να υπάρχει στον χώρο ημίφως. Σε έναν τοίχο της αίθουσας προβάλλεται ένα βίντεο ή μία εικόνα από κάποια ερημική παραλία. Ταυτόχρονα ακούγεται ο ήχος του σαντουριού που στοχεύει στη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας και στη κινητοποίηση και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Με τον τρόπο αυτό επιχειρείται μία πρώτη έμμεση αναφορά στο κείμενο, καθώς το σαντούρι αποτελεί κεντρικό θέμα του έργου. Συμπληρωματικά μπορεί να προβληθεί και το απόσπασμα από την ταινία «Zorba the Greek», στην οποία ο ίδιος ο Ζορμπάς περιγράφει το σαντούρι του.

Πιθανότατα τα στοιχεία αυτά δεν θα είναι αρκετά και οι περισσότεροι μαθητές δεν θα έχουν κάνει τη σύνδεση με το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο. Επομένως, προχωράμε ένα βήμα παραπέρα, με κάτι πολύ πιο χαρακτηριστικό. Προβάλλεται το απόσπασμα από την ταινία «*Zorba the Greek*», στο οποίο ο Ζορμπάς χορεύει συρτάκι. Στην πρώτη αυτή φάση θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική η αξιοποίηση της κινηματογραφικής σκηνής, καθώς λειτουργεί ως ευχάριστο ερέθισμα για τους μαθητές και ταυτόχρονα στηρίζει και συμπληρώνει το απόσπασμα του σχολικού εγχειριδίου, μέσα από την οπτικοακουστική αναπαράσταση.

2η Φάση: Γνωριμία με το αρχικό περιβάλλον

Η προβολή και η μουσική σταματάνε. Ο εκπαιδευτικός ξεκινά την αφήγηση της ιστορίας με τρόπο θεατρικό, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών. Διηγείται την ιστορία και σε κάποια σημεία που κρίνει απαραίτητο διαβάζει ο ίδιος τα αντίστοιχα αποσπάσματα, ώστε αυτά να λειτουργήσουν ως κίνητρο και αφετηρία δράσης. Εναλλακτικά, ή παράλληλα με την αφήγηση, μπορεί να δείξει και κάποια ακόμα χαρακτηριστικά αποσπάσματα από την ταινία.

3η Φάση: Δημιουργία δραματικού – νέου περιβάλλοντος

Σε αυτή τη φάση γίνεται η προσέγγιση της ιστορίας του μυθιστορήματος από τους μαθητές, υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, με την επισήμανση βέβαια ότι δεν υπάρχει καμία δέσμευση και τα παιδιά μπορούν ελεύθερα να δημιουργήσουν. Οι τεχνικές δραματοποίησης (Neelands & Goode, 2000· Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007· Παπαδόπουλος, 2010) που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν, ενδεικτικά πάντα, προκειμένου οι μαθητές να προσεγγίσουν το αφήγημα, είναι:

Ομαδική διαμόρφωση χώρου: τα παιδιά καλούνται να δημιουργήσουν το περιβάλλον στο οποίο θα λάβει χώρα η δραματοποίηση. Τονίζεται ότι η ουσία των αντικειμένων δεν βρίσκεται στη διακοσμητική ή χρηστική τους αξία, αλλά στη συμβολική. Μέσα από τη συγκεκριμένη διαμόρφωση οι μαθητές προσπαθούν να μεταδώσουν νοήματα για τη δράση που θα ακολουθήσει. Ιδιαίτερα σημαντική για τη ανάδειξη του χώρου είναι η συμβολή του φωτισμού και της μουσικής.

Παγωμένη εικόνα: τα παιδιά με τα σώματά τους δημιουργούν μία εικόνα, η οποία αποτυπώνει μία συγκεκριμένη στιγμή δράσης του δράματος ή μια γενικότερη έννοια ή ιδέα. Η εικόνα αυτή, που πρέπει να είναι ακίνητη, ενέχει μία δυναμική, καθώς αποκρυσταλλώνει όλο το νόημα της δράσης. Είναι μία τεχνική που συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και στοχαστικής ικανότητας, καθώς τα παιδιά καλούνται να επιλέξουν το ουσιαστικό μήνυμα, να εστιάσουν στο νόημα, αφαιρώντας οτιδήποτε περιττό ή ασυμφέρες. Με τον τρόπο αυτό, εισάγονται στο δράμα, εστιάζουν σε μια συγκεκριμένη στιγμή, αξιολογούν και εμβαθύνουν πάνω σε ορισμένα νοήματα και ασκούνται στον έλεγχο των συναισθηματικά βιωμένων καταστάσεων. Στην περίπτωση αυτή, τα παιδιά καλούνται να αποδώσουν τη στιγμή της διασταύρωσης των βλεμμάτων των δύο ηρώων και

να μεταφέρουν την ένταση της στιγμής, την «ηλεκτρισμένη ατμόσφαιρα» («*Εντός ως έσμιζαν οι ματιές μας...*»).

Περίγραμμα χαρακτήρα: οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχεδιάζουν σε ένα μεγάλο χαρτί το περίγραμμα των δύο χαρακτήρων. Καταγράφουν σε αυτό σκέψεις, συναισθήματα, χαρακτηρισμούς και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με τον συγκεκριμένο ρόλο ή με τον τρόπο που τον προσεγγίζουν οι μαθητές από τη δική τους πλευρά. Επιλέγεται η συγκεκριμένη τεχνική γιατί βοηθά τα παιδιά να εμβαθύνουν περισσότερο σε ένα ρόλο, διατηρώντας ταυτόχρονα την απόσταση και την κριτική διάθεση.

Ο συλλογικός χαρακτήρας: τα παιδιά παραμένουν χωρισμένα σε δύο ομάδες και η κάθε ομάδα παίζει συλλογικά τον ρόλο των δύο πρωταγωνιστών, μέσα από μία μορφή αυτοσχέδιου διαλόγου. Κάθε μαθητής μπορεί ελεύθερα να τοποθετηθεί χωρίς να χρειάζεται να υπάρχει συμφωνία ανάμεσά τους. Η τεχνική αυτή δίνει τη δυνατότητα να α-ναδειχτούν ποικίλες απόψεις για τον χαρακτήρα.

Συνέντευξη: σχεδιάζονται ενδιαφέρουσες και απαιτητικές καταστάσεις για να αποκαλύψουν πληροφορίες, συμπεριφορές, κίνητρα, ταλέντα και δυνατότητες. Στην περίπτωση αυτή, η μία ομάδα μετατρέπεται σε δημοσιογράφο και παίρνει συνέντευξη από την άλλη, που παραμένει ο χαρακτήρας. Στόχος είναι οι μαθητές να εκμαιεύσουν πληροφορίες για τις πρώτες σκέψεις του κάθε ήρωα-χαρακτήρα όταν αντίκρισε τον άλλο, θέτοντας τις κατάλληλες ερωτήσεις. Στο στάδιο αυτό οι ερωτήσεις θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα «διερευνητικές» και να άπτονται κοινωνικών ζητημάτων (π.χ. κοινωνικοοικονομική κατάσταση ήρωα, ηλικία, καταγωγή, μορφωτικό επίπεδο, εμφάνιση, ομιλία κ.ά.), ώστε να έρθουν στην επιφάνεια τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις που έχουν υιοθετηθεί από τους μαθητές. Οι αποκαλύψεις μπορούν να προσφέρουν πληροφορίες για τους συνεντευξιαζόμενους, αλλά απαιτείται κριτική αξιολόγηση από τους συνεντευξιαστές. Τέτοιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι: Πιστεύεις ότι ο αφηγητής/ ο Ζορμπάς είναι ευκατάστατος; Θεωρείς μορφωμένο τον αφηγητή/ τον Ζορμπά; Από πού πιστεύεις ότι κατάγεται ο αφηγητής/ ο Ζορμπάς; Θα έκανες παρέα με τον αφηγητή/με τον Ζορμπά;

Καρέκλα των αποκαλύψεων ή καυτή/ανακριτική καρέκλα: η μία ομάδα μαθητών, εντός ή εκτός ρόλου, θέτει ερωτήσεις στην άλλη ομάδα, που παραμένει σε ρόλο. Μέσα από την τεχνική φωτίζονται τα κίνητρα, οι αξίες, οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι επιθυμίες και η συμπεριφορά του ρόλου-χαρακτήρα. Επίσης, μελετάται η επίδραση που έχουν κάποια γεγονότα της ιστορίας στη συμπεριφορά και τη δράση του ρόλου-χαρακτήρα. Γενικότερα, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εμβαθύνουν στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, θέτοντας, όπως και στην περίπτωση της *Συνέντευξης*, «διερευνητικές» και «δύσκολες» ερωτήσεις. Τέτοιες ερωτήσεις θα μπορούσαν να είναι: Γιατί ο αφηγητής/ο Ζορμπάς σου τράβηξε το ενδιαφέρον; Ποια συναισθήματα σου προκάλεσαν οι αφηγήσεις του Ζορμπά; Πιστεύεις ότι θα ήθελες να είσαι και να ζεις σαν τον Ζορμπά;

Ανίχνευση της σκέψης: η δράση των παιδιών παγώνει από τον εκπαιδευτικό λίγο πριν την απάντηση του συγγραφέα. Τα παιδιά καλούνται να μπουν στους ρόλους και σε α' ενικό πρόσωπο να αποκαλύψουν τις βαθύτερες επιθυμίες τους, τις σκέψεις τους, τις ανησυχίες τους και τα συναισθήματα τους. Τί θα ήθελαν να συμβεί; Να πάρει ή όχι μαζί του ο αφηγητής τον Ζορμπά; Ποιες είναι οι σκέψεις του αφηγητή και του Ζορμπά εκείνη τη στιγμή; Πώς θα ένιωθε ο Ζορμπάς αν άκουγε αρνητική απάντηση;

Αναμενόμενα αποτελέσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση φιλοδοξεί να συνεισφέρει στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αναμένεται ότι, με την αξιοποίηση μιας μιμητικής κατά βάθος προσέγγισης, η διδασκαλία θα μετατραπεί σε βιωματική γνωστική και ενσυνείδητη διαδικασία, με τα παιδιά να πλουτίζουν με εμπειρίες, καθώς θα ενεργοποιηθούν και θα παρακινηθούν να ερευνήσουν σε βάθος το συγκεκριμένο θέμα, θα μπουν βαθιά στην ιστορία και θα προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα όσα διαβάζουν και απολαμβάνουν από το λογοτεχνικό κείμενο. Μία τέτοιου είδους προσέγγιση, εκτός των άλλων, συμβάλλει και στην καλλιέργεια της δημιουργικής και κριτικής σκέψης και αγωγής των μαθητών, που είναι βασικό ζητούμενο των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Alkistis. (2000). *I dramatiki techni stin ekpaidefsi*. Athina: Ellinika Grammata.
- Alkistis. (2008). *Mavri agelada - aspri agelada. Dramatiki techni stin ekpaidefsi kai diapolitismikotita*. Athina: Topos.
- Apostolidou, V. (2014). *Didaktiki tis Logotechnias. I methodos tis dramatopoiisis sti didaskalia tis logotechnias*. Thessaloniki: A.P.Th.
- Avdi, A. & Chatzigeorgiou, M. (2007). *I techni tou dramatos stin ekpaidefsi, 48 protaseis gia ergastiria theatrikis agogis*. Athina: Metaichmio.
- Bolton, G. M. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman, London.
- Easton, Fr. (1997). Educating the whole child, "head, heart, and hands": Learning from the Waldorf experience. *Theory Into Practice*, 36 (2).
- Filippidis, S. (2005). *Amfisimies. Meletimata gia ton afigimatiko logo exi Neoellinon syngrafeon*. Athina: Indiktos.
- Grammatas, Th. (2008). To teatro sto sygchrono elliniko scholeio: apo ton ethnoken-trismo stin polypolitismikotita. Sto Gkovas, N. (Epim.), *Theatro kai Ekpaidefsi sto kentro tis skinis*. Athina: Panellinio Diktyo gia to Teatro stin Ekpaidefsi.

- Jackson, Ad. & Conteh, J. (2008). *Different ways of seeing: a socio-cultural approach to global education through art*. Education 3 – 13.
- Kokkos, Al. (2009). Methodos axiopoisis tis Technis stin ekpaideftiki praxi. *Io Pannellinio Diepistimoniko Synedrio Technis & Perivallontikis Ekpaidefsis*. 29-31 Maiou 2009.
- Kokkos, Al. kai Synergates (2011). *Ekpaidefsi mesa apo tis Technes*. Athina: Me-taichmio.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work, A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Toole, J. (1992). *Theprocess of Drama, Negotiating Art and Meaning*. Routledge, London.
- Papadopoulos, S. (2007). *Me ti Glossa tou Theatrou*. Athina: Kedros.
- Papadopoylos, S. (2010). *Paidagogiki tou Theatrou*. Athina: Aftoekdosi.
- Politis, L. (1998). *Istoria tis neoellinikis logotechnias*. Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezis.
- Wagner, B. (1999). *Dorothy Heathcote. Drama as a Learning Medium*. Heinemann, Portsmouth.
- Wooland, B. (1999). *I Didaskalia tou Dramatos sto Dimotiko scholeio*. Athina: Ellinika Grammata.
- Tainia: *Zorba the Greek* (ellinikos titlos: *Alexis Zormpas*) se senario kai skinotesia Michali Kakogianni, aspromavri paragogi (1964).

Η αγωγή υγείας ως γνώση της ανθρώπινης φύσης στην εκπαίδευση

Κουτσολιάπη Βασιλική, Εκπ/κός, Π.Ε.80, ΜΡs

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπ/κός, Π.Ε.70, Μ.Sc.

Κουτσολιάπης Μιχαήλ, Εκπ/κός, Π.Ε.11, Μ.Εδ., Μ.Sc.

Καινούργιου Σταυρούλα, Εκπ/κός, Π.Ε.70, Μ.Εδ.

Περίληψη

Η εκπαίδευση για την υγεία ή η αγωγή υγείας αποτελεί μία αναγκαιότητα η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη κοινωνικής αλλά και συναισθηματικής ή φυσικής υγείας στα άτομα νεαρής ηλικίας που φοιτούν σε σχολεία. Οι μαθητές πολύ συχνά δεν υιοθετούν μία υγιή συμπεριφορά, με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί μία σημαντική αρνητική επίπτωση στο μέλλον, του βιοτικού επιπέδου των ίδιων και της κοινωνίας. Ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας, η έκθεση των μαθητών στην τεχνολογία και η πρόσβασή τους σε τροφές χαμηλής διατροφικής αξίας ή σε εξαρτησιογόνες ουσίες, σε συνδυασμό με το χαμηλό επίπεδο σωματικής άσκησης επιβάλλουν τη διαπαιδαγώγησή τους σε ζητήματα τα οποία αφορούν στην υγεία τους. Η παρούσα μελέτη εξετάζει μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης την αγωγή υγείας, ως μία μορφή γνώσης του ατόμου στην εκπαίδευση. Σκοπός της μελέτης είναι η κατανόηση της σημασίας της αγωγής υγείας και της γνώσης για την υγεία από τα παιδιά και η καθιέρωσή της στην εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, Αγωγής Υγείας, Μαθητής, Εκπαίδευση για την υγεία, Σχολείο, Υγεία

Health education as knowledge of human nature in education

Koutsoliapi Vasiliki, Pantazis Spyros, Koutsoliapis Michail, Kainourggiou Stavroula

Abstract

Education about health or health education is a necessity aimed at developing social as well as emotional and physical health for young people attending school. It has been observed that pupils very often do not adopt a healthy lifestyle and this has a significant negative impact both on their future and on their standard of living, affecting at the same time society. Lack of discipline, exposure to technology and access to low nutritional food or addictive substances in combination with the absence of exercise make education on health issues imperative. The present study examines the issue of health education as a form of education. Its purpose is to emphasise the importance of health education and health knowledge to school children and introduce it in education.

Keywords: Education, Health Education, Student, Health Education, School, Health

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μία μορφή συγκεντρωμένης εμπειρίας η οποία έχει την ιδιότητα να συμβάλλει στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα και της σκέψης. Παράλληλα, μπορεί επίσης να είναι εκείνη η διαδικασία μέσω της οποίας οι κοινωνικές αξίες, οι κανόνες, οι αρχές, το ήθος, οι δεξιότητες και τα κίνητρα μπορούν να μεταλαμπαδευτούν στα άτομα τα οποία έχουν το ρόλο του μαθητή. Έχει αναφερθεί ότι όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των ατόμων τόσο περισσότερο αυτό μπορεί να συμβάλλει στην προώθηση της δημόσιας υγείας, στη δημιουργία περισσότερων εύρωστων οικονομιών, καθώς και στη δημιουργία πιο συνεκτικών, ασφαλών κοινωνιών (Society for Public Health Education, 2016). Οι γνώσεις και οι κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες παρέχονται μέσω της εκπαίδευσης μπορούν να εξοπλίσουν τα άτομα με αποτέλεσμα να έχουν πρόσβαση για να χρησιμοποιήσουν τις σχετικές πληροφορίες για την υγεία, και να καταλήξουν στην περισσότερο ορθή λήψη αποφάσεων, τόσο στον τομέα της ατομικής, όσο και της κοινωνικής υγείας (Harris , Kuramoto, Schulzer, & Retallack, 2009).

Η ιδέα της υγείας και η καθιέρωση ενός καλού επιπέδου υγείας, είτε ατομικά είτε συλλογικά σε επίπεδο κοινωνίας ή έθνους, αποτελεί ένα καθοριστικό παράγοντα για την επίτευξη υψηλού βιοτικού επιπέδου και υιοθέτησης ενός υγιούς τρόπου ζωής (Bury, 2005). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα τα οποία είναι προσανατολισμένα προς την εκπαίδευση για την υγεία ή την αγωγή υγείας αποτελούν μία από τις πλέον αποτελεσματικές στρατηγικές οι οποίες καθιερώνονται από τις κυβερνήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο για την πρόληψη της υγείας. Θεωρείται ότι τα σχολεία αποτελούν τον κυριότερο θεσμό που μπορεί να μεταδώσει στους μαθητές τις απαραίτητες πληροφορίες για την υγεία ώστε να λάβουν αποτελεσματικές αποφάσεις για τη ζωή τους, οι οποίες θα τους εξασφαλίσουν ένα καλό και υγιεινό μέλλον (Begoray, Wharf-Higgins, & Mac Donald, 2009). Η αγωγή υγείας στην εκπαίδευση αποτελεί μία συνειδητή καινοτομία στον τομέα της μάθησης, η οποία έχει σχεδιαστεί με στόχο να διευκολύνει την αλλαγή στη συμπεριφορά των ατόμων προς έναν προκαθορισμένο στόχο. Παράλληλα, περιλαμβάνει κάποια μορφή επικοινωνίας η οποία με τη σειρά της αποσκοπεί στη βελτίωση της γνώσης και της παιδείας για την υγεία και τέλος της γνώσης και των δεξιοτήτων της ζωής που ευνοούν την ατομική και κοινοτική υγεία (W.H.O, 1998).

Οι Dobbins, Husson, DeCorby, & LaRocca (2013) επεσήμαναν στην έρευνά τους ότι η αγωγή υγείας καλύπτει ορισμένες πτυχές όπως είναι η κοινωνική, η σωματική, η πνευματική και η ψυχική υγεία, η συναισθηματική υγεία και η υγεία του φυσικού περιβάλλοντος. Η εκπαίδευση για την υγεία στο εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί τις θετικές στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών αναφορικά με την υγεία, ενώ τους παροτρύνει να βελτιώσουν να διατηρήσουν την υγεία τους, τα οποία θα αποτρέψουν την εκδήλωση ασθενειών (Society for Public Health Education, 2016). Ως εκ τούτου θα καταλήξουν σε πρακτικές οι οποίες με τη σειρά τους θα συμβάλλουν στο μέλλον στην κοινωνική και στην ατομική ανάπτυξη (Adams, Wagner, Nutt, & Binagwaho, 2016). Αυτές οι αλλαγές θεωρείται ότι είναι ικανές να μειώσουν τους κινδύνους των μαθητών

γύρω από την κατανάλωση αλκοόλ, το κάπνισμα ή τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, την πρόληψη πρόκλησης τραυμάτων, τη βελτίωση της ψυχικής και της συναισθηματικής υγείας, τη βελτίωση της σωματικής δραστηριότητας, την πρόληψη ασθενειών, την ασφαλή σεξουαλική ζωή και την ομαλή συνύπαρξη με άλλα άτομα στην κοινωνία.

Μεθοδολογία

Στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας μελέτης εξετάζεται η περίπτωσης της αγωγής υγείας ως ένα στοιχείο γνώσης για τον ανθρώπινο παράγοντα στην εκπαίδευση. Στόχος της μελέτης είναι η κατανόηση σημαντικών εννοιών αναφορικά με την εκπαίδευση για την υγεία ή την αγωγή υγείας και έπειτα η εξέταση και η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με το σχολείο και το ρόλο που επιτελεί στην προώθηση της αγωγής υγείας και στην καθιέρωσή της. Για αυτό το σκοπό πραγματοποιείται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση στη διεθνή και στην εγχώρια βιβλιογραφία με στόχο την κάλυψη του υπό εξέταση ζητήματος. Το ενδιαφέρον της έρευνας επικεντρώνεται στον ελλαδικό χώρο και στην αντιμετώπιση της αγωγής υγείας από το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η εργασία αποτελείται από δύο διακριτά κεφάλαια με το πρώτο να περιλαμβάνει τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και το δεύτερο την παρουσίαση των σημαντικότερων συμπερασμάτων στα οποία οδήγησε η συγγραφή της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η έννοια της υγείας και της εκπαίδευσης για την υγεία ή την αγωγή υγείας, η γνώση της υγείας και η εκπαίδευση για την υγεία, η υγιής συμπεριφορά, το σχολείο ως μέσο προώθησης της αγωγής υγείας, η αγωγή υγείας στο ελληνικό σχολείο και η αγωγή υγείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Στο δεύτερο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι συμπερασματικές παρατηρήσεις και ορισμένες προτάσεις περεταίρω μελέτης.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η έννοια της υγείας

Το στοιχείο της υγείας είναι ευρέως γνωστό με αποτέλεσμα αρκετοί να μην έχουν σκεφτεί ποια είναι η πραγματική του σημασία και τι υποδηλώνει. Όποια σκέψη και εάν πραγματοποιηθεί πάνω στην έννοια της υγείας μπορεί να αποκαλύψει το βαθμό της πολυπλοκότητάς της. Η υγεία είναι ιδιαίτερα σημαντική για το κάθε μεμονωμένο άτομο αλλά και για την κοινωνία στο σύνολό της ή ακόμη και για μία ολόκληρη χώρα. Θεωρείται το πολυτιμότερο αγαθό της ζωής των ατόμων. Ένα αξιοπρεπές βιοτικό επίπεδο αναφορικά με την υγεία ποικίλλει ανάλογα με τις ατομικές και τις κοινοτικές προσδοκίες, ενώ σημαντικό ρόλο σε αυτό επιτελεί ακόμη και το κυβερνητικό πλαίσιο (Ngwu & Ekpiken-Ekanem, 2017). Η υγεία διαθέτει μία ηθική διάσταση η οποία αντικατοπτρίζει όχι μόνο την υιοθέτηση ή τη διατήρηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ανταποκρίνονται στην ασθένεια και αντιμετωπίζουν τις συνέπειές της (Bury, 2005).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (W.H.O, 1998) η υγεία ορίζεται ως εξής: *«αποτελεί μία κατάσταση πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευημερίας και δεν αναφέρεται απλά στην απουσία κάποιας ασθένειας ή αναπηρίας»*. Οι AbAkran, Ebong, & Ekwok, (2015) επεσήμαναν ότι η προώθηση της καλής υγείας αποτελεί τη βασική υποχρέωση, της κάθε εθνικής κυβέρνησης, στα πλαίσια τήρησης της δημόσιας τάξης.

Η έννοια της εκπαίδευσης για την υγεία ή η αγωγή υγείας

Η Society for Public Health Education (2016) ανέφερε ότι η εκπαίδευση για την υγεία αφορά σε μία κοινωνική επιστήμη η οποία συνδυάζει τις βιολογικές, τις περιβαλλοντικές, τις ψυχολογικές, τις φυσικές και τις ιατρικές επιστήμες για την προαγωγή της υγείας και την πρόληψη των ασθενειών, της αναπηρίας και του πρόωρου θανάτου μέσω της εθελοντικής συμπεριφοράς και της αλλαγής των καθημερινών δραστηριοτήτων. Σε ένα παρόμοιο ορισμό είχε καταλήξει και το University of Wisconsin (2015) το οποίο αντιμετώπισε την εκπαίδευση για την υγεία, ως αγωγή υγείας που αποτελεί ένα εφαρμοσμένο πεδίο μάθησης.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (W.H.O, 1998) όρισε την εκπαίδευση για την υγεία ως: *«ένα τομέα ο οποίος περιλαμβάνει συνειδητά κατασκευασμένες ευκαιρίες μάθησης και συνδυάζουν κάποια μορφή επικοινωνίας για τη βελτίωση της παιδείας για την υγεία, συμπεριλαμβανομένης της βελτίωσης της γνώσης και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων της ζωής ευνοώντας με αυτόν τον τρόπο την ατομική και κοινοτική υγεία»*.

Η διατήρηση ενός καλού επιπέδου υγείας των παιδιών αποτελεί αναμφισβήτητο καθήκον των γονέων. Ωστόσο, είναι χρήσιμη η αναφορά του γεγονότος ότι στις περισσότερες περιπτώσεις τόσο το παιδί όσο και η οικογένειά του δεν μπορούν να αναγνωρίσουν κάποια βασικά στοιχεία της υγείας (Society for Public Health Education, 2016). Η ιδέα του να εισέλθει η εκπαίδευση για την υγεία στα σχολεία, στηρίζεται στην πεποίθηση ότι όλοι οι πολιτισμοί περνούν καθοδηγητικές συμβουλές για την υγεία ως ένα μέρος της συλλογικής σοφίας καθώς επίσης και στην ιδέα ότι η καλή υγεία και η προληπτική στάση έναντι της υγείας μπορούν να αποκτηθούν στην πρώιμη παιδική ηλικία. Αυτοί είναι οι βασικοί λόγοι για τους οποίους οι εθνικές αρχές έλαβαν την απόφαση να αναθέσουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα την αποστολή της προώθησης της εκπαίδευσης για την υγεία και της πρόληψης (Jourdan, 2011). Η εκπαίδευση για την υγεία βελτιώνει την κατάσταση υγείας των ατόμων, των κοινοτήτων, των κρατών και των εθνών, βελτιώνει την ποιότητα ζωής για όλους τους ανθρώπους και μειώνει τις περιττές δαπάνες προς το σύστημα υγείας, την πρόωρη θνησιμότητα και την εμφάνιση αναπηριών (Adams, et al, 2016).

Οι βασικοί στόχοι που πρέπει να εκπληρώσει η αγωγή υγείας αφορούν (Ιωαννίδης, 2003):

- Τόσο στην ενημέρωση όσο και στην ευαισθητοποίηση των ατόμων σχετικά με το επίπεδο της ποιότητας της υγείας των ατόμων
- Στην κατανόηση των κινδύνων που προέρχονται από το φυσικό περιβάλλον και μπορεί να επηρεάζουν την υγεία των ατόμων
- Στη διαμόρφωση διαφορετικών στάσεων και αντιλήψεων των ατόμων με γνώμονα τη δραστηριοποίησή τους και τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της πρόληψης των στοιχείων που επηρεάζουν την υγεία τους
- Στη δημιουργία δεξιοτήτων και στην ενεργοποίηση των ατόμων για ζητήματα τα οποία σχετίζονται με την υγεία μέσα από τη λήψη αποφάσεων οι οποίες μπορούν να εγγυηθούν ένα υψηλό επίπεδο ποιότητας ζωής.

Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που εφαρμόζονται σύμφωνα με τη Σώκου (1994) είναι:

- Η μέθοδος της ενημέρωσης με παθητικό τρόπο όπως είναι η προβολή οπτικοακουστικών μέσων, οι ενημερωτικές αφίσες και τα φυλλάδια.
- Η μέθοδος η οποία απαιτεί τη συμμετοχή της πλευράς που προσβλέπει στη μάθηση μέσω συνεντεύξεων, ερωτηματολογίων, παρατήρησης, πραγματοποίησης επισκέψεων, και ατομικής ή ομαδικής εργασίας
- Η βιωματική μέθοδος μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων σε παιχνίδια όπως είναι το θέατρο ή η συγγραφή ιστοριών, η παρουσίαση ενός διαγράμματος με τις εμπειρίες, η έκφραση μέσω σχημάτων ή η ζωγραφική και οι χειροτεχνίες.

Η γνώση της υγείας και η εκπαίδευση για την υγεία

Είναι κοινώς αποδεκτό πως κατά την εκπαιδευτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρότυπα και παράγοντες επηρεασμού της συμπεριφοράς των μαθητών και των εφήβων εντός του σχολικού περιβάλλοντος (Frumkin, 2001). Λέγεται ότι ένα ευνοϊκό περιβάλλον προάγει ένα υψηλό επίπεδο υγείας και άρα επιθυμητά αποτελέσματα για αυτή. Αυτό το γεγονός δείχνει ότι όλες οι πτυχές του σχολικού περιβάλλοντος, είτε είναι σωματικές είτε είναι ψυχολογικές, έχουν άμεση σχέση με την υγεία και την ευημερία των μαθητών (Καδδά, Μάινα, & Αγραφιώτης, 2005). Στην έρευνά του ο Patty (2009) ανέφερε ότι η γνώση δεν μπορεί να εγγυηθεί την ορθή συμπεριφορά σε καμία περίοδο της ζωής των ατόμων και ότι εάν κάποιος γνωρίζει τι είναι σωστό είναι σε θέση να το πράξει. Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις μπορεί να οδηγηθεί σε μία σωστή ενέργεια ακόμη και εάν δε γνωρίζει ότι αυτή η πορεία είναι η σωστή και πρέπει να την ακολουθηθεί. Σε αυτό το σημείο είναι σκόπιμη η αναφορά της έρευνας (Ekong, Juryit, Dika, Nguku, & Musenero, 2012) όπου αναφέρονται οι βασικές συνιστώσες της γνώσης για την υγεία των σχολικών προγραμμάτων που προωθούν την εκπαίδευση για την υγεία. Η συμβολή της γνώσης της υγείας στη στάση των μαθητών εξηγείται από τις αρχές για την υγεία, ενώ η αλληλεξάρτησή τους μπορεί να εξηγηθεί στη βάση των στόχων που θέτει ο τομέας της αγωγής υγείας (Bury, 2005). Η αγωγή υγείας δείχνει στους μαθητές τρόπους μέσω των οποίων προωθείται η υγεία, ενώ μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν δεξιότητες αναφορικά με την επιλογή και τη χρήση των υγειονομικών υπηρεσιών (Adams, et al, 2016). Οι μαθητές αναμένεται ότι μετά την

παρακολούθηση αντίστοιχων προγραμμάτων πρόκειται να μετατοπίσουν το περιεχόμενο που τους παρουσιάζεται στην καθημερινή ζωή, και να μπορέσουν να έρθουν σε επαφή με τα επιθυμητά αποτελέσματα της εκπαίδευσης για την υγεία (University of Wisconsin, 2015).

Η υγιής συμπεριφορά

Οι συμπεριφορές οι οποίες δεν προασπίζουν την υγεία και θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ανθυγιεινές είναι πιθανό να αναπτύσσονται από τη στιγμή που τα νέα άτομα εισέρχονται στην ηλικία της εφηβείας (Warren, Jones, & Eriksen, 2006). Οι Liu, Jones, & Glymour, (2010) στη μελέτη τους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η παρατεταμένη έκθεση σε κίνδυνο της υγείας των νέων ατόμων κατά τη διάρκεια της ζωής τους συσσωρεύεται, με αποτέλεσμα στο μέλλον να οδηγήσει στην εκδήλωση κάποιας ασθένειας ή αναπηρίας. Ως εκ τούτου, ορισμένες προσεγγίσεις αναφέρουν ότι αγωγή υγείας και η προαγωγή της στο σχολείο μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στη βελτίωση της συμπεριφοράς των νέων ατόμων. Η πρόωμη εφηβεία είναι επίσης μία κρίσιμη περίοδος στην ανάπτυξη της σεξουαλικής συμπεριφοράς των νέων ατόμων, η οποία μπορεί να οδηγήσουν στην απόκτηση σεξουαλικά μεταδιδόμενων νοσημάτων, συμπεριλαμβανομένου του ιού της ανθρώπινης ανοσοανεπάρκειας (Redding, Rossi, Velicer, & Prochanska, 2000). Οι Goldfield, Harvey, Grattan, & Adamo, (2012) στη μελέτη τους υποστήριζαν ότι η περίοδος της σχολικής ηλικίας αποτελεί σημαντική περίοδο για τη βελτίωση των διατροφικών επιλογών και των επιπέδων φυσικής δραστηριότητας των νέων ατόμων.

Το σχολείο ως μέσο προώθησης της αγωγής υγείας

Οι παρεμβάσεις στο σχολείο έχουν την ικανότητα να προσεγγίζουν μία μεγάλη ομάδα νέων ατόμων κάθε ηλικίας και να τους προσανατολίζουν προς μία επιθυμητή κατεύθυνση (McCuaig, Coore, & Hay, 2012). Το σχολείο είναι σε θέση να διαμορφώνει τα πρότυπα συμπεριφοράς της υγείας σε μία περίοδο της ζωής των νέων ατόμων που ο χαρακτήρας τους είναι εύπλαστος (Goldfield, et, al, 2012). Οι προσπάθειες οι οποίες έχουν συμβεί στο σχολείο για την προώθηση της υγείας στους νέους βασίζονται στο συμπέρασμα ότι οι υγιείς νέοι που πηγαίνουν στο σχολείο τείνουν να βελτιώνουν το επίπεδο της μάθησής τους και να έχουν υψηλότερο επίπεδο επιδόσεων, επηρεάζοντας παράλληλα την ανάπτυξη του υγιούς πληθυσμού (Jourdan, Mannix McNamara, Simar, Geary, & Pommier, 2010). Μελέτη η οποία πραγματοποιήθηκε σε επτά ευρωπαϊκές χώρες διαπίστωσε ότι τα επιτεύγματα της εκπαίδευσης και το ετήσιο εισόδημα συνδέονται με την ποιότητα ζωής η οποία σχετίζεται παράλληλα με την υγεία των νέων ατόμων (Von Rueden, Gosch, Rajmil, Bisegger, & Ravens-Sieberer, 2006).

Η αγωγή υγείας στο ελληνικό σχολείο

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την υγεία (αγωγή υγείας), είχαν εμφανιστεί για πρώτη φορά περίπου πριν 30 χρόνια στην Ελλάδα. Μέσω αυτών των προγραμμάτων

πραγματοποιούνται σχολικές δραστηριότητες και βασική τους επιδίωξη ήταν η διάχυση της γνώσης της υγείας και των βασικών αξιών που την ακολουθούν. Με αυτόν τον τρόπο θεωρούνταν ότι θα εξασφαλιστεί το καλύτερο δυνατό επίπεδο κοινωνικής, σωματικής και ψυχικής υγείας των μαθητών (Βασιλειάδου & Ιωαννίδη, 2007). Το αρμόδιο υπουργείο στην Ελλάδα με την εγκύκλιό του ανέφερε ότι τα προγράμματα που σχετίζονται με την αγωγή υγείας διακρίνονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες με την πρώτη να αφορά στο πρόγραμμα «Μαθαίνω για τη ζωή» και τη δεύτερη να αφορά στο πρόγραμμα «Αγωγή του ενεργού πολίτη». Η επιλογή των τύπων αυτών των προγραμμάτων αποτελεί το αποτέλεσμα της ενδελεχούς αναζήτησης των αποτελεσμάτων της εμπειρικής βιβλιογραφίας σε μαθητικές ομάδες και μη. Μέσω αυτής της αναζήτησης των αποτελεσμάτων αποδείχθηκε ότι υπάρχουν σημαντικά προβλήματα τα οποία πρέπει να επιλυθούν σε αυτούς τους τομείς (Καδιγιαννόπουλος, Γαλανόπουλος, & Γαλανόπουλος, 2017). Επιπρόσθετα, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα και είχε επικεντρωθεί στη χρήση ουσιών που μπορούν να προκαλέσουν εξάρτηση, τα αποτελέσματα αυτής αποδεικνύουν ότι ένα εξαιρετικά υψηλό ποσοστό μαθητών καπνίζουν με συστηματικό τρόπο, έχουν προχωρήσει σε χρήση ναρκωτικών ενώ επίσης συνηθίζουν να καταναλώνουν υψηλές ποσότητες οινοπνεύματος (Grammatikopoulou, Poulimeneas, Gounitsioti, Gerothanasi, Tsigga, Kiranas, & ADONUT Study Group, 2014).

Για την επίλυση των παραπάνω προβλημάτων που ταλανίζουν την υγεία των νέων ατόμων θεωρείται αναγκαία η προώθηση της αγωγής υγείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η αγωγή υγείας στοχεύει στην αναχαίτιση αυτών των φαινομένων καθώς ο άμεσος αντίκτυπός τους είναι η επίπτωση στη σωματική αλλά και στην ψυχική υγεία των νέων ατόμων που ανήκουν στο μαθητικό πληθυσμό της χώρα (Καδιγιαννόπουλος, Γαλανόπουλος, & Γαλανόπουλος, 2017). Ορισμένοι από τους λόγους για τους οποίους θεωρείται ότι είναι απαραίτητη η αγωγή υγείας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι (Παπαθανασίου, 2009):

- Την τελευταία εικοσαετία τα υγειονομικά πρότυπα όπως και οι ασθένειες έχουν αλλάξει στην ευρωπαϊκή ήπειρο. Από την περίοδο των μεταδοτικών ασθενειών πραγματοποιήθηκε ένα πέρασμα στις χρόνιες ασθένειες και στις εκφυλιστικές παθήσεις οι οποίες έχουν ως αιτία εκδήλωσης τον τρόπο ζωής ή τις συνθήκες του φυσικού περιβάλλοντος
- Η υγεία δεν αφορά σε ένα θέμα το οποίο μπορεί να εναπόκειται στον παράγοντα της τύχης αλλά είναι ένα αποτέλεσμα συνεχών επιλογών, γνώσεων ή/και αποφάσεων
- Το σχολικό περιβάλλον αφορά στον πρώτο φορέα κοινωνικοποίησης των ατόμων, έχει καθοριστικό ρόλο στην ατομική και στην κοινωνική τους εξέλιξη.
- Η αγωγή υγείας οδηγεί σε υγιεινά πρότυπα μέσω της ταυτόχρονης σύνδεσης της θεωρίας και της πράξης, της γνώσης και της εμπειρίας.

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει τη σημασία του ρόλου τους καθώς και τη συμβολή τους στην προώθηση της υγείας μέσω της αγωγής υγείας στο

σχολείο. Μέσω της εξειδίκευσης και της επιμόρφωσης στον τομέα οι εκπαιδευτικοί θα καταφέρουν να ανταποκριθούν τελικά στις αυξανόμενες απαιτήσεις του σύνθετου ρόλου τους στην αγωγή υγείας (Καδιγιαννόπουλος, κ, συν, 2017). Σύμφωνα με τον Παπαθανασίου (2009) οι εκπαιδευτικοί στην αγωγή υγείας πρέπει να καταφέρουν:

- Να πετύχουν ένα αποτελεσματικό επίπεδο συνεργασίας με το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου, με την κοινωνία, τους γονείς και τους μαθητές
- Να εντοπίζουν τα σημαντικότερα ζητήματα αναφορικά με την υγεία στα οποία περιλαμβάνονται τα εκπαιδευτικά προγράμματα της αγωγής υγείας
- Να αναγνωρίζουν τις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού έχοντας υπόψη τους τις στάσεις, τις αντιλήψεις αλλά και τις γνώσεις των μαθητών σε καίρια υγειονομικά ζητήματα
- Να προσανατολίζουν τους μαθητές τους προς την τήρηση των κατάλληλων στάσεων και δεξιοτήτων με γνώμονα την υγεία.
- Να εντοπίζουν νέους τρόπους για την ενσωμάτωση ζητημάτων αγωγής υγείας στα συμβατικά μαθήματα.
- Να εφαρμόζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία σύγχρονες μεθόδους για την προαγωγή της δημόσιας υγείας μέσω της αγωγής υγείας
- Να αναγνωρίζουν τη σημασία που έχει η αξιολόγηση στην επιτυχή υιοθέτηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων αναφορικά με την αγωγή υγείας στο σχολείο.

Η αγωγή υγείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με ψήφισμά του το Νοέμβριο του 1988, και οι αρμόδιοι υπουργοί της Εκπαίδευσης είχαν συμφωνήσει αναφορικά με την προσθήκη της αγωγής υγείας στον εκπαιδευτικό τομέα (Παπαθανασίου, 2009) Η αγωγή υγείας αφορά μία πολύ απλή διαδικασία, όπως έχει ήδη σημειωθεί, στην οποία χρησιμοποιούνται ορισμένες πρακτικές οι οποίες αποσκοπούν στη δημιουργία ευκαιριών μάθησης. Όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι υποχρεωμένα να διασφαλίσουν το γεγονός ότι η αγωγή υγείας θα ληφθεί σοβαρά υπόψη από τις εκπαιδευτικές μονάδες και θα προωθείται προς όφελος της κοινωνίας στο σύνολό της. Για αυτό το σκοπό προωθείται συγκεκριμένο υλικό προς τις σχολικές μονάδες και ταυτόχρονα εξασφαλίζεται και η επάνδρωσή τους με άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς (Καδδά, Μάινα, & Αγραφιώτης, 2005).

Το Νοέμβριο του 1992 πραγματοποιήθηκε το Συμβούλιο των αρμόδιων Υπουργών Υγείας, με στόχο την προώθηση της αγωγής υγείας στα σχολεία των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το βασικό συμπέρασμα στο οποίο οδηγήθηκε το συμβούλιο ήταν ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο υψηλής σημασίας όπου τα άτομα/μαθητές μπορούν να αποκτήσουν τις βασικές γνώσεις για την υιοθέτηση μίας υγιούς συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, η Συνθήκη του Μάαστριχτ κατά το 1993 αποτέλεσε την αρχή για τον ορισμό των κυριότερων θεμελίων της δημοσιονομικής υγείας.

Η πλειοψηφία των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχει αναπτύξει εκπαιδευτικά προγράμματα για τους μαθητές της με ζητήματα τα οποία αφορούν στην υγεία. Αυτήν η κατηγορία προγραμμάτων εστιάζει στην παροχή πληροφοριών αναφορικά με τη μετάδοση μίας ασθένειας ή με την αναφορά τρόπων προφύλαξης από αυτήν, ενώ σε άλλες περιπτώσεις στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και διαχείρισης των κινδύνων που ελλοχεύουν. Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμη η αναφορά ότι η επιρροή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων δεν πρέπει να αναμένεται ότι θα περιοριστεί στην περίπτωση των ευπαθών κοινωνικών ομάδων, οι οποίες είναι πιθανό να έρθουν αντιμέτωπες με ανάλογους κινδύνους. Για την προστασία αυτών των ομάδων κρίνεται αναγκαίο να δημιουργηθούν ειδικά παρεμβατικά προγράμματα στον τομέα της αγωγής υγείας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητές της (Παπαθανασίου, 2009).

Η αποτελεσματικότητα και η επιτυχία αντίστοιχων εκπαιδευτικών δράσεων στην εκπαίδευση για την υγεία επιτυγχάνονται μέσω της συνεργασίας των αρμόδιων φορέων και της δημιουργίας ειδικών μηχανισμών παρέμβασης για την πρόληψη της υγείας. Η αξιολόγηση ανάλογων προγραμμάτων αποτελεί μία διαδικασία ιδιαίτερα σημαντική, καθώς μέσω αυτών δεν επιχειρείται μόνο η προώθηση της γνώσης για την υγεία στην ομάδα-στόχο που απευθύνεται αλλά και η εξέταση του βαθμού στον οποίο τα παρεμβατικά προγράμματα είναι επιτυχημένα (Παπαθανασίου, 2009).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Ο χώρος της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση το σχολείο αποτελεί ένα ιδανικό μέρος για την προώθηση και την εκπαίδευση για την υγεία. Ο λόγος έγκειται στο γεγονός ότι η σχολική ηλικία είναι η καταλληλότερη για την εκμάθηση και την υιοθέτηση θετικών προτύπων ζωής αναφορικά με την υγεία. Επίσης, μέσω των σχολείων και της αγωγής υγείας τα νέα άτομα μπορούν να αναπτύσσουν περισσότερο υγιής συμπεριφορές. Τόσο η προσχολική ηλικία όσο η σχολική αλλά και η εφηβική ηλικία αποτελούν αναπτυξιακές περιόδους οι οποίες χαρακτηρίζονται για τη συναισθηματική αστάθεια και τις ψυχολογικές μεταπτώσεις καθώς επίσης και για τις αλλαγές που συμβαίνουν στο σώμα των παιδιών. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι ικανά να αποτελέσουν την αφορμή για την εκδήλωση διαφόρων προβλημάτων υγείας εξαιτίας των πειραματισμών των ατόμων με τη χρήση ουσιών ή τη σεξουαλική ζωή τους. Η αγωγή υγείας, ως στρατηγική υιοθέτησης υγιών προτύπων συμπεριφοράς και εκπαίδευσης για την υγεία, έχει την ικανότητα να συνδέει το αγαθό της υγείας με την εκπαίδευση. Αυτός ο συνδυασμός μακροπρόθεσμα έχει σημαντικά οφέλη για την υγεία των ατόμων, της κοινωνίας και του πληθυσμού γενικότερα και ως εκ τούτου για την ανάπτυξη της χώρας ακόμη και από οικονομική σκοπιά.

Η ενσωμάτωση της εκπαίδευσης για την υγεία ή της αγωγής υγείας θεωρείται απαραίτητη στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων, ένα γεγονός το οποίο συνδέεται άμεσα και με την ανάγκη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών για την ανταπόκριση σε αυτό το αντικείμενο. Ο λόγος αυτής της ενέργειας είναι προφανής και αφορά στο ότι αποτελεί

το βασικό δυναμικό το οποίο είναι επιφορτισμένο με την ευθύνη εκτέλεσης των διαλέξεων ή των μαθημάτων για την υγεία. Η αγωγή υγείας στην εκπαίδευση αποτελεί βασική γνώση του κάθε ατόμου μέσω της οποίας θα αλλάξει τον τρόπο ζωής του και τις συνήθειές του προς όφελος του εαυτού του και της κοινωνίας. Ο βασικός της στόχος είναι η καλλιέργεια όλων των παραγόντων οι οποίοι είναι σχετικοί με την ατομική ή/και την κοινωνική ευημερία των πολιτών και οι οποίοι προσθέτουν αξία στη ζωή τους. Τα οφέλη της αγωγής υγείας ως μορφή γνώσης των ατόμων στην εκπαίδευση δεν αναγνωρίζονται μόνο βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα. Αυτό σημαίνει ότι η γνώση επί της υγείας σήμερα θα επηρεάσει τις αποφάσεις των ατόμων αύριο προσφέροντάς του ένα καλύτερο μέλλον με την υγιή συμπεριφορά που υιοθετούν. Καθίσταται λοιπόν σαφές ότι η αγωγή υγείας στην εκπαίδευση έχει διττό ρόλο καθώς δεν αποσκοπεί απλά στη μεταλαμπάδευση γνώσεων σχετικών με την υγεία, αλλά στοχεύει ακόμη και στην ενδυνάμωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών μέσω της προώθησης των εννοιών της αυτό-αξιολόγησης και της αυτοεκτίμησης. Αυτό το επίτευγμα μπορεί να παρατηρηθεί μόνο εντός των σχολικών μονάδων, οι οποίες αποτελούν χώρους ευρείας αποδοχής, κοινωνικής ένταξης, ισότιμης και δίκαιης μεταχείρισης, περιβάλλοντος συνοχής και αλληλεγγύης. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο η αγωγή υγείας στην εκπαίδευση είναι σημαντική και μπορεί να αποτελέσει στοιχείων γνώσης του ατόμου μετέπειτα, καθώς ένα σχολείο μπορεί να προωθήσει και να προασπίσει τη δημόσια υγεία ως μία κατάσταση πνευματικής και φυσικής ευεξίας.

Η ανάλυση που προηγήθηκε ήταν βιβλιογραφική και στηρίχθηκε τόσο στη διεθνή όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία. Μέσω της αναζήτησης των κατάλληλων έργων επιλέχθηκαν εκείνα που θα χρησιμοποιούνταν ώστε να γίνει μία ολοκληρωμένη θεωρητική παρουσίαση στις βασικές έννοιες της αγωγής υγείας στην εκπαίδευση ως δύναμη γνώσης των ατόμων. Η ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε απέδειξε ότι υπάρχει ένα κενό στην εγχώρια βιβλιογραφία σχετικά με την εφαρμογή αυτής της πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και στα αποτελέσματα που θα μπορούσε να είχε. Ως εκ τούτου η εργασία αυτή θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως το βασικό θεωρητικό μέρος μίας εμπειρικής μελέτης ώστε να αποτυπωθεί μια σαφής εικόνα όσων αφορά την εφαρμογή της αγωγής υγείας στο σχολείο και την επίδραση της στον μαθητικό πληθυσμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akpan, A. E., Ebong, E. D., & Ekwok, S. E. (2015). Assessment of the state of soils, shallow sediments and groundwater salinity in Abi, Cross River State, Nigeria. *Environmental Earth Sciences*, 73(12), 8547-8563.
- Adams, L. V., Wagner, C. M., Nutt, C. T. & Binagwaho, A. (2016). The future of global health education: training for equity in global health. *BMC Medical Education* volume, 16(296), 1-7.

- Begoray, D. L., Wharf-Higgins, J. & MacDonald, M. (2009). High school health curriculum and health literacy: Canadian student voices. *Global Health Promotion*, 16(4), 35-42.
- Bury, M. (2005). *Health and illness*. Cambridge: Polity Press.
- Dobbins, M., Husson, H., DeCorby, K., & LaRocca, R. L. (2013). School-based physical activity programs for promoting physical activity and fitness in children and adolescents aged 6 to 18. *Cochrane database of systematic reviews*, (2).
- Ekong, P. S., Juryit, R., Dika, N. M., Nguku, P., & Musenero, M. (2012). Prevalence and risk factors for zoonotic helminth infection among humans and animals-Jos, Nigeria, 2005-2009. *Pan African medical journal*, 12(1).
- Frumkin, H. (2001). Beyond toxicity human health and the natural environment. *American Journal of Preventative Medicine*, 20(3), 234-240.
- Goldfield, G. S., Harvey, A., Grattan, K., & Adamo, K. B. (2012). Physical activity promotion in the preschool years: a critical period to intervene. *International journal of environmental research and public health*, 9(4), 1326-1342.
- Grammatikopoulou, M. G., Poulimeneas, D., Gounitsioti, I. S., Gerothanasi, K., Tsigga, M., Kiranas, E., & ADONUT Study Group. (2014). Prevalence of simple and abdominal obesity in Greek adolescents: the ADONUT study. *Clinical obesity*, 4(6), 303-308.
- Harris, K. C., Kuramoto, L. K., Schulzer, M. & Retallack, J. E. (2009). Effect of school-based physical activity interventions on body mass index in children: a meta-analysis. *Canadian Medical Association Journal*, 180(7), 719-726.
- Jourdan, D., Mannix McNamara, P., Simar, C., Geary, T., & Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education Research*, 25(4), 519-530.
- Jourdan, D. (2011). *Health education in schools. The challenge of teacher training*. Saint-Denis: Inpes, coll. Santé en action..
- Liu, S., Jones, R. N. & Glymour, M. M., (2010). Implications of Lifecourse Epidemiology for Research on Determinants of Adult Disease. *Public Health Reviews*, 32(2), 489-511.
- McCuaig, L., Coore, S. & Hay, P. J. (2012). Reducing dissonance along health-education fault lines: health-literacy advocacy and the case for efficacious assessment. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 3(1), 3-15.

- Ngwu, U. I. & Ekpiken-Ekanem, R. (2017). Evaluating the impact of health education on health knowledge: A study of secondary school students in cross river state, Nigeria. *International Journal of Humanities & Social Science: Insights & Transformations* , 3(1), 35-44.
- Patty, W. W. (2009). Evaluating Health Education Outcomes. *Journal of School Health*, 71(8), 414-416.
- Redding, C. A., Rossi, S. R., Velicer, W. F. & Prochanska, J. O. (2000). Health behaviour models. *International Electronic Journal of Health Education*, 3, 180-193.
- Society for Public Health Education, (2016). *What is a Health Education Specialist?*. Available at: https://www.sophe.org/Sophe/PDF/What%20is%20a%20Health%20Ed%20Specialist_10.20.10.pdf.
- Von Rueden, U., Gosch, A., Rajmil, L., Bisegger, C., & Ravens-Sieberer, U. (2006). Socioeconomic determinants of health related quality of life in childhood and adolescence: results from a European study. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 60(2), 130-135.
- University of Wisconsin. (2015). *Health Education & Promotion*. [Ηλεκτρονικό] Available at: <https://www.uwlax.edu/uploadedFiles/Academics/Health%20Education%20and%20Promotion/Health%20Education%20and%20Promotion.pdf>.
- Warren, C. W., Jones, N. R., Eriksen, M. P. & Asma, S. (2006). Patterns of global tobacco use in young people and implications for future chronic disease burden in adults. *Lancet* , 367, 749-753.
- World Health Organisation. (1998). *Health promotion glossary*.
- Vasileiadou, S. & Ioannidi, V. (2007). I agogi ygeias os diamesolavitiki protasi amvlynsis anisotiton mesa sti scholiki taxi. , Athina: Praktika tou Ellinikou Institoutou Efarnosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELLIEPEK), 4o Panellinio Synedrio me thema «Scholeio iso gia paidia anisa».
- Ioannidi, V. (2003). I Agogi Ygeias os meso gnoseon, axion kai dexiotiton sti sygchroni ekpaideftiki pragmatikotita, Athina: Praktika tou 2ou Panelliniou Synedriou tou Ellinikou Institoutou Efarnosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis.
- Kadda, A. K., Maina, A. & Agrafiotis, Δ. (2005). O rolos tou koinoniologou sto schediasmo kai stin ylopoiisi programmaton agogis ygeias. *Ellinika Archeia AIDS*, 13(1), pp. 14-30.

- Kadigiannopoulos, G., Galanopoulos, E. & Galanopoulos, A. (2017). Programmata agogis ygeias sti defterovathmia ekpaidefsi. Archeia Ellinikis Iatrikis, pp. 262-267.
- Papathanasiou, V. (2009). Agogi kai proagogi ygeias sto scholiko perivallon: Vasikes arches kai methodology. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 47-61.
- Sokou, K. (1994). Odigos agogis kai proagogis tis ygeias. Protupo programma «alkool kai atychima». Athina: Ellinika Grammata.

Η συμπερίληψη της ταυτότητας των δίγλωσσων μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σφακιανάκη Άννα. M.Ed., M.Sc., Ph.d.

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζεται αδρομερώς το φαινόμενο της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας όπως εμφανίζεται στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Αρχικά, παρατίθενται οι απόψεις που εστιάζουν στην ανταγωνιστική σχέση μεταξύ των διαφορετικών γλωσσών και στις αρνητικές συνέπειες που πιστεύεται ότι έχει αυτή ως προς τις σχολικές επιδόσεις των δίγλωσσων/πολύγλωσσων μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα συμπεράσματα της επιστημονικής έρευνας σχετικά με την κοινή υποκείμενη γλωσσική ικανότητα καθώς και οι σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη μεταφορά της γνώσης των εννοιολογικών εννοιών από τη μια γλώσσα στην άλλη και την ανάδειξη της γλώσσας ως κοινωνικό φαινόμενο συνδεδεμένο με την κοινωνική δράση. Τα συμπεράσματα αυτά οδηγούν στη συμπερίληψη των διαφορετικών γλωσσικών ταυτοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την υιοθέτηση ενός συνόλου στάσεων και διδακτικών/μαθησιακών διαδικασιών που στοχεύουν στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών με διαφορετικές γλωσσικές ταυτότητες μέσα από την ενεργή εμπλοκή τους στις δράσεις του σχολείου καθώς και στη συμπερίληψή τους σε μια σχέση ισοτιμίας και σεβασμού στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου.

Λέξεις-Κλειδιά: διγλωσσία, κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις, συμπερίληψη, ενδυνάμωση

Α. Η θεωρητική υποστήριξη της διγλωσσίας

Εθνικές ιδεολογίες, εκπορευόμενες από τα εθνικά κράτη –ήδη από τον 19^ο αιώνα– επιβεβαιώνουν την σχέση γλώσσας, εθνικής ομοιογένειας και εθνικής κυριαρχίας. Ο εθνικισμός του 19^{ου} αιώνα, στη ρομαντική εκδοχή, επιδίωκε τη γλωσσική και πολιτισμική ομογενοποίηση που διασφάλιζε τα σύνορα των εθνών ενώ, ταυτόχρονα, η διαχείριση των γλωσσικών διαφορών και αποκλίσεων γινόταν ρυθμιστής των σχέσεων μεταξύ επαρχιών και κεντρικής διοίκησης (Hobsbawm, 1990).

Η επιστημονική συζήτηση στην εκπαίδευση σχετικά με τη σχέση της διγλωσσίας (Bilingualism/diglossia), της νοητικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών και της σχολικής επιτυχίας-αποτυχίας εκτείνεται στη διάρκεια ενός αιώνα, έχει διανύσει αρκετές φάσεις και έχει οδηγήσει στην υιοθέτηση άλλοτε θετικής και άλλοτε αρνητικής στάσης από μέρους του εκπαιδευτικού θεσμού και της πολιτείας.

Από την οπτική μιας αρνητικής και ανταγωνιστικής σχέσης μεταξύ των δύο γλωσσών (η σχετική συζήτηση ξεκινά από τη δεκαετία του 1920) προβάλλονται οι βιολογικοί περιορισμοί του ανθρώπινου μυαλού, η πίεση που ασκεί στον εγκέφαλο η ανάγκη να μαθευτούν δύο γλώσσες, το παθολογικό μαθησιακό έλλειμμα που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές/τριες. Σε αυτό το πλαίσιο η σχολική αποτυχία συναρτάται με «αδυναμίες» όπως η «έλλειψη ταλέντου», η έλλειψη ικανότητας των γονιών να μιλήσουν

τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο (Γ₂) και ως αντισταθμιστική στρατηγική προτείνεται η χρήση της δεύτερης γλώσσας, αυτής που καλλιεργεί το σχολείο και η αφαίρεση της πρώτης γλώσσας, της Γ₁ («*αφαιρετική διγλωσσία*»). Με βάση τα παραπάνω, επιδιώκεται η «*μέγιστη έκθεση*» στη δεύτερη γλώσσα που υπηρετεί τις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες που υιοθετούνται στο σχολείο, την ταχύτερη κοινωνική ενσωμάτωση, την ευκολία στην επαγγελματική αποκατάσταση - χωρίς μέριμνα από μέρους του/της εκπαιδευτικού για ανάπτυξη διδακτικών-μαθησιακών διαδικασιών που θα μπορούσαν να μετριάσουν ή να εξοβελίσουν το «*πρόβλημα*» (Δραγώνα, Σκούρτου, Φραγκουδάκη, 2001, σ.215).

Στον αντίποδα της στάσης αυτής βρίσκονται τα συμπεράσματα της επιστημονικής έρευνας σε σχέση με τη διγλωσσία σύμφωνα με τα οποία οι γλώσσες δεν είναι ανεξάρτητα, οριοθετημένα συστήματα. Προκρίνουν την μεγιστοποίηση του οφέλους για τους δίγλωσσους μαθητές/τριες όταν η συστηματική εκμάθηση της γλώσσας του σχολείου δεν ακυρώνει τη γνώση της μητρικής/μειονοτικής γλώσσας. Πρόκειται για την «*προσθετική διγλωσσία*» που οδηγεί στη διεύρυνση της «*κοινής υποκειμένης γλωσσικής ικανότητας*» βελτιώνοντας τη γλωσσική και μαθησιακή ικανότητα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Ο Cummins (2005), με βάση τα ερευνητικά δεδομένα, απορρίπτει την άποψη για τα ευεργετικά αποτελέσματα της «*μέγιστης έκθεσης*» στη Γ₂ γλώσσα (άποψη που υποστηρίζει τη «*χωριστή υποκειμένη ικανότητα*» στην εκμάθηση των γλωσσών) με το αιτιολογικό ότι οι γλώσσες δεν αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά συστήματα και μεγέθη χωρίς γλωσσικές και εννοιολογικές επικαλύψεις. Απορρίπτει, επίσης και την σχεδιαστική αναπαράσταση της χωριστής υποκειμένης ικανότητας, δηλ. τα χωριστά μπαλόνια (γλώσσες) στον εγκέφαλο του ατόμου που όταν φουσκώνει το ένα εμποδίζεται να φουσκώσει εξίσου καλά και το άλλο.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις, τα παιδιά που συνεχίζουν να μαθαίνουν την πρώτη (στον άξονα του χρόνου) γλώσσα/μητρική (Γ₁) μπορούν να μάθουν γρηγορότερα και καλύτερα και τη δεύτερη γλώσσα (Γ₂) λόγω μεταφοράς της γνώσης των εννοιολογικών εννοιών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Ως αποτέλεσμα προωθείται η νοητική ανάπτυξη όταν το δίγλωσσο άτομο εκτίθεται μαθησιακά ταυτόχρονα και στις δύο γλώσσες γιατί συνειδητοποιεί «*τη συμβατότητα του γλωσσικού σημείου*» τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο (Δραγώνα, κ.ά, 2001, σ. 215).

Αν θεωρηθεί ανταγωνιστική η σχέση της ταυτόχρονης εκμάθησης και χρήσης δύο (ή περισσότερων) διαφορετικών γλωσσών, οι συνέπειες στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι ο αποκλεισμός της διδασκαλίας της μιας από τις δύο γλώσσες. Η διακοπή της επαφής με την πρώτη/μητρική γλώσσα Γ₁, η κατάκτηση της οποίας δεν φτάνει ως ένα βασικό επίπεδο που αποτελεί και το όριο, οδηγεί το παιδί σε περιορισμένη γλωσσική ανάπτυξη (Cummins, 1979) και κατά τον Baker (2000) σε ημιγλωσσία/semilingualism που έχει συνέπειες στη μετέπειτα μαθησιακή εξέλιξή του. Η αρνητική στάση απέναντι στη διγλωσσία απορρίπτει τις επικαλύψεις στη σημασία των όρων των γλωσσών, ενοχοποιεί τους/τις μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο για τις

όποιες σχολικές αποτυχίες και δεν παρεμβαίνει αντισταθμιστικά στις όποιες δυσκολίες συναντούν στο σχολείο (στο Δραγώνα κ.ά, 2001, σ. 220).

Ένα ακόμα στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπ' όψη στην όποια συζήτηση περί διγλωσσίας/πολυγλωσσίας είναι ότι η ορθότητα στη χρήση της γλώσσας συνδέεται με την αποτελεσματικότητα στη μεταφορά και αποκωδικοποίηση του μηνύματος που συναρτάται με το πλαίσιο της χρήσης της, το συγκείμενο/context (σπίτι - σχολείο), την περίσταση επικοινωνίας συνεπώς καμιά από τις γλώσσες των δίγλωσσων (ή πολύγλωσσων) μαθητών/τριών δεν είναι απορριπτέα. Επίσης, το γεγονός ότι οι γλώσσες χρησιμοποιούνται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους στα κοινωνικά δίκτυα και στους χώρους συζήτησης (discursive places) και το νόημα και η αξία τους είναι κοινωνικά κατασκευασμένα κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες. Οι γλωσσικές πρακτικές συνεισφέρουν στην κατασκευή του κοινωνικού κόσμου. Η κατανόηση της γλώσσας ως ένα σύστημα από ιδεολογικά καθορισμένα στοιχεία και πρακτικές αναδεικνύει τη γλώσσα ως κοινωνικό φαινόμενο συνδεδεμένο με την κοινωνική δράση (Heller, 2007).

Τα συμπεράσματα αυτά αξιοποιεί η εκπαιδευτική προσέγγιση που υποστηρίζει την παράλληλη διδασκαλία και χρήση τόσο της μητρικής (Γ1) όσο και της γλώσσας του σχολείου (Γ2) των μαθητών/τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Μια τέτοια προσέγγιση δείχνει τον σεβασμό, την αποδοχή και τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών στο σχολικό συγκείμενο, αντίληψη που συνοδεύεται από την αποδοχή των ταυτοτήτων όλων των μαθητών/τριών.

B. Η προσέγγιση των γλωσσικών ταυτοτήτων στα θεσμικά κείμενα της εκπαίδευσης

Στα θεσμικά κείμενα της εκπαίδευσης που κυκλοφόρησαν το 2003 (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, ΔΕΠΠΣ και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ΑΠΣ) διαπιστώνουμε την αναγνώριση της ανάγκης για αποτελεσματική ενίσχυση των μαθησιακών και κοινωνικοποιητικών λειτουργιών του σχολείου με νέο εκπαιδευτικό σχεδιασμό που θα οδηγεί στη «διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας». Ανάμεσα σε αυτές αναφέρονται η «διεθνοποίηση του πολιτισμού», «η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας», «η μείωση των αποστάσεων». Το κοινωνικό πλαίσιο αποκτά ποικιλία χαρακτηριστικών «πολιτισμικών, γλωσσικών, εθνοτικών» ελαχιστοποιώντας το ενδεχόμενο της επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου καθώς και των «φαινομένων ξеноφοβίας και ρατσισμού».

Ταυτόχρονα, επισημαίνεται η ανάγκη να εξασφαλιστούν οι συνθήκες εκείνες που θα «επιτρέψουν στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις». Προβάλλεται η ανάγκη για καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών ...παροχή ίσων ευκαιριών ...ώστε να προστατεύονται από τον κοινωνικό αποκλεισμό και την ανεργία» και να εντάσσονται ομαλά στην κοινωνία με την ανάπτυξη της ικανότητας επικοινωνίας

...τόσο μέσα από τη γνώση της μητρικής γλώσσας και άλλων γλωσσών, όσο και μέσα από την ενημέρωσή του για την ιστορία και την πολιτισμική παράδοση όχι μόνο της δικής του αλλά και των άλλων εθνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων».

Επισημαίνεται ότι η διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας και η «αποδοχή των εθνικών ποικιλομορφιών» μπορούν να «συμβάλουν στη διαμόρφωση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας του μαθητή/αυριανού πολίτη». (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf).

Ακόμα, γίνεται αναφορά στην «καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη» (στα ΔΕΠΠΣ του Δημοτικού) και στον σεβασμό στη «γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους» αλλά και στην προετοιμασία για να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη» (στα ΔΕΠΠΣ Γυμνασίου) που αποτελεί μόνιμο στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο της δυτικοκεντρικής αντίληψης. Με δεδομένες τις μετακινήσεις πληθυσμών ανά τον κόσμο λόγω πολέμου, έξαρσης της βίας, λιμών κ.ά., η συγκεκριμένη υπενθύμιση δεν είναι αρκετά βοηθητική, π.χ. στην περίπτωση των Σύριων προσφύγων ή, γενικότερα, των αραβόφωνων πληθυσμών που βρίσκονται στη χώρα μας καθώς οι εμπεδωμένες στερεοτυπικές αναπαραστάσεις τοποθετούν τους συγκεκριμένους Άλλους σε θέση μειονεξίας (Σφακιανάκη, 2020).

Στο αντίστοιχο θεσμικό κείμενο για το Γυμνάσιο (http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf), η βασική στόχευση στην «ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών» συνοδεύεται από αοριστίες όπως «στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές», «κοινωνικούς προβληματισμούς», «λύσεις των προβλημάτων της ζωής», «ισότιμη συμβολή στην κοινωνική πρόοδο και ανάπτυξη». Στο συγκεκριμένο αυτό θεσμικό κείμενο επισημαίνεται η διασύνδεση γλώσσας και πολιτισμού η οποία εκλαμβάνει την πολιτιστική παράδοση ως πεδίο κλειστό και στατικό και τη γλώσσα (μια συγκεκριμένη εκδοχή της ελληνικής γλώσσας, επίσημη και αναλλοίωτη στη μακρόχρονη πορεία της) «ως βασικό της φορέα», αφήνοντας, ενδεχομένως, έξω από τη διασύνδεση αυτή τις γλωσσικές ποικιλίες ομάδων που δεν μετέχουν στη συγκεκριμένη εκδοχή της γλώσσας («εθνική γλώσσα»). Ως προς τους «άλλους/ες», τους φορείς διαφορετικής γλώσσας, αρκεί ο σεβασμός της πλειοψηφίας. Η αναφορά στην πολυπολιτισμική Ευρώπη παραπέμπει σε μια ευρωκεντρική αντίληψη του πολιτισμού αλλά και αποκαλύπτει –με τρόπο λανθάνοντα- την βαθύτερη επιθυμία να γίνει υπενθύμιση για τον γεωγραφικό και πολιτισμικό χώρο όπου ανήκει η Ελλάδα.

Μια αρχική παρατήρηση που βρίσκει εφαρμογή σε θεσμικά κείμενα παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων είναι ο βερμπολισμός που πρέπει να κατανοείται ως ένας «άδικος λόγος εξουσίας», ως αποπροσανατολιστικός χωρίς καμιά ιδεαλιστική ή ρομαντική διάθεση. Ο ρόλος της λεκτικής υπερβολής έχει θεωρηθεί ύποπτος από τους μελετητές των εν λόγω κειμένων (Βεκρής, 2009, σ. 210).

Από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής, για κάθε μειονότητα η κουλτούρα σημαίνει διαφορετικά πράγματα. «Η κοινή κουλτούρα δεν μπορεί να περιλαμβάνει το σύνολο των γεγονότων, των ιδεών, των δεξιοτήτων που μας κάνουν πολιτισμικά εγγράμματους (culturally literate) αλλά τη δημιουργία των συνθηκών που είναι απαραίτητες για να

συμμετέχουν όλοι οι άνθρωποι στη δημιουργία και την αναδημιουργία νοημάτων και αξιών» (Apple, 2018).

Μάλιστα τα προγράμματα σπουδών καλούν τους/τις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν γλωσσικά μια δεδομένη πραγματικότητα, να την εκτιμήσουν χωρίς να την αμφισβητήσουν. Κατά τον Βεκρή (2009) η γλώσσα προσεγγίζεται ως μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών αναπαραστάσεων για την εθνική και πολιτισμική μας κληρονομιά και όχι ως πολιτισμική πρακτική η οποία δομεί και δομείται από τα κοινωνικά συμφραζόμενα.

Συμπερασματικά, τα επίσημα θεσμικά κείμενα (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ) και κυρίως αυτά που αναφέρονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφήνουν κάποια περιθώρια για τη διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας (Γ1) όπως για παράδειγμα τη δημιουργία τάξεων/τμημάτων μητρικής γλώσσας ενώ τα αντίστοιχα της Δευτεροβάθμιας κινούνται σε γενικότητες και αοριστολογίες που δεν βοηθούν στη λήψη αποφάσεων για την πρακτική αντιμετώπιση της διγλωσσίας. Ωστόσο, τα όποια (μικρά) περιθώρια αφήνουν θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση μιας πιο δίκαιης και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (π.χ. η ίδρυση φροντιστηριακών τμημάτων εντός των σχολείων όπως λειτούργησε στο 132ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών από εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα όχι ως πρόβλημα, αλλά ως «μια δυνατότητα που όταν αξιοποιείται ωφελούνται όλα τα παιδιά, ντόπια και αλλοδαπά»). (<https://bit.ly/3sdE6Lu>).

Γ. Εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές για την αναγνώριση και δημιουργική αξιοποίηση της γλωσσικής ετερότητας

Το φαινόμενο της διγλωσσίας και οι πρακτικές επικοινωνίας μπορούν να δείξουν πολύ περισσότερα πράγματα σχετικά με τις κοινωνικές σχέσεις, τα κοινωνικά νοήματα και τον συσχετισμό της δύναμης που αποκαλύπτει τις υλικές δυνάμεις της ζωής μας, την κοινωνική οργάνωση, τους ρυθμιστικούς μηχανισμούς, την κατασκευή των λόγων /Construction of discourses της πολιτείας, του έθνους, της πολιτειότητας/citizenship. Επίσης, αποκαλύπτουν και άλλες πτυχές ιστορικής, θρησκευτικής και κοινωνικής ζωής, π.χ. τα κατάλοιπα της αποικιοκρατίας, τη νεοαποικιοκρατία και τη μετανάστευση καθώς και την ταυτότητα του έθνους, την εκπαίδευση, την οργάνωση οικονομικών δραστηριοτήτων και την κατασκευή της ταυτότητας του επαρκούς/competent ατόμου (Heller, 2007).

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν βασικό θεσμό που συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη αλλά και στη διαμόρφωση ταυτοτήτων επάρκειας στους/στις μαθητές/τριες. Η συμμετοχή τους στις εργασίες του σχολείου, ο βαθμός της εμπλοκής τους, η κατασκευή νοήματος, οι δυνατότητες αντίστασης, *οι πρακτικές λόγου ως κοινωνικές γλωσσικές νόρμες* ορίζουν, περιορίζουν, ή αναδεικνύουν –μέσα σε κλίμα αμφισβήτησης και αντίστασης- τις υποκειμενικότητες τους και, συχνά, αποτελούν μορφές κοινωνικής κατηγοριοποίησης. Κατά τον Shor (1992), η ταυτότητά μας, αυτό που είμαστε διαμορφώνεται από αυτά που λέμε και από αυτά που έχουν πει οι άλλοι για μας. Μέσα από τις πράξεις του λόγου κατασκευάζουμε τους εαυτούς μας σ' έναν κόσμο που μας κατασκευάζει.

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο η παρουσία του «Άλλου» μαθητή δεν είναι προσωρινή, έχει στοιχεία μονιμότητας και –παραφράζοντας τον Simmel (2009)- ο σύγχρονος ξένος δεν είναι αυτός που σήμερα έρχεται και αύριο φεύγει αλλά αυτός που σήμερα έρχεται και αύριο μένει. Αυτός ο «Άλλος» αντιστέκεται, συχνά, στον αποχρωματισμό του μέσα στο ευρωκεντρικό ή ελληνοκεντρικό *melting pot* και ενώ διατηρεί τα πολιτισμικά του χαρακτηριστικά στις καθημερινές συνομιλίες της οικογενειακής ζωής, συμβιβάζεται με την κυρίαρχη γλωσσική νόρμα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Η σχολική τάξη στο δημόσιο σχολείο μπορεί –σε αρκετές περιπτώσεις- να χαρακτηριστεί «πολυεθνική δύναμη» (Δραγώνα κ.ά., σ.167) καθώς αποτελείται από αρκετούς/ές μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο και αυτό οδηγεί σε μια πιο προσεκτική αντιμετώπιση του ζητήματος της διγλωσσίας ή πολυγλωσσίας. Η προσέγγιση του ζητήματος σχετίζεται με τις *σχέσεις εξουσίας* εκτός και εντός σχολικού χώρου όπως διαμεσολαβούνται από τις διαντιδράσεις μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών. Προς την κατεύθυνση της *ενδυνάμωσης* κινούνται οι διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές που αμφισβητούν την άνιση εξουσία και εστιάζουν στην παγίωση του σεβασμού, της συμπερίληψης των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων, όλων εκείνων των μαθητών/τριών που επιμένουν να μιλούν την πρώτη/μητρική (Γ1) γλώσσα στο σχολείο παράλληλα με την εκμάθηση της «επίσημης» (Γ2) γλώσσας.

Η *παρέμβαση* του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστική για τη δημιουργία σχέσης συνεργασίας, την *απομάκρυνση από εξουσιαστικά μοντέλα* που υποτιμούν γλώσσες και ταυτότητες, για την κριτική προσέγγιση του περιεχόμενου των σχολικών βιβλίων, τους λόγους/*discourses* για τον «Άλλον», τις διδακτικές πρακτικές και την αξιολόγηση που άλλοτε οδηγούν τους/τις διγλωσσους/ες μαθητές/τριες σε επιτυχία και άλλοτε σε αποτυχία. Η ισότιμη αντιμετώπιση των δύο (ή περισσότερων) γλωσσών μεταφέρει το μήνυμα της αποδοχής της ταυτότητας και αντιδιαστέλλεται με τα αφομοιωτικά μοντέλα που χρησιμοποιούν τη Γ1 γλώσσα ως όχημα *μετάβασης* ή *γρήγορης εξόδου* στη Γ2, η κατάκτηση της οποίας σε ακαδημαϊκό επίπεδο προϋποθέτει συστηματική διδασκαλία και εκμάθηση 5 –περίπου- χρόνων (Cummins, 2005).

Οι εκπαιδευτικοί ως αναστοχαστικοί διανοούμενοι (Giroux, 1988, 1994) μπορούν να διαμορφώσουν *συμπεριληπτικά περιβάλλοντα μάθησης* σε πλαίσιο κοινότητας μάθησης (Watkins, 2005· Wenger, 1998) με έμφαση στη συνικοδομήση της γνώσης μέσα από τη συνερεύνηση, *πολυφωνικά* (Bakhtin, 1981) ώστε μέσα από τη συνάντηση των λόγων να διευρυνθεί η ατομική αντίληψη και να βαθύνει η κατανόηση της δικής τους θέσης αλλά και της θέσης των άλλων, *πολυγλωσσικά* με σεβασμό στην πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα και αποδοχή των γλωσσικών «λαθών». Οι μαθητές/τριες έχουν ανάγκη να αφηγηθούν -σε σχολικές τάξεις που χαρακτηρίζονται από αποδοχή και ομαδικότητα- τις δικές τους ιστορίες όπως αναπτύχθηκαν σε χώρους οικείους για τους/τις ίδιους/ες: στην οικογένεια, τη γειτονιά, τις εθνοτικές ομάδες, τις τοπικές κοινωνίες. Σε τέτοια περιβάλλοντα οι μαθητές/τριες δεν ντρέπονται για την εθνική τους καταγωγή, τον πολιτισμό τους, συνικοδομούν τη γνώση με τους/τις συμμαθητές/τριές τους μέσα και πέρα από τα σχολικά βιβλία διαβάζοντας τον κόσμο που δείχνουν ή κρύβουν οι

λέξεις και διαπραγματεύονται συλλογικά τις ταυτότητές τους μέσα από πολυφωνικές, ετεροφωνικές και πολυγλωσσικές πρακτικές.

Στο καθημερινό μάθημα, οι ειδικότεροι στόχοι ανά διδακτική ενότητα μπορούν να αντικατασταθούν από τους *μακροστόχους* (προέκταση ενός μαθήματος και των μικροστόχων του στη ζωή της ευρύτερης κοινωνίας, Giroux, 1988), ως επιλογή δράσης συνειδητοποιημένη (και όχι ά-χρονη και αν-ιστορική). Μια τέτοια επιλογή επιβάλλεται αφενός από τις ανάγκες των μαθητών/τριών να *μην καταναλώνουν την έτοιμη/επίσημη γνώση στο πλαίσιο του συμπεριφορισμού* και αφετέρου, προκειμένου να καταστούν ικανοί/ές να συνδέουν τους επιμέρους στόχους κάθε ενότητας με το μακροεπίπεδο και με τη δική τους ζωή, ώστε να συλλάβουν συστηματικά τη σχέση μεταξύ των ιδιωτικών τους ονείρων και επιθυμιών και των συλλογικών ονείρων της ευρύτερης κοινωνίας (McLaren, 1998).

Η ανάγνωση –ή καλύτερα οι πιθανές αναγνώσεις- του σχολικού βιβλίου πρέπει να συνοδεύεται από πρακτικές αποκωδικοποίησης, πραγματολογικές πρακτικές (η λειτουργική χρήση του κειμένου) αλλά και πρακτικές ερμηνείας με βάση το πολιτισμικό υπόβαθρο του αναγνώστη και την ιστορική, πολιτισμική τοποθέτηση του κειμένου (Shannon, 1993).

Τέλος, εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες μπορούν να προτείνουν κριτικά θέματα για διαπραγμάτευση όπως τα στερεότυπα, η διαφορετικότητα, ο κοινωνικός αποκλεισμός, δηλαδή θέματα που απασχολούν τους νέους, θέματα που συναρτώνται με τα βιώματα, τις επιμέρους κουλτούρες των μαθητών/τριών τα οποία δεν ευθυγραμμίζονται με την λογική της κοινής κουλτούρας (common culture) αλλά απελευθερώνουν τις δυνατότητες των μαθητών/τριών για δημιουργία και αναδημιουργία στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής διαδικασίας όπου όλοι/ες μπορούν να συμμετέχουν στην διαπραγμάτευση του σημαντικού για τους ίδιους/ες (Apple, 2013· Apple & Smith, 1991).

Η παιδαγωγική με την έννοια αυτή μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση των δίγλωσσων μαθητών/τριών και στη σχολική τους επιτυχία και αντιπροσωπεύει ταυτόχρονα έναν λόγο κριτικής αμφισβήτησης και αντίστασης και ένα σχέδιο δυνατότητας (Giroux, 1994).

Συμπεράσματα

Σ' έναν κόσμο με λεπτά και διαπερατά σύνορα όπου οι πληθυσμοί μετακινούνται διαρκώς, η παιδαγωγική οφείλει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους διδασκαλίας/ μάθησης εμπλέκοντας σε ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες το σύνολο των μαθητών/τριών. Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού είναι να δώσουν τη δυνατότητα συμπερίληψης των διαφορετικών γλωσσών, αφηγήσεων, πολιτισμών, ταυτοτήτων που μπορούν να συνθέσουν ένα πολύχρωμο μαθησιακό πλαίσιο το οποίο θα εμπλουτίσει τις εμπειρίες όλων. Οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/τριες μπορούν να έχουν υποστήριξη διδακτική και ηθική στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν μια καινούρια γλώσσα, αυτήν της κοινωνίας που ζουν χωρίς αυτό να σηματοδοτεί την αποκοπή τους από την πρώτη/μητρική τους γλώσσα γιατί μια τέτοια απορριπτική στάση θα μπορούσε να

σημάνει την κατάταξη, υποτίμηση, απόρριψη και τον σχολικό αποκλεισμό και των ίδιων των μαθητών/τριών.

Αναφορές

Από το διαδίκτυο

<https://bit.ly/3sdE6Lu>στη θέση του

http://132dimathin.att.sch.gr/autosch/joomla15/images/pdf/Koinotita_80_Nov_2006_Jan_2007.pdf

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf

http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

Από τη βιβλιογραφία

Apple, M. (2013). Teachers and texts: A political economy of class and gender relations in education. Routledge: Taylor & Francis Group.

Apple, M. (2018). The Struggle for Democracy in Education. Lessons from Social Realities, 1st Edition. Routledge: Taylor & Francis Group.

Apple, M. & Smith, I.Ch. (1991). The Politics of the Textbook. Routledge: Taylor & Francis Group.

Bakhtin, M. (1981). The dialogic imagination (Ed. M. Holquist, Trans.C. Emerson & M. Holquist). Austin: University of Texas Press.

Vekris, E. (2009). Stochevontas ston kritiko grammatismo : praktikes anagnosis sto mathima tis neoellinikis glossas sto gymnasio. Didaktoriki diatrivi. Anaktithike apo: https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/3/d/1/metadata-dlib-017e10b3255d47787262a07863ed83d9_1265189103.tkl

Cummins, J. (2005). Taftotites ypo diapragnatefsi. Ekpaidefsi me skopo tin endynamosi se mia koinonia eterotitas. Athina Gutenberg.

Dragona, Th., Skourtou, E. & Fragkoudaki, A. (2001). Ekpaidefsi: Politismikes diafores kai Koinonikes Anisotites, t. Α'. Elliniko Anoikto Panepistimio.

Giroux, H. (1988). Teachers as intellectual. Towards a critical pedagogy of critical learning. South Hadley, MA: Bergin and Garvey.

- Giroux, H. (1994). Doing cultural studies: Youth and the challenge of pedagogy. *Harvard educational review*, 64(3), pp. 278-309.
- Heller, M. (ed) (2007). *Bilingualism: A social approach*. Palgrave MacMillan.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and Nationalism since 1780. Program, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLaren, P. (1998). Revolutionary Pedagogy in Post- Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of critical Education. *Educational theory*, 48, (4).
- Simmel, G. (2009). *Poli kai psychi*. Met. Lykiardopoulos G. Athina: Erasmos.
- Shannon, P. (1993). Developing Democratic Voices. *Reading Teacher*, 47 (2), pp. 86-94.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: The. University of Chicago Press.
- Sfakianaki, A (2020). Prosengizontas ti glossiki didaskalia sto Gymnasio os didaktiki-mathisiaki praktiki topothesimeni stis arches tis Kritikis Paidagogikis. *Didaktoriki diatrivi*. Pan/mio Kritis.
- Watkins, C. (2005). *Classrooms as Learning Communities: What's in it for schools?* London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Διαζύγιο και οικογένεια - Ο συμβουλευτικός ρόλος του σχολείου

*Γεωργία Καρούντζου, Μέλος ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
Σοφία Λαγονίκου, Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου Παραλίου Άστρους*

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα αναφερθούμε στα χαρακτηριστικά της οικογένειας ως θεσμού στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, τους τύπους της οικογένειας, τις λειτουργίες που επιτελεί, με έμφαση στα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας. Θα παρακολουθήσουμε την εξέλιξη της και τις επιρροές που έχει δεχτεί. Θα συνδέσουμε την κουλτούρα της, με την κοινωνιολογία του διαζυγίου και την κρίση στο θεσμό της οικογένειας. Θα αναφερθούμε στους βασικούς κοινωνικούς παράγοντες του διαζυγίου με ταυτόχρονη ανασκόπηση των ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών. Το διαζύγιο αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία. Το αντίστοιχο στάδιο ανάπτυξης των παιδιών σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο, το χρονικό διάστημα από τον χωρισμό, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση και το πλέγμα αλληλεπίδρασης των μελών πριν και μετά το χωρισμό, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες προσαρμογής των παιδιών κατά τις μεταβατικές φάσεις της συζυγικής κατάστασης των γονέων. Σημαντική βοήθεια παρέχει η συμβουλευτική των γονέων, σε άμεση συνάρτηση με τον εξαιρετικά σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει το σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: οικογένεια, διαζύγιο, πλέγμα αλληλεπίδρασης, συμβουλευτική

Divorce and family - The school counseling role

Karountzou Georgia, Adj.Lecturer H.O.U., Lagonikou Sophia

Abstract

In this work we will refer to the characteristics of the family as an institution in modern western societies, the types of family, the functions it performs, with emphasis on the characteristics of the Greek family. We will follow its evolution and the influences it has received. We will connect its culture with the sociology of divorce and the crisis in the institution of the family. We will refer to the basic social factors of divorce with a simultaneous review of psychological and sociological theories. Divorce is a complex process. The respective stage of development of children depending on age and gender, the period from the separation, the socio-economic situation and the grid of interaction of the members before and after the separation, are decisive factors of adaptation of the children during the transitional phases of the marital status of parents. Parents' counseling provides important help, in direct relation to the extremely important role that the school plays.

Key words: family, divorce, interaction, counseling

Τα χαρακτηριστικά της οικογένειας στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες

Η οικογένεια, αποτελεί σημαντικό και πανάρχαιο κοινωνικό θεσμό, που τον συναντάμε σε ποικίλες μορφές σε όλες σχεδόν τις κοινωνίες και μέχρι σήμερα εξακολουθεί να διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο, τόσο στο κοινωνικό σύνολο όσο και στη ζωή των μεμονωμένων ατόμων και άσχετα από τις δυσκολίες που αντιμετωπίσε κατά καιρούς, ως θεσμός έχει αναγνωριστεί σε όλες τις χώρες του κόσμου (Messinis, 2011). Η δομή της, όπως και η μορφή της, δηλαδή το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων και των ρόλων των μελών της, μεταβάλλονταν ανά τους αιώνες και ανά περιοχές (Mousourou, 1984). Η οικογένεια σχετίζεται με την οργάνωση τόσο της ιδιωτικής όσο και της κοινωνικής ζωής των ατόμων και αποτελεί το βασικό στοιχείο της οργάνωσης του ατομικού και συλλογικού βίου.

Η οικογένεια επιτελεί ορισμένες λειτουργίες απαραίτητες για την επιβίωση της κοινωνίας τόσο κατά τη διάρκεια της βιομηχανικής, όσο και κατά τη διάρκεια της μετα-βιομηχανικής εποχής. Πρόκειται για μία κοινωνική ομάδα που περιλαμβάνει δύο ενηλίκους διαφορετικού φύλου, οι οποίοι έχουν σεξουαλική σχέση, αναπαραγωγική δραστηριότητα και οικονομική συνεργασία, μπορούν δε να έχουν ένα ή περισσότερα παιδιά, είτε βιολογικά είτε υιοθετημένα. Τα πρόσωπα είναι μεταξύ τους άμεσα συνδεδεμένα με σχέσεις συγγένειας, όπου τα ενήλικα μέλη επιφορτίζονται με την ευθύνη της ανατροφής των παιδιών.

Ο βασικότερος παράγοντας που οριοθετεί την οικογένεια ως ξεχωριστό σύστημα είναι ο γάμος και η διαιώνιση του είδους. Ο γάμος αποτελεί ένα θεσμό που προσδιορίζει επίσης την ταυτότητα του ζευγαριού, οπότε η δέσμευση δύο ατόμων στο θεσμό του γάμου δημιουργεί αυτόματα και υποχρεώσεις που απορρέουν από τη δέσμευση αυτή.

Οι τύποι της οικογένειας εκτός από τη διευρυμένη, την πυρηνική και τη μονογονεϊκή οικογένεια, είναι η πλήρης συζυγική, η ελλιπής συζυγική, η πλήρης εκτεταμένη, η ελλιπής εκτεταμένη, οι ανάδοχες και θετές οικογένειες, οι οικογένειες από δεύτερο γάμο κλπ. , ή συνδυασμός αυτών. Σύμφωνα με τις κοινωνιολογικές και ανθρωπολογικές έρευνες, τα κριτήρια με βάση τα οποία ορίζεται η οικογένεια δεν είναι παγκόσμια και αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου μέσα στην ίδια πολιτισμική ομάδα (Herbert, 2009).

Τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών συγκλίνουν, ότι τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών, όταν συγκρίνονται με τα παιδιά των διπλο-γονικών οικογενειών, δείχνουν να έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Εκφράζουν άγχος σχετικά με την αποστέρηση υλικών αγαθών, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα αντίστοιχα των πυρηνικών, τα οποία εκφράζουν κυρίως ανάγκες αυτοπραγμάτωσης. Παράλληλα, μέσω προβολικών δοκιμασιών φάνηκε η τάση των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες να επινοούν συχνότερα μια εκτεταμένη φανταστική οικογένεια με αρκετές προσθήκες μελών (Mrampalis, 2005). Τα παιδιά των πρόσφατα διαζευγμένων οικογενειών, παρουσιάζουν συνήθως μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, περισσότερα ψυχολογικά

προβλήματα, ελλείψεις στην εκμάθηση και καταφεύγουν συχνότερα στην παροχή κλινικών υπηρεσιών. Η σύσταση της οικογένειας ή η γονική απουσία δείχνει πως τα παιδιά, όπου ο ένας γονέας είναι απών, έχουν μεγαλύτερα προβλήματα με τις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες και την κοινωνικοοικονομική τους πορεία και έχουν την τάση να εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα επικοινωνίας απ' ό,τι τα παιδιά πυρηνικών οικογενειών. Η ψυχολογία του παιδιού μονογονικής οικογένειας, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ενθαρρυντική και στοργική συμπεριφορά των γονέων, η οποία συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Οφείλουν να σέβονται τις απόψεις του παιδιού, να υποστηρίζουν τις δραστηριότητές του, να καλλιεργούν την αυτενέργειά του και να προσπαθούν να διατηρήσουν ομαλές ψυχολογικές συνθήκες (Μπραμπλς, 2005). Πολλές μελέτες έχουν διαπιστώσει τις εμφανείς διαφορές μεταξύ των παιδιών των χωρισμένων οικογενειών από εκείνα των διπλογονικών, ειδικά όταν υπάρχουν συνεχείς συγκρούσεις κατά το διάστημα πριν και μετά το διαζύγιο. Παρόμοια ευρήματα έχουν προκύψει από μελέτες παιδιών, ορφανών, θετών και παιδιών που ζουν με έναν βιολογικό ή έναν θετό γονέα. Τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαμόρφωση τακτικών και τρόπων αντιμετώπισης δύσκολων καταστάσεων, που μπορούν να αποδοθούν περιληπτικά στους εξής παράγοντες: στην απώλεια του γονέα, τις διαμάχες των γονέων, την ελλιπή γονεϊκή μέριμνα.

Οι λειτουργίες της οικογένειας μπορούν να ακολουθήσουν την παρακάτω γενική ταξινόμηση: η *αναπαραγωγική λειτουργία*, η *οικονομική λειτουργία* η οποία διαφοροποιήθηκε από το πέρασμα της παραδοσιακής αγροτικής, σε σύγχρονη αστική-βιομηχανική. Η *εκπαιδευτική λειτουργία* που έχει ως στόχο την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες στην παραγωγή και τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης, ως διαδικασίας ένταξης και ενσωμάτωσης του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και τέλος την *ψυχολογική λειτουργία* που σχετίζεται με την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μελών της και την ανάγκη να αισθάνονται ασφαλή και να απολαμβάνουν τη στοργή των άλλων. Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες η οικογένεια συχνά αδυνατεί να παράσχει την απαιτούμενη φροντίδα και περίθαλψη, κυρίως στους ηλικιωμένους. Η αιτία βρίσκεται στη ρευστότητα που υποβόσκει στις κοινωνικές σχέσεις και στην ταχύτητα των κοινωνικών μετασχηματισμών ώστε πολλές φορές να αντιμετωπίζει στιγμές πραγματικής κρίσης.

Τα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας: Η Ελλάδα, από την σύσταση του νέου ελληνικού κράτους και μέχρι το πρόσφατο παρελθόν, ήταν χώρα με ισχυρή γεωργική οικονομία και η ελληνική κοινωνία παρουσίαζε όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας αγροτικού τύπου. Συνέβησαν διάφορες αλλαγές στους πολιτικούς θεσμούς, στο νομικό καθεστώς, στο εκπαιδευτικό σύστημα και, βέβαια, τα τελευταία χρόνια στο χώρο της τεχνολογίας της πληροφορίας με την εξάπλωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας και την είσοδο στην ζωή μας του διαδικτύου (Munchie et al., 2010). Συνέπεια όλων αυτών των μεταβολών ήταν η μεταβολή της δομής της οικογένειας από εκτεταμένη σε πυρηνική και βέβαια τα τελευταία χρόνια σε άλλα μοντέλα οικογενειακής οργάνωσης και η μεταβολή των οικογενειακών αξιών. Ενώ φαίνεται όμως να ακολουθούμε την κατεύθυνση των δυτικών κοινωνιών, ουσιαστικά, δεν έχουμε

απομακρυνθεί απόλυτα από βασικές δομικές και λειτουργικές ιδιότητες της ευρείας οικογένειας. Παρά τις αλλαγές που έχουν αρχίσει να επέρχονται στις ελληνικές οικογένειες (αύξηση διαζυγίων σε σχέση με παλαιότερα, μονογονικές οικογένειες, κ.λ.π.), αναγνωρίζεται από πολλούς ότι οι ισχυροί οικογενειακοί δεσμοί που υπάρχουν ακόμη, όσον αφορά την οικονομική υποστήριξη των γονέων προς τα παιδιά τους, συχνά και σε μεγάλη ηλικία, αποτελούν παράγοντα ρύθμισης των κοινωνικών ισορροπιών της ελληνικής κοινωνίας.

Σύμφωνα με τη Μousourou (1984), η ελληνική οικογένεια έχει συγκεκριμένα γνωρίσματα, τα οποία τη θέτουν ως ξεχωριστή από τις μορφές οικογένειας άλλων χωρών. Με βάση αυτά τα γνωρίσματα, είναι δυνατός ο προσδιορισμός της:

Το νομικό πλαίσιο, της νεοελληνικής οικογένειας, προσδιορίστηκε καταρχήν από το ρωμαϊκό δίκαιο και το μεταγενέστερο βυζαντινό δίκαιο, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη διαμόρφωση του δικαίου των χωρών της Δυτικής Ευρώπης.

Η ελληνική κοινωνία έχει ενσωματώσει το στερεότυπο της «ελληνοχριστιανικής οικογένειας» (Mousourou, 1984). Το στερεότυπο αυτό έχει μία ιδεολογική ερμηνεία και συγκεντρώνει την ιστορική παράδοση αιώνων που διαμόρφωσαν τη θρησκευτική συνείδηση των Ελλήνων ως ενοποιητικό στοιχείο (Korosis, 1997).

Ο νεοελληνικός πολιτισμός προσδιορίζει επίσης την ιδιοπροσωπία της ελληνικής οικογένειας (Mousourou, 1984). Προσδιορίζεται από μηχανισμούς δανεισμού και ενσωμάτωσης κάποιων στοιχείων των πολιτισμών που αναπτύχθηκαν σε τέσσερις γεωγραφικούς χώρους: α) Την Ανατολή, της οποίας στοιχεία έχουν ενσωματωθεί στο σώμα του νεοελληνικού πολιτισμού. β) Τη Δύση και πιο συγκεκριμένα την Ευρώπη. γ) Το χώρο της Μεσογείου, που συμπληρώνει μεν τον ευρωπαϊκό, αλλά αποτελεί και χώρο συνάντησης και αλληλοδιείσδυσης της Ευρώπης, της Αφρικής και της Ασίας. δ) Το Βαλκανικό χώρο, που είχε δεχθεί ανά τους αιώνες σύνθετες πολιτιστικές επιρροές, με σημαντικότερες τη βυζαντινή, τη σλαβική και την οθωμανική, και που χαρακτηρίζεται από ταραγμένη πολιτική ιστορία.

Η οικονομία, αποτελεί έναν παράγοντα που δεν έχει γίνει σε μεγάλο βαθμό αντικείμενο έρευνας από τους κοινωνιολόγους της οικογένειας.

Η εξωτερική και εσωτερική μετανάστευση καθώς και η προσπάθεια εκβιομηχάνισης, είχαν ως αποτέλεσμα τη μεταβολή κάποιων στοιχείων της ελληνικής οικογένειας και την εμφάνιση ενός νέου τρόπου προσαρμογής της απέναντι στα νέα δεδομένα.

Η κοινωνιολογία του διαζυγίου και η σχετική κουλτούρα της ελληνικής οικογένειας.

Η κρίση στο θεσμό της οικογένειας: Για την παραδοσιακή οικογένεια ο γάμος αντιπροσώπευε έναν ακλόνητο θεσμό, ο οποίος εγγυόταν την ασφάλεια, την κοινωνική υπόληψη και τη γονιμότητα. Η αντίληψη του άρρηκτα δεμένου ζευγαριού που

συναντούσαμε πριν τη δεκαετία του εξήντα, το οποίο προγραμματίζει τη ζωή του με βάση τη διάρκεια, αντικαταστάθηκε από την επιλογή του εφήμερου, με αποτέλεσμα τη μείωση των γεννήσεων, την άρνηση δημιουργίας οικογένειας, κ.ά. (Μεσσήνης, 2010). Η «κρίση της οικογένειας» συνδέεται άμεσα με το διαζύγιο και εκδηλώνεται μέσα από πέντε συσχετιζόμενα φαινόμενα: την αυξανόμενη συχνότητα διάλυσης της οικογένειας, την αυξανόμενη συχνότητα συγκατοίκησης χωρίς γάμο και μονογονικών οικογενειών, τη μείωση του αριθμού παιδιών ανά οικογένεια και τη δραματική μείωση τόσο της γεννητικότητας όσο και της γονιμότητας, τη συρρίκνωση της οικογενειακής ομάδας, τις μεταβολές της οικογενειακής δομής λόγω των μεταβολών των ρόλων των φύλων και των γενεών.

Με βάση αυτά τα πέντε φαινόμενα, η κρίση της οικογένειας πλέον αφορά τον ίδιο το θεσμό της οικογένειας και του οικογενειακού προτύπου που ο θεσμός αυτός εκφράζει και προωθεί. Η δεύτερη παρατήρηση είναι ότι τα φαινόμενα αυτά υποκρύπτουν συνταρακτικές αλλαγές κοινωνικών συνθηκών και αξιών, που συνδέονται άμεσα με την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία δρα και αναπτύσσεται η οικογένεια. Και η τρίτη παρατήρηση είναι ότι ενδέχεται κάποια τουλάχιστον από τα παραπάνω φαινόμενα να εκφράζουν τη γέννηση καινούργιων αξιών (Mousourou, 1999).

Οι βασικοί κοινωνικοί παράγοντες του διαζυγίου: Το διαζύγιο εμφανίζεται ως διαχρονικό φαινόμενο σε διαφορετική όμως συχνότητα. Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο παρατηρήθηκε αύξηση στο ποσοστό των διαζυγίων σε Ευρώπη και Αμερική, ενώ στη δεκαετία '60-'70 το ποσοστό άρχισε να διπλασιάζεται στις Ευρωπαϊκές χώρες. Επακόλουθο των μεταβαλλόμενων χαρακτηριστικών της κοινωνίας είναι να κλονίζεται ο γάμος. Ο Henslin το 2000, (Nova-Kaltsouni, 2004), σε έρευνά του κατέληξε στους παρακάτω βασικούς κοινωνιολογικούς λόγους που οδηγούν τους γάμους όλο και συχνότερα σε διαζύγιο, με βάση τις σημαντικότερα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, ως εξής:

Οι ασύμβατοι ρόλοι των φύλων: Οι βασικές αντιλήψεις τους για τη ζωή έρχονται σε αντίθεση και αρχίζουν να βρίσκονται σε απόσταση, γεγονός που σταδιακά μπορεί να οδηγήσει στην απόλυτη ρήξη.

Ο διαχωρισμός των κόσμων με βάση το φύλο υπόκεινται σε μια διά βίου κοινωνικοποίηση, στη διάρκεια της οποίας το κάθε άτομο καταφέρνει να διδαχθεί καινούριους τρόπους προσέγγισης και αξιολόγησης της ζωής (Nova-Kaltsouni, 2003).

Οι απαιτήσεις της ζωής: Ο σύγχρονος τρόπος ζωής με τις αυξημένες απαιτήσεις, έχει δημιουργήσει στα ζευγάρια άγχος σχετικά με την ικανοποίηση των διάφορων αναγκών που προκύπτουν από τη συμβίωση των δύο συζύγων.

Η ρουτίνα του έγγαμου βίου: Μετά από αρκετά ή και λίγα χρόνια έγγαμης συμβίωσης, οι δύο σύζυγοι σταδιακά χάνουν το ενδιαφέρον τους για το σύντροφό τους, θεωρούν το γάμο τους μια μονότονη ρουτίνα και αυτό που στην αρχή ήταν ευχάριστη

ανακάλυψη τελικά γίνεται δεδομένο. Αν και η προβλεψιμότητα μεταξύ των δύο συζύγων θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί δημιουργικά, η ανία που προκαλείται από τη ρουτίνα δίνει τη θέση της σε διαφωνίες, λογομαχίες και ενίοτε στη μοιχεία.

Οι αλλαγές στις λειτουργίες του γάμου και της οικογένειας: Ο κύριος λόγος αποτυχίας του γάμου ήταν το συναισθηματικό, ψυχολογικό ή ηθικό μειονέκτημα ενός εκ των δύο συντρόφων (Mousourou, 1999). Οι τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν ιδιαίτερα αντιφατικές για τη μετεξέλιξη της οικογένειας και τη λήψη του διαζυγίου. Οι λειτουργίες της οικογένειας σχετίστηκαν με τις αλλαγές που δεχόταν η κοινωνία και η οργάνωση του συλλογικού βίου.

Μια άλλη έρευνα σχετικά με τις κοινωνιολογικές αιτίες του διαζυγίου διαπίστωσε τις εξής παραμέτρους: τη *συζυγική ευτυχία*, τις *σκέψεις για το διαζύγιο* το οποίο είναι πιθανό να το αποφύγουν αν υπάρχουν άλλες δυσκολίες στο πλαίσιο της οικογένειας, όπως η ύπαρξη παιδιών, το χαμηλό εισόδημα και η ανεργία, κυρίως της μητέρας. Η *συζυγική αλληλεπίδραση* δηλαδή ο χρόνος που περνούν μαζί οι δύο σύζυγοι. Το *κοινωνικοοικονομικό επίπεδο* της οικογένειας, η *συμμετοχή της γυναίκας στην αγορά εργασίας* ως αρνητικού φαινομένου για τη διατήρηση του γάμου, λόγω των πολλών ωρών απασχόλησης. Αντιθέτως, όταν η γυναίκα έχει μεγαλύτερο εισόδημα από τον άντρα, άρα συμβάλλει περισσότερο στον οικογενειακό προϋπολογισμό, είναι πιθανόν να οδηγήσει στην αποφυγή του διαζυγίου. Διάφορες *προσωπικές αναφορές* όπως η ζήλια, η απιστία, η άσκοπη σπατάλη χρημάτων, ο αλκοολισμός και η χρήση ναρκωτικών. Μια άλλη παράμετρος που μπορεί να συσχετισθεί με το διαζύγιο είναι αυτή της *θρησκείας*, στο βαθμό που συνδέεται με την ενίσχυση συγκεκριμένων προτύπων συμπεριφοράς, κοινωνικών και ηθικών αξιών και στάσεων. Η *κατοίκηση σε αστικές περιοχές* έναντι των αγροτικών, είναι ενδεικτική των υψηλότερων ποσοστών διαζυγίων. *Διάφορες κρίσεις* που αντιμετωπίζει η οικογένεια και κυρίως τραυματικά γεγονότα, όπως η απόλυση ενός συζύγου ή ο θάνατος ενός παιδιού. Η *έμφαση στην προσωπικότητα ή τη συναισθηματική εκπλήρωση*. Σε έρευνα των Rogers & Amato (1997), η σημαντικότερη αιτία διαζυγίου για τις γυναίκες ήταν κυρίως η παραμέλησή τους από τους άνδρες τους και η συναισθηματική έλλειψη ασφάλειας, άνεσης, τρυφερότητας, αγάπης, εκτίμησης και ενθάρρυνσης. Η *έμφαση στην ισότητα* συχνά αποτελεί επίσης μια από τις αιτίες διαζυγίου. Αυτό συμβαίνει, διότι ο αγώνας επικράτησης μεταξύ των συζύγων δεν αφήνει περιθώρια για τη διαμόρφωση συνθηκών πραγματικής ισότητας, παρόλο που αυτός είναι ο στόχος. Η λήψη τελικής απόφασης μπορεί να καταλήξει σε διαφωνία. Πρόκειται δηλαδή για μια μορφή αντιπαράθεσης που συνυπάρχει μέσα στην ίδια την έννοια της ισότητας. Η *αυξανόμενη θεσμική υποστήριξη των διαζευγμένων ατόμων*: Στην ανάπτυξη αυτού του παράγοντα συνέβαλε η ύπαρξη τριών στοιχείων: α. Το διαζύγιο δεν αποτελεί πλέον κοινωνικό στίγμα β. Οι γυναίκες έχουν αποκτήσει οικονομική ανεξαρτησία γ. Το σύστημα κοινωνικής πρόνοιας έχει επεκταθεί σε μεγάλο βαθμό, ενώ ήταν άγνωστο πριν μερικές δεκαετίες.

Ανασκόπηση ψυχολογικών και κοινωνιολογικών θεωριών για τις συνέπειες του διαζυγίου στα παιδιά και η βοήθεια της συμβουλευτικής

Τα παιδιά των διαζευγμένων γονέων έχουν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής από τα παιδιά εκείνα που μεγαλώνουν σε πυρηνικές οικογένειες. Τα προβλήματα που συχνά βιώνουν, είναι η δυσκολία στο σχολείο, η πρόωρη σεξουαλική εμπειρία, οι συχνές περίοδοι κατάθλιψης, η εγκληματικότητα κλπ. Οι ενήλικοι που βίωσαν το γονεϊκό διαζύγιο ως παιδιά, έχουν φτωχή ψυχολογική προσαρμογή, χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική επίτευξη και μεγαλύτερη συζυγική αστάθεια από τους ενήλικες που έζησαν σε μια διπλογονική οικογένεια, και είναι προκατειλημμένα στις διαπροσωπικές τους συναλλαγές. Επιπλέον, τα παιδιά ερμηνεύουν το διαζύγιο ανάλογα με την κουλτούρα και το οικογενειακό περιβάλλον που μεγάλωσαν. Μερικά από αυτά φαίνεται να μην έχουν διαφορές από τα παιδιά με δύο γονείς, ενώ άλλα μπορεί να βιώνουν σοβαρά προβλήματα. Εντούτοις, τα παιδιά έχουν τη φυσική τάση να ανακουφίζονται μετά το διαζύγιο, όταν βιώνουν τη φυσική βία. Η πλειοψηφία των μελετών ωστόσο, προσπαθεί να ερμηνεύσει τις επιπτώσεις του διαζυγίου στα παιδιά βάσει διαφόρων παραγόντων.

Το διαζύγιο σχετίζεται συχνά με επιδείνωση των οικονομικών συνθηκών της οικογένειας, παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά το παιδί, το οποίο αισθάνεται ότι δεν μπορεί να απολαύσει αυτά που είχε ως τώρα, δημιουργώντας του ανασφάλεια.

Τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν χωρίσει εμφανίζουν υψηλές πιθανότητες είτε να μην οδηγηθούν σε γάμο, ή να καταλήξουν και αυτά στο διαζύγιο. Η εμπειρία του διαζυγίου στο παιδί, μπορεί να αποτυπωθεί στο μυαλό του ως την αναπόφευκτη κατάληξη του κάθε γάμου. Ο κίνδυνος εφηβικής εγκυμοσύνης, ο γάμος σε μικρή ηλικία, ή και ο γάμος με έναν σύζυγο με χαμηλότερο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, ή με κάποιον που είναι ψυχολογικά ασταθής, είναι πιο υψηλός σε γυναίκες των οποίων οι γονείς είχαν χωρίσει.

Από πολλές έρευνες διαπιστώθηκε, ότι τα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια είναι λιγότερο ευάλωτα στο στρες που προκαλείται στην οικογένεια λόγω του διαζυγίου και ότι τα αγόρια έχουν περισσότερα προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Μεγαλύτερες συγκρούσεις σημειώνονται μεταξύ μητέρας-γιου, αλλά και οι συγκρούσεις μεταξύ μητέρας-κόρης αυξάνονται στα ίδια επίπεδα στην εφηβεία. Επίσης εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά και δυσκολίες στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο.

Μελέτες καταδεικνύουν ότι η φύση των προβλημάτων, που σχετίζονται με το διαζύγιο, βασίζεται στο αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών κατά το οποίο αυτά βιώνουν την εμπειρία.

Ο Teyber περιέγραψε τον αντίκτυπο του διαζυγίου σύμφωνα με τον παράγοντα ηλικία:

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (3 έως 5 ετών) εστιάζουν την προσοχή τους στη διατήρηση της συναισθηματικής τους ασφάλειας, στις σχέσεις με τους δύο γονείς, όπως και

στην ανάγκη διατήρησης της ρουτίνας του σχολείου και του οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι συνήθειες αντιδράσεις αυτών των παιδιών, όταν οι γονείς τους χωρίζουν, είναι η θλίψη και ο θυμός, επιδιώκουν να αποτελέσουν το επίκεντρο της προσοχής, αρνούνται να παίξουν με τους φίλους τους και προκαλούν φασαρίες. Η ανασφάλεια που αισθάνονται, εξ αιτίας του χωρισμού των γονιών τους, μπορεί να οδηγήσει σε παλινδρόμηση επιστρέφοντας σε παρελθοντικές και ανώριμες συμπεριφορές, (Teyber, 2001). Οι αντιδράσεις των παιδιών αυτής της ηλικιακής κατηγορίας, προστατεύονται μακροπρόθεσμα από τις τραυματικές αναμνήσεις των οικογενειακών συγκρούσεων, καθώς διατηρούν ελάχιστες συνειδητές αναμνήσεις από την πυρηνική οικογένεια και τη διάλυση του γάμου των γονέων τους. Η έλλειψη γνωστικής ωριμότητας τα καθιστά λιγότερο ικανά να κατανοήσουν και να εκτιμήσουν τις διαστάσεις του διαζυγίου. Συνήθως ενοχοποιούν τους εαυτούς τους και καταλαμβάνονται από τον φόβο της εγκατάλειψης και της απόρριψης (Wallerstein et al., 1988).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εφήβους (ηλικίας 10-18 ετών), κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι είναι πιθανότερο να αισθάνονται περισσότερο εγκλωβισμένοι ανάμεσα στις διαμάχες των γονέων τους απ' ότι οι νεότεροι, καθώς η κοινωνική και γνωστική τους ωριμότητα μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες του συναισθηματικού τους εγκλωβισμού. Οι συζυγικές σχέσεις πριν το διαζύγιο είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση των επιπτώσεων του διαζυγίου στα παιδιά (Buchanan al., 1991). Οι έφηβοι πολύ συχνά κατηγορούν για το διαζύγιο το γονέα που έφυγε, πιστεύοντας ότι εάν συμπεριφερόταν καλύτερα, θα ήταν ακόμα μαζί. Η μελέτη του Schwartzberg έδειξε, ότι οι έφηβοι διανύουν μια δύσκολη περίοδο μέχρι να ταξινομήσουν τα ζητήματα που σχετίζονται με τον χωρισμό των γονέων τους και μπορεί να χρειαστούν ψυχολογική υποστήριξη, για να είναι σε θέση να κατανοήσουν το διαζύγιο (Schwartzberg, 1992).

Τα παιδιά που έχουν βιώσει ένα διαζύγιο είναι πιο πιθανό να υποφέρουν από ήπια κατάθλιψη, σε σύγκριση με τα παιδιά που προέρχονται από μη διαζευγμένη οικογένεια. Επιπρόσθετα συχνά καταλήγουν να θεωρούν υπεύθυνο τον εαυτό τους για τον χωρισμό των γονιών τους, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε παραβατικές συμπεριφορές, όπως κάπνισμα, χρήση αλκοόλ κλπ. (Wallerstein & Kelly 1980). Τα παιδιά από διαζευγμένες οικογένειες, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων και διαθέτουν χαμηλότερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη μάθηση. Το άγχος των παιδιών, λόγω της σοβαρής αυτής οικογενειακής κρίσης, επιδρά στη δεκτικότητά τους για μάθηση, την ικανότητά τους να συγκεντρωθούν και την γενική τους αντιμετώπιση προς το σχολείο. Από την άλλη, υπάρχουν ερευνητές που υποστηρίζουν ότι αυτές δεν είναι επιπτώσεις του διαζυγίου, αλλά μπορεί να είναι κάποιες ακόμη επιπτώσεις άσχημης οικογενειακής ζωής. Εάν το περιβάλλον στο σπίτι είναι προβληματικό, δε διαφέρει πολύ εάν οι γονείς παραμείνουν μαζί ή χωρίσουν. Η δριμύτητα των προβλημάτων στα πρώτα χρόνια, συσχετίζονται άμεσα με την ύπαρξη και το βαθμό συνέχισης της άλυτης σύγκρουσης μεταξύ των γονέων και τα προβλήματα που εμφανίζονται αργότερα, φαίνονται να είναι αθροιστικά. Σε εκτενή έρευνα, σε σχεδόν 1.400 οικογενειών και πάνω από 2.500 παιδιών είναι μεγαλύτερη η πίεση για ένα παιδί να έχει δυο διαζευγμένους γονείς, που φιλονικούν όλη την ώρα, από το να έχει δυο παντρεμένους γονείς με

αντίστοιχη συμπεριφορά. Οι ερευνητές διατύπωσαν την άποψη, ότι η έκθεση των παιδιών σε σημαντικές και υπερβολικά αγχώδεις αλλαγές στη ζωή τους ή έντονου στρες, μπορεί να τους οδηγήσει σε όλα τα είδη των συγκινησιακών καταστάσεων, όπως η απάθεια και η αλλοτρίωση (Hetherington, 1998).

Ο ρόλος της συμβουλευτικής

Η υποστήριξη διαζευγμένων γονέων πραγματοποιείται σε μικρές ομάδες στα πλαίσια των Σχολών Γονέων. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι των προγραμμάτων εκπαίδευσης τους είναι: η ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στη νέα πραγματικότητα, τις νέες συνθήκες και τις πιθανές δυσκολίες πρακτικής μορφής, καθώς δεν είναι το διαζύγιο αυτό καθαυτό που δημιουργεί δυσκολίες, αλλά ο τρόπος με τον οποίο οι ενήλικες διαχειρίζονται συναισθηματικά τις διάφορες συνθήκες, καθώς και άλλα πρακτικά ή ψυχολογικά ζητήματα που προκύπτουν, παράλληλα με τη διαμόρφωση της νέας μορφής οικογένειας (Pappa, 2006). Η τόνωση της αυτοεκτίμησης και της διεκδικητικότητας των μελών, τόσο όσον αφορά στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο όσο και στο γονικό τους ρόλο, τη λήψη αποφάσεων μετά το χωρισμό, τη βελτίωση της επικοινωνίας, η οποία θα προκύψει, μέσα από το μοίρασμα των εμπειριών και των συναισθημάτων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Οι Σχολές Γονέων βοηθούν τους γονείς να προωθήσουν την ποιότητα της σχέσης τους με τον/ την πρώην σύζυγο και με το παιδί/τα παιδιά τους και να νιώσουν επαρκείς στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Chourdaki, 2000). Έρευνες που απευθύνονταν σε γονείς μετά το χωρισμό αναφέρουν ότι τα προγράμματα που είχαν δημιουργηθεί με στόχο την ψυχολογική υποστήριξη διαζευγμένων γονέων βοήθησαν τους γονείς να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για την ανατροφή των παιδιών τους, να νιώθουν πιο άνετα στο ρόλο τους και να ξεπερνούν πιο εύκολα τυχόν δυσκολίες (Pappa, 2002).

Είναι σημαντικό οι γονείς να ενημερώνουν τα παιδιά για το χωρισμό όταν έχουν πάρει την τελική απόφαση, με άμεσο τρόπο, ανάλογα με την ηλικία τους. Να αποφεύγουν τις αλληλοκατηγορίες. Να τα διαβεβαιώνουν συχνά ότι δεν είναι αυτά "υπεύθυνα" για τα προβλήματα της σχέσης των γονέων τους, να αποφεύγουν την εμπλοκή των παιδιών στις συγκρούσεις τους, να ενθαρρύνουν τα παιδιά να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να δείχνουν σε αυτά κατανόηση και αποδοχή, να διατηρείται η σταθερότητα του περιβάλλοντος (με τις κατάλληλες αλλαγές), τα όρια και οι κανόνες πειθαρχίας και συμπεριφοράς, να δείχνουν τη φροντίδα και την αγάπη τους, να ενθαρρύνονται τα παιδιά να έχουν θετικές σχέσεις και ποιοτική επικοινωνία και με τους δύο γονείς (Chatzichristou, 1999), να ενημερώνουν και να συνεργάζονται με το σχολείο.

Ο συμβουλευτικός ρόλος του σχολείου: Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής το ενδιαφέρον για το παιδί. Ιδιαίτερα σημαντική για την υποστήριξη όλων των μελών της μονογονεϊκής οικογένειας μετά το χωρισμό είναι η στενή συνεργασία και η επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων (Chatzichristou, 1999).

Μερικοί γονείς δεν ενημερώνουν το σχολείο για τον χωρισμό τους γιατί θεωρούν ότι το γεγονός δεν επηρεάζει τα παιδιά στο σχολείο. Ορισμένοι δεν έχουν εμπιστοσύνη στο πως θα χρησιμοποιηθεί η πληροφορία αυτή, φοβούνται ότι θα στιγματιστούν.. Άλλοι πιστεύουν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προκατειλημμένοι απέναντι στους διαζευγμένους γονείς και το γονεϊκό τους ρόλο. Υπάρχουν και εκείνοι που δεν ενημερώνουν το σχολείο στην προσπάθεια τους να διατηρήσουν, ένα «φυσιολογικό» περιβάλλον.

Από την άλλη πλευρά ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν την κατάσταση που βιώνει το παιδί, ή υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα, καθώς και ενδεχόμενες διαφορετικές στάσεις του σχολείου απέναντι στα παιδιά και τους γονείς μετά το χωρισμό. Σε μερικές περιπτώσεις παρατηρείται προσπάθεια του/της εκπαιδευτικού να αναπληρώσει τον απόντα γονέα. Άλλοι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να έχουν τις ίδιες απαιτήσεις για συμμόρφωση, καλή συμπεριφορά και επίδοση των παιδιών στο σχολείο παρά την περίοδο αναταραχής στο σπίτι, και συχνά θεωρούν το διαζύγιο ως δικαιολογία για τα προβλήματα στο σχολείο. Ο γονέας συχνά χαρακτηρίζεται ως δύσκολος/η, ανεύθυνος/η και ότι δεν συνεργάζεται με το σχολείο. Εάν επικρατήσουν αυτές οι απόψεις σταδιακά δημιουργείται ένα κλίμα έντασης μεταξύ σχολείου και γονέων, όπου η μία πλευρά κατηγορεί την άλλη για τη συνέχιση των προβλημάτων των παιδιών και την έλλειψη κατανόησης και συνεργασίας, γεγονότα ιδιαίτερα δυσάρεστα και αρνητικά για την ψυχική υγεία και την προσαρμογή του παιδιού. Η καλύτερη επικοινωνία γονέων και δασκάλων γίνεται ακόμα πιο αναγκαία, αν ληφθεί υπόψη μας η έρευνα σε ελληνικό πληθυσμό του Μπαμπάλη (2005)(α), από την οποία προκύπτει ότι δάσκαλοι και γονείς συγκλίνουν στις περισσότερες εκτιμήσεις τους ως προς τη συμπεριφορά των παιδιών όταν πρόκειται για παιδιά διπλογονικών οικογενειών, όπου η αλληλεπίδραση, η ανταλλαγή πληροφοριών και η συνεργασία αναπτύσσονται ευκολότερα.

Το σύγχρονο σχολείο, που αποσκοπεί στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην υποστήριξη παιδιών που αντιμετωπίζουν «κρίσεις» στην οικογένειά τους, όπως είναι ο χωρισμός των γονέων τους. Η διευκόλυνση της προσαρμογής των παιδιών αυτών στη νέα κατάσταση επιτυγχάνεται με τη συνεπή τήρηση και εφαρμογή συνεργασίας σχολείου-κοινότητας (Chatzichristou, 2011).

Στην περίπτωση της απώλειας του ενός γονέα, είτε λόγω θανάτου είτε λόγω διαζυγίου, τα παιδιά συχνά αισθάνονται ότι ο χώρος του σχολείου είναι πιο πρόσφορος για να εκδηλώσουν τα συναισθήματά τους. που όπως προαναφέρθηκε, είναι η έντονη θλίψη και ο ψυχικός πόνος, οι εσωτερικές συγκρούσεις, ο φόβος, το άγχος, τα προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς στο σπίτι και στο σχολείο, η μετάθεση του θυμού για το διαζύγιο σε άτομα του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος και οι δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους γονείς τους.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού: Οι κατάλληλες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών όπως η αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών και των δυσκολιών προσαρμογής στις

αλλαγές σε ποικίλους τομείς της ζωής τους εξαιτίας του χωρισμού των γονέων τους, διευκολύνουν σημαντικά την προσαρμογή τους και τους παρέχουν την ασφάλεια να εκφραστούν για ένα οικογενειακό θέμα, όπως το διαζύγιο των γονέων, που τους προκαλεί ψυχικό πόνο. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κρατήσει μια πιο αντικειμενική στάση, απέναντι στο γεγονός, χωρίς να έχει την ψυχική φόρτιση των συγγενών. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να ενισχυθούν. Βασικό είναι να υπάρξει μια ελαστικότητα στις απαιτήσεις του καθημερινού προγράμματος. Ουσιώδης είναι επίσης η υποστήριξη τους στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, οι οποίες συχνά διαταράσσονται εξαιτίας των προβλημάτων συμπεριφοράς που εκδηλώνουν, μετά το χωρισμό των γονέων τους. Η παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστική και ως προς την αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων των παιδιών των μη διαζευγμένων γονέων, οι οποίες αντανακλούν τις κοινωνικές στάσεις και τα στερεότυπα του περιβάλλοντος τους.

Προγράμματα παρέμβασης: Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα παρέμβασης για την προώθηση της ανάπτυξης και την υποστήριξη της προσαρμογής όλων των παιδιών. Αποτελεί ιδανικό χώρο για την υλοποίηση προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας που συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και την αντιμετώπιση των κρίσεων, σε συνεργασία με επίσημους φορείς.

Σημαντική ωστόσο είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα επιμόρφωσης που αναφέρονται στην εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωσή τους σχετικά με θέματα που αφορούν το διαζύγιο όπως: τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των παιδιών σε κάθε ηλικιακό στάδιο ανάπτυξης, τη διαχείριση της απώλειας, τις πιθανές δυσκολίες των παιδιών στο σχολείο, τους παράγοντες που θα βοηθήσουν στην προσαρμογή στις νέες συνθήκες, τις ενδείξεις για την παρουσία ιδιαίτερων προβλημάτων και την αναγκαιότητα παραπομπής τους σε ψυχολογικές υπηρεσίες. Τις μορφές συνεργασίας με τους γονείς. Την αποφυγή απαιτήσεων από πλευράς του σχολείου στις οποίες δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν τα παιδιά, στη δύσκολη φάση που περνούν, μετά το διαζύγιο των γονέων τους κ.ά. (α)Μπαμπάλης, 2005).

Η συμβουλευτική υποστήριξη γονέων: Το σχολείο μπορεί είτε αυτόνομα είτε σε συνεργασία με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας να δημιουργήσει ομάδες συμβουλευτικής υποστήριξης γονέων. Στις ομάδες αυτές προσδιορίζονται ο «διαίτερος» ρόλος και οι συγκεκριμένες δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο γονέας στη μονογονεϊκή οικογένεια και παρέχονται συμβουλές, υποστήριξη και ενθάρρυνση.

Διευκόλυνση της επικοινωνίας των χωρισμένων γονέων: Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο, όπου και οι δύο γονείς μπορούν να συναντηθούν, να ενημερωθούν και να συζητήσουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Η παρουσία του σχολείου, σε μια συζήτηση που αφορά το παιδί τους, συνήθως μειώνει την πιθανότητα ανοιχτών συγκρούσεων μεταξύ των δύο γονέων. Το σχολείο, με βάση και το θεσμικό του ρόλο, έχει κανονισμούς για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας. Με ευαισθησία και διακριτικότητα, μπορεί να

αποτελέσει ένα πρότυπο επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους διαζευγμένους γονείς, με βασικό στόχο το όφελος του παιδιού σε όλα τα επίπεδα.

Επίλογος

Η οικογένεια αποτελεί το βασικό κύτταρο της οργανωμένης κοινωνικής συμβίωσης. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στον κοινωνικό και ατομικό, τον δημόσιο και ιδιωτικό βίο. Αντιμετωπίζει κρίση σε πολλαπλά επίπεδα και οι αιτίες είναι πολυπαραγοντικές. Μια παράμετρος της κρίσης είναι και το διαζύγιο. Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια μπορεί να αποτελέσει έναν από τους βασικότερους προστατευτικούς παράγοντες για τα παιδιά. Η εποικοδομητική συνεργασία σχολείου-οικογένειας δημιουργεί ένα ευνοϊκότερο μαθησιακό περιβάλλον, διευκολύνει το συντονισμό της κοινής προσπάθειας για τη ψυχοκοινωνική στήριξη των παιδιών, αίρει την ασυνέχεια που συνήθως παρατηρείται στα δύο περιβάλλοντα (σχολικό-οικογενειακό). Βοηθά στην κατεύθυνση της υιοθέτησης κοινής στρατηγικής όσον αφορά την καλύτερη κατανόηση και κάλυψη των ιδιαίτερων πολύπλευρων αναγκών των παιδιών, σε περιόδους κρίσης. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ειδικών παρεμβατικών προγραμμάτων, θα πρέπει να αποσκοπεί στη βελτίωση της προσαρμογής και την ψυχοκοινωνική στήριξη όλων των μελών της οικογένειας, στη μεταβαλλόμενη πραγματικότητα, πριν και μετά το διαζύγιο.

Βιβλιογραφία

- Archodoglou A., (2005). *School performance and behaviour*, Thessaloniki : Kuriakidi.
- Buchanan, Christy m., Maccoby, Eleanor e., & Dohnbusch, Sanford m.(1991), Caught Between Parents: Adolescents' Experience in Divorced Homes, *CHILD DEVELOPMENT*, 62, p.p.1008- 1029. Wiley Online Library
- Chatzichristou,C. (2011), *Social and Emotional Education at school*, Athens: Tupothito
- Chourdakis, M., (2000), *Family Psychology*, Athens: Leaders Books.
- Hetherington, E. M., Bridges, M., & Insabella, G. M. (1998). What matters? What does not? Five perspectives on the association between marital transitions and children's adjustment. *American Psychologist*, 53(2), 167–184, PsycInfo Database Record (c) 2020 APA, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.167>
- Korosis, K., (1997). *Adolescent and Family*, Athens: Gutenberg.
- Messinis S., (2011), *Types of moden families*, University of Ioannina
- Mousourou, L.(1999). *Family and family politic*, Athens: Gutenberg
- Μpappmalis, T. (2005), *Single-parent family children*, Athens: Atrapos.

- Nova-Kaltsouni, C., (2004), *Sociology of family and marriage*, Athens: Dardanos
- Pappa B., (2006), *Occupation:Parent*, Athens: Kastanioti.
- Stacy J. Rogers & Paul R. Amato (1997), Is Marital Quality Declining? The Evidence from Two Generations, *Social Forces*, Vol. 75, No. 3 (Mar., 1997), pp. 1089-1100, published By: Oxford University Press, <https://doi.org/10.2307/2580532>
- Schwartzberg, A. Z. (1992). The impact of divorce on adolescents. *Hospital & Community Psychiatry*, 43(6), 634–637, PsycINFO Database Record (c) 2016 APA.
- Teyber (2001) *Helping Children Cope with Divorce*,] [Author: Edward Teyber] published on (May, 2001) Paperback – May 25, 2001 by Edward TEYBER
- Wallerstein, J. S., Corbin, S. B., & Lewis, J. M. (1988). Children of divorce: A 10-year study. In E. M. Hetherington & J. D. Arasteh (Eds.), *Impact of divorce, single parenting, and step parenting on children* (p. 197–214). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., (PsycINFO Database Record (c) 2019 APA.
- Wallerstein, J. S., & Kelly, J. B. (1980). Effects of divorce on the visiting father–child relationship. *The American Journal of Psychiatry*, 137(12), 1534–1539, PsycINFO Database Record (c) 2016 APA, <https://doi.org/10.1176/ajp.137.12.1534>

Η ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στην εκπαίδευση και την κοινωνία

Αμαραντίδης Αλέξανδρος

Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Μ.Δ.Ε. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Ε.Α.Π.

Περίληψη

Η συνεχώς αυξανόμενη παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο τα τελευταία χρόνια, λόγω και της ραγδαίας εισροής προσφυγικών πληθυσμών, φέρνει πιο έντονα στην επιφάνεια τα θέματα που σχετίζονται με την ένταξή τους στην εκπαίδευση και την ελληνική κοινωνία. Στο παρόν άρθρο κατατίθενται προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούνται από την παρουσία αλλοεθνών μαθητών στις σχολικές τάξεις. Στην πρώτη ενότητα τονίζεται η σημασία που έχει η μητρική γλώσσα των μαθητών για την εκμάθηση της ελληνικής και για τη μάθηση γενικότερα και κατατίθενται προτάσεις που αποσκοπούν στην ανάπτυξη της διγλωσσίας σ' αυτούς τους μαθητές. Στη δεύτερη ενότητα προτείνονται παρεμβάσεις για την ενεργοποίηση και τη συμμετοχή όλων των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στην τρίτη ενότητα προτείνονται μέτρα για την καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων που υπάρχουν και λειτουργούν μέσα στο σχολείο εις βάρος των αλλοεθνών μαθητών. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα τονίζεται η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών και κατατίθενται προτάσεις σχετικά με την επιμόρφωσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Αλλοεθνείς μαθητές, πολιτισμική ετερότητα, αρνητικά στερεότυπα, μητρική γλώσσα

Abstract

The recent ever-increasing presence of foreign students in Greek schools, also due to the rapid influx of refugee populations, strongly brings to the surface issues related to their integration into education and Greek society. This article presents proposals addressing the problems incited by the presence of foreign students in the classroom. The first section stresses the importance of students' mother tongue both in learning Greek and in the learning process in general, and states certain suggestions aimed at the development of their bilingualism. In the second section, interventions concerning the activation and participation of all parents in their children's education are put forward for consideration. In the third section, measures in order to fight the negative stereotypes and prejudices that exist within the school environment at the expense of foreign students are presented. Finally, the fourth section emphasizes the significance of the role of teachers and argues for their training.

Keywords: foreign students, cultural diversity, negative stereotypes, mother tongue,

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι ευρωπαϊκές κοινωνίες καθίστανται ολοένα και πιο ποικιλόμορφες και πολυπολιτισμικές. Βλέποντας τη διαφορετικότητα όχι σαν απειλή αλλοίωσης της εθνικής ταυτότητας αλλά ως μια ευκαιρία γόνιμων συνθέσεων, από τις οποίες θα προκύψει μία νέα σύνθεση αξιών και ιδεών, η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποσκοπεί στην καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, του ρατσισμού και της ξеноφοβίας και στην ανάπτυξη της ιδέας του ευρωπαίου πολίτη. Για την ομαλή κοινωνική ένταξη των μεταναστών και των παιδιών τους οι Διεθνείς Οργανισμοί έχουν προωθήσει πολιτικές που ενισχύουν την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία προέκυψε από την ανάγκη προσαρμογής του σχολείου και επαναπροσδιορισμού της αποστολής του στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί τον βασικό θεσμό και μηχανισμό ένταξης και ενσωμάτωσης των αλλοεθνών μαθητών. Στην Ελλάδα, έπειτα από είκοσι και πλέον χρόνια εμπειρίας ως χώρα υποδοχής οικονομικών μεταναστών, έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες για την ανάπτυξη μιας επαρκούς εκπαιδευτικής πολιτικής σχετικά με τα παιδιά από οικογένειες αλλοδαπών ή παλιννοστούντων. Οι προσπάθειες αυτές γίνονται εντονότερες τώρα, μετά και από τις μεγάλες εισροές προσφύγων στον ελληνικό χώρο κυρίως από τις χώρες της ανατολής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποσκοπεί στην παροχή ίσων ευκαιριών για την εγγραφή στην ακαδημαϊκή κοινότητα και των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής, στη δόμηση σχέσεων αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, στην αποφυγή αρνητικών διακρίσεων και ανισοτήτων στην εκπαίδευση λόγω πολιτισμικής ετερότητας καθώς και στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη, με την παράλληλη όμως διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, των παιδιών των μεταναστών και προσφύγων καθώς και των ασυνόδευτων παιδιών αιτούντων άσυλο. Όσον αφορά τα παιδιά των προσφύγων, ο μεγαλύτερος αριθμός των οποίων παραμένει στα κέντρα φιλοξενίας, διαφοροποιούνται σημαντικά από τα παιδιά των αλλοδαπών και παλιννοστούντων που παρακολουθούν τα μαθήματα σε τάξεις υποδοχής (αρχικά) ή στις ίδιες τάξεις με τους γηγενείς μαθητές. Τα παιδιά πρόσφυγες που είναι ενταγμένα στον αστικό ιστό μπορούν να ενταχθούν και αυτά σε τάξεις υποδοχής. Για το μεγαλύτερο τμήμα του προσφυγικού πληθυσμού όμως που παραμένει στους προσφυγικούς καταυλισμούς εφαρμόζονται εκπαιδευτικά προγράμματα είτε εντός των καταυλισμών είτε εντός των σχολικών μονάδων κατά τις απογευματινές ώρες. Πρωταρχικό στόχο όλων των προγραμμάτων αποτελεί η μετάβαση αυτών των παιδιών από τους καταυλισμούς στη σχολική ζωή μαζί με τα άλλα παιδιά που φοιτούν στις κανονικές τάξεις του ελληνικού σχολείου. Ωστόσο, παρόλες τις προσπάθειες για την ομαλή κοινωνική ένταξη των παιδιών των μεταναστών και των προσφύγων, πολλές εκθέσεις και μελέτες που έγιναν για τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν μειωμένες πιθανότητες επιτυχίας και διάκρισης στις κοινωνίες όπου ζουν. Η ένταξη και ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προξενεί προβλήματα και προκλήσεις

που η επίλυσή τους αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδό τους αλλά και για την ομαλή λειτουργία και εξέλιξη της κοινωνίας. Η καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων εις βάρος των αλλοεθνών μαθητών, η αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας και η ενεργός συμμετοχή όλων των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ορισμένες από τις βασικές προκλήσεις και προβλήματα που συναντώνται στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα που διαμορφώνεται. Βέβαια, πολύ σημαντική, όπως σε όλες τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, είναι η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να καταστούν έτοιμοι να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα (Βάρελη, 2015: 40-50, Γεωργίτσα, 2017, ΙΕΠ, 2016, Νικολάου, 2000: 108, Σκούρτου, 2011: 110, Παναγοπούλου, 2018, ΦΕΚ 159/Α/06-09-2016).

Ο ουσιαστικός ρόλος της μητρικής γλώσσας στη μαθησιακή εξέλιξη των μαθητών

Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών στη διαδικασία εκμάθησης

της γλώσσας της χώρας υποδοχής είχε παραγκωνιστεί για πολλές δεκαετίες λόγω της μονογλωσσικής πολιτικής που εφαρμοζόταν στη γλωσσική διδασκαλία. Ωστόσο τις τελευταίες τρεις δεκαετίες πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στο ρόλο που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα στην εκμάθηση μίας άλλης γλώσσας. Στις έρευνες αυτές διαπιστώνεται ο υποστηρικτικός της ρόλος και οι σημαντικές γνωστικές, ψυχολογικές, παιδαγωγικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές λειτουργίες που επιτελεί η χρήση της. Όσον αφορά τον τομέα της γνωστικής ανάπτυξης, η γνωστική υποδομή που έχουν αναπτύξει οι αλλοεθνείς μαθητές στη μητρική τους γλώσσα και η ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας συμβάλλουν σημαντικά στη σχολική τους επιτυχία, γεγονός που καταδεικνύει πως η εκμάθηση μίας γλώσσας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη γνώση που έχει και συνεχίζει να αναπτύσσει στη μητρική του γλώσσα ο μαθητής. Στις ψυχολογικές λειτουργίες που επιτελεί η καλή γνώση της μητρικής γλώσσας περιλαμβάνονται η μείωση του άγχους, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και η δημιουργία αισθημάτων ικανοποίησης, ασφάλειας, αποδοχής και οικειότητας με την γλώσσα της χώρας υποδοχής. Από τις κοινωνικές της λειτουργίες ξεχωρίζει ο καθοριστικός ρόλος της στη διαμόρφωση της «πολυπολιτισμικής» ταυτότητας των αλλοδαπών μαθητών, αφού κάθε άτομο, και ιδιαίτερα ένας δίγλωσσος μαθητής, διαμορφώνει τις επιμέρους ταυτότητές του με βάση τις γλώσσες που μιλάει. Επιπλέον, αξιοσημείωτη είναι και η χρήση της για την παροχή αλληλοβοήθειας μεταξύ των ομοεθνών εκπαιδευομένων με σκοπό την κατανόηση και την περάτωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Τέλος, βασική παιδαγωγική της λειτουργία αποτελεί η εξοικονόμηση του χρόνου διδασκαλίας για την κάλυψη της διδακτέας ύλης, ενώ επικοινωνιακά είναι ιδιαίτερα χρήσιμη γιατί διευκολύνει σημαντικά την επικοινωνία μεταξύ των διδασκόντων και των μαθητών και κυρίως των αρχάριων που γνωρίζουν ελάχιστα τη γλώσσα του σχολείου (Atkinson, 1987, Brooks-Lewis, 2009, Cummins, 2002, Cummins, 2007, Κεφαλά, 2018, Kuhi, 2014: 57, Μαρέδη, 2014, Nation, 2003, Schweers, 2003, Σκούρτου, 2001: 214-229, Tang, 2002).

Η διαδικασία εκμάθησης από ένα παιδί μίας δεύτερης γλώσσας χωρίς την προηγούμενη ανάπτυξη των δεξιοτήτων της χρήσης του προφορικού λόγου, της γραφής και της ανάγνωσης στη μητρική του γλώσσα είναι πολύ πιθανό να είναι όχι μόνο ανεπιτυχής αλλά και μια δυσάρεστη εμπειρία (Λουλά, 2012: 42-43). Ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η μητρική γλώσσα των μαθητών στην εκμάθηση μίας άλλης γλώσσας δεν αφορά μόνο τους αλλόγλωσσους μαθητές αλλά και τους ομόγλωσσους που μιλούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον μία από τις πολλές ποικιλίες της εθνικής γλώσσας (ποντιακά, τσακωνικά, η ποικιλία που μιλούν τα λαϊκά στρώματα κ.ά.). Η μη αποδοχή της πολιτισμικής ταυτότητας όλων των μαθητών, αλλοεθνών και ομοεθνών, καθώς και η αρνητική αξιολόγηση της ποικιλίας ή της άλλης γλώσσας που μιλούν ως λαθεμένης ή ασήμαντης και της κουλτούρας τους ως υποδεέστερης αποτελούν τα βασικότερα αίτια της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης.

Όπως γίνεται φανερό, η καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη στην διαδικασία εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να προωθηθούν από το σχολείο παρεμβάσεις και πολιτικές ενίσχυσης της συνεχούς ανάπτυξης και των δύο γλωσσών και όχι η ανάπτυξης της μίας γλώσσας εις βάρος της άλλης. Τέτοιες πολιτικές θα ενεργοποιούν την προηγούμενη γνώση που φέρνουν από την οικογένειά τους οι μαθητές στο σχολείο, ενθαρρύνοντας τους να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα αλλά και άλλες γνώσεις που έχουν από το δικό τους πολιτισμικό πλαίσιο, για να κατανοούν τα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα και δραστηριότητες. Επιπλέον, βασική προτεραιότητα θα πρέπει να αποτελεί η ενσωμάτωση της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού των αλλοεθνών μαθητών στο σχολείο η οποία μπορεί να επιτευχθεί με τη διδασκαλία της μητρικής τους γλώσσας παράλληλα με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, με την αναγραφή των ανακοινώσεων (π.χ. σε ταμπλό) σε όλες τις γλώσσες των παιδιών καθώς και με την παροχή της δυνατότητας στους μαθητές να γράφουν κείμενα (π.χ. στη σχολική εφημερίδα) στη μητρική τους γλώσσα και να τη χρησιμοποιούν σε συνελύσεις, σχολικές γιορτές ή άλλες σχολικές δραστηριότητες. Παρομοίως, για τον ίδιο σκοπό μπορούν να χρησιμοποιηθούν μονόγλωσσα και δίγλωσσα λεξικά και βιβλία γραμμένα μόνο στη μητρική τους γλώσσα ή και δίγλωσσα στα οποία τα ελληνικά και η μητρική τους γλώσσα θα είναι τυπωμένα σε αντικριστές σελίδες. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η ενθάρρυνση των γονέων να μιλούν στη μητρική τους γλώσσα στα παιδιά στο σπίτι, ώστε να διευκολύνουν και να ενισχύουν την εκμάθησή της. Οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν ορισμένες μόνο από τις πολλές δράσεις που μπορούν να εφαρμοστούν για την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των αλλοεθνών μαθητών και για την αποδοχή της πολιτισμικής τους γνώσης και ταυτότητας μέσα στο σχολείο, στοιχεία απαραίτητα για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους και την ενθάρρυνση τους να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Atkinson, 1987: 247, Cummins, 2002, Δημητριάδου & Ευσταθίου 2008, Μαρέδη,

2014, Nation, 2003, Polio, 1994: 153, Σκούρτου, 2001: 183-186, Φραγκουδάκη, 2001: 118-147)

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη ζωή και τις δραστηριότητες του σχολείου

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τη μαθησιακή εξέλιξη όλων των μαθητών και ιδιαίτερα για τη μαθησιακή εξέλιξη και την ενίσχυση της διγλωσσίας των αλλοδαπών μαθητών. Η οικογένεια αποτελεί τον κύριο κοινωνικό θεσμό μέσα στον οποίο αναπτύσσεται και κοινωνικοποιείται το παιδί, οργανώνεται η συλλογική του ζωή και διαμορφώνονται τα πρώτα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Το σχολείο αποτελεί τον βασικό κοινωνικό θεσμό για την κοινωνικοποίηση των νέων με τον οποίο εξασφαλίζεται η μετάδοση και η παραγωγή γνώσεων και αξιών και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων και συμπεριφορών τους. Η συνεργασία και των δύο θεσμών έχει καθοριστική επίδραση στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Έρευνες στις Η.Π.Α. και την Ευρώπη επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση που έχει η ενεργός συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα, στις σχέσεις των παιδιών τους με τους δασκάλους τους, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και γενικότερα, στη στάση που αναπτύσσουν απέναντι στο σχολείο. Επιπλέον, πολλές σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο συμβάλει σημαντικά στην αντιμετώπιση και πρόληψη της σχολικής διαρροής και στη μείωση των προβλημάτων πειθαρχίας, διασφαλίζει ότι οι γονείς θα είναι πάντα ενήμεροι για τις ανάγκες των παιδιών τους και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους και να οργανώσουν σύμφωνα με αυτές τη διδασκαλία τους (Berns, 2016, Khajehpour, 2011, Thijs & Eilbracht, 2012, Larocque, Kleiman, & Darling, 2011, Κεφαλά, 2018, Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, Redding, 2008, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Η ενεργοποίηση όλων των γονέων μπορεί να πάρει διάφορες μορφές και να περιλαμβάνει την βοήθεια στις σχολικές εργασίες στο σπίτι, την εμπλοκή τους στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες έχοντας το ρόλο των βοηθών εκπαιδευτών, την εθελοντική συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις, την συμμετοχή τους στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και τη συνεργασία τους με τους άλλους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Όμως, για την υλοποίηση της πρότασης αυτής θα πρέπει πρώτα να αντιμετωπιστούν διάφοροι παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η αντίληψη τους ότι δεν απαιτείται η συμμετοχή τους όταν το παιδί τους έχει καλές επιδόσεις, ο φόβος και η ανασφάλεια τους μπροστά στο θεσμό του σχολείου ως φορέα κύρους και εξουσίας, η άγνοιά τους για τη δυνατότητα συμμετοχής τους, το υφιστάμενο γραφειοκρατικό πλαίσιο συνεργασίας σχολείου γονέων στην Ελλάδα, η απροθυμία ορισμένες φορές των εκπαιδευτικών, οι πολλές ώρες εργασίας και απασχόλησης των γονέων ή αντίθετα τα

προβλήματα ανεργίας που αντιμετωπίζουν και, ιδιαίτερα για τους μετανάστες, η δυσκολία επικοινωνίας λόγω ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας η οποία επιτείνεται και λόγω της δυσκολονόητης ακαδημαϊκής γλώσσας που συχνά χρησιμοποιεί το σχολείο. Οι διαφορετικές πολιτισμικές αξίες των αλλοδαπών γονέων αποτελεί ένα ακόμη πιθανό εμπόδιο επικοινωνίας. Συχνά ο σεβασμός που δείχνει ο δάσκαλος στις ιδιαιτερότητες των αλλοεθνών παιδιών αμφισβητείται από τους γονείς τους λόγω της διαφορετικής τους κουλτούρας, ενώ πολλές φορές οι αλλοεθνείς γονείς αποφεύγουν να εμπλακούν ενεργά στη ζωή του σχολείου γιατί θεωρούν ότι ο δάσκαλος έχει αναμφισβήτητο κύρος και φοβούνται μήπως τον προσβάλλουν. Η αντιμετώπιση των παραπάνω ζητημάτων και δυσκολιών μπορεί να επιτευχθεί με δράσεις και ενέργειες όπως:

- Την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών για τη σημασία της εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Τη συμμετοχή των γονέων με την έκφραση της γνώμης τους στις αποφάσεις του σχολείου που αφορούν τα παιδιά τους.
- Τη συνεργασία του σχολείου με τις αρμόδιες υπηρεσίες (Ο.Α.Ε.Δ. κ.ά) για παροχή βοήθειας προς τους άνεργους γονείς.
- Την καθιέρωση συναντήσεων κατά τις απογευματινές ώρες των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τα άλλα μέλη της κοινότητας για ψυχαγωγία και κατάρτιση.
- Την τακτική τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς, τη συστηματική αποστολή ενημερωτικών φυλλαδίων στη μητρική τους γλώσσα καθώς και την πραγματοποίηση συναντήσεων μαζί τους σε τακτά χρονικά διαστήματα, με σκοπό την ενημέρωσή τους όσον αφορά τη λειτουργία και τους στόχους του σχολείου και την πρόοδο των παιδιών τους. Στις συναντήσεις αυτές θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν χρήσιμες πρακτικές οδηγίες προς τους γονείς και ταυτόχρονα να ενημερώνονται για τα ατομικά χαρακτηριστικά, το οικογενειακό περιβάλλον και τις ανάγκες που έχει κάθε παιδί. Με τον τρόπο αυτό θα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν την κουλτούρα, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτήσει οι μαθητές από το οικογενειακό τους περιβάλλον και στη συνέχεια να ενεργοποιήσουν αυτήν την ιδιαίτερα σημαντική για τη μαθησιακή τους εξέλιξη προηγούμενη γνώση που έχουν.

Με την εφαρμογή όλων των παραπάνω προτάσεων επιδιώκεται η ανάπτυξη σχέσεων ασφάλειας και εμπιστοσύνης με τους γονείς που θα συμβάλλουν στη κατανόηση των στόχων και της φιλοσοφίας του σχολείου και, κυρίως, στην άρση των φόβων και της ανασφάλειας που έχουν μπροστά στο θεσμό του σχολείου ως φορέα κύρους και εξουσίας (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005, Delgado, Huerta, & Campos, 2012, Dwyer &

Hecht, 2001, Hornby & Lafaele, 2011, Larocque et al., 2011, Νάκου, 2013, Poulou & Matsagouras, 2007, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, Walker & Dotger, 2011).

Η άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων

Με την υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων αναγνωρίζεται η αξία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής των αλλοεθνών μαθητών. Όμως, αυτό δεν είναι αρκετό για τη σχολική τους ένταξη και την αποδοχή τους από τους Έλληνες μαθητές και από τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της. Τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που υπάρχουν μέσα στο σχολείο και που οδηγούν σε ρατσιστικές συμπεριφορές και διακρίσεις εις βάρος των αλλοεθνών μαθητών δεν ανατρέπονται μόνο μέσα από την αναγνώριση της ιδιαίτερης κουλτούρας τους. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις αποτελούν ιδεολογικές αναπαραστάσεις και επιχειρήματα που έχουν ως στόχο να νομιμοποιήσουν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στον κοινωνικό χώρο. Αποτελούν συμπεριφορές μελών μίας ομάδας απέναντι σε άλλες ομάδες και τα μέλη τους με τις οποίες επιχειρείται η δημιουργία ή η διατήρηση ιεραρχικών σχέσεων κύρους μεταξύ των ομάδων. Δημιουργούνται κυρίως από την κυρίαρχη ομάδα και αποδίδονται σε κοινωνικές ομάδες που ιεραρχούνται ως κατώτερες. Τα παιδιά διδάσκονται επιμελώς από τον περίγυρο τα διάφορα στερεότυπα και τα εσωτερικεύουν (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001: 22-26, Δραγώνα, 2001: 65-67, Dovidio, Hewstone, Glick & Esses, 2010). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις λοιπόν που ενισχύουν τον ξενοφοβικό και ρατσιστικό λόγο αποτελούν σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα. Για τον λόγο αυτό η προσπάθεια για την άμβλυνσή τους θα πρέπει να περιλαμβάνει την υλοποίηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που φυσικά θα απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και όχι μόνο στους αλλοδαπούς μαθητές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επικεντρώνεται στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης, του σεβασμού στον άλλο ανεξάρτητα από την κοινωνική ή εθνική του προέλευση, στην προώθηση και την ενίσχυση της ισοτιμίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων καθώς και στην απαλλαγή από εθνοκεντρικές προκαταλήψεις, στερεότυπα και συμπεριφορές. Οι παραπάνω αρχές αποτελούν ηθικές αξίες που η καλλιέργειά τους μπορεί να συνεισφέρει στην κοινωνική συνοχή ενάντια στον ανταγωνισμό, τον κοινωνικό αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση και να προωθήσει την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων οδηγώντας έτσι την κοινωνία στην πρόοδο και την ειρήνη (Κουτσού, 2012, Παναγοπούλου, 2018, Παπαβασιλείου, 2015, Πατεινάρη, 2015, Νικολάου, 2007). Η θεματολογία των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης περιλαμβάνει ποικίλα θέματα όπως:

- α) θέματα σχετικά με τον τρόπο ζωής, τις συνθήκες και τις παραδόσεις των χωρών από τις οποίες προέρχονται οι αλλοεθνείς μαθητές, έτσι, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές τους,
- β) θέματα σχετικά με την ανεργία και τη μετανάστευση,
- γ) θέματα που αναδεικνύουν την εσωτερική διαφοροποίηση όλων των εθνικών ομάδων (και της πλειοψηφίας),
- δ) θέματα στα οποία

αναδεικνύονται τα πολλαπλά επίπεδα των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, όπως τα βιώνουν όλα τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί κ.ά.), ε) θέματα στα οποία αναδεικνύεται το ζήτημα της σύγκρουσης των διαφορετικών ηθικών αξιών που συχνά εμφανίζεται, όταν συνυπάρχουν διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες και στ) θέματα στα οποία αναδεικνύονται όλα εκείνα τα κοινωνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που συγκροτούν και νομιμοποιούν το ρατσιστικό λόγο. Στα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιείται κυρίως η μέθοδος «project» (σχέδιο εργασίας), η οποία στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, στην εμπλοκή της ευρύτερης κοινότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία και, κυρίως, στη διαθεματική προσέγγιση του ΑΠΣ, όπου τα θέματα συσχετίζονται με την καθημερινή ζωή και η επεξεργασία και ανάλυσή τους γίνεται από πολλές οπτικές γωνίες και σε συνδυασμό δύο ή περισσότερων μαθημάτων κάθε τάξης. Στην υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας οι μαθητές αναλαμβάνουν ατομικές και ομαδικές εργασίες, ανατρέχουν σε διάφορες πηγές για τη ανεύρεση στοιχείων, οργανώνουν επισκέψεις, παίρνουν συνεντεύξεις κ.ά. Επιπλέον, στα προγράμματα αυτά χρησιμοποιούνται και άλλες παιδαγωγικές τεχνικές όπως οι δραματοποιήσεις και τα παιχνίδια ρόλων τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν και να δουν την πραγματικότητα από την πλευρά των άλλων. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, οι γονείς και τα άλλα μέλη της κοινότητας μπορούν να προσκληθούν στο σχολείο για να γνωριστούν με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, για να παρουσιάσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και απόψεις και για να συνεργαστούν μαζί τους (όπως η από κοινού ερευνητική δραστηριότητα γονέων-μαθητών). Μέσω αυτής της σφαιρικής και αναλυτικής προσέγγισης είναι δυνατή η εξέταση των θεμάτων μέσα στο κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο παράγονται, η εισαγωγή των μαθητών στη θέαση της πραγματικότητας από πολλές διαφορετικές οπτικές γωνίες, η κοινή διαπραγμάτευση των συγκρούσεων που λαμβάνουν χώρα μέσα στις σχολικές τάξεις από όλα τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η ανάπτυξη της επικοινωνίας και της αλληλοκατανόησης μεταξύ των μαθητών και μεταξύ των γονέων με διαφορετική προέλευση, η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των μαθητών και των γονέων απέναντι στα φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων, η κατανόηση της λειτουργίας των στερεοτύπων και, τέλος, η ανατροπή σε ατομικό (π.χ. μέσω των ερευνητικών δραστηριοτήτων) και σε συλλογικό επίπεδο (π.χ. μέσω της συζήτησης και της ανταλλαγής βιωμάτων μεταξύ των μαθητών, των γονέων και των άλλων μελών της κοινότητας) των προκαταλήψεων (Ανδρούσου & Μάγος, 2001: 113-149, Γκότοβος, 2002, Κουτσού, 2012, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, Παναγοπούλου, 2018).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, όπως είναι γενικά παραδεκτό, παίζουν καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση μίας νέας παιδαγωγικής προσέγγισης. Η υλοποίηση παιδαγωγικών προγραμμάτων, διδακτικών μεθόδων κ.ά. διαμεσολαβείται πάντα από τις επανερμηνείες

και τις συνακόλουθες πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι μη συνειδητές αντιστάσεις τους στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης μπορεί να οδηγήσουν στην ακύρωση της λογικής των προγραμμάτων. Η εναλλακτική προσέγγιση της γνώσης και της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (όπως προτείνεται παραπάνω), επειδή θέτει σε αμφισβήτηση μία σειρά από εδραιωμένες βεβαιότητες τόσο στο επίπεδο των αντιλήψεων, όσο και στο επίπεδο των πρακτικών των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιθανό να συναντήσει εμπόδια και ρητές αλλά και μη συνειδητές αντιστάσεις από την πλευρά τους. Σε πολλές μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα διαπιστώνεται ότι οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις στα θέματα που αφορούν τη διαχείριση της πολυπολιτισμικής τάξης και ότι πολύ συχνά η ελλιπής αυτή γνώση οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην αντίληψη ότι η διγλωσσία είναι εμπόδιο για τη μάθηση και πρόβλημα για την κοινωνική συνοχή. Δημιουργείται συνεπώς για τα παιδιά των μεταναστών μία μορφή αποκλεισμού από την εκπαιδευτική διαδικασία που με τη σειρά της διαμορφώνει τις συνθήκες εκείνες που ευνοούν την ανάπτυξη ρατσιστικών και ξενοφοβικών αντιλήψεων και συμπεριφορών. Για τους παραπάνω λόγους, είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τους παρακάτω στόχους: α) να ευαισθητοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα ξενοφοβίας, ρατσισμού και φυλετικών διακρίσεων, β) να αποκτήσουν δεξιότητες συνεργασίας, επιτυχούς κοινωνικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης, γ) να εξοικειωθούν με τη συστηματική ανάλυση της καθημερινής πραγματικότητας μέσα στη σχολική τάξη, ώστε να μπορούν να ανακαλύψουν το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων και τις συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτή και να μπορούν να αναγνώσουν την πολλαπλότητα των διαφορετικών οπτικών και την ποιότητα των σχέσεων μέσα στην ομάδα της τάξης (π.χ. μέσω της κοινωνιομετρικής μεθόδου με την οποία μπορεί να διαπιστωθεί εάν οι μαθητές αντιμετωπίζονται ρατσιστικά και απορρίπτονται ή απομονώνονται), δ) να καταρτιστούν πάνω σε θέματα διαχείρισης συγκρούσεων και προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη, ε) να εξοικειωθούν με την ανάγνωση των προκαταλήψεων και ιδιαίτερα των δικών τους προκαταλήψεων και των άρρητων πρακτικών, που συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση των αλλοεθνών μαθητών, ώστε να αναγνωρίσουν τις διακρίσεις στις πρακτικές τους και στη συνέχεια να αναζητήσουν τρόπους για να τις ανατρέψουν, στ) να εκπαιδευτούν και να εξοικειωθούν με τις προτεινόμενες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, ώστε να μπορούν να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση των μαθητών και να αξιοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα (αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την αξία της και καλλιεργώντας ένα αίσθημα υπερηφάνειας για αυτή στα δίγλωσσα παιδιά), καθώς και να δημιουργήσουν τις συνθήκες εκείνες στις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να προσεγγίσουν την έννοια της πολυγλωσσίας και της θετικής της διάστασης και να αποκτήσουν τα εργαλεία ανάγνωσης της πραγματικότητας μέσα στην οποία ζουν, και ζ) να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της καλής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, και να αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και στρατηγικές, ώστε να μπορούν να αναλάβουν με επιτυχία πρωτοβουλίες για την προσέγγισή τους με τους γονείς. Σε πολλές έρευνες διαπιστώνεται ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο,

δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες ή γνώσεις για να την προωθήσουν. Κατά την υλοποίηση των επιμορφώσεων θα δίνεται έμφαση στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη καθώς και στην προσέγγιση όλων των ζητημάτων μέσω του συνεχούς διαλόγου και της επαναδιαπραγμάτευσης μεταξύ επιμορφωτών και επιμορφωμένων (Ανδρούσου & Μάγος, 2001: 150-153, Ασκούνη, 2001: 100-101, Καραγιάννη, 2018, Κουτσού, 2012, Νάκου, 2013, Μπίκος, 2008, Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001).

Συμπεράσματα

Η ραγδαία εισροή προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια και η

συνεπακόλουθη αύξηση της παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο δημιουργεί νέες συνθήκες που καθιστούν ακόμη πιο αναγκαίες τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που ήδη εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες. Κοινός στόχος όλων των παρεμβάσεων που παρουσιάζονται στην παρούσα εισήγηση είναι η δραστική αντιμετώπιση αυτής της νέας πολυπολιτισμικής πραγματικότητας μέσα στο ελληνικό σχολείο. Με τις νέες παιδαγωγικές τεχνικές και διδακτικές προσεγγίσεις, την υλοποίηση προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία που προτείνονται είναι εφικτή η ένταξη και η αποδοχή των αλλοεθνών μαθητών και παράλληλα η βελτίωση της σχολικής επίδοσης όλων, αλλοεθνών και ομοεθνών. Επισημαίνεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε θα πρέπει να θεωρηθεί ως ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Α.Π.Σ.) ή να περιοριστεί μόνο στα πλαίσια υλοποίησης προγραμμάτων, αλλά οι αρχές της θα πρέπει να καλλιεργηθούν σε κάθε μάθημα και γνωστικό αντικείμενο. Οι παρεμβάσεις αυτές στηρίζονται σε μία αντίληψη για τη γνώση και την εκπαιδευτική διαδικασία που ανατρέπει τις μονοπολιτισμικές και ομοιογενοποιητικές λογικές. Δυσκολίες και προβλήματα είναι πιθανό να προκύψουν λόγω:

- Του ενιαίου και κεντρικά σχεδιασμένου Α.Π.Σ. που καλλιεργεί την ιδέα της εθνικής ομοιογένειας. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) (ΦΕΚ 303 τ.Β'/13-3-2003) και τα Α.Π.Σ. γίνεται φανερό η επιδίωξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης του σύγχρονου ελληνικού, πολυπολιτισμικού σχολείου καθώς και της προσαρμογής του με τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και δεδομένα με κύριο μοχλό τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Ωστόσο, παρατηρείται η σημαντική απουσία από αυτά της διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού των αλλοεθνών μαθητών. Κρίνεται απαραίτητη λοιπόν η ανανέωση και ανασυγκρότηση των Α.Π.Σ. όλων των διδακτικών αντικειμένων, η αποδέσμευσή τους από τη μονοπολιτισμική αντίληψη και η ένταξη σε αυτά και άλλων πολιτισμών προκειμένου να είναι συμβατά με το σύγχρονο και πολύπλοκο πολυπολιτισμικό περιβάλλον που έχει δημιουργηθεί και να

ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών.

- Της μη αναγνώρισης της σημασίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών για τη γνωστική τους ανάπτυξη. Παρόλη την ύπαρξη κάποιων στοιχείων διαπολιτισμικής διάστασης στα Α.Π.Σ., ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας τους αμφισβητείται έντονα. Κύρια πηγή αμφισβήτησης αποτελεί η απουσία της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών από τα αναλυτικά προγράμματα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, ακόμη και από τα διαπολιτισμικά σχολεία, η οποία καταδεικνύει ότι το ελληνικό σχολείο δεν προωθεί τη μητρική γλώσσα παρόλη τη σπουδαιότητά της για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γενικότερα για τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Το ελληνικό σχολείο, αντίθετα, προωθεί μόνο την πρότυπη ελληνική γλώσσα και αποκλείει τις υπόλοιπες.

- Της ύπαρξης ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου για κάθε μάθημα. Τα βιβλία του δασκάλου και του μαθητή ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα και δεν δίνουν πολλά περιθώρια στον εκπαιδευτικό για πρωτοβουλίες. Έτσι, ομογενοποιείται η διδασκαλία και δε δίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το μάθημα στις ιδιαίτερες ανάγκες του συγκεκριμένου κάθε φορά μαθητικού κοινού.

- Της απουσίας συγκροτημένης εκπαιδευτικής πολιτικής για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Αβδελά, 1997: 39-43, Δημητριάδου & Ευσταθίου 2008, Ασκούνη, 2001: 72-83, Ευαγγέλου, 2007, Ανδρούσου & Μάγος, 2001: 131-132, Νικολάου, 2007, Παναγοπούλου, 2018, Tsaliki, 2012, Tsaliki, 2016, Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Βέβαια, παρά τις δυσκολίες ο εκπαιδευτικός μπορεί στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη να εμπλουτίσει τη διδασκαλία του με τα πολιτισμικά, θρησκευτικά ή εθνικά στοιχεία των μαθητών του και να εφαρμόσει κάποιες από τις παραπάνω προτάσεις, όπως την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης των μαθητών, την προσέγγιση των γονέων για την ανάπτυξη στενών σχέσεων μαζί τους κ.ά. Επιπλέον, οι προτάσεις της παρούσας εισήγησης μπορούν να εφαρμοσθούν κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων κ.ά.) στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα εν λόγω προγράμματα υιοθετούν τη διαθεματική προσέγγιση και ακολουθούν τη μέθοδο «project». Στη θεματολογία τους περιλαμβάνονται σχετικά εκπαιδευτικά θέματα όπως «ανθρώπινα δικαιώματα», «πολυπολιτισμικές διαφοροποιήσεις και διαπολιτισμικές συγκλίσεις», «οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων», «θεατρικές εκδηλώσεις» κ.ά. (Γκότοβος, 2002, Larocque et al., 2011, Ματσαγκούρας, 2001: 15-19). Παρά τους περιορισμούς λοιπόν μπορούμε να προσπαθήσουμε για τη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που θα εξασφαλίζουν την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και

σε μια πολιτισμικά αρμονική και ανεκτική κοινωνία, που θα διακρίνεται από δικαιοσύνη, αλληλοκατανόηση, αλληλοσεβασμό και αλληλεγγύη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 27-45.

Ανδρούσου, Α., & Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 113-162.

Ασκούνη, Ν. (2001). «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης». Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 67-107.

Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος & Σ. Χρηστίδου - Λιοναράκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. Πάτρα: ΕΑΠ, 13-45.

Βάρελη, Ε. (2015). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Διόνικος.

Γεωργίτσα, Α. (2017). *«Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία»* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, Ελλάδα.

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.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyχος10/074-083.pdf>, προσπελάστηκε στις 04/05/2021.

Γκότοβος, Ε.Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε. Σκούρτου) (2002). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg (Ανατύπωση).

Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ. Μαυροσκούφης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 67-85. Διαθέσιμο on line: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/di-mosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf, προσπελάστηκε στις 07/05/2021.

Δραγώνα, Θ. (2001). Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτιστικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ, 25-78.

Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΙΕΠ, (2016). *Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, ΙΕΠ, ΔΕΛΤΙΟ ΤΥΠΟΥ. Διαθέσιμο on line: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf, προσπελάστηκε στις 14/05/2021.

Καραγιάννη, Γ.Κ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια βίου Μάθησης* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Ελλάδα.

Κεφαλά, Ζ. (2018). «Διερεύνηση απόψεων και πρακτικών Ελλήνων γονέων δίγλωσσων παιδιών στη Σουηδία» (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Κουτσού, Ο. (2012). «Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: Μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία της Βεροίας, βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών» (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

Λουλά, Μ. (2012). *Γλωσσική επάρκεια σε μαθητές δημοτικού από γλωσσικές μειονότητες με δυσκολίες στη σχολική μάθηση* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Μαρέδη, Μ. Α. (2014). *Ο Ρόλος της Μητρικής Γλώσσας (Γ1) σε Οργανωμένα Μαθήματα Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας (Γ2): Στάσεις και Πρακτικές* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.

Ματσαγκούρας, Η.Γ. (2001). *Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μία εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 6. Διαθέσιμο on line: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/matsagouras.PDF>, προσπελάστηκε στις 11/03/2021.

Μπίκος, Κ. (2008). Κοινωνικές σχέσεις στην τάξη εφήβων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες Στο: Δ. Μαυροσκούφης & Παπαναούμ Ζ. (Επιμ.), *Ένταξη Παιδιών Παλιννοστούντων & Αλλοδαπών στο Σχολείο (Γυμνάσιο). Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ, 89-110. Διαθέσιμο on line: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf, προσπελάστηκε στις 16/03/2021.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Νάκου, Ε. (2013). *Γονεϊκή Εμπλοκή στο Σχολείο: Η Οπτική των Εκπαιδευτικών* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος, Ελλάδα.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας» - Διαπολιτισμική Αγωγή*, Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής, 1173-1185. Διαθέσιμο on line: conf2007.edu.uoi.gr/, προσπελάστηκε στις (16/04/2021).

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Παναγοπούλου, Β. 2018. «*Η διαπολιτισμική διάσταση στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*» (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, Ελλάδα.

Παπαβασιλείου, Χ. (2015). *Σκιαγράφηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στον Νομό Τρικάλων* (Μη δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή Διατριβή), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Φλώρινα, Ελλάδα.

Πατεινάρη, Φ. (2015). Οι εκπαιδευτικές αλλαγές στο πλαίσιο των νέων δεδομένων που θέτει η πολυπολιτισμικότητα: το παράδειγμα των σχολικών εγχειριδίων σύγχρονης ιστορίας. *Πρακτικά του Ε' Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών - Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία, Θεσσαλονίκη, 2-5 Οκτωβρίου 2014, Τόμοι Α'-Ε'.* Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών, 715-740. Διαθέσιμο on line: https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/books/5_TOMOI.pdf, προσπελάστηκε στις 26/05/2021.

Σκούρτου, Ε. (2001). Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ, 167-275.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

ΦΕΚ 159/Α'/06-09-2016. Διαθέσιμο on line: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4415_2016.pdf προσπελάστηκε στις 08/04/2021.

ΦΕΚ 303/Β'/13-3-2003 Διαθέσιμο on line: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> προσπελάστηκε στις 10/05/2021.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ, 81-165.

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.

Ενιαία Βιβλιογραφία

- Androusou, A., & Magos, K. (2001). I kathimerini ekpaideftiki praxi. Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos & S. Christidou - Lionaraki (Epim.), Ekpaidefsi: Politistikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Ethnopolitismikes Diafores kai Ekpaidefsi, Tomos V'. Patra: EAP, 113-162.
- Askouni, N. (2001). « Ethnokentrismos kai polypolitismikotita: i anazitisi enos neou prosanatolismou tis ekpaidefsis». Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos & S. Christidou - Lionaraki (Epim.), Ekpaidefsi: Politistikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Ethnopolitismikes Diafores kai Ekpaidefsi, Tomos V'. Patra: EAP, 67-107.
- Askouni, N., & Androusou, A. (2001). Oi «alloi» mathites sto scholeio: apo tin afomoi-osi ton diaforon sti «diapolitismiki» anazitisi. Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos & S. Christidou - Lionaraki (Epim.), Ekpaidefsi: Politistikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Ethnopolitismikes Diafores kai Ekpaidefsi, Tomos V'. Patra: EAP, 13-45.
- Atkinson, D. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4): 241-247.
- Avdela, E. (1997). I sygkrotisi tis ethnikis taftotitas sto elliniko scholeio: «e-meis» kai oi «alloi». Sto A. Fragkoudaki & Th. Dragona (Epim.), «Ti ein'i patrida mas;» Ethnokentrismos stin Ekpaidefsi. Athina: Alexandraia, 27-45.
- Berns, R.M. (2016). *Child, Family, School, Community: Socialization and Support*. Stamford, CT.: Cengage Learning, 10th ed.
- Bikos, K. (2008). Koinonikes scheseis stin taxi efivon me politismikes idiaiterotites Sto: D. Mavroskoufis & Papanauou Z. (Epim.), Entaxi Paidion Palinno-stounton & Allodapon sto Scholeio (Gymnasio). Odigos epimorfosis: Diapolitismi-ki Ekpaidefsi kai Agogi. Thessaloniki: YPEPTh, 89-110. Diathesimo on line: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf, prospelastike stis 16/03/2021.
- Brooks-Lewis, K.A. (2009). Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. *Applied Linguistics*, 30(2): 216- 235.
- Christidou-Lionaraki, S. (2001). Scholeio anoikto stin koinotita. Sto A. Androusou, N. Askouni, K. Magos & S. Christidou-Lionaraki (Epim.), Ekpaidefsi: Politistikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Ethnopolitismikes Diafores kai Ekpaidefsi, Tomos V, Patra: EAP, 165-196.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2): 221-240.

Cummins, J. (met. S. Argyri, eis. epim. E. Skourtou) (2002). Taftotites ypo dia-pragmatefsi: Ekpaidefsi me skopo tin Endynamosi se mia Koinonia tis Eterotitas. Athina: Gutenberg (Anatyposi).

Delgado, R., Huerta, M.E., & Campos, D. (2012). Enhancing Relationships with Parents of English Language Learners. *Principal Leadership*, 12 (6): 30-34.

Dimitriadou, K., & Efstathiou, M. (2008). Didaktikes prosengiseis se miktes ta-xeis. Sto D. Mavroskoufis & Z. Papanaoym (Epim.), Entaxi Paidion Palinnostou-nton & Al-lodapon sto Scholeio (Gymnasio). Odigos epimorfosis: Diapolitismiki Ekpaidefsi kai Agogi. Thessaloniki: YPEPTh, 67-85. Diathesimo on line: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/di-mosieuseis/odigos_epimorfosis_diapolitismiki.pdf, prospelastike stis 07/05/2021.

Dovidio, J.F., Hewstone, M., Glick, P. & Esses, V.M., (2010). *The Sage Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. London: SAGE Publications Ltd.

Dragona, Th. (2001). Koinonikes taftotites/eterotites. Sto Th. Dragona, E. Skour-tou & A. Fragkoudaki (Epim.), Ekpaidefsi: Politistikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Koinonikes Taftotites/Eterotites - Koinonikes Anisotites, Diglossia kai Scholeio, To-mos A, Patra: EAP, 25-78.

Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (2001). Minimal Parental Involvement. In S. Redding & L.G. Thomas (eds.), *The Community of the School*. Lincoln, IL: Academic Develop-ment Institute, 275-289.

Evangelou, O. (2007). Diapolitismika analytika programmata. Athina: Typothito.

FEK 159/A'/06-09-2016. Diathesimo on line: https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_4415_2016.pdf prospe-lastike stis 08/04/2021.

FEK 303/V'/13-3-2003 Diathesimo on line: <http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf> prospelastike stis 10/05/2021.

Fragkoudaki, A. (2001). I koinoniki anisotita stin ekpaidefsi. Sto Th. Drago-na, E. Skourtou & A. Fragkoudaki (Epim.), Ekpaidefsi: Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Koinonikes Taftotites/Eterotites-Koinonikes Anisotites, Diglossia kai Scholeio, Tomos A, Patra: EAP, 81-165.

Georgitsa, A. (2017). «I entaxi ton paidion ton metanaston stin ekpaidefsi kai tin koinonia tis Evropis. Politikes kai praktikes gia tin antimetopisi tis prosfy-gikis krisis stin Ellada kai sti Germania» (Mi dimosievmeni Metaptychiaki Dia-trivi). Panepistimio Peloponnisou, Korinthos, Ellada.

Gk liaou-Christodoulou, N. (2005). I anagki epimorfosis ekpaideftikon stin ka-tefthynsi anaptyxis apotelesmatikis synergiasias scholeiou-oikogeneias. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematou, Tefchos 10. Diathesimo on line: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/074-083.pdf>, prospelastike stis 04/05/2021.

Gkotovos, E.A. (2002). Ekpaidefsi kai eterotita: Zitimata diapolitismikis paida-gogikis. Athina: Metaichmio.

Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

IEP, (2016). Domes Ypodochis kai Ekpaidefsis Prosfygon. Athina: Ypourgeio Paidias, Erevnas kai Thriskevmatou, IEP, DELTIO TYPOU. Diathesimo on line: http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Diapolitismiki/2016/2016-10-04_dt_dyep.pdf, prospelastike stis 14/05/2021.

Karagianni, G.K. (2018). I Epimorfosi ton ekpaideftikon sto plaisio tis Dia vi-ou Mathisis (Mi dimosievmeni Metaptychiaki Diatrivi). Panepistimio Aigaiou, Rodos, Ellada.

Kefala, Z. (2018). «Diervnisi apopseon kai praktikon Ellinon goneon diglosson paidion sti Souidia» (Mi dimosievmeni Metaptychiaki Diatrivi). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Ellada.

Khajehpour, M. (2011). Relationship between emotional intelligence, parental involvement and academic performance of high school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1081-1086.

Koutsou, O. (2012). “Diervnisi epimorfotikon anagkon ton ekpaideftikon tis Protovathmias ekpaidefsis se themata diapolitismikis ekpaidefsis: Mia empeiriki diervnisi sta scholeia tis Veroias, vasismeni stis antilipseis ton ekpaideftikon” (Mi dimosievmeni Metaptychiaki Diatrivi). Panepistimio Makedonias, Thessaloniki, Ellada.

Kuhi, D. (2014) Azerbaijani Turkic speaking English language teachers' attitudes towards the use of their students' mother tongue in English classes. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(3): 55-72.

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.

Loula, M. (2012). Glossiki eparkeia se mathites dimotikou apo glossikes meionoti-tes me dyskolies sti scholiki mathisi (Mi dimosievmeni Metaptychiaki Diatrivi). Aristo-teleio Panepistimio Thessalonikis, Ellada.

Maredi, M. A. (2014). O Rolos tis Mitrikis Glossas (G1) se Organomena Mathi-mata Didaskalias tis Ellinikis os Defteris Glossas (G2): Staseis kai Praktikes (Mi di-mosievmeni Metaptychiaki Diatrivi). Panepistimio Thessalias, Volos, El-lada.

Matsagkouras, I.G. (2001). Efelikti Zoni Diathematikon Prosengiseon: Mia ek-paideftiki kainotomia pou allazei to scholeio. Paidagogiko Institutou, Epitheorisi Ek-paideftikon Thematon, tefchos 6. Diathesimo on line: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/matsagouras.PDF>, prospelastike stis 11/03/2021.

Mylonakou-Keke, I. (2009). Synergasia Scholeiou, Oikogeneias kai Koinotitas: Theo-ritikes Prosengiseis kai Praktikes Efarmoges. Athina: Papazisis.

Nakou, E. (2013). Goneiki Emploki sto Scholeio: I Optiki ton Ekpaideftikon (Mi di-mosievmeni Metaptychiaki Diatrivi), Panepistimio Thessalias, Volos, Ellada.

Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning. *Asian-efl-Journal*, 5(2): 1-8.

Nikolaou, G. (2000). Entaxi kai Ekpaidefsi ton Allodapon Mathiton sto Dimotiko Scholeio: Apo tin omoiogeneia stin polypolitismikotita. Athina: Ellinika Gramma-ta.

Nikolaou, G. (2007). I diathematiki axiopoiisi ton archon tis Diapolitismikis Ek-paidefsis mesa apo to Analytiko Programma tou Dimotikou Scholeiou. Praktika Synedriou «I Protovathmia Ekpaidefsi kai oi prokliseis tis epochis mas» - Diapoli-tismiki Agogi, Ioannina, 17-20 Maiou 2007. Ioannina: Panepistimio Ioanninon - Scholi Epistimon Agogis, 1173-1185. Diathesimo on line: conf2007.edu.uoi.gr/pro-spelas-tike stis (16/04/2021).

Palaiologou, N. & Evangelou, O. (2003). Diapolitismiki Paidagogiki. Ekpaidefti-kes, Didaktikes kai Psychologikes prosengiseis. Athina: Atrapos.

Panagopoulou, V. 2018. «I diapolitismiki diastasi sta Analytika Programmata Spoudon tis Protovathmias Ekpaidefsis» (Mi dimosievmeni Metaptychiaki Dia-trivi), Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra, Ellada.

Papavasileiou, Ch. (2015). Skiagrafisi tis diapolitismikis ekpaidefsis mesa apo tis apopseis ton ekpaideftikon stin protovathmia ekpaidefsis ston Nomo Trikalon (Mi dimosievmeni Metaptychiaki Diatrivi), Panepistimio Makedonias, Florina, Ellada.

Pateinari, F. (2015). Oi ekpaideftikes allages sto plaisio ton neon dedomenon pou thetei i polypolitismikotita: to paradeigma ton scholikon egcheiridion sygchro-nis istorias. Praktika tou E' Evropaikou Synedriou Neoellinikon Spoudon tis Evropaikis Etaireias Neoellinikon Spoudon - Synecheies, asynecheies, rixeis ston elliniko kosmo (1204-2014): oikonomia, koinonia, istoria, logotechnia, Thessaloniki, 2-5 Oktovriou 2014, Tomoi A'-E'. Athina: Evropaiki Etaireia Neoellinikon Spoudon, 715-740. Diathesimo on line: https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/books/5_TOMOI.pdf, prospelastike stis 26/05/2021.

Polio, C. (1994). Comments on Elsa Roberts Auerbach's "Reexamining English Only in the ESL Classroom": A Reader Reacts... *TESOL Quarterly*, 28(1): 153-161.

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0): 83-89.

Redding, S. (2008). How Parents and Teachers View Their School Communities. *Marriage & Family Review*, 43(3-4): 269-288.

Skourtou, E. (2001). Diglossia, didaskalia defteris glossas. Sto Th. Dragona, E. Skourtou & A. Fragkoudaki (Epim.), Ekpaidefsi: Politismikes Diafores kai Koinonikes Anisotites: Koinonikes Taftotites/Eterotites-Koinonikes Anisotites, Di-glossia kai Scholeio, Tomos A, Patra: EAP, 167-275.

Skourtou, E. (2011). I Diglossia sto Scholeio. Athina: Gutenberg.

Schweers, C.W.Jr (2003). Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 41(4): 34-37. Διαθέσιμο on line: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/03-41-4-e.pdf προσπελάστηκε στις (03/05/2021).

Tang, J. (2002). Using L1 in the English Classroom. *English Teaching Forum*, 40(1): 36-43. Διαθέσιμο on line: https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/02-40-1-h.pdf προσπελάστηκε στις (04/05/2021).

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.

Tsaliki, E. (2012). *Intercultural education in Greece: the case of thirteen primary schools* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London). Διαθέσιμο on line: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29274#page/2/mode/1up>, προσπελάστηκε στις (29/04/2021).

Tsaliki, E. (2016). Presentation of the intercultural schools in Greece: Promoting intercultural and citizenship issues? *Journal Plus Education*, 14 (1), 357-374.

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.

Vareli, E. (2015). *I ekpaidefsi ton allodapon mathiton sto Dimotiko Scholeio*. Athina: Dionikos.

**Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας,
αυτοαποτελεσματικότητας και συλλογικής αποτελεσματικότητας των
εκπαιδευτικών**

Γιαννάκου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Ph.D, M.Sc

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών, της συλλογικής αποτελεσματικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 400 εκπαιδευτικοί από σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, που επιλέχθηκαν με την μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού (TSES, 2001), το Ερωτηματολόγιο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας του Διευθυντή (PLQ, 1996) και το Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (PCTES, 2007) τα οποία ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Η σχέση μεταξύ των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αυτών τόσο με την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και με την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ελέγχθηκε μέσω της εφαρμογής του συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης της χώρας μας. Προτείνεται η μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση σε δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα και η μελέτη των πιθανών επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό και την απόδοσή τους. Τέλος, προτείνεται η μελέτη της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επιτεύγματα των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

**Investigation the relationship between transformational school leadership,
teacher's self-efficacy and perceived collective teacher efficacy**

Giannakou Anastasia, Secondary School Teacher, Ph.D, M.Sc

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between transformational school leadership, collective efficacy and teacher's self-efficacy. 400 teachers from primary and secondary public schools from Ioannina participated in the study. Selection took place with the method of stratified sampling. The teachers completed the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, 2001), the Principal Leadership Questionnaire (PLQ, 1996) and the Perceived Collective Teacher Efficacy Scale (PCTES, 2007), which were

checked for the validity and their reliability. The relationship between the factors of transformational leadership and both self-efficacy and perceived collective efficacy of teachers was tested through the application of the Pearson r correlation coefficient. The results showed that all correlations were statistically significant. The results of this study do not apply in all primary and secondary Greek schools teachers. In conclusion, the present study emphasizes the need of a study which would include teachers from all over Greece and the importance of further investigation of likely effects of transformational leadership in teachers' commitment and effectiveness. All in all, the further investigation of the effect of transformational leadership and perceived collective efficacy on students' achievement is proposed.

Key-words: Transformational school leadership, teacher self-efficacy, collective teacher efficacy

Εισαγωγή

Ένα από τα σπουδαιότερα προβλήματα που απασχολούν την ελληνική εκπαίδευση είναι η έλλειψη αποτελεσματικής και αποδοτικής διοίκησης. Η άσκηση ηγετικού ρόλου είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου. Πρόσωπο κλειδί στην άσκηση αυτού του ρόλου θεωρείται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ο Κατσαρός (2008) αναφέρει ότι: «το σύγχρονο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία σχολείο απαιτεί την ύπαρξη σύγχρονων ηγετών, οι οποίοι, προσαρμόζοντας την συμπεριφορά τους στο εκάστοτε συγκείμενο, αλλά και δρώντας μετασχηματιστικά σύμφωνα με ένα κοινό όραμα, πρέπει να τείνουν στην υιοθέτηση ενός δημοκρατικού-συμμετοχικού στυλ ηγεσίας. Η αλματώδης και συνεχής αύξηση της γνώσης και της πληροφορίας, που απαξιώνει πολύ γρήγορα τις παρεχόμενες γνώσεις και δεξιότητες, θέτει σε αμφισβήτηση τον ρόλο του σχολείου ως βασικού κοινωνικού θεσμού. Η αστάθεια και η αβεβαιότητα του περιβάλλοντος καθιστούν απαραίτητο το σχολείο να αποκτήσει ευέλικτη δομή καθώς και ευέλικτη και ευπροσάρμοστη ηγεσία» (σ.118). Πολλοί θεωρητικοί διατείνονται ότι οι σύγχρονες τάσεις στις σχολικές μεταρρυθμίσεις απαιτούν από έναν ηγέτη να διαθέτει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας (Sun & Leithwood, 2012). Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ότι εισαγάγει πρακτικές ηγεσίας κατάλληλες για να επιφέρουν αλλαγή σε βαθιές δομές, μείζονες διαδικασίες ή τη συνολική δομή της οργάνωσης (Van Wart, 2003). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να κινητοποιήσουν τους ακολούθους στην διαδικασία της αλλαγής, ενθαρρύνοντας την αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, η οποία ενισχύει την αυτοαξία και την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού (Burns, 2003). Ο Bandura (1997) αναφέρει ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των έως τώρα μελετών εστίαζαν στην σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Γκόλια, 2014. Golia, Koustelios, &

Belias, 2015. Hipp & Bredeson, 1995. Hipp, 1996. Ling, Lope Pihie, Asimirin, & Fooi, 2015. Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1993. Marshall, 2003. Nelson, 2012. Nir & Kranot, 2006), στην σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Demir, 2008. McCoy, 2014. Ross & Gray, 2006), στον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Γκόλια, 2014. Golia, Belias, & Koustelios, 2014), ενώ ελάχιστες μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, των πεποιθήσεων προσωπικής αποτελεσματικότητας και της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Ninkovic' & Floric, 2016. Demir, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω διαπιστώθηκε πως η εμπειρική έρευνα σε αυτό τον τομέα δεν ήταν επαρκής και δει για το συγκεντρωτικό ελληνικό σύστημα διοίκησης. Σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών, της συλλογικής αποτελεσματικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Πληθυσμός και δείγμα

Ερευνώμενος πληθυσμός ήταν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (εκτός των διευθυντών/τριών) των 87 σχολείων Πρωτοβάθμιας και των 64 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων οι οποίοι, σύμφωνα με τα στοιχεία της Δ/νσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης του νομού, ανέρχονταν σε 1.785 (701 (39,27%) άντρες και 1.084 (60,72%) γυναίκες). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν συνολικά 781, 316 άντρες και 465 γυναίκες ενώ της Δ/θμιας ήταν 1.004, 385 άντρες και 619 γυναίκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 400 (22,4%) εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (πίνακας 1).

<i>Πίνακας 1: Κατανομή συχνότητας της μεταβλητής «φύλο»</i>				
Φύλο	Απόλυτη Συχνότητα α	Σχετική Συχνότητα %	Πραγματική Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Άνδρας	153	38,3	38,3	38,3
Γυναίκα	247	61,8	61,8	100,0
Σύνολο	400	100,0	100,0	

Πρόκειται για ένα δείγμα ευκολίας. Για να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ιωσηφίδης, 2008. Marshall, 1996), εφαρμόστηκε δειγματοληψία κατά στρώματα. Για την επιλογή, λοιπόν, των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμόστηκε η μέθοδος (στρατηγική) της δισταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, με πρωτογενείς μονάδες έρευνας τα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ του ν. Ιωαννίνων και τελικές μονάδες έρευνας τους εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία κατατάχτηκαν με βάση το βαθμό αστικότητας των

Δημοτικών/Τοπικών Κοινοτήτων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) στις οποίες ανήκουν τα Δημοτικά/Γυμνάσια/ Λύκεια/ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2009).

Στρατηγικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ηγέτη χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και όχι η αυτοαξιολόγηση (αυτοαναφορά) του ίδιου του ηγέτη. Ο σκοπός της μεθόδου αυτής ήταν η ενίσχυση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Αυτοποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού (TSES, 2001), το Ερωτηματολόγιο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας του Διευθυντή (PLQ, 1996) και το Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (PCTES, 2007) τα οποία ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

Ερωτηματολόγιο μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή (PLQ)

Για τον σκοπό της μελέτης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire - PLQ) των Jantzi & Leithwood (1996), όπως αυτό υιοθετήθηκε από την Γκόλια (2014) αποτελούμενο από 15 ερωτήσεις -δηλώσεις μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα) και οι οποίες συνθέτουν τους ακόλουθους τέσσερις παράγοντες: "ενίσχυση αφοσίωσης", "παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης", "πρότυπα συμπεριφοράς", και "θέση υψηλών προσδοκιών". Η εκτίμηση των παραγόντων έγινε με την μέθοδο Principal Component Analysis. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Varimax η οποία ελαχιστοποιεί τον αριθμό μεταβλητών που έχουν μεγάλες επιβαρύνσεις για κάθε παράγοντα. Προέκυψε ότι οι 4 παράγοντες που εξάγονται εξηγούν το 71,181 % της μεταβλητότητας (ο 1ος παράγοντας εξηγεί το 23,184%, ο 2ος παράγοντας το 19,147%, ο τρίτος το 16,880% ενώ ο 4ος το 11,970 %) και η δομή τους είναι η ακόλουθη:

Πίνακας 2: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire (PLQ))

Ερωτήματα μετασχηματιστικής ηγεσίας	Παράγοντες			
	1	2	3	4
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ηγείται περισσότερο με τις πράξεις του παρά με τα λόγια του.				,514
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συμβολίζει τον επιτυχημένο εκπαιδευτικό.				,814

Ο/Η διευθυντής/ντριά μου αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση.	,743
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου προνοεί για τη συμμετοχή μας στην ανάπτυξη των στόχων του σχολείου.	,644
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου ενθαρρύνει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών για την επίτευξη κοινών στόχων.	,708
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου χρησιμοποιεί τεχνικές επίλυσης προβλημάτων για την παραγωγή νέων ιδεών.	,622
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου επιδιώκει τη γενική ομοφωνία για να καθορίσει τις προτεραιότητες του σχολείου.	,728
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου συχνά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν την πρόοδο της επίτευξης των στόχων του σχολείου.	,724
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου μας παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος.	,696
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου με αντιμετωπίζει ως άτομο με ξεχωριστές ανάγκες και ικανότητες.	,643
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη μου όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά μου.	,803
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου σκέφτεται τις προσωπικές μου ανάγκες.	,724
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου εστιάζει στην καλύτερη απόδοση του σχολείου.	,396
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δείχνει ότι έχει υψηλές προσδοκίες από εμάς ως επαγγελματίες.	,648
Ο/Η διευθυντής/ντριά μου δεν συμβιβάζεται με τη μετριότητα στη δουλειά μας.	,904

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 interactions.

Στην συνέχεια διεξήχθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με το IBM AMOS.

Στο πλαίσιο αυτό δηλώνουμε ότι οι 15 το πλήθος ερωτήσεις συνθέτουν τέσσερις παράγοντες με την συγκεκριμένη δομή που δηλώθηκε πρωτύτερα και ελέγχουμε αν τα δεδομένα μας επιβεβαιώνουν αυτή την παραγοντοποίηση και δομή. Για τον έλεγχο της συνολικής προσαρμογής αξιολογήθηκε μια σειρά δεικτών, με τις ακόλουθες τιμές: RMSEA=0,068 με 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης το 0,057-0,078, RMR=0,033, AGFI=0,888, GFI=0,922, όπως συνίσταται σε σχετική βιβλιογραφία (Byrne, 2006, σ. 215). Από τις τιμές αυτές συμπεραίνουμε μια μέτρια προς καλή προσαρμογή. Από τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας προέκυψε υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα μετασχηματιστικής ηγεσίας ($\text{Alpha}=0,935$). Για την υποκλίμακα "πρότυπα συμπεριφοράς" προέκυψε υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας ($\text{Alpha}=0,826$) όπως και για τις υποκλίμακες "ενίσχυση αφοσίωσης" ($\text{Alpha}=0,876$), "παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης" ($\text{Alpha}=0,832$) και "θέση υψηλών προσδοκιών" ($\text{Alpha}=0,781$).

Ερωτηματολόγιο αυτοποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (TSES)

Για τον σκοπό της μελέτης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτοποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teacher Sense of Efficacy Scale-TSES) των Tschannen Moran & Woolfolk Hoy (2001), όπως αυτό υιοθετήθηκε από την Γκόλια (2014), αποτελούμενο από 11 δηλώσεις μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) και οι οποίες συνθέτουν τους ακόλουθους τρεις παράγοντες: "αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών" (efficacy student engagement), "αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας" (efficacy instructional strategies) και "αυτοαποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος" (efficacy classroom management).

Για την επιβεβαίωση της ύπαρξης των τριών παραπάνω παραγόντων με την συγκεκριμένη δομή αρχικά, διεξήχθη, επιβεβαιωτική-διερευνητική παραγοντική ανάλυση με κριτήριο την ύπαρξη τριών παραγόντων, των οποίων η δομή θέλουμε να συμπίπτει με την παραπάνω δομή. Η εκτίμηση των παραγόντων έγινε με την μέθοδο Principal Component Analysis. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Varimax (Hair et al., 1998, σσ. 335-338) η οποία ελαχιστοποιεί τον αριθμό μεταβλητών που έχουν μεγάλες επιβαρύνσεις για κάθε παράγοντα.

Πίνακας 3: Παραγοντική ανάλυση ερωτηματολογίου μέτρησης της αυτοποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (Teacher Sense of Efficacy Scale)

	Παράγοντες		
	1	2	3
Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης.		,806	
Σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον.		,834	

Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες.	,578
Σε ποιο βαθμό μπορείς να βοηθάς τις οικογένειες ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο.	,662
Σε ποιο βαθμό μπορείς να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες.	,544
Σε ποιο βαθμό μπορείς να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	,497
Σε ποιο βαθμό μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας στην τάξη σου.	,754
Σε ποιο βαθμό μπορείς να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου.	,823
Σε ποιο βαθμό μπορείς να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης	,481
Σε ποιο βαθμό μπορείς να κάνεις τους μαθητές να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης	,890
Σε ποιο βαθμό μπορείς να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία	,825

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.^a

a. Rotation converged in 5 iterations

Προέκυψε ότι οι τρεις παράγοντες που εξάγονται εξηγούν το 61,692% της μεταβλητότητας (ο 1ος παράγοντας εξηγεί το 25,245%, ο 2ος παράγοντας το 18,528% ενώ ο τρίτος το 17,918%).

Στην συνέχεια διεξήχθη επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με το IBM AMOS. Στο πλαίσιο αυτό δηλώνουμε ότι οι 11 το πλήθος ερωτήσεις συνθέτουν τρεις παράγοντες με την συγκεκριμένη δομή που δηλώθηκε πρωτύτερα και ελέγχουμε αν τα δεδομένα μας επιβεβαιώνουν αυτή την παραγοντοποίηση και δομή. Για τον έλεγχο της συνολικής προσαρμογής αξιολογήθηκε μια σειρά δεικτών, με τις ακόλουθες τιμές: RMSEA=0,077 με 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης το 0,063-0,091, RMR=0,080, AGFI=0,859, GFI=0,913, όπως συνίσταται σε σχετική βιβλιογραφία (Byrne, 2006, σ. 215). Τα παραπάνω αποτελέσματα δίνουν μια ανεκτή προσαρμογή. Τέλος, ψηλός συντελεστής αξιοπιστίας προέκυψε για την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας (Alpha=0,865) και αρκετά ικανοποιητικός για τις υποκλίμακες: "αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών" (Alpha=0,729), "αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας" (Alpha=0,734), "αυτοαποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος" (Alpha=0,743).

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών

Για τον σκοπό της μελέτης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών Perceived Collective Teacher Efficacy Scale (PCTES) των Skaalvik & Skaalvik (2007) που αποτελείται από 7 δηλώσεις, οι οποίες αποτελούν ένα παράγοντα, μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=λάθος, 5=σωστό). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου σταθμίστηκε προηγούμενα στο συγκεκριμένο δείγμα (Γιαννάκου, 2021).

Αποτελέσματα

Σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας και αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Στους πίνακες που ακολουθούν δίνονται οι μέσες τιμές, οι τυπικές αποκλίσεις (πίνακας 4) και οι συσχετίσεις (πίνακας 5).

Πίνακας 4: Μέσος όρος στις κλίμακες και τις υποκλίμακες μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας, συλλογικής αποτελεσματικότητας

	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Πρότυπα συμπεριφοράς	3,6556	,83173
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,8348	,70268
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	3,7647	,74761
Θέση υψηλών προδιαγραφών	3,8413	,73280
Αυτοαποτελεσματικότητα	3,8401	,51090
Αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα	3,8709	,63268

Η σχέση μεταξύ των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αυτών τόσο με την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και με την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα ελέγχθηκε μέσω της εφαρμογής του συντελεστή συσχέτισης Pearson r , εφόσον τηρούνται οι προϋποθέσεις όπως: αριθμητικές τιμές, επαρκές σε πλήθος δείγμα, γραμμικότητα της σχέσης των δύο μεταβλητών, σχεδιασμός ανεξάρτητων δειγμάτων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2011). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές και υποδηλώνουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Αυτό σημαίνει ότι αύξηση στην μέση τιμή της μιας επιφέρει αύξηση στην άλλη.

Υψηλότερη θετική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας που αντιπροσωπεύουν την συμπεριφορά προτύπου και την ενίσχυση αφοσίωσης, $r(383)=0,739$, $p<0,001$. Στατιστικά σημαντικές χαμηλές θετικές συσχετίσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών που κυμαίνονταν από $r=0,261$

έως $r=0,318$ ($p<0,001$). Μέτρια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην προσωπική και την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, $r(386)=0,485$, $p<0,001$. Τέλος, μέτριες θετικές συσχετίσεις, στατιστικά σημαντικές, παρατηρήθηκαν ανάμεσα στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα που κυμάνθηκαν από $r=0,425$ έως $r=0,511$ ($p<0,001$).

Πίνακας 5: Συσχετίσεις μεταβλητών

		Πρότυπα συμπεριφοράς	Ενίσχυση αφοσίωσης	Εξατομικευμένη υποστήριξη	Θέση ψηλών προδιαγραφών	Αυτοαποτελεσματικότητα	Συλλογική αποτελεσματικότητα
Πρότυπα συμπεριφοράς	Pearson Correlation	1	,739**	,664**	,635**	,297**	,473**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	393	385	386	393	387	388
Ενίσχυση αφοσίωσης	Pearson Correlation	,739**	1	,691**	,691**	,318**	,511**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	385	391	385	391	385	385
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	Pearson Correlation	,664**	,691**	1	,590**	,311**	,425**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	386	385	391	391	385	386

Θέση υψηλών προδιαγραφών	Pearson Correlation	,635**	,691**	,590**	1	,261**	,507**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	393	391	391	399	393	393
Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,297**	,318**	,311**	,261**	1	,485**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	387	385	385	393	394	388
Αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα	Pearson Correlation	,473**	,511**	,425**	,507**	,485**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	388	385	386	393	388	394

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όλες οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και αυτών τόσο με την αυτοαποτελεσματικότητα όσο και με την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα ήταν στατιστικά σημαντικές και υποδηλώνουν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις. Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση στην μέση τιμή της μιας επιφέρει αύξηση στην άλλη.

Τα ευρήματα αυτής της μελέτης επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με τα οποία η μετασχηματιστική ηγεσία επίσης σχετίζεται θετικά με την συλλογική αποτελεσματικότητα (Alzaidiyeen, Abdullah, & Kuppan, 2011. Demir, 2008. Dussault, Payette, & Leroux, 2008. McCoy, 2014. Nicholson, 2003. Ninkovic, & Floric, 2016. Ross & Gray, 2006) και την αυτοαποτελεσματικότητα (Nir & Kranot, 2006. Sharma & Singh, 2017. Gkolia et al., 2015. Demir, 2008). Επιπλέον, από τα ευρήματα συμπεραίνουμε ότι η προσωπική αποτελεσματικότητα σχετίζεται σημαντικά με την συλλογική αποτελεσματικότητα των

εκπαιδευτικών, όπως παρατηρήθηκε και σε άλλες μελέτες (Ninkovic' & Floric, 2016.Goddard & Goddard, 2001).

Προτάσεις-Περιορισμοί

Η επιδίωξη της αύξησης της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας είναι ζωτικής σημασίας για την άσκηση σωστής διοίκησης. Ο διευθυντής, ως ηγετική φυσιογνωμία, οφείλει να επιδιώκει την συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, να διατηρεί σε υψηλό βαθμό την αυτοαποτελεσματικότητα και το ηθικό τους, να τους παρακινεί, να διακρίνεται από ευαισθησία απέναντι στα συναισθήματα και τις ανάγκες των υφισταμένων του, να αποσκοπεί σε υψηλές προσδοκίες, να κάνει σωστή χρήση του χρόνου μειώνοντας το χρόνο που αφιερώνει σε καθήκοντα ρουτίνας και μεγιστοποιώντας το χρόνο που αφιερώνει στο ανθρώπινο δυναμικό και τέλος να αξιολογεί την επιτυχία των στόχων (Θεοφιλίδης, 1994). Αποτελώντας κινητήρια δύναμη του σχολείου ο διευθυντής έχει την ευθύνη να λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο συμπεριφοράς. Είναι αδύνατον να πετύχει κάτι παραμένοντας απόμακρος, δίνοντας οδηγίες ή εντολές. Αντίθετα, οφείλει να χρησιμοποιεί την πειθώ και την συνδιαλλαγή παρά την διαταγή (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης εμπνέει και ενώνει τους εκπαιδευτικούς γύρω από ένα κοινό όραμα για ένα καλύτερο αύριο της σχολικής μονάδας όπου υπηρετούν (Στραβάκου, 2003). Αντίθετα η διοίκηση του σχολείου, μέσα από το γραφειοκρατικό μοντέλο που επιβάλλεται από το ισχύον νομικό πλαίσιο, αποβλέπει στην αντιμετώπιση και λύση των καθημερινών προβλημάτων της σχολικής μονάδας (Ιορδανίδης, 2002). Θα μπορούσε λοιπόν να δοθεί μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία και να περιοριστεί το συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης. Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που επιδιώκουν την αλλαγή και την καινοτομία και ταυτόχρονα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία είναι φανερό ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα (Μαυρογιώργος, 2008. Κατσαρός, 2008).

Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί Π/Θμιας και Δ/Θμιας Εκπ/σης του νομού Ιωαννίνων. Επομένως, τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Π/Θμιας και Δ/Θμιας Εκπ/σης της χώρας μας. Επιπλέον, η απουσία ομόχρονης σύγκρισης διαφορετικών δειγμάτων καθιστά αδύνατη τη γενίκευση των συμπερασμάτων για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Στους περιορισμούς αυτής της μελέτης πρέπει ακόμη να σημειωθεί ο κίνδυνος για αυθαίρετη ερμηνεία από την ομόχρονη σύγκριση διαφορετικών δειγμάτων (Γιαννάκου, 2014. Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000). Προτείνεται η μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση σε δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα και η μελέτη των πιθανών επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό και την απόδοσή τους. Τέλος, προτείνεται η μελέτη της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επιτεύγματα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Alzaidiyeen, N.J., Abdullah, A. G. K., & Kuppan, A. (2011). Quality commitment in malaysia: mediating role of collective efficacy and moderating role of self-efficacy. *The Journal of International Social Research*, 4 (16), 191-200.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership*. New York, NY: Grove Press.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*, 2nd Edition (Multivariate Applications Series). New York: Taylor & Francis Group.
- Chatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis koultouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. *Odigos Epimorfosis: Diapolitismiki ekpaidefsi kai epimorfosi*, 213-230. Thessaloniki.
- Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Dussault, M., Payette, D., & Leroux, M. (2008). Principal's transformational leadership and teachers' collective efficacy. *Psychological Reports*, 102(2), 401-410.
- Ethniki Statistiki Ypiresia tis Ellados (2009). *Apografi plithysmou – katoikion 18 Martiou 2001 (Monimos plithysmos)*(Tomos I). Peiraias.
- Giannakou, A. (2021). Prokatarktiki Meleti Egkyrotitas kai Axiopistias tis Klimakas "Antilamvanomeni Syllogiki Apotelesmatikotita ton Ekpaideftikon". *Neos Paidagogos online*, 24, 399-408.
- Giannakou, A. (2014). Dierevnisi ton scheseon metaxy psychokoinonikon paragonton kai tis fysikis drastiriotitas efivon mathiton. *Mi dimosievmeni didaktoriki diatrivi*. Panepistimio Ioanninon, Ioannina.
- Gkolia, E. (2014). Metaschimatistiki igesia kai epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon: o rolos tis aftoapotelesmatikotitas. *Mi dimosievmeni didaktoriki diatrivi*. Panepistimio Thessalias, Trikala.
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2015). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals' transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.
- Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 807-818.

- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis with readings*. New York: Prentice Hall.
- Hipp, K. (1996, April). *Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
- Iordanidis, G. (2002). Dioikisi kai igesia stin ekpaidefsi, Theoritiki prosengisi Sto A. Kapsalis (Epim.) Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon. Thessaloniki: Panepistimio Makedonia.
- Iosifidis, Th. (2008). Poiotikes methodoi erevnas stis koinonikes epistimes. Athina: Kritiki.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Katsaros, (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton- Paidagogiko Institutou.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Fernandez, A. (1993, April). *Secondary school teachers' commitment to change: The contributions of transformational leadership*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Ling, T.P., Lope Pihie, Z.A., Asimirin, S., & Fooi, F.S. (2015). The Influence of Transformational School Leadership on Teacher Efficacy in Malaysian Secondary School Teachers. *International Journal of Social Science Research*, 3(2), 72-85.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Mavrogiorgos, G. (2008). I ekpaideftiki monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis. Sto M. Koutouzis, A. Athanasoula-Reppa, G. Mavrogiorgos, D. Chalkiotis & V. Nitsopoulos, Dioikisi ekpaideftikon monadon (tom. A): Ekpaideftiki dioikisi kai politiki (2i ekdosi) (ss. 119-164). Patra: EAP.
- McCoy, J. H. (2014). *Transformational leadership and a culture of efficacy: A search for correlation in the Alabama two-year college system*. Doctoral dissertation.
- Nelson, A. L. (2012). *The Relationship Between Middle School Teachers' Perceptions of Principals' Transformational Leadership Practices, Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, USA.
- Nicholson, M.R. (2003). *Transformational leadership and collective efficacy: a model of school achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.

- Ninkovic', S.R., & Floric, O. C'. (2016). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 7, 1–16.
- Nir, A.E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning & Changing*, 37(3&4), 205–218.
- Raptis, N., & Vitsilaki, Ch. (2007). Igesia kai Dioikisi ekpaideftikon monadon. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Roussos, P.L., & Tsaousis, G. (2011). Statistiki stis epistimes tis symperiforas me ti chrisi tou SPSS. Athina: Ekdoseis Topos.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 32(5), 963-975.
- Saravakou, P. (2003) O Diefthyntis scholikis monadas Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Sharma, R., & Singh, S. (2017). Transformational Leadership Style and Self-Efficacy among Teaching Professionals. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 140-147.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Theofilidis, Ch. (1994). Orthologistiki organosi kai Dioikisi Scholeiou. Aftoekdosi, Lefkosia .
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Van Ward, M. (2003). Public-Sector Leadership Theory: an Assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214-228.

Επίδοση μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση στην Τηλεκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πιτσιλκα Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εργασία, στόχος είναι η ανάδειξη της σημασίας της χρήσης της Τεχνολογίας- διαμέσου της σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας- και σε συνάρτηση με το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα δεδομένα ανέδειξαν ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης παρουσίασαν μέτρια επίδοση αν και οι έμπειροι, υψηλού μορφωτικού επιπέδου αλλά και γνώστες των ΤΠΕ εκπαιδευτικοί εφάρμοσαν ποικίλες προσεγγίσεις διδασκαλίας, όπως και ψηφιακά εργαλεία. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

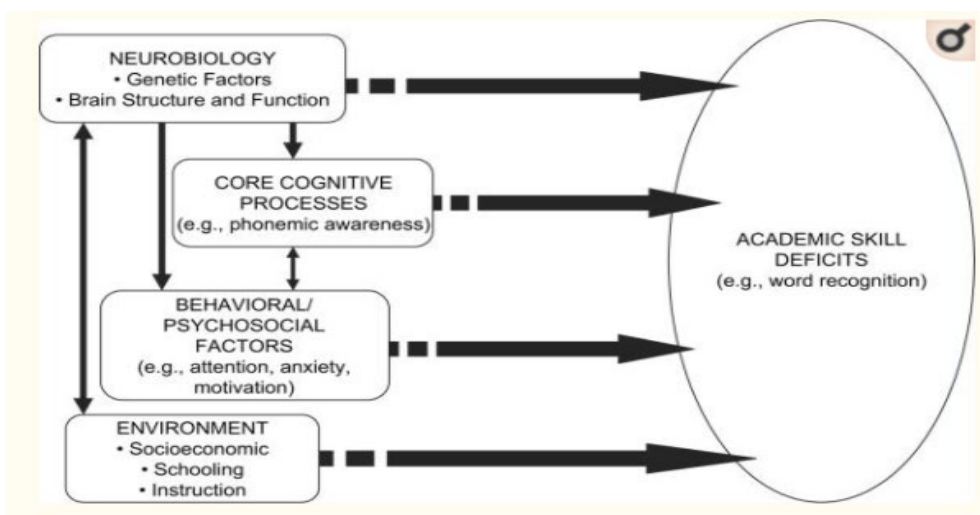
- *Μπορούμε να εστιάσουμε στα αίτια της χαμηλής αυτοεκτίμησης και να τα αντιμετωπίσουμε στη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;*
- *Μπορούν να βοηθηθούν οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης προκειμένου να επιτύχουν αποτελέσματα με θετικό πρόσημο;*

Λέξεις-Κλειδιά: τηλεκπαίδευση, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σύγχρονη διδασκαλία, ασύγχρονη διδασκαλία, Τ.Π.Ε.

Αυτοεκτίμηση- Σχολική επίδοση

Ένας αξιοσημείωτος αριθμός μαθητών αντιμετωπίζει σημαντικές δυσκολίες σχετικές με τη σχολική μάθηση, οι οποίες οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση. Οι δυσκολίες αυτές, που είναι εμφανείς κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, επηρεάζουν σημαντικά τη μάθηση, την επίδοση και τη συμπεριφορά και δεν εκδηλώνονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά.

Ο Fletcher (2007) αναφέρεται στους παράγοντες που σχετίζονται και επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες και εν τέλει τη μάθηση όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με μαθησιακές δυσκολίες. Με μια ομαδοποίηση των παραγόντων αυτών διακρίνουμε τους παράγοντες αυτούς σε νευροβιολογικούς, στους καθαρά γνωστικούς, τους συμπεριφορικούς, τους ψυχοκοινωνικούς καθώς και τους περιβαλλοντικούς. (Πίνακας 1)



Πίνακας 1. Παράγοντες που επηρεάζουν τις μαθησιακές δυσκολίες

Οι παραπάνω μαθησιακές δυσκολίες και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτή με τη σειρά της σε χαμηλή επίδοση. Όπως αναφέρει ο Βασιλούδης, σύμφωνα με τους Tuominen-Soini, Salmela-Aro και Niemivirta (2008) «ένας σημαντικός παράγοντας που συνδέεται με την υψηλή ή τη χαμηλή σχολική επίδοση είναι το επίπεδο αυτοεκτίμησης των μαθητών το οποίο είναι δυνατό να προσδιορίζεται όχι μόνο από τις προσδοκίες της οικογένειας αλλά και από τις στάσεις και τις προσδοκίες των δασκάλων και τα ερεθίσματα που λαμβάνει από το περιβάλλον της τάξης του»

Ως αυτοεκτίμηση ορίζεται η άποψη που έχει ο κάθε άνθρωπος για τον εαυτό του και η αίσθηση της αξίας του. Υπάρχουν συγκεκριμένοι παράγοντες που οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση :

Έρευνα

Σκοπός-Δείγμα

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια της τηλεεκπαίδευσης.

Οι επιδιωκόμενοι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

1ον Να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε τις δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

2ον Να διαπιστώσουμε κατά πόσο ήταν θετική ή αρνητική η επίδοσή τους στην περίοδο της τηλεεκπαίδευσης

3ον Να αξιολογήσουμε την γνώση και αποτελεσματικότητα της χρήσης ΤΠΕ προς όφελος των μαθητών αυτών

Το δείγμα που έλαβε μέρος ήταν 50 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ΠΕ60, ΠΕ 70 , ΠΕ 06 (73,5%.γυναίκες και 23,6 %.άντρες).

Η δειγματοληψία ήταν κλειστού τύπου, κυρίως και λειτούργησε ως δειγματοληψία χιονοστιβάδας καθώς μέλη του δείγματος υποδείκνυαν τα επόμενα. Το δείγμα είναι ετερογενές, προέρχεται από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Κοινός παρονομαστής το μορφωτικό επίπεδο. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν 51 .εκπαιδευτικοί με επίπεδο σπουδών μεταπτυχιακού σε ποσοστό 60,8 και προϋπηρεσία 11-20 έτη σε ποσοστό 52,9% και 31,4% πάνω από 21 έτη.

Στόχος μας ήταν να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο ωφελήθηκαν οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της πολύμηνης τηλεεκπαίδευσης. Επίσης, αν η επίδοση των μαθητών σχετίζεται άμεσα με τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των ΤΠΕ, ψηφιακών εργαλείων ή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας.

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική έρευνα με τη χρήση του ερωτηματολογίου, ως ερευνητικό εργαλείο και έλαβε χώρα διαδικτυακά.

Ερωτηματολόγιο

Για το σκοπό της έρευνάς μας συντάχθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω του Google Drive και ειδικότερα του Google Forms (<https://forms.gle/6UkdFezDqor53P4j8>). Οι ερωτήσεις ήταν καταναεμημένες σε θεματικές ενότητες και κάλυπταν το εύρος των επιμέρους στόχους που είχαν τεθεί από την ερευνήτρια. Το είδος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν πολλαπλής επιλογής, πλέγμα, κλίμακα Likert και ανοιχτού τύπου.

Τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια είναι ένα εργαλείο έρευνας που χρησιμοποιείται ευρέως στην εποχή μας σε ποσοτικές έρευνες και έχει υπερκεράσει τις όποιες δυσκολίες του παρελθόντος αναφορικά με την διεξαγωγή μιας έρευνας αυτού του ύφους. Είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων που χαρακτηρίζεται από πλείστα πλεονεκτήματα , αλλά και μειονεκτήματα.

Τα βασικότερα πλεονεκτήματα είναι:

- οικονομικά
- εύκολη δημιουργία και χρήση
- ελεύθερη έκφραση του δείγματος
- διάχυση σε μεγάλο δείγμα
- τυποποιημένη επεξεργασία
- ανεπηρέαστες απαντήσεις

- δεν απαιτεί χρόνο

Τα κυριότερα μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων είναι:

- δεν μπορούν να γίνουν διευκρινίσεις
- έχουν συγκεκριμένη απαίτηση απάντησης

Για την κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου ακολουθούνται ορισμένες ενέργειες (Παρασκευόπουλος, 1999):

- προσδιορισμός και εξειδίκευση του στόχου της έρευνας
- επιλογή της μεθόδου συλλογής των δεδομένων
- κατανόηση των χαρακτηριστικών του δείγματος

Η δειγματοληψία γίνεται με δύο κατηγορίες, τη δειγματοληψία με πιθανότητες ή αντιπροσωπευτική δειγματοληψία και τη δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες ή δειγματοληψία κρίσης (Φίλιας, 2001). Στην παρούσα έρευνα η δειγματοληψία έγινε με πιθανότητα.

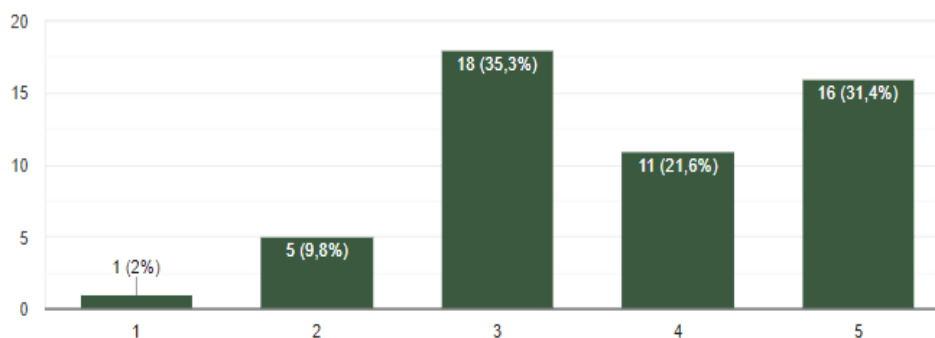
Αποτελέσματα αξιολόγησης

Σε ποσοστό 100% οι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επίσης, το 35.3% παρακολουθούσε «μέτρια» στην τηλεκπαίδευση ενώ το 31,4% , «πολύ» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης παρακολουθούσαν τα μαθήματα;

51 απαντήσεις

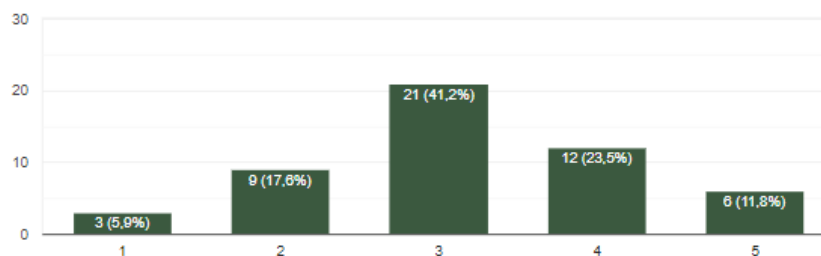


Παρατηρούμε ότι υπήρχε ένα ποσοστό 41.2% που είχε «μέτρια» συμμετοχή στην σύγχρονη εκπαίδευση ενώ μόλις ένα 11,8% «πολλή» συμμετοχή. Από την άλλη, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό του 35,3% συμμετείχε «λίγο» στην ασύγχρονη (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

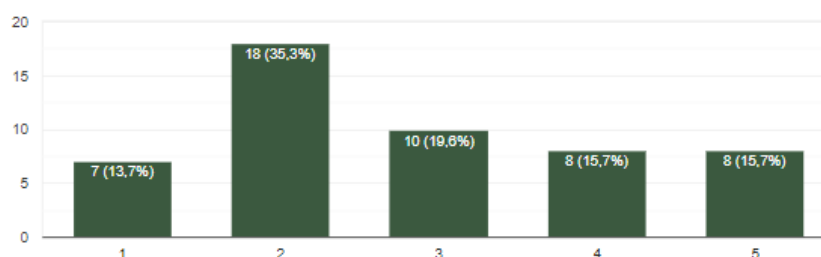
Συμμετείχαν στην σύγχρονη μορφή διδασκαλίας (τηλεκπαίδευση);

51 απαντήσεις



Είχαν ενεργή συμμετοχή στην ασύγχρονη μορφή διδασκαλίας (e-class, e-me);

51 απαντήσεις

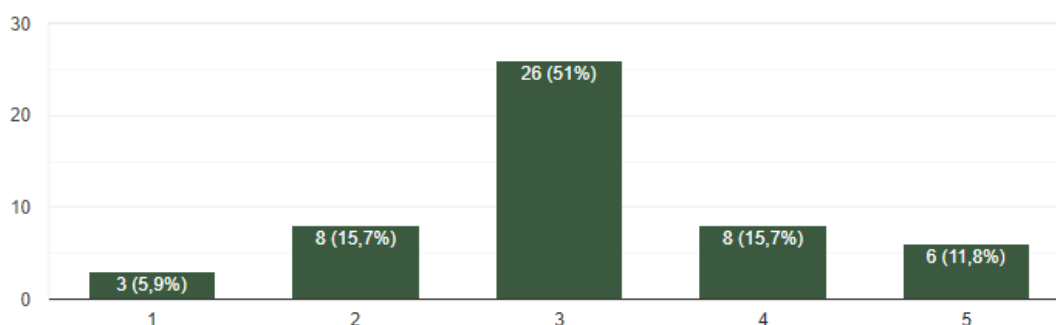


Τα μαθήματα στα οποία δυσκολεύτηκαν περισσότερο ήταν τα Μαθηματικά (66,7%) και η Γλώσσα (56,9%) αν και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε ποσοστό 49,2% «πολύ καλά» και 29,4% «άριστα» (Πίνακας 4) να χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ. Ωστόσο, η χρήση εργαλείων Web 2.0 βοήθησαν «μέτρια» σε ποσοστό 51% στην συμμετοχή των μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 4

Τα εργαλεία και οι εφαρμογές WEB 2.0 βοήθησαν τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση;

51 απαντήσεις



Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση δεν συμμετέχουν στην τηλεκπαίδευση λόγω «έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής» (54,9%) και με το ίδιο ποσοστό λόγω «δυσκολίας παρακολούθησης». Βέβαια, υπάρχει και ένα αξιοσημείωτο ποσοστό του 21,6% λόγω «αδιαφορίας».

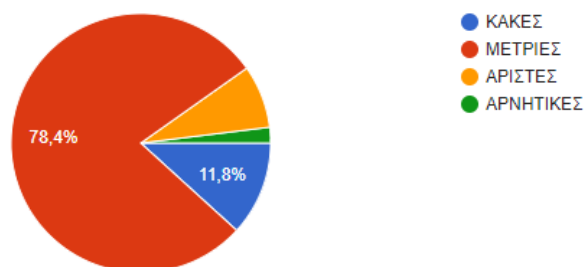
Γενικότερα, υπήρχε διάδραση «μέτρια» σε ποσοστό 35,3%, «πολύ καλή» σε ποσοστό 25,5% και «άριστη» 21,6%.

Αξίζει να δούμε με ποιους τρόπους οι εκπαιδευτικοί ενίσχυσαν τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Δόθηκαν οι ακόλουθες απαντήσεις: ομαδοσυνεργατικά, διαφοροποιημένη διδασκαλία, με εργαλεία ψηφιακά, μαθητοκεντρικά, ενίσχυση-επιβράβευση, κ.ά.

Εξαιρετικής σημασίας είναι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιδόσεις μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης. Με ποσοστό 78,4% χαρακτηρίζονται «μέτριες» και αυτό το ποσοστό ενισχύεται με ποσοστό 11,8% ως «κακές». Αυτά τα ποσοστά συνδέονται άμεσα με το κατά πόσο μπορούν εύκολα να παρακολουθήσουν αυτοί οι μαθητές την τηλεκπαίδευση («μέτρια» 41,2)(Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Ποιες θεωρείτε ότι ήταν οι επιδόσεις των μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;
51 απαντήσεις



Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσο μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορούν να έχουν αποτελεσματική μάθηση μέσω τηλεκπαίδευσης. Επιπλέον, εάν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών πάνω στις ΤΠΕ μπορούν να βελτιώσουν αυτόν τον τύπο διδασκαλίας και με ποιους τρόπους μπορούν να τους ενισχύσουν-ενθαρρύνουν, ώστε να είναι αποδοτικοί. Είναι δεδομένο ότι τα έτη προϋπηρεσίας και το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών προσφέρει περισσότερες επιλογές και προσεγγίσεις.

Προτάσεις

Με τη συλλογή και την επεξεργασία των απαντήσεων του ερωτηματολογίου γίνεται εμφανές ότι

- Οι εκπαιδευτικοί είναι ανάγκη να επιμορφωθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

- Οι μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση χρειάζονται την δια ζώσης διδασκαλία και δύσκολα μπορούν να παρακολουθήσουν την τηλεεκπαίδευση
- Τέλος, «απαιτείται» η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και η

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικά, καθώς το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι αρκετά μικρό και δεν μας επιτρέπει να οδηγηθούμε σε γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με τις γενικότερες απόψεις-στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά όμως, μπορεί να δώσει το εναρκτήριο λάκτισμα για περαιτέρω έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία –μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης- σε μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπλέον, είναι αναγκαίο, σε σχέση με τον γραπτό λόγο, να δοθεί έμφαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και βάσει του Α.Π Σπουδών και των ΔΕΠΠΣ μέσα από ποικίλες δραστηριότητες που παράλληλα θα ενδυναμώνουν τους μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντικό να επιμορφωθεί προκειμένου να ενσωματώσει στη διδασκαλία του εκείνου του τύπου τις δραστηριότητες που θα ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση όλων εκείνων των μαθητών που εμφανίζουν υποεπίδοση εξαιτίας της χαμηλής τους αυτοεκτίμησης.

Βιβλιογραφία

- Vasiloudis, I. (2014). Staseis pou proagoun tin ygeia, diatrofiki symperifora kai scholiki epidosi ton mathiton: sygchroniki meleti se mathites tis 5is kai 6is Dimotikou kai se mathites lykeiou stin Ellada. Charokopeio Panepistimio, Athina. Anaktithike stis 1/6/2021, <https://appurl.io/h19km2ZNpc>
- Vosniadou, S (2002). Pos mathainoun oi mathites, Gutenberg, Athina.
- Manolitsis, G ch.i., Simeioseis Methodologia Psychopaidagogikis Erevnas 1, anaktithike stis 20/5/2021, <https://appurl.io/MiQE7mo3SA>
- Matthaioudaki, M ch.i., O schediasmos tou xenoglossou mathimatos: protaseis sta plaisia ton sygchronon prosengiseon, Diadromes sti didaskalia tis neas ellinikis glossas, ss.1-45, anaktithike 5/5/2021, <https://appurl.io/r0jG9o00eJ>
- Matsangouras, I (2003). I scholiki taxi. Grigoris: Athina.
- Papaioannou, A, Theodorakis, I kai Goudas, M. ch.i., Poiotikes – ermineftikes methodoi erevnas sti fysiki agogi'. Gia mia kalyteri fysiki agogi, Ekdoseis Christodoulidi, Thessaloniki, ss.341-364, anaktithike 15/5/2021, <https://appurl.io/Tq8vXQGgCf>

- Paraskefopoulos I. (1999). Erotimatologio diaprosoipikis kai endoprosoipikis prosarmogis. Ellinika Grammata.
- Prassas, V.(2011).Epikoinonia-Paragontes, anaktitihike 12/5/2021, <https://appurl.io/46449HVgO5>
- Tzivinikou, S. (2015). Mathisiakes Dyskolies-Didaktikes Paremvaseis anaktitihike stis 10/5/2021, <https://appurl.io/MmBiuWNx3W>
- Filias, V. (2001). Eisagogi sti Methodologia kai tis technikes ton Koinonikon Erevnon. Athina: Ekd. Gutenberg
- Kalisperati E., Papagianopoulos K. kai Linardis Ap. (2011/23) .I diadiktyaki erevna. Pleonektimata, meionektimata kai ergaleia diexagogis diadiktyakon erevnon. Working papers. Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon. Anaktitihike stis 12/5/2021, https://appurl.io/ThN_eIoIbv
- Kourti, P. & Malamatenia, M.(2020). Charismatika paidia : Aftoektimisi kai scholiki ypoepidosi, Panellinio Synedrio Epistimon Ekpaidefsis 9:316 , anaktitihike stis 5/5/2021, https://appurl.io/qVkCAjN_3K
- Fletcher, J.M.(2011). Dyslexia: The evolution of a scientific concept. J Int Neuropsychol Soc. 2009 Jul; 15(4): 501–508.doi: 10.1017/S1355617709090900 Anaktitihike stis 2/6/2021, <https://appurl.io/qPIH7FFnnN>

Ιστότοποι

- Ερευνητικές Μεθοδολογίες .Σημειώσεις. (2017). Ανακτήθηκε στις 2/6/2021, <https://appurl.io/rloNp8IsY->
- Παπαγεωργίου, Γ. Ανακτήθηκε 3/5/2021 , <https://appurl.io/OQXgk3iOsK>

Η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην μετασχηματιστική ηγεσία, την ατομική και συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Γιαννάκου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Ph.D, M.Sc

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών/τριών, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτέλεσαν 400 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, που επιλέχθηκαν με την μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού (TSES, 2001), το Ερωτηματολόγιο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας του Διευθυντή (PLQ, 1996) και το Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (PCTES, 2007), τα οποία ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Περιγραφική στατιστική και μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης εφαρμόστηκαν για την διερεύνηση της επίδρασης της ηλικίας, της ειδικότητας, της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας και των ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών στην αντιλαμβανόμενη μετασχηματιστική ηγεσία, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα. Για την μελέτη της επίδρασης του φύλου στους παράγοντες της μετασχηματιστικής ηγεσίας και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εφαρμόστηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ειδικότητα και οι ακαδημαϊκές σπουδές επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ενώ η συλλογική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται μόνο από την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Το φύλο, η ηλικία και η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία δεν επηρεάζουν ούτε την συλλογική ούτε την προσωπική αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Προτείνεται μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση όσον αφορά στην μετασχηματιστική ηγεσία, την αυτοαποτελεσματικότητα και την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς το πεδίο των σχέσεων των παραγόντων αυτών δεν έχει μελετηθεί εμπεριστατωμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

The effect of demographic characteristics on transformational school leadership, teacher's self-efficacy and collective efficacy

Giannakou Anastasia, Secondary School Teacher, Ph.D, M.Sc

Abstract

The aim of the present study was to investigate the effect of the demographic characteristics on transformational school leadership, collective efficacy and teacher's self-efficacy. The study sample included 400 teachers from primary and secondary public schools in Ioannina. Sample selection took place via stratified sampling. The teachers completed the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, 2001), the Principal Leadership Questionnaire (PLQ, 1996) and the Perceived Collective Teacher Efficacy Scale (PCTES, 2007), which were checked for the validity and their reliability. For the control of the research questionnaires and the study hypotheses we used descriptive statistics, one way ANOVA and independent samples t-test. The results indicated that teachers' specialism and their academic qualifications influence teachers' self-efficacy while collective efficacy seems to only be influenced by the teachers' specialism. The gender, the age and total educational experience neither influence the collective nor the personal sense of teachers' efficacy. The results of this study, however, do not apply in all primary and secondary Greek school teachers. All in all, the current study points out the need for further investigation in the areas of transformational leadership, teachers' self-efficacy and perceived collective effectiveness of teachers since the relationships between those factors have not yet been studied in detail in Greek teachers.

Key Words: Transformational school leadership, teacher's self-efficacy, collective teacher efficacy

Εισαγωγή

Η σχολική ηγεσία ασκεί καθοριστική επιρροή τόσο στην ποιότητα της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, όσο και έμμεσα στα μαθησιακά αποτελέσματα (Fullan, 2001. Leithwood, Seashore Louis, Anderson, & Wahlstrom, 2004. Marzano, Waters, & McNulty, 2005. Sergiovanni, 2001). Η μορφή ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσει διάφορα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και γενικότερα την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Bogler, 2005. Fullan, 2001. Hopkins, 2000. Waters, Marzano, & McNulty, 2003. West, Jackson, Harris, & Hopkins, 2000). Πολλοί θεωρητικοί διατείνονται ότι οι σύγχρονες τάσεις στις σχολικές μεταρρυθμίσεις απαιτούν από έναν ηγέτη να διαθέτει χαρακτηριστικά μετασχηματιστικής ηγεσίας (Sun & Leithwood, 2012). Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ότι εισαγάγει πρακτικές ηγεσίας κατάλληλες για να επιφέρουν αλλαγή σε βαθιές δομές, μείζονες διαδικασίες ή τη συνολική δομή της οργάνωσης (Van Wart, 2003). Ο Burns (2003) αναφέρει ότι: «οι ηγέτες αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να κινητοποιήσουν τους ακολούθους στην διαδικασία της αλλαγής, ενθαρρύνοντας την αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, η οποία ενισχύει την αυτοαξία και την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, και σύμφωνα με τον Bernard Bass οδηγεί στην αύξηση «της αίσθησης της σημαντικότητας» στην εργασία και τη ζωή. Επιδιώκοντας το μετασχηματισμό και τη βελτίωση του σχολικού οργανισμού τα άτομα μετασχηματίζουν τους εαυτούς τους» (σ.26). Είναι φανερό, λοιπόν, ότι η ηγεσία

ασκεί καθοριστικό ρόλο στην αυτοαποτελεσματικότητα και την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη αυτή, θα δώσει σημαντικές πληροφορίες που αφορούν στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού, συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και στον βαθμό που αντιλαμβάνονται ότι οι διευθυντές τους εφαρμόζουν πρακτικές μετασχηματικής ηγεσίας σε επίπεδο σχολείου. Είναι σημαντικό να διερευνηθούν τυχόν διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφορετικών βαθμίδων και ειδικοτήτων καθώς υπάρχουν ενδείξεις ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται με μαθητές διαφορετικών ηλικιών ή ενσαρκώνουν διαφορετικούς ρόλους μέσα στο ίδιο σχολείο μπορεί να διαφέρουν στο πώς αντιλαμβάνονται τις δυνατότητες της μετασχηματιστικής ηγεσίας, της συλλογικής αποτελεσματικότητας και να διαφέρουν ως προς τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας. Η συλλογή τέτοιου είδους πληροφοριών αποκτά ιδιαίτερη αξία δεδομένου ότι ποικίλες αντιλήψεις καθιστούν δύσκολη, την συναίνεση των εκπαιδευτικών όσον αφορά στον καθορισμό κοινών στόχων, καθώς και την δέσμευσή τους στην αποστολή του σχολείου. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών/τριών, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Πληθυσμός και δείγμα

Ερευνώμενος πληθυσμός ήταν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (εκτός των διευθυντών/τριών) των 87 σχολείων Πρωτοβάθμιας και των 64 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων οι οποίοι, σύμφωνα με τα στοιχεία της Δ/νσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης του νομού, ανέρχονταν σε 1.785 (701 (39,27%) άντρες και 1.084 (60,72%) γυναίκες). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν συνολικά 781, 316 άντρες και 465 γυναίκες, ενώ της Δ/θμιας ήταν 1.004, 385 άντρες και 619 γυναίκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 400 (22,4%) εκπαιδευτικοί Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα δείγμα ευκολίας. Επειδή θέλουμε να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996), εφαρμόστηκε δειγματοληψία κατά στρώματα. Για την επιλογή, λοιπόν, των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμόστηκε η μέθοδος (στρατηγική) της δισταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, με πρωτογενείς μονάδες έρευνας τα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ του ν. Ιωαννίνων και τελικές μονάδες έρευνας τους εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία κατατάχτηκαν με βάση το βαθμό αστικότητας των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) στις οποίες ανήκουν τα Δημοτικά/Γυμνάσια/ Λύκεια/ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2009).

Τα δύο στάδια δειγματοληψίας περιλαμβάνουν αναλυτικά τα ακόλουθα:

1^ο Στάδιο Δειγματοληψίας: Κριτήριο στρωμάτωσης των πρωτογενών δειγματοληπτικών μονάδων ήταν ο βαθμός αστικότητας των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) στις οποίες ανήκουν τα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ. Τα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ του δείγματος για τις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές δημοτικές/τοπικές κοινότητες επιλέχθηκαν με πιθανότητα ανάλογη του μεγέθους τους, που καθορίζεται με βάση τον αριθμό των εκπαιδευτικών τους (Krejcie & Morgan, 1970, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Η κατανομή των Δημοτικών/Γυμνασίων/Λυκείων/ΕΠΑΛ του δείγματος κατά βαθμό αστικότητας των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων έγινε αναλογικά, βάσει του αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων κάθε βαθμού αστικότητας.

2^ο Στάδιο Δειγματοληψίας: Στα επιλεγμένα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ ως κριτήριο στρωμάτωσης εφαρμόστηκε ο χρόνος προϋπηρεσίας στο σχολείο, ο οποίος ορίστηκε να είναι πάνω από δύο έτη. Η κατανομή των μόνιμων εκπαιδευτικών σε κάθε σχολείο έγινε αναλογικά βάσει του αριθμού των μόνιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στα αντίστοιχα επιλεγμένα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων κάθε βαθμού αστικότητας (Krejcie & Morgan, 1970, όπως αναφέρεται στο Cohen et al., 2007). Στους επιλεγμένους μόνιμους εκπαιδευτικούς των Δημοτικών/Γυμνασίων/Λυκείων/ΕΠΑΛ των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων κάθε βαθμού αστικότητας, με συνολικό χρόνο προϋπηρεσίας στο σχολείο πάνω από δύο έτη εφαρμόστηκε απλή τυχαία δειγματοληψία.

Στρατηγικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ηγέτη χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και όχι η αυτοαξιολόγηση (αυτοαναφορά) του ίδιου του ηγέτη. Ο σκοπός της μεθόδου αυτής ήταν η ενίσχυση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το:

Ερωτηματολόγιο Αυτοποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού (Teacher Sense of Efficacy Scale, TSES) των Tschannen Moran, & Woolfolk Hoy (2001), όπως αυτό υιοθετήθηκε από την Γκόλια (2014), αποτελούμενο από 11 δηλώσεις μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) και οι οποίες συνθέτουν τους ακόλουθους τρεις παράγοντες: "αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών" (efficacy student engagement), "αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας" (efficacy instructional strategies) και "αυτοαποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος" (efficacy classroom management).

Ερωτηματολόγιο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership

Questionnaire, PLQ) των Jantzi & Leithwood (1996), όπως αυτό υιοθετήθηκε από την Γκόλια (2014) αποτελούμενο από 15 ερωτήσεις μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα) και οι οποίες συνθέτουν τους ακόλουθους τέσσερις παράγοντες: "ενίσχυση αφοσίωσης", "παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης", "πρότυπα συμπεριφοράς" και "θέση υψηλών προσδοκιών".

Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (Perceived Collective Teacher Efficacy Scale, PCTES) των Skaalvik & Skaalvik (2007), που αποτελείται από 7 δηλώσεις, οι οποίες αποτελούν ένα παράγοντα, μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=λάθος, 5=σωστό).

Κριτήρια επιλογής των οργάνων αποτέλεσαν, η στήριξή τους σε βασικά έγκυρα θεωρητικά μοντέλα, που διασφαλίζουν την δυνατότητα μέτρησης βασικών διαστάσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας, η καταλληλότητά τους για την χρήση μεθόδων μέτρησης ετεροαναφοράς, η δυνατότητα απαντήσεων σε κλίμακα τύπου Likert που ενσωματώνει ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων (Cohen et al., 2007, σ.426) και τέλος η χρήση τους και σε άλλες έρευνες στην Ελλάδα (Γκόλια, 2014. Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios, 2007. Τσιγγίλης, 2005. Γιαννάκου, 2021). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων σταθμίστηκε προηγούμενα στο συγκεκριμένο δείγμα.

Αποτελέσματα

Επίδραση του φύλου στην μετασχηματιστική ηγεσία και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Για την μελέτη της επίδρασης του φύλου στις αντιλαμβανόμενες μετασχηματιστικές ηγετικές συμπεριφορές και τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά των μέσων όρων στις εξαρτημένες μεταβλητές (μετασχηματιστική ηγεσία, αυτοαποτελεσματικότητα) μεταξύ των δύο φύλων. Το κατάλληλο στατιστικό κριτήριο στη συγκεκριμένη περίπτωση ήταν το κριτήριο *t* για ανεξάρτητα δείγματα (paired samples *t*-test) αφού τηρούνται οι προϋποθέσεις όπως: σχεδιασμός ανεξάρτητων δειγμάτων, κλίμακα εξαρτημένων μεταβλητών ίσων διαστημάτων, κανονική κατανομή, ομοιογένεια διακύμανσης των υπό σύγκριση ομάδων (Ρούσσο & Τσαούσης, 2011). Από την τιμή *t* του κριτηρίου: $t(391)=2,636$, $p=0,009$, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές (επίπεδο σημαντικότητας 5%) μεταξύ των ανδρών και των γυναικών μόνο στους μέσους όρους του παράγοντα της μετασχηματιστικής ηγεσίας "πρότυπα συμπεριφοράς" (πίνακας 1). Ειδικότερα, για τον παραπάνω παράγοντα η μέση βαθμολογία των ανδρών ($\mu.o=3,7939$) ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από εκείνη των γυναικών ($\mu.o=3,5685$). Τέλος για τις άλλες μεταβλητές παρόλο που οι μέσοι όροι των ανδρών ήταν μεγαλύτεροι από των γυναικών οι διαφορές δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές.

Πίνακας 1: Περιγραφικά στοιχεία αντιλαμβανόμενης μετασχηματιστικής ηγεσίας και αυτοαποτελεσματικότητας ανά φύλο

	Φύλο	Πλήθος		Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
		N	M.O		
Πρότυπα συμπεριφοράς	Άνδρας	152	3,7939	,80280	,06512
	Γυναίκα	241	3,5685	,83945	,05407
Ενίσχυση αφοσίωσης	Άνδρας	151	3,8993	,66848	,05440
	Γυναίκα	240	3,7942	,72178	,04659
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	Άνδρας	149	3,8305	,74959	,06141
	Γυναίκα	242	3,7242	,74504	,04789
Θέση υψηλών προσδοκιών	Άνδρας	153	3,8889	,73548	,05946
	Γυναίκα	246	3,8117	,73106	,04661
Μετασχηματιστική ηγεσία	Άνδρας	147	3,8671	,61861	,05102
	Γυναίκα	233	3,7333	,66350	,04347
Αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών	Άνδρας	152	3,7681	,62911	,05103
	Γυναίκα	243	3,6944	,57451	,03685
Αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	Άνδρας	153	3,9837	,56025	,04529
	Γυναίκα	246	3,9685	,55583	,03544
Αυτοαποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος	Άνδρας	153	3,8475	,64774	,05237
	Γυναίκα	247	3,7922	,65159	,04146
Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα	Άνδρας	152	3,8696	,50930	,04131
	Γυναίκα	242	3,8216	,51208	,03292

Επίδραση της ηλικίας στην μετασχηματιστική ηγεσία, την αυτοαποτελεσματικότητα και την συλλογική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα περιγραφικά στατιστικά για τον μέσο όρο στις κλίμακες και τις υποκλίμακες των τριών μεταβλητών ως προς την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 2: Μέσος όρος στις κλίμακες και τις υποκλίμακες μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας, συλλογικής αποτ/τητας ανά ηλικιακή ομάδα

Περιγραφικά Στοιχεία					
		Πλήθος		Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
		N	M.O		
Πρότυπα συμπεριφοράς	έως 34	28	3,6429	,90235	,17053
	35-44	117	3,6980	,76186	,07043
	45-54	201	3,6202	,85248	,06013
	55 και άνω	47	3,7092	,88361	,12889
	Total	393	3,6556	,83173	,04196
Ενίσχυση αφοσίωσης	έως 34	28	3,7714	,81416	,15386
	35-44	115	3,8626	,60950	,05684
	45-54	202	3,8208	,76214	,05362

	55 και άνω	46	3,8652	,58280	,08593
	Total	391	3,8348	,70268	,03554
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	έως 34	28	3,7768	,78863	,14904
	35-44	116	3,8448	,71220	,06613
	45-54	201	3,7313	,77215	,05446
	55 και άνω	46	3,7011	,70636	,10415
	Total	391	3,7647	,74761	,03781
Θέση υψηλών προσδοκιών	έως 34	28	3,8095	,84828	,16031
	35-44	118	3,9350	,70712	,06510
	45-54	205	3,7984	,72873	,05090
	55 και άνω	48	3,8125	,74347	,10731
	Total	399	3,8413	,73280	,03669
Μετασχηματιστική ηγεσία	έως 34	28	3,7548	,75120	,14196
	35-44	113	3,8501	,58963	,05547
	45-54	195	3,7453	,68642	,04916
	55 και άνω	44	3,8136	,55379	,08349
	Total	380	3,7851	,64896	,03329
Αυτο- αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών	έως 34	27	3,8333	,44936	,08648
	35-44	118	3,6441	,57587	,05301
	45-54	203	3,7401	,61883	,04343
	55 και άνω	47	3,7819	,61595	,08985
	Total	395	3,7228	,59640	,03001
Αυτο- αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	έως 34	29	4,0948	,49287	,09152
	35-44	118	3,8835	,50919	,04687
	45-54	204	4,0012	,58063	,04065
	55 και άνω	48	4,0104	,58791	,08486
	Total	399	3,9743	,55688	,02788
Αυτο- αποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος	έως 34	29	4,0115	,50774	,09428
	35-44	118	3,7345	,59526	,05480
	45-54	205	3,7951	,68780	,04804
	55 και άνω	48	3,9653	,65681	,09480
	Total	400	3,8133	,64986	,03249
Αντιλαμβανόμενη αυτο- αποτελεσματικότητα	έως 34	27	3,9865	,40867	,07865
	35-44	118	3,7558	,47300	,04354
	45-54	202	3,8524	,52944	,03725
	55 και άνω	47	3,9149	,55181	,08049
	Total	394	3,8401	,51090	,02574
Αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα	έως 34	29	3,9458	,68129	,12651
	35-44	117	3,8364	,63286	,05851
	45-54	201	3,8664	,62761	,04427

55 και άνω	47	3,9301	,63600	,09277
Total	394	3,8709	,63268	,03187

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές των διευθυντών/τριών τους, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητά τους ($p>0,05$ για όλες τις μεταβλητές).

Επίδραση της ειδικότητας στην μετασχηματιστική ηγεσία, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Στην πίνακα 3 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν στα περιγραφικά στατιστικά για τον μέσο όρο στις κλίμακες και τις υποκλίμακες των τριών μεταβλητών ως προς την ειδικότητα στην οποία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 3: Μέσος όρος στις κλίμακες και τις υποκλίμακες μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας, συλλογικής αποτελεσματικότητας ανά ειδικότητα

Περιγραφικά Στοιχεία		Πλήθος			
		N	M.O	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα
Πρότυπα συμπεριφορές	Φιλολόγων	55	3,4727	,97434	,13138
	Φυσικών	46	3,6159	,70612	,10411
	Επιστημών	97	3,6048	,91834	,09324
	Λοιπές	145	3,7517	,76253	,06332
	Ειδικότητες	50	3,7133	,77081	,10901
	Δασκάλων	393	3,6556	,83173	,04196
	Λοιπές				
Ενίσχυση αφοσίωσης	Ειδικότητες	56	3,7429	,86020	,11495
	Δημοτικό	45	3,7911	,58769	,08761
	Total	99	3,8485	,71090	,07145
	Φιλολόγων	142	3,9169	,66322	,05566
	Φυσικών	49	3,7143	,69041	,09863
	Επιστημών	391	3,8348	,70268	,03554
	Λοιπές				
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	Ειδικότητες	56	3,6339	,80899	,10811
	Δημοτικό	46	3,6793	,73534	,10842
	Total	96	3,7161	,81968	,08366
	Ειδικότητες				

	Δασκάλων	143	3,8531	,69031	,05773
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	50	3,8300	,68965	,09753
	Δημοτικό				
	Total	391	3,7647	,74761	,03781
Θέση υψηλών προσδοκιών	Φιλολόγων	57	3,6959	,96214	,12744
	Φυσικών				
	Επιστημών	46	3,8116	,74254	,10948
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	99	3,8316	,66219	,06655
	Δασκάλων	147	3,9546	,65937	,05438
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	50	3,7200	,73882	,10448
	Δημοτικό				
	Total	399	3,8413	,73280	,03669
Μετασχηματιστική ηγεσία	Φιλολόγων	53	3,6629	,80960	,11121
	Φυσικών				
	Επιστημών	45	3,7496	,54720	,08157
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	95	3,7614	,66230	,06795
	Δασκάλων	138	3,8681	,61774	,05259
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	49	3,7619	,59457	,08494
	Δημοτικό				
	Total	380	3,7851	,64896	,03329
Αυτο-αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών	Φιλολόγων	56	3,5045	,59828	,07995
	Φυσικών				
	Επιστημών	46	3,6141	,63401	,09348
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	99	3,7071	,61760	,06207
	Δασκάλων	146	3,8459	,54871	,04541
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	48	3,7396	,58108	,08387
	Δημοτικό				
	Total	395	3,7228	,59640	,03001
Αυτο-αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	Φιλολόγων	57	3,9781	,55758	,07385
	Φυσικών				
	Επιστημών	46	3,8859	,62961	,09283
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	99	3,9343	,53997	,05427
	Δασκάλων	148	4,0372	,53798	,04422
	Λοιπές				
	Ειδικότητες	49	3,9439	,57569	,08224
	Δημοτικό				
	Total	399	3,9743	,55688	,02788
Αυτο-αποτελεσματικότητα	Φιλολόγων	57	3,6959	,67342	,08920
	Φυσικών				
	Επιστημών	46	3,6812	,60023	,08850

διοίκησης του τμήματος	Λοιπές Ειδικότητες	99	3,7576	,68647	,06899
	Δασκάλων	148	3,9414	,63498	,05220
	Λοιπές Ειδικότητες Δημοτικό	50	3,8000	,59094	,08357
	Total	400	3,8133	,64986	,03249
Αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα	Φιλολόγων	56	3,7273	,52610	,07030
	Φυσικών Επιστημών	46	3,7312	,53352	,07866
	Λοιπές Ειδικότητες	99	3,8035	,51224	,05148
	Δασκάλων	146	3,9427	,49113	,04065
	Λοιπές Ειδικότητες Δημοτικό	47	3,8395	,48743	,07110
	Total	394	3,8401	,51090	,02574
Αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα	Φιλολόγων	57	3,7318	,77595	,10278
	Φυσικών Επιστημών	45	3,7841	,52012	,07753
	Λοιπές Ειδικότητες	95	3,8722	,64378	,06605
	Δασκάλων	148	3,9942	,58271	,04790
	Λοιπές Ειδικότητες Δημοτικό	49	3,7376	,61676	,08811
	Total	394	3,8709	,63268	,03187

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ειδικοτήτων ως προς τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας $F(4,389)=2,858$, $p=0,023$, ως προς την αντιλαμβανόμενη ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στην διδασκαλία και την μάθηση $F(4,390)=3,955$, $p=0,004$, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα διαχείρισης της τάξης $F(4,395)=2,608$, $p=0,035$ και ως προς τις πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας $F(4, 389)=2,905$, $p=0,022$ και ήταν στατιστικά σημαντικές.

Επομένως, υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης στην εκάστοτε εξαρτημένη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι η αντιλαμβανόμενη προσωπική και συλλογική αποτελεσματικότητα, η ικανότητα διοίκησης του τμήματος και εμπλοκής των μαθητών διαφέρει στατιστικά σημαντικά ανάλογα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να ελεγχθεί η σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ όλων των ζευγών μέσων όρων από τις συνθήκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις (post hoc) μέσω του κριτηρίου LSD.

Από τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ειδικοτήτων για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στην διδασκαλία και την μάθηση προέκυψε ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p<0.05$), η διαφορά των μέσων

όρων μεταξύ των λοιπών ειδικοτήτων Δευτεροβάθμιας και των φιλολόγων ήταν 0,20261 και η πιθανότητα είναι $p=0,040$, άρα ήταν στατιστικά σημαντική. Επιπλέον, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων ήταν 0,34143 και η πιθανότητα $p=0,000$, άρα και αυτή ήταν σημαντική. Ακόμη, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των άλλων ειδικοτήτων Π/θμιας και των φιλολόγων ήταν 0,23512 και η πιθανότητα $p=0,043$, επίσης στατιστικά σημαντική. Τέλος, άλλη μια στατιστικά σημαντική διαφορά 0,23176 προέκυψε μεταξύ των δασκάλων και των εκπαιδευτικών φυσικών επιστημών ($p=0,020$).

Οι φιλόλογοι είχαν στατιστικά σημαντικά μικρότερη μέση τιμή από την αντίστοιχη των λοιπών ειδικοτήτων Δ/θμιας, των δασκάλων και των λοιπών ειδικοτήτων του Δημοτικού, ενώ η μέση τιμή των φυσικών επιστημών ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη των δασκάλων. Επομένως, ανάλογα με την ειδικότητα διαφέρει η ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στην διδασκαλία και την μάθηση των μαθητών.

Όσον αφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος από τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ειδικοτήτων προέκυψε ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p<0,05$), η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων ήταν 0,24554 και η πιθανότητα $p=0,015$, επομένως, ήταν στατιστικά σημαντική. Ακόμη, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων και των φυσικών επιστημών ήταν 0,26028 και η πιθανότητα ήταν $p=0,017$, επίσης στατιστικά σημαντική. Τέλος, άλλη μια στατιστικά σημαντική διαφορά 0,18387 προέκυψε μεταξύ των δασκάλων και των άλλων ειδικοτήτων Δ/θμιας ($p=0,029$). Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν ότι είχαν υψηλότερη ικανότητα διαχείρισης της τάξης σε σχέση με τους φιλολόγους, τους εκπαιδευτικούς των φυσικών επιστημών και των άλλων ειδικοτήτων Δ/θμιας.

Από τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ειδικοτήτων για τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας προέκυψε ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p<0,05$), η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων ήταν 0,21544 και η πιθανότητα $p=0,007$, επομένως, βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Ακόμη, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων και των φυσικών επιστημών ήταν 0,21149 και η πιθανότητα $p=0,014$, επίσης ήταν στατιστικά σημαντική. Τέλος, άλλη μια στατιστικά σημαντική διαφορά 0,13923 προέκυψε μεταξύ των δασκάλων και των άλλων ειδικοτήτων Δ/θμιας ($p=0,035$). Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι είχαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους φιλολόγους, τους εκπαιδευτικούς των φυσικών επιστημών και των άλλων ειδικοτήτων Δ/θμιας.

Όσον αφορά στην αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα από τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των ειδικοτήτων προκύπτει ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p<0,05$), η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δασκάλων και των φιλολόγων ήταν 0,26238 και η πιθανότητα $p=0,008$, άρα βρέθηκε στατιστικά σημαντική. Ακόμη, άλλη μια στατιστικά σημαντική διαφορά 0,25660 προέκυψε

μεταξύ των δασκάλων και των άλλων ειδικοτήτων Π/θμιας ($p=0,013$). Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν υψηλότερες πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων που υπηρετούσαν στο Δημοτικό σχολείο.

Επίδραση της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική ηγεσία, την αυτοαποτελεσματικότητα και τη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα περιγραφικά στατιστικά για τον μέσο όρο στις κλίμακες και τις υποκλίμακες των τριών μεταβλητών ως προς το συνολικό χρόνο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών (πίνακας 4).

Πίνακας 4: Μέσος όρος στις κλίμακες και τις υποκλίμακες μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας, συλλογικής αποτελεσματικότητας ανά κατηγορία ετών συνολικής υπηρεσίας

Περιγραφικά Στοιχεία					
		N	M.O	Τυπική απόκλιση	Τυπικό σφάλμα
Πρότυπα συμπεριφοράς	0-4	19	3,7719	,87526	,20080
	5-9	53	3,5975	,82004	,11264
	10-14	86	3,5930	,84235	,09083
	15-19	96	3,7326	,77175	,07877
	20 και άνω	139	3,6475	,86883	,07369
	Total	393	3,6556	,83173	,04196
Ενίσχυση αφοσίωσης	0-4	19	3,8000	,60369	,13850
	5-9	53	3,6226	,70456	,09678
	10-14	84	3,8976	,68898	,07517
	15-19	95	3,9179	,65655	,06736
	20 και άνω	140	3,8257	,74364	,06285
	Total	391	3,8348	,70268	,03554
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	0-4	19	3,7895	,77398	,17756
	5-9	54	3,6667	,70544	,09600
	10-14	85	3,7618	,81092	,08796
	15-19	95	3,7789	,77087	,07909
	20 και άνω	138	3,7917	,71006	,06044
	Total	391	3,7647	,74761	,03781
Θέση υψηλών προσδοκιών	0-4	19	3,8070	,79594	,18260
	5-9	54	3,8333	,68757	,09357
	10-14	87	3,9234	,77710	,08331
	15-19	96	3,8542	,71706	,07319
	20 και άνω	143	3,7902	,72909	,06097
	Total	399	3,8413	,73280	,03669
Μετασχηματιστική ηγεσία	0-4	19	3,7930	,65278	,14976
	5-9	52	3,6756	,62887	,08721
	10-14	82	3,8000	,68493	,07564
	15-19	94	3,8326	,62644	,06461
	20 και άνω	133	3,7840	,65382	,05669

	Total	380	3,7851	,64896	,03329
Αυτο-	0-4	19	3,6711	,58957	,13526
	5-9	53	3,6887	,52784	,07250
αποτελεσματικότητα	10-14	87	3,7328	,63314	,06788
εμπλοκής των	15-19	94	3,6835	,54400	,05611
μαθητών	20 και άνω	142	3,7623	,63534	,05332
	Total	395	3,7228	,59640	,03001
Αυτο-	0-4	19	3,8158	,51936	,11915
	5-9	54	3,9352	,54337	,07394
αποτελεσματικότητα	10-14	88	3,9318	,52073	,05551
στρατηγικών	15-19	96	4,0000	,55843	,05699
διδασκαλίας	20 και άνω	142	4,0194	,58730	,04929
	Total	399	3,9743	,55688	,02788
Αυτο-	0-4	19	3,7018	,56541	,12971
	5-9	54	3,7407	,56326	,07665
αποτελεσματικότητα	10-14	88	3,7652	,69326	,07390
διοίκησης του	15-19	96	3,8472	,65054	,06640
τμήματος	20 και άνω	143	3,8625	,66470	,05559
	Total	400	3,8133	,64986	,03249
Αντιλαμβανόμενη	0-4	19	3,7321	,47187	,10825
αυτο-	5-9	53	3,7907	,46648	,06408
	10-14	87	3,8150	,53630	,05750
αποτελεσματικότητα	15-19	94	3,8453	,48101	,04961
	20 και άνω	141	3,8852	,53658	,04519
	Total	394	3,8401	,51090	,02574
Αντιλαμβανόμενη	0-4	19	3,6090	,73129	,16777
συλλογική	5-9	54	3,7857	,56856	,07737
αποτελεσματικότητα	10-14	87	3,9080	,60491	,06485
	15-19	94	3,8845	,60001	,06189
	20 και άνω	140	3,9071	,67637	,05716
	Total	394	3,8709	,63268	,03187

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών που αφορούν τον συνολικό χρόνο υπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές των διευθυντών/τριών τους, τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας και την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητά τους ($p>005$ για όλες τις μεταβλητές).

Επίδραση της μεταβλητής "ακαδημαϊκά προσόντα" στην μετασχηματιστική ηγεσία, την αυτοαποτελεσματικότητα και την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τα περιγραφικά στατιστικά για τον μέσο όρο στις κλίμακες και τις υποκλίμακες των τριών μεταβλητών

ως προς τα ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών (πίνακας 5).

Πίνακας 5: Μέσος όρος στις κλίμακες και τις υποκλίμακες μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας, συλλογικής αποτελεσματικότητας ανά κατηγορία "ακαδημαϊκών προσόντων"

Περιγραφικά στοιχεία					
		Πλήθος		Τυπική	Τυπικό
		N	M.O	Απόκλιση	Σφάλμα
Πρότυπα συμπεριφοράς	Δεν υπάρχουν	228	3,5731	,81471	,05396
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	24	3,6806	,90345	,18442
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	74	3,7117	,83187	,09670
	Άλλες Σπουδές	65	3,8615	,85166	,10564
	Total	391	3,6539	,83349	,04215
Ενίσχυση αφοσίωσης	Δεν υπάρχουν	226	3,8230	,66973	,04455
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	26	3,8615	,68532	,13440
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	71	3,7915	,76003	,09020
	Άλλες Σπουδές	66	3,8970	,77041	,09483
	Total	389	3,8324	,70366	,03568
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	Δεν υπάρχουν	226	3,7235	,71908	,04783
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	26	3,7788	,90368	,17723
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	73	3,7945	,77989	,09128
	Άλλες Σπουδές	64	3,8594	,75445	,09431
	Total	389	3,7629	,74860	,03796
Θέση υψηλών προδιαγραφών	Δεν υπάρχουν	230	3,8014	,72302	,04767
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	26	3,9487	,91745	,17993
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	74	3,8243	,65334	,07595
	Άλλες Σπουδές	67	3,9552	,78043	,09535
	Total	397	3,8413	,73455	,03687
Μετασχηματιστική ηγεσία	Δεν υπάρχουν	221	3,7451	,61372	,04128
	Άλλο πτυχίο ΑΕΙ	24	3,8056	,77220	,15763
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	71	3,7972	,65721	,07800
	Άλλες Σπουδές	62	3,8957	,71829	,09122
	Total	378	3,7834	,65027	,03345
Δεν υπάρχουν		229	3,6474	,58663	,03877

Αυτο-αποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών	Άλλο πτυχίο AEI	26	3,9231	,62358	,12229
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	72	3,8785	,57988	,06834
	Άλλες Σπουδές	66	3,7462	,59403	,07312
	Total	393	3,7246	,59573	,03005
	Δεν υπάρχουν	231	3,9145	,57341	,03773
Αυτο-αποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας	Άλλο πτυχίο AEI	26	4,0288	,64159	,12583
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	74	4,1655	,48835	,05677
	Άλλες Σπουδές	66	3,9432	,49768	,06126
	Total	397	3,9736	,55754	,02798
	Δεν υπάρχουν	231	3,7835	,67193	,04421
Αυτο-αποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος	Άλλο πτυχίο AEI	26	3,9872	,58485	,11470
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	74	3,8874	,65811	,07650
	Άλλες Σπουδές	67	3,7711	,58663	,07167
	Total	398	3,8141	,65098	,03263
	Δεν υπάρχουν	229	3,7809	,52574	,03474
Αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα	Άλλο πτυχίο AEI	26	3,9790	,51188	,10039
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	72	3,9886	,45747	,05391
	Άλλες Σπουδές	65	3,8322	,48111	,05967
	Total	392	3,8407	,51111	,02581
	Δεν υπάρχουν	228	3,8227	,64111	,04246
Αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα	Άλλο πτυχίο AEI	24	4,0000	,53618	,10945
	Μεταπτυχιακό-Διδακτορικό	74	3,9498	,61362	,07133
	Άλλες Σπουδές	66	3,9221	,64727	,07967
	Total	392	3,8743	,63203	,03192
	Δεν υπάρχουν	228	3,8227	,64111	,04246

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων κατηγοριών ("δεν υπάρχουν", "άλλο πτυχίο AEI", "μεταπτυχιακό, διδακτορικό", "άλλες σπουδές") που αντιπροσωπεύουν τα επιπλέον ακαδημαϊκά προσόντα των εκπαιδευτικών και της αυτοαποτελεσματικότητας εμπλοκής των μαθητών στην διδασκαλία και την μάθηση $F=(3, 389)=3,962$, $p=0,008$, της αυτοαποτελεσματικότητας στρατηγικών διδασκαλίας $F=(3, 393)=4,030$, $p=0,008$ και της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών $F=(3, 388)=3,776$, $p=0,011$ ($p>0,05$) και ήταν στατιστικά σημαντικές.

Επομένως, υπάρχει στατιστικώς σημαντική επίδραση της ανεξάρτητης στην (εκάστοτε) εξαρτημένη μεταβλητή. Αυτό σημαίνει ότι η ικανότητα εμπλοκής των μαθητών και εφαρμογής κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας καθώς και η αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ανάλογα με το επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων του εκπαιδευτικού. Προκειμένου να ελεγχθεί η σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ όλων των ζευγών μέσων όρων από τις συνθήκες της έρευνας πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις (post hoc) μέσω του κριτηρίου LSD.

Από τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών που αντιπροσωπεύουν τις επιπλέον σπουδές για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στην διδασκαλία και την μάθηση προέκυψε ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p < 0,05$), η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν δεύτερο πτυχίο και εκείνων που δεν διαθέτουν ήταν 0,27570 και η πιθανότητα ήταν $p = 0,024$, άρα διαπιστώνουμε ότι ήταν στατιστικώς σημαντική. Επιπλέον, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών και εκείνων που δεν διαθέτουν επιπλέον τίτλους ήταν 0,23109 και η πιθανότητα $p = 0,004$, άρα και αυτή ήταν σημαντική.

Από τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών που αντιπροσωπεύουν τις επιπλέον σπουδές για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα εφαρμογής αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας προέκυψε ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p < 0,05$), η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών και εκείνων που δεν διαθέτουν περαιτέρω σπουδές ήταν 0,25104 και η πιθανότητα $p = 0,001$, και επομένως ήταν στατιστικώς σημαντική. Επιπλέον, η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών και εκείνων που διαθέτουν άλλες σπουδές όπως επιμορφώσεις, διδασκαλείο κλπ., ήταν 0,22236 και η πιθανότητα $p = 0,018$ άρα και αυτή ήταν σημαντική.

Από τα τεστ πολλαπλών συγκρίσεων μεταξύ των κατηγοριών που αντιπροσωπεύουν τις επιπλέον σπουδές για την αντιλαμβανόμενη ικανότητα προσωπικής αποτελεσματικότητας προκύπτει ότι, σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($p < 0,05$), η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των εκπαιδευτικών που διαθέτουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών και εκείνων που δεν διαθέτουν περαιτέρω σπουδές ήταν 0,20777 και η πιθανότητα ήταν $p = 0,003$, άρα, διαπιστώνουμε ότι ήταν στατιστικώς σημαντική.

Συμπεράσματα

Στην μελέτη αυτή διερευνήθηκε αν και σε ποιο βαθμό υπάρχουν διαφορές ως προς τις αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας, ως προς τις προσωπικές τους πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας και ως προς την αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας, ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως η ειδικότητα και οι ακαδημαϊκές σπουδές επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα ενώ η συλλογική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται μόνο από την ειδικότητα.

Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι είχαν τόσο υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στην διδασκαλία, όσο και υψηλότερη πίστη στην ικανότητά τους να εμπλέκουν τους μαθητές στην διδασκαλία και την μάθηση αλλά και να διαχειρίζονται την τάξη σε σχέση με τις άλλες ειδικότητες (φιλολόγων, φυσικών επιστημών και άλλων ειδικοτήτων Δ/θμιας). Ακόμη οι δάσκαλοι είχαν υψηλότερη αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με τους φιλολόγους και τους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων που υπηρετούν στο δημοτικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών είχαν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την ικανότητα εμπλοκής των μαθητών στην διδασκαλία και την μάθηση, την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών διδασκαλίας καθώς και υψηλότερη αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας για την διδασκαλία σε σχέση με εκείνους που δεν διαθέτουν σπουδές πέραν του βασικού τίτλου σπουδών. Το φύλο, η ηλικία και η συνολική εκπαιδευτική εμπειρία δεν επηρεάζουν ούτε την συλλογική ούτε την προσωπική αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις αντιλαμβανόμενες, από τους εκπαιδευτικούς μετασχηματιστικές πρακτικές ηγεσίας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης της χώρας μας. Προτείνεται η μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση σε δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα. Γενικότερα, απαιτείται μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση όσον αφορά στην μετασχηματιστική ηγεσία, την αυτοαποτελεσματικότητα και την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς το πεδίο των σχέσεων των παραγόντων αυτών δεν έχει μελετηθεί εμπεριστατωμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Βιβλιογραφία

- Bogler, R. (2005). The power of empowerment: Mediating the relationship between teachers' participation in decision-making and their professional commitment. *Journal of School Leadership*, 15(1), 76-98.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership*. New York, NY: Grove Press.
- Giannakou, A. (2021). Prokatarktiki Meleti Egkyrotitas kai Axiopistias tis Klimakas "Antilamvanomeni Syllogiki Apotelesmatikotita ton Ekpaideftikon". *Neos Paidagogos online*, 24, 399-408.

- Gkolia, E. (2014). *Metaschimatistiki igesia kai epangelmatiki ikanopoiisi ek-paideftikon: o rolos tis aftoapotelesmatikotitas. Mi dimosievmeni didaktoriki di-atrivi*. Panepistimio Thessalias, Trikala.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Athina: Ekdoseis Metaichmio.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3rd ed.). New York & Toronto: Teachers College Press & Irwin Publishing Ltd.
- Hopkins, D. (2000). *School Improvement for Real*. London: Falmer Press.
- Iosifidis, Th. (2008). *Poiotikes methodoi erevnas stis koinonikes epistimes*. Athina: Kritiki.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the Learning from Leadership Project*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Roussos, P.L., & Tsaousis, G. (2011). *Statistiki stis epistimes tis symperiforas me ti chrisi tou SPSS*. Athina: Ekdoseis Topos.
- Sergiovanni, T (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Sun, J., & Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 643-642.
- Tsingilis, N. Ch. (2005). To montelo ton charaktiristikon tis ergasias kai o rolos tis aftoapotelesmatikotitas se kathigites fysikis agogis. Didaktoriki Diatrivi. Panepistimio Thessalias, Trikala.
- Van Ward, M. (2003). Public-Sector Leadership Theory: an Assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214-228.
- Waters, T., Marzano, R. J., & McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement. A working paper*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning
- West, M., Jackson, D., Harris, A. & Hopkins, D. (2000). Leadership for school improvement. In K, Riley & K, Seashore Lewis (Eds.), *Leadership for Change*. London: Routledge Falmer.

Κριτήρια επιλογής ειδικότητας στο ΔΙΕΚ Πάτρας και βαθμός δέσμευσης ολοκλήρωσης του προγράμματος

Γιωτόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.84, M.Ed., M.Sc., PhD(c),

Απέργη Όλγα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.89.01, M.Ed

Αγγελοπούλου Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc, PhD,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στη διερεύνηση απόψεων των νεοεισερχόμενων καταρτιζόμενων στο ΔΙΕΚ Πάτρας τον Σεπτέμβριο του 2020, σχετικά με τα κίνητρα εγγραφής και τον βαθμό δέσμευσης για την ολοκλήρωση του προγράμματος. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι καταρτιζόμενοι σπουδάζουν στην πρώτη τους επιλογή (88%) και αποτελεί αποκλειστικά δική τους επιλογή. Όσοι σπουδάζουν με σκοπό την απόκτηση μορίων για ενδεχόμενο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ, ποσοστό άνω του 50%, θεωρούν βέβαιο ότι θα ολοκληρώσουν τις σπουδές τους, ενώ το ποσοστό ενισχύεται όταν βασικός στόχος είναι η εύρεση εργασίας στο αντικείμενο σπουδών. Η πλειοψηφία των καταρτιζόμενων θέτει ως κυριότερο στόχο για τις σπουδές του την εύρεση εργασίας. Η εύρεση εργασίας αποτελεί το μεγαλύτερο κίνητρο εγγραφής σε πρόγραμμα κατάρτισης, ειδικά για τους συμμετέχοντες με χαμηλό εισόδημα. Οι περισσότεροι καταρτιζόμενοι (56,7%) δεσμεύονται ότι θα ολοκληρώσουν το πρόγραμμα ειδικευσης που επέλεξαν. Τέλος, η επιλογή της ειδικότητας διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο των καταρτιζόμενων.

Λέξεις-Κλειδιά: Κίνητρα, επαγγελματική κατάρτιση, δέσμευση ολοκλήρωσης

Criteria for selection of specialty at DIEK Patras and degree of commitment to complete the program

Giotopoulos Georgios, Teacher P.E.84, M.Ed., M.Sc., PhD (c)

Apergi Olga, Teacher P.E.89.01, M.Ed.

Angelopoulou Dimitra, Teacher P.E., M.Sc, PhD

Summary

The present study concerns the examination of the views of the new entrants in the Public Vocational Training Institute of Patras in September 2020, regarding their enrollment incentives and the degree of commitment to the completion of the program. The vast majority of trainees were found to study their first-choice specialty (88%), and it is exclusively their choice. Among those studying in order to obtain points for a future ASEP (Supreme Staff Selection Council) competition, a percentage of more than 50% take the completion of their studies for granted, while an even higher percentage of trainees claimed that their main goal is to find work in the field of study. For the majority of trainees, finding a job was the main goal of their studies. Finding a job is their greatest motivator for enrolling in a training program, especially when it comes to low-

income participants. Most trainees (56.7%) are committed to completing the specialization program they have chosen. Finally, the choice of specialty varies depending on the gender of the trainees.

Keywords: Motivation, vocational training, commitment to completion

Εισαγωγή

Η επιλογή ενός συγκεκριμένου προγράμματος κατάρτισης αποτελεί λήψη επαγγελματικής απόφασης (Schermerhorn, 2011, σ. 202) που προϋποθέτει, κυρίως, τη γνωστική αυτονομία. Τα κίνητρα εγγραφής και ο βαθμός δέσμευσης έχουν να κάνουν με τη διάρκεια των σπουδών και το διαφορετικό επίπεδο των σπουδαστών (Gurantz, et al., 2016). Η ενέργεια της εγγραφής στο πρόγραμμα απαιτεί συμπεριφοριστική (Schermerhorn, 2011, σ. 216) και συναισθηματική αυτονομία· εμπρικλείει μία στοιχειώδη υπευθυνότητα, ανεξαρτησία και ικανότητα του ατόμου να πράττει και να μιλάει για τον εαυτό του με αυτοπεποίθηση. Σύμφωνα με σχετική έρευνα στο ΔΙΕΚ Πάτρας (Γιωτόπουλος, 2017, σ. 1238) το 76,2% των νεοεισερχόμενων φοιτά στην πρώτη του επιλογή. Από το υπόλοιπο 23,8% που δεν σπουδάζει στην πρώτη του επιλογή, το 62% απαντά ότι είχαν ήδη συμπληρωθεί τα τμήματα με καταρτιζόμενους που είχαν πιο πολλά μόρια από τους ίδιους.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που μας απασχόλησαν ήταν τα εξής:

1. Με ποια κριτήρια οι συμμετέχοντες επιλέγουν το πρόγραμμα κατάρτισης στο οποίο εγγράφονται;
2. Σε τι βαθμό οι συμμετέχοντες δεσμεύονται να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα;
3. Ποια από τα παραπάνω στοιχεία επηρεάζονται από τα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των καταρτιζομένων;

Δείγμα

Ο πληθυσμός στον οποίο απευθύνθηκε η έρευνα αφορούσε όλους τους νεοεισερχόμενους, στη συγκεκριμένη δημόσια δομή κατάρτισης, σπουδαστές των Α' εξαμήνων. Το σύνολο του πληθυσμού αυτού ήταν 392 άτομα. Κατά τη διαζώσης εγγραφή των σπουδαστών, τους δινόταν ένα γραπτό σημείωμα όπου αναφέρονταν ο σκοπός της έρευνας και η εξασφάλιση της ανωνυμίας τους και τους ζητείτο να συμπληρώσουν, προαιρετικά, ένα διαδικτυακό (online) ερωτηματολόγιο σε δοσμένη ηλεκτρονική σελίδα (Google form) και σε χρονικό διάστημα μίας εβδομάδας. Οι εγγραφές των καταρτιζομένων πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 21 Σεπτεμβρίου και 02 Οκτωβρίου 2020. Οι ηλεκτρονικές εγγραφές είχαν προηγηθεί στο διάστημα από 01 έως 14 Σεπτεμβρίου 2020.

Έως την 10^η Οκτωβρίου είχαν ανταποκριθεί 323 σπουδαστές, δηλαδή, ποσοστό 82,39%. Το ποσοστό αυτό πλησιάζει το 90% που απαιτείται για την αποφυγή των

μεροληπτικών εκτιμήσεων, και είναι σαφώς ανώτερο του 70% που προτείνεται από ορισμένους ερευνητές (Robson, 2007, σ.294).

Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

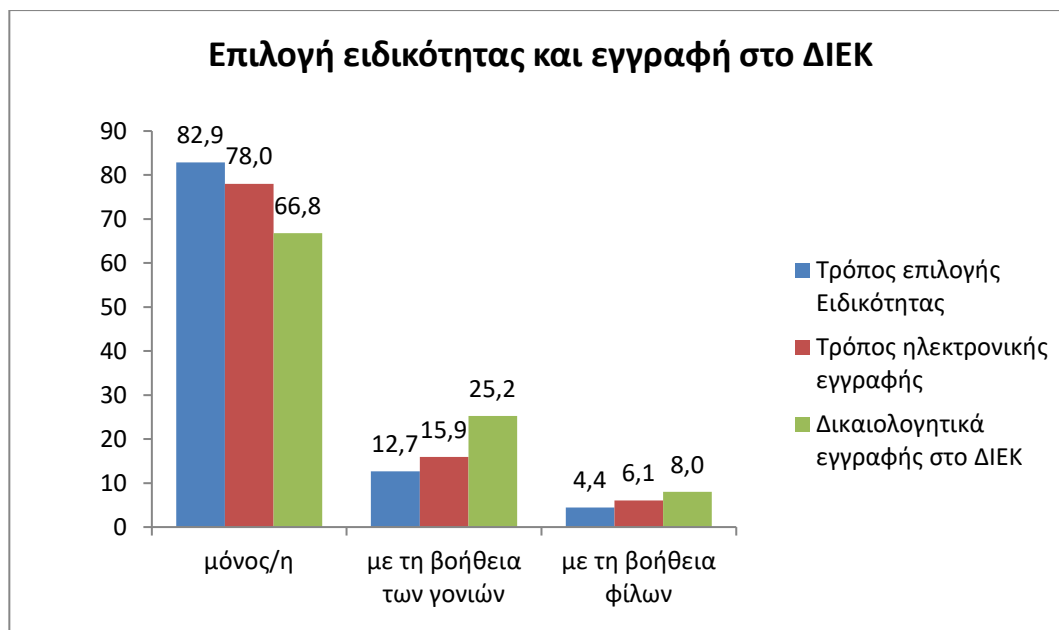
Στην έρευνα συμμετείχαν 183 γυναίκες (57%) και 140 άνδρες (43%). Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων (66,3%) ανήκει ηλικιακά στην αναδυόμενη ενηλικιότητα (18-25 ετών), ενώ τους νεότερους (18-21 ετών), αντιπροσωπεύει το 54,5% του δείγματος. Η νεαρή ηλικία των καταρτιζομένων του ΔΙΕΚ είναι αναμενόμενη καθώς ο θεσμός αποτελεί τμήμα της μεταλυκειακής εκπαίδευσης, ενώ οι ηλικιακές ομάδες των 22-25 ετών και 26-30 ετών αντικατοπτρίζουν, σε αρκετές περιπτώσεις, την επιθυμία απόκτησης 2^{ης} επαγγελματικής ειδικότητας. Αξιόλογη αντιπροσώπευση (13,3%) έχει και η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών, ενώ συνολικά οι συμμετέχοντες που έχουν ηλικία άνω των 30 ετών είναι, σχεδόν, ένας στους τέσσερις.

Η συντριπτική πλειοψηφία των καταρτιζομένων (71,5%) κατοικεί στην Πάτρα αλλά είναι σημαντικό και το ποσοστό (25%) αυτών που κατοικούν μακριά από την Πάτρα και τα περίχωρά της, υποδεικνύοντας ότι η επιθυμία τους για μάθηση είναι πολύ ισχυρή. Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων κατοικεί με τους γονείς, με συγγενείς ή με τα αδέρφια (67,2%). Ένας στους δέκα καταρτιζόμενους έχει δική του οικογένεια και το 22,9% του δείγματος συγκατοικεί με φίλους ή μένει μόνος/η.

Βαθμός αυτονομίας εγγραφής και αυτονομίας λήψης επαγγελματικής απόφασης

Συγκρίνοντας τον τρόπο επιλογής της ειδικότητας με τον τρόπο της διαδικασίας εγγραφής στο γράφημα 1, παρατηρούμε ότι παρόλο που οι συμμετέχοντες ζητάνε τη βοήθεια των γονέων τους κατά την εγγραφή στο πρόγραμμα (15,9% και 25,2% για την ηλεκτρονική και την εκ του σύνεγγυς εγγραφή αντίστοιχα), μόνο το 12,7% φαίνεται να τους συμβουλεύετε για την επιλογή της ειδικότητας. Ο τρόπος επιλογής της ειδικότητας δεν φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο.

Γράφημα 1 Τρόπος επιλογής ειδικότητας και σύγκριση με διαδικασία εγγραφής των κα-
ταρτιζομένων του ΔΙΕΚ Πάτρας



Ο τρόπος επιλογής της ειδικότητας φαίνεται ότι εξαρτάται από την εργασιακή κατάσταση των κατάρτιζομένων (έλεγχος X^2 , sig.=0,00<0,05) καθώς 1 στους 4 που δεν έχει εργαστεί ποτέ επέλεξε την ειδικότητά στο ΔΙΕΚ μετά από συζήτηση με τους γονείς του (πίνακας 1).

Πίνακας 1 Πίνακας συσχέτισης της επιλογής ειδικότητας και της εργασιακής κατάστα-
σης των κατάρτιζομένων του ΔΙΕΚ Πάτρας

Εργασιακή κατάσταση	Επιλογή ειδικότητας			
	αποκλειστικά από εμένα	κατόπιν συ- ζήτησης με τους γονείς	κατόπιν συζή- τησης με φί- λους	Σύνολο
Δεν έχω εργαστεί ποτέ	74,4%	24,8%	0,8%	100,0%
Περιστασιακά εργαζόμε- νος	87,1%	6,8%	6,1%	100,0%
Εργαζόμενος	90,3%	1,6%	8,1%	100,0%
Σύνολο	82,9%	12,7%	4,4%	100,0%

Η βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς είναι πάντα συνάρτηση των προσωπικών τους βιωμάτων, του επιπέδου εκπαίδευσής τους αλλά και του επαγγέλματός τους. Στατιστι-
κοί έλεγχοι συνάφειας X^2 έδειξαν ότι ο τρόπος επιλογής της ειδικότητας φαίνεται ότι εξαρτάται από το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (έλεγχος X^2 , sig.=0,010<0,05), κα-
θώς όσο χαμηλότερο είναι το εκπαιδευτικό του επίπεδο τόσο υψηλότερο το ποσοστό των κατάρτιζομένων που αποφάσισαν μόνοι τους την ειδικότητα που εγγράφηκαν (πί-
νακας 2).

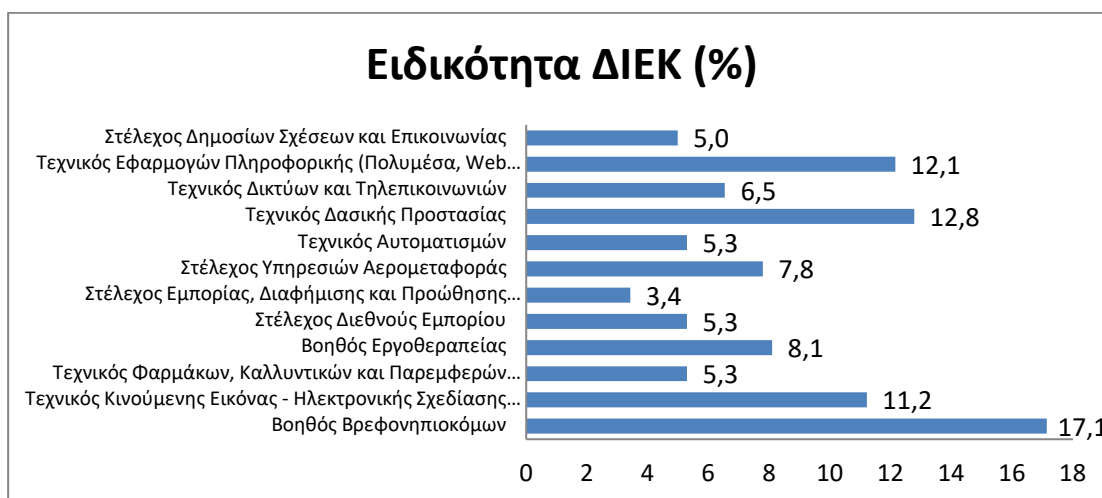
Πίνακας 2 Πίνακας συσχέτισης της επιλογής ειδικότητας και του επίπεδου εκπαίδευσης του πατέρα των καταρτιζομένων του ΔΙΕΚ Πάτρας

Επιλογή ειδικότητας	Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα			
	Χαμηλό επίπεδο	Μέσο επίπεδο (Β/θμια)	Ανώτερο επίπεδο	Σύνολο
Αποκλειστικά από εμένα	89,4%	76,8%	74,4%	82,9%
Κατόπιν συζήτησης με τους γονείς	6,9%	19,6%	16,3%	12,7%
Κατόπιν συζήτησης με τους/τις φίλους/ες	3,8%	3,6%	9,3%	4,4%
Σύνολο	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Επιλογή ειδικότητας και βαθμός δέσμευσης ολοκλήρωσης του προγράμματος

Οι ειδικότητες στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα παρουσιάζονται στο γράφημα 2 και ήταν στη συντριπτική πλειοψηφία η πρώτη τους επιλογή (88%).

Γράφημα 2 Ποσοστά επιλογής των διαφορετικών ειδικοτήτων από τους καταρτιζόμενους του ΔΙΕΚ Πάτρας



Οι περισσότεροι καταρτιζόμενοι (56,7%) δεσμεύονται ότι θα ολοκληρώσουν το πρόγραμμα ειδίκευσης που επέλεξαν, το 39,6% δηλώνει ότι θα προσπαθήσει να το ολοκληρώσει, ενώ μόνο το 3,7% δεν είναι σίγουροι ότι θα παρακολουθήσουν το πρόγραμμα κατάρτισής τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι η δέσμευση φοίτησης δεν διαφοροποιείται από το αν οι καταρτιζόμενοι διαμένουν μόνοι τους ή με τους γονείς τους, αλλά ούτε με τη σειρά επιλογής της ειδικότητας .

Κίνητρα εγγραφής στο πρόγραμμα και χαρακτηριστικά των καταρτιζομένων

Από τους πιθανούς λόγους για τους οποίους εγγράφηκαν στο ΔΙΕΚ, οι καταρτιζόμενοι δηλώνουν ως κυριότερους την εύρεση εργασίας σε αντικείμενο σπουδών (74,7% πολύ και πάρα πολύ), η απόκτηση ενός επιπλέον «χαρτιού» (69,3%) και απόκτηση τίτλου ανώτερου από το απολυτήριο λυκείου (49,4%) και η απόκτηση μορίων για επόμενο διαγωνισμό ΑΣΕΠ (37,0%), ενώ καθόλου δεν τους απασχολεί η αναβολή από τον στρατό (87,7%) ή το επίδομα στην οικογένεια (82,1%) ή η ικανοποίηση των γονιών (78,8%). Κανένας από τους παρακάτω λόγους, εκτός φυσικά από την αναβολή από τον στρατό, δεν διαφοροποιείται λόγω του φύλου. Επίσης, ο στατιστικός έλεγχος X^2 και οι πίνακες συσχέτισης με την εργασιακή κατάσταση των καταρτιζομένων, δεν δίνουν ξεκάθαρη συσχέτιση των λόγων εγγραφής στο ΔΙΕΚ με το αν έχει εργαστεί ποτέ ο μαθητής ή αν είναι περιστασιακά εργαζόμενος, ενώ στατιστικά σημαντική φαίνεται η επιθυμία απόκτησης επιπλέον «χαρτιού» καθώς αυτό χαρακτηρίζει περισσότερο όσους δεν έχουν εργαστεί ποτέ (έλεγχος X^2 , sig.=0.037).

Από τους παραπάνω λόγους υπάρχουν ενδείξεις μέσω του ελέγχου X^2 , για διαφοροποίηση της δέσμευσης ολοκλήρωσης της ειδικότητας με την επιθυμία εύρεσης εργασίας στο αντικείμενο σπουδών. Πράγματι το 86,7% όσων δεσμεύονται να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα κατάρτισης επιθυμούν πολύ ή πάρα πολύ την εύρεση εργασίας στο αντικείμενο εργασίας, σε σχέση με το αντίστοιχο 61,2% όσων θα προσπαθήσουν να το ολοκληρώσουν και το 41,7% αυτών που δεν είναι σίγουροι ότι θα το ολοκληρώσουν. Οι καταρτιζόμενοι που δεν ενδιαφέρονται καθόλου για την εύρεση εργασίας στο αντικείμενο σπουδών δηλώνουν στην πλειοψηφία τους (68,4%) ότι απλά θα προσπαθήσουν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στο ΔΙΕΚ.

Επιπλέον έλεγχος της σειράς επιλογής της ειδικότητας με τα κίνητρα εγγραφής στο ΔΙΕΚ δείχνουν μόνο ενδείξεις διαφοροποίησης του κινήτρου απόκτησης επιπλέον χαρτιού με τη σειρά επιλογής της ειδικότητας. Το 70,5% όσων καταρτίζονται στην πρώτη τους επιλογή επιθυμούν πολύ ή πάρα πολύ την απόκτηση επιπλέον χαρτιού, σε σχέση με το 57,7% όσων σπουδάζουν τη δεύτερη επιλογή τους αλλά και το 100% όσων σπουδάζουν την τρίτη τους επιλογή. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι όσοι επιθυμούν ένα επιπλέον χαρτί θα εγγραφούν στο ΔΙΕΚ ανεξάρτητα από την επιθυμητή ειδικότητα ώστε να τα καταφέρουν.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η συσχέτιση της ειδικότητας που επέλεξαν οι καταρτιζόμενοι σε σχέση με την επιθυμία τους για απόκτηση επιπλέον χαρτιού. Τουλάχιστον οι μισοί καταρτιζόμενοι τεχνικοί δασικής προστασίας, στελέχη δημοσίων σχέσεων και επικοινωνίας, στελέχη εμπορίας, διαφήμισης και προώθησης προϊόντων (Marketing) και τεχνικοί αυτοματισμών επιθυμούν πάρα πολύ την απόκτηση ενός επιπλέον χαρτιού στο βιογραφικό τους. Ενώ οι ειδικότητες οι οποίες επιθυμούν «πολύ» ή «πάρα πολύ» ένα επιπλέον χαρτί είναι οι τεχνικοί αυτοματισμών (90%), τα στελέχη υπηρεσιών αερομεταφοράς (87,5%), οι βοηθοί βρεφονηπιοκόμων (81,6%) και οι τεχνικοί δικτύων και τηλεπικοινωνιών (81,3%).

Όμοια, πάνω από τους μισούς καταρτιζόμενους τεχνικούς δασικής προστασίας επιθυμούν πάρα πολύ την απόκτηση μορίων για διαγωνισμό ΑΣΕΠ, όπως και μεγάλο ποσοστό των καταρτιζομένων στελεχών δημοσίων σχέσεων και επικοινωνίας. Η κατάσταση αυτή ενισχύεται αν συγκρίνουμε όσους επιθυμούν «πολύ» ή «πάρα πολύ» μόρια ΑΣΕΠ για επόμενο διαγωνισμό καθώς το δηλώνει το 75% των καταρτιζομένων τεχνικών δασικής προστασίας και το 73,3% των στελεχών δημοσίων σχέσεων και επικοινωνίας.

Η επιλογή της ειδικότητας διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο (πίνακας 3 έλεγχος χ^2 sig.=0,00) και σύμφωνα με τις κοινωνικές πεποιθήσεις ετών, όπως για παράδειγμα μόνο γυναίκες επιλέγουν να σπουδάσουν βρεφονηπιοκόμοι, τεχνικοί δασικής προστασίας κατά συντριπτική πλειοψηφία άντρες (92%), τεχνικοί δικτύων και εφαρμογών πληροφορικής κατά συντριπτική πλειοψηφία άντρες (76,5% και 80,5% αντίστοιχα) κ.ο.κ.

Πίνακας 3 Επιλογή ειδικότητας και φύλο καταρτιζομένων (έλεγχος χ^2 sig.=0,00)

Ειδικότητα ΔΙΕΚ	Φύλο		Σύνολο
	Άντρας	Γυναίκα	
Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων		100,0%	100,0%
Βοηθός Εργοθεραπείας	19,4%	80,6%	100,0%
Στέλεχος Διεθνούς Εμπορίου	52,9%	47,1%	100,0%
Στέλεχος Εμπορίας, Διαφήμισης και Προώθησης Προϊόντων (Marketing)	23,1%	76,9%	100,0%
Στέλεχος Υπηρεσιών Αερομεταφοράς	41,2%	58,8%	100,0%
Τεχνικός Αυτοματισμών	81,8%	18,2%	100,0%
Τεχνικός Δασικής Προστασίας	92,0%	8,0%	100,0%
Τεχνικός Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών	76,5%	23,5%	100,0%
Τεχνικός Εφαρμογών Πληροφορικής (Πολυμέσα, Web designer/development, Video games)	80,5%	19,5%	100,0%
Τεχνικός Κινούμενης Εικόνας - Ηλεκτρονικής Σχεδίασης Γραφήματος	76,2%	23,8%	100,0%
Τεχνικός Φαρμάκων, Καλλυντικών και Παρεμφερών Προϊόντων	25,6%	74,4%	100,0%
Στέλεχος Δημοσίων σχέσεων και Επικοινωνίας	31,3%	68,8%	100,0%
Σύνολο	43,0%	57,0%	100,0%

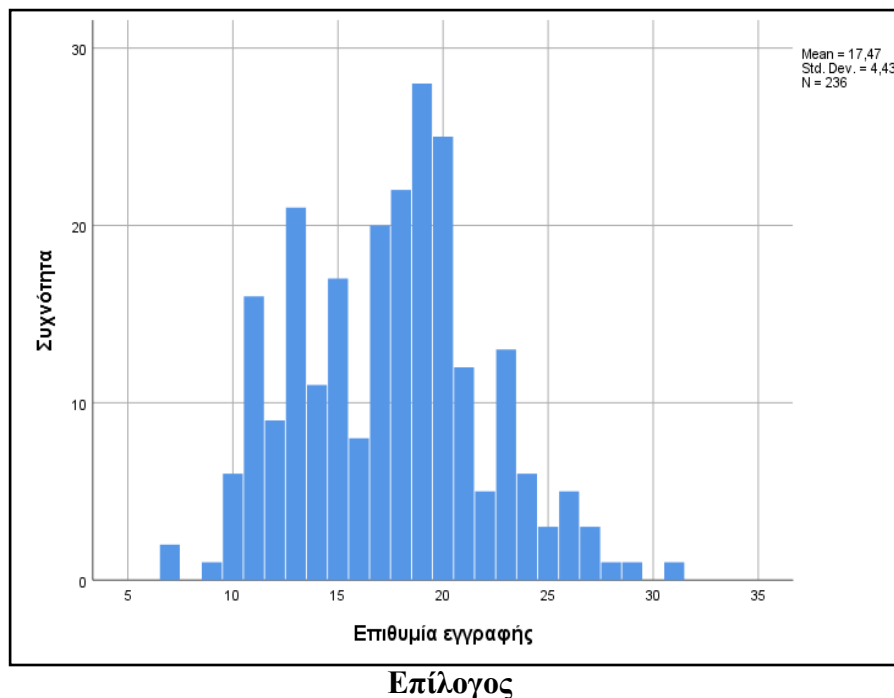
Σχετικά με την εργασιακή κατάσταση των καταρτιζομένων, τουλάχιστον οι μισοί καταρτιζόμενοι των κατευθύνσεων Τεχνικός Δασικής Προστασίας και Τεχνικός Αυτοματισμού είναι εργαζόμενοι (56,0% και 54,5% αντίστοιχα) ενώ περισσότερο από τους μισούς καταρτιζόμενοι Βοηθούς Βρεφονηπιοκόμων δεν έχουν εργαστεί ποτέ (56,4%). Πολύ υψηλά είναι και τα ποσοστά των Στελεχών Εμπορίας, Διαφήμισης και Προώθησης Προϊόντων (Marketing) και των τεχνικών Κινούμενης Εικόνας - Ηλεκτρονικής

Σχεδίασης Γραφήματος που δεν έχουν εργαστεί ποτέ (46,2% και 47,6% αντίστοιχα). Οι κατευθύνσεις αυτές δείχνουν πως προτιμώνται από τις μικρότερες ηλικίες.

Η ύπαρξη αρκετών κενών συνδυασμών κατηγοριών μειώνει την ισχύ του στατιστικού ελέγχου χ^2 , συνεπώς μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τα στοιχεία όπου φαίνεται στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως ενδείξεις. Στο πλαίσιο αυτό, από τους συμμετέχοντες που ενδιαφέρονται πολύ ή πάρα πολύ για το επίδομα στην οικογένειά τους οι περισσότεροι δεν έχουν εργαστεί καθόλου, ενώ αντίστοιχα σχεδόν όλοι οι εργαζόμενοι δεν ενδιαφέρονται καθόλου για το επίδομα. Ενδιαφέρον είναι ότι είναι οι καταρτιζόμενοι που επέλεξαν μόνοι τους την ειδικότητα είναι και αυτοί που επιθυμούν περισσότερο την απόκτηση ενός επιπλέον χαρτιού ή ένα τίτλο επιπλέον του απολυτηρίου τους. Φυσικά οι καταρτιζόμενοι με χαμηλό εισόδημα έχουν σημαντικό κριτήριο για την εγγραφή τους στο ΔΙΕΚ την εύρεση εργασίας στο αντικείμενο σπουδών τους.

Από τους λόγους εγγραφής των καταρτιζομένων, μπορούμε να υπολογίσουμε μια νέα μεταβλητή που θα υποδεικνύει τη συνολική επιθυμία εγγραφής στο ΔΙΕΚ από το σύνολο των λόγων που έχει ο κάθε καταρτιζόμενος. Η νέα αυτή μεταβλητή προκύπτει ως το άθροισμα των επιθυμιών (από λίγο =1 έως πάρα πολύ =5) για όλα τα κριτήρια εγγραφής. Η νέα αυτή μεταβλητή έχει μέσο όρο 17,47 μονάδες (τυπική απόκλιση 4,43), στοιχείο που δείχνει ότι ο κάθε καταρτιζόμενος αναμένει κέρδος σε περισσότερα από ένα κριτήρια εγγραφής. Στο γράφημα 3 παρουσιάζεται και το ιστόγραμμα της νέας μεταβλητής.

Γράφημα 3 Ιστόγραμμα της συνολικής επιθυμίας εγγραφής των καταρτιζομένων του ΔΙΕΚ Πάτρας



Σύμφωνα με αποτελέσματα σχετικών ερευνών οι μελλοντικές εκπαιδεύσεις ενηλίκων θα πρέπει να επικεντρώνονται στην προώθηση ψυχοκινητικών, γνωστικών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων (Schneider & Langen, 2021), βελτιώνοντας παράλληλα τις γενικές δεξιότητες στον τομέα σπουδών που επιλέξαν (Bode & Gold, 2018) με σκοπό τη μεγαλύτερη δέσμευση των νεοεισερχόμενων καταρτιζόμενων. Η επιλογή ενός προγράμματος κατάρτισης στο ΔΙΕΚ Πάτρας αποτελεί ατομική πρωτοβουλία των καταρτιζομένων, ειδικά όταν το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα είναι χαμηλό. Τα κριτήρια επιλογής της ειδικότητας επηρεάζονται από το φύλο και την εργασιακή κατάσταση των συμμετεχόντων. Ισχυρό κίνητρο για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα κατάρτισης, το οποίο δεν διαφοροποιείται από το φύλο, αποτελεί η προοπτική εύρεσης εργασίας, ειδικά για όσους έχουν χαμηλό εισόδημα και δεν έχουν εργαστεί ποτέ, και η απόκτηση ενός επιπλέον εκπαιδευτικού τίτλου ενισχύει αυτή την προοπτική. Η απόκτηση μορίων για διορισμό στον δημόσιο τομέα ως ισχυρό κίνητρο διαφοροποιείται αισθητά ανάλογα με την ειδικότητα. Μία μελλοντική έρευνα που περιλαμβάνει και τα επαγγελματικά δικαιώματα των ειδικοτήτων των ΙΕΚ θα μπορούσε, ίσως, να αποσαφηνίσει αυτή τη διαφοροποίηση. Τέλος, αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δεσμεύεται ότι θα ολοκληρώσει το πρόγραμμα κατάρτισης, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό δεσμεύεται μόνο ότι θα καταβάλει προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση, χωρίς να αισθάνεται τη σιγουριά ότι θα τα καταφέρει.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bode, E. & Gold, R. (2018). Adult training in the digital age. *Economics: The Open-Access, Open-Assessment E-Journal*, 12 (2018-36): 1–14. <http://dx.doi.org/10.5018/economics-ejournal.ja.2018-36>. Available from: https://www.researchgate.net/publication/325761574_Adult_training_in_the_digital_age [accessed Apr 18 2021].
- Gurantz, O., Hurwitz, M., Smith, J. (2016). College Enrollment and Completion Among Nationally Recognized High-Achieving Hispanic Students. *Journal of Policy Analysis and Management*. 36. 10.1002/pam.21962.
- Robson, C. (2007). *Ι ερευνα του pragmatikou kosmou* (mtf. K. Vasilikou & V. Ntalakou). Athina: Gutenberg (etos ekdosis prototypou 1993).
- Schermerhorn, J. (2011). *Eisagogi sto management*. Lefkosia: Paschalidis – Broken Hill.
- Schneider, K., & Langen, R. (2021). What Is the Future of Adult Training?—A Systematic Literature Review. *Psychology*, 12, 236-254. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.122015>

Giotopoulos, G. (2017). DIEK Patras: Posotiki erevna schetika me ti foitisi katartizomenon. Praktika tou 3ou Diethnous Synedriou gia tin Proothisi tis Ekpaideftikis Kainotomias. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4395883>

Μετασχηματιστική ηγεσία και συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών: Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας

Γιαννάκου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, Ph.D, M.Sc

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών, της συλλογικής αποτελεσματικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα συμμετείχαν 400 εκπαιδευτικοί από σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, που επιλέχθηκαν με την μέθοδο της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το Ερωτηματολόγιο Αυτοποτελεσματικότητας του Εκπαιδευτικού (TSES, 2001), το Ερωτηματολόγιο Μετασχηματιστικής Ηγεσίας του Διευθυντή (PLQ, 1996) και το Ερωτηματολόγιο Συλλογικής Αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών (PCTES, 2007) τα οποία ελέγχθηκαν για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους. Περιγραφική στατιστική και ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (hierarchical double regression analysis) χρησιμοποιήθηκαν, σύμφωνα με το μοντέλο των Kenny, Kashy, & Bolger (1998), προκειμένου να ελεγχθούν: η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των αντιλαμβανόμενων από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών τους και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, και ο βαθμός στον οποίο η σχέση αυτή διαφοροποιείται για κάθε επίπεδο προσωπικής αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι στην αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση οι ανεξάρτητες μεταβλητές "ενίσχυση αφοσίωσης" και "θέση υψηλών προσδοκιών" της αντιλαμβανόμενης μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών. Επιπλέον, μόνο η μεταβλητή "παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης" συσχετίστηκε θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Η προσωπική αποτελεσματικότητα αποδείχθηκε ότι συσχετίζεται σημαντικά με την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τα αποτελέσματα απέδειξαν την μερική διαμεσολάβηση της αυτοαποτελεσματικότητας στην σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και συλλογικής αποτελεσματικότητας. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης της χώρας μας. Προτείνεται η μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση σε δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα και η μελέτη των πιθανών επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό και την απόδοσή τους. Τέλος, προτείνεται η μελέτη της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επιτεύγματα των μαθητών.

Λέξεις-Κλειδιά: Μετασχηματιστική ηγεσία, αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών, συλλογική αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Transformational leadership and collective efficacy: The mediating role of teachers' self-efficacy

Giannakou Anastasia, Secondary School Teacher, Ph.D, M.Sc

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between transformational school leadership, collective efficacy and teacher's self-efficacy. 400 teachers from primary and secondary public schools in Ioannina participated in the study. The study sample was selected with the method of stratified sampling. The teachers completed the Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES, 2001), the Principal Leadership Questionnaire (PLQ, 1996) and the Perceived Collective Teacher Efficacy Scale (PCTES, 2007) which were checked for their validity and reliability. Descriptive statistics and hierarchical double regression analysis, according to the model of Kenny, Kashy, & Bolger (1998), were used for the control of the research questionnaires and hypotheses. The results indicated significant associations between perceived collective efficacy and the independent transformational leadership variables, more specifically "foster commitment" and "hold high expectations". Moreover, only the variable "provide individual support" had significant association with teachers' self-efficacy. Furthermore, teachers' self-efficacy was found to have a significant association with perceived collective efficacy. It was also shown that self-efficacy partly mediates the association between transformational leadership and perceived collective efficacy. The primary limitation of the study is that it does not apply in all primary and secondary Greek school's teachers. Conclusively, we emphasize the need of more studies which would include teachers from all over Greece and the importance of further investigation of possible effects of transformational leadership in teachers' commitment and effectiveness. All in all, the further investigation of both the effect of transformational leadership and the perceived collective efficacy on students' achievement is proposed.

Key Words: Transformational school leadership, teacher's self-efficacy, collective teacher efficacy

Εισαγωγή

Στις μέρες μας, αποτελεί διεθνή τάση η όλο και περισσότερη αποκέντρωση στην λήψη αποφάσεων με ένα διευρυμένο κεντρικό σύστημα λογοδοσίας. Τα σχολεία βρίσκονται συνεχώς κάτω από μεγάλη πίεση για αλλαγή και προσαρμογή. Οι σχολικές διευθύνσεις οφείλουν να ενσωματώνουν διαδικασίες που να επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές την αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαδικασιών αλλαγής. Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ότι εισαγάγει πρακτικές ηγεσίας κατάλληλες για να επιφέρουν αλλαγή σε βαθιές δομές, μείζονες διαδικασίες ή τη συνολική δομή της οργάνωσης (Van Wart, 2003). 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 οδηγούν σε μεγαλύτερη προσπάθεια και παραγωγικότητα» (Leithwood & Duke, 1999, σσ. 48-49). Είναι βέβαια, φανερό ότι αποτελεί έναν τύπο ηγεσίας που ταιριάζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, που επιδιώκουν την αλλαγή και την καινοτομία, και ταυτόχρονα διαθέτουν την απαραίτητη αυτονομία, ώστε να ασκούν εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική με τρόπο που αυτή να εναρμονίζεται και να προσαρμόζεται με τις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, γεωγραφικές κ.ά. ιδιαιτερότητες (Κατσαρός, 2008. Μαυρογιώργος, 2008).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και συγκεντρωτικό κατά βάση, παρά ταύτα, υπάρχουν περιθώρια εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που έχουν διαμορφώσει την λειτουργία τους με βάση τον συνεργατικό πρότυπο διοίκησης (Κατσαρός, 2008). Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες παρακινούν τους υφισταμένους τους να υπερβούν τα όρια της ικανοποίησης των προσωπικών ενδιαφερόντων τους προς όφελος του οργανισμού στον οποίο ανήκουν, μέσω της δέσμευσής τους στο όραμα και την αποστολή του οργανισμού (Eliophotou-Menon, 2011. Marks & Printy, 2003). Ο Burns (2003) αναφέρει ότι: «οι ηγέτες αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να κινητοποιήσουν τους ακολούθους στην διαδικασία της αλλαγής, ενθαρρύνοντας την αίσθηση της συλλογικής ταυτότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας, η οποία ενισχύει την αυτοαξία και την αποτελεσματικότητα κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, και σύμφωνα με τον Bernard Bass οδηγεί στην αύξηση «της αίσθησης της σημαντικότητας» στην εργασία και τη ζωή. Επιδιώκοντας τον μετασχηματισμό και την βελτίωση του σχολικού οργανισμού τα άτομα μετασχηματίζουν τους εαυτούς τους» (σ.26).

Σύμφωνα με τους Goddard, Hoy, & Hoy (2000) η συλλογική αποτελεσματικότητα αναφέρεται «στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ότι οι συλλογικές προσπάθειές τους θα έχουν θετική επίδραση στους μαθητές» (σ. 480). Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι αποτέλεσμα μιας παρατήρησης των ατομικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, ενώ η συλλογική αποτελεσματικότητα βασίζεται σε εκτιμήσεις των ικανοτήτων ενός σχολικού οργανισμού στο σύνολό του (Ninkovic ' & Floric, 2016). Η κοινωνικογνωστική θεωρία ενσωματώνει την αμοιβαία αιτιακή διασύνδεση των δύο εννοιών (Bandura, 1997, 2001). Η κοινωνικογνωστική θεωρία ισχυρίζεται ότι τα μέλη της ομάδας καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της ομάδας με βάση την αυτοαξιολόγηση των προσωπικών ικανοτήτων τους. Ο Bandura προβλέπει ότι οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα σε καταστάσεις που απαιτούν υψηλό επίπεδο συντονισμού και αλληλεπίδρασης από την πλευρά των εμπλεκόμενων για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Bandura, 1997).

Παρά το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών για το συστατικό της συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας το ζήτημα των παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξή της εντούτοις εξακολουθεί να μην συγκεντρώνει την απαιτούμενη προσοχή. Για τον λόγο αυτό ο Goddard (2001) του απέδωσε τον τίτλο του «παραμελημένου συστατικού» (σ. 467). Μια βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων της συλλογικής

αποτελεσματικότητας θα βοηθήσει τους ηγέτες και τους εκπαιδευτικούς στον καθορισμό κοινών στόχων, καθώς και την δέσμευσή τους στην αποστολή του σχολείου. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των έως τώρα μελετών εστίαζαν στην σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Gkolia, Koustelios, & Belias, 2015. Γκόλια, 2014. Hipp, 1996. Hipp & Bredeson, 1995. Leithwood, Jantzi, & Fernandez, 1993. Ling, Lope Pihie, Asimirin, & Fooi, 2015. Mascall, 2003. Nelson, 2012. Nir & Kranot, 2006), στην σχέση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Demir, 2008. McCoy, 2014. Ross & Gray, 2006), στον ρόλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Gkolia, Belias, & Koustelios, 2014. Γκόλια, 2014), ενώ ελάχιστες μελέτησαν τις σχέσεις μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας, των πεποιθήσεων προσωπικής αποτελεσματικότητας και της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Demir, 2008. Ninkovic' & Floric, 2016). Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω διαπιστώθηκε πως η εμπειρική έρευνα σε αυτό τον τομέα δεν ήταν επαρκής και δει για το συγκεντρωτικό ελληνικό σύστημα διοίκησης.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνηθεί και να εξηγηθεί η επίδραση των αντιληπτών από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών τους στην συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου. Συγκεκριμένα, εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιληπτών από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών τους και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό η σχέση αυτή εξηγείται από τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού.

Ερωτήματα και υποθέσεις της έρευνας

Με βάση τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε η μελέτη αυτή τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Οι αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας επιδρούν στις πεποιθήσεις προσωπικής αποτελεσματικότητας (ερ.1) και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (ερ.2);
- Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού επιδρά στην αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (ερ.3);
- Η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού διαμεσολαβεί στην σχέση μετασχηματιστικής ηγεσίας και συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών; Με άλλα λόγια, η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει (έμμεσα) την συλλογική αποτελεσματικότητα διαμέσου των

πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού (ερ.4);

Ο βασικός σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας παρουσιάζονται στο παρακάτω εννοιολογικό πλαίσιο (διάγραμμα 1).



Μεθοδολογική προσέγγιση

Πληθυσμός και δείγμα

Ερευνώμενος πληθυσμός ήταν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί (εκτός των διευθυντών/τριών) των 87 σχολείων Πρωτοβάθμιας και των 64 σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του ν. Ιωαννίνων οι οποίοι, σύμφωνα με τα στοιχεία της Δ/νσης Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης του νομού, ανέρχονταν σε 1.785 (701 (39,27%) άντρες και 1.084 (60,72%) γυναίκες). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της Π/θμιας ήταν συνολικά 781, 316 άντρες και 465 γυναίκες ενώ της Δ/θμιας ήταν 1.004, 385 άντρες και 619 γυναίκες. Στην έρευνα συμμετείχαν 400 (22,4%) εκπαιδευτικοί Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Κατανομή συχνότητας της μεταβλητής «φύλο»

Φύλο	Απόλυτη Συχνότητα α	Σχετική Συχνότητα %	Πραγματική Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Άνδρας	153	38,3	38,3	38,3
Γυναίκα	247	61,8	61,8	100,0
Σύνολο	400	100,0	100,0	

Πρόκειται για ένα δείγμα ευκολίας. Για να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούν να γενικευθούν σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ιωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996), εφαρμόστηκε δειγματοληψία κατά στρώματα. Για την επιλογή, λοιπόν, των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμόστηκε η μέθοδος (στρατηγική) της δισταδιακής στρωματοποιημένης δειγματοληψίας, με πρωτογενείς μονάδες έρευνας τα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ του ν. Ιωαννίνων και τελικές μονάδες έρευνας τους εκπαιδευτικούς. Τα σχολεία κατατάχτηκαν με βάση το βαθμό αστικότητας των

δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) στις οποίες ανήκουν τα Δημοτικά/Γυμνάσια/ Λύκεια/ΕΠΑΛ, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2009).

Κριτήρια στρωμάτωσης

Πρώτο κριτήριο στρωμάτωσης του ερευνώμενου πληθυσμού ήταν η γεωγραφική διαίρεση του νομού. Σε κάθε δήμο, η στρωμάτωση πραγματοποιήθηκε κατανέμοντας τις δημοτικές και τοπικές κοινότητες στις οποίες ανήκουν τα Δημοτικά/Γυμνάσια/Λύκεια/ΕΠΑΛ, που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα (Krejcie & Morgan, 1970, όπως αναφέρεται στο Cohen, Manion, & Morrison, 2007) με τον βαθμό αστικότητας των δημοτικών/τοπικών κοινοτήτων (αστικές: πάνω από 10.000 κατοίκους, ημιαστικές: από 2.000 έως 9.999, αγροτικές: έως 1.999 κατοίκους) σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2009). Κατά αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε τρία στρώματα, ανάλογα με το που ανήκει το σχολείο που υπηρετούν, ενώ στην συνέχεια λήφθηκε υπόψη ο χρόνος προϋπηρεσίας στην οργανική (όχι κάτω από 2 έτη), ως επιπλέον απαραίτητο κριτήριο στρωμάτωσης, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να έχει σαφή άποψη για το διευθυντή/ριά του.

Στρατηγικές και εργαλεία συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Για την επιλογή λήφθηκαν υπόψη θέματα πρακτικής φύσεως (ευκολία χορήγησης, χρόνος συμπλήρωσης, κόστος, μέγεθος του δείγματος κ.ά) όπως και το ότι τα ερωτηματολόγια πληρούσαν το κριτήριο της εγκυρότητας και αξιοπιστίας, ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων. Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Αυτό επιτεύχθηκε με τη διασφάλισή τους, όσον αφορά στην τήρηση των προσωπικών δεδομένων, εφόσον τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, και διαμέσου των εγγυήσεων εμπιστευτικότητας και χρήσης των στοιχείων αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Επιπλέον, περιγράφηκαν με πληρότητα εκ των προτέρων οι σκοποί της έρευνας, η χρησιμότητά της, η δυνατότητα πρόσβασης στα αποτελέσματά της καθώς αυτά πρόκειται να δημοσιευτούν. Τέλος τηρήθηκε το δικαίωμα της αυτοαπόφασης.

Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ηγέτη χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών και όχι η αυτοαξιολόγηση (αυτοαναφορά) του ίδιου του ηγέτη. Ο σκοπός της μεθόδου αυτής ήταν η ενίσχυση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Σε αρκετές έρευνες, όπου οι ερωτηθέντες έκαναν αυτοαξιολόγηση, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες τείνουν να αξιολογούν τους εαυτούς τους υψηλότερα σε σύγκριση με τους υφισταμένους, εάν πρόκειται για ηγέτη, ενώ δεν εντοπίζονται επιδράσεις όταν τα δεδομένα προέρχονται από αυτοαξιολόγηση (Kythreotis, Pashiardis, & Kyriakides, 2010. Van de Grift & Houtveen, 1999, Bolman & Deal, 1991, 1992). Γι' αυτούς τους λόγους η μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας πραγματοποιήθηκε με την μέθοδο της ετεροαναφοράς.

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αυτοποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού χρησιμοποιήθηκε η σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου Teacher Sense of Efficacy Scale (Tschannen Moran & Woolfolk Hoy, 2001), η οποία προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios (2007). Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου σταθμίστηκε σε προηγούμενες μελέτες σε ανάλογο ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios, 2010. Γκόλια, 2014) και έδωσε έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, για τον σκοπό της μελέτης αυτής χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, όπως αυτό υιοθετήθηκε από την Γκόλια (2014), αποτελούμενο από 11 δηλώσεις μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου, 5=σε πολύ μεγάλο βαθμό) οι οποίες συνθέτουν τους ακόλουθους τρεις παράγοντες: "αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών" (efficacy student engagement), "αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας" (efficacy instructional strategies) και "αυτοαποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος" (efficacy classroom management). Από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη με το IBM AMOS, για τον έλεγχο της συνολικής προσαρμογής, στα πλαίσια της οποίας αξιολογήθηκε μια σειρά δεικτών, προέκυψαν οι ακόλουθες τιμές: RMSEA=0,077 με 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης το 0,063-0,091, RMR=0,080, AGFI =0,859, GFI=0,913. Τα παραπάνω αποτελέσματα δίνουν μια ανεκτή προσαρμογή (Byrne, 2006, σ. 215). Τέλος, ψηλός συντελεστής αξιοπιστίας προέκυψε για την κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας (Alpha=0,865) και αρκετά ικανοποιητικός για τις υποκλίμακες: "αυτοαποτελεσματικότητα εμπλοκής των μαθητών" (Alpha=0,729), "αυτοαποτελεσματικότητα στρατηγικών διδασκαλίας" (Alpha=0,734), "αυτοαποτελεσματικότητα διοίκησης του τμήματος" (Alpha=0,743).

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή

Για την μέτρηση της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών/τριών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Ηγεσίας του Διευθυντή (Principal Leadership Questionnaire, PLQ) των Jantzi & Leithwood (1996). Το PLQ δεν χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο στην παρούσα μελέτη, γιατί αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε στις ΗΠΑ, αλλά στην ελληνική του έκδοση αποτελούμενο από τέσσερις παράγοντες που φορτίζονταν από 15 μεταβλητές (Γκόλια, 2014, σσ. 66-74). Οι τέσσερις παράγοντες ήταν: "πρότυπα συμπεριφοράς", "ενίσχυση αφοσίωσης", "παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης" και "θέση υψηλών προσδοκιών". Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνονταν από το 1 που σήμαινε "διαφωνώ απόλυτα" έως το 5 που σήμαινε "συμφωνώ απόλυτα". Από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση που διεξήχθη με το IBM AMOS, για τον έλεγχο της συνολικής προσαρμογής, όπου αξιολογήθηκε μια σειρά δεικτών, προέκυψαν οι ακόλουθες τιμές: RMSEA=0,068 με 90% Διάστημα Εμπιστοσύνης το 0,057-0,078, RMR=0,033, AGFI =0,888, GFI=0,922, όπως συνίσταται σε σχετική βιβλιογραφία (Byrne, 2006, σ. 215). Από τις τιμές αυτές συμπεραίνουμε μια μέτρια προς καλή προσαρμογή. Από τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας προέκυψε υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα

μετασχηματιστικής ηγεσίας ($\text{Alpha}=0,935$). Για την υποκλίμακα "πρότυπα συμπεριφοράς" προέκυψε υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας ($\text{Alpha}=0,826$) όπως και για τις υποκλίμακες "ενίσχυση αφοσίωσης" ($\text{Alpha}=0,876$), "παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης" ($\text{Alpha}=0,832$) και "θέση υψηλών προσδοκιών" ($\text{Alpha}=0,781$).

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Για τον σκοπό της μελέτης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών Perceived Collective Teacher Efficacy Scale (PCTES) των Skaalvik & Skaalvik (2007) που αποτελείται από 7 δηλώσεις μετρημένες σε μία 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=λάθος, 5=σωστό). Κριτικές μέθοδοι και συγκεκριμένα οι μέθοδοι απλής (forward translation) και αντίστροφης μετάφρασης (back-translation) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να εξασφαλιστεί η ισοδυναμία της κλίμακας στις δύο γλώσσες. Η διαδικασία περιλάμβανε τόσο τη γλωσσική όσο και τη δομική προσαρμογή των ερωτήσεων.

Αρχικά διεξήχθη παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal Component Analysis) για να διαπιστώσουμε τον αριθμό και την σύνθεση των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Από τον έλεγχο των δεικτών σφαιρικότητας Barlett (p -τιμή Barlett's test of sphericity $<0,05$) και του δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin ($\text{KMO}=0,867 > 0,6$), προέκυψε ότι τα δεδομένα ήταν κατάλληλα για την διεξαγωγή παραγοντικής ανάλυσης. Επιπλέον από το πεδίο Anti-Image Matrices (δίνει στη διαγώνιο το αποτέλεσμα του KMO test για κάθε μεταβλητή) ο δείκτης MSA για όλες τις υπό μελέτη μεταβλητές ήταν μεγαλύτερος από 0,5 (μικρότερη τιμή: 0,823). Με κριτήριο τον αριθμό των παραγόντων που το πλήθος των ιδιοτιμών ήταν μεγαλύτερες του 1 προέκυψε ένας παράγοντας με ιδιοτιμή 3,882 που εξηγεί το 55,450% της μεταβλητότητας (ποσοστό της συνολικής διασποράς των δεδομένων που ερμηνεύει) αφού οι υπόλοιποι παράγοντες είχαν ιδιοτιμή μικρότερη της μονάδας. Ο παράγοντας συγκέντρωσε υψηλές θετικές συσχετίσεις με όλες τις μεταβλητές (0,650 έως 0,810). Τέλος, από τον έλεγχο της αξιοπιστίας προέκυψε υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα της αντιλαμβανόμενης συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ($\text{Alpha}=0,863$).

Αποτελέσματα

Στον πίνακα που ακολουθεί δίνονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών που θα λάβουν μέρος στην ανάλυση.

Πίνακας 2: Μέσος όρος στις κλίμακες και τις υποκλίμακες μετασχηματιστικής ηγεσίας, αυτοαποτελεσματικότητας, συλλογικής αποτελεσματικότητας

	M.O	Τυπική απόκλιση
Πρότυπα συμπεριφοράς	3,6556	,83173
Ενίσχυση αφοσίωσης	3,8348	,70268
Παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης	3,7647	,74761
Θέση υψηλών προδιαγραφών	3,8413	,73280
Αυτοαποτελεσματικότητα	3,8401	,51090
Αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα	3,8709	,63268

Στην συνέχεια, ακολουθήθηκε η διαδικασία τριών βημάτων που προτάθηκε από τους Baron & Kenny (1986) με ανάλυση παλινδρόμησης (hierarchical double regression analysis) (Kenny, Kashy, & Bolger, 1998) προκειμένου να διαπιστωθεί αν η σχέση των αντιλαμβανόμενων από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών τους (ανεξάρτητη μεταβλητή -X) και της συλλογικής αποτελεσματικότητάς τους (εξαρτημένη μεταβλητή -Y) διαφοροποιείται για κάθε επίπεδο προσωπικής αποτελεσματικότητας (διαμεσολαβητική μεταβλητή-M). Με άλλα λόγια εξετάστηκε αν η αυτοαποτελεσματικότητα μεσολαβεί στη σχέση $X \rightarrow Y$ και εξηγεί γιατί υφίσταται η σχέση αυτή (υποδηλώνεται αιτιότητα). Εάν μια τρίτη μεταβλητή (M) διαμεσολαβεί στην σχέση μεταξύ $X \rightarrow Y$, τότε όταν λαμβάνεται υπόψη η επίδραση της διαμεσολαβητικής μεταβλητής, το “c” θα είναι είτε ίσο με 0 (πλήρης διαμεσολάβηση) ή θα είναι σημαντικά μικρότερο από ότι ήταν αρχικά (μερική διαμεσολάβηση). Τα ευρήματα δίνονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ανάλυσης παλινδρόμησης

Εξαρτημένες μεταβλητές					
Αυτοαποτελεσματικότητα			Αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα		
Ανεξάρτητες μεταβλητές	Μη τυποποιημένοι συντελεστές	Τυποποιημένοι συντελεστές	Μη τυποποιημένοι συντελεστές	Τυποποιημένοι συντελεστές	
	B	Τυπικό σφάλμα	b	B	Τυπικό σφάλμα
Βήμα 1:					
X1	,050	,047	,084		
X2	,032	,061	,045		
X3	,124*	,048	,183		
X4	,079	,049	,114		
R ²	0.137				
Βήμα 2:					
X1			,096	,052	,128
X2			,192*	,067	,217
X3			,057	,054	,068
X4			,183*	,055	,211
R ²			0.302		
Βήμα 3 και 4:					
X1			,064	,048	,087
X2			,182*	,062	,207
X3			,000	,050	-,001
X4			,153*	,050	,177
M			,458*	,053	,368
R ²			0.423		

Note: *p<0.05

X1: πρότυπα συμπεριφοράς, **X2:** ενίσχυση αφοσίωσης, **X3:** παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης, **X4:** θέση υψηλών προσδοκιών, **M:** μεταβλητή διαμεσολάβησης- αυτοαποτελεσματικότητα, **Y:** εξαρτημένη μεταβλητή -αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα.

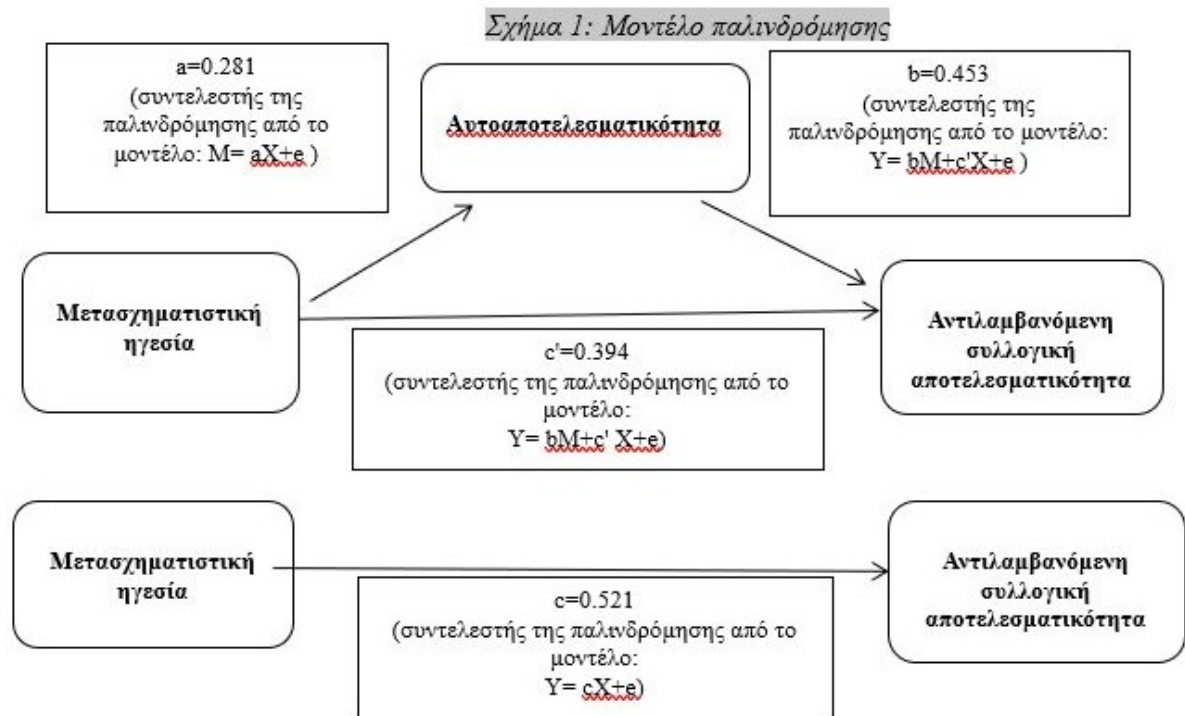
Το βήμα 2 σε αυτόν τον πίνακα αφορά στον έλεγχο της υπόθεσης της ύπαρξης στατιστικώς σημαντικής επίδρασης της ανεξάρτητης μεταβλητής στην εξαρτημένη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στην αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση οι ανεξάρτητες μεταβλητές ενίσχυση αφοσίωσης (X2)

(μη τυποποιημένος εκτιμώμενος συντελεστής $\beta=0,192$, $p<0,05$) και θέση υψηλών προσδοκιών (X4) ($\beta=0,183$, $p<0,05$) της αντιλαμβανόμενης μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών ενώ οι μεταβλητές πρότυπα συμπεριφοράς (X1) και παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης (X3) δεν επηρεάζουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα. Το R² για το μοντέλο ήταν 0.302.

Στην συνέχεια ελέγχθηκε αν ο προβλεπτικός παράγοντας και συγκεκριμένα οι ανεξάρτητες μεταβλητές X1,X2,X3,X4 συσχετίζονται με την μεταβλητή διαμεσολάβησης M. Τα αποτελέσματα στον πίνακα 4 (βήμα 1) δείχνουν ότι η μεταβλητή παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης (X3) συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα (M) (μη τυποποιημένος εκτιμώμενος συντελεστής $\beta=0,124$, $p<0,05$) ενώ οι υπόλοιπες όχι. Το R² για το μοντέλο ήταν 0.137.

Τέλος, από τα αποτελέσματα του πίνακα 4 (βήματα 3 και 4) προκύπτει ότι η σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας ήταν στατιστικά σημαντική (μη τυποποιημένος εκτιμώμενος συντελεστής $\beta=0,458$, $p<0,05$). Από τον ίδιο πίνακα (βήματα 3 και 4) προκύπτει ότι υπάρχει μείωση της σχέσης μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών και της εξαρτημένης με την παρουσία της μεταβλητής διαμεσολάβησης, ενώ για δύο από αυτές, την X2 (ενίσχυση αφοσίωσης) (μη τυποποιημένος εκτιμώμενος συντελεστής $\beta=0,182$, $p<0,05$) και την X4 (θέση υψηλών προσδοκιών) (μη τυποποιημένος εκτιμώμενος συντελεστής $\beta=0,153$, $p<0,05$) οι σχέσεις παραμένουν στατιστικά σημαντικές. Το γεγονός αυτό είναι απόδειξη μερικής διαμεσολάβησης. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την σχετική υπόθεση.

Στην συνέχεια θεωρήθηκε η μεταβλητή μετασχηματιστική ηγεσία μόνη της και εφαρμόστηκαν τα παραπάνω και προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα για το μοντέλο παλινδρόμησης μεταξύ των τριών μεταβλητών. Από το παρακάτω μοντέλο (σχήμα 1) παρατηρούμε ότι ο συντελεστής παλινδρόμησης $c=0.521$ μειώθηκε όταν στην σχέση συμπεριλήφθηκε η διαμεσολαβητική μεταβλητή $c'=0.394$.



Εφόσον βρέθηκε διαμεσολάβηση είναι απαραίτητο να υπολογιστεί αν η μείωση που υπέστη το σθένος της σχέσης ανεξάρτητης - εξαρτημένης μεταβλητής ήταν στατιστικά σημαντική με τον υπολογισμό του Sobel test (βλέπε παράρτημα). Προέκυψε λοιπόν ότι το σθένος της σχέσης ανεξάρτητης - εξαρτημένης μεταβλητής ήταν στατιστικά σημαντικό.

Συζήτηση

Στην μελέτη αυτή, εξετάστηκε αν υπάρχει σχέση μεταξύ των αντιληπτών από τους εκπαιδευτικούς πρακτικών μετασχηματιστικής ηγετικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών τους και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό η σχέση αυτή εξηγείται από τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας του κάθε εκπαιδευτικού.

Τα αποτελέσματα έδειξαν, όσον αφορά στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, ότι στην αντιλαμβανόμενη συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση οι ανεξάρτητες μεταβλητές "ένισχυση αφοσίωσης" και "θέση υψηλών προσδοκιών" της αντιλαμβανόμενης μετασχηματιστικής συμπεριφοράς των διευθυντών/τριών. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι οι διευθυντές/τριές τους προσπαθούν να προωθήσουν την συνεργασία μεταξύ τους με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων και όταν εστιάζουν στην καλύτερη απόδοση του σχολείου, έχουν υψηλές προσδοκίες από εκείνους, και φυσικά δεν συμβιβάζονται με την μετριότητα στην εργασία, τότε εκείνοι έχουν υψηλότερη αίσθηση συλλογικής αποτελεσματικότητας. Στην έρευνα των Ninkovic & Floric (2016) βρέθηκε ότι μόνο οι

δύο από τους τέσσερις παράγοντες και συγκεκριμένα οι παράγοντες θέση υψηλών προσδοκιών και ανάπτυξη των μελών αποτελούν σημαντικούς προγνωστικούς δείκτες της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Αν και το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα δεν έχει μελετηθεί εμπειριστατωμένα στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, το παραπάνω αποτέλεσμα της μελέτης αποδεικνύει ότι ακόμη και συγκεκριμένες μετασχηματιστικές πρακτικές μπορούν να έχουν σημαντική επιρροή στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στις ικανότητές να δρουν συλλογικά στα πλαίσια της κοινότητας του σχολικού οργανισμού που ανήκουν. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο σύμφωνα με τα οποία η μετασχηματιστική ηγεσία επίσης σχετίζεται θετικά με την συλλογική αποτελεσματικότητα (Alzaidiyeen, Abdullah, & Kuppan, 2011. Demir, 2008. Dussault, Payette, & Leroux, 2008. McCoy, 2014. Nicholson, 2003. Ninkovic', & Floric, 2016. Ross & Gray, 2006) και την αυτοαποτελεσματικότητα (Demir, 2008. Gkolia et al., 2015. Nir & Kranot, 2006. Sharma & Singh, 2017).

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα βρέθηκε ότι μόνο η μεταβλητή 'παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης' συσχετίζεται θετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι όταν ο διευθυντής δείχνει σεβασμό στους εργαζόμενους στο σχολείο (πχ. παρέχει τους απαραίτητους πόρους για την υποστήριξη της υλοποίησης του σχολικού προγράμματος, λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη τους όταν παίρνει αποφάσεις που επηρεάζουν την δουλειά τους) και εξατομικευμένο ενδιαφέρον για τα προσωπικά αισθήματα και τις ανάγκες τους τότε οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερες πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας.

Επιπλέον, από τα ευρήματα συμπεραίνουμε ότι η προσωπική αποτελεσματικότητα σχετίζεται σημαντικά με την συλλογική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (ερευνητικό ερώτημα 3), όπως παρατηρήθηκε και σε άλλες μελέτες (Goddard & Goddard, 2001. Ninkovic' & Floric, 2016). Αν και πολλοί ερευνητές έχουν γενικά αντιμετωπίσει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ως μεταβλητή έκβασης, ο Bandura αναφέρει ότι «η συλλογική αποτελεσματικότητα έχει τις ρίζες της στην προσωπική αποτελεσματικότητα» (Bandura, 1997, σ. 481). Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί, σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία, ως αποτέλεσμα της αμοιβαίας αιτιότητας των περιβαλλοντικών παραγόντων και συγκεκριμένα του κοινωνικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικοί στον εργασιακό χώρο) και των ενδοπροσωπικών παραγόντων, όπως η αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας (Baranowski, Perry, & Parcel, 2002. Glanz, Rimer, & Lewis, 2002. Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μείωση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας με την παρουσία της μεταβλητής της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ για δύο από αυτές, την "ενίσχυση αφοσίωσης" και την "θέση υψηλών προσδοκιών" οι σχέσεις παρέμειναν στατιστικά σημαντικές. Το γεγονός αυτό είναι απόδειξη μερικής διαμεσολάβησης. Μάλιστα, όταν η μεταβλητή μετασχηματιστική ηγεσία εξετάστηκε ως ενιαία διαπιστώθηκε ότι η μείωση που υπέστη το σθένος της σχέσης

μετασχηματιστικής ηγεσίας - συλλογικής αποτελεσματικότητας ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τη σχετική υπόθεση. Αυτό σημαίνει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει άμεσα και έμμεσα διαμέσου της αυτοαποτελεσματικότητας την συλλογική αποτελεσματικότητα.

Συνοψίζοντας, από την παρούσα μελέτη αναδείχθηκε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, ως μεταβλητή οργανωσιακού πλαισίου, επηρεάζει την συλλογική αποτελεσματικότητα και μάλιστα η σχέση διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Διαφορετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν την συναίνεσή τους για την θέσπιση κοινών στόχων και οράματος και την δέσμευσή τους στην επίτευξη αυτών. Η παροχή εξατομικευμένης υποστήριξης από την πλευρά του διευθυντή αποτελεί πρακτική που απεδείχθη ότι ενισχύει το αίσθημα προσωπικής αποτελεσματικότητας. Επιπρόσθετα συμπεριφορές των διευθυντών οι οποίες εστιάζουν στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με σκοπό την επίτευξη κοινών στόχων και στην καλύτερη απόδοση του σχολείου, έχοντας υψηλές προσδοκίες από εκείνους, ενισχύουν τις πεποιθήσεις συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλο τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης της χώρας μας. Προτείνεται η μελλοντική περαιτέρω διερεύνηση σε δείγμα εκπαιδευτικών από όλη την Ελλάδα και η μελέτη των πιθανών επιδράσεων της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην δέσμευση των εκπαιδευτικών στον οργανισμό και την απόδοσή τους. Τέλος, προτείνεται η μελέτη της επίδρασης της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της συλλογικής αποτελεσματικότητας στα επιτεύγματα των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Alzaidiyeen, N.J., Abdullah, A. G. K., & Kuppan, A. (2011). Quality commitment in malaysia: mediating role of collective efficacy and moderating role of self-efficacy. *The Journal of International Social Research*, 4 (16), 191-200.
- Bandura, A. (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1–26.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator -mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations, *Journal of Personality & Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baranowski, T., Perry, C. L., & Parcel, G. S. (2002). How individuals, environments, and health behavior interact: Social Cognitive Theory. In K. Glanz, B. K. Rimer & F. M. Lewis (Eds.), *Health Behavior and Health Education: Theory Research and Practice* (3rd Edition, pp. 165-184). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Bolman, L. G., & Deal, T.E. (1992). Reframing Leadership: The effects of leaders' images of leadership. In K.E Clark, M.B. Clark, & D.P. Campbell (Eds.), *Impact of Leadership* (pp.255-265). Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Bolman, L. G., & Deal, T.E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509–534.
- Burns, J. M. (2003). *Transforming leadership*. New York, NY: Grove Press.
- Byrne, B. M. (2006). *Structural equation modeling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*, 2nd Edition (Multivariate Applications Series). New York: Taylor & Francis Group.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Methodologia ekpaideftikis erevnas*. Athina: Ekdoseis Metaichmio.
- Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research*, 33, 93-112.
- Dussault, M., Payette, D., & Leroux, M. (2008). Principal's transformational leadership and teachers' collective efficacy. *Psychological Reports*, 102(2), 401-410.
- Ethniki Statistiki Ypiresia tis Ellados (2009). *Apografi plithysmou – katoikion 18 Martiou 2001 (Monimos plithysmos) (Tomos I)*. Peiraias.
- Eliophotou-Menon, M. (2011, January). Leadership Theory and Educational Outcomes: The Case of Distributed and Transformational Leadership. *Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement*. Adapted 20 June 2021 from: <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0125.pdf>.
- Gkolia, E. (2014). *Metaschimatistiki igesia kai epangelmatiki ikanopoiisi ekpaideftikon: o rolos tis aftoapotelesmatikotitas. Mi dimosievmeni didaktoriki diatrivi*. Panepistimio Thessalias, Trikala.
- Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2015). Exploring the association between transformational leadership and teacher's self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*. Adapted 20 June 2021 from: <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1094143>.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). The impact of principals'

- transformational leadership on teachers' satisfaction: evidence from Greece. *European Journal of Business and Social Sciences*, 3(6), 69-80.
- Glanz, K., Rimer, B. K., & Lewis, F. M. (2002). *Health behavior and health education: Theory, research and practice*. San Fransisco: Wiley & Sons.
- Goddard, R. D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 467-476.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A.W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Hipp, K. (1996, April). Teacher efficacy: Influence of principal leadership behavior. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hipp, K., & Bredeson, P. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behaviors. *Journal of School Leadership*, 5(2), 136-150.
- Iosifidis, Th. (2008). *Poiotikes methodoi erevnas stis koinonikes epistimes*. Athina: Kritiki.
- Jantzi, D., & Leithwood, K. (1996). Toward an Explanation of Variation in Teachers' Perceptions of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(4), 512-538.
- Katsaros, (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton- Paidagogiko Institouto.
- Kenny, D.A., Kashy, D.A., & Bolger, N. (1998). Data analysis in social psychology. In D. Gilbert & G. Lindzey (Eds), *The Handbook of Social Psychology* (4th Ed., pp. 233-65). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. In J. Murphy and K.S. Louis, (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., & Fernandez, A. (1993, April). Secondary school teachers'

commitment to change: The contributions of transformational leadership. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.

- Ling, T.P., Lope Pihie, Z.A., Asimirin, S., & Fooi, F.S. (2015). The Influence of Transformational School Leadership on Teacher Efficacy in Malaysian Secondary School Teachers. *International Journal of Social Science Research*, 3(2), 72-85.
- Marks, H. M., & Printy, S. M. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370 – 397.
- Mascall , B. (2003). Leaders helping teachers helping students: The role of transformational leaders in building teacher efficacy to improve student achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Mavrogiorgos, G. (2008). I ekpaideftiki monada os foreas diamorfosis kai askisis ekpaideftikis politikis. Sto M. Koutouzis, A. Athanasoula-Reppa, G. Mavrogiorgos, D. Chalkiotis & V. Nitsopoulos, *Dioikisi ekpaideftikon monadon (tom. A): Ekpaideftiki dioikisi kai politiki (2i ekdosi)* (ss. 119-164). Patra: EAP.
- McCoy, J. H. (2014). Transformational leadership and a culture of efficacy: A search for correlation in the Alabama two-year college system. Doctoral dissertation.
- Nelson, A. L. (2012). The Relationship Between Middle School Teachers' Perceptions of Principals ' Transformational Leadership Practices, Teachers ' Sense of Efficacy and Student Achievement. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern Mississippi, USA.
- Nicholson, M.R. (2003). Transformational leadership and collective efficacy: a model of school achievement. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University.
- Ninkovic', S.R., & Floric, O. C'. (2016). Transformational school leadership and teacher self-efficacy as predictors of perceived collective teacher efficacy. *Educational Management Administration & Leadership*, 7, 1–16.
- Nir, A.E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning & Changing*, 37(3&4), 205–218.

- Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School Effectiveness & School Improvement*, 17(2), 179-199.
- Sharma, R., & Singh, S. (2017). Transformational Leadership Style and Self-Efficacy among Teaching Professionals. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 140-147.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 290-312). Washington DC: American Sociological Association.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching & Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric Properties of the Teachers' Sense of Efficacy Scale within the Greek Educational Context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 153-162.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos, V., & Koustelios, A. (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs. *International Journal of Educational Management*, 21(7), 643-642.
- Van de Grift, W., & Houtveen, A.M. (1999). Educational leadership and pupil achievement in primary education. *School Effectiveness & School Improvement*, 10 (4), 373-389.
- Van Ward, M. (2003). Public-Sector Leadership Theory: an Assessment. *Public Administration Review*, 63(2), 214-228.

Παράρτημα

Computing Sobel Test of Mediation for Baron & Kenny Approach.

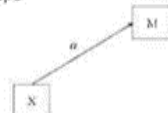
enter data from three linear regression analyses:	STEP	PATH	B	SE	β
	1	c	0,542	0,042	0,521
	2	a	0,366	0,037	0,281
	3 - 4	b	0,365	0,054	0,453
		c'	0,412	0,041	0,394

Decomposition: $c = ab + c'$

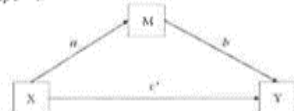
Step 1:



Step 2:



Step 3 - 4:



Note:

If test for mediation is to be conducted in the presence of covariates, include covariates when running regressions. Enter information for key paths in the box above.

Results	
Indirect Effect ($a \cdot b$) =	0,134
Sobel's SE = $\sqrt{(a \cdot SE_b)^2 + (b \cdot SE_a)^2}$ =	0,024
Z = Indirect Effect ÷ Sobel's SE =	5,581
p =	0,000

Standardized Indirect Effect = $(\beta_a \cdot \beta_b)$ = 0,127

Portion of $(X \rightarrow Y)$ due to M = $(c - c')/c$ = 24,0%

Step 1: Show that the initial variable is correlated with the outcome. Use Y as the criterion variable in a regression equation and X as a predictor (estimate and test path c). This step establishes that there is an effect that may be mediated.

Step 2: Show that the initial variable is correlated with the mediator. Use M as the criterion variable in the regression equation and X as a predictor (estimate and test path a). This step essentially involves treating the mediator as if it were an outcome variable.

Step 3: Show that the mediator affects the outcome variable. Use Y as the criterion variable in a regression equation and X and M as predictors (estimate and test path b). It is not sufficient just to correlate the mediator with the outcome; the mediator and the outcome may be correlated because they are both caused by the initial variable X. Thus, the initial variable must be controlled in establishing the effect of the mediator on the outcome.

Step 4: To establish that M completely mediates the $X \rightarrow Y$ relationship, the effect of X on Y controlling for M (path c') should be zero. The effects in both Steps 3 and 4 are estimated in the same regression equation.

References:

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. In S. Leinhardt (Ed.), *Sociological Methodology*. pp. 290-312. Washington DC: American Sociological Association.

This spreadsheet written by Jason Beckstead, University of South Florida, March 6, 2009.

«Εκπαίδευση στη φυλακή: Φως μέσα από τη χαραμάδα της κλειστής πόρτας»

Κοτζαγιώτου Αποστολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσεγγίσει την εκπαίδευση στη φυλακή ως αναγκαιότητα, καθώς επίσης, και να σκιαγραφήσει την ειδική πληθυσμιακή ομάδα των ενηλίκων κρατουμένων καταγράφοντας τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση στη φυλακή, εκπαιδευτικές ανάγκες ενηλίκων κρατουμένων

«Prison Education: light through the crack of the closed door»

Kotzagirotou Apostolia, Teacher, MA in Adult Education

Abstract

This assignment is an attempt to approach education within prison as a necessity while delineating and describing the educational needs of a special target group: adult inmates.

Key-words: Prison education, educational needs of adult inmates

Εισαγωγή - Η Εκπαίδευση στη φυλακή- Το νομικό πλαίσιο

Το δικαίωμα των κρατουμένων στην εκπαίδευση κατοχυρώνεται συνταγματικά με το άρθρο 16 παρ.4 του Συντάγματος της χώρας μας. Ο Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν. 2776/1999) στο άρθρο 35 ρυθμίζει θέματα εκπαίδευσης, άθλησης, δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου και ψυχαγωγίας των κρατουμένων. Το δικαίωμα στην εκπαίδευσή τους κατοχυρώνουν και οι συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης R(89)12 για την εκπαίδευση στη φυλακή. Συγκεκριμένα, η εισήγηση No R (89) υιοθετημένη από την επιτροπή των υπουργών στα κράτη- μέλη για την εκπαίδευση στη φυλακή την 13η Οκτωβρίου 1989 κατά την 429η συνάντηση των Υφυπουργών υπό τους όρους του άρθρου 15β του Καταστατικού του Συμβουλίου της Ευρώπης λαμβάνοντας υπόψη:

- Ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι βασικό.
- Τη σημασία της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του ατόμου και της κοινωνίας.
- Ότι ένα υψηλό ποσοστό των φυλακισμένων είχαν ένα πολύ χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης συνεπώς έχουν μεγάλες εκπαιδευτικές ανάγκες.
- Ότι η εκπαίδευση στη φυλακή βοηθά στο να αναβαθμιστεί η προσωπικότητα των φυλακισμένων και να βελτιωθεί η αντιμετώπιση των συνθηκών κράτησης.
- Ότι η εκπαίδευση στη φυλακή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για να διευκολυνθεί η επανένταξη του φυλακισμένου στην κοινωνία

μεταξύ άλλων προβλέπουν ότι ο αλφαριθμητισμός και η βασική εκπαίδευση αποτελούν προτεραιότητα για κάθε έγκλειστο κι ότι όλοι ανεξαιρέτως οι κρατούμενοι έχουν δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, την επαγγελματική κατάρτιση, σε δημιουργικές δραστηριότητες, την κοινωνική εκπαίδευση, τη φυσική εκπαίδευση και τον αθλητισμό, καθώς και τη δυνατότητα χρήσης της βιβλιοθήκης. Επιπλέον, μπορούν να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εκτός φυλακής, καθώς η εκπαίδευση τούς προετοιμάζει για τη ζωή μετά την αποφυλάκιση. Στο Σωφρονιστικό Κώδικα προβλέπονται ειδικά μέτρα για την εκπαίδευση αλλοδαπών κρατουμένων, εφόσον είναι εφικτό στο συγκεκριμένο κατάστημα (άρθρο 35παρ.4). Το 1995 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή με το «Λευκό Βιβλίο» για την εκπαίδευση και κατάρτιση προβλέπει «να προσφερθεί στους νέους που έχουν αποκλειστεί από το εκπαιδευτικό σύστημα ή που φαίνεται ότι θα αποκλειστούν, τις καλύτερες δυνατότητες κατάρτισης και την καλύτερη παιδεία για να τους ξαναδοθεί αυτοπεποίθηση» και για τις φυλακές την ίδρυση Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Στην ελληνική πραγματικότητα, ενώ ως τότε ο ισχύων Σωφρονιστικός Κώδικας (Ν. 2776/1999) πρόβλεπε «μόνο τη λειτουργία δημοτικού σχολείου στη φυλακή και τη συνέχιση των σπουδών των κρατουμένων στη δευτεροβάθμια με εκπαιδευτικές άδειες» με το νόμο 2525/97 και με χρηματοδότηση από το ΕΠΕΑΕΚ II του ΥΠΕΠΘ ιδρύονται για τους ενήλικες σχολεία δεύτερης ευκαιρίας σε ελληνικές φυλακές και δημιουργείται ένα νέο καθεστώς (Vergidis, Asimaki, Tzintzidis, 2007:70-73). Σήμερα λειτουργούν δώδεκα ΣΔΕ σε δικαστικές φυλακές της χώρας. Με την έρευνά τους οι Βεργίδης, Ασημάκη και Τζιντζίδης στο ΣΔΕ φυλακών Κορυδαλλού το 2006 διαπίστωσαν ότι «η φοίτηση στο ΣΔΕ... συμβάλλει στην αναζήτηση του χαμένου χρόνου και τη διεκδίκηση μιας βιωματικής συνέχειας» για κρατούμενους που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και επιθυμούν μια δεύτερη ευκαιρία, για να επανασυνδεθούν με την κοινωνία και τη ζωή.

Οι κρατούμενοι ως ειδική ομάδα πληθυσμού

Ευάλωτη κοινωνική ομάδα του πληθυσμού οι κρατούμενοι, άνθρωποι με παραβατική συμπεριφορά περιθωριοποιημένοι στα σωφρονιστήρια της χώρας, στιγματισμένοι από την «κουλτούρα της φυλακής» (Teliopoulou, Karamanian, Kedraka, 2000:14), αποκλεισμένοι από την αγορά εργασίας. Ο ιδρυματισμός τους έχει οδηγήσει στην απομόνωση, την επιτήρηση, την εξατομίκευση του ατόμου υποκειμένου (Foucault, 2005), έχουν χάσει την αυτοεκτίμησή τους, κάποιον ίσως και τη στήριξη από τις οικογένειές τους (Tsimproukli, 2007), γι αυτό και, αποδυναμωμένοι ψυχικά, εύκολα μπορούν να υποτροπιάσουν σε νέες εγκληματικές πράξεις (Teliopoulou, Karamanian, Kedraka, 2000:33). Οι περισσότεροι έχουν βιώσει δύσκολη εφηβεία, φτώχεια, έλλειψη στέγης και εργασίας, μετανάστευση, εξαρτώνται από ουσίες και η υγεία τους είναι κλονισμένη, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι ο υπόλοιπος πληθυσμός (Revol, 2015). Λειτουργικά αναλφάβητοι στην πλειονότητά τους, καθώς η εμπλοκή τους με τη δικαιοσύνη τούς έχει στερήσει τη δυνατότητα ολοκλήρωσης της βασικής εκπαίδευσης και την απόκτηση επαγγελματικής εξειδίκευσης (Vergidis, Asimaki, Tzintzidis, 2007:63). Η δυσπιστία τους για την εκπαιδευτική διαδικασία απορρέει για πολλούς και από προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες από το χώρο του σχολείου και της

εκπαίδευσης γενικότερα (Dimitrouli et al,2006), ενώ αντιμετωπίζουν πρακτικές δυσκολίες και στη διάρκεια του εγκλεισμού τους, όπως για παράδειγμα τις συχνές μεταγωγές, που δεν τους επιτρέπουν να μείνουν ανεπηρέαστοι και να συμμετέχουν σταθερά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Reuss,1999). Η συσσώρευση κοινωνικών (Tonseth&Ragnhild,2019) και ψυχικών προβλημάτων για τους έγκλειστους επηρεάζει σημαντικά κάθε εκπαιδευτική τους προσπάθεια μέσα στη φυλακή. Παρόλα αυτά οι άνθρωποι αυτοί αγωνιούν για μια δεύτερη ευκαιρία μέσα από την εκπαίδευση, για «να διευρύνουν την ικανότητά τους να κατανοούν, να σκέφτονται κριτικά και να αποφασίζουν σωστά για τη διαχείριση της ζωής τους» (Koulaouzidis,2007:38) εκμεταλλευόμενοι τον άφθονο αναξιοποίητο χρόνο τους στη φυλακή. Στοχαζόμενοι κριτικά «επάνω στις κυρίαρχες ιδεολογίες και πρακτικές που έχουν υιοθετήσει υπό την επιρροή του πολιτισμικού πλαισίου, αλλά που λειτουργούν ενάντια στα ζωτικά συμφέροντά τους και τους καταδυναστεύουν» (Kokkos,2006:5), θα καταφέρουν να συνδεθούν με τον έξω κόσμο «επεξεργαζόμενοι τις εμπειρίες τους και κατανοώντας τη δική τους ιδιαίτερη κουλτούρα» (Polemi-Todoulou,2005:383).

Αναφορικά με το πόσο αυτοδύναμοι είναι οι τρόφιμοι φυλακών ως προσωπικότητες, ο Ravneberg (2003) έχει διακρίνει τέσσερις κατηγορίες: Στην πρώτη ανήκει ο «βιοπαλαιστής», όπου ο όρος αυτοδυναμία σημαίνει προσπάθεια διασφάλισης του μέλλοντος του ίδιου και της οικογένειάς του. Οι έγκλειστοι αυτής της κατηγορίας έχουν ως προτεραιότητα να βρουν μια δουλειά όσο το δυνατό γρηγορότερα. Ακολουθεί ο χαρακτήρας «με αυτοπεποίθηση», ο αυτοκαθοριζόμενος, που με τις αποφάσεις του επιδιώκει την ενδυνάμωση, την ανάπτυξη, την αλλαγή της ζωής του, ο «αισιόδοξος», όπου ο όρος αυτοδυναμία αναφέρεται στα προσωπικά του κίνητρα. Εδώ ανήκουν οι έγκλειστοι που σηκώνονται το πρωί, για να πάνε στο σχολείο πάντα με την ελπίδα κάτι γι' αυτούς να αλλάξει. Τέλος, στην τέταρτη ομάδα συναντάμε τον «δραστήριο», αυτόν που δεν εφησυχάζει. Στην κατηγορία αυτή αυτοδυναμία σημαίνει δράση εδώ και τώρα. Ο «δραστήριος» εφευρίσκει τρόπους να αξιοποιεί το χρόνο της φυλακής χτίζοντας παράλληλα την αυτό-εικόνα του, που τη θεωρεί πολύ σημαντικό παράγοντα για τον ίδιο. Για τους κρατούμενους της τρίτης και τέταρτης κατηγορίας σημαντικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτές, που πρέπει να τους διδάσκουν να παραμένουν ψύχραιμοι, ενδυναμωμένοι και να μη χάνουν την ελπίδα τους.

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης στη φυλακή

Η εκπαίδευση των κρατουμένων αποτελεί «πολύ σημαντική διάσταση της ζωής στη φυλακή» (Magos,2014). Θεωρείται το βασικότερο κομμάτι του σωφρονιστικού συστήματος σε παγκόσμιο επίπεδο, παράγοντας πρόληψης της εγκληματικής υποτροπής, μια «καλή κοινωνική επένδυση», όπως προβλέπεται στη σύντομη εκδοχή του άρθρου 27 στο Storting της νορβηγικής κυβέρνησης για την εκπαίδευση και την έρευνα (2004-2005). «Οι κρατούμενοι είναι οι πολίτες», θα τονίσουν οι Costelloe & Warner (2008), κι εφόσον είναι πολίτες δικαιούνται δια βίου και ουσιαστική εκπαίδευση, ενώ η δεύτερη ευκαιρία είναι η εναλλακτική υγιής λύση στις προηγούμενες αρνητικές εκπαιδευτικές εμπειρίες τους (Costelloe & Langelid,2011). Η

εκπαίδευση στη φυλακή στοχεύει στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου και την ανάκτηση της χαμένης του αξιοπρέπειας, είναι το κλειδί για την κατασκευή ενός «*περιβάλλοντος μάθησης*» που επιτρέπει σε όσους κρατούνται θετική αλλαγή στην προσωπικότητά τους (Muñoz,2009). Στο αφιλόξενο περιβάλλον της φυλακής, σε χώρο «*ολοκληρωτικού χαρακτήρα*» (Goffman,1961) οι κρατούμενοι με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα και μαθησιακές διαδικασίες κερδίζουν αυτοεκτίμηση, ενδυνάμωση, βελτιώνουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Parker,1990), αναπτύσσουν θετικά στοιχεία του χαρακτήρα τους (Kett,1995) με σπουδαιότερο αντίκτυπο την αποχή τους από κάθε παραβατική συμπεριφορά και την ομαλή ενσωμάτωση στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση (Allen,1988). Μόνη προϋπόθεση τα προγράμματα όπου εμπλέκονται, να έχουν σχεδιαστεί, για να καλύψουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Vacca,2004), να τους διδάσκουν τον τρόπο να επιλύουν τα προβλήματά τους, να διαχειρίζονται τις κρίσεις στην καθημερινότητά τους, και να δρουν αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους επιφέροντας αλλαγές (Wynne,1999:6). Σύμφωνα με τον Foster (1981) η εκπαίδευση επηρεάζει θετικά τις σχέσεις των παραβατών, διευρύνει τους ορίζοντές τους, τούς μαθαίνει τον αυτοσεβασμό, όμως δεν ωφελεί μόνο τους ίδιους, αλλά και την κοινωνία που θα τους δεχτεί μετά την αποφυλάκιση (σελ.66), ενώ η έρευνα του Duguid (1981) απέδειξε ότι η εκπαίδευση ευθύνεται για τις μεγάλες αλλαγές στη λεκτική και γραπτή επικοινωνία τους, την ανάπτυξη της στοχαστικής και αναλυτικής τους σκέψης, αλλά και το μετασχηματισμό των παραδοχών τους για το δίκαιο, την πολιτική, την εγκληματική συμπεριφορά, την οικογένεια, τη φιλία (σελ.150). Μπαίνοντας σε διαδικασία αλλαγής στάσεων και πεποιθήσεων αποκτούν προσωπική δύναμη, δημιουργούν νέες κατευθυντήριες γραμμές στη ζωή τους, αλλάζουν τη σχέση τους με τους άλλους (Tonseth&Ragnhild,2019). Το σχολείο τούς βοηθά να αποκτήσουν στρατηγικές αντιμετώπισης του ιδρυματισμού και αποκατάστασης της προσωπικότητάς τους. Τους ωθεί να εισχωρήσουν σε ένα νέο κοινωνικό πλαίσιο αντικαθιστώντας τους κύκλους, όπου είχαν συνηθίσει να κινούνται (Ravneberg,2003:78) και να έχουν εύκολη πρόσβαση στην αγορά εργασίας μέσα από επαγγελματική εκπαίδευση και εξειδίκευση (Costelloe&Langelid,2011). Με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία οι τρόφιμοι ικανοποιούν τη βαθιά τους επιθυμία να ξεφύγουν από την καθημερινότητά τους (Manger et al,2010) δημιουργώντας μια εναλλακτική ρουτίνα από αυτή που ορίζεται από το ίδρυμα. Κάποιοι προσπαθούν να διατηρήσουν την ατομικότητά τους κι άλλοι να εκμεταλλευτούν το χρόνο του εγκλεισμού, για να αναπτύξουν μια νέα ταυτότητα (Behan,2014). «*Η Εκπαίδευση προσφέρει ένα πραγματικό όφελος στην κοινωνία με τη μείωση της εγκληματικότητας και τη βελτίωση της απασχόλησης των πρώην παραβατών*»(Steurer et al,2001:49) και σκοπός της είναι να παρέχει υψηλής ποιότητας ευρύ και ελαστικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, που να αντιμετωπίζει τις ανάγκες κατά τη διάρκεια της φυλάκισης, βοηθώντας τους κρατούμενους να αντεπεξέλθουν της ποινής τους, να επιτύχουν προσωπική ανάπτυξη, να προετοιμαστούν για τη ζωή μετά την αποφυλάκισή τους, να ενισχύσουν την όρεξη και την ικανότητα για ισόβια μάθηση (Byrne,2008). Με όχημα την εκπαίδευση εξομαλύνεται η κατάσταση που επικρατεί στις φυλακές, περιορίζεται η βλάβη που υφίστανται στην προσωπικότητά τους οι εγκλειστοί, τούς παρέχονται ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και η δυνατότητα να τύχουν

ειδικής στήριξης, αλλά και ενθαρρύνονται όσοι προσπαθούν να απεμπλακούν από το έγκλημα (Council of Europe, 1990:15).

Επίλογος

Τελικά, η εκπαίδευση στη φυλακή αποτελεί «*πυλώνα πραγματικής αποκατάστασης*» (Coates, 2016:3), τη μόνη ελπίδα, για να διαχειριστούν οι τρόφιμοι αποτελεσματικά τον εγκλεισμό και τις καταστροφικές συνέπειές του στην προσωπικότητά τους, ενώ συμβάλλει αποφασιστικά στο άνοιγμα των πνευματικών οριζόντων και την ηθική τους αποκατάσταση. Ταυτόχρονα, αυξάνοντας τις προοπτικές απασχόλησης ανοίγει το δρόμο για την επανένταξή τους στην κοινωνία μετά την αποφυλάκιση εφοδιάζοντάς τους με γνώσεις, καλλιεργώντας ταλέντα και δεξιότητές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allen, J. P. (1988). Administering Quality Education in an Adult Correctional Facility, *Community Service Catalyst*, 18(4): 28-29.
- Behan, C (2014). Learning to Escape: Prison Education, Rehabilitation And the Potential for Transformation *Journal of Prison Education And Reentry* Vol. 1 No. 1, October 2014, pp. 20-31
- Byrne C., *EPEA magazine*, Spring, 2008, issue 34)
- Coates Dame S, (2016) *Unlocking Potential – a review of education in prisons*, Ministry of Justice, UK
- Costelloe, A., Warner, K. (2008) *Beyond Offending Behavior: The Wider Perspectives of Adult Education and the European Prison Rules* in Wright, R. (Eds.) In the Borderlands: Learning to Teach in Prisons and Alternative Settings 3rd edition San Bernardino: California State University. Πηγή ανάκτησης: http://www.epea.org/images/kwa/Kevin_Warner_Anne_Costello_C_hapter_XII.pdf
- Costelloe, A., Langelid, T. (2011) "Prison education And training in Europe: A review and commentary of existing Literature, analysis and evaluation" *Birmingham, UK: Directorate general for education and Culture, European Commission*
- Council of Europe (1990) *Education in prison Recommendation No R (89)12 Adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 13 October 1989 and explanatory memorandum* Strasbourg, Council of Europe.
- Dimitrouli, K., Themeli, O., Rigoutsou, E. (2006). I ekpaidefsi enilikon stis fylakes. To apotelesma mias prospatheias sti chora mas. *Praktika Synedriou* "Dia Viou

Mathisi gia tin Anaptyxi, tin Apascholisi kai tin Koinoniki Synochi” Volos, 31/3-2/4, IDEKE, p.199-204.

Duguid, S (1981). Prison Education and Criminal Choice: The Context of Decision-Making in L. Morin (Ed.) *On Prison Education* (pp135-157) Canada: Canadian Government Publishing Centre

Foster, W., (1981) Towards a Prison Curriculum in L. Morin (Ed.) *On Prison Education* (pp55-70) Canada: Canadian Government Publishing Centre

Kett, M. (1995) “Survey of prisoners’ attitudes to education” Wheatfield Place of Detention. Unpublished report

Kokkos, A. (2006). I idiaiterotita kai o skopos tis Ekpaidefsis Enilikon. *Ekpaidefsi Enilikon*, 9 (September-December, p. 4-9).

Koulaouzidis, G. (2007). Jack Mezirow kai metaschimatizousa Mathisi: mia ektetameni prosopografia, *Ekpaidefsi Enilikon*, 10, p. 36-39.

Magos, K. (2014) Reflections behind bars Transformative learning inside the prison In D. Andritsakou and L. West (Eds) *Proceedings of International Conference of European Society for Research on the Education of Adults “What’s the point of Transformative Learning?* Athens, 209-218.

Manger, T, Eikeland, O, Diseth, Å. Hetland, H & Asbjørnsen, A. (2010) Prison Inmates' Educational Motives: Are They Pushed Or Pulled? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 535 -547

Muñoz, V (2009) The Right to education of persons in detention, Report Of the special rapporteur on the right to education, Human Rights Council, UN.

Πηγή:http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf

Parker, E.A. (1990) “The Social –Psychological Impact of a College Education on the Prison Inmate” *Journal of Correctional Education* 41(3): 140-146.

Polemi - Todoulou, M. (2005). *I axiopoisi tis omadas stin Ekpaidefsi Enilikon*, Tomos G’, Patra, EAP.

Ravneberg, B. (2003) Report “Teaching and training in the modern Prison: educational or disciplinary? In *Research –Based Evaluation of Education in Norwegian Prisons Recommendations from the Group nominated to monitor the Evaluation of education in Norwegian prisons*, County Governor of Hordaland and Department of Education, March, 2004

- Reuss, A. (1999). Prison (er) education. *The Howard Journal*; vol. 38 (2); pp: 113-127.
- Revold, M.K. (2015). Innsattes Levekar [*Prisoners Living Conditions*]. Statistisk sentralbyrå [Norwegian Statistics], Report No. 47.
- Steurer, S., Smith, L. and Tracy, A. (2001) *Three State Recidivism Study, Maryland: Correctional Education Association*
- Teliopoulou, K., Karamanian, K., Kedraka K., (2000). *Meleti tis epangelmatikis proetoimias kai entaxis ton atomon pou kindynevoun apo koinoniko apokleismo: I periptosi ton fylakismenon, apofylakismenon, anilikon paravaton*. IEKEP.
- Tønseth C. & Bergsland R., (2019). Prison education in Norway – The importance for work and life after release, *Cogent Education*, 6:1, 1628408
- Tsimpoukli, A. (2007). Diergasia Omadas- Ekpaidefsi kai Ypostirixi Koinonikon Efpathon Omadon sto Kokkos, A., Koutroumpa, K, (epim). *Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon. Programma Dia Viou Ekpaidefsis Apo Apostasi-Ekpaideftiko Yliko*. Athina: YPEPTH-IDEKE, p. 79-148.
- Vacca, J. S. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *The Journal of Correctional Education* 55(4), 297-305
- Vergidis D., Asimaki, A. & Tzintzidis A. (2007). *I ekpaidefsi ton kratoumenon. To sxoleio defteris efkairias sti Fylaki Korydallou*. Panepistimio Patron. Epistimoniki Epetirida Arethas, Tomos IV, 61-93. Pigi anaktisis: <http://www.elemedu.upatras.gr/?section=1404>
- Wynne, S (1999) Education and Security- A dangerous Liaison Ireland, 7th EPEA International Conference “Breaking the Spiral of Exclusion” 10-13 Οκτωβρίου, 1999, Αθήνα
- Foucault, M. (2005). *Epitirisi kai timoria. I gennisi tis filakis*. Athina- Rappas.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Εκπαιδευτικός σχεδιασμός διαδικτυακού μαθήματος στο νηπιαγωγείο

Ισαΐα Λαζαρίδου Σ.Ε.Ε. κλ. Π.Ε.60 Μ.Σc.

Περίληψη

Η εκπαίδευση από απόσταση εξ αιτίας των έκτακτων καταστάσεων που δημιούργησε η πανδημία του covid 19, αποτέλεσε το πλέον πρόσφορο μέσο για να διατηρήσουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί την επαφή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία στην προσχολική ηλικία, παρά τις επιφυλάξεις που εκφράζονται για το αν είναι, ή όχι επωφελής για τα μικρά παιδιά η εκτενής ενασχόληση τους με τις τεχνολογίες. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε.) αποτελούν εργαλεία που αξιοποιούνται για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, προσφέροντας δυνατότητες παρουσίας του εκπαιδευτικού υλικού και επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων, τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Στο πλαίσιο του συνολικού σχεδιασμού ενός μαθήματος διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης δίνεται έμφαση στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη συμπληρωματικότητα των σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να περιγράψει τα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός διαδικτυακού μαθήματος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, και να αναδείξει τους περιορισμούς και τις δυνατότητες της διαδικτυακής μάθησης στο Νηπιαγωγείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικός σχεδιασμός, νηπιαγωγείο

Distance education: Educational planning of an online lesson in kindergarten

Isaia Lazaridou, M.Sc.

Abstract

Distance education due to the emergencies provoked by the Covid-19 pandemic, was the most appropriate way for students and teachers to keep in touch with the educational process in preschool, despite the reservations expressed about whether it is beneficial to young children their extensive involvement in technologies. Communication Information Technologies (ICT) are tools used to support the long-distance learning process, offering opportunities for educational material presentation and communication between participants, both individually and in groups. In the context of the overall design of an online teaching and learning course, emphasis is given on the interaction, collaboration, and complementarity of modern and asynchronous forms of education. This paper aims to describe the stages of planning and implementation of an online course for preschool children, and to highlight the limitations and the capabilities of the online learning in Kindergarten.

Keywords: Distance education, educational planning, kindergarten

Εισαγωγή

Λίγους μήνες πριν, ο όρος σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν άγνωστος, ή αδιάφορος στους περισσότερους και αφορούσε μόνο την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ή έναν μικρό εξειδικευμένο χώρο επιστημόνων. Όμως μέσα σε λίγες μέρες τα πράγματα ανατράπηκαν και δημιούργησαν ένα νέο τοπίο, μια διαφορετική πραγματικότητα, καθώς η πανδημία οδήγησε αναγκαστικά τον Μάρτιο του 2020 στην αναστολή λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων και στην αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της. Η ψηφιακή τάξη, αναγκαστικά, έγινε ο χώρος όπου μπορούσαν με ασφάλεια να συναντώνται εκπαιδευτικοί και μαθητές όλων των σχολικών μονάδων, να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να διαμοιράζονται μέσα και πόρους, να κάνουν το μάθημά τους. Είναι γνωστό ότι οι νέες βελτιωμένες και ταχύτερες συσκευές, το πλήθος των ψηφιακών μέσων για επικοινωνία, συνεργασία και διαμοίραση πόρων, αποτελούν το μέσον για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη της ψηφιακής μάθησης. Ωστόσο, παρά τις ψηφιακές δυνατότητες που προσφέρονται, εκπαιδευτικοί και μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση χωρίς την απαραίτητη τεχνική κατάρτιση να διαχειριστούν το on line περιβάλλον αποτελεσματικά, χωρίς τον απαιτούμενο από όλους τεχνολογικό εξοπλισμό, χωρίς επιμόρφωση στην μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κλήθηκαν, άμεσα, να εφαρμόσουν την διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση.

Ένα από τα κρίσιμα σημεία λοιπόν, που έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στη μετάβαση τους από τη συμβατική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ή αλλιώς η διδακτική σχεδίαση ενός μαθήματος, ή μιας ενότητας στο διαδίκτυο. Τι θα πρέπει να περιλαμβάνει το σχέδιο διδασκαλίας ενός μαθήματος σύγχρονης ή ασύγχρονης μάθησης; Ποια είναι τα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής ενός διαδικτυακού μαθήματος; Τι πρέπει να περιλαμβάνει κάθε στάδιο; Ποιοι είναι οι περιορισμοί και οι δυνατότητες των διαδικτυακών μαθημάτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας;

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικτυακή μάθηση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί γενική έννοια και περιλαμβάνει μια σειρά από στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται από διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς και δηλώνει την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο (Keegan, 2001). Το κυριότερο χαρακτηριστικό το οποίο τη διαχωρίζει από άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους είναι ότι ο μαθητής διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας. Ωστόσο αν και ο μαθητής βρίσκεται απομακρυσμένος από τον εκπαιδευτικό του, συνεχίζει να καθοδηγείται και να εμπνέεται από αυτόν, μέσω κάποιας μορφής επικοινωνίας μαζί του (Ματραλής, 1999). Η διαδικτυακή μάθηση είναι μια μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευση που παρέχει μαθησιακές εμπειρίες σε παιδιά και ενήλικες μαθητές, μέσω του διαδικτύου (Hrastinski, 2008). Οι διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να είναι σύγχρονες ή ασύγχρονες. Ασύγχρονη μάθηση συμβαίνει όταν οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν τον δικό τους χρόνο για συμμετοχή στην μάθηση, μέσω διαφορετικών εργαλείων, όπως των εκπαιδευτικών πλατφορμών e me

και e class, της αποστολής email, των ιστολογίων νηπιαγωγείων και των ανακοινώσεων. Οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν για να επικοινωνήσουν και να ολοκληρώσουν δραστηριότητες κατά τον χρόνο της επιλογής τους και να μάθουν με τον δικό τους ρυθμό. Αντίθετα οι σύγχρονες μαθησιακές δραστηριότητες πραγματοποιούνται μέσω ειδικά σχεδιασμένων εργαλείων τηλεδιάσκεψης, ή και μέσω τηλεφώνου με δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας και άμεσης ανατροφοδότησης (Hrastinski, 2008).

Διαδικτυακή μάθηση στο νηπιαγωγείο

Για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην προσχολική εκπαίδευση όπως και σε κάθε βαθμίδα, ο H/Y αξιοποιείται ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης. Υπάρχουν ερευνητές και εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι η χρήση των ΤΠΕ στην προσχολική εκπαίδευση διευρύνει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των μικρών παιδιών και επιδρά θετικά στη συνολική γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Clemens, 1994; Chen & Chang, 2006), ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι η χρήση τους σε αυτήν την ηλικία μπορεί να συνοδεύεται από κινδύνους και περιορισμούς (McPake, et al., 2013; Plowman, et al., 2011).

Παρά τις αντιπαραθέσεις, αρκετές έρευνες αποκαλύπτουν ότι ο αριθμός των μικρών παιδιών που χρησιμοποιούν σήμερα διαδικτυακά εργαλεία αυξάνεται ραγδαία, λόγω των τεχνολογιών της οθόνης αφής και της προσβασιμότητας στο διαδίκτυο, γεγονός που διευρύνει τις ευκαιρίες των παιδιών για μάθηση (Clemens, 1994; Kim, 2020). Οι ΤΠΕ στη σύγχρονη εκπαίδευση προσφέρουν πολλές δυνατότητες δημιουργικών και επικοινωνιακών δραστηριοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Kim, 2020). Η αξιοποίηση τους από ενημερωμένους εκπαιδευτικούς ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, προωθεί την κοινωνικοποίηση τους, ενισχύει την ευελιξία της σκέψης και τη δημιουργικότητα τους (Clemens, et al., 1994). Η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών της προσχολικής ηλικίας στην χρήση της τεχνολογίας, συντελεί στην επιτυχία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ οι στάσεις και οι δεξιότητες τους απέναντι στην τεχνολογία, φαίνεται να επηρεάζουν τα κίνητρα και την μάθηση των παιδιών (Plowman & McPace, 2013). Βέβαια κρίσιμο ρόλο στην όλη διαδικασία φαίνεται να παίζουν και οι γονείς των παιδιών, οι οποίοι ως διαμεσολαβητές στην ψηφιακή μάθηση των παιδιών τους, με την στάση, τις πεποιθήσεις και τις τεχνολογικές δεξιότητες τους, επηρεάζουν την ποιότητα και την ποσότητα της διαδικτυακής μάθησης, αλλά και τις ευκαιρίες και τις μαθησιακές εμπειρίες που λαμβάνουν τα παιδιά στο σπίτι (Erdogan, et al., 2019).

Εκπαιδευτικός διαδικτυακός σχεδιασμός

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένας ευρύς όρος που περιλαμβάνει την οργάνωση, τη διαχείριση και τον συντονισμό του εκπαιδευτικού υλικού, των μαθητών και των τεχνολογικών εργαλείων (Λιοναράκης, κ.α., 2020). Στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως σχολικής μάθησης, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά μια πολύπλευρη διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να υλοποιήσει το εξ αποστάσεως μάθημα, θα πρέπει προηγουμένως να σχεδιάσει τα στάδια της

διδασκαλίας του πορείας, τις ενέργειες που θα περιλαμβάνει κάθε στάδιο, τις δραστηριότητες που θα κάνουν οι μαθητές του και επιπλέον να τους καθοδηγήσει, να τους οργανώσει, να τους υποστηρίξει, συνδυάζοντας σύγχρονες και ασύγχρονες δράσεις με ψηφιακά εργαλεία και μέσα. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός του διαδικτυακού μαθήματος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι η μαθησιακή εμπειρία των μαθητών διαμεσολαβείτε σχεδόν εξ ολοκλήρου μέσω κάποιας μορφής τεχνολογίας και αν δεν σχεδιαστεί σωστά, δημιουργεί εκνευρισμό, απογοητεύει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και προκαλεί μεγάλη σύγχυση (Burns, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των μαθημάτων τους οφείλουν να βασίζονται στις θεωρίες μάθησης, οι οποίες τους παρέχουν ένα πλαίσιο ερμηνειών, για να υποστηρίξουν τη μαθησιακή πορεία των μαθητών τους (Branch & Stefaniak, 2019). Υπάρχουν δεκάδες εκπαιδευτικά μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τα οποία προέρχονται από εκπαιδευτικές θεωρίες σχεδιασμού και παρέχουν κατευθυντήριες αρχές για την ανάλυση, την παραγωγή και την αναθεώρηση της μαθησιακής διαδικασίας (Branch & Stefaniak, 2019). Μια ενδιαφέρουσα εργασία στον χώρο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι το μοντέλο ADDIE, το οποίο έχει προκύψει από την πολυετή πρακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών και των σχεδιαστών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Branch, 2010).

Πρόκειται για ένα ακρωνύμιο, το οποίο προκύπτει από τα αρχικά των ενεργειών στις οποίες πρέπει να προβαίνει ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να σχεδιάσει μια εκπαιδευτική διδασκαλία (ADDIE-Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, για να σχεδιαστεί μια εκπαιδευτική παρέμβαση, είναι απαραίτητο αρχικά να αναλυθούν βασικές παράμετροι, όπως οι εκπαιδευόμενοι και το πλαίσιο στο οποίο θα διεξαχθεί η εκπαίδευση, κατόπιν να σχεδιαστεί η παρέμβαση, να αναπτυχθεί, δηλαδή να διαμορφωθεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον, το υλικό και τα εκπαιδευτικά σενάρια, κατόπιν να εφαρμοστεί ο σχεδιασμός αυτός, δηλαδή να διεξαχθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τέλος, να αξιολογηθεί η εφαρμογή αυτή ως προς την επιτυχία της (Branch, 2010).

Στάδια ΕξΑ διαδικτυακού μαθήματος στο νηπιαγωγείο

Στην εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, η διατήρηση της επικοινωνίας με τους μαθητές του Νηπιαγωγείου είναι κρίσιμη για την εξέλιξη της μαθησιακής τους πορείας, της επανασύνδεσής τους με την ομάδα των συμμαθητών τους και της διατήρησης της ψυχικής τους υγείας. Η αξιοποίηση των συστημάτων σύγχρονης εκπαίδευσης (τηλεκπαίδευση) με χρήση ήχου και εικόνας σε πραγματικό χρόνο, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να σπάνε την απομόνωση και να αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τα παιδιά του τμήματος τους και τους εκπαιδευτικούς τους (Σοφός, κ.ά., 2020). Ωστόσο τι θα πρέπει να περιλαμβάνει το σχέδιο διδασκαλίας ενός διαδικτυακού μαθήματος; Ποια στοιχεία της διδακτικής διαδικασίας θα πρέπει να σχεδιαστούν με προσοχή, να οργανωθούν ως στάδια και επιμέρους ενέργειες, να εμπλουτιστούν με κατάλληλο υλικό και να υλοποιηθούν μέσα σε ένα ψηφιακό υποστηριζόμενο περιβάλλον μάθησης;

Στην πράξη ξεκινώντας τον σχεδιασμό ενός μαθήματος εξ αποστάσεως, σύγχρονο ή ασύγχρονο, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να οργανώσει τα στάδια και τις επιμέρους ενέργειες και πρακτικές (Σοφός, κ.ά., 2020) ως εξής:

1°. Στάδιο-ανάλυσης: Ο εκπαιδευτικός επιλέγει το θέμα που θέλει να παρουσιάσει με βάση το Αναλυτικό πρόγραμμα, τις εκπαιδευτικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προηγούμενες γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών της τάξης του, θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους για το σύγχρονο και ασύγχρονο μάθημα και περιγράφει με ακρίβεια τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του μαθήματος.

2°. Στάδιο σχεδιασμού: Αποτυπώνει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας σε συγκεκριμένες γνώσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες, σχεδιάζει το περιεχόμενο και την μεθοδολογία, προσδιορίζει τα βασικά στάδια της τηλεδιάσκεψης και τις εκπαιδευτικές ενέργειες που περιέχει το καθένα, προσδιορίζει το χρόνο που θα χρειαστεί για κάθε στάδιο, διαμορφώνει ή επιλέγει το εκπαιδευτικό πακέτο π.χ. κείμενο, εικόνες, βίντεο, πολυμεσικό υλικό, κ.α., που προσφέρονται για την επίτευξη του κάθε στόχου.

3°. Στάδιο ανάπτυξης: Σε αυτό το στάδιο γίνεται ο τελικός έλεγχος, προκειμένου να διαπιστωθεί η επάρκεια των προηγούμενων διαδικασιών στην εξυπηρέτηση των επιδιωκόμενων στόχων. Δημιουργεί, δηλαδή, τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες με βάση τις επιλεγμένες μεθόδους, καθώς επίσης και το προς χρησιμοποίηση υλικό, ενώ συγχρόνως οργανώνει την επικοινωνία, με σκοπό να εξασφαλίσει τη δυνατότητα πρόσβασης σε όλα τα παιδιά. Ενσωματώνει τόσο σύγχρονες όσο και ασύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία, όπου οι μαθητές μπορούν να εργάζονται και να εκφράζουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα της εβδομάδας και να αλληλεπιδρούν με την υπόλοιπη ομάδα. Πριν από κάθε τηλεδιάσκεψη ενημερώνει όσο γίνεται πληρέστερα τους γονείς και τους μαθητές σχετικά με τη θεματολογία της συνάντησης και τη μεθοδολογία που πρέπει να ακολουθηθεί. Στη συνέχεια θα πρέπει να διαμορφωθεί μια συμφωνία, ένα «συμβόλαιο» μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών σχετικά με την οργάνωση και την εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης (Λιοναράκης, κ.α., 2020).

4°. Στάδιο-εφαρμογής: Μετά το στάδιο της ανάπτυξης ο εκπαιδευτικός περνάει στο στάδιο της εφαρμογής. Η τηλεσυνάντηση μαθητών και εκπαιδευτικού αποτελεί την πιο σημαντική επαφή μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων. Οι πλατφόρμες επικοινωνίας αποτελούν κατάλληλα εργαλεία για την ηλεκτρονική μάθηση των παιδιών, καθώς επιτρέπουν συναντήσεις τις τάξης και συνομιλίες σε πραγματικό χρόνο, παρόμοιες με αυτές που πραγματοποιούνται «πρόσωπο με πρόσωπο», παρόλο που δεν παρέχουν ακριβώς τις ίδιες κοινωνικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις (Kim, 2020). Ο ρόλος των τηλεδιασκέψεων είναι να επικοινωνήσει και να αλληλεπιδράσει ο εκπαιδευτικός με τις μαθητές του, να επικοινωνήσουν οι μαθητές μεταξύ τους, να υποστηριχθεί η ασύγχρονη εκπαίδευση. Ο εκπαιδευτικός κατά την πραγματοποίηση της τηλεδιάσκεψης προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών με κατάλληλες ερωτήσεις, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων στη διαλογική διαδικασία, εξασκεί διαφορετικές λειτουργίες της πλατφόρμας (webex, π.χ. σχεδίαση σε πίνακα), υλοποιεί σύντομες ενδιαφέρουσες διαδραστικές δραστηριότητες με τις μαθητές του, υποστηρίζει με σαφείς οδηγίες την κάθε

δραστηριότητα που σχεδιάζει, περιγράφει τι ακριβώς πρέπει να κάνουν οι μαθητές, μόνοι τους, ή σε ομάδες και με ποια σειρά, πόσο χρόνο έχουν για να την ολοκληρώσουν, χρησιμοποιεί διαφορετικά πολυτροπικά διαδικτυακά εργαλεία, ενώ συγχρόνως προσφέρει ευκαιρίες ανατροφοδότησης στο υλικό που έχει ανεβάσει στην πλατφόρμα τις ασύγχρονης εκπαίδευσης (Σοφός, και ά., 2020). Η διάρκεια των τηλεδιασκέψεων με τις μαθητές εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν στην τηλεδιάσκεψη.

5°. Στάδιο αναστοχασμού-αξιολόγησης: Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός ενός διαδικτυακού μαθήματος, όπως και στη συμβατική εκπαίδευση, προβλέπει και περιλαμβάνει ευκαιρίες ανατροφοδότησης και αξιολόγησης των μαθητών. Η ανατροφοδότηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διεργασίας (Hattie & Timperley, 2007) και εξαρτάται από τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, τις δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί, είτε για ασύγχρονη είτε για σύγχρονη επικοινωνία. Σε όλη την διάρκεια, αλλά και στο τέλος κάθε διαδικτυακού μαθήματος ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αξιολογήσει την διαδικασία της διαδικτυακής διδασκαλίας και μάθησης υλοποιεί δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης διαδραστικού τύπου (πολλαπλών επιλογών, συμπλήρωση κενών, αντιστοιχίσεις, κουίζ, παιχνίδια λέξεων, παιχνίδια εικόνων, επίλυσης προβλήματος, διαδραστικά βίντεο), οι οποίες βοηθούν τον μαθητή να παρακολουθεί την πρόοδο της μαθησιακής του πορείας και εξέλιξης (Σοφός, και ά., 2020). Στο στάδιο αυτό παρέχονται τυχόν οδηγίες, σχόλια και παρατηρήσεις που χρειάζεται να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να εξασφαλίσει την ορθή υλοποίηση του μαθήματος σε συνθήκες πραγματικής τάξης. Οι μαθητές μοιράζονται τις ιδέες και τις εμπειρίες τους, ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός αξιολογεί την επίτευξη των στόχων που είχε θέσει, την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων και του διδακτικού υλικού που χρησιμοποίησε (Μακράκης, 1999).

Δυνατότητες και περιορισμοί της διαδικτυακής μάθησης στο νηπιαγωγείο

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, είτε πρόκειται για ασύγχρονη, είτε σύγχρονη εκπαίδευση, έχει πολλές δυνατότητες αλλά και πολλούς περιορισμούς. Σε καιρό πανδημίας ή έκτακτων καταστάσεων δίνει τη δυνατότητα της συνέχισης της μαθησιακής διαδικασίας και του κοινωνικοποιητικού ρόλου του νηπιαγωγείου, καθώς δεν απαιτεί την φυσική παρουσία του μαθητή στη σχολική τάξη (Kim, 2020). Παρέχει ευκαιρίες ανταλλαγής γνώσεων, πληροφοριών και επικοινωνίας, είτε ασύγχρονα, είτε σύγχρονα μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, παρότι βρίσκονται γεωγραφικά απομακρυσμένοι. Είναι οικονομικά πιο αποδοτική, επειδή μειώνει τις μετακινήσεις και άλλα κόστη που απαιτούνται, προκειμένου να παρευρεθούν οι μαθητές στην φυσική τάξη του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα δίνει την δυνατότητα στον μαθητή να προσδιορίσει ο ίδιος τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό της μελέτης του (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, 1999). Οι διαδικτυακές επικοινωνίες με γονείς είναι πολύ αποτελεσματικές, επειδή οι πληροφορίες σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο, το χρονοδιάγραμμα, το υλικό και τις εργασίες του μαθήματος, τους παραδίδονται άμεσα και

ηλεκτρονικά, ενώ συγχρόνως, παρέχουν τη δυνατότητα στους γονείς να συμμετέχουν στις διαδικτυακές μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους (Kim, 2020).

Ωστόσο η διαδικτυακή μάθηση έχει και περιορισμούς, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, μερικοί από τους οποίους μπορεί να αφορούν την έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, το κόστος για την προμήθεια του, τις περιορισμένες εμπειρίες, ή τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών, των μαθητών ή και των γονέων στη χρήση των ΤΠΕ (Kim, 2020). Αυτοί οι περιορισμοί φαίνεται να είναι πιο εμφανείς στα μικρά παιδιά του νηπιαγωγείου, τα οποία μπορεί να μην έχουν διαδικτυακή πρόσβαση, ή έχουν περιορισμένες εμπειρίες με διαδικτυακά εργαλεία μάθησης (Wedonoja, 2020). Ένας επιπλέον σημαντικός περιορισμός είναι ότι η διαδικτυακή μάθηση των μικρών παιδιών, καθώς και η πρόσβαση στο διαδίκτυο, απαιτεί εποπτεία, διαθεσιμότητα και συμμετοχή ενηλίκων (Youn et al., 2012). Με τον δάσκαλο και τον μικρό μαθητή να βρίσκονται σε φυσική απόσταση, ένας άλλος ενήλικας πρέπει να λειτουργήσει ως υποστηρικτής της μαθησιακής διαδικασίας, γεφυρώνοντας το «χάσμα» ανάμεσά τους (Downes, 2013).

Επίσης η αναλογία μεταξύ εκπαιδευτικού και αριθμού παιδιών είναι κρίσιμη στην εξ αποστάσεως σύγχρονη εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία, επειδή ο εκπαιδευτικός όταν μοιράζεται την οθόνη για να παρουσιάσει οπτικό υλικό, δεν μπορεί να δει όλα τα παιδιά και να αλληλοεπιδρά μαζί τους, παρά μόνο έναν περιορισμένο αριθμό. Επιπλέον ο διαχωρισμός των μικρών μαθητών σε υποομάδες στο διαδίκτυο, είναι δύσκολο να εφαρμοστεί στο νηπιαγωγείο, επειδή τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να ελέγξουν τις διαδικτυακές δυνατότητες τους και ένας νηπιαγωγός δεν μπορεί να επιβλέπει διαφορετικές ομάδες ταυτόχρονα σε ηλεκτρονικές αίθουσες (Kim, 2020). Η διαδικτυακή μάθηση μπορεί επίσης να μην παρέχει επαρκείς ή κατάλληλες ευκαιρίες για τη συμμετοχή των μικρών παιδιών στις δραστηριότητες μάθησης, επειδή τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία χρειάζονται περισσότερες αλληλεπιδράσεις και βιωματικές δραστηριότητες για να επικεντρωθούν, να ενδιαφερθούν και να μάθουν σε σύγκριση με τους ενήλικες μαθητές (Kim, 2020).

Η ανάγκη λοιπόν, να ληφθούν υπόψη τα επίπεδα ανάπτυξης των παιδιών είναι απαραίτητη, καθώς και να βρεθούν διαδικτυακά εργαλεία μάθησης τα οποία είναι κατάλληλα και μπορούν να προωθήσουν την συμμετοχή και τη μάθηση των μικρών μαθητών. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου δεν έχουν τις απαραίτητες τεχνολογικές δεξιότητες για διαδικτυακές εργασίες, όπως πληκτρολόγηση απαντήσεων σε μια οθόνη συνομιλίας, ή κοινή χρήση αρχείων με γραπτές πληροφορίες, ωστόσο οι διάφορες λειτουργίες και τα εργαλεία πολλών πλατφορμών επικοινωνίας, μπορούν να βοηθήσουν τη μάθηση των παιδιών, όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι και τα χρησιμοποιούν με κατάλληλους τρόπους. Για παράδειγμα η λειτουργία διαμοιρασμού οθόνης της σύγχρονης ηλεκτρονικής πλατφόρμας (webex), επιτρέπει στους συμμετέχοντες να παρουσιάζουν εικόνες, βίντεο, ή να χρησιμοποιούν άλλες οπτικές ή ακουστικές παρουσιάσεις από τον υπολογιστή. Με τη χρήση του «λευκού πίνακα» μπορεί ο εκπαιδευτικός να δώσει τη δυνατότητα στα παιδιά να σχεδιάσουν, ή να γράψουν, ενώ ταυτόχρονα ο ίδιος μπορεί να εξηγήσει και να αλληλοεπιδρά με τα παιδιά στο διαδικτυακό μάθημα.

Ωστόσο ο πιο σημαντικός περιορισμός της διαδικτυακής διδασκαλίας προέρχεται συχνά από την περιορισμένη εμπειρία ή τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών στην χρήση των ΤΠΕ (Kim, 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για να είναι αποτελεσματική και ποιοτική, πρέπει να πραγματοποιείται από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς στην εξ αποστάσεως μεθοδολογία και στην χρήση των ψηφιακών εργαλείων. Η διαδικτυακή μάθηση απαιτεί αλλά και επιτρέπει συνεχή παρακολούθηση, αναζήτηση, σχεδιασμό και οργάνωση εκπαιδευτικού υλικού, συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και διαρκή ανάπτυξη των τεχνολογικών δεξιοτήτων τους (Kim, 2020). Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να επικεντρωθούν ειδικότερα στη ανάπτυξη δεξιοτήτων στην χρήση της τεχνολογίας και στην παιδαγωγική αξιοποίηση της.

Συμπεράσματα

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, όπως σε κάθε παιδαγωγική διαδικασία, έτσι και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας που πραγματοποιείται εξ αποστάσεως. Ιδιαίτερα στη βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαμορφώσει ένα βασικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την υλοποίηση του διαδικτυακού μαθήματος, να σχεδιάσει κάθε ενέργεια που πρέπει να γίνει, κάθε δραστηριότητα που θα κάνουν οι μαθητές, να τους κατευθύνει, να τους οργανώσει και να τους συντονίσει, συνδυάζοντας σύγχρονες και ασύγχρονες δράσεις, ώστε να υπάρχει το επιθυμητό ποιοτικό αποτέλεσμα.

Στην προσχολική εκπαίδευση η διαδικτυακή μάθηση και διδασκαλία έχει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες και περιορισμούς στην εφαρμογή της και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί στόχο να αντικαταστήσει τη συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση, αλλά να τη συμπληρώσει και να την υποστηρίξει, όπως έγινε στην περίοδο της πανδημίας. Ωστόσο, επειδή είναι σημαντικό σε έκτακτες ανάγκες να υποστηρίξουμε τους μικρούς μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, είναι απαραίτητο να δοθεί έμφαση στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό της διαδικτυακής μάθησης, στον συνδυασμό ασύγχρονης και σύγχρονης εκπαίδευσης, στην επικοινωνία και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, φορέων κτλ.), έτσι ώστε να εξεταστούν οι περιορισμοί και να βελτιωθούν οι δυνατότητες της διαδικτυακής μάθησης και διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση των νηπιαγωγών στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως και στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων αποτελεί έναν από τους θεμελιώδεις λίθους της επιτυχίας εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Branch, R. (2010). Instructional design: the ADDIE approach. Boston, MA: Springer US.

- Branch R.M., Stefaniak J.E. (2019). Instructional Design Theory. In: Jung I. (eds), Open and Distance Education Theory Revisited. Springer Briefs in Education. Springer, Singapore
- Burns, M., (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*. Education Development Center, Inc. Washington, DC
- Chen, J. & Chang, C. (2006). Using computers in early childhood classrooms: Teachers' attitudes, skills and practices. *Journal of Early Childhood Research*, 4(2). 169-188.
- Clements, D. H. (1994). The uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice. In J. L. Wright & D. D. Shade (Eds.), *Young children: Active learners in a technological age* (pp. 31-50). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Downes, N., (2013). The challenges and opportunities experienced by parent supervisors in primary school distance education, *Australian and International Journal of Rural Education*, Vol. 23 (2) 2013.
- Erdogan, N. I., Johnson, J. E., Dong, P. I., & Qiu, Z. (2019). Do parents prefer digital play? Examination of parental preferences and beliefs in four nations. *Early Childhood Education Journal*, 47, 131–142
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81- 112. Retrieved on 19 April, 2020 from <https://journals-sagepubcom.proxy.eap.gr/doi/pdf/10.3102/003465430298487>
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. From <https://er.educause.edu/articles/2008/11/asynchronous-and-synchronous-elearning>
- Keegan, D. (2001). *The basic principles of open and distance learning*. Athens: Me-taichmio
- Kim, J., (2020) Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum *International Journal of Early Childhood* V 52, 145–158
- Lionarakis, A., Manousou, E., Ioakeimidou, V., Chartofylaka, T., Papadimitriou, S., & Karagianni, E., (2020). Synchroni Ex Apostaseos Ekpaidefsi-Endeiktikes praktikes, sto MOOC *Epimorfosi ekpaideftikon sti methodology tis ekpaidefsis apo apostasi*, Athina: IEP & EAP

- Lionarakis, A., & Lykourgiotis A., (1999). Anoikti kai paradosiaki ekpaidefsi. Sto A., Kokkos, A., Lionarakis, Ch., Matralis, (Epim.) *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. Thesmoi kai leitourgies (s. 19-36). Tomos A. Patra: EAP.*
- Makrakis, V., (1998, 1999). Axiologisi systimaton anoiktis kai ex apostaseos ekpaidefsis. Sto A., Kokkos, A., Lionarakis, Ch., Matralis, (Epim.) *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. Thesmoi kai leitourgies (s. 245-301). Tomos A. Patra: EAP*
- Matralis, (1999). Ekpaidefsi apo Apostasi. Sto A., Kokkos, A., Lionarakis, Ch., Matralis, (Epim.) *Anoikti ex apostaseos ekpaidefsi: Thesmoi kai leitourgies Tomos A. (41-56) Patra: EAP*
- McPake, J., Plowman, L., & Stephen, C., (2013). Preschool children creating and communicating with digital technologies in the home. *British journal of Educational Technology* 44 (3), 421-431
- Plowman, L., Stevenson, O., McPake, J., Stephen, C., & Adey, C., (2011). Parent's preschoolers and learning with technology at home: some implications for policy. *Journal of Computer Assisted learning*, 27, 361-371
- Plowman, L., & McPake, J., (2013). Seven myths about young children and technology. *Childhood Education*, 89 (1), 27-33.
- Sofos, A., Ntarantoumis, A., & Kostas, A., (2020), Ekpaideftikos schediasmos mathimaton stin ex apostaseos scholiki ekpaidefsi, sto MOOC *Tachyrrythmo Epimorfotiko Programma stin ex apostaseos ekpaidefsi*, Panepistimio Aigaiou
- Youn, M. H., Leon, J., & Lee, K. J., (2012). The influence of maternal employment on children's learning growth and the role of parental involvement. *Early Childhood Development and Care*, 182 (9), 1227-1246.
- Wedenoja, L., (2020). What to expect when you weren't expecting online classes. Rockefeller Institute of Government. <https://rockinst.org/blog/what-to-expect-when-you-werent-expecting-online-classes>

Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και οι μετασχηματισμοί που επιφέρει στο αντιληπτικό σύστημα ενηλίκων κρατουμένων

Κοτζαγιώτου Αποστολία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Η ενίσχυση της διεργασίας του κριτικού στοχασμού και αυτοστοχασμού κατά τον Mezirow (Mezirow&Associates,2006:11) αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς η όλη διαδικασία του στοχασμού και της βαθύτερης ανάλυσης κι επανεξέτασης διαστρεβλωμένων παραδοχών αποτελεί ίδιον της ενήλικης μάθησης (Mezirow,1991 in Kokkos,2005:81). Στην παρούσα εργασία θα παραθέσουμε το σχεδιασμό μιας διδακτικής ενότητας πέντε ωρών που απευθύνεται σε ενήλικες κρατούμενους και μέσα από ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, που θα ακολουθήσει η όλη η διαδικασία του μετασχηματισμού (Mezirow&Associates, 2006:20), θα οδηγήσει στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού πάνω στο βασικό της θέμα, την επανασύνδεση των ανθρώπων αυτών με την εκπαίδευση μέσα από τη φυλακή.

Λέξεις-Κλειδιά: κριτικός στοχασμός, εκπαίδευση ενηλίκων κρατουμένων, μετασχηματίζουσα μάθηση.

The development of critical reflection and the transformations it can bring about regarding the perceptive system of adult inmates

Kotzagioutou Apostolia, Teacher, MA in Adult Education

Abstract

The reinforcement of the critical reflection and self-reflection process according to Mezirow is the primary concern of adult education, as this deeper analysis and reassessment of distorted beliefs is a characteristic of adult education (Mezirow,1991 as cited in Kokkos,2005:81). This assignment will cite the planning of a five-hour module, which aims at adult inmates and through a misleading dilemma, which the whole transformation process (Mezirow & Associates,2006:20)will follow, it will lead us to the development of critical reflection on its main issue, which is the reconnection of these people with prison education.

Key-words: critical reflection, education of adult inmates, transformative learning.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) η μάθηση είναι μια «*διεργασία διαμόρφωσης και οικειοποίησης μιας νέας, αναθεωρημένης ερμηνείας των εμπειριών μας, ως οδηγού για ενσυναίσθηση και πράξη*» (Mezirow,1991). Ο «*κριτικός στοχασμός*» μαζί με την έννοια

της ορθολογικής συζήτησης και δράσης (Lintzeris, 2007) αποτελούν τα κεντρικά στοιχεία της θεωρητικής προσέγγισης για τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Kokkos, 2011). Πρόκειται για έννοιες αλληλένδετες, καθώς μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση και την επανεξέταση των δυσλειτουργικών παραδοχών τους οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι μπορούν σύμφωνα με τον Kegan (1982) να αποκτήσουν *«αυτοκαθοριζόμενο νου»* (Mezirow & Associates, 2007) και *«να αναγνωρίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους πολιτισμικά υιοθετημένους ρόλους και τις σχέσεις εξάρτησής»* τους, όπως θα υποστηρίξει ο Brookfield (1996). Για τον ίδιο τον Mezirow (1990) *«κριτικός στοχασμός είναι η διερεύνηση των πρωταρχικών αιτίων που γέννησαν ή προσδιόρισαν τα προβλήματα»*.

Η επανασύνδεση με το σχολείο μέσα από τη φυλακή

Η ενότητα που πρόκειται να διδαχθεί σε ενήλικες αλλοδαπούς κρατούμενους με στοιχειώδη γνώση της ελληνικής γλώσσας και με στόχο να οδηγηθούν στην ανάπτυξη κριτικού στοχασμού για την *«κατάλυση της περιοριστικής δύναμης των αδιερεύνητων πεποιθήσεων τους»* (Mezirow, 1991 στο Mezirow & Associates, 2006:21) έχει τίτλο: *«Η επανασύνδεση με το σχολείο μέσα από τη φυλακή»*. Απευθύνεται σε ανθρώπους που καλούνται να επανεξετάσουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Χρόνια τώρα παρατηρώντας τους ως εκπαιδευτριά τους, διαβάζοντας κείμενά τους στο πλαίσιο των μαθημάτων μας και ακούγοντάς τους να διηγούνται περιστατικά από την καθημερινή τους ζωή, διαπιστώνω ότι έχοντας στην πλειοψηφία τους αρνητικές εμπειρίες από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Winters, 1997). Πρώτιστος στόχος τους είναι η επιβίωση, η διαχείριση του εγκλεισμού και η αποφυλάκιση. Παρουσιάζουν σοβαρές μορφωτικές ελλείψεις, δυσκολίες ένταξης στην ομάδα, έλλειψη συνέπειας και δέσμευσης στην παρακολούθηση ενός προγράμματος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη αυτοπεποίθησης (Tsimproukli & Filippis, 2008). Βιώνουν συναισθήματα αποτυχίας και ντροπής για την πρόωρη αποχώρηση από την εκπαιδευτική διαδικασία και τις πολλαπλές δυσχέρειες στην εύρεση εργασίας (Winters, 1997).

Έπρεπε, επομένως, να οδηγηθούν σε προβληματισμό και κριτική συνειδητοποίηση της κατάστασής τους, να μετασχηματίσουν τη λανθασμένη παραδοχή τους για την αξία της ανθρώπινης υπόστασής τους, αλλά και να αντικαταστήσουν το συναίσθημα της απόγνωσης, της απόρριψης με εκείνο της ελπίδας, δίνοντας *«ζωογόνο νόημα στις εμπειρίες τους»* και *«αναδιαπλάθοντας προβληματικά πλαίσια αναφοράς τους»* (Mezirow, 2009 in Vergidis & Kokkos (epim.), 2009:77). Εκ των πραγμάτων τέθηκε ως πρωταρχικός στόχος η ενδυνάμωση της προσωπικότητάς τους, η απαλοιφή των στερεοτύπων για τη ζωή και το άτομό τους και η σωστή διαχείριση του αρνητισμού και των προκαταλήψεων που υποβόσκουν και που επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ανώτερος στόχος η συμβολή του σχολείου και της μάθησης στην ομαλή επανένταξή τους στην κοινωνία αμέσως μετά την αποφυλάκισή τους.

Αυτές τις παγιωμένες θέσεις τους απέναντι στις δυνατότητές τους, απέναντι στον εγκλεισμό, αλλά και την ίδια την αξία της εκπαιδευτικής διαδικασίας προσπάθησα να

τους βοηθήσω να μετασχηματίσουν και να οδηγηθούν στο πώς «να διευρύνουν την ικανότητά τους να κατανοούν», να σκέφτονται κριτικά και να αποφασίζουν σωστά για τη διαχείριση της ζωής τους (Koulaouzidis,2007:38). Να ενθαρρυνθούν να δουν την πραγματικότητά τους μέσα από διαφορετικό πρίσμα, να προσπαθήσουν να την αλλάξουν αποκτώντας μια άλλη λογική «Να κατανοήσουν τις αιτίες των ψυχολογικών παραδοχών που εμποδίζουν την ανάπτυξή τους και να αναλάβουν δράση για αλλαγή» (Mezirow,1985 in Lintzeris,2007:15). Να ωριμάσουν, να συνδεθούν με τον έξω κόσμο «επεξεργαζόμενοι τις εμπειρίες τους και κατανοώντας τη δική τους ιδιαίτερη κουλτούρα» (Polemi-Todoulou,2005:383) πάντα μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία. Με όπλα το στοχαστικό διάλογο και τον κριτικό στοχασμό -δομικά υλικά της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης-(Mezirow,1991 in Mezirow,2007:21) να απελευθερωθεί η σκέψη τους και να προχωρήσουν μπροστά προς την αυτοδιαμόρφωση, την εξέλιξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Mezirow,2007:21). Άλλωστε, «η θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης εστιάζει στο πώς μαθαίνουμε να διαπραγματευόμαστε και να δρούμε σύμφωνα με τους δικούς μας σκοπούς, τις αξίες μας, τα αισθήματά μας και τις ερμηνείες μας, παρά με βάση όσα έχουμε αφομοιώσει άκριτα από τους άλλους-να αποκτούμε μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής μας ως κοινωνικά υπεύθυνα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις με καθαρή σκέψη» (Mezirow,2007: Abstract).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τέθηκαν:

α) Σε επίπεδο γνώσεων

- Να γνωρίσουν οι έγκλειστοι το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση
- Να ενημερωθούν για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης, καθώς και για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που μπορούν να παρακολουθήσουν μέσα στη φυλακή

β) Σε επίπεδο ικανοτήτων

- Να συντάσσουν αίτημα προκειμένου να δώσουν εξετάσεις για την απόκτηση απολυτηρίου από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης
- Να συμπληρώνουν αιτήσεις για εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στη φυλακή

γ) Σε επίπεδο στάσεων

- Να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση
- Να θέσουν προσωπικούς στόχους σχετικά με την εκπαιδευτική τους πορεία.
- Να μετασχηματίσουν απόψεις που τους βγάζουν στο περιθώριο λόγω ηλικίας και κοινωνικού στιγματισμού.

«Στη θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης η έναρξη μιας μαθησιακής διεργασίας που οδηγεί σε αλλαγή του πλαισίου αναφοράς των ενηλίκων εκπαιδευομένων έχει τη βάση της σε κάποιο αποπροσανατολιστικό βίωμα» (Koulaouzidis,2015:56). Το

αποπροσανατολιστικό δίλημμα στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα είναι το εξής: **«Η αξία του σχολείου και της εκπαίδευσης, η δυνατότητα να ενδυναμωθούν μέσω αυτής οι έγκλειστοι, αλλά και να επανενταχθούν στην κοινωνία ομαλά ως αποφυλακισθέντες»**. Οι κρατούμενοι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν τη διδακτική μας ενότητα, που θα τους ενημερώσει για το πώς μπορούν να επανασυνδεθούν με τη ζωή και την κοινωνία μέσω της εκπαίδευσης. Ωστόσο, αρκετοί από αυτούς αμφισβητούν τόσο την αξία του σχολείου όσο και τη δυνατότητα πρόσβασής τους σ' αυτό. Συγκεκριμένα, θεωρούν πως δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις να παρακολουθήσουν τα μαθήματα ή υποτιμούν την προσφορά του σχολείου περιορίζοντάς την στο ό,τι τους εξασφαλίζει απλά τα «μεροκάματα», την ευεργετική δηλαδή μείωση της ποινής τους. Παράλληλα, είναι και πολλοί των οποίων *«η εκπαιδευτική πορεία δεν υπήρξε ομαλή είτε από εξωγενείς παράγοντες είτε και από δική τους επιλογή»* (Kotzagioutou, 2015:114), που διάκινται αρνητικά απέναντι στην πρόσβασή τους στο σχολείο λόγω της ηλικίας και των χρόνων που έχουν χάσει στη φυλακή, αλλά και εξαιτίας προηγούμενων αρνητικών εμπειριών τους από την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ θεωρούν πως μετά την αποφυλάκιση ο στιγματισμός τους λόγω του εγκλεισμού θα τους απομακρύνει ακόμη περισσότερο από τη συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία.

Για να προσεγγίσουμε κριτικά το θέμα στο πλαίσιο της συγκεκριμένης ενότητας και να ωθήσουμε τους εκπαιδευόμενους *«να αποκτήσουν συναίσθηση των παραδοχών τους»* (Mezirow, 2000 in Koulaouzidis & Andritsakou, 2007:8) για το σχολείο, αλλά και να αναζητήσουν ορθολογικά τις βαθύτερες αιτίες στις βασικές τους υποθέσεις (Mezirow, 1991 in Lintzeris, 2007:6), θα πρέπει να φροντίσουμε ώστε *«να υπάρξει ένα χάσμα που θα επαναπροσδιορίσει το πρόβλημα και η δράση θα ανακατευθυνθεί»* (Mezirow, 1991 in Lintzeris, 2007:7). Να τους μνηστούμε σε μια γνώση απελευθερωτική, που θα τους ενθαρρύνει να στοχαστούν κριτικά και να διαλεχθούν πάνω στο εξεταζόμενο ζήτημα, έτσι ώστε να αμφισβητήσουν και να επανατοποθετηθούν στο πώς σκέφτονται και πράττουν (Brookfield, 2000 in Lintzeris, 2007:20). Και για να γίνει αυτό θα πρέπει να αξιολογήσουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους από το σχολείο και την εκπαίδευση και να λάβουν εκ νέου αποφάσεις για δράση (Mezirow, 2007:47), *«να αναλάβουν ευθύνη για τη ζωή τους»* (Siegal, 1990 in Mezirow, 2007:65). Ο Mezirow προτείνει δεκαπέντε τρόπους που μπορεί ο εκπαιδευτής ενηλίκων να χρησιμοποιήσει, για να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως για παράδειγμα οι ιστορίες ζωής, η ανάλυση των κρίσιμων συμβάντων ζωής, η τήρηση ημερολογίου, το παίξιμο ρόλων, ο διάλογος μέσα από τον οποίο εκμαιεύονται οι αντιλήψεις και οπτικές των ανθρώπων (Mezirow, 1991). Σε όλα αυτά θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι σε άτομα που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες και που ζουν στο περιθώριο *«η καλλιέργεια της ικανότητας για κριτική σκέψη είναι βαρύνουσας σημασίας»* (Mezirow, 2007:132) κι εδώ χρειάζεται ένας δάσκαλος, που ταυτόχρονα θα είναι *«μαιευτής»* και *«ηγέτης»* κατά τον Mezirow, που θα δώσει το βήμα σε κάθε εκπαιδευόμενο να πει την άποψή του, και θα ακούσει με την ίδια προσοχή τις ιστορίες ζωής όλων των συμμετεχόντων στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Mezirow, 2007:133). Προσωπικά, θα πρόσθετα ως στόχους μου για τη διδασκαλία αυτής της ενότητας, για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των εκπαιδευομένων μου, την αξιοποίηση των

γνώσεων και των εμπειριών τους, έτσι ώστε να αναδυθούν μέσα από τη διδασκαλία οι πραγματικές εκπαιδευτικές τους ανάγκες πάντα με απόλυτο σεβασμό κι ευαισθητοποίηση στην πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά και σ' αυτή του ενήλικα. Μέσα σε κλίμα σεβασμού στην ετερότητα μπορεί να διασφαλιστεί η καλή επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευομένων και να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την ανάπτυξη διαπολιτισμικότητας και κριτικού στοχασμού (Magos & Simopoulos στο Vergidis & Kokkos (epim), 2009:231-232). Επίσης, θα πρόσθετα βιωματικές δραστηριότητες, αλλά και προς διαπραγμάτευση στην ομάδα σχετικά περιστατικά που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες θεωρούν σημαντικά για τη δραστηριοποίησή τους στην εκπαίδευση (Magos & Simopoulos in Vergidis & Kokkos (epim.), 2009:236-7). Μέσα από την ανάλυση κρίσιμων και τραυματικών συμβάντων που έζησαν παλιότερα σε σχέση με την εκπαιδευτική τους πορεία να οδηγηθούν στο μετασχηματισμό της οπτικής τους για τις δυνατότητες ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού στην ομάδα ενηλίκων κρατούμενων σε μεγάλο βαθμό υπάρχει η επήρεια από τη θεωρητική προσέγγιση για την εξάλειψη της ανισότητας με στόχο την ανάπτυξη και τη σχεσιακή γνώση. Η συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση των Belenky & Stanton υποστηρίζει πως για να πραγματωθεί η μετασχηματίζουσα μάθηση θα πρέπει αρχικά να εξασφαλιστεί ως απαραίτητη προϋπόθεση η ύπαρξη σχέσεων ισότητας μεταξύ των εκπαιδευομένων τη στιγμή μάλιστα που πρόκειται για ανθρώπους που λόγω της ανισότητας που βίωσαν και βιώνουν δυσκολεύονται να εκφραστούν και νιώθουν αποκλεισμένοι και παραγκωνισμένοι (Belenky & Stanton in Mezirow, 2007:109). Όπως υποστηρίζει ο Mezirow (2007), *«οι πεινασμένοι, οι άστεγοι, οι απειλημένοι, οι άρρωστοι, οι φοβισμένοι ενήλικοι έχουν λιγότερες πιθανότητες να συμμετάσχουν με επιτυχία σε ένα διάλογο που θα τους βοηθήσει να καταλάβουν το νόημα των εμπειριών τους»*. Εκείνο, επομένως, που προσπάθησα προσωπικά να τηρήσω σε όλη τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος και με γνώμονα πάντα την ανάπτυξη κριτικού στοχασμού στην ομάδα-στόχο μου, ήταν να αντιμετωπίσω την ανισότητα, την αδικία και να οικοδομήσω ένα δημοκρατικό κλίμα μέσα στην τάξη, όπου όλοι οι συμμετέχοντες θα αντιμετωπίζονται αδιάκριτα και *«θα ενθαρρύνονται να αναπτύξουν όλο το εύρος των δυνατοτήτων τους»*. Γιατί μόνο μέσα σε καθεστώς ισότητας και δημοκρατίας, *«σε μια κοινότητα στοχαστικού διαλόγου στην οποία συμμετάσχουν τόσο οι ανώριμοι όσο και οι περιθωριοποιημένοι»* (Belenky & Stanton in Mezirow, 2007:110) δίνεται η δυνατότητα στους έγκλειστους να κατανοήσουν το νόημα των εμπειριών τους, να ενισχυθούν ως άτομα, αλλά και να ενταχθούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες πια στην κοινωνία αμέσως μετά την αποφυλάκισή τους. Όπως υποστηρίζει και ο Paulo Freire (1970) η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού *«αναπτύσσονται καλύτερα σε κοινότητες όπου ακούγεται κάθε άποψη, όπου δίνεται προσοχή στις ιστορίες των ανθρώπων και όπου τα οράματα, οι αγώνες και τα δυνατά τους σημεία τεκμηριώνονται με επάρκεια»* (Freire, 1970, in Mezirow, 2007:133). Σε ένα περιβάλλον *«σχεσιακής συζήτησης»*, μέσα από τη συμμετοχή όλων στη *«σχεσιακή γνώση»* (Stanton, 1993 in Mezirow, 2007: 129) και την ενεργητική ακρόαση, αλλά και μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού μέσα από το γραπτό λόγο με την παραίνεση του δασκάλου, πραγματώνεται η διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης, επιτυγχάνεται ο σεβασμός, αλλά και αναδεικνύονται διαφορετικές οπτικές στη σκέψη των εκπαιδευομένων, ενώ

ταυτόχρονα αποκτούν συναισθηση της διανοητικής τους δύναμης (Belenky&Stanton in Mezirow,2007:130). Αυτές ακριβώς οι θεωρητικές προσεγγίσεις με ώθησαν ως εκπαιδευτρία να χρησιμοποιήσω τεχνικές όπως την τήρηση ημερολογίου ή την αυτοβιογραφία προκειμένου να οδηγήσω μαθητές που δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τις δυνάμεις τους να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να μάθουν να ερμηνεύουν βιώματά τους, να στοχάζονται πάνω στη σκέψη τους, να αποκτούν αυτενέργεια, να αναπτύσσονται και να βιώνουν τη μετασχηματιστική εμπειρία για λανθασμένες παραδοχές τους που τους είχαν επιβληθεί άκριτα από το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένοι (Mezirow,2007).

Επίλογος

Η εκπαίδευση των ενηλίκων κρατούμενων από διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς χρήζει ιδιαίτερης και βαρύνουσας προσοχής, καθώς αποφορτίζει συναισθηματικά και πνευματικά τον κρατούμενο στο περιοριστικό περιβάλλον της φυλακής, αλλά και αποτελεί δίοδο για την επάνοδό του στην κοινωνία και την ομαλή ενσωμάτωσή του σ' αυτή. Αν μάλιστα εμείς οι δάσκαλοι ως εμπνευστές και καθοδηγητές τους επικεντρωθούμε στη μάθηση ως διεργασία που ενθαρρύνει τον κριτικό στοχασμό, τη στοχαστική δράση και το διάλογο(Mezirow,2007:62) για την ερμηνεία της εμπειρίας και μπορέσουμε να οδηγήσουμε τους έγκλειστους μαθητές μας στο μετασχηματισμό των απόψεων ή και των νοητικών συνηθειών τους (Mezirow,2007:58), τότε πια θα τους φέρουμε αντιμέτωπους με το «*εγώ τους που θα δημιουργείται και θα αναδημιουργείται*»(Greene,1998στοMezirow,2007:63) και με έναν «*εαυτό απελευθερωμένο από αυτά που άκριτα έχει υιοθετήσει*» (Kegan,1994, in Mezirow,2007:64). Μέσα από την «*προσωπική ενδυνάμωση και την απόκτηση μεγαλύτερου ελέγχου της ζωής τους*»(Mezirow,2007:65)οι άνθρωποι αυτοί θα καταφέρουν να αποκτήσουν την αίσθηση της αυτοδυναμίας της αυτοανάπτυξης και της αυτοδιαχείρισης, τις αξίες δηλαδή που η μετασχηματίζουσα μάθηση έχει σχεδιαστεί για να προστατεύει (Mezirow,2007:66).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Brookfield, S (1996). "Adult Learning: An Overview", dimosievmeno sto syllogiko ergo Tuijnman A (epim.) International Encyclopedia of Adult Education and Training, Pergamon, Oxford, 1996, p. 375-380
- Kokkos, A., (2005). Methodologia Ekpaidefsis Enilikon, Tomos A', Theoritiko plaisio kai Proypotheseis Mathisis, Patra, EAP
- Kokkos, A., (2011). Synchrones Prosengiseis Ekpaidefsis Enilikon. Patra, EAP.
- Kotzagioutou, A., (2015). I didaskalia mesa apo tin techni stin ekpaidefsi enilikon kratoumenon. I periptosi tou Gymnasiou sto E.A.K.K.N. Kassaveteias. Patra. Diplomatiki Ergasia, EAP.

- Koulaouzidis, G., (2007). Jack Mezirow kai metaschimatizousa Mathisi: mia ektetameni prosopografia in Ekpaidefsi Enilikon, t. 10, p.36-39.
- Koulaouzidis, G. & Andritsakou, D. (2007). «Syzitontas me ton kathigiti Jack Mezirow. Dialogos gia ti Metaschimatizousa Mathisi», Ekpaidefsi Enilikon, t.11, p.5-11.
- Koulaouzidis, G., (2015). Anazitontas ekpaideftika “travmata”: I chrisi tis viografikis methodou stin prospatheia anagnorisis apoprostanatolistikon ekpaideftikon viomaton sto plaisio tis theorias tis metaschimatizousas mathisis. Erevna stin Ekpaidefsi, 1(1), p. 56-76. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.8792>
- Lintzeris, P., (2007). I simasia tou kritikou stochasmou kai tou orthologikou dialogou sti theoria tou Jack Mezirow gia ti metaschimatizousa mathisi. Athina, Epistimoniki Enosi Ekpaidefsis Enilikon
- Mezirow, J. & Associates (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood* Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. & Associates (2007). *I Metaschimatizousa Mathisi*, (transl), Koulaousidis, G., Athina, Metaichmio
- Polemi-Todoulou, M., (2005). *I axiopoisi tis omadas stin Ekpaidefsi Enilikon*, Tomos G'. Patra, EAP.
- Tsimpoukli, A. & Fillips, N. (2008). *Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon. Programma Dia Viou Ekpaidefsis apo Apostasi. Ekpaideftiko Yliko*. Athina. Epistimoniki Epimeleia: Kokkos A. & Koutroumpa K., YPEPTH, GGEE, IDEKE.
- Vergidis D., & Kokkos, A., (epim.), (2009). *Ekpaidefsi Enilikon- Diethneis prosengiseis kai ellinikes diadromes*, Athina, Metaichmio.
- Winters, C., (1997). *Learning Disabilities, Crime Delinquency and Special Education Placement, Adolescence* (32), p. 451-462.38

Η συμβολή των ημερίδων παρουσίασης καλών πρακτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης.

Ελένη Ανδρεαδέλλη, Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών που τους καθιστούν ικανούς να ακολουθήσουν μια δια βίου πορεία εξέλιξης, με στόχο τις σύγχρονες αποτελεσματικές διδασκαλίες και τις καλές διδακτικές πρακτικές. Πέρα από τα οφέλη που προσφέρει η δημιουργία και εφαρμογή καλών πρακτικών στην τάξη, η δημόσια παρουσίασή τους στην επαγγελματική κοινότητα δίνει τη δυνατότητα στους εισηγητές και στους συμμετέχοντες να καλλιεργήσουν πλευρές του επαγγελματισμού τους. Η έρευνα μέσω ομαδικής ποιοτικής συνέντευξης, με εργαλείο μη δομημένο ερωτηματολόγιο, σε εκπαιδευτικούς μουσικής που ήταν εισηγητές σε ημερίδα καλών πρακτικών, έδειξε πως η διαδικασία προετοιμασίας και δημόσιας παρουσίασης, όταν στοχεύει στην αυθεντική αποτύπωση της δράσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού, πυροδοτεί διαδικασίες ανατροφοδότησης και μεταγνώσης, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στον αυτοκαθορισμό του εκπαιδευτικού, στη θετική αυτοεικόνα του, στον αναπροσδιορισμό και εμπλουτισμό της αντίληψης του ρόλου του και τελικά στην επαγγελματική ανάπτυξή του.

Λέξεις-Κλειδιά: καλές πρακτικές, αυτοκαθορισμός, αυτοεικόνα, ενδυνάμωση

Εισαγωγή

Για τον όρο *επαγγελματική ανάπτυξη* έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί, οι οποίοι προσπαθούν να προσδιορίσουν εννοιολογικά το πολύπλοκο περιεχόμενό του. Η Evans (2008) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αυτή που συνεισφέρει στη βελτίωση των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των πρακτικών και στην ενίσχυση του κύρους του επαγγέλματος. Η Παπαναούμ (2005) θεωρεί πως η επαγγελματική ανάπτυξη απαντά στο ερώτημα του άριστου εκπαιδευτικού και υλοποιείται μέσω μιας διαρκούς διαδικασίας 'γίγνεσθαι' και τυπικών και άτυπων εμπειριών που αποκτά ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα με τον Day (2003:28-29) «[...] η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη». Στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής ορίζεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι «οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις, την ειδικευση και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού» (E.C., 2010:58).

Οι Bolam και McMahon (2004) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια εξελικτική διαδικασία που διαπλέκεται με την προσωπική και συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου, γι' αυτό είναι δύσκολο να ερευνηθεί. Ο πολύπλευρος και δυναμικός χαρακτήρας της απαιτεί την ύπαρξη διαφορετικών μοντέλων και τυπολογιών,

που έχουν διαφορετική στοχοθεσία και παραδοχές (Bolam & McMahon, 2004). Οι φορείς της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τις εκπαιδευτικές πολιτικές αναγνωρίζουν το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της εκπαίδευσης και αναδεικνύουν την ανάγκη για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και για συνεχή υποστήριξή τους (Eurydice, 2004· E.C., 2012). Η Βερυκίου με τους συνεργάτες της (Βερυκίου κ.ά., 2015) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια δια βίου διαδικασία που ολοκληρώνεται στην αφυπηρέτηση.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποκτά ένα διευρυμένο περιεχόμενο και μια πορεία που δεν είναι κοινή, ούτε αυτοματοποιημένη και συγκροτεί την επαγγελματική ταυτότητα του κάθε εκπαιδευτικού, αφού συνδέεται με την προσωπικότητά του και συγκεκριμένα με τα κίνητρα, την αυτοεικόνα, την αυτοαντίληψη του ρόλου, την ευαισθητοποίηση και την ενδυνάμωσή του (Παπαναούμ, 2011). Παράλληλα, η συνεχής δυναμική αναδιάταξη του εκπαιδευτικού τοπίου απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να κάνει επιλογές και να λάβει αποφάσεις για την επαγγελματική του πορεία, αξιοποιώντας μια πληθώρα δυνατοτήτων τυπικής και άτυπης επιμόρφωσης. Ο σκεπτόμενος εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τις ελλείψεις του, αναλαμβάνει πρωτοβουλία και επιζητά ο ίδιος την εκπαίδευσή του. Ως ενεργός μαθητευόμενος που συμμετέχει στις επίκαιρες εκπαιδευτικές αλλαγές, αποκτά εμπειρίες, συνδέει τη θεωρία με την πράξη και την πρακτική, αγκαλιάζει την καινοτομία και σχεδιάζει καλές διδακτικές πρακτικές, συνεργάζεται και αλληλεπιδρά με την ευρύτερη σχολική κοινότητα και εντέλει αναπτύσσεται επαγγελματικά, σε μια συνεχή δια βίου πορεία (Βερυκίου κ.ά., 2015).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, κινείται σε δύο κατευθύνσεις: στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων και στην ενθάρρυνση του αυτοκαθορισμού τους (Κόκκος, 2005). Η προετοιμασία και η παρουσίαση μιας καλής διδακτικής πρακτικής στο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον σύγχρονης επικοινωνίας που προσφέρει μια ημερίδα, προσφέρει στους εισηγητές επιπλέον οφέλη (πέραν αυτών που απόλαυσαν μέσω της υλοποίησης της διδασκαλίας), διότι η παρουσίαση στην επαγγελματική κοινότητα και η αποτύπωση μιας αυθεντικής πορείας διδασκαλίας ενσωματώνει τον αναστοχασμό, την επανεκτίμηση του εαυτού και την ανασυγκρότηση της εικόνας του, τον εντοπισμό και την αυτοαξιολόγηση των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών και, γενικά, προϋποθέτει διεργασίες που προάγουν την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η μελέτη περίπτωσης

Η μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται αφορά στην ημερίδα στην οποία συμμετείχαν εκπαιδευτικοί μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συγκεκριμένης περιφερειακής διεύθυνσης εκπαίδευσης και υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως τον Απρίλιο του 2021, με την υποστήριξη της Συντονίστριας Εκπαιδευτικού Έργου μουσικών (Σ.Ε.Ε.), του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού και της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια δράση που εξελέχθηκε σε τρία

στάδια και διάρκεσε έξι μήνες, σε περίοδο πανδημίας, με σχολεία που άνοιγα και έκλειναν κατά περίπτωση.

Το πρώτο στάδιο αφορούσε τη λήψη της απόφασης για την υλοποίηση της ημερίδας παρουσίας καλών πρακτικών, απόφαση που δεν μπορούσε να είναι ατομική, ούτε να επαφίεται στην εκ προοιμίου αποδοχή των εκπαιδευτικών. Η πρόταση τέθηκε από τη Σ.Ε.Ε. προς τους εκπαιδευτικούς, σε ατομικές και ομαδικές διαδικτυακές συναντήσεις, στις οποίες συζητήθηκε και αναλύθηκε η έννοια και το περιεχόμενο των καλών πρακτικών, ο ρόλος των νέων τεχνολογιών (σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, λογισμικά μουσικής) κ.ά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν τις ιδέες τους για τις διδασκαλίες που θα ξεκινούσαν ή είχαν ξεκινήσει και ανέφεραν τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Δημιουργήθηκε η ομάδα των εισηγητών, σχεδιάστηκε το χρονοδιάγραμμα και οι συναντήσεις υποστήριξης από τη Σ.Ε.Ε., αξιοποιώντας ανοιχτά κανάλια εξ αποστάσεως επικοινωνίας.

Κατά το δεύτερο στάδιο σχεδιάστηκαν (ή ανασχεδιάστηκαν) και υλοποιήθηκαν οι διδασκαλίες. Μέχρι τις αρχές Μαρτίου που ολοκληρώθηκε το δεύτερο στάδιο, ορισμένες διδασκαλίες είχαν ολοκληρωθεί και άλλες είχαν υλοποιηθεί στο μεγαλύτερο μέρος τους. Οι ομαδικές και ατομικές συναντήσεις και συζητήσεις ήταν συνεχείς. Με την έναρξη του δεύτερου σταδίου, η διάχυση των μέχρι τότε αποφάσεων εντός της ειδικότητας, από στόμα σε στόμα, πολλαπλασίασε το ενδιαφέρον εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν είχαν δείξει αρχικά ενδιαφέρον, με αποτέλεσμα να ξαναγίνουν συναντήσεις και ενημερώσεις, ώστε τελικά να συγκροτηθεί ένα σώμα δεκαεπτά εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα παρουσίαζαν τις καλές πρακτικές διδασκαλίας τους στην ημερίδα.

Το τρίτο στάδιο αφορούσε την προετοιμασία των εισηγήσεων-παρουσιάσεων των καλών πρακτικών, ως προς τη μορφή (λογισμικό παρουσιάσεων, διάταξη διαφάνειας) και ως προς το περιεχόμενο. Από την αρχή ήταν σαφές πως η παρουσίαση των καλών πρακτικών στην επαγγελματική κοινότητα των εκπαιδευτικών μουσικής, στο πλαίσιο μια ημερίδας, διαφέρει από τη διάχυση των καλών πρακτικών στη σχολική και τοπική κοινωνία (έχει άλλους σκοπούς και διαφορετική ομάδα στόχο). Η δομή και το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε οι συμμετέχοντες στην ημερίδα αφενός να πάρουν ιδέες και υλικό, πληροφορίες και γνώσεις για τις δικές τους διδασκαλίες, αφετέρου να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης του εισηγητή της δράσης, τις συνθήκες στις οποίες έδρασε, τον στρατηγικό σχεδιασμό του, τον τρόπο λήψης αποφάσεων, γενικά, το γνωστικό και συναισθηματικό υπόβαθρο του δρώντος. Μόνο τότε οι συμμετέχοντες θα ωφεληθούν από την παρακολούθηση της ημερίδας και θα έχουν δυνατότητες αξιοποίησης αυτών που αποκόμισαν για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη.

Φάνηκε λοιπόν πως η παρουσίαση των δράσεων ήταν πιο πολύπλοκη απ' ό,τι αρχικά είχαν υπολογίσει οι εισηγητές, οι οποίοι διαπίστωσαν πως οφείλουν αφενός να παρουσιάσουν την δράση τους και την πορεία υλοποίησής της, αφετέρου να ενσωματώσουν στην παρουσίασή τους προσωπικά και επαγγελματικά στοιχεία που οι ίδιοι αποκόμισαν μέσω της δράσης και να καταθέσουν τα οφέλη που απέκτησαν. Αυτό απαιτούσε μια

αναστοχαστική διαδικασία της διδακτικής πράξης που προηγήθηκε (δεύτερο στάδιο), κατά την οποία ο κάθε εκπαιδευτικός εμπλεκόταν ενεργά σε μια διαδικασία επιμόρφωσης βάσει έργου, δηλαδή επικαιροποιούσε γνώσεις και δεξιότητες, αντιμετώπιζε διλήμματα και έπαιρνε αποφάσεις, αφουγκραζόταν τις επιθυμίες και τις διαθέσεις της ομάδας των μαθητών του και αναδιάτασσε τις στρατηγικές του, πειραματιζόταν με ψηφιακά εργαλεία και με συνεργατικές πρακτικές. Αυτή η διαδικασία ωθούσε σε ενεργητική στάση, στον αναπροσδιορισμό του ρόλου και στην επανεκτίμηση της προσωπικής επάρκειας του καθενός. Επιπλέον, έφερε στην επιφάνεια κρυμμένες δεξιότητες και таланτά. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια ανώτερη μεταγνωστική διαδικασία αναγνώρισης από τον κάθε εισηγητή των δικών του γνωστικών λειτουργιών (στρατηγικές, συντονισμός, συλλογή) και ιχνηλάτησης των δικών του ψυχολογικών διεργασιών, δηλαδή πώς και υπό ποιες συνθήκες ο ίδιος μετασχημάτισε τις αντιλήψεις για τον εαυτό, την υλοποίηση του ρόλου, την αυτοεικόνα του.

Τόσο για την ολοκλήρωση των καλών πρακτικών όσο και για την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων χρειάστηκε εξατομικευμένη υποστήριξη από τη Σ.Ε.Ε.. Η υποστηρικτική πορεία ακολούθησε σπειροειδή μορφή και προσαρμόστηκε σε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε δράσης και στα επαγγελματικά και ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά του εισηγητή. Με μια σειρά στοχευμένων ερωτήσεων, παρουσίασης πολλαπλών επιλογών και παραδειγμάτων, κάθε εισηγητής ταξινομούσε τα 'τι', τα 'πώς' και τα 'γιατί' των ενεργειών του ερμηνεύοντας τον εαυτό του και ενσωματώνοντας στοιχεία της ερμηνείας του στην παρουσίαση της δράσης του.

Η ημερίδα έγινα προς το τέλος του Απριλίου, συμμετείχαν δεκαεπτά εισηγητές που ήταν εκπαιδευτικοί μουσικοί και την παρακολούθησαν 270 συμμετέχοντες. Μετά το πέρας της ημερίδας, ακολούθησε έρευνα στην οποία συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί-εισηγητές.

Πορεία της έρευνας, αποτελέσματα και ανάλυση

Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπώσει τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις σκέψεις των εκπαιδευτικών μουσικής σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, κατά την προετοιμασία των εισηγήσεων και την παρουσίαση των καλών πρακτικών (τρίτο στάδιο) σε ημερίδα που οργανώθηκε γι' αυτό τον σκοπό. Καθώς η επαγγελματική ανάπτυξη που συνδέεται με την εμπλοκή σε καινοτόμες διδασκαλίες έχει γίνει αντικείμενο έρευνας, η επαγγελματική ανάπτυξη που προκύπτει από την παρουσίαση από τον ίδιο το εκπαιδευτικό τόσο της δράσης όσο και της θέσης του μέσα σε αυτήν, παρουσιάζει νέο ερευνητικό ενδιαφέρον. Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τον αυτοκαθορισμό του εκπαιδευτικού και διαμορφώθηκαν με βάση τις κατευθύνσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που έχει θέσει ο Κόκοτος (2005) και ήταν: α) πώς βλέπουν οι εισηγητές τον επαγγελματικό εαυτό τους μετά την παρουσίαση β) πώς αντιλαμβάνονται πλέον τον ρόλο τους.

Η μέθοδος συλλογής/παραγωγής ποιοτικών δεδομένων ήταν η ομαδική μη δομημένη συνέντευξη, με δύο ευρείες θεματικές. Η επιλογή της μεθόδου έγινε λαμβάνοντας υπόψη: α) συγκεκριμένες οντολογικές αρχές για τη σημασία των απόψεων και των σκέψεων των ατόμων στη σύσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, β) τα ερευνητικά ερωτήματα. Παράλληλα, λήφθηκε υπόψη ο βασικός επιστημολογικός περιορισμός που αντιμετωπίζει ο ερευνητή κατά την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, που είναι ο βαθμός πρόσβαση που ο ίδιος ο ερωτώμενος δίνει στην αποκάλυψη των εμπειριών και των ερμηνειών του. Ο τύπος της μη δομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός ελευθερίας των συμμετεχόντων, καθώς η ερευνήτρια ήταν η Σ.Ε.Ε. Παρόλο που είχε εγκαθιδρυθεί μια σχέση συνεργασίας και εμπιστοσύνης, ο θεσμικός ρόλος ασκεί διαφορετική επιρροή σε κάθε ερωτώμενο, οπότε η ελευθερία της έκφρασης που προσφέρει η ομαδική μη δομημένη συνέντευξη κρίθηκε απαραίτητη (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Στην ομαδική συνέντευξη συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί που ήταν εισηγητές της ημερίδας. Η οικειότητα που είχε εγκαθιδρυθεί επέτρεψε την δημιουργία θετικού κλίματος. Το εργαλείο που δημιουργήθηκε ήταν ένας οδηγός θεμάτων, με βάση τα ερωτήματα της έρευνας, τα οποία αναδιατυπώθηκαν περιφραστικά, ώστε να είναι σαφέστερη η στόχευσή τους. Μετά την απομαγνητοφώνηση των απαντήσεων και την παραγωγή κειμένου, ακολούθησε θεματική ανάλυση σύμφωνα με τα έξι στάδια των Braun και Clarke (2006). Συνοπτικά, αναζητήθηκαν υποθέματα, έγινε έλεγχος της εσωτερικής σύνδεσής τους και επανεξετάστηκε η αντιστοιχισή τους με τα αποσπάσματα.

Η απάντηση των ερωτώμενων για την εντύπωση που είχαν από τη συμμετοχή τους σε όλη τη διαδικασία δημιουργίας της παρουσιάσής τους, ανέδειξε ως πρώτο το στοιχείο της 'δυσκολίας που ξεπεράστηκε'. Όλοι δήλωσαν πως δυσκολεύονταν από την αρχή να παρουσιάσουν τη δράση τους, να θέσουν τα βήματα που έγιναν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητό αυτό που έκαναν και οι λόγοι για τους οποίους το έκαναν [-E3: «(...) θεωρούσα πως θα δυσκολεύομαι να στήσω το μάθημα. Τελικά ..η παρουσίαση ήταν το πιο δύσκολο..... δεν το έχω και με το power point!!»], [-E7: «Στην αρχή δεν μπορούσα να καταλάβω γιατί δεν καταλαβαίνατε αυτό που έκανα (εννοεί κατά τη συνεργασία στην ομάδα, στο στάδιο της προετοιμασίας) ... ένιωθα άσχημα. Μετά ευτυχώς αρχίσατε να καταλαβαίνατε (γέλια)...οπότε εντάξει»]. Το δεύτερο στοιχείο που αναδείχθηκε στις απαντήσεις ήταν αυτό της υποστήριξης της ομάδας, κατά την επεξεργασία των παρουσιών. Με τις συχνές συναντήσεις που οργάνωνε η Σ.Ε.Ε. (τρίτο στάδιο) και την κατάθεση των προβλημάτων, των δυσκολιών και των αδυναμιών ή διλημμάτων του κάθε εισηγητή, δημιουργήθηκε ένα δίκτυο υποστήριξης της βελτίωσης του καθενός, μέσα από το μοίρασμα των εμπειριών, την ειλικρινή ανατροφοδότηση και την κοινή αναζήτηση λύσεων [-E10: Αισθάνθηκα ότι έκανα μεγάλη προσπάθεια για να απεγκλωβιστώ από αυτό που μου είχατε πει όλοι,.... ότι μειώνω τη δουλειά μου»], [-E1: «Οι ομαδικές συναντήσεις βοήθησαν να δούμε ο καθένας τον άλλον και να μπούμε στη θέση του να μοιραστούμε τον πόνο του βρε παιδί μου! (γέλια)»].

Έξι ερωτώμενοι τόνισαν πως ένιωσαν μια ιδιαίτερη δημιουργικότητα, ως πρωτόγνωρη επαγγελματική εμπειρία [-E2: «Όταν προχώρησε η παρουσίαση ..αισθάνθηκα ότι δημιούργησα κάτι. ... που θα μείνει ...σαν να έφτιαχνα μια ταινία»]. Η εκ των υστέρων ανάλυση, ο αναστοχασμός και οι μεταγνωστικές διεργασίες, ως αποτέλεσμα της ανάγκης για να αποτυπωθεί στην παρουσίαση η σκέψη και οι προσωπικές επαγγελματικές αποφάσεις του εισηγητή, τονίστηκαν από οκτώ ερωτώμενους [-E4: «Σαν να κατάλαβα η ίδια καλύτερα το μάθημα που έκανα, (...) το θυμόμουν βήμα βήμα, ... σαν να έβλεπα τον εαυτό μου από το παράθυρο (γέλια)». Η αυτοδιόρθωση ήταν ένα ζήτημα που έθιξαν όλοι οι ερωτώμενοι, οι οποίοι δήλωσαν πως αν ξαναέκαναν τη διδασκαλία τους μετά από την παρουσίαση, η διδακτική πρακτική θα εμπλουτιζόταν, οι ίδιοι θα έκαναν σε ορισμένες περιπτώσεις άλλες επιλογές, θα ακολουθούσαν άλλη στρατηγική, θα ερμήνευαν και θα αντιδρούσαν διαφορετικά [-E3: «θα χρησιμοποιούσα περισσότερο τον υπολογιστή (εννοεί ψηφιακά εργαλεία) ...το φοβήθηκα»], [-E8: δεν ήθελα να επιβαρύνω τα παιδιά, ... αυτά ήθελαν να κάνουν τη διαφήμιση (αυτή τη δράση επέλεξαν), ήταν δύσκολο και ήθελε πολλή ώρα τι θα έλεγαν οι γονείς ...δίστασα»], [-E10: (...) μετά κατάλαβα ότι μπορούσαν να κάνουν τις ομάδες τους χωρίς πρόβλημα ... δε με είχαν ανάγκη»]. Σε κάθε περίπτωση όλοι οι ερωτώμενοι δήλωσαν πως αισθάνονται περήφανοι που κατάφεραν να παρουσιάσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της καλής διδακτικής πρακτικής που εφάρμοσαν, που προχώρησαν σε βάθος και είδαν με διαφορετικό μάτι τη δουλειά τους και τον εαυτό τους. Κατανόησαν καλύτερα πως αυτό που έκαναν ήταν σημαντικό, ήταν άξιο να παρουσιαστεί και συνειδητοποίησαν πως οι ίδιοι άλλαξαν μέσα από αυτή τη διαδικασία [-E7: «Τώρα αισθάνομαι ...κάπως!!! Μπαίνω και με άλλον αέρα στην τάξη.....»]. Απέκτησαν αυτοπεποίθηση, είδαν τον εαυτό τους ως σημαντικό συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αισθάνθηκαν ότι αναγνωρίστηκαν οι κόποι των προηγούμενων χρόνων.

Όλοι οι ερωτώμενοι έθιξαν τον ρόλο του κοινού, δηλαδή τα πρωτόγνωρα συναισθήματα που είχαν γνωρίζοντας ότι θα παρουσιάσουν σε συναδέλφους μουσικούς [-E2: «Αισθάνθηκα σαν να αποκαλύπτομαι, ...να ξεσκεπάζομαι,»], [-E4: «Όλοι αυτοί ήρθαν να ακούσουν εμένα; Και να δεν τους αρέσει η παρουσίαση; Θα πουν μάλλον ότι έχασαν τον χρόνο τους»], [-E6: «(...) μετά ...διάβασα τα chat και ενθουσιάστηκα!!»] [-E5: «Μετά από τόση προσπάθεια....φοβήθηκα ότι θα με κρίνουν αρνητικά, θα σχολιάσουν»]. Το άγχος πριν την παρουσίαση αντικαταστάθηκε από την θετική ανατροφοδότηση, που ερχόταν αυθόρμητα από τους συμμετέχοντες, ιδίως ως προς το πόσο βοηθήθηκαν από το αξιόλογο και καλά δομημένο υλικό και από την αυθεντική παρουσίαση, που έθιγε θέματα με την οποία πολλοί μπορούσαν να ταυτιστούν. Η έξωθεν μαρτυρία και η αναγνώριση της λειτουργίας της παρουσίας ως εσωτερικής επιμορφωτικής πράξης, ενίσχυσε το αίσθημα αυτοπεποίθησης των εισηγητών, εμπλούτισε με άλλες διαστάσεις την αυτοαντίληψη του ρόλου τους και αντικατέστησε την αναμενόμενη ευαλωτότητα με δύναμη και εμπιστοσύνη στον επαγγελματικό εαυτό.

Διαπιστώσεις

Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε πως οι εισηγητές εκπαιδευτικοί στάθηκαν ενεργητικά και κριτικά απέναντι στη δράση που οι ίδιοι σχεδίασαν, εκτίμησαν τα θετικά της πορείας που ακολούθησαν, ενίσχυσαν της αυτοπεποίθησή τους, ενδυναμώθηκαν και εμπιστεύτηκαν τον εαυτό τους, επαναπροσδιόρισαν τον επαγγελματικό τους ρόλο και εκτίμησαν την προσπάθειά τους, ευαισθητοποιήθηκαν απέναντι στους συναδέλφους εισηγητές, αισθάνθηκαν υποστήριξη και καθοδήγηση κατά την προσπάθειά τους και αναγνώρισαν οι ίδιοι τα χαρακτηριστικά που τους καθορίζουν. Μέσα από την παρουσίαση και τη δημοσιοποίηση των καλών πρακτικών στην επαγγελματική κοινότητα των μουσικών, οι εισηγητές ωφελήθηκαν διότι αναγνώρισαν και αποτύπωσαν τα στοιχεία εκείνα που εμπλούτισαν την επαγγελματική τους ταυτότητα και έτσι αναπτύχθηκαν επαγγελματικά.

Η παρουσίαση καλών πρακτικών, ως άτυπη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης, συνάδει με αυτό που υποστηρίζει η Παπαναούμ (2011) για τη σύνδεση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού με τις ατομικές του προϋποθέσεις, δηλαδή με το πώς νοηματοδοτεί τις εσωτερικές όψεις της ταυτότητάς του, και με την προσωπική του εξελικτική πορεία. Οι ημερίδες παρουσίασης καλών πρακτικών μπορεί να είναι το κίνητρο για βέλτιστες διδασκαλίες και παράλληλα το πεδίο για επαγγελματική ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Andris, E. (2015). Epimorfosi kai epaggelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou. Sto: G.Papadatos, S. Poluxronopoulou, A. Mpasteas (Epim), *Leitourgies tis noisis kai tou logou sti symperifora, stin ekpaidefsi kai stin eidiki agogi*. Praktika 5^{ou} Panellin-
iou Synedriou Epistimon Ekpaideusis, 19-21 Iouniou 2015, EKPA.
- Berikiou, A., Kalogeratos, G. & Delegos, N. (2016). Epaggelmatismos kai epaggel-
matiki anaptyxis ton ekpaideftikon. Sto: G. Alexandratos, A.Tsivas & T. Arvan-
iti-Papadopoulou (Epim.), *Ekpaideftikes politikes gia to scholeio tou 21aiona*.
Praktika 2ou Epistimonikou Sunedriou tis Panellinias Enosis Scholikon Symvou-
lon, 27-29 Martiou 2015, Thessaloniki. Athina: PESS, 258-267. Anaktithike apo
<https://tinyurl.com/f965wzjp>.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Re-
search in Psychology*, 3, 77-101.
- Bolam, R. & McMahon, Ag. (2004). Literature, definitions and models: towards a con-
ceptual map. In: Chr. Day & J. Sachs (Eds), *International handbook on the con-
tinuing professional development of teachers*. England: Open University Press.
- Day, C. (2003). *I exeliki ton ekpaideutikon, oi prokliseis tis dia viou mathisis*. Athina:
Typothito.

- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.
- European Commission (2010). *Teachers' professional development, Europe in international comparison, an analysis of teachers' professional development based on the OECD's teaching and learning international survey (Talis)*. 194Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 1-202.
- European Commission (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes, SWD (2012) 374 final*. Strasbourg. Anaktithike apo <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PD>.
- Eurydice (2004). *Key topics in education in Europe, the teaching profession in Europe: profile, trends and concerns*. Brussels. Anaktithike apo http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Key_topics_3_keeping_teaching_attractive_EN.pdf.
- Isaris, F. & Pourikos, M. (2015). *Poiotiki Methodologia Erevnas. Efarmoges stinpsychologia kai stin ekpaidefsi*. Ellinika Akadimaika Ilektronika Syggrammata kai Voithimata: S.E.S.V. Anaktithike apo <http://www.kallipos.gr/>.
- Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi Enilikon.: Anichnevontas to pedio*. Athina: Metaichmio.
- Papanaoum, Z. (2005). O rolos tis epimorfosis ton ekpaideftikon stin epaggelmatiki tous anaptuxi. Sto: G. Mpagaki (Epim.), *Epimorfosi kai epaggelmatiki anaptyxis tou ekpaideftikou*. Athina: Metaichmio.
- Papanaoum, Z. (2011). I ekpaidefsi ton upopsyfion ekpaideftikon: Parametri gia tin ekpaideftiki politiki. *Sugkritiki kai Diethnis Ekpaideftiki Epitehorisi*, 16 & 17, 16-28.

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι και ο ρόλος της εμπειρίας

Κατράνα Γλυκερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Εδ. Επιστήμες της Αγωγής,

Περίληψη

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί ένα επιστημονικό πεδίο που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Η ενηλικιότητα αποτελεί ιδανικό για κάθε άνθρωπο και τον ωθεί να γίνει πιο υπεύθυνος. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι εισέρχονται στην εκπαίδευση με ορισμένα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τα παιδιά και τους εφήβους. Επιπλέον, οι ενήλικες μεταφέρουν ένα σύνολο εμπειριών το οποίο σύμφωνα με αρκετούς μελετητές αποτελεί τη βάση της μάθησης. Στόχος του άρθρου είναι να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και τις συνέπειες αυτών τόσο στους εκπαιδευόμενους όσο και στους εκπαιδευτές. Τέλος, επιχειρεί να διερευνήσει τους λόγους για τους οποίους η εμπειρική μάθηση είναι σημαντική στην εκπαίδευση ενηλίκων μέσα από μια σύντομη κριτική επισκόπηση των θεωριών των Dewey, Rogers, Jarvis, Kolb, Mezirow, Boud, Keogh και Walker.

Λέξεις-Κλειδιά: ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές ενηλίκων, συνέπειες, μάθηση, εμπειρία

Adult learners and the role of experience

Katrana Glikeria, Primary Teacher, M.Ed. Educational Sciences,

Abstract

Adult education is a scientific field that has occupied many researchers. Adulthood is ideal for every person and pushes him to become more responsible. Adult learners enter education with certain characteristics that differentiate them from children and adolescents. In addition, adults transfer a set of experiences which according to several researchers is the basis of learning. The aim of the article is to present the characteristics of adult learners and their consequences to both learners and trainers. Finally, attempts to explore the reasons why experiential learning is important in adult education through a brief critical review of the theories of Dewey, Rogers, Jarvis, Kolb, Mezirow, Boud, Keogh and Walker.

Key-words: adult learners, adult educators, consequences, learning, experience

Εισαγωγή

Ο όρος *ενηλικιότητα* κρύβει μέσα της μια σειρά από έννοιες. Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές απόψεις. Όμως, κοινό σημείο όλων είναι ότι η ενηλικιότητα δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία ενηλικίωσης αφού δεν είναι ίδια σε όλες τις κοινωνίες και στις διάφορες εποχές. Όπως αναφέρει ο Jarvis, η ενηλικιότητα αποκτάται όταν το άτομο αντιμετωπίζεται από τους άλλους ως κοινωνικά

ώριμο ενώ ταυτόχρονα το ίδιο το άτομο θεωρεί ότι έχει κατακτήσει αυτό το επίπεδο (Κόκκος, 2005· Κόκκος, 2008). Η ενηλικιότητα, σύμφωνα με τον Tight (2002), μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος ύπαρξης που δίνει κύρος και δικαιώματα στα άτομα, αλλά τα επιφορτίζει με καθήκοντα και ευθύνες. Όπως αναφέρει ο Knowles (1998), από την κοινωνική οπτική, η έννοια της ενηλικιότητας μπορεί να συνδέεται με τους κοινωνικούς ρόλους του συζύγου, του γονέα, του εργαζόμενου κλπ που υιοθετεί μια δεδομένη στιγμή το άτομο. Από ψυχολογικής πλευράς, η έννοια της ενηλικιότητας μπορεί να συνδέεται με την αυτοαντίληψη ότι καθένας είναι υπεύθυνος για τη ζωή του (Κόκκος, 2008).

Ο Rogers αναλύει τρία χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας: α. την *ωριμότητα* δηλαδή την τάση του ατόμου για προσωπική ανάπτυξη και αξιοποίηση των ικανοτήτων του β. την *αίσθηση προοπτικής* δηλαδή τη δυνατότητα του ατόμου για αξιοποίηση των εμπειριών του ώστε να πετύχει μια ισορροπημένη ένταξη στη ζωή και στην κοινωνία και γ. τον *αυτοκαθορισμό* δηλαδή την υπεύθυνη και αυτόνομη λήψη αποφάσεων του ατόμου. Επομένως, η ενηλικιότητα αποτελεί ένα ιδανικό το οποίο δεν μπορεί να επιτευχθεί απόλυτα αλλά βρίσκεται πάντα μπροστά στον άνθρωπο κι αυτός αγωνίζεται γι' αυτό (Rogers, 1999).

Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων

Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποια χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους. Πρώτον είναι εξ ορισμού ενήλικοι, δηλαδή αξιοποιούν τις ικανότητές τους, έχουν ισορροπημένες αντιλήψεις για τον εαυτό τους και για τους άλλους και λαμβάνουν υπεύθυνα και αυτόνομα αποφάσεις. Η ενηλικιότητά τους διαφαίνεται από την εκούσια επιλογή τους να συμμετέχουν σε προγράμματα (Rogers, 1999).

Σύμφωνα με τον Rogers (1999), ένα δεύτερο χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι ότι βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσονται και εξελίσσονται διαρκώς, δεν χαρακτηρίζονται από παθητικότητα και στασιμότητα. Στη ζωή των ενήλικων υπάρχουν αλλαγές σε διάφορα επίπεδα όπως τη φυσική κατάσταση, τη διανοητική σφαίρα, τα συναισθήματα, τις σχέσεις, τα ενδιαφέροντά τους και την επαγγελματική τους ζωή. Οι αλλαγές αυτές, όπως είναι φυσικό, επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τρίτο χαρακτηριστικό είναι ότι έρχονται στην εκπαίδευση με συγκεκριμένους στόχους που αφορούν είτε τον επαγγελματικό τομέα είτε τους κοινωνικούς ρόλους που καλούνται να αναλάβουν στην ενήλικη ζωή τους είτε σχετίζονται με τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων τους και την προσωπική τους ανάπτυξη (Rogers, 1999· Κόκκος, 2008).

Όσον αφορά το τέταρτο χαρακτηριστικό, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ευρύ φάσμα εμπειριών και γνώσεων και έχουν ήδη διαμορφώσει τις αντιλήψεις τους. Οι εμπειρίες τους αποτελούν την αφετηρία για τη νέα μάθηση. Ενώ για τα παιδιά η

εμπειρία είναι κάτι που απλά συμβαίνει, για τους ενήλικες η εμπειρία χρησιμεύει στη δημιουργία της δικής τους αντίληψης για την ταυτότητά τους. Αρκετά συχνά η αγνόηση της εμπειρίας τους λαμβάνεται ως προσωπική απόρριψη και οδηγεί σε αρνητικές στάσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Jarvis, 2004· Rogers, 1999· Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Το πέμπτο χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων είναι ότι έχουν διαμορφώσει δικές τους μεθόδους και στρατηγικές μάθησης, ανάλογες με τις ικανότητες, τις εμπειρίες και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, που τους βοηθούν να μαθαίνουν πιο εύκολα και πιο αποτελεσματικά. Επιπλέον, ο ρυθμός μάθησης διαφέρει από τον έναν εκπαιδευόμενο στον άλλο (Rogers, 1999· Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Το έκτο χαρακτηριστικό αφορά την ενεργητική συμμετοχή στην εκπαίδευσή τους αφού, η ενηλικιότητα είναι συνυφασμένη με τη χειραφέτηση και την τάση για αυτοκαθορισμό. Τις πιο πολλές φορές επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και να αντιμετωπίζονται ως υπεύθυνα άτομα (Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Στο έβδομο χαρακτηριστικό ανήκουν τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, οι υποχρεώσεις, τα καθήκοντα και οι δεσμεύσεις που προκαλούν εμπόδια στη μάθηση. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι ως γονείς, σύζυγοι και εργαζόμενοι έχουν πολλά καθήκοντα. Ορισμένες φορές τα καθήκοντα μπορεί να λειτουργούν υποστηρικτικά προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ άλλοτε να αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαίδευσή τους (Rogers, 1999· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Τέλος, όσον αφορά το όγδοο χαρακτηριστικό των ενήλικων εκπαιδευομένων, αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας για να μην αμφισβητηθούν τα πιστεύω και να μην αλλάξουν οι συνήθειές τους. Σε κάποιες περιπτώσεις είναι πιθανό να δηλώσουν παραίτηση από την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία ο τρόπος που ο εκπαιδευτής θα διαχειριστεί τέτοια ζητήματα γιατί οι μηχανισμοί άμυνας και παραίτησης του εκπαιδευόμενου δημιουργούν εμπόδια στη μάθηση (Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Οι συνέπειες για τους εκπαιδευτές ενηλίκων και για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους

Μελετώντας τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων παρατηρούμε ότι αυτά διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Η διαφοροποίηση αυτή έχει κάποιες συνέπειες τόσο για τους εκπαιδευτές ενηλίκων όσο και για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτές, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με όλα τα χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν, το έργο τους είναι ιδιαίτερα δύσκολο. Ο εκπαιδευτής καλείται να λαμβάνει υπόψη του στην πορεία της μάθησης το σύνολο εμπειριών και γνώσεων που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι. Επίσης, χρειάζεται να προσεγγίζει προσεκτικά τον

κάθε εκπαιδευόμενο, αφού ο καθένας έχει τον δικό του τρόπο και ρυθμό να μαθαίνει. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζει τους εκπαιδευόμενους ως υπεύθυνα άτομα, να τους επιτρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και να ενισχύει την ενεργητική τους συμμετοχή στη μάθηση (Farkas, 2012· Κόκκος, 2004).

Ο εκπαιδευτής έχει να αντιμετωπίσει τις κοινωνικές υποχρεώσεις, τις πιέσεις, τον φόβο αποτυχίας, τις τραυματικές εμπειρίες από το σχολικό σύστημα, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την έλλειψη αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων. Επομένως, χρειάζεται να προσεγγίζει με ευαισθησία τους παράγοντες που εμποδίζουν τη μάθηση και να δημιουργεί κλίμα συνεργασίας, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να λειτουργήσουν άνετα. Έτσι, ο εκπαιδευτής δεν αποτελεί έναν απλό μεταφορέα γνώσεων αλλά συντονιστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εμπνευστή ο οποίος ενθαρρύνει την πορεία προς τη γνώση, ωθεί τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους και να αναζητούν νέες πηγές (Farkas, 2012· Κόκκος, 2004).

Από την άλλη, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι διαθέτουν ένα σύνολο γνώσεων και εμπειριών. Η αγνόησή τους σημαίνει προσωπική απόρριψη για τον εκπαιδευόμενο και οδηγεί σε αρνητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers, 1999· Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010). Σύμφωνα με τους Rogers (1999), Κόκκο (2008) & Χατζηθεοχάρους (2010), κάθε εκπαιδευόμενος έχει τον δικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης κι αν αυτοί δε ληφθούν υπόψη, ο εκπαιδευόμενος δε θα μπορέσει να προχωρήσει στη διαδικασία της μάθησης. Οι κοινωνικοί ρόλοι του εκπαιδευόμενου, οι πιέσεις, ο φόβος αποτυχίας, οι αποτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες και η έλλειψη αυτοπεποίθησης αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην εκπαίδευση (Κόκκος, 2004). Σύμφωνα με την Cross (1981), οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι αντιμετωπίζουν τρεις βασικούς φραγμούς που αφορούν την κατάσταση στην οποία βρίσκονται, τα προβλήματα που προκύπτουν από τα μαθησιακά προγράμματα και τέλος στάσεις και αντιλήψεις για τους εαυτούς τους. Έτσι, πολλές φορές, οι εκπαιδευόμενοι δεν αποδέχονται όσα λέει ο εκπαιδευτής, προκειμένου να μην αλλάξουν τα πιστεύω τους με αποτέλεσμα να παραιτούνται από την εκπαιδευτική διαδικασία (Κόκκος, 2008· Χατζηθεοχάρους, 2010).

Όμως, όπως αναφέρει ο Rogers (1999), το σύνολο των γνώσεων, των εμπειριών και των δεξιοτήτων που διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι μέσα στην αίθουσα δίνει τη δυνατότητα ανταλλαγής και σύγκρισης όλων αυτών προβάλλοντας ο καθένας τα επιχειρήματά του.

Η έννοια της εμπειρίας και η σημασία της στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η έννοια της εμπειρίας είναι ιδιαίτερα σύνθετη. Η εμπειρία ενός ατόμου περιλαμβάνει τις πληροφορίες που αποκτά μέσω των αισθήσεών του καθώς και τα συναισθήματα, τις επιθυμίες, τα οράματα, τις σκέψεις του και όλες τις παραστάσεις που αποκτά μέσω των αισθήσεών του (Πελεγρίνης, 2004). Επομένως, εμπειρία δεν έχουν μόνο οι ενήλικες

αλλά και τα παιδιά αφού η απόκτηση εμπειρίας σχετίζεται με την ανθρώπινη ύπαρξη. Όμως, υπάρχει διαφορά μεταξύ της εμπειρίας των παιδιών και των ενηλίκων .

Μολονότι αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες μαθαίνουν μέσω της εμπειρίας, σύμφωνα με τη θεωρία της Ανδραγωγικής του Knowles, η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι οι ενήλικες έχουν ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα εμπειριών που απορρέουν από τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, τους κοινωνικούς ρόλους και τις οικογενειακές σχέσεις τους και αποτελεί βασική πηγή για τη μάθηση (Κόκκος, 2008). Έχοντας περισσότερες εμπειρίες τις οργανώνουν διαφορετικά από ότι τα παιδιά. Πολλές από τις εμπειρίες είναι σχετικές με το αντικείμενο της μάθησης και ενισχύουν τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο για τον εκπαιδευόμενο, όσο και για τον εκπαιδευτή. Η εμπειρία των ενηλίκων δεν είναι πάντα χρήσιμη στη μαθησιακή διαδικασία. Αρκετές φορές η εμπειρία αποτελεί εμπόδιο στη μάθηση κι έτσι ο εκπαιδευτής χρειάζεται να την αμφισβητήσει. Αυτό απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, για να μη θεωρηθεί ότι αμφισβητείται η προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου γιατί κάτι τέτοιο οδηγεί σε αποτυχημένη μαθησιακή διαδικασία (Καλαουζίδης, 2011).

Όπως επισημαίνει ο Rogers, ένα από τα βασικότερα στοιχεία του τρόπου με τον οποίο συντελείται η μάθηση και συγκλίνουν πολλοί μελετητές είναι πως η εμπειρία αποτελεί τη βάση κάθε μάθησης. Δηλαδή, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει όταν επεξεργάζεται την εμπειρία του, δημιουργεί νοήματα και διδάσκεται μέσα από την εμπειρία (Κόκκος, 2008).

Η εμπειρική μάθηση, ως μάθηση που στηρίζεται στην επεξεργασία των εμπειριών είναι ένα από τα θέματα που έχει απασχολήσει έντονα τους ερευνητές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Αυτό συμβαίνει γιατί η εκπαίδευση ενηλίκων περιλαμβάνει δραστηριότητες που σχετίζονται με την συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση όπου δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Καλαουζίδης, 2011).

Από τους πρώτους στοχαστές που ασχολήθηκαν με την εμπειρική μάθηση και τοποθέτησαν την εμπειρία στη βάση της μάθησης είναι ο John Dewey. Όπως αναφέρει ο Dewey δεν είναι όλες οι εμπειρίες παιδευτικές. Η εμπειρία του εκπαιδευόμενου έχει αρνητική παιδευτική αξία όταν σταματά ή καθυστερεί την ανάπτυξη των επόμενων εμπειριών με αποτέλεσμα να περιορίζει την ανάπτυξη και εξέλιξή του. Αντίθετα, η εμπειρία έχει θετική παιδευτική αξία όταν υποκινεί την περιέργεια του εκπαιδευόμενου, ενισχύει την πρωτοβουλία και την ενεργητική συμμετοχή και διαμορφώνει την επιθυμία του για περαιτέρω μάθηση. Όταν η μάθηση στηρίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών, γίνεται κινητήρια δύναμη για συνεχή μάθηση και ωθεί τους εκπαιδευόμενους να αναζητούν και να αξιοποιούν τις νέες εμπειρίες. Έτσι, αποκτούν βαθύτερες γνώσεις και ικανότητες (Κόκκος, 2008· Χατζηγεωργίου, 2000).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο σεβασμός στην ελευθερία και την αξιοπρέπεια του ατόμου και στην καλοσύνη των ανθρώπινων σχέσεων οδηγούν σε μια εμπειρία με παιδευτική αξία, μια εμπειρία ανώτερης ποιότητας, που υποκινεί την περιέργεια του

ατόμου για αναζήτηση και δυναμώνει την πρωτοβουλία του. Από την άλλη, οι μέθοδοι επιβολής και εξαναγκασμού επιφέρουν μια μη παιδευτική εμπειρία που επηρεάζει αρνητικά τις στάσεις του ατόμου στο να επιλέξει μελλοντικά εμπειρίες που θα του προσδίδουν βαθύτερες γνώσεις.

Σύμφωνα με τον Kolb, ο οποίος ανέδειξε την εμπειρική μάθηση στη διεθνή βιβλιογραφία, η εμπειρική μάθηση είναι μια διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες, έτσι ώστε να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση η οποία με τη σειρά της δίνει ώθηση για βαθύτερη κατανόηση και επιτρέπει την ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου (Καλαουζίδης, 2011).

Ο δε Jarvis υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευόμενος ερμηνεύει την εμπειρία σύμφωνα με το σύστημα αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει μέσα από τους κοινωνικούς του ρόλους. Επομένως, η εμπειρία κάθε εκπαιδευόμενου δεν είναι απομονωμένη αλλά είναι συνδεδεμένη με το κοινωνικό του πλαίσιο καθώς ο εκπαιδευόμενος έρχεται σε επαφή με άλλα άτομα για να αποκτήσει εμπειρίες. (Κόκκος, 2008).

Ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία

Το πιο σημαντικό στάδιο στη μαθησιακή διαδικασία ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα σύμφωνα με τους Boud, Keogh και Walker, αποτελεί ο στοχασμός πάνω στην εμπειρία, δηλαδή η επεξεργασία της εμπειρίας. Γι' αυτό οι εκπαιδευτές είναι απαραίτητο να σχεδιάζουν με προσοχή το συγκεκριμένο στάδιο. Οι εκπαιδευόμενοι όταν εμπλέκονται στη μαθησιακή εμπειρία, συμμετέχουν σε σεμινάρια, εργαστήρια, εκπαιδευτικές επισκέψεις, μελετούν το διδακτικό υλικό και είναι σκόπιμο να ακολουθήσουν συγκεκριμένα στάδια προκειμένου να επεξεργαστούν την εμπειρία τους (Κόκκος, 2008).

Όπως υποστηρίζουν οι Boud, Keogh και Walker, αρχικά ο εκπαιδευόμενος φέρνει στο μυαλό του το γεγονός που αποτέλεσε την πηγή εμπειρίας (π.χ. να ετοιμάσει μια εισήγηση σε ένα σεμινάριο). Στη συνέχεια, ο εκπαιδευόμενος αξιοποιεί τα θετικά συναισθήματα που του δημιούργησε αυτή η εμπειρία και παραμερίζει τα αρνητικά. Έπειτα, συσχετίζει τις νέες ιδέες και πληροφορίες που απέκτησε με εκείνες που είχε πριν τη στοχαστική διεργασία. Τέλος, ενσωματώνει στην αντίληψή του τις νέες γνώσεις που αυτός θεωρεί σημαντικές. Οι Boud, Keogh και Walker δεν ανέλυσαν μόνο τη διεργασία του στοχασμού αλλά μελέτησαν και τα πιθανά αποτελέσματά της. Η διεργασία του στοχασμού μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου, την ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, την εφαρμογή των όσων έμαθε. Για παράδειγμα ο εκπαιδευόμενος που είχε να ετοιμάσει μια εισήγηση για ένα σεμινάριο μπορεί να συνειδητοποίησε την πολυπλοκότητα και τις απαιτήσεις της προετοιμασίας και πιθανώς να υιοθετήσει μια αρνητική στάση απέναντι στην εισήγηση αφού βιώνει τις δυσκολίες της αλλά να αναγνωρίζει τις ικανότητές του μέσα από την εμπλοκή του αυτή (Κόκκος, 2008).

Ο Mezirow ως κεντρική προσωπικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων, έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τρόπο που οι ενήλικοι αλλάζουν τα πιστεύω τους και τη στάση της ζωής τους. Θεωρεί ότι κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος ερμηνεύει την πραγματικότητα στηριζόμενος στο σύστημα αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του. Οι αντιλήψεις που ενσωματώθηκαν στην προσωπικότητα του ενηλίκου εξαρτώνται από το πολιτισμικό πλαίσιο όπου πραγματοποιήθηκε η κοινωνικοποίηση. Οι αντιλήψεις αυτές είναι χαραγμένες μέσα σε κάθε ενήλικα ώστε να κρατά μόνο τις εμπειρίες που ταιριάζουν σε αυτές και να απορρίπτει τις υπόλοιπες (Καλαουζίδης, 2011· Κόκκος, 2008).

Ο Mezirow δίνει μεγάλη βαρύτητα στην εμπειρία. Η διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης είναι στενά συνδεδεμένη με την εμπειρία, αφού οι ενήλικες έχουν ανάγκη να κατανοήσουν τις εμπειρίες τους προκειμένου να αποκτήσουν επίγνωση της ζωής τους. Σύμφωνα με τον Mezirow, εφόσον, η μάθηση είναι αποτέλεσμα του στοχασμού της εμπειρίας, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να επανεξετάσει με κριτικό τρόπο τις αντιλήψεις, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο ερμηνείας των εμπειριών του (Γκόβαρης & Κοντάκος, 2006). Όπως αναφέρει ο Mezirow, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι απαραίτητο να εξετάζουν τις εσφαλμένες αντιλήψεις τους και να τις απορρίπτουν εφόσον τελικά δεν ήταν λειτουργικές. Αυτό επιτυγχάνεται με τον στοχασμό και μάλιστα σύμφωνα με την θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης του Mezirow, η υπάρχουσα γνώση μετασχηματίζεται όταν οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μέσω της κριτικής σκέψης συνειδητοποιούν πώς και γιατί οι αντιλήψεις που έχουν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κατανοούν και αισθάνονται τον κόσμο. Τότε πρόκειται για κριτικό στοχασμό ο οποίος είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα της ενήλικης μάθησης (Κόκκος, 2008· Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Συμπεράσματα

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος αγωνίζεται προκειμένου να κατακτήσουν το ιδανικό της ενηλικιότητας. Στην πορεία τους προς τη μάθηση παρουσιάζουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους ανήλικους εκπαιδευόμενους. Η διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών έχει συνέπειες τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές των οποίων το έργο καθίσταται δύσκολο. Οι περισσότεροι στοχαστές της εκπαίδευσης ενηλίκων παρόλο που προσεγγίζουν το θέμα της ενήλικης μάθησης από διαφορετική οπτική γωνία, τονίζουν τη σημασία της επεξεργασίας των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευομένων καθώς μέσα από τη διεργασία του στοχασμού ενισχύεται η κριτική σκέψη, η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία της μάθησης και η πορεία προς τη γνώση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Gkovaris, Ch., Kontakos, A. (2006). Theories kai montela ekpaidefsis enilikon, Athina: Y.P.D.V.M.Th. <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2528/778.pdf>
- Cross, K.P. (1981). Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Farkas, E. (2012). Roles, Competences and Training System of Adult Educators in Hungary. *Institute of Education and Adult Education*, (1), 63-80.
- Jarvis, P. (2004). Synechizomeni Ekpaidefsi kai Katartisi. Theoria kai praxi. Athina: Metaichmio
- Kalaouzidis, G., (2011), Programma ekpaidefsis ekpaidefton Ethnikou Kentrou Dimosias Dioikisis & Aftodioikisis, Athina: E.K.D.D.A. http://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2012/06/ekdda_teyxos_A_teliko.pdf
- Knowles, M., Elwood F. Holton, R., Swanson, A., (1998). The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Gulf Publishing Company
- Kokkos, A. (2004). Oi ekpaideftes enilikon kai i ekpaidefsi tous. *Ekpaidefsi Enilikon*, 1, 12-23.
- Kokkos, A. (2005). *Ekpaidefsi Enilikon: Anichnevontas to pedio*. Athina: Metaichmio.
- Kokkos, A. (2008). *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon: Theoritikes Prosengiseis* (Tom. A). Patra: EAP.
- Pelegrinis, Th. (2004). *Lexiko tis Filosofias*. Athina: Ellinika Grammata. Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Tight, M. (2002), *Key Concepts in Adult Education and Training*. New York: Routledge
- Tsimpoukli, A., Filippis, N. (2010), *Ekpaidefsi Ekpaidefton Enilikon, Programma Ekpaidefsis apo Apostasi*, Athina: Y.P.D.V.M.Th. http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP397/ENOTHTA_1.pdf
- Chatzigeorgiou, G. (2000). *Keimena paideias John Dewey*. Athina: Atrapos.
- Chatzitheocharous, P., (2010), *Epimorfosi ton Ekpaideftikon ton Scholeion Defteris Efkaerias, Programma ex Apostaseos Ekpaidefsis Ekpaidefton kai Stelechon Dia Viou Mathisis*, Athina: Y.P.D.V.M.Th. <http://blogs.sch.gr/sdelesvou/files/2013/02/sde.pdf>

Αποτελέσματα έρευνας σχετικά με τον ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας στην ενδυνάμωση του κύρους του σύγχρονου δημόσιου σχολείου στην προοπτική της αποτελεσματικότητας του

Αρβανιτίδου Θεοδοσία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σχετικά με τον ρόλο του Διευθυντή/ντριας στο θέμα της ενδυνάμωσης του κύρους του σύγχρονου δημόσιου σχολείου με προοπτική την αποτελεσματικότητα του. Στην εισαγωγή επεξηγούνται έννοιες σχετικές με την έρευνα, ακολουθούν γενικά στοιχεία για τη μεθοδολογία της έρευνας, όπως το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας, ο χρόνος διεξαγωγής της κ.ά. Στη συνέχεια παρατίθενται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων της συγκεκριμένης ενότητας της έρευνας. Ακολουθεί εστίαση στα ερωτήματα που συγκέντρωσαν τους χαμηλότερους μέσους όρους και η ανάλυση των ποσοστών τους. Τέλος αναφέρονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι αδυναμίες και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενδυνάμωση, κύρος, σύγχρονο δημόσιο σχολείο, αποτελεσματικότητα.

Results of research on the role of the Principal in strengthening the prestige of the modern public school in the perspective of its effectiveness

Arvanitidou Theodosia, Teacher

Summary

This article presents the results of a research conducted on the role of the Principal in the issue of strengthening the prestige of the modern public school with a view to its effectiveness. The introduction explains concepts related to the research, follows general information about the research methodology, such as the research tool used, the research sample, the time of the research, etc. The following are the aggregate results of the averages and standard deviations of the specific research unit. The following is a focus on the questions that gathered the lowest averages and the analysis of their percentages. Finally, the conclusions of the research, the weaknesses and suggestions for future research are mentioned.

Key-words: Empowerment, prestige, modern public school, efficiency.

Εισαγωγή

Κύρος είναι η αναγνωρισμένη από όλους αξία ενός πράγματος (Κουτσογιάννης, 2007). Ενδυνάμωση σημαίνει το να καθίσταται κάποιος ή κάτι ισχυρότερος, το να ενδυναμώνεται, σημαίνει επίσης την ενίσχυση, την ισχυροποίηση (Μπαμπινιώτης, 2002). Με τον

όρο «αποτελεσματικότητα» εννοούμε τον βαθμό επίτευξης των στόχων και για να την υπολογίσουμε, συγκρίνουμε τα αποτελέσματα που πετύχαμε σε σχέση με τα αποτελέσματα που επιδιώκουμε (Βαξεβανίδου και Ρεκλείτης, 2015). Σχετικά με τις ενέργειες και πρακτικές οι οποίες θα αποκαταστήσουν και θα ενδυναμώσουν το κύρος του δημόσιου σχολείου ο Edmonds (1979) ήταν ο πρώτος ο οποίος κατέληξε σε μια τυπολογία με πέντε βασικούς παράγοντες που συνιστούν ένα αποτελεσματικό σχολείο, ανάμεσα τους και η ισχυρή διοίκηση του σχολείου από τον διευθυντή (όπως αναφ. στο Σχίζα, 2014). Η ανάλυση εκατοντάδων ερευνών από τους Teddlie and Reynolds (2000), επιβεβαίωσε την τυπολογία του Edmonds, προσθέτοντας και άλλους παράγοντες (όπως αναφ. στο Σχίζα, 2014).

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο σε κάθε δειγματοληπτική έρευνα (Χαλικιάς, Μανωλέσσου και Λάλου, 2015). Επιλέχθηκε η χρήση του ερωτηματολογίου διότι, σύμφωνα με τον Robson (2010), το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία των συμμετεχόντων και δίνει τη δυνατότητα με τη βοήθεια της στατιστικής να γίνει εύκολα η επεξεργασία των δεδομένων.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στηρίζεται σε αυτό της έρευνας της Κουτόβα, που έχει ως βάση το Ολιστικό Μοντέλο Ηγεσίας, το οποίο ανέπτυξαν το 2008 οι Pashiardis και Brauckmann, (όπως αναφ. στο Κουτόβα, 2014).

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου δόθηκαν σύμφωνα με την πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, στην οποία το 1 αντιστοιχούσε σε καθόλου, το 2 σε ελάχιστα, το 3 σε αρκετά, το 4 σε πολύ και το 5 αντιστοιχούσε σε πάρα πολύ. Τα πλεονεκτήματα αυτής της μεθόδου παράθεσης των δυνατών απαντήσεων είναι ότι χρησιμοποιείται εποικοδομητικά και αποτελεσματικά ο χώρος και είναι πιο γρήγορη η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου (Χαλικιάς, Μανωλέσσου και Λάλου, 2015).

Η έρευνα που βασίζεται σε ένα υποσύνολο του πληθυσμού λέγεται δειγματοληπτική έρευνα και το υποσύνολο του πληθυσμού λέγεται δείγμα (Παπαγεωργίου, 2015). Στην παρούσα έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν 157 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία. Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ως επί το πλείστον σε ηλεκτρονική μορφή. Μικρός αριθμός δόθηκε προς συμπλήρωση σε έντυπη μορφή (MS Word) και στη συνέχεια έγινε η εισαγωγή τους στις φόρμες της Google (Google forms). Επιλέχθηκε αυτή η εφαρμογή, λόγω της δυνατότητας αυτόματης προβολής των αποτελεσμάτων σε υπολογιστικά φύλλα, ώστε στη συνέχεια να γίνει η στατιστική επεξεργασία τους μέσω της δυνατότητας στατιστικών που προσφέρει το MS Excel. Η έρευνα διεξήχθη τον Φεβρουάριο του 2020.

Περιεχόμενο της σχετικής με τη διοίκηση του σχολείου ενότητας της έρευνας

Στην έρευνα, η οποία διερεύνησε τον ρόλο του/της Διευθυντή/ντριας στην ενδυνάμωση του κύρους του σύγχρονου δημόσιου σχολείου στην προοπτική της αποτελεσματικότητας του, ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσε τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο/η διευθυντής/ντρια στην ενδυνάμωση του κύρους του σχολείου. Με άλλα λόγια, κατά τη γνώμη των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, ποιες συγκεκριμένες ενέργειες της διεύθυνσης του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και ενδυναμώνουν το κύρος της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα των μέσων όρων και των τυπικών αποκλίσεων αυτής της ενότητας της έρευνας.

Ο Διευθυντής/ντρια του σχολείου όπου εργάζεστε:	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
4.1 Ενθαρρύνει την εφαρμογή τέτοιων διδακτικών μεθόδων οι οποίες διευκολύνουν την «υψηλού επιπέδου μάθηση»	3,59	1,05
4.2 Προστατεύει τον διδακτικό χρόνο και τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές ενοχλήσεις που μπορούν να αποφευχθούν	3,59	1,16
4.3 Προωθεί πρακτικές οι οποίες συντείνουν στην εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές	3,47	1,03
4.4 Προωθεί συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης	3,17	1,16
4.5 Διευκολύνει και υποστηρίζει προγράμματα και πρακτικές που δημιουργούν θετικό κλίμα για μάθηση	3,70	1,10
4.6 Εργάζεται για τη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στο σχολείο	3,80	1,18
4.7 Διασφαλίζει την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου	3,50	1,15
4.8 Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα και τους στόχους του σχολείου σε όλα τα μέλη του σχολείου	3,43	1,21
4.9 Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα και τους στόχους του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας	3,25	1,18
4.10 Επιδεικνύει τη χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία της κοινότητας και των γονέων με το σχολείο	3,32	1,12
4.11 Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών	3,31	1,11
4.12 Προβάλλει μια θετική εικόνα προς την κοινότητα	3,69	1,13
4.13 Δημιουργεί ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση του σχολείου, με την προώθηση της επικοινωνίας και συνεργασίας του προσωπικού	3,46	1,18

4.14 Ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή των μελών του προσωπικού στην οργάνωση και εφαρμογή του εν λόγω οράματος	3,50	1,15
4.15 Επιλύει προβλήματα με τους εκπαιδευτικούς με συνεργατικό τρόπο	3,64	1,17
4.16 Εφαρμόζει συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων	3,71	1,08
4.17 Θέτει με σαφήνεια τους ρόλους, τις κύριες δραστηριότητες του προσωπικού και τις προτεραιότητες εργασιών προς εφαρμογή	3,59	1,08
4.18 Θέτει με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών και διασφαλίζει την ομαλή εφαρμογή τους, όπως και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης τους για όλους τους μαθητές	3,64	1,13
4.19 Πληροφορεί και παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες ενημέρωσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους	3,57	1,14
4.20 Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων	3,39	1,13

Αν μελετήσουμε, κατά φθίνουσα σειρά των Μ.Ο., τον παραπάνω συγκεντρωτικό πίνακα, παρατηρούμε τα εξής: Οι περισσότεροι από τους/τις Διευθυντές/ντριες εργάζονται για τη δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στο σχολείο (Μ.Ο. 3,80), εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων (Μ.Ο. 3,71), διευκολύνουν τη δημιουργία θετικού κλίματος για μάθηση (Μ.Ο. 3,70), προβάλλουν μια θετική εικόνα προς την κοινότητα (Μ.Ο. 3,69), χρησιμοποιούν συνεργατικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων με τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο. 3,64), θέτουν με σαφήνεια τους κανόνες συμπεριφοράς των μαθητών και την ισότιμη εφαρμογή των επιπτώσεων παράβασης τους (Μ.Ο. 3,64), ενθαρρύνουν την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων για υψηλού επιπέδου μάθηση (Μ.Ο. 3,59), προστατεύουν τον διδακτικό χρόνο από εξωτερικές ενοχλήσεις (Μ.Ο. 3,59), θέτουν με σαφήνεια τους ρόλους και τις δραστηριότητες του προσωπικού, καθώς και τις προτεραιότητες εργασιών (Μ.Ο. 3,59) και παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς για ευκαιρίες επαύξησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους (Μ.Ο. 3,57). Επίσης, διασφαλίζουν την εναρμόνιση της εργασίας των εκπαιδευτικών με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου (Μ.Ο. 3,50), ενθαρρύνουν την εμπλοκή του προσωπικού στην εφαρμογή του οράματος για το σχολείο (Μ.Ο. 3,50), προωθούν πρακτικές για εφαρμογή και χρήση της γνώσης σε ποικίλες μορφές (Μ.Ο. 3,47), δημιουργούν ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση του σχολείου με την προώθηση της επικοινωνίας και συνεργασίας του προσωπικού (Μ.Ο. 4,46) και συζητούν και μεταδίδουν το όραμα και τους στόχους του σχολείου σε όλη τη σχολική κοινότητα (Μ.Ο. 3,43).

Τους χαμηλότερους Μ.Ο. συγκέντρωσαν ενέργειες των διευθυντών/ντριών ως προς την προσφορά υλικού και πόρων για τη στήριξη του προσωπικού στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων (Μ.Ο. 3,39), ως προς την επίδειξη χρήσης κατάλληλων τεχνικών επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς και την κοινότητα (Μ.Ο. 3,32), ως προς την προώθηση συνεργασίας με άλλους οργανισμούς και

επιχειρήσεις για την εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών (Μ.Ο. 3,31), ως προς τη μετάδοση του οράματος και των στόχων του σχολείου στους φορείς της τοπικής κοινότητας (Μ.Ο. 3,25) και τον χαμηλότερο Μ.Ο. (3,17) συγκέντρωσε η προώθηση ανατροφοδότησης στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης.

Παρακάτω ακολουθεί περαιτέρω ανάλυση για τα ερωτήματα 4.4, 4.9, 4.10, 4.11 και 4.20 της έρευνας που συγκέντρωσαν τους χαμηλότερους Μ.Ο, με τον αριθμό των απαντήσεων και τα αντίστοιχα ποσοστά τους.

4.4 Προωθεί συγκεκριμένη ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης					
1 Καθόλου	2 Ελάχιστα	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ	Σύνολο
13	34	45	43	22	157
8,28%	21,66%	28,66%	27,39%	14,01%	100%

4.9 Παραθέτει, συζητά και μεταδίδει το όραμα και τους στόχους του σχολείου σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας					
1 Καθόλου	2 Ελάχιστα	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ	Σύνολο
11	33	47	38	28	157
7,01%	21,02%	29,94%	24,20%	17,83%	100%

4.10 Επιδεικνύει τη χρήση κατάλληλων και αποτελεσματικών τεχνικών που ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία της κοινότητας και των γονέων με το σχολείο					
1 Καθόλου	2 Ελάχιστα	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ	Σύνολο
7	32	50	40	28	157
4,46%	20,38%	31,85%	25,48%	17,83%	100%

4.11 Προωθεί τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς και επιχειρήσεις της κοινότητας για να εξυπηρετήσει τις ανάγκες των μαθητών					
1 Καθόλου	2 Ελάχιστα	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ	Σύνολο
8	30	51	42	26	157

5,10%	19,11%	32,48%	26,75%	16,56%	100%

4.20 Προσφέρει εκπαιδευτικό υλικό και πόρους για να στηρίξει το διδακτικό προσωπικό στην εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων					
1 Καθόλου	2 Ελάχιστα	3 Αρκετά	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ	Σύνολο
8	29	43	48	29	157
5,10%	18,47%	27,39%	30,57%	18,47%	100%

Συμπεράσματα

Από την παραπάνω Ενότητα της έρευνας, η οποία σχετίζεται με ενέργειες του/της διευθυντή/ντριας στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης του κύρους του δημόσιου σχολείου, προκύπτουν τα παρακάτω, σύμφωνα πάντα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών:

Η ανατροφοδότηση στο προσωπικό του σχολείου για τα επίπεδα διδασκαλίας και μάθησης πλημμελώς υλοποιείται. Το σχολείο δεν αρκεί να έχει όραμα, πρέπει και να το μεταδίδει σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και σε όλους τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Το σχολείο δε δίνει τη δέουσα προσοχή ούτε στην αμφίδρομη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών. Η επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους αποβαίνει στο όφελος των παιδιών. Το σχολείο επίσης δεν εστιάζει στη συνεργασία με επιχειρήσεις και άλλους οργανισμούς της κοινότητας, κάτι που θα κάλυπτε αποτελεσματικότερα τις ανάγκες των μαθητών για μάθηση, αλλά και κάποιες από τις ανάγκες του σχολείου.

Προτάσεις για βελτίωση του κύρους του σχολείου

Στο σημερινό σχολείο υλοποιούνται ποικίλες δράσεις, επιτυγχάνονται σημαντικοί στόχοι και εισάγονται όλο και περισσότερες διάφορες καινοτομίες. Με την εξωστρέφεια του σχολείου θα επιτευχθεί η κατάλληλη προβολή, αλλά και διάχυση αυτών των ενεργειών. Έτσι βαθμιαία θα αρχίσει να αναστρέφεται η εικόνα που υπάρχει σε μια μερίδα του πληθυσμού, του απαξιωμένου και ανεπαρκούς δημόσιου σχολείου και θα ενδυναμωθεί το κύρος και η επιρροή του. Ο/η διευθυντής/ντρια, αλλά και οι εκπαιδευτικοί με τη στήριξη και την παρότρυνσή του, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή. Αλλάζοντας οι γονείς και η κοινωνία τη ματιά τους προς το δημόσιο σχολείο, επηρεάζεται και η στάση των μαθητών απέναντι σε αυτό. Με τέτοιες τακτικές η όποια απαξίωση προς το σχολείο αρχίζει να χάνει έδαφος και το κύρος του σταδιακά αποκαθίσταται.

Αδυναμίες της έρευνας

Μία από τις αδυναμίες της έρευνας ήταν ότι το δείγμα αποτέλεσαν 157 άτομα, αριθμός πολύ μικρός για να βγουν ασφαλή συμπεράσματα για τον πληθυσμό, που απαρτίζεται από αρκετές χιλιάδες άτομα.

Στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε ένα μικρό μόνο μέρος από τις παραμέτρους που μπορούν να βελτιώσουν το κύρος της δημόσιας εκπαίδευσης. Θα ήταν καλό το θέμα να διερευνηθεί εκτενέστερα και διεξοδικότερα για να προκύψουν ασφαλή συμπεράσματα. Απαιτούνται και άλλες μελέτες ώστε να προκύψουν θετικές πρακτικές που θα μπορούν να εφαρμοστούν από τα σχολεία προς αυτήν την κατεύθυνση.

Βιβλιογραφία

- Baksebanidou, M. kai Rekleiths, P. (2015). Arxes Organwshs kai Dioikhshs Epixeirhsewn I.T.Y.E. Diofantos.
- Koutova, Ch. (2014). I poiotita tou ekpaideftikou ergou sti Defterovathmia Ekpaidefsi kai i igetiki eparkeia tou Diefthynti scholeiou. (Mi ekdotheisa metaptychiaki ergasia). Panepistimio Makedonias. Anaktithike 19 Ianouariou, 2020, apo <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16258>.
- Koutsogiannhs, D. (2007). Leksiko ths koinhs neoellhnikhs. Thessalonikh: Kentro Ellhnikhs Glwssas. anaktithike 16 Iouniou 2021 apo: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafylides/search.html?lq=%CE%BA%CF%8D%CF%81%CE%BF%CF%82&dq=.
- Mpampiniwths, G. (2002). Leksiko ths neas Ellhnikhs Glwssas, Deuterh Ekdosh. A8hna: Kentro Leksikologias E.P.E.
- Papageorgiou, I. (2015). Theoria Deigmatolipsias. Athina: Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngammata kai Voithimata. Anaktithike 20 Apriliou, 2020, apo <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/1296/1/Book-Newer.pdf>.
- Robson, C. (2010). I erevna tou pragmatikou kosmou, (mtfr. V. Ntalakou, K. Vasilikou). Athina: Ekdoseis Gutenberg.
- Sxiza, G. (2014). Poiothta kai isothta sthn ekpaideush: enisxyontas to morfwtiko epipedo tw n paidiwn metanasteutikh proeleushs. Sto Diapolitismikh Ekpaideush: proklhseis, paidagwgikes thewrhseis kai eishghseis, syllogiko ergo (sel. 112-133). Kabala: Ekdoseis Saita. Anakth8hke stis 8/1/2020 apo <https://books.google.gr/books?id=VC5YBAAQBAJ&pg=PA118&lpg=PA118&dq=edmonds+1979+paragontes+apotelesmatikou+sxoleiou>.
- Chalikias, M., Manolessou, A. kai Lalou P. (2015). Methodologia erevnas kai eisagogi

sti statistiki analysi dedomenon me to IBM SPSS STATISTICS. Ellinika Akadimaika Ilektronika Syngrammata kai Voithimata. Anaktithike 6 Martiou, 2020, apo https://repository.kallipos.gr/pdfviewer/web/viewer.html?file=/bit-stream/11419/5075/1/00_master_document_with-cover.pdf.

Διερεύνηση της σχέσης της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή με το δημοκρατικό κλίμα σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Γράντζα Αναστασία

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία της δημόσιας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής και των διαστάσεων αυτής με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα. Συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία της Ελληνικής επικράτειας, οι οποίοι συμπλήρωσαν διαδικτυακής μορφής ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, με την προϋπόθεση να μην κατέχουν θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας. Τα αποτελέσματα εξ αρχής αναδεικνύουν μία θετική αποτίμηση των συμμετεχόντων τόσο για την ύπαρξη ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας όσο και για την ύπαρξη δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Κυρίως όμως, το σύνολο των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας βρέθηκε να σχετίζεται θετικά και σε σημαντικό βαθμό με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα. Τα ευρήματα αυτά αποτυπώνουν μια τάση που αναδεικνύει το γεγονός ότι η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία προάγει το δημοκρατικό σχολικό κλίμα, και, ως εκ τούτου, αναδεικνύεται ως ηγετική πρακτική η οποία λειτουργεί με στόχο την αναβάθμιση του συστήματος της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, δημοκρατικό σχολικό κλίμα, διευθυντής, σχολεία πρωτοβάθμιας

Investigating the relationship between principal's ethically oriented leadership and democratic climate in primary school settings

Grantza Anastasia

Kindergarten Teacher0, M.Ed. in Educational Administration

Stavropoulos Vasileios

Doctor of Educational Administration and Research Methodology, Primary Teacher

Abstract

The aim of this survey was to highlight the views of teachers serving in public primary schools on the relationship between the ethically oriented leadership exercised by the principal and its dimensions with the democratic school climate. 161 Primary teachers

who served in public schools in the Greek territory participated, who completed an online form of self-reporting questionnaire, provided they did not hold the position of headmaster or head of a school unit. The results from the outset highlight a positive assessment of the participants both for the existence of ethically oriented leadership and for the existence of a democratic school climate. Above all, however, the dimensions of ethically oriented leadership scale was found to be significantly and positively and related to the democratic school climate. These findings reflect a trend that highlights the fact that ethically oriented leadership promotes the democratic school climate, and therefore emerges as a leading practice that works to upgrade the educational system provision.

Keywords: ethically oriented leadership, democratic school climate, principal, primary schools

Εισαγωγή

Για την έννοια «ηγεσία» δεν υπάρχει κάποιος καθολικά αποδεκτός ορισμός, εξαιτίας των πολλών διαφορετικών της προσεγγίσεων και της πληθώρας των τρόπων που αυτή γίνεται αντιληπτή (Fiedler, 1971). Όπως και να ερμηνεύεται η ηγεσία, όλοι συμφωνούν ότι είναι μια διαδικασία, που προϋποθέτει την επιρροή, λαμβάνει χώρα σε ομάδες, έχει κοινούς στόχους και, προκειμένου να λειτουργήσει με αποτελεσματικό τρόπο για τον οργανισμό, ακολουθεί συγκεκριμένα πρότυπα συμπεριφοράς, χρειάζεται οπαδούς, ενώ για να ισχυροποιήσει τις υπάρχουσες διαδικασίες της ή για να θεσπίσει αλλαγές, απαιτείται λήψη αποφάσεων, οι οποίες θα πρέπει να καθοδηγούνται από ένα ηθικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει ηθικές αξίες και πεποιθήσεις, που ο ίδιος ο ηγέτης πρεσβεύει κι ακολουθεί (Northouse, 2019). Η ηγεσία που ασκείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό ταυτίζεται με τον πολύπλευρο και απαιτητικό ρόλο των σχολικών διευθυντών και γενικότερα των ανώτερων κλιμακίων της εκπαιδευτικής ιεραρχίας (Κατσαρός, 2008). Συχνά οι αποφάσεις, που καλούνται να πάρουν, έχουν αντίκτυπο στις ζωές των ανθρώπων μέσα στα σχολεία και, επομένως, αποτελούν ένα ηθικό ζήτημα, ενώ πολλές φορές δημιουργούν συγκρούσεις κι αναγκαστικά αλλάζουν τη φύση της εκπαιδευτικής διοίκησης (Starratt, 2017).

Ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία

Η έννοια της ηθικής στο πλαίσιο της ηγεσίας σχετίζεται με τις «αρετές», που διαθέτουν σε προσωπικό επίπεδο οι ηγέτες, τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν, τις πράξεις τους αλλά και τον τρόπο με τον οποίο όλα αυτά εκφράζονται μέσα από τη λήψη των αποφάσεων, που καλούνται να πάρουν. Αρχές, που διέπουν μια ηγεσία και τη χαρακτηρίζουν ηθικά προσανατολισμένη, ανιχνεύονται στο έργο του Αριστοτέλη, αποτελούν διαστάσεις της κι αναφέρονται στο σεβασμό του άλλου, στη δικαιοσύνη, στην εντιμότητα, την ακεραιότητα, την ειλικρίνεια, την αμεροληψία, την ηθική καθοδήγηση, και τον αλτρουισμό (Kalshoven, Den Hartog, & De Hoogh 2011). Οι διαστάσεις αυτές αφορούν α) στα κίνητρα του ηγέτη, β) στις στρατηγικές, που

χρησιμοποιεί για να επηρεάσει τους άλλους, και γ) στο χαρακτήρα του, ενώ η κάθε διάσταση σχετίζεται με τις έννοιες της συναδελφικότητας, της ισχύος και της επίτευξης των στόχων αντίστοιχα (Kanungo & Mendonca, 1998)

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση υιοθετείται, όταν « ..η ηθική διαπνέει όλο το έργο του Διευθυντή και στοχεύει, όχι απλά να λάβει ηθικές αποφάσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα, αλλά να μετατρέψει τη σχολική μονάδα σε έναν ηθικό οργανισμό, στον οποίο η εκπαίδευση θα παρέχεται με ηθικό τρόπο» (Starrat 2017, σελ 60). Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνεται το μοντέλο της «πολυδιάστατης ηθικής του σχολικού περιβάλλοντος» (ό.π., 2017), όπου η ηθική της κριτικής σκέψης, η ηθική της δικαιοσύνης και η ηθική της φροντίδας, αλληλοσυμπληρώνοντας η μία την άλλη, δημιουργούν το απαραίτητο υπόβαθρο ηθικής, με το οποίο ο εκπαιδευτικός ηγέτης μπορεί να στοχεύσει στην ηθικοποίηση της σχολικής μονάδας (Vogel, 2012). Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιώντας την ηθική της κριτικής ο διευθυντής κατανοεί καλύτερα τις εναλλακτικές προοπτικές μιας κατάστασης, με την ηθική της φροντίδας κρατά το επίκεντρο στο καλύτερο συμφέρον των ανθρώπων του σχολικού οργανισμού και εφαρμόζοντας την ηθική της δικαιοσύνης αποφασίζει εκείνες τις ενέργειες, που έχουν το μεγαλύτερο όφελος, σεβόμενος παράλληλα τα ανθρώπινα δικαιώματα (Begley & Stefkovich, 2007). Οι βασικές αρετές που προάγουν την ηθική ηγεσία στο χώρο του σχολείου είναι η αρετή της υπευθυνότητας, της αυθεντικότητας και της παρουσίας (Starratt, 2017). Η κάθε μία από αυτές τις αρετές διεισδύει στην άλλη και την συμπληρώνει, ενώ η άσκησή τους θεμελιώνει την ηθική εκπαιδευτική ηγεσία στο σχολικό σύστημα, καθώς εφαρμόζονται σε όλες τις διαστάσεις του συστήματος, την ανθρώπινη, την εκπαιδευτική-ακαδημαϊκή, τη διοικητική, την κοινωνική-πολιτική (Davies, 2009 · Starratt, 2017). Ο ηγέτης που εφαρμόζει τις παραπάνω αρετές είναι υπεύθυνος ως άνθρωπος, ως εκπαιδευτικός κι ως πολίτης. Είναι «ουσιαστικά» παρών σε ό,τι συμβαίνει στο σχολικό οργανισμό, φροντίζει να χτίζονται υγιείς σχέσεις μέσα σ' αυτόν και προάγει το έργο της αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης, ενισχύοντας, έτσι, το συλλογικό όραμα για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού (Davies, 2009).

Το δημοκρατικό κλίμα στο χώρο του σχολείου

Το σχολικό κλίμα εκφράζει την ποιότητα της σχολικής μονάδας όπως τη βιώνουν οι εργαζόμενοι σ' αυτήν και την εκφράζουν μέσα από τη στάση τους, τις ηθικές αξίες και τα πρότυπα που αποδέχονται, τις διαπροσωπικές σχέσεις που συνάπτουν και τους άγραφους κανόνες που συνειδητά ή ασυνείδητα ακολουθούν (Hoy & Miskel, 2008). Οι διαστάσεις και οι μορφές που μπορεί να πάρει το σχολικό κλίμα ποικίλουν ανάλογα με το στυλ ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, καθώς και με την αλληλεπίδραση, που αυτό έχει, στους εκπαιδευτικούς και στις μεταξύ τους σχέσεις (Hoy & Clover, 1986). Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα είναι "ανοιχτού" τύπου. Συχνά αναφέρεται ως συμμετοχικό /συλλογικό (Ματσαγγούρας, 2006) ή «τυπικό-προσωπικό» (Πασιαρδή, 2001) και χαρακτηρίζει τα σχολεία που είναι οργανωμένα με τρόπο δημοκρατικό, όπου παρατηρείται ισορροπία μεταξύ εσωτερικού κι εξωτερικού συστήματος και προάγεται η συνεργασία, ο δημοκρατικός διάλογος, η συμμετοχική

λήψη αποφάσεων, ο αμοιβαίος σεβασμός, η επικοινωνία, η εμπιστοσύνη. Αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες, που ορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, καθώς μέσα απ' αυτό προσδιορίζεται η ποιότητά της, η οργάνωση και διοίκησή της, οι σχέσεις όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική διαδικασία και, κατ' επέκταση, η σχέση σχολείου-τοπικής κοινωνίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη λειτουργία του δημοκρατικού κλίματος είναι η δέσμευση του σχολικού ηγέτη σε ηθικά ιδεώδη, δημοκρατικές αρχές κι ανθρωπιστικές αξίες και η ύπαρξη ενός «σχεδίου δράσης», στο οποίο θα συμμετέχουν ενεργά όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολικό οργανισμό και θα περικλείει τους στόχους αυτού του οργανισμού και τις υποχρεώσεις των μελών του (Wynne, 1981). Η δημιουργία και η διατήρηση δημοκρατικού κλίματος στο σχολικό οργανισμό προάγει τις ανθρώπινες σχέσεις και τροφοδοτεί με ψυχική ευφορία όλες τις ομάδες του, οι οποίες συνεργάζονται για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου (Hoy & Miskel, 2008 · Πασιαρδής, 2014)

Σχέση ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας και δημοκρατικού σχολικού κλίματος

Έρευνες που αναφέρονται στην αναγκαιότητα της ύπαρξης ηθικής ηγεσίας στους οργανισμούς, αποδεικνύουν ότι η επιλογή ηθικά προσανατολισμένων ηγετών επιδρά θετικά στον οργανισμό, καθώς μειώνονται οι μη ηθικές συμπεριφορές και οι συγκρούσεις, ενώ παράλληλα δημιουργείται κλίμα που βασίζεται στην ηθική καθώς και στο αποτελεσματικό περιβάλλον εργασίας (Mayer, Aquino, Greenbaum, & Kuenzi 2012). Επίσης, η σύνδεση της ηγεσίας με το σχολικό κλίμα σε έρευνα των Furman και Starratt (2005) ανέδειξε την ηγεσία, που στηρίζεται σε δημοκρατικές αξίες, ως την πιο λειτουργική για το χώρο του σχολείου, ενώ σε άλλη αποδεικνύεται ότι η ηθική συμπεριφορά των ηγετών βοηθά στην καλλιέργεια θετικού εργασιακού κλίματος και στην εργασιακή εξέλιξη των υφισταμένων (Neubert, Carlson, Kacmar, Roberts, & Chonko, 2009). Αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα, αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του ρόλου της ηγεσίας, που ασκεί ο διευθυντής, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, το οποίο με τη σειρά του θεωρείται βασικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας (Καμπούρης, 2018), καθώς αποκαλύπτεται ότι επιδρά θετικά στην εκπαιδευτική απόδοση, και στην ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Όταν το κλίμα, που διαπνέει το σχολικό οργανισμό, ευνοεί τη συνεργασία, τη συμμετοχή στις αποφάσεις μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες, τις καλές προσωπικές σχέσεις και εξασφαλίζει επαρκή μέσα, τότε δεν καλλιεργεί ανταγωνιστικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και τους προσανατολίζει στην αποτελεσματική επίτευξη του έργου τους (Περδίκη, 2017). Επίσης, έρευνα του Σταμάτη (2019), έδειξε ότι ο εκπαιδευτικός ηγέτης που ακολουθεί τις αρχές της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, βελτιώνει το κλίμα της σχολικής μονάδας, παρέχει μάθηση υψηλού επιπέδου, προωθεί το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και σιγά σιγά διαμορφώνει μια νέα κουλτούρα που σέβεται τον άνθρωπο, τον πολιτισμό, τη διαφορετικότητα, την κοινωνία.

Μολονότι φαίνεται πως υπάρχει αναδυόμενο ενδιαφέρον αναφορικά με τη σχέση της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας με το δημοκρατικό σχολικό κλίμα, παρόλα αυτά η

υφιστάμενη και συναφής με το θέμα ερευνητική αρθρογραφία είναι περιορισμένη και, ως εκ τούτου, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή με το δημοκρατικό κλίμα σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιμέρους στόχοι αφορούν στο να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό: α) Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτιμούν την ύπαρξη τόσο της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας συνολικά από τον διευθυντή του σχολείου όσο και του δημοκρατικού σχολικού κλίματος. β) Το δημοκρατικό σχολικό κλίμα σχετίζεται με τις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου

Μέθοδος

Η παρούσα ποσοτική έρευνα επισκόπησης, έχει χαρακτήρα συσχετιστικό και τα δεδομένα αυτής συλλέχθηκαν με μη πιθανοθεωρητικές δειγματοληπτικές μεθόδους και, πιο συγκεκριμένα, με δειγματοληψία ευκολίας, καθόσον έγινε χρήση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και αναρτήθηκε στο διαδίκτυο σε ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτελούσαν 161 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι υπηρετούσαν σε αντίστοιχης βαθμίδας δημόσια σχολεία της επικράτειας και δεν κατείχαν θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας. Από αυτούς το 83,2% (N=134) ήταν γυναίκες και το 16,8% (N=27) άντρες, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους ανήκει στην ηλικιακή ομάδα από 44 έως 51 ετών (40,4%). Οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος Πανεπιστημίου (Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Νηπιαγωγών) σε ποσοστό 64,6% και, αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα τους, το 2,5% διαθέτει διδακτορικό, το 39,1% μεταπτυχιακό τίτλο και το 16,8% κατέχει δεύτερο πτυχίο. Το 87% είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί, το 12,4% αναπληρωτές και μόνο το 0,6% είναι ωρομίσθιοι. Αναφορικά με την έδρα της σχολικής μονάδας το 73,9% των συμμετεχόντων υπηρετεί σε αστική περιοχή, το 19,3% σε ημιαστική, το 6,8% σε αγροτική, ενώ διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (35,4%) έχει κατά μέσο όρο πάνω από 17 χρόνια υπηρεσίας. Η οργανικότητα των σχολικών μονάδων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, κατά μέσο όρο, είναι κατά τι μεγαλύτερες από 7/θέσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 3 μέρη. Στο πρώτο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις που αφορούσαν στο δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων και στη συνέχεια ακολουθούσαν οι προτάσεις/δηλώσεις από 2 διαφορετικές κλίμακες: 1) Την κλίμακα «Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure», των Kalshoven, et al (2011) για τη μέτρηση των ηθικών στάσεων και συμπεριφορών, που χαρακτηρίζουν το διευθυντή της Σχολικής Μονάδας στο χώρο του σχολείου, αποτελούμενη από 38 δηλώσεις/προτάσεις δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα). Η κλίμακα αποδόθηκε από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation). Στην κλίμακα αυτή διακρίνονται 7 επιμέρους διαστάσεις της ηθικής ηγεσίας: α) Ηθικός

προσανατολισμός στον άνθρωπο, β) Δικαιοσύνη, γ) Κατανομή της εξουσίας, δ) Ενδιαφέρον για την Αειφορία, ε) Ηθική καθοδήγηση, στ) Αποσαφήνιση των ρόλων, ζ) Ακεραιότητα. 2) Για τη μέτρηση του δημοκρατικού σχολικού κλίματος χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Ozcan (2016, όπ. αναφ. στο Ξαφάκος, κ.συν., 2019), η οποία αποτελείται από 25 δηλώσεις/προτάσεις, δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα). Για την εισαγωγή, επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics.

Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτιμούν θετικά την ύπαρξη τόσο της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας από τον διευθυντή του σχολείου συνολικά (Μ.Τ.=3,33. Τ.Α.=0,75) όσο και του δημοκρατικού σχολικού κλίματος (Μ.Τ.=2,85, Τ.Α.=0,58), καθώς, και στις δύο περιπτώσεις, η μέση τιμή κινείται πάνω από το μέσον της κάθε κλίμακας. Για τη διερεύνηση της σχέσης των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή με το δημοκρατικό κλίμα χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης “r” του Pearson κι ελέγχθηκε η στατιστική του σημαντικότητα. Από τις σχετικές αναλύσεις προέκυψαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας και του δημοκρατικού σχολικού κλίματος. Πιο συγκεκριμένα, το δημοκρατικό σχολικό κλίμα παρουσιάζει σημαντική θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις που αφορούν σε: α) Ηθικό προσανατολισμό στον άνθρωπο ($r=0,675$, $p<0,001$), β) ηθική ακεραιότητα ($r=0,677$, $p<0,001$), γ) ηθική καθοδήγηση ($r=0,645$, $p<0,001$), δ) αποσαφήνιση ρόλων ($r=0,608$, $p<0,001$), ε) ενδιαφέρον για Αειφορία ($r=0,603$, $p<0,001$), Επιπλέον, αποτυπώνεται μέτρια θετική συσχέτιση του δημοκρατικού σχολικού κλίματος με τις διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας που αφορούν σε κατανομή εξουσίας ($r=0,563$, $p<0,001$) και δικαιοσύνη ($r=0,488$, $p<0,001$).

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή με το δημοκρατικό κλίμα σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της έρευνας με συναφείς με το θέμα προηγούμενες μελέτες, διαπιστώνεται ότι η θετική αξιολόγηση που εκφράζουν οι συμμετέχοντες στις απόψεις τους για την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία και τη συμβολή της στη δημιουργία δημοκρατικού σχολικού κλίματος, επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Βιτσιλάκη και Ράπτη (2007). Σύμφωνα με την εργασία τους, διαπιστώνεται, επίσης, ότι η ηθική ηγεσία αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική απόδοση, καθώς αυξάνει την ευαισθησία για την ορθή λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη δημοκρατικού κλίματος στα σχολεία. Άλλες μελέτες στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έδειξαν ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων που ενισχύουν τη συνεργασία και προωθούν τεχνικές κατανομής της εξουσίας, συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος (Mendel,

Watson, & Macgregor, 2002). Μάλιστα, πρόσφατη έρευνα του Καμπούρη (2018) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκάλυψε ότι ο ρόλος και η ηγεσία που ασκεί ο διευθυντής δείχνει να επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα, που θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλλουν και στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, έρευνες αποδεικνύουν ότι, όταν οι ηγέτες συμπεριφέρονται ηθικά με άξονα τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια και την αξιοπιστία, τότε το εργασιακό κλίμα ευδοκimeί και οι εργαζόμενοι αποδίδουν και συνεχώς εξελίσσονται (Neubert, et al 2009), ενώ σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι, όταν η συμπεριφορά του διευθυντή είναι ενθαρρυντική και στραμμένη σ' αυτό που χαρακτηρίζουμε ως "ηθικός προσανατολισμός στον άνθρωπο", τότε κι ο αντίκτυπος στο σχολικό κλίμα είναι θετικός (Gardin, 2003).

Στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο δεν προέκυψε βάσει πιθανοθεωρητικών μεθόδων δειγματοληψίας και, ως εκ τούτου, δεν μπορούν να γενικευθούν στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της έρευνας, καθόσον αποτυπώνουν τάσεις. Επιπλέον, η διαδικτυακή χορήγηση του ερωτηματολογίου, συχνά περικλείει τον κίνδυνο σφάλματος συμπερίληψης στην έρευνα (Bethlehem, 2010). Στο πλαίσιο αυτό και με βάση τους παραπάνω περιορισμούς, μελλοντικές αντίστοιχες έρευνες μπορούν να εστιάσουν τόσο σε πανελλαδικό και μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα που θα προκύψει με πιθανοθεωρητική μέθοδο δειγματοληψίας, όσο και στο πλαίσιο συγκριτικής μελέτης εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, θα μπορούσε να μελετηθεί η σχέση που έχει η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία του διευθυντή και ο παράγοντας του δημοκρατικού σχολικού κλίματος στην επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αναβάθμιση της ποιότητας του μαθησιακού αποτελέσματος.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Begley, P. T., & Stefkovich, J. (2007). Integrating values and ethics into post-secondary teaching for leadership development. *Journal of Educational Administration*, 45(4), 398–412. <https://doi.org/10.1108/09578230710762427>
- Bethlehem, J. (2010). Selection Bias in Web Surveys. *International Statistical Review*, 78(2), 161–188. <https://doi.org/10.1111/j.1751-5823.2010.00112.x>
- Davies, B. (2009). *The essentials of school leadership* (2nd edition). Sage.
- Fiedler, F. E. (1971). *Leadership*. General Learning Press.
- Furman, G. C., & Starratt, R. J. (2005). Leadership for Democratic Community in Schools. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 105–133. <https://doi.org/10.1111/j.1744-7984.2002.tb00006.x>
- Gardin, R. A. (2003). *Impact of leadership behavior of principals in elementary school climate*. Ph.D. Thesis. Purdue University, Graduate School.

- Hoy, W., & Clover, I. R. (1986). "Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ." *Educational Administration Quarterly*, Fall, (pp.93-110.).
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration : theory, research, and practice*. McGraw-Hill Higher Education ; London.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51–69. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007>
- Kampouris, G. (2018). O rolos tou diefthynti scholikis monadas sti diamorfosi tou scholikou klimatos: Empeiriki meleti se scholikes monades V'/vathmias ekpaidefsis tou Dimou Eordaias. *Handle.net*. Available at: <https://doi.org/ΔΤΠ/2018/00118>
- Kanungo, R. N., & Mendonca, M. (1998). Ethical Leadership in Three Dimensions. *Journal of Human Values*, 4(2), 133–148. <https://doi.org/10.1177/097168589800400202>
- Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis Ekpaidefsis*. P.I., YPEPTh. Available at: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Matsangouras, I. (2006). *I scholiki taxi: Theoria kai Praxi tis Didaskalias. Choros, omada, peitharchia, methodos*. Athina: Grigoris.
- Mayer, D. M., Aquino, K., Greenbaum, R. L., & Kuenzi, M. (2012). Who Displays Ethical Leadership, and Why Does It Matter? An Examination of Antecedents and Consequences of Ethical Leadership. *Academy of Management Journal*, 55(1), 151–171. <https://doi.org/10.5465/amj.2008.0276>
- Mendel, A., Watson, C., & Macgregor, R. (2002). *DOCUMENT RESUME ED 471 556 EA 032 184*.
- Neubert, M. J., Carlson, D. S., Kacmar, K. M., Roberts, J. A., & Chonko, L. B. (2009). The Virtuous Influence of Ethical Leadership Behavior: Evidence from the Field. *Journal of Business Ethics*, 90(2), 157–170. <https://doi.org/10.1007/s10551-009-0037-9>
- Northouse, P. (2019). *HGESIA : theoria kai praxi* (F. Ntalianis, Ed.; (8i'Ekdosi) ed.). EKDOSEIS Papasotiriou.
- Pasiardi, G. (2001). *To scholiko klima. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou*. Athina: Typothito.

- Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina. Metaichmio.
- Perdiki, E.-K. (2017). *Scholiko klima: o rolos tou sta kinitra ton ekpaideftikon stin ergasia tous*. Available at: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/600/Perdiki%20Eugenia-Korinapdf>.
- Stamatis, G. (2019). *I epidrasi tis ithikis igesias stous ekpaideftikous*. APTh, TMIMA EPISTIMON PROSCHOLIKIS AGOGIS KAI EKPAIDEFSIS & TMIMA OIKONOMIKON EPISTIMON.
- Starratt, R. (2017). *Ithiki Igesia stin Ekpaidefsi*. Epimeleia- metafrasi- prosarmogi Eleftheria Argyropoulou, DISIGMA EKDOSEIS.
- Vitsilaki, Ch., & Raptis, N. (2007). *Igesia kai Dioikisi Ekpaideftikon Monadon - I taftotita tou Diefthynti Protovathmias Ekpaidefsis*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.
- Vogel, L. R. (2012). Leading with Hearts and Minds: Ethical Orientations of Educational Leadership Doctoral Students. *Values and Ethics in Educational Administration*, 10(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186561>
- Wynne, E. (1981). *Looking at schools : good, bad, and indifferent*. Lexington Books.
- Xafakos, E., Stavropoulos, V., Kaldi, S., Stavrianoudaki, A., Tzika, V., & Vasiou, Aik. (2019). *Dierevnisi tou demokratikou klimatos se Dimotika scholeia kai i schesi tou me tin katanemimeni igesia, to kainotomiko klima, ti syllogiki apotelesmatikotita kai tin epangelmatiki ikanopoiisi ton ekpaideftikon*. Proforiki Anakoinosi sto IST' Diethnes Synedrio tis Paidagogikis Etaireias Ellados «To scholeio sti dimokratia. I dimokratia sto scholeio». Volos, 29-30 Noemvriou & 1 Dekemvriou 2019.

Διερεύνηση της σχέσης του προφίλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων

Γκοτσοπούλου Βασιλική

Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Σταυρόπουλος Βασίλειος

Διδάκτορας Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Οι κρίσεις αποτελούν φαινόμενο της καθημερινής ζωής των σχολικών μονάδων. Η διαχείριση των κρίσεων αποτελεί επιταγή για τον/ην διευθυντή/ντρια κάθε σχολικής μονάδας. Το προφίλ λήψης αποφάσεων που χαρακτηρίζει τον/ην διευθυντή/ντρια είναι εκείνο που θα διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο για την αποκατάσταση της ισορροπίας ενός σχολικού περιβάλλοντος. Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τη σχέση του προφίλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διαχείρισης κρίσεων. Στην έρευνα συμμετείχαν 143 διευθυντές και διευθύντριες που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (4/θέσιων και άνω δημοτικών σχολείων) αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Από τη σχετική ανάλυση προέκυψε ότι το λογικό στυλ λήψης αποφάσεων σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις που αφορούν στις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων. Αρνητική σχέση βρέθηκε μεταξύ του αποφευκτικού στυλ λήψης αποφάσεων με όλες τις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων με εξαίρεση την καταπολέμηση, καθώς και του διαισθητικού στυλ μόνο με την καταπολέμηση και την προετοιμασία. Επιπλέον, το εξαρτώμενο και αυθόρμητο στυλ δεν σχετίζεται σημαντικά με καμία από τις διαστάσεις που αφορούν στις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων.

Λέξεις-Κλειδιά : κρίση, διαχείριση κρίσεων, προφίλ λήψης αποφάσεων, διευθυντές

Investigating the relationship between primary school principals' decision-making profile and the implementation of crisis management strategies

Gkotsopoulou Vasiliki, Kindergarten Teacher, M.Ed. in Educational Administration

Stavropoulos Vasileios

Doctor of Educational Administration and Research Methodology, Primary Teacher

Abstract

Crises are a phenomenon in the daily life of schools. Crisis management is a requirement for the principal of each school unit. The decision-making profile that characterizes the principal is the one that will play a key role in restoring the balance of a school

environment. The purpose of this study is to investigate the relationship between decision-making profile of the principals of Primary Education schools and the implementation of crisis management strategies. The research involves 143 principals who serve in primary schools located in urban, semi-urban and rural areas of the region of Thessaly. The relevant analysis showed that rational decision-making profile is positively related to all dimensions related to crisis management strategies (prevention and mitigation, preparedness, response, recovery). A negative correlation is found between avoidant decision-making profile and all the dimensions related to crisis management strategies except from the prevention and mitigation one. Also, intuitive decision-making style is negatively related to crisis management strategies concerning prevention and mitigation as well as preparedness. Moreover, no significant correlation is found between dependent as well as spontaneous decision-making style and all the dimensions related to crisis management strategies.

Key-words: crisis, crisis management, decision-making style, school principals

Εισαγωγή

Η εμφάνιση κρίσεων σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο έχει πρωταρχικό σκοπό την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, επιφέρει σύγχυση που, στον μεγαλύτερο βαθμό της, είναι συναισθηματικής φύσεως και αποπροσανατολίζει τους μαθητές από τους σχολικούς τους ορίζοντες και στόχους (Fullan, 1991). Η διαχείριση των κρίσεων που κάθε φορά παρουσιάζονται και προκαλούν αναστάτωση στην εύρυθμη σχολική ζωή, αποτελεί επιτακτική ανάγκη και προτεραιότητα για τον διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας (Brock, Sandoval, & Lewis, 2001). Το προφίλ λήψης αποφάσεων που χαρακτηρίζει τον διευθυντή είναι εκείνο που θα διαδραματίσει πρωτεύοντα ρόλο για την αποκατάσταση της ισορροπίας ενός σχολικού περιβάλλοντος (Hariri, 2011).

Ένα σχολείο είναι ένας οργανισμός σε κάθε κοινωνία και η σχέση μεταξύ τους χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση. Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), αυτή η αλληλεπίδραση έχει οδηγήσει σε μεγάλο αριθμό περιπτώσεων κρίσης στα σχολεία και εάν προστεθούν φυσικές αιτίες στην κρίση, θα προκαλέσουν ξαφνική και ανυπολόγιστη ζημία, προκαλώντας ανεπανόρθωτη βλάβη σε μαθητές, δασκάλους και εκπαιδευτικά ιδρύματα (Κασουλίδης, 2011). Διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία του σχολείου και μειώνουν τη μαθησιακή ικανότητα και την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Απαιτείται πολλή εκπαίδευση και κατάρτιση για τη διαχείριση αυτών των κρίσεων και τα σχολεία πρέπει να παρέχουν ένα ασφαλές περιβάλλον για την εκπαίδευση των μαθητών και το έργο των εκπαιδευτικών (Σαϊτή, Σαϊτής, & Γουρναρόπουλος, 2008).

Η εμπλοκή των ηγετών σε όλες τις φάσεις της κρίσης είναι απαραίτητη και επιπλέον ένας ηγέτης κατά τη διάρκεια μιας κρίσης πρέπει να είναι ικανός και προετοιμασμένος για τη λήψη σαφών και έγκυρων αποφάσεων (Janis, 1989). Το στυλ είναι πιθανό να διαφέρει από ηγέτη σε ηγέτη και ο καθένας μπορεί να επιλέγει παραπάνω από ένα διαφορετικά στυλ ανάλογα με το τι καλύπτει τις ανάγκες κάθε περίπτωσης. Μια ηγεσία

για να χαρακτηριστεί επιτυχημένη, εξαρτάται τόσο από την κατανόηση του πλαισίου στο οποίο αναδύεται το πρόβλημα όσο και από την άμεση αξιολόγηση της κατάστασης, ώστε να επιλεγεί και εφαρμοστεί το στυλ που ανταποκρίνεται καλύτερα στην εκάστοτε περίπτωση (Hengriya, 2008).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, στο πλαίσιο της διεθνούς (Alba & Gable, 2011) και της εγχώριας ερευνητικής βιβλιογραφίας (Τσιτώτας, 2020· Μπούρας, 2019· Σαβελίδης, 2011), το θέμα της διαχείρισης κρίσεων στη σχολική μονάδα έχει κινήσει το ενδιαφέρον των ερευνητών. Μελέτες για τη διαχείριση κρίσεων (Καραθάνος, 2006· Μουλέλης, 2015· Σαϊτή, Σαϊτής, & Γουρναρόπουλος, 2008· Μπούρας, 2019) αναδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της λήψης αποφάσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταγενέστερες μελέτες αφορούσαν σε θέματα συμβολής του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας και του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων (Τσιτώτας, 2020), ενώ η έρευνα του Μπούρα (2019) αφορούσε σε θέματα συμβολής του ηγετικού προφίλ στη διαχείριση κρίσεων και αφορούσε σε διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ακολουθώντας, το ενδιαφέρον για τη λήψη αποφάσεων και το προφίλ λήψης αποφάσεων που υιοθετούν οι διευθυντές ασχολούνται έρευνες στην Ελλάδα όπως αυτή της Νικήτα (2018) η οποία όμως αφορούσε το σύνολο των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη λήψη αποφάσεων από τους διευθυντές και των απόψεών τους για το βαθμό ισχύος τους στην πράξη στο σχολείο όπου εργάζονται. Τέλος, οι Alkhawlanī, Bohar και Shamsuddī (2019) στην έρευνά τους αναφέρουν ότι η ηγεσία και η λήψη αποφάσεων είναι πολύ συναφή ζητήματα, επειδή η αποτελεσματική λήψη αποφάσεων απαιτεί πραγματικά αποτελεσματική εφαρμογή και είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πώς οι ηγέτες βλέπουν μια απόφαση μέσω της εφαρμογής της (Vroom, 2003).

Στο πλαίσιο της διεθνούς και εγχώριας ερευνητικής αρθρογραφίας διακρίνεται η διαφορετικότητα προσέγγισης των κρίσεων μεταξύ του διεθνούς και του ελληνικού εκπαιδευτικού συγκείμενου. Οι διαφορές εντοπίζονται στην πολυπλοκότητα των παραγόντων και των μορφών σχολικών κρίσεων, στην ύπαρξη και λειτουργία σαφούς και οριοθετημένου νομοθετικού κανονιστικού πλαισίου, στη λειτουργία σχεδίων κρίσεων, την προετοιμασία και επιμόρφωση των διευθυντών σχολικών μονάδων αλλά και γενικά των εκπαιδευτικών στελεχών. Επιπλέον, η σχετική έρευνα που αφορά στη συμβολή του προφίλ λήψης αποφάσεων στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου είναι περιορισμένη. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης του προφίλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τις στρατηγικές που εφαρμόζουν στο πλαίσιο της διαχείρισης κρίσεων.

Μέθοδος

Ακολουθήθηκε η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Το δείγμα περιλάμβανε διευθυντές σχολικών μονάδων που υπηρετούν σε 4/ θέσια και άνω δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας- αφού στις

συγκεκριμένες σχολικές μονάδες υπηρετούν διευθυντές κατόπιν επιλογής- και συγκεκριμένα, των νομών Μαγνησίας, Λάρισας, Καρδίτσας και Τρικάλων κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Η δειγματοληψία που εφαρμόστηκε ήταν η ευκαιριακή ή ευκολίας (convenience sampling). Στάλθηκαν συνολικά 312 ερωτηματολόγια και ελήφθησαν συμπληρωμένα 143 (ποσοστό απόκρισης 46%).

Για τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα School Crisis Management Competencies Survey (SCMCS) του McCarty (2012), η οποία αποδόθηκε στα ελληνικά από τον Μπούρα (2019) με ερωτήσεις διαβαθμισμένες ως προς την απάντησή τους σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (0= καθόλου, 1 = λίγο, 2 = κάπως, 3=αρκετά, 4=πολύ). Οι διαστάσεις της παραπάνω κλίμακας αφορούν σε καταπολέμηση (prevention and mitigation), προετοιμασία (preparedness), αντιμετώπιση (response) και ανάκαμψη (recovery). Στο δεύτερο μέρος, που αφορούσε στο προφίλ λήψης αποφάσεων των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα General Decision-Making Style Instrument (GDMS) των Scott και Bruce (1995), η οποία μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back translation). Σύμφωνα με την παραπάνω κλίμακα διακρίνονται 5 στυλ λήψης αποφάσεων: Το λογικό (rational), το εξαρτώμενο (dependent), το διαισθητικό (intuitive), το αυθόρμητο (spontaneous) και το αποφευκτικό (avoidant). Αποτελείται από 25 προτάσεις, 5 για κάθε στυλ. Πρόκειται για κλίμακα τύπου Likert με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 (Διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 5 (Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία των κλιμάκων γενικά καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις τους σύμφωνα με το δείκτη α του Cronbach ήταν ικανοποιητική, καθόσον $\alpha > 0,70$.

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη της σχέσης του προφίλ λήψης αποφάσεων με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων με βάση το συντελεστή συσχέτισης (r) του Pearson (Πίνακας 1), προκύπτει ότι το λογικό στυλ λήψης αποφάσεων σχετίζεται θετικά με όλες τις διαστάσεις που αφορούν στις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων. Αρνητική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ του αποφευκτικού στυλ λήψης αποφάσεων με όλες τις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων με εξαίρεση την καταπολέμηση, καθώς και του διαισθητικού στυλ μόνο με την καταπολέμηση και την προετοιμασία. Τέλος, το εξαρτώμενο και αυθόρμητο στυλ δεν σχετίζεται με καμία από τις διαστάσεις που αφορούν στις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων.

Πίνακας 1. Συσχετίσεις προφίλ λήψης αποφάσεων με στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων

Στρατηγικές δια- χείρισης κρί- σεων/Στυλ λήψης αποφάσεων	Αποφευκτικό στυλ	Διαισθητικό στυλ	Λογικό στυλ	Εξαρτώμενο στυλ	Αυθόρμητο στυλ
Καταπολέμηση	-0,152	-0,170*	0,247**	-0,070	-0,140
Προετοιμασία	-0,170*	-0,181*	0,261**	-0,102	-0,125
Αντιμετώπιση	-0,193*	0,036	0,216**	-0,091	-0,042
Ανάκαμψη	-0,254**	-0,054	0,263**	-0,128	-0,100

*. $p < 0,05$ **. $p < 0,001$

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής του προφίλ λήψης αποφάσεων που υιοθετούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στη διαχείριση κρίσεων σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το λογικό προφίλ λήψης αποφάσεων σχετίζεται θετικά με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων. Η εμπιστοσύνη των διευθυντών στην ασφάλεια της λογικής διαχείρισης της κρίσης, συνδέεται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα της καταγραφής των νοητικών διεργασιών και τους παράγοντες στους οποίους πιθανόν να οφείλεται αυτό το αποτέλεσμα (Κασουλίδης, 2011). Επιπλέον, στην έρευνα των Alkhawlan et al. (2019), τονίζεται τη σημασία του ορθολογικού στυλ λήψης αποφάσεων για την επιτυχία της διαχείρισης κρίσεων, που σημαίνει ότι σε κάποιο βαθμό η επίδραση ενός μετασχηματιστικού στυλ ηγεσίας στη διαχείριση κρίσεων κατά την αντιμετώπιση κρίσεων να οφείλεται στις ορθολογικές αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την κρίση. Έτσι λοιπόν, το λογικό στυλ λήψης αποφάσεων κατά την αντιμετώπιση της κρίσης έχει τον έλεγχο της ζημιάς και τη μείωση των συνεπειών της κρίσης.

Στην έρευνα των Olcum και Titrek (2015), το στυλ λήψης αποφάσεων που χρησιμοποιούν οι διευθυντές είναι κυρίως το λογικό. Περιστασιακά χρησιμοποιούν το διαισθητικό και το εξαρτώμενο στυλ. Αν και το διαισθητικό στυλ λήψης αποφάσεων βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με διαστάσεις διαχείρισης κρίσεων και αυτό, ως ένα βαθμό, να

είναι αναμενόμενο καθόσον κινείται στον αντίποδα του λογικού στυλ, ωστόσο οι Tormala, Clarkson και Henderson (2011) επεσήμαναν ότι, αν και γενικά πιστεύεται ότι οι αβίαστες και στοχαστικές αποφάσεις είναι καλύτερες από τις αντίστοιχες άμεσες ή ενστικτώδεις αποφάσεις, δεν αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ληφθεί υπόψη η τελική απόφαση. Οι συνθήκες που επικρατούν σε κρίσεις, όπως το σύντομο χρονικό διάστημα εκδήλωσης μιας κρίσης, η έλλειψη πληροφοριών ή παραπληροφόρηση και η ανάγκη γρήγορης λήψης αποφάσεων, συνιστούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την υιοθέτηση ενός διαισθητικού στυλ λήψης αποφάσεων (Κασουλίδης, 2011). Στην έρευνα των Rosenthal, Boin και Comfort (2001) επισημαίνεται το γεγονός ότι ορισμένες καταστάσεις κρίσης απαιτούν αξιολόγηση και δράση μέσα σε λίγες ώρες, λεπτά ή ακόμα και ένα δευτερόλεπτο. Από την άλλη πλευρά, η χρήση του λογικού στυλ λήψης αποφάσεων από διευθυντές μπορεί να εξαρτάται από αυστηρούς νόμους (Olcum & Titrek, 2015) και, ως εκ τούτου, η εφαρμογή ενός διαισθητικού στυλ να μην αποτελεί και τον πλέον καλύτερο οδηγό στο πλαίσιο εφαρμογής στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.

Τέλος, στη μελέτη των Summak και Kalman (2020) τονίζεται ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές των σχολείων λαμβάνουν αποφάσεις σε καταστάσεις κρίσης. Οι διευθυντές έχουν παρόμοια προφίλ και γενικά χαρακτηριστικά στη λήψη αποφάσεων και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεωρούν ότι τα ζητήματα ηθικής και αξίας είναι σημαντικά κατά τη διαδικασία αλλαγής και λήψης αποφάσεων και τείνουν να υιοθετούν ένα συμπεριφορικό μοντέλο λήψης αποφάσεων, προκειμένου να καταστούν κοινωνικά αποδεκτοί και γραφειοκρατικά ικανοί ηγέτες. Με βάση την παραπάνω πρόσφατη μελέτη, μπορεί να ερμηνευθεί το εύρημα που αφορά τόσο στο ότι το αποφευκτικό και διαισθητικό στυλ λήψης αποφάσεων σχετίζεται αρνητικά με τις διαστάσεις που αφορούν στις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων όσο και στο ότι το λογικό στυλ λήψης αποφάσεων αποτελεί τη μοναδική εκείνη διάσταση που σχετίζεται με το σύνολο των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγεται το δείγμα, το οποίο δεν είναι τυχαίο με τη στατιστική έννοια του όρου οπότε και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτυπώνουν τάσεις παρά γενικεύσεις. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν στην καταγραφή των προφίλ λήψης αποφάσεων που προτιμώνται στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων σε πανελλαδικό δείγμα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα μπορούσαν να διερευνηθούν τόσο οι τρόποι αντιμετώπισης περιστατικών κρίσης σε σχολικές μονάδες όσο και οι επιμορφωτικές ανάγκες των διευθυντών και του προσωπικού σε περιστατικά διαχείρισης κρίσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alba, D. J., & Gable, R. K. (2011). *Crisis preparedness: Do school administrators and first responders feel ready to act?* Paper presented at the annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, CT

- Alkhawlani, M. A. S., bin Bohar, A. M., & binti Shamsuddi, J. (2019). Factors that Influence Crisis Management in Yemeni Organizations: The Mediating Effect of Decision-making Styles. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 5(2), 11-34.
- Bouras, Ch. (2019). *I symvoli tou igetikou profil ton diefthynton scholeion defterovathmias ekpaidefsis tis Kentrikis Elladas sti diacheirisi kriseon*. Diplomatiiki Ergasia, PMS «Epistimes tis Agogis». Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio (EAP).
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. with S. Stiegelbauer. New York: Teachers College Press: Toronto: OISE Press, London: Cassell.
- Hariri, H. (2011). *Leadership styles, decision-making styles, and teacher job satisfaction: an Indonesian school context* (Doctoral dissertation). James Cook University, Australia.
- Hengpiya, A. (2008). Construct validation of a school principal decision-making styles scale. *Malaysian Journal of Learning & Instruction*, 5, 41-61.
- Janis, I.L. (1989). *Crucial decisions: Leadership in policymaking and crisis management*. New York: Free Press.
- Karathanos, D. (2006). *Diacheirisi kriseon sto scholiko perivallon*. Metaptychiaki Ergasia, Panepistimio Thessalias, Scholi Epistimon tou anthropou, Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Volos
- Kasoulidis, G. (2011). *Etoimotita ton diefthynton dimosion scholeion dimotikis ekpaidefsis sti diacheirisi kriseon: Anaptyxi montelou lipsis apofasis se katastaseis ektaktis anagkis*. Didaktoriki Diatrivi. Anoikto Panepistimio Kyprou
- Katsaros, I., (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institutouto.
- McCarty, S. (2012). *K-12 School leaders and school crisis: An exploration of principals' school crisis competencies and preparedness* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
- Moulelis. I. (2015). *Staseis kai antilipseis ton Ekpaideftikon, gia tin Diacheirisi Kriseon se Scholikes Monades Defterovathmias Ekpaidefsis tis Perifereias Dytikis Makedonias*. Metaptychiaki Diplomatiiki Ergasia. Panepistimio Aigaiou. Rodos.

- Nikita, M. (2018). *Diadikasia lipsis kai efarmogis ekpaideftikon apofaseon apo ekpaideftikous A' thmias Ekpaidefsis*. Diplomatiki Ergasia, PMS «Nees Morfes Ekpaidefsis kai Mathisis». Rodos: Panepistimio Aigaiou
- Olçüm, D., & Titrek, O. (2015). The Effect of School Administrators' Decision-Making Styles on Teacher Job Satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 197. 1936-1946. 10.1016/j.sbspro.2015.07.575.
- Rosenthal, U., Boin, R. A., & Comfort, L. K. (2001). *Managing crisis: Threats, dilemmas, opportunities*. Springfield, IL: Charles C. Thomas Publisher LTD.
- Saiti, A., & Saitis, Ath., Ch., Gournaropoulos, G. (2008). *Staseis kai antilipseis ton ekpaideftikon gia ti diacheirisi kriseon sta scholeia tis Protovathmias Ekpaidefsis*. 6o Panellinio Synedrio, «Elliniki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Erevna», Paidagogiki Etairia Ellados, (ss. 344 - 354). Athina: epim. A. Trilianos kai I. Karaminas.
- Savelidis, S. (2011). *Dioikitiki ton kriseon sto elliniko systima defterovathmion ekpaideftikon organismon*. Didaktoriki Diatrivi, Elliniko Anoikto Panepistimio
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and psychological measurement*, 55 (5), 818-831.
- Summak, M., S., and Kalman, M. (2020). A Q-Methodological Analysis of School Principals' Decision-Making Strategies during the Change Process at Schools. *CEPS JOURNAL*. Published. <https://doi.org/10.26529/cepsj.527>
- Tormala, Z. L., Clarkson, J. J., & Henderson, M. D. (2011). Does fast or slow evaluation foster greater certainty? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 422-434.
- Tsitotas, K. (2020). *I symvoli tou igetikou profil ton diefthynton scholikon monadon Protovathmias Ekpaidefsis stin efarmogi stratigikon diacheirisis kriseon*. Metaptychiaki Ergasia, Panepistimio Thessalias, Scholi Epistimon tou anthropou, PTDE, PMS Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis, Volos
- Vroom, V. H. (2003). Educating managers for decision making and leadership. *Management Decision*, 41(10), 968-978.

Διερεύνηση της σχέσης του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού

Μακρυγιάννη Θεοδώρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Μ.Δ.Ε. στην Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Σταυρόπουλος Βασίλειος, Διδάκτορας Οργάνωσης & Διοίκησης της Εκπαίδευσης και Μεθοδολογίας της Έρευνας, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Το Ταίριασμα Ατόμου - Οργανισμού (P-O Fit) σχετίζεται με την αφοσίωση του εργαζόμενου στον οργανισμό, την κινητικότητα του μέσα σε αυτόν, την επαγγελματική του απόδοση και την ικανοποίησή του από την εργασία. Στην Ελλάδα στο χώρο της εκπαίδευσης είναι σχετικά πρόσφατη η ένταξη της έννοιας του ταιριάσματος ατόμου - οργανισμού. Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τη σχέση του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις περιφέρειες Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας με τους παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης τους στη σχολική μονάδα που υπηρετούν και του αισθήματος αυτο-αποτελεσματικότητας που αυτοί δηλώνουν. Τα ευρήματα της έρευνας κατέδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του ταιριάσματος με τις μεταβλητές της έρευνας και ότι ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας είναι η αφοσίωση με την επαγγελματική ικανοποίηση, από κοινού με την αφοσίωση, να προσθέτει σημαντικά στο μοντέλο πρόβλεψης.

Λέξεις-Κλειδιά: ταίριασμα ατόμου-οργανισμού, επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στον οργανισμό, αυτο-αποτελεσματικότητα

Investigating the relationship between teacher - school fit, job satisfaction, school commitment and teacher's sense of self – efficacy

*Makrigianni Theodora, Kindergarten Teacher, M.Ed. in Educational Administration
Stavropoulos Vasileios, Doctor of Educational Administration and Research Methodology, Primary Teacher*

Abstract

Person-Organization Fit (P-O Fit) is related to employee's organizational commitment, mobility within the organization, professional performance, and job satisfaction. In terms of the Greek educational context, the integration of the concept of person-organization fit is relatively recent. The purpose of this study was to investigate the relationship between the "fit" of teachers serving in Primary schools in the regions of Thessaly and Central Greece with the factors of job satisfaction, their commitment to the school they serve and their sense of self-efficacy. The research findings showed that there is a positive correlation between the P-O fit and the above variables. Additionally, the main

predictor of P-O fit is organizational commitment, while job satisfaction and organizational commitment jointly add significantly to the predictor model.

Keywords: person-organization fit, job satisfaction, organizational commitment, teachers' self-efficacy

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011) η οργανωσιακή ψυχολογία έχει στρέψει τις έρευνές της στο ταίριασμα ατόμων με οργανισμούς. Η αφοσίωση και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα που υπηρετούν συσχετίζονται με το ταίριασμά τους στην συγκεκριμένη μονάδα σύμφωνα με τους Biswas και Bhatnagar (2013). Ο Kristof (1996) περιγράφει το «Ταίριασμα ατόμου –οργανισμού» (Person-Organization Fit) ως τη συμβατότητα μεταξύ ανθρώπων και οργανισμών που συμβαίνει όταν: (α) τουλάχιστον μία οντότητα παρέχει ό, τι χρειάζεται η άλλη, ή (β) μοιράζονται παρόμοια θεμελιώδη χαρακτηριστικά ή (γ) και τα δύο. Την έρευνα σχετικά με το ταίριασμα ή προσαρμογή ατόμου – οργανισμού απασχόλησαν κυρίως οι κοινοί στόχοι και αξίες, παρόμοιες προτιμήσεις, συστήματα και δομές του οργανισμού (Chatman, 1989· Kristof, 1996· Kristof-Brown Zimmerman, & Johnson, 2005).

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αναδειχθεί ως ένα πολύ σημαντικό θέμα με εξαιρετικό ενδιαφέρον και στον τομέα της εκπαίδευσης. Ο Martino (2003) σε έρευνά του απέδειξε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν έρευνες στο διεθνή χώρο (Klassen & Chiu, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2010). Έρευνες έχουν δείξει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με την αφοσίωση στο επάγγελμα (Billingsley & Cross, 1992· Fresko, Kfir, & Nasser, 1997) και τον οργανισμό (Markovits, Davis, & Dick, 2007).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει συσχετιστεί με αρκετές διαστάσεις της εκπαίδευσης, όπως την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση. Η αφοσίωση αποτελεί την συμμετοχή του ατόμου στον οργανισμό, την αποδοχή των αξιών και οργανωτικών στόχων, την επιθυμία να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για την να επίτευξη της πρόοδου του οργανισμού (Mowday et. al., 1979). Το συναίσθημα δέσμευσης και ταύτισης των εκπαιδευτικών στον σχολικό οργανισμό προάγει την αφοσίωσή τους σε αυτόν, στον ρόλο και τη σχέση μεταξύ των στόχων και των αξιών των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί που εκπληρώνουν τον ρόλο τους με επιτυχία μπορούν να επιτύχουν το αίσθημα της αφοσίωσης στο σχολείο (Eren, 2001).

Οι Ξαφάκος κ.συν. (2019) σε έρευνά τους δείχνουν ότι αρκετοί δάσκαλοι εκφράστηκαν θετικά ως προς την ύπαρξη κοινωνικής νοημοσύνης, ενώ οι περισσότεροι παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά αυτο-αποτελεσματικότητας και στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης. Οι Ξαφάκος κ.συν. (2020) επίσης, σε μελέτη τους έδειξαν συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας και συγκεκριμένα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζει την ποιότητα της ζωής τους και την ικανοποίησή τους από αυτή. Οι Τασιά και Σταυρόπουλος (2019) μελέτησαν την επίδραση του

εξυπηρετικού ηγετικού προφίλ του διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετίζεται με τη συναισθηματική υποστήριξη, την ηθική συμπεριφορά, την ενδυνάμωση, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία των εκπαιδευτικών και την διαμόρφωση αισθήματος κοινότητας. Τέλος, οι Χαρούλη και Σταυρόπουλος (2019) βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους συμφώνησαν με την προηγούμενη έρευνα, καθώς η εξυπηρετική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον οργανισμό.

Οι οργανωσιακές έννοιες της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας έχουν ερευνηθεί σε πολλές έρευνες στην εκπαίδευση Ωστόσο δεν έχει μελετηθεί συστηματικά η σχέση των παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αφοσίωσης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου. Σχετική έρευνα έχει διεξαχθεί από την Γαρυφάλλου (2020) αναφορικά με τη σχέση εκπαιδευτικής ηγεσίας και αφοσίωσης και της σχέσης τους με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς της οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στον σχολικό οργανισμό και έχουν υψηλά επίπεδα «ταιριάσματος» με τις αξίες της σχολικής τους μονάδας. Ως εκ τούτου, προκύπτει η αναγκαιότητα διερεύνησης της σχέσης ταιριάσματος εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με την επαγγελματική ικανοποίηση που αντλεί ο εργαζόμενος, την αφοσίωσή του στο σχολείο και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητάς του.

Σκοπός της μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης του «Ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού. Επιπλέον διερευνάται αν και σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας (επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο σχολείο, αυτο-αποτελεσματικότητα) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν.

Μέθοδος

Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος και, πιο συγκεκριμένα, η συσχετιστική – προβλεπτική επισκόπηση. Στην έρευνα πήραν μέρος 127 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε σχολικές μονάδες της ευρύτερης περιοχής της Κεντρικής Ελλάδας στις οποίες υπήρχε πιο άμεση πρόσβαση, οπότε και εφαρμόστηκε δειγματοληψία «ευκολίας» (convenience sampling). Στους συμμετέχοντες απεστάλησαν σε ηλεκτρονική μορφή μέσω των emails των σχολείων ερωτηματολόγια σε ψηφιακή μορφή μέσω διαδικτυακής εφαρμογής, τα οποία περιείχαν δηλώσεις-προτάσεις που αφορούσαν στα δημογραφικά στοιχεία και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τα οποία ήταν τα εξής:

Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Teacher Job Satisfaction Scale, Brayfield & Rothe, 1951). Η κλίμακα αποτελείται από 18 προτάσεις, οι 9 εξ αυτών έχουν αρνητική διατύπωση και αντιστράφηκαν κατά την κωδικοποίηση των απαντήσεων. Η κλίμακα που χρησιμοποιείται είναι τύπου “Likert”, 5βαθμη από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία της κλίμακας στην έρευνα είναι $\alpha = 0.94$. *Κλίμακα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού* (Teacher Self-Efficacy Scale, Schwarzer, Schmitz, & Daytner, 1999). Οι 10 προτάσεις-δηλώσεις είναι δομημένες σε 4βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Καθόλου αλήθεια, 4=Απόλυτα αλήθεια). Η αξιοπιστία της κλίμακας στην έρευνα είναι $\alpha = 0.886$. *Κλίμακα αφοσίωσης στον οργανισμό* (Organizational Commitment, Mowday, Steers, & Porter, 1979). Το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (OCQ) αποτελείται από 15 προτάσεις σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, από το 1, «Διαφωνώ Απόλυτα», έως το 7, «Συμφωνώ Απόλυτα» (Mowday κ.ά., 1979). Το OCQ χρησιμοποιείται όπως έχει διαμορφωθεί από τον Σταυρόπουλο (2013), προκειμένου να αφορά εκπαιδευτικούς. Αποτελείται από τις 12 εκ των 15 αρχικών προτάσεων, είναι δομημένο για σχολεία στην Ελλάδα με ελληνική μετάφραση (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση, 2002). Σύμφωνα με τις οδηγίες του εργαλείου, έχει γίνει αντιστροφή βαθμολόγησης των προτάσεων 3, 6, 8, 9 και 10 λόγω διατύπωσης (Mowday κ.ά., 1979). Η αξιοπιστία της κλίμακας στην έρευνα που διεξήχθη είναι $\alpha = 0.874$. *Κλίμακα αντιλήψεων για το ταίριασμα εκπαιδευτικού – σχολείου* (Resik, Baltes, & Shantz, 2007), βασιζόμενοι αντίστοιχα στις κλίμακες των Cable και Judge (1996) και Saks και Ashforth (1997). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 5 προτάσεις-δηλώσεις δομημένες σε 7βαθμη κλίμακα τύπου “Likert” (1=Διαφωνώ απόλυτα, 7=Συμφωνώ απόλυτα). Η αξιοπιστία των κλιμάκων γενικά καθώς και στις επιμέρους διαστάσεις τους σύμφωνα με το δείκτη α του Cronbach ήταν ικανοποιητική, καθώς $\alpha > 0,70$. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και επεξεργάστηκαν με το στατιστικό λογισμικό για τις κοινωνικές επιστήμες IBM SPSS Statistics 25 για Windows.

Αποτελέσματα

Από τη μελέτη των συσχετίσεων με το συντελεστή Pearson’s “r”, προκύπτει ότι υπάρχουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις του ταίριασματος εκπαιδευτικού – σχολείου με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο σχολείο και μέτρια προς σημαντική θετική συσχέτιση με την αυτο-αποτελεσματικότητα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. *Συσχετίσεις ταίριασματος εκπαιδευτικού - σχολείου με τις μεταβλητές της έρευνας*

	Sig (2-tailed) N=127	r (Pearson)
Ταίριασμα - Επαγγελματική ικανοποίηση		0,801**
Ταίριασμα - Αφοσίωση στο σχολείο		0,867**
Ταίριασμα - Αυτο-αποτελεσματικότητα		0,547**

^{**} $p < 0.001$

Επιπλέον, διερευνήθηκε αν και σε ποιο βαθμό οι μεταβλητές της έρευνας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας υπηρετήσης. Πιο συγκεκριμένα, η εξαρτημένη μεταβλητή αφορά στο «ταίριασμα» και προβλεπτικούς παράγοντες την αφοσίωση, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας. Στο μοντέλο που προέκυψε περιλαμβάνεται η αφοσίωση και η επαγγελματική ικανοποίηση. Κυριότερος προβλεπτικός παράγοντας του «Ταιριάσματος» εκπαιδευτικού σχολείου αποτελεί η αφοσίωση στο σχολείο με προσαρμοσμένο συντελεστή προσδιορισμού: $R^2=74,9\%$, ενώ στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά και η επαγγελματική ικανοποίηση (προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού στο μοντέλο με τους δύο παράγοντες: $R^2=76,9\%$).

Πίνακας 3. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (Εξαρτημένη Μεταβλητή: «Ταίριασμα» εκπαιδευτικού-σχολείου)

Μοντέλο	R	R Square	Adjusted R Square	Τυπ. Σφάλμα
1 Πρόβλεψη: (Σταθερά) Αφοσίωση	0,867 ^a	0,751	0,749	0,6581
2 Πρόβλεψη: (Σταθερά) Αφοσίωση, Επαγγελματική Ικανοποίηση	0,879 ^b	0,773	0,769	0,6314

Συζήτηση

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης του «Ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – σχολικής μονάδας με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση στο σχολείο και το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού.

Από τα δεδομένα προέκυψε η ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης του «Ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – σχολείου με την επαγγελματική ικανοποίηση που δηλώνουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Διαπιστώνεται σε έρευνα των Hallinger και Heck (1999) ότι ο παραπάνω παράγοντας έχει αντίστοιχη επίδραση σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Οπότε η αναζήτηση για τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με το «ταίριασμα» πρέπει να στραφεί σε διαφορετικούς λόγους, όπως οι υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που διατίθενται και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Διαπιστώθηκε επίσης ότι το «ταίριασμα» εκπαιδευτικών - σχολικής μονάδας σχετίζεται θετικά με την αφοσίωσή τους στο σχολείο που υπηρετούν και μάλιστα η συσχέτιση αυτή είναι ισχυρή. Το ίδιο αποτέλεσμα αναφέρει και στην έρευνά της η Γαρυφάλλου (2020) σύμφωνα με την οποία ευρήματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί, σε μεγάλο βαθμό, δηλώνουν «ταίριασμα»

με το σχολείο τους. Οι Anderson, Spataro και Flynn (2008) υποστηρίζουν, βασιζόμενοι στην έρευνά τους, ότι η αποτελεσματικότητα ενός ατόμου σε έναν οργανισμό συνδέεται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά του να επιδράσει σε άλλους και το «ταίριασμα» ατόμου – οργανισμού μπορεί να αποτελέσει μια σημαντική πηγή επιρροής. Η αυτο-αποτελεσματικότητα που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα βρέθηκε ότι συσχετίζεται και αυτή σε μεγάλο βαθμό με το ταίριασμα εκπαιδευτικού - σχολείου. Από την ανασκόπηση ερευνών (Σταυρόπουλος, 2013· Παπαγιαννάκος, 2012· Παπαδόπουλος, 2013· Τασιά & Σταυρόπουλος, Β., 2019· Χαρούλη & Σταυρόπουλος, Β., 2019) βρέθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο επάγγελμα και τον οργανισμό - σχολείο.

Προβλεπτικοί παράγοντες του «ταιριάσματος» των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της έρευνας με το σχολείο στο οποίο υπηρετούν προέκυψαν η αφοσίωση και η επαγγελματική ικανοποίηση. Ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας είναι η αφοσίωση ενώ στο μοντέλο πρόβλεψης προσθέτει σημαντικά και η επαγγελματική ικανοποίηση. Σε παρόμοιο αποτέλεσμα κατέληξε και η Γαρυφάλλου (2020) με την έρευνά της κατά την οποία η αφοσίωση και η μετασχηματιστική ηγεσία προβλέπουν το «ταίριασμα» κατά περίπου 50%. Επιπλέον, το παρόν εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα της έρευνας των Resick, Baltes και Shantz (2007) όπου αναδεικνύεται η σχέση μεταξύ του «Ταιριάσματος» Ατόμου – Οργανισμού και των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση). Η αυτο-αποτελεσματικότητα μολονότι βρέθηκε να έχει σημαντική συσχέτιση, δεν συμπεριλαμβάνεται στο μοντέλο πρόβλεψης που αφορά στο «ταίριασμα» εκπαιδευτικού - σχολείου. Ενδεχομένως η μη συμπερίληψή της στο μοντέλο πρόβλεψης να σχετίζεται με το ότι η συμβολή της στο «ταίριασμα», όταν μελετάται από κοινού με άλλες μεταβλητές, να γίνεται διαμέσου αυτών, εν προκειμένω της αφοσίωσης και της επαγγελματικής ικανοποίησης, στοιχείο που θα μπορούσε να διερευνηθεί με ένα μοντέλο ανάλυσης διαδρομών (path analysis). Σε κάθε περίπτωση πάντως, η γραμμική σχέση της αυτο-αποτελεσματικότητας με το «ταίριασμα» εκπαιδευτικού-σχολείου αναδεικνύει το σημαντικότητα της ύπαρξης του αισθήματος αυτού στην άσκηση του διδακτικού έργου και της διαχείρισης της τάξης όπως επισημαίνεται από τους Ξαφάκο κ.συν. 2019, η οποία άσκηση και διαχείριση, με τη σειρά της, συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση και την αφοσίωση στο σχολείο.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την τάση που επικρατεί ως προς το υπό εξέταση θέμα τη χρονική στιγμή που αυτή διενεργήθηκε. Σε καμία περίπτωση δεν είναι γενικεύσιμα, αφού το δείγμα είναι αριθμητικά περιορισμένο και δεν είναι τυχαίο, καθώς δεν έχει ληφθεί με πιθανοθεωρητικές μεθόδους. Επομένως οι τάσεις που αναδείχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν για την πραγματοποίηση περαιτέρω ερευνητικών διαδικασιών ευρύτερης κλίμακας, τη χρήση πιθανοθεωρητικών μεθόδων δειγματοληψίας που θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς και από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, C., Spataro, S. E., & Flynn, F. J. (2008). Personality and organizational culture as determinants of influence. *Journal of Applied Psychology*, 93 (3), 702.
- Billingsley, B.S., & Cross, L.H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471.
- Biswas, S., & Bhatnagar, J. (2013). Mediator analysis of employee engagement: Role of perceived organizational support, P-O Fit, Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Research*, 38 (1), 27-40.
- Brayfield, A., & Rothe, H. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35 (5), 301-311.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1996). Person - organization fit, job choice decisions, and organizational entry. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(3), 294-311.
- Charouli, B., & Stavropoulos, V. (2019). I symvoli tou exypiretikou profil igesias tou diefthynti stin epangelmatiki ikanopoiisi, tin afto-apotelesmatikotita kai tin afosi-osi ton ekpaideftikon tis Protovathmias genikis ekpaidefsis. *Neos Paidagogos*, 14, 481-489.
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research - a model of Person-Organization Fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333-349. doi:10.5465/Amr.1989.4279063
- Eren, E. (2001). *Organizational Behavior and Management Psychology*. Istanbul: Beta Basim Yayin Dagitim.
- Fresko, B., Kfir, D., & Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and teacher education*, 13 (4), 429-438.
- Garyfallou A., (2020). Dierevnisi tis schesis tou igetikou profil tou diefthynti me tin afosi-osi ton ekpaideftikon sto scholeio kai to «tairiasma» ekpaideftikon – scholeiou. Meleti se scholikes monades defterovathmias ekpaidefsis tou Nomou Magnisias. *Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia*. Panepistimio Thessalias, Volos.

- Hallinger, P., & Heck, R. (1999). Can leadership enhance school effectiveness. *Educational management: Redefining theory, policy and practice*, 178-190.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 741–756.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49 (1), 1–49.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R. D., & Johnson, E. C. (2005). Consequences of individuals' fit at work: a meta-analysis of person-job, person-organization, person-group and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281–342.
- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7 (1), 77-99.
- Martino, A. M. (2003). Leadership style, teacher empowerment and job satisfaction in public elementary schools. Unpublished doctoral dissertation, St. John's University, Jamaica: NY
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14 (2), 224–247.
- Papadopoulos, I. Th. (2013). Ergasiaki ikanopoiisi, organosiaki epikoinonia kai i afto – apotelesmatikotita ton ekpaideftikon: Mia posotiki meleti stous ekpaideftikous Protovathmias ekpaidefsis. ESDO, (134-154). Larisa.
- Papagiannakos, A. (2012). Aftoapotelesmatikotita, Epangelmatiki Exouthenosi kai Epangelmatiki Ikanopoiisi se daskalous Protovathmias Ekpaidefsis. Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia, Panepistimio Peloponnissou, Sparti.
- Resick, C. J., Baltes, B. B., & Shantz, C., W. (2007). Person–Organization Fit and Work-Related Attitudes and Decisions: Examining Interactive Effects With Job Fit and Conscientiousness. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1446–1455.
- Robbins, S. Judge, T. (2011). Organosiaki Symperifora Vasikes Ennoies kai Synchrones Prosengieis, Ekdoseis Kritiki.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). Organizational Socialization: Making Sense of the Past and Present as a Prologue for the Future. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 234-279. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1614>

- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). The teacher self-efficacy scale. Unpublished instrument. Berlin: Freie Universität Berlin. Récupéré de http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-69.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16 (5-6), 649 - 659.
- Stalikas A., Triliva, S. & Roussi, P. (2002). (epim.)Ta psychometrika ergaleia stin Ellada. Athina. Ekdoseis Ellinika
- Stavropoulos, V. (2013). Paragontes pou schetizontai me tin apochorisi/allagi plaiiou ergasias stous ekpaideftikous eidikis kai genikis agogis: Prosengisi me miktes erevnitikes methodous. Didaktoriki Diatrivi. Volos: Panepistimio Thessalias, Scholi Anthropolistikou kai Koinonikon Epistimon, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis.
- Tasia, B. & Stavropoulos, V. (2019). I symvoli tou exypiretikou igetikou profil tou diefthynti tou scholeiou stin epangelmatiki ikanopoiisi, tin afosiosi kai to aisthima afto-apotelesmatikotitas se ekpaideftikous pou ypiretoun se aftoteleis domes A/thmias eidikis agogis kai ekpaidefsis. "NEOS PAIDAGOGOS", 13, 542-551.
- Xafakos E., Stavropoulos V., Vasiou K., Kaldi S., Tzika V. & Stavrianoudaki A. (2019). Koinoniki noimosyni: i epidrasi tis stin antilipsi tis aftoapotelesmatikotitas ton daskalon os pros ti didaskalia kai ti diacheirisi tis taxis. *Ekpaidefsi & Epistimes*, 2, 7-12.
- Xafakos E., Stavropoulos V., Vasiou K., Kaldi S., Tzika V. & Stavrianoudaki A. (2020). Ikanopoiisi ton ekpaideftikon apo ti zoi tous: i schesi tis me tin poiotita tis zois tous kai tin ikanopoiisi apo tin ergasia tous. *Ekpaidefsi & Epistimes*, (Special Issue) SI-1, 8-15.

Μετασχηματίζοντας μία σχολική μονάδα σε οργανισμό μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου

Αξιοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδειχθεί ο ρόλος του ηγέτη του σχολείου στην αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας για τον μετασχηματισμό της σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης, προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του μεταβαλλόμενου εξωτερικού περιβάλλοντος. Η μη ουσιαστική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αμυντικές στρατηγικές τους σε προτεινόμενες αλλαγές λόγω ανασφάλειας, η τάση απομόνωσης στην τάξη τους και η μη συνεργασία τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με τον λιγοστό ελεύθερο χρόνο για ανταλλαγή απόψεων για τις εφαρμοζόμενες διδακτικές πρακτικές, καθώς επίσης ελλείψεις σε υλικοτεχνικό εξοπλισμό δύνανται να αποτελέσουν εμπόδια στον μετασχηματισμό ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης. Ο ηγέτης της σχολικής μονάδας μπορεί να απομακρύνει αυτά τα εμπόδια καλλιεργώντας σχολικό κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης, παρέχοντας κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για ανάληψη πρωτοβουλιών στα σχολικά δρώμενα και δημιουργώντας πρόσφορες συνθήκες για επιμόρφωση, επαγγελματική τους ανάπτυξη και για εισαγωγή μαθησιακών καινοτομιών στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: οργανισμός μάθησης, σχολικός ηγέτης, αλλαγή.

Transforming a school unit into a learning organization: The role of the school leader

Axaopoulou Maria, Philologist

Abstract

Purpose of the article is to highlight the role of the school leader in changing the organizational culture for the transformation of the school unit into a learning organization, in order to meet the needs of the changing external environment. The non-essential participation of teachers in the decision-making process, their defense strategies in proposed changes due to insecurity, the tendency of isolation in their classroom and their non-cooperation with other teachers in combination with the little free time to exchange views on applied teaching practices, as well as deficiencies in logistical equipment can be obstacles to the transformation of a school into a learning organization. The school leader can remove these obstacles by cultivating a school climate of security and trust, by motivating teachers to take initiatives in school events and by creating suitable conditions for their training, their professional development and for the introduction of learning innovations in school.

Key-words: learning organization, school leader, change.

Εισαγωγή

Η κουλτούρα και το κλίμα μιας σχολικής μονάδας συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία της (Christofidou, 2011). Οι αλλαγές στην οργανωσιακή κουλτούρα της δρομολογούν αλλαγές στη διδασκαλία, στη μάθηση και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Gkolia, Tsioli, Belias, & Koustelios, 2013). Ο ηγέτης με τη συμπεριφορά του επιδρά στην οργανωσιακή κουλτούρα (Waldman, Berson, & Keller, 2009).

Από την άλλη, οι πιέσεις από το ανταγωνιστικό εξωτερικό περιβάλλον ωθούν τους οργανισμούς να μαθαίνουν και να εξελίσσονται (Giovanoglou, 2009 · O'Keeffe, 2002). Τα σχολεία λειτουργούν σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Schechter, 2008). Η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από το πόσο ευέλικτα είναι στις ανάγκες του (Papaloï & Bourantas, 2012). Για να ανταποκρίνονται σε αυτές, μετατρέπονται σε οργανισμούς μάθησης (Papazoglou & Koutouzis, 2016).

Σχολική / οργανωσιακή κουλτούρα

Όπως κάθε άτομο έχει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά, έτσι και τα σχολεία έχουν τα δικά τους γνωρίσματα (Anthoroulou, 1999a). Ο εξωτερικός χώρος, η υλικοτεχνική υποδομή, η αισθητική και οι ανθρώπινες σχέσεις των εμπλεκόμενων σε μία σχολική μονάδα επιδρούν στην κουλτούρα της (Anthoroulou, 1999a · Gkolia et al., 2013).

Η σχολική ή αλλιώς, οργανωσιακή κουλτούρα αφορά στις διαμορφωμένες από την αλληλεπίδρασή τους αξίες και αντιλήψεις των μελών του σχολείου (Chatzipanagiotou, 2008) και στον τρόπο λειτουργίας, επικοινωνίας και σύνδεσής του με το ευρύτερο περιβάλλον (Giovanoglou, 2009). Αλλάζει απρογραμμάτιστα και ασυνείδητα, λόγω της εισαγωγής καινούριων αξιών και εξασθένησης των παλαιότερων (αναπτυξιακή αλλαγή), εξαιτίας της εισαγωγής καινοτομιών (προσθετική αλλαγή) ή συνειδητά (μετασχηματιστική αλλαγή), με στόχο την αλλαγή αξιών (Stoll & Fink, 1996, όπ. αναφ. στη Giovanoglou, 2009: 47).

Οργανισμός μάθησης

Οργανισμός μάθησης είναι μία κοινότητα μάθησης, όπου τα μέλη της επικοινωνούν μεταξύ τους, αλληλεπιδρούν και έχουν συγκεκριμένες αξίες. Αξιοποιεί σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές και εξελίσσεται διαρκώς. Στόχος του είναι να βελτιώνονται και να μαθαίνουν οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και ο ίδιος να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος (Apostolopoulou, 2016 · Papazoglou & Koutouzis, 2016). Μεταξύ άλλων, παρέχει συνεχείς ευκαιρίες μάθησης και ενθαρρύνει την έρευνα και τον διάλογο, κάνοντας τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς αναλαμβάνοντας ρίσκα (Watkins & Marsick, 1993, όπ. αναφ. στην Kerka, 1995: 3).

Επτά διαστάσεις χαρακτηρίζουν ένα σχολείο ως οργανισμό μάθησης. Συγκεκριμένα, η διερεύνηση του περιβάλλοντός του πριν από τη λήψη αποφάσεων, το όραμα και οι στόχοι του, η συνεργασία των μελών για τη λειτουργία του, η ανάληψη πρωτοβουλιών και ρίσκων σχετικά με το προσωπικό και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας, η

αναθεώρηση προγραμμάτων και λειτουργιών, η αναγνώριση της προσπάθειας και της ανάληψης πρωτοβουλιών και η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη του διδακτικού προσωπικού του (Silins, Zarins, & Mulford, 2002).

Αλλαγή της οργανωσιακής κουλτούρας: Η ευθύνη του σχολικού ηγέτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού

Για να αλλάξει η οργανωσιακή κουλτούρα πρέπει να εντοπιστεί η διαφορά μεταξύ της επιθυμητής και της υφιστάμενης κουλτούρας και να σχεδιαστεί η σταδιακή επίτευξη της πρώτης (Kythraiotis, Dimitriou, & Antoniou, 2010-2011). Το προσωπικό ενός σχολείου με κοινές αξίες και κουλτούρα εμπιστοσύνης αναμειγνύεται στις οργανωσιακές διαδικασίες του. Έτσι, παράγονται και υλοποιούνται ιδέες για τη βελτίωσή του και διερευνώνται ευκαιρίες για καινοτομίες (Kriemadis & Thomopoulou, 2012, όπ. αναφ. στον Kriemadi, 2013: 7). Ο ηγέτης του πρέπει να έχει υψηλό όραμα και να εγγυάται την εμπιστοσύνη, την ασφάλεια και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών του (Papazoglou & Koutouzis, 2016). Πρέπει να τους καθοδηγεί και να τους παρέχει ευκαιρίες, για να αναπτύσσουν αυτόνομη δράση σε ένα περιβάλλον, όπου θα νιώθουν ασφάλεια (Papaloi & Bourantas, 2012).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, απαραίτητο είναι να νιώθουν ότι οι απόψεις τους είναι σεβαστές. Γι' αυτό, ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να διαμορφώσει κλίμα εμπιστοσύνης και ατμόσφαιρα ελεύθερης έκφρασης των ιδεών τους (Saitis, 2002). Πρέπει ακόμα να τους παρέχει ευκαιρίες και κίνητρα ενεργούς ανάμειξης στα σχολικά δρώμενα (Athanasoula-Reppa, 2008), να ενισχύσει την ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους τους και να τους επιβραβεύει για αυτές (Anthoropoulou, 1999a). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο ηγέτης του σχολείου να παραχωρήσει τμήμα της 'εξουσίας' του και οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν ότι ο ρόλος τους τους επιβάλλει την ανάληψη ρίσκων (Gupta, MacMillan, & Surie, 2004).

Επιπρόσθετα, για να είναι αποτελεσματική η σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνεργάζονται μεταξύ τους (Chatzipanagiotou, 2008). Υποχρέωση της Διευθύντριας / του Διευθυντή είναι να δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στο συνεργατικό πνεύμα μεταξύ των εκπαιδευτικών με το δικό της / του παράδειγμα συνεργασίας (Kavouri, 1998 · Waldron & Mcleskey, 2010), εμπλέκοντάς τους στη λήψη των σημαντικότερων σχολικών αποφάσεων και στη δημιουργία κοινού οράματος ή στόχων (Silins et al., 2002 · Waldron & Mcleskey, 2010). Πράγματι, συμμετέχοντας οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, συνεργάζονται και μοιράζονται την ευθύνη της απόφασης (Waldron & Mcleskey, 2010).

Επιπλέον, ευθύνη του ηγέτη σχολείου είναι η δημιουργία οργανωσιακής κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και της μάθησης των μαθητών (Alger, 2008). Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, σε ένα παγκοσμιοποιημένο μαθησιακό περιβάλλον, καλούνται να επιτελέσουν ποικίλους ρόλους (Boutskou & Katsioula, 2013). Γι' αυτό,

οφείλουν να είναι επαγγελματικά καταρτισμένοι και να εξελίσσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka, & Punie, 2010).

Ο ηγέτης του σχολείου πρέπει επίσης να εμπνέει και να προτρέπει σε διαρκή μάθηση, προχωρώντας σε καινοτομίες και δημιουργώντας πρόσφορες συνθήκες για ανάπτυξη γνώσης (Papazoglou & Koutouzis, 2016). Ευθύνη της Διευθύντριας / του Διευθυντή είναι να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τις πρόσφατες διδακτικές μεθόδους και να τους παρακινεί να επιμορφώνονται (Anthoroulou, 1999a), παρέχοντάς τους τις αναγκαίες πηγές γνώσης και ευκαιρίες μάθησης (Kriemadis & Thomoroulou, 2012, όπ. αναφ. στον Kriemadi, 2013: 13), διοργανώνοντας σεμινάρια στο σχολείο ή αναζητώντας σχετική στήριξη από εξωτερικές πηγές (Theofilidis, 2012). Θα πρέπει να προάγει τον διδακτικό πειραματισμό μέσω πρόκλησης προβληματισμού και άτυπων αναλύσεων σχετικά με τις εμπειρίες των καθηγητών στην τάξη (Katsoulakis, 1999) και να προωθεί τη δημιουργία ομάδων αυτοαξιολόγησης του παραγόμενου στο σχολείο εκπαιδευτικού έργου (Kanata, Darra, Sofos, & Kladaki, 2017). Ο ρόλος του ηγέτη επιβάλλει να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, συμμετέχοντας ο ίδιος σε επιμορφωτικά σεμινάρια (Anthoroulou, 1999a).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οι εκπαιδευτικές καινοτομίες είναι ουσιαστικό στοιχείο για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και για τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη. Η ενασχόλησή τους μόνο με τις τυπικές τους υποχρεώσεις υποβαθμίζει τη δουλειά τους (Mavrogiorgos, 2004). Πρέπει να συμμετέχουν σε συναντήσεις ομάδων ανά ειδικότητα, όπου θα ανταλλάσσονται ιδέες αναζητώντας εναλλακτικές οδούς για τις παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους (Anthoroulou, 1999b), αλλά και σε σχολικά πρότζεκτ και σε διαθεματικές ομάδες (Kanata et al., 2017). Πρέπει επίσης να ενημερώνονται από συναδέλφους τους που παρακολούθησαν συνέδρια ή επιμορφωτικά σεμινάρια (Kanata et al., 2017) και να συνεργάζονται με εκπαιδευτικούς από άλλα σχολεία, για να ανταλλάσσουν απόψεις σε ζητήματα εκπαιδευτικής και κοινωνικής φύσεως (Papadopoulos, 1996, όπ. αναφ. στην Anthoroulou, 1999a: 67).

Μετασχηματισμός σχολικής μονάδας σε οργανισμό μάθησης: Δυσκολίες, προκλήσεις, ευκαιρίες

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης συνεπάγεται βαθιά αλλαγή στον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και στην κουλτούρα του οργανισμού (Marsick & Watkins, 2016). Οι αμυντικές στρατηγικές δύνανται να αναστείλουν την αλλαγή (Bousiou, 2015). Πρόκληση για τον ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι, όταν συναντά αμυντικές στρατηγικές εκ μέρους των εκπαιδευτικών του σχολείου, να τους κάνει να σκέφτονται διαφορετικά και να τροποποιούν τη δράση τους, για να μετασχηματίσουν τη σχολική μονάδα σε οργανισμό μάθησης (Giovanoglou, 2009). Εξάλλου, σκοπός κάθε σχολείου είναι η δημιουργία κουλτούρας μάθησης (Chatzipanagiotou, 2008).

Κάποιοι οργανισμοί εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται εκτός από τον τρόπο αντίληψης των πραγμάτων από κάθε άτομο και με τον τρόπο συνεργασίας

μεταξύ των μελών του οργανισμού (Senge, 1990, όπ. αναφ. στην Apostolopoulou, 2016: 23-24). Ο φόβος, η άμυνα, η ανασφάλεια και άλλες συναισθηματικές αντιδράσεις είναι ισχυρά εμπόδια συνεργασίας στο σχολείο (Smith & Scott, 1990). Πρόκληση για τον ηγέτη του σχολείου είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί κουλτούρα συνεργασίας και να πάψουν να είναι «απομονωμένοι» στην τάξη τους, καθώς έτσι ελαχιστοποιούνται οι ευκαιρίες εκμάθησης από τις διδακτικές πρακτικές των άλλων (Katsoulakis, 1999).

Απαιτείται να διατίθεται χρόνος κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου για παιδαγωγικές συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών και για συζητήσεις σχετικά με παιδαγωγικές πρακτικές σε πλαίσιο συνεργασίας (Leclerc, Moreau, Dumouchel, & Sallafranque-St-Louis, 2012). Ωστόσο, ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος είναι εμπόδιο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1996, όπ. αναφ. στην Gkaralea, 2017-2018: 51).

Για να βελτιωθεί η παρεχόμενη από το σχολείο μάθηση, θα πρέπει να διασφαλιστεί ο απαραίτητος υλικοτεχνικός εξοπλισμός για εποικοδομητική διδασκαλία (Stylianiadis, 2011). Όταν διαπιστώνονται από τον ηγέτη του σχολείου ελλείψεις υλικοτεχνικού εξοπλισμού, όπως διαδραστικού πίνακα, ηλεκτρονικού υπολογιστή και βιντεοπροβολέα ανά σχολική αίθουσα κτλ, οφείλει να εξασφαλίζει τα υλικά αυτά από φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.

Από την άλλη, ο μετασχηματισμός του σχολείου σε οργανισμό μάθησης θα αποτελέσει ευκαιρία για ανταλλαγή εκπαιδευτικών εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών από άλλα σχολεία της περιοχής και όχι μόνο (Leclerc et al., 2012). Η συμμετοχή του σχολείου σε σχολικά δίκτυα και η δημιουργία επαγγελματικής κοινότητας μάθησης θα ελαττώσει το αίσθημα απομόνωσης των εκπαιδευτικών του. Θα συνεισφέρει στο να επιλυθούν προβλήματα που αυτοί αντιμετωπίζουν στην τάξη (Pasias, Apostolopoulos, & Styliaris, 2015). Θα αναπτυχθεί καλό επικοινωνιακό κλίμα και συνεργασία μεταξύ εμπλεκόμενων στη σχολική ζωή (Kanata et al., 2017). Οι εκπαιδευτικοί θα αναπτυχθούν επαγγελματικά συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά σεμινάρια, εφαρμόζοντας στην πράξη τη διά βίου μάθηση. Έτσι, θα παρέχουν ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο και το σχολείο θα είναι αποτελεσματικότερο.

Συμπεράσματα

Η μετατροπή ενός σχολείου σε οργανισμό μάθησης απαιτεί την καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για ανταλλαγή εμπειριών σχετικά με αξιοποιούμενες διδακτικές πρακτικές, την επιμόρφωσή τους σε καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και τη διασφάλιση του απαραίτητου υλικοτεχνικού εξοπλισμού για εποικοδομητική διδασκαλία. Ο ρόλος του ηγέτη είναι καθοριστικός στα παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οι γνώσεις που έλαβαν στο Πανεπιστήμιο παλαιώνονται γρήγορα και ότι είναι υποχρέωσή τους να συνεργάζονται μεταξύ τους και να εξελίσσουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, για να είναι

αποτελεσματικοί στο λειτούργημά τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εξωτερικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Alger, G. (2008). Transformational leadership practices of teacher leaders. *Academic Leadership Journal*, 6(2).
- Anthopoulou, S.- S. (1999a). Diacheirisi anthropinou dynamikou. Sto: A. Kokkos (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon. Dioikisi anthropinou dynamikou* (tom. V', sel. 17-92). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Anthopoulou, S.- S. (1999b). Symvouleftiki ypostirixi kai parakinisi ekpaideftikou prosopikou. Sto: A. Kokkos (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon. Dioikisi anthropinou dynamikou* (tom. V', sel. 187-230). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Apostolopoulou, E. (2016). *Organismos mathisis: O rolos tou igeti sti dimiourgia organismou mathisis me skopo tin epangelmatiki anaptyxi ton ekpaideftikon* (Diplomatiki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio).
- Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi & organosiaki symperifora. I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaidefsis*. Athina: Ekdoseis Ion.
- Bousiou, X. (2015). *To scholeio os manthanon organismos: Empodia kai amyntikes routines* (Diplomatiki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio).
- Boutskou, L., & Katsioula, P. (2013). O synchronos rolos tou ekpaideftikou mesa se ena pagkosmiopoiimeno perivallon mathisis. *Neos Paidagogos*, (1), 137-140.
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU member states*. Spain: European Union.
- Chatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis koultouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. Sto: D. K. Mavroskoufis (Epim.), *Odigos epimorfosis: Diapolitismiki ekpaidefsi kai agogi* (sel. 213-230). Thessaloniki: YP.E.P.Th.
- Christofidou, E. (2011). *Koulтура kai klima. Parousiasi sta plaisia tou programmatos epimorfosis neoproachthenton diefthynton dimotikis ekpaidefsis*.
- Giovanoglou, A. (2009). *Organosiaki koulтура se ekpaideftikes monades me charakteristika organismou mathisis: Mia analysi periptosis idiotikou ekpaideftikou organismou sti V. Ellada* (Diplomatiki ergasia, Elliniko Anoikto Panepistimio).

- Gkaralea, E. (2017-2018). *O rolos tou diefthynti sti diamorfosi koulouras synergias sti scholiki monada protovathmias ekpaidefsis* (Diplomatiki ergasia, Panepistimio Ioanninon).
- Gkolia, A., Tsioli, S., Belias, D., & Koustelios, A. (2013). Organosiaki kouloura kai igesia stin ekpaidefsi. *Epistimes tis Agogis*, (1-2), 15-32.
- Gupta, V., MacMillan, I., & Surie, G. (2004). Entrepreneurial leadership: Developing and measuring a cross-cultural construct. *Journal of Business Venturing*, 19(2), 241-260.
- Kanata, V., Darra, M., Sofos, A., & Kladaki, M. (2017). To scholeio os organismos mathisis: Apotyposi tis yfistamenis katastasis stin protovathmia ekpaidefsi. *Epistimes Agogis*, (3), 7-36.
- Katsoulakis, S. (1999). I entaxi ton neon ekpaideftikon. Sto: A. Kokkos (Epim.), *Dioikisi ekpaideftikon monadon. Dioikisi anthropinou dynamikou* (tom. V', sel. 231-262). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.
- Kavouri, P. (1998). To scholiko klima stin protovathmia ekpaidefsi: Enas simantikos paragontas tis axiologisis kai apotelesmatikotitas tis scholikis monadas. *Paidagogiki Epitehorisi*, (27), 181-201.
- Kerka, S. (1995). *The learning organization. Myths and realities*.
- Kriemadis, Th. (2013). Dioikisi scholikon monadon. *Epistimoniki Enimerosi*, (2), sel. 1-24.
- Kythraiotis, A., Dimitriou, D., & Antoniou, P. (2010-2011). *I anaptyxi tis koulouras kai tou klimatos tou scholeiou*.
- Leclerc, M., Moreau, A., Dumouchel, C., & Sallafranque-St-Louis, F. (2012). Factors that promote progression in schools functioning as professional learning community. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 7(7).
- Marsick, V., & Watkins, K. (2016). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*.
- Mavrogiorgos, G. (2004). Efches ki askiseis gia tin epomeni scholiki chronia <http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index2.html>
- O'Keeffe, T. (2002). Organisational learning: A new perspective. *Journal of European Industrial Training*, 26(2/3/4), 130-141.

- Papaloi, E., & Bourantas, D. (2012). I fronisi ton diefthyntikon stelechon sto choro tis ekpaidefsis os themeliodis proypothesi gia tin ananeosi ton ekpaideftikon & dioikitikon praktikon. Sto: D. Karakatsani, & G.Papadiamantaki (Epim.), *Synchrone themata ekpaideftikis politikis: Anazitontas to neo scholeio*. Thessaloniki: Ekdoseis Epikentro.
- Papazoglou, A., & Koutouzis, M. (2016, Noemvrios). *Antilipseis ton ekpaideftikon gia to rolo tou diefthynti sto metaschimatismo tou scholeiou se organism mathisis*. Anakoinosi sto 1o Panellinio Synedrio Technologias, Oikonomias & Dioikisis, Tripoli.
- Pasias, G., Apostolopoulos, K., & Styliaris, E. (2015). «Aftoaxiologisi» kai «axiologisi omotechnon»: Diadikasies veltiosis tou scholeiou kai metaschimatismou tou se epangelmatiki koinotita mathisis. *Epitheorisi Ekpaideftikon- Epistimonikon Thematou*, (7), 25-35.
- Saitis, Ch. (2002). *O diefthyntis sto synchrono scholeio. Apo ti theoria stin praxi*. Athina: Aftoekdosi.
- Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly* 2008, 44(2), 155-186.
- 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.
- Smith, S., & Scott, J. (1990). *The collaborative school. A work environment for effective instruction*. United States of America: University of Oregon.
- Stylianidis, M. (2011, Fevrouarios). *I scholiki igesia sto dimotiko scholeio tis Kyprou: Periorismoi, prokliseis kai prooptikes*. Parousiasi stin ekpaideftiki imerida AKIDA, Larnaka. Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti grafeiokratia sti metaschimatistiki igesia* (2i ekd).Athina: Ekdoseis Grigori.
- Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi. Apo ti grafeiokratia sti metaschimatistiki igesia* (2i ekd). Athina: Ekdoseis Grigori.
- Waldman, D, Berson, Y., & Keller, R. (2009). Leadership and organizational learning. *The Leadership Quarterly*, 20(1), 1-3.
- Waldron, N., & Mcleskey, J. (2010). Establishing a collaborative school culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58-74.

Στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάλογα με το φύλο του/της διευθυντή/ντριας

Πούτης Ιωάννης, M.Ed.-M.Sc.

Περίληψη

Η ισότητα των δύο φύλων αποτελεί ένα ζήτημα το οποίο απασχολεί τη βιβλιογραφία σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ τις περισσότερες φορές αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο. Οι γυναίκες ξεπερνώντας αρκετά εμπόδια έχουν καταφέρει να διεκδικήσουν έναν ενεργό ρόλο στον επαγγελματικό στίβο και να αναλάβουν ακόμη και ηγετικές θέσεις. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καταγράφεται διαχρονικά μία υποαντιπροσώπηση των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο συγγραφής της παρούσας μελέτης επιχειρείται η εξέταση της σχέσης ανάμεσα στο φύλο και στην ηγεσία, και συγκεκριμένα στο ρόλο που διαδραματίζει το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στη διαμόρφωση στάσεων και προσδοκιών στην εκπαίδευση. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε μία πρωτογενής, ποσοτική έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας με στόχο την κατανόηση της παραπάνω σχέσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών σε ρόλους διευθυντών/ηγετών είναι άνδρες, ενώ αποδείχθηκε ότι δεν υπάρχουν στερεότυπα αναφορικά με την παρουσία των γυναικών σε ηγετικές θέσεις και τις ικανότητες ή τις δεξιότητες που μπορεί να τις κάνουν να ξεχωρίσουν σε ανάλογες θέσεις.

Λέξεις-Κλειδιά: ηγεσία, φύλο, διευθυντής/ντρια, στερεότυπα, στάσεις, προσδοκίες

Attitudes and expectations of Secondary Education teachers according to the gender of the school director

Poutis Ioannis, M.Ed.-M.Sc.

Abstract

Gender equality is an issue that concerns the literature worldwide, and most of the time it is a social phenomenon. However, women, having overcome many obstacles, have managed to claim an active role in the professional arena and even take leadership positions. In the Greek educational system, an under-representation of women in the administration of education is recorded over time. This study attempts to examine the relationship between gender and leadership, and in particular the role that the manager's or manager's gender plays in shaping attitudes and expectations in education. For this reason, a primary, quantitative survey was conducted in Pieria Regional Unity Secondary Schools in order to understand the above relationship. The results of the survey showed that the majority of teachers in leadership roles are men, while it was not there are stereotypes about the presence of women in leadership positions and the skills or skills that can make them stand out in similar positions.

Keywords: leadership, gender, director, stereotypes, attitudes, expectations

Εισαγωγή

Η ηγεσία στο χώρο της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντική καθώς μέσω αυτής είναι δυνατό να τεθούν στόχοι με σκοπό τη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, την τόνωση της δύναμης των ανθρώπων που απασχολούνται στην εκπαίδευση, τη βελτίωση των σχέσεων του ανθρώπινου δυναμικού, την καθιέρωση ενός καλού και φιλικού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον και τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Η ηγεσία αφορά σε ένα πολύπλευρο και πολυσυζητημένο θέμα στη διεθνή και στην εγχώρια βιβλιογραφία, ενώ μπορεί να παρουσιαστεί σε κάθε τομέα οικονομικής δραστηριότητας μεταξύ των οποίων και στην εκπαίδευση. Σε μία περίοδο όπου η ηγεσία στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα κρίσιμη, υπάρχει μία σημαντική έλλειψη σε άτομα τα οποία είναι πρόθυμα να αναλάβουν θέσεις ευθύνης στα σχολεία όπως είναι αυτή του διευθυντή/ηγέτη (Πασιαρδής, 2005).

Ο λόγος για τον οποίο αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την ανάληψη θέσεων ευθύνης και αυξημένων υποχρεώσεων στα σχολεία, είναι η πρόσθετη πίεση την οποία επιφορτίζονται για την ορθή εκτέλεση των καθηκόντων τους καθώς και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των σχολικών μονάδων τους. Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι θεωρείται πιθανό να βελτιωθούν οι επιδόσεις των σχολικών μονάδων με την εγκαθίδρυση μίας ορθής ηγεσίας η οποία ασκείται αποτελεσματικά. Για να συμβεί αυτό πρέπει να προσελκυστούν και να διατηρηθούν σε θέσεις ευθύνης οι ταλαντούχοι εκπαιδευτικοί με ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητες (Σαΐτης, 2011).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία των τελευταίων κρίσεων στελεχών της εκπαίδευσης, η παρουσία των γυναικών σε θέσεις στελεχών της εκπαίδευσης είναι αισθητά μειωμένη σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι άνδρες μολονότι είναι λιγότεροι στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού, καταλαμβάνουν τις περισσότερες θέσεις ευθύνης.

Στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας μελέτης εξετάζεται η σχέση μεταξύ του φύλου και της ηγεσίας στην εκπαίδευση και ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στη διαμόρφωση στάσεων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο αριθμός των ερευνών που αναφέρονται στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι περιορισμένος, ενώ οι περισσότερες εστιάζουν γενικά στο ρόλο του ηγέτη σε ένα σχολείο ή στην κατοχή ηγετικών θέσεων από τις γυναίκες σε δημόσιους ή σε ιδιωτικούς οργανισμούς. Συγκεκριμένα, για την περίπτωση της Ελλάδας ο αριθμός των ερευνών που ασχολούνται με τη σχέση της ηγεσίας και του φύλου στην εκπαίδευση και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στη διαμόρφωση προσδοκιών και στάσεων των εκπαιδευτικών είναι αμελητέος έως και ανύπαρκτος. Για τον λόγο αυτό θεωρήθηκε

χρήσιμο να εκπονηθεί η παρούσα μελέτη με στόχο την κάλυψη αυτού του βιβλιογραφικού κενού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ηγέτη καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων και υποχρεώσεων, ενώ είναι υπεύθυνος για την επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας και της αξιολόγησης των μαθητών (Witcher, 2001). Οι O'Hair & Reitzug (1997) στη μελέτη τους παρατήρησαν ότι οι εκπαιδευτικοί με το ρόλο του ηγέτη τείνουν να λαμβάνουν την τελική απόφαση για την πρόσληψη ανθρώπινου δυναμικού και είναι υπεύθυνοι για την επίλυση προβλημάτων. Από την άλλη πλευρά, οι Suranna & Moss (1999) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες παίρνουν μία στάση ενάντια σε ότι ισχύει και δέχονται τις προκλήσεις του περιβάλλοντος εργασίας τους. Σχετικά με τη δυνατότητα ανάληψης ηγετικού ρόλου ο Smylie (1995) σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθοδηγηθούν μέσω της ικανότητας σχεδιασμού της εργασίας τους, της ακολούθησης του ονείρου της επαγγελματικής σταδιοδρομίας, των προοπτικών εκπαίδευσης και κατάρτισής τους και της συμμετοχής τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Επιπλέον, ένας ηγέτης πρέπει να μπορεί να αναλάβει καινοτόμες πρωτοβουλίες στο διδακτικό πρόγραμμα και να αναπτύσσει τη σχολική μονάδα. Οι Camacho et al. (2002) σημείωσαν ότι ο ρόλος του ηγέτη της εκπαιδευτικής μονάδας είναι η βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων των συναδέλφων του, με στόχο την άσκηση επιρροής στο ανθρώπινο δυναμικό ώστε να αποδεχτούν την αλλαγή και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους. Εν συνεχεία ο Fullan (2001) ανέφερε ότι οι διευθυντές των σχολικών μονάδων προσανατολίζουν την εργασία τους προς την ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού τους. Επίσης, σημείωσε ότι οι εκπαιδευτικοί ως ηγέτες συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στον προγραμματισμό της εργασίας, προωθούν το στοιχείο της συνεργασίας και προσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου το πρόγραμμα σπουδών.

Στρατηγικές για την αντιμετώπιση των εμποδίων στη διεκδίκηση ηγετικών θέσεων στην εκπαίδευση

Οι γυναίκες που κατέχουν διευθυντικές θέσεις τείνουν να ξεπερνούν τους άνδρες στις αντίστοιχες θέσεις όσον αφορά την ενίσχυση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών (Cohen, et al., 2009), αλλά οι πρακτικές του παρελθόντος που υιοθετούνται αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να δείξουν τις ικανότητές τους. Από την άποψη αυτή, είναι αναγκαίο να εξαλειφθούν οι ανισορροπίες μεταξύ των δύο φύλων στις ακόλουθες κατηγορίες: στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, στην υπέρβαση των πατριαρχικών εμποδίων, στην αντιμετώπιση των ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων, στην ενδυνάμωση και στη σταδιοδρομία των γυναικών. Οι Mathipa & Tsoka (2000) όρισαν την προκατάληψη ως μία πράξη διαμόρφωσης μίας άποψης για κάποια συγκεκριμένη κατάσταση χωρίς να εξετάζει αντικειμενικά τα γεγονότα, ενώ μπορεί να εφαρμοστεί σε καταστάσεις όπου στερεοτυπικά οι θέσεις προσφέρονται ανάλογα με το φύλο. Ο πιο εύκολος τρόπος για

τις γυναίκες, ώστε να επιβεβαιώσουν ότι έχουν τις ίδιες ικανότητες με τους άνδρες είναι να προχωρήσουν σε αμφισβήτηση των στερεοτύπων (Al-Khalifa, 1992).

Επιπρόσθετα, οι γυναίκες πρέπει να ξεπεράσουν τις διαφορές των δύο φύλων, ξεπερνώντας τα πατριαρχικά εμπόδια (Bush, 2008). Είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι οι γυναίκες της εκπαιδευτικής ηγεσίας συχνά αντιμετωπίζουν προκλήσεις σχετικά με την υποταγή, την πραγματοποίηση δολιοφθορών και την αντοχή (Brown & McLeay, 2000). Αυτές οι στάσεις, είτε είναι εμφανείς είτε είναι συγκαλυμμένες, ιδιαίτερα από την πλευρά των ανδρών σχετικά με την εξουσία και την αλλαγή στην παραδοσιακή ισορροπία της δύναμης, σημαίνουν ότι οι γυναίκες ηγέτες αντιμετωπίζονται μερικές φορές ως αποκλίνουσες από τον κανόνα (Coleman, 2007). Αυτό τονίζεται από τον Abbott (2008), ο οποίος δήλωσε ότι οι γυναίκες όταν αποκτούν ηγετικές θέσεις, αντί να ενσωματώνονται σε ένα σύστημα που αντικατοπτρίζει την ανισορροπία μεταξύ των δύο φύλων, μετατρέπονται σε ικανά στελέχη. Τέτοιες απόψεις απαιτούν από τις γυναίκες να εξισορροπήσουν τα συμφέροντα και τις φιλοδοξίες τους με τους εξωτερικούς παράγοντες, οι οποίοι οφείλονται στη μακρά κυριαρχία των ανδρών επί των γυναικών (Brown & McLeay, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι γυναίκες πρέπει να ενσπείρουν το στοιχείο της ισότητας των δύο φύλων στα σχολεία, το οποίο είναι χρήσιμο να το καλλιεργήσουν στους κανόνες και στις αξίες λειτουργίας του σχολείου (Abbott, 2008). Οι Pigford & Tonnsen (1993) υποστήριξαν ότι οι γυναίκες σε θέση διευθύντριας είναι πολύ γνωστές για την ικανότητά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα οικονομικά, να χειρίζονται τα όποια πειθαρχικά προβλήματα και να διαχειρίζονται επίσης με αποτελεσματικό τρόπο το περιεχόμενο της διδασκαλίας και της συμμετοχής των μαθητών σε αυτήν. Επομένως, τα σχολεία πρέπει να ακολουθήσουν την έννοια των ίσων ευκαιριών, έτσι, ώστε τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες να απολαμβάνουν την ίδια μεταχείριση (Middlewood & Lumby, 1998).

Ολοκληρώνοντας, είναι πολύ χρήσιμο για τις γυναίκες της εκπαιδευτικής ηγεσίας να έχουν γνώση και διορατικότητα αναφορικά με τους εξωτερικούς και τους εσωτερικούς φραγμούς που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων τους. Οι γυναίκες που αναλαμβάνουν κάποια ηγετική θέση και βρίσκονται πρόσφατα αντιμέτωπες με αυτές τις ευθύνες, πρέπει να έχουν την εξουσία από τους ανωτέρους τους για το πώς να διαχειρίζονται μία θέση ανώτερης βαθμίδας με αυτοπεποίθηση. Τέλος, είναι χρήσιμο για εκείνες να αναγνωρίζουν τη σκέψη και τη νοοτροπία τους, χρησιμοποιώντας την αλληλεπίδραση των ομάδων για να εντοπίσουν τα δυνατά τους σημεία, τις αδυναμίες τους, τις ευκαιρίες και τις απειλές τους στην ηγεσία και τη διαχείριση.

Σκοπός - Ερευνητικοί Στόχοι

Σκοπός συγγραφής της παρούσας μελέτης είναι η εξέταση της σχέσης μεταξύ του φύλου και της ηγεσίας στην εκπαίδευση και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στη διαμόρφωση στάσεων και προσδοκιών

στο χώρο της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι ερευνητικοί στόχοι αφορούν:

1. Στον εντοπισμό πιθανών στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις των δύο φύλων.
2. Στη διερεύνηση του εάν το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας μπορεί να επηρεάσει την εργασία και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών στο σχολείο.
3. Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στην εκπαίδευση και τις ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις των δύο φύλων.
4. Στη διερεύνηση της διαμόρφωσης στάσεων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών, οι οποίες ενδεχομένως να επηρεάζονται από το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τους σκοπούς συγγραφής της παρούσας μελέτης, δημιουργήθηκε ένα ερευνητικό εργαλείο με τη μορφή δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο εξετάζει το ζητούμενο της έρευνας. Το ερευνητικό εργαλείο περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου κάθε συμμετέχων πρέπει να επιλέξει μέσα από μία λίστα απαντήσεων (πολλαπλής επιλογής) την απάντηση που τον αντιπροσωπεύει περισσότερο ή να ορίσει το βαθμό στον οποίο διαφωνεί ή συμφωνεί με τις προτάσεις που παρατίθενται μέσω της διαβαθμισμένης κλίμακας 5 Scale Rate Likert (1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ Απόλυτα).

Για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων το ερωτηματολόγιο σε έντυπη μορφή έπρεπε να διανεμηθεί στον πληθυσμό με τη μέθοδο της μη τυχαίας δειγματοληψίας. Αυτό σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα έπρεπε να πληρούν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά όπως το να είναι άνω των 18 ετών, οπότε και να έχουν δικαίωμα συμμετοχής σε έρευνα, να εργάζονται στο χώρο της εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ειδικότητας, ο φορέας απασχόλησής τους να είναι η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση χωρίς να υπάρχει περιορισμός στο εάν οι εκπαιδευτικοί θα απασχολούνταν σε Γυμνάσιο ή σε Γενικό Λύκειο και να εργάζονται στην ευρύτερη περιοχή της Περιφερειακής Ενότητας Πιερίας. Για να διασφαλιστεί, κατά το δυνατόν, η μεγαλύτερη αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος επιλέχθηκαν δημόσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια τόσο στην πόλη της Κατερίνης όσο και στην ευρύτερη περιοχή της Πιερίας έτσι, ώστε να καλύπτεται γεωγραφικά όλη η έκταση της Περιφερειακής Ενότητας.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο μέχρι τον Νοέμβριο 2019 με «επί τόπου» επισκέψεις στα σχολεία με στόχο την εξασφάλιση υψηλού ποσοστού ανταπόκρισης. Η διανομή των ερωτηματολογίων με προσωπική επαφή περιόρισε τα προβλήματα παρανόησης. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να αλληλεπιδράσει με τους συμμετέχοντες, να τους εξηγήσει τι πρέπει να κάνουν και τέλος, αν είναι αναγκαίο, να δώσει διευκρινίσεις στις ερωτήσεις τους. Έχει διαπιστωθεί

ότι τα ποσοστά ανταπόκρισης για ερωτηματολόγια που μοιράζονται «επί τόπου» είναι πολύ πιο υψηλά από τα ποσοστά ανταπόκρισης των ερωτηματολογίων τα οποία διανέμονται με το ταχυδρομείο (Faulkner κ.ά., 1999, σελ. 90).

Διανεμήθηκαν συνολικά 180 ερωτηματολόγια από τα οποία επέστρεψαν συμπληρωμένα καθολικά μόνο τα 120. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν επεξεργάστηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS v.22 και εκτιμήθηκαν με τη μέθοδο της περιγραφικής στατιστικής και συγκεκριμένα της σχετικής συχνότητας.

Αποτελέσματα Έρευνας

Με την ολοκλήρωση της συγκέντρωσης των απαραίτητων δεδομένων και την εκτίμησή τους, αποδείχθηκε ότι το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στην εκπαίδευση δεν μπορεί να επηρεάσει ουσιαστικά την πορεία της καριέρας ενός εκπαιδευτικού, την προσωπική του ανάπτυξη, τις ευκαιρίες έρευνας, την άσκηση θετικής επιρροής προς το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου ή την παροχή κινήτρων. Ωστόσο, στην περίπτωση επηρεασμού του ανθρωπίνου δυναμικού με θετικό τρόπο ή της παροχής κινήτρων είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι αρκετοί ήταν οι συμμετέχοντες οι οποίοι τήρησαν μία ουδέτερη στάση. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα τόνισαν ότι το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στην εκπαίδευση μπορεί να επηρεάσει σημαντικά το στυλ ηγεσίας που θα εφαρμοστεί σε κάθε σχολείο. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό αυτών ανέφεραν ότι κατά το παρελθόν είχαν αναλάβει τη θέση του διευθυντή στις σχολικές μονάδες απασχόλησής τους, ενώ οι περισσότεροι τόνισαν ότι δε θα ήθελαν και να αναλάβουν ένα ρόλο σαν αυτόν. Επίσης, πολύ υψηλό ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα το οποίο σημείωσε ότι έχει απασχοληθεί σε σχολείο τα ηνία του οποίου είχε γυναίκα διευθύντρια, ενώ η δυνατότητα επιλογής μεταξύ ενός σχολείου με γυναίκα διευθύντρια ή ενός σχολείου με άνδρα διευθυντή άφησε το δείγμα της μελέτης αδιάφορο.

Εν συνεχεία, σύμφωνα με τα όσα απάντησαν οι εκπαιδευτικοί που διαμόρφωσαν το δείγμα της έρευνας, επιβεβαιώθηκε η αριθμητική κυριαρχία του ανδρικού φύλου στις διευθυντικές θέσεις των ελληνικών σχολείων, ενώ διχασμένο αποδείχθηκε πως ήταν το δείγμα των ερωτώμενων σχετικά με το ότι οι γυναίκες ως διευθύντριες στα σχολεία είναι περισσότερο ενεργητικές, δραστήριες και δυναμικές. Επίσης, οι συμμετέχοντες στη μελέτη σημείωσαν ότι όταν σε ένα σχολείο η διευθύντρια είναι γυναίκα, οι υφιστάμενοί της είναι απαλλαγμένοι από την προκατάληψη ότι «εργάζονται για μία γυναίκα», γεγονός το οποίο αποδεικνύει ότι το φύλο του/της διευθυντή/ντριας δεν συντελεί στην υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Ανάλογες διαπιστώσεις προκύπτουν και από την απορριπτική στάση του δείγματος αναφορικά με τη διαφοροποίηση του μισθού του διευθυντή ανάλογα με το φύλο του και της άποψης ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο επιτυχημένες ως οικογενειάρχες παρά ως διευθύντριες. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας τόνισαν ότι οι γυναίκες διευθύντριες δε διακρίνονται περισσότερο για το συναισθηματισμό τους συγκριτικά με τους άνδρες, κάτι το οποίο σημαίνει ότι αναγνωρίζουν μία ισότητα στο ρόλο τους και

στο καθήκον που επιτελούν. Τέλος, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα τήρησε ουδέτερη στάση σχετικά με το γεγονός ότι η γυναίκα διευθύντρια διακατέχεται από το αίσθημα της ολοκλήρωσης, πράγμα που επιβεβαιώνει ότι και στο σημείο αυτό δεν υφίσταται κάποια ουσιώδης διαφοροποίηση της γυναίκας διευθύντριας από τον άνδρα διευθυντή.

Η αποδοχή της αριθμητικής υπεροχής των ανδρών διευθυντών στα ελληνικά σχολεία εξηγεί και τη συμφωνία της πλειονότητας των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με το ότι οι άνδρες είναι πιθανότερο να αναλάβουν μία θέση εργασίας με υψηλές ευθύνες σε σχέση με τις γυναίκες. Επίσης, το δείγμα δεν έδειξε να κρατά μία ξεκάθαρη στάση σχετικά με το εάν οι γυναίκες διευθύντριες είναι αποτελεσματικότερες στην εφαρμογή αποφάσεων στο σχολείο, ενώ η πλειοψηφία του δείγματος διαφώνησε με το γεγονός ότι μία θέση εργασίας με προκλήσεις είναι σημαντικότερη για μία γυναίκα. Η ισότητα ευκαιριών των δύο φύλων στη διεκδίκηση θέσεων ευθύνης αποδείχθηκε και από το γεγονός ότι το δείγμα αναγνώρισε ότι τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν τις ίδιες πιθανότητες συμμετοχής σε σχετικά προγράμματα κατάρτισης. Επίσης, όσοι συμμετείχαν στην έρευνα αποδείχθηκε ότι δε θεωρούν τις γυναίκες σε μία πιθανή θέση διευθύντριας ως υποδεέστερα όντα καθώς αναγνώρισαν ότι έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν δεξιότητες και να πετύχουν σε μία θέση όπως αυτή της διευθύντριας. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες στη μελέτη διαφώνησαν αναφορικά με το ότι οι άντρες στο ρόλο του διευθυντή είναι πιθανότερο να έχουν υψηλότερη συνεισφορά στους προκαθορισμένους στόχους του σχολείου σε σχέση με τις γυναίκες, ενώ κατά κοινή ομολογία οι άνδρες αναλαμβάνουν συχνότερα ηγετικές θέσεις.

Σε συνέχεια των παραπάνω, το δείγμα συμφώνησε ότι όλοι οι απασχολούμενοι σε ένα σχολείο πρέπει να αναγνωρίσουν την αξία των γυναικών στην άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων, όπως ακριβώς και των ανδρών, ενώ ο ανταγωνισμός δεν είναι ένα στοιχείο το οποίο εντοπίζεται συχνότερα στις γυναίκες από ό,τι στους άνδρες. Ένα σημαντικό ποσοστό του δείγματος συμφώνησε ότι ορισμένες καταστάσεις που συμβαίνουν στη ζωή μίας γυναίκας μπορούν να επηρεάσουν την απόφασή της να διεκδικήσει θέση διευθύντριας ή να ασκήσει απερίσπαστα τον ρόλο αυτό, εξαιτίας των αυξημένων υποχρεώσεων και περισσότερου χρόνου που πρέπει να αφιερώνει, ενώ η πορεία της στο αντικείμενο της διεύθυνσης δεν μπορεί να επηρεάσει τη θηλυκότητά της. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες αναλαμβάνοντας ρόλο διευθυντή ή διευθύντριας είναι φιλόδοξοι στον ίδιο βαθμό, ενώ οι γυναίκες έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση, όταν βρίσκονται στη θέση της διευθύντριας συγκριτικά με τους άνδρες. Ένα σημαντικό στοιχείο στο οποίο κατέληξε η έρευνα αφορά στο ότι οι γυναίκες που βρίσκονται σε μία θέση ηγεσίας, όπως εκείνη της διευθύντριας, αποτελούν μία μορφή προτύπου για τους υφισταμένους τους στον ίδιο βαθμό με τους άνδρες διευθυντές, ενώ η στάση των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν ουδέτερη σχετικά με το εάν οι γυναίκες διευθύντριες αποτελούν μεγαλύτερη πηγή έμπνευσης για αποδοτικότερη εργασία του ανθρωπίνου δυναμικού. Σημαντικό ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων το οποίο ανέφερε ότι οι άνδρες διευθυντές δεν είναι λιγότερο επικοινωνιακοί από τις γυναίκες αλλά τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες από τη θέση

της διεύθυνσης μπορούν να θέτουν το ίδιο αποτελεσματικά τις προτεραιότητές τους στο χώρο της εκπαίδευσης, να αντεπεξέρχονται εξίσου καλά στη διαχείριση μίας δύσκολης κατάστασης, ενώ κατέχουν στον ίδιο βαθμό τεχνικές δεξιότητες. Τέλος, η παγιωμένη για χρόνια στερεοτυπική άποψη της κοινωνίας που θέλει τη γυναίκα να μην τα καταφέρνει τόσο καλά σε μία διευθυντική θέση σε σχέση με τον άνδρα εξηγεί τη συμφωνία της πλειοψηφίας του δείγματος στο ότι η γυναίκα διευθύντρια θα πρέπει να προσπαθήσει περισσότερο, ώστε να πείσει για τις διοικητικές της ικανότητες σε σχέση με τον άνδρα διευθυντή.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας την ερμηνεία των ευρημάτων της παρούσας μελέτης και επιχειρώντας να δώσουμε απαντήσεις στα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν καταλήγουμε στα εξής συμπεράσματα:

- Στον χώρο της εκπαίδευσης καταγράφεται μια σημαντική άμβλυνση των στερεοτυπικών αντιλήψεων αναφορικά με τις διαφοροποιήσεις των δύο φύλων στον επαγγελματικό βίο.
- Το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν επηρεάζει ουσιαστικά την εργασία και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η ατομική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η πορεία της καριέρας τους, η δημιουργία ευκαιριών έρευνας και ανάπτυξης, η παροχή κινήτρων και η θετική επιρροή στο εργασιακό κλίμα δεν συναρτώνται με το φύλο του ατόμου που ασκεί τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αντιθέτως, το φύλο του/της διευθυντή/ντριας επηρεάζει το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται σε ένα σχολείο.
- Οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό τους δεν επιθυμούν να αναλάβουν διοικητικά καθήκοντα ενώ το φύλο του/της διευθυντή/ντριας δεν αποτελεί κριτήριο για την επιλογή του σχολείου που εργάζονται.
- Στην εικόνα που έχουν σχηματίσει οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν καταγράφονται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους άνδρες διευθυντές και τις γυναίκες διευθύντριες κατά την άσκηση των ρόλων τους. Πέρα από την αναγνώριση της αριθμητικής υπεροχής των ανδρών διευθυντών έναντι των γυναικών, δεν εντοπίζεται κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό που να διαφοροποιεί τους εκπροσώπους των δύο φύλων κατά την άσκηση των διευθυντικών καθηκόντων τους.
- Οι στάσεις και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δε φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο του διευθυντή ή της διευθύντριας της σχολικής μονάδας. Γίνεται αποδεκτό ότι οι άνδρες αναλαμβάνουν συχνότερα μια θέση ευθύνης και ότι οι γυναίκες επηρεάζονται περισσότερο από οικογενειακά ζητήματα (εγκυμοσύνη, ανατροφή τέκνου, έγγαμος βίος) στην απόφαση να διεκδικήσουν ή να ασκήσουν τα καθήκοντά τους σε μία διευθυντική θέση. Η επίτευξη των στόχων του σχολείου, η αποτελεσματική εφαρμογή των αποφάσεων που λαμβάνονται, οι διοικητικές ικανότητες, η δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, η ιεράρχηση προτεραιοτήτων και η διαχείριση κρίσεων είναι θέματα στα οποία δεν υπεισέρχεται ο παράγων φύλο του/της διευθυντή/ντριας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abbott, P. (2008). *Quality Standards for Higher Education*, Kigali, Rwanda: National Commission on Higher Education, organizational presentation.
- Al-Khalifa, E. (1992). Management by halves: women teachers and school management. In: *Bennett, N, Crawford, M. & Riches. C. Managing change in education: individual and perspectives*. London: Paul.
- Brown, M. & McLeay, M. (2000). The under-representation of women in senior management in UK independent schools. *The International Journal of Educational Management*, 14(3), pp. 101-106.
- Bush, T. (2008). From Management to Leadership: Semantic or Meaningful change. *Educational Management, Administration and leadership*, 36(2), pp. 271-288.
- Camacho, V. A. et al. (2002). *The role of teacher leadership in participatory campus leadership: A review of the literature*, Texas: Unpublished manuscript, Texas A&M University, College Station.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2009). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coleman, M. (2007). Gender and educational leadership in England: a comparison of secondary headteachers views over time. *School Leadership & Management*, 27(4), pp. 383-399.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J., metafrasi Raftopoulou A. (1999). Exelixa tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon, Egcheiridio Methodologias. Patra: EAP
- Fullan, M. (2001). *Cultivating leadership in schools: Connecting people purpose, and practice by G. A. Donaldson*. New York: Teachers College Press.
- Mathipa, E. R. & Tsoka, E. G. (2000). Possible barriers to the advancement of women to leadership positions in the education profession. *South African Journal of Education*, 20(2), pp. 126-130.
- Middlewood, D. & Lumby, J. (1998). *Human resource management in schools and colleges*. London: SAGE.
- O'Hair, M. J. & Reitzug, U. C. (1997). Teacher leadership: In what ways? For what purpose?. *Action in Teacher Leadership*, 19(3), pp. 65-76.
- Pasiardis, P. (2005). *Ekpaideftiki Igesia*. Athina: Metaichmio.

- Pigford, A. B. & Tonnsen, A. (1993). *Women in school leadership. Survival and advancement guidebook*. Washington: Technomic Publishing Company.
- Saitis, Ch. (2011). *Ekpaideftiki Politiki & Dioikisi*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias & Thriskevmaton.
- Smylie, M. A. (1995). New perspectives on teacher leadership. *The Elementary School Journal*, 96(1), pp. 3-7.
- Suranna, L. J. & Moss, D. M. (1999). *Describing preservice teachers' conceptions of the role of teacher leader*, Ellenville, NY: Paper presented at the annual meeting of the Northeastern Educational Research Association.
- Witcher, E. A. (2001). Promoting teachers as participants in policy design. *Kappa Delta Pi Record*, 37(2), pp. 88-90.

Το επαγγελματικό άγχος των σχολικών Διευθυντών

Μαγειρούδη Τριανταφυλλιά, Εκπαιδευτικός Π.Ε.81

Περίληψη

Το άγχος όντας μια φυσιολογική λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού επηρεάζει καταλυτικά τη ψυχική υγεία όλων των εργαζόμενων. Την παρούσα έρευνα θα απασχολήσει το επαγγελματικό άγχος των σχολικών διευθυντών και η εργασιακή εξουθένωση, που υφίστανται οι διευθυντές ως ηγέτες σε σχολεία του νομού Έβρου. Εκτός του κύριου Σκοπού ετέθησαν και επιμέρους Στόχοι, που εστίασαν στη διερεύνηση των: 1) βασικών αιτιών πρόκλησης του επαγγελματικού άγχους, 2) επιπτώσεων σε σωματικό, ψυχικό επίπεδο και ηγετικό έργο, 3) τρόπων-στρατηγικών καταπολέμησης. Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις οργανώθηκε μία ποιοτικού τύπου έρευνα με τη συμβολή ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε 15 σχολικούς διευθυντές. Τα αποτελέσματα, που εξήχθησαν από την αποκωδικοποίηση-ανάλυση των δεδομένων, ανέδειξαν ανησυχητικά αυξημένο το επαγγελματικό άγχος των σχολικών διευθυντών με βασικές αιτίες τις αναρίθμητες ευθύνες της ηγετικής θέσης, με επιπτώσεις την πρόκληση δυσάρεστων συναισθημάτων που παρακωλύουν το διευθυντικό έργο, το οποίο περιορίζεται και από το ισχύον γραφειοκρατικό σύστημα. Ως τρόποι-στρατηγικές προτάθηκε η μέθοδος της αυτό-αξιολόγησης για πρόληψη λαθών, και η ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων.

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματικό άγχος, διευθυντές, σχολείο.

The professional stress of school principals

Mageiroudi Triantafyllia, Secondary Teacher (P.E.81)

Abstract

Stress, being a normal function of the human body, has a determining impact on the mental health of all employees. The present research will approach the professional stress of secondary education school principals in the Region of Evros and the burnout, they experience as leaders of their schools. In addition to the main purpose, other objectives were set, which focused on investigating: 1) the main sources of occupational stress, 2) their impact on physical, mental and leadership work, 3) ways-strategies to cope with it. Having defined the scope of the research, a qualitative enquiry consisting of 15 semi-structured interviews with school Principals was carried out. The results extracted from the decoding-analysis of the data, revealed an alarmingly increased professional stress of school principals mainly caused by the innumerable responsibilities the leadership position involves. As a consequence, unpleasant-negative feelings are aroused that hinder the Principals' work which is also curtailed by the current bureaucratic system. The method of self-assessment was proposed as ways-strategies for error prevention, as well as that of responsibilities prioritization.

Key-words: professional stress, principals, school.

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εκσυγχρονίζεται τακτικά, και πολύ περισσότερο να βελτιώνεται ο σχολικός διευθυντής του οποίου ο ρόλος είναι πολυδιάστατος (εκπαιδευτικός, διοικητικός επόπτης, επιστημονικός συνεργάτης). Για να καταφέρει όμως ο σχολικός διευθυντής να ανταποκριθεί στην πληθώρα των καθηκόντων και δη των αρμοδιοτήτων του οφείλει να ενδυναμώνει-εμπλουτίζει τις γνώσεις του, τις δεξιότητές του καθώς και τις στάσεις του έναντι των συναδέλφων και των υφισταμένων του. Σε επίπεδο μάλιστα δεξιοτήτων πρέπει να τολμά διαρκώς να εξελίσσει τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία, να μπορεί να επιλύει έγκαιρα και ουσιαστικά τις όποιες συγκρούσεις με ορθολογισμό και υπομονή. Ακόμη θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση σε ό, τι αφορά στην επίτευξη του οράματός του καθώς και στην υιοθέτηση καινοτόμων προτάσεων με στόχο την πρόοδο της σχολικής του μονάδας (Σαΐτης, 2008).

Ο διευθυντής λοιπόν αποτελεί ένα άτομο στο οποίο έχει σχεδιαστεί να του αποδίδεται μια αυξημένη δύναμη-εξουσία με εξίσου επαυξημένες ευθύνες, που στόχο έχουν μια αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται. Υιοθετεί έτσι και αρκετούς ρόλους, όπως (Σαΐτης, 2007): τον *παιδαγωγικό* λειτουργώντας ως το κύριο πρότυπο μίμησης, τον *συμβουλευτικό* ως ένας σύμβουλος απέναντι σε υφιστάμενους, συναδέλφους, γονείς, μαθητές, τον *επικοινωνιακό* με ευελιξία ενεργειών-πρωτοβουλιών σε πιθανά προβλήματα ή και συγκρούσεις, *διοικητικό* με εποπτεία όλων τα γραφειοκρατικών εργασιών (όπως π.χ. αλληλογραφία, συνελεύσεις) και δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων.

Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) εννοιολογικά το επαγγελματικό «άγχος» ή stress ορίζεται ως μια συγκεκριμένη αγχογόνος κατάσταση, που συνδέεται στενά με την εργασία ή προκαλείται από μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση. Από την πλευρά του ο Spielberg (1982) θεωρεί το *άγχος* ως μία παροδική συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου, που εμφανίζει όμως διαφοροποίηση και σε ένταση και σε χρόνο. Αυτή λοιπόν η έξαρση συναισθημάτων, που προωθείται από υποκειμενικά συνειδητά συναισθήματα έντασης ή πανικού με συνέπεια μια άσχημη προδιάθεση, διεγείρει υπερβολικά το νευρικό σύστημα το οποίο με τη σειρά του δύναται να σχηματίσει σκέψεις επικίνδυνες για τη ψυχική υγεία του ανθρώπου (Πλατσίδου και Γωνιά, 2005). Ακολούθως η Cherniss (1980) τόνισε ότι κυρίως τα επαγγέλματα, που σε καθημερινή βάση διαθέτουν συναλλαγές με το κοινό, αυτά πιθανολογείται πως διατρέχουν και τον μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν αυξημένο επαγγελματικό άγχος. Σε συναφές πλαίσιο κινήθηκαν και οι Cooper & Marshall (1980), σε έρευνά τους, καθώς επιλέγοντας ένα εκ των κυριότερων επαγγελμάτων με αυξημένα ποσοστά άγχους, ανέδειξαν και εκείνο των διευθυντών σε σχολικές μονάδες. Τόνισαν ακόμη πως αυτό πηγάζει ουσιαστικά από την καλλιέργεια των σχέσεων του σχολικού διευθυντή με τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, και δη από την όλη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον

εργασιακό του περιβάλλον (Fontana, 1993). Η έρευνα των Γεωργογιάννη κ.ά. (2009) ανέφερε πως το επαγγελματικό άγχος ενείχε μιας *πολυπαραγοντικής* αιτιολογίας, η οποία διογκωνόταν κι από τον εκάστοτε χαρακτήρα του σχολικού ηγέτη-διευθυντή. Ακόμη η εν λόγω έρευνα εντόπισε πως το άγχος των διευθυντών πηγάζει κυρίως από την αδυναμία ανταπόκρισης των διευθυντών στον τομέα της διοίκησης, καθώς δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στα των νέων τεχνολογιών. Όμως και ο Κάντας (1995) σε έρευνά του ανέφερε πως εκ των βασικότερων αιτιών του άγχους είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας ειδικά σε γραφειοκρατικά ζητήματα, ο χαμηλός μισθός, η απουσία τακτικών ενημερωτικών σεμιναρίων επιμόρφωσης των διευθυντών στα νέα δεδομένα διοίκησης-ηγεσίας. Η έρευνα των Kyriacou & Sutcliffe (1978) κατηγοριοποίησε τις συνθήκες που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος ως εξής: α) σε εξωγενείς συγκυρίες που συσχετίζονται με τις αυξημένες εργασίες-αρμοδιότητες, την απουσία επικοινωνίας-συνεργασίας με συνέπεια ένα δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον, β) σε ενδογενείς συγκυρίες που συνδέονται με ατομικά χαρακτηριστικά της κάθε προσωπικότητας όπως π.χ. είναι η απογοήτευση, η αγανάκτηση ως στοιχεία που επιδεινώνονται ανησυχητικά. Ακόμη οι Blandford & Grundy (2000) διερευνώντας τα επίπεδα άγχους σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξήγαγε ευρήματα, τα οποία ανέδειξαν την εξουθένωσή τους, η οποία με τη σειρά της είχε σημαντικές μειούμενες επιπτώσεις στην απόδοσή τους.

Σε ό,τι αφορά στους σχολικούς διευθυντές και στις αιτίες πρόκλησης του επαγγελματικού τους άγχους αναφέρθηκαν ως συχνότερες το πλήθος ευθυνών και υποχρεώσεων και καθηκόντων, η σύγκρουση ρόλων και αρμοδιοτήτων, η περιορισμένη σε χρόνο ηγετική ισχύς, που οδηγούν σε μια καταπίεση των διευθυντών-σχολικών ηγετών, σε αισθήματα φόβου και αυτό-αμφισβήτησης σχετικά με τη μη επαρκή ανταπόκρισή τους στον διευθυντικό τους ρόλο (Παππά, 2006).

Τα συμπτώματα, που εμφανίζουν στην πλειονότητά τους οι σχολικοί διευθυντές βιώνοντας το επαγγελματικό ή εργασιακό τους άγχος, είναι διάφορα συναισθήματα αδυναμίας, απομόνωσης, αίσθηση περιθωριοποίησης από τους ανωτέρους τους, μείωσης αυτοαντίληψης σε διάφορα ζητήματα, μυϊκή κόπωση, απουσία προσδοκιών σε εργασιακό επίπεδο και γενικότερα μία τάση παραίτησης κι απομάκρυνσης από όλους (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Ειδικότερα οι Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος (2007) κατηγοριοποίησαν τα παραπάνω συμπτώματα σε: σωματικά με υπερένταση, κόπωση, εξάντληση, αύξηση πίεσης αρτηριακής, συχνούς πονοκεφάλους, δύσπνοια, διαταραχές ύπνου κλπ., ψυχολογικά με διάχυτο εκνευρισμό, θυμό, απουσία υπομονής, αισθήματα ενοχικότητας, κατάθλιψη κλπ., συναισθηματικά με κυκλοθυμικότητα, απουσία αυτοελέγχου και αυτοεκτίμησης, εξουθένωση κλπ., συμπεριφορικά με έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, απομόνωση, δυσκολία στην επικοινωνία – συνεργασία με συναδέλφους κι υφιστάμενους, πρόκληση διαμαχών, θυμός κλπ. Μια άλλη έρευνα των Kaiser και Polozynski (1982) ανέδειξε πως το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και δη των σχολικών διευθυντών συμπορεύεται με μια γενικότερη εσωτερική διάθεση αδυναμίας σχετικά με τις πολυάριθμες απαιτήσεις του ηγετικού τους έργου, τη διαχείριση και την υλοποίηση των κύριων καθηκόντων τους.

Αναφορικά με τις μεθόδους-στρατηγικές καταπολέμησης του επαγγελματικού άγχους των σχολικών διευθυντών αυτές πρέπει να είναι στοχευμένες αρχικά σε επίπεδο πρόληψης και κατόπιν σε επίπεδο διαχείρισης των στρεσογόνων (γνωστικών και συμπεριφοριστικών) καταστάσεων. Οι κυριότερες μέθοδοι, που προτείνονται για την καταπολέμηση του άγχους των σχολικών διευθυντών, είναι οι ενεργητικές με εξάσκηση, δημιουργία κοινωνικών επαφών, μελέτη βιβλίων, αναστοχασμό με έμφαση στην αποφυγή της αδράνειας και κυρίως έναν άρτιο εξαρχής προγραμματισμό. Σχετικά με τις επαφές του διευθυντή προς τους υφισταμένους του οφείλει να καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργατικότητας λειτουργώντας μάλιστα και υποστηρικτικά απέναντί τους (Τσιάκκιρος, 2012). Βέβαια πολύ σημαντικό είναι και η πολιτεία να κινητοποιηθεί έγκαιρα και ουσιαστικά παρέχοντας μια στοχευμένη βοήθεια στους διευθυντές υπό την οπτική πρόληψης της όποιας αγχογόνου κατάστασης, που δύναται να προκληθεί εκ των πολλών αρμοδιοτήτων και καθηκόντων του (Τσιάκκιρος, 2012).

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου σχετικά με το επαγγελματικό άγχος, που προκαλείται στον εργασιακό τους χώρο. Οι Στόχοι, που ετέθησαν να μελετηθούν, από την παρούσα εργασία είναι οι ακόλουθοι: (α) οι αιτίες του επαγγελματικού άγχους, (β) οι επιπτώσεις που επιφέρουν σε σωματικό και ψυχικό επίπεδο, ενώ (γ) θα αναζητηθούν οι στρατηγικές καταπολέμησης του επαγγελματικού άγχους των σχολικών διευθυντών. Ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι διευθυντές της περιφερειακής ενότητας Έβρου, με δείγμα τους/τις 15 διευθυντές/ντρίες, που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα.

Ερευνητική διαδικασία

Η δημιουργία-οργάνωση των ερωτήσεων των συνεντεύξεων συνδέθηκε με την παραπάνω Βιβλιογραφική ανασκόπηση-μελέτη, και χωρίστηκε σε τρεις Θεματικούς άξονες ως εξής: Α. Αιτίες επαγγελματικού άγχους, Β. Επιπτώσεις, Γ. Στρατηγικές καταπολέμησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων διεξήχθη με τη συμβολή της αποκωδικοποίησης-απομαγνητοφώνησης, επεξεργασίας, μελέτης, σύγκρισης και συνοπτικής καταγραφής των ευρημάτων. Σε ό, τι αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της παρούσας έρευνας διατηρήθηκε η εχεμύθεια, η εμπιστευτικότητα, και η διακριτικότητα από πλευράς της ερευνήτριας, το απόρρητο και η απόλυτη ανωνυμία των προσωπικών δεδομένων του πληθυσμού-στόχου (Bryman, 2017 · Creswell, 2016 · Cohen & Manion, 2007).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η Ποιοτική μέθοδος με τη συμβολή των συνεντεύξεων χρονικής διάρκειας περίπου 15 λεπτών και με ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες εν προκειμένω συνεντεύξεις διεξήχθησαν μόνον τηλεφωνικά

λόγω της απειλούμενης πανδημίας, που ταλαιπωρεί και τη χώρα μας και η οποία παρεμπόδιζε τη διεξαγωγή διά ζώσης συναντήσεων

Αιτίες επαγγελματικού άγχους

Η πλειοψηφία επεσήμανε ιδιαίτερα την πληθώρα των καθηκόντων και δη των αυξημένων αρμοδιοτήτων που τους δίνονται από το κράτος, με συνέπεια να τους προκαλείται αυξημένο επαγγελματικό άγχος, το οποίο τους παρακωλύει στην ομαλή εκτέλεση των υποχρεώσεών τους. Όλο αυτό το αυξημένο άγχος όχι μόνον δεν τους αφήνει να επιτύχουν το εξαρχής σχεδιαζόμενο ακαδημαϊκό όραμα για τη σχολική μονάδα τους, αλλά τους δημιουργεί και πρόσθετες δυσκολίες έως και δυσπραγία ή και δυσλειτουργία σε όλα τους τα καθήκοντα. Σε συνδυασμό μάλιστα και με την ισχύουσα γραφειοκρατία αλλά και το παρωχημένο σύστημα που ακολουθείται στον τομέα της διοίκησης των σχολικών οργανισμών οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα της διεκπεραίωσης διοικητικών θεμάτων και λιγότερο στο ηγετικό-διευθυντικό τους έργο, δημιουργώντας τους έτσι συναισθήματα δυσφορίας, απογοήτευσης και κυρίως της σκέψης πως είναι ανεπαρκείς. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες απαντήσεις σχολικών διευθυντών, όπως: *«Όπως παρατηρείται σε κάθε εργασιακό χώρο έτσι και στον εκπαιδευτικό είναι φυσικό να δημιουργείται επαγγελματικό άγχος που πηγάζει από την πολυσύνθετη και δη απαιτητική θέση αυτή Αυτό που χρειάζεται είναι μια σωστή διαχείριση του χρόνου, ο οποίος προκαλεί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αυξημένο άγχος στη βάση πως αναγκάζεσαι σε λίγο χρόνο να ανταποκρίνεσαι ταυτόχρονα και σε πολλά θέματα αλλά και να συνδιαλέγεσαι εξίσου με πολλά άτομα...»*. *«Το επαγγελματικό άγχος προκαλείται στους διευθυντές γιατί έχει πολλά καθήκοντα»*. *«Η πολυσύνθετη θέση ευθύνης του σχολικού διευθυντή είναι αδύνατο να μην περιβάλλεται από άγχος, διότι σε καθημερινή βάση καλείται ο/η διευθυντής/τρια να διαχειρίζεται ποικίλα και σύνθετα προβλήματα ηγεσίας ... και όχι μόνον»*. *«αναγκάζεσαι σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να ανταποκρίνεσαι σε πολλά θέματα κ πολλά άτομα. Πιο πολύ είσαι γραμματέας παρά παιδαγωγός»*. *«εμφανίζεις άγχος κ δη για ασφάλεια μαθητών + δυσκολίες σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος κλπ.»*. *«Είναι η κεφαλή του σχολείου κ φυσικά ως ηγέτης συνδέει καθηγητές γονείς κ διατηρεί τον έλεγχο σωστά κ μεριμνά για όλα όπως καβγάδες, υλικοτεχνικά κλπ. άρα τεράστιο άγχος»*.

Επιπτώσεις επαγγελματικού άγχους

Μεταβαίνοντας στις επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με το διευθυντικό-ηγετικό έργο των σχολικών διευθυντών, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έδωσαν τεράστια έμφαση στο ζήτημα των αναρίθμητων ευθυνών, οι οποίες οδηγούν στην πρόκληση πολλών παθολογικών συμπτωμάτων. Μεταξύ αυτών είναι οι συχνοί πονοκέφαλοι, η αδυναμία συγκέντρωσης λόγω του άγχους που προκαλεί υπερευαίσθησία και η απουσία οργάνωσης των σκέψεων. Άλλα συμπτώματα, που προκαλούνται, είναι η εξάντληση, η μυϊκή κόπωση, η έλλειψη συγκέντρωσης. Μερικές από τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις ήταν: *«Υπάρχουν συγκεκριμένες μέρες και χρονικές περίοδοι στη διάρκεια των οποίων εξασκείται τέτοιας έντασης πίεση, η οποία*

επιφέρει αυξημένη εξάντληση (περισσότερο ψυχολογική) ...». «υπάρχει πολύ μεγάλη εξάντληση και ειδικά στα πρώτα χρόνια, καθώς εγώ έμενα πολλές ώρες εκτός ωραρίου ώστε να φέρω σε πέρας τις εργασίες, και να είμαι συνεπής στις διευθυντικές μου υποχρεώσεις, όμως σήμερα έχω μάθει να προγραμματίζω τις δουλειές μου έγκαιρα τουλάχιστον στο γραφειοκρατικό κομμάτι» «Σαφέστατα και αναπτύσσεται τεράστια εξάντληση στους σχολικούς διευθυντές ειδικά, όταν αυτοί αναλαμβάνουν τη ηγεσία για πρώτη φορά και δε μπορούν να διαχειριστούν την πληθώρα ευθυνών ... άμεση συνέπεια είναι και να εργάζεται εκτός εργασιακού ωραρίου, και να νιώθει ανεπαρκής και ασυνεπής στο ηγετικό έργο που του ανατέθηκε ... παρόλα αυτά ένας σωστός προγραμματισμός των εργασιών θα βοηθούσε πολύ...»

Στρατηγικές καταπολέμησης του επαγγελματικού άγχους

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων με την αναζήτηση στρατηγικών που να καταπολεμούν το επαγγελματικό άγχος των σχολικών διευθυντών η πλειοψηφία τόνισε πως θα βοηθούσε σημαντικά να τεθεί ένας προγραμματισμός με ακριβή ιεράρχηση των εργασιών κι ευθυνών. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες απαντήσεις σχολικών διευθυντών με προτάσεις χρήσιμων στρατηγικών οι οποίες θα συνέβαλαν επιτυχώς στη μείωση του επαγγελματικού άγχους, όπως: «Εννοείται πως το στρες αποτελεί έναν καθόλα ανασταλτικό παράγοντα που καταλαμβάνει όλα τα επίπεδα της σχολικής ηγεσίας, συνεπώς και απαιτεί εξαρχής και δη έγκαιρα μια σωστή οργάνωση και αυτοδιαχείριση». «Είναι πολύ χρήσιμο να τίθεται ένας καθόλα ακριβής προγραμματισμός και ιεράρχηση, όπως για παράδειγμα να οργανώνεται το ημερήσιο πρόγραμμα στη σχολική μονάδα κυρίως σε επίπεδο αρμοδιοτήτων, ώστε να μην υπάρχει σύγχυση ρόλων με συνέπεια την αύξηση του άγχους του σχολικού διευθυντή». «Πράγματι είναι πολύ σημαντικό να διαμοιράζονται εξαρχής όλες οι ευθύνες αλλά κυρίως οι αρμοδιότητες, καθώς αυτή η πρακτική θα περιορίσει το άγχος οικοδομώντας ένα υγιές σχολικό κλίμα που θα διέπεται από συνεργασία ... Το μοίρασμα φέρνει υγεία στη σχολική μονάδα...». «Σίγουρα ο σωστός καταμερισμός συμβάλλει στη σωστή διαχείριση και των ευθυνών και συνακόλουθα μείωσης και του άγχους...». «Η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους ... γίνεται έλεγχος ανά κάθε σχολική χρονιά ... συνεπώς και εγώ μελετώ κατά πόσο έχουν επιτευχθεί και οι αρχικώς τιθέμενοι στόχοι...».

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ό, τι αφορά στον πρώτο Θεματικό άξονα με τις κυριότερες αιτίες, που εντόπισαν οι ίδιοι οι διευθυντές σχολείων πως προκαλούν αυξημένο επαγγελματικό άγχος, έγινε σαφές πως εκ των κυριότερων αιτιών είναι οι πολλές ευθύνες, και τα αναρίθμητα καθήκοντα και οι άπειρες αρμοδιότητες, που εν συνόλω δημιουργούν αυξημένο άγχος βιώνοντας γενικότερα μια αδυναμία σωματική και ψυχική. Τόνισαν ιδιαίτερα πως το έργο τους δεν περιορίζεται μόνο στα της ηγεσίας αλλά επεκτείνεται και σε άλλα ακόμη διαφορετικής φύσης καθήκοντα, όπως είναι ο γραμματειακός τομέας που συνδέεται με

το γραφειοκρατικό σύστημα της χώρας μας. Συνεπώς χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους περισσότερο ως γραμματείς και διοικητικούς υπαλλήλους παρά ως ηγέτες και παιδαγωγούς. Σε συναφή πλαίσια κινήθηκε και η έρευνα του Κάντα (1995), που αποσαφήνισε την έννοια του επαγγελματικού άγχους ως μια συγκεκριμένη αγχογόνος – έντονη κατάσταση, που συσχετίζεται στενότερα με τον τομέα της εργασίας και των αυξημένων ευθυνών τους.

Σχετικά με τον *δεύτερο Θεματικό άξονα* των επιπτώσεων, που τόνισαν πως βιώνουν οι σχολικοί διευθυντές λόγω της υπερφόρτωσης του ρόλου τους, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πως κάποιοι εξ αυτών εκδηλώνουν δυσάρεστα συναισθήματα με συχνότερα συμπτώματα τους πονοκεφάλους, τις ζαλάδες, την κυκλοθυμία, την κόπωση, την ανία, την κατάθλιψη. Αυτού του είδους η επίπτωση, που συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα αναποτελεσματικότητας, δυσλειτουργίας και δυσπροσαρμοστικότητας, επισημάνθηκαν και από την έρευνα του Αντωνίου (2008), τονίζοντας πως όλα αυτά τα δυσάρεστα συναισθήματα προκαλούνται, όταν το στρες χρονικά είναι παρατεταμένο, με συνέπεια το σώμα να αδρανεί και η ψυχική υγεία να κλυδωνίζεται κρινόμενη ως επισφαλής. Στην περίπτωση αυτήν επέρχεται μια καθολική εξουθένωση, η οποία συνδέεται με την τάση απογοήτευσης κι αισθημάτων ενοχής των σχολικών διευθυντών για μη επιτυχή έκβαση όλων των καθηκόντων τους σε ηγετικό επίπεδο. Μάλιστα και ο Παππάς (2006) ενασχολούμενος με το άγχος του εκπαιδευτικού έργου ανέφερε πως στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτή όλη η αγχογόνος κατάσταση οδηγεί σε αποκλίνουσες συμπεριφορές με συχνότερα συμπτώματα την άνευ λόγου επιθετικότητα, το θυμό, μια διάχυτη νευρική κατάσταση, αλλά κυρίως μια τάση για πρόωρη αφυπηρέτηση κι αποφυγή του σχολείου με απουσίες, όπως επίσης και μια τάση μειούμενης αποδοτικότητας που συνδυάζεται μάλιστα και με έλλειψη επιθυμίας για εργασιακή δημιουργικότητα έως και μια τάση για οριστική εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους.

Μεταβαίνοντας και στον *τρίτο Θεματικό άξονα* σχετικά με τις προτεινόμενες στρατηγικές καταπολέμησης του αυξημένου επαγγελματικού άγχους των σχολικών διευθυντών, είναι πολύ χρήσιμο να αναφερθεί πως εκ των συμμετεχόντων οι περισσότεροι επικεντρώθηκαν σε έναν εξ αρχής οργανωμένο προγραμματισμό σε συνδυασμό με μια ιεράρχηση όλων των αρμοδιοτήτων εντός της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται ο κάθε διευθυντής εν μέσω ενός κλίματος συνεργασίας κι επικοινωνίας. Επιπρόσθετα κάποιοι από τους συμμετέχοντες πρότειναν και τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης ως μια τεχνική πρόληψης λαθών, κριτικής για τη διαχείριση των αρμοδιοτήτων από την πλευρά των διευθυντών. Συνεπώς η άμεση και στοχευμένη στις ανάγκες των σχολικών διευθυντών διαχείριση όλων των καθηκόντων τους θα μπορούσε να συμβάλει καταλυτικά στη μείωση του επαγγελματικού τους άγχους. Ακόμη πολύ σημαντικό και επωφελές θα ήταν σε τακτά χρονικά διαστήματα να παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσής τους σε νέες τεχνολογίες, καθώς θα τους βοηθούσε σε μια ταχύτερη εκτέλεση των διοικητικών θεμάτων τους χωρίς χρονοτριβές.

Μελλοντικές Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα έχοντας σαφώς έναν ερευνητικό χαρακτήρα κύριο σκοπό είχε να εντοπίσει τις αιτίες, τις επιπτώσεις και τις στρατηγικές μείωσης του επαγγελματικού άγχους, που προκαλείται στους σχολικούς διευθυντές από την πλευρά των ιδίων καταγράφοντας τις προσωπικές τους απόψεις και βιώματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αναδείξουν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος που επιβάλλεται να αναπροσδιοριστούν ολικά, ώστε το ηγετικό έργο των σχολικών διευθυντών να αποφορτιστεί από το μέγεθος των ευθυνών. Η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να τεθεί ως εφελκυστικό διεξαγωγής και άλλων ερευνητικών διαδικασιών με παρεμφερές θέμα όμως με πιο μεγάλη κλίμακα και με ένα πολύ πιο αυξημένο δείγμα, ώστε η έρευνα να ενέχει και μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας κι εγκυρότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Antoniou, A. S. (2008). Burnout. Syndromon epangelmatikis exouthenosis. Erevnitikes prosengiseis. Thessaloniki: University Studio Press.
- Georgogiannis, P., Bomparidou, Ch. & Kyprianou, D. (2009). Dioikitiki etoimotita ton Diefthynton Scholikon Monadon kai Stres. Sto: P. Georgogianni (epim.) Axiologisi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis kai diapolitismiki pragmatikotita. Vimatismoi gia mia allagi stin ekpaidefsi, Tomos 9os (ss. 170-177). Patra.
- Kantas, A. (1995). Organotiki - Viomichaniki psychologia. t. 3. Athina: Ellinika Grammata.
- Pappa, V. (2006). To stres ton ekpaideftikon kai oi paragontes pou symvalloun stin epangelmatiki exouthenosi. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 11, 135-142.
- Papastilianou, A. & Polychronopoulos, M. (2007). Epangelmatiki exouthenosi, katathlipsi kai sygkrousi rolon stous ekpaideftikous protovathmias ekpaidefsis. Psychologia, 14 (4), 367-391.
- Platsidou, M. & Gonida, E. (2005). Theories kinitron ston ergasiako choro. Sto A. Kapsalis (epim.). Organosi kai dioikisi scholikon monadon. Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.
- Saitis, Ch. (2007). O diefthyntis sto sygchronon scholeio. Athina: Aftoekdosi.
- Saitis, Ch. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis - Theoria kai Praxi. Athina: Aftoekdosi.
- Tsiakkiros, A. (2012). To Epangelmatiko Agchos ton Diefthyntikon Stelechon. Athina: ekdotikos omilos Ion-M. Parikou & SIA EPE-Andreas Tsiakkiros.

- Blandford, S. & Grundy, W. (2000). Developing a culture for positive behaviour management. *Emotional and behave Difficulties*, 19(1): 21-32.
- Bryman, A. (2017). *Methodoi Koinonikis Erevnas*. P. Sakellariou (mtfr.). Athina: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. Ch. Mitsopoulou, M. Filopoulou (mtfr.). Athina: Metaichmio.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1980). *White collar and professional stress*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Creswell, J. W. (2016). *I Erevna stin Ekpaidefsi: Schediasmos, Diexagogi kai Axiologisi Posotikis kai Poiotikis Erevnas*. N. Kouvarakou (mtfr.). Athina : Ekdotos Omilos Ion.
- Fontana, D. (1993). *Agchos kai i antimetopisi tou*. N. Degleri (epim.). M. Terzidou (Mtfr.). Athina: Ellinika Grammata.
- Kaiser, J. S. & Polczynski, J. J. (1982). Educational Stress: Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), 127-136.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979) A Note on Teacher Stress and Locus of Control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Spielberger, C. (1982). *Agchos, Stress kai pos na to katapolemisete*. Athina: Psychogios.

Το εργασιακό άγχος των στελεχών Δημοτικών σχολείων, μια μελέτη περίπτωσης.

Τριανταφυλλιά Μαγειρούδη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.81

Περίληψη

Το άγχος όντας μια φυσιολογική λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού επηρεάζει καταλυτικά τη ψυχική υγεία όλων των εργαζόμενων. Την παρούσα έρευνα θα απασχολήσει το επαγγελματικό άγχος των σχολικών διευθυντών και η εργασιακή εξουθένωση, που υφίστανται οι διευθυντές ως ηγέτες σε σχολεία του νομού Έβρου. Εκτός του κύριου Σκοπού ετέθησαν και επιμέρους Στόχοι, που εστίασαν στη διερεύνηση των: 1) βασικών αιτιών πρόκλησης του επαγγελματικού άγχους, 2) επιπτώσεων σε σωματικό, ψυχικό επίπεδο και ηγετικό έργο, 3) τρόπων-στρατηγικών καταπολέμησης. Με βάση τις παραπάνω διαστάσεις οργανώθηκε μία ποιοτικού τύπου έρευνα με τη συμβολή ημιδομημένων συνεντεύξεων σε 15 σχολικούς διευθυντές. Τα αποτελέσματα, που εξήχθησαν από την αποκωδικοποίηση-ανάλυση των δεδομένων, ανέδειξαν ανησυχητικά αυξημένο το επαγγελματικό άγχος των σχολικών διευθυντών με βασικές αιτίες τις αναρίθμητες ευθύνες της ηγετικής θέσης, με επιπτώσεις την πρόκληση δυσάρεστων συναισθημάτων που παρακωλύουν το διευθυντικό έργο, το οποίο περιορίζεται και από το ισχύον γραφειοκρατικό σύστημα. Ως τρόποι-στρατηγικές προτάθηκε η μέθοδος της αυτό-αξιολόγησης για πρόληψη λαθών, και η ιεράρχηση των αρμοδιοτήτων

Λέξεις-Κλειδιά: επαγγελματικό άγχος, διευθυντές, σχολείο.

Εισαγωγή

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να εκσυγχρονίζεται τακτικά, και πολύ περισσότερο να βελτιώνεται ο σχολικός διευθυντής του οποίου ο ρόλος είναι πολυδιάστατος (εκπαιδευτικός, διοικητικός επόπτης, επιστημονικός συνεργάτης). Για να καταφέρει όμως ο σχολικός διευθυντής να ανταποκριθεί στην πληθώρα των καθηκόντων και δη των αρμοδιοτήτων του οφείλει να ενδυναμώνει-εμπλουτίζει τις γνώσεις του, τις δεξιότητές του καθώς και τις στάσεις του έναντι των συναδέλφων και των υφισταμένων του. Σε επίπεδο μάλιστα δεξιοτήτων πρέπει να τολμά διαρκώς να εξελίσει τη συνεργατικότητα και την επικοινωνία, να μπορεί να επιλύει έγκαιρα και ουσιαστικά τις όποιες συγκρούσεις με ορθολογισμό και υπομονή. Ακόμη θα πρέπει να είναι σε εγρήγορση σε ό,τι αφορά στην επίτευξη του οράματός του καθώς και στην υιοθέτηση καινοτόμων προτάσεων με στόχο την πρόοδο της σχολικής του μονάδας (Σαϊτης, 2008).

Ο διευθυντής λοιπόν αποτελεί ένα άτομο στο οποίο έχει σχεδιαστεί να του αποδίδεται μια αυξημένη δύναμη-εξουσία με εξίσου επαυξημένες ευθύνες, που στόχο έχουν μια αρμονική λειτουργία της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται. Υιοθετεί έτσι και αρκετούς ρόλους, όπως (Σαϊτης, 2007): τον *παιδαγωγικό* λειτουργώντας ως το κύριο πρότυπο μίμησης, τον *συμβουλευτικό* ως ένας σύμβουλος απέναντι σε υφιστάμενους, συναδέλφους, γονείς, μαθητές, τον *επικοινωνιακό* με ευελιξία ενεργειών-πρωτοβουλιών

σε πιθανά προβλήματα ή και συγκρούσεις, *διοικητικό* με εποπτεία όλων τα γραφειοκρατικών εργασιών (όπως π.χ. αλληλογραφία, συνελεύσεις) και δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων.

Σύμφωνα με τον Κάντα (1995) εννοιολογικά το επαγγελματικό «άγχος» ή stress ορίζεται ως μια συγκεκριμένη αγχογόνος κατάσταση, που συνδέεται στενά με την εργασία ή προκαλείται από μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση. Από την πλευρά του ο Spielberger (1982) θεωρεί το *άγχος* ως μία παροδική συναισθηματική κατάσταση ενός ατόμου, που εμφανίζει όμως διαφοροποίηση και σε ένταση και σε χρόνο. Αυτή λοιπόν η έξαρση συναισθημάτων, που προωθείται από υποκειμενικά συνειδητά συναισθήματα έντασης ή πανικού με συνέπεια μια άσχημη προδιάθεση, διεγείρει υπερβολικά το νευρικό σύστημα το οποίο με τη σειρά του δύναται να σχηματίσει σκέψεις επικίνδυνες για τη ψυχική υγεία του ανθρώπου (Πλατσίδου και Γωνιά, 2005). Ακολούθως η Cherniss (1980) τόνισε ότι κυρίως τα επαγγέλματα, που σε καθημερινή βάση διαθέτουν συναλλαγές με το κοινό, αυτά πιθανολογείται πως διατρέχουν και τον μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν αυξημένο επαγγελματικό άγχος. Σε συναφές πλαίσιο κινήθηκαν και οι Cooper & Marshall (1980), σε έρευνά τους, καθώς επιλέγοντας ένα εκ των κυριότερων επαγγελμάτων με αυξημένα ποσοστά άγχους, ανέδειξαν και εκείνο των διευθυντών σε σχολικές μονάδες. Τόνισαν ακόμη πως αυτό πηγάζει ουσιαστικά από την καλλιέργεια των σχέσεων του σχολικού διευθυντή με τους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, και δη από την όλη αλληλεπίδραση με το περιβάλλον εργασιακό του περιβάλλον (Fontana, 1993). Η έρευνα των Γεωργογιάννη κ.ά. (2009) ανέφερε πως το επαγγελματικό άγχος ενείχε μιας *πολυπαραγοντικής* αιτιολογίας, η οποία διογκωνόταν κι από τον εκάστοτε χαρακτήρα του σχολικού ηγέτη-διευθυντή. Ακόμη η εν λόγω έρευνα εντόπισε πως το άγχος των διευθυντών πηγάζει κυρίως από την αδυναμία ανταπόκρισης των διευθυντών στον τομέα της διοίκησης, καθώς δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στα των νέων τεχνολογιών. Όμως και ο Κάντας (1995) σε έρευνά του ανέφερε πως εκ των βασικότερων αιτιών του άγχους είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας ειδικά σε γραφειοκρατικά ζητήματα, ο χαμηλός μισθός, η απουσία τακτικών ενημερωτικών σεμιναρίων επιμόρφωσης των διευθυντών στα νέα δεδομένα διοίκησης-ηγεσίας. Η έρευνα των Kyriacou & Sutcliffe (1978) κατηγοριοποίησε τις συνθήκες που προκαλούν το επαγγελματικό άγχος ως εξής: α) σε εξωγενείς συγκυρίες που συσχετίζονται με τις αυξημένες εργασίες-αρμοδιότητες, την απουσία επικοινωνίας-συνεργασίας με συνέπεια ένα δυσάρεστο εργασιακό περιβάλλον, β) σε ενδογενείς συγκυρίες που συνδέονται με ατομικά χαρακτηριστικά της κάθε προσωπικότητας όπως π.χ. είναι η απογοήτευση, η αγανάκτηση ως στοιχεία που επιδεινώνονται ανησυχητικά. Ακόμη οι Blandford & Grundy (2000) διερευνώντας τα επίπεδα άγχους σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξήγαγε ευρήματα, τα οποία ανέδειξαν την εξουθένωσή τους, η οποία με τη σειρά της είχε σημαντικές μειούμενες επιπτώσεις στην απόδοσή τους.

Σε ό, τι αφορά στους σχολικούς διευθυντές και στις αιτίες πρόκλησης του επαγγελματικού τους άγχους αναφέρθηκαν ως συχνότερες το πλήθος ευθυνών και υποχρεώσεων και καθηκόντων, η σύγκρουση ρόλων και αρμοδιοτήτων, η περιορισμένη σε χρόνο

ηγετική ισχύς, που οδηγούν σε μια καταπίεση των διευθυντών-σχολικών ηγετών, σε αισθήματα φόβου και αυτό-αμφισβήτησης σχετικά με τη μη επαρκή ανταπόκρισή τους στον διευθυντικό τους ρόλο (Παππά, 2006).

Τα συμπτώματα, που εμφανίζουν στην πλειονότητά τους οι σχολικοί διευθυντές βιώνοντας το επαγγελματικό ή εργασιακό τους άγχος, είναι διάφορα συναισθήματα αδυναμίας, απομόνωσης, αίσθηση περιθωριοποίησης από τους ανωτέρους τους, μείωσης αυτοαντίληψης σε διάφορα ζητήματα, μυϊκή κόπωση, απουσία προσδοκιών σε εργασιακό επίπεδο και γενικότερα μία τάση παραίτησης κι απομάκρυνσης από όλους (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Ειδικότερα οι Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος (2007) κατηγοριοποίησαν τα παραπάνω συμπτώματα σε: σωματικά με υπερένταση, κόπωση, εξάντληση, αύξηση πίεσης αρτηριακής, συχνούς πονοκεφάλους, δύσπνοια, διαταραχές ύπνου κλπ., ψυχολογικά με διάχυτο εκνευρισμό, θυμό, απουσία υπομονής, αισθήματα ενοχικότητας, κατάθλιψη κλπ., συναισθηματικά με κυκλοθυμικότητα, απουσία αυτοελέγχου και αυτοεκτίμησης, εξουθένωση κλπ., συμπεριφορικά με έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης, απομόνωση, δυσκολία στην επικοινωνία – συνεργασία με συναδέλφους κι υφιστάμενους, πρόκληση διαμαχών, θυμός κλπ. Μια άλλη έρευνα των Kaiser και Polozynski (1982) ανέδειξε πως το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και δη των σχολικών διευθυντών συμπορεύεται με μια γενικότερη εσωτερική διάθεση αδυναμίας σχετικά με τις πολυάριθμες απαιτήσεις του ηγετικού τους έργου, τη διαχείριση και την υλοποίηση των κύριων καθηκόντων τους.

Αναφορικά με τις μεθόδους-στρατηγικές καταπολέμησης του επαγγελματικού άγχους των σχολικών διευθυντών αυτές πρέπει να είναι στοχευμένες αρχικά σε επίπεδο πρόληψης και κατόπιν σε επίπεδο διαχείρισης των στρεσογόνων (γνωστικών και συμπεριφοριστικών) καταστάσεων. Οι κυριότερες μέθοδοι, που προτείνονται για την καταπολέμηση του άγχους των σχολικών διευθυντών, είναι οι ενεργητικές με εξάσκηση, δημιουργία κοινωνικών επαφών, μελέτη βιβλίων, αναστοχασμό με έμφαση στην αποφυγή της αδράνειας και κυρίως έναν άρτιο εξαρχής προγραμματισμό. Σχετικά με τις επαφές του διευθυντή προς τους υφισταμένους του οφείλει να καλλιεργεί ένα κλίμα συνεργατικότητας λειτουργώντας μάλιστα και υποστηρικτικά απέναντί τους (Τσιάκκιρος, 2012). Βέβαια πολύ σημαντικό είναι και η πολιτεία να κινητοποιηθεί έγκαιρα και ουσιαστικά παρέχοντας μια στοχευμένη βοήθεια στους διευθυντές υπό την οπτική πρόληψης της όποιας αγχογόνου κατάστασης, που δύναται να προκληθεί εκ των πολλών αρμοδιοτήτων και καθηκόντων του (Τσιάκκιρος, 2012).

Μεθοδολογία της Έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις των διευθυντών σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Έβρου σχετικά με το επαγγελματικό άγχος, που προκαλείται στον εργασιακό τους χώρο. Οι Στόχοι, που ετέθησαν να μελετηθούν, από την παρούσα εργασία είναι οι ακόλουθοι: (α) οι αιτίες

του επαγγελματικού άγχους, (β) οι επιπτώσεις που επιφέρουν σε σωματικό και ψυχικό επίπεδο, ενώ (γ) θα αναζητηθούν οι στρατηγικές καταπολέμησης του επαγγελματικού άγχους των σχολικών διευθυντών. Ο πληθυσμός-στόχος της παρούσας έρευνας είναι οι διευθυντές της περιφερειακής ενότητας Έβρου, με δείγμα τους/τις 15 διευθυντές/ντριες, που συμμετείχαν στην εν λόγω έρευνα.

Ερευνητική διαδικασία

Η δημιουργία-οργάνωση των ερωτήσεων των συνεντεύξεων συνδέθηκε με την παραπάνω Βιβλιογραφική ανασκόπηση-μελέτη, και χωρίστηκε σε τρεις Θεματικούς άξονες ως εξής: Α. Αιτίες επαγγελματικού άγχους, Β. Επιπτώσεις, Γ. Στρατηγικές καταπολέμησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων διεξήχθη με τη συμβολή της αποκωδικοποίησης-απομαγνητοφώνησης, επεξεργασίας, μελέτης, σύγκρισης και συνοπτικής καταγραφής των ευρημάτων. Σε ό, τι αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της παρούσας έρευνας διατηρήθηκε η εχεμύθεια, η εμπιστευτικότητα, και η διακριτικότητα από πλευράς της ερευνήτριας, το απόρρητο και η απόλυτη ανωνυμία των προσωπικών δεδομένων του πληθυσμού-στόχου (Bryman, 2017 · Creswell, 2016 · Cohen & Manion, 2007).

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η Ποιοτική μέθοδος με τη συμβολή των συνεντεύξεων χρονικής διάρκειας περίπου 15 λεπτών και με ανοιχτές ερωτήσεις, οι οποίες εν προκειμένω συνεντεύξεις διεξήχθησαν μόνον τηλεφωνικά λόγω της απειλούμενης πανδημίας, που ταλαιπωρεί και τη χώρα μας και η οποία παρεμπόδισε τη διεξαγωγή διά ζώσης συναντήσεων

Αποτελέσματα

Αιτίες επαγγελματικού άγχους

Η πλειοψηφία επεσήμανε ιδιαίτερα την πληθώρα των καθηκόντων και δη των αυξημένων αρμοδιοτήτων που τους δίνονται από το κράτος, με συνέπεια να τους προκαλείται αυξημένο επαγγελματικό άγχος, το οποίο τους παρακωλύει στην ομαλή εκτέλεση των υποχρεώσεών τους. Όλο αυτό το αυξημένο άγχος όχι μόνον δεν τους αφήνει να επιτύχουν το εξαρχής σχεδιαζόμενο ακαδημαϊκό όραμα για τη σχολική μονάδα τους, αλλά τους δημιουργεί και πρόσθετες δυσκολίες έως και δυσπραγία ή και δυσλειτουργία σε όλα τους τα καθήκοντα. Σε συνδυασμό μάλιστα και με την ισχύουσα γραφειοκρατία αλλά και το παρωχημένο σύστημα που ακολουθείται στον τομέα της διοίκησης των σχολικών οργανισμών οι διευθυντές αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στα της διεκπεραίωσης διοικητικών θεμάτων και λιγότερο στο ηγετικό-διευθυντικό τους έργο, δημιουργώντας τους έτσι συναισθήματα δυσφορίας, απογοήτευσης και κυρίως της σκέψης πως είναι ανεπαρκείς. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες απαντήσεις σχολικών διευθυντών, όπως: «Όπως παρατηρείται σε κάθε εργασιακό χώρο έτσι και στον εκπαιδευτικό είναι φυσικό να δημιουργείται επαγγελματικό άγχος που πηγάζει από την

πολυσύνθετη και δη απαιτητική θέση αυτή Αυτό που χρειάζεται είναι μια σωστή διαχείριση του χρόνου, ο οποίος προκαλεί στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αυξημένο άγχος στη βάση πως αναγκάζεσαι σε λίγο χρόνο να ανταποκρίνεσαι ταυτόχρονα και σε πολλά θέματα αλλά και να συνδιαλέγεσαι εξίσου με πολλά άτομα...». Το επαγγελματικό άγχος προκαλείται στους διευθυντές γιατί έχει πολλά καθήκοντα». «Η πολυσύνθετη θέση ευθύνης του σχολικού διευθυντή είναι αδύνατο να μην περιβάλλεται από άγχος, διότι σε καθημερινή βάση καλείται ο/η διευθυντής/τρια να διαχειρίζεται ποικίλα και σύνθετα προβλήματα ηγεσίας ... και όχι μόνον». «αναγκάζεσαι σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να ανταποκρίνεσαι σε πολλά θέματα κ πολλά άτομα. Πιο πολύ είσαι γραμματέας παρά παιδαγωγός». «εμφανίζεις άγχος κ δη για ασφάλεια μαθητών + δυσκολίες σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος κλπ.» «Είναι η κεφαλή του σχολείου κ φυσικά ως ηγέτης συνδέει καθηγητές γονείς κ διατηρεί τον έλεγχο σωστά κ μεριμνά για όλα όπως καβγάδες, υλικοτεχνικά κλπ. άρα τεράστιο άγχος».

Επιπτώσεις επαγγελματικού άγχους

Μεταβαίνοντας στις επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με το διευθυντικό-ηγετικό έργο των σχολικών διευθυντών, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες έδωσαν τεράστια έμφαση στο ζήτημα των αναρίθμητων ευθυνών, οι οποίες οδηγούν στην πρόκληση πολλών παθολογικών συμπτωμάτων. Μεταξύ αυτών είναι οι συχνοί πονοκέφαλοι, η αδυναμία συγκέντρωσης λόγω του άγχους που προκαλεί υπερευαισθησία και η απουσία οργάνωσης των σκέψεων. Άλλα συμπτώματα, που προκαλούνται, είναι η εξάντληση, η μυϊκή κόπωση, η έλλειψη συγκέντρωσης. Μερικές από τις πιο αντιπροσωπευτικές απαντήσεις ήταν: «Υπάρχουν συγκεκριμένες μέρες και χρονικές περίοδοι στη διάρκεια των οποίων εξασκείται τέτοιας έντασης πίεση, η οποία επιφέρει αυξημένη εξάντληση (περισσότερο ψυχολογική) ...». «υπάρχει πολύ μεγάλη εξάντληση και ειδικά στα πρώτα χρόνια, καθώς εγώ έμενα πολλές ώρες εκτός ωραρίου ώστε να φέρω σε πέρας τις εργασίες, και να είμαι συνεπής στις διευθυντικές μου υποχρεώσεις, όμως σήμερα έχω μάθει να προγραμματίζω τις δουλειές μου έγκαιρα τουλάχιστον στο γραφειοκρατικό κομμάτι» «Σαφέστατα και αναπτύσσεται τεράστια εξάντληση στους σχολικούς διευθυντές ειδικά, όταν αυτοί αναλαμβάνουν τη ηγεσία για πρώτη φορά και δε μπορούν να διαχειριστούν την πληθώρα ευθυνών ... άμεση συνέπεια είναι και να εργάζεται εκτός εργασιακού ωραρίου, και να νιώθει ανεπαρκής και ασυνεπής στο ηγετικό έργο που του ανατέθηκε ... παρόλα αυτά ένας σωστός προγραμματισμός των εργασιών θα βοηθούσε πολύ...»

Στρατηγικές καταπολέμησης του επαγγελματικού άγχους

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων με την αναζήτηση στρατηγικών που να καταπολεμούν το επαγγελματικό άγχος των σχολικών διευθυντών η πλειοψηφία τόνισε πως θα βοηθούσε σημαντικά να τεθεί ένας προγραμματισμός με ακριβή ιεράρχηση των εργασιών κι ευθυνών. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες απαντήσεις σχολικών διευθυντών με προτάσεις χρήσιμων στρατηγικών οι οποίες θα συνέβαλαν επιτυχώς στη μείωση του επαγγελματικού άγχους, όπως: «Εννοείται πως το στρες

αποτελεί έναν καθόλα ανασταλτικό παράγοντα που καταλαμβάνει όλα τα επίπεδα της σχολικής ηγεσίας, συνεπώς και απαιτεί εξ αρχής και δη έγκαιρα μια σωστή οργάνωση και αυτοδιαχείριση». «Είναι πολύ χρήσιμο να τίθεται ένας καθόλα ακριβής προγραμματισμός και ιεράρχηση, όπως για παράδειγμα να οργανώνεται το ημερήσιο πρόγραμμα στη σχολική μονάδα κυρίως σε επίπεδο αρμοδιοτήτων, ώστε να μην υπάρχει σύγχυση ρόλων με συνέπεια την αύξηση του άγχους του σχολικού διευθυντή». «Πράγματι είναι πολύ σημαντικό να διαμοιράζονται εξ αρχής όλες οι ευθύνες αλλά κυρίως οι αρμοδιότητες, καθώς αυτή η πρακτική θα περιορίσει το άγχος οικοδομώντας ένα υγιές σχολικό κλίμα που θα διέπεται από συνεργασία ... Το μοίρασμα φέρνει υγεία στη σχολική μονάδα...». «Σίγουρα ο σωστός καταμερισμός συμβάλλει στη σωστή διαχείριση και των ευθυνών και συνακόλουθα μείωσης και του άγχους...». «Η μέθοδος της αυτοαξιολόγησης μπορεί να βοηθήσει στη μείωση του άγχους ... γίνεται έλεγχος ανά κάθε σχολική χρονιά ... συνεπώς και εγώ μελετώ κατά πόσο έχουν επιτευχθεί και οι αρχικώς τιθέμενοι στόχοι...».

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από την αναλυτική παρουσίαση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ό, τι αφορά στον *πρώτο Θεματικό άξονα* με τις κυριότερες αιτίες, που εντόπισαν οι ίδιοι οι διευθυντές σχολείων πως προκαλούν αυξημένο επαγγελματικό άγχος, έγινε σαφές πως εκ των κυριότερων αιτιών είναι οι πολλές ευθύνες, και τα αναρίθμητα καθήκοντα και οι άπειρες αρμοδιότητες, που εν συνόλω δημιουργούν αυξημένο άγχος βιώνοντας γενικότερα μια αδυναμία σωματική και ψυχική. Τόνισαν ιδιαίτερα πως το έργο τους δεν περιορίζεται μόνο στα της ηγεσίας αλλά επεκτείνεται και σε άλλα ακόμη διαφορετικής φύσης καθήκοντα, όπως είναι ο γραμματειακός τομέας που συνδέεται με το γραφειοκρατικό σύστημα της χώρας μας. Συνεπώς χαρακτήρισαν τους εαυτούς τους περισσότερο ως γραμματείς και διοικητικούς υπαλλήλους παρά ως ηγέτες και παιδαγωγούς. Σε συναφή πλαίσια κινήθηκε και η έρευνα του Κάντα (1995), που αποσαφήνισε την έννοια του επαγγελματικού άγχους ως μια συγκεκριμένη αγχογόνος – έντονη κατάσταση, που συσχετίζεται στενότερα με τον τομέα της εργασίας και των αυξημένων ευθυνών τους.

Σχετικά με τον *δεύτερο Θεματικό άξονα* των επιπτώσεων, που τόνισαν πως βιώνουν οι σχολικοί διευθυντές λόγω της υπερφόρτωσης του ρόλου τους, διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων πως κάποιοι εξ αυτών εκδηλώνουν δυσάρεστα συναισθήματα με συχνότερα συμπτώματα τους πονοκεφάλους, τις ζαλάδες, την κυκλοθυμία, την κόπωση, την ανία, την κατάθλιψη. Αυτού του είδους η επίπτωση, που συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα αναποτελεσματικότητας, δυσλειτουργίας και δυσπροσαρμοστικότητας, επισημάνθηκαν και από την έρευνα του Αντωνίου (2008), τονίζοντας πως όλα αυτά τα δυσάρεστα συναισθήματα προκαλούνται, όταν το στρες χρονικά είναι παρατεταμένο, με συνέπεια το σώμα να αδρανεί και η ψυχική υγεία να κλυδωνίζεται κρινόμενη ως επισφαλής. Στην περίπτωση αυτήν επέρχεται μια καθολική εξουθένωση, η οποία συνδέεται με την τάση απογοήτευσης κι αισθημάτων ενοχής των σχολικών διευθυντών για μη επιτυχή έκβαση όλων των καθηκόντων τους σε ηγετικό επίπεδο. Μάλιστα και ο Παππάς (2006) ενασχολούμενος με το άγχος του εκπαιδευτικού έργου ανέφερε πως στην πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτή όλη η αγχογόνος κατάσταση

οδηγεί σε αποκλίνουσες συμπεριφορές με συχνότερα συμπτώματα την άνευ λόγου επιθετικότητα, το θυμό, μια διάχυτη νευρική κατάσταση, αλλά κυρίως μια τάση για πρόωρη αφυπηρέτηση κι αποφυγή του σχολείου με απουσίες, όπως επίσης και μια τάση μειούμενης αποδοτικότητας που συνδυάζεται μάλιστα και με έλλειψη επιθυμίας για εργασιακή δημιουργικότητα έως και μια τάση για οριστική εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους.

Μεταβαίνοντας και στον *τρίτο Θεματικό άξονα* σχετικά με τις προτεινόμενες στρατηγικές καταπολέμησης του αυξημένου επαγγελματικού άγχους των σχολικών διευθυντών, είναι πολύ χρήσιμο να αναφερθεί πως εκ των συμμετεχόντων οι περισσότεροι επικεντρώθηκαν σε έναν εξαρχής οργανωμένο προγραμματισμό σε συνδυασμό με μια ιεράρχηση όλων των αρμοδιοτήτων εντός της σχολικής μονάδας της οποίας ηγείται ο κάθε διευθυντής εν μέσω ενός κλίματος συνεργασίας κι επικοινωνίας. Επιπρόσθετα κάποιοι από τους συμμετέχοντες πρότειναν και τη μέθοδο της αυτοαξιολόγησης ως μια τεχνική πρόληψης λαθών, κριτικής για τη διαχείριση των αρμοδιοτήτων από την πλευρά των διευθυντών. Συνεπώς η άμεση και στοχευμένη στις ανάγκες των σχολικών διευθυντών διαχείριση όλων των καθηκόντων τους θα μπορούσε να συμβάλει καταλυτικά στη μείωση του επαγγελματικού τους άγχους. Ακόμη πολύ σημαντικό και επωφελές θα ήταν σε τακτά χρονικά διαστήματα να παρακολουθούν προγράμματα επιμόρφωσής τους σε νέες τεχνολογίες, καθώς θα τους βοηθούσε σε μια ταχύτερη εκτέλεση των διοικητικών θεμάτων τους χωρίς χρονοτριβές.

Μελλοντικές Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα έχοντας σαφώς έναν ερευνητικό χαρακτήρα κύριο σκοπό είχε να εντοπίσει τις αιτίες, τις επιπτώσεις και τις στρατηγικές μείωσης του επαγγελματικού άγχους, που προκαλείται στους σχολικούς διευθυντές από την πλευρά των ιδίων καταγράφοντας τις προσωπικές τους απόψεις και βιώματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αναδείξουν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος που επιβάλλεται να αναπροσδιοριστούν ολικά, ώστε το ηγετικό έργο των σχολικών διευθυντών να αποφορτιστεί από το μέγεθος των ευθυνών. Η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να τεθεί ως εφελκυστικό διεξαγωγής και άλλων ερευνητικών διαδικασιών με παρεμφερές θέμα όμως με πιο μεγάλη κλίμακα και με ένα πολύ πιο αυξημένο δείγμα, ώστε η έρευνα να ενέχει και μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας κι εγκυρότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Antoniou, A. S. (2008). Burnout. Syndromon epangelmatikis exouthenosis. Erevnitikes prosengiseis. Thessaloniki: University Studio Press.

Blandford, S. & Grundy, W. (2000). Developing a culture for positive behaviour management. *Emotional and behave Difficulties*, 19(1): 21-32.

- Bryman, A. (2017). *Methodoi Koinonikis Erevnas*. P. Sakellariou (mtfr.). Athina: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Methodologia Ekpaideftikis Erevnas*. Ch. Mitsopoulou, M. Filopoulou (mtfr.). Athina: Metaichmio.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1980). *White collar and professional stress*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Creswell, J. W. (2016). *I Erevna stin Ekpaidefsi: Schediasmos, Diexagogi kai Axiologisi Posotikis kai Poiotikis Erevnas*. N. Kouvarakou (mtfr.). Athina : Ekdotos Omilos Ion.
- Fontana, D. (1993). *Agchos kai i antimetopisi tou*. N. Degleri (epim.). M. Terzidou (Mtfr.). Athina: Ellinika Grammata.
- Georgogiannis, P., Bomparidou, Ch. & Kyprianou, D. (2009). *Dioikitiki etoimotita ton Diefthynton Scholikon Monadon kai Stres*. Sto: P. Georgogianni (epim.) *Axiologisi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis kai diapolitismiki pragmatikotita*. *Vimatismoι gia mia allagi stin ekpaidefsi*, Tomos 9os (ss. 170-177). Patra.
- Kaiser, J. S. & Polczynski, J. J. (1982). Educational Stress: Sources, reactions, preventions. *Peabody Journal of Education*, 59(2), 127-136.
- Kantas, A. (1995). *Organotiki - Viomichaniki psychologia*. t. 3. Athina: Ellinika Grammata.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979) A Note on Teacher Stress and Locus of Control. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Pappa, V. (2006). *To stres ton ekpaideftikon kai oi paragontes pou symvalloun stin epangelmatiki exouthenosi*. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, 11, 135-142.
- Papastylianou, A. & Polychronopoulos, M. (2007). *Epangelmatiki exouthenosi, katathlipsi kai sygkrousi rolon stous ekpaideftikous protovathmias ekpaidefsis*. *Psychologia*, 14 (4), 367-391.
- Platsidou, M. & Gonida, E. (2005). *Theories kinitron ston ergasiako choro*. Sto A. Kapsalis (epim.). *Organosi kai dioikisi scholikon monadon*. Panepistimio Makedonias, Thessaloniki.
- Saitis, Ch. (2007). *O diefthyntis sto sygchrono scholeio*. Athina: Aftoekdosi.
- Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis - Theoria kai Praxi*. Athina: Aftoekdosi.

Tsiakkiros, A. (2012). *To Epangelmatiko Agchos ton Diefthyntikon Stelechon*. Athina: ekdotikos omilos Ion-M. Parikou & SIA EPE-Andreas Tsiakkiros.

Spielberger, C. (1982). *Άγχος, Stress και πώς να το καταπολεμήσετε*. Αθήνα: Ψυχογιός.

**Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας.
Σχέδιο δράσεων για την ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος.**

Αμαλία Νικολάου, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 86, M.Ed.

Περίληψη

Το σχολικό κλίμα έχει κομβικό ρόλο στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στην παρούσα εργασία μέσα από την ανάλυση της έννοιας του σχολικού κλίματος και των βασικών συνιστωσών του, στις οποίες συγκαταλέγονται η επικοινωνία, η συνεργασία, η διοίκηση και οι μαθητές, διερευνάται πώς καθεμιά από αυτές συνεισφέρει σε ένα γόνιμο και ασφαλές περιβάλλον μάθησης. Με αυτό τον τρόπο θα ικανοποιηθούν οι σύγχρονες απαιτήσεις για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, αφού μπορεί να επιτευχθεί πολύπλευρη ανάπτυξη του γνωστικού, συναισθηματικού και κοινωνικού επιπέδου των μαθητών ανεξάρτητα από το κοινωνικό-μαθησιακό τους υπόβαθρο. Η διερεύνηση των παραμέτρων αυτών σε κάθε σχολική μονάδα, με τη συμμετοχή όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, μπορεί να κατευθύνει ένα πλάνο δράσεων, που περιγράφονται σε αυτή την μελέτη με στόχο τη βελτίωση του σχολικού κλίματος και κατά συνέπεια της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικό Κλίμα, Κουλτούρα, Αποτελεσματικότητα, Πλάνο Δράσεων.

**The School Climate as a factor of school effectiveness.
Action Plan for the development of a positive school climate**

Amalia Nikolaou, Computer Science Educator, M.Ed.

Abstract

The school climate has a key role in the effective operation of school units. In this study, through the analysis of the concept of school climate and its basic components, which include communication, cooperation, organizational structure and students, it is examined how each of them contributes to a fertile and safe learning environment. In this way, the contemporary requirements for the effectiveness of the educational achievements will be met, since a multi-dimensional development of the cognitive, emotional and social level of the students can be achieved, regardless of their socio-learning background. The investigation of these parameters in each school unit, with the participation of all members of the school community, can form a plan of actions, described in this study with the aim of improving the school climate and consequently school effectiveness.

Keywords: School Climate, Culture, Effectiveness, Action Plan

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή μας προβάλλεται έντονα το αίτημα το σχολείο να λειτουργεί αποτελεσματικότερα, καθώς αυτό αποτελεί τον βασικό πυρήνα γνώσης και κοινωνικοποίησης. Το σχολείο καλείται να στηρίξει τα παιδιά ώστε να αναπτύξουν επαρκώς τις γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες, ανεξάρτητα από οποιονδήποτε κοινωνικό, μαθησιακό ή βιολογικό περιορισμό. Το σχολικό κλίμα είναι η καλύτερη εγγύηση για να επιφέρει τα επιθυμητά αυτά αποτελέσματα. Για να γίνει, όμως, πραγματικότητα ένα ποιοτικό σχολείο, κάθε σχολικός οργανισμός θα πρέπει να αντιληφθεί ποιες διαστάσεις του σχολικού κλίματος παρουσιάζουν δυσλειτουργίες και να αναλάβει πρωτοβουλίες βελτίωσης στους αντίστοιχους τομείς.

Σε αυτή τη μελέτη μέσα από τη διασαφήνιση των όρων του σχολικού κλίματος και της κουλτούρας, αναδεικνύεται η σημασία του πρώτου, στον καθορισμό της ταυτότητας και του χαρακτήρα του σχολείου. Η ανάλυση των παραμέτρων του σχολικού κλίματος που ακολουθεί, βοηθά στην κατανόηση της συμβολής του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, εξυπηρετώντας το σκοπό αυτής της μελέτης. Σκοπός είναι να παρουσιαστεί ένα πλαίσιο δράσεων που μπορεί να αναλάβει ένα σχολείο, προκειμένου να καλλιεργηθεί ένα ευνοϊκό κλίμα που θα συνδράμει στο όραμα ενός αποτελεσματικού σχολείου.

Κουλτούρα και Κλίμα στους Σχολικούς Οργανισμούς

Τα τελευταία χρόνια το σχολικό κλίμα συνιστά ένα από τα σημαντικότερα πεδία έρευνας, αφού αποτελεί χαρακτηριστικό δείκτη της ποιότητας της σχολικής ζωής αλλά και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Ozgenel, 2020). Για αυτό, άλλωστε, το σχολικό κλίμα μαζί με άλλους παράγοντες συνεκτιμάται στην αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων (Καραδουλαμά, 2018).

Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος (Πασιαρδής, 2014). Πολλές φορές, όμως, το κλίμα έχει ταυτιστεί εννοιολογικά με την κουλτούρα (Macneil et al., 2009), καθώς και τα δύο έχουν χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή του χαρακτήρα ενός σχολικού οργανισμού (Dordić 2020).

Κουλτούρα και κλίμα είναι οι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος (Farooqi & Islam, 2017), οι οποίες συνεισφέρουν σημαντικά στη σχολική αποτελεσματικότητα (Manaf & Omaf, 2017). Λειτουργούν συμπληρωματικά, καθώς το καλό κλίμα ενισχύει την ανάπτυξη μιας ισχυρής κουλτούρας (Gemnafle et al, 2019) και οδηγεί σε ερμηνείες της (Πασιαρδής 2014), οι οποίες εκδηλώνονται με επιθυμητές συμπεριφορές.

Η κουλτούρα επικεντρώνεται κυρίως στο κοινωνικό σύστημα που επικρατεί, δηλαδή στις υποθέσεις, τις κοινές αξίες και τις πεποιθήσεις των μελών του (MacNeil et al., 2009), διαμορφώνοντας τα πρότυπα συμπεριφοράς, τις ιστορίες, τις εθιμοτυπίες και τις

τελετές που εκφράζουν το πνεύμα του οργανισμού. Το σχολικό κλίμα, όμως, εκφράζει τα συναισθήματα που νιώθουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας για το σχολείο. Ταυτόχρονα, όμως αντανακλά τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις τους, σχετικά με τις νόρμες συμπεριφοράς, τις αξίες και τις πεποιθήσεις της διαμορφωμένης κουλτούρας (Κούλα, 2011), καθορίζοντας με τη σειρά του τη συμπεριφορά και τις στάσεις τους (Cohen et al, 2009).

Αποπνέει ουσιαστικά την ατμόσφαιρα του περιβάλλοντος, η οποία γίνεται αντιληπτή από οποιοδήποτε άτομο καθώς εισέρχεται στο σχολείο (Aleksic et al, 2017). Συνιστά την καρδιά και την ψυχή του σχολείου, καθώς παρακινεί μαθητές και εκπαιδευτικούς να θέλουν να είναι εκεί κάθε μέρα (Freiberg & Stan, 1999 οπ. αναφ. στην Rapti, 2013). Για αυτό, εξάλλου, αναφέρεται από πολλούς ερευνητές ως συνιστώσα της ποιότητας και του χαρακτήρα της σχολικής ζωής (Dordić 2020).

Συμβολή Σχολικού Κλίματος στην Αποτελεσματικότητα των Σχολικών Οργανισμών

Η σχολική αποτελεσματικότητα είναι μια δυναμική έννοια με πολλαπλές ερμηνείες. Για παράδειγμα τα αποτελεσματικά σχολεία έχουν συνδεθεί με τις υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών (Bishara, 2017). Είναι κοινός τόπος, όμως, ότι στο αποτελεσματικό σχολείο συνυπάρχει η ποιότητα εκπαίδευσης και οι ίσες μαθησιακές ευκαιρίες ανεξάρτητα από το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο (Πασιαρδής, 2014) αλλά και τα κινητικά – μαθησιακά προβλήματα των μαθητών (Hoy & Miskel 2013).

Παρόλο, όμως, που οι ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών αποτελούν μία απτή ένδειξη της σχολικής αποτελεσματικότητας (Hoy & Miskel 2013), στόχος του σχολείου δεν είναι μόνο η μετάδοση στείρας γνώσης αλλά η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, η οποία περιλαμβάνει την καλλιέργεια συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Cohen et al, 2009).

Το σχολικό κλίμα συνιστά μια βασική παράμετρο που καθορίζει τη σχολική αποτελεσματικότητα (Ozgenel 2020). Δεδομένου ότι οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες (οικογένεια, εθνικότητα, εισόδημα) που δυσχεραίνουν τη μάθηση και επιδρούν στην κοινωνικό-συναισθηματική υγεία των παιδιών δε μεταβάλλονται εύκολα, έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι η μετρίαση της επίδραση τους μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του σχολικού κλίματος (Hatzichristou et al, 2018· Ozgenel, 2018).

Αφού το σχολικό κλίμα προκαλεί ευχάριστα ή δυσάρεστα συναισθήματα, η επιρροή του στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και ψυχολογική ευημερία των μελών της σχολικής κοινότητας είναι καθοριστική (Wang & Degol, 2016 · Vanlone et al, 2019). Το καλό σχολικό κλίμα καλλιεργεί αισθήματα αφοσίωσης στο σχολείο (Ozgenel et al, 2018), καθώς δημιουργεί καλή ψυχική διάθεση. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο ικανοποιημένοι (Vanlone et al, 2019), με αποτέλεσμα να θέλουν να προσφέρουν τα καλύτερα στο διδακτικό τους έργο (Ozgenel, 2020).

Από την άλλη επηρεάζει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Konold, 2018) αλλά και την ψυχολογικό-κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, αφού ένα αρνητικό κλίμα επηρεάζει την αυταξία και αυτοπεποίθηση τους (Hatzichristou, et al, 2018) ενώ παράλληλα μπορεί να προκαλέσει παραβατικές συμπεριφορές (Ozgenel, 2018).

Σύμφωνα με την Pashiaridi η συνύπαρξη των παραμέτρων της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της διοίκησης και αυτής των μαθητών βοηθούν στην καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος στα σχολεία, συμβάλλοντας στην αποτελεσματικότητά και επιτυχία της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, η ανοιχτή επικοινωνία ενισχύει το κτίσιμο υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες σύμφωνα με διάφορους ερευνητές συνεισφέρουν στην καλλιέργεια θετικού σχολικού κλίματος (Hatzichristou et al, 2018), οδηγώντας σε καλύτερη απόδοση (Aleksic et al, 2017).

Η αμοιβαία στήριξη και επικοινωνία, συστατικό κομμάτι των καλών διαπροσωπικών σχέσεων, δημιουργούν ένα ασφαλές συναισθηματικό περιβάλλον (Wang & Degol, 2016). Όλοι νιώθουν άνετα να καταθέσουν τις απόψεις τους, συνεισφέροντας στον εντοπισμό των προβλημάτων (Καλυβιάνου & Ψάλτη, 2018) και την αποτελεσματική επίλυση τους, αφού μειώνονται οι συγκρούσεις μέσω της γόνιμης αντιπαράθεσης.

Επίσης, όπου επικρατεί θετικό κλίμα, έχουν παρατηρηθεί ισχυροί δεσμοί συνεργασίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Wang & Degol, 2016). Ειδικότερα η συνεργασία μεταξύ των διευθυντών και εκπαιδευτικών θεμελιώνει ένα καλό εργασιακό κλίμα, διευκολύνοντας την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Δημάρη, 2018), μέσω της συμμετοχικής λήψης των αποφάσεων. Επιπλέον, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών τούς ωθεί να χρησιμοποιούν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες συνδέονται με τη σχολική αποτελεσματικότητα (Hoy & Miskel, 2013).

Από την άλλη η συνεργασία των μαθητών σε ομάδες, οξύνει την κριτική τους σκέψη στο γνωστικό επίπεδο, τους μαθαίνει να δέχονται και να ασκούν κριτική χωρίς διαμάχες στο κοινωνικό επίπεδο, ενώ στο ψυχολογικό ενισχύει την αυτοεκτίμηση τους (Laal & Ghodsi, 2012). Ταυτόχρονα, επιβάλλεται η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς (Cohen et al, 2009· Hoy & Miskel 2013), καθώς συνεισφέρει στο σχηματισμό μιας θετικής γνώμης για το σχολείο, η οποία εκδηλώνεται με το ενδιαφέρον τους να συνδράμουν στη λειτουργία και τη βελτίωσή του.

Ακόμη, η οργάνωση και η διοίκηση του σχολείου συνιστούν σημείο αναφοράς για την αποτελεσματικότητα λειτουργίας του (Demerath, 2018), όσο και για την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος σε αυτό (Hoy & Miskel 2013). Η αποτελεσματικότητα κρίνεται από την ικανότητα του διευθυντή να γνωστοποιεί τους προσδοκώμενους στόχους προς όλους τους εμπλεκόμενους (Πασιαρδής, 2014), ενώ το πρότυπο ηγεσίας, που υιοθετεί ο διευθυντής διαμορφώνει το κλίμα του σχολείου. Για παράδειγμα, η δημοκρατική διοίκηση, η οποία προωθεί τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, παρέχοντας τους κίνητρα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Demerath,

2018). Επίσης, η ηγεσία του σχολείου διαμορφώνει το αίσθημα ασφάλειας, το οποίο ενισχύει τις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Gietz & McIntosh, 2014).

Από τη άλλη οι μαθητές αποτελούν μια άλλη σημαντική παράμετρο που καθορίζει το σχολικό κλίμα, καθώς είναι το επίκεντρο κάθε σχολικής δραστηριότητας (Pashiaridi, 2000). Στα σχολεία με θετικό κλίμα και αποτελεσματική λειτουργία επικρατούν υψηλές προσδοκίες για τη μάθηση (Ozgenel, 2020), με αποτέλεσμα την εμφάνιση υψηλών επιδόσεων (Καζακλάρη κ.α, 2019). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δίνεται έμφαση στη διδασκαλία και στην πεποίθηση ότι όλοι είναι ικανοί να μάθουν. Η μάθηση, επομένως, έχει μαθητοκεντρικό χαρακτήρα και χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές μέθοδοι που ανταποκρίνονται στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητών (Cohen, 2009).

Σχέδιο Δράσης για δημιουργία θετικού Σχολικού Κλίματος

Σε όλο τον κόσμο οι πρωτοβουλίες σχολικής μεταρρύθμισης επικεντρώνονται στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, ως εφαλτήριο για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής και ψυχολογικής ευεξίας (Phuntsho & Dhendup, 2020). Κάθε προσπάθεια, όμως, ξεκινά με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών του σχολικού κλίματος, που μπορούν να βελτιώσουν την ψυχολογική ευημερία και τη δέσμευση των μαθητών για τη μάθηση.

Κατά πρώτο λόγο, επειδή οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν το κλειδί για την ποιότητα του σχολικού κλίματος, σε οποιοδήποτε πλάνο θα πρέπει να προβλέπονται δράσεις, που βελτιώνουν την επικοινωνία και την συνεργασία των μελών της σχολικής μονάδας. Προτείνεται, λοιπόν, η σύσταση ομάδων εκπαιδευτικών, που θα εξετάζει παιδαγωγικά, διοικητικά αλλά και οποιαδήποτε θέματα της σχολικής ζωής που δημιουργούν συναισθηματική φόρτιση στα μέλη της. Στην καθιερωμένη σε τακτική βάση συνεδρίαση του συλλόγου των εκπαιδευτικών θα παρουσιάζονται και θα εγκρίνονται οι προτάσεις των ομάδων, διασφαλίζοντας ένα κλίμα διαφάνειας, εμπιστοσύνης και λειτουργικής επικοινωνίας. Η ενεργή ανάμειξη των διδασκόντων στα δρώμενα του οργανισμού και στον καθορισμό κοινών στόχων θα οδηγήσει σε αφοσίωση στην επίτευξη τους (Printy & Liu, 2020).

Παράλληλα η θεσμοθέτηση τακτικών επαφών με τους γονείς, θα προσφέρει τη δυνατότητα για άντληση πληροφοριών σχετικά με την επίδραση της διδασκαλίας, τα ενδιαφέροντα και τα προβλήματα των παιδιών. Έτσι, θα αντιμετωπίζονται οι μαθητές ξεχωριστά ανάλογα με τις ανάγκες τους (Μυλώσης, 2019) και εντέλει θα επιτυγχάνονται θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και θα επιλύονται προβλήματα στη συμπεριφορά τους (Griffiths et al, 2020). Για να διευκολυνθούν οι εργαζόμενοι γονείς αυτό θα μπορούσε να γίνει με ψηφιακά εργαλεία επικοινωνίας (Χαριζάνης, 2019), με ασύγχρονο τρόπο (email) είτε με σύγχρονο (τηλεδιάσκεψη).

Ακόμη, σημαντικό είναι να ακούγεται η φωνή των μαθητών, καθώς ενισχύει το δέσιμο τους με το σχολείο (Μπούσκου & Μπούσκου, 2018). Επομένως, χρειάζεται η εμπλοκή

των εκπροσώπων των μαθητών σε ανοιχτά forum με συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών, όπου μπορούν να συζητηθούν οποιεσδήποτε ανησυχίες και προτάσεις για τη σχολική ζωή. Επιπλέον, για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών, προτείνεται η καθιέρωση προγραμμάτων διαμεσολάβησης στο σχολείο, η οποία μπορεί να συνδράμει στην ειρηνική επίλυση των συγκρούσεων το σχολείο (Μπούσκου & Μπούσκου, 2018) και την αποφυγή περιστατικών εκφοβισμού (Καρακιόζης & Παπακίτσος, 2016).

Όσον αφορά στην καλλιέργεια κουλτούρας συνεργασίας, αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της οργάνωσης πολιτιστικών εκδηλώσεων (εκθέσεις, προβολή ταινιών, θεατρικών παραστάσεων), διαλέξεων σε θέματα κοινωνικά-ψυχολογικά (εθισμοί σε ουσίες-διαδίκτυο, επαγγελματικός προσανατολισμός) αλλά και μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών εθελοντισμού με ενεργή εμπλοκή γονέων, εκπαιδευτικών, και παιδιών, συμβάλλοντας στην αίσθηση του «ανήκειν». Επίσης, οι κοινότητες μάθησης μπορούν να προάγουν τη συνεργασία είτε εκπαιδευτικών είτε μαθητών. Ο κοινός σχεδιασμός-μοίρασμα διδακτικού υλικού, η ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων πάνω στα γνωστικά αντικείμενα (Muckenthaler et al, 2020) βελτιώνει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών (Λουλούδης, 2019)

Στην εποχή μας, όμως, που παρέχεται πληθώρα ψηφιακών εργαλείων, οι κοινότητες αυτές μπορούν να μετατραπούν σε ηλεκτρονικές και να διευρυνθούν με τη συμμετοχή περισσότερων εκπαιδευτικών από άλλα σχολικά περιβάλλοντα, διευρύνοντας τις οπτικές τους. Τα ίδια όμως εργαλεία μπορούν να αξιοποιηθούν για τη συνεργασία μεταξύ μαθητών οποτεδήποτε από οπουδήποτε, διευκολύνοντας τη συνεργατική μάθηση (Τσιωτάκης & Τζιμογιάννης, 2011). Επιπρόσθετα, η πραγματοποίηση ερευνών δράσης, ενισχύει τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Αυτές μπορούν να ξεκινήσουν με τη βοήθεια των σχολικών συμβούλων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν και θα αξιολογήσουν τις διδακτικές τους πρακτικές, αναπτύσσοντας την ευρηματικότητά τους για τη διδασκαλία (Κακανά & Καπαχτσή, 2014).

Επιπροσθέτως, η διάσταση του σχολικού κλίματος που σχετίζεται με τους μαθητές, θα πρέπει να περιλαμβάνει δράσεις που θα ενισχύσουν τον δεσμό των παιδιών με το σχολείο και θα εστιάζουν στην αξιοποίηση ποικίλων διδακτικών προσεγγίσεων, που μπορούν να κινητοποιήσουν τους μαθητές. Για παράδειγμα, η πραγματοποίηση προγραμμάτων συμβουλευτικής και συμβουλευτικής σταδιοδρομίας σε συνεργασία με κοινωνικούς φορείς των δήμων, θα φέρει πιο κοντά τους εκπαιδευτικούς στα παιδιά (Αγγελόπουλος κ.α., 2018), δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και στήριξης.

Ταυτόχρονα, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να ακολουθήσει το δικό του ρυθμό μάθησης (Τσακιρίδης & Ψυχράμη, 2019). Παράλληλα, επιμόρφωση μπορεί να διεξαχθεί σε θέματα ψηφιακών δεξιοτήτων αλλά κυρίως καινοτόμων διδακτικών πρακτικών, όπως της ομαδοσυνεργατικής μάθησης, της μάθησης μέσω σχεδίων εργασίας (project), ώστε να τις εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε διδακτικές αλλά και εξωδιδακτικές δραστηριότητες.

Οι τελευταίες, μάλιστα, θα πρέπει να ενισχυθούν, καθώς διοχετεύεται η ενεργητικότητα των μαθητών σε ποικίλους τομείς και αναδεικνύονται οι ικανότητες τους, αυξάνοντας τα κίνητρα μάθησης τους (Daniels & Bradley, 2011). Εξωδιδακτικές δραστηριότητες μπορούν να είναι η δημιουργία σχολικής εφημερίδας και οι αγώνες επιχειρηματολογίας, που οξύνουν την κριτική σκέψη των μαθητών και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.

Τέλος, επειδή η διοίκηση του σχολείου συνιστά το κλειδί στη δημιουργία όλων των απαραίτητων συνθηκών για την υλοποίηση των παραπάνω προτάσεων που αποσκοπούν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος, αφού καθοδηγεί και εμπνέει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο μοντέλο οργάνωσης και ηγεσίας του σχολικού οργανισμού.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας μπορούμε να επισημάνουμε ότι το σχολικό κλίμα καθορίζει την ποιότητα της σχολικής ζωής, διαμορφώνοντας τα αισθήματα και τη συμπεριφορά των μελών της σχολικής κοινότητας. Για αυτό το λόγο επιδρά στην αποτελεσματικότητά της επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων της σχολικής μονάδας.

Ωστόσο οι σχολικές μονάδες που επιθυμούν να καταρτίσουν σχέδια δράσης για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος οφείλουν να εμπλέξουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στη χάραξη τους. Καθένας οφείλει να καταθέσει την άποψη του τι πιστεύει ότι λειτουργεί καλά και τι μπορεί να γίνει ακόμα καλύτερα (Cohen et al, 2009). Με αυτόν τον τρόπο, θα εντοπιστούν οι πτυχές του σχολικού κλίματος που χρειάζονται να βελτιωθούν και θα κατευθυνθεί η επιλογή των κατάλληλων δράσεων. Κοινό όραμα και συναίνεση φέρνουν τη δέσμευση στους στόχους της αλλαγής. Σε ένα περιβάλλον που όλοι αλληλοεπιδρούν και συνδιαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, η συνεισφορά του καθενός μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην επιτυχία του κοινού οράματος για ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Angelopoulos P., Zotou E, & Matziou M. (2018). Anaptyxi kai efarmogi symvouleftikis kai symvouleftikis stadiodromias sti defterovathmia ekpaidefsi. Praktika 1st International Congress on Management of Educational Units (ss. 630-635). Thessaloniki:Alexandreio Technologiko Idryma Thessalonikis
- Aleksic D, Agic H. & Kudumovic M. (2017). School climate as a factor programming school. *International Scientific Journal of Educational Sciences* 2(1) 50-58 .
- Bishara, D. S. (2017). School effectiveness and student achievement. *International Journal of Contemporary Research and Review*, 08(02). <https://doi.org/10.15520/ijcrr/2017/8/02/123>

- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *The Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Dimari E. (2018). Apopseis kai Antilipseis ton Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis tou Nomou Ioanninon gia to rolo tou sygchronou diefthynti scholikis monadas. *Praktika 1st International Congress on Management of Educational Units* (ss. 327-335). Thessaloniki: Alexandreio Technologiko Idryma Thessalonikis
- Daniels, J. A., & Bradley, M. C. (2011). *Preventing Lethal School Violence. Advancing Responsible Adolescent Development*. New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8107-3_6
- Demerath, P. (2018). The emotional ecology of school improvement culture: Charged meanings and common moral purpose. *Journal of Educational Administration*, 56(5), 488–503. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2018-0014>
- Dordić D. (2020). The relationship between school climate and students' engagement at school. *Zbornik Instituta za pedagogska istrazivanja*, 52(2), 233-274
- Farooqi, M. T., & Islam, M. (2017). Relationship of School Climate with Teachers ' Professional Commitment in Punjab Pakistan. *Journal of Social Issues*, 6, 95–108.
- Gemnafle, M., Waimuri, S. P., & Batlolona, J. R. (2019). Organizational Climate of the School and Teacher Performance Improvement in the 21st Century. *International Journal of Science and Research* 7(2). <https://doi.org/10.21275/ART20179865>
- Gietz, C., & McIntosh, K. (2014). Relations between student perceptions of their school environment and academic achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 29, 161–176. doi:10.1177/0829573514540415
- Griffiths, A. J., Alsip, J., Hart, S. R., Round, R. L., & Brady, J. (2020). Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools. *Canadian Journal of School Psychology*. <https://doi.org/10.1177/0829573520915368>
- Hatzichristou, C., Stasinou, V., Lampropoulou, A., & Lianos, P. (2018). Adolescents' perceptions of school climate: Exploring its protective role in times of economic recession. *School Psychology International*, 39(6), 606–624. <https://doi.org/10.1177/0143034318803666>

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice* (9th ed.). New York, NY: McGraw-Hill, Inc.
- Kazaklari G., Karavasilis G. & Vrana V. (2019). Paragontes diamorfosis evnoikou scholikou klimatos gia mia olistiki prosengisi ton mathiton tis defterovathmias ekpaidefsis. *Praktika 2nd International Congress on Management of Educational Units* (ss. 466-473). Thessaloniki: International Hellenic University.
- Kakana D. & Kapachtsi V. (2014). I erevna drasis sti defterovathmia ekpaidefsi. Vio-matiki prosengisi. Sto K. D. Malafantis, V. Papadopoulou, S. Avgitidou, G. Iordanidis, & I. Betsas (Epim.). *Praktika 9ou Panelliniou Synedriou Ellinikis Paidagogikis kai Ekpaideftikis Erevnas* (ss. 266-277). Florina: Paidagogiki Scholi Panepistimiou Dytikis Makedonias.
- Kalyvianou D. & Psalti A. (2018). Synaisthimatiki noimosyni kai epikoinoniakes dex-iotites tou diefthynti diefthyntrias os igeti kai i symvoli tou sti diamorfosi tou klimatos tis koultouras kai tis fimis tou scholeiou. *Praktika 1st International Congress on Management of Educational Units* (ss. 336-341). Thessaloniki:Alexan-dreio Technologiko Idryma Thessalonikis
- Karadoulama E. (2018). Deiktes axiologisis tou ekpaideftikou ergou stin Ellada. *Prak-tika 1st International Congress on Management of Educational Units* (ss. 739-747). Thessaloniki:Alexandreio Technologiko Idryma Thessalonikis
- Karakiozis K. & Papakitsos E. (2016). Diamesolavisi synomilikon, enas enallaktikos tropos diacheirisis ton sygkrouseon. Sto F. Gousias (Epim.). *Praktika 3ou Synedriou: NEOS PAIDAGOGOS* (ss. 366-374). Athina.
- Koula, V. (2011). *Oi diaprosopikes scheseis diefthynton scholikon monadon kai ek-paideftikon: Symvoli stin apotelesmatiki leitourgia tis scholikis monadas*. Did-aktoriki diatrivi. Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis: Tmima Filosofias kai Paidagogikis, Tomeas Paidagogikis
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y., & Malone, M. (2018). School Climate, Student En-gagement, and Academic Achievement: A Latent Variable, Multilevel Multi-In-formant Examination. *AERA Open*, 4(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Louloudis A. (2019). Praktikes synergiasias ton ekpaideftikon tis defterovathmias ek-paidefsis. *Praktika* (ss. 587-594). Thessaloniki: International Hellenic University.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2011), 486-490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>

- Bouskou G.L., & Bouskou I.E. (2018). Synypologizontas ti foni ton mathiton dilimmata kai provlimatismoi. *Praktika 1st International Congress on Management of Educational Units* (ss. 601-606). Thessaloniki: Alexandreio Technologiko Idryma Thessalonikis
- Mylosis P. (2019). I symperiliptiki ekpaidefsi anamesa sta alla perilamvanei kai tin anadomisi ton koultouron, ton politikon kai ton praktikon sta scholeia prokeimenou na boroun na antapokrithoun ston plouralismo ton mathiton/trion tous. *Praktika 2nd International Congress on Management of Educational Units* (ss. 182-188). Thessaloniki: International Hellenic University.
- Macneil, A., Prater, D., and Busch, S., (2009) 'The effects of school culture and climate on student achievement' in *International Journal of leadership in education*, January–March , Vol. 12, No. 1, 73–84
- Manaf, A., & Omar, P. D. C. M. Z. B. C. (2017). Improvement School Effectiveness through Culture and School Climate. *The International Journal of Social Sciences and Humanities Invention*, 4(2), 3289–3298. <https://doi.org/10.18535/ijsshi/v4i2.06>
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 486–504. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501>
- Ozgenel, M., Caliskan Yilmaz, F., & Baydar, F. (2018). School climate as a predictor of secondary school students' school attachment. *Eurasian Journal of Educational Research* 78, 87-116. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.78.5>
- Ozgenel, M. (2020). An Organizational Factor Predicting School Effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38–50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>
- Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio.
- Pashiardi, G. (2000). School Climate in Elementary and Secondary Schools: views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14 (5), 224-237
- Phuntsho, U. & Dhendup R. (2020). The relationship between school climate, student engagement , and academic achievement in higher secondary school. *Bhutan Journal of Research & Development*. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28798.00327/2>

- Printy, S., & Liu, Y. (2020). Distributed Leadership Globally: The Interactive Nature of Principal and Teacher Leadership in 32 Countries. *Educational Administration Quarterly*, 1-36. <https://doi.org/10.1177/0013161X20926548>
- Rapti D. (2013). School Climate as an Important Component in School Effectiveness. *Academicus International Scientific Journal*, 8(69), 110–125. <https://doi.org/10.7336/academicus.2013.08.06>
- Tsakiridis V. & Psychrami E. (2019). I diaforopoiisi sti didaskalia kai sti mathisi ton paidion me eidikes ekpaideftikes anagkes. *Praktika 2nd International Congress on Management of Educational Units* (ss. 95-99). Thessaloniki: International Hellenic University
- Tsiotakis P. & Tzimogiannis A. (2011). Ilektronikes Koinotites Mathisis Ekpaideftikon: Technologika Ergaleia kai Zitimata Schediasmou. *Praktika 5ou Panelliniou Synedriou Kathigiton Pliroforikis*. Ioannina: Panepistimio Ioanninon
- Vanlone, J., Freeman, J., Lasalle, T., Gordon, L., Polk, T., & Neves, J. R. (2019). A Practical Guide to Improving School Climate in High Schools. *Intervention in School and Clinic* 55(1), 39-45. <https://doi.org/10.1177/1053451219832988>
- Charizanis I. (2019). Anaptyxi systimatos epikoinonias, antallagis apopseon, diacheirisis pliroforion metaxy ton melon tis scholikis monadas. *Praktika 2nd International Congress on Management of Educational Units* (ss. 376-380). Thessaloniki: International Hellenic University.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School Climate: a Review of the Construct, Measurement, and Impact on Student Outcomes. *Educational Psychology Review* 28, 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Ο παιδαγωγός Friedrich Fröbel και ο Νηπιακός Κήπος

Μητρόπουλος Γεώργιος, Σ.Ε.Ε. κλ. Π.Ε.70

Μπαβέλη Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Ο Friedrich Fröbel (1782-1852) είναι παγκοσμίως γνωστός ως ο δημιουργός του Νηπιακού Κήπου (Kindergarten) και ο θεμελιωτής της προσχολικής αγωγής. Οι παιδαγωγικές πρακτικές του, αλλά και τα συγγράμματά του στις αρχές του 19^{ου} αιώνα έφεραν τα πάνω κάτω στην μέχρι τότε εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Γερμανός παιδαγωγός υποστήριζε ότι το πιο σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης ήταν η προσχολική περίοδος, καθώς αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομείται μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Το χώρο στον οποίο αυτή θα μπορούσε να υλοποιηθεί τον ονόμασε Νηπιακό Κήπο. Σε αυτόν, οι μικροί μαθητές θα είχαν την ευκαιρία να απασχολούνται με το ειδικά διαμορφωμένο παιδαγωγικό υλικό, τα Δώρα, αλλά και με την κηπουρική. Η ενασχόληση αυτή θα λάμβανε χώρα αυθόρμητα ως παιχνίδι διαμέσου του οποίου τα παιδιά θα ανακάλυπταν το περιβάλλον τους και θα μάθαιναν τον κόσμο γύρω τους. Ως αποτέλεσμα των προσπαθειών του ήταν η παγκόσμια εκκίνηση του ενδιαφέροντος σε πολλές γυναίκες να ασχοληθούν επαγγελματικά με τη νηπιακή ηλικία και την προσχολική αγωγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Νηπιακός Κήπος, προσχολική εκπαίδευση, παιχνίδι, Δώρα.

Εισαγωγή

Ο Friedrich Fröbel (1782-1852) είναι ο τελευταίος από μια σειρά Γερμανών παιδαγωγών, οι οποίοι στα τέλη του 18^{ου} αιώνα και στις αρχές του 19^{ου} μετέβαλαν το ρου της δυτικής παιδαγωγικής σκέψης και πρακτικής (Leon, 1980:391). Γεννημένος το 1782 στο Oberweissbach της Θουριγγίας στη νότιο Γερμανία έχασε τη μητέρα του σε πολύ μικρή ηλικία (Scotland & Rusk, 1987:178). Η απώλειά της, του δημιούργησε πικρία, καθώς θεωρούσε τη μητρική αγάπη και στοργή «*ως αρχή και τέλος πάσας αγωγής*» (Λασκαρίδου, 1885:5). Το έλλειμμα αυτό προσπάθησε να το αναπληρώσει βρίσκοντας καταφύγιο στον κήπο του πατρικού του σπιτιού, ο οποίος του πρόσφερε το αίσθημα της αρμονίας και της ολοκλήρωσης (Froebel, 1915:6).

Η σχολική του εκπαίδευση ολοκληρώθηκε στο πρωτοβάθμιο σχολείο της πόλης του, ενώ στο τέλος της εφηβείας του ξεκίνησε την ενήλικη ζωή του ασκώντας το επάγγελμα του δασικού υπάλληλου (Pound, 2006:14). Το τελευταίο, το συνδύασε με το ενδιαφέρον του για τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, τις οποίες σπούδασε αποσπασματικά στα πανεπιστήμια της Ιένα, του Γκέτινγκεν και του Βερολίνου (Walsh & Chung & Tufekci, 2006:103).

Καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε και η αυτομόρφωσή του. Ο Fröbel ήταν ένας βαθιά θρησκευτικός άνθρωπος, ο οποίος επηρεάστηκε έντονα από τα έργα του γερμανικού

ιδεαλισμού και ρομαντισμού (Rusk, 1969:261). «*Η εκπαίδευση*», θεωρούσε, «*πρέπει να οδηγήσει και να καθοδηγήσει τον άνθρωπο στην καθαρότητα όσον αφορά τον εαυτό του, στην ειρήνη με τη φύση και στην ενότητα με τον Θεό*» (Froebel, 1892:4-5). Υπό αυτές τις επιδράσεις υιοθέτησε την άποψη ύπαρξης αιώνιων νόμων διαμέσου των οποίων το ανθρώπινο γένος έχει τη δυνατότητα της τελειοποίησης σώματος, νου και πνεύματος (Williams, 2012:49).

Η εκπαιδευτική του καριέρα ξεκίνησε το 1805, στη Φραγκφούρτη του Μάιν όπου προσελήφθηκε ως εκπαιδευτικός σε ένα τοπικό σχολείο, το οποίο εφάρμοζε τις παιδαγωγικές αρχές του Pestalozzi (Williams, 2012:78). Η ενασχόληση με τη διδασκαλία τον ενθουσίασε και λίγο αργότερα, ανάμεσα στα έτη 1808 - 1810, θήτευσε κοντά στον ίδιο τον «*μεγάλο δάσκαλο*» στο Yverdon της Ελβετίας (Μαντζάνας, 1993:48). Εκεί μελέτησε σε βάθος την παιδαγωγική του, της οποίας παρέμεινε μαγεμένος μέχρι το τέλος (Froebel, 1915:56-7).

Το 1817 εγκαίνιασε το πρώτο του σχολείο στο Keilhau της Γερμανίας με ένα πρόγραμμα που μιμούνταν το σχολείο του Yverdon (Eby, 1952:499). Η μάθηση έμοιαζε με την οικογενειακή πρακτική, καθώς αποτελείτο από διδασκαλία και αγωγή, ενώ απευθυνόταν σε μαθητές διάφορων ηλικιών. Η εκπαίδευση που προσφέρονταν ήταν σφαιρική ενσωματώνοντας την επιστήμη, την κοινωνική μάθηση και το στοχασμό σχετικά με το θρησκευτικό συναίσθημα. Ταυτόχρονα καλλιεργούσε και τις σωματικές δυνατόειες διαμέσου του παιχνιδιού, του αθλητισμού και των κατασκευών. Η συμμετοχή των μαθητών στις αγροτικές εργασίες του αγροκτήματος διασφάλιζε την κάλυψη των πιο άμεσων υλικών αναγκών της μεγάλης οικογένειας (Heiland, 2000:68).

Η περίοδος του Keilhau, μεταξύ 1817 και 1831, ήταν η πιο παραγωγική συγγραφικά της ζωής του, διαμέσου έργων που συνέδεαν τη φιλοσοφία της αγωγής με τα σχολικά προγράμματα. Παρά ταύτα, η κακή οικονομική διαχείριση σε συνάρτηση με την αντιδραστική πολιτική εξουσία ανάγκασαν τον Fröbel να μεταβιβάσει τη διεύθυνση του σχολείου (Nutbrown & Clough, 2014:31).

Η μετακίνησή του στην Ελβετία δεν είχε τα αποτελέσματα που προσδοκούσε, ενώ η επιστροφή στην πατρίδα του άνοιξε νέους παιδαγωγικούς ορίζοντες. Είχε πλέον ωριμάσει μέσα του η σκέψη πως απουσίαζε από τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας η κατάλληλη προετοιμασία για να φοιτήσουν στο πρωτοβάθμιο σχολείο (Hewes, 2007:376). Η διαπίστωση αυτή τον ώθησε στο να επικεντρωθεί στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών (Michaelis & Kealey Moore, 1891:30). Έτσι το 1837 ίδρυσε στο Blankenburg της Θουριγγίας ένα εκπαιδευτήριο με την επωνυμία «*Kindergarten / Νηπιακός Κήπος*» (Fletcher & Weston, 1912:171). Ο ίδιος στην αυτοβιογραφία του αναφέρει ότι διαλογιζόμενος ποια θα ήταν η κατάλληλη επωνυμία για το νέο του ίδρυμα σκέφτηκε: «*Μακάρι να μπορούσα να σκεφτώ ένα όνομα για τα χρόνια της παιδικής μου ηλικίας... Εύρηκα Kindergarten - Νηπιακός κήπος, αυτό θα είναι το όνομα του νέου ιδρύματος*» (Froebel, 1915:137).

Ο Νηπιακός Κήπος

Η ονομασία είναι φανερό ότι συνέδεε τα προσωπικά βιώματα με τις φιλοσοφικές και παιδαγωγικές θέσεις που υποστήριξε ο Γερμανός παιδαγωγός (Eby, 1952:517). Όπως ο κηπουρός που φροντίζει και καλλιεργεί τους νέους βλαστούς στο φυτώριό του, έτσι και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αναπτύξει στα νήπια τις δυνάμεις τις οποίες κρύβουν μέσα τους (Χαρίτος, 1998:49-50). Ταυτόχρονα με την ίδρυση του Κήπου, ο Fröbel ίδρυσε και ένα σχολείο κατάρτισης γυναικών ως στελεχών των Νηπιακών Κήπων. Από εκεί και μετέπειτα περιόδευσε στη Γερμανία διαδίδοντας το έργο του και τις παιδαγωγικές του αρχές με αποτέλεσμα σε λίγα μόλις χρόνια οι Νηπιακοί Κήποι να ανέλθουν στον αριθμό των είκοσι πέντε (Michaelis & Kealey Moore, 1891:176).

Ωστόσο, οι προτάσεις του δέχτηκαν έντονη κριτική από την πολιτική ηγεσία, ενώ κατηγορήθηκε για σοσιαλισμό και αθεΐα με αποτέλεσμα την απαγόρευση των Νηπιακών Κήπων το 1851 (Elkind, 2015:100). Η είδηση συγκλόνισε τον Fröbel, καθώς αντιλήφθηκε ότι με αυτό τον τρόπο δεν μπορούσε να υπερασπίσει τα εκπαιδευτικά πιστεύω του. Έφυγε έτσι από τη ζωή πικραμένος τον επόμενο χρόνο. Το μνημείο του στη Θουριγγία φέρει τα σύμβολα του συστήματός του, τον κύβο, τον κύλινδρο και τη σφαίρα, ενώ η επιγραφή «*Αφήστε τα παιδιά μας να ζήσουν*» συμπυκνώνει το παιδαγωγικό του πιστεύω (Walsh & Chung & Tufekci, 2006:105).

Τα επιχειρήματα της φοίτησης των παιδιών στο Νηπιαγωγείο που σήμερα θεωρούνται δεδομένα, ο Fröbel πάλεψε για να τα καθιερώσει. Η αντίληψη σχετικά με την προσχολική αγωγή την εποχή εκείνη περιοριζόνταν στη σχέση μητέρας και παιδιού. Ο Fröbel αυτό θέλησε να το αλλάξει και ως θαυμαστής του Ρουσό θεωρούσε πως πρέπει να ακολουθούμε τη φύση και να μην της εναντιωνόμαστε. Παράλληλα όμως και ως μαθητής του Pestalozzi πίστευε ότι η ανθρώπινη διάνοια για να υψωθεί και να φτάσει από τις απροσδιόριστες στις σαφείς έννοιες περνάει πρώτα από την εποπτεία (Μαντζάνας, 1993:107).

Θεωρούσε ότι το παιδί είναι από τη φύση του δραστήριο και το παιχνίδι είναι η πρώτη εκδήλωση της ενεργητικότητάς του και της έμφυτης ορμής του για δράση (Peltzman, 1998:25). Από εδώ πηγάζει η έννοια της αυτενέργειας την οποία προσπάθησε να την κάνει πράξη (Πυργιωτάκης, 2015:333). Την ορμή που φέρνουν οι μαθητές μαζί τους, ο εκπαιδευτικός οφείλει να την αναπτύξει και να την εξελίξει (Παπαμαύρος, 1952:52). Όλα τα παραπάνω προσπάθησε να τα θέσει σε εφαρμογή στο Νηπιακό Κήπο. Με βάση την παιδαγωγική φιλοσοφία του, ο Κήπος αποτελούνταν από τρεις κύριους τομείς. Στο αρχικό και βασικό του στάδιο βρίσκονταν το παιχνίδι με τα Δώρα, ακολουθούσαν τα παιχνίδια κίνησης, όπως το τρέξιμο και ο χορός και ολοκληρώνονταν με την κηπουρική (Heiland, 2000:80).

Το πρόγραμμα βασίστηκε σε ένα σύνολο υποθέσεων για την ενότητα του ανθρώπου, του Θεού και της φύσης (Sharma, 2002:365). Η ενότητα αυτή θα μπορούσε να βρεθεί στη συμφιλίωση των αντιθέτων, έτσι ώστε από την ποικιλομορφία να προκύψει η

σύνθεση (Williams, 2012:49). Για τον Γερμανό παιδαγωγό, *«η φύση και ο άνθρωπος είναι επέκταση του Θεού. Η αγωγή προσφέρει τον ερεθισμό και σκοπός της είναι η ένωση του παιδιού με το Θεό, τους ανθρώπους και τον αυτό του»* (Wodham-Smith, 1969:21).

Το Παιχνίδι

Ο Fröbel ως ρομαντικός και συμβολιστής ήταν από τους πρώτους που συνέλαβαν τη μεγάλη παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού (Spodek, 2012:309). Η βαθιά σημασία του παιχνιδιού για τη ζωή και η εξαιρετική παιδαγωγική του χρησιμότητα οφείλεται στο γεγονός ότι ο κόσμος στη νηπιακή ηλικία μαθαίνεται με τη μορφή του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα όμως και ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού απεικονίζεται επίσης στη μορφή του παιχνιδιού. Γι' αυτό λοιπόν ο μικρός μαθητής θα έπρεπε να παίζει αντί να διαβάζει και να ακούει μαθήματα (Πυργιωτάκης, 2015:134). Επιπροσθέτως, η φαντασία και η αφαίρεση κατά τον ίδιο έχουν ιδιαίτερη σημασία στην εννοιολογική σημασία του παιχνιδιού (Elkind, 2015:102).

Το παιχνίδι ισχυρίστηκε είναι η ανώτερη φάση της ανάπτυξης του παιδιού, καθώς του προσφέρει χαρά, ευχαρίστηση, ελευθερία και ψυχική ανακούφιση. Αποτελεί επίσης ένα φυσικό μέσο με το οποίο το παιδί μαθαίνει να προσαρμόζεται στη ζωή (Rusk, 1969:273). Το χαρακτήρισε μάλιστα ως πηγή του καλού και το θεώρησε ως το θεμέλιο της προσχολικής αγωγής, καθώς είναι ένας απaráμιλλος τρόπος που τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, αλλά και του κόσμου ως οργανικού συνόλου (Λαζινού, 2014:23-4).

Για το Γερμανό παιδαγωγό, το παιχνίδι είναι η ύψιστη βαθμίδα της παιδικής ανάπτυξης, καθώς το παιδί έχει έμφυτη την ορμή του παιχνιδιού, της παρατήρησης, της έρευνας, της δράσης και της εργασίας (Cutter-Mackenzie & Edwards & Moore & Boyd, 2014:13). Χωρίς την κίνηση, την εργασία και τη δράση δεν υπάρχει ανάπτυξη δεν υπάρχει τελειοποίηση. Για τον ίδιο, *«το παιχνίδι είναι η υψηλότερη έκφραση της ανθρωπίνης ανάπτυξης στην παιδική ηλικία, γιατί είναι η ελεύθερη έκφραση του τι υπάρχει στην ψυχή ενός παιδιού»* (Nutbrown & Clough, 2014:32). Ωστόσο, η δημιουργική ενέργεια του παιδιού απαιτεί καθοδήγηση και αυτή θα πρέπει να ακολουθεί ορισμένες αρχές και νόμους (Ornstein & Levine & Gutek & Vocke, 2011:108).

Τα Δώρα και οι Απασχολήσεις

Ποια όμως από τα πολυάριθμα και διαφορετικά παιχνίδια θεωρούνται κατάλληλα για να διαλέξει ο εκπαιδευτικός; Για να απαντήσει σε αυτό το ερώτημα, ο Fröbel προχώρησε στην κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού το οποίο ονόμασε Δώρα και Απασχολήσεις (Spodek, 2012:308). Αυτά αποτελούσαν ένα ενιαίο και συγκροτημένο σύνολο, του οποίου τα μέρη συνδέονταν αμοιβαία με σκοπό να προσφέρουν στους μικρούς μαθητές παίζοντας ωφέλιμες γνώσεις και δεξιότητες (Payne, 2009:113). Τα Δώρα ήταν στερεά σώματα από φυσικά υλικά, όπως η σφαίρα, ο κύβος, το τούβλο, τα ξυλάκια καθώς και

σπόροι, καρποί, κοχύλια, χαλίκια και διάφορα άλλα παρόμοια υλικά (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977:58-9).

Οι Απασχολήσεις ήταν χειροτεχνικές εργασίες και χειροπιαστές δραστηριότητες, που εκτελούσαν τα παιδιά (Woodard, 1979:137). Δηλαδή κατασκευές διαφόρων πραγμάτων και αντικειμένων από πηλό και χαρτόνι, κέντημα, ζωγραφική, πλέξιμο, ιχνογραφία, σχέδιο, δίπλωμα χαρτιού, κόψιμο, ύφανση, επεξεργασία πηλού και ξυλογλυπτική (Χαρίτος, 1998:73).

Βασικός σκοπός των Δώρων και των Απασχολήσεων ήταν η εισαγωγή των νηπίων στην κατανόηση και στην ανάλυση των πραγμάτων, διαμέσου του παιχνιδιού και η παρότρυνσή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες (Hewes, 2007:376-7). Ταυτόχρονα η χρήση τους τα βοηθούσε να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να εμπεδώσουν τις γνώσεις με πρακτικό τρόπο (Payne, 2009:106). «*Το παιδί μαθαίνει πράττοντας*» ήταν ένα από τα διάσημα αξιώματα του Fröbel (Scott, 2010:7). Διαμέσου των Δώρων και των Απασχολήσεων, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας θα μάθουν βασικές έννοιες, όπως είναι αυτές του αριθμού, του σχήματος, του μεγέθους, του χρώματος κ.λπ. (Τζιφόπουλος & Μπίκος, 2019:177).

Το πρώτο στην ιεραρχία Δώρο ήταν η μπάλα. Το σχήμα της, ως σφαίρα, δεν ήταν μόνο ένα παιχνίδι, αλλά αντιπροσώπευε το σύμβολο μιας ανώτατης σύνθεσης (Rusk, 1969:266). Επιπλέον, η σφαίρα, σύμφωνα με την ιδεαλιστική φιλοσοφία του Fröbel, είχε μια ισχυρή συμβολική σημασία στο ότι ο κύκλος ένωσε όλους τους ανθρώπους όπως η σφαιρική γη (Gutek, 2004:28). Μετά την μπάλα, το παιδί μπορούσε να παίζει με τον κύβο και τον κύλινδρο. Το κύβο τον ήθελε τεμαχισμένο σε μικρότερους κύβους, σε τούβλα και τουβλάκια (Wodham-Smith, 1969:23). Η απασχόληση με τα Δώρα κινούνταν διαδοχικά από το απλό στο σύνθετο. Ο Fröbel ενθάρρυνε τα παιδιά να παρατηρούν προσεκτικά τα Δώρα και να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές. Αν το ενδιαφέρον των παιδιών μειωνόταν, ο εκπαιδευτικός τους έκανε καθοδηγητικές ερωτήσεις για να επανέλθει η προσοχή τους (Woodard, 1979:137).

Ο Fröbel δημιούργησε τα Δώρα με σκοπό να διευκολύνουν τα παιδιά στην ανάπτυξή τους, να ασκούν τις αισθήσεις τους (Rusk, 1969:279), να γίνονται μέσο για τη δημιουργία, να καλλιεργούν το λόγο και τις κινητικές δεξιότητές τους, όπως επίσης και τη μαθηματική σκέψη τους (Λαζινού, 2014:23-4). Διαμέσου των Δώρων το παιδί αναπτύσσει την προσωπικότητά του γίνεται σύνθετης, γεωμέτρης, αρχιτέκτονας και καλλιτέχνης (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977:56).

Τα Δώρα, ο Fröbel ήθελε να έχουν διαστάσεις αμετάβλητες, καθώς θα οδηγούσαν στη διδασκαλία και των μαθηματικών αληθειών. Ο ίδιος θεωρούσε ότι τα γεωμετρικά σχήματα ως μέρος της μαθηματικής επιστήμης προσφέρουν την χαρά της αλήθειας και της τάξης (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977:56). Είναι μια μέθοδος που οδηγεί στην υπακοή προς τους νόμους και στην αντίληψη της ενότητας. Επιπλέον αποτελεί τη βάση για

να αντιληφθεί ο άνθρωπος την θεϊκή τελειότητα και να συλλάβει την ενότητα του κόσμου (Ornstein & Levine & Gutek & Vocke, 2011:108).

Ο Γερμανός παιδαγωγός γνώρισε ότι είναι πολύ πρόωρο να βάλεις τα χέρια των μικρών παιδιών βιβλία και να ζητήσει από αυτά να κάνουν μαθήματα. Ο ίδιος θεωρούσε ότι κάθε πρόοδος θα πρέπει να προέλθει από μια ακούσια ενέργεια του ίδιου του παιδιού. Βασική θέση στο σύστημά του κατείχε η μελέτη του φυσικού κόσμου και κατ' επέκταση η παιδαγωγική σημασία της εργασίας στο σχολείο. Με τα παιχνίδια το παιδί ασκεί τις αισθήσεις σου στον κήπο του σχολείου παρατηρεί τα λουλούδια και τα φυτά και συνηθίζει να διαβάσει το μεγάλο βιβλίο της φύσης (Πυργιωτάκης, 2015:33).

Με τη βοήθεια της φύσης, ο καθένας μπορεί να γνωρίσει τους νόμους και την τάξη του σύμπαντος. Το παιδί του Νηπιακού Κήπου πρέπει να παρακολουθήσει την ανάπτυξη και την ωρίμανση των φυτών που το ίδιο έχει φυτέψει (Heiland, 2000:80) (Eby, 1952:510). Με τη βοήθεια της κηπουρικής το παιδί μπορεί να καταλάβει για το πώς μεγαλώνουν και άλλες ζωές (Payne, 2009:104). Με τη φροντίδα για τα ζώα καλλιεργείται η λεπτότητα και η ευγένεια. Με το θαυμασμό για τα λουλούδια, τα δέντρα και τα άστρα μεγαλώνει η ευαισθησία για το ωραίο (Wodham-Smith, 1969:31).

Εκτός από τα παραπάνω και η μουσική κρατάει μια ξεχωριστή θέση στο σύστημά του. Σύμφωνα με το βιβλίο του «*Τα τραγούδια της μητέρας*» θεωρεί ότι τα πρώτα μαθήματα θα πρέπει να προσφέρονται στο παιδί σαν τραγούδια. Μα και αργότερα ακόμη το τραγούδι παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν να τραγουδούν μόνα τους και να παίζουν ρυθμικά παιχνίδια στα οποία μιμούνται την κοινωνική ζωή των ανθρώπων που τα περιβάλλουν (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977:58).

Εν κατακλείδι

Ο Fröbel ήταν ο πρώτος που διατύπωσε μια θεωρία για την αγωγή της πρώτης παιδικής ηλικίας και δημιούργησε μια λεπτομερή μέθοδο για την εφαρμογή της. Πίστεψε πως η προσχολική αγωγή προσφέρει τα θεμέλια πάνω στα οποία θα στηρίζονταν το μέλλον του κάθε παιδιού και ότι κατά το διάστημα αυτό το νήπιο αναπτύσσεται σωματικά και πνευματικά περισσότερο από κάθε άλλη περίοδο της ζωής του. Δημιούργησε έτσι ένα σύστημα παιχνιδιού και απασχόλησης που στηριζόταν στη μορφωτική αξία του παιχνιδιού, των χειροτεχνικών κατασκευών και της εποπτικότητας. Με αυτό τον τρόπο, η κίνηση και το παιχνίδι τοποθετήθηκαν στο κέντρο της νηπιακής εκπαίδευσης (Κυργιαννή, 2014:7).

Έχει μεγάλη σημασία για το παιδί να έχει πλούσια ζωή χτισμένη με παραστάσεις που μπορεί να αφομοιώσει. Με τη βοήθεια αυτών των παραστάσεων μπορεί να κατορθώσει να αποκτήσει νέες γνώσεις. Αυτή η εσωτερική ζωή του παιδιού αφορά ιδιαίτερα τις μητέρες και τις νηπιαγωγούς κάτω από την προσεκτική καθοδήγηση των οποίων το παιδί που ζει σε κόσμους φανταστικούς θα κατορθώσει να αντιληφθεί το περιβάλλον

του, να γνωρίσει τις γύρω του δυνάμεις και τις ελλείψεις του. Όλα αυτά θα το οπλίσουν με το απαραίτητο θάρρος έτσι ώστε να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες. Χωρίς να βιάζεται αλλά και με πόθο για μάθηση κάθε παιδί με μια καλή διαπαιδαγώγηση προχωρεί στο δρόμο της ζύμωσης σχηματίζοντας μέσα του αισθήματα εμπιστοσύνης και πειθαρχίας (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977:68).

Η δημιουργία του Νηπιακού Κήπου αντιπροσωπεύει την πρώτη προσπάθεια υλοποίησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που ανταποκρίνονταν στα μαθησιακά χαρακτηριστικά των παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών (Williams, 2012:7). Για το λόγο αυτό, η εμφάνισή του στη Γερμανία το 1837 μπορεί να θεωρηθεί ως η αρχή της προσχολικής αγωγής, όπως εφαρμόζεται σήμερα σε παγκόσμια σφαίρα (Conkbayir & Pascal, 2014:21). Επίσης σε μια εποχή που η διδασκαλία θεωρούνταν αντρικό προνόμιο, οργανώθηκαν προγράμματα εκπαίδευσης γυναικών για τη στελέχωση των Νηπιακών Κήπων (Weston, 1998:1).

Επιπλέον, ο Fröbel ήταν ο πρώτος ο οποίος πίστεψε ότι τα μικρά παιδιά δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μικρογραφία του ενηλίκου αλλά ως ξεχωριστή προσωπικότητα (Γαβαλάς, 1976:7). Επιπροσθέτως, όπως έμαθε από τον Pestalozzi θεωρούσε ότι οι ομαδικές δραστηριότητες, αλλά και η συμβίωση με τα άλλα παιδιά θα συμβάλει τα μάλα στην πρόεγχε και ηθική κοινωνικοποίησή τους (Cohen, 1993:34).

Θεμελιώδης για την παιδαγωγική του αποτέλεσε η υπόθεση ότι το παιχνίδι είναι μια απαραίτητη φάση ανάπτυξης στην εκπαίδευση του παιδιού. Αυτή ήταν μια ριζοσπαστική ιδέα σε μια εποχή που το παιχνίδι θεωρούνταν χάσιμο χρόνου και τα παιδιά λογίζονταν ως μικροσκοπικοί ενήλικες (Scott, 2010:7). Στις μέρες μας αυτό πλέον είναι αυτονόητο σε παγκόσμιο επίπεδο. Το πρόγραμμα σπουδών της Σιγκαπούρης προτείνει: «το παιχνίδι ως ένα αρχικό μηχανισμό δια μέσου του οποίου τα παιδιά ανακαλύπτουν το περιβάλλον και μαθαίνουν τον γύρω τους κόσμο» (Ministry of Education, 2012:25).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαβαλάς, Λ. (1976). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κυργιαννή, Μ. (2014). *Οι παιδαγωγικές απόψεις του Fr. Fröbel και της M. Montessori για την προσχολική αγωγή και η διάχυσή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική, τόμος Α΄*. Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
- Λαζινού, Σ. (2014). *Στοιχεία του παιδαγωγικού υλικού της Μοντεσσόρι στα σύγχρονα παιδαγωγικά παιχνίδια*. Διπλωματική Εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Λασκαρίδου, Α. (1885). *Ολίγα τινά περί του Φρειδερίκου Φροέβελ*. Αθήνησιν: Εκ του Τυπογραφείου Θρ. Παπαλεξανδρή και Αλ. Παπαγεωργίου.
- Leon, A. (1980). Από τη Γαλλική Επανάσταση ως τις αρχές της Γ' Δημοκρατίας, σσ. 369-417. Debesse, M. & Lialaret, G. (Επιμ.). *Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τόμος 2^{ος}*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μαντζάνας, Π. (1993). *Πεσταλότσι*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαμαύρος, Μ. (1952). *Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας*. Αθήνα: Δημητράτου.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2015). Hugo Gaudig, σσ. 299-348. Πυργιωτάκης, Γ. (Επιμ.). *Διακεκριμένες προσωπικότητες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2015). Maria Montessori, σσ. 97-141. Πυργιωτάκης, Γ. (Επιμ.). *Διακεκριμένες προσωπικότητες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Πυργιωτάκης, Γ. (2015). Γενική εικόνα στα επικρατέστερα παιδαγωγικά ρεύματα, σσ. 25-40. Πυργιωτάκης, Γ. (Επιμ.). *Διακεκριμένες προσωπικότητες της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τζιφόπουλος, Μ. & Μπίκος, Κ. (2019). Τα παιδιά παίζει; σσ. 174-193. *Μέντορας*, τεύχη 17-18. Αθήνα.
- Χαρίτος, Χ. (1998). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο και οι ρίζες του*. Αθήνα: Gutenberg.
- Heiland, H. (2000). Friedrich Fröbel, σσ. 63-85. Houssaye, J. (Επιμ.). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ενιαίος πίνακας Βιβλιογραφίας

- Charitos, Ch. (1998). *To Elliniko Nipiagogeio kai oi rizes tou*. Athina: Gutenberg.
- Heiland, H. (2000). Friedrich Fröbel, ss. 63-85. Houssaye, J. (Epim.). *Dekapente pai-dagogoi*. Athina: Metaichmio.
- Cohen, D. (1993). *The Development of Play*. London: Routledge.
- Conkbayir, M. & Pascal, C. (2014). *Early Childhood Theories and Contemporary Issues*. London: Bloomsbury.
- Cutter-Mackenzie, A. & Edwards, S. & Moore, D. & Boyd, W. (2014). *Young Children's Play and Environmental Education in Early Childhood Education*. London: Springer.
- Eby, F. (1952). *The development of modern education*. New York: Prentice Hall, inc.

- Elkind, D. (2015). *Giants in the nursery*. Minneapolis: Redleaf Press.
- Fletcher, S. & Weston, J. (1912). *Froebel chief writing on Education*. London: Edward Arnold.
- Froebel, F. (1915). *Autobiography*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Froebel, F (1892). *The Education of Man*. New York: Appleton.
- Gavalas, L. (1976). *To Elliniko Nipiagogeio*. Athina: Diptycho.
- Gutek, G. (2004). Introduction, pp. 1-66. Gutek, G. (Edit). *The Montessori Method*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Hewes, D. (2007). Froebel, Friedrich (1782–1852), pp. 375-7. New, R. & Cochran, M. (Edit). *Early childhood education: an international encyclopedia*. USA: Praeger.
- Kyrgianni, M. (2014). Oi paidagogikes apopseis tou Fr. Fröbel kai tis M. Montessori gia tin proscholiki agogi kai i diachysi tous stin elliniki ekpaideftiki pragmatikotita. *Metaptychiaki Ergasia*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio.
- Kyriazopoulou-Valinaki, P. (1977). *Nipiagogiki, tomos A'*. Athina: Adelfoi Vlassi.
- Lazinou, S. (2014). *Stoicheia tou paidagogikou ylikou tis Montessori sta sygchrona paidagogika paichnidia*. Diplomatiki Ergasia. Volos: Panepistimio Thessalias.
- Laskaridou, A. (1885). *Oliga tina peri tou Freiderikou Froevel*. Athinisin: Ek tou Typografeiou Thr. Papalexandri kai Al. Papageorgiou.
- Leon, A. (1980). Apo ti Galliki Epanastasi os tis arches tis G' Dimokratias, ss. 369-417. Debesse, M. & Lialaret, G. (Epim.). *Oi paidagogikes epistimes, tomos 2os*. Athina: Diptycho.
- Mantzanis, P. (1993). *Pestalotsi*. Athina: Grigoris.
- Michaelis, E. & Kealey Moore, H. (1891). *Froebel's letters of the Kindergarden*. London: Swan shonnenschein & co.
- Ministry of Education (2012). *Nurturing Early Learners, A Framework For A Kindergarten Curriculum In Singapore*. Singapore: Pre-School Education Unit. Ανακτήθηκε στις 12/06/2021 <http://ncm.gu.se/media/kursplaner/andralander/singaporeforskola.pdf>
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2014). *Early Childhood Education*. London: SAGE Publications Ltd.

- Ornstein, A. & Levine, D. & Gutek, G. & Vocke, D. (2011). *Foundations of Education*. USA: Wadsworth.
- Papamavros, M. (1952). *Didaktikes arches tou Scholeiou Ergasias*. Athina: Dimitritou.
- Payne, M. (2009). Compatibility; Incompatibility? Froebelian Principles and the Art Curriculum, pp. 103-115. Herne, S. & Cox, S. & Watts, R. (Edit). *Readings in Primary Art Education*. Chicago: Intellect.
- Peltzman, B-R. (1998). *Pioneers of Early Childhood Education*. London: Greenwood Press.
- Pound, L. (2006). *How Children Learn, From Montessori to Vygotsky - Educational Theories and Approaches*. London: Practical Pre-School Books.
- Pyrgiotakis, G. (2015). Hugo Gaudig, ss. 299-348. Pyrgiotakis, G. (Epim.). *Diakrimerenes prosopikotites tis paidagogikis*. Athina: Epikentro.
- Pyrgiotakis, G. (2015). Maria Montessori, ss. 97-141. Pyrgiotakis, G. (Epim.). *Diakrimerenes prosopikotites tis paidagogikis*. Athina: Epikentro.
- Pyrgiotakis, G. (2015). Geniki eikona sta epikratestera paidagogika revmata, ss. 25-40. Pyrgiotakis, G. (Epim.). *Diakrimerenes prosopikotites tis paidagogikis*. Athina: Epikentro.
- Rusk, R. (1969). *Doctrines of the Great Educators*. London: Macmillan Education.
- Scott, S. (2010). *Architecture for children*. Australia: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Scotland, J. & Rusk, R. 1987). *Doctrines of the Great Educators*. New York: St. Martin's Press.
- Sharma, Y. (2002). *The Doctrines of the Great Western Educators, From Plato to Bertrand Russell*. New Delhi: Kanishka Publishers.
- Spodek, B. (2012). History of Early Childhood Curriculum Trends in the United States, pp. 308-309. Leslie W. & Fromberg, D. (Edit). *Encyclopedia of early childhood education, Vol. 30*. London: Routledge.

- Tzifopoulos, M. & Bikos, K. (2019). Ta paidia paizei; ss. 174-193. Mentoras, tefchi 17-18. Athina.
- Walsh, D. & Chung, S. & Tufekci, A. (2006). Friedrich Wilhelm Froebel, 1782–1852, pp. 103-108. Palmer, J. & Bresler, L. & Cooper, D. (Edit). *Fifty major thinkers on education*. London: Taylor & Francis.
- Weston, P. (1998). *Friedrich Froebel, his life, time & significance*. London: University of Surrey Roehampton.
- Williams, L. (2012). Introduction in Historical and Philosophical Roots of Early Childhood Practice, pp. 7-10. Leslie W. & Fromberg, D. (Edit). *Encyclopedia of early childhood education, Vol. 30*. London: Routledge.
- Williams, L. (2012). Froebelian Kindergarten, pp. 49-51. Leslie W. & Fromberg, D. (Edit). *Encyclopedia of early childhood education, Vol. 30*. London: Routledge.
- Williams, L. (2012). Froebel, Friedrich Wilhelm, pp. 78-79. Leslie W. & Fromberg, D. (Edit). *Encyclopedia of early childhood education, Vol. 30*. London: Routledge.
- Wodham-Smith, P. (1969). The origins of the Kindergarten, pp. 15-33. Lawrence, E. (Edit). *Friedrich Froebel and English Education*. London: Routledge.
- Woodard, C. (1979). Gifts from the Father of the Kindergarten, pp. 136-141. *The Elementary School Journal*, Vol. 79, No. 3.

Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Μια βιογραφική προσέγγιση.

Αλ Σαμπάγκ Α. Ζωή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, δρ. Π.Τ.Δ.Ε. – Ε.Κ.Π.Α.,

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επεξεργάζεται θεωρητικά και εμπειρικά δεδομένα που αφορούν στη σχέση εκπαιδευτικού μηχανισμού – κοινωνικής αναπαραγωγής. Στο ερευνητικό μέρος υιοθετεί την ποιοτική προσέγγιση των βιογραφικών αφηγηματικών κειμένων που προκύπτουν από τις αφηγήσεις ζωής εννέα κατοίκων τριών οικογενειών του αγροτικού οικισμού Ριζαρίου της ευρύτερης περιοχής της πόλης της Έδεσσας. Σκοπός είναι η διερεύνηση του τρόπου που το εκπαιδευτικό σύστημα καταλήγει να διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες μέσα από την ιδεολογική και επιλεκτική του λειτουργία, αλλά και του αντίκτυπου της τελευταίας, στην επαγγελματική και κοινωνικοοικονομική θέση των ατόμων. Ως εκ τούτου, εξετάζεται ο ρόλος που διαδραματίζει το σχολείο στη διαγενεακή εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα των ατόμων. Ως γενικό συμπέρασμα καταδεικνύεται η σημασία της οικογενειακής προέλευσης του μαθητή στην εκπαιδευτική του πορεία και η αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού θεσμού παρά τις διακηρυγμένες αρχές της τυπικής ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας, σε βάρος όσων ξεκινούν από το χαμηλότερο σκαλοπάτι της κοινωνικής ιεραρχίας.

Λέξεις-Κλειδιά: κοινωνική αναπαραγωγή, κοινωνικοποίηση, κατανομή, κυρίαρχη ιδεολογία, κοινωνική κινητικότητα

The role of school in social reproduction. A biographical approach.

Zoi A. Al Sampagk, Teacher PE70, dr. Department of Primary Education, National and Kapodistrian University of Athens,

Abstract

This study process theoretical and empirical evidence concerning the relationship of educational system and social reproduction. The research part adopts a qualitative approach of biographical narrative texts arising from the life stories of three families of nine residents of a rural settlement, named Rizari, a wider area of the city of Edessa. The aim is to investigate the way the educational system leads to perpetuate social inequalities through the ideological and selective function, but also the impact of the latter, on professional and socio-economic status of people. Therefore, the role of the school is examined in the educational and intergenerational social mobility of. As a general conclusion, the importance of family background on student's educational progress and the reproductive function of the educational institution is indicated despite the professed principles of formal equality of opportunity and meritocracy at the expense of those who start at the lowest rung of the social hierarchy.

Key-Words: social reproduction, socialization, allocation, dominant ideology, social mobility

Εισαγωγή

Η άμεση σχέση της εκπαίδευσης με τον κοινωνικό ιστό την καθιστά θεσμό εξαρτημένο από τις ανάγκες και τις σκοποθεσίες του συνασπισμού δυνάμεων που κυριαρχεί. Οι ανισότητες που επιφέρει η διαστρωματοποιημένη κοινωνία, δεν μπορεί παρά να εισχωρήσουν στο σχολικό μηχανισμό. Προκειμένου να νομιμοποιηθούν, το σχολείο αναλαμβάνει το ρόλο από τη μία, να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές με βάση αρχές που αιτιολογούν τη διαφορά των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων μεταξύ τους ενώ από την άλλη, να τους κατανέμει το ίδιο μέσω των ενιαίων και *αντικειμενικών* διαδικασιών του στις διάφορες επαγγελματικές θέσεις (Δασκαλάκης, 2009· σ. 439· Λάμνιαν, 2001· σ. 51· Μήλιος, 1984· σ. 15). Τα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας, της τυπικής ισότητας, των ατομικών ικανοτήτων και της ευφύιας έτσι όπως αποτυπώνονται στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, είναι αυτά μέσα από τα οποία εξακολουθούν να αναπαράγονται οι μύθοι της εκπαιδευτικής και κοινωνικής δικαιοσύνης που προαναγγέλλουν τα αστικά κράτη (Μυλωνάς, 2004· σσ. 51· Κυρίδης, 2001· σ. 62· Φραγκουδάκη, 1985· σ. 105). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως η ιδέα της κοινωνικής κινητικότητας και ανόδου μέσα από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, υλοποιείται σε περιορισμένο βαθμό (Κουτογιώτα, 2007· σ. 57· Giddens, 2002· σ. 372· Anderson, 1986· σ. 291· Φραγκουδάκη, 1985· σ. 43) ενώ η επιλεκτική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος καθίσταται βαθύτατα ταξικά προσδιορισμένη.

Σήμερα, τη στιγμή που η διαίρεση της κοινωνίας στις επιμέρους κοινωνικές ομάδες μοιάζει να πολώνεται, οι ανισότητες εντείνονται μεταξύ «κορυφής» και «βάσης» ενώ η διαπραγματευτική ικανότητα των μειονεκτούντων ομάδων φαίνεται να μειώνεται όλο και περισσότερο εξαιτίας του εντεινόμενου καταμερισμού της εργασίας (Λύτρας, 2000· σ. 151). Νέα στρώματα αποκλεισμένων εμφανίζονται την ίδια στιγμή που γίνεται λόγος πια για την κοινωνία των δύο τρίτων και τη διαίρεση του πληθυσμού στις δύο ασύμμετρες ομάδες των ευνοημένων και των χαμένων του συστήματος (Λύτρας, 2000· σσ. 339-340). Το σχολικό σύστημα έρχεται να εκπαιδεύσει ένα μαθητικό δυναμικό δύο ταχυτήτων, έτοιμο να ενταχθεί στον αδηφάγο ανταγωνισμό της αγοράς προοικοδομώντας το ρόλο των μελλοντικών ευέλκτων και προσαρμοσμένων στις ανάγκες της οικονομίας εργαζομένων και καταναλωτών.

Στόχοι της έρευνας και διερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η εκπαίδευση στην κοινωνική αναπαραγωγή ή ακόμα και η ανίχνευση των εστιών αντίστασης προς αυτή την κατεύθυνση από τα υποκείμενα της έρευνας. Στο πλαίσιο αυτό, μελετάται ο ρόλος της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας και του κυρίαρχου λόγου, έτσι όπως διαχέονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, στη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην προαγωγή της κοινωνικής ισορροπίας.

Στόχος αποτελεί η καταγραφή των κοινωνικών παραγόντων που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία. Συνεπώς, διερευνάται η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικής πορείας και οικογενειακής προέλευσης, η κατανομή των υποκειμένων της έρευνας στην κοινωνική ιεραρχία, αλλά και ο ρόλος της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου σε αυτό.

Μέσω της βιογραφικής προσέγγισης μελετάται διαγενεακά την εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα τριών οικογενειών αγροτικού χώρου. Η επιλογή του συγκεκριμένου χώρου πραγματοποιήθηκε επιθυμώντας να καταδειχθούν στο δυνατό μεγαλύτερο βαθμό, τυχόν ανισότητες που σχετίζονται με την κοινωνική γεωγραφία του τόπου.

Οι ερωτήσεις διερεύνησης στις οποίες στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα θεματοποιούνται σε τρεις ενότητες που αφορούν συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς και κοινωνιολογικούς άξονες κι έχουν ως εξής:

Α' θεματική ενότητα: Εκπαίδευση και ιδεολογία

- i. Αποτελεί η εκπαίδευση μηχανισμό διάχυσης και αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας;
- ii. Η εσωτερίκευση των κυρίαρχων ιδεολογημάτων (των ίσων ευκαιριών, της αξιοκρατίας, των ατομικών ικανοτήτων, του δείκτη ευφυΐας και του ανταγωνισμού) μέσα από την εκπαίδευση συντελεί στην αποδοχή των άνισων επαγγελματικών και κοινωνικών θέσεων;

Β' θεματική ενότητα: Εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομική θέση

- iii. Αποτελεί η εκπαίδευση μέσον κοινωνικής κινητικότητας;
- iv. Αποτελεί η εκπαίδευση μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης, μηχανισμό κατανομής επαγγελματικών και γενικότερα, κοινωνικών θέσεων;

Γ' θεματική ενότητα: Εκπαίδευση και οικογενειακή προέλευση

- v. Το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική πορεία των μαθητών και των μαθητριών;
- vi. Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική πορεία των μαθητών και των μαθητριών;
- vii. Το πολιτιστικό και αξιακό σύστημα της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική πορεία των μαθητών και των μαθητριών;
- viii. Ο τρόπος καταγωγής και διαμονής της οικογένειας των μαθητών και των μαθητριών επηρεάζει τη σχολική τους πορεία;

Ερευνητική Μεθοδολογία

Η επιλογή της βιογραφικής προσέγγισης μέσα από τη διεξαγωγή *ημιδομημένων συνεντεύξεων* στην παρούσα έρευνα, έχει σκοπό να αναδείξει παράλληλα με την καταγραφή των γενικών τάσεων προηγούμενων ποσοτικών ερευνών, τον τρόπο διαμόρφωσης τους και την επίδρασή τους στην κοινωνική εξέλιξη συγκεκριμένων ανθρώπων. Κυρίαρχο μέλημα είναι να φωτιστεί τόσο το νόημα που δίνουν τα υποκείμενα της έρευνας στα συμβάντα του βίου τους όσο και η ερμηνεία του προσωπικού και κοινωνικού γίνεσθαι. Στόχος δεν είναι η διατύπωση γενικεύσεων αλλά ο συσχετισμός του ατομικού με το κοινωνικό, έτσι ώστε να κατανοηθεί ο τρόπος που αναπαράγεται η κοινωνική δομή με τις ανισότητες που αυτή επιφέρει αλλά επίσης, και να αναδειχθούν οι διαδικασίες της κοινωνικής μεταβολής και ο ρόλος των κοινωνικών υποκειμένων σε αυτές.

Υποκείμενα της μελέτης αποτέλεσαν εννέα άτομα τριών διαφορετικών οικογενειών. Τα κριτήρια που τέθηκαν για την επιλογή του συγκεκριμένου δείγματος ήταν τα εξής:

- α) οι τρεις γενιές της κάθε οικογένειας από τις οποίες παραχωρήθηκαν οι βιογραφικές συνεντεύξεις να έχουν μεγαλώσει στο χωριό Ριζάρι της Έδεσσας και να έχουν στενή επαφή με αυτό
- β) η πρώτη γενιά να κυμαίνεται περίπου ανάμεσα στις ηλικίες 70-80 έτη, η δεύτερη γενιά να αφορά κατά προσέγγιση τις ηλικίες 50-60 και η τρίτη τις ηλικίες 20-35 έτη, ώστε να υπάρξει μια σχετικά πιο ολοκληρωμένη εικόνα της κοινωνικής κινητικότητας που δύναται να επιφέρει ο εκπαιδευτικός μηχανισμός στη διάρκεια των χρόνων τριών γενεών
- γ) το δείγμα να αποτελούν γυναίκες και άντρες έτσι ώστε να εντοπισθούν τυχόν διαφορές στην εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη που αφορούν τον παράγοντα φύλο
- δ) το επίπεδο εκπαίδευσης της κάθε οικογένειας να είναι διαφορετικό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας

Συγκεντρωτικά, τα ευρήματα της έρευνας ως απάντηση των διερευνητικών ερωτημάτων έχουν ως εξής:

- i. Τα κυρίαρχα ιδεολογήματα των ίσων ευκαιριών, της αξιοκρατίας και των ατομικών ικανοτήτων διαχέονταν μέσα από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, σύμφωνα πάντα με τις αφηγήσεις των υποκειμένων της έρευνας.
- ii. Η εσωτερικέυσή τους οδήγησε στην αποδοχή των άνισων επαγγελματικών θέσεων που κατανεμήθηκαν οι αφηγητές μέσα από την αξιολόγησή τους στο σχολείο. Ωστόσο, ορισμένα υποκείμενα της έρευνας που αμφισβήτησαν όψεις της κυρίαρχης ιδεολογίας.

- iii. Η εκπαίδευση άλλοτε καθίσταται ή γίνεται αντιληπτή ως μέσο κοινωνικής ανόδου κι άλλοτε αυτή της η λειτουργία αμφισβητείται στο παρόν ή και συλλήβδην.
- iv. Το σχολείο αποτέλεσε μηχανισμό κατανομής των αφηγητών μέσα από τις διαδικασίες αξιολόγησης, στις διάφορες κοινωνικοεπαγγελματικές θέσεις που κατέλαβαν.
- v. Η εκπαιδευτική πορεία ορισμένων αφηγητών επηρεάστηκε από το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους.
- vi. Η εκπαιδευτική πορεία ορισμένων αφηγητών επηρεάστηκε από το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς τους.
- vii. Η εκπαιδευτική πορεία όλων των αφηγητών επηρεάστηκε από το πολιτιστικό-αξιακό σύστημα της οικογένειας. Όταν η εκπαίδευση κατείχε υψηλή θέση στον αξιακό κώδικα της οικογένειας η σχολική επίδοση και εξέλιξη του παιδιού ήταν καλύτερη συγκριτικά με την αντίστοιχη των παιδιών των οποίων η οικογένεια δεν θεωρούσε την εκπαίδευση σημαντική.
- viii. Ο τόπος καταγωγής-διαμονής ορισμένων αφηγητών στο χωριό επηρέασε την εκπαιδευτική τους πορεία αρνητικά.

Πρόσθετα ευρήματα της παρούσας μελέτης ήταν τα ακόλουθα:

- ix. Η ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα οδήγησε στην κοινωνικοοικονομική κινητικότητα, εκτός από την περίπτωση ενός αφηγητή, που η κοινωνικοοικονομική του κινητικότητα ήταν καθοδική παρά την άνοδο του εκπαιδευτικού του επιπέδου.
- x. Η κοινωνικοοικονομική κινητικότητα όπου συντελέστηκε αφορούσε μετακινήσεις μεσαίου επιπέδου χωρίς έντονες κοινωνικές και οικονομικές αποκλίσεις μεταξύ της κάθε γενιάς.
- xi. Η ανοδική εκπαιδευτική κινητικότητα, όπως αποτυπώθηκε από την εισαγωγή ορισμένων αφηγητών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αφορούσε τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, τις Επιστήμες της Αγωγής και την Ανώτερη Τεχνολογική Επαγγελματική Εκπαίδευση.
- xii. Το φύλο των αφηγητών επηρέασε με έμμεσο τρόπο την εκπαιδευτική πορεία τους, καθώς οι αντιλήψεις για τη θέση των γυναικών στην τοπική κοινωνία έγιναν κτήμα των γυναικών αφηγητριών επιδρώντας ανάλογα στις αποφάσεις τους για τη διακοπή των σπουδών τους ή ακόμα και για την επιλογή του μελλοντικού τους επαγγέλματος. Τρεις αφηγητές αναφέρονται ξεκάθαρα σε σεξιστικές αντιλήψεις των ίδιων ή τρίτων προσώπων ενώ η επιλογή του επαγγέλματος της Εκπαιδευτικού είναι κοινή και για στις τρεις γυναίκες υψηλού μορφωτικού επιπέδου.
- xiii. Η Τεχνική Εκπαίδευση σύμφωνα με τον αφηγητή που φοίτησε σε αυτήν, θεωρείται υποδεέστερη της Γενικής και αποτελείται από μαθητές χαμηλότερου μορφωτικού

επιπέδου κυρίως, προερχόμενους από τις αγροτικές περιοχές. Παράλληλα, έκδηλο είναι το ενδιαφέρον των μαθητών αυτών για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας το γρηγορότερο δυνατό.

Οι Φωτόπουλος (2010· σ. 203) και Σαπουνά (2006· σ. 427) υποστηρίζουν μετά από έρευνα ότι τα Τ. Ε. Λ. ή αλλιώς, σημερινά Τ. Ε. Ε. απορροφούν κατά προτεραιότητα μαθητές χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου που προέρχονται κυρίως, από αγροτικές ή εργατικές οικογένειες με γονείς επίσης, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, εν αντιθέσει με τους γόνους το μεσοαστικών οικογενειών που προτιμούν το Ενιαίο Λύκειο.

Από την άλλη μεριά, οι ισχυρισμοί μερίδας των αφηγητών που κάνουν λόγο για εκπαιδευτικές δυσκολίες που αντιμετώπισαν εξαιτίας του αγροτικού τύπου διαμονής τους, παρουσιάζουν ομοιότητες με ευρήματα άλλων ερευνών που διαπιστώνουν ότι αφενός, τα παιδιά των αγροτικών περιοχών αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες πρόσβασης στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης και μεγαλύτερες πιθανότητες σχολικής διαρροής (PLANET, 2007· σ. 51· Λαυρίου-Δρεττάκη 1993· σ. 87), αφετέρου, τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας είναι υψηλότερα και οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες λιγότερες (Φραγκουδάκη, 1985· σ. 136). Ο Μυλωνάς σε έρευνα που πραγματοποίησε (2004· σ. 157), διαπίστωσε παρόμοια με τα ευρήματα του Ο.Ο.Σ.Α. (2010 II· σ. 46-49), ότι η φοίτηση στη Μέση Εκπαίδευση εξαρτάται από την απόσταση που έχει να διανύσει ο μαθητής προκειμένου να φοιτήσει στο πλησιέστερο σχολείο και στην πλησιέστερη πόλη. Επίσης, σε έρευνα του Κ.ΑΝ.Ε.Π. Γ.Σ.Ε.Ε. (2008· σσ. 13-20), επιβεβαιώθηκε ότι στον ελλαδικό χώρο υφίσταται μεγάλη γεωγραφική ανισοκατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών καθώς οι διαφορές ήταν οξείες μεταξύ α) κέντρου και περιφέρειας, β) αστικών και αγροτικών περιοχών και γ) φτωχών και πλούσιων περιοχών σε Δήμους της χώρας.

Σημαντική μερίδα των αφηγητών υποστήριξε πως το οικονομικό επίπεδο της οικογένειάς τους έπαιξε αποφασιστικό ρόλο στη σχολική τους εξέλιξη. Οι διαφοροποιήσεις των ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση μεταξύ προνομιούχων και λιγότερο προνομιούχων, αποτελεί μία από τις βασικές παραμέτρους των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000· σ. 90). Σε όλες τις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α (Ο.Ε.Κ.Δ., 2001· σσ. 142-143), υπάρχει άμεση σχέση των υλικών πόρων της οικογένειας με την επίδοσή των μαθητών στο Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών, PISA, παρά το γεγονός ότι η σχέση της επίδοσής τους με το επάγγελμα των γονέων τους είναι μεγαλύτερη.

Όταν το επάγγελμα των γονέων και ιδιαίτερα του πατέρα ανήκει στα αποκαλούμενα επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα οι πιθανότητες εκπαιδευτικής επιτυχίας αυξάνονται (Χατζηγιάννη & Βαλάση, 2008· σσ. 222-223). Στις περιπτώσεις των αφηγητών που ο πατέρας ήταν αγρότης ή και εργάτης, η σχολική διαδρομή διεκόπη. Αντίστοιχα, οι Ψαχαρόπουλος και Καζαμιάς (1985· σ. 177) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με πατέρα ελεύθερο επαγγελματία είχαν 20 φορές περισσότερες ευκαιρίες πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση από τα παιδιά που είχαν πατέρα εργάτη ή τεχνίτη και 18 φορές περισσότερες πιθανότητες από τα παιδιά που είχαν πατέρα αγρότη, παρόμοια ευρήματα με αυτά της Λαμπίρη-Δημάκη (1974 α· σ. 124) που δείχνουν ότι οι γόνοι των

ανώτερων τάξεων παρότι αντιπροσωπεύουν μικρότερη μερίδα του πληθυσμού τροφοδοτούν ως επί το πλείστον τις Ανώτατες Σχολές.

Ο κοινωνικός διαχωρισμός επεκτείνεται ωστόσο, και στο είδος την σχολής που θα φοιτήσει το διαφοροποιημένο μαθητικό δυναμικό. Ειδικότερα, υποστηρίζεται πως οι φοιτητές που προέρχονται από τα λαϊκά και μικροαστικά στρώματα, συγκεντρώνονται σε ορισμένες κατηγορίες σχολών όπως στις Παιδαγωγικές Σχολές, στις Σχολές των Κοινωνικών, των Ανθρωπιστικών και Πολιτικών Επιστημών ή στις Οικονομικές Σχολές (Σαπουνά, 2006· σ. 139· Κασιμάτη, 1991· σσ. 174-176· Φραγκουδάκη, 1985· σ. 192). Στις περιπτώσεις των αφηγητών που μελετήθηκαν, η εκπαιδευτική κινητικότητα όπου συντελέστηκε αφορούσε τις εν λόγω σχολές και μάλιστα, την ένταξη των αφηγητών στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Το μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών των αφηγητών βρέθηκε ότι επηρέασε την εκπαιδευτική τους πορεία. Έρευνα του Μυλωνά (2004· σ. 208) δείχνει πως οι γονείς των μαθητών που επιτυγχάνουν υψηλές σχολικές επιδόσεις έχουν κατά μέσο όρο φοιτήσει περισσότερο χρόνια στο σχολείο και οι ίδιοι, επομένως είναι περισσότερο μορφωμένοι από τους γονείς των μαθητών που αποκλείονται σταδιακά από την εκπαιδευτική διαδικασία και οι οποίοι διαθέτουν ένα χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο έτσι όπως διαμορφώνεται από τα έτη φοίτησής τους σε αυτό.

Από τη δεκαετία του 1980 κι έπειτα το κοινωνιολογικό ενδιαφέρον στράφηκε παράλληλα με τη μελέτη του κοινωνικοπολιτιστικού περιβάλλοντος των μαθητών στα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και συγκεκριμένα, στη σχέση των γονέων με το σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι η ικανότητα να διατηρήσουν οι οικογένειες την επαφή τους με το σχολείο ως παράγοντα σχολικής επιτυχίας, είναι άνισα κατανομημένη μεταξύ των οικογενειών που προέρχονται από τις διάφορες κοινωνικές τάξεις, με τους γονείς των χαμηλότερων στρωμάτων να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση. Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο απέδιδαν μία αποτυχία ή επιτυχία στη δική τους δράση παρά σε εξωτερικούς παράγοντες ενώ διέθεταν ένα αίσθημα ελέγχου και αυτοπεποίθησης, το οποίο κι μεταβίβαζαν στα παιδιά τους, συμβάλλοντας ανάλογα στη σχολική τους επιτυχία (Duru-Bellat, 2004· σσ. 36-40).

Επιπλέον, το επίπεδο φιλοδοξιών της οικογένειας δεν μπορεί παρά να επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση των παιδιών σε περιπτώσεις που είναι υψηλό ενώ αρνητικά σε περιπτώσεις που είναι χαμηλό. Κατά τον Boudon ωστόσο, το επίπεδο φιλοδοξιών των ατόμων και των οικογενειών τους σχετίζεται άμεσα με τη θέση που καταλαμβάνουν στην κοινωνική ιεραρχία στη βάση συνυπολογισμού του κόστους- οφέλους των φιλοδοξιών αυτών (Postic, 1998· σσ. 70-75).

Από την άλλη, οι κοινωνικοί ρόλοι που έπρεπε να αναλάβουν ορισμένες από τις αφηγήτριες της έρευνας και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τη γυναικεία φύση που υιοθέτησαν στο συγκεκριμένο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο του χωριού έπαιξαν το δικό τους ρόλο, όπως σημειώθηκε, στη διακοπή της φοίτησής τους από το σχολείο. Η Ηλιού (1988· σ. 118) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά

αναλφαβητισμού, μειωμένα ποσοστά συμμετοχής στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και στις λεγόμενες *ανδροκρατούμενες* σχολές (Ιατρική, Μηχανολογία, Πολυτεχνείο κτ.λ) και θέσεις εργασίας, παρά τις αλλαγές που έχουν συντελεστεί στον κοινωνικό σχηματισμό, εξαιτίας των αντιλήψεων σχετικά με τον κοινωνικό τους ρόλο όπως αποτυπώνεται στην ελληνική κοινωνία. Οι γυναίκες του δείγματος της παρούσας έρευνας που εισήχθησαν στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση επέλεξαν να ασκήσουν αντίστοιχα το *ταιριαστό* σύμφωνα με το *γυναικείο πρότυπο*, επάγγελμα της εκπαιδευτικού.

Με την επαναφορά της *θεωρίας των χαρισμάτων*, η τοποθέτηση στην ιεραρχία των κατευθύνσεων, είτε πρόκειται για Γενική-Επαγγελματική Εκπαίδευση, Ανώτατα Εκπαιδευτικά-Τεχνολογικά Ιδρύματα και Σχολές *υψηλού ή χαμηλού κύρους*, παρουσιάζεται ως απόρροια δυνατοτήτων και κλίσεων, παραβλέποντας τους κοινωνικούς παράγοντες που την καθορίζουν (Hirtt, 2004· σ. 60). Τοιουτοτρόπως, η διαφοροποιημένη πρόσβαση στην εργασία γίνεται αποδεκτή με όρους φυσικούς ενώ παράλληλα, τα σκανδαλώδη ποσοστά της απόλυτης αποτυχίας στο σχολείο αποτρέπονται μέσα από τη διοχέτευση του μαθητικού δυναμικού σε διακριτά προγράμματα εκπαίδευσης και κλάδους. Έτσι, αφενός συγκαλύπτονται οι διαστάσεις των αποτελεσμάτων της κοινωνικής ανισότητας, αφετέρου αναπαράγεται χωρίς συγκρούσεις η κοινωνική διαίρεση της εργασίας και των φορέων της (Charlot, 2004· σ. 189).

Κάτω από τους υπάρχοντες όρους, η κοινωνική κινητικότητα μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να είναι στην καλύτερη των περιπτώσεων οριζόντια αφορώντας μετακινήσεις στο ίδιο επίπεδο της κοινωνικής ιεραρχίας. Την περίοδο του πληθωρισμού των προσόντων και της υποβάθμισης της γνώσης και της εργασίας, η μαζική εκπαίδευση αποσυνδέεται από την επαγγελματική προοπτική ενώ παράλληλα, η απόκτηση μιας πολυπόθητης εξειδικευμένης γνώσης που υπόσχεται την κατάκτηση μίας υψηλόβαθμης επαγγελματικής θέσης από τις λιγοστές, απευθύνεται σε μια κοινωνικοοικονομική ελίτ που μπορεί να ανταποκριθεί στο ανάλογο κόστος, στα πλαίσια της αγοροπωτημένης και πελατειακής λογικής του δούναι λαβείν που διέπει τον εκπαιδευτικό μηχανισμό.

Βιβλιογραφία

- Anderson, C. H. (1986). *Pros mia nea koinoniologia* (Epim. I. P. Nikoloudis). Athina: Papazisi.
- Charlot, B., (2004). *To scholeio allazei* (Mtfr. E. Bonafatou, & N. Papageorgiou). Athina: Ekdotikos oikos syngrafeon kathigiton.
- Chatzigianni, A., & Valasi, D. (2008). Anotati ekpaidefsi kai anaparagogi ton diakriseon: i «mikri kai i megali porta» stin elliniki tritovathmia ekpaidefsi. Sto D. Emmanouil, E. Zakopoulou, R. Kaftantzoglou, Th. Maloutas & A. Chatzigianni (Epim.), *Koinonikoi kai chorikoi metaschimatismoι stin Athina tou 21ou aiona* (ss. 207-246). Athina: E.K.K.E.
- Daskalakis, D. I. (2009). *Eisagogi sti sygchroni koinoniologia*. Athina: Papazisi.

- Duru-Bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*. Paris: UNESCO, IIEP.
- Fotopoulos, N. (2010). Koinonikes anisotites, ekpaidefsi kai apascholisi. To diakyvevma mias realistikis politikis diasyndesis tis ekpaidefsi me tin apascholisi. Sto S. Koniordos, & N. Fotopoulos (Epim.), *Ftocheia, anisotites kai ekpaidefsi sto plaisio tis pagkosmiopoiisis* (ss. 193-211). Athina: K.A.N.E. P.-G.S.E.E.
- Fragkoudaki, A. (1985). *Koinoniologia tis ekpaidefsis*. Athina: Papazisi.
- Giddens, A. (2002). *Koinoniologia* (Epim. D. G. Tsaousis). Athina: Gutenberg.
- Hirtt, N. (2004). I epanafora tis theorias ton charismaton. *Themata paideias*, 17-18, 60-61.
- Iliou, M. (1988). *Ekpaideftiki kai koinoniki dynamiki*. Athina: Poreia.
- K.A.N.E.P.-G.S.S.E. (2008). *Ftocheia, ekpaidefsi kai koinonikes anisotites stin epochi tis pagkosmiopoiisis*. Athina.
- Kasimati, K. (1991). *Erevna gia ta koinonika charaktiristika tis apascholisis*. Athina: E.K.K.E.
- Katsikas, Ch., & Kavvadias, G. K. (2000). *I anisotita stin elliniki ekpaidefsi. I exeliksi ton efkairion prosvasis stin elliniki ekpaidefsi (1960-2000)*. Athina: Gutenberg.
- Koutogiota, S. O. (2007). *Ekpaidefsi kai koinoniki kinitikotita stis aneptygmenes viomichanikes koinonies me systimatiki anafora stin periptosi tis germanikis koinonias*. Thessaloniki: Tmima filosofias kai paidagogikis - A.P.Th., Didaktoriki diatrivi.
- Kyridis, A. (2001). *Ekpaideftiki anisotita. Oriothetisi kai prospatheies theoritikis prosengisis tis*. Athina.: Ekdoseis adelfon Kyriakidi.
- Lamnias, K. (2001). *Koinoniologiki theoria kai ekpaidefsi. Diakrites prosengiseis. Athina: Metaichmio*.
- Lampiri-Dimaki, I. (1974). *Pros mian ellinikin koinoniologia tis paideias*. Athina: E.K.K.E.
- Lariou-Drettaki, M. (1993). *I egkataleipsi tis ypochreotikis ekpaidefsi kai paragontes pou schetizontai me aftin*. Athina: Grigoris.
- Lytras, A. N. (2000). *Koinonia kai ergasia. O rolos ton koinonikon taxeon*. Athina: Papazisi.

- Milios, G. (1984). *Ekpaidefsi kai exousia. Kritiki tis kapitalistikis ekpaidefsis*. Athina: Theoria.
- Mylonas, Th. N. (2004). *I anaparagogi ton koinonikon taxeon mesa apo tous scholikous michanismous. I mesi ekpaidefsi sto chorio kai stin poli*. Athina: Gutenberg.
- O.E.C.D., (2001). *Knowledge and skills for life: first results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- O.E.C.D. (2010 II). *PISA 2009 results: overcoming social background – equity in learning opportunities and outcomes*. Anaktimeno stis 29-05-2021 apo to diktyako topo: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>
- PLANET (2007). *Meleti gia tin katapolemisi tis scholikis diarroi: paradoteo 2, analysi ton metriseon tis scholikis diarroi kai katagrafi yparchonton systimaton, aporseon & protaseon katapolemisis tis* (ekd. 1.0.). Athina: Anonymi Etairia Parochis Symvouleftikon Ypiresion.
- Postic, M. (1998). *I morfotiki schesi* (Mtfr. D. Touloupis). Athina: Gutenberg.
- Psacharopoulos, G., & Kazamias, A. (1985). *Paideia kai anaptyxi stin Ellada: koinoniki kai oikonomiki meleti tis tritovathmias ekpaidefsis*. Athina: E.K.K.E.
- Sapouna, A. (2006). *Koinoniki epilogi kai koinoniki zitisi gia tin tritovathmia ekpaidefsi: meleti mathitikon kai foititikon megethon stin Ellada tis metapolitefsis (1975-1991)*. Athina: T.E.A.P.I.-E.K.P.A., Didaktoriki diatrivi.

Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής και πρόσβαση υποψηφίων ΕΠΑ.Λ. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με παραδείγματα υπολογισμού: Εναλλακτική υπολογιστική προσέγγιση και κριτική οπτική

Γαλίτης Παντελής, Δρ. Επιστημών της Αγωγής, Εκπαιδευτικός Π.Ε.82

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π., ΣΕΕ Π.Ε.82

Περίληψη

Η εισαγωγή υποψηφίων φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση με ιδιαίτερα χαμηλές βαθμολογικές επιδόσεις δεν εμφανίστηκε πρόσφατα. Αποτελεί φαινόμενο του εκπαιδευτικού μας συστήματος εδώ και αρκετά χρόνια, χωρίς να έχουν δοθεί μέχρι σήμερα αποτελεσματικές λύσεις. Στην κατεύθυνση αυτή διατείνεται ότι κινείται η εφαρμογή της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (ΕΒΕ) στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αποσαφηνίσει τον τρόπο με τον οποίο η Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής εφαρμόζεται από το σχολικό έτος 2020 – 2021 για τους μαθητές/-τριες των ΕΠΑ.Λ., στην προσπάθεια εισόδου τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ προτείνεται μια εναλλακτική προσέγγιση του τρόπου υπολογισμού της ΕΒΕ στα ΕΠΑ.Λ. Παράλληλα, επιδιώκεται μια πρώτη εκτίμηση για τη χρησιμότητά της ως μέτρου διασφάλισης των προϋποθέσεων επιτυχούς φοίτησης, της έγκαιρης ολοκλήρωσης των σπουδών, καθώς και της προσδοκώμενης αναβάθμισης της ποιότητάς τους στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Λέξεις-Κλειδιά: ΕΒΕ, ΕΠΑ.Λ., Πανελλήνιες Εξετάσεις

Minimum Admission Basis and access of EPAL candidates to higher education with examples of calculation: Alternative computational approach with a critical point of view

Galitis Pantelis, PhD - Zogopoulos Efstathios, PhD

Abstract

The admission to higher education with particularly low grades is not recent. It has been a phenomenon of our educational system for several years, without effective solutions being given until today. It is claimed that the application of the Minimum Admission Base (MBA) in higher education institutions is moving in this direction. This paper attempts to clarify the way in which the Minimum Admission Base is applied from the school year 2020 - 2021 for the students of EPAL (Vocational High Schools), in their attempt to enter the Higher education, while an alternative approach of calculating the EBE in the EPAL is proposed. At the same time, a first assessment is sought for its usefulness as a measure to ensure the conditions of successful study, the timely completion of studies, as well as the expected upgrade of their quality in higher education institutions.

Keywords: Minimum Admission Base, EPAL, Pan-Hellenic Examinations

Εισαγωγικά στοιχεία

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΕΕΚ) αποτελεί έναν από τους δύο πυλώνες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δίπλα σε αυτόν της Γενικής. Στη διαχρονική της διαδρομή, η ΕΕΚ δεν έτυχε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της δέουσας προσοχής της Ελληνικής Πολιτείας (Γαλίτης, 2010), παρόλο που οι απαιτήσεις ανάπτυξης της οικονομικής ζωής της χώρας έθεταν – και συνεχίζουν να θέτουν – την στήριξη της σε πρώτη προτεραιότητα. Βέβαια, για τη στάση αυτή της Πολιτείας δεν είναι άμοιρες οι παγιωμένες πεποιθήσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας για την ανώτερη κοινωνική διάσταση της γενικής εκπαίδευσης έναντι της ΕΕΚ, ενώ σημαντικές είναι και οι ευθύνες της Πολιτείας, με τις συνεχείς και πρόχειρες παλινδρομήσεις, επαναλήψεις και επανασυστάσεις των μορφών των Επαγγελματικών σχολείων (Γαλίτης, 2011a).

Σύμφωνα με στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ), ο μέσος όρος στην ΕΕ αγγίζει στο ανώτερο δευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο το 50% (συμπεριλαμβανομένης και της Κατάρτισης), με τα ποσοστά εντός της ΕΕ να κυμαίνονται από 73% έως και λιγότερο από 15%. Επίσης, το ποσοστό των νεαρών ενηλίκων που εισέρχονται στην αγορά εργασίας αμέσως μετά την ολοκλήρωση της ανώτερης δευτεροβάθμιας ΕΕΚ ανέρχεται στο 33%, ενώ ποσοστό 20% συνεχίζει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (European Commission, 2018).

Η εκπαίδευση στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) παρουσιάζει διαφοροποιήσεις σε σχέση με την εκπαίδευση στα Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.). Οι διαφοροποιήσεις αυτές κατά βάση οφείλονται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού που ακολουθεί αυτό τον τύπο σχολείων, στους γενικούς και ειδικούς σκοπούς και στο περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, καθώς και στο διαφορετικό θεσμικό πλαίσιο, όσον αφορά στους παρεχόμενους τίτλους σπουδών και στην επαγγελματική/ακαδημαϊκή σταδιοδρομία των αποφοίτων (Πάγκαλος & Ζωγόπουλος, 2016).

Σύμφωνα με έρευνα του ΥΠΑΙΘ, με αντικείμενο τη διερεύνηση της υφιστάμενης κατάστασης στην Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και με τίτλο: «Αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης σε ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ με την ανάπτυξη και αξιοποίηση εργαλείων ΤΠΕ, στο πλαίσιο εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και παρεμβάσεων του Υπουργείου, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων» (2011), αναδείχθηκαν, μεταξύ άλλων, τα παρακάτω συμπεράσματα:

1. Η Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (Δ.Τ.Ε.Ε.) έχει χαμηλό κύρος στην ελληνική κοινωνία.
2. Οι μαθητές προτιμούν την απόκτηση επαρκών επαγγελματικών προσόντων περισσότερο από τη συνέχιση των σπουδών τους.
3. Υφίσταται ανάγκη ανασχεδιασμού της δομής και της λειτουργίας της Δ.Τ.Ε.Ε.

4. Η πλειοψηφία των μαθητών της Δ.Τ.Ε.Ε. εμφανίζουν έντονα μαθησιακά κενά που τους δυσκολεύουν στην επαγγελματική ή ακαδημαϊκή σταδιοδρομία τους.
5. Διατυπώνεται η ανάγκη τακτικής επικαιροποίησης Προγραμμάτων Σπουδών και Βιβλίων με σύγχρονες γνώσεις.
6. Ενίσχυση των διδακτικών ωρών για τεχνολογικά μαθήματα και εργαστήρια.

Η διαφοροποίηση του μαθητικού δυναμικού των ΕΠΑ.Λ. έναντι των ΓΕ.Λ.

Διερευνώντας την διαφοροποίηση του μαθητικού δυναμικού των Επαγγελματικών Λυκείων σε σχέση με το αντίστοιχο των Γενικών Λυκείων, διαπιστώνεται ότι οι κυριότερες διαφορές σε ότι αφορά στο εκπαιδευτικό σκέλος μεταξύ των μαθητών/-τριών των δύο αυτών τύπων Λυκείου εντοπίζονται στα γνωσιακά και στα ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά, τα οποία αναλύονται στη συνέχεια.

Γνωσιακά χαρακτηριστικά των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.

Οι μαθητές που εγγράφονται στα ΕΠΑ.Λ. είναι μαθητές με χαμηλότερες επιδόσεις σε σχέση με αυτούς που εγγράφονται στα ΓΕ.Λ., όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες (Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2011; Ioannidou & Stavrou, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα ΕΠΑ.Λ. επισημαίνουν ότι πολλοί μαθητές έχουν σημαντικές ελλείψεις σε προαπαιτούμενες γνώσεις, οι οποίες θα έπρεπε να έχουν κατακτηθεί στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες (ΥΠΑΙΘ, 2011). Μεγάλες αδυναμίες παρατηρούνται ιδίως στην κατανόηση και χρήση βασικών μαθηματικών εννοιών και αλγορίθμων, που αποτελούν το υπόβαθρο για την εκμάθηση επιστημονικών – τεχνικών εννοιών και διαδικασιών και την εκτέλεση σχετικών εφαρμογών, οι οποίες είναι απαραίτητες στα διάφορα επαγγελματικά μαθήματα του Τομέα που θα επιλέξουν. Το γεγονός αυτό αντανακλάται τόσο στη βαθμολογία τους κατά τη διάρκεια των σπουδών, όσο και στα αποτελέσματα (ποσοστό συμμετοχής - βαθμολογίες) των πανελλαδικών εξετάσεων για την εισαγωγή στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και έχουν καλύτερες επιδόσεις στο εργαστηριακό μέρος των μαθημάτων και γενικότερα σε δραστηριότητες που έχουν να κάνουν με χειροτεχνικές πρακτικές ασκήσεις και δεξιότητες και στην ενεργητική – βιωματική εμπλοκή τους με τα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Ψυχοκινητικά χαρακτηριστικά των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.

Μεγάλο ποσοστό των μαθητών των ΕΠΑ.Λ. στρέφεται προς την τεχνική – επαγγελματική εκπαίδευση, ως απόρροια της δυσκολίας να συνεχίσει στη γενική εκπαίδευση (CEDEFOP, 2014).

Εάν εξετάσουμε το μαθητικό δυναμικό στις σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΤΕΕ) θα διακρίνουμε τρεις βασικές κατηγορίες μαθητών (Πάγκαλος, 2005):

Η *πρώτη* αποτελείται από μαθητές που επιθυμούν πραγματικά να ασκήσουν το επάγγελμα στην Ειδικότητα που επέλεξαν. Πολλοί από αυτούς ενδιαφέρονται να ακολουθήσουν το επάγγελμα των γονιών τους ή άλλων ατόμων από το οικογενειακό τους περιβάλλον, κάποιοι έχουν ήδη σχετική εργασιακή εμπειρία και είδαν ότι τους ενδιαφέρει, άλλοι έχουν εκδηλώσει από νωρίς την κλίση τους για κάποιο αντικείμενο και έχουν συνειδητά επιλέξει τη συγκεκριμένη κατεύθυνση μετά από ενδελεχή διερεύνηση των επαγγελματικών προοπτικών που τους προσφέρει. Είναι δηλαδή μαθητές με προσδοκίες, που θέλουν να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερα πάνω στο επάγγελμά τους.

Η *δεύτερη*, πιο ολιγάριθμη από την πρώτη, αποτελείται από μαθητές που έχουν βάλει ως απώτερο στόχο την εισαγωγή τους σε τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Έχουν επιλέξει δηλαδή τη συγκεκριμένη κατεύθυνση, εκτιμώντας ότι, μέσω της διαδικασίας των πανελλαδικών εξετάσεων με το ειδικό ποσοστό για τους μαθητές των ΕΠΑ.Λ., θα πετύχουν πιο εύκολα και σίγουρα το στόχο τους. Εκτιμούν ότι εάν συνέχιζαν τις σπουδές τους στο Γενικό Λύκειο και συμμετείχαν στις πανελλαδικές εξετάσεις ως υποψήφιοι από αυτόν τον τύπο Λυκείου, η βαθμολογία που θα συγκέντρωναν δεν θα τους έδινε πολλές πιθανότητες να εισαχθούν στην Σχολή που επιθυμούν. Είναι και αυτοί μαθητές με προσδοκίες, που έχουν καλές επιδόσεις στο σχολείο, δεν αντιπροσωπεύουν όμως την κύρια κατεύθυνση της Δημόσιας ΤΕΕ που είναι η προετοιμασία για ένα επάγγελμα μέσης στάθμης.

Τέλος, η *τρίτη* κατηγορία αποτελείται από μαθητές με χαμηλές προσδοκίες και ενδιαφέρον. Είναι μαθητές που έχουν καταλήξει στο ΕΠΑ.Λ., γιατί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα και ο κοινωνικός περίγυρος τους έχει χαρακτηρίσει ως «αδύνατους» μαθητές. Ορισμένοι αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν μειωμένο ενδιαφέρον για τα μαθήματα ή έχουν γενικά χαμηλές επιδόσεις. Ευελπιστούν ότι θα καταφέρουν μέσα από το ΕΠΑ.Λ. - όπου φοιτούν οι περισσότεροι μαθητές αυτής της κατηγορίας - να πάρουν ένα απολυτήριο Λυκείου έχοντας καταβάλει λιγότερο κόπο σε σχέση με το Γενικό Λύκειο. Θα το χρησιμοποιήσουν ως αποδεικτικό περαίωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και ενδεχομένως να μπορέσουν έτσι να διοριστούν στο Δημόσιο ή σε όποια άλλη εργασία, όπου το απολυτήριο Λυκείου μετρά ως προσόν, ή ακόμη - με την κατάργηση της βάσης του 10 στις πανελλαδικές εξετάσεις - να εγγραφούν σε κάποια Σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Μικρός αριθμός από τους μαθητές αυτούς θα απασχοληθεί τελικά σε μια θέση εργασίας σχετική με το αντικείμενο των σπουδών τους. Οι διαπιστώσεις αυτές επαληθεύονται και από τα ευρήματα των λίγων μελετών που έχουν διερευνήσει την απασχόληση των αποφοίτων της Δημόσιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΔΤΕΕ). Ένα μικρό ποσοστό των αποφοίτων, που κυμαίνεται μεταξύ του 5% και του 40% (ανάλογα με την

ειδικότητα), καταλήγει να εργάζεται σε μια εργασία σχετική με το πτυχίο που απέκτησε.

Δυστυχώς, αυτή η τελευταία κατηγορία μαθητών είναι και η πολυπληθέστερη στα επαγγελματικά σχολεία. Είναι η πηγή αποθάρρυνσης των καθηγητών που βλέπουν τις προσπάθειές τους να μην αποδίδουν. Ταυτόχρονα όμως αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στη ΔΤΕΕ μια πρόκληση: Πώς δηλαδή θα καταφέρουν να τους αυξήσουν την αυτοεκτίμηση, να τους βοηθήσουν να συμπληρώσουν τα κενά γνώσεων που έχουν από τις προηγούμενες τάξεις, να τους κινήσουν το ενδιαφέρον για μάθηση, να τους εμψυχήσουν την αγάπη για το αντικείμενο της ειδικότητας που ακολουθούν.

Ένα άλλο δεδομένο που πρέπει να ληφθεί υπόψη στο σχεδιασμό των διδακτικών πρακτικών είναι το γεγονός ότι ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών των ΕΠΑ.Λ. αποτελείται από παιδιά μεταναστών και προσφύγων, ποσοστό, που, τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σε αρκετά ΕΠΑ.Λ.

Δομή και περιεχόμενο των Αναλυτικών Προγραμμάτων των ΕΠΑ.Λ.

Η φοίτηση στα ΕΠΑ.Λ διαφέρει ουσιωδώς από τη φοίτηση στα ΓΕ.Λ.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4186/2013 «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις» (τροποποιήθηκε με τους Ν. 4310/2014, Ν. 4327/2015, Ν. 4386/2016, Ν. 4777/2021) οι σκοποί του Επαγγελματικού Λυκείου είναι οι εξής:

«α) Η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου, που θα συμβάλλει στην ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική, πνευματική και σωματική ανάπτυξη όλων των μαθητών.

β) Η προαγωγή της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και των ικανοτήτων των μαθητών.

γ) Η καλλιέργεια της εθνικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής μας κληρονομιάς αλλά και η προετοιμασία των νέων για την κοινωνία των ευρωπαίων πολιτών.

δ) Ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

ε) Η ενδυνάμωση των αξιών της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης και η διαμόρφωση συνείδησης ενεργού πολίτη.

στ) Η διασφάλιση της ισορροπίας στη σχολική ζωή ούτως ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συνδυάζουν τη γνώση, τον ελεύθερο χρόνο, τη δημιουργία και τη συμμετοχή.

ζ) Η καλλιέργεια των βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την κοινωνική ένταξη,

αλλά και:

η) Η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

θ) Η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.

ι) Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και

ια) Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης».

Η προετοιμασία για ένα επάγγελμα αποτελεί επομένως βασικό σκοπό του προγράμματος σπουδών του Επαγγελματικού Λυκείου. Το γεγονός αυτό αντανακλάται κυρίως στο εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Ω.Π) του ΕΠΑ.Λ.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ΕΠΑ.Λ. που έχει σχέση με όσα αναφέρθηκαν στα προηγούμενα είναι ότι οι απόφοιτοι τους αποκτούν τίτλο σπουδών (Πτυχίο) που τους δίνει συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα. Στην πλειονότητα των Τομέων, αυτά τα δικαιώματα είναι πλήρως νομοθετικά κατοχυρωμένα. Υπάρχουν λεπτομερείς κανονιστικές διατάξεις που καθορίζουν την άσκηση του επαγγέλματος και την έκδοση αδειών.

Η Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής

Με τον Ν. 4777/2021 (ΦΕΚ 25 Α΄/17.2.2021) καθιερώνεται η Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής (ΕΒΕ) για την πρόσβαση των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. και ΓΕ.Λ. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του Νόμου 4777/2021 με θέμα: «**Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις**», για την αναγκαιότητα καθιέρωσης Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (Ε.Β.Ε.) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: «*Η ρύθμιση αποσκοπεί στη διασφάλιση των ακαδημαϊκών προϋποθέσεων της επιτυχούς φοίτησης και της έγκαιρης ολοκλήρωσης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της θεσμοθέτησης Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (Ε.Β.Ε.), στην ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών, καθώς και στη μείωση του ποσοστού μη ολοκλήρωσης αυτών. Επίσης, η ρύθμιση στοχεύει στην ενίσχυση της αυτονομίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και της δυνατότητας κάθε σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης να διαμορφώσει το ακαδημαϊκό της/του προφίλ, καθώς προβλέπεται αποφασιστικός ρόλος των Α.Ε.Ι. στον καθορισμό της βάσης εισαγωγής των φοιτητών. Δίνεται επιπλέον μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπεφρασμένη προτίμηση των υποψηφίων σε πανεπιστημιακό τμήμα*

εισαγωγής. Ενθαρρύνονται, κατά αυτόν τον τρόπο, οι συνειδητές επιλογές στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου, και επιτυγχάνεται η αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών με συμμετοχή φοιτητών που επιλέγουν στοχευμένα τις εν λόγω σχολές και τμήματα με βάση τις κλίσεις και προτιμήσεις τους».

Με την προσθήκη στον Ν. 4186.2013 του άρθρου 4β, ορίζεται ότι: «Προϋπόθεση συμμετοχής των υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων στη διαδικασία επιλογής για εισαγωγή στα Α.Ε.Ι., στις Α.Ε.Α., στις Α.Σ.Τ.Ε. του Υπουργείου Τουρισμού, στις σχολές των Α.Σ.Ε.Ι. και Α.Σ.Σ.Υ., στη Σ.Σ.Α.Σ., στις σχολές της Αστυνομικής και Πυροσβεστικής Ακαδημίας, στις Α.Ε.Ν., καθώς και τις Σχολές Δοκίμων Σημαιοφόρων Λιμενικού Σώματος και Λιμενοφυλάκων, αποτελεί η επίτευξη στις πανελλαδικές εξετάσεις βαθμολογικής επίδοσης ίσης ή μεγαλύτερης της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση (Ε.Β.Ε. σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης). Η επίτευξη της Ε.Β.Ε. ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση απαιτείται για τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων της γενικής κατηγορίας, καθώς και των, κατά περίπτωση, προβλεπόμενων ειδικών κατηγοριών (...).». Εξαίρεση υφίσταται σε ορισμένες περιπτώσεις υποψηφίων.

Και παρακάτω: «Για τη διαπίστωση της συνδρομής της προϋπόθεσης αυτής, **συγκρίνεται** η ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση Ε.Β.Ε., όπως διαμορφώνεται σύμφωνα με το παρόν, με τον μέσο όρο που συγκέντρωσε ο υποψήφιος στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, **χωρίς να λαμβάνονται υπόψη και κατά το στάδιο αυτό οι συντελεστές βαρύτητας των μαθημάτων**».

Η Ε.Β.Ε. στα ΕΠΑ.Λ.

Ειδικότερα για τα ΕΠΑΛ, όσον αφορά στην εισαγωγή των τελειοφοίτων και υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στα δημόσια Ι.Ε.Κ., ισχύουν τα παρακάτω:

«Στα ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Λ. η Ε.Β.Ε. διαμορφώνεται ενιαία από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων ανά ειδικότητα στα δύο (2) μαθήματα γενικής παιδείας και στα δύο (2) μαθήματα ειδικότητας, ο οποίος πολλαπλασιάζεται με συντελεστή που αποφασίζεται από τα ιδρύματα εισαγωγής και στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο» (Ν. 4777/2021, άρθρο 5).

Με τον τρόπο αυτόν γίνεται ο υπολογισμός της ΕΒΕ στα ΕΠΑ.Λ. σύμφωνα με την Φ.153/ 61366/Α5/ 28-5-2021 Εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ με θέμα: «ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΓΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΑ Α.Ε.Ι. ΚΑΙ ΤΙΣ ΣΧΟΛΕΣ ΣΥΝΑΡΜΟΔΙΩΝ ΥΠΟΥΡΓΕΙΩΝ (ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΕΣ ΣΧΟΛΕΣ, ΑΣΥΝΟΜΙΚΕΣ ΚΛΠ) ΜΕΣΩ ΠΑΝΕΛΛΑΔΙΚΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ ΕΠΑ.Λ.» (στα ΓΕ.Λ. ισχύει η **Φ.251/58003/Α5/24-5-21**).

Δύο σχόλια που αφορούν στις ρυθμίσεις της ανωτέρω Εγκυκλίου, σε σχέση με τις προβλέψεις του Ν. 4777/2021:

1^ο σχόλιο: Ενώ ο υπολογισμός του μέσου όρου προβλέπεται ανά ειδικότητα, στα μαθήματα γενικής παιδείας για τον υπολογισμό του μέσου όρου λαμβάνεται υπόψη το σύνολο των υποψηφίων του Τομέα και όχι της κάθε ειδικότητας. Στο άρθρο 5 του Ν. 4777 φαίνεται να υπάρχει η πρόθεση να γίνεται πρώτιστα αναγωγή των μέσων όρων σε επίπεδο Τομέα, και μόνο όταν υφίσταται ουσιαστικός λόγος να πραγματοποιείται αναγωγή ανά Ειδικότητα. Πιο συγκεκριμένα, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. ισχύουν ειδικότερα τα εξής:

α) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, που εντάσσονται σε περισσότερους του ενός τομείς για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε., λαμβάνεται υπόψη ο μικρότερος μέσος όρος των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων **στα μαθήματα των τομέων** όπου εντάσσονται οι συγκεκριμένες σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις.

β) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, που εντάσσονται **στην κοινή ομάδα** όλων των τομέων, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνεται υπόψη ο μικρότερος μέσος όρος των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων όλων των τομέων.

γ) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις του ίδιου τομέα για τον οποίο οι υποψήφιοι εξετάζονται σε **διαφορετικά** μαθήματα ειδικότητας, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνονται υπόψη οι μέσοι όροι των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα μαθήματα εκείνης της ειδικότητας, ο μέσος όρος των οποίων είναι μικρότερος.

2^ο σχόλιο: Ενώ ο νόμος 4777/21 (άρθρο 5), αναφέρεται στα **διαφορετικά** μαθήματα ειδικότητας, η ανωτέρω εγκύκλιος αναφέρεται και στα κοινά μαθήματα ειδικότητας: «β),...*προσβάσιμες από έναν (1) τομέα σπουδών, ο οποίος περιλαμβάνει περισσότερες από μία ειδικότητες με κοινά ή διαφορετικά μαθήματα ειδικότητας*» (Εγκύκλιος Φ.153/ 61366/Α5/ 28-5-2021 του ΥΠΑΙΘ, σελ. 4). Εδώ φαίνεται πως η εγκύκλιος επιχειρεί να καλύψει την περίπτωση όπου στον ίδιο τομέα υφίστανται Ειδικότητες με κοινά κα μη κοινά μαθήματα Ειδικότητας και ειδικότερα τις περιπτώσεις των Ειδικότητων του Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού στις δύο υφιστάμενες Ειδικότητες του οποίου τα μαθήματα Ειδικότητας είναι διαφορετικά μεταξύ τους, του Τομέα Μηχανολογίας, όπου από τα δύο μαθήματα Ειδικότητας το ένα είναι κοινό («Στοιχεία Μηχανών»), ενώ διαφοροποιείται το δεύτερο, καθώς και στον Τομέα Ναυτιλιακών Επαγγελματιών, όπου κοινό είναι το μάθημα Ειδικότητας «Ναυτικό Δίκαιο – Διεθνείς Κανονισμοί στη Ναυτιλία – Εφαρμογές» και διαφορετικό το δεύτερο μάθημα Ειδικότητας.

Συγκεκριμένα, στην Εγκύκλιο για την ΕΒΕ στα ΕΠΑΛ, στις σελίδες 17-18 αναφέρει:

«1. Για τμήμα χωρίς ειδικό μάθημα που είναι προσβάσιμο από Ειδικότητες του ίδιου τομέα σπουδών με ίδια μαθήματα ειδικότητας:

Όταν ένα τμήμα είναι προσβάσιμο από Ειδικότητες του ίδιου τομέα με ίδια μαθήματα ειδικότητας, τότε για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. του τμήματος αυτού λαμβάνονται υπόψη:

α) οι Μ.Ο. των βαθμολογικών επιδόσεων του συνόλου των υποψηφίων του τομέα στα δύο (2) μαθήματα γενικής παιδείας και β) οι μέσοι όροι των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα δύο (2) μαθήματα ειδικότητας εκείνης της Ειδικότητας του τομέα σπουδών, η οποία παρουσιάζει τον μικρότερο μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων στα μαθήματά ειδικότητας.

Αρχικά υπολογίζονται οι Μ.Ο. των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων του τομέα στα δύο (2) μαθήματα γενικής παιδείας. Στη συνέχεια υπολογίζονται, **ανά ζεύγος**, οι Μ.Ο. των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα δύο (2) μαθήματα ειδικότητας, **ανά Ειδικότητα**, προκειμένου να επιλεγεί τελικά η Ειδικότητα με τον χαμηλότερο μέσο όρο των μέσων όρων των μαθημάτων ειδικότητας».

Το ότι πραγματοποιεί υπολογισμούς ανά Ειδικότητα, παρ' όλο που τα μαθήματα Ειδικότητας είναι κοινά σε Ειδικότητες κάποιου Τομέα, φαίνεται να ευνοεί τους μαθητές αυτού του Τομέα, αν και αυτός ο τρόπος προσδιορισμού της ΕΒΕ αντίκειται στη γενικότερη ρύθμιση του νόμου 4777/2021. Αναλογικά, επιχειρεί την απόδοση εύνοιας στο τρόπο διαχείρισης των ειδικών μαθημάτων, όταν ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ένα από περισσότερα.

Βέβαια, θα μπορούσε να εξάγει τον μέσο όρο των κοινών μαθημάτων ή του κοινού μαθήματος Ειδικότητας από το σύνολο των υποψηφίων του Τομέα, όμως αυτό φαίνεται να διαφοροποιεί την προσέγγιση που επιχειρείται με τα μαθήματα Ειδικότητας των Τομέων στους οποίους τα μαθήματα Ειδικότητας δεν είναι όλα κοινά.

Εντέλει, η ανωτέρω Εγκύκλιος υπολογισμού της ΕΒΕ στα ΕΠΑ.Λ. φαίνεται να κινείται στην λογική ότι, επειδή σε Τομείς, στους οποίους το μάθημα ή τα μαθήματα Ειδικότητας διαφοροποιούνται ανά Ειδικότητα, εξάγει τον μέσο όρο των μαθημάτων Ειδικότητας χωριστά για κάθε Ειδικότητα, κινούμενη στην κατεύθυνση μιας αντικειμενικής και δικαιότερης προσέγγισης υπολογισμού της ΕΒΕ, εφαρμόζει την ίδια λογική σε όλες ανεξαιρέτως τις περιπτώσεις: είτε πρόκειται για κοινά μαθήματα Ειδικότητας είτε για διαφορετικό/-α μαθήματα Ειδικότητας μεταξύ διαφορετικών Ειδικοτήτων εξάγει τον μέσο όρο του Τομέα από τον μέσο όρο των μαθημάτων Γενικής Παιδείας ανά Τομέα ως απολύτως κοινά μαθήματα μεταξύ τους, όπως και στην λογική των Επιστημονικών Πεδίων στα ΓΕΛ και από τον μέσο όρο των δύο μαθημάτων Ειδικότητας, ανά Ειδικότητα, ασχέτως αν αυτά είναι κοινά σε κάποιες ή όλες τις Ειδικότητες ενός Τομέα, προκειμένου να εφαρμόζεται η ίδια λογική σε κάθε περίπτωση.

Επισημάνση 1η: Στην ανωτέρω παράγραφο γίνεται αναφορά στον μέσο όρο των υποψηφίων **ανά ειδικότητα**. Κατά την άποψή μας, που βασίζεται σε άλλα εδάφια του παρόντος Νόμου, η φράση «**ανά ειδικότητα**» **θα πρέπει να αντικατασταθεί με τη φράση «ανά τομέα»**, αφού, σύμφωνα με το ίδιο άρθρο 5 του Ν. 4777/2021: «Όπου

στις ανωτέρω διατάξεις γίνεται λόγος για επιστημονικό πεδίο, ως προς τα ΕΠΑ.Α. νοείται ο τομέας».

Επισημάνση 2η: Στην εργασία αυτή θα υπολογίσουμε τον μέσο όρο ανά μάθημα στο σύνολο των εξεταζόμενων μαθημάτων και όχι ανά μαθητή. Αλλιώς, στην ανωτέρω παράγραφο θα έπρεπε να αναφέρεται πως: «**Στα ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Α. η Ε.Β.Ε. διαμορφώνεται ενιαία από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων ΤΟΥ ΚΑΘΕ ΥΠΟΨΗΦΙΟΥ.**».

Επιπρόσθετα:

«Για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. ισχύουν ειδικότερα τα εξής:

«α) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, που εντάσσονται σε περισσότερους του ενός τομείς για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε., λαμβάνεται υπόψη ο μικρότερος μέσος όρος των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα μαθήματα των τομέων όπου εντάσσονται οι συγκεκριμένες σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις.

(ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Από τους παραπάνω Τομείς, λαμβάνεται υπόψη αυτός ο Τομέας που έχει τον μικρότερο μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων).

«β) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, που εντάσσονται στην κοινή ομάδα όλων των τομέων, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνεται υπόψη ο μικρότερος μέσος όρος των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων όλων των τομέων.

(ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Από όλους τους Τομείς, λαμβάνεται υπόψη αυτός ο Τομέας που έχει τον μικρότερο μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων).

«γ) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις του ίδιου τομέα για τον οποίο οι υποψήφιοι εξετάζονται σε διαφορετικά μαθήματα ειδικότητας, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνονται υπόψη οι μέσοι όροι των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα μαθήματα εκείνης της ειδικότητας, ο μέσος όρος των οποίων είναι μικρότερος» (Ν. 4777/2021, άρθρο 5).

Από τα παραπάνω, συνάγεται ότι ο μέσος όρος που απαιτείται για την διαμόρφωση της Ε.Β.Ε. στα ΕΠΑΑ, διαμορφώνεται ενιαία από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων του Τομέα στα τέσσερα Πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα (δύο μαθήματα γενικής παιδείας και δύο μαθήματα ειδικότητας). Εννοείται πως στον εκάστοτε υπολογισμό του μέσου όρου λαμβάνονται υπόψη και οι μηδενικές βαθμολογίες. Αλλιώς, θα έπρεπε να αναγράφεται σαφώς πως σε Τομείς οι οποίοι έχουν περισσότερες από μία ειδικότητες, αλλά οι υποψήφιοι εξετάζονται

σε κοινά μαθήματα, θα υπολογίζονταν πρώτα ο μέσος όρος της κάθε ειδικότητας και **στη συνέχεια ο μέσος όρος των μέσων όρων όλων των ειδικοτήτων**, προκειμένου να εξάγουμε τον μέσο όρο του συγκεκριμένου Τομέα.

Στην περίπτωση που η εισαγωγή αφορά σε σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις που εντάσσονται σε περισσότερους του ενός Τομείς, τότε επικρατεί ο χαμηλότερος από τους μέσους όρους των εμπλεκόμενων Τομέων. Αν πάλι η εισαγωγή αφορά σε σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις για Ειδικότητες του ίδιου Τομέα, οι οποίες όμως έχουν διαφορετικό/-α μάθημα /-τα Ειδικότητας, τότε επικρατεί ο μικρότερος μέσος όρος από τις εμπλεκόμενες Ειδικότητες.

Επισήμανση 3η: Θεωρείται προφανές πως η αναφορά αφορά στο μάθημα – μαθήματα της ειδικότητας.

Όσον αφορά στην εισαγωγή των υποψηφίων ΕΠΑΛ σε σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις για τις οποίες απαιτείται η εξέταση **σε ειδικό ή ειδικά μαθήματα ή πρακτικές δοκιμασίες**, ορίζεται ότι:

*«Προϋπόθεση για την εισαγωγή σε σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις για τις οποίες απαιτείται, λόγω της φύσης του γνωστικού τους αντικειμένου, η εξέταση σε ορισμένο **ειδικό ή ειδικά μαθήματα ή πρακτικές δοκιμασίες**, αποτελεί ο υποψήφιος να επιτύχει σε κάθε ειδικό μάθημα ή στις πρακτικές δοκιμασίες **βαθμολογική επίδοση ίση ή μεγαλύτερη** με το γινόμενο του μέσου όρου της βαθμολογίας του οικείου ειδικού μαθήματος ή των πρακτικών δοκιμασιών επί τον συντελεστή που ορίζεται για κάθε σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση για το ειδικό μάθημα, τα ειδικά μαθήματα ή τις πρακτικές δοκιμασίες (...)*» (άρθρο 4B, παρ. 9α).

Και ακόμη:

*«Για τον υπολογισμό του μέσου όρου της βαθμολογίας του ειδικού μαθήματος ή των ειδικών μαθημάτων ή των πρακτικών δοκιμασιών λαμβάνονται υπόψη οι βαθμολογίες του συνόλου των υποψηφίων που μπορούν από το επιστημονικό πεδίο ή τον τομέα, που έχουν επιλέξει, να διεκδικήσουν εισαγωγή σε ορισμένη σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση **και έχουν εξεταστεί στο οικείο ειδικό μάθημα ή τις πρακτικές δοκιμασίες, χωρίς να διαχωρίζονται οι υποψήφιοι με βάση το επιστημονικό τους πεδίο, τον τομέα ή την κατηγορία λυκείου (ΓΕ.Λ. ή ΕΠΑ.Λ.), από το οποίο προέρχονται. Το γινόμενο του ανωτέρω μέσου όρου βαθμολογίας επί τον συντελεστή που ορίζεται για κάθε σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση για το ειδικό μάθημα ή τα ειδικά μαθήματα ή τις πρακτικές δοκιμασίες, στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο**».*

Για την εισαγωγή των υποψηφίων στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις η Ε.Β.Ε. της σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης διαμορφώνεται από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων:

α) Στα τέσσερα (4) πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, καθώς και

β) Σε κάθε ειδικό μάθημα ή στις πρακτικές δοκιμασίες,

ο οποίος πολλαπλασιάζεται με συντελεστή που ορίζεται κατά περίπτωση, για κάθε σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση **και στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο.**

Για τον υπολογισμό του μέσου όρου των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων ΕΠΑΛ σε κάθε ένα (1) από τα τέσσερα (4) πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα (δύο μαθήματα γενικής παιδείας και δύο μαθήματα ειδικότητας) λαμβάνονται υπόψη οι βαθμολογίες του συνόλου των υποψηφίων του Τομέα, στον οποίο εντάσσεται η οικεία σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση.

Επισημαίνεται ότι: **«Για τον υπολογισμό του μέσου όρου της βαθμολογίας του ειδικού μαθήματος ή των ειδικών μαθημάτων ή των πρακτικών δοκιμασιών (...) λαμβάνονται υπόψη ξεχωριστά οι βαθμολογίες των υποψηφίων ανά επιστημονικό πεδίο ή τομέα από κάθε κατηγορία λυκείου (ΓΕ.Λ. ή ΕΠΑ.Λ.)»** (άρθρο 4Β, παρ. 9β).

Ακόμη:

«Προϋπόθεση για την εισαγωγή στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, στις οποίες απαιτείται η εξέταση ενός ειδικού μαθήματος με δυνατότητα επιλογής των υποψηφίων μεταξύ περισσότερων, προϋπόθεση είναι η επίτευξη της Ε.Β.Ε. ειδικού μαθήματος επιλογής της οικείας σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης. Για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. (...) αξιοποιείται ο μικρότερος μέσος όρος των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα ειδικά μαθήματα επιλογής, ο οποίος πολλαπλασιάζεται με τον συντελεστή που έχει οριστεί ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση για το ειδικό μάθημα επιλογής. Για τον υπολογισμό του μέσου όρου της βαθμολογίας του ειδικού μαθήματος επιλογής λαμβάνονται υπόψη οι βαθμολογίες του συνόλου των υποψηφίων που μπορούν (...) από τον Τομέα που έχουν επιλέξει, να διεκδικήσουν εισαγωγή στην οικεία σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση και έχουν εξεταστεί στο ειδικό μάθημα επιλογής χωρίς να διαχωρίζονται οι υποψήφιοι με βάση το επιστημονικό πεδίο, τον τομέα ή την κατηγορία λυκείου (ΓΕ.Λ. ή ΕΠΑ.Λ.), από το οποίο προέρχονται. Το γινόμενο του μέσου όρου της βαθμολογίας επί τον συντελεστή που ορίζεται για κάθε σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση για το ειδικό μάθημα επιλογής (...) στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο (...)» (άρθρο 4Β, παρ. 9γ).

Και επίσης, στην ίδια παράγραφο του άρθρου αυτού:

«Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, η εισαγωγή στις οποίες απαιτεί την εξέταση σε δύο (2) ειδικά μαθήματα με δυνατότητα επιλογής των υποψηφίων μεταξύ περισσότερων, εφαρμόζεται μία (1) Ε.Β.Ε. ειδικού μαθήματος επιλογής (...)».

Προκειμένου να υπολογιστεί στην περίπτωση αυτή η Ε.Β.Ε. ειδικού μαθήματος επιλογής εφαρμόζεται η διαδικασία της προηγούμενης παραγράφου. Όσον αφορά στην

διαπίστωση της δυνατότητας εισαγωγής στη σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση, συγκρίνεται η Ε.Β.Ε. του ειδικού μαθήματος επιλογής με τις βαθμολογικές επιδόσεις των υποψηφίων στα δύο (2) μαθήματα επιλογής, στα οποία εξετάστηκαν. Σε περίπτωση που ο υποψήφιος έχει εξεταστεί κατ' επιλογήν του σε περισσότερα ειδικά μαθήματα από όσα απαιτείται, για τη σύγκριση των βαθμολογικών του επιδόσεων με την Ε.Β.Ε. του ειδικού μαθήματος επιλογής λαμβάνονται υπόψη οι υψηλότερες βαθμολογικές του επιδόσεις στα ειδικά μαθήματα, στα οποία εξετάστηκε.

Επισημαίνεται ότι για την εισαγωγή των υποψηφίων ΕΠΑΛ στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις στις οποίες απαιτείται η εξέταση σε ειδικό μάθημα ή ειδικά μαθήματα, η Ε.Β.Ε. της σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης διαμορφώνεται από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων του συνόλου των υποψηφίων: εα) στα τέσσερα (4) πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, (δύο μαθήματα γενικής παιδείας και δύο μαθήματα ειδικοτήτων) καθώς και στο ειδικό μάθημα ή στα ειδικά μαθήματα, ο οποίος πολλαπλασιάζεται με τον συντελεστή που έχει καθοριστεί ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση και στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο.

Θα πρέπει να **επισημανθεί** ότι ως προς το ειδικό μάθημα ή τα ειδικά μαθήματα ή τις πρακτικές δοκιμασίες είναι διαφορετικοί οι Μ.Ο. των βαθμολογικών επιδόσεων που λαμβάνονται υπόψη για την εξαγωγή α) της Ε.Β.Ε. ανά ειδικό μάθημα ή της Ε.Β.Ε. των πρακτικών δοκιμασιών της σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης και β) της Ε.Β.Ε. της σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης. Για την εξαγωγή της Ε.Β.Ε. ανά ειδικό μάθημα ή πρακτικές δοκιμασίες, λαμβάνεται υπόψη ο μέσος όρος των βαθμολογικών επιδόσεων του συνόλου των υποψηφίων, οι οποίοι μπορούν από το επιστημονικό πεδίο ή τον τομέα που έχουν επιλέξει να διεκδικήσουν εισαγωγή σε ορισμένη σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση και εξετάστηκαν στο οικείο ειδικό μάθημα ή τις πρακτικές δοκιμασίες, χωρίς να διαχωρίζονται οι υποψήφιοι με βάση το επιστημονικό πεδίο, τον τομέα ή την κατηγορία λυκείου (ΓΕ.Λ. ή ΕΠΑ.Λ.) από το οποίο προέρχονται. Αντιθέτως, για την εξαγωγή της Ε.Β.Ε. της σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης, λαμβάνεται υπόψη ο μέσος όρος των βαθμολογικών επιδόσεων ανά ειδικό μάθημα ή πρακτικές δοκιμασίες των υποψηφίων ενός επιστημονικού πεδίου, ήτοι του επιστημονικού πεδίου, το οποίο παρουσιάζει τον μικρότερο μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων συνολικά στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα (τα τέσσερα μαθήματα του επιστημονικού πεδίου και το ειδικό μάθημα ή τα ειδικά μαθήματα ή τις πρακτικές δοκιμασίες).

Για τον υπολογισμό του μέσου όρου των βαθμολογικών επιδόσεων σε κάθε ένα (1) από τα τέσσερα (4) πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα των υποψηφίων ΕΠΑ.Λ. λαμβάνονται υπόψη οι βαθμολογίες του συνόλου των υποψηφίων του Τομέα στον οποίο εντάσσεται η οικεία σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση.

Για την εξαγωγή της Ε.Β.Ε. της σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης, ως ειδικό μάθημα ή ειδικά μαθήματα νοούνται το ειδικό μάθημα ή τα ειδικά μαθήματα, τα

οποία παρουσιάζουν τον μικρότερο μέσο όρο βαθμολογικής επίδοσης ανά Τομέα ξεχωριστά για τους υποψηφίους από τα ΕΠΑ.Λ..

Επισημαίνεται ότι: **«Για τη διαπίστωση της δυνατότητας εισαγωγής στις ανωτέρω σχολές, τμήματα και εισαγωγικές κατευθύνσεις εξετάζεται πρώτα η επίτευξη της Ε.Β.Ε. του ειδικού μαθήματος ή των ειδικών μαθημάτων ή των πρακτικών δοκιμασιών και έπειτα η επίτευξη της Ε.Β.Ε. της οικείας σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης»** (άρθρο 4Β, παρ. 9ζ).

Όσον αφορά στην ελάχιστη βάση εισαγωγής για την πρόσβαση παλαιών αποφοίτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ισχύουν τα παρακάτω:

«1. Οι κάτοχοι απολυτηρίου οποιουδήποτε τύπου λυκείου ή ισότιμου απολυτηρίου άλλου σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που παρέχει πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι επιθυμούν να διεκδικήσουν την εισαγωγή τους στις σχολές, τα τμήματα και τις εισαγωγικές κατευθύνσεις τμημάτων των Α.Ε.Ι., των Α.Ε.Α., των Α.Σ.Τ.Ε. του Υπουργείου Τουρισμού, στις σχολές των Α.Σ.Ε.Ι. και Α.Σ.Σ.Υ. στη Σ.Σ.Α.Σ., στις σχολές της Αστυνομικής και Πυροσβεστικής Ακαδημίας, στις Α.Ε.Ν., καθώς και στις Σχολές Δοκίμων Σημαιοφόρων Α.Σ. και Λιμενοφυλάκων για τα ακαδημαϊκά έτη που έπονται του έτους της αποφοίτησής τους από το λύκειο μπορούν:

α) Είτε, εφόσον έχουν συμμετάσχει στις πανελλαδικές εξετάσεις των ημερήσιων ΓΕ.Λ. ή ημερήσιων ΕΠΑ.Λ., να μετέχουν για την εισαγωγή τους σε ποσοστό δέκα τοις εκατό (10%) των θέσεων εισακτέων κάθε σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης, χωρίς νέα εξέταση, με την υποβολή μηχανογραφικού δελτίου, με βάση την Ε.Β.Ε. ή τις Ε.Β.Ε. του ειδικού μαθήματος ή των ειδικών μαθημάτων ή πρακτικών δοκιμασιών της οικείας σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης, αν συντρέχει τέτοια περίπτωση, και την Ε.Β.Ε. ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση, οι οποίες διαμορφώθηκαν κατά το σχολικό έτος της τελευταίας συμμετοχής στις πανελλήνιες εξετάσεις, καθώς και την αντίστοιχη συνολική βαθμολογία τους για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το δικαίωμα αυτό: αα) δεν αφορά στους υποψηφίους που συμμετείχαν σε πανελλαδικές εξετάσεις, διεκδικώντας θέσεις επιπλέον του αριθμού εισακτέων και αβ) μπορεί να ασκηθεί το επόμενο και το μεθεπόμενο έτος του έτους τελευταίας εξέτασης στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, ειδικά μαθήματα και πρακτικές δοκιμασίες για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

β) είτε να συμμετέχουν, όποιο έτος επιθυμούν, στις πανελλαδικές εξετάσεις με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις που ισχύουν για τους αποφοίτους του ημερήσιου ΓΕ.Λ.,

γ) είτε για τους αποφοίτους ΕΠΑ.Λ, καθώς και τους κατόχους ισότιμου τίτλου ΕΠΑ.Λ., και για τους αποφοίτους εσπερινών ΓΕ.Λ., να συμμετέχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις σε ειδικό ποσοστό, με τους όρους και τις προϋποθέσεις που ισχύουν για την κατηγορία τους, σύμφωνα με όσα ορίζονται στην παρ. 1 του άρθρου 13 και στην περ. α' της παρ. 2 του άρθρου 4».

2. Η παρ. 3 του άρθρου 13Γ του ν. 4186/2013 αντικαθίσταται ως εξής:

«3. Οι απόφοιτοι προηγούμενων ετών που συμμετέχουν στις πανελλαδικές εξετάσεις, μετά την ολοκλήρωση των εξετάσεων και τη γνωστοποίηση των βαθμών της τελικής τους επίδοσης, συμπληρώνουν μηχανογραφικό δελτίο, σύμφωνα με τα άρθρα 4Γ και 4Δ» (άρθρο 8).

Παραδείγματα εφαρμογής της ΕΒΕ στα ΕΠΑ.Λ.

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω, καθώς και τις σχετικές επισημάνσεις που αφορούν στον υπολογισμό της ΕΒΕ, παρατίθενται παραδείγματα υπολογισμού της, στο πλαίσιο της κατάθεσης μιας εναλλακτικής πρότασης εφαρμογής της ΕΒΕ στα ΕΠΑ.Λ., ενταγμένης στο πνεύμα του Ν. 4777/2021.

Με βάση τον Ν. 4777 και ειδικότερα το άρθρο 1, για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση λαμβάνονται υπόψη κατά σειρά:

α) η Ε.Β.Ε. του ειδικού μαθήματος ή των ειδικών μαθημάτων ή πρακτικών δοκιμασιών ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση, εάν συντρέχει τέτοια περίπτωση,

β) η ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση Ελάχιστη Βάση Εισαγωγής (Ε.Β.Ε.), σύμφωνα με το άρθρο 4Β

Σημείωση: Από το σχολικό έτος 2021-22, οι συντελεστές βαρύτητας θα καθορίζονται από την κάθε σχολή/τμήμα.

και

γ) το σύνολο των μορίων που συγκεντρώνει ο υποψήφιος στα τέσσερα (4) πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα του οικείου επιστημονικού πεδίου, σύμφωνα με το άρθρο 4Α. Για τον προσδιορισμό του συνόλου των μορίων κάθε υποψηφίου υπολογίζονται τα μαθήματα και οι οικείοι συντελεστές βαρύτητας.

Ας ξεκινήσουμε από το (γ), δηλαδή **πώς** γίνεται ο υπολογισμός των μορίων κάθε υποψηφίου στα τέσσερα (4) πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Τα μόρια του κάθε υποψηφίου αφορούν στην **κατάταξη** του υποψηφίου στη σχολή/τμήμα εισαγωγής που θα εισαχθεί. Για να εισαχθεί όμως, θα πρέπει να συγκεντρώσει μέσο όρο βαθμολογικών επιδόσεων ίσο ή μεγαλύτερο από την ελάχιστη βάση εισαγωγής της συγκεκριμένης σχολής/τμήματος που δήλωσε να εισαχθεί. Εάν με το σύνολο της βαθμολογίας που επιτυγχάνει ο υποψήφιος, εισάγεται σε περισσότερες από μία σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, τελικά θα εισαχθεί σε εκείνη τη σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση που έχει προσδιορίσει στο μηχανογραφικό του δελτίο με σειρά προτίμησης

υψηλότερη σε σχέση με τις άλλες σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις που έχει δηλώσει (βλ.: Ν. 4777, άρθρο 1).

Παράδειγμα 1. Υπολογισμός μορίων για εισαγωγή του υποψηφίου στις Σχολές – Τμήματα – Εισαγωγικές κατευθύνσεις του Τομέα

Έστω υποψήφιος Υ1 έλαβε τελική βαθμολογική επίδοση ανά μάθημα (εντελώς ενδεικτικά και υποθετικά για τις ανάγκες του παραδείγματος), ως ακολούθως:

Στα Μαθηματικά (Μ1Γ) 14,4, στη Νεοελληνική Γλώσσα (Μ2Γ) 12, στο ένα μάθημα ειδικότητας (Μ3Ε) 13,7 και στο άλλο μάθημα ειδικότητας (Μ4Ε) 17,5.

ΟΙ ΣΥΝΤΕΛΕΣΤΕΣ ΒΑΡΥΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΘΕ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΝΑΙ ΟΙ ΕΞΗΣ (ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΟΜΑΔΑ ΑΝΤΙΣΤΡΕΦΟΝΤΑΙ):

- για το μάθημα των Μαθηματικών (Άλγεβρα) συντελεστής: **1,5**
- για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας συντελεστής: **1,5**
- για το α' μάθημα ειδικότητας συντελεστής: **3,5**
- για το β' μάθημα ειδικότητας συντελεστής: **3,5**

Τα μόρια του ανωτέρω υποψηφίου Υ1 ανά μάθημα και το σύνολο των μορίων του, θα προκύψουν ως εξής:

- **Μαθηματικά: $14,4 \times 1,5 \times 100 = 2.160$.**
- **Νεοελληνική Γλώσσα: $12 \times 1,5 \times 100 = 1.800$.**
- **Μάθημα Ειδικότητας 1: $13,7 \times 3,5 \times 100 = 4.795$.**
- **Μάθημα Ειδικότητας 2: $17,5 \times 3,5 \times 100 = 6.125$.**

Έτσι, προκύπτει ο Συνολικός αριθμός μορίων του υποψηφίου Υ1: 14.880 μόρια (με άριστα τα 20.000 μόρια).

Παράδειγμα 2. Υπολογισμός μορίων για εισαγωγή του ανωτέρω υποψηφίου στις Σχολές – Τμήματα – Εισαγωγικές κατευθύνσεις της Κοινής Ομάδας

Ο ανωτέρω υποψήφιος Υ1 έλαβε τις παραπάνω βαθμολογίες. Όμως, για τις Σχολές – Τμήματα – Εισαγωγικές Κατευθύνσεις της ΚΟΙΝΗΣ ΟΜΑΔΑΣ, οι συντελεστές βαρύτητας έχουν ως εξής:

- για το μάθημα των Μαθηματικών (Άλγεβρα) συντελεστής: **3,5**
- για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας συντελεστής: **3,5**
- για το α' μάθημα ειδικότητας συντελεστής: **1,5**
- για το β' μάθημα ειδικότητας συντελεστής: **1,5**

Έτσι, τα μόρια του ανωτέρω υποψηφίου Υ1 ανά μάθημα και το σύνολο των μορίων του θα προκύψουν ως εξής:

- **Μαθηματικά:** $14,4 \times 3,5 \times 100 = 5.040$
- **Νεοελληνική Γλώσσα:** $12 \times 3,5 \times 100 = 4.200$
- **Μάθημα Ειδικότητας 1:** $13,7 \times 1,5 \times 100 = 2.055$
- **Μάθημα Ειδικότητας 2:** $17,5 \times 1,5 \times 100 = 2.625$

Συνολικός αριθμός μορίων υποψηφίου: 13.920 μόρια (με άριστα τα 20.000 μόρια).

Επομένως, τα μόρια του υποψηφίου θα είναι **διαφορετικά** για την εισαγωγή του σε Σχολές Τμήματα – Εισαγωγικές κατευθύνσεις του Τομέα και διαφορετικά για την εισαγωγή του στις αντίστοιχες της Κοινής Ομάδας (εάν φυσικά ο υποψήφιος δηλώσει σχολές ή τμήματα που ανήκουν στην κοινή ομάδα).

Παραδείγματα για τη διαμόρφωση της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (ΕΒΕ)

Ας δούμε τώρα πως προκύπτει η ΕΒΕ της κάθε σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης. Όπως προαναφέραμε, σύμφωνα με το άρθρο 2, προϋπόθεση συμμετοχής των υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων στη διαδικασία επιλογής για εισαγωγή στις διάφορες σχολές πρόσβασης, αποτελεί η επίτευξη στις πανελλαδικές εξετάσεις **βαθμολογικής επίδοσης ίσης ή μεγαλύτερης της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση (Ε.Β.Ε. σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης).**

Η επίτευξη της Ε.Β.Ε. ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση απαιτείται για τους υποψηφίους των πανελλαδικών εξετάσεων της γενικής κατηγορίας, καθώς και των, κατά περίπτωση, προβλεπόμενων ειδικών κατηγοριών, εκτός ορισμένων εξαιρέσεων.

Για τη διαπίστωση της συνδρομής της προϋπόθεσης αυτής, **συγκρίνεται η ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση Ε.Β.Ε., με τον μέσο όρο που συγκέντρωσε ο υποψήφιος στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη και κατά το στάδιο αυτό οι συντελεστές βαρύτητας των μαθημάτων.**

Η **ελάχιστη και μέγιστη τιμή του συντελεστή της Ε.Β.Ε.** των σχολών, τμημάτων και εισαγωγικών κατευθύνσεων ορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έτσι, στο **ΦΕΚ 774 Β' /26-2-21:** «Ορισμός της ελάχιστης και μέγιστης τιμής του συντελεστή της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής ως προϋπόθεση εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 και εφεξής» (αριθμ.Φ.251/22973/Α5/2020 (Β' 774) ΥΑ) ορίζεται ότι:

«1. Ως ελάχιστη και μέγιστη τιμή του συντελεστή της Ε.Β.Ε. των σχολών, τμημάτων ή εισαγωγικών κατευθύνσεων για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 και εφεξής ορίζονται οι τιμές 0,80 (μηδέν κόμμα ογδόντα) και 1,20 (ένα κόμμα είκοσι) αντιστοίχως. Ως συντελεστής της Ε.Β.Ε. μπορεί να οριστεί αριθμός με έως δύο δεκαδικά ψηφία, ο οποίος βρίσκεται εντός του ανωτέρω διαστήματος ελάχιστης και μέγιστης τιμής.

2. Ως ελάχιστη και μέγιστη τιμή του συντελεστή της Ε.Β.Ε. των ειδικών μαθημάτων ή πρακτικών δοκιμασιών για εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατά το ακαδημαϊκό έτος 2021-2022 και εφεξής ορίζονται οι τιμές 0,70 (μηδέν κόμμα εβδομήντα) και 1,10 (ένα κόμμα δέκα) αντιστοίχως.

Ως συντελεστής της Ε.Β.Ε. μπορεί να οριστεί αριθμός με έως δύο δεκαδικά ψηφία, ο οποίος βρίσκεται εντός του ανωτέρω διαστήματος ελάχιστης και μέγιστης τιμής».

Ο συντελεστής της Ε.Β.Ε. για κάθε σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση καθορίζεται με απόφαση της συγκλήτου έπειτα από πρόταση της σχολής, του τμήματος ή της εισαγωγικής κατεύθυνσης, η οποία εκδίδεται εντός της τασσόμενης από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων προθεσμίας (άρθρο 4Β, παρ. 5).

Εκ των ανωτέρω, συνάγεται πως το ΥΠΑΙΘ ορίζει το ΕΥΡΟΣ του συντελεστή ΕΒΕ ενώ η κάθε σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση, **ορίζει τον συντελεστή ΕΒΕ**. Για το σχολικό έτος 2021 – 2022, οι συντελεστές της ΕΒΕ έχουν οριστεί με την υπ. Αριθ. Φ.251/53234/Α5 (Β΄ 1930) ΥΑ.

Σε περίπτωση που για οποιονδήποτε λόγο κάποιο ίδρυμα εισαγωγής δεν καθορίζει τον συντελεστή της παρ. 5, ο καθορισμός του γίνεται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Τόσο ο συντελεστής της Ε.Β.Ε., όσο και η ελάχιστη και μέγιστη τιμή του συντελεστή, δύνανται να τροποποιούνται.

Ο συντελεστής της Ε.Β.Ε. για κάθε σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση είναι ενιαίος για την εισαγωγή υποψηφίων από ημερήσια ή εσπερινά ΓΕ.Λ. ή ΕΠΑ.Λ. (Άρθρο 5).

Σύμφωνα με το άρθρο 5 (Ν. 4777/2021) με θέμα: «Ελάχιστη βάση εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποφοίτων Επαγγελματικών Λυκείων»:

«4. Η εξεταστέα ύλη και τα θέματα των εξετάσεων είναι κοινά για τους υποψηφίους από τα ημερήσια και τα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. Το σύνολο των υποψηφίων εξετάζεται σε τέσσερα (4) μαθήματα της τελευταίας τάξης ημερήσιων και εσπερινών ΕΠΑ.Λ., από τα οποία δύο (2) μαθήματα είναι γενικής παιδείας και δύο (2) μαθήματα ειδικότητας. Τα εξεταζόμενα μαθήματα καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Οι εξετάσεις για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διεξάγονται, σε πανελλαδικό επίπεδο με θέματα που τίθενται αποκλειστικά από κεντρική επιτροπή εξετάσεων.

5. Για όσα θέματα δεν ρυθμίζονται ειδικότερα από τις διατάξεις της παρούσας, για την εισαγωγή των τελειόφοιτων και υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων των ΕΠΑ.Λ. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα δημόσια Ι.Ε.Κ., ισχύουν οι διατάξεις που ρυθμίζουν την εισαγωγή των τελειόφοιτων και υποψηφίων των ΓΕ.Λ. στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τα δημόσια Ι.Ε.Κ., αντίστοιχα, και ιδίως τα άρθρα 4Β έως

4Δ. Όπου στις ανωτέρω διατάξεις γίνεται λόγος για επιστημονικό πεδίο, ως προς τα ΕΠΑ.Α. νοείται ο τομέας».

Στα ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Α. η Ε.Β.Ε. διαμορφώνεται ενιαία από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων ανά ειδικότητα στα δύο μαθήματα γενικής παιδείας (Μ1Γ, Μ2Γ) και στα δύο (2) μαθήματα ειδικότητας (Μ3Ε, Μ4Ε), ο οποίος πολλαπλασιάζεται με συντελεστή που αποφασίζεται από τα ιδρύματα εισαγωγής και στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο. Ο συντελεστής βρίσκεται εντός του διαστήματος ελάχιστης και μεγίστης τιμής, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Εδώ, όπως επισημάνθηκε και τεκμηριώθηκε παραπάνω, θεωρείται πως η φράση «ανά ειδικότητα» θα πρέπει να αντικατασταθεί από την φράση «ανά Τομέα».

Οπότε, η τελική διατύπωση θα πρέπει να είναι:

«Στα ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Α. η Ε.Β.Ε. διαμορφώνεται ενιαία από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων ανά ΤΟΜΕΑ στα δύο μαθήματα γενικής παιδείας (Μ1Γ, Μ2Γ) και στα δύο (2) μαθήματα ειδικότητας (Μ3Ε, Μ4Ε), ο οποίος πολλαπλασιάζεται με συντελεστή που αποφασίζεται από τα ιδρύματα εισαγωγής και στρογγυλοποιείται στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο».

Άλλωστε, οι σχολές, τμήματα, εισαγωγικές κατευθύνσεις εντάσσονται σε Τομείς. Επίσης, ο υπολογισμός ανά ειδικότητα θα δημιουργούσε ορισμένες στρεβλώσεις, ειδικά σε ειδικότητα όπου το πλήθος των υποψηφίων είναι πολύ μικρό σε σχέση με άλλη ειδικότητα του ίδιου Τομέα, όπου το πλήθος των υποψηφίων είναι μεγάλο και εξετάζονται σε κοινά μαθήματα.

Για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. ισχύουν ειδικότερα τα εξής:

α) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, που εντάσσονται σε περισσότερους του ενός τομείς (π.χ Μηχανολογίας, Ναυτιλιακών Επαγγελματών) για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε., λαμβάνεται υπόψη ο μικρότερος μέσος όρος των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα μαθήματα των τομέων όπου εντάσσονται οι συγκεκριμένες σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις.

β) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις, που εντάσσονται **στην κοινή ομάδα όλων των τομέων**, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνεται υπόψη **ο μικρότερος μέσος όρος των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων όλων των τομέων**.

γ) Στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις **του ίδιου τομέα** για τον οποίο οι υποψήφιοι εξετάζονται σε διαφορετικά μαθήματα ειδικότητας, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνονται υπόψη οι μέσοι όροι των βαθμολογικών επιδόσεων των

υποψηφίων στα μαθήματα εκείνης της **ειδικότητας**, ο μέσος όρος των οποίων είναι μικρότερος (**δηλ: και εξ' αυτών επιλέγεται ο μικρότερος μέσος όρος**).

Αναλυτικά παραδείγματα για την ΕΒΕ στα ΕΠΑ.Λ.

Σύμφωνα με την προσέγγιση που επιχειρείται στην εργασία αυτή, η ΕΒΕ του κάθε τμήματος θα προκύπτει ως εξής:

ΕΒΕ = (Μέσος Όρος Επιδόσεων ΤΟΜΕΑ) Χ (Συντελεστής ΕΒΕ Τμήματος), όπου:

Μέσος Όρος Επιδόσεων ΤΟΜΕΑ είναι ο Μέσος Όρος (Μ.Ο) των μέσων όρων όλων των υποψηφίων (Μ.Ο.Υ.) στο σύνολο των τεσσάρων μαθημάτων που εξετάζονται πανελλαδικά στον συγκεκριμένο ΤΟΜΕΑ.

Υπολογίζεται δηλαδή ΑΝΑ ΕΞΕΤΑΖΟΜΕΝΟ ΜΑΘΗΜΑ ΚΑΙ ΟΧΙ ΓΙΑ ΚΑΘΕ ΕΝΑΝ ΥΠΟΨΗΦΙΟ.

Όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, εάν υπολογιζόταν ανά υποψήφιο και όχι ανά μάθημα, θα έπρεπε η ανωτέρω διατύπωση να ήταν: «η Ε.Β.Ε. διαμορφώνεται ενιαία από τον μέσο όρο των μέσων όρων των βαθμολογικών επιδόσεων **του κάθε υποψήφιου**» και όχι των υποψηφίων. Παρ όλα αυτά, οδηγούμαστε στο ίδιο αποτέλεσμα εάν σε όλα τα μαθήματα συμμετέχουν όλοι οι υποψήφιοι ή καθώς υποψήφιος που δεν προσήλθε σε κάποιο εξεταζόμενο μάθημα (αλλά όχι σε όλα) βαθμολογείται με βαθμό μηδέν (0).

Έτσι:

Μ.Ο. Τομέα = (Μ.Ο.Υ.Μ.Γ.1 + Μ.Ο.Υ.Μ.Γ.2+Μ.Ο.Υ.Μ.Ε.3+Μ.Ο.Υ.Μ.Ε.4)/4

Όπου:

- Μ.Ο.Υ.Μ.Γ.1: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ (έστω Α)
- Μ.Ο.Υ.Μ.Γ.2: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (ΑΛΓΕΒΡΑ) (έστω Β)
- Μ.Ο.Υ.Μ.Ε.3: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ 1ο ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ (έστω Γ)
- Μ.Ο.Υ.Μ.Ε.4: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ 2ο ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ (έστω Δ)

Επισημάνση 4η. Ο συνολικός αριθμός υποψηφίων στο μάθημα Μαθηματικά (Άλγεβρα), μπορεί να είναι μικρότερος από τον συνολικό αριθμό υποψηφίων στο μάθημα Νεοελληνική Γλώσσα, το οποίο εξετάζεται πρώτο ως μάθημα γενικής παιδείας, καθώς μπορεί να υπάρξουν απόντες.

Κάτι αντίστοιχο δύναται να συμβαίνει και στο δεύτερο (2^ο) μάθημα ειδικότητας (αυτό που εξετάζεται τελευταίο) σε σχέση με το πρώτο μάθημα ειδικότητας (1^ο), αυτό δηλαδή που εξετάζεται ημερολογιακά πρώτο. Μπορεί δηλαδή να προσέλθουν λιγότεροι υποψήφιοι.

(Ιδιαιτερότητες υπάρχουν επίσης για όσους υποψηφίους από τα ΕΠΑΛ συμμετέχουν για πρόσβαση στα τμήματα μουσικών σπουδών).

Επισήμανση 5η. Επειδή τα μαθήματα Νεοελληνική Γλώσσα και Μαθηματικά (Άλγεβρα) είναι κοινά εξεταζόμενα για όλους τους Τομείς, θα μπορούσε να εξαχθεί ένας ενιαίος κοινός μέσος όρος για καθένα από αυτά τα δύο μαθήματα που να ισχύει στον υπολογισμό για όλους τους Τομείς και όχι ξεχωριστά για κάθε Τομέα με βάση τον αριθμό των υποψηφίων αυτού. Ομοίως θα μπορούσε και για τα ΓΕΛ για το κοινό μάθημα Νεοελληνική Γλώσσα. Όμως ο Ν. 4777/21 σαφώς δεν το προβλέπει και να το ορίζει έτσι.

Έστω, εντελώς υποθετικά και για τις ανάγκες του παραδείγματος, οι παρακάτω βαθμολογίες υποψηφίου ΕΠΑΛ στα τέσσερα πανελλαδικά μαθήματα :

A=8,34, B=11,45, Γ=9,26 ΚΑΙ Δ=13,11.

Άρα, ο μέσος όρος των βαθμολογικών επιδόσεων του Τομέα θα είναι: $(A+B+Γ+Δ)/4=E$, ΑΡΑ και, επομένως:

$E = (8,34+11,45+9,26+13,11)/4$, οπότε: **E= 10.54**

Σημείωση: Οι Μέσοι Όροι των Επιδόσεων ανά ΤΟΜΕΑ, θα ανακοινωθούν προφανώς μετά τη διόρθωση των γραπτών των υποψηφίων και μαζί με τα στατιστικά των βαθμολογιών. Έτσι, οι ΕΒΕ θα είναι γνωστές στους υποψηφίους πριν από τη συμπλήρωση του Μηχανογραφικού Δελτίου τους.

Όπως αναφέρθηκε, ο Συντελεστής ΕΒΕ Τμήματος, είναι το ποσοστό που ορίζει το κάθε τμήμα (που είναι ενταγμένο στον Τομέα). Το εύρος του Συντελεστή (ποσοστού) ΕΒΕ τμήματος, δηλαδή το ελάχιστο και το μέγιστο ποσοστό που μπορεί να επιλέξει κάθε τμήμα για τον υπολογισμό της ΕΒΕ, ορίστηκε από το Υπουργείο Παιδείας για τις πανελλαδικές του 2021, μεταξύ 80% (ελάχιστο) και 120% (μέγιστο)) . Ως συντελεστής της Ε.Β.Ε., σε όλες τις περιπτώσεις, μπορεί να οριστεί αριθμός με έως δύο δεκαδικά ψηφία, ο οποίος βρίσκεται εντός του διαστήματος ελάχιστης και μέγιστης τιμής.

Έστω ότι ένα τμήμα αποφασίζει να ορίσει συντελεστή ΕΒΕ το 0.90. Στο υποθετικό παράδειγμά μας υπολογίσαμε τον Μέσο Όρο Επιδόσεων ΤΟΜΕΑ: **10,54/20**.

Άρα, η ΕΒΕ του συγκεκριμένου Τμήματος θα είναι $0,9 \times 10,54 = 9,49$, με στρογγυλοποίηση στο δεύτερο δεκαδικό ψηφίο).

Εάν το συγκεκριμένο τμήμα ανήκει σε περισσότερους του ενός Τομείς, τότε η ΕΒΕ του τμήματος θα υπολογιστεί με βάση τον ΤΟΜΕΑ με το χαμηλότερο Μ.Ο. επιδόσεων.

Όπως προαναφέρθηκε, προϋπόθεση συμμετοχής των υποψηφίων των πανελλαδικών εξετάσεων στη διαδικασία επιλογής για εισαγωγή στα Α.Ε.Ι. αποτελεί η επίτευξη στις πανελλαδικές εξετάσεις βαθμολογικής επίδοσης ίσης ή μεγαλύτερης της Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση (Ε.Β.Ε. σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης). Για τη διαπίστωση της συνδρομής της προϋπόθεσης αυτής, συγκρίνεται η ανά σχολή, τμήμα ή εισαγωγική κατεύθυνση Ε.Β.Ε., με τον μέσο όρο που συγκέντρωσε ο υποψήφιος στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα, **χωρίς να λαμβάνονται υπόψη και κατά το στάδιο αυτό οι συντελεστές βαρύτητας των μαθημάτων.**

Ας δούμε λοιπόν, με ένα άλλο υποθετικό παράδειγμα, εάν ένας υποψήφιος εισάγεται στο ανωτέρω τμήμα του προηγούμενου υποθετικού παραδείγματός μας. Έστω, λοιπόν υποψήφιος που πέτυχε τις παρακάτω βαθμολογίες:

- ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ: 14,3
- ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (ΑΛΓΕΒΡΑ): 01
- ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ Α: 13,6
- ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ Β: 15,7

Ο μέσος όρος του υποψηφίου αυτού θα είναι: $(14,3+1+13,6+15,7)/4 = \mathbf{11,15}$. Ο μαθητής αυτός εισάγεται στο ανωτέρω τμήμα του προηγούμενού μας παραδείγματος, καθώς συγκεντρώνει επίδοση μεγαλύτερη από την ΕΒΕ του τμήματος (= 9,49). Τα συνολικά μόρια του θα είναι: 12.500 για τις σχολές – τμήματα του Τομέα, ενώ για τις σχολές – τμήματα της κοινής ομάδας τα μόριά του θα είναι: 9.750.

Από το ανωτέρω παράδειγμα προκύπτει πως μπορεί να εισαχθεί υποψήφιος ακόμα και γράφοντας: 01 σε κάποιο εξεταζόμενο μάθημα. Έτσι, με την ΕΒΕ εξορθολογίζονται μεν, δεν εξαλείφονται δε, ζητήματα του παρελθόντος.

Με τον τρόπο αυτόν υπολογίζεται η ΕΒΕ για κάθε τμήμα, αφού προηγουμένως προσδιοριστεί ο Μέσος Όρος Βαθμολογικών Επιδόσεων του Τομέα με τη μεθοδολογία που παρουσιάσαμε.

Όπως γνωρίζουμε, στα ΕΠΑ.Λ. υφίστανται εννέα Τομείς. Ο καθένας από αυτούς εμπεριέχει ορισμένες ειδικότητες. Στους έξι από τους εννιά Τομείς, οι αντίστοιχες ανά Τομέα ειδικότητες έχουν δύο κοινά Πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα ειδικότητας. Εξαίρεση αποτελούν:

1. Ο Τομέας Ναυτιλιακών Επαγγελμάτων, στον οποίο οι δύο ειδικότητες (Πλοίαρχος Ε.Ν. και Μηχανικός Ε.Ν.) έχουν ένα κοινό εξεταζόμενο μάθημα ειδικότητας και από ένα διαφορετικό.
2. Ο Τομέας Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού, στον οποίο οι δύο ειδικότητες έχουν από δύο διαφορετικά εξεταζόμενα μαθήματα ειδικότητας.
3. Ο Τομέας Μηχανολογίας, ο οποίος εμπεριέχει πέντε ειδικότητες. Όλες οι ειδικότητες έχουν ένα κοινό εξεταζόμενο μάθημα ειδικότητας και από ένα διαφορετικό, εκτός από τις ειδικότητες: «Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών» και «Τεχνικός Θερμικών και Υδραυλικών Εγκαταστάσεων και Τεχνολογίας Πετρελαίου και Φυσικού Αερίου», οι οποίες έχουν και το δεύτερο μάθημα ειδικότητας ως κοινό εξεταζόμενο μάθημα.
4. Υπάρχουν επίσης διαφορετικές ειδικότητες που ανήκουν σε δύο διαφορετικούς Τομείς και έχουν ένα κοινό εξεταζόμενο μάθημα ειδικότητας (Δίκτυα υπολογιστών).

Πως θα διαμορφωθεί λοιπόν η ΕΒΕ για αυτούς τους Τομείς;

Όπως προαναφέρθηκε, στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις **του ίδιου τομέα** για τον οποίο οι υποψήφιοι εξετάζονται σε διαφορετικά μαθήματα ειδικότητας, για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνονται υπόψη οι μέσοι όροι των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στα μαθήματα εκείνης της **ειδικότητας**, ο μέσος όρος των οποίων είναι μικρότερος (**δηλ: και εξ' αυτών επιλέγεται ο μικρότερος μέσος όρος**).

Εκ των ανωτέρω, συνάγεται πως για τον υπολογισμό της Ε.Β.Ε. λαμβάνονται υπόψη οι μέσοι όροι των βαθμολογικών επιδόσεων των υποψηφίων στο μάθημα εκείνης της **ειδικότητας**, ο μέσος όρος του οποίου είναι μικρότερος.

Αναλυτικά παραδείγματα ανά Ειδικότητα του Τομέα Μηχανολογίας

Ας πάρουμε την ειδικότητα ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ όπου το σχολικό έτος 2019-20 έλαβαν μέρος 923 υποψήφιοι:

Μέσος Όρος Επιδόσεων ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ θα είναι ο Μέσος Όρος (Μ.Ο) των μέσων όρων όλων των υποψηφίων ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ (Μ.Ο.Υ.Τ.Μ.) στο σύνολο των ΤΡΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝ μαθημάτων που εξετάζονται πανελλαδικά ΣΤΟΝ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΤΟΜΕΑ, ΚΑΙ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΑΘΗΜΑ (Μ.Ο.Υ.ΕΙΔ.ΟΧ.)

Μ.Ο.ΕΙΔ.ΟΧ.=(Μ.Ο.Υ.Τ.Μ.Γ1+Μ.Ο.Υ.Τ.Μ.Γ2+Μ.Ο.Υ.Τ.Μ.Ε3+Μ.Ο.Υ.ΕΙΔ.ΟΧ.Ε4) /4

Όπου:

Μ.Ο.Υ.Τ.Μ.Γ1: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ

Μ.Ο.Υ.Τ.Μ.Γ2: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ: ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ (ΑΛΓΕΒΡΑ)

Μ.Ο.Υ.Τ.Μ.Ε3: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΤΟΥ ΤΟΜΕΑ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΚΟΙΝΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

Μ.Ο.Υ.ΕΙΔ.ΟΧ.Ε4: Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ, το οποίο δεν είναι κοινό με τα μαθήματα των άλλων Ειδικοτήτων του Τομέα Μηχανολογίας.

Αντιστοίχως, θα πραγματοποιηθούν οι υπολογισμοί για την Ειδικότητα: «Τεχνικός Εγκαταστάσεων Ψύξης Αερισμού και Κλιματισμού» που έχει διαφορετικό μάθημα ειδικότητας, καθώς και για την ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ «Τεχνικός Μηχανοσυνθέτης Αεροσκαφών» που και αυτή έχει διαφορετικό μάθημα ειδικότητας.

Με τον τρόπο αυτό θα προκύψουν:

-Ο Μ.Ο. ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ

-Ο Μ.Ο. ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ

-Ο Μ.Ο ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΣΥΝΘΕΤΗΣ ΑΕΡΟΣΚΑΦΩΝ

-Ο Μ.Ο. ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΩΝ: α) ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ και β) ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΘΕΡΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΔΡΑΥΛΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΕΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΕΤΡΕΛΑΙΟΥ ΚΑΙ ΦΥΣΙΚΟΥ ΑΕΡΙΟΥ, ο οποίος θα είναι κοινός για τις δύο ειδικότητες (θα συμπεριλάβει το συνολικό αριθμό των υποψηφίων που συμμετείχαν από τις δύο αυτές ειδικότητες, γιατί αυτές οι δύο συγκεκριμένες ειδικότητες έχουν και το τέταρτο μάθημα ειδικότητας κοινό).

Από τους παραπάνω τέσσερις Μέσους Όρους επιδόσεων θα ληφθεί υπόψη ο μικρότερος Μέσος Όρος επιδόσεων Ειδικότητας, **που θα αποτελεί και τον Μέσο Όρο επιδόσεων του Τομέα.**

Επισήμανση 6η: Δεν υπολογίζουμε σε κάθε μάθημα τους υποψηφίους της κάθε ειδικότητας, αλλά μόνο στο διαφορετικό. Στα κοινά μαθήματα τους υπολογίζουμε ως

υποψηφίους του Τομέα συνολικά. Εάν υπολογίζαμε την κάθε ειδικότητα ξεχωριστά (τα τέσσερα μαθήματα της ειδικότητας και μετά προχωρούσαμε σε εξαγωγή του μέσου όρου της με παράλληλη επανάληψη αυτών των υπολογισμών για κάθε ειδικότητα του Τομέα), τότε θα υπήρχε ο κίνδυνος εμφάνισης στρεβλώσεων.

Χαρακτηριστικό ακραίο παράδειγμα τέτοιας στρέβλωσης είναι, αν ένας Τομέας έχει δύο ειδικότητες, η μία ειδικότητα να είχε μέσο όρο π.χ: 03 και η άλλη 18! Προφανώς δεν θα λαμβάναμε υπόψη στον υπολογισμό της EBE το 03.

Συμπεράσματα

1. Η EBE, τελικά, είναι συνάρτηση των παρακάτω παραμέτρων:

A) Του συντελεστή EBE X ($0,80 \leq X \leq 1,20$).

B) Του αριθμού των συμμετεχόντων ανά ειδικότητα/τομέα και

Γ) Του Μ.Ο. των επιδόσεων στα πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα.

Επίσης, αν και ο αριθμός των εισακτέων ανά Σχολή ή Τμήμα δεν διαμορφώνει τη βάση εισαγωγής, εν τούτοις θα πρέπει να αναφερθεί πως επηρεάζει την τελική βάση εισαγωγής.

2. **Διασταλτικά** μπορούμε να ισχυριστούμε πως παίζει ρόλο και ο βαθμός δυσκολίας των θεμάτων στα μαθήματα ειδικότητας, ειδικά στους Τομείς εκείνους, στους οποίους υφίσταται διαφορετικό εξεταζόμενο μάθημα ανά ειδικότητα, αλλά και γενικότερα, καθώς επηρεάζει και τους υποψηφίους που εισάγονται στην ίδια σχολή από διαφορετικούς Τομείς.

3. Αν και όντως το «ισχυρό σημείο» στα ΕΠΑ.Λ. είναι **η κάθε ειδικότητα**, αφού ο μαθητής λαμβάνει πτυχίο ειδικότητας, εν τούτοις, η «κατασκευασμένη» βάση πρόσβασης στην Τριτοβάθμια, το «κατασκεύασμα – κλειδί» για την πρόσβαση, για να υφίσταται ενιαία αντιμετώπιση, είναι **ο Τομέας**.

4. Τυπικά χρήζει διευκρίνησης το προφανές άνω όριο της EBE, καθώς π.χ σε ακραία περίπτωση μέσου όρου Τομέα π.χ 18 και συντελεστή EBE κάποιου τμήματος π.χ 1,2, τότε προκύπτει $EBE = 1,2 \times 18 = 21,6$!

5. Υποψήφιος που έγραψε στα τέσσερα μαθήματα, π.χ: $M1=01$, $M2=0,1$, $M3=15$, $M4=15$, δηλαδή συγκέντρωσε μέσο όρο βαθμολογικών επιδόσεων: $32/4 = 08$, είναι πολύ πιθανό να εισαχθεί, υπό προϋποθέσεις, σε σχολή ή τμήμα που θα ορίσει συντελεστή EBE π.χ το 0,8, δηλαδή η EBE του συγκεκριμένου τμήματος θα είναι $8 \times 0,8 = 6,4$. Ως γενική λοιπόν διαπίστωση είναι πως η EBE, προσπαθεί να εξορθολογίσει αλλά δεν εξαλείφει ζητήματα για τα οποία δημιουργήθηκε, ώστε να τα επιλύσει.

Πρώτες εκτιμήσεις από την εφαρμογή της ΕΒΕ

Η εφαρμογή της ΕΒΕ ως προϋπόθεση εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα εμφανίζεται να επιχειρεί να προσφέρει λύσεις στο ζήτημα της υστέρησης στις μαθητικές επιδόσεις κατά τη διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων. Μένει όμως να διαπιστωθεί μήπως τελικά αναδεικνύεται ακόμη εντονότερα η υποκειμενική λειτουργία της Ε.Β.Ε. ως αποτελεσματικού φίλτρου εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, ο ρόλος της ως ημιπερατής μεμβράνης και ο τρόπος που τελικά λειτουργεί, καθώς η μετατόπιση του κέντρου βάρους γίνεται ουσιαστικά προς τους αποφοίτους των ειδικοτήτων του κάθε Τομέα, άρα προς τα ΕΠΑ.Λ., με τις όποιες ιδιαιτερότητες παρουσιάζουν αυτά σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των μαθητών τους και με τα όποια μαθησιακά κενά εμφανίζουν οι τελειόφοιτοι και τα οποία χρήζουν παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, πριν εισέλθουν στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα, και όχι στις σχολές, τμήματα ή εισαγωγικές κατευθύνσεις της Τριτοβάθμιας.

Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή της ΕΒΕ, ενώ επιχειρεί να δώσει λύσεις σε πολύ συγκεκριμένα θέματα, όπως τουλάχιστον αυτά έχουν προσδιοριστεί στην Αιτιολογική Έκθεση του Νόμου 4777/2021, φαίνεται πως αυτό επιχειρείται με μια δυσνόητη διαδικασία. Είναι χαρακτηριστικό ότι απαιτήθηκε η δημοσίευση διευκρινιστικής Εγκυκλίου είκοσι (20) σελίδων, από τις οποίες οι δεκαεπτά (17) (!) αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο θα υπολογίζεται η ΕΒΕ για την Εισαγωγή των Υποψηφίων ΓΕΛ στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ η αντίστοιχη διευκρινιστική εγκύκλιος για τα ΕΠΑ.Λ. ανέρχεται στις 22 σελίδες. Η λύση όμως συγκεκριμένων προβλημάτων απαιτεί την προσέγγισή τους με επίσης πολύ συγκεκριμένους τρόπους.

Κάποιες ακόμη σκέψεις για τη χρησιμότητα της εφαρμογής της ΕΒΕ

Σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του Νόμου 4777/2021 με θέμα: «Εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, προστασία της ακαδημαϊκής ελευθερίας, αναβάθμιση του ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και άλλες διατάξεις» για την αναγκαιότητα καθιέρωσης Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (Ε.Β.Ε.) στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: «*Η ρύθμιση αποσκοπεί στη διασφάλιση των ακαδημαϊκών προϋποθέσεων της επιτυχούς φοίτησης και της έγκαιρης ολοκλήρωσης των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μέσω της θεσμοθέτησης Ελάχιστης Βάσης Εισαγωγής (Ε.Β.Ε.), στην ποιοτική αναβάθμιση των σπουδών, καθώς και στη μείωση του ποσοστού μη ολοκλήρωσης αυτών. Επίσης, η ρύθμιση στοχεύει στην ενίσχυση της αυτονομίας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.) και της δυνατότητας κάθε σχολής, τμήματος ή εισαγωγικής κατεύθυνσης να διαμορφώσει το ακαδημαϊκό της/του προφίλ, καθώς προβλέπεται αποφασιστικός ρόλος των Α.Ε.Ι. στον καθορισμό της βάσης εισαγωγής των φοιτητών. Δίνεται επιπλέον μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπεφρασμένη προτίμηση των υποψηφίων σε πανεπιστημιακό τμήμα εισαγωγής. Ενθαρρύνονται, κατά αυτόν τον τρόπο, οι συνειδητές επιλογές στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου, και επιτυγχάνεται η αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών με συμμετοχή φοιτητών που επιλέγουν στοχευμένα τις εν λόγω σχολές και τμήματα με βάση τις κλίσεις και προτιμήσεις τους*».

Η εφαρμογή της EBE ως προϋπόθεση εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα δείχνει να εμφανίζεται ως η πανάκεια στο πρόβλημα της υστέρησης στις μαθητικές επιδόσεις κατά τη διαδικασία των πανελλαδικών εξετάσεων, καθώς και των μαθησιακών κενών, με τα οποία έχουν «προικιστεί» οι μαθητές/-τριες, πριν εισέλθουν στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Με την εφαρμογή της επιδιώκεται να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα των χαμηλών βάσεων εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και της συνακόλουθης υποβάθμισης των σπουδών σε αυτά. Έτσι, όμως, αποσιωπείται το γεγονός ότι αυτές οι χαμηλές επιδόσεις στις Πανελλαδικές εξετάσεις και η αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις των πανεπιστημιακών σπουδών σχετίζονται με την ποιότητα σπουδών, τόσο στη δευτεροβάθμια, όσο και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα πρέπει όμως να μην αποκρύβεται ούτε το γεγονός ότι οι μαθητές αυτοί δεν βρέθηκαν ξαφνικά στον προθάλαμο εισόδου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ούτε η ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος να οπλίσει τα παιδιά αυτά με τις απαιτούμενες για την επιτυχή πανεπιστημιακή τους πορεία γνώσεις. Και ακόμη, δεν θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής ότι τα εκάστοτε ποσοστά επιτυχίας ή αποτυχίας στις Πανελλαδικές εξετάσεις είναι ευθεία συνάρτηση – και – του βαθμού δυσκολίας των εκάστοτε επιλεγόμενων θεμάτων των Πανελλαδικών εξετάσεων.

Ενδεικτικά, τόσο της ευθύνης του εκπαιδευτικού συστήματος για τις ελλειπείς γνώσεις των υποψηφίων φοιτητών, όσο και του επιλεγόμενου κάθε φορά βαθμού δυσκολίας των θεμάτων των Πανελλαδικών εξετάσεων, αποτελούν τα παρακάτω δημοσιεύματα του ημερήσιου τύπου για τα αποτελέσματα «μαχών» των εξετάσεων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση:

- **Έτος 2005:** «Τελευταία πράξη μιας αποτυχίας» (Εφημερίδα: «Η Καθημερινή», φύλλο της: 26-8-2005) (για το παγκοσμίως αρνητικό ρεκόρ του 1,53 με άριστα το 20 υποψηφίου στην Γερμανική Φιλολογία Θεσσαλονίκης)
- **Έτος 2009:** «Ρεκόρ... κενών θρανίων!» (Εφημερίδα: «Τα Νέα», φύλλο της: 26-8-2009): «Εκτίναξη βάσεων στις περισσότερες υψηλόβαθμες Σχολές και νέο ρεκόρ τετραετίας με σχεδόν 20.000 κενές θέσεις (...). Την ίδια αυτή χρονιά ο τύπος έγραφε: «11.000 οι άριστοι - 50.000 δεν βλέπουν την πόρτα των ΑΕΙ-ΤΕΙ. Η φετινή «κατασκευή» περίπου 11.000 αριστούχων, του μεγαλύτερου αριθμού τα τελευταία 9 χρόνια, σε συνδυασμό με τη μειωμένη προσφορά θέσεων εισακτέων στις περιζήτητες σχολές αφενός, απογείωσε τις βάσεις εισαγωγής του συνόλου των περιζήτητων και υψηλόβαθμων πανεπιστημιακών σχολών (εκτός των Νομικών)» (Έρευνα στην ίδια εφημερίδα).
- **Έτος 2011:** «Μετεξεταστέα η Παιδεία» (Εφημερίδα: «Ελευθεροτυπία», φύλλο της: 21-6-2011): «Ρεκόρ αποτυχίας, προς καθολική πτώση οι βάσεις»
- **Έτος 2015:** «Αρνητικό ρεκόρ των αριστούχων, πτώση των βάσεων» («Εφημερίδα των Συντακτών», φύλλο της: 24-6-2015).

Από τις παραπάνω παρατιθέμενες διαχρονικές αναφορές του ημερήσιου τύπου για τα αποτελέσματα των εκάστοτε πανελλαδικών εξετάσεων αναδύεται η πολυδιάστατη

ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος, τόσο στο εκπαιδευτικό όσο και στο αξιολογικό του μέρος.

Σύμφωνα με την Αιτιολογική έκθεση, η διασφάλιση της επιτυχούς φοίτησης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα θα επιτευχθεί με την εφαρμογή της Ε.Β.Ε, η οποία, ως φίλτρο, θα επιτρέπει την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των ικανών μαθητών/-τριών και, κατ' επέκταση, θα αποτρέπει την υποβάθμιση των σπουδών στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα από εισερχομένους σε αυτήν μαθητών/-τριών χαμηλού εκπαιδευτικού προφίλ. Φαίνεται πως η ΕΒΕ μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά στην είσοδο φοιτητών με μηδενικές, σχεδόν, επιδόσεις, και πιθανόν χωρίς βασικό κίνητρο ή διάθεση σπουδών στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Αυτή η περίπτωση βέβαια βρίσκεται στην άλλη άκρη της γενικότερης οπτικής της προσπάθειας να αποτραπεί γενικά και αδιάκριτα η είσοδος στα Πανεπιστημιακά ιδρύματα φοιτητικού δυναμικού χαμηλών μαθησιακών δυνατοτήτων, η οποία, όπως παραπάνω σχολιάστηκε, αποδίδει εσφαλμένα την αδυναμία αυτή στην ευθύνη των ίδιων των υποψηφίων φοιτητών.

Στην προσπάθεια της – κατά την παραπάνω μνημονευθείσα Αιτιολογική έκθεση – αναβάθμισης των πανεπιστημιακών σπουδών ορίζονται ως συνδιαχειριστές οι ίδιες οι σχολές, αφού αυτές, με την σειρά τους, θα οριστικοποιούν την Ε.Β.Ε. στα πλαίσια της ελάχιστης και μέγιστης ορισθείσας τιμής του εκάστοτε προσδιορισμένου από το Υ-ΠΑΙΘ συντελεστή, με προσδοκώμενη και επακόλουθη συνέπεια την αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών που προσφέρει η κάθε σχολή. Πάντως, οι σχολές που ήδη προσελκύουν υποψήφιους φοιτητές/-τριες υψηλών ή μέσων επιδόσεων δεν φαίνεται να επηρεάζονται από την διαμόρφωση και τις συνακόλουθες συνέπειες της Ε.Β.Ε. Οι σχολές που θα «αιμορραγήσουν» είναι, προφανώς, οι σχολές χαμηλής ζήτησης. Τότε, όμως, αναδεικνύεται μια άλλη πτυχή: αυτήν της προσπάθειας, με έμμεσο τρόπο, της διακοπής λειτουργίας των σχολών χαμηλής ζήτησης, η συντριπτική πλειοψηφία των οποίων είναι εγκατεστημένες στην περιφέρεια. Έτσι, η Ε.Β.Ε. δύναται υπό προϋποθέσεις να αποτελέσει ένα εργαλείο σε κάθε εκπαιδευτική πολιτική που επιθυμεί την, με έμμεσο, πλην απόλυτα αποτελεσματικό και αναίμακτο τρόπο, μείωση των θέσεων στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, χωρίς να είναι υποχρεωμένη να έρθει σε ευθεία σύγκρουση με τις τοπικές κοινωνίες στις οποίες λειτουργούν τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, των οποίων η ορθότητα του πλήθους και της χωροταξικής τους κατανομής ως αναγκαιότητα λειτουργίας στην ελληνική επικράτεια δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Αν η εφαρμογή της Ε.Β.Ε. δεν αποτελεί αντικείμενο μιας τέτοιας προσπάθειας, αλλά εφεύρημα ειλικρινούς επιθυμίας αναβάθμισης των τριτοβάθμιων σπουδών, αυτό μένει να αποδειχθεί στην πράξη.

Στην περίπτωση που γίνει αποδεκτή η θέση ότι η ίδια η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η αιτία της υποβάθμισης του εισερχόμενου φοιτητικού δυναμικού στα Πανεπιστήμια, καθώς και της συνακόλουθης και συνεπαγόμενης υποβάθμισης της ποιότητας των παρεχόμενων από αυτά σπουδών, αναδεικνύεται ακόμη εντονότερα η υποκειμενική λειτουργία της Ε.Β.Ε. ως αποτελεσματικού φίλτρου εισαγωγής στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα και ο ρόλος της ως ημιπερατής μεμβράνης που

λειτουργεί ευνοϊκά για τους «άριστους» φοιτητές, αυτούς των οποίων το μαθητικό υπόβαθρο δεν έχει προσδιοριστεί μόνο από την θητεία στα μαθητικά θρανία των δημόσιων σχολείων. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται τότε να αποδέχεται την πλημμελή εκτέλεση της υποχρέωσής του απέναντι σε κάθε μαθητή και σε κάθε μαθήτριά να προσφέρει αυτά που το Σύνταγμα ορίζει στη βάση της καθολικής ισότητας. Αποδέχεται τότε, πως η ανισότητα στην εκπαίδευση ζει ολοφάνερα την κυριαρχία της, στο βωμό του θριάμβου των εχόντων την οικονομική δυνατότητα να χρηματοδοτήσουν τις προσδοκίες και τα όνειρά τους, αγοράζοντας εκπαιδευτικές υπηρεσίες εκτός του επίσημου τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ίσως η συζήτηση που ξεκίνησε με τον νέο Νόμο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο προβληματισμός που αναζωπυρώθηκε σχετικά με το ποια είναι η αιτία για τις αρνητικές επιδόσεις στις πανελλαδικές εξετάσεις, καθώς και για τα αυξημένα ποσοστά εγκατάλειψης των τριτοβάθμιων σπουδών, να αποτελέσουν, επιτέλους, την αφορμή μιας ουσιαστικής συζήτησης, ενός συναινετικού και ειλικρινούς πολιτικού διαλόγου, που θα οδηγήσει στην λήψη και στην εφαρμογή αναζωογονητικών για την ελληνική εκπαίδευση μεταρρυθμίσεων στην κατεύθυνση της ουσιαστικής αναβάθμισής της. Όχι μεταρρυθμίσεων που η ημερομηνία λήξης τους προσδιορίζεται από την εκάστοτε κυβερνητική αλλαγή, αλλά που η εφαρμογή τους απαιτείται ως συνέπεια των εκάστοτε αναγκών της κοινωνικής πραγματικότητας. Η εφαρμογή διορθωτικών μέτρων στην κατεύθυνση της άρσης των αρνητικών συνεπειών της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος στις μαθησιακές επιδόσεις απαιτεί αποφασιστικότητα, συνείνεση και αρκετό χρόνο. Για όσο χρόνο χρειαστεί προκειμένου να καταστούν ορατά τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην κατεύθυνση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, η εφαρμογή μέτρων όπως αυτό της Ε.Β.Ε. θα πρέπει να αποφεύγεται, προκειμένου οι μαθητές/-τριες να μην αποτελέσουν για ακόμη μία φορά τα εξιλαστήρια θύματα στο βωμό πιθανώς εσφαλμένων πολιτικών επιλογών και αποφάσεων.

Βιβλιογραφία

- European Commission, (2018), *Advisory Committee on Vocational Training, Opinion on the Future of Vocational Education and Training Post 2020*
- Ενρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP). (2014). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. Synoptiki Perigrafi, in: Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα (europa.eu)
- Galitis, P. (2010). «Metarrythmistikes prospatheies stin Techniki – Epaγγελμαtiki Ekpaidefsi stin Ellada: Ousiastikes paremvaseis i amfisvitisimes tropopoiiseis; Sygchroniki prosengisi – Yfistameni katastasi». Sto: Kalouri, R., Kimoulakis, N., Pagiatakis, G., Panetsos, Sp. & Tsakirakis, G. (Epim.). (2010). I Ekpaidefsi ton ekpaideftikon tis Defterovathmias Epaγγελμαtiki Ekpaidefsi stin Ellada.

Syllogikos Tomos Praktikon Iou Epistimonikou Synedriou S.E.P. – A.S.PAI.T.E., pp. 193 – 202.

Galitis, P. (2011a). «TEL – TES, TEE, EPAL – EPAS: I tarachodis diadromi tis Technikis – Epangelmatikis Ekpaidefsis stin metapoliteftiki Ellada. Sygkritiki – diachroniki dierevnisi». Proforiki anakoinosi sto 4o Panellinio Synedrio tis Etaireias Epistimon Agogis Dramas, me kentriko thema: «Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis», Dekemvrios, 2011.

Galitis, P. (2011b), «Paron kai Mellon tis Defterovathmias Technikis – Epangelmatikis Ekpaidefsis stin Ellada: Theoritiki prosengisi – Protaseis anavathmisis tou rolou tis TEE sti sygchroni ekpaideftiki pragmatikotita», Praktika 2ou Epistimonikou Synedriou ASPAITE, Athina, 16 – 17 Dekemvriou 2011. Anaktisi in: http://www.aspete-sep.gr/praktika2synedriou/cat_view/41

Evropaiko Kentro gia tin Anaptyxi tis Epangelmatikis Katartisis (CEDEFOP). (2014). Epangelmatiki Ekpaidefsi kai Katartisi stin Ellada. Synoptiki Perigrafi. Epangelmatiki ekpaidefsi kai katartisi stin Ellada (europa.eu)

Ioannidou, A., Stavrou, S. (2013). *Reformperspektiven der Berufsbildung in Griechenland* [Προοπτικές για την μεταρρύθμιση της επαγγελματικής κατάρτισης στην Ελλάδα]. Βερολίνο: Ίδρυμα Friedrich Ebert, Μονάδα Δυτικής Ευρώπης / Βόρειας Αμερικής. (Διεθνής Πολιτική Ανάλυση), <http://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/10251.pdf>

Pagkalos ,S., Zogopoulos, E. (2016). Oi ekpaideftikes idiaiterotites ton Epangelmatikon Lykeion kai i symvoli ton psifiakon didaktikon senarion sti veltiosi tis poiotitas didaskalias se afta. Panellinio Synedrio: I ekpaidefsi stin epochi ton T.P.E. Peiraias, 5-6/11/2016.

Pagkalos, St. (2005). To mellon tis Defterovathmias Technikis-Epangelmatikis Ekpaidefsis: Mia protasi gia tin anadiarthrosi tis. Prospelastike stis 08/05/2021, apo ti diefthynsi http://library.tee.gr/digital/larlib/ekdiloseis/3316/3316_Pagkalos.

Paidousi, Chr. (2016). Elkystikotita tis Epangelmatikis Ekpaidefsis: Koinonikes kai Emfyles diastaseis. Arthra kai Meletes, 11, Ethniko Institutouto Ergasias kai Anthropinou Dynamikou.

Ypourgeio Paideias, Dia Viou Mathisis kai Thriskevmaton,(2011), «Apotyposi tis yfistamenis katastasis sta EPAL–EPAS me tin anaptyxi kai axiopoisi ergaleion TPE sto plaisio efarmogis ton ekpaideftikon politikon & paremvaseon tou Ypourgeiou Paideias, Dia Viou Mathisis kai Thriskevmaton», Enotita Ergasias 2, Epistimoniki schediasi kai dienergeia erevnas, Paradoteo P2.3 Teliki Ekthesi, Institutouto Technologias Ypologiston kai Ekdoseon «DIOFANTOS» (ITYE

«DIOFANTOS»), Epicheirisiako Programma «EKPAIDEFSI KAI DIA VIOU MATHISI» 2007-2013

Νομοθεσία

Nomos 4777/2021 - FEK 25/A/17-2-2021: «Eisagogi stin Tritovathmia Ekpaidefsi, prostasia tis akadimaikis eleftherias, anavathmisi tou akadimaikou perivallontos kai alles diataxeis».

Y.A. F.251/22973/A5/FEK 774 B'/26-2-2021: «Orismos tis elachistis kai megistis timis tou syntelesti tis Elachistis Vasis Eisagogis os proypothesi eisagogis stin tritovathmia ekpaidefsi gia to akadimaiko etos 2021-2022 kai efexis».

Y.A F.251/53234/A5/FEK 1930 B'/13-05-2021: Syntelestes Elachistis Vasis Eisagogis (E.V.E.) scholon, tmimaton i eisagogikon katefthynseon, kathos kai Syntelestes Elachistis Vasis Eisagogis (E.V.E.) eidikon mathimatou kai praktikon dokimasion gia tin symmetochi ton ypopsifion ton panelladikon exetaseon sti diadikasias epilosis gia eisagogi sta A.E.I., stis A.E.A., stis scholes ton A.S.E.I. kai A.S.S.Y., sti S.S.A.S., stis scholes tis Astynomikis kai Pyrosvestikis Akadimias, stis A.E.N., stis scholes Dokimon Simaioforon Limenikou Somatos kai Limenofylakon kai stis A.S.T.E. tou Ypourgeiou Tourismou.

Y.A. F.153/64779/A5/04-06-2021: Tropopoiisi tis me arithmo F.153/79899/A5/21.05.2019 (V' 1904 kai 1940) koinis apofasis tou Ypourgou kai tis Yfypourgou Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton me thema: «Prosvasi apofoiton Epangelmatikou Lykeiou (EPA.L.) se pososta theseon tou synolikou arithmou eisakteon se Scholes, Tmimata kai Eisagogikes katefthynseis Tmimaton ton Panepistimion, tis ASPAITE, ton Anoteron Scholon Touristikis Ekpaidefsis (ASTE), ton Anoteron Stratiotikon Scholon Ypaxiomatikon ton Enoplou Dynamou, tis Scholis Astyfylakon, tis Scholis Pyrosveston, tis Scholis Dokimon Limenofylakon kai ton Scholon tis Akadimias Emporikou Naftikou (AEN) gia to akadimaiko etos 2019-2020 kai efexis».

Aitiologiki Ekthesi tou N. 4777/2021.

Η αλληλεπίδραση στη διδακτική πράξη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Dr. Παιδαγωγικών

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ανά σχολική βαθμίδα εκπαίδευσης σχετικά με την αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται κατά τη διδασκαλία από απόσταση, μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων. Γίνεται αναφορά στη συνεργασία που αναπτύσσεται μεταξύ τους, στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των μαθητών μέσα από τη μέθοδο διδασκαλίας που αξιοποιεί ο διδάσκων, στις δυνατότητες ανάπτυξης διαλόγου και στην ανταπόκριση αυτών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αυτονομία του μαθητή, αν δηλαδή δίνεται η ευκαιρία σ' αυτόν που μαθαίνει, να επιλέγει τον τρόπο και το ρυθμό με τον οποίο θα μπορούσε να διδαχθεί εξ αποστάσεως τα συγκεκριμένα μαθήματα. Προϋπόθεση όλων είναι η κατοχή των απαραίτητων ψηφιακών δεξιοτήτων προκειμένου να ανταποκρίνονται αμφίδρομα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και φυσικά η υλικοτεχνική υποδομή, η οποία θα πρέπει να υφίσταται για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εκπαιδευτικός, μαθητής, επικοινωνία, μάθηση.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση από απόσταση, σχετίζεται άμεσα με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να σχεδιάζουν τη διδασκαλία έτσι ώστε να ενεργοποιούν τους μαθητές προκειμένου να δραστηριοποιηθούν. Δίνοντας έμφαση στη μαθησιακή ή εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθεί ο εκπαιδευόμενος τον υποστηρίζουν ώστε να κατανοήσει το διδακτικό αντικείμενο. Η ευθύνη του εκπαιδευτικού για την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ατομικές διαφοροποιήσεις των μαθητών, το αποτελεσματικό μείγμα εκπαιδευτικών μέσων και τεχνικών, η αυξημένη ευθύνη του εκπαιδευόμενου, η διαθεσιμότητα της διδασκαλίας σε ασύγχρονη και σύγχρονη μορφή αναδεικνύονται ως βασικά στοιχεία της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Gunawardena & McIsaac, 2004).

Η από απόσταση εκπαίδευση αφορά μία σειρά πρακτικών δραστηριοτήτων, η οποία συνδυάζει το γνωστικό τομέα με τις παιδαγωγικές θεωρήσεις καθώς και τους τρόπους και τα κριτήρια τα οποία επιλέγουμε για να ορίσουμε τις έννοιες όπως διδασκαλία, μάθηση, εκπαίδευση. Το γεγονός ότι η διδασκαλία πραγματοποιείται από απόσταση δεν σημαίνει ότι διαφοροποιείται απόλυτα από τη συμβατική. Εξακολουθεί να είναι εκπαίδευση και να περιλαμβάνει τα στοιχεία εκείνα που την καθορίζουν σε όλες τις φάσεις των εφαρμογών της. Το σημαντικό είναι ότι στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, προστίθενται στοιχεία τα οποία προσδιορίζόμενα θα πρέπει να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις προϋποθέσεις οποιουδήποτε εκπαιδευτικού σχήματος λειτουργεί από απόσταση, ώστε να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των μαθητών. Συνεπώς η διδασκαλία, η υποστήριξη των μαθητών, οι υποδομές, οι επιλογές των μέσων μεταφοράς των

πληροφοριών, ακολουθούν μία στρατηγική πορεία, ένα εκπαιδευτικό σχήμα όπου θα πρέπει να προσδιορίζονται προσεκτικά, ώστε να εμπλουτίζουν και να καθορίζουν όλες τις φάσεις εφαρμογής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (Α. Λιοναράκης 2006).

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση απόψεων των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπειρία της εκπαίδευσης από απόσταση και ο προβληματισμός αναφορικά με την επικοινωνιακή απόσταση ή αλλιώς διαδραστική απόσταση, δηλαδή την απόσταση μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, η οποία επηρεάζεται από τρεις μεταβλητές: α) τον διάλογο που αναπτύσσεται μεταξύ του διδάσκοντα και του διδασκόμενου, β) τη δομή του εκπαιδευτικού προγράμματος και γ) την αυτονομία του διδασκόμενου (Moore 1993). Προσεγγίζονται εννοιολογικά οι όροι της απόστασης, του διαλόγου, της δομής, της αυτονομίας, της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης.

Εννοιολογική αποσαφήνιση όρων

Η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι μια εκπαιδευτική μεθοδολογία, ένας ευέλικτος τρόπος εκπαίδευσης, ο οποίος καταργεί γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς και ο διδασκόμενος διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του διδάσκοντα σε αίθουσα διδασκαλίας (Ματραλής, 1999) και χαρακτηρίζεται από:

- την ύπαρξη φυσικής απόστασης του σπουδαστή από τον εκπαιδευτικό, σχεδόν σε μόνιμη βάση και σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- τον ουσιαστικό ρόλο του εκπαιδευτικού που σχεδιάζει, οργανώνει, προετοιμάζει, σχετικό διδακτικό υλικό, αλλά παράλληλα αναλαμβάνει και την υποστήριξη των σπουδαστών,
- τη χρήση τεχνικών μέσων—ψηφιακών, οπτικοακουστικών ή ηλεκτρονικών— ως φορέων μεταφοράς του εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και σύνδεσης μεταξύ διδάσκοντα και σπουδαστή,
- τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, προκειμένου να επωφελούνται οι μαθητές από τον τεχνολογικά υποστηριζόμενο διάλογο,
- την έλλειψη σε μεγάλο βαθμό της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας, και τη χρήση εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας οι οποίες, όμως, δεν αποκλείουν τη δυνατότητα ομαδικών συναντήσεων, είτε πρόσωπο με πρόσωπο, είτε με τη χρήση της τεχνολογίας (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι μαθητές δε θα πρέπει να θεωρούνται ως παθητικοί δέκτες γνώσης η οποία τους παραδόθηκε μέσω ενός πακέτου εκπαιδευτικού υλικού. Αντίθετα, πρέπει να υπολογίζονται ως συμμετέχοντες τους οποίους αξίζει να εμπιστευόμαστε και να επενδύουμε στη γνώση, στην εμπειρία και στην ικανότητά τους να συνεισφέρουν στην επικοινωνία, που προάγει τη μάθηση και τη δημιουργία νέων ιδεών και τρόπων μάθησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006, σελ.78)

Ο διάλογος νοείται ως αλληλεπίδραση και επικοινωνία μαθητευόμενου και διδάσκοντα, που γίνεται με ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους. Προϋποθέτει διάθεση συνεργασίας

και κατανόησης από τη μεριά του διδάσκοντα και βοηθά ώστε να λύσει τα προβλήματα του μαθητευόμενου.

Η δομή, νοείται ως ευελιξία που υπάρχει σε ένα μάθημα σχετικά με την διαμόρφωση των εκπαιδευτικών του στόχων, τις διδακτικές στρατηγικές, τις διαδικασίες αξιολόγησης και την κάλυψη των αναγκών εξατομικευμένα κάθε εκπαιδευόμενου.

Η αυτονομία, νοείται ως ο βαθμός που ο μαθητευόμενος ασκεί έλεγχο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αποφασίζει για τους διδακτικούς στόχους, τον τρόπο και το ρυθμό της μαθησιακής του πορείας και τον τρόπο και τις μεθόδους αξιολόγησής του (Moore, 1993).

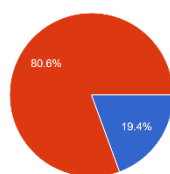
Οι έννοιες της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας τοποθετούνται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ανεξαρτήτως της απόστασης μεταξύ διδάσκοντα και μαθητή (Garrison and Shale, 1987). Ο Moore (1989) διακρίνει τρεις μορφές αλληλεπίδρασης στην εκπαίδευση από απόσταση: α) αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου, β) αλληλεπίδραση μαθητή-διδάσκοντα και γ) αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή.

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις κλειστού τύπου σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

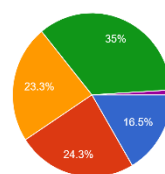
Η προώθηση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά μέσω των κοινωνικών δικτύων και αναρτήθηκε προς συμπλήρωση στο GoogleForms. Για το λόγο αυτό το δείγμα της έρευνας είναι τυχαίο. Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ανέρχεται σε 103 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικά η σύνθεση του δείγματος καταγράφεται στους πίνακες που ακολουθούν:

Φύλο
103 responses

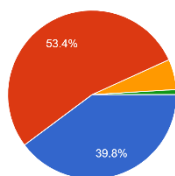


● Ανδρας
● Γυναίκα

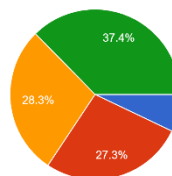
Ηλικία
103 responses



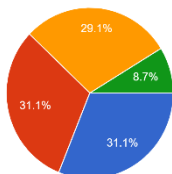
● έως 30
● 31-40
● 41-50
● 51-60
● 61 και άνω

Ανώτερος τίτλος σπουδών που κατέχετε:
103 responses

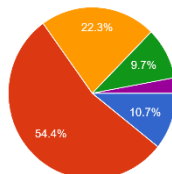
● Βασικό πτυχίο
● Μεταπτυχιακό
● Διδακτορικό
● Άλλο

Βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκετε:
99 responses

● Νηπιαγωγείο
● Δημοτικό
● Γυμνάσιο
● Λύκειο

Διδακτική εμπειρία:
103 responses

● Έως 10 έτη
● 11-20 έτη
● 21-30 έτη
● 31 έτη και άνω

Διδακτική εμπειρία με χρήση ψηφιακών τεχνολογιών:
103 responses

● Καμία
● 1-10 έτη
● 11-20 έτη
● 21-30 έτη
● 31 έτη και άνω

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS με τη μέθοδο Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 , με ανεξάρτητη μεταβλητή τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν τα υποκείμενα της έρευνας και εξαρτημένες μεταβλητές τα κοινά στοιχεία που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ διά ζώσης και διαδικτυακή διδασκαλίας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

Παρουσίαση ευρημάτων

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 1, στο ερώτημα «Αναπτύσσεται διάλογος στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μεταξύ καθηγητή και μαθητών» οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Νηπιαγωγείο απαντούν «λίγο» και «αρκετά» με ποσοστό 42,9% για κάθε βαθμίδα αντίστοιχα.

Πίνακας 1: Αναπτύσσεται διάλογος στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μεταξύ καθηγητή και μαθητών;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7		0,0%	42,9%	42,9%	0,0%	14,3%
Δημοτικό	27		18,5%	18,5%	40,7%	11,1%	11,1%
Γυμνάσιο	28		0,0%	53,6%	42,9%	3,6%	0,0%
Λύκειο	37		5,4%	21,6%	43,2%	18,9%	10,8%
Σύνολο	99		7,1%	31,3%	42,4%	11,1%	8,1%

$p=0,033 < 0,05$

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Δημοτικά σχολεία στην πλειοψηφία τους απαντούν «αρκετά» με ποσοστό 40,7% ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαντούν «λίγο» με 53,6% για τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και «αρκετά» με 43,2% για τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου.

Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ καθηγητή και μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, κινούνται στις διαβαθμίσεις «λίγο» και «αρκετά», με τις υπόλοιπες βαθμίδες να σημειώνουν αρκετά χαμηλά ποσοστά. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι $p=0,033 < 0,05$, που υποδηλώνει ότι η βαθμίδα στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί επιδρά στον τρόπο με τον οποίο απαντούν στη συγκεκριμένη ερώτηση.

Πίνακας 2: Αναπτύσσεται διάλογος στην εξ αποστάσεως διδασκαλία μεταξύ των μαθητών;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	0,0%	14,3%	71,4%	14,3%	0,0%	0,0%
Δημοτικό	27	0,0%	33,3%	40,7%	22,2%	3,7%	0,0%
Γυμνάσιο	28	10,7%	25,0%	42,9%	14,3%	3,6%	3,6%
Λύκειο	37	2,7%	27,0%	40,5%	16,2%	8,1%	5,4%
Σύνολο	99	4,0%	27,3%	43,4%	17,2%	5,1%	3,0%

$p=0,791 > 0,05$

Πιο συγκεκριμένες είναι οι απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας αναφορικά με την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών καταχωρούν τις απαντήσεις τους στη διαβάθμιση «λίγο» με ποσοστά που ανέρχονται σε 71,4% για τους Νηπιαγωγούς, 40,7% για τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού, 42,9% για τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και 40,5% για τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου. Από τη στατιστική επεξεργασία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, που υποδηλώνει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης δεν επιδρά στον τρόπο με τον οποίο απαντούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Πίνακας 3: Πιστεύετε ότι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία καλύπτετε τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών σας;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	14,3%	28,6%	28,6%	28,6%	0,0%	
Δημοτικό	27	11,1%	18,5%	22,2%	40,7%	7,4%	
Γυμνάσιο	28	3,6%	14,3%	50,0%	32,1%	0,0%	
Λύκειο	37	0,0%	8,1%	24,3%	51,4%	16,2%	
Σύνολο	99	5,1%	14,1%	31,3%	41,4%	8,1%	

$p=0,076 > 0,05$

Σε ό,τι αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με το ερώτημα «Πιστεύετε ότι με την εξ αποστάσεως διδασκαλία καλύπτετε τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών σας», με τις οι απαντήσεις τους που καταγράφονται στον πίνακα 3

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία απαντά «ελάχιστα», «λίγο» και «αρκετά» σε ποσοστό 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού απαντούν «αρκετά» σε ποσοστό 40,7%, οι

εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου απαντούν «λίγο» με 50%, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Λυκείου απαντούν «αρκετά» με ποσοστό 51,4%. Από τη στατιστική επεξεργασία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος και της βαθμίδας στην οποία διδάσκουν.

Πίνακας 4: Ο τρόπος και ο ρυθμός της μαθησιακής πορείας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το διδαχθέν μάθημα;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	14,3%	14,3%	42,9%	28,6%	0,0%	0,0%
Δημοτικό	27	3,7%	33,3%	18,5%	33,3%	11,1%	0,0%
Γυμνάσιο	28	0,0%	7,1%	39,3%	53,6%	0,0%	0,0%
Λύκειο	37	2,7%	0,0%	24,3%	45,9%	24,3%	2,7%
Σύνολο	99	3,0%	12,1%	28,3%	43,4%	12,1%	1,0%

$p=0,003<0,05$

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 4, αναφορικά με τον τρόπο και το ρυθμό της μαθησιακής πορείας στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και το κατά πόσο βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το διδαχθέν μάθημα, οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου απαντούν «λίγο» με ποσοστό 42,9%, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού εμφανίζονται διχασμένοι μεταξύ του «ελάχιστα» και του «αρκετά» με ποσοστό 33,3% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, απαντούν «αρκετά» με ποσοστό 53,6% για τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου και 45,9% για τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι $p=0,003 < 0,05$, που υποδηλώνει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν επιδρά στον τρόπο με τον οποίο απαντούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος.

Πίνακας 5: Ο μαθητής έχει την δυνατότητα να κάνει επιλογές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσε να διδαχτεί εξ αποστάσεως συγκεκριμένα αντικείμενα;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	14,3%	14,3%	57,1%	14,3%	0,0%	
Δημοτικό	27	37,0%	29,6%	25,9%	7,4%	0,0%	
Γυμνάσιο	28	35,7%	17,9%	42,9%	3,6%	0,0%	
Λύκειο	37	21,6%	29,7%	24,3%	18,9%	5,4%	
Σύνολο	99	29,3%	25,3%	32,3%	11,1%	2,0%	

$p=0,285> 0,05$

Όπως βλέπουμε στον πίνακα 5, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία θεωρούν με ποσοστό 57,1% ότι ο μαθητής έχει «λίγο» την δυνατότητα να κάνει επιλογές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσε να διδαχτεί εξ αποστάσεως συγκεκριμένα αντικείμενα.

Οι εκπαιδευτικοί του Δημοτικού, αντίθετα δηλώνουν «καθόλου» με ποσοστό 37%, ενώ οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου και του Λυκείου «λίγο» και «ελάχιστα» με ποσοστό 42,9% και 29,7% αντίστοιχα. Από τη στατιστική επεξεργασία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν.

Πίνακας 6: Συνεργάζεστε με τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	0,0%	0,0%	28,6%	42,9%	14,3%	14,3%
Δημοτικό	27	7,4%	14,8%	14,8%	40,7%	14,8%	7,4%
Γυμνάσιο	28	0,0%	3,6%	28,6%	39,3%	21,4%	7,1%
Λύκειο	37	0,0%	5,4%	13,5%	51,4%	27,0%	2,7%
Σύνολο	99	2,0%	7,1%	19,2%	44,4%	21,2%	6,1%

$p=0,468 > 0,05$

Αναφορικά με το βαθμό συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως βλέπουμε στον πίνακα 6 όλοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν «αρκετά».

Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί του Νηπιαγωγείου δηλώνουν «αρκετά» με ποσοστό 42,9%, του Δημοτικού με 40,7%, του Γυμνασίου με 39,3% και του Λυκείου με 51,4%. Από τη στατιστική επεξεργασία δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν.

Πίνακας 7: Διαθέτουν οι μαθητές κατά την άποψή σας τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες ώστε να ανταποκρίνονται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	71,4%	28,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Δημοτικό	27	3,7%	18,5%	25,9%	37,0%	7,4%	7,4%
Γυμνάσιο	28	3,6%	7,1%	10,7%	60,7%	17,9%	0,0%
Λύκειο	37	0,0%	2,7%	2,7%	67,6%	21,6%	5,4%
Σύνολο	99	7,1%	10,1%	11,1%	52,5%	15,2%	4,0%

$p=0,000 < 0,05$

Από τον πίνακα 7 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία δηλώνουν σε ποσοστό 71,4% ότι οι μαθητές δεν διαθέτουν «καθόλου» τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες ώστε να ανταποκρίνονται στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων δηλώνουν «αρκετά» με ποσοστά 37%, 60,7% και 67,6% αντίστοιχα. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι $p=0,000 < 0,05$, που υποδηλώνει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία

διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδρά στον τρόπο με τον οποίο απαντούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Πίνακας 8: Υποστηρίζετε από τους απαραίτητους ανθρώπινους και μη ανθρώπινους πόρους για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	28,6%	28,6%	14,3%	14,3%	0,0%	14,3%
Δημοτικό	27	3,7%	51,9%	18,5%	18,5%	3,7%	3,7%
Γυμνάσιο	28	21,4%	7,1%	28,6%	42,9%	0,0%	0,0%
Λύκειο	37	8,1%	16,2%	21,6%	32,4%	18,9%	2,7%
Σύνολο	99	12,1%	24,2%	22,2%	30,3%	8,1%	3,0%

$p=0,002 < 0,05$

Αναφορικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι ίδιοι από ανθρώπινους και μη ανθρώπινους πόρους για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως προκύπτει από τον πίνακα 8, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα» με ποσοστό 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα. «Ελάχιστα» δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων με ποσοστό 51,9%, ενώ οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων δηλώνουν «αρκετά» με ποσοστό 42,9% και 32,4% αντίστοιχα. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι $p=0,002 < 0,05$, που υποδηλώνει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδρά στον τρόπο με τον οποίο απαντούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Πίνακας 9: Υποστηρίζονται οι μαθητές από τους απαραίτητους ανθρώπινους και μη ανθρώπινους πόρους ώστε να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	28,6%	14,3%	14,3%	28,6%	0,0%	14,3%
Δημοτικό	27	11,1%	37,0%	18,5%	25,9%	7,4%	0,0%
Γυμνάσιο	28	14,3%	17,9%	32,1%	35,7%	0,0%	0,0%
Λύκειο	37	0,0%	32,4%	24,3%	37,8%	5,4%	0,0%
Σύνολο	99	9,1%	28,3%	24,2%	33,3%	4,0%	1,0%

$p=0,026 < 0,05$

Αναφορικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι μαθητές από ανθρώπινους και μη ανθρώπινους πόρους για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όπως βλέπουμε στον πίνακα 9, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Νηπιαγωγεία δηλώνουν «καθόλου» και «αρκετά» με ποσοστό 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα. «Ελάχιστα» δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών σχολείων με ποσοστό 37%, ενώ οι εκπαιδευτικοί Γυμνασίων και Λυκείων δηλώνουν «αρκετά» με ποσοστό 35,7% και 37,8% αντίστοιχα. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε ότι $p=0,026 < 0,05$, που υποδηλώνει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδρά στον τρόπο με τον οποίο απαντούν στο συγκεκριμένο ερώτημα.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα:

Για όλες τις βαθμίδες Εκπαίδευσης στις οποίες διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις τους αναφορικά με την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, κινούνται στις διαβαθμίσεις «λίγο» και «αρκετά», με τις υπόλοιπες βαθμίδες να σημειώνουν αρκετά χαμηλά ποσοστά.

Αναφορικά με την ανάπτυξη διαλόγου μεταξύ μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης σημειώνονται στη διαβάθμιση «λίγο».

Αναφορικά με την κάλυψη των διδακτικών αναγκών των μαθητών με την εξ αποστάσεως διδασκαλία, οι απόψεις των εκπαιδευτικών στην πλειοψηφία τους κυμαίνονται στις διαβαθμίσεις «ελάχιστα», «λίγο» και «αρκετά». Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης καταγράφουν απαντήσεις και στις τρεις διαβαθμίσεις με ίδια ποσοστά, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής και της Λυκειακής εκπαίδευσης θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών καλύπτονται αρκετά. Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Γυμνασιακής εκπαίδευσης δηλώνουν ότι οι ανάγκες των μαθητών καλύπτονται λίγο.

Αξιοσημείωτο εύρημα αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής θεωρούν ότι ο ρυθμός και ο τρόπος της μαθησιακής πορείας της εξ αποστάσεως διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν το διδαχθέν μάθημα «λίγο», σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που δηλώνουν «αρκετά». Οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής εκπαίδευσης, τέλος εμφανίζονται διχασμένοι μεταξύ του «ελάχιστα» και του «αρκετά». Τα αποτελέσματα αυτά θα μπορούσαν ίσως να εξηγηθούν με βάση την ηλικιακή κατηγορία των μαθητών, καθώς οι μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφενός θεωρούνται πιο ώριμοι για τη μαθησιακή διαδικασία, αφετέρου έχουν μεγαλύτερο χρονικό εύρος συγκέντρωσης σε σχέση με τους μικρότερους μαθητές.

Συντριπτικά είναι τα ευρήματα αναφορικά με τη δυνατότητα των μαθητών να κάνουν επιλογές ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα επιθυμούσαν να διδαχθούν συγκεκριμένα αντικείμενα με την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και της Γυμνασιακής βαθμίδας δηλώνουν «λίγο», οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής βαθμίδας «καθόλου» και της Λυκειακής βαθμίδας «ελάχιστα». Αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί λαμβάνοντας υπόψη ότι στη Δημοτική εκπαίδευση οι μαθητές καλούνται να ακολουθήσουν αυστηρά το αναλυτικό πρόγραμμα με βάση το οποίο θα τεθούν οι μαθησιακές βάσεις για τη μετέπειτα πορεία τους, ενώ στη Λυκειακή εκπαίδευση οι μαθητές προετοιμάζονται για την μελλοντική εισαγωγή τους σε Πανεπιστημιακά ιδρύματα, και συνεπώς απαιτείται μεγαλύτερη πειθαρχία και αυστηρότερο πρόγραμμα σπουδών.

Στο θέμα της συνεργασίας μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, ανεξαρτήτως βαθμίδας στην οποία διδάσκουν, δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι υπάρχει αρκετή συνεργασία. Δεδομένων των δυσκολιών που παρουσιάζει η εξ αποστάσεως διδασκαλία ως μια νέα μορφή διδασκαλίας, ένα τέτοιο εύρημα είναι σημαντικό.

Αναμενόμενα είναι τα ευρήματα που αφορούν την κατοχή ψηφιακών δεξιοτήτων από τους μαθητές ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής Εκπαίδευσης δηλώνουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι οι μαθητές τους δεν διαθέτουν ψηφιακές δεξιότητες, ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί του δείγματος δηλώνουν ότι οι μαθητές τους διαθέτουν αρκετές δεξιότητες. Είναι φυσικό οι μαθητές της προσχολικής ηλικίας, λόγω του νεαρού της ηλικίας τους να μην είναι ψηφιακά επιδέξιοι, σε αντίθεση με τους μαθητές των υπόλοιπων βαθμίδων, οι οποίοι από την έναρξη της σχολικής τους ζωής διδάσκονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας.

Αναφορικά με την υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από ανθρώπινους και μη ανθρώπινους πόρους για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, και στην περίπτωση αυτή τα αποτελέσματα είναι αναμενόμενα. Οι εκπαιδευτικοί των χαμηλότερων βαθμίδων (Προσχολικής και Δημοτικής) δηλώνουν ότι λαμβάνουν καθόλου ή ελάχιστη υποστήριξη για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας δηλώνουν ότι λαμβάνουν αρκετή. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι όσο ανεβαίνουν οι βαθμίδες της εκπαίδευσης, αυξάνονται και οι απαιτήσεις για τη διδακτική διαδικασία, και συνεπώς απαιτείται περισσότερη υποστήριξη από ανθρώπινους και μη πόρους για την υλοποίηση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Παρόμοια τάση επικρατεί και όσον αφορά την υποστήριξη των μαθητών από τους απαραίτητους και μη ανθρώπινους πόρους για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί της Δημοτικής βαθμίδας δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι οι μαθητές δεν λαμβάνουν υποστήριξη, ενώ οι εκπαιδευτικοί της Προσχολικής δηλώνουν καθόλου και αρκετά. Αντίθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι οι μαθητές λαμβάνουν αρκετή υποστήριξη, με χαμηλά όμως ποσοστά.

Επίλογος

Η πανδημία Covid-19 επέφερε σημαντικές αλλαγές στην διεξαγωγή της διδακτικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τη μορφή της σύγχρονης τηλεεκπαίδευσης. Στη νέα αυτή μορφή εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει πλέον του κλασικού του ρόλου για την παροχή γνώσης και τους ρόλους του συντονιστή και του συμβούλου, ακόμη και του τεχνικού υποστήριξης, όπου αυτό είναι εφικτό.

Ο ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, είναι σαφώς πιο πολύπλευρος και ενεργητικός, και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί

ευκολότερος, καθώς καλείται να αποδειχθεί ευέλικτος ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις ποικίλες ανάγκες των εκπαιδευομένων.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, είναι η διάσπαση της προσοχής που μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές, εξ αιτίας των πολλαπλών ερεθισμάτων που μπορούν να δεχθούν από το οικείο περιβάλλον τους. Επιπρόσθετα, η υλοποίηση των εργασιών εκτός του χρόνου της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης από τους μαθητές μπορεί να αποβεί προβληματική, καθώς η μη προσωπική επαφή μαθητή-εκπαιδευτικού μπορεί να δυσχεράνει τόσο την κατανόηση των απαιτήσεων των εργασιών όσο και το χρόνο υλοποίησης των εργασιών εκ μέρους του μαθητή. Για το λόγο αυτό, ο σχεδιασμός της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, απαιτεί ο εκπαιδευτικός να επιδείξει δημιουργικότητα και να εκμεταλλευτεί στο έπακρο κάθε δυνατότητα που παρουσιάζεται για να προωθήσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων στη εκπαιδευτική διαδικασία και να μεγιστοποιήσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Εν κατακλείδι, το σημαντικότερο στοιχείο το οποίο οφείλει ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει, είναι η επικοινωνία του με το μαθητή. Καθώς η επικοινωνία γίνεται πλέον μέσω μιας οθόνης υπολογιστή ή ενός κινητού τηλεφώνου, απαιτείται περισσότερη προσπάθεια εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνικοποιητική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών, που προκαλούνται από την χωρική απόσταση και την παρατεταμένη απομόνωσή τους, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα την εμφάνιση συναισθημάτων άγχους, ανασφάλειας και αγωνίας για τη μαθησιακή τους εξέλιξη.

Βιβλιογραφία

- Garrison, D.R., & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 1(1), 7-13.
- Gunawardena, C.N., & McIsaac, M.S. (2004). Distance education. In D.H. Jonassen, Publishers.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1- 6
- Moore, M.G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.

- A. Lionarakis (2006) *I theoria tis ex apostaseos ekpaidefsis kai i polyplokotita tis polymorfikis tisdiastasis*. Sto A. Lionarakis (Epim.) *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi Stoicheia theorias kai Praxis*, (selides 7 eos 41) Athina: Propompos.
- Athanasoula – Reppa, A. (2006). *O rolos tou Kathigiti – Symvoulou stin Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi*. Sto Lionarakis, A. (epim.) *Anoikti kai ex apostaseo-sekpaidefsi* (sel. 78-107). Athina: Propompos
- Matralis, Ch. (1999). *Ekpaidefsi apo Apostasi*. Sto D. Vergidis, A. Lionarakis, A. Lykourgiotis, V. Makrakis, & Ch. Matralis, *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Thesmoi kai leitourgies* (Tomos 1, sel. 41-46). Patra: E.A.P.
- Sofos, A., Kostas, A., Paraschou, V. (2015) *Online Ex Apostaseos Ekpaidefsi. Apo ti Theoria stin Praxi*. Sto: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/183/1/02_kefalaio_2.pdf

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Αθανασιάδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Η χρήση του όρου επαγγελματική εξουθένωση (burnout), εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α. και αναφέρεται στους επαγγελματίες που η δουλειά τους σχετίζεται με τη φροντίδα του ατόμου. Αυτή η διαδεδομένη χρήση του όρου είχε προβλεφθεί από συγγραφείς όπως ο Thomas Mann το 1922 και ο Graham Green το 1961. Αυτό που αξίζει να τονισθεί, είναι ότι η σημασία της εργασιακή εξάντλησης ως κοινωνικό πρόβλημα, είχε αναγνωριστεί τόσο από τους εργαζόμενους, όσο και από τους κοινωνικούς σχολιαστές, πολύ πριν γίνει αντικείμενο μελέτης από τους ερευνητές (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Ωστόσο, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, το φαινόμενο της εργασιακής εξάντλησης αποτέλεσε ένα ερευνητικό ζήτημα που κέντρισε το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών, επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών

Επαγγελματική εξουθένωση

Ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout)

Οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση, στις κοινωνικές υπηρεσίες, στην υγεία και σε υπηρεσίες που σχετίζονται με την εκτέλεση και την επιβολή νόμων, είναι επιρρεπείς στην ανάπτυξη αυτού του συνδρόμου, επειδή η εργασία τους χαρακτηρίζεται από ατομική και ψυχολογική συμμετοχή στην επίλυση προβλημάτων. Γι' αυτό το λόγο οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες συχνά αισθάνονται συναισθηματικά άδεια και επομένως επιρρεπείς στην εργασιακή εξάντληση. Συμβολή σε αυτό, έχει το γεγονός ότι η εργασία τους επαναλαμβάνεται με ενέργειες ρουτίνας, χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, αυξημένες υπευθυνότητες και το φόβο ότι θα κατηγορηθούν για τυχόν λάθη τους.

Οι εκπαιδευτικοί από την πρώτη τους εμπλοκή με το αντικείμενο της διδασκαλίας έως και την ώριμη επαγγελματική τους σταδιοδρομία, ασχολούνται σε καθημερινή βάση, με μία σειρά προβλημάτων που έχουν βαθύ αντίκτυπο στον ανθρώπινο ψυχισμό, όπως οι συμπεριφορές των μαθητών, η κοινωνικοποίηση των παιδιών, η μάθηση, η εκπαίδευση, η μετεκπαίδευση, η επιμόρφωση, η λήψη αποφάσεων, η ειδική αγωγή, οι ψυχικές διαταραχές και μια ζωή σε συνθήκες υλικής ή ψυχολογικής στέρησης. Από αυτή την άποψη, ενδεικτική είναι η ταξινόμηση του Cooper, (Cooper & Eaker, 2002), όπου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εμφανίζεται ως ένα από τα «αγχογόνα» επαγγέλματα, με μέσο βαθμό άγχους 6, σε κλίμακα από το 1 για τα λιγότερο αγχογόνα, έως το 10 για τα εξαιρετικά αγχογόνα επαγγέλματα. Πρόκειται για μία εύλογη κατάταξη, εάν λάβουμε υπόψη τη φύση των ζητημάτων τα οποία καλείται να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός, τη δεδομένη αβεβαιότητα που εμπλέκεται σε κάθε περίπτωση λήψης σημαντικών

αποφάσεων (Young, 1994), αλλά και τους περιορισμούς των θεσμικών πλαισίων και των «ρεαλιστικών συνθηκών», που συχνά δεν παρέχουν τα περιθώρια μιας ιδανικής λύσης, υπερβαίνοντας τα προσωπικά «αποθέματα» επινοητικότητάς του.

Οι εκδηλώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνουν ψυχική και σωματική εξάντληση και χαμηλή απόδοση στο σχολικό περιβάλλον. Η σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του διαταράσσεται, ενώ παρατηρείται χαμηλή αυτό-εκτίμηση, κυνισμός, μειωμένο ενδιαφέρον και έλλειψη ικανοποίησης από την εργασία.

Ιστορική αναδρομή του φαινομένου

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση υιοθετήθηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλου (1995). Στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως *burnout*. Ως ψυχολογικός όρος, το *burnout* χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998) για να περιγράψει ένα φαινόμενο που συμβαίνει σε επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή βοήθειας. Παρ' όλα αυτά, ο ψυχίατρος Freudenberger είναι αυτός που θεωρείται ότι πρώτος ανέδειξε το σύνδρομο.

Ο όρος *burnout*, αποδίδεται συνήθως στα ελληνικά με τις λέξεις «εξαντλημένος/η» ή «εξουθενωμένος/η» και εκφράζει την ψυχοσωματική καταπόνηση του εργαζομένου και την εξάντληση όλων των προσωπικών ψυχικών του αποθεμάτων κατά την προσπάθεια προσαρμογής του στις καθημερινές δυσκολίες που σχετίζονται με την επαγγελματική του δραστηριότητα (Freudenberg & Richelson, 1980), (Reinhold, 1997). Επιπλέον ο όρος *burnout* περιγράφει την καθημερινή δυσφορία και ευερεθιστότητα, την καταβολή δυνάμεων, το αίσθημα «κενού», την αίσθηση απογοήτευσης και ανικανότητας πολλών εργαζομένων και ιδιαίτερα εκείνων που ασχολούνται στις υπηρεσίες φροντίδας, υγείας και πρόνοιας (*helping professions*).

Η πρώτη φάση της μελέτης του φαινομένου (βλ. Maslach et al., 2001) ξεκινάει την δεκαετία του 1970: Τα πρώτα άρθρα γράφονται από τον Freudenberger (1975), ο οποίος παραθέτει ακριβείς περιγραφές των συμπτωμάτων που βίωναν τόσο ο ίδιος όσο και οι συνάδελφοί του. Σχεδόν ταυτόχρονα, μια κοινωνική ψυχολόγος, η Maslach (1976) μελετά τα συναισθήματα και το στρες στο χώρο της εργασίας.

Η δεύτερη φάση, η εμπειρική ή ερευνητική, όπως ονομάστηκε (Maslach et al., 2001), ξεκινά το 1980: Τα ονόματα των δύο κοινωνικών ψυχολόγων που συνδέθηκαν περισσότερο με την περίοδο αυτή είναι της Christina Maslach και της Ayala Pines, που πέρα από κάθε πρόβλεψη τοποθέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σε περίοπτη θέση στην “επιστημονική ατζέντα” (Schaufeli & Enzmann, 1998). Η περίοδος αυτή είναι πιο συστηματική.

Για τους εκπαιδευτικούς, ο Κάντα (1996), έχει δείξει ότι στον ελληνικό πληθυσμό παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης απ' ό,τι ισχύει σε πληθυσμούς άλλων χωρών, υποθέτοντας ότι αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται στην ελληνική οικογένεια και στις υποστηρικτικές σχέσεις που υπάρχουν σε ποικίλους ελληνικούς επαγγελματικούς χώρους.

Η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαία επιστημονική πρόοδο που δημιουργεί αλλεπάλληλες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της διαρκούς ανάπτυξης της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας, το σχολείο καλείται να προετοιμάσει επαρκώς τους μαθητές για τους σύγχρονους ρόλους του πολίτη. Κατά συνέπεια, η συμβολή του εκπαιδευτικού σε αυτή την προετοιμασία μπορεί να είναι καταλυτική (Μηλίγκου, 2007 στο Καραγιάννη, 2013, σ. 76).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, επομένως, θεωρείται από τα πλέον απαιτητικά, τόσο από άποψη ψυχικών αποθεμάτων όσο και από άποψη κοινωνικών προσδοκιών. Είναι ένα επάγγελμα που δεν προϋποθέτει μόνο επιστημονικές γνώσεις, αλλά και διδακτική ικανότητα και παιδαγωγικές δεξιότητες (Schaarschmidt, Kieschke, & Fischer, 1994, Schaarschmidt & Fischer, 2001 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 321).

Είναι ένα επάγγελμα που, εκτός από θεωρητικές και μεθοδολογικές γνώσεις, περιλαμβάνει και γνώση του τρόπου επικοινωνίας με τους άλλους, γνώση της υφιστάμενης πραγματικότητας, αλλά και αυτογνωσία, δεδομένου ότι, σε μία εργασία σαν και αυτή, η ιδιαίτερη πραγματικότητα είναι ο άλλος. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο να γνωρίζει τι να κάνει, αλλά να γνωρίζει και το πώς είναι ο ίδιος και πώς πρέπει να είναι εντός της εργασίας του (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, σ. 57). Αυτό, όμως, που παρατηρείται συχνότερα είναι πως, όταν εκείνος νιώσει ότι υπερβαίνει τις δυνάμεις του, απομακρύνεται συναισθηματικά και γνωστικά από το αντικείμενό του, σε μια προσπάθεια να διαχειριστεί την κόπωση που αισθάνεται και να διαφυλάξει τα εναπομείναντα ενεργειακά του αποθέματα (Steinhardt, Smith-Jaggars, Faulk, & Gloria, 2011 στο Στάγια & Ιορδανίδης, 2014, σ. 59-60).

Όλα τα παραπάνω συνέβαλαν ώστε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού να θεωρηθεί ως εκείνο που συνδέεται περισσότερο από κάθε άλλο με ψυχική κόπωση και εξουθένωση (Schaarschmidt, Kieschke, & Fischer, 1994, Schaarschmidt & Fischer, 2001 στο Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 321), ενώ έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο έχουν καταδείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση αφορά πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005 στο Δαβράζος, 2015, σ. 1173).

Το διεθνές, λοιπόν, ενδιαφέρον των ερευνητών για το στρες και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων προέκυψε για τους εξής τρεις βασικούς λόγους (Kyriacou & Sutcliffe, 1978 στο Δαβράζος, 2015, σ. 1173):

1. τα επιστημονικά τεκμήρια ότι το παρατεταμένο εργασιακό στρες μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα ψυχικής ή και σωματικής υγείας,
2. το γενικό ενδιαφέρον για βελτίωση της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών, και
3. την αντίληψη ότι το στρες των εκπαιδευτικών και η ακόλουθη επαγγελματική εξουθένωσή τους επιδρούν αρνητικά στην σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τον Hendrickson (1979 στα Παππά, 2006, σ. 138, Αναγνωστίδης, 2016, σ. 24, Δανιηλίδου, 2013, σ. 14, Μούζουρα, 2005, σ. 45), η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία.

Ο Capel (1991, σ. 36 στο Μούζουρα, 2005, σ. 44), με τη σειρά του, όρισε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως «το σύνδρομο που δημιουργείται από το παρατεταμένο στρες του/της εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζεται κυρίως από σωματική εξάντληση και εξάντληση των στάσεων».

Το 2007 ο ψυχίατρος Πλατής (στο Καραγιάννη, 2013, σ. 78), εφαρμόζοντας το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980 στα Δαβράζος, 2015, σ. 1175, Χαραλάμπους, 2012, σ. 34, Αντωνίου 2007, σ. 189-190) στην περίπτωση του εκπαιδευτικού, υποστήριξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν έχει αιφνίδια έναρξη, αλλά ακολουθεί τέσσερα διαδοχικά στάδια: Στο πρώτο στάδιο επικρατεί ο ενθουσιασμός, καθώς ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός εισέρχεται στον εργασιακό χώρο με μεγάλες απαιτήσεις από τον εαυτό του και το επαγγελματικό του περιβάλλον. Στο δεύτερο στάδιο κυριαρχούν η αμφιβολία και η αδράνεια. Ο εκπαιδευτικός αμφιβάλλει για την εργασία του, αν πράγματι ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του και στις βαθύτερες ανάγκες του. Στο τρίτο στάδιο η απογοήτευση και η ματαιώση οδηγούν τον εκπαιδευτικό να αναρωτηθεί αν αξίζει τον κόπο να διδάσκει κάτω από αγχογόνες συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός θεωρεί την προσπάθειά του μάταιη και απογοητεύεται. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο ακολουθεί η απάθεια. Στο στάδιο αυτό ο εκπαιδευτικός παραμένει στο σχολείο, παίρνοντας τον μισθό του, ενώ, παράλληλα, αδιαφορεί για τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τις ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών.

Στηριζόμενοι στο μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982), οι Κάμτσιος και Λώλης (2016, σ. 43) επεσήμαναν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών περιγράφεται ως η συνεχής μεταβολή των συναισθημάτων τους, τα οποία βιώνουν ως συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και χαμηλή προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς εκφράζεται με αισθήματα κόπωσης και μείωσης της ενεργητικότητας, με αποτέλεσμα την αδυναμία τους να προσφέρουν ουσιαστικά στους μαθητές τους (Κάντας, 2001, σ. 219). Η αποπροσωποποίηση εκφρά-

ζεται με αδιάφορη ή και αρνητική στάση προς τους μαθητές, τάση απομάκρυνσης (ψυχολογικής ή και σωματικής) από αυτούς, έλλειψη ευαισθησίας και αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά (Κάντας, 2001, σ. 219, Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 43). Η αποστασιοποίηση, μάλιστα, του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του, σύμφωνα με τη Μόττη-Στεφανίδη (2000 στο Βασιλόπουλος, 2012, σ. 19), φαίνεται ότι αποτελεί μία απεγνωσμένη προσπάθεια του πρώτου να συνεχίσει να λειτουργεί ικανοποιητικά στο σχολικό χώρο, χωρίς φαινομενικά να επηρεάζεται από αυτόν. Τέλος, το μειωμένο αίσθημα επίτευξης, με τα χαμηλά επίπεδα αυταξίας που το συνοδεύουν, έχει επίσης ως αποτέλεσμα την αδυναμία για ουσιαστική εκπαιδευτική προσφορά (Κάντας, 2001, σ. 219).

Η Maslach και οι συνεργάτες της (Maslach et al., 2001) ανέφεραν ότι οι δάσκαλοι εμφανίζουν την υψηλότερη βαθμολογία στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ στις άλλες δύο διαστάσεις παρουσιάζουν μέσες τιμές. Οι εξουθενωμένοι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς το υπερβολικό συναισθηματικό στρες της διδασκαλίας (Brouwers & Tomic, 2000 στο Tsigilis, Zachoroulou, & Grammatikopoulos, 2006, σ. 257). Αυτή η αδυναμία αντιμετώπισης μπορεί να εκδηλωθεί από μέρους τους με μειωμένη απόδοση, απουσιασμό από την εργασία ή διαφορών ειδών προσωπικά προβλήματα, καθώς και με επιβλαβείς επιπτώσεις στη διαδικασία μάθησης (Manlove, 1993 στο Tsigilis, Zachoroulou, & Grammatikopoulos, 2006, σ. 257).

Έρευνες σχετικές με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στη χώρα μας το θέμα των ψυχολογικών επιπτώσεων των δυσκολιών που συναντούν οι εκπαιδευτικοί έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Μία από τις πρώτες αξιόλογες έρευνες έγινε από τον Αλεξόπουλο (1990 στο Παπαγιάννη & Ρέππα, 2008, σ. 58). Σύμφωνα δε με τα λεγόμενα των Παπαγιάννη και Ρέππα (2008, σ. 58-59), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν σε υπολογίσιμα ποσοστά το επάγγελμα τους ως ένα αγχώδες επάγγελμα, ενώ το εργασιακό τους άγχος έχει άμεσες και ουσιαστικές επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική τους υγεία, καθώς και στην επαγγελματική τους απόδοση και στην επάρκειά τους να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις λειτουργίες που συνδέονται με το ρόλο του δασκάλου.

Μια μελέτη του Τσιπλητάρη (2002 στα Papastyliaou, Kaila, & Polychronopoulos, 2009, σ. 297, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, σ. 369) έδειξε ότι ένας στους δέκα Έλληνες δασκάλους (10%) αισθάνεται αποδυναμωμένος, απόμακρος και εντελώς ξένος από τους μαθητές και την σχολική τάξη λόγω του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ περισσότεροι από τους μισούς (54%) αισθάνονται ατομικά υποβαθμισμένοι, κοινωνικά ανασφαλείς και συναισθηματικά τραυματισμένοι.

Αντίστοιχη έρευνα των Πολυχρόνη και Αντωνίου (2006 στο Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007, σ. 369) έδειξε ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κυμαίνονται σε μέτρια βαθμολογία όσον αφορά τη

συναισθηματική εξάντληση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης, καθώς και χαμηλή βαθμολογία όσον αφορά την αποπροσωποποίηση.

Συμπεράσματα

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα μιας άλυτης ή παρατεταμένης έκθεσης σε στρεσογόνες συνθήκες εργασίας ή ζωής και μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε άτομο. Στους εκπαιδευτικούς, ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου είναι υψηλότερος, καθώς το επάγγελμά τους, το οποίο αποτελεί ένα κοινωνικό-ανθρωποκεντρικό επάγγελμα, διακρίνεται από μια συναισθηματική διάσταση του εργασιακού αντικειμένου και χαρακτηρίζεται από επανάληψη, ρουτίνα, υψηλές ευθύνες, μικρό έλεγχο επί της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποφάσεων, λίγη ή καθόλου θετική ανατροφοδότηση και έντονες στρεσογόνες καταστάσεις (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44). Το σοκ, για παράδειγμα, της πραγματικότητας που βιώνουν συχνά οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί κατά την απότομη μετάβαση από τον ιδεαλισμό των σπουδών στη σκληρότητα της σχολικής τάξης, μπορεί να πυροδοτήσει μια διαδικασία αντίστροφης μέτρησης για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44), η οποία ενδέχεται να οδηγήσει μετά από κάποια χρόνια ως και στην οριστική εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Farber, 1991 στο Καραγιάννη, 2013, σ. 77).

Η ασυμφωνία, το χάσμα ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την παρατηρούμενη αποτελεσματικότητα στον επαγγελματικό στίβο, ανάμεσα δηλαδή στις προσδοκίες για την επαγγελματική επίδοση και στην απογοητευτική πραγματικότητα, αποτελεί κομβικό σημείο για τη βαθύτερη κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Friedman, 2000 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Koustelios και Tsigilis (2005 στο Κάμτσιος & Λώλης, 2016, σ. 44), η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί «το τέρμα μιας σταδιακής απώλειας των ψευδαισθήσεων».

Βιβλιογραφία

- Cooper C., Cooper D. & Eaker L.H. (2002). Zontas me Stres. A.S. Antoniou (Epim. Ellinikis Ekdosis), Athina, Epistimonikes Ekdoseis Parisianou.
- Freudenberger, H. J. (1975). The staff burnout syndrome in alternative institutions. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 12, 72-83.
- Freudendberger H.J., Richelson G. (1980). *Burnout: The High Cost of High Achievement*, Anchor Books, U.S..
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1–6.
- Maslach C., Schaufeli W.B. and Leiter M.B. (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1980). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behaviour*, 5 (9), 16-22.
- Papastyliaou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Journal of Social Psychology of Education*, 12, 295-314.
- Reinhold B.B. (1997). *Toxic Work, How to Overcome Stress, Overload and Burnout and Revitalize Your Career*, A Plume Book, Penguin, N.Y..
- Schaufeli W.B. kai Enzmann D. (1998). *The burnout companion to study & practice: a critical analysis*, Taylor and Francis, London (1998).
- Schaufeli, W. B. & Buunk, B. P. (1998). The evaluation of an individual burnout intervention program: the role of inequity and social support. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 392-407.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1 (8), 256-261.
- Young R.M. (1994) *Mental Space*, London Process Press.
- Anagnostidis, D. (2016). *Anichnefsi kai Analysi ton paragonton pou symvalloun stin Epangelmatiki Exouthenosi ton Ekpaideftikon Tis Defterovathmias Ekpaidefsis stin Perifereiaki Enotita Serron. (Adimosiefti Diplomatiki Ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.*
- Antoniou, A.-S. (2007). *Syndromo Epangelmatikis Exouthenosis: Aitia, Epiptoseis kai Tropoi Antimetopisis. Sto: Antoniou, A.-S. (epim.). Psychologia Ygeias sto choro ergasias. Athina: Iatrikes Ekdoseis P. Ch. Paschalidis, 185-216.*
- Vasilopoulos, S. F. (2012). *I epangelmatiki exouthenosi kai i schesi tis me to koinoniko agchos stous ekpaideftikous tis protovathmias ekpaidefsis. Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

- Davrazos, G. (2015, Maios). Dierevnisi pigeon stres kai syndromou epangelmatikis exouthenosis se ekpaideftikous defterovathmias ekpaidefsis. Sto: «Ta Praktika tou 2ou Synedriou “Neos Paidagogos”». 2o Synedrio “Neos Paidagogos”, 23-24 Maiou 2015, Athina, ISBN: 978-960-99435-7-4 (eBook), 1173-1182.
- Daniilidou, A. (2013). I meleti tis Epangelmatikis Exouthenosis ton ekpaideftikon tis Protovathmias Ekpaidefsis me tria enallaktika montela: to Montelo tis Maslach, to Montelo tis Pines kai to Montelo tis Kopegchagis. (Diplomatiki Ergasia, Panepistimio Makedonias). Diathesimo apo ti vasi dedomenon tis Psifidas. Anaktitihike apo [http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/ DaniilidouAthinaMsc2013.pdf](http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf)
- Kamtsios, S., & Lolis, Th. (2016). Vionoun oi Ellines ekpaideftikoi tin epangelmatiki exouthenosi; O rolos ton dimografikon charaktiristikon kai ton kathimerinon stresogonon erethismaton. Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagoggon Panepistimiou Ioanninon, 9, 40-87.
- Kantas, A. (1996). To syndromo epangelmatikis exouthenosis stous ekpaideftikous kai stous ergazomenous se epangelmata ygeias kai pronoias. Psychologia: To Periodiko tis Ellinikis Psychologikis Etaireias, 3, 71-85.
- Kantas, A. (2001). Oi paragontes agchous kai i epangelmatiki exouthenosi stous ekpaideftikous. Sto: Vasilaki, E., Triliva, S., & Bezevegkis, I. (epim.). To stres, to agchos kai i antimetopisi tous. Athina: Ellinika Grammata, 217-229
- Karagianni, E. (2013, Oktovrios). I epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon. Sto: Frydaki, E., Kavvoura, Th., Miligkou, E., & Fountopoulou, M. (epim.). «Ekpaidefsi Ekpaideftikon: Didaktiki kai Didaktiki Askisi sto Tmima Filosofias, Paidagogikis & Psychologias». Praktika diimeridas, 5-6 Oktovriou 2012, Athina: EKPA, 76-79.
- Mouzoura, E. (2005). Piges kai antimetopisi epangelmatikou-synaisthimatikou fortou ekpaideftikon: Syndesi atomikon kai koinonikon synthikon entasis. (Didaktoriki Diatrivi, Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis). Diathesimo apo ti vasi dedomenon tou Ethnikou Archeiou Didaktorikon Diatrivon. (Kod. 23716). Anaktitihike apo <http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/23716/1/23716.pdf>
- Nova-Kaltsouni, Ch. (2010). Koinoniologia tis Ekpaidefsis. Athina: Gutenberg.
- Papagianni, A., & Reppa, G. (2008, Iounios). Epangelmatiki exouthenosi tonekpaideftikon pou didaskoun se taxeis opou foitoun mathites me provlimatasymperiforas i mathisiakes dyskolies. Sto: Ftiaka, E., Symeonidou, S., & Sokratous, M. (epim.). «Poiotita stin Ekpaidefsi: Erevna kai Didaskalia». Praktika 10ou Synedriou Paidagogikis Etaireias Kyprou, 6-7 Iouniou 2008, Lefkosia: Panepistimio Kyprou, 57-81.

- Papastylianou, A., & Polychronopoulos, M. (2007). Epangelmatiki exouthenosi, katathlipsi, asafeia kai sygkrousi rolon stous ekpaideftikous protovathmias ekpaidefsis. *Psychologia*, 14 (4), 367-391.
- Pappa, V. S. (2006). To stres ton ekpaideftikon kai oi paragontes pou symvalloun stin epangelmatiki exouthenosi. *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, 11, 135-142.
- Stagia, D., & Iordanidis, G. (2014). To epangelmatiko agchos kai i epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon stin epochi tis oikonomikis krisis. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon*, 7, 56-82.
- Charalampous, E. (2012). Epangelmatikes piges stres kai epangelmatiki exouthenosi ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis sto Nomo Attikis. (Diplomatiki Ergasia, Charokopeio Panepistimio). Diathesimo apo ti vasi dedomenon tis Estias. (Kod. hp229203). Anaktithike apo <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/3278/TheFile>

Κοινά στοιχεία που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ διά ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης που διδάσκουν

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ. Παιδαγωγικών

Περίληψη

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τα κοινά στοιχεία που εντοπίζουν μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, η οποία εφαρμόστηκε κατά τη διάρκεια της παύσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων εξ αιτίας της πανδημίας Covid-19.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλληλεπίδραση, διάδραση.

Εισαγωγή

Η πανδημία Covid-19 επέφερε σημαντικές αλλαγές στην παραδοσιακή διδασκαλία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Τα έκτακτα μέτρα προστασίας της δημόσιας υγείας από τον κίνδυνο περαιτέρω διασποράς του κορωνοϊού COVID-19 στο σύνολο της Επικράτειας και η συνακόλουθη παύση λειτουργίας των σχολικών μονάδων για μεγάλα χρονικά διαστήματα οδήγησαν τις εκπαιδευτικές αρχές στην αναζήτηση λύσεων για την απρόσκοπτη συνέχιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών κυρίως στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Σε μια εποχή που η τεχνολογία βρίσκεται στο απόγειό της, ήταν αναμενόμενο να επιλεγεί η χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, που έχουν εφαρμοστεί επιτυχώς τόσο στην τυπική τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην μη τυπική εκπαίδευση, έγιναν πλέον η καθημερινότητα για εκατοντάδες χιλιάδες μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην παρούσα εργασία, η οποία δομείται σε τρία μέρη, επιχειρείται να εξεταστούν τα κοινά στοιχεία που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στις δύο αυτές βαθμίδες εκπαίδευσης μεταξύ της εξ αποστάσεως και της διά ζώσης διδασκαλίας. Αρχικά γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων διάδραση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς και του πλαισίου μέσα στο οποίο ορίζεται το αντικείμενο μελέτης της έρευνας, δηλαδή η διάδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Ακολουθεί η μεθοδολογική προσέγγιση, η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας και η ανάλυση των αποτελεσμάτων. Τέλος διατυπώνονται τα συμπεράσματα.

Η έννοια της εξ αποστάσεως διδασκαλίας

Ως εξ αποστάσεως διδασκαλία νοείται η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε αυτή από διαφορετικές τοποθεσίες με τη χρήση της τεχνολογίας και ειδικότερα των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (Παπαλαμπρακόπουλος, 2020). Τα νέα δεδομένα δημιούργησαν την ανάγκη τη εξ αποστάσεως ανοικτής εκπαίδευσης και σήμερα υπάρχουν πολλά μοντέλα

καθώς το καθένα ανταποκρίνεται σε διαφορετικές ανάγκες. Το κοινό που έχουν όλα αυτά τα μοντέλα είναι ότι αναπτύσσονται πάνω σε παιδαγωγικές προδιαγραφές.

Ακολουθώντας η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια μεθοδολογία, ένα σύστημα για να διδάξω και να φτάσω στο στόχο μου: την γνώση. Θα πρέπει αυτό να έχω στο νου, πως η διδασκαλία μου θα αποτελέσει γνώση, άρα χρησιμοποιώντας τη μέθοδο αυτή σχεδιάζουμε με προδιαγραφές διδασκαλίας και μάθησης, δηλαδή με βάση το πως θα διδάξω ευέλικτα, αποτελεσματικά ώστε να μάθουμε στους μαθητές μας πως να μαθαίνουν (Λιοναράκης 2006)

Σύμφωνα με τον Keegan (2001) τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνοψίζονται ως εξής:

1. απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευομένων
2. επίδραση που έχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο στον σχεδιασμό όσο και στην προετοιμασία του διδακτικού υλικού και την παροχή υπηρεσιών υποστήριξης στους διδασκόμενους
3. χρήση έντυπου, οπτικοακουστικού ή ηλεκτρονικού υλικού ή ηλεκτρονικού υπολογιστή ως βασικά εργαλεία του μαθήματος
4. δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε οι διδασκόμενοι να μπορούν να επωφελούνται ακόμα και από τον άμεσο διάλογο
5. απουσία λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας.

Η έννοια της διάδρασης

Η ενίσχυση της μαθητικής εμπλοκής στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση θεωρείται σημαντικό πεδίο διερεύνησης. Η μαθητική εμπλοκή αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε ένα διαδικτυακό ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον, αφού δεν υφίσταται η φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού. Η επικοινωνιακή προσέγγιση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον θέτει σε προτεραιότητα διαστάσεις της μάθησης όπως η αλληλεπίδραση και η διάδραση. Η εκπαιδευτική διαδικασία προϋποθέτει **διάδραση**. Ως **διάδραση** ορίζουμε το είδος δράσης που συντελείται όταν δύο ή περισσότερα άτομα δρουν, επηρεάζοντας το ένα το άλλο. Το κύριο χαρακτηριστικό της **διάδρασης** είναι η αμφίδρομη μορφή αυτής της σχέσης επιρροής μεταξύ των διαδρώντων ατόμων σε αντίθεση με τη μονόδρομη μορφή της συμβατικής δράσης: αιτίου-αιτιατού (wikipedia).

Η ανοιχτή εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια οργανωμένη λειτουργία προσανατολισμένη στην ατομικότητα των εκπαιδευομένων για να δομηθεί η εκμάθηση σε συνάρτηση με τις χωρικές και χρονικές συνθήκες, αλλά και ως προς τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τις τεχνολογίες που εφαρμόζονται (Cisel, 2017), οι οποίες χρησιμοποιούνται ως εργαλεία υποστήριξης των δραστηριοτήτων της.

Τα διαδικτυακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα διαφέρουν μεταξύ τους σε συγκεκριμένα σημεία, όπως:

- στους εκπαιδευτικούς στόχους,
- στο κοινό-στόχο,
- στις ρυθμίσεις των τεχνολογικών χαρακτηριστικών και

- στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτών σχετικά με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις πάνω στις οποίες θα βασιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντικό ρόλο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παίζει η ψηφιακή επάρκεια και η ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και των εκπαιδευομένων. Η αποτελεσματικότητα των διεπαφών αυτών προσανατολίζεται στην ανθρώπινη και στη σχεδιαστική (Piccoli, Ahmad και Ives (2001), όπου η πρώτη αφορά στην ανθρώπινη διάσταση. Η δεύτερη αντίστοιχα αφορά στο περιεχόμενο, το μοντέλο μάθησης, το επίπεδο ελέγχου που έχει ο εκπαιδευόμενος πάνω στη διαδικασία μάθησης και μπορεί να αναπτυχθεί διάδραση.

Η αλληλεπίδραση αυτή είναι αμφίδρομη, όπου το περιβάλλον επηρεάζει τον τρόπο που βλέπει ο άνθρωπος, αλλά και ο τρόπος που βλέπει ο άνθρωπος το περιβάλλον, επηρεάζει το ίδιο περιβάλλον.

Η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι θεμελιώδης για την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης είτε από απόσταση είτε των παραδοσιακών. Σχετικά με την αλληλεπίδραση στην εκπαίδευση από απόσταση, ο Moore (1989) διακρίνει τρεις μορφές αλληλεπίδρασης:

- α) αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου,
- β) αλληλεπίδραση μαθητή-διδάσκοντα και
- γ) αλληλεπίδραση μαθητή-μαθητή.

Η αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου προσιδιάζει στη θεωρία του Holmberg (1983), σύμφωνα με την οποία:

1. τα συναισθήματα προσωπικής σχέσης μεταξύ του διδάσκοντα και των διδασκόμενων προωθούν την ευχαρίστηση και το κίνητρο της μελέτης
2. τα συναισθήματα αυτά μπορούν να προωθηθούν από ένα καλά αναπτυγμένο υλικό αυτοδιδασκαλίας και αμφίδρομη επικοινωνία από απόσταση
3. η πνευματική ευχαρίστηση και το κίνητρο για μελέτη είναι ευνοϊκά για την επίτευξη των στόχων της μελέτης και τη χρήση κατάλληλων διαδικασιών και μεθόδων μελέτης
4. η ατμόσφαιρα, η γλώσσα και οι συμβάσεις φιλικής συνομιλίας ευνοούν τα συναισθήματα της προσωπικής σχέσης, όπως περιγράφεται στο σημείο 1
5. τα μηνύματα που δίνονται και λαμβάνονται σε συνομιλητικές μορφές γίνονται εύκολα κατανοητά και διατηρούνται στη μνήμη
6. η ιδέα της συνομιλίας μπορεί να μεταφραστεί επιτυχώς για χρήση από τα μέσα που διατίθενται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση
7. ο προγραμματισμός και η καθοδήγηση του έργου, είτε παρέχονται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε από τον μαθητή, είναι απαραίτητοι για την οργανωμένη μελέτη, η οποία χαρακτηρίζεται από ρητές ή σιωπηρές αντιλήψεις στόχων.

Οι έννοιες της δομής, του διαλόγου και της αυτονομίας

Σύμφωνα με τον Moore (1993), η διαδραστική ή συναλλακτική απόσταση έχει άμεση σχέση με τρία συμπλέγματα (clusters) εννοιών όπως τα ονομάζει: τον διάλογο, τη δομή και την αυτονομία του μαθητευόμενου. Αναλυτικότερα, ο Moore προσεγγίζει:

- Τον διάλογο, ως κάτι περισσότερο από μια απλή επικοινωνία και αλληλεπίδραση του μαθητευόμενου και του διδάσκοντα. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε εκείνο το είδος επικοινωνίας που γίνεται με ξεκάθαρους διδακτικούς στόχους, που προϋποθέτει διάθεση συνεργασίας και κατανόησης από τη μεριά του διδάσκοντα και που εν τέλει κατορθώνει να λύσει τα προβλήματα του μαθητευόμενου.
- Τη δομή, ως την ακαμψία ή την ευελιξία που υπάρχει σε ένα μάθημα (course) σε ό,τι αφορά α) την διαμόρφωση των εκπαιδευτικών του στόχων, β) τις χρησιμοποιούμενες διδακτικές στρατηγικές, γ) τις διαδικασίες αξιολόγησης και, τέλος, δ) την κάλυψη των αναγκών κάθε ξεχωριστού εκπαιδευόμενου.
- Την αυτονομία, ως τον βαθμό που ο μαθητευόμενος ασκεί έλεγχο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Με άλλα λόγια, ο βαθμός στον οποίο αυτός που μαθαίνει αποφασίζει για τους διδακτικούς στόχους, τον τρόπο και το ρυθμό της μαθησιακής του πορείας και τον τρόπο και τις μεθόδους αξιολόγησής του.

Ο Moore κατατάσσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα με το βαθμό αυτονομίας που προσφέρουν στον μαθητευόμενο στους ακόλουθους τομείς: α) σχεδιασμός, β) υλοποίηση και γ) αξιολόγηση της διδασκαλίας (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010; Μαυροειδής, 2009). Στη βάση αυτή αφενός γεφυρώνονται οι διαφορές μεταξύ συμβατικών και από απόσταση προγραμμάτων (λόγω της ύπαρξης διάδρασης ή συναλλαγής και στους δύο τύπους προγραμμάτων) και αφετέρου η απόσταση δεν καθορίζεται πλέον από τη γεωγραφία, αλλά από τη συσχέτιση μεταξύ διαλόγου και δομής, λαμβάνοντας συγχρόνως υπόψη και την αυτονομία του μαθητευόμενου (Guanawardena & McIsaac, 2004).

Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

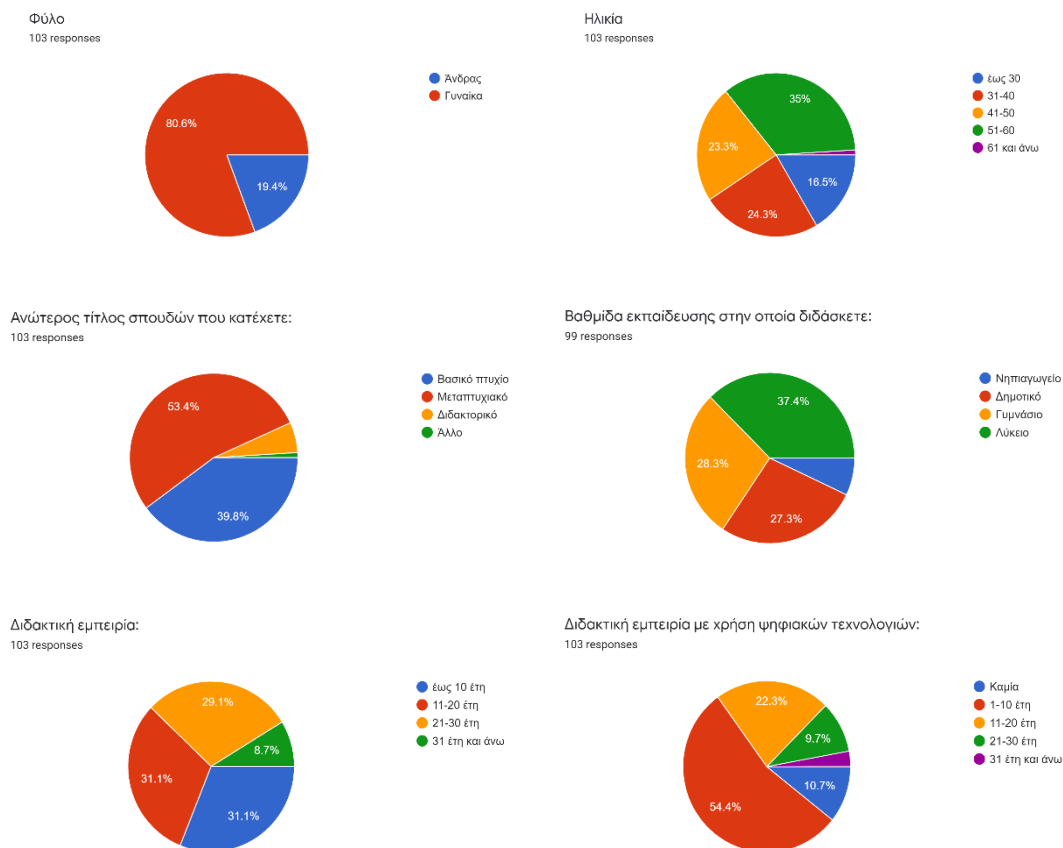
Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδειχθούν οι παράγοντες που κινητοποιούν την συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στην εξ αποστάσεως μάθηση, ώστε να σκιαγραφηθεί επαρκώς το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο, μελετώντας την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητών σε ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η επικέντρωση στις αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων σε εκπαιδευτικά ψηφιακά περιβάλλοντα και των πρακτικών που αναπτύσσουν την διάδραση ενισχύουν την μαθητική εμπλοκή, η οποία επηρεάζει την μάθηση.

Ειδικότερα, επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν από απόσταση εντοπίζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ διά ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2020. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελούνταν από τα δημογραφικά στοιχεία και ερωτήσεις κλειστού τύπου σε εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert.

Η προώθηση του ερωτηματολογίου έγινε ηλεκτρονικά μέσω των κοινωνικών δικτύων και αναρτήθηκε προς συμπλήρωση στο Google Forms. Για το λόγο αυτό το δείγμα της έρευνας είναι τυχαίο. Ο συνολικός αριθμός του δείγματος ανέρχεται σε 103 εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, που διδάσκουν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Αναλυτικά η σύνθεση του δείγματος καταγράφεται στους πίνακες που ακολουθούν:



Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS με τη μέθοδο Crosstabulation και το κριτήριο Pearson χ^2 , με ανεξάρτητη μεταβλητή τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν τα υποκείμενα της έρευνας και εξαρτημένες μεταβλητές τα κοινά στοιχεία που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ διά ζώσης και διαδικτυακή διδασκαλίας. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

Παρουσίαση ευρημάτων

Στον πίνακα 1 παρατηρούμε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον εντοπισμό κοινών στοιχείων μεταξύ διά ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας διαφέρουν αναλόγως της βαθμίδας εκπαίδευσης που υπηρετούν. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν «καθόλου» και «ελάχιστα» σε ποσοστό 42,9% και 33,3% για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό αντίστοιχα.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν «αρκετά» σε ποσοστό 32,1% και 43,2% για το Γυμνάσιο και το Λύκειο αντίστοιχα. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε $p=0,030 < 0,05$, που υποδηλώνει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν.

Πίνακας 1: Εντοπίζετε κοινά στοιχεία μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας όσον αφορά στην μορφή διδασκαλίας;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	42,9%	14,3%	14,3%	14,3%	14,3%	0,0%
Δημοτικό	27	7,4%	33,3%	18,5%	18,5%	11,1%	11,1%
Γυμνάσιο	28	14,3%	21,4%	28,6%	32,1%	3,6%	0,0%
Λύκειο	37	2,7%	16,2%	24,3%	43,2%	13,5%	0,0%
Σύνολο	99	10,1%	22,2%	23,2%	31,3%	10,1%	3,0%

$p=0,030 < 0,05$

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 2, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι εντοπίζουν αρκετά σημαντικά κοινά στοιχεία μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, με ποσοστά που ανέρχονται σε 42,9% για το Νηπιαγωγείο και 29,3% για το Δημοτικό. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Γυμνάσια, δηλώνουν ότι εντοπίζουν λίγα κοινά στοιχεία με ποσοστό 35,7%, ενώ εκείνοι που υπηρετούν σε Λύκεια εμφανίζονται διχασμένοι μεταξύ του «ελάχιστα» και του «αρκετά» με ποσοστό 27% για κάθε βαθμίδα αντίστοιχα. Από τη στατιστική επεξεργασία δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p=0,657 > 0,05$), που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν.

Πίνακας 2: Εντοπίζετε κοινά στοιχεία μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας όσον αφορά στη συμμετοχή μαθητών στο μάθημα;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	0,0%	28,6%	14,3%	42,9%	14,3%	0,0%
Δημοτικό	27	3,7%	22,2%	18,5%	29,6%	18,5%	7,4%
Γυμνάσιο	28	10,7%	21,4%	35,7%	21,4%	3,6%	7,1%
Λύκειο	37	2,7%	27,0%	13,5%	27,0%	21,6%	8,1%
Σύνολο	99	5,1%	24,2%	21,2%	27,3%	15,2%	7,1%

$$p=0,657 > 0,05$$

Αναφορικά με τον εντοπισμό κοινών στοιχείων μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας σε ό,τι αφορά στη συζήτηση στην τάξη, όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα 3 οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Νηπιαγωγείο δηλώνουν «αρκετά» σε ποσοστό 71,4%, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Δημοτικό και στο Λύκειο δηλώνουν «ελάχιστα» με ποσοστά που ανέρχονται σε 29,6% και 24,3% αντίστοιχα, ενώ, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Γυμνάσιο δηλώνουν «λίγο» με ποσοστό 28,6%. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε $p=0,161 > 0,05$, που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν.

Πίνακας 3: Εντοπίζετε κοινά στοιχεία μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας όσον αφορά στη συζήτηση στην τάξη;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	14,3%	14,3%	0,0%	71,4%	0,0%	0,0%
Δημοτικό	27	11,1%	29,6%	25,9%	14,8%	11,1%	7,4%
Γυμνάσιο	28	17,9%	25,0%	28,6%	17,9%	7,1%	3,6%
Λύκειο	37	5,4%	24,3%	21,6%	16,2%	18,9%	13,5%
Σύνολο	99	11,1%	25,3%	23,2%	20,2%	12,1%	8,1%

$$p=0,161 > 0,05$$

Όπως παρατηρούμε στον πίνακα 4, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εντοπίζουν καθόλου έως λίγα κοινά στοιχεία μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας όσον αφορά την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Νηπιαγωγεία δηλώνουν «ελάχιστα» σε ποσοστό 42,9%, όσοι υπηρετούν σε Δημοτικά δηλώνουν «καθόλου» σε ποσοστό 40,7%, όσοι υπηρετούν σε Λύκεια 24,3%, ενώ όσοι υπηρετούν σε Γυμνάσια δηλώνουν «καθόλου» και «λίγο» με ποσοστό 28,6% για κάθε διαβάθμιση αντίστοιχα. Από τη στατιστική επεξεργασία προέκυψε $p=0,447 > 0,05$, που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των υποκειμένων της έρευνας και της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν.

Πίνακας 4: Εντοπίζετε κοινά στοιχεία μεταξύ της διά ζώσης και της εξ αποστάσεως διδασκαλίας όσον αφορά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;

	N	Καθόλου	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
Νηπιαγωγείο	7	14,3%	42,9%	14,3%	14,3%	0,0%	14,3%
Δημοτικό	27	40,7%	29,6%	14,8%	3,7%	0,0%	11,1%
Γυμνάσιο	28	28,6%	25,0%	28,6%	14,3%	0,0%	3,6%
Λύκειο	37	21,6%	21,6%	24,3%	13,5%	10,8%	8,1%
Σύνολο	99	28,3%	26,3%	22,2%	11,1%	4,0%	8,1%

$p=0,447 > 0,05$

Συμπεράσματα

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η διάδραση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να κατευθύνει και να διαχειρίζεται τη μαθησιακή διαδικασία, τόσο με τον ορισμό κατάλληλων στόχων, όσο και με την ανάπτυξη και υιοθέτηση χρήσιμων στρατηγικών για την επίτευξή τους.

Η κύρια παρατήρηση αφορά στην εμπλοκή των εκπαιδευομένων στις δραστηριότητες που βασίστηκαν στην τεχνολογία των κοινοτήτων συζήτησης.

- Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον εντοπισμό κοινών στοιχείων στη μορφή διδασκαλίας μεταξύ διά ζώσης και εξ αποστάσεως διδασκαλίας διαφέρουν αναλόγως της βαθμίδας εκπαίδευσης που υπηρετούν, αφού στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας δεν παρατηρούνται κοινά στοιχεία σε αντίθεση με τους διδάσκοντες στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι οποίοι δηλώνουν ότι παρατηρούνται «αρκετά» κοινά στοιχεία.
- Διαφοροποιούνται οι απαντήσεις όμως εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας αναφορικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αφού τα παιδιά του Νηπιαγωγείου συμμετέχουν στο σύνολό τους στο μάθημα. Στο Δημοτικό όμως στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν παρατηρείται αντίστοιχη συμμετοχή.
- Επίσης οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και ιδιαίτερα των Νηπιαγωγείων δηλώνουν ότι αναπτύσσεται συζήτηση στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σε ικανοποιητικό βαθμό όπως γίνεται και στη δια ζώσης διδασκαλία
- Αντίστοιχα στο Δημοτικό στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δεν αναπτύσσεται συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και το μάθημα γίνεται δάσκαλοκεντρικά.
- Στην αντίστοιχη δια ζώσης διδασκαλία ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινητοποιήσει τους μαθητές και αυτοί να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν στη συζήτηση, ώστε να παραθέσουν τις απόψεις τους και να αναπτύξουν κριτική σκέψη.

- Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο σύνολό τους, στην εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν αξιοποιείται. Οι μαθητές δεν συνεργάζονται μεταξύ τους και δείχνουν να κρατάνε μία παθητική στάση κάτι το οποίο στη δια ζώσης διδασκαλία αντιμετωπίζεται πολύ πιο εύκολα.
- Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας μας παρατηρήθηκε μικρή συμμετοχή στο σύνολο των μαθητών στις διαδικασίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κάτι το οποίο μας προβληματίζει και εγείρει ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες εκείνους οι οποίοι παρακινούν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- Σε συναφείς έρευνες έχει παρατηρηθεί ότι στην ενεργητική αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλουν οι κοινοί μαθησιακοί στόχοι, η κοινωνική επαφή που αναπτύσσεται αλλά και οι δραστηριότητες (Higashi, Schunn & Flot, 2016) στις οποίες δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν οι μαθητές. Αναπτύσσεται έτσι το αίσθημα συμμετοχής σε μία ομάδα οι μαθητές αισθάνονται ότι βρίσκονται σε μία οικεία κοινότητα. Συνεπώς ενισχύεται με τον τρόπο αυτό η ανάπτυξη της γνωστικής παρουσίας των μαθητών και δημιουργούνται κίνητρα για συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αναπτύσσεται το αίσθημα της μαθητικής κοινότητας στοιχείο που επιβεβαιώνει την αποτελεσματικότητα της συνεργατικής μάθησης (Maslawati & Shahizan, 2014). Όπως ακριβώς αναπτύσσονται οι επικοινωνιακές σχέσεις στη δια ζώσης διδασκαλία με τον ίδιο τρόπο μέσα από τις αντίστοιχες ενέργειες του εκπαιδευτικού και τη δημιουργία δραστηριοτήτων καθώς και την ενεργή λεκτική δραστηριότητα η περιορισμένη αλληλεπίδραση των μαθητών, η έλλειψη ενδιαφέροντος καθώς και η έλλειψη οικειοποίησης αντιμετωπίζονται και εξομαλύνονται με συνεργατικές εξ αποστάσεως διαδικτυακές πρακτικές μάθησης.
- Στα συγκεκριμένα περιβάλλοντα η χωρική και χρονική ελευθερία αποτελούν κύριο χαρακτηριστικό στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Σύμφωνα με τους Nam & Smith-Jackson (2007) προσφέρουν προκλήσεις σε επίπεδο πλαισίου, προσφοράς, χρόνου, περιεχομένου και κοινού στόχου στο οποίο απευθύνονται.
- Απαιτείται συνεργασία και κατανόηση από τη μεριά του διδάσκοντα ώστε να λύνονται τα προβλήματα των μαθητευόμενων, διδακτική ευελιξία, ενθάρρυνση και προπαντός οφείλουμε να κατανοήσουμε όλοι ότι οι διαφορές μεταξύ δια ζώσης και από απόσταση διδασκαλίας **γεφυρώνονται** αφού η απόσταση δεν καθορίζεται από τη γεωγραφία αλλά από την επικοινωνία και τη συσχέτιση διαλόγου και δομής της διδασκαλίας λαμβάνοντας πάντα υπόψη τις ανάγκες των μαθητών μας (Guanawardena & McIsaac, 2004).

Βιβλιογραφία

Lionarakis, L., (2006) *I theoria tis ex apostaseos ekpaidefsis kai i polyplokotita tis polymorfikis tis diastasis*. Sto A. Lionarakis (Epim.) *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi Stoiceia Theorias kai Praxis*, (selides 7-41). Athina: Propompos.

- Papalamprakopoulos, P. (2020) I didaskalia stin ex apostaseos ekpaidefsi. O rolos tou Didaskontos. Sto: Academia, ISSN, 2241-1402, Number 20-21, 2020.
- Cisel, M. (2017). Utilisations des MOOC : éléments de typologie. (Doctoral dissertation, Univeristé de Paris-Saclay, 2017). Anaktithikeapo: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01444125>
- Higashi, R., M., Schunn, C., D. & Flot, J., B. (2016). Different underlying motivations and abilities predict student versus teacher persistence in an online course. 64(1)
- Holmberg, V. (1983). Guided didactic conversion in distance education. In D. Seward, D. Keegan, & B. Holmberg, (eds.), Distance education: International Perspectives (pp. 114 – 122). London: Routledge.
- Keegan, D., Oi vasikes arches tis anoiktis kai ex apostaseos ekpaidefsis, mtr. A. Melista, Athina: Metaichmio, 2001.
- Maslawati, M. & Shahizan, S. (2014). Online forum discussion to promote sense of learning community among the group members. International Education Studies, 7(13), 61-74.
- Moore, M.G. (1989). Three types of interaction. The American Journal of Distance Education, 3(2), 1-6.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (ed.), Theoretical principles of distance education (pp. 22-38). New York: Routledge.
- Nam, C. & Smith-Jackson, T. (2007). Web-based learning environment: a theory-based design processor development and evaluation. Journal of Information Technology Education, 6, 23- 44.
- Piccoli, G., Ahmad, R. & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: a research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. 25(4).

Παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν το εργασιακό περιβάλλον και συμβάλουν στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Κουτσολιάπης Μιχαήλ, Εκπ/κός, Π.Ε.11, MEd, MSc

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπ/κός, Π.Ε.70, MSc

Καινούργιου Σταυρούλα, Εκπ/κός, Π.Ε.70, MEd

Κουτσολιάπη Βασιλική, Εκπ/κός, Π.Ε.80, MPs

Περίληψη

Η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία άμεσα ή έμμεσα και επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το εκπαιδευτικό έργο, συμβάλλοντας στην πίεση και την ένταση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί καθημερινά. Για την υλοποίηση της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, όπου πραγματοποιήθηκαν 12 ημιδομημένες συνεντεύξεις από ισάριθμους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση Ηπείρου. Αναδύονται πληροφορίες και απόψεις, με κυριότερη αυτή της απαξίωσης του εκπαιδευτικού έργου και της εκπαίδευσης γενικά, η οποία επιχειρείται με ποικίλους τρόπους έχοντας ως αιχμή του δόρατος τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Καταγράφονται ευρήματα, που σχετίζονται με την μεγάλη εργασιακή πίεση που ασκείται καθημερινά στους εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας την απόδοση, την αποτελεσματικότητα και την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση, τα οποία μπορούν με την ανάλογη συμπλήρωση και συσχέτιση με άλλα, να συμβάλουν στην ανάπτυξη σχεδίων υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργασιακό άγχος, αποτελεσματικότητα, απαξίωση εκπαιδευτικού έργου.

Factors that shape and affect the working environment and contribute to the teachers' effectiveness in primary education.

Koutsoliapis Michail, Teacher P.E.11, M.Ed, M.Sc.

Pantazis Spyros, Teacher P.E.70, M.Sc.

Kainourgou Stavroula, Teacher P.E.70, M.Ed.

Koutsoliapi Vasiliki, Teacher P.E.80, M.Ps.

Abstract

The aim of the present study is to investigate the factors involved in the educational practice directly or indirectly, affecting in a negative or positive way the educational work, contributing to the pressure and strain to which teachers are subjected on a daily basis. The qualitative method was chosen for the materialization of the study and twelve semi-structured interviews were taken from a same number of teachers, serving in Primary Education in Epirus. Information and opinions are collected, the main of which is the lack of respect for the educational work and of education in general, which is manifested in many ways while the main initiator is the Media. We record the findings that

are connected with the intense work pressure teachers have to undergo daily affecting their performance and effectiveness as well as their emotional state. The findings can be correlated with other relevant ones in order to develop plans to support teachers.

Key-words: work anxiety, efficiency, discredit of educational work.

Εισαγωγή

Οι σχολικοί οργανισμοί τα τελευταία χρόνια, σε μια εποχή του έντονου ανταγωνισμού, διαδραματίζουν ένα συνεχώς αυξανόμενο ρόλο που δημιουργεί πολλές φορές ένα ασφυκτικό πλαίσιο νέων αναγκών, που σχετίζονται με την αποδοτική και αποτελεσματική λειτουργία τους. Αποτελεί διαπίστωση ότι ένα άρτια καταρτισμένο προσωπικό συμβάλλει τα μέγιστα σε μια ποιοτική παροχή παιδείας (Κωνσταντίνου, 2015). Μέσα σε αυτό το μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, είναι φυσικό για τους εκπαιδευτικούς να διακατέχονται από αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας, τα οποία οδηγούν σε αγχωτικές καταστάσεις (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Πολλές έρευνες σε όλο τον κόσμο έχουν αναδείξει τη συσχέτιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αποδοτικότητα, (Watts, 2013), την κοινωνική υποστήριξη και πολλούς άλλους παράγοντες να αναδεικνύονται ως βασικοί συντελεστές συσχέτισης με τα παραπάνω (Goncalves, Cesario, & Fernandes, 2015). Επίσης, σχετίζονται η αυτοπεποίθηση και η αίσθηση αποτελεσματικότητας με την ποιότητα της διδασκαλίας και τη συντελούμενη μάθηση (Hoy & Spero, 2005), ενώ οι εμπειρίες, η ψυχοσυναισθηματική κατάσταση και η κοινωνική αποδοχή αποτελούν παράγοντες ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977). Παράλληλα τα αποτελέσματα της έρευνας (Κάμτσιος & Λώλης, 2016) δείχνουν μια έντονη μεταβλητότητα στην πίεση και στο άγχος των εκπαιδευτικών.

Κρίνεται διαχρονικά επιτακτική από ερευνητές (Presland & White, 1990) η αναγκαιότητα υποστήριξης του εκπαιδευτικού με διάφορους τρόπους και μεθόδους, ώστε αυτοί να μπορούν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο και αποδοτικότερο τρόπο στα καθήκοντά τους. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να σκέπτεται και να βρίσκεται πάντα σε μια κατάσταση αναστοχασμού και αναζήτησης κατάλληλων λύσεων και πρακτικών, για την επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει, μέσω της ανάλυσης εμπειριών, γνώσεων, και των αξιών του (Dewey, 1963). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και η έρευνα των βιωμάτων και των πρακτικών τους αποτελούν σημαντικά στοιχεία επαναπροσδιορισμού των πολιτικών, μέσω της σύνδεσης θεωρίας και πράξης (Russell & Johnston, 1988). Από την διερεύνηση της βιβλιογραφίας διαφάνηκε πως υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που καταγράφουν κυρίως εσωσχολικούς παράγοντες πίεσης των εκπαιδευτικών, ενώ έχουν παραμεληθεί οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι, όπως διαφαίνεται, ανεβάζουν συνεχώς την εμπλοκή τους στην σχολική λειτουργία και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα εμπλουτίζει τις γνώσεις που αφορούν πλευρές και αιτίες της πίεσης και της έντασης που δέχονται οι εκπαιδευτικοί από σχολικούς, κοινωνικούς, τοπικούς, πολιτειακούς, θεσμικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, που συνήθως περνούν απαρατήρητες, του τρόπου αντιμετώπισης αυτών, την ερμηνεία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και κατανοούν το έργο τους και το πώς αισθάνονται το βάρος των καθηκόντων τους. Πρόκειται για παράγοντες και επιρροές που πηγάζουν όχι μόνο από το σχολικό, αλλά κυρίως από το ευρύτερο εξωσχολικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Βασικός σκοπός της δεδομένης ερευνητικής απόπειρας είναι η διερεύνηση των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών, ώστε να αναδείξει τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, και να καταγράψει την πηγή, τα αίτια τους και τις επιπτώσεις τους στην εργασιακή πίεση, το άγχος και την απόδοσή τους.

Το κεντρικό ερευνητικό ερώτημα ορίζεται ως εξής: Πώς βιώνουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την επιτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, πώς αυτά σχετίζονται με την πίεση και το εργασιακό άγχος τους, ποια θεωρούν ότι είναι τα αίτια και οι πηγές αυτών και πώς τα διαχειρίζονται;

Μεθοδολογία

Επειδή ο κύριος στόχος της μελέτης είναι διερευνητικός και εστιάζει στην αναζήτηση και κατανόηση εμπειριών, αντιλήψεων και απόψεων των συμμετεχόντων, και όχι στη γενίκευση των θεωριών που θα ανακαλύψουμε (Creswell, 2011), επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία εκτιμάται ότι θα διερευνήσει σε βάθος και θα εξαγάγει στοιχεία τα οποία δεν δύνανται να μελετηθούν με κάποια άλλη μέθοδο.

Το δείγμα επιλέχθηκε με την μέθοδο της σκόπιμης δειγματοληψίας (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε επειδή οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπορούσαν να βοηθήσουν στη συγκέντρωση των πληροφοριών που απαιτούσε η έρευνα (Patton, 2002). Συγκεκριμένα, με τη στρατηγική της δειγματοληψίας μεγίστης διακύμανσης (Creswell, 2011) τέθηκε ως στόχος να αντληθούν θέσεις, απόψεις και εμπειρίες από ένα σύνολο εκπαιδευτικών όλων των ηλικιών, που διδάσκουν στα σχολεία της Α/θμιας Εκπαίδευσης και στους τέσσερις νομούς της περιφέρειας Ηπείρου. Βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος αποτέλεσε ο χρόνος υπηρεσίας με ελάχιστο όριο τα 5 έτη, χρονικό διάστημα που θεωρήθηκε αναγκαίο, ώστε να υπάρχει η απαραίτητη εκπαιδευτική εμπειρία για να απαντηθούν τα ερωτήματα. Συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί, 6 γυναίκες και 6 άνδρες με την ηλικία τους να κυμαίνεται μεταξύ 34 και 50 ετών. Πέντε από αυτούς ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 30 – 40 ετών και επτά σε εκείνη των 40 – 50. Δύο από αυτούς προέρχονται από τον νομό Άρτας, δύο από τον νομό Πρέβεζας, δύο από τον νομό Θεσπρωτίας, και έξι από τον νομό Ιωαννίνων.

Η εργασία βασίστηκε σε δώδεκα ημι-δομημένες προσωπικές συνεντεύξεις. Με τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων στην ποιοτική συνέντευξη, επιδιώχθηκε να δοθεί η δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν καλύτερα τις απόψεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες τους, με το δικό τους λεξιλόγιο, δίνοντας τον προσωπικό τους τόνο, χωρίς περιορισμούς από τους ερευνητές (Creswell, 2011. Patton, 2002). Η διάρκεια των δώδεκα συνεντεύξεων κυμαίνεται από 30 έως 40 λεπτά. Για την εγκυρότητα των πληροφοριών που αφορά στην επαληθευσσιμότητα της έρευνας και την αντιμετώπιση της μεροληψίας από την πλευρά μας, πραγματοποιήθηκε έλεγχος από άλλο συνάδελφο εκπαιδευτικό, που είχε ερευνητική εμπειρία, χωρίς, ωστόσο, να διαπιστωθεί κάτι τέτοιο (Κυριαζή, 2002). Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος εύρεσης αρνητικών αποδείξεων, ώστε να αντιμετωπιστεί η εμπλοκή του ερευνητή στην ανάλυση των δεδομένων και η πιθανή μεροληπτική στάση του (Robson, 2010). Για την εξασφάλιση της αξιοπιστίας η μαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων έγινε συγχρόνως με μικρόφωνο H/Y και χρήση ψηφιακού μαγνητοφώνου, για να μην χαθούν κατά λάθος κάποια δεδομένα, ενώ οι μεταγραφές των προφορικών συνεντεύξεων σε γραπτό κείμενο έγιναν την ίδια ημέρα. Η συνολική διαδικασία υλοποίησης των συνεντεύξεων σχεδιάστηκε προσεκτικά, βασιζόμενη στη σχετική βιβλιογραφία, έχοντας ως στόχο ένα αξιόπιστο τρόπο συλλογής των δεδομένων.

Τα ερευνητικά ερωτήματα κυμάνθηκαν σε τέσσερα επίπεδα:

1ο . Ποιοι παράγοντες που εντοπίζονται στο άμεσο σχολικό περιβάλλον αποτελούν πηγές έντασης και πίεσης και πώς επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

2ο . Ποιοι εξωσχολικοί παράγοντες, και με ποιο τρόπο αναμιγνύονται στο έργο των εκπαιδευτικών και διαμορφώνουν το εργασιακό περιβάλλον τους θετικά ή αρνητικά;

3ο . Ποιες οι συνέπειες της εμπλοκής εξωσχολικών παραγόντων, πώς διαχειρίζονται οι εκπαιδευτικοί όλες αυτές τις περιπτώσεις και ποιες οι προτάσεις για την αντιμετώπιση όλων αυτών των παραγόντων

4ο . Πώς διαμορφώνεται το έργο των εκπαιδευτικών σε ένα σύγχρονο και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον;

Διαδικασία ανάλυσης

Για την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση περιεχομένου, η οποία θεωρείται μια ερευνητική τεχνική που εφαρμόζεται σε ένα ευρύ πεδίο θεωρητικών και επιστημονικών προσεγγίσεων (Braun & Clarke, 2006). Η όλη διαδικασία ανάλυσης στηρίχθηκε πάνω σε κάποια επαναλαμβανόμενα πρότυπα σχήματα, που βασίζονται σε γεγονότα και δεδομένα που μελετούνται και προσεγγίζονται επαγωγικά με τις πρώτες πληροφορίες (Attride-Stirling, 2001 . Boyatzis, 1998).

Η ανάλυση ξεκίνησε ταυτόχρονα με την απομαγνητοφώνηση της πρώτης συνέντευξης και ακολουθήθηκαν τα παρακάτω έξι κύρια βήματα ανάλυσης και τακτοποίησης των δεδομένων (Braun & Clarke, 2006).

- Εξοικείωση με τα δεδομένα, εντοπισμός λέξεων και φράσεων που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα,
- Καταγραφή αυτών και απόδοση κωδικών

- Κατηγοριοποίηση των κωδικών με βάση ένα κοινό νόημα
- Λεπτομερής σχεδιασμός κάποιων πρότυπων κατηγοριών που μας αφορούν
- Τελική βελτίωση, επαλήθευση και ονομασία των 6 θεμάτων και των 19 υποθεμάτων
- Γραπτή αναφορά της ανάλυσης των δεδομένων

Ευρήματα έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων αποκάλυψε ένα αριθμό έξι βασικών θεμάτων – κλειδιών και 19 υποθεμάτων, τα οποία σχετίζονται με παράγοντες ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς που εμπλέκονται και επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο στις σχολικές μονάδες, τα αίτια και τους τρόπους που γίνεται αυτό, καθώς και τις συνέπειες που έχουν αυτά τα προβλήματα των παρεμβάσεων στο εκπαιδευτικό έργο και στον συναισθηματικό τομέα των εκπαιδευτικών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Πίνακας παρουσίασης θεμάτων και υποθεμάτων

Πίνακας 1: Πίνακας παρουσίασης θεμάτων και υποθεμάτων	
1. Πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον	• Ο παράγων συμπεριφορά ως πρόβλημα • Μαθησιακές ιδιαιτερότητες • Το κόστος της υλικοτεχνικής υποδομής
2. Ερμηνεία πολύπλευρων εξωτερικών παρεμβάσεων	• Η φιλοσοφία και οι αιτιατές σχέσεις των επιδράσεων • Η χροιά και η επίδραση της γονικής συμμετοχής • Η εκπαίδευση ως μέσο κερδοφορίας • Ο υπόγειος ρόλος των ΜΜΕ
3. Απόκριση - διαχείριση	• Προώθηση κοινωνικών και συναδερφικών σχέσεων • Η εκπαίδευση ως λειτουργήμα • Αντιεπαγγελματικές στάσεις • Επαγγελματική καλλιέργεια και αλλαγή φιλοσοφίας ως αντίδοτο
4. Πολύπλοκο εργασιακό περιβάλλον	• Έντονη εργασιακή πίεση • Επαγγελματικές ανισότητες • Η δράση των στελεχών επηρεάζει • Η εικόνα των εκπαιδευτικών και του έργου τους • Θολός ο ρόλος και η μελλοντική πορεία
5. Ευημερία – συναισθηματική ηρεμία εκπαιδευτικών	• Αντιφατικές σχέσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα • Η κοινωνική ενίσχυση • Ψυχοσυναισθηματικές και σωματικές εκδηλώσεις
6. Επαγγελματική αξιοπρέπεια και αναγνώριση	

Πολυδιάστατο μαθησιακό περιβάλλον

Κατά την απάντηση του πρώτου ερωτήματος και από την ανάλυση του συνόλου των ποιοτικών δεδομένων προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα σύνολο προβλημάτων που πηγάζουν από τη σχολική μονάδα. Ο ΕΚΠ11 αναφέρει πως η άσχημη συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται με το έργο του και τις αιτίες αυτής: «Μεγαλώνει

ο αριθμός μαθητών που έχει άσχημες συμπεριφορές προς άλλους μαθητές προς εκπαιδευτικούς, γενικά έμαθαν να μην σέβονται κανέναν, ίσως να φταίει το περιβάλλον ή μάλλον οι γονείς τους ».

Ένας σημαντικός παράγοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνουν το παραγόμενο έργο, οι οποίες περιλαμβάνουν το επίπεδο των μαθητών, την ύλη, την ποσότητά της, το περιεχόμενο αυτής: ΕΚΠ7: *«Όσον αφορά στους μαθητές, είναι πάρα πολύ δύσκολο να διδάξεις, όταν έχεις ανομοιογενή τμήματα, όταν τα παιδιά έχουν θέματα, όταν είναι ο άλλος για το τμήμα ένταξης, όταν έχουμε αλλοδαπούς, ο όγκος της ύλης είναι πολύ μεγάλος όπως και ο αριθμός των μαθητών είναι επίσης».* Από την άλλη, η οικονομική διάσταση αφορά στα χρηματικά ποσά που δαπανώνται και στην υπεραπόδοση που έχουν αυτά στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα: ΕΚΠ2 *«Δεν έχω δουλέψει σε σχολείο δηλαδή που να έχει επάρκεια χώρων, κατάλληλες υποδομές που να μπορείς να κάνεις διάφορα πράγματα. Ειδικότερα στις πόλεις ο μεγάλος αριθμός των παιδιών δημιουργεί έλλειψη χώρων».*

Ερμηνεία πολύπλευρων εξωτερικών παρεμβάσεων

Από την ανάλυση προκύπτει πως ένα σύνολο εξωσχολικών παραγόντων που εντοπίζονται στο μεσοσύστημα και το εξωσύστημα της σχολικής μονάδας, εμπλέκονται με διαφορετικό τρόπο και για ποικίλους λόγους στην όλη λειτουργία της και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ΕΚΠ11 περιγράφει με εύστοχο τρόπο τις αιτίες των παρεμβάσεων στην όλη εκπαιδευτική λειτουργία σε κάθε επίπεδο και τομέα της εκπαίδευσης: *«Αυτό που θέλω να πω είναι πως εμπλέκονται όλοι γιατί από την λειτουργία του σχολείου και του έργου που παράγει όλοι έχουν κάποιο όφελος. Οι γονείς από την πρόοδο των παιδιών τους, το κράτος γιατί εκπαιδεύει τους μαθητές, τα φροντιστήρια γιατί κερδίζουν από τους ίδιους μαθητές, η εκκλησία για λόγους θρησκείας, και οι σύλλογοι γιατί, όπως και τα φροντιστήρια, αποτελούνται από μαθητές των σχολείων. Οι τοπικές αρχές της εκπαίδευσης και οι περιφερειακές παρεμβαίνουν διότι εφαρμόζουν τις εντολές της κεντρικής διοίκησης και γιατί και αυτοί δέχονται αιτήματα κοινωνικών φορέων».*

Η εμπλοκή των ΜΜΕ έχει σημαντική επίδραση στον τρόπο που αντιμετωπίζει το κοινωνικό σύνολο τους εκπαιδευτικούς και την δημόσια εκπαίδευση: ΕΚΠ5: *«Τα ΜΜΕ τα οποία, νομίζω, περισσότερο αρνητικός παράγοντας είναι παρά θετικός. Προβάλουν, νομίζω, αρνητικά πρότυπα στα παιδιά, απαξιώνουν τον εκπαιδευτικό, απαξιώνουν το εκπαιδευτικό έργο».*

Απόκριση - διαχείριση

Το παραπάνω θέμα χτίστηκε κωδικοποιώντας τις απαντήσεις που δοθήκαν πάνω σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις προσωπικές αντιδράσεις και δράσεις που αναπτύσσει ο κάθε εκπαιδευτικός προσωπικά αλλά και η σχολική μονάδα στο σύνολό της για να διαχειριστεί προβλήματα και διάφορες καταστάσεις που προκύπτουν: ΕΚΠ4: *«Αν υπάρχει διάθεση για δημιουργία ενός συνεργατικού περιβάλλοντος ανάμεσα σε όλους τους παράγοντες είναι σίγουρο ότι παρόλο που αντιμετωπίζουμε οικονομικές δυσκολίες, μπορώ με σωστό προγραμματισμό να λυθούν πολλά προβλήματα στο χώρο της*

εκπαίδευσης». ΕΚΠ11: «Εμείς αυτό που έχουμε να κάνουμε είναι εργασιακή αφοσίωση στο καθήκον μας, ενδιαφέρον για τους μαθητές, συνεργασία με κάθε εμπλεκόμενο παράγοντα και επιμόρφωση».

Την προσωπική και συλλογική προσπάθεια αναβάθμισης των γνώσεων και των επαγγελματικών προσόντων προκρίνουν σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί, για να ανταποκριθούν στα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εργασίας τους. ΕΚΠ10: «Επίσης η επιμόρφωση παίζει ρόλο, να δούμε εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και όσον αφορά στη συναισθηματική μας αντίδραση πάνω στα προβλήματα να προσπαθούμε να το διαχειριστούμε με ψυχραιμία και ηρεμία και να οργανώνουμε καλύτερα τη διδασκαλία μας και να διαφοροποιούμε τη μάθηση με άλλα υλικά».

Πολύπλοκο εργασιακό περιβάλλον

Οι διαφορετικές εργασιακές ιδιαιτερότητες και το πολύπλοκο εργασιακό καθεστώς εντοπίζονται και καταγράφονται ως παράγοντας που διαμορφώνει τις γενικότερες συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται ο εκπαιδευτικός, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο ίδιος και η σχολική μονάδα στο σύνολό της, την απόδοσή και την ικανοποίηση από την εργασία του, μέσα σε ένα κόσμο διαρκώς μεταβαλλόμενο. ΕΚΠ7: «Μας ζητάνε συνεχώς να κάνουμε νέα προγράμματα και συνεχείς δράσεις. Όλα αυτά μας αφαιρούν ώρες από το διδακτικό μας ωράριο και μετά δεν μπορούμε να βγάλουμε την ύλη όπως πρέπει. Όλα αυτά θέλουν χρόνο, θέλουν οργάνωση, θέλουν χρήματα τα οποία δεν υπάρχουν». Ενώ η ΕΚΠ12 εντοπίζει την αιτία των προβλημάτων στις εκπαιδευτικές σχέσεις: «Αιτία είναι τα διαφορετικά συμφέροντα τους, δεν έχουν όλοι το ίδιο ωράριο, διαφορετικές τάξεις, διαφορετικά προβλήματα προσωπικά, οικονομικά, άλλες δουλειές, άλλοι συνεχίζουν τις σπουδές τους, υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μετακινούνται από μακριά, εκπαιδευτικοί αναπληρωτές, ωρομίσθιοι. Βασικά διαφορετικός τρόπος σκέψης». Τα όσα κατέθεσε ο ΕΚΠ5 συμπεριλαμβάνουν τη δράση και την επίδραση του ρόλου του διευθυντή: «Νομίζω ότι είναι καταλυτικός παράγοντας ο διευθυντής σε ένα σχολείο για το πώς θα δουλέψει το σχολείο, το πώς εμείς θα νιώσουμε μέσα σε αυτό το σχολείο και πώς θα μπορούμε να δουλέψουμε και να πετύχουμε αυτά που θέλουμε. Επίσης μεγάλο πρόβλημα για μας είναι όταν ο διευθυντής δεν παίρνει πρωτοβουλίες, όταν δεν κάνει κινήσεις, ώστε το σχολείο να πάει μπροστά, να προχωρήσει, όταν δεν μας στηρίζει στην καθημερινότητά μας».

Ενημερία – συναισθηματική ηρεμία εκπαιδευτικών

Από τα σχόλια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών διαφάνηκε πως η ενίσχυση που απολαμβάνει ο εκπαιδευτικός κυρίως από το άμεσο κοινωνικό σύνολο θεωρείται από το σύνολο των συμμετεχόντων ως ένας παράγοντας ιδιαίτερης βαρύτητας και σημασίας για την όλη εκπαιδευτική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας στο σύνολό της περιλαμβάνοντας μαθητές, εκπαιδευτικούς, διευθυντή. Η αμοιβαία υποστήριξη λειτουργεί ως ένας καθοριστικός παράγοντας στην συναισθηματική ισορροπία και την καλή ψυχική διάθεση των δασκάλων. ΕΚΠ11: «Υπάρχουν και γονείς που πραγματικά είναι δίπλα μας, δέχονται τις συμβουλές μας στηρίζουν, φορείς που στηρίζουν το δημόσιο σχολείο σε

κάθε βήμα, γίνονται φίλοι μας συνεργάτες μας. Τότε είναι και η στιγμή που αισθάνεσαι επαγγελματική ικανοποίηση, χαρά για την δουλειά σου, και πως προσφέρεις στην κοινωνία».

Επαγγελματική αξιοπρέπεια και αναγνώριση

Το παραπάνω θέμα αναδύθηκε με βάση τις πολλαπλές απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που περιλαμβάνουν σχεδόν στο σύνολό τους την άποψη πως ένα από τα βασικότερα αίτια της πίεσης και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν είναι η απαξίωση και υποβάθμιση του εκπαιδευτικού και η γενικότερη υποτίμηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που υλοποιείται στο δημόσιο σχολείο και την δημόσια εκπαίδευση σε κάθε επίπεδο. Σχετική είναι η διατύπωση του ΕΚΠ3: *«Και το κυριότερο είναι η επαγγελματική αναγνώριση των εκπαιδευτικών από την κοινωνία, τους γονείς, την πολιτεία, γιατί θεωρώ, όπως σας είπα πριν, ότι το επάγγελμα έχει απαξιωθεί τα τελευταία χρόνια και οφείλουν να το υποστηρίζουν. Αυτό μπορεί να γίνει με τη στήριξη της πολιτείας από τη ρίζα, δηλαδή να υπάρξουν αλλαγές στις δομές της εκπαίδευσης».*

Συμπεράσματα

Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώσαμε πως ένα από τα βασικότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την συμπεριφορά και τα πειθαρχικά παραπτώματα, στα οποία επιπίπτουν οι μαθητές κατά την διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο. Με την παραπάνω διαπίστωση συμφωνούν και προηγούμενες έρευνες (Collie et al., 2012 . Richards, 2012). Οι διαφορές στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών επιδρούν αρνητικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μαθητών εργάζονται κάτω από συνθήκες πίεσης και άγχους, ενώ παράλληλα αφιερώνουν και επιπλέον προσωπικό χρόνο για προετοιμασία, όπως αναφέρει και σχετική μελέτη (Richards, 2012). Οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν τη διαφορά στο γνωστικό τομέα λέγοντας πως οφείλεται κατά ένα μέρος στην έλλειψη χρόνου, γνώσεων και οικονομικών δυσχερειών των γονέων, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους, στην αδιαφορία των γονέων, όπως και στο γεγονός ότι τα παιδιά επηρεάζονται πολύ από το κοινωνικό περιβάλλον που ζουν (Public Agenda, 2014) και την τηλεόραση ή το internet, καθώς εκεί περνούν τον περισσότερο από τον ελεύθερο χρόνο τους. Οι γονείς επιδρούν στο εκπαιδευτικό έργο άμεσα και πολλές φορές με έντονο τρόπο, που δημιουργεί συχνά δύσκολες, απρόβλεπτες και αρνητικές καταστάσεις τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στον ψυχοσυναισθηματικό τομέα των εκπαιδευτικών, γεγονός που διαπιστώνεται και σε παρόμοιες έρευνες (Al-Jarrah & Khasawneh, 2013 . Rice, 2014), ενώ άλλοτε δρουν υποστηρικτικά και προσφέρουν σημαντική βοήθεια. (Public Agenda, 2014 . Venter et al., 2014).

Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής απασχολεί το σύνολο των εκπαιδευτικών μας και το μεγαλύτερο μέρος τους σε παγκόσμια κλίμακα, όπως αναφέρεται (Al-Jarrah & Khasawneh, 2013). Σχετιζόμενος με τα παραπάνω είναι ο διευθυντής, ο ρόλος του οποίου θεωρείται καθοριστικός, όπως αποδεικνύεται και από την βιβλιογραφία (Rice, 2014). Η δράση των διευθυντών, όπως μας μαρτυρούν οι εκπαιδευτικοί, δε συνάδει

πλήρως με τη σπουδαιότητα του ρόλου τους, καθώς ένα μέρος τους δεν μπορεί να διαμορφώσει ένα κλίμα συλλογικής κουλτούρας αλληλοεπίδρασης, αλληλοβοήθειας και προώθησης συλλογικών δράσεων, γεγονός που αποτελεί το ζητούμενο από τους εκπαιδευτικούς, όπως επισημαίνεται (Tsang & Liu, 2016). Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με αντίστοιχη ερευνητική προσπάθεια στη χώρας μας (Σιατήρα, 2013), όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από την λειτουργία των διευθυντών. Παράλληλα, καταγράφεται η δυσαρέσκεια για την λειτουργία των στελεχών της εκπαίδευσης, ιδίως όταν δεν υπάρχει κατανόηση των προβλημάτων τους, όταν διαπιστώνεται η ελλιπής επιστημονική στήριξη από τους συμβούλους (Βλάχος, κ συν., 2008) και προκύπτει μια έντονη εργασιακή ανασφάλεια εξαιτίας της αμφισβήτησης των ικανοτήτων από τους γονείς και την κοινωνία (Public Agenda, 2014).

Η εμπλοκή στο εκπαιδευτικό έργο παραγόντων που εδρεύουν έξω από τη σχολική μονάδα είναι εμφανής, όπως προκύπτει και από παρόμοιες έρευνες (Day et al., 2006), και περιλαμβάνεται στο σύνολο των αναφορών των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παράλληλα διατυπώνουν και τις απόψεις τους για τα αίτια που παρεμβαίνουν καθώς και την επιρροή που έχουν επάνω στο εκπαιδευτικό έργο. Οι εξωσχολικοί παράγοντες χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: αυτοί που γίνονται ορατοί άμεσα, γιατί η επίδρασή τους είναι και αυτή άμεσα αντιληπτή από όλους, όπως το Υπουργείο Παιδείας, και αυτοί που αν και δεν είναι εμφανείς, εμπλέκονται με έμμεσο τρόπο και επιδρούν σε διάφορες λειτουργίες του σχολείου ή διεργασίες των εκπαιδευτικών, όπως κοινωνικοί και οικονομικοί παράγοντες, αθλητικοί και πολιτιστικοί σύλλογοι, η εκκλησία, συνδικαλιστές, τα ΜΜΕ, φροντιστήρια καθώς και άτομα που σχετίζονται με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, όπου εδρεύει το σχολείο (Public Agenda, 2014). Επισημαίνεται και σε άλλες έρευνες (Anderson & Cohen, 2015) πως η εκπαίδευση λειτουργεί σε ένα εμπορευματοποιημένο περιβάλλον, το οποίο προσδοκά οφέλη από αυτή.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που αντιμετωπίζουν διάφορες προβληματικές καταστάσεις αναδύθηκε μια ιδιαίτερη πλευρά τους, αυτή της συνέπειας του αυτοσχεδιασμού και της εφευρετικότητας που τους διακατέχει, καθώς προσπαθώντας να λύσουν διάφορα προβλήματα, επιστρατεύουν την εμπειρία τους, τις γνώσεις τους, και συγχρόνως επινοούν μια σειρά διαφορετικών μεθόδων, σύμφωνα και με άλλες μελέτες (Day et al., 2006 . Tsang & Liu, 2016). Ένα βασικό στοιχείο που αποκάλυψε η έρευνα είναι και η παραδοχή των εκπαιδευτικών πως η συνεισφορά όλων τους δεν είναι η ενδεδειγμένη, πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν προσφέρουν αυτά που πρέπει, όπως και κάποιες ιδιαίτερες προνομιακές εργασιακές συνθήκες. Θεωρούμε πως δεν έχει καταγραφεί ξανά η άποψη 4 συμμετεχόντων, που αναφέρουν πως ένα μέρος των εκπαιδευτικών που αναβαθμίζουν τα επαγγελματικά τους προσόντα δεν έχουν ως στόχο να παραμείνουν μέσα στις τάξεις και να μεταδώσουν τις γνώσεις τους αλλά να μεταπηδήσουν σε άλλες κυρίως διοικητικές θέσεις.

Το κυρίαρχο θέμα που προέκυψε από την ανάλυση και σχετίζεται είτε άμεσα, είτε έμμεσα με όλες τις υπόλοιπες θεματικές ενότητες που αναδειχτήκαν από την έρευνα είναι η απαξίωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, γεγονός που καταγράφεται και σε άλλες

έρευνες (Παληός & Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2012 . Public Agenda, 2014). Αυτή διαφαίνεται ως η κύρια αιτία σε πολλές περιπτώσεις, ενώ σε άλλες η δευτερεύουσα πηγή από την οποία προέρχεται άμεσα ή έμμεσα το μεγαλύτερο μέρος των προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός κατά την επιτέλεση του καθημερινού του έργου και σχετίζεται έμμεσα με τη δράση των ΜΜΕ, η οποία έχει διερευνηθεί και καταγραφεί στη διεθνή (Anderson, 2007) αλλά όχι στην εγχώρια βιβλιογραφία. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το παρεχόμενο έργο δεν ανταποκρίνεται πλήρως στα προσόντα τους και στις απαιτήσεις της εποχής, παρόλα αυτά κυμαίνεται σε ικανοποιητικό επίπεδο, σε σχέση με τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις ελλείψεις που έχουν τα σχολεία. Αντιλαμβάνονται τη συσχέτιση και τις επιρροές της εκπαίδευσης από τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομοτεχνικές εξελίξεις που σημειώνονται σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς και την προσπάθεια σύνδεσης και αλληλεξάρτησης των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως επισημαίνεται και στο προγνωστικό μοντέλο για το μέλλον της εκπαίδευσης (Gautreaux & Delgado, 2016).

Συνάγεται το συμπέρασμα πως η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου λειτουργεί ως βασικός συντελεστής των παραπάνω. Το ίδιο και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με το κοινωνικό σύνολο, καθώς αποτελούν παράγοντες απορρύθμισης ή ομαλής λειτουργίας των σχολείων. Η αναβάθμιση της εκπαίδευσης, του επαγγελματικού τους κύρους και η αναγνώριση του έργου τους θα μειώσει πολλά από τα προβλήματα και τις επιπτώσεις τους στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς η μείωση της έντασης και του άγχους τους θα συμβάλει στην «συναισθηματική, πνευματική, και φυσική ευημερία τους» (Bowen, 2016). Ωστόσο, η αναβάθμιση του ρόλου τους πρέπει να περιλαμβάνει και συμπεριφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, που οφείλουν να αλλάξουν αντιλήψεις και να εξαλείψουν τις μεταξύ τους ενδοεκπαιδευτικές ανισότητες και να λειτουργήσουν συλλογικά.

Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις

Ο κυριότερος περιορισμός της έρευνας είναι πως η υιοθέτηση της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης του θέματος δεν δίνει τη δυνατότητα να εξαγάγουμε συμπεράσματα που θα αφορούν σε ένα μεγάλο μέρος ή σε όλον τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. Η παρούσα εργασία διεξήχθη κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και πλαίσιο, τα οποία αποτελούν και τη βάση στην οποία δύναται να στηριχθεί μια μελλοντική ερευνητική προσπάθεια, η οποία θα αποκλείει τους περιορισμούς και τα προαναφερθέντα μειονεκτήματα και θα προσπαθήσει να γενικεύσει και να συσχετίσει τα αποτελέσματά της και συγχρόνως να ελέγξει την αξιοπιστία τους. Αυτό μπορεί να γίνει με την συνέχισή της, χρησιμοποιώντας πολλαπλές μεθόδους διερεύνησης και παρατήρησης.

Βιβλιογραφία

Achinstein, B., Ogawa, R. T., & Speiglmán, A. (2004). Are we creating separate and unequal tracks of teachers? The effects of state policy, local conditions, and

- teacher characteristics on new teacher socialization. *American educational research journal*, 41(3), 557-603.
- Al-Jarrah, F. N. K., & Khasawneh, H. Y. A. (2013). Problems faced by primary school teachers in Irbid governorate as perceived by the school administrators. *European Scientific Journal, ESJ*, 9(7).
- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85).
- Anderson, G. (2007). Media's impact on educational policies and practices: Political spectacle and social control. *Peabody Journal of Education*, 82(1), 103-120,
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative research*, 1(3), 385-405.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bowen, A. (2016). Sources of stress: Perceptions of South African TESOL teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1205-1213.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. CA: Sage.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brighouse, T., & Woods, D. (1999). *How to improve your school*. London: Routledge.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers: relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching*, 12(2), 169-192.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24 .

- Gautreaux, M., & Delgado, S. (2016). Portrait of a teach for All (TFA) teacher: Media narratives of the universal TFA teacher in 12 countries. *Education policy analysis archives*, 24, 110.
- Goncalves, G. B., Cesario, A. C. M., Fernandes, M. R., Beijo, L.A., Magalhaes, VF., Marques, L. (2015). Assessment of stress, depressive, and anxiety symptoms in teachers in the public education network. *Annals of depression and Anxiety*, 2(3), 1051.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Patton, M, Q (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). California. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Presland, J., & White, P. (1990). Adjustment problems in schools: The training of support teachers. *Educational Psychology in Practice*, 5(4), 222-226.
- Public Agenda. (2014). In theory, yes: How educators of educators discuss the roles and responsibilities of communities in education. Retrieved from Public Agenda website.
- Rice, S. M. (2014). Working to maximise the effectiveness of a staffing mix: what holds more and less effective teachers in a school, and what drives them away?. *Educational review*, 66(3), 311-329.
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299-316.
- Russell, T., & Johnston, P. (1988). Teachers learning from experiences of teaching: analyses based on metaphor and reflection.
- Tsang, K., & Liu, D. (2016). Teacher demoralization, disempowerment and school administration. *Qualitative Research in Education*, 5(2), 200-225.
- Venter, N. V. L., Joubert, J., & Chetty, R. (2014). Characteristics of a school, community and family partnership to increase parental involvement in learning at rural multigrade schools. *Mediterranean journal of social sciences*, 5(23),
- Watts, G. J. (2013). *Relationship among self-efficacy, social support, job satisfaction, and teacher-related burnout* (Doctoral dissertation, Northcentral University).
- Vlachos, D., Dagklis, I., Giagkazoglou, S. & Vavouraki A. (2008). Poiotita kai ekpaidefsi: Synopsi tis meletis, symperasmata kai protaseis.

- Creswell, J. W. (2011). I erevna stin ekpaidefsi: Schediasmos, diexagogi kai axiologisi tis posotikis kai poiotikis erevnas (Epimeleia: Charalampos Tzormpatzoudis). Athina: Ion
- Kamtsios, S., & Lolis, Th. (2016). Vionoun oi Ellines ekpaideftikoi tin epangelmatiki exouthenosi; o rolos ton dimografikon charaktiristikon kai ton kathimerinon stre-sogonon erethismaton. Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogo-n Panepistimiou Ioanninon, 9(1), 40-87.
- Kyriazi, N. (2002). I koinoniologiki erevna: Kritiki episkopisi ton methodon kai ton technikon. Athina: Ellinika Grammata.
- Konstantinou, Ch. (2015). To kalo scholeio, o ikanos ekpaideftikos kai i katallili agogi os paidagogiki theoria kai praxi: Mia prosengisi vasismeni se theoritika kai erevnitika dedomena. Athina: Gutenberg.
- Palios, Z., & Paraskevopoulou-Kollia, A. (2012). I koinoniki eikona ton Ellinon daska-lon simera. Sto: N. Andreadakis, P. Kalogiannaki, C.
- Robson, C. (2010). I erevna tou pragmatikou kosmou: Ena meso gia koinonikous epis-timones kai epangelmaties erevnites (2iekd.). (mtf. V. Ntalakou, & K. Vasilikou). Athina : Gutenberg.
- Siatira, S. (2013). I epidrasi ton scholikon paragonton sto ergasiako perivallon tou ek-paideftikou prosopikou: Mia systimiki kai erevnitiki prosengisi (Metaptychiaki ergasia). Larisa: Panepistimio Thessalias.
- Stagia, & Iordanidis (2014). To epangelmatiko agchos kai i epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon stin epochi tis oikonomikis krisis. Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Nipiagogon Panepistimiou Ioanninon, 7, 56-82.

Πολιτικοί θεσμοί και σχέσεις εξουσίας στην επαναστατημένη Ελλάδα, 1821-1832

Ντακαλέτση Θεοδώρα

Εκπαιδευτικός Π.Ε.01, Μ.Ε.δ. Ιστορική έρευνα, διδακτική και Νέες Τεχνολογίες

Περίληψη

Σε αυτή την εργασία μελετούμε, πώς τα διάφορα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα των Ελλήνων προσέλαβαν το νόημα της επανάστασης, αλλά και το είδος της ελευθερίας που προσδοκούσαν ότι θα προκύψει από αυτή. Επίσης θα δούμε μέσα από ποιες διεργασίες δημιούργησαν πολιτικούς θεσμούς και ποιες αρχές κρατικής οργάνωσης υιοθέτησαν κατά τη διάρκεια της επαναστατικής περιόδου. Θα αναφερθούμε ακόμη, στις σχέσεις υποταγής και εξουσίας, ανάμεσα στις διάφορες ομάδες που συγκροτούσαν τους πληθυσμούς των επαναστατημένων, στις αλλαγές και τις ανακατατάξεις που παρατηρούνται στα χρόνια της Επανάστασης, και, τέλος, θα επιχειρήσουμε μια αποτίμηση αυτών των διεργασιών που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια των επαναστατικών χρόνων.

Λέξεις-Κλειδιά: Επανάσταση, ηγετικές ομάδες, πολιτικοί θεσμοί, κρατική οργάνωση

Political institutions and power relations in revolutionary Greece, 1821-1830

Ntakaletsi Theodora

Ekpaideftikos PE01, M.ed. Istoriki erevna, didaktiki kai Nees Technologies

Abstracts

In this work we study how the various social and economic strata of the Greeks took on the meaning of the revolution, but also the kind of freedom they expected to emerge from it. We will also see through which processes they created political institutions and which principles of state organization they adopted during the revolutionary period. We will also refer to the relations of subordination and power between the various groups that formed the populations of the revolutionaries, to the changes and reorganizations observed during the years of the Revolution, and, finally, we will attempt to evaluate these processes that took place during of revolutionary times.

Key Words: Revolution, leading groups, political institutions, state organization

Εισαγωγή

Η επανάσταση του 1821 αποτέλεσε το επιστέγασμα μιας μακροχρόνιας διαδικασίας. Την (ακούσια) βάση για την ιδέα της απελευθέρωσης αποτέλεσαν οι αλλαγές στην οικονομία το 17ο αιώνα. Είτε πλούσιοι και ευνοημένοι από τις αλλαγές, είτε φτωχοί και εξαθλιωμένοι, οι Έλληνες άρχισαν να νιώθουν εγκλωβισμένοι στο Οθωμανικό σύστημα. Οι κοινωνικές αλλαγές, ως αποτέλεσμα της νέας οικονομικής πολιτικής, ενί-

σχυσαν το αίτημα της ελευθερίας και του απεγκλωβισμού από την αναχρονιστική Οθωμανική πολιτική. Η επαφή με την Ευρώπη και τα κινήματά της, ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός και η ιστορική επαναστατική συγκυρία αποτέλεσαν τον ιδεολογικό και πολιτιστικό παράγοντα που θεμελίωσε την αποσχιστική τάση. Η επανάσταση του 1821 ξεκίνησε ταυτόχρονα από πολλά κοινωνικά στρώματα και δυνάμεις που, αν και είχαν διαφορετικά και αντικρουόμενα συμφέροντα, συμφωνούσαν ωστόσο στο βασικό: την απελευθέρωση από ένα αναχρονιστικό σύστημα. Το μέσον για την απόσχιση του δυνάστη είναι η επανάσταση· το ερώτημα που ανακύπτει είναι πού ήθελαν ή πού θεωρούσαν οι επαναστατημένοι ότι αυτή η επανάσταση θα τους οδηγούσε. Θα προσπαθήσουμε να δούμε κατ' αρχάς, πώς τα διάφορα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα των Ελλήνων προσέλαβαν το νόημα της επανάστασης, αλλά και το είδος της ελευθερίας που προσδοκούσαν ότι θα προκύψει από αυτή. Επίσης θα δούμε μέσα από ποιες διεργασίες δημιούργησαν πολιτικούς θεσμούς και ποιες αρχές κρατικής οργάνωσης υιοθέτησαν κατά τη διάρκεια των επαναστατικών χρόνων.

Ηγετικές ομάδες των Ελλήνων στα χρόνια της Επανάστασης

Οι προεπαναστατικοί ελληνικοί πληθυσμοί των αρχών του 19ου αιώνα δεν αποτελούσαν ένα ενιαίο σύνολο ούτε ως προς τη γεωγραφική τους κατανομή ούτε ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονταν το ιστορικό γίνεσθαι της εποχής τους. Ο πρώτος πολύ απλός διαχωρισμός τους μπορεί να περιλαμβάνει δύο ομάδες κοινωνιών: α) τις κοινωνίες του κέντρου που κατοικούσαν στις περιοχές της κυρίως χώρας, δηλαδή στην Πελοπόννησο, στη Ρούμελη και στα νησιά και β) τις κοινωνίες που κατοικούσαν στην περιφέρεια, δηλαδή στις Παραδουνάβιες Ηγεμονίες, στην Κωνσταντινούπολη και στη Δυτική Ευρώπη (Diamantouros, 2006, σ. 31). Το πρώτο τμήμα συνιστά μια κατ' εξοχήν παραδοσιακή κοινωνία με ισχυρές αντιστάσεις απέναντι στη νεωτερικότητα και το δεύτερο μια κοινωνία εκσυγχρονιστών επηρεασμένων από τις ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού.

Οπωσδήποτε δε μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο Διαφωτισμός δεν επέδρασε καθόλου στις περιοχές του κέντρου την περίοδο που εξετάζουμε, όμως η έντονη ενασχόληση με τις ιδέες του Διαφωτισμού χαρακτηρίζουν κυρίως τη σκέψη των λογίων της ελληνικής διασποράς. Βεβαίως και τα δύο αυτά τμήματα συνέβαλαν στην πνευματική αφύπνιση και τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της Ελλάδας, όμως με τρόπους πολύ διαφορετικούς και με στόχους που δεν ταυτίζονταν στις περισσότερες των περιπτώσεων (Diamantouros, 2006, σ. 35).

Ηγετικές ομάδες του κέντρου

Οι προεπαναστατικές κοινότητες των Ελλήνων της κυρίως χώρας ήταν παραδοσιακές κοινωνίες οι οποίες με τα χρόνια είχαν καταφέρει να οργανωθούν μέσα στο πλαίσιο της οθωμανικής κυριαρχίας και απέκτησαν σιγά-σιγά και κάποια ταξική-κοινωνική διαφοροποίηση στην οποία ξεχωρίζουν και κάποιες ηγετικές ομάδες. Αυτές οι ομάδες αποτελούνταν από τους προεστούς του Μοριά· από το εκκλησιαστικό κατεστημένο· από τους οπλαρχηγούς του Μοριά των οποίων η δύναμη μεγάλωσε με την έκρηξη της

επανάστασης· από τους οπλαρχηγούς της Ρούμελης, δηλ. τους αρματολούς· και από τους εμπόρους των νησιών του Αιγαίου. Αυτοί συγκροτούσαν τις παραδοσιακές ελίτ του ελληνικού χριστιανικού στοιχείου μέσα στην οθωμανική αυτοκρατορία. Ανήκαν σε μια ευνοημένη κοινωνική κατηγορία η οποία, με τη συμμετοχή της στην Επανάσταση διακινδύνευε κεκτημένα προνόμια. Άλλωστε, για το λόγο αυτόν εμφάνισαν σκεπτικισμό ή/και άρνηση απέναντι στην Επανάσταση και, ακόμη και όταν εντάχθηκαν στην επαναστατική διαδικασία, το πρώτο ζητούμενο για εκείνους ήταν να αποτρέψουν αλλαγές στο κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον που θα μπορούσαν να ανατρέψουν τα κεκτημένα τους (Diamantouros, 2006, σ. 38).

Ηγετικές ομάδες της περιφέρειας

Οι ηγετικές ομάδες της περιφέρειας από την άλλη μεριά αποτελούνταν από «εκσυγχρονιστές» που ζούσαν ή σπούδαζαν σε διάφορες περιοχές της Ευρώπης και στην Κωνσταντινούπολη. Οι πληθυσμοί αυτοί, κάτω από την επίδραση των ιδεών του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης, συγκροτούσαν μια τάξη εκκοσμικευμένων Ελλήνων οι οποίοι αμφισβήτησαν την παράδοση και δέχτηκαν τις νεωτερικές ιδέες, χωρίς πάντως να έχουν ξεφύγει και από την αγκαλιά της παράδοσης (π. χ. Φαναριώτες) (Diamantouros, 2006, σσ. 52-53). Οι ομάδες αυτές διέθεταν αξιόλογη μόρφωση, είχαν επίγνωση των συνθηκών που επικρατούσαν στην Ελλάδα και είχαν, επίσης, τη διάθεση να αλλάξουν τα πράγματα. Θεωρούσαν την απαλλαγή από την οθωμανική εξουσία απαραίτητη ώστε να αναμορφώσουν την Ελλάδα σύμφωνα με τα δυτικά πρότυπα, εξοπλίζοντάς την με θεσμούς πιο σύγχρονους, κοσμικούς και, κατά την άποψή τους πιο πολιτισμένους.

Δύναμη και εξουσία των ηγετικών ομάδων κατά τη διάρκεια της Επανάστασης

Με την έκρηξη της Επανάστασης του 1821 και την άφιξη αυτών των ανθρώπων στην Ελλάδα, η σύγκρουση των απόψεων και των στόχων των ηγετικών ομάδων μοιάζει αναπόφευκτη. Η ιστορία του αγώνα της ελληνικής ανεξαρτησίας αντανακλά σε πολύ μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι η κάθε ηγετική ομάδα αντιλαμβανόταν το νόημα της ελευθερίας με πολύ διαφορετικό τρόπο, όπως, άλλωστε, και το σκοπό της ίδιας της επανάστασης, όπως, επίσης, και το τι είδους πολιτική υπόσταση ονειρευόταν.

Η πολιτική δύναμη και η εξουσία αυτών των ομάδων κατά τη διάρκεια της Επανάστασης τότε μεγάλωνε και τότε υποχωρούσε, εξαρτώμενη από τις συμμαχίες, τις διαιρέσεις και τις αλλαγές ρόλων και στρατοπέδων από τους αντιπροσώπους εγχώριων ηγετικών ομάδων. Οι εγχώριες ηγετικές ομάδες δε μπορούσαν να σχηματίσουν ένα ενιαίο μέτωπο εναντίον των εκσυγχρονιστών επειδή δεν ήταν συνηθισμένοι σε σταθερές συμμαχίες –ο τρόπος τους να αντιμετωπίζουν τα πράγματα ήταν καιροσκοπικός και η οπτική τους για το μέλλον βραχυπρόθεσμη. Συχνά ο ένας ή ο άλλος από τους πρωταγωνιστές των εγχώριων ομάδων περνούσε στην αντιπολίτευση είτε για λόγους ιδεολογικούς (κατανόηση των νέων δεδομένων, φυγή από τις παραδοσιακές αγκυλώσεις, αποδοχή νεωτεριστικών ιδεών, εκκοσμίκευση της σκέψης τους), είτε από την προσδοκία

άμεσου προσωπικού κέρδους, είτε επειδή οι ίδιες οι συνθήκες της επανάστασης το επέβαλλαν. Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτού του φαινομένου είναι α) η μεταστροφή του Κολοκοτρώνη κατά τη διένεξη προκρίτων και οπλαρχηγών το 1823, και η είσοδός του στο Εκτελεστικό ως απόρροια της κουμπαριάς του με τους Δελιγιάννηδες, β) η περίπτωση προκρίτων (Λόντος και Ζαΐμης) που πήγαν με το μέρος του Μαυροκορδάτου εναντίον των άλλων Μοραϊτών προκρίτων (1824), γ) η υποταγή των αρματολών της Ρούμελης στον Μαυροκορδάτο και δ) η απόφαση των Ρουμελιωτών οπλαρχηγών να υπηρετήσουν την κεντρική κυβέρνηση στο δεύτερο εμφύλιο του 1824-25, εφόσον η κυβέρνηση μπορούσε να τους μισθοδοτεί (Diamantouros, 2006, σ. 130=131).

Το θεσμικό πλαίσιο στα χρόνια της επανάστασης άλλαζε και διαμορφωνόταν συνεχώς επηρεάζοντας τους διαφόρους συσχετισμούς δυνάμεων και σχέσεων εξουσίας των ηγετικών ομάδων και με τη σειρά του επηρεαζόμενο από αυτές. Έτσι, ενώ στην αρχή του αγώνα οι εγχώριες ηγετικές ομάδες ήταν οι αναμφισβήτητοι κύριοι της κατάστασης, σταδιακά η πολιτική εξουσία πέρασε στα χέρια των εκσυγχρονιστών οι οποίοι εκμεταλλεύτηκαν τη διάσπαση των αντιπάλων τους σε φατρίες και την αλλαγή στάσης τους κατά περίπτωση και κατάφεραν να ελέγξουν τη διοικητική δομή του μορφώματος που προσπαθούσαν να αναδείξουν ως κρατική υπόσταση και, τέλος, να το οργανώσουν ως ελεύθερο, σύγχρονο και εθνικό κράτος.

Με τις προσπάθειές τους αυτές -ενίοτε αποφασιστικές και σωστά συντονισμένες και άλλοτε ανολοκλήρωτες και άκομπες- η Ελλάδα βρέθηκε στα τέλη του αγώνα να είναι ένα νεωτερικό κράτος με φιλελεύθερους προσανατολισμούς από τη μια μεριά, και γερά ακόμα δεμένο στο άρμα της οθωμανικής παράδοσης από την άλλη, χαρακτηριστικά που διατηρήθηκαν επί πολύ ακόμα και στις απελευθερωμένες κοινωνίες των Ελλήνων.

Αρχές κρατικής οργάνωσης και πολιτικοί θεσμοί κατά την περίοδο της επανάστασης

Με την έκρηξη της επανάστασης, ήδη από την άνοιξη του 1821, ιδρύθηκαν στην Πελοπόννησο κυρίως, αλλά και στη Στερεά και στα νησιά του Αιγαίου οι πρώτοι πολιτικοί θεσμοί («εφορίες», «σύγκλητοι», «καγκελαρίες» και «διευθυντήρια»), τα Τοπικά Πολιτεύματα, υπό τον άμεσο έλεγχο των τοπικών αρχόντων, των παλαιών προεστών ή καπετάνιων. Τα Πολιτεύματα αυτά ήταν στην ουσία τοπικά και περιφερειακά επαναστατικά συμβούλια με πλήρεις πολιτικές αρμοδιότητες, από τα οποία προήλθαν οι αντιπρόσωποι στις τρεις πρώτες τοπικές γερουσίες, στην «Πελοποννησιακή Γερουσία», τον «Άρειο Πάγο» της Ανατολικής Στερεάς Ελλάδας και τη «Γερουσία της Δυτικής Χέρσου Ελλάδος». Η δύναμη των τοπικών πολιτευμάτων άρχισε να περιορίζεται με τη δημιουργία των κεντρικών εθνικών πολιτικών θεσμών από τον Ιανουάριο του 1822 (Α' Εθνοσυνέλευση). Η σταδιακή αφαίρεση πολιτικών αρμοδιοτήτων από τα Τοπικά Πολιτεύματα προς όφελος των κεντρικών πολιτικών οργάνων της Επανάστασης, προϋπέθετε συναίνεση μεταξύ των ηγετικών ομάδων. Και αυτή εξασφαλίστηκε με τη συμμετοχή εκπροσώπων από κάθε κοινωνική ελίτ, στη σύνθεση των νέων πολιτικών κεντρικών θεσμών (Pizanias, 2009, σ. 44).

Όμως οι επαναστατημένες περιοχές αποτελούνταν ακόμη από παραδοσιακές οθωμανικές κοινωνίες. Η πολιτική παράδοση αυτών των κοινωνιών, από την οποία ήταν διαποτισμένες οι εγχώριες ηγετικές ομάδες ήταν εχθρική προς τις αφηρημένες ιδέες γενικά και, στην περίπτωση μας, προς κάθε έννοια έθνους ή κράτους δικαίου. Οι αντιλήψεις αυτές βρίσκονταν σε αντιδιαστολή με τις νεωτερικές ιδέες σχετικά με το έθνος και τα φυσικά του δίκαια που πρέσβευαν οι εκσυγχρονιστές. Στις προ-νεωτερικές κοινωνίες, η έννοια κεντρικής εξουσίας ενός εθνικού κράτους είναι κάτι άγνωστο. Από την πραγματικότητα της οθωμανικής διοίκησης καλούνται να ενταχθούν σε ένα νέο πολιτικό-θεσμικό πλαίσιο και να αποκριθούν σε σχεδιασμούς συγκρότησης εθνικού κράτους – κάτι πολύ ξένο για τη μέχρι τότε ζωή και αντίληψή τους.

Η Επανάσταση, εξαγγέλλοντας την «πολιτική αυτονομία του ελληνικού έθνους», δημιουργεί και ένα πεδίο διαχείρισης της Επανάστασης όπου διευρύνεται η πολιτική επικοινωνία σε επίπεδο ηγεσίας και η συμμετοχή στην προοπτική εγκαθίδρυσης εθνικού κράτους. Οι Προσωρινές Διοικήσεις που εκλέγονται από τις δύο πρώτες Εθνικές Συνελεύσεις της Επανάστασης, οργανώνονται βάσει νεωτερικών αρχών που θεμελιώνουν την πολιτική κυριαρχία του επαναστατημένου έθνους και διακηρύττουν πως πηγή κάθε μορφής εξουσίας θεωρείται το Έθνος και πως η νομιμοποίηση της εξουσίας τίθεται με όρους συμφερόντων του Έθνους (Rotzokos , 1997, σ. 13).

Οι Εθνικές Συνελεύσεις

Η επιρροή των εκσυγχρονιστών ήδη στην Α' Εθνοσυνέλευση είναι εμφανής. Η Εθνοσυνέλευση ψήφισε το πρώτο ελληνικό Σύνταγμα, το οποίο είναι σαφώς επηρεασμένο από τα αντίστοιχα συντάγματα της Αμερικανικής και Γαλλικής Επανάστασης. Διακήρυττε την πολιτική ύπαρξη του Έθνους και την ανεξαρτησία του από «την φρικώδη Οθωμανική δυναστεία» και τόνιζε τον εθνικό χαρακτήρα της Επανάστασης. Στη διακήρυξη αυτή εισέρχεται και η αρχή της διάκρισης των εξουσιών: η «Διοίκησης» αποτελείτο από το «Βουλευτικόν» και το «Εκτελεστικόν», δύο συλλογικά όργανα με ενιαύσια θητεία, τα οποία ισοσταθμίζονταν στη νομοπαραγωγική διαδικασία, ενώ το «Δικαστικόν» ήταν ενδεκαμελές και ανεξάρτητο από «τας άλλας δύο δυνάμεις». Εμφανής, όμως, είναι και η προσπάθεια των παραδοσιακών ομάδων να μετριάσουν την εξουσία της κεντρικής διοίκησης με στόχο τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων προς όφελος της δικής τους επιρροής. Έτσι, η τελική μορφή του πρώτου επαναστατικού πολιτεύματος της Ελλάδας αντανάκλα την ισχύ και των δύο στρατοπέδων: των δυνάμεων της παράδοσης από τη μια μεριά και των δυνάμεων της νεωτερικότητας από την άλλη (Rotzokos , 1997, σ. 150).

Η Εθνοσυνέλευση του Άστρους είναι αυτή που κατοχυρώνει θεσμικά την ενίσχυση της κεντρικής εξουσίας: ψηφίζει την κατάργηση των τοπικών διοικήσεων και την υπαγωγή τους στην Εθνική Διοίκηση. Το βασικό σχήμα της διοίκησης παρέμενε, όμως καθιερωνόταν ελαφρά υπεροχή της νομοθετικής εξουσίας έναντι της εκτελεστικής (Giannopoulos, 1975, σ. 298)

Από τα μέσα του 1825 η Επανάσταση περνούσε τις πιο κρίσιμες στιγμές της: ήττες

στην ξηρά, αδυναμία του στόλου να βλάψει καίρια τον αντίπαλο, εσωτερική πολιτική ανωμαλία. Η ανάγκη για σύγκληση συνέλευσης ήταν επείγουσα : έπρεπε να καταρτισθεί ένα σχέδιο για τη μελλοντική διακυβέρνηση της Ελλάδας. Μετά τη συνειδητοποίηση ότι καμιά Δύναμη δε θα πρότεινε οποιαδήποτε λύση αν πρώτα αυτή δεν είχε προσυμφωνηθεί με τις άλλες κυβερνήσεις, οι δύο αντίπαλες ομάδες, (εγχώριοι ηγέτες και εκσυγχρονιστές), έδωσαν την προσοχή τους στο ποιος θα έλεγχε την κυβέρνηση που θα αναλάμβανε τις διαπραγματεύσεις, ώστε την κατάλληλη στιγμή να προβάλλει τις αξιώσεις της από θέση ισχύος.

Η Γ' Εθνοσυνέλευση έλαβε χώρα μέσα σε ένα κλίμα έντασης και αγωνίας, πράγμα που αντανάκλασε πιστά τις έντονες συγκρούσεις συμφερόντων των μελών της. Και, σύμφωνα με την τακτική που είχε επικρατήσει στη διάρκεια του αγώνα της ανεξαρτησίας προτιμήθηκε συμβιβαστική λύση: η επιλογή του Καποδίστρια που θεωρούνταν αρκετά μετριοπαθής και παράλληλα η υιοθέτηση ενός συντάγματος που ήταν το πιο πλήρες και φιλελεύθερο της επαναστατικής περιόδου. Φαίνεται ότι η προσπάθεια των εκσυγχρονιστών να βάλουν τα θεμέλια ενός νεωτερικού κράτους δυτικού τύπου άρχισε να γίνεται πραγματικότητα (Diamantouros, 2006, σσ. 172-173).

Παρά τις διαφορές των ποικίλων ομάδων της ελληνικής επαναστατικής ηγεσίας, οι πολιτικοί, κατόρθωσαν να οργανώσουν τις πιο βασικές δομές του αναδυόμενου ελληνικού κράτους: εισήγαγαν την αρχή της ισονομίας και της ισοπολιτείας, εισήγαγαν, επίσης, και εφάρμοσαν με επιτυχία το αντιπροσωπευτικό σύστημα διακυβέρνησης. Τέλος, συγκρότησαν τους ανώτατους αντιπροσωπευτικούς θεσμούς του Έθνους: Εθνοσυνέλευση, Βουλευτικό και Εκτελεστικό Σώμα. Και όλα αυτά σε λιγότερο από τρία χρόνια. «Οι χριστιανοί ραγιάδες είχαν ονομαστεί Έλληνες με δυνάμει δικαιώματα κατά την περίοδο της προεπαναστατικής συγκυρίας χάρη στη δράση διαφωτιστών διανοουμένων. Από το δεύτερο έτος της Επανάστασης οι Έλληνες άρχισαν να λειτουργούν ως πολίτες (Pizani, 2009, σ. 55)». Στα χρόνια, λοιπόν, της Επανάστασης, συντελείται η έξοδος των Ελλήνων από την εποχή της παράδοσης και η είσοδος τους στην εποχή της νεωτερικότητας.

Τα Συντάγματα της Επανάστασης

Η Α' Εθνοσυνέλευση, που ήταν ο πρώτος πολιτικός θεσμός του Έθνους, ψήφισε το Προσωρινόν Πολίτευμα της Επιδάου, το οποίο χωρίς να διεκδικεί κάποια πρωτοτυπία, αποτελεί την πρώτη νίκη των εκσυγχρονιστών στο πεδίο των θεσμών. Οι τέως υπήκοοι του σουλτάνου τώρα μετατράπηκαν, έστω και τυπικά, σε ελεύθερους Έλληνες πολίτες που απολαμβάνουν τώρα πολιτικά δικαιώματα (Papageorgiou, 2004, σ. 135).

Το Σύνταγμα αυτό υποβλήθηκε σε αναθεώρηση από τη Β' Εθνοσυνέλευση. Το αναθεωρηθέν Σύνταγμα, που ονομάστηκε «Νόμος της Επιδάου», μεταρρύθμιζε τα δικαιώματα της εκτελεστικής εξουσίας σχετικά με την κατάρτιση των νόμων, βελτίωνε τις διατάξεις των ατομικών δικαιωμάτων και μετέβαλλε επί το δημοκρατικότερο τον εκλογικό νόμο. Το πιο φιλελεύθερο Σύνταγμα των χρόνων της Επανάστασης είναι το Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος, προϊόν της Γ' Εθνοσυνέλευσης. Το κείμενο επικύρωνε

ρητά την αρχή της λαϊκής κυριαρχίας, επέβαλλε τη σαφή διάκριση των εξουσιών, περιείχε έναν πληρέστερο Χάρτη Δικαιωμάτων, εγγυόταν την ασφάλεια της ζωής, της ελευθερίας και της ιδιοκτησίας, την ισότητα ενώπιον του νόμου, την ελευθερία του τύπου· απαγόρευε τη δουλεία, τη χρήση τίτλων ευγενείας, την ψήφιση νόμων με αναδρομική ισχύ και την κατοχή δημόσιων αξιωμάτων από τον κλήρο. Η τελευταία αυτή απαγόρευση δείχνει την εκκοσμικευτική πολιτική των εκσυγχρονιστών. Επίσης αφαιρέθηκε από τον τίτλο του η λέξη «Προσωρινόν» και αντικαταστάθηκε από τη λέξη «Πολιτικόν». Όλες οι παραπάνω διατάξεις του κειμένου είναι χαρακτηριστικές των νεωτερικών πολιτευμάτων, η δε αλλαγή στον τίτλο δηλώνει την επιθυμία των συντακτών του κειμένου να διακηρύξουν και να οριστικοποιήσουν την ανεξαρτησία του ελληνικού έθνους και να δημιουργήσουν ένα κράτος κυρίαρχο, ικανό να ελέγχει το πεπρωμένο του και απαλλαγμένο από κάθε ξενική κηδεμονία.

Επίσης κάνοντας μια αποτίμηση της ιστορίας της ελληνικής Επανάστασης θα μπορούσε να συνοψίσει τα κοινά (και νεωτερικά) χαρακτηριστικά των Συνταγμάτων του Αγώνα ως εξής: α) όλα καταρτίστηκαν με δημοκρατικό τρόπο (παρά τις όποιες επιφυλάξεις θα μπορούσε κάποιος να εκφράσει επ' αυτού), β) όλα επηρεάστηκαν από κάποια ξένα συντάγματα (Γαλλικό και Αμερικανικό), γ) τα ίδια τα Συντάγματα έχουν χαρακτήρα δημοκρατικό (όλα αναγνώριζαν ως πηγή των εξουσιών το λαό) (Alivizatos, 2003).

Οι εμφύλιοι πόλεμοι

Η ενίσχυση της κεντρικής εξουσίας που σταδιακά έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια της Επανάστασης και στην οποία μεταφέρονται σταδιακά οι πιο ουσιαστικές διοικητικές αρμοδιότητες, μετατοπίζει και το κέντρο βάρους των πολιτικών εξελίξεων από το τοπικό στο κεντρικό επίπεδο. Παραδοσιακές και νέες πολιτικές δυνάμεις συγκρούονται και στο πολιτικό πεδίο και με τη δύναμη των όπλων να κατισχύσουν των αντιπάλων τους. Ο αγώνας των Ελλήνων για την ανεξαρτησία έφερε στην επιφάνεια τις διαφορές που προϋπήρχαν, με αποτέλεσμα ρήξεις και συγκρούσεις ανάμεσα στις διάφορες ομάδες των επαναστατημένων. Πολιτικοί ανταγωνισμοί και συγκρούσεις που αφορούν στον έλεγχο των τοπικών κέντρων εξουσίας εκδηλώνονται από την αρχή και καθ' όλη τη διάρκεια της Επανάστασης. Οι εξελίξεις τροφοδοτούν κοινωνικές κινητικότητες και ανακατατάξεις, οι οποίες με τη σειρά τους μεταβάλλουν τους όρους των τοπικών συγκρούσεων.

Ωστόσο η έκβαση των εμφυλίων συγκρούσεων οδήγησε στον απόλυτο έλεγχο της ηγεσίας της Επανάστασης από τους πολιτικούς. Το τέλος του δεύτερου εμφυλίου πολέμου, σήμανε τη σαφή άνοδο της δύναμης της κεντρικής κυβέρνησης και των εκσυγχρονιστών που ταυτίζονταν σε μεγάλο βαθμό μαζί της. Από μία άποψη, η έκβαση του εμφυλίου έσωσε την Ελληνική Επανάσταση: για πρώτη φορά από την έναρξη της Επανάστασης, η ιδέα ενός ελληνικού δημοκρατικού κράτους ταυτίστηκε με την επαναστατική ηγεσία - πράγμα που στη συνέχεια θα της έδινε τη δυνατότητα να προχωρήσει σε περαιτέρω εκσυγχρονισμό και αλλαγή της Ελλάδας (Pizanias, 2009, σ. 66).

Η περίοδος διακυβέρνησης του Καποδίστρια

Από το 1823 εμφανίζονται τα πρώτα σημάδια για το είδος του πολιτεύματος που θα ήταν κατάλληλο για τη χώρα μετά την απελευθέρωσή της. Όλα συγκλίνουν προς την κατεύθυνση της οργάνωσης ισχυρής κεντρικής εξουσίας, ακολουθώντας το παράδειγμα των άλλων ευρωπαϊκών κρατών της εποχής. Ένας ηγεμόνας, ένας βασιλιάς, ένας πρίγκιπας από κάποια ευρωπαϊκή αυλή, υψηλή προστασία από κάποια ευρωπαϊκή δύναμη. Η Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας, κινούμενη προς αυτό το στόχο, δημιούργησε το θεσμό του Κυβερνήτη και επέλεξε για το ρόλο αυτό τον Καποδίστρια (Pizaniyas, 2009, σ. 68).

Είναι απαραίτητο να θυμηθούμε τι ακριβώς συνεπαγόταν η εκλογή του Καποδίστρια ως κυβερνήτη. Κατ' αρχάς αποκάλυπτε την αναγνωρισμένη ανάγκη της εκλογής ενός προσώπου με κύρος και επιδεξιότητα, προκειμένου να εξασφαλίσει την καλύτερη διεθνή διευθέτηση του ελληνικού ζητήματος. Πρόδιδε ακόμη την αποτυχία της ελληνικής ηγεσίας, που οφειλόταν σε ορισμένα μειονεκτήματα που είχαν όλοι οι διεκδικητές της εξουσίας και σε μια εξαιρετικά εύθραυστη ισορροπία δυνάμεως ανάμεσα στις διάφορες φατρίες, η οποία οδηγούσε σε ατελείωτη εμφύλια διαμάχη, και δεν επέτρεπε σε κανέναν να αποκτήσει την απαραίτητη ισχύ για να κυβερνήσει και να αποκαταστήσει την τάξη (Petrooulos John, 1997, σ. 133).

Ο Καποδίστριας, ωστόσο, επικαλούμενος την αταξία και τις δυσκολίες που καθιστούσαν τη διακυβέρνηση δυσχερή, εισηγήθηκε στη Βουλή, και αυτή με ψήφισμά της, τον Ιανουάριο του 1828, αποδέχτηκε την αναστολή της λειτουργίας της ίδιας και του Συντάγματος. Στη θέση της Βουλής ιδρύθηκε το «Πανελλήνιον» και αργότερα η Γερουσία, συμβουλευτικά όργανα, τα οποία μετείχαν «μετά του Κυβερνήτου της Ελλάδος των έργων της Κυβερνήσεως». Ουσιαστικά, βέβαια, την εξουσία ασκούσε ο ίδιος ο Καποδίστριας ο οποίος συγκέντρωνε στα χέρια του όλη την εξουσία με λαϊκό χρίσμα που εκείνος λάμβανε και ανανέωνε με το αντιπροσωπευτικό σύστημα. Δεν πρέπει, ωστόσο, να παραγνωριστεί η προσπάθειά του για τη δημιουργία κρατικής υπόστασης από το μηδέν και η απελευθέρωση μεγάλου μέρους της χώρας.

Έτσι ανατρεπόταν οποιαδήποτε πρόβλεψη των Συνταγμάτων της Επανάστασης για λαϊκή κυριαρχία και αυτό, δικαίως, θεωρήθηκε ακύρωση των κατακτήσεων των Ελλήνων. Από την ίδια οπτική αντιμετωπίστηκε και ο Καποδίστριας από τους Συνταγματικούς, για τούτο και ο, μάλλον, εύστοχος χαρακτηρισμός του ως οπαδού της απολυταρχίας.

Η επιβολή της απόλυτης μοναρχίας από το 1832 επανάφερε πλήρως τις ατομικές ελευθερίες τις οποίες είχε, εν πολλοίς, ακυρώσει ο Καποδίστριας. Όμως οι Συνταγματικοί ηττήθηκαν στο ζήτημα του Συντάγματος και έχασαν τα πολιτικά δικαιώματα που είχαν κατακτήσει οι Έλληνες κατά τη διάρκεια της Επανάστασης. Έμεινε μόνο το ανεξάρτητο κράτος και τα ατομικά δικαιώματα. Η ήττα αυτή σε μεγάλο βαθμό είχε επιβληθεί από τον Καποδίστρια. Ωστόσο, Σύνταγμα και πολιτικά δικαιώματα, αν και είχαν κα-

θιερωθεί πριν από λίγα χρόνια, φαίνεται να είχαν διαμορφώσει μία πανίσχυρη παράδοση, η οποία δημιούργησε ένα νέο κύμα αντιπολίτευσης, αυτή τη φορά απέναντι στη μοναρχία. Προφανώς η Επανάσταση δεν είχε ολοκληρωθεί. Το Σύνταγμα, τα πολιτικά δικαιώματα και οι κατακτήσεις των χρόνων της Επανάστασης χρειάστηκαν και άλλους αγώνες για να εδραιωθούν (Pizaniyas, 2009, σσ. 76-77).

Τα πολιτικά κόμματα

Τα πρώτα χρόνια της εγκαθίδρυσης του ελληνικού κράτους παγιώνονται οι πολιτικοί σχηματισμοί που έμειναν ευρύτερα γνωστοί ως αγγλικό, γαλλικό και ρωσικό κόμμα. Οι τρεις αυτοί σχηματισμοί είναι η απόληξη διεργασιών και ζυμώσεων που λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια της Επανάστασης. Σε όλη αυτή την περίοδο εντάσσονται σταδιακά στα κόμματα οι παραδοσιακές κοινωνικοπολιτικές δυνάμεις της ελληνικής κοινωνίας. Πρόκειται για συσσωματώσεις απαρτιζόμενες από τοπικές-συγγενικές ομάδες και φατρίες, οι οποίες συνδέονταν μεταξύ τους με χαλαρούς δεσμούς και συσπειρώνονταν γύρω από το πρόσωπο ενός αρχηγού ή μιας μικρής ηγετικής ομάδας.

Η μελέτη των συνθηκών δημιουργίας αυτών των σχηματισμών μας επιτρέπει να κατανοήσουμε αρκετές από τις γενικές αδυναμίες που τους χαρακτήριζαν και οι οποίες ήταν κυρίως: α) η αδυναμία και η ασάφεια των αρχών που αντιπροσώπευαν, β) η σχετική απουσία θεσμών και οργανωτικών φορέων, γ) οι πελατειακές σχέσεις, και δ) η ανομοιογένεια του πληθυσμού των «πελατών» που οδηγούσε στη χαλαρότητα των σχέσεων τους με τον προστάτη τους και στη συχνή μετακίνησή τους από κόμμα σε κόμμα, πράγμα το οποίο, με τη σειρά του, δημιουργούσε συνεχώς συνθήκες αστάθειας (Petrooulos John, 1997, σσ. 172-173).

Έχοντας ως μέτρο τα δυτικά πρότυπα δεν μπορούμε ασφαλώς να κάνουμε λόγο για κόμματα αρχών. Τα κόμματα αυτά, διατηρούν πολύ έντονα τα προνεωτερικά τους χαρακτηριστικά, αλλά, πέρα από τοπικές ή προσωπικές επιδιώξεις, αποκτούν, σιγά-σιγά, και κάποιο θεμελιώδες και ιδεολογικό στίγμα. Η πολιτική τους δύναμη, ωστόσο, είχε να κάνει με την ικανότητά τους να προσεταιρίζονται ομάδες συμφερόντων, φατρίες και δίκτυα που συγκροτούνταν στη βάση των δεσμών συγγένειας και διέθεταν ισχυρά κοινωνικοπολιτικά ερείσματα σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο (Papageorgiou, 2004, σ. 165).

Το υπερβολικά γραφειοκρατικό αλλά αδύναμο κράτος που συγκροτήθηκε στο κέντρο δεν κατάφερε να πλήξει το πελατειακό σύστημα· αντίθετα αυτό κατάφερε να διεισδύσει στον κρατικό μηχανισμό και να διαιωνιστεί, με αρνητικά αποτελέσματα για την ολοκλήρωση και τον εκσυγχρονισμό – μια κατάσταση που ταλανίζει την Ελλάδα μέχρι σήμερα (Diamantouros, 2006, σ. 269).

Επίλογος

Η Ελληνική Επανάσταση ήταν ένα νεωτερικό γεγονός. Δεν ήταν μια παραδοσιακή ή αυθόρμητη εξέγερση. Είχε οργάνωση, ιδεολογία και κοσμικούς στόχους, όσο και αν,

λίγοι από τους ανθρώπους που έλαβαν μέρος σε αυτή, το συνειδητοποιούσαν και ακόμη λιγότεροι είχαν προθέσεις εκσυγχρονισμού. Όμως οι άνθρωποι που βγήκαν στα όπλα είχαν τοποθετήσει οι ίδιοι τους εαυτούς τους στη θέση να ανατρέψουν το μόνο κόσμο που ήξεραν –και το κατάφεραν (Lekas, 2005, σ. 182).

Η Επανάσταση αποτελεί ένα κομμάτι της σύγκρουσης μεταξύ παράδοσης και νεωτερικότητας. Επηρεάζεται από την ιδεολογία και το κίνημα του εθνικισμού –ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται στη νεωτερικότητα και ορίζει την έννοια του έθνους ως τη σωστή μονάδα κρατικής οργάνωσης. Οι ιδέες του εθνικισμού μεταλαμπαδεύονται στους Έλληνες των κατακτημένων περιοχών μέσω του Διαφωτισμού, και δημιουργούν μια ισχυρή εθνική συνείδηση η οποία, παρ' όλες τις ασυμφωνίες και τους διαχωρισμούς, εμφανίζει προς τον έξω κόσμο την εικόνα ενός λαού με τη βούληση να είναι ελεύθερος. Η ελληνική επανάσταση θεωρείται ως το απολύτως νόμιμο ξέσπασμα ενός αρχαίου και κάποτε ένδοξου λαού, με σκοπό να διεκδικήσει την ανεξαρτησία του ρίχνοντας το ζυγό της βαρβαρότητας στον οποίο η ιστορική μοίρα τον είχε καταδικάσει (Lekas, 2005, σ. 163).

Κατά τη διάρκεια της επανάστασης εμφανίζονται όλα τα χαρακτηριστικά της νεωτερικότητας: κοινωνική κινητικότητα, συνεχής αβεβαιότητα, ανοιχτή ιδεολογική και πολιτική ζύμωση. Η παράδοση ήταν καταδικασμένη να χαθεί στη νέα κοινωνία του έθνους – κράτους, ωστόσο, είχε ακόμα πολλή εξουσία μέσα σε αυτή. Αλλά ο αγώνας έθεσε τη σφραγίδα του για τα καλά: Η Ελληνική Επανάσταση είχε, πράγματι, επιφέρει την έξοδο των Ελλήνων από την παράδοση και την είσοδό τους στη νεωτερικότητα (Lekas, 2005, σ. 183).

Αναφορές

- Alivizatos, N. (2003). *Ta Syntagmata tou Agona. Στο Istoria tou Neou Ellinismou, 1770-2000* (Τόμ. τ. 3). Athina: Ellinika Grammata.
- Diamantouros, N. (2006). *Oi aparches tis sygkrotisis sygchronou kratous stin Ellada, 1821-1828*. Athina: MIET.
- Giannopoulos, I. (1975). *I epanastasi kata to 1823. Στο I istoria tou ellinikou ethnous* (Τόμ. τ. IV'). Athina: Ekdotiki Athinon.
- Lekas, P. (2005). "The Greek War of Independence from the perspective of Historical Sociology". (I. f.–N. Foundation, Επιμ.) *The Historical Review*, σσ. 161-183.
- Papageorgiou, S. (2004). *Apo to Genos sto Ethnos. I themeliosi tou ellinikou kratous, 1821-1862*. Athina: Papazisi.
- Petropoulos John, J. (1997). *Politiki kai sygkrotisi kratous sto Elliniko Vasileio (1833-1843), A' - V'*. Athina: MIET.
- Pizanias, P. (2009). *(eis.-epim.), I Elliniki Epanastasi tou 1821: ena evropaiiko gegonos*. Athina: Kedros/Ionio Panepistimio.

Rotzokos , N. (1997). *Epanastasi kai Emfylios sto Eikosiena*. Athina: Plethron .

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του ολοκληρωτισμού της Γερμανίας την περίοδο του Εθνικοσοσιαλισμού.

Απόστολος Καραούλας

ΕΔΙΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Το θέμα του εθνικοσοσιαλισμού είναι πάντοτε επίκαιρο και σημαντικό και πρέπει όλοι να φροντίσουμε να μη σβήσει από τη μνήμη της ανθρωπότητας. Οι επιπτώσεις του εθνικοσοσιαλισμού καθώς και τα αποτελέσματά του με τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο που ακολούθησε, αποτελούν, ακόμα και σήμερα, αντικείμενο μελέτης, κυρίως, επειδή φαντάζει ακατανόητο πώς ένας ολόκληρος λαός καθοδηγήθηκε μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα σε τέτοιου είδους αδιανόητες βιαιότητες. Ο ρόλος των νέων και των παιδιών είχε ιδιαίτερη σημασία στην εθνικοσοσιαλιστική ιδεολογία. Πρέσβευαν το μέλλον της Γερμανίας και έπρεπε να πειστούν και να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να υπηρετήσουν επιτυχώς τον προκαθορισμένο ρόλο τους. Η εκπαίδευση εξελίχθηκε σε εργαλείο του Hitler και το εκπαιδευτικό σύστημα υπηρετούσε σθεναρά τους πολιτικούς του στόχους. Με την παρούσα εργασία δίνεται έμφαση στη μεθόδευση, την προετοιμασία και την κατεύθυνση των παιδιών και των νέων στον εθνικοσοσιαλισμό μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα από διεξοδική βιβλιογραφική επισκόπηση, κυρίως από τη γερμανόφωνη βιβλιογραφία, επιχειρείται να γίνει κατανοητό πώς αλλά και με ποια εργαλεία ο εθνικοσοσιαλισμός μπόρεσε να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη σκέψη των παιδιών και των νέων. Πώς το εκπαιδευτικό σύστημα αντί να στηρίζεται στις παιδαγωγικές επιστημονικές κατακτήσεις έθεσε ως στόχο τη σωματική και πνευματική προετοιμασία των νέων για τον επικείμενο πόλεμο προπαγανδίζοντας πίστη στα εθνικά- φυλετικά χαρακτηριστικά του γερμανικού Έθνους και την αδιαμφισβήτητη υπακοή στον Führer.

Λέξεις-Κλειδιά: Εθνικοσοσιαλιστική ιδεολογία, εκπαιδευτικό σύστημα, γερμανικό έθνος, Χίτλερ

The education system at the service of totalitarianism of Germany during the National Socialism period

Apostolos Karaoulas, Laboratory Teaching Staff of the Department of Preschool Education University of Ioannina,

Abstract

The issue of National Socialism is always relevant and important, and everyone should take care not to erase from the memory of humanity. The effects of National Socialism as well as its aftermath with the Second World War that it followed, even today, the subject of study, mainly because it seems incomprehensible how a whole people were guided within a short time to this kind of unthinkable violence. The role of young people and children had a special importance in National Socialist ideology. They

advocated the future of Germany, and they had to be convinced and properly prepared to serve their predetermined role. Education developed into a tool of Hitler and the education system vigorously served its political goals.

This paper emphasizes on methodology, preparation and direction of children and young people in National Socialism through education system. Through a thorough Bibliographic Review, mainly from the German-language bibliography, attempts to understand how and with what tools the National Socialism was able to influence the behavior and way of thinking of children and young people. How does the education system instead rely on pedagogical science conquests set as a goal the physical and mental preparation of young people for the upcoming war propagandizing faith in its national-rational characteristics of the German Nation and its undeniable obedience to the Führer.

Key-words: *National Socialism ideology, education system, German nation, Hitler.*

Η εκπαίδευση

Οι περισσότερες από τις παιδαγωγικές μεταρρυθμιστικές ιδέες που περιγράφονται στην παιδαγωγική επιστήμη εδραιώθηκαν και άσκησαν μεγάλη επίδραση στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, κυρίως, μετά το τέλος του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου. Στο Συνταγματικό κείμενο του Γερμανικού Ράιχ, γνωστό στον διεθνή χώρο ως «Δημοκρατία της Βαϊμάρης» (1919-1933), στην τέταρτη ενότητα με θέμα εκπαίδευση και σχολείο και, συγκεκριμένα στα άρθρα 142- 150 περιλαμβάνονται για πρώτη φορά θεμελιώδεις διατάξεις, ενσωματώνοντας έτσι κάποιες από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες (www.verfassungen.de). Στα συγκεκριμένα άρθρα αναφέρεται ότι προστατεύεται από την πολιτεία το αγαθό της Παιδείας, τονίζεται ο δημόσιος χαρακτήρας της εκπαίδευσης και καθορίζεται, μεταξύ άλλων, ο ρόλος του δημοτικού σχολείου (Rudolf, 1992). Η κατάρρευση της Μοναρχίας με την εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης δημιούργησε την ανάγκη να ληφθούν αποφάσεις για το εκπαιδευτικό ζήτημα, οι οποίες με τη σειρά τους θα επηρέαζαν την ταξική κοινωνία της Αυτοκρατορικής Μοναρχίας και θα προκαλούσαν τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ωστόσο, ο μεγάλος συνασπισμός της Βαϊμάρης, που κατείχε και την πλειοψηφία στη Συνταγματική Συντακτική Εθνοσυνέλευση, φάνηκε στο σχολικό ζήτημα ιδιαίτερα διχασμένος. Έντονη και κυρίως αξιακή ήταν η διαμάχη για το Δημοτικό Σχολείο η οποία κατέληξε, έπειτα από πιέσεις του κέντρου, στη διατήρησή του.

Είναι σαφές πως η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 που ακολούθησε, είχε αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Η επιδείνωση της ήδη καταγεγραμμένης έλλειψης οικονομικών πόρων επηρέασε, καταρχάς, την προηγούμενη προσπάθεια εκδημοκρατισμού του σχολικού συστήματος για παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους, αλλά και εμπόδιζε να επιτευχθεί η λεγόμενη “κοινωνική πρόοδος μέσω της εκπαίδευσης”. Στον αντίποδα, η μορφωμένη μεσαία κοινωνική τάξη έβλεπε τη νέα φιλόδοξη και νεόπλουτη “μεσαία τάξη”, που γεννήθηκε από τις ευκαιρίες της οικονομικής κατάρρευσης, ως απειλή για

την προνομιακή τους θέση, την ίδια στιγμή που οι εκπαιδευτικές προοπτικές των παιδιών της εργατικής τάξης παρέμειναν φτωχές (Edelstein & Veith, 2017).

Με την κατάλυση της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης και την άνοδο του Αδόλφου Χίτλερ στην εξουσία, θεσπίζονται νομοθετικά μέτρα με μεμονωμένες παρεμβάσεις που αφορούν κυρίως τα εκπαιδευτικά προγράμματα και, το σημαντικότερο, δραστηριότητες προετοιμασίας για τον επικείμενο πόλεμο. Χαρακτηριστικό της νομοθετικής παρέμβασης είναι η κατάργηση (διαγραφή) του 13^{ου} έτους από το εκπαιδευτικό σύστημα για να ενισχυθεί ο εργασιακός χώρος, αλλά, κυρίως, για να αυξηθεί ο χρόνος της στρατιωτικής θητείας (Jacobi & Weimer, 1992).

Ο ρόλος των παιδιών και των νέων ήταν αυτός που θεωρήθηκε εξαιρετικά σημαντικός στον Εθνικοσοσιαλισμό. Αντιπροσώπευαν το μέλλον της Γερμανίας και έπρεπε να πεισθούν για τις ιδέες των Ναζί και τελικά να γίνουν εργαλεία του Χίτλερ. Παρατηρείται μια γενικότερη αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος με κατεύθυνση την υλοποίηση αυτού του στόχου. Οι σημαντικότερες πτυχές αυτής της περιόδου καταγράφονται στην εκπαιδευτική πολιτική με νομοθετικές παρεμβάσεις και με πολιτική κατεύθυνση την αποπομπή παιδιών από τα κρατικά σχολεία και τη δίωξή τους από το εθνικοσοσιαλιστικό κράτος.

Μεταξύ των παρεμβάσεων που καταγράφονται είναι ο περιορισμός του ουμανιστικού γυμνασίου, η προσπάθεια να κρατηθούν οι νεαρές κορασίδες μακριά από τις σπουδές τους προσφέροντάς τους ως εναλλακτική λύση τη δημιουργία ενός γυναικείου λυκείου. Γενικότερα, με μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων από το 1935, το εθνικοσοσιαλιστικό κράτος υπέβαλε φυλετικές διακρίσεις σε μαθητές και μαθήτριες, σύμφωνα πάντα με τη ναζιστική ιδεολογία.

Η μεγαλύτερη ομάδα μεταξύ αυτών που εδιώχθησαν ή αποκλείστηκαν συμπεριλάμβανε παιδιά Εβραίων. Παρότι ο αριθμός των μαθητών μειωνόταν ούτως ή άλλως, λόγω των δημογραφικών εξελίξεων, όπως θα μπορούσε να συμβουλευτεί κανείς τα στοιχεία από την ποσοτική εκπαιδευτική έρευνα, διαφαίνεται ότι ο «Νόμος κατά του υπερπληθυσμού των Γερμανικών Σχολείων και Πανεπιστημίων», ο οποίος είχε εγκριθεί το 1933 και ο οποίος είχε ήδη ως στόχο τα παιδιά και τους νέους των Εβραίων, δεν κρίθηκε «περιττός» εκείνη την εποχή, λόγω της αποφασιστικότητας που επέδειξε, αλλά κυρίως, επειδή προετοίμασε για τον ρατσιστικό αποκλεισμό των μειονοτήτων (Benz, 1988).

Αλλά και στο διδακτικό πρόγραμμα γίνονται σημαντικές παρεμβάσεις. Ήδη από την άνοιξη του 1933 οι εθνικοσοσιαλιστές αναλαμβάνουν για όλη την επικράτεια του γερμανικού Ράιχ την πρωτοβουλία σχεδιασμού και ερμηνευτικής αποτύπωσης των διδακτικών αντικειμένων και θεμάτων. Διδακτικά αντικείμενα όπως αυτό της Ιστορίας, της Βιολογίας και του Αθλητισμού είναι ιδεολογικά σημαντικά. Στο μάθημα της Ιστορίας, οι κατευθυντήριες γραμμές δείχνουν μια αποφασιστική στροφή κατά της δημοκρατικής συνταγματικής Δημοκρατίας της Βαϊμάρης και την εισαγωγή της γερμανικής πρώιμης ιστορίας, στο πρόγραμμα σπουδών. Οι “κληρονομικές” και “φυλετικές” σπουδές προστίθενται στη διδασκαλία της Βιολογίας, ως εκπαιδευτικό υλικό, και ανακηρύσσονται

ως η κατευθυντήρια αρχή όλων των διδακτικών θεματικών ενοτήτων (Schachne, 1986). Έτσι αναφέρεται και στην κατευθυντήρια αρχή των σχολικών κανονισμών (1934): Οι μη “άριοι” μαθητές είναι ελεύθεροι να επιλέξουν αν θα αποδώσουν ή όχι φόρο τιμής στη Γερμανία.

Τα παιδαγωγικά κείμενα της εποχής συντάσσονται με το γενικότερο πνεύμα εξύψωσης των ιδιαίτερων προνομιακών χαρακτηριστικών της γερμανικής φυλής. Μάλιστα δεν αποφεύγουν να χρησιμοποιήσουν παιδαγωγικές αλλά και φιλοσοφικές θεωρίες προσαρμόζοντάς τις στις κατευθυντήριες γραμμές των εθνικοσοσιαλιστών.

Η ανατροφή των νέων για “ψυχική υγεία”

Στη γερμανόφωνη Ευρώπη η παιδαγωγική αναπτύσσεται ως μορφωτική δύναμη του ανθρώπου και απευθύνεται στην ολόπλευρη καλλιέργεια του ανθρώπου από την εποχή του Διαφωτισμού. Το μεταρρυθμιστικό κλίμα καθώς και η εξέλιξη των παιδαγωγικών θεωριών διεισδύουν σε βάθος και σε όλες τις σχολικές βαθμίδες μέχρι που η πορεία ανακόπτεται από τον Εθνικοσοσιαλισμό. Το 1937 ο ιατρός Max Keßelring εκδίδει ένα σύγγραμμα με τίτλο: «Ανατροφή των νέων στη ψυχική υγεία» (*Dr. Med Max Keßelring, Erziehung der Jugend zu geistiger Gesundheit, 1937, Rotapfel Verlag, Zürich und Leipzig*). Παρότι το βιβλίο εκδόθηκε την περίοδο όπου η αντικειμενικότητα και η αυτονομία των επιστημών καταδικάζεται από τον Εθνικοσοσιαλισμό, η αγωγή και το σχολείο στρατεύονται και υπηρετούν την εξουσία του Τρίτου Ράιχ, δεν ευθυγραμμίζεται και δεν εποπτεύεται απόλυτα από αυτήν. Έτσι, μεγάλη σημασία δίνεται στην ανατροφή των νέων στην ψυχική υγεία. Το σχολείο, με τις παρεμβάσεις που έγιναν, κέρδισε την αναγνώριση των προσπαθειών αυτών αναφορικά με την σωματική εξάσκηση και ανάταση της σωματικής υγείας (*zur Erhebung der körperlichen Gesundheit und Ertüchtigung*). Κάνει μάλιστα και αναφορά σε ένα ρητό που είναι γνωστό από τους Αρχαίους Ρωμαίους ως η βασική προϋπόθεση για ένα υγιές πνεύμα. Η πλήρης ενδυνάμωση της πνευματικής υγείας δεν είναι εγγυημένη, διότι υπάρχουν ακόμα δυνατοί άνθρωποι των οποίων οι ψυχικές αντιδράσεις, τα ψυχικά τους αντανάκλαστα, βρίσκονται στο πιο χαμηλό σκαλοπάτι και γι' αυτό το λόγο διοχετεύουν όλη τους την ενέργεια σε ασήμαντα πράγματα και, πολλές φορές, ζημιώνονται και για τους ίδιους αλλά και για τους άλλους.

Τι σημαίνει υγιής στην πνευματική ζωή; Ποια είναι η νόρμα, η φόρμα με την οποία πρέπει να προσαρμοστούμε; Να πούμε ότι η φόρμα είναι αυτό που ισχύει στον μέσο όρο του έθνους μας; Όλοι γνωρίζουμε πώς δεν θα μπορούμε να έχουμε υψηλές προσδοκίες για ό,τι χαρακτηρίζουμε πνευματικά ως “συνηθισμένο” ή και “γενικό”, αυτό δηλαδή που εκπροσωπεί τον μέσο όρο, την πλειοψηφία. Μέσα μας ζει μια πνευματική ιδεατή εικόνα, την οποία την αναγνωρίζουμε ακόμα και όταν ξεφεύγουμε από αυτήν για οποιοδήποτε λόγο. Αυτό το ιδεατό, με όλα τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν ως «ανθρώπινο», βρίσκεται μέσα μας εκ της γεννήσεώς μας (*angeboren*). Μας δείχνει ότι δεν μπορούμε να ζήσουμε με το συμβιβαστικό μέτριο ή ακόμα πιο κάτω, αλλά πρέπει να το αναζητήσουμε πιο πάνω. Θα πρέπει να προσδιορίσουμε τους πνευματικά υγιείς ανθρώπους, ως αυτούς που έχουν ιδιαίτερες ικανότητες, που ξεχωρίζουν στη ζωή για

τα χαρίσματα τους, τους μεγάλους ανθρώπους της Ιστορίας, των Επιστημών, των Τεχνών και της Θρησκείας.

Ο άνθρωπος που έχει πλήρως αναπτυχθεί πνευματικά, μπορεί να ξεχωρίσει το ουσιώδες από το ανούσιο. Είναι προικισμένος με ισχυρή θέληση με τη βοήθεια της οποίας μπορεί να ξεπεράσει κάθε δοκιμασία. Μιλάμε για ένα ολόκληρο σώμα, μόνο όταν αυτό είναι σε θέση να αντιμετωπίσει επιτυχώς και τις πιο δύσκολες και επίπονες καταστάσεις, δηλαδή τις καταστάσεις εκτός ορίων. Το ίδιο ισχύει και για την πνευματική υγεία.

Για τον εκπαιδευτικό τίθεται το ερώτημα: Τι μπορεί να καταστρέψει μία λάθος παιδαγωγική ανατροφή και τι το σωστό πρέπει να προκαλέσει; Δεν έχει περάσει πολύς καιρός, όπου οι δάσκαλοι δεν μπορούσαν να αναγνωρίσουν την αποτυχία της μάθησης ενός μαθητή στη διδασκαλία. Σε περιπτώσεις μαθητών με προβλήματα όρασης, ακοής αλλά ακόμα και σε περιπτώσεις ελαφριάς πνευματικής διαταραχής προσπαθούσαν με αυστηρότητα και με τιμωρίες να βελτιώσουν τα ελλιπή διδακτικά αποτελέσματα. Η εισαγωγή των ειδικών τάξεων (δηλ. η καθιέρωση των Ειδικών Σχολείων) βοήθησε ενεργά σε αυτό το κομμάτι.

Υπάρχουν όμως ακόμα πολλές περιπτώσεις όπου η έλλειψη εμπειρίας και ωριμότητας του εκπαιδευτικού προκαλεί συνειδητά βλάβη στους μαθητές. Ισχυρά και δυνατά παιδιά μπορούν από μικρή ηλικία να αποτρέψουν και να αντιμετωπίσουν καταστροφικές επιρροές, μπορούν μάλιστα μέσα από τη μάχη αυτή να γίνουν και πιο ισχυρά. Μία πολύ καλή πρόταση είναι να μπορεί το παιδί να ξεκινά από την αρχή για να ξεπεράσει και τις δυσκολίες του παρελθόντος. Κατά κανόνα το παιδί είναι ένα ευαίσθητο και ευάλωτο ον και, αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιήσει με λάθος τρόπο τη δύναμη που του δίνεται για να διαπαιδαγωγήσει το παιδί, τότε θα δημιουργηθεί μία αντιπαράθεση μεταξύ του ίδιου και του μαθητή, η οποία είναι πάντα εις βάρος του δεύτερου. Ευτυχώς έχει προνοήσει η μητέρα του και δεν αφήνει τόσο εύκολα να παραβιαστεί διότι όπως είπε και ο φιλόσοφος Γκέοργκ Κρίστοφ Λίχτενμπεργκ (Christoph Georg Lichtenberg 1742-1799), Γερμανός στοχαστής του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού: *«Δόξα σοι ο Θεός ο άνθρωπος δεν είναι από χέρι φτιαγμένος, γιατί θα νόμιζε ο κάθε εκπαιδευτικός πως θα έπρεπε να αποτυπώσει με μεγαλοπρέπεια το πρόσωπό του πάνω σε αυτόν»*. Πάντως από αυτή την αντιπαράθεση το παιδί βγαίνει τραυματισμένο. Κλείνεται στον εαυτό του συμπεριφέρεται αδιάφορα, λέει ψέματα και είναι εσωτερικά τραυματισμένο. Ο εκπαιδευτικός εκλαμβάνει αυτή τη συμπεριφορά ως συμπεριφορά κακομαθημένου παιδιού και προσπαθεί να επιβληθεί. Το χάσμα συνεχώς αυξάνεται και πλέον η διάσταση μεταξύ των δύο είναι αγεφύρωτη. Η σημερινή παιδαγωγική προτάσσει την άποψη ότι στο σχολείο πρέπει να επικρατεί ένα ήπιο και φιλικό περιβάλλον, χωρίς αυστηρές τιμωρίες και πως τα θετικά αποτελέσματα θα έρθουν σε συνεργασία με τον μαθητή και την ενθάρρυνσή του. Τη μεγαλύτερη επίδραση, όμως, έχει το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν τα παιδιά. Το σπίτι, η οικογένεια, είναι αυτό που θα του δώσει τα απαραίτητα εφόδια ή θα του τα στερήσει. Πάντως, στις περισσότερες περιπτώσεις που συναντάμε ανάλογες συμπεριφορές μαθητών, οι μαθητές αυτοί προέρχονται από τις λεγόμενες καλές οικογένειες, θυμίζοντας ότι ο Pestalozzi πίστευε ότι η οικογενειακή εστία, η σχέση

μεταξύ των μελών της οικογενείας και κυρίως η σχέση του παιδιού με τη μητέρα, πρέπει να αποτελούν υποδειγματικό πρότυπο της Αγωγής (Reble, 2012). Για να ενισχύσει τη θεωρία γίνεται μεγάλη και εκτενής αναφορά στις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους καθώς και στα αποτελέσματα αυτών. Το περιβάλλον όπου βρίσκεται ο μαθητής είναι ο σημαντικότερος παράγοντας. Αν βρίσκεται σε υγιές περιβάλλον, με ήπιες και ήρεμες συνθήκες, χωρίς εντάσεις, τότε η σχολική ζωή του παιδιού θα είναι εύκολη. Υπάρχουν βέβαια και λάθος ερμηνείες αλλά και λάθος συμπεριφορές από το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο δεν κατανοεί την αντίδραση ή γενικότερα την παραβατική συμπεριφορά των παιδιών και λειτουργεί τιμωρητικά. Η πνευματική υγεία, η καλλιέργεια του παιδιού προκύπτει μέσα σε υγιές περιβάλλον. Πολλές είναι οι επιστημονικές έρευνες που αποδεικνύουν πως από τα πρώτα παιδικά χρόνια ξεκινάει η διαμόρφωση του χαρακτήρα. Το παιδί αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και τη σχέση του με τους ανθρώπους. Εδώ δημιουργείται η αίσθηση της βεβαιότητας και της θαλπωρής ή, αντίστροφα, ο φόβος και η αποστροφή.

Ανατροφή και “εθνική υπεροχή” στον εθνικοσοσιαλισμό

Είναι σίγουρο ότι ο Χάινριχ Χάινε όταν χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τη φράση «ο ανθρώπινος κόσμος» στο διήγημά του Φλωρεντινές νύχτες (Heine, 2012), δεν περιέγραφε τον τρόπο ζωής που αναγνωρίζει ως μοναδική αξία για τον άνθρωπο την προσήλωση στην ιδέα της φυλετικής υπεροχής. Όταν ο Έντμουντ Χούσερλ προσδιόρισε ως “κόσμος της ζωής” τον ανθρώπινο κόσμο ο οποίος είναι εμπειρικός, αυταπόδεικτος και ανεξάρτητος από την επιστημονική προσέγγιση, πίστευε ότι η επιστημονική προσέγγιση της κοσμοθεωρίας είναι προκαθορισμένη από την ίδια την επιστήμη χωρίς όμως να αμφισβητεί την επιστημονική τεκμηρίωση. Στον ανθρώπινο κόσμο του Τρίτου Ράιχ κυριαρχεί η φυλετική συνείδηση, η εθνική υπεροχή ως αυταρχική θεωρία χωρίς καμία επιστημονική ερμηνεία.

Το εκπαιδευτικό σύστημα του Εθνικοσοσιαλισμού δεν εκδήλωσε ενδιαφέρον να προσανατολίσει το παιδί, τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα χαρίσματά του, ούτε καν να αναδείξει την προσωπικότητα και τις αξίες του, αλλά να έχει αναφορά στο Έθνος, στο οποίο ο νέος πρέπει να ενταχθεί και να υπηρετήσει με υπακοή. Κυριαρχεί η ρήση: «*Δεν είσαι τίποτα, το έθνος είναι τα πάντα*». (Kipp, 1991). Οι κοπέλες έπρεπε να μεγαλώσουν σύμφωνα με το πρότυπο της μελλοντικής μητέρας, ενώ τα αγόρια σύμφωνα με το πρότυπο του στρατιώτη άντρα. Για να επιτευχθεί ο στόχος της διαμόρφωσης ενός δυνατού στρατιώτη, άρα και ενός δυνατού στρατεύματος, ο μόνος τρόπος είναι αυτός της επιλογής μέσω της διαλογής (Schreckenber, 2001).

Η εκπαίδευση δεν δίνει βαρύτητα στην καλλιέργεια αξιολογών ή αντικειμενικών γνώσεων αλλά στην καλλιέργεια του χαρακτήρα. Καλλιέργεια του χαρακτήρα σημαίνει ενίσχυση των αξιών του γερμανικού πνεύματος, ώστε να βγουν από τον λήθαργο στην επιφάνεια και να αναδειχτούν. Οι αρχέγονες αξίες του γερμανικού έθνους βρίσκονται πάνω από τις αξίες του χριστιανικού αλτρουισμού. Στις ανθρώπινες αξίες, στις χριστιανικές αξίες, την αγάπη προς τον πλησίον, τον ανθρωπισμό, την ταπεινότητα, αντιπαρατίθεται ο Εθνικοσοσιαλισμός με το «αίμα» και «τιμή». (Rosenberg, 1943).

Πειθαρχία και οργάνωση των μαθητών

Γι' αυτό τον λόγο η εκπαίδευση δίνει μεγάλη σημασία στην τυπικότητα. Από την παιδική κιόλας ηλικία το παιδί πρέπει να μάθει να είναι συνεπές στην ώρα του και να είναι οργανωτικό. Η συνέπεια και η οργανωτικότητα κρίνονται ως αρετές τις οποίες πρέπει να υιοθετήσει. Επίσης πρέπει να τηρεί αυστηρά τις ώρες των γευμάτων και της ξεκούρασης (Usadel, 1939).

Τα παιδιά πρέπει να συνηθίσουν στην πνευματική και σωματική σκληραγωγία. Οι αναφορές στην αρχαία Σπάρτη και τη σπαρτιατική ανατροφή έχουν ξεχωριστή θέση, ιδίως όταν με ιδιαίτερη μνεία τονίζεται η αυστηρότητά τους, καθώς έβαζαν τα μικρά παιδιά σε επίπονες δοκιμασίες ώστε να συνηθίσουν και τον πόνο. Πολλοί είναι αυτοί που υποστηρίζουν τη σπαρτιατική αυστηρότητα στην ανατροφή, εφαρμόζοντας την επιβολή εσκεμμένων δοκιμασιών στην εκπαίδευση των παιδιών: «Θα πρέπει και εμείς να κάνουμε τα παιδιά να συνηθίσουν τον πόνο».

Τα παιδιά ενθουσιάζονται εύκολα από τις μεγάλες προκλήσεις, μεταξύ αυτών να είναι θαρραλέα και γενναία, επειδή αυτό ζητάει η πατρίδα από αυτά. Στις ομορφότερες αναμνήσεις που μπορούν να έχουν από την παιδική ηλικία, είναι να τους τραγουδούν οι γονείς τα ωραιότερα και μεγαλειώδη τραγούδια που εξυμνούν το έθνος. Όταν έρθει η ώρα του γάμου, πρέπει οι γονείς να προετοιμάσουν τα παιδιά να επιλέξουν τη σύζυγο που να αρμόζει στον εθνικοσοσιαλιστικό γάμο και να το επιθυμεί και η ίδια. Στόχος της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση της φυλετικής σύνθεσης του γερμανικού έθνους. Στο στάδιο της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης ισχύει το εξής: το τελευταίο στάδιο των απαντήσεων θα έρθει σε μία ηλικία, όπου η γνώση της αναπαραγωγής των φυτών και ίσως των κατοικίδιων ζώων θα μπορεί να διαμορφώσει τρυφερές συγκρίσεις (Usadel, 1939).

Ο ρόλος της οικογένειας στην ανατροφή των παιδιών

Το εθνικοσοσιαλιστικό κράτος απαιτεί από τον πατέρα να προσφέρει τις υπηρεσίες του στα Τάγματα Εφόδου (*Sturmabteilung, συντομογραφία: SA*) ή στις μοίρες ασφαλείας (*Schutzstaffel, συντομογραφικά SS*). Θα πρέπει να προσφέρει τη δύναμή του και τον χρόνο του στην παράταξη και ως εκ τούτου σε ολόκληρο το έθνος. Απαιτεί από τη νοικοκυρά να μην είναι ένα απλό μέλος της γυναικείας κοινότητας του εθνικοσοσιαλισμού (NS- Frauenschaft) που πληρώνει τη συνδρομή της στο σωματείο αλλά ενεργό μέλος και ενεργός βοηθός. Ζητά από τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) που εντάσσονται στη χιτλερική νεολαία (Hitlerjugend), να μεγαλώσουν με τις κατευθυντήριες γραμμές που είναι απαραίτητες για την εξέλιξη και την ασφάλεια της συνέχισης του Κράτους.

Η οικογενειακή ζωή και κυρίως η ανατροφή του παιδιού πρέπει να έχουν πρώτα απ' όλα ως στόχο να καλύψουν τις απαιτήσεις του κράτους και έπειτα όλα τα άλλα (Möller & Crivitz, 1940).

Η Ελίτ των εθνικοσοσιαλιστικών σχολείων, τα εθνικά πολιτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα (NAPOLA)

Τα Εθνικά Πολιτικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, NPEA ή Napola ή Napobi), τα οποία συναντάμε και ως Εθνικά Πολιτικά Εκπαιδευτικά Ινστιτούτα, ήταν οικοτροφεία, τα οποία ιδρύθηκαν ως "κοινοτικά εκπαιδευτικά ιδρύματα", μετά την ανάληψη της εξουσίας από τους εθνικοσοσιαλιστές, καθώς επίσης και σχολεία των οποίων η αποφοίτησή τους οδηγούσε στην απόκτηση πανεπιστημιακών τίτλων. Σε αυτά τα σχολεία προετοιμάζονταν τα παιδιά για τις μετέπειτα δραστηριότητες που είχαν σχέση με την καριέρα των στρατιωτικών επαγγελματιών. Η διαφορά τους από τα Σχολεία του Αδόλφου Χίτλερ (Adolf Hitler Schulen, AHS) είναι ότι στα NAPOLA ήταν ένα επίπεδο πιο πάνω η εκπαίδευση. Μεγάλη έμφαση δινόταν σε ότι ήταν πρωσικό. Γι' αυτό το λόγο τα Ναπολεόνια ξιφίδια έφεραν χαρακτηριστικά την επιγραφή: «Mehr sein als scheinen», «να είσαι παραπάνω από ό,τι φαίνεσαι». Υποδειγματικό σχολείο ήταν αυτό στο Starnberger See "Die Reichsschule der NSDAP" (*National Sozialistische Deutsche Arbeitspartei, Εθνικοσοσιαλιστικό Γερμανικό Εργατικό Κόμμα γνωστό ως NSDAP*) (www.deacademic.com).

Σκοπός αυτού του σχολείου ήταν η διαμόρφωση και διαπαιδαγώγηση ηγετικών μονάδων που θα στελεχώσουν το κράτος αλλά και την πολιτική παράταξη. Σε αυτά τα εκπαιδευτήρια η εθνικοσοσιαλιστική αντίληψη του κόσμου έπρεπε να έχει και άμεση ανταπόκριση στη διάπλαση του χαρακτήρα, του σώματος και του πνεύματος των μαθητών (από τα πιο φημισμένα ήταν το εκπαιδευτήριο στο Feldafing am Starnberger See της Βαυαρίας) (Kipp, 1995). Το σχολείο αποτελούνταν από δύο βαθμίδες: την οκταετή δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Oberschule, 10-18 ετών) και την εξαετή δομική ή προηγμένη εκπαίδευση (Aufbauschule, 12-18 ετών). Η διδακτέα ύλη ήταν η ίδια με αυτή των άλλων γειτονικών κρατικών σχολείων. Δεν μπορούσε να ανταποκριθεί ο καθένας στους στόχους του σχολείου, διότι οι απαιτήσεις ήταν πολλές και ιδιαίτερες με αποτέλεσμα να γίνεται πολύ αυστηρή διαλογή των μαθητών. Έπρεπε να είναι πολύ πιο πάνω από τους συνομηλίκους τους στη διαμόρφωση του χαρακτήρα, στη σωματική αλλά και στη πνευματική διάπλαση. Τα παιδιά έπρεπε να είναι σωματικά αναπτυγμένα και να έχουν μία άρτια εικόνα του σωματότυπού τους (Schreckenber, 2001)

Οι αθλητικές δραστηριότητες και επιτυχίες επιβάλλεται να υπάρχουν ενώ υπάρχει αδιαφορία σε ό,τι έχει να κάνει σχέση με την κλασική ουμανιστική εκπαίδευση. Τα λατινικά και τα αρχαία ελληνικά αντικαθίστανται με φυλετικές σπουδές ή φυλετικές επιστήμες (Rassenkunde). Στα ιδρύματα επιλέγονταν μόνο όσοι κρίνονταν "Άριοι" και μπορούσαν να επιδείξουν τα χαρακτηριστικά της "φυλετικής ικανότητας". Σωματικές ατέλειες ακόμα και λεκτικά ή εκφραστικά λάθη είναι αρκετά για να αποκλείσουν κάποιον από την επιλογή. Είναι αυτονόητο πως όσοι φορούσαν γυαλιά δεν είχαν καμία ελπίδα επιλογής. Δυνατότητα να επιλεγθεί έχει κάθε καθαρόαιμος Γερμανός ενώ σε περίπτωση ίσων προσόντων προηγούνται τα παιδιά των Παλαιών Πολεμιστών. Οι περισσότεροι μαθητές προέρχονταν από γονείς υπαλλήλων ή από οικογένειες αυτοαπασχολούμενων.

Κριτήρια επιλογής στα σχολεία NAPOLA

Στις εισαγωγικές εξετάσεις οι εξεταζόμενοι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες των 15-20 ατόμων. Συμμετείχαν για τουλάχιστον οκτώ ημέρες στις δοκιμασίες του Ιδρύματος. Η εξέταση ξεκινούσε με λεπτομερή παρατήρηση και εντοπισμό των χαρακτηριστικών του σώματος, δηλ. τη σχηματοποίηση και μορφοποίησή του καθώς και τα πνευματικά χαρακτηριστικά όπως πρεσβεύονται στο γερμανικό έθνος. Ακολουθούσε η εξέταση στα γερμανικά και την αριθμητική με ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Μετά το πρώτο στάδιο της τυπικής εξέτασης ο υποψήφιος κρινόταν αν είναι κατάλληλος, σωματικά και ψυχικά για τον συγκεκριμένο σκοπό, π.χ. αν θα τολμήσει, χωρίς να γνωρίζει κολύμπι, να πηδήξει από τρία μέτρα στο νερό. Θάρρος, ευελιξία, συμβολή πρέπει να αποδεικνύει ότι κατέχει ο νέος στο μποξ, στην πάλη, το σκαρφάλωμα, στο κρέμασμα από ένα δοκάρι όπου από κάτω έχει σε βάθος νερό, στην ισορροπία, την παρατηρητικότητα, την προσαρμοστικότητα, την αποφασιστικότητα, την αντοχή, τη συλλογικότητα, την οργανωτικότητα, κ.λπ. Όλα αυτά είναι τα στοιχεία που αναζητούνται σε αυτή τη διαδικασία της επιλογής των καλύτερων (Rust, 1936).

Η εκπαίδευση των Εβραίων μετά το 1933

Η στοχοποίηση των Εβραίων είχε ξεκινήσει ήδη με το νόμο κατά της "υπερφόρτωσης" των σχολείων (Überfüllung, Überfremdung). Από τις 25-04-1933 δεν επιτρέπεται σε κανένα σχολείο να έχει πάνω από 1,5% σε αριθμό μη άρια προερχομένων μαθητών. Εξαιρούνται τα παιδιά των πολεμιστών του πολέμου 1914-18. Σταδιακά αποκλείονται τα γερμανόπουλα εβραϊκής καταγωγής από τα σχολεία. Ακολούθησε η απαγόρευση να παρακολουθούν γερμανικά σχολεία μαθητές που δεν έχουν άρια καταγωγή. Τέλος, με απόφαση του υπουργού B. Rust οι Εβραίοι επιτρέπεται να επισκέπτονται μόνο Εβραϊκά σχολεία (www.deutsche-biographie.de). Επίσης, όσα παιδιά προέρχονται από μικτούς γάμους Γερμανών-Εβραίων δεν τους επιτρεπόταν η εγγραφή στο σχολείο (Schreckenber, 2001).

Αντίδραση της γερμανικής νεολαίας με τη λήξη του πολέμου

Το τέλος του πολέμου τον Μάιο του 1945 προκάλεσε μεγάλο σοκ στη νεολαία. Έντονος σκεπτικισμός αλλά κανένα ίχνος ενοχής ή σημεία λάθους δεν κατείχαν τη νεολαία. Το μεγάλο σοκ αλλά και η καταστροφή που δημιουργήθηκε έβαλε σε ιεραρχία πρώτα τις βασικές ανάγκες επιβίωσης και έπειτα όποιες πολιτικές σκέψεις. Ούτως ή άλλως δεν υπήρχε η δυνατότητα τέτοιου είδους αυτοκριτικής. Οι νέοι οι οποίοι γαλουχήθηκαν σε ένα κράτος με ιδιαίτερη αυστηρή ιεραρχία, δεν διαμόρφωσαν προσωπικότητα καθώς δεν τους δόθηκε η δυνατότητα να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και να αποφασίσουν δημοκρατικά για το μέλλον. Δεν διδάχτηκε, δεν εκπαιδεύτηκε κανείς στην κριτική σκέψη. Λειτουργήσαν χωρίς κανένα ίχνος ενοχής για τα πεπραγμένα του πολυετή πολέμου, χωρίς αντίληψη ανθρώπινης παρεκτροπής των πεπραγμένων. Το «*ακολουθούσα εντολές*» είναι κάτι που κυριαρχούσε παντού. Δεν υπήρξε καμία αυτοκριτική για αυτά που ενδεχομένως έπραξε ο καθένας στον πόλεμο. Η αδυναμία ερμηνείας της αποτυχίας όμως βρίσκεται στη συζήτηση: «*Μας είχαν πει ότι δεν γίνεται να χάσουμε*», ακούγεται

όλο και πιο συχνά και έτσι ξεκινά μία κουβέντα κριτικής. Οι συμμαχικές δυνάμεις μαζί με την οριζόμενη στρατιωτική κυβέρνηση που ορκίστηκε, ξεκίνησε μία προσπάθεια μετεκπαίδευσης (Reeducation) της νεολαίας (Schreckenber, 2001).

Επίλογος

Το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως διαμορφώθηκε με την άνοδο του εθνικοσοσιαλισμού στην πολιτική εξουσία της Γερμανίας, έχει τις ιδεολογικές του ρίζες στα τέλη του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ου. Στα έργα Paul Anton de Lagarde και του August Julius Langbehn καταγράφονται σκέψεις και αιτήματα μέσα από τα οποία γίνεται αναζήτηση ενός ηγέτη ο οποίος θα επιβάλει την ενότητα του λαού και θα διευθετήσει όλες τις εσωτερικές διαφορές. Έπειτα, βρίσκεται στις φιλοσοφικές αναζητήσεις και στοχασμούς του Alfred Baeumler θέτοντας τη ράτσα το έθνος ως βασικό ορισμό της εκπαίδευσης. Είναι οι σκέψεις και οι απόψεις του Paul Anton de Lagarde διαμορφώνουν τον αντισημιτισμό στη Γερμανία. Ο Ernst Krieck (1882-1947) είναι ο πρόδρομος και αργότερα ο επίσημος ναζιστικός παιδαγωγός, ο οποίος τόνισε την ιδιαίτερη σημασία που έχει η εκπαίδευση σε μια κοινότητα που θέλει να είναι ανώτερη.

Ο εθνικοσοσιαλισμός κατάφερε και πέτυχε, να επηρεάσει τους νέους πολιτικά και να κατευθύνει τη σκέψη τους. Η επιρροή που άσκησε το εκπαιδευτικό σύστημα στη διαμόρφωση του χαρακτήρα ήταν τόσο ισχυρή που υποσχέσεις των Ναζί, όπως π.χ. η βεβαίωση του Χίτλερ για την τελική νίκη δεν υπήρξαν ποτέ αντικείμενο αμφισβήτησης. Γι' αυτό όταν η Γερμανία τελικά ηττήθηκε ήταν πολύ δύσκολο να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ήττα.

Το εθνικοσοσιαλιστικό ιδεολογικό μόρφωμα είναι η απόδειξη πως με τη συγκεκριμένη ανατροφή και την ανάλογη εκπαίδευση μπορείς να κατευθύνεις και να επηρεάσεις τους ανθρώπους απόλυτα. Στον εθνικοσοσιαλισμό η ανατροφή και η εκπαίδευση αποτελούσε κυρίως μια ανάμειξη ιδεολογικών στοιχείων φυλετικής υπεροχής με ένα ψευτοχριστιανικό- θρησκευτικό πυρήνα. Έτσι δημιουργήθηκε μια σταθερή κοσμοθεωρία και ένας εμπνευσμένος μύθος που έδωσε σε πολλούς Γερμανούς την αίσθηση της εθνικής υπεροχής, της εθνικής σύνθεσης αλλά και του ανήκειν.

Το γεγονός αυτό θα πρέπει να μας βάλει σε σκέψεις κατά πόσο οι πολιτικές προθέσεις είναι εξαρτημένες από τις αλήθειες της Παιδαγωγικής επιστήμης, κατά πόσο η εκπαίδευση υπηρετεί προκαθορισμένους πολιτικούς στόχους και όχι την αυταξία της Παιδείας. Μέχρι ποιο βαθμό δηλαδή μπορεί η πολιτεία να παρέμβει, ώστε να διασφαλιστεί η ανάπτυξη των παιδιών και εφήβων και εξέλξή τους σε ανεξάρτητα άτομα. Οι μοιραίες συνέπειες του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου μας δείχνουν επίσης πόσο επικίνδυνη μπορεί να αποβεί η χειραγώγηση των ανθρώπων με τέτοιο τρόπο, ώστε να επηρεάζεται η ατομικότητά τους, αν όχι να καταστρέφεται. Οι φρικαλεότητες που συνέβησαν την περίοδο του Εθνικοσοσιαλισμού αποτελούν πάντοτε θέμα της επικαιρότητας. Σημαντικότερα είναι όμως τα ερωτήματα που προκύπτουν και αφορούν τις επιπτώσεις της ποδηγέτησης και την πιθανότητα επανεμφάνισης τέτοιων φαινομένων. Αν αποδεχτούμε ότι κανένα άτομο δεν μπορεί να ξεφύγει από την επιρροή και τη χειραγώγηση,

τότε συνειδητοποιούμε ότι τέτοια περιστατικά θα μπορούσαν να συμβούν και σήμερα. Προκειμένου να μην ξανασυμβεί αυτό και στο μέλλον, πρέπει να δίνεται η δέουσα προσοχή στη δυναμική συμπεριφορά της κοινωνίας και οι αρνητικές εξελίξεις, εν προκειμένω, θα πρέπει να εντοπίζονται και να αναχαιτίζονται εν τη γενέσει τους. Πάνω απ' όλα, αρνητικές κοινωνικές υπερβολές, όπως π.χ. η ξενοφοβία, μπορούν να αποτραπούν μόνο μέσω της εκπαίδευσης και μιας υπεύθυνης πολιτικής, οργανωμένης από την πολιτεία.

Επίσης, είναι σημαντικό να διδαχθούμε από την ιστορία και να αρχίσουμε να εκτιμούμε την ατομικότητα, είτε αυτή διαμορφώνεται ως κάτι το συνηθισμένο είτε, κυρίως, ως κάτι πολύ διαφορετικό από αυτό που γνωρίζουμε. Τα παιδιά και οι νέοι είναι η μελλοντική γενιά και εκπροσωπούν την κοινωνική εξέλιξη. Η εκπαίδευσή τους ως βασικός πυλώνας ενός δημοκρατικού κράτους είναι αυτή που θα διασφαλίσει μία ειρηνική συνύπαρξη για την ανθρωπότητα. Η οργανωμένη πολιτεία πρέπει να διαμορφώνει και να περιφρουρεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο στις ανθρώπινες αξίες, στις δημοκρατικές αρχές, και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των νέων ώστε να καταστούν ανεξάρτητα άτομα με κριτική σκέψη.

Βιβλιογραφία:

- Benz W. (1988): *Die Juden in Deutschland 1933-1945. Leben unter nationalsozialistischer Herrschaft*, München.
- Edelstein, B. & Veith., H. (2017). *Ideen Schulgeschichte bis 1945: Von Preußen bis zum Dritten Reich*. (Διαθέσιμο στο: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft/bildung/229629/schulgeschichte-bis-1945>).
- Grüttner M. (2004): *Biographisches Lexikon zur nationalsozialistischen Wissenschaftspolitik*, Heidelberg.
- Heine H. (2012): *Florentinische Nächte*, Leipzig.
- Huber, E. Rudolf (1992): *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte, Band 4: Deutsche Verfassungsdokumente 1919-1933*, (3. Aufl.).
- Jacobi J. & Weimer H. (1992): *Geschichte der Pädagogik*, Berlin.
- Keßelring M. (1937): *Erziehung der Jugend zu geistiger Gesundheit, 1937*, Zürich und Leipzig: Rotapfel Verlag.
- Kipp M.(1995): Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“, *Erkundungen im Halbdunkel*, 473-499.

Möller- Crivitz W. (1940): *Das Elternhaus (Vorschulzeit), in: Erziehungs-mächte und Erziehungshoheit im Großdeutschen Reich*, Leipzig.

Reble A. (2012): *Geschichte der Pädagogik*, 2012.

Rosenberg A. (1943): *Der Mythos des 20 Jh. Eine Wertung der Seelisch- geistigen Gestalten. Kämpfe unserer Zeit*, München.

Rudolf, H.E. (1992). Eine ausführliche Edition des Textes mit zahlreichen Anmerkungen und Kennzeichnungen päterer Ergänzung findet sich bei Huber, Ernst Rudolf: *Dokumente zur deutschen Verfassungsgeschichte*, Band 4: *Deutsche Verfassungsdokumente 1919-1933*, S.151-179 (Διαθέσιμο στο: https://www.jura.uni-wuerzburg.de/fileadmin/02160100/Elektronische_Texte/Verfassungstexte/Die_Weimarer_Reichsverfassung_2017ge.pdf).

Rust B. (1936) Aufnahmeprüfung bei der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten, *Weltanschauung und Schule 1*:, 300-303.

Schachne Lucie (1986): *Erziehung zum geistigen Widerstand*, Frankfurt a.M.

Schreckenbergr H (2001): *Erziehung, Lebenswelt und Kriegseinsatz der deutschen Jugend unter Hitler*, Münster.

Usadel G. (1939): *Zucht und Ordnung. Grundlage einer Nationalsozialistischen Ethik*, Hamburg.

Ηλεκτρονικές πηγές:

<https://deacademic.com/dic.nsf/dewiki/1169639>

<http://www.verfassungen.de/de19-33/verf19-i.htm>

<https://www.deutsche-biographie.de/sfz64592.html?language=de>

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ανάλυση του γλωσσικού και του απεικονιστικού κώδικα της ενότητας «Η διάθλαση του φωτός» του σχολικού εγχειριδίου « Φυσικά Δημοτικού- Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Στ' Τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Μιχαλοπούλου Αλεξάνδρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70., Μ.Εδ Επιστήμες της Αγωγής

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η διερεύνηση και η ανάλυση του γλωσσικού και απεικονιστικού κώδικα της ενότητας « Διάθλαση του φωτός» του σχολικού εγχειριδίου «Φυσικά Δημοτικού- Ερευνώ και Ανακαλύπτω» της Στ' Τάξης . Από την ανάλυση αυτή προκύπτει η τοποθέτηση της παραπάνω ενότητας σε ένα από τα τέσσερα πεδία πρακτικής της σχολικής φυσικο-επιστημονικής γνώσης, με βάση την αρχή της ταξινόμησης. Επιπλέον επιχειρείται ένας σχολιασμός, σχετικά με το εάν τα διαφορετικά τμήματα της ενότητας αυτής ανήκουν όλα στο ίδιο πεδίο πρακτικής ή εμφανίζουν διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της. Τέλος σχολιάζονται οι παιδαγωγικές επιπτώσεις των διαφοροποιήσεων αυτών αναφορικά με την θέση που διαμορφώνεται για το μαθητή σε κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα αλλά και σχετικά με την συγκρότηση των σχέσεων ανάμεσα στον μαθητή και τον δάσκαλο, σύμφωνα με την αρχή της περιχάραξης.

Λέξεις-Κλειδιά: απεικόνιση, ταξινόμηση, περιχάραξη

Linguistic and visual code analysis of "Refraction of light" chapter – 6th grade Physics.

Michalopoulou Aleksandra

The purpose of this paper is to investigate and analyze the linguistic and visual code of "Refraction of light" chapter – 6th grade Physics. From this analysis emerges the placement of the above section in one of the four fields of practice of school physical science, based on the principle of classification. In addition, a comment is made on whether the different sections of this chapter all belong to the same field of practice or there are differences within it. Finally, the pedagogical effects of these differences are commented in relation to the position that is formed for the student in each educational activity but also in relation to the formation of the relationship between the student and the teacher, according to the principle of engraving.

Εισαγωγή

Ο τρόπος με τον οποίο συγκροτείται και μεταδίδεται η σχολική γνώση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και ο χαρακτήρας των παιδαγωγικών σχέσεων που διαμορφώνονται μπορούν να περιγραφούν με βάση τις έννοιες της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Οι πιθανοί συνδυασμοί των εννοιών αυτών διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό

κώδικα ο οποίος επιδρά στα χαρακτηριστικά της σχολικής εκδοχής της φυσικο-επιστημονικής γνώσης, καθώς και στη διαδικασία της μάθησης.

Η έννοια της ταξινόμησης

Η έννοια της ταξινόμησης διακρίνεται σε δύο τύπους: ο πρώτος τύπος αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων και προσδιορίζει τη δομή των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Ο δεύτερος τύπος αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στην επιστημονική και στην καθημερινή γνώση, βάσει των οποίων συγκροτείται και οργανώνεται η σχολική εκδοχή της φυσικο-επιστημονικής γνώσης.

Η σχολική φυσικο-επιστημονική γνώση μπορεί να παρουσιάζεται με διάφορες εκδοχές. Η αρχή της ταξινόμησης αποτελεί το βασικό κριτήριο για τη διάκριση τους. Έτσι η ισχύς της ταξινόμησης μπορεί ανάλογα να είναι ισχυρή ή χαλαρή.

Ισχυρή ταξινόμηση σημαίνει ότι υπάρχει επιστημονική εξειδίκευση της σχολικής γνώσης, η οποία διαφοροποιείται σαφώς από την καθημερινή γνώση. Αντίστροφα, χαλαρή ταξινόμηση σημαίνει ότι υπάρχει χαλαρή διάκριση ανάμεσα στην φυσικο-επιστημονική και την καθημερινή γνώση κατά τη συγκρότηση της σχολικής εκδοχής. (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001α)

Η έννοια της τυπικότητας

Η ισχύς της ταξινόμησης εκφράζεται ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς την τυπικότητα ενός κειμένου. Η έννοια της τυπικότητας αφορά τη γλωσσική έκφραση και το εικονιστικό υλικό.

Το περιεχόμενο χαρακτηρίζεται ως εξειδικευμένο επιστημονικά όταν οι έννοιες ορίζονται με βάση το πλαίσιο των Φυσικών Επιστημών και όχι της καθημερινότητας.

Ο γλωσσικός κώδικας θεωρείται επεξεργασμένος και υψηλής τυπικότητας όταν περιλαμβάνει επιστημονικούς όρους ως λέξεις ή σύμβολα. Στην αντίθετη περίπτωση, όταν ο γλωσσικός κώδικας είναι χαμηλής επεξεργασίας, η τυπικότητα θεωρείται χαμηλή.

Ο κώδικας εικονογράφησης θεωρείται επεξεργασμένος και υψηλής τυπικότητας όταν χρησιμοποιεί μια συμβατική γλώσσα (π.χ διαγράμματα και γραφικές παραστάσεις) ή ακόμη και επιστημονικούς όρους μέσα σε λεξάντες ή γραπτά κείμενα που ενσωματώνονται στις εικόνες. Χαμηλής τυπικότητας είναι ο κώδικας εικονογράφησης που αναπαριστά την πραγματικότητα με βάση την οπτική μας αντίληψη (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001β)

Τα πεδία πρακτικής της σχολικής φυσικο-επιστημονικής γνώσης

Η ταξινόμηση ως συνάρτηση της εξειδίκευσης του περιεχομένου και της τυπικότητας του γλωσσικού αλλά και του απεικονιστικού κώδικα ενός κειμένου διαμορφώνει

τέσσερα πεδία πρακτικής της σχολικής φυσικο-επιστημονικής γνώσης : το εσωτερικό, το μεταφορικό, το δημόσιο και το μυθικό πεδίο.

- Στο εσωτερικό πεδίο πρακτικής η σχολική φυσικο-επιστημονική γνώση παρουσιάζεται με τη μορφή ισχυρού, εξειδικευμένου, επιστημονικού περιεχομένου και χαρακτηρίζεται από υψηλή τυπικότητα των εκφραστικών ή/και των εικονιστικών μέσων. Η εξειδίκευση του περιεχομένου και η υψηλή τυπικότητα φανερώνουν αναμφίβολα ότι πρόκειται για σχολική επιστήμη.
- Στο μεταφορικό πεδίο πρακτικής, η σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης συγκροτείται μέσα από το συνδυασμό εξειδικευμένου περιεχομένου και χαμηλής τυπικότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ταξινόμηση είναι ισχυρή ως προς το περιεχόμενο αλλά ασθενής ως προς το γλωσσικό ή/και τον εικονιστικό κώδικα. Στην περίπτωση αυτή αναγνωρίζουμε τη φυσικο-επιστημονική γνώση, της οποίας όμως τα εξειδικευμένα περιεχόμενα παρουσιάζονται μέσα από εκφραστικά μέσα χαμηλής επεξεργασίας με τη χρήση μιας περισσότερο μεταφορικής γλώσσας.
- Το δημόσιο πεδίο πρακτικής χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια να γίνει κατανοητή η επιστήμη μέσα στα πλαίσια της καθημερινής γνώσης. Έτσι στο πεδίο αυτό αναγνωρίζεται χαμηλή εξειδίκευση περιεχομένου αλλά και χαμηλή τυπικότητα εκφραστικών μέσων. Η σχολική γνώση σηματοδοτείται από δραστηριότητες καθημερινές και πρακτικο-βιωματικές.

Στο μυθικό πεδίο η ταξινόμηση είναι χαλαρή ως προς το περιεχόμενο, το οποίο παρουσιάζει χαμηλή εξειδίκευση, αλλά είναι ισχυρή ως προς το γλωσσικό ή/και τον εικονιστικό κώδικα, που παρουσιάζουν υψηλή τυπικότητα. Στο πεδίο αυτό η εξειδικευμένη γλώσσα χρησιμοποιείται για να περιγράψει μη εξειδικευμένες καθημερινές δραστηριότητες (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001β)

Η έννοια της περιχάραξης

Η έννοια της περιχάραξης προσδιορίζει τις σχέσεις ανάμεσα στον διδάσκοντα και στον διδασκόμενο και αναφέρεται στον βαθμό συμμετοχής και ελέγχου του δασκάλου και του μαθητή πάνω στη γνώση που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στα πλαίσια της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Συνεπώς, η περιχάραξη ρυθμίζει τους κανόνες ιεραρχίας και τους διδακτικούς κανόνες.

Η περιχάραξη μπορεί να είναι αυστηρή ή χαλαρή ανάλογα με το πώς διαμορφώνονται οι παιδαγωγικές σχέσεις και οι συμπεριφορές κατά τη διδασκαλία, καθώς και τα στοιχεία των διδακτικών κανόνων (επιλογή περιεχομένου, διαδοχή, βηματισμός, αξιολόγηση).

Γενικά, η αυστηρή περιχάραξη σημαίνει περιορισμένες επιλογές, ενώ η χαλαρή περιχάραξη σημαίνει δυνατότητα περισσότερων επιλογών.

Η αρχή της ταξινόμησης και η αρχή της περιχάραξης μπορούν να ποικίλουν, ανεξάρτητα η μία από τη άλλη, ωστόσο δεν νοούνται ξεχωριστά (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001α).

Ο εκπαιδευτικός κώδικας

Όπως προαναφέρθηκε ο εκπαιδευτικός κώδικας διαμορφώνεται από τους πιθανούς συνδυασμούς στην ισχύ της ταξινόμησης και της περιχάραξης. Με βάση αυτούς τους συνδυασμούς συγκροτείται η σχολική γνώση σε διαφορετικές εκδοχές.

Ο εκπαιδευτικός κώδικας που διαμορφώνεται από το συνδυασμό ισχυρής ταξινόμησης και ισχυρής περιχάραξης συγκροτεί τη γνώση με εξειδικευμένα και αφηρημένα νοήματα και αυστηρή γλώσσα αποθαρρύνοντας τους μαθητές και δημιουργώντας προβλήματα κατανόησης.

Αντίθετα ο εκπαιδευτικός κώδικας που διαμορφώνεται από το συνδυασμό χαλαρής ταξινόμησης και χαλαρής περιχάραξης εξασθενεί τα όρια ανάμεσα στην καθημερινή και τη σχολική γνώση τονίζοντας την ανάγκη για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγκη επίλυσης προβλημάτων της καθημερινής ζωής και αμφισβητεί την αξία της γνώσης ως αυτοσκοπό. Έτσι ενθαρρύνεται η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ωστόσο ο προσανατολισμός στην καθημερινή πρακτικό βιωματική γνώση δεν εγγυάται ότι ο μαθητής βρίσκεται σε προνομιακή θέση απέναντι στη σχολική γνώση.

Κάθε ένα από τα τέσσερα πεδία πρακτικής της σχολικής φυσικο-επιστημονικής γνώσης, που αναφέρθηκαν παραπάνω, διαμορφώνει διαφορετική θέση για το μαθητή, προνομιακή ή μη, ανάλογα με το εάν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες διατυπώνονται ρητά ή όχι, μέσα στο πλαίσιο των Φυσικών επιστημών ή έξω από αυτό. Επιπλέον η προνομιακή ή μη τοποθέτηση του μαθητή εξαρτάται από το εάν, κάθε φορά, ενισχύεται η θέση του μαθητή ή του δασκάλου στα πλαίσια της εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης.

Η στρατηγική κατά την οποία δίνεται προτεραιότητα στην εξειδικευμένη οργάνωση του περιεχομένου ενισχύει τη θέση του μαθητή, αφού οι εξηγήσεις διατυπώνονται ορθά και αποτελεσματικά στο πλαίσιο των φυσικών επιστημών. Αντίθετα η στρατηγική κατά την οποία ο μαθητής δεν έχει πρόσβαση σε εξειδικευμένες αρχές, τον τοποθετεί σε μη προνομιακή θέση καθώς αναγκαστικά αποδέχεται τη θέση του εκπαιδευτικού (Τσατσαρώνη & Κουλαϊδής, 2001α)

Ανάλυση της ενότητας

Η ενότητα αρχίζει παρουσιάζοντας δύο εικόνες που εντάσσονται στην καθημερινή – πρακτικό-βιωματική εμπειρία των μαθητών. Πρόκειται: α) για τη φωτογραφία ενός πλήθους διαφορετικών φακών και β) για τη φωτογραφία ενός μεγεθυντικού φακού μέσα από τον οποίο βλέπουμε σε μεγέθυνση ένα μέρος από τα βιβλία που βρίσκονται

πίσω του. Το εικονιστικό υλικό αποτελείται από ρεαλιστικές απεικονίσεις που συμφωνούν με την οπτική μας αντίληψη. Συνεπώς ο απεικονιστικός κώδικας των εικόνων είναι χαμηλής τυπικότητας.



Εικόνα 1: Πλήθος διαφορετικών φακών



Εικόνα 2: Μεγεθυντικός φακός

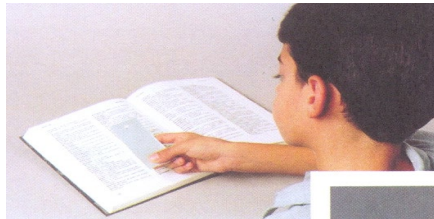
Το κείμενο που συνοδεύει τις εικόνες αποτελεί μια εισαγωγή στους φακούς καθώς αναφέρεται στο υλικό κατασκευής τους και διατυπώνει ένα διερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη χρησιμότητα τους στην καθημερινή ζωή. Το περιεχόμενο του δεν είναι εξειδικευμένο επιστημονικά καθώς προέρχεται από την καθημερινή γνώση των μαθητών και ο γλωσσικός κώδικας δεν είναι επεξεργασμένος. Είναι φανερό ότι η ταξινόμηση είναι χαλαρή αφού απουσιάζει η εξειδίκευση του περιεχομένου, και η τυπικότητα του απεικονιστικού και του γλωσσικού κώδικα είναι χαμηλή. Επομένως οι εικόνες και το συνοδευτικό κείμενο εντάσσονται στο δημόσιο πεδίο πρακτικής.

Το υλικό κατασκευής των φακών είναι συνήθως κρύσταλλο πολύ καλής ποιότητας. Μπορούμε ωστόσο να «κατασκευάσουμε» φακούς και με πιο απλά μέσα. Ποια είναι όμως η χρησιμότητα των φακών στην καθημερινή μας ζωή;

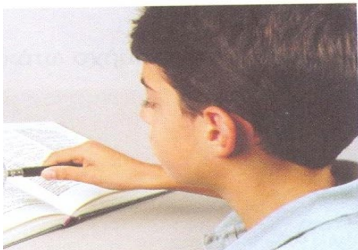
Εικόνα 3 :Συνοδευτικό κείμενο

Προκειμένου να εισαχθεί η έννοια της διάθλασης του φωτός ζητείται από τους μαθητές να εκτελέσουν δύο απλά πειράματα χρησιμοποιώντας καθημερινά υλικά (όπως ένα χαρτόνι, ένα βιβλίο, ένα μεγεθυντικό φακό, νερό) και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους. Οι δραστηριότητες αυτές εντάσσονται στα πλαίσια της καθημερινής ενασχόλησης –και παρατήρησης- και το περιεχόμενό τους δεν είναι εξειδικευμένο. Επιπλέον ο γλωσσικός κώδικας δεν είναι επεξεργασμένος άρα είναι χαμηλής τυπικότητας.

Οι εικόνες 4 και 5 που συνοδεύουν τις δραστηριότητες αυτές είναι ρεαλιστικές απεικονίσεις που συμφωνούν με την οπτική μας αντίληψη, άρα ο απεικονιστικός κώδικας είναι χαμηλής τυπικότητας. Συνεπώς η ταξινόμηση είναι χαμηλή και οι δραστηριότητες ανήκουν στο δημόσιο πεδίο.



Εικόνα 4



Κοίταξε μία εικόνα ή μία λέξη στο βιβλίο σου μέσα από ένα μεγεθυντικό φακό. Δοκίμασε με το φακό σε διαφορετικές αποστάσεις από τα μάτια σου και από το βιβλίο.

Εικόνα 5

Προκειμένου να διερευνηθεί το φαινόμενο της διάθλασης της φωτός ζητείται από τους μαθητές να εκτελέσουν δύο, λίγο πιο περίπλοκα πειράματα. Τα κείμενα των οδηγιών παραπέμπουν σε πρακτικο-βιωματικές δραστηριότητες και απουσιάζει –και εδώ -η εξειδίκευση του περιεχομένου, αφού δεν αναφέρονται φανερά σε φυσικο-επιστημονική γνώση. Η τυπικότητα των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιούνται είναι χαμηλή καθώς ο γλωσσικός κώδικας δεν είναι επεξεργασμένος.

Οι συνοδευτικές εικόνες 6 και 7 είναι φωτογραφίες που συμφωνούν με την οπτική μας αντίληψη, άρα δεν είναι επεξεργασμένος και ο απεικονιστικός κώδικας. Η τυπικότητα, συνεπώς είναι χαμηλή. Ωστόσο μόνο η εικόνα 8, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί υψηλής τυπικότητας καθώς παρουσιάζει με τον τρόπο που πρέπει να γίνουν οι σχισμές στο χαρτόνι, αλλά είναι εντελώς αφαιρετική και χρειάζεται αποκωδικοποίηση.

Ο συνδυασμός μη εξειδικευμένου περιεχομένου, και εκφραστικών και απεικονιστικών μέσων χαμηλής τυπικότητας, εντάσσει τις συγκεκριμένες δραστηριότητες στο δημόσιο πεδίο πρακτικής.



Εικόνα 6



Εικόνα 7

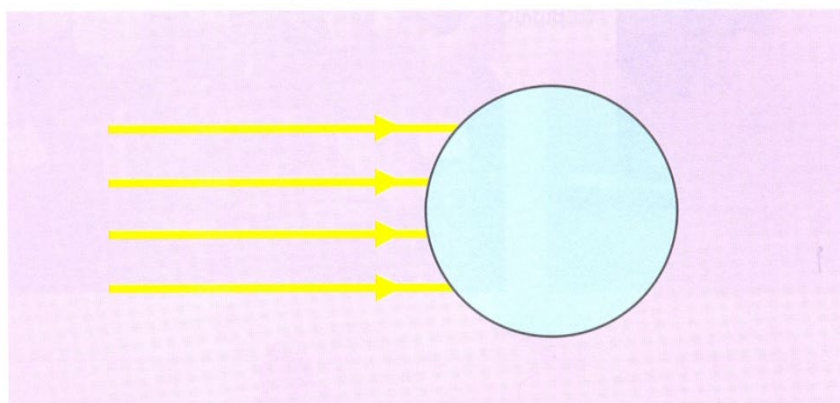


Εικόνα 8

Οι εικόνες 9 και 10 εντάσσονται στις συμπληρωματικές δραστηριότητες. Οι απεικονίσεις ωστόσο δεν είναι ρεαλιστικές αλλά περιλαμβάνουν έναν κώδικα εικονογράφησης που τείνει προς την αφαίρεση (βέλη, σχήματα με χρώμα). Επομένως το απεικονιστικό υλικό είναι υψηλής τυπικότητας.

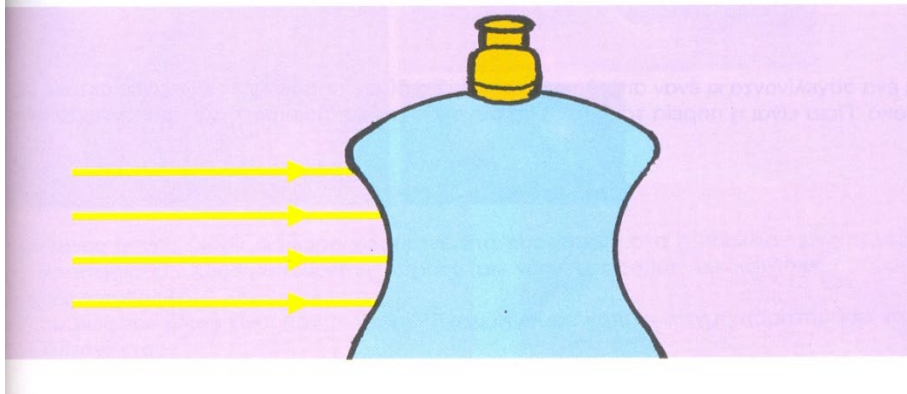
Το ειδικό νόημα των εικόνων προσδιορίζεται από τα κείμενα των οδηγιών, τα οποία δεν παρουσιάζουν εξειδικευμένο περιεχόμενο («σχεδιάστε στο παρακάτω σχήμα την πορεία των φωτεινών ακτίνων») αλλά αποδίδουν ένα καθημερινό περιεχόμενο στη δραστηριότητα. Ο συνδυασμός υψηλής τυπικότητας του απεικονιστικού κώδικα και χαμηλής εξειδίκευσης του περιεχομένου εντάσσει τη δραστηριότητα στο μυθικό πεδίο.

Σχεδιάσε στο παρακάτω σχήμα την πορεία των φωτεινών ακτίνων.



Εικόνα 9

Σχεδιάσε στο παρακάτω σχήμα την πορεία των φωτεινών ακτίνων.



Εικόνα 10

Γενικά Σχόλια

Με βάση όσα προαναφέρθηκαν θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε την παραπάνω ενότητα στο δημόσιο πεδίο πρακτικής εφόσον το μεγαλύτερο κομμάτι της εντάσσεται στο πεδίο αυτό. Η ταξινόμηση εμφανίζεται χαλαρή τόσο ως προς την εξειδίκευση του περιεχομένου, όσο και ως προς το γλωσσικό και τον απεικονιστικό κώδικα.

Στο πεδίο αυτό δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε τις δραστηριότητες ως φυσικο-επιστημονικές αλλά γίνεται προσπάθεια να κατανοηθεί η επιστήμη μέσα από την καθημερινή πρακτικο βιωματική γνώση.

Είναι φανερό ότι δίνεται έμφαση σε καθημερινές δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν φαινόμενα, να εξαγάγουν συμπεράσματα και να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους, δίνοντας δικές τους εξηγήσεις. Η διατύπωση των νόμων που διέπουν τα φυσικά φαινόμενα και η θεμελίωση των γενικεύσεων απουσιάζουν από την ενότητα, καθώς τα συμπεράσματα προκύπτουν από τους μαθητές (με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, σε κάποιες περιπτώσεις). Επιπλέον οι κώδικες κειμένου και εικονογράφησης είναι χαμηλής τυπικότητας.

Συμπεράσματα

Η ενότητα του σχολικού εγχειριδίου των Φυσικών Επιστημών της ΣΤ' Τάξης του Δημοτικού, εμφανίζει στο μεγαλύτερο μέρος της χαλαρή ταξινόμηση, καθώς η σχολική εκδοχή της φυσικο-επιστημονικής γνώσης διαμορφώνεται μέσα από δραστηριότητες της καθημερινής πρακτικο- βιωματικής ζωής. Επιπλέον εμφανίζει και χαλαρή περιχαραξη ως προς τους ιεραρχικούς κανόνες, αφού δίνει τον έλεγχο στον μαθητή ο οποίος πρέπει να οργανώσει μόνος του το μαθησιακό περιεχόμενο μέσα από την καθημερινή

γνώση και εμπειρία του. Ο εκπαιδευτικός κώδικας που δημιουργείται από τον παραπάνω συνδυασμό ταξινόμησης και περιχάραξης διευκολύνει τη συμμετοχή των μαθητών.

Ωστόσο το δημόσιο πεδίο στο οποίο εντάσσεται η ενότητα δημιουργεί μια μη προνομιακή θέση για το μαθητή, καθώς οι δραστηριότητες δεν είναι ρητά διατυπωμένες και δεν προσδιορίζονται από το εξειδικευμένο πλαίσιο των φυσικών επιστημών. Οι μαθητές δε γνωρίζουν τις αρχές με τις οποίες οργανώνεται η σχολική γνώση και δεν κατέχουν εξειδικευμένα μέσα για να ενεργήσουν μέσα στο πλαίσιο της επιστήμης και να οικοδομήσουν τη φυσικο-επιστημονική γνώση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Tsatsaroni, A., Koulaidis, V.(2001a).Taxinomisi kai pericharaxi: Ena ennoiologiko plaisio gia tin exetasi tis scholikis gnosis. Sto V. Chatzinikita & K. Dimopoulos (Epim.), Didaktiki ton Fysikon Epistimon (Tomos V), sel.217-246. Patra: E.A.P.
- Tsatsaroni, A., Koulaidis, V.(2001v).Ta charakteristika ton scholikon egcheiridion kai tou paidagogikou keimenou. Sto V. Chatzinikita & K. Dimopoulos (Epim.), Didaktiki ton Fysikon Epistimon (Tomos V), sel.267-291. Patra: E.A.P

Η διδασκαλία των κειμενικών σχημάτων και των λεξικογραμματικών επιλογών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο: Από τη γραμμική στην επάλληλη διάταξη (Διδακτική παρέμβαση)

Αδαμόπουλος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Δρ. Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στο πλαίσιο αυτής της παρέμβασης προτείνεται η αντικατάσταση της γραμμικής προσέγγισης στην εξέταση των οργανωτικών και γλωσσικών επιλογών του συντάκτη ενός κειμένου (κειμενικών σχημάτων) με μία λογική επάλληλων κύκλων. Συγκεκριμένα, προκειμένου να δοθεί έμφαση στα κειμενικά είδη, προτείνεται να προηγείται μία ολιστική θεώρηση των οργανωτικών και γλωσσικών επιλογών ενός συγγραφέα σε όλο τους το εύρος και σε συνάρτηση με τη στοχοθεσία του και να δίνεται το περιθώριο στους μαθητές/τριες αυτενεργώντας να καταγράφουν και να συγκεντρώνουν σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα τα γνωρίσματα που εντοπίζουν στα κείμενα που επεξεργάζονται.

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοελληνική Γλώσσα, διδακτική εφαρμογή κειμενικά σχήματα, οργάνωση κειμένου, λεξικογραμματικά στοιχεία, προθετικότητα,

Εισαγωγή

Ως αφετηρία –και συνάμα θεωρητικό υπόβαθρο – αυτής της διδακτικής παρέμβασης λειτουργεί η άρση της γραμμικότητας και η εφαρμογή της μεθόδου των επάλληλων κύκλων στην προσέγγιση των κειμενικών σχημάτων και των γλωσσικών επιλογών του πομπού στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής πράξης. Διευκρινίζεται πως οι επιλογές του συνιστούν είτε αφηρημένες νοητικές ενέργειες (κειμενικά σχήματα) οι οποίες αποτυπώνονται στην οργάνωση του κειμένου όσο και στα λεξικογραμματικά στοιχεία είτε απευθείας συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές. Η αναδιάταξη των στοιχείων αυτών προτείνεται τόσο σε μικροεπίπεδο (εντός της ύλης μιας τάξης και των περιεχομένων ενός σχολικού εγχειριδίου) όσο και σε μακροεπίπεδο (σε βάθος τριετίας - στα 3 έτη του Λυκείου).

Η γραμμική εξέταση μεμονωμένων γλωσσικών και κειμενικών γνωρισμάτων στρέφει εκ των πραγμάτων την προσοχή σε αυτά, τη στιγμή που βάσει της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας προκρίνεται ως πεδίο εστίασης το κείμενο ως σύνολο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος 2011: 239). Συν τοις άλλοις, η γραμμική παρουσίαση των κειμενικών σχημάτων και γλωσσικών επιλογών περιορίζει τη δημιουργική προσέγγιση των κειμένων, δεδομένου ότι ειδικά σε πιο αρχικά στάδια (στην Α' και Β' Λυκείου) συντελείται μία μονοδιάστατη επεξεργασία κειμένων που εκ των πραγμάτων είναι πολυδιάστατα. Έτσι, παγιώνεται ένα παράδοξο πρωθύστερο στη διδασκαλία, δεδομένου ότι κειμενικά γνωρίσματα που θεωρούνται επί της ουσίας προαπαιτούμενα για την επιτέλεση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων προσεγγίζονται στα σχολικά εγχειρίδια σε μεταγενέστερο στάδιο, τη στιγμή που θεωρούνται θεμελιώδη για τη σύνταξη ενός άρθριου, αποδεικτικού κειμένου. Η διαπίστωση αφορά τόσο τα κειμενικά σχήματα, τις επιλογές δηλαδή στις οποίες προβαίνει ένας συγγραφέας σε επίπεδο

οργάνωσης (τρόποι ανάπτυξης, νοηματικές σχέσεις, επιχειρηματολογία), όσο και συγκεκριμένες λεξικογραμματικές του επιλογές (ενεργητική/ παθητική σύνταξη, ονοματοποίηση κ.οκ.). Το παραδοξο στον τρόπο που οργανώνεται η διδακτέα ύλη στις τρεις τάξεις του λυκείου εντοπίζεται και στη συνύπαρξη δύο διαφορετικών φιλοσοφιών. Ενώ στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Λυκείου προσεγγίζονται γραμμικά τα κειμενικά σχήματα (αιτιολόγηση, αναλογία, περιγραφή κλπ.) στις δύο επόμενες τάξεις παρατηρείται μία σταδιακή στροφή προς τη λογική της γραμμικής εξέτασης όχι κειμενικών σχημάτων πλέον αλλά κειμενικών ειδών (βιογραφικό σημείωμα, άρθρο ειδησεογραφίας στη Β΄ Λυκείου και δοκίμιο, επιφυλλίδα στη Γ΄ Λυκείου). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια αλλά και ο/η εκπαιδευτικός να αδυνατεί να «τιθασεύσει» το αχανές πεδίο και συνακόλουθα να οργανώσει τη μέθοδο διδασκαλίας του με έναν τρόπο εύληπτο στους/ις μαθητές/τριες.

Μάλιστα, η συγκεχυμένη θεώρηση στα κειμενικά είδη επιτείνεται και από την υπερβολική χρήση μεταγλώσσας ιδιαιτέρως όσον αφορά τις ταξινομήσεις των κειμενικών σχημάτων. Το ζήτημα εντείνεται στη Γ΄ Λυκείου με τη χρήση ταξινομήσεων που τέμνονται ποικιλοτρόπως ύστερα από τις πρόσφατες αλλαγές και την εισαγωγή του νέου εγχειριδίου στη Γ΄ Λυκείου (Φάκελος Υλικού). Λόγου χάρη, το σχήμα του αιτίου- αποτελέσματος προσεγγίζεται ως τρόπος ανάπτυξης μιας παραγράφου και ως κειμενικό είδος (!) της εξήγησης. Γι' αυτό και συμπληρωματικό στόχο της παρούσας παρέμβασης συνιστά και η ενοποίηση όλων των οργανωτικών επιλογών του συγγραφέα και η απάλειψη των περιττών μεταγλωσσικών όρων και ομαδοποιήσεων.

Τέλος, η εισαγωγική ολιστική θεώρηση των κειμένων, η οποία προτείνεται στο πλαίσιο αυτής της διδακτικής παρέμβασης, επεκτείνεται και στο πεδίο της στοχοθεσίας του εκάστοτε κειμενικού παραγόμενου, προκειμένου να καταστεί σαφής η παράμετρος της προθετικότητας στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, με δεδομένο ότι «το κειμενικό είδος αποτελεί κοινωνική πράξη» (Κέκια 2011:27) αλλά και της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας.

Με αυτή λοιπόν, την πρόταση θα επιχειρηθεί εν είδει εισαγωγής στο μάθημα της ΝΕΓ στην Α΄ Λυκείου μία ταχεία εμβάπτιση των μαθητών/τριών στο σύνολο των εργαλείων προσέγγισης των κειμένων, με στόχο οι ίδιοι/ες να έχουν ένα ευρύτερο χρονικό περιθώριο να εμβαθύνουν σε αυτά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Η διδακτική παρέμβαση

Διάρκεια: 12 (κατά προσέγγιση) διδακτικές ώρες διάσπαρτες σε ολόκληρο το σχολικό έτος

Στόχοι: Οι μαθητές/τριες αναμένεται:

- να εντοπίζουν εντός ενός κειμένου τις ποικίλες επιλογές στις οποίες προβαίνει ο δημιουργός του σε επίπεδο περιεχομένου, οργάνωσης και γλώσσας
- να κατανοήσουν ότι η εκάστοτε επιλογή συσχετίζεται με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους και κειμενικά είδη

Μέθοδοι: ομαδοσυνεργατική, διερευνητική μάθηση, καταγιγισμός ιδεών

Πορεία διδασκαλίας

1η διδακτική ώρα

Κατά την έναρξη της παρέμβασης αξιοποιείται ένα κείμενο και ζητείται από τους/ις μαθητές/τριες να κατονομάσουν συγκεκριμένες επιλογές στις οποίες προβαίνει ο/η δημιουργός του. Ενδεχομένως η αρχή γίνεται και από τον/η διδάσκοντα/ουσα. Για τη διευκόλυνσή τους διευκρινίζεται ότι ερωτήματα που μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγοί για τον εντοπισμό τους είναι τα εξής: Τι «κάνει» ο συγγραφέας- πώς γράφει;

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες εξοικειώνονται με τη στόχευση της αναζήτησης και είναι πλέον σε θέση να προχωρήσουν με καθοδήγηση στον εντοπισμό περισσότερων επιλογών του/ης συντάκτη/τριας. Σε αυτή την εισαγωγική φάση κατανοούν ότι ένα κειμενικό παραγόμενο δεν προσεγγίζεται μόνο σε συνάρτηση με το περιεχόμενό του αλλά και σε δύο ακόμη επίπεδα: α. το επίπεδο των επιλογών του συγγραφέα του και το επίπεδο της στοχοθεσίας. Οι εκάστοτε επιλογές συσχετίζονται με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές που προδίδουν την ύπαρξη του κειμενικού σχήματος (Πώς φαίνεται αυτό μέσα στο κείμενο; Ποιες λέξεις χρησιμοποιεί;) αλλά και με συγκεκριμένους στόχους (Γιατί το κάνει αυτό; Τι θέλει να πετύχει;). Με αυτή τη διαδικασία οι μαθητές/τριες αναγνωρίζουν ότι ο/η συντάκτης/τρια προβαίνει σε μία επιλογή, προκειμένου να επιτύχει έναν συγκεκριμένο στόχο, ο οποίος τίθεται σε συνάρτηση με τον αποδέκτη του, το κειμενικό είδος και γενικότερα με την επικοινωνιακή περίσταση/ το συγκείμενο. Τέλος, οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να εντοπίσουν μόνοι/ες τους ποικίλα κειμενικά είδη στο διαδίκτυο (άρθρα, αναρτήσεις, κοινοποιήσεις, αποσπάσματα από συζητήσεις σε φόρουμ κ.οκ.) με στόχο να καταγράψουν όσο το δυνατόν περισσότερες επιλογές και πιθανούς στόχους. Την επόμενη διδακτική ώρα συγκεντρώνονται τα στοιχεία που βρήκαν και καταγράφονται σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα. Κατά το στάδιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός εστιάζει συμπληρωματικά στην εξοικείωση των μαθητών/τριών με τη σχετική μεταγλώσσα, χωρίς, ωστόσο, να επιμένει σε έναν και μοναδικό τρόπο μεταγλωσσικής απόδοσης της εκάστοτε επιλογής.

Επόμενες διδακτικές ώρες

Κατά τη διάρκεια ολόκληρης της χρονιάς οποιοδήποτε κείμενο επεξεργάζονται οι μαθητές στην τάξη προσεγγίζεται και υπό αυτήν την οπτική είτε στο σύνολό του είτε σε επιλεγμένα αποσπάσματα. Προτιμάται να αφήνεται το περιθώριο στους/ις μαθητές/τριες να εντοπίζουν ελεύθερα και χωρίς στοχευμένες δραστηριότητες τις οργανωτικές ή γλωσσικές επιλογές και τους στόχους.

Σε βάθος χρόνου αναμένεται να διαμορφωθεί με τις συνεχείς προσθήκες των μαθητών/τριών ένας συγκεντρωτικός πίνακας όπως αυτός που ακολουθεί. Το εύρος των στοιχείων του εξαρτάται από τις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού αλλά και από το εύρος και την ποικιλία των κειμένων και κειμενικών ειδών που αξιοποιήθηκαν.

ΠΙΝΑΚΑΣ

ΚΕΙΜΕΝΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ- ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ- ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

- περιγραφή (χώρου, προσώπου, διαδικασίας αλλά και παρουσίαση φαινομένου έμφαση στα είδη- χώρο)
- διαίρεση/ ταξινόμηση
- αφήγηση (γεγονότων, περιστατικού)
- εξιστόρηση – παρουσίαση της εξέλιξης ενός φαινομένου
- σχόλιο στην περιγραφή, στην αφήγηση ή σε δεδομένα αντικειμενικά
- αποτίμηση- αξιολόγηση (πόσο σημαντικό είναι..)
- πρόβλεψη- ευχή- κινδυνολογία
- σύγκριση - αντίθεση αναζήτηση διαφορών
- παραλληλισμός- κυριολεκτική αναλογία- αναζήτηση ομοιοτήτων
- μεταφορική αναλογία- αλληγορία- συμβολισμός
- σχήμα αιτίου- αποτελέσματος- αναζήτηση αιτιών- παράθεση συνεπειών
- ιστορική αναδρομή- εξέλιξη ενός φαινομένου στον χρόνο
- αιτιολόγηση (θέσης- άποψης- πρότασης)
- δήλωση θέσης- κεντρικής ιδέας- τοποθέτησης- πρότασης
- συμπέρασμα /γενίκευση
- υπολογισμός ή ανασκευή αντεπιχειρημάτων
- συμφωνία- διαφωνία με μία θέση- διατύπωση επιφυλάξεων
- διευκρινίσεις-αποσαφηνίσεις
- επεξηγήσεις εξειδικεύσεις- παράθεση (υπο)περιπτώσεων
- παράθεση ενδεχομένων
- κατάθεση δεδομένων της πραγματικότητας- παραδείγματα στατιστικά στοιχεία- ερευνητικά δεδομένα- ιστορικά γεγονότα- απόψεις ειδικών – αλήθειες/δεδομένα που δεν χρειάζονται απόδειξη (τεκμήρια)
- ορισμός
- κατάθεση λύσεων
- κατάθεση προϋποθέσεων- όρων
- παράθεση απόψεων άλλων- ειδικών- ατόμων αναγνωρισμένου κύρους (επίκληση στην αυθεντία_
- παράθεση απόψεων άλλου αυτολεξεί- αναλυτικά- συνοπτικά
- ανακεφαλαίωση
- αυτοπροβολή- επίκληση στο ήθος του πομπού
- έπαινος- κολακεία- επίκληση στο ήθος του δέκτη-
- επίθεση στο ήθος του αντιπάλου- επίθεση σε προσωπικό επίπεδο
- ηθικολογία (ηθικολογικό επιχείρημα του τύπου «δεν είναι σωστό/ πρέπον»)
- εσωτερικός μονόλογος
- συνειρμικό γράψιμο
- ύπαρξη μεταβατικών παραγράφων- φράσεις με δομικό ρόλο
- πρόλογος- εισαγωγή στο θέμα
- επίλογος- ανακεφαλαίωση- επέκταση
- προσθετική σύνδεση/ παράθεση - απαρίθμηση
- επέκταση του ίδιου θέματος- προσθήκη επισήμανσης στο ίδιο θέμα
- σύνδεση με έμφαση - επιδοτική αντίθεση
- μακροδομή- θεματικές ενότητες

- χωρισμός παραγράφων- έκταση παραγράφων - μορφοποίηση – σημειωτική (παράγραφοι, κουκκίδες, κωδικοποίηση, έντονα γράμματα, χρώμα, εικόνα...) - προσφώνηση, τίτλος, υπότιτλος, πλαγιότιτλος Κ.Ο.Κ.
ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ- ΥΦΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ - λεξιλόγιο (απλό, επίσημο, σπάνιο- λόγιο, αρχαιοπρεπές εξειδικευμένο, επιστημονικό, προφορικό, λαϊκό, νεανικό, ξένες λέξεις, ιδιωματικό) - Ύφος: επίσημο, επιστημονικό, απρόσωπο- τυπικό , άμεσο- οικείο- ζωντανό- προφορικό, εξομολογητικό, διδακτικό, κλπ.) - τόνος: ειρωνικός- καυστικός- καταγγελτικός- χιουμοριστικός - πρόσωπο (α', β', γ') - φωνή παθητική- ενεργητική - σύνταξη απρόσωπη (είναι ανάγκη) προσωπική (οφείλουμε..) - ονοματοποίηση - ευθύς/ πλάγιος λόγος- διάλογος - υποθετικοί λόγοι - υποτακτική σύνδεση- εύρος δευτερευουσών προτάσεων: αντιθετική σύνδεση/ εναντίωση, παραχώρηση, σκοπός - παρατακτική σύνταξη - μικροπερίοδος- μακροπερίοδος λόγος - ερωτήματα - στίξη (άνω τελεία, παύλες, θαυμαστικά, εισαγωγικά, αποσιωπητικά...) - συνυποδηλωτική/ μεταφορική χρήση (ποιητική λειτουργία) ή δηλωτική/ κυριολεκτική χρήση (αναφορική λειτουργία) της γλώσσας - αμφισημία - έγκλιση (οριστική, υποτακτική να..ας.. προστακτική..) - χρόνος (ενεστώτας- ιστορικός ενεστώτας, παρελθοντικοί χρ...) - επιστημική - δεοντική τροπικότητα - ποικιλία μερών του λόγου - απουσία όρων/ ελλειπτική πρόταση - γεωγραφικές γλωσσικές ποικιλίες → διάλεκτοι (ιδιωτισμοί) - κοινωνικές γλωσσικές ποικιλίες → Κοινωνικές διάλεκτοι - ορολογία - ειδικές γλώσσες - χροιά λέξεων/ σημασιολογικό πεδίο λέξεων- ασυνήθιστοι συνδυασμοί λέξεων - υποκοριστικά - εκφραστικοί τρόποι (εικόνες, δραματικότητα, θεατρικότητα..) - εκφραστικά μέσα- σχήματα λόγου : επαναλήψεις, μεταφορές, παρομοιώσεις, προσωποποιήσεις, αντιθέσεις, οξύμωρο (πχ. σοφοί ηλίθιοι), πρωθύστερο, άρση και θέση, ασύνδετο, πολυσύνδετο (και..και, ούτε..ούτε), υπερβατό... Κ.Ο.Κ.
ΣΤΟΧΟΙ ΤΟΥ ΠΟΜΠΟΥ - να πείσει μέσω της λογικής, του συναισθήματος, της ηθικής- να πείσει τον αναγνώστη για κάτι/ να κάνει κάτι - να επιτύχει ένα συγκεκριμένο ύφος-υφολογικό αποτέλεσμα- τόνο (απρόσωπο, αντικειμενικό, οικείο, ουδέτερο,) - να προσδώσει έμφαση- να τονίσει- να αναδείξει- να προβάλει: ένα σημείο, ένα απόσπασμα, μία λέξη, έναν συντακτικό όρο (το υποκείμενο- το αντικείμενο),

μία ιδέα, την κεντρική ιδέα, το εύρος, τη βεβαιότητα, την αναγκαιότητα, τη διαχρονικότητα, την αποφασιστικότητα ...

- να ενημερώσει- πληροφορήσει
- να προετοιμάσει το έδαφος σε επίπεδο λογικό (εισαγωγικές πληροφορίες, γνωστικά κενά) ή σε επίπεδο συναισθηματικό (δημιουργία ατμόσφαιρας, κλίματος)
- να οδηγήσει τον αναγνώστη σε απόλαυση του κειμένου του
- να εξυψώσει το ύφος → επίδειξη- εντυπωσιασμός, αυτοπροβολή και έμμεση πειθώ, ακρίβεια)- να απλοποιήσει το ύφος του → σαφήνεια, λιτότητα ακόμη και εγγύτητα- οικειότητα- ελκυστικότητα)
- να καταστήσει το θέμα πιο οικείο (πχ. μέσα από εμπειρικά δεδομένα)
- να προβάλλει την αντικειμενικότητα ή την υποκειμενικότητα όσων γράφονται- να μη φανεί μεροληπτικός- δογματικός
- να δείξει την αποστασιοποίησή του
- να αποσαφηνίσει- να εξηγήσει, να φωτίσει ένα σημείο
- να συσκοτίσει- να αποσιωπήσει- έμμεσα να αποκρύψει κάτι
- να προκαλέσει συναισθήματα (θλίψη, αγωνία, φόβο, ικανοποίηση, θυμό, ελπίδα, θαυμασμό, απογοήτευση, γέλιο, ντροπή, απόγνωση κλπ.)
- να συγκινήσει με τα λόγια (λυρισμός)
- να συγκινήσει με την κατάσταση που περιγράφει (δραματικότητα)
- να ειρωνευτεί
- να προτρέψει- να παρακινήσει
- να προβληματίσει- να ευαισθητοποιήσει
- να δείξει την απορία του- να δείξει την αμφισβήτησή του
- να καταγγείλει- να καυτηριάσει
- να υποτιμήσει- να προσβάλει- να εξευτελίσει
- να προσδώσει ζωντάνια- παραστατικότητα
- να προσδώσει οικειότητα- να πλησιάσει τον αναγνώστη- να «συνομιλήσει» μαζί του
- να ενισχύσει την ελκυστικότητα- να προσελκύσει το ενδιαφέρον- να τραβήξει την προσοχή- να μείνει στη μνήμη του αναγνώστη- να τον εκπλήξει με κάποιον τρόπο (με κάτι μη αναμενόμενο)
- δομικός ρόλος (μικροδομή) να μεταβεί στα επόμενα- να κλείσει τα προηγούμενα- να διατηρήσει τη ροή του κειμένου- να αποφύγει χάσματα και παρεκβάσεις
- μακροδομικός ρόλος: να δείξει την οργάνωση του κειμένου του-/ να οργανώσει το κείμενο ώστε να παρακολουθείται ο ειρμός ευκολότερα - να χωρίσει ενότητες- να συνδεθεί με την κεντρική ιδέα (εξασφάλιση μακροσυνεκτικότητας)
- να δώσει έναν ρυθμό (αργό- γρήγορο- συστηματικό)
- να εμβαθύνει
- να (δείξει ότι) παρεμβάλλει ένα σχόλιο- καταθέτει προσωπικές σκέψεις
- να προσδώσει εγγύτητα- να φέρει το ζήτημα κοντά στον αναγνώστη- να του δείξει ότι τον αφορά- να προβάλλει τη συνυπευθυνότητα (όλοι ευθύνονται), τη συλλογικότητα (όλοι μαζί..)
- να αναδείξει μία διαφορετική σημασιολογική απόχρωση
- να ακολουθήσει τις συμβάσεις του κειμενικού είδους

Κ.Ο.Κ.

Στον παραπάνω πίνακα εσκεμμένα δεν καταγράφεται η επιχειρηματολογία ως τεχνική. Αυτό γίνεται προκειμένου να απομονωθεί αυτή η θεμελιώδης πτυχή. Η

επιχειρηματολογία προτείνεται να εξεταστεί σε ξεχωριστή διδακτική ώρα, κατά την οποία θα επιχειρηθεί η συσχέτισή της με τα κειμενικά σχήματα. Ακόμη και με τη μέθοδο του καταγισμού ιδεών οι μαθητές μπορούν να καταγράψουν έναν σημαντικό αριθμό οργανωτικών επιλογών ενός συντάκτη/ πομπού που μπορούν να αποτελέσουν συστατικό ενός επιχειρήματος (αίτιο-αποτέλεσμα, γενίκευση, αιτιολόγηση, ορισμός, παράδειγμα κ.ο.κ.)

Η διδακτική αυτή παρέμβαση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιαδήποτε τάξη του Λυκείου. Ωστόσο, η καταλληλότερη για να εφαρμοστεί είναι η Α΄ Λυκείου. Σε επόμενες τάξεις προτείνεται να επεκταθεί με συνεχείς διευρύνσεις του πίνακα. Σε κάθε περίπτωση οι μαθητές πρέπει σταδιακά να οδηγούνται προς τη συνειδητοποίηση πως η εκάστοτε επιλογή ενός πομπού δεν αντιστοιχεί σε συγκεκριμένους και σταθερούς στόχους με τη μορφή ενός κανόνα, δεδομένης της μοναδικότητας που διέπει οποιοδήποτε κειμενικό παραγόμενο.

Βιβλιογραφία

Georgakopoulou, A. & Goutsos D. (2011). Keimeno kai epikoinonia Athina: Pataki.

Kekia, A. (2011). I Paidagogiki tou Grammatismou me Vasi ta Keimenika Eidi. Athina: Kyriakidi.

Διδακτική πρόταση για την Ιστορία με αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων

Ξανθίδου Πηνελόπη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας

Περίληψη

Θεωρώντας κρίσιμου ενδιαφέροντος την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και ειδικότερα των ψηφιακών διαδικτυακών εργαλείων, γενικότερα, αλλά και ειδικότερα στο μάθημα της Ιστορίας, προτείνουμε ένα μοντέλο κριτικής διδακτικής προσέγγισης και ανακαλυπτικής - διερευνητικής μάθησης με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο σε συνδυασμό με τη θεωρία του εποικοδομητισμού και την παράλληλη αξιοποίηση ψηφιακών διδακτικών εργαλείων. Με τη χρήση τους προωθούμε την καλλιέργεια της ιστορικής, αλλά και της κριτικής σκέψης, καλλιεργώντας παράλληλα τις ψηφιακές τους δεξιότητες, καθώς και τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Τα ψηφιακά εργαλεία που προτείνονται είναι οι εννοιολογικοί χάρτες, οι ιστοριογραμμές και οι διαδραστικοί ιστορικοί χάρτες. Στη διδακτική πρόταση εφαρμόζονται τα εργαλεία αυτά σε ένα κεφάλαιο του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: ιστορική σκέψη, ψηφιακά εργαλεία, διερευνητική μάθηση

Εισαγωγή

Το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας έχει ως κύριο σκοπό την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Παπαντώνη, 2011). Η χρήση των Τ.Π.Ε. και ειδικότερα των ψηφιακών διαδικτυακών εργαλείων προσδίδουν προστιθέμενη αξία στην διδασκαλία της Ιστορίας, διότι συμβάλλουν μεταξύ των άλλων στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου.

Στην παρούσα εργασία, αρχικά, γίνεται μία διεξοδική αναφορά στο θεωρητικό υπόβαθρο, που σχετίζεται με τη διδακτική μεθοδολογία της Ιστορίας, η οποία προτείνεται. Στη συνέχεια αναλύεται η διδακτική πρόταση με τους στόχους, διαχωρισμένους σε γνωστικούς, σχετικούς με τις Τ.Π.Ε. και σχετικούς με τη μαθησιακή διαδικασία και την αναλυτική περιγραφή.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Η κριτική διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας απαιτεί τη διαμόρφωση διδακτικών μοντέλων, τα οποία στηρίζονται στην επίλυση προβλημάτων, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, στην ερευνητική-ανακαλυπτική διαδικασία και τη μάθηση – κατά το δυνατό- μέσα σε αυθεντικό περιβάλλον (Μαυροσκούφης, 2008). Οι διδακτικές στρατηγικές που έχουν ως στόχο την ανάπτυξη της ιστορικής και της χρονολογικής σκέψης εστιάζουν στη διδασκαλία που βασίζεται στην ερευνητική διαδικασία (πληροφορία - διαπίστωση γεγονότος - κατανόηση - ερμηνεία). Οι εξελίξεις σε επιστημονικά πεδία, όπως αυτά της γνωστικής ψυχολογίας, της ιστοριογραφίας, καθώς και της διδακτικής μεθοδολογίας, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες απαιτήσεις των κοινωνιών, είναι

απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη στην εκάστοτε επικαιροποίηση της ιστορικής εκπαίδευσης.

Στη διδασκαλία της Ιστορίας οι έννοιες του χρόνου και του χώρου, συνδέονται με τον τόπο και την ιστορική περίοδο κατά την οποία διαδραματίστηκε το ιστορικό γεγονός. Τα βήματα που προτείνεται να ακολουθούνται είναι: Η εξακρίβωση των ιστορικών γεγονότων μέσω της αναζήτησης πηγών και αφού ελεγχθεί η αξιοπιστία τους και γίνει διασταύρωση των πληροφοριών και κριτική θεώρηση, ώστε να καταλήξουμε στις πλέον έγκυρες. Στη συνέχεια γίνεται ερμηνεία των γεγονότων με βάση το εκάστοτε υφιστάμενο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο. Η ιστορική μέθοδος απαντά στο «τι», «πώς» και «γιατί», βασιζόμενη στη συλλογή τεκμηρίων, τα οποία προκύπτουν από τη διερεύνηση των πληροφοριών που προκύπτουν από πηγές (μνημεία, αγάλματα, κείμενα, έγγραφα, μαρτυρίες, φωτογραφίες, εικόνες, έργα τέχνης). Τίθεται ένα ή περισσότερα ερωτήματα, ώστε να οριοθετηθεί το ιστορικό αντικείμενο, το οποίο θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης από τους μαθητές. Τα ιστορικά γεγονότα αναδεικνύονται μέσα από τα ερωτήματα και την προβληματική που τεθεί.

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στη διδασκαλία της Ιστορίας επιτυγχάνεται με την αναζήτηση διαδικτυακών πηγών και την εφαρμογή ψηφιακών εργαλείων ή ανοιχτών λογισμικών στη διδακτική διαδικασία. Με τις Τ.Π.Ε. μπορούν να καλλιεργηθούν οι δεξιότητες που καθορίζονται από την ιστορική εκπαίδευση. Τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία και οι διαδικτυακές υπηρεσίες εν γένει παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να αναζητήσουν και να επιλέξουν πηγές, να αναπαραστήσουν ιστορικά γεγονότα, να αξιοποιήσουν εκπαιδευτικού περιεχομένου βάσεις δεδομένων (αποθετήρια), ώστε να οδηγηθούν σε έγκυρα συμπεράσματα και με αυτόν τον τρόπο να καλλιεργήσουν την ιστορική τους σκέψη (http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/49864/mod_resource/content/0/ylikoKSE_PE02_20140319.pdf). Οι ιστορικές πηγές σε ψηφιακή μορφή και τα ψηφιακά εργαλεία ενδείκνυνται για ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας, προάγοντας την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργατική μάθηση με τις κατάλληλες συνθήκες. Διευκολύνουν τη διαδικασία παραγωγής και ελέγχου των ιστορικών υποθέσεων. Τα διδακτικά ψηφιακά σενάρια αναφέρονται σε συγκεκριμένο κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου, προάγουν την εμβάθυνση των γεγονότων και λειτουργούν συμπληρωματικά ή αναστοχαστικά ως προς το βιβλίο, εμπλουτίζοντάς το με παραμέτρους που οδηγούν στην πολυπρισματικότητα της γνώσης (http://archeia.moec.gov.cy/sd/538/ergastirio_mantzaridou.pdf).

Ψηφιακά εργαλεία

Τα ψηφιακά εργαλεία που έχουν επιλεγεί για τη διδακτική μας πρόταση έχουν ως ακολούθως:

Διερεύνηση του τρόπου σκέψης και των συσχετίσεων που έχουν δημιουργήσει, προάγοντας την ιστορική σκέψη των παιδιών με ψηφιακούς εννοιολογικούς χάρτες. Παραδείγματα:

- Inspiration (<http://www.inspiration.com/>)
- CmapTools (<http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>)
- Webspiration (<http://www.mywebspiration.com/>)

Κατανόηση του ιστορικού χρόνου και της αλληλουχίας των ιστορικών γεγονότων με την αξιοποίηση ψηφιακών χρονογραμμών. Παραδείγματα:

- Dipity (<http://www.dipity.com/>)
- Timetoast (<http://www.timetoast.com/>)
- Timerime (<http://timerime.com/>)
- The history project (<https://www.enwoven.com/>)

Κατανόηση του ιστορικού χώρου και των διασυνδέσεων του με την αξιοποίηση ψηφιακών διαδραστικών χαρτών. Οι χάρτες είναι μέσο κριτικής σημασίας για τη διδασκαλία της Ιστορίας, διότι ο μαθητής διευκολύνεται να αντιληφθεί την σχέση ανάμεσα στην Ιστορία και την Γεωγραφία και τις μετακινήσεις των λαών, που έχουν συνέπειες στη διαμόρφωση των πολιτισμών, διαχρονικά, στην πορεία του ιστορικού γίνεσθαι.

Παραδείγματα:

- <http://www.scribblemaps.com/>
- <https://maps.google.com/>
- <https://thinglink.com/>

Διδακτική Πρόταση

Τίτλος: Επαναστατικά κινήματα στη Μακεδονία και την Κρήτη

Γνωστικό αντικείμενο ή γνωστικά αντικείμενα: Ιστορία

Τάξη στην οποία απευθύνεται: Στ' Δημοτικού

Εκτιμώμενος διδακτικός χρόνος: 2 ώρες

Διδακτικοί στόχοι ή προσδοκώμενα αποτελέσματα: Με την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας οι μαθητές/τριες αναμένεται:

1. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

- Να αναγνωρίσουν τον ανεπίσημο χαρακτήρα των αγωνιστικών προσπαθειών του ελληνικού κράτους κατά τον 19^ο αιώνα με σκοπό την απελευθέρωση των υποδουλωμένων περιοχών.

- Να γνωρίζουν τις συνθήκες με τις οποίες εκδηλώθηκαν τα επαναστατικά κινήματα σε αυτές τις περιοχές.

- Να γνωρίσουν ότι η γλώσσα, από μόνη της, δεν αποτελεί τεκμήριο της εθνικής συνείδησης.

2. Ως προς τη χρήση Τ.Π.Ε.

- Να χρησιμοποιούν τα ψηφιακά διαδικτυακά εργαλεία κατασκευής εννοιολογικών χαρτών (<http://www.inspiration.com>), δημιουργίας ιστοριογραμμής (<http://timerime.com/>), δημιουργίας διαδραστικών χαρτών (<https://thinglink.com/>) και καταιγισμού ιδεών (<https://padlet.com>).

- Να αξιοποιούν τον δυναμικό χαρακτήρα των ψηφιακών εργαλείων.

3. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

- Να είναι σε θέση εργάζονται αρμονικά σε μια ομάδα εργασίας, σεβόμενοι τους κανόνες της ομάδας.

- Να έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας, καθώς και της κριτικής, αλλά και δημιουργικής σκέψης.

Περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας

Αφού γίνει η σύνδεση με τα προηγούμενα προκαλείται ένας καταιγισμός ιδεών με την φράση «Επαναστατικό κίνημα» με την χρήση ενός ψηφιακού πίνακα (<https://padlet.com>). Αμέσως μετά δημιουργούμε έναν ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη (<http://www.inspiration.com>) με την ίδια φράση ως κεντρική: «Επαναστατικό κίνημα». Με το εργαλείο του ψηφιακού εννοιολογικού χάρτη, που στην προκειμένη περίπτωση λειτουργεί ως προοργανωτής, διερευνώνται και συνδέονται οι προϋπάρχουσες ιδέες των παιδιών και διαπιστώνεται η ιστορική τους σκέψη.

Στη συνέχεια τίθενται ερωτήματα σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος με στόχο να οριοθετηθεί το ιστορικό αντικείμενο που θα διερευνηθούν και στη συνέχεια να καλλιεργηθεί η κριτική τους σκέψη. Χαρακτηριστικά ερωτήματα είναι τα εξής:

Πόσα και ποια επαναστατικά κινήματα οργανώθηκαν και έλαβαν χώρα στη Μακεδονία το χρονικό διάστημα 1854-1896, με ποιους πρωταγωνιστές και ποια ήταν η εξέλιξή τους;

Ποια η σχέση τους με τη «Μεγάλη Ιδέα»;

Πόσα και ποια επαναστατικά κινήματα οργανώθηκαν και έλαβαν χώρα στην Κρήτη το χρονικό διάστημα 1854-1896, με ποιους πρωταγωνιστές και ποια ήταν η εξέλιξή τους;

Για ποιον λόγο ξέσπασαν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο τα επαναστατικά κινήματα; Ποια συγκυρία προσπάθησαν να εκμεταλλευτούν;

Η γλώσσα αποτελούσε, την περίοδο εκείνη τεκμήριο της εθνικής συνείδησης των Ελλήνων;

Ποιος ήταν ο ρόλος των μυστικών εταιρειών από την ελεύθερη Ελλάδα;

Ποια ήταν η στάση του επίσημου ελληνικού κράτους και γιατί;

Οι μαθητές/τριες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες, ώστε να επεξεργαστούν συνεργατικά τα ερωτήματα. Οι δύο ομάδες ασχολούνται με την Κρήτη και οι άλλες δύο με τη Μακεδονία. Τους δίνεται εκπαιδευτικό υλικό (ψηφιακές και έντυπες πηγές, τοπικά μνημεία, αγάλματα, οδοί) πέρα από αυτό που περιλαμβάνεται στο σχολικό βιβλίο, αλλά ενθαρρύνονται να «ανακαλύψουν» και οι ίδιοι πηγές για είναι σε θέση να απαντήσουν στα ερωτήματα που τέθηκαν. Οι γραπτές πηγές και οι εικόνες του σχολικού βιβλίου αξιοποιούνται από τις ομάδες. Αξιοποιούνται, επίσης, οι υπερσύνδεσμοι, που υπάρχουν στο διαδραστικό σχολικό βιβλίο και οδηγούν στην πύλη για την ελληνική γλώσσα ή στο Φωτόδεντρο. Παραδείγματα:

Το συνέδριο του Βερολίνου και η συνθήκη του Αγίου Στεφάνου (Κείμενο Λογοτεχνίας)

https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=84#25

Η κρητική επανάσταση (Κείμενο Λογοτεχνίας)

https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=81#22

Η πολιτική κατάσταση στη Μακεδονία (Βίντεο)
<http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/448>

Την επόμενη διδακτική ώρα η διαδικασία με την ομαδοσυνεργατική εργασία συνεχίζεται, ώστε να διερευνηθεί η αξιοπιστία των πληροφοριών και να γίνει η ερμηνεία των γεγονότων με βάση το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο. Τους ανατίθεται η δημιουργία μίας ψηφιακής ιστοριογραμμής (<http://timerime.com/>) με τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα της συγκεκριμένης περιόδου και στη συνέχεια διαμορφώνουν έναν διαδραστικό ιστορικό χάρτη (<https://thinglink.com/>) στον οποίον τοποθετούν εικόνες, κείμενα και βίντεο στους τόπους που διαδραματίστηκαν τα ιστορικά συμβάντα ενσωματώνοντας σε αυτόν και την ιστορική γραμμή (ολοκληρωμένη εικόνα με όλα τα στοιχεία και εμφανείς τους συσχετισμούς).

Αφού ολοκληρωθεί η συνεργατική διαδικασία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, παρουσιάζεται το έργο των ομάδων, το οποίο τοποθετείται σε μία συνολική ψηφιακή ιστοριογραφική και σε έναν συνολικό διαδραστικό χάρτη, στον οποίον βρίσκονται όλα τα ιστορικά συμβάντα σε Μακεδονία και Κρήτη.

Ολοκληρώνοντας τη διαπραγμάτευση του κεφαλαίου δημιουργούμε έναν συγκεντρωτικό ψηφιακό εννοιολογικό χάρτη, σαφώς εμπλουτισμένο και ολοκληρωμένο, ώστε να γίνει η ανακεφαλαίωση και να αναδειχθούν τα σημαντικά γεγονότα, τόποι, πρόσωπα και οι σχέσεις μεταξύ τους. Είναι ενδιαφέρον σε αυτή την τελική φάση να διαπιστώσουν αν και με ποιους τρόπους συνδέονται τα επαναστατικά κινήματα στη Μακεδονία και την Κρήτη.

Βιβλιογραφία

Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon, tefchos 3, (klados 02), g' ekdosi, (2014). Patra: ITYE Diofantos. Anaktithike stis 27 Apriliou, 2021 apo: http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/49864/mod_resource/content/0/ylikoKSE_PE02_20140319.pdf

Mavroskoufis, D. (2008). Didaktiki Methodologia kai anaptyxi tis kritikis skepsis. Thessaloniki: Ekdoseis Kyriakidi.

Papantoni, M. (2011). I didaskalia tou mathimatos tis Istorias sti defterovathmia ekpaidefsi me ti chrisi optikoakoustikou ylikou, Thessaloniki: APTh Anaktithike stis 27 Apriliou, 2021 apo: <http://ikee.lib.auth.gr/record/128710/files/GRI-2012-8208.pdf>

Farmaki, K. Methodologia kai didaktikes stratigikes sto mathima tis Istorias sti Mesi Ekpaidefsi. Anaktithike stis 26 Apriliou, 2021 apo: <https://www.eduportal.gr/istoria-did/>

Mantzariidou, A. Ta psifiaka senaria gia ti didaskalia tis Istorias. Anaktithike stis 28 Apriliou, 2021 apo: http://archeia.moec.gov.cy/sd/538/ergastirio_mantzariidou.pdf

<http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/4891>

http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2188/Istoria_ST-Dimotikou_html-empl/

<https://www.greek-language.gr/>

<https://padlet.com>

<http://photodentro.edu.gr>

Η ποίηση της Παυλίνας Παμπούδη για παιδιά από Α΄ Δημοτικού έως Α΄ Γυμνασίου

Αμοιρίδου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Σc., Υποψ. Διδάκτορας

Περίληψη

Τα ποιήματα της Παυλίνας Παμπούδη για παιδιά παρουσιάζονται στη σχολική τάξη με σκοπό να προβληθεί στους μαθητές το στοιχείο του ονείρου, της φαντασίας, του χιούμορ και της παιγνιώδους μάθησης. Από την Α Δημοτικού έως την Α Γυμνασίου υπάρχουν θέματα, όπως η αγάπη για τα δημοτικά άσματα, τα παραμύθια, τους αριθμούς, η ζωοφιλία, η ζωή της ελληνικής οικογένειας, που βρίσκονται στο επίκεντρο της παιδικής ποίησης της Παμπούδη.

Λέξεις-Κλειδιά: χιούμορ, απόδραση, φαντασία, μυθοπλασία

Pavlina Pampoudi's poetry for children from Primary School to High School

Amoiridou Maria, Philologist, M.Sc., PhD Candidate

Abstract

Pavlina Pampoudi's poems for children are presented in the school classroom in order to show the students the element of dream, imagination, humor and playful learning. From the 1st grade of Primary School to the 1st grade of High School there are topics, such as the love for the folk songs, the fairy tales, the numbers, the love for animals, the life of the Greek family, which are at the center of Pamboudi's children's poetry.

Keywords: humor, escape, fantasy, fiction

Εισαγωγή

Η Π. Παμπούδη από το 1978 γράφει ποίηση και για παιδιά. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ποιητών της γενιάς του '70, που είτε γράφουν, μεταφράζουν ή διασκευάζουν παλαιότερα έργα για παιδιά, είναι ότι καθρεφτίζουν σ' αυτά τον εαυτό τους (Ζερβού, 1992:21). Το έργο της Παμπούδη για παιδιά είναι αρκετά μεγάλο σε έκταση και δεν ξεφεύγει από τις επιταγές του marketing (Ζερβού, 1992: 43-46). Τα ποιήματά της κυκλοφορούν σε μικρό μέγεθος, ένα είδος βιβλίου τσέπης θα λέγαμε, με πλούσια εικονογράφηση από την ίδια τη συγγραφέα.

Ποιητικές συλλογές για παιδιά: μια περιδιάβαση

Το πρώτο της βιβλίο *Με το άλφα και το βήτα* αποτελείται από είκοσι τέσσερις ομόθεμες συνθέσεις, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά ηλικίας 6 -7 ετών. Είναι παρασχολικό βιβλίο (Ζερβού, 1992: 45), όπου μέσα από τα είκοσι τέσσερα ολιγόστιχα ποιηματάκια,

γίνεται αισθητοποίηση των είκοσι τεσσάρων γραμμάτων της αλφαβήτου. Βάση αποτελεί το δίστιχο, γι' αυτό και στα περισσότερα η ομοιοκαταληξία είναι ζευγαρωτή. Με τεχνικές γνώριμες στα λαϊκά δημοτικά άσματα (Μερακλής, 1987: 12-13) για παιδιά, όπως: η ομοηχία λέξεων, φωνηέντων ή συμφώνων, η ομοιοκαταληξία ομώνυμων κλπ, οι οποίες προσδίδουν ρυθμό και μουσικότητα στο στίχο, επιτυγχάνει ένα υψηλό αισθητικό αποτέλεσμα. Στο παρακάτω εξάστιχο ποιηματάκι η παρήχηση του ίδιου συμφώνου βαθαίνει το νόημα και το ρυθμό, ενώ οι ολιγοσύλλαβοι στίχοι δίνουν την αίσθηση της κίνησης:

Βρέ, βρέ, βρέ, βαθιά στο βάλτο
Είν' τα βούρλα άνω κάτω:
Βάτραχος βρεγμένος βγαίνει
Από βάρκα βουλιαγμένη.
Βρεκεκέξ, βήχει και βρίθει
Και τα βράχια φοβερίζει (Παμπούδη:1982)

Παρόμοιο αισθητικό αποτέλεσμα έχουμε με τη συνήχηση του ίδιου φωνήεντος, ενώ η θεματική του δεκάστιχου ομοιοκατάληκτου ποιήματος που ακολουθεί, μας παραπέμπει στη σάτιρα της σύγχρονης μητέρας αφ' ενός και αφ' ετέρου σε παλιότερες παιδαγωγικές μεθόδους:

Άσπρη αρκούδα στ' άσπρο χιόνι
Τ' αρκουδάκι της μαλώνει:
Τι θα γίνεις, τι θα γίνεις;
Αχ αγράμματο θα μείνεις...
Μ' αρρωσταίνεις, δε θα αντέξω
Δε μ' ακούς και θα αγριέψω!
Αν δε μάθεις τ' άλφα βήτα
Γάμα, δέλτα, ε και θήτα
Όπως όλα τα παιδάκια
Θα σε κάνω παϊδάκια (Παμπούδη:1982)

Ήρωες στις ολιγόστιχες αυτές έμμετρες ιστορίες είναι ζώα και άνθρωποι, με μια παράδοση συνδυαστική, που ακόμα και το άκουσμα τους φέρνει το γέλιο στον μικρό αναγνώστη. Συνυπάρχει ο κροκόδειλος με τον κόρακα ή ο νάνος με τη νυφίτσα ή ο σκύλος με τη ψείρα και το ψύλλο κλπ, σε ένα ανιμιστικό “πανηγύρι”, που μόνο σε ιστορίες για τόσο μικρά παιδιά μπορούμε να συναντήσουμε. Το παράδοξο αντιπαραβάλλεται στο φυσιολογικό, το ονειρικό και φανταστικό στο πραγματικό, το χιουμοριστικό στο σοβαρό. Θα άξιζε τον κόπο να παραθέσουμε την ιστορία με το γάιδαρο και τη γάτα, ώστε να φανεί το παράδοξο που φέρνει στην παιδική μας ποίηση η Π. Παμπούδη, αλλά και όλη εν γένει η γενιά όπου εντάσσεται.

Γκρίζος γάιδαρος γκαρίζει
Γύρω γύρω τριγυρίζει

Με γυαλιά και με γιλέκο
 Και γαρίφαλο στο πέτο.
 Με γαλότσες και γραβάτα
 Και γυρεύει γκρίζα γάτα
 Να τη βάλει για γιακά,
 Γούνα να τον γαργαλά
 γούνα να του γουργουρίζει
 να γελά και να γκαρίζει (Παμπούδη, 1982: 11)

Σημαντικό στοιχείο της συλλογής είναι και η αίσθηση του χιούμορ που τη χαρακτηρίζει και επιτυγχάνεται με διάφορους τρόπους. Όπως ήδη αναφέρθηκε, με την παράδοξη συνδυαστική των ηρώων, με τα περίεργα ανθρωπωνύμια και γενικά, τις ανοίκειες εικόνες στην ορθολογιστική των καιρών μας. Στο παρακάτω οχτάστιχο ποίημα είναι εμφανές το παράλογο και το πώς συνυπάρχει με το φυσιολογικό, εκφράζοντας μια λογική θα λέγαμε ά - λογη, που μόνο στο λαϊκό παραμύθι συναντούμε. Εδώ, τα μεγέθη μετριούνται με τον ποιητικό λόγο, μακριά από τα μαθηματικά και τη γλώσσα τους:

Ψείρα πάει μ' έναν ψύλλο
 Βόλτα πάνω σ' ένα σκύλο!
 Βόλτα απ' την ουρά ως τη μύτη
 Σ' ένα σκύλο ψηλομύτη.
 Και ο ψύλλος ψιθυρίζει:
 “Ψίτ, θαρρώ πώς ψιχαλίζει!
 Ψάξε να βρεις, μη βραχούμε,
 στο αυτί του να κρυφτούμε!” (Παμπούδη:1982)

«Ο κόσμος μέσα από τα μάτια των παιδιών» θα μπορούσαμε να τιτλοφορήσουμε μια ενδεχόμενη συλλογή από το εικονογραφικό υλικό του βιβλίου. Η δράση ηρώων γίνεται αμεσότερη στον δέκτη με την πλούσια εικονογράφηση της ποιήτριας. Η αλλαγή θέματος, καθώς επίσης και εικόνες, σε κάθε δισέλιδο, κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Βασικό δομικό στοιχείο του ποιητικού λόγου είναι η απλή φράση και σύνταξη. Το επίθετο και το επίρρημα ή άλλες γραμματικές κατηγορίες, που επαυξάνουν την πρόταση και καθιστούν το λόγο πολύπλοκο και δυσνόητο για τα παιδιά μικρών ηλικιών, απουσιάζουν. Χρόνος αφήγησης ο ενεστώτας σε τρίτο πρόσωπο. Μας δίνει την εντύπωση ότι η δράση των ηρώων συντελείται τώρα, μπροστά στα μάτια μας.

Στο ίδιο πνεύμα περίπου κινείται και το επόμενο βιβλίο της *Με το ένα και το δύο* (Παμπούδη: 1995). Αποτελείται από τρία μέρη, τα οποία αντιστοιχούν κατά σειρά στα εξής: το πρώτο μέρος στην αισθητοποίηση των αριθμών μέχρι το δέκα, το δεύτερο μέρος στην πράξη της πρόσθεσης, ενώ το τρίτο στην πράξη της αφαίρεσης. Στο πρώτο μέρος έχουμε πολύ σύντομες ιστορίες, οι οποίες εξαντλούνται μέσα σε τρία δίστιχα. Η ομοιοκαταληξία - ηχώ, (Κοκόλης, 1993: 51) η παρήχηση, η επανάληψη όμοιων ή παρόμοιων λεκτικών τύπων καθώς και ο μικρός / βραχύς στίχος, συμβάλλουν αποφασιστικά στην

αισθητική απόλαυση. Επιλεκτικά αναφερόμαστε σε πέντε δίστιχα, στα οποία είναι εμφανής ο τρόπος με τον οποίον επιλέγει και συνδυάζει τα εκφραστικά της μέσα η ποιήτρια:

Δέκα κουκουβάγιες κλαίγαν
κουκουβάου βαου λέγαν

Τρεις σοφοί όλο σοφία
γράφουνε σοφά βιβλία

Και τα τρία τους μολύβια
όλα γράφανε τα ίδια

Και τρεις γνώμες με συγνώμες
σβήνανε όλες τις γνώμες
Τέσσερις καρέκλες σπάσαν
φοβηθήκαν και το σκάσαν. (Παμπούδη, 1995: 13)

Στο πρώτο δίστιχο με την ομοιοκαταληξία - ηχώ (κλαίγαν - λέγαν), την παρήχηση του συμφώνου -β και την επαλληλία του ήχου βά-ου, επαυξάνεται η μουσικότητα και ο ρυθμός του στίχου. Η επανάληψη του επιθέτου σοφοί - σοφά, καθώς και του ομόρριζου ουσιαστικού «σοφία», είναι η συνισταμένη της μουσικής εκφοράς του δεύτερου δίστιχου. Ενώ, στο τελευταίο δίστιχο, η ομοιοκαταληξία, η παρήχηση του συμφώνου -σ, όπως και η αντίθεση των ψιλόπνοων π/κ, κάνουν τον στίχο εύηχο.

Οι διδακτικοί στόχοι που υπηρετεί η ποιήτρια περιχαράκωνουν κάποιες φορές τα εκφραστικά της μέσα, με αποτέλεσμα τη χαμηλή λογοτεχνικότητα του έργου της για παιδιά. Στην πράξη, αυτό γίνεται περισσότερο αισθητό στο δεύτερο και τρίτο μέρος του βιβλίου, όπου οι στίχοι προδίδουν χαμηλή στιχουργική ικανότητα.

Η ποίηση της Π. Παμπούδη είναι ανομοιοκατάληκτη στο μεγαλύτερο μέρος της, γεγονός που συνηγορεί στην υπόθεσή μας ότι, ποιήματα με σταθερή μορφή δεσμεύουν την ποιήτρια. Οι χασμωδίες και η επαναφορά όμοιων θεματικών ενοτήτων, όπως φαίνεται από το παράδειγμα το οποίο παραθέτουμε, επιβεβαιώνει την άποψή μας αυτή:

Ένα αυγό και ένα αυγό
ένα κι ένα κάνουν δυο
Δυο αυγά κάνουνε σκέτα
(κάνουν όμως κι ομελέτα) (Παμπούδη, 1995: 30)

Οι επαναλήψεις, που υπηρετούν καθαρά διδακτικούς στόχους, και το πρόβλημα της ομοηχίας στην πράξη της αφαίρεσης, όπου χρησιμοποιείται ενιαίος μύθος, κουράζουν τον μικρό αναγνώστη. Η τυπική, κάθε φορά, επανάληψη του πρώτου στίχου, με μόνο

διαφοροποιητικό στοιχείο το αριθμητικό, καθώς και η ομοηχία του ήχου «-να», στο τέλος κάθε στίχου, ίσως δημιουργούν πλήξη στον μικρό αναγνώστη:

Δέκα ψάρια είχε η στέρνα
κι όταν πνίγηκε το ένα
εννιά μείναν τα καημένα.
Εννιά ψάρια είχε η στέρνα
Κι όταν ψάρεψαν το ένα
Οχτώ μείναν, λυπημένα! (Παμπούδη, 1995: 42)

Τέλος, η εικονογράφηση, σ' αντίθεση με το πρώτο μέρος, είναι φτωχή, καθόλου ευρηματική.

Σε παιχνίδι με τα χρώματα επιδίδεται η Π. Παμπούδη στις «Χρωματιστές ιστορίες». Είναι σύντομες έμμετρες αφηγήσεις, όπου η δράση των ηρώων ακολουθεί το ίδιο, με ελάχιστες παραλλαγές, δομικό μοντέλο. Στο πρώτο κιόλας τετράστιχο παρουσιάζεται ο φορέας της δράσης ή κάποια ιδιότητα που τον χαρακτηρίζει. Ακολουθεί η εξέλιξη της δράσης σε τρία ή τέσσερα τετράστιχα, η οποία όμως αναστέλλεται από κάποιον αντίπαλο ή βοηθό. Στην περίπτωση που η δράση ανακόπτεται από τον αντίπαλο – ο οποίος μπορεί να συνυπάρχει στον ίδιο τον πρωταγωνιστή (στην *Κίτρινη ιστορία* (Παμπούδη: 1987) ο αντίπαλος είναι η τρέλα του ήρωα) - η έκβαση της αφήγησης έχει αρνητικό αποτέλεσμα, ενώ στην αντίθετη περίπτωση το αποτέλεσμα είναι θετικό.

Η *Κόκκινη Ιστορία* (Παμπούδη: 1987) είναι έμμετρη αφήγηση, σε ολιγοσύλλαβα ομοιοκατάληκτα τετράστιχα, της Κατίνας Κοκκινάκη. Η ποιήτρια σατιρίζει τη νεοελληνική οικογένεια και τον τρόπο ζωής του νεοέλληνα. Η νοσηματοδότηση του ποιητικού λόγου ενισχύεται από τη ζωντανή δισέλιδη εικονογράφηση σε κόκκινο χρώμα. Θεματικά, αναφέρεται στη συνάντηση της Κατίνας Κοκκινάκη με τη Μαρούλα, τον Μάρκο και το μωρό τους στην Κοκκινιά. Κάθονται σ' ένα εστιατόριο να φάνε, μα η γαστρονομική τους αδυναμία τους οδηγεί στην κλινική. Χρόνος της αφήγησης ο παρατατικός σε τρίτο πρόσωπο. Ο παρατατικός που χρησιμοποιεί το παραμύθι, αλλά και τα παιδιά όταν αφηγούνται φανταστικά γεγονότα, που στη συνέχεια γίνεται ένας ειδικός ενεστώτας για τη γραμματική ένας ενεστώτας του παρελθόντος (Ροντάρι, 1994: 225). Αφθονούν τα ουσιαστικά σε σχέση με άλλα μέρη του λόγου, προσδίδοντας αληθοφάνεια στη μυθοπλασία. Όπως φαίνεται από την παράθεση των δύο πρώτων τετράστιχων, η ζευγαρωτή ομοιοκαταληξία, η εναλλαγή μέτρων και ρυθμών, ο βραχύς στίχος, παρέχουν αναμφίβολα αισθητική γνώση, μέτρια όμως λογοτεχνική ποιότητα, λόγω του περιορισμένου γλωσσικού κώδικα, που της επιβάλει ο ηλικιακός προσδιορισμός του αναγνώστη:

Η Κατίνα Κοκκινάκη Απ' την κόκκινη της πόρτα
Που τη λέγαν Κατινάκι Βγήκε έτοιμη για βόλτα
Βγήκε βόλτα κάποια Τρίτη Γιατί είχε στις εννιά
Απ' το κόκκινο της σπίτι Ραντεβού στην Κοκκινιά!

Η *Κίτρινη ιστορία* (Παμπούδη: 1987) αναφέρεται στον Κύρ - Μήτσο, καρικατούρα γελοιογραφική, όπως προβάλλεται στην αφήγηση, αλλά και τα καθαρά περιγράμματα της εικονογράφησης σε κίτρινο background. Το χιούμορ είναι διάχυτο. Σαν τρελός, με κίτρινα πατίνια στα πόδια, κυνηγά ό,τι πέφτει στην αντίληψη του ώσπου, τελικά, δεν καταφέρνει να αποφύγει το ατύχημα και έτσι:

Χάμω έπεσε στο χώμα
Τα πεπόνια γίναν λιώμα
Του 'φύγαν τα καναρίνια
Και τα κίτρινα πατίνια

Η επανάληψη παρόμοιων μετρικών συστημάτων είναι εμφανής. Η γελοιογραφική καρικατούρα εικονοποιείται με σαφή περιγράμματα, μεγάλη μύτη, στόμα, κοιλιά, εντεινοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, την ιδιότητα που επιθυμεί να εκφράσει. Η έμμετρη αφήγηση συμφωνεί με τα εικονιστικά χαρακτηριστικά, όπως εύκολα μπορεί να διαπιστωθεί από τους στίχους που ακολουθούν:

Ο κυρ – Μήτσος ο ζηλιάρης Ο κυρ – Μήτσος ο γκρινιάρης
Ο κοντός, ο κιτρινιάρης Ο χοντρός ο ζαβολιάρης

Κυνηγούσε στα πευκάκια Με τα κίτρινα πατίνια
Κάτι κίτρινα πουλάκια! Κυνηγούσε καναρίνια!

Η *Μπλε ιστορία* (Παμπούδη: 1987) δομείται στα ίδια πρότυπα με την *Κίτρινη* και *Πράσινη ιστορία* όμως, με μια σημαντική διαφοροποίηση. Ο ήρωας δεν ονομάζεται, αλλά περιγράφονται τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του. Αποτελείται από δύο τρίστιχα, στα οποία ομοιοκαταληκτούν οι δύο πρώτοι στίχοι ή οι δύο τελευταίοι, και από δώδεκα ομοιοκατάληκτα δίστιχα. Η γελοιογραφική καρικατούρα με μεγάλα αυτιά και μύτη, όπως αποδίδεται εικαστικά, βάφει ένα φεγγίτη. Κάποια γιαγιά με τη φωνή της τρομάζει τον κύριο αυτό και του χύνεται η μπλε μπογιά.

Η αναφορά μας στα επόμενα βιβλία θα περιοριστεί αναγκαστικά στη θεματική ανάλυσή τους, καθώς η επαναφορά πανομοιότυπων δομικών στοιχείων, καθιστά το σχολιασμό τους περιττό.

Ήρωας της *Πράσινης ιστορίας* (Παμπούδη: 1987), είναι ο Αλέκος, ο οποίος με ένα λάστιχο ποτίζει το περιβόλι του, ενώ ταυτόχρονα ακούει μουσική και χορεύει. Το τέλος της ιστορίας γι' αυτόν δεν είναι και τόσο ευχάριστο, γιατί έφαγε «το ξύλο της χρονιάς του» από άσχετους περαστικούς που είχε καταβρέξει.

Το πρόβλημα της παχυσαρκίας θίγεται στο *Μαύρο άλμπουμ* (Παμπούδη: 1999). Πρωταγωνιστές αυτή τη φορά δύο «μαύρα» χοντρά αδερφάκια. Η Ζοζεφίνα και ο Λαλάκης. Κάνουν εξαντλητικές δίαιτες με σκοπό να αδυνατίσουν, αλλά μάταιος κόπος. Έχουν

χοντρύνει τόσο πολύ, που είναι αδύνατο να χωρέσουν να βγουν απ' την πόρτα. Βρίσκονται σε μεγάλη απόγνωση, ώσπου γκρεμίζουν την πόρτα και δίνουν λύση στο πρόβλημά τους!

Η *Καφέ ιστορία* (Παμπούδη: 2014) παρουσιάζει κοινά στοιχεία με την «κόκκινη». Η ηρωίδα, η Κική Καφετζοπούλου, έχει καφεκοπτείο στην οδό Αναγνωστοπούλου μαζί με τον θείο της. Σε κάποιο περίπατο της κοντά στο Πολυτεχνείο γνωρίζει τον Κοκό, τον οποίο παντρεύεται.

Τα τρία επόμενα βιβλία έχουν για ήρωες ζώα. Είναι έμμετρες διασκευές (Παμπούδη: 1993) παλιών γνωστών μύθων. Στο *Ποντικοβιβλίο* (Παμπούδη: 1989) ο αφηγητής στέκει ως παρατηρητής της δράσης, την οποία αφηγείται σε τρίτο γραμματικό πρόσωπο παρατατικού χρόνου, ενώ οι πέντε ποντικοί, για του οποίους γίνεται λόγος στο βιβλίο, ζωντανεύουν μέσα από την εικαστική αναπαράστασή τους. Είναι μια έμμετρη διασκευή του γνωστού μύθου των τετραπόδων αυτών, που επισκέπτονται το κελάρι κάποιου σπιτιού και περνούν θαυμάσια. Στη συγκεκριμένη βέβαια ιστορία τα γεγονότα διαδραματίζονται στο ακατάστατο διαμέρισμα του Λουκά, ο οποίος ζει σε μια «παλιοπολυκατοικία» στο Κολωνάκι. Το παράδοξο στην προκειμένη περίπτωση, που προκαλεί και το γέλιο στον αναγνώστη, είναι η ακαταστασία στο διαμέρισμα του Λουκά, όπως και ο τρόπος που παρουσιάζεται από τον αφηγητή:

Βρήκαν μέσα στη ντουλάπα Και κασέρι και γραβιέρα
Μια λιωμένη σοκολάτα Κάτω από τη σιφονιέρα
Και μισό ωραίο ψάρι Και απάνω στην καρέκλα
Φυλαγμένο στο συρτάρι Νοστιμότατη ομελέτα

Το *Σκυλοβιβλίο* (Παμπούδη: 1989) είναι σύντομη διασκευή γνωστού μύθου. Αναφέρεται στον «Ιβάν τον Τρομερό», ο οποίος βαρέθηκε τη σκλαβιά της κυρίας του και αποφάσισε να το σκάσει. Οι δυσκολίες όμως της ελεύθερης ζωής τον αναγκάζουν να γυρίσει στο σπίτι με κατεβασμένα τα μούτρα. Η ποιήτρια ακολουθεί τους παλιούς εκφραστικούς τρόπους με μια σημαντική διαφοροποίηση. Η αφήγηση γίνεται πιο άμεση με την παράθεση μέσα σε εισαγωγικά της σκέψης του ήρωα σε ευθύ λόγο.

Στο *Γατοβιβλίο* (Παμπούδη: 1989) γίνεται αναφορά στη σύντομη νυχτερινή περιπέτεια ενός γάτου του Γουργούρι. Ο εν λόγω γάτος στη σύντομη έξοδό του, συναντά διάφορους αδέσποτους γάτους, στους οποίους απευθύνει λόγο «εκ βάθρου». Η γατοσυναυλία όμως διακόπτεται απότομα από τις φωνές της κυρά Μαρίας, που ξυπνά ενοχλημένη από τα νιαουρίσματα. Ο αφηγηματικός λόγος γίνεται αμεσότερος, με την παρεμβολή και εδώ εντός εισαγωγικών της σκέψης των αδέσποτων ζώων, του λόγου του Γουργούρι και των κραυγών της κυρά Μαρίας.

Επιλογικά, θα λέγαμε πως η ποίηση για παιδιά της Παυλίνης Παμπούδη είναι η μια όψη του παράδοξου, του παράλογου, του αστείου, που της δίνει τη δυνατότητα να αποδράσει, έστω και πρόσκαιρα, από την οδυνηρή πραγματικότητα. Έτσι, η κατά τα

άλλα ποιήτρια της μοναξιάς, μετατρέπεται σε έναν «ιδιωτικό προφήτη», όπως αποκαλεί τον εαυτό της, που μελετά προσεκτικά και τις δύο όψεις των πραγμάτων.

Βιβλιογραφία - references

Anagnostopoulos, V. (1990). Taseis kai exelixeis tis paidikis logotechnias sti dekaetia 1970-1980, Athina: Oi ekdoseis ton Filon.

Zervou, A. (1992). Logokrisia kai antistaseis sta keimena ton paidikon mas chronon (O Rovinsonas, i Aliko kai to Paramythi choris onoma. Anagnosi apo mia enilika), Athina: Odysseas.

Katsiki – Gkivalou, A.(1994). [epim.], Paidiki Logotechnia (Theoria kai Praxi), tomoi 1os & 2os, Athina: Kastaniotis.

Kokolis, X.A.(1993). I Omoikatalixia (Typoi kai leitourgikes diastaseis), Athina: Stigmi.

Meraklis, M.G. (1987). Sygchroni Elliniki Logotechnia (1945-1980), Meros proto Poiisi, Athina: Patakis.

Meraklis, M.G.(1990). «Paidika asmata, i simasia tou ichou», per. E.P.L., Athina: Smirniotakis.

Rontari, Tz. (1994). Grammatiki tis fantasias, mtr. M. Vertsoni _ kokoli & L. Angouridou _ Strintzi, Athina: Tekmirio.

Sakellariou, Ch. (1991). Istoria tis Paidikis Logotechnias (Elliniki kai Pagkosmia), Athina: Filippotis.

Pampoudi, P. (1982). Me to ena kai to dyo, Athina: Kedros.

—. (1987). I kokkini istoria, Athina: Libro.

—. (1987). I prasini istoria, Athina: Libro.

—. (1987). I kitrini istoria, Athina: Libro.

—. (1987). I ble istoria, Athina: Libro.

—. (1989). To gatovivlio, Athina: Kedros.

—. (1989). To skylovivlio, Athina: Kedros.

—. (1989). To pontikovivlio, Athina: Kedros.

—. (1993). Istoria mias oras se ptyssomeno chrono, Athina: Libro.

—. (1999). To mavro almpoum, Athina: Kedros.

Σχεδιασμός Φύλλου Εργασίας για τις παρανοήσεις στη Φυσική Επιλογή Αξιοποίηση μοντέλου προσομοίωσης ως μέσο αντιμετώπισης

Αναστασία Χρυσοστόμου, Διδάκτορας Βιολογίας

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται η δομή ενός φύλλου εργασίας για τη διδασκαλία της Φυσικής Επιλογής. Ο σχεδιασμός αξιοποιεί μοντέλο-προσομοίωση για την αντιμετώπιση των εναλλακτικών αντιλήψεων των μαθητών. Ο μαθητής μεταβάλλει τους παράγοντες επιλογής και το περιβάλλον (συμπεριλαμβανομένου και του γραφήματος). Η αναπαράσταση της διαδικασίας, με ταυτόχρονη εξέλιξη του γραφήματος σε σχέση με το χρόνο, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών στην οθόνη και άρα στη μεταβολή των παραγόντων. Διευκολύνεται έτσι, η εννοιολογική σύνδεση όλων των δεδομένων που σχετίζονται με τη διαδικασία της φυσικής επιλογής, ώστε να καταλήξει στο συμπέρασμα ο μαθητής ότι αυτή είναι αποτέλεσμα μεταλλάξεων (βάση της ποικιλομορφίας σε έναν πληθυσμό), αλλαγής περιβαλλοντικών παραγόντων και κληρονομησης ευνοϊκών χαρακτηριστικών, που επιτρέπουν την προσαρμογή των πληθυσμών στο εκάστοτε περιβάλλον, άρα την επιβίωση και αναπαραγωγή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Φυσική επιλογή, προσομοίωση, παρανοήσεις, μεταλλάξεις

Worksheet Design for Misconceptions in Natural Selection Utilization of simulations as a means of dealing with

Anastasia Chrisostomou, Dr of Biology

Abstract

The paper presents the structure of a worksheet for teaching Natural Selection. The design utilizes a model-simulation to address students' alternative perceptions. The student changes selection factors and the environment (including the graph). The representation of the process, with the simultaneous evolution of the graph in relation to time, attracts the students' interest in the screen and therefore in the change of the factors. This facilitates the conceptual connection of all data related to the natural selection process, so that the student can conclude that this is the result of mutations (based on diversity in a population), changes in environmental factors and inheritance of favorable characteristics, which allow adaptation of populations to the environment, thus their survival and reproduction.

KeyWords: Natural selection, simulation, misunderstandings, mutations

Εισαγωγή

Η φυσική επιλογή είναι η διαδικασία που εξελίσσει τους οργανισμούς, δρώντας πάνω πάνω στην ποικιλομορφία που δημιουργούν οι μεταλλάξεις.

Στη εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα φύλλο εργασίας που επιχειρεί: i) να διερευνήσει πώς το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει τον πληθυσμό οργανισμών με διαφορετικά φαινοτυπικά χαρακτηριστικά, ii) να ανατρέψει τις εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη φυσική επιλογή και iii) να απαντήσει στο ερώτημα πώς ο καλύτερα προσαρμοσμένος οργανισμός επιβιώνει, επικρατεί και τελικά μεταβιβάζει τα χαρακτηριστικά του σε μεγαλύτερη συχνότητα στους απογόνους του;

Το μοντέλο που αξιοποιείται στις δραστηριότητες είναι μια προσομοίωση. Χαρακτηρίζεται ως μοντέλο επειδή αναπαριστά τη θεωρία της εξέλιξης με βάση τη δράση της Φυσικής Επιλογής. Από οντολογικής άποψης είναι εκφραστικό, curricular αλλά χαρακτηρίζεται και από εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά γιατί είναι απλοποιημένο εκφραστικά στοχεύοντας στην καλύτερη κατανόηση (θα μπορούσε δηλαδή να χαρακτηριστεί και ως υβριδικό) (Gilbert & Boulter, 2000). Ως προς τον τρόπο αναπαράστασης είναι ένα οπτικό μοντέλο. Λόγω εικονοποίησης του πολύπλοκου μηχανισμού, που είναι δύσκολο να παρατηρηθεί στην πραγματικότητα, καθώς διαρκεί πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι δυνατή η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης του. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να επικεντρώσουν τη προσοχή τους σε σημαντικά στοιχεία του (μεταλλάξεις, περιβάλλον, παράγοντες επιλογής). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα επίδειξης ή μη, ορισμένων στοιχείων από τους μαθητές (π.χ. γράφημα).

Το διδακτικό αντικείμενο

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)-Διάρκεια

Πρόκειται για διδακτική παρέμβαση της οποίας η ανάπτυξη ακολουθεί το ΑΠΣ της Βιολογίας της Γ' Γυμνασίου. Αναφέρεται στη θεματική ενότητα Φυσική Επιλογή του Κεφαλαίου 7-Εξέλιξη. Απαιτείται μία διδακτική ώρα για την υλοποίηση της.

Γνωστικές περιοχές

Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται σε αυτή είναι η οικολογία (περιβάλλον, προσαρμογές) και η γενετική (κληρονομικότητα, μεταλλάξεις).

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

Οι μαθητές χειρίζονται τον Η/Υ, περιηγούνται στο διαδίκτυο άνετα και είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση προσομοιώσεων.

Εναλλακτικές αντιλήψεις μαθητών

Οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών ή παρανοήσεις διαμορφώνονται μέσω προηγούμενων διδακτικών παρεμβάσεων, ελλιπούς πληροφόρησης, από νοητικά μοντέλα του πραγματικού κόσμου που αυτοί διαθέτουν και οδηγούν σε διαφορετική κατανόηση των πραγμάτων από την επιστημονικώς αποδεκτή άποψη (Driver, 2008). Οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών αξιοποιήθηκαν στο σχεδιασμό των διδακτικών δραστηριοτήτων για την αποφυγή μεταφοράς τους στη μετέπειτα ζωή. Συνηθισμένες εσφαλμένες αντιλήψεις-παρανοήσεις των μαθητών για τη φυσική επιλογή:

1. Η φυσική επιλογή δρα σε μονομορφικούς πληθυσμούς.
2. Η φυσική επιλογή είναι διαδικασία που προσδίδει χαρακτηριστικά, που είναι ευνοϊκά για τους οργανισμούς.
3. Η φυσική επιλογή έχει σκοπό και οδηγεί στην τελειότητα.

Στόχοι

Οι μαθητές/ριες να προσεγγίζουν τη γνώση μέσω διερεύνησης με πολλαπλή αναπαράσταση, κάτι που θα επιτρέπει τη συσχέτιση των πληροφοριών και την οικοδόμηση βαθύτερης κατανόησης της διαδικασίας της φυσικής επιλογής και θα οδηγήσει στο να:

1. αντιμετωπιστούν οι εναλλακτικές αντιλήψεις των μαθητών/τριών λόγω παρανοήσεων σχετικά με τη φυσική επιλογή
2. κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τις βασικές αρχές της Φυσικής Επιλογής, μέσω των παρατηρήσεων και των συμπερασμάτων του Κάρολου Δαρβίνου
3. κατανοήσουν οι μαθητές/τριες τα πλαίσια δράσης της Φυσικής Επιλογής (π.χ. πληθυσμός, χώρος, χρόνος) και να αποδειχθεί ότι, μεταξύ των οργανισμών, διεξάγεται ένας αγώνας επιβίωσης
4. αποδείξουν ότι η επιτυχία στον αγώνα για την επιβίωση δεν είναι τυχαία αλλά εξαρτάται από το είδος των χαρακτηριστικών που έχει κληρονομήσει ένας οργανισμός από τους προγόνους του. (Οι οργανισμοί οι οποίοι έχουν κληρονομήσει χαρακτηριστικά που τους βοηθούν να προσαρμόζονται καλύτερα στο περιβάλλον τους, επιβιώνουν περισσότερο ή/και αφήνουν μεγαλύτερο αριθμό απογόνων από τους οργανισμούς οι οποίοι έχουν κληρονομήσει, χαρακτηριστικά, λιγότερο ευνοϊκά για την επιβίωσή τους)
5. αποδείξουν ότι η εξέλιξη συνέβη σε ολόκληρο τον πληθυσμό και όχι στα άτομα
6. περιγράψουν τον τρόπο ειδογένεσης μέσω της Φυσικής Επιλογής (ποικιλομορφία, μεταλλάξεις, γεωγραφική απομόνωση)

Οργάνωση της τάξης- Υλικοτεχνική υποδομή

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες των 2-3 ατόμων σε έναν υπολογιστή, γιατί μεγαλύτερος αριθμός περιορίζει τη δραστηριότητά τους. Τα μέλη κάθε ομάδας

συζητούν μεταξύ τους και υλοποιούν τις δραστηριότητες του φύλλου δραστηριοτήτων σε ηλεκτρονική μορφή.

Η απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει το σχολικό εργαστήριο πληροφορικής, με υπολογιστές συνδεδεμένους στο διαδίκτυο και έναν βιντεοπροβολέα. Ο ψηφιακός πόρος είναι η σχετική προσομοίωση για την φυσική επιλογή στο PhET. Ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει πριν την ημερομηνία πραγματοποίησης της διδασκαλίας να προετοιμάσει κατάλληλα το εργαστήριο ώστε να «τρέχει» η εφαρμογή.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Για τον καθορισμό των διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών λαμβάνονται υπόψη η ενεργοποίηση ποικιλίας αισθήσεων, εμπειρίες και εναλλακτικές ιδέες των μαθητών σε σχέση με το μαθησιακό αντικείμενο για την προσαρμογή και επίτευξη των μαθησιακών στόχων (Matthews, 2014; Durmus, 2016).

Η διδακτική πρόταση στηρίζεται στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, συγκεκριμένα στις προσομοιώσεις PhET, οι οποίες συνδυάζουν την οπτικοποίηση με χαρακτηριστικά μοντελοποίησης και παιγνιώδους μάθησης. Συμβάλλουν με αυτόν τον τρόπο στην αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα, στη δημιουργία ευχάριστου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, προάγουν την εμπλοκή των μαθητών ενισχύοντας τη βαθύτερη κατανόηση και διερεύνηση των προς διδασκαλία θεματικών ενοτήτων της Βιολογίας και όχι απλά τη στείρα απομνημόνευση (Κόμης, 2006; Vosniadou, 1994). Οι προσομοιώσεις παρέχονται δωρεάν, δίνοντας τη δυνατότητα ταυτόχρονης οπτικής παρουσίας μεγάλου όγκου δεδομένων προς επεξεργασία, κατανόηση και ερμηνεία, προβάλλουν νέες πληροφορίες και φαινόμενα ώστε να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά ως μέσα μάθησης. Οι μαθητές εξερευνούν και πειραματίζονται αξιοποιώντας την περιέργεια και τη δημιουργικότητά τους (στοιχεία της εναλλακτικής παιγνιώδους διδακτικής), κάνοντας αποδοτικότερη τη μάθηση (Πανταζής, 2004), ανακαλύπτοντας σχέσεις και αλληλεπιδράσεις των οργανισμών, των μεταλλάξεων, της δράσης της φυσικής επιλογής.

Στη διδακτική παρέμβαση αξιοποιούνται στοιχεία του εποικοδομητισμού, τα οποία προκαλούν γνωστική σύγκρουση με λανθασμένες, παγιωμένες αντιλήψεις των μαθητών, που δεν συμφωνούν με επιστημονικά δεδομένα και αναπροσαρμογή των παλαιότερων νοητικών σχημάτων τους (Taber, 2011). Η πρόταση στηρίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση με τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από αυτή (ενίσχυση επικοινωνίας, αυθόρμητη έκφραση γνώμης, ενίσχυση συλλογικότητας, σεβασμός στη διαφορετική άποψη, απελευθέρωση μαθητών από τον φόβο της προσωπικής αποτυχίας) (Tanner et al., 2003; Στυλιαράς, & Δήμου, 2005).

Η εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στο σενάριο είναι η συζήτηση με καταιγισμό ιδεών (Στυλιάρης & Δήμου, 2005), η οποία εξασφαλίζει υψηλό βαθμό συμμετοχής, αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και κριτικής σκέψης δίνοντας το έναυσμα για συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης μέσω της οποίας θα επιτευχθούν οι διδακτικοί στόχοι.

Παρεμβάσεις

Με τη χρήση της προσομοίωσης ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αλλάξει τις αρχικές αντιλήψεις των μαθητών. Με τη συγκεκριμένη προσομοίωση κατανοούν οι μαθητές τη διαδικασία της φυσικής επιλογής. Λόγω εικονοποίησης του πολύπλοκου μηχανισμού, που είναι δύσκολο να παρατηρηθεί στην πραγματικότητα, καθώς διαρκεί πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα, είναι δυνατή η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης του. Επίσης, βοηθά τους μαθητές να επικεντρώσουν τη προσοχή τους σε σημαντικά στοιχεία του (μεταλλάξεις, περιβάλλον, παράγοντες επιλογής). Επιπλέον, δίνεται η δυνατότητα επίδειξης ή μη, ορισμένων στοιχείων από τους μαθητές (π.χ. γράφημα).

Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται όποιο στοιχείο της προσομοίωσης θεωρεί απαραίτητο για την εκάστοτε διδακτική του παρέμβαση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο μαθητής μεταβάλλει κάθε φορά τους παράγοντες επιλογής και το περιβάλλον, όπως φαίνεται στην επιλογή εμφάνισης των μη ορατών στοιχείων (συμπεριλαμβανομένου και του γραφήματος). Η αναπαράσταση της διαδικασίας, με ταυτόχρονη εξέλιξη του γραφήματος σε σχέση με το χρόνο, προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών στην οθόνη και άρα στη μεταβολή των παραγόντων. Διευκολύνεται έτσι, η εννοιολογική σύνδεση όλων των δεδομένων που σχετίζονται με τη διαδικασία της φυσικής επιλογής, ώστε να καταλήξει στο συμπέρασμα ο μαθητής ότι αυτή είναι αποτέλεσμα μεταλλάξεων (βάση της ποικιλομορφίας σε έναν πληθυσμό), αλλαγής περιβαλλοντικών παραγόντων και κληρονόμησης ευνοϊκών χαρακτηριστικών, που επιτρέπουν την προσαρμογή των πληθυσμών στο εκάστοτε περιβάλλον, άρα την επιβίωση και αναπαραγωγή τους.

Οι μαθητές υλοποιούν την προσομοίωση σε ομάδες και στη συνέχεια ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια.

Συμπεράσματα

Σε σχέση με την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική διδασκαλία στην τάξη η προστιθέμενη αξία της διδακτικής πρότασης που βασίζεται στη χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών είναι η μεγαλύτερη πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών, εξαιτίας του λογισμικού (προσομοίωση) που χρησιμοποιείται, καθιστώντας περισσότερο διασκεδαστικό το εκπαιδευτικό περιβάλλον, οδηγώντας τους μαθητές στην αυθόρμητη έκφραση αποριών, λόγω των πολλών οπτικών ερεθισμάτων. Η

εικονοποίηση της δράσης της Φυσική Επιλογής, κάνει δυνατή την επίτευξη της βαθύτερης κατανόησης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Driver, R. (2008). *The Pupil as Scientist?* Open University Press: Maidenhead UK.
- Durmus, Y. T. (2016). Effective Learning Environment Characteristics as a requirement of Constructivist Curricula: Teachers' Needs and School Principals' Views, *International Journal of Instruction*, 9(2).
- Gilbert, J. K., Boulter, C. J. & Rutherford, M. (2000). Explanations with Models in Science Education. In J. K. Gilbert & C. J. Boulter (Eds.), *Developing Models in Science Education* (pp. 193-208). Dordrecht: Kluwer.
- Komis, V. (2005). Η Montelopoishh sth Didaskalia kai ti Mathisi ton Epistimon Ypologistika perivallonta kai Paidagogikes proseggiseis (Diathesimo on line: <https://docplayer.gr/36264586-I-montelopoisi-sti-didaskalia-kai-ti-mathisi-ton-epistimon.html>, prospelasthke στις 28/6/2021).
- Matthews, M. R. (2014). *International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching*. Dordrecht: Springer. p. 1024. ISBN 978-94-007-7653-1.
- Pantazis, S., (2004). *Η paidagogiki kai to paixnidi – antikeimeno sto xoro toy nhpiagogeiou*, Athina, Gutenberg.
- Styliaras, G., kai Dimou, V. (2005). *Didaktiki ths plhroforikhhs : plhroforikh sth genikh kai eidikh agogh – h symvolh tou diadiktyou kai tou web 2.0* - Athina: Syndesmos Ellhnikon Akadhmaikon Vivliothikon.
- Taber, K. S. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In J. Hassaskhah (Ed.), *Educational Theory* (pp. 39–61). New York: Nova.
- Tanner, K., Chatman, L., Allen, D. (2003). Approaches to cell biology teaching: cooperative learning in the science classroom-beyond students working in groups. *Cell Biol. Edu.*, 2, 1-5.
- Vosniadou, S. (1994). Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.

Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1^η

Εσφαλμένη αντίληψη 1: Η φυσική επιλογή δρα σε μονομορφικούς πληθυσμούς.

Σε ομάδες δουλέψτε σύμφωνα με τις παρακάτω οδηγίες

- Ανοίξτε την προσομοίωση
- Επιλέξτε προσθήκη φίλου από την οθόνη (ώστε να εμφανιστεί και δεύτερο κουνέλι και να ξεκινήσει η διαδικασία της αναπαραγωγής)
- Διατηρήστε μονομορφικό πληθυσμό, δηλαδή μην επιλέξετε καμία προσθήκη μετάλλαξης και πειραματιστείτε με:
 - Παράγοντες επιλογής (λύκοι, τροφή, κανέναν)
- Δημιουργήστε ποικιλομορφία στον πληθυσμό επιλέγοντας από την «προσθήκη μετάλλαξη» την επιλογή «καφέ γούνα» και πειραματιστείτε σταδιακά, προσθέτοντας επιπλέον
 - Παράγοντες επιλογής (λύκοι, τροφή, κανέναν)

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Το χρώμα των παραπάνω κουνελιών είναι ένα χαρακτηριστικό που οφείλεται:

α. στη τροφή	β. στο περιβάλλον	γ. σε γονίδια
2. Σε ποια από τις δύο περιπτώσεις ο πληθυσμός εξελίσσεται:

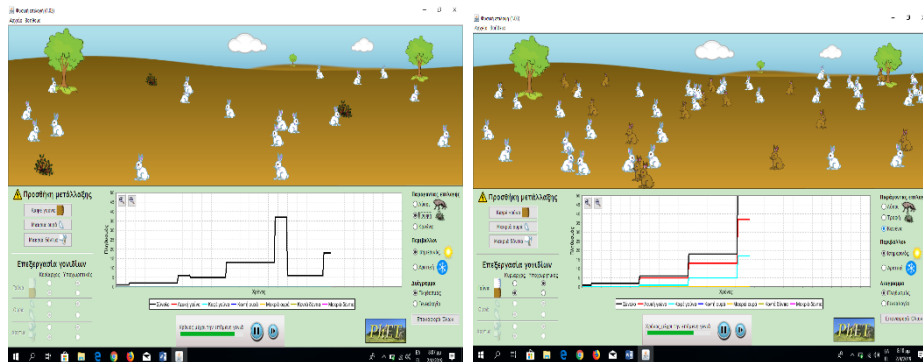
α. μονομορφικός πληθυσμός	β. πληθυσμός με ποικιλομορφία

Παρουσιάστε τα αποτελέσματα της εργασίας σας στην ολομέλεια.

Μετά από τη δραστηριότητα 1 και τη σχετική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αναμένεται αλλαγή της εσφαλμένης αντίληψης 1 και αναδόμηση της, όπως φαίνεται:

Για να δράσει η φυσική επιλογή θα πρέπει στον πληθυσμό να υπάρχει ποικιλομορφία (καφέ και λευκά κουνέλια). Αν ο πληθυσμός είναι μονομορφικός (π.χ. μόνο λευκά κουνέλια), δε μπορεί να δράσει καμία εξελικτική δύναμη και ο πληθυσμός δεν μπορεί να εξελιχθεί. Η φυσική επιλογή δρα πάνω στην ποικιλομορφία ενός πληθυσμού, όμως η ίδια δεν μπορεί να τη δημιουργήσει. Η γενετική ποικιλομορφία στη φύση δημιουργείται πρωτογενώς από τη μετάλλαξη (υπολειπόμενο γονίδιο για καφέ χρωματισμό). Σε κάθε γενιά εισάγεται αναγκαστικά νέα ποικιλομορφία μέσω της

μετάλλαξης (π.χ. αρχικά μόνο λευκά κουνέλια και δημιουργία καφέ κουνελιών μέσω μεταλλαξιογένεσης).



Εικόνα 1 και 2. Δράση Φυσικής Επιλογής πάνω στην ποικιλομορφία πληθυσμού

Δραστηριότητα 2^η

Εσφαλμένη αντίληψη 2: Η φυσική επιλογή είναι διαδικασία που προσδίδει χαρακτηριστικά, που είναι ευνοϊκά για τους οργανισμούς.

Σε ομάδες δουλέψτε σύμφωνα με τις παρακάτω οδηγίες

- Επιλέξτε προσθήκη φίλου από την οθόνη. Ως «περιβάλλον» διατηρείστε τον «Ισημερινό»

- Επιλέξτε από την «προσθήκη μετάλλαξης» την επιλογή «καφέ γούνα»
- Επιπλέον, πειραματιστείτε με τους παράγοντες επιλογής (λύκοι, τροφή, κανέναν)

- Επαναλάβετε τη διαδικασία επιλέγοντας ως περιβάλλον την «Αρκτική»

Κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποιο από τα κουνέλια (λευκό ή καφέ) πιστεύετε πως έχει κληρονομήσει ευνοϊκά χαρακτηριστικά που το βοηθάει να προσαρμοστεί (επιβιώσει) καλύτερα;
2. Ποιο πιστεύετε πως είναι το φυσικό πλεονέκτημα που βοηθάει στην επιβίωση στο συγκεκριμένο περιβάλλον (αρκτική); Συζητήστε με την ομάδα σας και γράψτε και το συμπέρασμά σας.

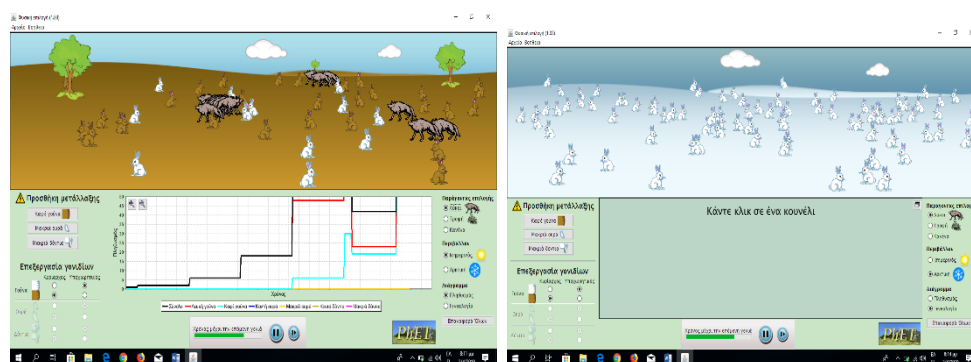
Παρουσιάστε τα αποτελέσματα της εργασίας σας στην ολομέλεια.

Μετά από τη δραστηριότητα 2 και τη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αναμένεται αλλαγή της εσφαλμένης αντίληψης 2 και αναδόμηση της, όπως φαίνεται παρακάτω:

Η φυσική επιλογή ούτε σχεδιάζει, ούτε έχει σκοπό. Οι προσαρμογές αποτελούν επιτυχημένα πειράματα της φύσης που οποία επιβίωσαν μέχρι σήμερα (λευκά κουνέλια).

Είναι απλά η αλλαγή του πληθυσμού που προκαλείται λόγω της έκθεσής της γενετικής ποικιλομορφίας που εμπεριέχει ο πληθυσμός στο περιβάλλον (αρκτικό περιβάλλον).

Πρώτα συμβαίνουν οι περιβαλλοντικές αλλαγές και στη συνέχεια, αποκρίνεται ο πληθυσμός, αν μπορεί να ανταποκριθεί (λευκά κουνέλια). Αν δεν μπορεί να ανταποκριθεί, τότε εξαφανίζεται (καφέ κουνέλια). Αυτό εξαρτάται από την ποικιλομορφία που φέρει ο κάθε πληθυσμός (λευκά και καφέ κουνέλια).



Εικόνα 3 και 4. Περιβάλλον και γενετική ποικιλομορφία πληθυσμού

Δραστηριότητα 3^η

Εσφαλμένη αντίληψη 3: Η φυσική επιλογή έχει σκοπό και οδηγεί στην τελειότητα.

Σε ομάδες δουλέψτε σύμφωνα με τις παρακάτω οδηγίες

- Επιλέξτε προσθήκη φίλου από την οθόνη. Ως «περιβάλλον» επιλέξτε την «Αρκτική»
 - Επιλέξτε από την «προσθήκη μετάλλαξης» την επιλογή «καφέ γούνα» και πειραματιστείτε σταδιακά με την «επεξεργασία γονιδίων», αν θα είναι οι μεταλλάξεις κυρίαρχες ή υποχωρητικές.
 - Προσθέστε ως «παράγοντα επιλογής» τους «λύκους»
- Παρατηρήστε σε ποια περίπτωση από άποψη γονιδίων και ποιο χρώμα μπορεί να επιβιώσει στο συγκεκριμένο περιβάλλον και στη συνέχεια απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια κουνέλια (καφέ ή λευκά) τελικά επιβίωσαν και μετέφεραν τα κληρονομικά τους χαρακτηριστικά σε απογόνους; Συζητήστε με την ομάδα σας και γράψτε το συμπέρασμά σας.

2. Η αλλαγή εξέλιξη συνέβη σε ένα κουνέλι ή σε ολόκληρο τον πληθυσμό;

Παρουσιάστε τα αποτελέσματα της εργασίας σας στην ολομέλεια.

Μετά από τη δραστηριότητα 3 και τη σχετική συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης αναμένεται αλλαγή της εσφαλμένης αντίληψης 3 και αναδόμηση της, όπως φαίνεται:

Η φυσική επιλογή δεν έχει σκοπό, ούτε οδηγεί στην τελειότητα, αλλά ανάλογα με την πίεση που ασκείται από το περιβάλλον (π.χ. λύκοι) και ανάλογα με την ποικιλομορφία που υπάρχει στον πληθυσμό (λευκά και καφέ κουνέλια), κάθε φορά επιβιώνουν τα άτομα με τον πιο προσαρμοσμένο φαινότυπο (λευκά κουνέλια) στο συγκεκριμένο περιβάλλον (αρκτικό-λόγω καλύτερης κάλυψης).



Εικόνα 5 και 6. Περιβάλλον και προσαρμογές πληθυσμού

**Διαφοροποιημένο διδακτικό σενάριο στο μάθημα της Λογοτεχνίας:
Παρέμβαση σε μαθητή με εναντιωματική – προκλητική διαταραχή.**

Λέμπας Απόστολος, Φιλολόγος, Ειδικός Παιδαγωγός (Μ.Α.)

Περίληψη

Η σύγχρονη τάξη αποτελείται από ένα σύνολο μαθητών με ξεχωριστές ικανότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις, τις οποίες ο εκπαιδευτικός οφείλει να αφογκράζεται προκειμένου να επιτύχει τους στόχους που θέτει. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία κρίνεται ως εκ τούτου η πλέον κατάλληλη διδακτική προσέγγιση, καθώς ανταποκρίνεται στις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας και ταυτόχρονα λειτουργεί ως μέσο παροχής αντισταθμιστικής αγωγής και κοινωνικής δικαιοσύνης (Βαλιαντή, 2010). Όταν η διαφοροποίηση εστιάζει στα ενδιαφέροντα των μαθητών, η μάθηση γίνεται συναρπαστική κι ενδιαφέρουσα, επομένως οι μαθητές είναι πιθανότερο να δεσμευθούν και να αποκτήσουν κίνητρο για τη νέα γνώση (Tomlinson & Eidson, 2003). Η ύπαρξη μαθητών με συμπεριφορικές και συναισθηματικές δυσκολίες καθιστά ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας. Η επαφή με λογοτεχνικά κείμενα που σχετίζονται με τις οικογενειακές σχέσεις και οι συμμετοχικού τύπου δραστηριότητες, βοηθούν τους μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες να εντοπίζουν αναλογίες, να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους και να αλληλεπιδρούν με τους συμμαθητές τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, εναντιωματική – προκλητική διαταραχή, διδακτική της λογοτεχνίας.

**Differentiated didactic scenario in the Literature lesson: intervention
in a student with Oppositional Defiant Disorder.**

Lempas Apostolos, Philologist, Special Educator (MA)

Abstract

The contemporary classroom consisted of a set of students with special abilities and interests, which the teacher must listen to in order to achieve the goals that he sets. Differentiated teaching is therefore considered the most appropriate teaching approach, as it responds to the differentiated needs of students in mixed ability classes and at the same time functions as a means of providing compensatory education and social justice (Valianti, 2010). When differentiation focuses on students' interests, learning becomes exciting and interesting, so students are more likely to engage and motivate new knowledge (Tomlinson & Eidson, 2003). The existence of students with behavioral and emotional difficulties makes the need for differentiation of teaching. Literary texts related to family relationships and participatory activities help students with emotional difficulties to find analogies, communicate their feelings and interact with their classmates.

Keywords: differentiated teaching, Oppositional Defiant Disorder, literature teaching.

Εισαγωγή

Το παρόν διαφοροποιημένο σχέδιο αναπτύσσεται στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β΄ Γυμνασίου κι ανταποκρίνεται στη θεματική ενότητα του σχολικού εγχειριδίου για τις οικογενειακές σχέσεις. Αποτελεί απόσπασμα του μνημειώδους έργου «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» και αποτυπώνει τις συγκρουσιακές σχέσεις της έφηβης Άννας με τους γονείς και την αδερφή της. Το σχέδιο εφαρμόζεται για δυο διδακτικές ώρες σε τμήμα μικτής ικανότητας με 20 μαθητές, εκ των οποίων ένας παρουσιάζει εναντιωματική - προκλητική διαταραχή. Η εναντιωματική – προκλητική διαταραχή, όπως αποτυπώνεται στο DSM, ανήκει στις προβληματικές μορφές συμπεριφοράς. Σύμφωνα με αυτές, οι ενέργειες και οι στάσεις του μαθητή, δεν συνάδουν με την ηλικία του και σχετίζονται με σταθερά πρότυπα (patterns) προκλητικής, αντικοινωνικής και επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους άλλους (συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους, κλπ.) (Κουρκούτας, 2007). Οι δυσκολίες του συγκεκριμένου μαθητή εκφράζονται ως απροθυμία στην εκτέλεση εργασιών και αδιαφορία για το σχολείο, ξεσπάσματα θυμού, που οφείλονται σε ενδοοικογενειακά προβλήματα, και επιθετικό λεξιλόγιο, ενώ ο μαθητής εμφανίζει εθιστική συμπεριφορά όσον αφορά τα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση έχει σκοπό την καλλιέργεια επικοινωνιακών – διαπροσωπικών δεξιοτήτων στους μαθητές και την έκφραση των συναισθημάτων για τη σχέση τους με τους δικούς τους γονείς. Ταυτόχρονα, όμως, επιδιώκει την αξιολόγηση πρότερων γνώσεων όσον αφορά τα δομικά χαρακτηριστικά και το επικοινωνιακό πλαίσιο του ημερολογίου. Βασίζεται στη λογική του Project-based learning, μιας ολιστικής προσέγγισης, που στόχο έχει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην ανακάλυψη και οικοδόμηση της γνώσης, την κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω της ανταλλαγής προβληματισμών και συναισθημάτων και την εξεύρεση λύσεων (Krajcik & Blumenfeld, 2006).

Οι δραστηριότητες είναι τόσο ατομικές, όσο και ομαδοσυνεργατικές, προκειμένου να επιτευχθεί ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία. Θεμέλιο αποτελεί η διαδραστική παιδαγωγική, που στοχεύει στην από κοινού οικοδόμηση της γνώσης μέσω της ανταλλαγής, αλλά παράλληλα και της ελεύθερης έκφρασης των σκέψεων πάνω στο υπό μελέτη αντικείμενο (Κουτσούκος & Σμυρναίου, 2008). Αυτό επιτυγχάνεται τόσο μέσω της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, όσο και μέσω της χρήσης συμμετοχικών ψηφιακών εργαλείων, στα οποία οι μαθητές συμπληρώνουν πληροφορίες και γίνονται κοινωνοί στην οικοδόμηση της γνώσης. Στη βάση της εποικοδομηστικής θεωρίας του L. Vygotsky και την ανακαλυπτική μάθηση του J. Bruner το συγκεκριμένο σχέδιο επιδιώκει τη συνεργατική μάθηση με σκοπό την εξαγωγή γνωστικών συμπερασμάτων, την έκφραση συναισθημάτων και την κοινωνική συνδιαλλαγή.

Ο εκπαιδευτικός είναι σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας καθοδηγητικός, υποστηρικτικός, επισκέπτεται τις ομάδες των μαθητών και προτείνει τρόπους συνεργασίας. Αναθέτει εξ' αρχής τις αρμοδιότητες στους μαθητές και μοιράζει προσεκτικά τους ρόλους, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή ονομοιογένεια των ομάδων. Η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού πρέπει να κινείται στα πλαίσια της θετικής οικολογίας, που επιδιώκει την υποστήριξη όλων των παιδιών, χωρίς να εστιάζει στα συμπεριφορικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης, με σταθερή επιβράβευση, ευελιξία, υπενθύμιση των κανόνων και χρήση χιούμορ, ο εκπαιδευτικός θωρακίζει το παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά και τον ίδιο το μαθητή με δυσκολίες (Κουρκούτας, 2007).

Στόχοι

Για τη γενική τάξη

- Να εντοπίζουν στο κείμενο τα δομικά στοιχεία ενός ημερολογίου, καθώς και το ρηματικό πρόσωπο (συνδυασμός με προϋπάρχουσα γνώση).
- Να εντοπίζουν στο κείμενο φράσεις που αντικατοπτρίζουν τα συναισθήματα της ηρωίδας για καθένα από τα μέλη της οικογένειας.
- Να εκφράζουν τις σκέψεις τους για δικά τους προβλήματα και να δίνουν λύση στο πρόβλημα ενός συμμαθητή τους.
- Να συνεργάζονται αρμονικά, ανταποκρινόμενοι στο ρόλο τους.

Για το μαθητή με εναντιωματική – προκλητική συμπεριφορά.

- Να εκφράζει μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα συναισθήματα ενός ήρωα.
- Να φέρει εις πέρας το ρόλο του επόπτη που του έχει ανατεθεί.
- Να λάβει βοήθεια από ένα φίλο για ένα πρόβλημα που εκείνος αντιμετώπισε και να βρει ταυτόχρονα λύση στο πρόβλημα ενός φίλου.

Οργάνωση της τάξης

Η διάταξη των θρανίων στην τάξη είναι σε μορφή ομάδων με 4 μέλη σε κάθε ομάδα. Συνολικά, δημιουργούνται 5 ομάδες, τα μέλη των οποίων παρουσιάζουν ανομοιογένεια ως προς την επίδοσή τους. Αρχικά, οι μαθητές εργάζονται ατομικά και στη συνέχεια γίνεται η ανάθεση ρόλων μέσα στην ομάδα. Σε κάθε ομάδα υπάρχει ο γραμματέας, που συμπληρώνει τις προτάσεις στο αρχείο, ο επόπτης που φροντίζει η ομάδα να μη χάνει τον στόχο της, ο χρονομέτρης που φροντίζει η ομάδα να μην ξεφύγει από το χρόνο της και ο εισηγητής που θα παρουσιάσει το τελικό αποτέλεσμα στην ολομέλεια της τάξης στο τέλος της διδακτικής ενότητας. Στο μαθητή με εναντιωματική – προκλητική συμπεριφορά δίνεται ο ρόλος του γραμματέα, ένας ρόλος ευθύνης, που προϋποθέτει εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής αξιοποιεί τις κλίσεις τους, αλλά υπό διαφορετικό πρίσμα και για διαφορετικό σκοπό.

Προϋπάρχουσες γνώσεις:

Οι μαθητές έχουν έρθει σε επαφή με:

Κείμενα που αφορούν τις οικογενειακές σχέσεις.

Κείμενα που σχετίζονται με προβληματισμούς της εφηβικής ηλικίας.

Το ιστορικό πλαίσιο κειμένων που εντάσσονται στο κλίμα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.

Το επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής λόγου σ' ένα ημερολόγιο (δομικά και υφολογικά στοιχεία, χρήση ρηματικού προσώπου κ.λπ.).

Εποπτικό Υλικό:

Υπολογιστής Εκπαιδευτικού

Προτζέκτορας

1 Υπολογιστής ανά ομάδα για χρήση της εφαρμογής «Google Slides»

Καρτέλες συναισθημάτων

Φύλλο εργασίας για τη γενική τάξη

Φύλλο εργασίας για τη μαθήτριά με ΔΕΠ-Υ και μαθησιακές δυσκολίες.

Δραστηριότητες

➤ 1η διδακτική ώρα

Αφόρμηση (10 λεπτά)

Στον προτζέκτορα προβάλλεται 3λεπτο βίντεο με τη ζωή της Άννας Φρανκ μέσα από ένα εικονογραφημένο κόμικ.

https://www.youtube.com/watch?v=Zqc4kbigC0c&ab_channel=boobaty

Στο βίντεο υπάρχει αφήγηση στα ελληνικά και δίνεται με αυτό τον τρόπο μια πιο διασκεδαστική οπτική της βιογραφίας της ηρωίδας. Ακολουθεί συζήτηση κατά την οποία ο εκπαιδευτικός ανακαλεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, χρησιμοποιώντας την τεχνική του διαλόγου, και ανακοινώνει τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν, προκειμένου ο μαθητής να έχει εκ των προτέρων πλήρη εικόνα για όσα πρέπει να φέρει εις πέρας. Πρώτα δίνεται ο λόγος στο μαθητή με δυσκολίες, προκειμένου να ενισχυθεί η συμμετοχή του, να αισθανθεί ότι η γνώμη του είναι σημαντική και εκφράζεται με δημοκρατικές διαδικασίες.

Ανάγνωση του κειμένου (5 λεπτά)

Το κείμενο προβάλλεται στον προτζέκτορα και η ανάγνωση γίνεται από τον εκπαιδευτικό.

1η δραστηριότητα (20 λεπτά): Σε πρώτη φάση οι μαθητές ομαδοσυνεργατικά αναζητούν τα σημεία του κειμένου που υποδηλώνουν ότι πρόκειται για ημερολόγιο. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται και η επανάληψη όσον αφορά το επικοινωνιακό πλαίσιο του ημερολογίου. Ταυτόχρονα, στον προτζέκτορα προβάλλονται σχηματικά οι σχέσεις της Άννας με τα πρόσωπα της οικογένειάς της. Το σχεδιάγραμμα έχει προκατασκευαστεί από τον εκπαιδευτικό και φιλοξενείται στην εφαρμογή «Google Slides». Οι μαθητές χωρισμένοι σε 5 ομάδες των 4 ατόμων καλούνται να μπουν στην εφαρμογή και να συμπληρώσουν σε κάθε πεδίο φράσεις του κειμένου που αντικατοπτρίζουν τις σκέψεις της Άννας για τα πρόσωπα αυτά. Η τεχνική που χρησιμοποιείται εδώ είναι ο εννοιολογικός χάρτης.

Διαφοροποίηση: Στο μαθητή με εναντιωματική - προκλητική συμπεριφορά ανατίθεται ο ρόλος του γραμματέα, καθώς διαθέτει εξοικείωση με τους υπολογιστές και ξοδεύει αρκετές ώρες τις ημέρας σε αυτούς. Στην ομάδα που τοποθετείται ο μαθητής, ανατίθεται η διερεύνηση και καταγραφή φράσεων που υποδεικνύουν τη συγκρουσιακή σχέση της Άννας με τη μητέρα της. Επιδιώκεται έτσι ο μαθητής να ταυτιστεί με το υποκείμενο του κειμένου, καθώς και η δική του σχέση με τη μητέρα του είναι συγκρουσιακή.

2η δραστηριότητα (15 λεπτά): Οι μαθητές ομαδοσυνεργατικά εντοπίζουν τα χωρία της πρώτης ενότητας του κειμένου, όπου υπάρχει διάλογος και προχωρούν υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού σε δραματοποίηση του διαλόγου. Επιλέγονται 4 μαθητές, για να υποδυθούν από έναν ήρωα (Άννα, Μαργκότ, μητέρα, πατέρα). Η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων (role playing) θα αξιοποιήσει όλα τα εκφραστικά όπλα των μαθητών και θα θέσει σε εφαρμογή την κιναισθητική μάθηση.

Διαφοροποίηση: Στο μαθητή με δυσκολίες ανατίθεται ο ρόλος της μητέρας. Με αυτό τον τρόπο καλείται να υποδυθεί μία οικεία φυσιογνωμία και να εκφράσει τα συναισθήματά του μέσω αυτής.

Ανακοίνωση των εργασιών και σύνοψη από τον εκπαιδευτικό (10 λεπτά).

➤ 2η διδακτική ώρα

3η δραστηριότητα (20 λεπτά): Οι μαθητές καλούνται ομαδικά να καταγράψουν σε 8 γραμμές τα συναισθήματα που βιώνει η Άννα και να σκιαγραφήσουν την προσωπικότητά της. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται η επανάληψη όλων όσων ειπώθηκαν την προηγούμενη διδακτική ώρα και η ανακάλυψη νέων πτυχών στο χαρακτήρα της πρωταγωνίστριας. Και πάλι οι μαθητές εργάζονται έχοντας τους ίδιους ρόλους.

4η δραστηριότητα (15 λεπτά): Οι μαθητές καλούνται χρησιμοποιώντας καρτέλες να καταγράψουν με συντομία 1 εμπειρία που προκάλεσαν οι ίδιοι (θετική ή αρνητική) και δίπλα τα συναισθήματα και την αντίδραση των γονιών τους σε αυτή.

Από την πίσω πλευρά της καρτέλας να καταγράψουν με συντομία 1 εμπειρία που προκάλεσαν οι γονείς τους (θετική ή αρνητική) και δίπλα τα συναισθήματα ή τη δική τους

αντίδραση σε αυτή. Στη συνέχεια, ο καθένας επιλέγει ένα μαθητή για να μοιραστεί μαζί του τις εμπειρίες. Ο κάθε μαθητής συμπληρώνει τη συμβουλή του κάτω από την εμπειρία του συμμαθητή του.

Διαφοροποίηση: Ο μαθητής με εναντιωματική - προκλητική συμπεριφορά καλείται να μοιραστεί ένα προβληματισμό που βίωσε και να λάβει βοήθεια από ένα συμμαθητή του. Ταυτόχρονα, καλείται να δώσει συμβουλή σε ένα συμμαθητή του. Με αυτό τον τρόπο διαπιστώνει ότι όλοι έχουν έρθει αντιμέτωποι κάποια στιγμή με τους γονείς τους και πρέπει να επικοινωνούν με τους φίλους τους, καθώς κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του.

Ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια της τάξης από τους εισηγητές. Προφορική σύνοψη από τον εκπαιδευτικό. (10 λεπτά)

Αξιολόγηση

Για την διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων προβλέπεται διαμορφωτική αξιολόγηση, καθώς ενδέχεται να προκύψουν εμπόδια ή οι μαθητές να χρειαστούν ανατροφοδότηση. Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχει και τελική αυτοαξιολόγηση, κατά την οποία οι μαθητές απαντούν σε επώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αφορούν τόσο την αξιολόγηση σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο ομάδας.

Συμπεράσματα

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αναμφισβήτητα ένας νέος τρόπος προσέγγισης της γνώσης, που πρέπει να υιοθετείται από τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Όλα τα παιδιά μιλούν για την αποτυχία του μονολιθικού τρόπου μάθησης, σύμφωνα με τον οποίο όλοι οι μαθητές ασχολούνται με την ίδια δραστηριότητα και αφιερώνουν σ' αυτή τον ίδιο χρόνο, ανεξάρτητα από τις μαθησιακές ανάγκες του καθενός (Saymour Sarason, 1990). Στη σύγχρονη τάξη οι μαθητές διαφέρουν ως προς το γνωστικό τους υπόβαθρο, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες. Έχουν διαφορετικά ερεθίσματα και προσλαμβάνουσες, κατέχουν ιδέες σε διαφορετικά επίπεδα και έχουν ποικίλες προτιμήσεις όσον αφορά τρόπους έκφρασης (Κουτσελίνη, 2006). Ακόμη, όπως έχει επισημανθεί «το σύνολο των μαθητών μιας τάξης, ακόμη και μικρής, είναι ανομοιογενής πληθυσμός από πλευράς γνώσεων, ικανοτήτων, ενδιαφερόντων, κινήτρων, αναγκών και επιδιώξεων» (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2005, σ. 305). Επομένως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η εξεύρεση τρόπων που μπορούν να δώσουν κίνητρο και να εξελίσσουν τους μαθητές κρίνεται αναγκαία. Η διαφοροποίηση σημαίνει ποιοτική διδασκαλία, που στοχεύει στη μεγιστοποίηση της μάθησης για όλους τους μαθητές τόσο ως προς τους γνωστικούς όσο και διαδικαστικούς μαθησιακούς στόχους (Θεοφιλίδης, 2008). Διαφοροποίηση δεν σημαίνει απλά λιγότερες ή περισσότερες ασκήσεις, ούτε ποσοτική προσαρμογή, αλλά περιλαμβάνει την ποιοτική τροποποίηση της διδασκαλίας (Παντελιάδου, 2008). Θα πρέπει, ωστόσο, να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Η

διαφοροποίηση θα πρέπει να αποτελεί φιλοσοφία που θα πρέπει να διακατέχει ολόκληρο το σχολείο και να μην είναι απλά μια προσπάθεια ένταξης, αλλά ένας ακόμη τρόπος διδασκαλίας. Επίσης, θα πρέπει να υπάρχει σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα και να γίνεται αβίαστα και συνειδητά από τον εκπαιδευτικό.

Ο εκπαιδευτικός που καλείται να παρέμβει σ' ένα περιβάλλον με μαθητές που παρουσιάζουν εναντιωματική – προκλητική συμπεριφορά αρκετές φορές θα έρθει στα όρια του κι ενδέχεται να χρησιμοποιήσει τεχνικές και μεθόδους που ανήκουν στο παραδοσιακό μοντέλο. Ο σωστός σχεδιασμός και η εξατομίκευση της διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητή θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί πληρέστερα στο έργο του. Η σωστή συνεργασία με τους γονείς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό και η πολυπρισματική προσέγγιση θα συμβάλλουν αποφασιστικά στην επιτυχία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η καθιέρωση και επιβολή λογικών κανόνων στην τάξη, η αποδοχή των ικανοτήτων που διαθέτουν οι μαθητές και η παρουσίαση στους μαθητές της σχέσης μεταξύ σχολικής μάθησης και εξωσχολικής εμπειρίας κρίνονται αναγκαίες. Σκοπός είναι η αποφυγή των τιμωριών στους μαθητές, διότι αποθαρρύνουν το αίσθημα της υπευθυνότητας για τη συμπεριφορά τους και η συζήτηση στην τάξη για πραγματικά σχολικά και εξωσχολικά προβλήματα. (Τριλιανός, 2004).

Το μάθημα της Λογοτεχνίας αποτελεί το κατεξοχήν πεδίο πάνω στο οποίο οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν αναλογίες, να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις για τον κόσμο που τους περιβάλλει, να βιώσουν συναισθήματα και να υιοθετήσουν αξίες και στάσεις. Οι αξίες και οι στάσεις που προβάλλονται στα λογοτεχνικά κείμενα, όμως, δεν βρίσκονται απλά αποθηκευμένες σε αυτά, έτοιμες να ανασυρθούν και να προσαρμοστούν στους όρους της πραγματικής ζωής, αλλά είναι προτάσεις ζωής για επεξεργασία, συζήτηση και διυποκειμενικό έλεγχο. (Φρυδάκη, 2006, σ. 54). Η διενέργεια δραστηριοτήτων συμμετοχικού χαρακτήρα και η ομαδοσυνεργατική μέθοδος θα βοηθήσουν το μαθητή με εναντιωματική – προκλητική συμπεριφορά να επικοινωνήσει τις σκέψεις του, να συνδιαλλαγεί με τους συμμαθητές του και να κοινωνικοποιηθεί.

Βιβλιογραφία

- Frydaki, E. (2006). “Sygchronoi prosanatolismoi tis didaktikis kai neoi didaktikoi dromoi gia to mathima tis Logotechnias”, *Nea Paideia*, 117, 43-57.
- Kassotakis, M & Flouris, G. (2002). *Mathisi kai didaskalia*. Tomos A'. Athina.
- Kourkoutas I. (2007). *Charaktiristiká leitourgías kai trópoi antimetópisís ton paidiów me epithetikés morfés symperiforás sto plaísio tou scholeíou kai tis táxis*. Sto Diacheirisi provlimaton scholikis taxis Evanthía Makrής - Bótsari (epim.). tomos A', Athina.
- Koutselini, M. (2006). *Diaforopoiisi didaskalias – mathisis se taxeis miktis ikanotitas*. Lefkosia.

- Koutsoukos A. & Smyrniou Z. (2007): *Gnostiki Psychologia kai Didaktiki: I symvoli tou Jean Piaget sti sygchroni paidagogiki kai didaktiki skepsi*, Ekdoseis Irodotos, Athina.
- Krajcik J. and Blumenfeld P. (2006). *Project-Based Learning*. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. R. Keith Sawyer (ed). Cambridge University Press. <https://courses.lumenlearning.com/abnormalpsychology/chapter/oppositional-defiant-disorder-313-81/> Ανακτήθηκε, 29/06/21.
- Sarason, S.B. (1990) *The Predictable Failure of Educational Reform: Can We Change Course before It's Too Late?* The Jossey-Bass Education Series and the Jossey-Bass Social and Behavioral Science Series. ERIC. <http://eric.ed.gov/?id=ED354587> Ανακτήθηκε 29/06/21
- Tomlinson, C.A., & Eidson C.C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Theofilidi, Chr. (2008). *Rogmes sto pagouvouno tis paradosiakis didaskalias*. Lefkosia.
- Trilianos, A. (2004). *Methodologia tis Sygchronis Didaskalias*. t. V'. Athina.
- Valianti, S. (2010). *Diaforopoiisi tis didaskalias/diadikasies mathisis kai apotelesmata se taxeis miktis ikanotitas*. Didaktoriki diatrivi, Tmima Epistimon tis Agogis, Panepistimio Kyprou.

**Διδακτικό σενάριο για μαθητές Ε΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού:
«Τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό»**

Ιωάννης Τριανταφύλλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ11, Ph.D., M.Sc.

Περίληψη

Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε με τη μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στόχος του σεναρίου ήταν η γνωριμία των μαθητών-τριών της Ε΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού με τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό. Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας εφαρμόστηκε η μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Οι μαθητές πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες του μαθήματος ομαδοσυνεργατικά και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσπάθησαν να ανακαλύψουν τη νέα γνώση. Το διδακτικό σενάριο με την χρήση των Τ.Π.Ε. αξιολογήθηκε θετικά από όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθητές δημοτικού, οφέλη άσκησης, σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Teaching scenario for 5th/6th - grade primary school students: “The benefits of exercise to human body”

Ioannis Triantafyllou, Physical Education Teacher, Ph.D., M.Sc.

Abstract

This didactic scenario was implemented through synchronous distance learning. The aim of the lesson at hand was to render 5th/6th-grade primary school students aware of the benefits of exercise to human body. In terms of teaching methodology, the guided discovery method was applied. Students carried out the activities collaboratively and under teacher guidance they tried to discover new knowledge. The teaching scenario which makes use of I.C.T. was positively evaluated by all those involved in the learning process.

Key-words: students of primary school, exercise benefits, synchronous distance learning.

Ταυτότητα σεναρίου

Τίτλος σεναρίου

Τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό.

Εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα

Φυσική Αγωγή, Βιολογία, Πληροφορική.

Προαπαιτούμενες γνώσεις και προϋπάρχουσες αντιλήψεις

Εξοικείωση με ποικίλα εργαλεία των ΤΠΕ, χρήση φυλλομετρητή ιστού, πλοήγηση και τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, βασικές δεξιότητες στη χρήση επεξεργαστή κειμένου, χρήση λογισμικών γενικής χρήσης της google, χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, καθώς και χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας “Cisco Webex”.

Τάξεις στις οποίες απευθύνεται

Ε΄ - ΣΤ΄ Δημοτικού

Διαδραστικά Σχολικά Βιβλία ☞ Φυσική Αγωγή (Ε΄ & ΣΤ΄ Δημοτικού) ☞ Κεφ.8. Η αξία της διά βίου άσκησης για την υγεία.

Διαδικτυακή πηγή:

<http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-G100/791/5166,23663/>

Σκοπός

Να αποκτήσουν οι μαθητές-τριες τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό.

Μαθησιακοί/ διδακτικοί στόχοι

Γνωστικοί

Οι μαθητές-τριες:

- Να γνωρίσουν τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό.

Κοινωνικο - συναισθηματικοί

Οι μαθητές-τριες:

- Να αναπτύξουν συναισθηματικές δεξιότητες, όπως είναι η αυτοπειθαρχία, η θέληση, η υπομονή, η επιμονή και ο αυτοέλεγχος.
- Να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες, όπως είναι η αυτοπεποίθηση, η κριτική σκέψη και η ανάπτυξη πρωτοβουλίας.
- Να αντλήσουν ικανοποίηση από τη χρήση πολυμεσικών ψηφιακών εργαλείων.
- Να αντιληφθούν την αξία της άσκησης και να υιοθετήσουν έναν δραστήριο και υγιεινό τρόπο ζωής.

Χρόνος υλοποίησης

Ο χρόνος υλοποίησης του σεναρίου είναι δύο διδακτικές ώρες (διάρκειας 30΄ η κάθε μία).

Υλικοτεχνική Υποδομή

- Ηλεκτρονικός υπολογιστής.
- Φυλλομετρητής ιστού.
- Διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- Ικανοποιητική ταχύτητα διαδικτύου.
- Εγκατεστημένο το πρόγραμμα “Cisco Webex Meetings”.

Συνοπτική περιγραφή

Προετοιμασία της διδασκαλίας

Οι μαθητές ενημερώνονται για την ημέρα και την ώρα της σύγχρονης διδασκαλίας του μαθήματος μέσω email το οποίο στέλνεται στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των γονιών τους (το email στέλνεται με «*Κρυφ. Κοιν.*» για προστασία προσωπικών δεδομένων). Επίσης, στο σώμα κειμένου του email στέλνεται ο προσωπικός σύνδεσμος (link) του εκπαιδευτικού, καθώς και κατάλληλες οδηγίες για είσοδο των μαθητών στην πλατφόρμα “Cisco Webex”. Συμπληρωματικά, η προγραμματισμένη μέρα και ώρα διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς και ο προσωπικός σύνδεσμος του εκπαιδευτικού στην πλατφόρμα “Cisco Webex”, δύνανται να αναρτηθούν και στον «*τοίχο*» της διαδικτυακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me.

Διδακτική μέθοδος

Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας εφαρμόζεται η μέθοδος της καθοδηγούμενης ανακάλυψης. Οι μαθητές πραγματοποιούν τις δραστηριότητες του μαθήματος και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσπαθούν να ανακαλύψουν τη νέα γνώση.

Οργάνωση της τάξης

Ο κάθε μαθητής δουλεύει στον προσωπικό του χώρο με τη χρήση Η/Υ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία του μαθήματος είναι καθοδηγητικός, υποστηρικτικός και συντονιστικός. Ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλάβουν πρωτοβουλίες, παρεμβαίνει για να θέσει ερωτήματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να οργανώσουν τη σκέψη τους και τον τρόπο που θα εργαστούν, δίνει ανατροφοδότηση και συζητά μαζί τους. Οι παρεμβάσεις του εκπαιδευτικού στοχεύουν στην αναζήτηση λύσης και όχι να δώσει έτοιμες απαντήσεις. Οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας.

Προστιθέμενη αξία των ΤΠΕ

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με πολυμεσικά ψηφιακά υλικά οπότε και το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της φυσικής αγωγής αυξάνεται σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία. Επιπλέον, επιτυγχάνονται:

- Εξάσκηση στη χρήση φυλλομετρητή ιστού.
- Εξάσκηση στη χρήση του Φωτόδεντρου.
- Εξάσκηση στη χρήση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας “Cisco Webex”.
- Εξάσκηση στη χρήση λογισμικών γενικής χρήσης της google.
- Ανάπτυξη ικανότητας εντοπισμού, ερμηνείας και αξιοποίησης της πληροφορίας.
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων αναζήτησης, παρατήρησης και κριτικής σκέψης.

Δραστηριότητες σεναρίου

Το διδακτικό σενάριο υλοποιείται μέσω της πλατφόρμας “Cisco Webex”, ενώ, παράλληλα, αξιοποιούνται εξωτερικά ψηφιακά εργαλεία. Οι μαθητές παρακολουθούν αρχικά ένα βίντεο με σκοπό να προκληθεί το ενδιαφέρον τους για **τα οφέλη της άσκησης στον ανθρώπινο οργανισμό**. Κατόπιν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί συνδυαστικά είτε το διαμοιρασμό οθόνης είτε την αποστολή των συνδέσμων των δραστηριοτήτων στο “Chat” της πλατφόρμας προκειμένου να πραγματοποιηθούν από τους μαθητές οι ακόλουθες δραστηριότητες: *διαδραστικό βίντεο, επίλυση σταυρόλεξου, συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη, ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο*.

Αξιολόγηση του μαθήματος

Η αξιολόγηση του διδακτικού σεναρίου γίνεται με ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο (*φόρμες goggle*). Στόχος του ερωτηματολογίου είναι να αξιολογηθούν: **α.** το κατά πόσον οι μαθητές απέκτησαν τις γνώσεις που αναμένονταν σύμφωνα με τους στόχους της κάθε διδακτικής παρέμβασης, και **β.** τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τη δυσκολία των δραστηριοτήτων και το ενδιαφέρον που τους προκάλεσαν. Αξιολογείται το σύνολο των επιτυχημένων απαντήσεων. Αναφορικά με το βαθμό κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου, και σε σύνολο 10 ερωτήσεων, ισχύουν τα παρακάτω:

Επιτυχημένες απαντήσεις έως 6: μέτρια κατανόηση.

Επιτυχημένες απαντήσεις 7 έως 8: ικανοποιητική κατανόηση.

Επιτυχημένες απαντήσεις 9 έως 10: επιτυχής κατανόηση.

Τα αποτελέσματα που θα πάρουμε από τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, και τα οποία αφορούν την επίτευξη ή όχι των στόχων του μαθήματος, μπορούμε να τα απεικονίσουμε σε γράφημα και να τα επιστρέψουμε με email στους μαθητές μας για ανατροφοδότηση. Επιπλέον, μπορούμε να αντλήσουμε πολύτιμες πληροφορίες για το εάν το σενάριό μας χρειάζεται βελτίωση ή όχι.

Φύλλο εργασίας

Ονοματεπώνυμο:.....

Τμήμα:.....

1η Δραστηριότητα (6')

Ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει την οθόνη του υπολογιστή του πατώντας το κουμπί “share content” και οι μαθητές παρακολουθούν το παρακάτω βίντεο, το οποίο σχετίζεται με τα **οφέλη της άσκησης**.

➤ <https://safeYouTube.net/w/LMFA>,

Πως η άσκηση ωφελεί το σώμα ...και το μυαλό.



Ακολουθεί καταιγισμός ιδεών από τους μαθητές. Οι μαθητές εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις και τα συναισθήματά τους σχετικά με τα οφέλη της άσκησης (*σωματικά – ψυχικά*) στον ανθρώπινο οργανισμό. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια της ψηφιακής τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός.

2^η δραστηριότητα (12')

Ο εκπαιδευτικός διαμοιράζει την οθόνη του υπολογιστή του πατώντας το κουμπί “*share content*” και οι μαθητές παρακολουθούν διαδραστικό βίντεο το οποίο σχετίζεται με **το ρυθμό της καρδιάς κατά την άσκηση**.

- <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4120> *Ο ρυθμός της καρδιάς όταν τρέχουμε.*



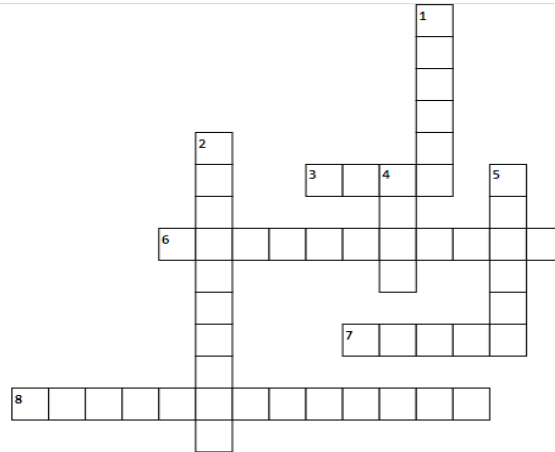
Μέσα από το βίντεο ακούμε τον ήχο της καρδιάς που παράγεται κατά την άσκηση. Συζητάμε με τους μαθητές μας τα ακόλουθα θέματα:

- Τι συμβαίνει στη λειτουργία της καρδιάς όταν ασκούμε;
- Πόσο αυξάνονται οι παλμοί της καρδιάς όταν ασκούμε;
- Γιατί λαχανιάζουμε όταν ασκούμε;
- Με ποιο τρόπο η άσκηση βοηθά την καρδιαγγειακή μας λειτουργία;

3^η δραστηριότητα (12')

Μέσω του “*chat*” της πλατφόρμας στέλνουμε στους μαθητές μας τον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://crosswordlabs.com/embed/2020-04-23-586> *Τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας*

Δίνουμε στους μαθητές 5' χρόνο προκειμένου να σκεφτούν τις απαντήσεις του σταυρόλεξου. Κατόπιν, με διαμοιρασμό οθόνης και στην ολομέλεια της ψηφιακής τάξης, ο εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στους μαθητές του για την επίλυση του σταυρόλεξου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός.

**Across**

3. ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΚΥΚΛΟΦΕΡΕΙ ΚΑΛΥΤΕΡΑ ΣΤΟ ΣΩΜΑ ΜΑΣ
6. ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΙΣ ΑΡΘΗΡΙΕΣ
7. ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΜΕΙΩΝΕΤΑΙ ΤΟ ΠΟΣΟΣΤΟ ΣΤΟ ΣΩΜΑ ΜΑΣ
8. ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΑΠΟΚΤΟΥΜΕ ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ ΣΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΑΣ

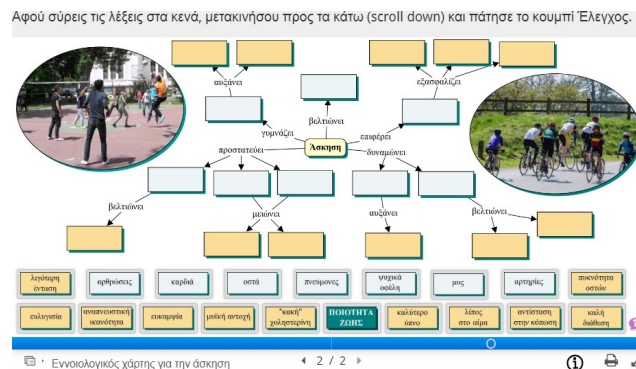
Down

1. ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΑΥΞΑΝΟΝΤΑΙ ΟΙ ΠΑΛΜΟΙ ΤΗΣ
2. ΦΥΣΙΚΕΣ ΟΥΣΙΕΣ ΠΟΥ ΕΚΚΡΙΝΟΝΤΑΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ
4. ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΚΗΣΗ ΑΥΞΑΝΕΤΑΙ Η ΔΥΝΑΜΗ ΤΟΥΣ
5. ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΝΟΥΜΕ ΚΑΙΝΟΥΡΙΟΥΣ

4^η δραστηριότητα (20')

Μέσω του “*chat*” της πλατφόρμας στέλνουμε στους μαθητές μας τον ακόλουθο σύνδεσμο: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10743> εννοιολογικός χάρτης για τα οφέλη της άσκησης.

Δίνουμε στους μαθητές 5' χρόνο προκειμένου να σκεφτούν τις απαντήσεις στη συμπλήρωση του εννοιολογικού χάρτη. Κατόπιν, με διαμοιρασμό οθόνης και στην ολομέλεια της ψηφιακής τάξης, ο εκπαιδευτικός δίνει το λόγο στους μαθητές για τη συμπλήρωση του χάρτη. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός και συντονιστικός.



5^η δραστηριότητα (10')

Μέσω του **“chat”** της πλατφόρμας στέλνουμε στους μαθητές μας τον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://forms.gle/UNpGZ4RyGXnUxxs16>

Ζητούμε από τους μαθητές μας να απαντήσουν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και να πατήσουν το κουμπί «υποβολή».

Βιβλιογραφικές αναφορές

Crossword labs: Application for creating crossword puzzles. Available at: <http://crosswordlabs.com>

Google Forms: Creating an electronic questionnaire. Retrieved from: <https://google.forms.com>

How exercise benefits the body ... and the mind. Retrieved from: <https://safeYouTube.net/w/LMFA>

H5p: Application for creating interactive exercises. Available at: <http://h5p.com>

The benefits of exercise (conceptual map). Retrieved from: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/10743>

The rhythm of heart when we run. Retrieved from: <http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/4120>

Διδακτικό σενάριο στην Α' Λυκείου για την εννοιολογική κατανόηση της ελεύθερης πτώσης με χρήση νέων τεχνολογιών.

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MSc
Γκλίναβος Ζώης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, MSc
Τσιούρη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, MBA, MSc
Στράτη Χρυσούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04

Περίληψη

Η ενσωμάτωση σύγχρονων πρακτικών και μαθησιακών εργαλείων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την παροχή γνώσεων και καλλιέργεια δεξιοτήτων αποτελεί μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις της εκπαίδευσης σήμερα. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, στο παρόν διδακτικό σενάριο παρουσιάζεται μια πρόταση που αφορά στην κατανόηση των εννοιών της ελεύθερης πτώσης και της επιτάχυνσης της βαρύτητας της γης, σε ένα ομαδοσυνεργατικό και εποικοδομητικό διδακτικό περιβάλλον. Απευθύνεται κυρίως σε μαθητές της Α' Λυκείου.

Λέξεις-Κλειδιά: Ελεύθερη πτώση, phyphox

Teaching scenario in the 1st Grade of Lyceum (10th grade High School) for the conceptual understanding of free fall using new technologies.

Pantazis Spyros, Primary teacher, MSc
Gklinavos Zois, Teacher of Secondary School, P.E.04, MSc
Tsiouri Eleftheria, Primary Teacher, MSc, MBA
Strati Chrysa, Teacher of Secondary School, P.E.04

Abstract

The integration of modern practices and learning tools in the educational environment for knowledge provision and skill cultivation is one of the most important challenges of modern education. In this context, the current teaching scenario, presents a proposal which is related to the understanding of the concepts of free fall and gravity acceleration, in a collaborative and constructive teaching environment. It is addressed mainly to students in the 1st year of Lyceum (11th Grade).

Keywords: Free Fall, phyphox

Ταυτότητα Σεναρίου

Τάξη: Α Λυκείου

Γνωστικό αντικείμενο: Φυσική Κεφάλαιο: Δυναμική σε μία διάσταση

Τόπος διεξαγωγής σεναρίου: Σχολική Αίθουσα, Εργαστήριο Πληροφορικής

Προβλεπόμενες διδακτικές ώρες: Δύο (2) ώρες

Υλικοτεχνική υποδομή: Η/Υ, βιντεοπροβολέας, smartphones

Θεωρητικό πλαίσιο

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

Τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, η ραγδαία εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας έφερε αναπόφευκτα και σημαντικές αλλαγές στην κοινωνία με ιδιαίτερη αυτή της ευκολίας πρόσβασης στη γνώση. Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα της τεχνολογικής έκρηξης είναι η ευκολία με την οποία μπορούν μαθητές και εκπαιδευτές να έχουν πρόσβαση σε επιστημονικές συσκευές και διατάξεις, που μπορούν να βοηθήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επειδή πρόκειται για νέα προϊόντα και υπηρεσίες, η εξοικείωση και, προπάντων, ο εγγραμματισμός μπορούν να επιτευχθούν μόνο μέσω της εκπαίδευσης (Μιχαηλίδης Γ., 2007). Προβάλλει έτσι επιτακτικά η ανάγκη για μια αποτελεσματική Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ), η οποία οφείλει να εξελιχθεί και, μέσα από τη χρήση νέων Τεχνολογιών, αφενός να μπορέσει να εισάγει πιο ομαλά και εύκολα νέες έννοιες ΦΕ στους μαθητές και αφετέρου να εισάγει και να μελετήσει τις έννοιες αυτές χρησιμοποιώντας σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία τα οποία οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν σε πληθώρα καθημερινών δραστηριοτήτων η στον εργασιακό τους χώρο.

Έτσι, έξυπνα τηλέφωνα (smartphones), ψηφιακές φωτογραφικές κάμερες αλλά και προσωπικοί υπολογιστές (φορητοί ή σταθεροί) μπορούν να μετατραπούν σε όργανα μέτρησης χρόνου, διαστήματος ή να γίνουν φτηνοί και συνάμα άκρως χρηστικοί παλμογράφοι. Καθίσταται δε προφανής η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι διατάξεις αυτές στην αναβάθμιση των πειραμάτων για την κατανόηση εννοιών στις ΦΕ.

Όπως ήταν λοιπόν αναμενόμενο η εκπαιδευτική Τεχνολογία και η Πληροφορική πυροδότησε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την αναζήτηση νέων διδακτικών μεθόδων τόσο στην κατανόηση εννοιών των Φυσικών Επιστημών όσο και για την πειραματική προσέγγιση φαινομένων της Φυσικής.

Η διδακτική προσέγγιση του προτεινόμενου σεναρίου περιλαμβάνει τις ακόλουθες πέντε φάσεις (Πίνακας 1) και βασίζεται στο εκπαιδευτικό μοντέλο 5E (Bybee et al., 2006), που εμπλέκει τους μαθητές/τριες σε μια καθοδηγούμενη έρευνα εστιασμένη στην ανάδειξη, επεξεργασία και αναθεώρηση των αρχικών τους αντιλήψεων:

Φάση 1. Ενεργοποίηση: Πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών
• με ανάδειξη των αρχικών τους αντιλήψεων • διατύπωση ερωτημάτων έρευνας με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή
Φάση 2. Διερεύνηση: Σχεδιασμός και πραγματοποίηση έρευνας από τους μαθητές/τριες
• με στόχο την απάντηση των ερωτημάτων που είχαν θέσει • με χρήση φύλλων εργασίας (διατύπωση ερωτήματος, διατύπωση υποθέσεων, αναγνώριση μεταβλητών, περιγραφή πειραματικής διαδικασίας, συλλογή υλικών, εκτέλεση πειραμάτων με υλικά κυρίως καθημερινής χρήσης, καταγραφή των δεδομένων)
Φάση 3. Ερμηνεία.
• <i>Επεξεργασία των δεδομένων</i> • <i>Εξαγωγή συμπερασμάτων</i> • <i>Διατύπωση των αντίστοιχων νόμων των φυσικών φαινομένων</i>
Φάση 4. Εφαρμογή.
• <i>Εφαρμογή της γνώσης που απέκτησαν οι μαθητές/τριες σε νέα προβλήματα (κυρίως από την καθημερινότητα τους)</i>
Φάση 5. Αξιολόγηση.
• <i>Αναστοχασμός των μαθητών/τριών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία</i> • <i>Σύγκριση των αρχικών και τελικών απαντήσεων</i>

Πίνακας 1. Φάσεις διδακτικής προσέγγισης

Με βάση την παραπάνω διδακτική προσέγγιση και μέσα από ένα συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων μελετούν την ελεύθερη πτώση με απλά υλικά και την εφαρμογή phyphox για περιβάλλον Android.

Στοχοθεσία

Οι σκοποί της διδασκαλίας της Φυσικής στο Λύκειο εντάσσονται στους γενικότερους σκοπούς, όπως αυτοί περιγράφονται στο ΔΕΠΠΣ για τις Φυσικές επιστήμες. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η κατανόηση από τους μαθητές της Α Λυκείου της επιτάχυνσης της βαρύτητας (g) στη γεωγραφική θέση που βρίσκεται ο παρατηρητής. Επίσης σημαντική είναι και η επαλήθευση της σχέσης που συνδέει το χρόνο κίνησης ενός

σώματος υπό την επίδραση της επιτάχυνσης g με το διάστημα που αυτό διανύει κατά την ελεύθερη πτώση του. Για την κατανόηση της ελεύθερης πτώσης, είναι απαραίτητη η πρότερη γνώση εννοιών όπως η έννοια του βάρους, της βαρυτικής έλξης και οι νόμοι του Νεύτωνα (πρώτος και δεύτερος). Η συζήτηση για την ισχύ των νόμων του Νεύτωνα και της βαρύτητας ανεξάρτητα από το σχήμα και το μέγεθος του σώματος που πέφτει ελεύθερα θεωρούνται ότι έχουν συζητηθεί - σε προγενέστερη φάση.

Στόχοι

1. Γνωστικοί: Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές να μπορούν πειραματικά

- να υπολογίζουν την επιτάχυνση g από την κλίση της γραφικής παράστασης του ύψους (H) σε συνάρτηση του τετραγώνου του χρόνου ελεύθερης πτώσης (t^2).
- να εξάγουν συμπεράσματα από την παρατήρηση των αποκλίσεων στις τιμές του g σε σχέση με την τιμή που δίνεται από τη βιβλιογραφία.
- να χρησιμοποιούν την ανάλυση αυτή για τη μέτρηση π.χ. του ύψους ενός μαθητή.

2. Παιδαγωγικοί: Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται για τους μαθητές:

- Η δημιουργία ενός ευχάριστου και δημιουργικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, τη διαθεματική επεξεργασία των ενοτήτων και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών.
- Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και η ανάπτυξη συνεργατικού και συλλογικού πνεύματος.

Λεπτομερής παρουσίαση της πρότασης

Τα βήματα πραγματοποιούνται σε δύο διδακτικές ώρες.

Φάση 1: Ενεργοποίηση: πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών -

- Το εισαγωγικό ερέθισμα αποτυπώνεται στο φύλλο εργασίας και στηρίζεται στη διαπίστωση αυτή των μαθητών.
- Αφού χωριστούν οι μαθητές σε ομάδες με τυχαίο τρόπο, δίνονται σε κάθε ομάδα ένα φύλλο χαρτί και προβάλλονται στο βιντεοπροβολέα σχετικές εικόνες και βίντεο μέσω ενός αρχείου *powerpoint*, που περιλαμβάνει στοχευμένες ερωτήσεις όπως:
 - Ένα σώμα που πέφτει από συγκεκριμένο ύψος έχει πάντα την ίδια ταχύτητα όταν φτάνει στο έδαφος;
 - Πόσο χρόνο χρειάζεται για να πέσει ένα σώμα από ύψος 2 μέτρων στο πάτωμα κατά την προσωπική σας εκτίμηση;

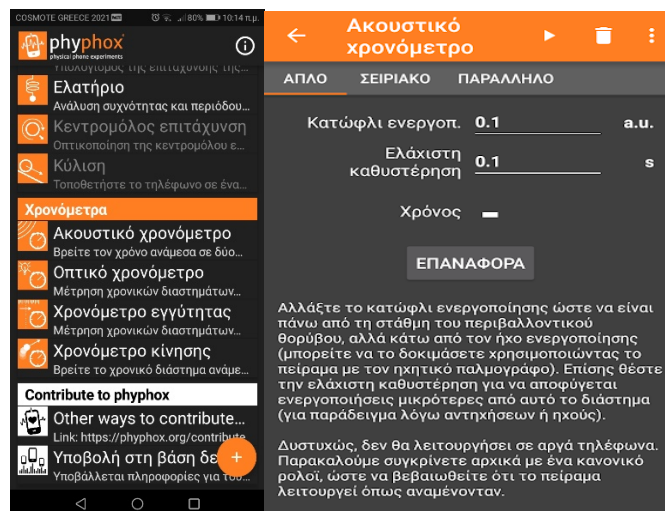
- Τι κίνηση είναι η ελεύθερη πτώση; Ποια σχέση συνδέει απομάκρυνση με το χρόνο της κίνησης
 - Πότε ένα σώμα εκτελεί ελεύθερη πτώση κατά τη γνώμη σας;
 - Ένα σώμα μεγαλύτερης μάζας πέφτει πιο γρήγορα από ένα μικρότερης μάζας;
- Οι μαθητές/τριες καταγράφουν τις απαντήσεις και κάθε ομάδα, μέσω ενός συντονιστή, τον οποίον έχουν επιλέξει μόνη της στην αρχή της διαδικασίας, τις ανακοινώνουν στην ολομέλεια της τάξης.

Φάση 2: Διερεύνηση: σχεδιασμός και πραγματοποίηση έρευνας από τους μαθητές/τριες με στόχο την απάντηση των ερωτημάτων που είχαν θέσει

Δραστηριότητες

Οι μαθητές είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4-5 ατόμων και χρησιμοποιούν πειραματική διάταξη που περιλαμβάνει: αυτοσχέδιο σταθερό ορθοστάτη μεταβαλλόμενου ύψους, κλωστή, μπαλόνι (1 για κάθε μέτρηση), βαρίδι, καρφίτσα & την εφαρμογή rhyphox.

- Αναρτούμε κάθε φορά από τον ορθοστάτη ένα φουσκωμένο μπαλόνι από το οποίο κρέμεται το βαρίδι.
- Προκαλούμε διαδοχικά σπασίματα και παίρνουμε σειρά μετρήσεων χρησιμοποιώντας το ακουστικό χρονόμετρο, για διάφορα ύψη.
- Ανοίγουμε την εφαρμογή rhyphox και από την καρτέλα «Χρονόμετρα» επιλέγουμε το «Ακουστικό Χρονόμετρο» όπως στο σχήμα 1. Ρυθμίζουμε την εφαρμογή ώστε ο ήχος του σπασίματος του μπαλονιού κατά την επιστροφή του μετά από ανάκλση στους τοίχους της αίθουσας, να μη δίνει αφύσικα μικρούς χρόνους. Βρίσκουμε τη σωστή ρύθμιση για τον ελάχιστο χρόνο καθυστέρησης ανάμεσα στην ενεργοποίηση και την απενεργοποίηση του ακουστικού χρονομέτρου.



Εικόνα 1. Εφαρμογή ακουστικό χρονόμετρο στο rhyphox

- Τοποθετήστε το μπαλόνι με το βαρίδι σε ύψος 2m., σπάστε με την καρφίτσα το μπαλόνι και μόλις το βαρίδι φτάσει στο έδαφος καταγράψτε την τιμή του χρόνου που δίνει η εφαρμογή. Επαναλάβετε την ίδια διαδικασία για ύψη 0.5m , 0,75m , 1,00m και 1,5m και καταγράψτε τους αντίστοιχους χρόνους.
- Με τα ύψη και τους αντίστοιχους χρόνους φτιάξτε έναν πίνακα όπως ο πίνακας 2. Προσθέστε μία τρίτη στήλη στην οποία υπολογίζετε τα τετράγωνα των χρονικών αυτών διαστημάτων.

α/α	Υψος h(m)	Χρόνος t (sec)	t ² (sec ²)
1	0,50	0,32	0,10
2	0,75	0,39	0,15
3	1,00	0,45	0,20
4	1,50	0,55	0,31

Πίνακας 2. Ενδεικτικοί χρόνοι για τα προτεινόμενα ύψη του πειράματος

- Φτιάξτε ένα διάγραμμα σε millimeter χαρτί, τοποθετώντας τις τιμές του ύψους σε μέτρα στον άξονα y -τα τετράγωνα του κάθε χρόνου σε δευτερόλεπτα στον άξονα x. Επίσης, -χρησιμοποιώντας τα δεδομένα του h και του t² από τον πίνακά σας - κάντε το αντίστοιχο γράφημα χρησιμοποιώντας excel.
- Προσδιορίστε την κλίση της γραφικής αυτής παράστασης. Υπολογίστε την επιτάχυνση της βαρύτητας (g) από την κλίση.

Φάση 3: Επεξεργασία και ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Αρχικά παρατηρείτε ότι η σχέση που συνδέει το ύψος h με το χρόνο t² είναι γραμμική. Ο λόγος $\Delta h / \Delta t^2$ ισούται με 1/2g και είναι η κλίση της ευθείας που προκύπτει.

Παρατηρήστε τις τιμές g που υπολογίσατε και συγκρίνετέ τις με την επιστημονικά αποδεκτή τιμή (<https://www.sensorsonline.com/local-gravity-calculator/>) για το σημείο της γης στο οποίο βρίσκεστε. Τι σχέση έχουν οι αντίστοιχες τιμές; Γιατί νομίζετε ότι υπάρχει απόκλιση; Αναφέρετε πιθανούς λόγους.

Πιθανές πηγές σφαλμάτων στο πείραμα μπορεί να είναι:

- 1) Το βαρίδι παρέσυρε κατά την πτώση του κομμάτι από το σκασμένο μπαλόνι, γεγονός που προκαλούσε αυξημένη αντίσταση από τον αέρα και επομένως επιβράδυνε την πτώση, άρα και αυτό οδηγούσε σε μικρότερη τιμή του g.
- 2) Ο χρόνος απόκρισης της συσκευής. Κάθε ψηφιακή συσκευή, ανάλογα με τις δυνατότητες του επεξεργαστή της και της μνήμης, έχει συγκεκριμένο χρόνο απόκρισης. Δε γνωρίζουμε λεπτομέρειες για τις τεχνικές προδιαγραφές του τηλεφώνου που χρησιμοποιούμε, αλλά είναι πολύ πιθανό ο χρόνος απόκρισής του να είναι σημαντικός.

Φάση 4: Εφαρμογή: εφαρμογή της γνώσης που απέκτησαν οι μαθητές/τριες σε νέα προβλήματα, κυρίως από την καθημερινότητα τους και την ανατροφοδότηση τους.

Επιλέξτε έναν συμμαθητή σας από κάθε ομάδα για να μετρήσετε το ύψος του χωρίς μεζούρα.

Το πείραμα είναι το εξής: Τοποθετήστε το μπαλόνι με το βαρίδι στο ύψος του κεφαλιού του μαθητή (Hs), θέστε σε λειτουργία την εφαρμογή και στη συνέχεια τρυπήστε το μπαλόνι με μια καρφίτσα.

Η εφαρμογή θα σας υπολογίσει τον χρόνο ελεύθερης πτώσης του βαριδιού t_s . Χρησιμοποιώντας την επιστημονικά αποδεκτή τιμή του g ($g=9.81 \text{ m/s}^2$) και από τον τύπο:

$$Hs = \frac{1}{2} g t_s^2$$

Υπολογίστε το ύψος Hs του μαθητή

Προκαλούμε συζήτηση στην τάξη, βοηθώντας τους μαθητές να γενικεύσουν τις παρατηρήσεις τους στα πειράματα που προηγήθηκαν και να διατυπώσουν τα συμπεράσματά τους. Με κατάλληλες ερωτήσεις κατευθύνουμε τη συζήτηση των μαθητών.

Φάση 5: Αξιολόγηση: Αναστοχασμός των μαθητών/τριών πάνω στη μαθησιακή διαδικασία που ακολουθήθηκε και σύγκριση των αρχικών τους απαντήσεων στα φύλλα εργασίας με τις τρέχουσες απαντήσεις τους.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου σχετικά με τις γνώσεις περιεχομένου από όλους τους μαθητές/τριες.

Συμπεράσματα - Γενικότερες παρατηρήσεις

Μέσα από αυτή την διδακτική πρόταση διαπιστώνεται η θετική επίδραση των νέων τεχνολογιών στην εννοιολογική κατανόηση και μάθηση της ελεύθερης πτώσης. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν ενισχύουν τις απόψεις και άλλων ερευνητών, οι οποίοι επισημαίνουν ότι τόσο οι νέες τεχνολογίες όσο και η χρήση εφαρμογών κινητών συσκευών με ενσωματωμένους αισθητήρες αποτελούν αποτελεσματικά μαθησιακά εργαλεία, τα οποία να προσελκύουν τους μαθητές, (Bubali, S. 2017, Bybee, R., 2010, Mas-torodimos D., Psycharis S., 2017).

Αναφορές

- Michaelides G. (2007), 5th Panhellenio Sinedrio «Didaktiki Fysikon Epistimon ke Nees Texnologies Stin Ekpedeysh», University of Ioannina, 15-18 March 2007. (<http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/pdfs/210-5.pdf>)
- Bybee R., Taylor J., Gardner A., Van Scotter P., Powell J. C., Westbrook A., & Landes N. (2006). The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness. Colorado Springs: BSCS
- Bybee, R. (2010). Advancing STEM education: A (2020) vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), 30-35.
- Driver R., Squires A., Rushworth P., Wood-Robinson V., (2000), « Oikodomontas tis ennoies ton fysikon epistimon, Mia pagkosmia synopsi ton ideon ton mathiton», Athina, 2000, sel.277-280,282-285.
- Mastorodimos D., Psycharis S., (2017), Praktika Ergasion 5th Panhellenio Synedrio «Entaksi ke xrisi ton TPE stin Ekpedeftiki Diadikasia», pp. 1035-1041, Athens, 21-23 April 2017. ISSN 2529-0924, ISBN 978-618-83186-0-1.
- Subali, B., Rusdiana, D., Firman, H., Kaniawati, I., Ellianawati (2017), «Computer-Based Experiment of free fall movement to improve the graphical literacy», Jurnal Pendidikan IPA Indonesia, JPII 6 (1) (2017) 41-48

Ηλεκτρονικές πηγές

Phyphox: <https://phyphox.org>

Εκπαιδευτικό σενάριο-Αναπαραγωγικό Σύστημα Ανθρώπου Αναθεωρημένο με τη μέθοδο του “Κυλιόμενου Σάντουιτς”

Χρυσοστόμου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Διδάκτορας Βιολογίας,

Περίληψη

Το αναθεωρημένο σενάριο Βιολογίας έχει ως αντικείμενο το αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου. Παρουσιάζονται με λεπτομέρειες τα όργανα του ανδρικού και γυναικείου αναπαραγωγικού συστήματος και αναλύονται οι μεταξύ τους συσχετίσεις. Στο σενάριο αξιοποιούνται οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών για τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων. Τα θέματα που πραγματεύεται αυτό (όπως προβλήματα γονιμότητας, ορμόνες, καρκίνος, επίδραση ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας, η ιατρικώς επιβεβλημένη άμβλωση κα.), χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και “λεπτότητας” στη διαχείρισή τους. Η οργάνωση του αναθεωρημένου αρχικού σεναρίου βασίζεται στη μέθοδο του “Κυλιόμενου Σάντουιτς” δηλαδή μίας μεθόδου διδασκαλίας στην οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά μέσω σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, εναλλασσόμενων συνεργατικών και ατομικών δραστηριοτήτων, αλλά και στη βιωματική εξάσκηση ως εκπόνηση εργασίας μιας και το σενάριο δίνει στους μαθητές το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη και προβληματισμό σχετικά με την αξιοποίηση των νεότερων επιτευγμάτων της Επιστήμης της Βιολογίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Γαμέτες, γονιμοποίηση, ζυγωτό, αναπαραγωγή, ακτινοβολία

Educational Scenario-Human Reproductive System Revised by the "Rolling Sandwich" Method

Anastasia Chrisostomou, Dr of Biology

Abstract

The revised Biology scenario focuses on the human reproductive system. The organs of the male and female reproductive systems are presented in detail and the correlations between them are analyzed. The script utilizes students' misconceptions about planning appropriate activities. Issues that deal with this (such as fertility problems, hormones, cancer, the effect of electromagnetic radiation, medically required abortion, etc.), need special attention and "delicacy" in their management. The organization of the revised scenario is based on the method of the "Rolling Sandwich", a teaching method in which students actively participate through modern and asynchronous teaching, alternating collaborative and individual activities, but also gives experiential practice to students. The impetus for further study and reflection on the utilization of the latest achievements of the Science of Biology.

KeyWords: Gametes, fertilization, zygote, reproduction, radiation

Εισαγωγή

Το σενάριο είναι μια αναθεώρηση του σεναρίου που είχε σχεδιαστεί για δια ζώσης διδασκαλία, προσαρμοσμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την παράλληλη χρήση των ηλεκτρονικών πλατφορμών e-Class και WebEx. Παρουσιάζει τα όργανα του ανδρικού και γυναικείου αναπαραγωγικού συστήματος και αναλύονται οι μεταξύ τους συσχετίσεις. Στην πρόταση αξιοποιούνται εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών για τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων, με τρόπο που η γνωστική σύγκρουση να οδηγεί στην επίτευξη εννοιολογικών αλλαγών και ευνοείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών αξιοποιώντας τις Τ.Π.Ε. ως εργαλείο διδασκαλίας.

Στο σενάριο επίσης γίνεται κριτική επεξεργασία ενός σύγχρονου βιοηθικού προβλήματος, με θέμα την «επίδραση των ακτινοβολιών», με τη μορφή ενός δημόσιου διαλόγου (debate), ενώ αυτό ολοκληρώνεται με ανάθεση ατομικής εργασίας εμπέδωσης των αποκτηθέντων γνώσεων σχετικής με τα μέτρα προστασία του αναπαραγωγικού συστήματος από την ακτινοβολία, καθώς και με τη συμπλήρωση ηλεκτρονικού κλειστού ερωτηματολογίου αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους μαθητές.

Το διδακτικό αντικείμενο του εκπαιδευτικού σεναρίου

Συσχετισμός με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ)

Η ανάπτυξη του σεναρίου ακολουθεί το ΑΠΣ της Βιολογίας της Α' Λυκείου. Το σενάριο αναφέρεται στις ενότητες Αντρικό και Γυναικείο Αναπαραγωγικό Σύστημα του Κεφαλαίου 12-Αναπαραγωγικό Σύστημα.

Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Οι γνωστικές περιοχές που εμπλέκονται είναι: κυτταρική βιολογία, γενετική, φυσική.

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών

- Τύποι ιστών και κυτταρική δομή (οργανίδια: πυρήνας)
- Γενετικό υλικό (DNA, αριθμός χρωμοσωμάτων) και τύποι κυτταρικής διαίρεσης
- Οι μαθητές χειρίζονται Η/Υ, πλατφόρμες και περιηγούνται στο διαδίκτυο άνετα.

Διάρκεια

Οι διδακτικές ώρες που απαιτούνται για την υλοποίηση του σεναρίου είναι τέσσερις.

Εναλλακτικές αντιλήψεις μαθητών

Οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών διαμορφώνονται μέσω προηγούμενων διδασκαλιών, ελλιπούς πληροφόρησης, από νοητικά σχήματα που αυτοί διαθέτουν

(Σκούρας, 2004; Lazarowitz & Lieb, 2006). Αυτές αξιοποιούνται στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων για την αντιμετώπισή τους στη σχολική ηλικία, για να μη μεταφερθούν στη μετέπειτα ζωή. Οι εσφαλμένες αντιλήψεις των μαθητών συμπίπτουν με παρανοήσεις από βιβλιογραφία και προηγούμενη εμπειρία και είναι:

1. Θεωρούν κοινή την έξοδο ουροποιητικού και αναπαραγωγικού στη γυναίκα
2. Θεωρούν ότι η γονιμοποίηση του ωαρίου είναι απλή και εύκολη διαδικασία
3. Δεν γνωρίζουν ότι το πλήθος των σπερματοζωαρίων μιας εκσπερμάτωσης ανέρχεται σε εκατομμύρια
4. Θεωρούν πως σπέρμα και σπερματοζωάριο είναι το ίδιο

Στόχοι

Οι γνωστικοί και μαθησιακοί στόχοι είναι οι μαθητές:

- Να περιγράψουν τη δομή και λειτουργία του αναπαραγωγικού συστήματος
- Να διακρίνουν το ρόλο των γαμετών ως εξειδικευμένων για την αναπαραγωγή κυττάρων, που η συνένωσή τους δημιουργεί το ζυγωτό, από το οποίο με διαίρεση προέρχονται όλα τα κύτταρα του οργανισμού

Στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων

- Καλλιέργεια ομαδοσυνεργατικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη κριτικής σκέψης
- Αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο και χρήση λογισμικών
- Υιοθέτηση τρόπων ζωής για την προστασία των γαμετών από ακτινοβολίες που η έκθεση σε αυτές πιθανόν να οδηγήσει σε υπογονιμότητα ή στειρότητα

Φάσεις εξ αποστάσεως-Υλικοτεχνική Υποδομή- Διδακτικό Υλικό

Φάσεις Εξ αποστάσεως

Η εξ αποστάσεως διδασκαλία περιλαμβάνει φάσεις. Αναλυτικά:

Η 1^η φάση λειτουργεί ως ερέθισμα για το γνωστικό αντικείμενο. Η 2^η ως μέσο αναδόμησης των ιδεών των μαθητών. Επίσης και οι 2 λειτουργούν και ως μέσα ανάδειξης ιδεών. Η 3^η φάση χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου και ανατροφοδότησης σχετικά με την εμπέδωση της γνώσης και ως μέσο αξιολόγησης της διαδικασίας.

Υλικοτεχνική υποδομή-Διδακτικό Υλικό

- Εργαλεία e-Class

Ενότητες, εργασίες, ασκήσεις, ομάδες χρηστών, εννοιολογικός χάρτης, ηλεκτρονικό βιβλίο, συζητήσεις, τοίχος, ιστολόγιο, ερωματολόγιο

- Εργαλεία WebEx

Διαμοιρασμός οθόνης, σχολιασμός, δημιουργία ομάδων, διαμοιρασμός σε δωμάτια

- Εξωτερικά εργαλεία

Ιστοσελίδες (άρθρα)/Κουίζ, παρουσίαση της ενότητας, φύλλα εργασίας (3).

Περιγραφή και δραστηριότητες υλοποίησης σεναρίου

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες 2-3 ατόμων για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων σύγχρονης , αφού διαμοιραστούν τα μέλη σε δωμάτια μέσω της πλατφόρμας Webex.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Το σενάριο δομείται με βάση τον εποικοδομισμό, προκαλώντας αναπροσαρμογή παλαιότερων νοητικών σχημάτων ή και γνωστική σύγκρουση με λανθασμένες αντιλήψεις που δεν συμφωνούν με επιστημονικά δεδομένα (Σολομωνίδου, 2006). Αξιοποιούνται, σε σημεία της διδασκαλίας (δραστηριότητα 3^η του Φύλλου Εργασίας 3) και στοιχεία της καθοδηγούμενης διερευνητικής μεθόδου (Artigue et al., 2008), αφήνοντας ανοιχτά συμπεράσματα στους μαθητές. Το σενάριο στηρίζεται και στις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες που υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές, με τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από αυτή (Στυλιάρης, & Δήμου, 2005).

Η διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιεί τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών και για το διασκεδαστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που παρέχουν (Depover, Karsenti, & Κόμης, 2010). Η εκπαιδευτική τεχνική που χρησιμοποιείται στο σενάριο είναι η συζήτηση με καταιγισμό (Στυλιάρης, & Δήμου, 2005) που εξασφαλίζει υψηλό βαθμό συμμετοχής, αξιοποιεί τη δημιουργικότητα και τις εμπειρίες των μαθητών, βοηθάει στην ανάπτυξη της ελεύθερης έκφρασης και κριτικής σκέψης.

Δραστηριότητες υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου στην τάξη

Το εκπαιδευτικό σενάριο υλοποιείται μέσω ενός συνόλου δραστηριοτήτων, στις οποίες της εννοιολογικής αλλαγής προηγείται η γνωστική σύγκρουση.

Φάση 1^η (Ασύγχρονη και Σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία) (40 λεπτά)

1. Προετοιμασία των μαθητών-Ασύγχρονη (10 λεπτά)

Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί την Ενότητα του μαθησιακού αντικειμένου “Αναπαραγωγικό Σύστημα” στο μάθημα Βιολογία Α΄ Λυκείου στην πλατφόρμα e-class. Στον «Τοίχο» της eclass ο εκπαιδευτικός αναρτά πληροφορίες και υλικό προς συζήτηση σχετικά με την ενότητα, δίνει την περιγραφή της Ενότητας και οδηγίες σχετικά με τον τρόπο μελέτης των μαθητών. Αναρτά φωτογραφίες από το ανδρικό και γυναικείο αναπαραγωγικό σύστημα και παραθέτει σε πίνακα ορισμένους παράγοντες που λειτουργούν επιβαρυντικά στο αναπαραγωγικό σύστημα του ανθρώπου και τις επιβλαβείς συνέπειές τους. Αναρτά τον σύνδεσμο από ένα βίντεο **Ροζ Πάνθηρα** στο YouTube (**Δραστηριότητα 1η Φύλλο Εργασίας 1**) σχετικό με το αντικείμενο και ερωτήσεις που αποσκοπούν στην πρόκληση ενδιαφέροντος.

2. Εστίαση Προσοχής- Σύγχρονη (10 λεπτά)

Χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες 3 ατόμων στην πλατφόρμα WebEx και eclass. Συνδέονται στην πλατφόρμα eclass και μελετούν όσα περιγράφονται στην Ενότητα Αναπαραγωγικό Σύστημα και στον Τοίχο του μαθήματος. Επικοινωνούν με τα υπόλοιπα μέλη, απαντούν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (**Δραστηριότητα 2η και 3η-Φύλλο Εργασίας 1**) και ανταλλάσσουν απόψεις μέσω άλλων εργαλείων της πλατφόρμας, σαν υποθέσεις προς έλεγχο, για την γονιμοποίηση, το ζυγωτό, τις δομικές διαφορές στο γυναικείο και ανδρικό αναπαραγωγικό όργανο, σχολιάζοντας δημόσια στις Συζητήσεις ή τον Τοίχο το υλικό που μελέτησαν.

Ο εκπαιδευτικός ακούει αμέτοχος τις συζητήσεις των μαθητών και απαντά σε ερωτήματα που συγκρούονται γνωστικά με τις παρανοήσεις 1 και 2.

3. Αναφορά διδακτικών στόχων- Σύγχρονη (10 λεπτά)

Οι μαθητές κατονομάζουν αλλαγές που υπήρξαν στο σώμα τους κατά τη μετάβαση από την παιδική ηλικία προς την εφηβεία και διατυπώνουν απόψεις για το αντρικό και γυναικείο αναπαραγωγικό σύστημα. Η δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως σύνδεσμος της παλαιάς με τη νεοδιδαχθείσα ύλη. Ακολουθεί η διατύπωση των διδακτικών στόχων του μαθήματος στην e-class, στην Ενότητα του μαθήματος και στα Πολυμέσα, με τη μορφή αρχείου σύντομης παρουσίας.

4. Ανάκληση προγενέστερης γνώσης-Ανάδειξη ιδεών- Σύγχρονη (10 λεπτά)

Οι μαθητές εξασκούνται στην κατανόηση των διδακτικών στόχων στην αντίστοιχη ατομική δραστηριότητα, που έχει τη μορφή Άσκησης Πολλαπλής Επιλογής. Οι ερωτήσεις είναι σχετικές με τις σωματικές αλλαγές και την περίοδο ανάπτυξης (**Δραστηριότητα 1η Φύλλο Εργασίας 2**).

Οι μαθητές ανταλλάσσουν απόψεις και να αναρτούν σύντομες δημοσιεύσεις στο ιστολόγιο του μαθήματος από προσωπικές εμπειρίες σχετικές με την εφηβεία, το διάστημα εμφάνισης της περιόδου στα κορίτσια και των εκσπερματώσεων στα αγόρια. Έχει προηγηθεί η διαμόρφωση του ιστολογίου (blog) στην eclass.

Φάση 2^η: Σύγχρονη-Ασύγχρονη (Διάρκεια 95 λεπτά)

5. Παρουσίαση Διδακτικών Στόχων-Αναδόμηση ιδεών (Σύγχρονη)(65 λεπτά)

Παρουσίαση ενότητας (25 λεπτά) -(Σύγχρονη)

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει με διαμοιρασμό οθόνης εννοιολογικό χάρτη στην πλατφόρμα eclass, με σκοπό την οργανωμένη παρουσίαση της γνώσης και την επίτευξη βαθύτερης κατανόησης των σημαντικότερων εννοιών που σχετίζονται με το αντικείμενο. Ακολουθεί παρουσίαση για **το αναπαραγωγικό** (2^ο Λύκειο Δράμας), από την κατηγορία πολυμέσα της πλατφόρμας eclass. Η παρουσίαση, χρησιμοποιώντας τις παρανοήσεις 2, 3 και 4 των μαθητών, συμβάλλει στο να κατανοήσουν αυτοί όργανα και λειτουργίες του ανδρικού και γυναικείου αναπαραγωγικού συστήματος.

Αναδόμηση ιδεών -Δραστηριότητες μάθησης (25 λεπτά) (Σύγχρονη)

Ακολουθεί διαμοιρασμός οθόνης με προσομοιώσεις του Biodigidal. Αυτές βρίσκονται αναρτημένες ως συνδέσεις διαδικτύου στα Εργαλεία της πλατφόρμας e-Class (**Δραστηριότητα 2η Φύλλο Εργασίας 2**) . Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να μελετήσουν σε 3D το αναπαραγωγικό σύστημα και να εμπεδώσουν όσα καινούρια γνώρισαν παραπάνω, τροποποιώντας εναλλακτικές ιδέες (παρανόηση 1). Λόγω εικονοποίησης των οργάνων του αναπαραγωγικού του άνδρα και της γυναίκας είναι δυνατή η επίτευξη βαθύτερης κατανόησης, γιατί προσελκύεται το ενδιαφέρον των μαθητών στην οθόνη και εστιάζεται τη προσοχή τους σε σημαντικά στοιχεία. Διευκολύνεται έτσι η εννοιολογική σύνδεση δομής με τη λειτουργία των οργάνων (Διάρκεια 10 λεπτά)

Στην **3^η και 4^η δραστηριότητα (α)**, με βάση την παρανόηση 2,3, 4 και 1 αντίστοιχα, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις (ανάδειξη ιδεών) και παρακολουθούν βίντεο (Διάρκεια 15 λεπτά) .

Στη συνέχεια ελέγχουν την ορθότητα των απαντήσεών τους διαβάζοντας για τη δομή και λειτουργία αναπαραγωγικού συστήματος από το διαδραστικό βιβλίο βιολογίας (**3β**) στο φωτόδεντρο στην 3η δραστηριότητα

Με διαμοιρασμό οθόνης παρακολουθούν **video** που παρουσιάζει το ουρογεννητικό σύστημα της γυναίκας στην 4^η (4β) δραστηριότητα.

Η διαδραστική εμπλοκή των μαθητών με τις προσομοιώσεις, η παρακολούθηση βίντεο και η άμεση ανατροφοδότηση που λαμβάνουν αυτοί, συμβάλλουν στην ορθή κατανόηση της διδακτικής στοχοθεσίας, που είναι απαραίτητη για μια σαφή διαχείριση του μαθησιακού υλικού στην πορεία του μαθήματος.

5. Εμπέδωση Ιδεών και Ανατροφοδότησης της κατανόησης (σύγχρονη) (Διάρκεια 15)

Σε αυτό το στάδιο, και αφού έχει προηγηθεί η διαδραστική αλληλεπίδραση των μαθητών με το λογισμικό, παρακολουθούν οι μαθητές το βίντεο της δραστηριότητας 1 του Φύλλο Εργασίας 3. Σκοπός είναι να αντιληφθούν ποια σημεία και έννοιες κατέχουν καλύτερα και που χρειάζεται να εστιάσουν περισσότερο.

Στη 2^η δραστηριότητα, οι μαθητές εκτελούν ασκήσεις αντιστοίχισης-κουίζ στο φωτόδεντρο, πατώντας τους συνδέσμους γυναικείο αναπαραγωγικό και ανδρικό αναπαραγωγικό. Ολοκληρώνοντας τις δραστηριότητες του Φύλλο Εργασίας 3 οι μαθητές έχουν κατανοήσει τις έννοιες και υλοποιούνται οι στόχοι που είχαν τεθεί.

6: Αξιολόγηση- Συζήτηση (διάρκεια 30 λεπτά)

Η τελευταία μαθησιακή δραστηριότητα έχει θέμα «Η επίδραση της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας: Ο ρόλος των μέτρων πρόληψης». Οι μαθητές μελετούν το ηλεκτρονικό Φύλλο Εργασίας που έχουμε αναρτήσει στα Έγγραφα, το οποίο περιλαμβάνει:

α) Έντυπες πληροφορίες για το ζήτημα, σχετικές με το περιεχόμενο του άρθρου.

β) Δύο (2) ερωτήσεις κατανόησης, όπως:

Είναι γνωστό πως κάθε μέρα χρησιμοποιούμε πάρα πολλές συσκευές που εκπέμπουν ακτινοβολία (π.χ. Wi-Fi). Από την μέχρι τώρα εμπειρία σας απαντήστε στα ερωτήματα: Μπορεί να είναι βλαβερή για το αναπαραγωγικό σύστημα η έκθεση σε ακτινοβολία από Wi-Fi και ηλεκτρικές συσκευές στο σπίτι; β) Αν ναι τι μέτρα προστασίας σκοπεύετε να πάρετε για να μειώσετε τις επιπτώσεις;

Έπειτα, μελετούν το άρθρο για αυτό το σύγχρονο βιοηθικό ζήτημα που βρίσκεται στα Πολυμέσα και καλούνται να αναλύσουν τα αποτελέσματα ερευνών που παρουσιάζονται. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανακοίνωση της επιχειρηματολογίας των ομάδων με τη μορφή δημόσιου διαλόγου στην ολομέλεια στην πλατφόρμα WebEx. Σκοπός είναι η αξιολόγηση των γνώσεων που απέκτησαν για το αναπαραγωγικό σύστημα και η μετέπειτα εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή.

Φάση 3^η: Ασύγχρονη (45 λεπτά)

- Αξιολόγηση μαθητών (Διάρκεια 40 λεπτά): Ανάθεση ατομικής εργασίας.

Εμβάθυνσης των αποκτηθεισών γνώσεων. Η πρόταση για περαιτέρω δραστηριότητες περιλαμβάνει μια μικρή εργασία με θέμα τα μέτρα προστασίας του αναπαραγωγικού συστήματος από τις ακτινοβολίες.

Από την επιλογή «Υποβολή απάντησης» μεταβαίνουν στη σελίδα δημιουργίας απάντησης. γράφουν ένα κείμενο και επισυνάπτουν την εργασία που έχουν ετοιμάσει.

- Αξιολόγηση εκπαιδευτικής διαδικασίας: Συμπλήρωση ατομικού κλειστού ψηφιακού ερωτηματολογίου, με τη μορφή δημοσκόπησης, που έχει αναρτηθεί ως Ερωτηματολόγιο με Ερωτήσεις κλίμακας (Διάρκεια 5 λεπτά).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Artigue, M., & Dillon, J., & Harlen, W., & Lena, P., (2012). Learning through inquiry. The Fibonacci Project. Retrieved from <http://www.fibonacci-project.eu/>.
- Depover, C., Karsenti, T., & Κόμης, Β. (2010). Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας. Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων. Αθήνα: Κλειδάριθμος
- Lazarowitz, R., & Lieb, C. (2006). Formative assessment pre-test to identify college students' prior knowledge, misconceptions and learning difficulties in Biology. *Int J Sci Math Educ* 4:741–762
- Skouras, Z. (2004). *Filosofia kai Sugxrones taseis ths Biologias*. University Studio Press
- Solomonidou, Ch. (2006). *Nees taseis sthn ekpaideutikh texnologia: Epoikodomhtismos kai sugxrona perivalloda mathishs* Athina: Metaixmio
- Styliaras, G., kai Dimou, V. (2005). *Didaktiki ths plhroforikhhs : plhroforikh sth genikh kai eidikh agogh – h symvolh tou diadiktyou kai tou web 2.0* - Athina: Syndesmos Ellhnikon Akadhmaikon Vivliothikon.
- Anaparagogiko Systhma Anthropou: Diathesimi Parousiash sthn istoselida tou 2ou Lykeiou Dramas: http://2lyk-dramas.dra.sch.gr/yliko/Biology_1.ppt
- Aktinovolies: Mia pithanh aitia ypogonimothtas pou den exete lavei ypopsh sas (n.d.). Diathesimo ston diadiktuako topo: <https://www.home-biology.gr/ilektromagnitikes-aktinovolies/epiptoseis-ygeias/aktinovolies-kai-ypogonimotita> (28/02/2020).

Φύλλα Εργασίας

Τα φύλλα εργασίας παρατίθενται ως σύνδεσμοι που παραπέμπουν στο αρχικό σενάριο που ήταν σχεδιασμένο για δια ζώσης διδασκαλία.

**«Φωνολογική επίγνωση: το Α-Ω στην κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας.
Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας.»**

Καμπίτη Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε. Ειδικής αγωγής

Περίληψη

Ως ένα από τα βασικά μελήματα των εκπαιδευτικών συστημάτων τίθεται αυτό της εκμάθησης της ανάγνωσης- γραφής (Χατζησαββίδης, 2002), με τον όρο «πρώτη ανάγνωση και γραφή» να καθιερώνεται στο πεδίο της ελληνικής ειδικής διδακτικής, ως ένα πρώτο αναγνωστικό στάδιο όπου ο μαθητής μαθαίνει το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης. Στη χώρα μας τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν υψηλά ποσοστά μαθησιακών δυσκολιών (Ναούμη, 2013), με σοβαρά ελλείμματα στην αποκωδικοποίηση, αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση γραπτών κειμένων, συνδεδεμένα με χαμηλότερα επίπεδα φωνολογικής επίγνωσης (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεπώς, η οποία συνδέει τη σύγχρονη έρευνα για τη μάθηση με την καθημερινή διδασκαλία, είναι απαραίτητη και αφορά το συστηματικό σχεδιασμό μιας διδασκαλίας, που ανταποκρίνεται ολιστικά στις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και γνωστικά ελλείμματα, βασισμένη σε πολλαπλά επίπεδα διδασκαλίας και αξιολόγησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Παρατίθεται, λοιπόν, παρακάτω μια προσπάθεια θεωρητικής έρευνας, σχεδιασμού και εφαρμογής μιας διαφοροποιημένης διδακτικής παρέμβασης, η οποία εφαρμόστηκε σε μαθητές με διαφορετικές διαγνώσεις- αξιολογήσεις και βασίστηκε κυρίως στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, με σκοπό να καταδειχθεί η σημασία της καλλιέργειας της φωνολογικής επίγνωσης για την αναγνωστική λειτουργία.

Λέξεις-Κλειδιά: αναγνωστική δεξιότητα, φωνολογική επίγνωση, αναλυτικοσυνθετική μέθοδος, μαθησιακές δυσκολίες, διαφοροποιημένη διδασκαλία.

**"Phonological awareness: the A-Z in the acquisition of reading skills.
Differentiated teaching case studies."**

Kampiti Paraskevi, Primary school teacher – M.Ed. in Special Education

Abstracts

One of the main concerns of the educational system is the learning of reading and writing (Chatzisavvidis, 2002). The term "first reading and writing" has been established in the field of greek specific teaching as a first reading stage where the student learn the basic mechanism of reading. Greek research data show high rates of learning difficulties (Naoumi, 2013), with severe deficits in decoding, reading ability and comprehension of written texts, associated with lower levels of phonological awareness (Panteliadou & Botsas, 2007). Therefore, differentiated teaching, which connect modern research on

learning with everyday teaching, is essential and associated with the systematic planning of a teaching, which fully corresponds to different learning needs and cognitive deficits, based on multiple levels of teaching and assessment (Panteliadou & Antoniou, 2008). The following article is an attempt of theoretical research and design of a differentiated teaching intervention, which was applied to students with different diagnoses, in order to demonstrate the importance of cultivating the phonological awareness in reading function.

Key words: reading skill, phonological awareness, analytical- synthetic method, learning difficulties, differentiated teaching.

Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της φωνολογικής επίγνωσης

Καθώς η ανάπτυξη του γραπτού συστήματος και η επινόηση του γραπτού λόγου αποτελούν μια μείζονος σημασίας κατάκτηση του ανθρώπινου είδους για την δημιουργία και εξέλιξη του πολιτισμού και των επιστημών, είναι κοινώς αποδεκτό πως η αξιοποίησή του συνδέεται με την ένταξη κάθε ατόμου σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο. Όπως είναι αναμενόμενο, η μη ικανοποιητική αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου οδηγεί συχνά στην εκπαιδευτική περιθωριοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να αποκλείονται από την μαθησιακή διαδικασία και τα οφέλη που συνεπάγονται από αυτή. Κατά πόσο, όμως, η δυσκολίες των μαθητών αυτών είναι ανυπέρβλητες; Και από πού θα μπορούσε να ξεκινήσει η οργάνωση και συντονισμός των επιμέρους γνωστικών λειτουργιών, ώστε να επιτευχθεί το γνωστικό αποτέλεσμα της ανάγνωσης;

Με σκοπό τα μεγαλύτερα ποσοστά επίτευξης της αναγνωστικής λειτουργίας από τους μαθητές, οφείλουμε να γνωρίζουμε το πώς διαβάζουμε, το πώς συντελείται η ίδια η ανάγνωση, αποδομώντας την και σχεδιάζοντας ένα πρόγραμμα παρεμβατικής αναγνωστικής αγωγής προσαρμοσμένο στα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις δυσκολίες και την προσωπικότητα των μαθητών. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει να αναλυθεί το ελληνικό γραπτό σύστημα και τη σχέση του γραπτού με τον προφορικό λόγο στη γλώσσα μας.

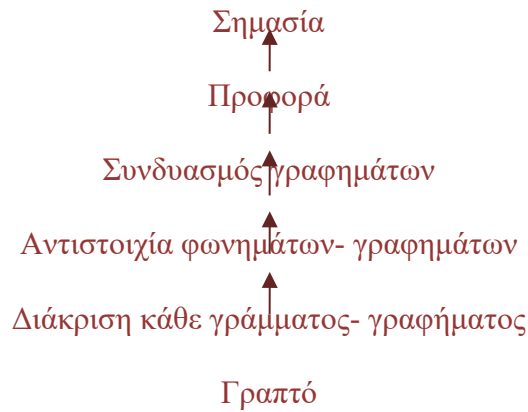
Το ελληνικό, λοιπόν, σύστημα γραπτού λόγου, κατά τον Μπαμπινιώτη (1991), αποτελεί ένα σύγχρονο αλφαβητικό σύστημα, που σημαίνει πως κάθε μονάδα του προφορικού λόγου, η οποία αναπαριστάνεται από κάθε γραπτό χαρακτήρα (γράφημα), είναι το φώνημα. Σε αυτά τα αλφαβητικά συστήματα η αναγνωστική λειτουργία «θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η μετάφραση ή αποκωδικοποίηση του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε φωνολογικό κώδικα» (Πόρποδας, 2002) και ως εκ τούτου να εισαχθεί η ηχητική ταυτότητα της λέξης στη σημασιολογική μνήμη και να επιτευχθεί η κατανόησή της. Η πλήρης διεκπεραίωση της ανάγνωσης αποτελείται από τις γνωστικές λειτουργίες της αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Η λειτουργία της αποκωδικοποίησης αφορά «την αναγνώριση των γραπτών (οπτικών) συμβόλων που αποτελούν το γραπτό κώδικά καθώς και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση» (Πόρποδας, 2002), όπου χρειάζεται η γνώση του ορθογραφικού συστήματος, αλλά και η συνειδητοποίηση

ότι η εκάστοτε προφορική λέξη αποτελείται από τις φωνημικές μονάδες που αναπαριστώνται γραπτώς. Εν συνεχεία, η κατανόηση, εκφράζει την ανάσχυση της σημασίας της αντίστοιχης λέξης από τη σημασιολογική μνήμη. Η ατελής λειτουργία ενός ή και των δύο γνωστικών παραγόντων οδηγεί σε ανεπιτυχή ανάγνωση. Επομένως, εγείρεται το ερώτημα, πώς σχετίζονται οι δύο μορφές λόγου (προφορική και γραπτή) μεταξύ τους;

Εν αντιθέσει με τον προφορικό λόγο, ο γραπτός απαιτεί συστηματική, οργανωμένη και πολλές φορές με συγκεκριμένη παρέμβαση και εξατομικευμένο τρόπο, για να κατακτηθεί. Η κάθε λέξη στον γραπτό κώδικα αποτελείται από ευδιάκριτα σύμβολα, τα οποία είναι χωριστές δομικές μονάδες με συγκεκριμένη θέση και σειρά (Πόρποδας, 2002). Μεταξύ ομιλίας και ανάγνωσης φαίνεται να υπάρχει μια σχέση εξάρτησης, με την δεύτερη να αποτελεί δευτερογενή εκδήλωση της γλώσσας και να βασίζεται από την πρώτη. Επιπλέον, σε ένα αλφαβητικό σύστημα γραφής, όπως το ελληνικό, οι λέξεις δομούνται από τα φωνήματα, άρα η κατανόηση της έννοιας των λέξεων βασίζεται στον ίδιο τον φωνημικό κώδικα (Πόρποδας, 2002).

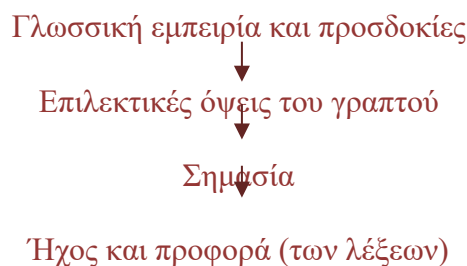
Λόγω αυτής της σύνδεσης των δομών του γραπτού λόγου με τον προφορικό, η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής συνδέεται θεμελιωδώς με τον όρο της φωνολογικής επίγνωσης, ως μεταγλωσσική δεξιότητα που αναφέρεται στη σαφή κατανόηση πως οι λέξεις αποτελούνται από τα διακριτά μέρη των φωνημάτων και των συλλαβών (Snowling et al., 1986), κατακτάται προοδευτικά και σχετίζεται με το επίπεδο κατάκτησης του αλφαβητικού συστήματος γραφής. Παρά το γεγονός πως υπάρχει μεγάλη συζήτηση αναφορικά με το αν προηγείται η φωνολογική επίγνωση της αναγνωστικής δεξιότητας ή αν κατακτάται παράλληλα, στη μελέτη της Παπούλια- Τσελέπη (2001) αναφέρεται χαρακτηριστικά πως ο βαθμός φωνολογικής επίγνωσης που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στον προφορικό λόγο πριν την είσοδο τους στο δημοτικό σχολείο βοηθάει κατά πολύ την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης. Στην άποψη της παραπάνω μελέτης για την άμεση σύνδεση φωνολογικής επίγνωσης και ανάγνωσης συνηγορούν και άλλοι μελετητές, όπως Ο Αϊδίνης (2006) και η Παντελιάδου (2007), η οποία μάλιστα την καθιστά και ως κύριο παράγοντα πρόγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών.

Έχοντας ως γνώμονα αυτήν την εξάρτηση μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, λοιπόν, χρησιμοποιούνται συχνά οι μέθοδοι «με έμφαση στον κώδικα» (ανοδική προσέγγιση ή bottom up) και οι μέθοδοι «με έμφαση στο νόημα» (καθοδική προσέγγιση ή top-down)(σχεδιάγραμμα 1). Οι ανοδικής προσέγγισης μέθοδοι εισάγουν στο μαθητή μικρότερες γλωσσικές μονάδες –φωνήματα ή συλλαβές- στον προφορικό και γραπτό λόγο και δουλεύουν με το συνταίριασμα τους φτιάχνοντας μεγαλύτερες γλωσσικές μονάδες –συλλαβές, λέξεις, προτάσεις-, με έμφαση στο κείμενο που δίνεται τυπωμένο (Lipson & Wixson, 1991).



Σχεδιάγραμμα 1. Μοντέλο ανοδικής ανάγνωσης (Μπασλής, 2006)

Οι μέθοδοι καθοδικής προσέγγισης, από την άλλη, στοχεύουν στην κατανόηση και έχουν σαν βάση την πεποίθηση πως οι μαθητές μπορούν να μάθουν την ανάγνωση όσο φυσικά μαθαίνουν και να μιλούν, εστιάζοντας σε μεγάλες γλωσσικές μονάδες και μέσω «δοκιμής και λάθους» της συμπεριφοριστικής προσέγγισης, παρατηρούν μικρότερες δομές (σύνταξη, λέξεις, σημαντικά γλωσσικά σημάδια κ.ά.) προσπαθώντας να βρουν το νόημα του κειμένου (Bentolila & Germain, 2005)(σχεδιάγραμμα 2). Με τις μεθόδους αυτές ο μαθητής υποθέτοντας αρχικά τη σημασία των γραφημάτων, προσπαθεί να διαβάσει για να την επιβεβαιώσει ή όχι, άρα δεν απαιτείται προσέγγιση του κάθε γράμματος ή λέξης.



Σχεδιάγραμμα 2. Μοντέλο καθοδικής ανάγνωσης (Μπασλής, 2006)

Σε αλφαβητικά συστήματα γραφής, όπως το ελληνικό, προέκυψαν κάποιες μικτές προσεγγίσεις, μία από τις οποίες είναι η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος. Η μέθοδος αυτή θέτει ως βάση την κατάτμηση και ανασύνθεση συλλαβών και λέξεων, που εξασκείται συστηματικά, ενώ η αναγνωστική δεξιότητα κατακτάται με αναγνώριση γραμμάτων, σχηματισμό συλλαβών και τέλος σύνθεση μιας λέξης. Σε επόμενη φάση, εμπλέκονται υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής οργάνωσης, όπως λέξεις ή φράσεις (Bentolila & Germain, 2005). Προκατασκευασμένα κείμενα είναι δυνατόν να αναγνωσθούν από τους μαθητές μετά από συστηματική εξάσκηση με αρκετά γλωσσικά στοιχεία, ενώ στα κείμενα αυτά λέξεις-κλειδιά επαναλαμβάνονται σε κάθε μάθημα με ταυτόχρονη σταθερή

διδασκαλία σε επίπεδο φωνημάτων και μορφημάτων, λέξεων και λεκτικών συνόλων (Βουγιούκας, 1994).

Μεθολογία σχεδιασμού της διαφοροποιημένης διδασκαλίας- παρέμβασης

Στα πλαίσια του σχεδιασμού μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας η μέθοδος που ακολουθήθηκε είχε βάση στην αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση, σε συνδυασμό με άλλες που αναφέρθηκαν, με ιδιαίτερη έμφαση στην μέθοδο «Κολοβός», που αποτελείται από επτά επίπεδα για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας και την παρέμβαση για την αποκατάσταση αναγνωστικών δυσκολιών. Η μέθοδος «Κολοβός», η οποία προσαρμόστηκε και εφαρμόστηκε κατά περίπτωση, έχει υιοθετήσει βασικά σημεία των προσεγγίσεων «από κάτω προς τα πάνω» και «από πάνω προς τα κάτω», και συγκεκριμένα την διεξοδική διδασκαλία όλων των φωνημάτων και γραφημάτων και τη σύνδεση νοήματος και εικόνας αντίστοιχα από την καθεμία. Στη διδασκαλία δίνεται έμφαση στις μνημονικές στρατηγικές, όπως σύνδεση με πρότερη γνώση, οργάνωση στην μακρόχρονη μνήμη, πολλαπλές επαναλήψεις, αυτόματη ανάκληση.

Ειδικότερα, η διαδικασία της παρέμβασης ξεκίνησε με μια αρχική αξιολόγηση των τριών μαθητών, στους οποίους εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, ώστε να οριστεί συγκεκριμένα το επίπεδό τους από όπου θα ξεκινούσε η εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος. Τα επτά επίπεδα ακολουθούν την παρακάτω ακολουθία:

- ΠΡΩΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, οπτικής διάκρισης, οπτικής μνήμης & ενίσχυσης της βραχυπρόθεσμης μνήμης. Ο στόχος των δραστηριοτήτων του πρώτου επιπέδου είναι η κατάκτηση των γραμμάτων από το μαθητή με καρτέλες της αλφαβήτου και οπτικά ερεθίσματα.
- ΔΕΥΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Ο στόχος των δραστηριοτήτων είναι η κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής συλλαβών τύπου ΣΦ. Χρησιμοποιούνται ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης, συγκερασμού των γλωσσικών φθόγγων, οπτικής και ακουστικής διάκρισης και ενίσχυσης της βραχυπρόθεσμης μνήμης.
- ΤΡΙΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Δραστηριότητες με στόχο την ανάγνωση & γραφή δισύλλαβων λέξεων ΣΦ-ΣΦ, μέσω ασκήσεων φωνολογικής επίγνωσης, οπτικής και ακουστικής διάκρισης και συγκερασμού των συλλαβών σε λέξεις.
- ΤΕΤΑΡΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Στο τέταρτο επίπεδο ο στόχος είναι ο μαθητής να διαβάζει και να γράφει τρισύλλαβες και τετρασύλλαβες λέξεις τύπου ΣΦ-ΣΦ-ΣΦ και ΣΦ-ΣΦ-ΣΦ-ΣΦ.
- ΠΕΜΠΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Στο επίπεδο αυτό ο στόχος μας είναι η ανάγνωση και γραφή λέξεων με συλλαβές ΣΣΦ και ΣΣΣΦ.
- ΕΚΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Στόχος για το μαθητή να αναγνωρίζει, να διαβάζει και να γράφει τα δίψηφα φωνήεντα, τους συνδυασμούς “αυ” και “ευ”, τους διφθόγγους, τα δίψηφα σύμφωνα καθώς και λέξεις που τα εμπεριέχουν.
- ΕΒΔΟΜΟ ΕΠΙΠΕΔΟ: Στόχος είναι να μπορεί ο μαθητής να επεξεργάζεται και να κατανοεί απλά κείμενα.

Βασικό σημείο του προγράμματος διαφοροποιημένης διδασκαλίας και παρέμβασης είναι η επανάληψη των πρότερων σταδίων, όταν κάποιο ολοκληρώνεται, σε κάθε μάθημα- συνεδρία, ώστε να καταδεικνύονται τυχόν ελλείμματα που δεν εντοπίστηκαν αλλά και να εφαρμόζεται η επανάληψη και αξιολόγηση σε συστηματικό βαθμό.

Πρακτική εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας της ανάγνωσης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες

Με βάση όλα τα παραπάνω δεδομένα, εφαρμόστηκε η πρακτική εφαρμογή του διδακτικού προγράμματος σε τρεις μαθητές, διαφορετικής διάγνωσης ο καθένας τους, ώστε να ελεγχθούν τα αποτελέσματα της αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου που επιλέξαμε για το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ανάγνωση.

Ο πρώτος μαθητής έφερε διάγνωση ειδικής γλωσσικής διαταραχής (δυσλεξίας) με έντονα ελλείμματα στην αναγνωστική διαδικασία. Φοιτούσε στην Γ' δημοτικού και η αναγνωστική του ικανότητα στερούνταν ακόμα και της αποκωδικοποίησης όλων των γραμμάτων, με την κατανόηση του γραπτού λόγου ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Ο δεύτερος μαθητής αποτελούσε ένα παιδί με ΔΕΠΥ και εξέχον τύπο αυτόν της υπερκινητικότητας, με μικρό χρόνο παραμονής στο θρανίο και ελλειμματική συγκέντρωση για την ολοκλήρωση της αναγνωστικής διαδικασίας. Η τάξη του μαθητή ήταν Β' δημοτικού και η αποκωδικοποίηση των γραμμάτων γινόταν με σαφείς δυσκολίες κατά την ανάγνωση συμπλεγμάτων συμφώνων ή μεγαλύτερων λέξεων και κατ' επέκταση προτάσεων και κειμένων. Ο τρίτος μαθητής διαγνώσθηκε με νοητική ανωριμότητα & στο φάσμα του αυτισμού, ωστόσο με αρκετά αυξημένη κοινωνική αλληλεπίδραση. Λόγω της νοητικής του ανωριμότητας, καθώς και περιβαλλοντικών παραγόντων ο μαθητής, Δ' τάξης, δεν εκτελούσε σχεδόν καθόλου την αναγνωστική διαδικασία, διαβάζοντας μόνο ξεχωριστά φωνήματα, όχι πάντα με επιτυχία, και μαντεύοντας συλλαβές και λέξεις όταν του ζητούνταν.

Οι μαθητές του προγράμματος παρέμβασης κατατάχθηκαν στο πρώτο, δεύτερο και πρώτο επίπεδο, αντίστοιχα με τη σειρά που αναφέρθηκαν. Η μέθοδος αυτή, εμπλουτισμένη σε σημεία και με ενισχυτικές ασκήσεις ή λέξεις όταν κρινόταν απαραίτητο, αποτέλεσε το βασικό μέσο για την παρέμβασή μας. Σε κάθε συνεδρία παρέμβασης οι μαθητές ξεκινούσαν από την αναγνώριση γραφημάτων- φωνημάτων στο σύνολό τους, καλλιεργώντας συνεχώς το εκάστοτε ελλειμματικό σημείο που αφορούσε την αποκωδικοποίηση. Η χρήση οπτικών ερεθισμάτων σύνδεσης ενός γράμματος με αντίστοιχη εικόνα αντικειμένου που ξεκινάει από το γράμμα αυτό, ήταν ιδιαίτερα λειτουργική για την ταύτιση γραφήματος- φωνήματος, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις δυσλεξίας και νοητικής ανωριμότητας (Ν.Α.), όπου η χρήση καρτών μνήμης ενισχύει την μάθηση. Ο μαθητής που είχε κατακτήσει το βασικό σημείο της αποκωδικοποίησης συνέχιζε στο δεύτερο επίπεδο της σύνθεσης των φωνημάτων σε συλλαβές και συνδυασμό τους. Έμφαση δινόταν στο συνδυασμό των φωνημάτων με κάθε πιθανό τρόπο (π.χ. ξα- αζ, κλ-λκ), με σκοπό η φωνολογική επίγνωση να καλλιεργηθεί ολιστικά και να γίνεται πλήρης σύνδεση του γραφήματος με το φώνημα. Το σημείο αυτό αποτέλεσε ένα σταθμό στο

πρόγραμμα παρέμβασης, καθώς παρατηρήθηκε πως σε επόμενα επίπεδα ο συγκεκρισμός των φωνημάτων με κάθε τρόπο καθόριζε την ικανότητα για αποκωδικοποίηση και κατανόηση στην ανάγνωση.

Μετά την κατάκτηση των βασικών δύο επιπέδων για την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης, οι μαθητές μπορούσαν να περάσουν στο στάδιο ανάγνωσης λέξεων με συλλαβές της μορφής ΣΦ, πρώτα δισύλλαβων και έπειτα τρισύλλαβων. Στα επίπεδα αυτά, ενίσχυσα τη διαδικασία παρέμβασης με βασικές και κοινές λέξεις στην καθημερινότητα της ανάγνωσης, όπως το από, στο/στη, ναι, όχι, αν, και. Στόχος ήταν οι μαθητές να μπορούν να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν βασικές μικρές λέξεις μέσα σε κείμενα, για να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους και να ενισχυθεί το βασικό τους λεξιλόγιο. Εφόσον, είχε καταστεί ο κάθε μαθητής ικανός να αποκωδικοποιεί τις λέξεις αυτών των δύο επιπέδων με ευχέρεια, η παρέμβαση ενισχύθηκε με λέξεις με κοινές πρώτες συλλαβές, με σκοπό την σωστή ανάγνωσή τους και όχι την αυτόματη συμπλήρωση των λέξεων, σαν να μαντεύουν τη συνέχεια (π.χ. παγωτό- παγώνι, πινέλο- πινέζα). Επιπλέον, στις λέξεις αυτές προστέθηκαν και άλλες με ένα γράμμα διαφορά για τον ίδιο σκοπό, π.χ. γέλα- γάλα, καπέλο- κύπελο. Η διαδικασία αυτή δυσκόλεψε αρκετά τους δύο πρώτους μαθητές, αφού από επιπολαιότητα ή δυσκολία συγκέντρωσης, αναγνώριζαν τα πρώτα γράμματα των λέξεων και προχωρούσαν σε αυτόματη συμπλήρωση με άλλες που είχαν εντοπίσει παλιότερα. Στο σημείο αυτό της παρέμβασης, εισάχθηκε και το ρήμα «είμαι-είσαι-είναι», παρά το ότι δεν έγινε διδασκαλία των δίψηφων φωνηέντων, καθώς η εμφάνισή του στα κείμενα είναι πολύ συχνή και μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να διαβάσουν οι μαθητές προτάσεις πολύ απλής σύνταξης για αναπτέρωση ηθικού και ενίσχυση των κινήτρων τους. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκε στο σύνολο των μαθητών, πως η ανάγνωση πολυσύλλαβων λέξεων στο τέταρτο επίπεδο δυσκόλεψε τους μαθητές περισσότερο από ότι οι συλλαβές ΣΣΦ σε λέξεις λιγότερων συλλαβών. Για τον λόγο αυτό, οι πολυσύλλαβες λέξεις 4^{ων} συλλαβών και άνω (π.χ. παράθυρο, μηχανοκίνητο) χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση μετά το επίπεδο 5.

Συνεχίζοντας με το πρόγραμμα, στους μαθητές εισάχθηκαν οι συλλαβές τύπου ΣΣΦ και ΣΣΣΦ οι οποίες σταδιακά χρησιμοποιούνταν μέσα σε λέξεις, όπως και λέξεις με φωνήεντα ως ολόκληρη συλλαβή π.χ. α-μά-ξι, θρα-νί-ο, και με –ς και –ν τελικό. Οι συλλαβές και τα τελικά σύμφωνα προσεγγίστηκαν αρχικά σε αυτόνομες συλλαβές και μετέπειτα ενσωματώθηκαν σε λέξεις, και πάλι με εξάσκηση σε κάθε πιθανό συνδυασμό συμφώνων, για να γίνει πλήρης αποκωδικοποίησης και να «λυθεί η γλώσσα» των παιδιών στην άρθρωση των φωνημάτων (π.χ. ρτυ, κτρο, κτως, χραν). Σε αυτό το σημείο, έγινε εξάσκηση στις πολυσύλλαβες λέξεις, όπου οι δυο μαθητές εμφάνισαν μεγαλύτερη πρόοδο, γεγονός που επιβεβαίωσε ότι μαθητές με ελλείμματα φωνολογικής επίγνωσης και μικρή ευχέρεια στην έκφραση των φωνημάτων χρειάζονται περισσότερο χρόνο, ώστε να μάθουν να συγκρατούν όσα διαβάζουν στη βραχύχρονη μνήμη και να ολοκληρώνουν την ανάγνωση μιας μεγάλης λέξης. Με την ολοκλήρωση αυτού του επιπέδου, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην ανάγνωση δίψηφων φωνηέντων, του –au και –eu, αλλά και του –ia που σε πολλές λέξεις τους δυσκόλεψε (π.χ. α-μά-ξια, χέ-ρια, μυ-στή-ρι-α). Οι μαθητές στο σημείο αυτό, μπορούσαν πλέον να αναγνωρίσουν όλα τα φωνήματα

και να προφέρουν με ορθό τρόπο τον συγκεκριισμό τους, άρα εισήχθη και η διαδικασία της κατανόησης του κειμένου. Στο τελευταίο επίπεδο της παρέμβασης, λοιπόν, η κατανόηση ξεκίνησε με μικρές απλές προτάσεις, πολλές φορές και οπτικοποιημένων εννοιών, στοχεύοντας στην σταδιακή κατανόηση μεγαλύτερων κειμένων. Το επίπεδο αυτό πρέπει να σημειωθεί πως δύναται να καλλιεργηθεί μόνο αν κατακτηθεί πλήρως η αποκωδικοποίηση στην αναγνωστική δεξιότητα.

Αναλύοντας συγκεκριμένα την πρώτη μελέτη περίπτωσης με τον δυσλεκτικό μαθητή της Γ' δημοτικού, το πρόγραμμα παρέμβασης με βάση την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης ήταν εξαιρετικά πετυχημένο. Το έλλειμμα που παρουσίαζε στην αποκωδικοποίηση καλύφθηκε και η αποκωδικοποίηση στην αναγνωστική λειτουργία, κατ' επέκταση και γραφή, συντελείται μετά το πέρας της παρέμβασης σχεδόν σε ολιστικό βαθμό. Το τελευταίο επίπεδο της κατανόησης απαιτεί περαιτέρω εξάσκηση, ωστόσο είναι καθ' ομολογία και του εκπαιδευτικού της τάξης του, ένα πεδίο στο οποίο βελτιώνεται συνεχώς, έχοντας πια ξεφύγει από το άγχος της ανάγνωσης και της ψυχοφθόρας διαδικασίας αναγνώρισης των γραμμάτων.

Ο μαθητής της Β' δημοτικού με ΔΕΠΥ αποτελεί επίσης επιτυχημένο σενάριο διαφοροποιημένης διδασκαλίας για αυτή τη μέθοδο αποκατάστασης αναγνωστικών δυσκολιών. Η ανάγνωση συμπλεγμάτων ή μεγαλύτερων λέξεων, μέσα από τη σταδιακή & πλήρη κατάκτηση της αποκωδικοποίησης των φωνημάτων, πραγματοποιείται πλέον με μεγάλη ευχέρεια, σημείο που βοηθάει μαθησιακά σε πολλά επίπεδα το μαθητή, εφόσον πλέον η αναγνωστική διαδικασία, άρα και η μελέτη των γλωσσικών μαθημάτων, έγινε πιο γρήγορη, λειτουργική και δεν απαιτεί τον ίδιο χρόνο παραμονής στο θρανίο για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων. Η κατανόηση δε των κειμένων αυξήθηκε εκθετικά, δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία να συμμετέχει ενεργά στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης και επιτρέποντάς του να συμβαδίζει με το γνωστικό επίπεδο της ολομέλειας.

Ο μαθητής με νοητική ανωριμότητα, δεν κατάφερε να προχωρήσει πέραν των επιπέδων 3-4, καθώς η εξέλιξή του ήταν πολύ αργή και τα ελλείμματά του λόγω της διάγνωσής του πολύ έντονα. Ωστόσο, βασική επιτυχία ήταν η καλλιέργεια της αναγνωστικής του δεξιότητας μέχρι και το επίπεδο 3 στην ανάγνωση δισύλλαβων λέξεων. Στην περίπτωση του μαθητή αυτού, βοήθησε στο μέγιστο βαθμό η οπτική παρουσίαση γραμμάτων και η χρήση εικόνων, δίνοντάς του τη δυνατότητα να μπορεί να γενικεύει έτσι τη γνώση που εισαγόταν σε κάθε επίπεδο. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί πως ο μαθητής έχοντας κατακτήσει πλήρως την αποκωδικοποίηση των γραμμάτων, κατάφερε να εξασκηθεί σε συλλαβές ΣΣΦ και να διαβάσει λέξεις που τις περιείχαν, ενώ ήταν σε θέση να αναγνωρίσει τα δίψηφα φωνήεντα και σύμφωνα. Βεβαίως, η αντιστροφή των συμφώνων των δυσκόλευε φανερά, αφού τα επίπεδα δεν είχαν ολοκληρωθεί πλήρως (π.χ. τσ—στ). Οι πολυσύλλαβες λέξεις δεν μπόρεσαν να αποκωδικοποιηθούν επαρκώς, διότι η βραχύχρονη μνήμη του δεν συγκρατούσε τις πληροφορίες, όπως και η κατανόηση κειμένου σε μέγεθος προτάσεων, αφού και πάλι η νοητική ικανότητα του μαθητή δεν του επέτρεπε να καλλιεργηθεί στο πεδίο αυτό, παρά την εξάσκηση που πραγματοποιούταν. Παρά τα παραπάνω δεδομένα, η κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης ήταν

η μοναδική μέθοδος παρέμβασης που έφερε αποτελέσματα στην καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας του μαθητή, ο οποίος μέχρι και την Δ' δημοτικού δεν εντόπιζε όλα τα φωνήματα- γραφήματα.

Εν κατακλείδι, μετά τις μελέτες περίπτωσης, όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης, ως εκπαιδευτικός & ειδική παιδαγωγός υποστηρίζω σε μεγάλο βαθμό την διερεύνηση του επιπέδου ενός μαθητή στην κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης, ως πρώτο βήμα για το σχεδιασμό μιας κατάλληλης διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος που ακολουθήθηκε στην εφαρμογή του προγράμματος κατάφερε να καλύψει τα ελλείμματα που είχαν δημιουργηθεί βήμα βήμα, με το γεγονός αυτό να υποστηρίζεται και από τους Gustafson et al. (2011), οι οποίοι θεωρούν πως ο συγκερασμός των μεθόδων δημιουργεί μια δυναμική τρίτη μέθοδο, που βασίζεται στην ανάλυση (τεμαχισμό) μιας λέξης στις επιμέρους συλλαβές και στα γράμματα και την σύνθεσή της ακολουθώντας μια αντίστροφη πορεία. Έτσι, αυτή η δυναμική πορεία που πραγματοποιείται, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με μαθησιακές ανάγκες να έχουν την εικόνα των επιμέρους μερών της λέξης, ώστε να μπορούν οι ίδιοι να την αποκωδικοποιήσουν και να τη συνθέσουν κατανοώντας τη.

Βιβλιογραφία

- Aidinis, A. (2006). *Eisagogi stin Elliniki ekdosi sto Smith, F. (2006). Katanoontas tin Anagnosi, Epimeleia- Prologos: Aidinis, A. Thessaloniki: Epikentro.*
- Bampinioti, G. (1991). *Glossologia kai Logotechnia*. Athina (V'ekdosi)
- Baslis, I. (2006). *Eisagogi sti Didaskalia tis Glossas. Mia sygchroni olistiki kai epikoinoniaki prosengisi*. Athina: Nefeli.
- Bentolila, A., & Germain, B. (2005). *Apprendre à lire: choix des langues et choix des méthodes*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2006, Literacy for Life. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146229_eng
- Chatzisavvidis, S., (2002). *I glossiki Agogi sto Nipiagogeio: drastiriotites gia tin kalliergeia tis epikoinoniakis ikanotitas kai tou grammatismou*. Thessaloniki: Varnias.
- Gustafson, S., Fälth, L., Svensson, I., Tjus, T., & Heimann, M. (2011). *Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2*. Journal of Learning Disabilities, 44(2), 123-135. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21383105/>
- Kolovos, G. (2018). Kolovos Method <https://www.kolovosmethod.com/el/index.htm>
- Lipson, M.Y., & Wixson, K. (1991). *Assessment and instruction of reading disability*. New York: Harper Collins.

- Naoumi, P., (2013). *Diplomatiki ergasia me thema «Dierevnisi ton methodon, technikon kai stratigikon protis anagnosis kai grafis pou chrisimopoioun oi ek-paideftikoi genikis kai eidikis agogis stous mathites me mathisiakes dyskories»*. Thessaloniki.
- Panteliadou, S., & Antoniou, F. (2008). *Didaktikes prosengiseis & praktikes gia mathites me Mathisiakes Dyskories*. Volos: Grafima
- Panteliadou, S., & Botsas, G., (2007). *Mathisiakes Dyskories: Vasikes ennoies kai charaktiristika*. Volos: Ekdoseis Grafima.
- Papoulia- Tselepi, P. (epim.) (2001). *Anadysi tou Grammatismou: Erevna kai Praktiki, Defteri Ekdosi*. Athina: Kastaniotis.
- Porpodas, K. (2002). *I Anagnosi*. Patra.
- Snowling, M., Goulandriw, N., Boulby, M., Howell, P. (1986). *Segmentation and Speech perception in Relation to Reading Skill: A Developmental Analysis*. Journal of Experimental Child Psychology 41, 487-507.
- Vougioukas, A. (1994). *To glossiko mathima stin proti vathmida tis neoellinikis ek-paideftsis*. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Institouto Neoellinikon Spoudon, Idryma Manoli Triantafyllidi.

Όψεις του Ολοκαυτώματος στον κινηματογράφο. Η Ιστορία στον *Πιανίστα* του Ρομάν Πολάνσκι και η αξιοποίηση της ταινίας στην εκπαίδευση

Κολοβελώνη Γεωργία, Φιλόλογος, M.Ed., MA, Επιμορφώτρια Τ.Π.Ε

Περίληψη

Η παρούσα εργασία ασχολείται με την ταινία *Ο πιανίστας* του Ρομάν Πολάνσκι. Αρχικά προσπαθεί να ανιχνεύσει πώς η συγκεκριμένη ταινία διαχειρίζεται το παρελθόν και παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα, προσδιορίζοντας τη σχέση μύθου και Ιστορίας. Κατόπιν, αποπειράται να δείξει πώς συνδιαλέγεται με το παρόν της κατασκευής της, επισημαίνοντας παράλληλα κάποιες θεωρητικές παραδοχές οι οποίες διέπουν τη σχέση Ιστορίας και κινηματογράφου. Τέλος, αναφέρεται στην παιδαγωγική αξιοποίηση της ταινίας στην εκπαίδευση, εξηγώντας τους λόγους για τους οποίους θεωρείται κατάλληλη για τη διδασκαλία των ιστορικών ζητημάτων στα οποία αναφέρεται.

Λέξεις-Κλειδιά: Κινηματογράφος, Ιστορία, Ολοκαύτωμα, Ο Πιανίστας, Ρομάν Πολάνσκι, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Η δυνατότητα ή μη της απεικόνισης στον κινηματογράφο ενός τόσο ιδιαίτερου και μοναδικού ζητήματος, όπως είναι το Ολοκαύτωμα, έχει εγείρει κατά καιρούς προβληματισμό και ερωτηματικά. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι ο κινηματογράφος, κατά τον Κόκκινο (Λεμονίδου, 2017α), μπορεί να συμβάλλει στο να αναδειχθεί η λειτουργία του Ολοκαυτώματος ως παραδείγματος στο ακανθώδες ζήτημα της διαχείρισης της τραυματικής μνήμης.

Έτσι, μετά τα πρώτα χρόνια της αποσιώπησης που ακολούθησαν τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο, κατά τις επόμενες δεκαετίες πολλές εθνικές κινηματογραφίες αρχίζουν να ασχολούνται με το συγκεκριμένο ζήτημα, με την παραγωγή κυρίως ταινιών μυθοπλασίας αλλά και τεκμηρίωσης. Την αρχική υιοθέτηση μιας ‘εθνικής ανάγνωσης’ των γεγονότων (Κόκκινος, 2013), κυρίως από τη γαλλική και τη γερμανική κινηματογραφία, για τις οποίες ο κινηματογράφος αποτελεί το όχημα για την απάλειψη -αργότερα άμβλυνση- του σκοτεινού παρελθόντος, διαδέχεται μια στροφή στην αντιμετώπιση του θέματος, ως αποτέλεσμα ιδιαίτερων ιστορικών συνθηκών, όπως η δίκη του Άιχμαν και η λεγόμενη ‘διαμάχη των ιστορικών’.

Τις τελευταίες δεκαετίες η ‘έκρηξη της μνήμης’ οδηγεί στην παραγωγή πολλών ταινιών (και βιβλίων) σχετικών με το θέμα. Παρόλο που όλες οι ταινίες δεν φωτίζουν τα ιστορικά γεγονότα, καθώς κάποιες προκρίνουν τη συγκάλυψη και τον συμψηφισμό των εγκλημάτων, με εσκεμμένες παραλείψεις και αποσιωπήσεις (Λεμονίδου, 2013 και 2017α), ωστόσο αρκετές από αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν για την ανάδειξη του θέματος, καθώς παρέχουν υλικό για προβληματισμό και συζήτηση, προσεγγίζοντας

από μια σωστή οπτική τα γεγονότα. Μια από αυτές τις ταινίες είναι *Ο πιανίστας* του Ρομάν Πολάνσκι, την οποία θα εξετάσουμε παρακάτω.

Η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων στην ταινία *Ο πιανίστας*

Η Ιστορία αποτελεί ένα από τα προσφιλή θέματα του κινηματογράφου, καθώς ο τελευταίος ήδη από την αρχή της εμφάνισής του αντιλήφθηκε τη σημασία της ιστορικής ανακατασκευής, με όρους καταγραφής αλλά και ψυχαγωγίας (Baron, 2006). Ως πολιτισμικό προϊόν με έντονο εθνικό χαρακτήρα και άμεση σύνδεση με την εθνική ιστορία κάθε χώρας (Λεμονίδου, 2017β) και ως βασική συνιστώσα της πολιτισμικής βιομηχανίας, ο κινηματογράφος αποτελεί έναν τρόπο αναμέτρησης με το παρελθόν και διαχείρισης των ιστορικών τραυμάτων (Κόκκινος, 2013), δείχνοντας παράλληλα πώς μια κοινωνία 'σκέφτεται το παρελθόν' και παράγει μνήμη (Σακκά, 2007). Έτσι, οι ταινίες ιστορικού περιεχομένου, είτε είναι ταινίες μυθοπλασίας είτε ιστορικά ντοκυμαντέρ –παρόλο που κατά τον Φερρό η διάκριση αυτή τείνει να γίνει προβληματική (Τριανταφύλλου, 2002)- αποτελούν μέσα εξιστόρησης της Ιστορίας.

Ο κινηματογραφιστής έχει τη δυνατότητα επιλογής του τρόπου παρουσίασης της Ιστορίας, μέσω της δύναμης της εικόνας και του λόγου, γεγονός που του επιτρέπει, καθώς αποπειράται μια κινηματογραφική ανάγνωσή της, να διαμορφώνει το συλλογικό φαντασιακό για το παρελθόν, αξιοποιώντας συγκεκριμένες ρητορικές μεθόδους και δημιουργώντας μνήμη. Μπορεί έτσι να φωτίσει από μια άλλη οπτική την Ιστορία, μέσω της μυθοπλασίας, η οποία «δίνει την ψευδαίσθηση ότι βλέπουμε το παρελθόν και, παράλληλα, αποτελεί σημαντικό μέσο κριτικού συλλογισμού πάνω στην ίδια τη διαδικασία αναπαράστασης του παρελθόντος» (Erl, 2010).

Στον *Πιανίστα* η διαχείριση του παρελθόντος παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον. Η υπόθεση της ταινίας αφορμάται από το αυτοβιογραφικό βιβλίο του Πολωνού μουσικού Βλάντισλαβ Σπίλμαν. Εστιάζει στη ζωή του Σπίλμαν, ο οποίος εργαζόταν στον ραδιοφωνικό σταθμό της Βαρσοβίας. Με την έκρηξη του πολέμου και τον βομβαρδισμό του σταθμού, ο μουσικός βιώνει τις δυσκολίες και τις διώξεις που υφίστανται σταδιακά οι Εβραίοι, η κλιμάκωση των οποίων αρχίζει με τον εγκλεισμό του ίδιου και της οικογένειάς του, μαζί με χιλιάδες άλλους Εβραίους, στο γκέτο της Βαρσοβίας. Με τη σωτήρια παρέμβαση ενός Εβραίου αστυνομικού, παλιού φίλου της οικογένειας, ενώ είναι έτοιμος να επιβιβαστεί στο τρένο, γλυτώνει την τελευταία στιγμή τον εκτοπισμό στην Τρεμπλίνκα. Παραμένει στο γκέτο ως εργάτης, υφιστάμενος τους εξευτελισμούς και τη βία μαζί με τους υπόλοιπους Εβραίους, μέχρι που δραπετεύει από αυτό. Έκτοτε με τη βοήθεια φίλων του παραμένει κρυμμένος, παρακολουθεί την εξέγερση στο γκέτο της Βαρσοβίας από το διαμέρισμα κρυψώνα που γειτνιάζει με το τείχος του γκέτο, και προσπαθεί να επιβιώσει με κάθε μέσο, κινούμενος σε μια πόλη φάντασμα, η οποία έχει καταστραφεί από τους βομβαρδισμούς, αναζητώντας συνεχώς νέες κρυψώνες. Ενώ κρύβεται σε ένα εγκαταλελειμμένο σπίτι, δέχεται ανέλπιστη βοήθεια από τον Γερμανό αξιωματικό Βίλμ Χόσενφελντ -η μουσική και η ικανότητά του στο πιάνο παίζουν ρόλο στη σωτηρία του- και με το τέλος του

πολέμου και τη φυγή των Γερμανών λόγω της επέλασης του ρώσικου στρατού, επιστρέφει, ως ο μοναδικός επιζήσας της οικογένειας, στην κανονική του ζωή –όσο κανονική μπορεί να είναι η ζωή μετά από αυτή την εμπειρία- και στην ενασχόλησή του με τη μουσική.

Η ταινία χαρακτηρίζεται από ρεαλισμό και τα ιστορικά δεδομένα παρουσιάζονται με ακρίβεια. Ο Πολάνσκι επιλέγει την ιστορική ανασυγκρότηση (historical reconstruction), για να αναπαραστήσει τα γεγονότα (Baron, 2006), τα οποία εκτείνονται χρονικά από τον Σεπτέμβριο του 1939, όταν η Γερμανία εισβάλλει στην Πολωνία, μέχρι στον Ιανουάριο του 1945, όταν οι Γερμανοί υποχωρούν λόγω της προέλασης του ρώσικου στρατού. Παρακολουθούμε τον βομβαρδισμό της Βαρσοβίας, τη δημιουργία του γκέτο το 1940 και τον εγκλεισμό των Εβραίων σε αυτό, τον εκτοπισμό στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, με στόχο την εξόντωση, την εξέγερση στο γκέτο το 1943, την εξέγερση της πολωνικής αντίστασης το 1944, την ολοσχερή καταστροφή της πόλης.

Ο κινηματογραφιστής επιλέγει ιστορικά γεγονότα και στοιχεία τα οποία υπηρετούν τη συλλογιστική του, χωρίς να χρειάζεται να αιτιολογήσει τις επιλογές του, τις οποίες το κοινό συμμερίζεται ή όχι (Φερρό, 2002). Στον *Πιανίστα* οι επιλογές του σκηνοθέτη προφανώς δεν είναι άμοιρες του γεγονότος ότι ο ίδιος ήταν Εβραίος πολωνικής καταγωγής. Η ταινία θεωρήθηκε ως «ευκαιρία να εξερευνήσει τις πολωνικές ρίζες του, καθώς και τα δύσκολα παιδικά του βιώματα» (Ρούσσο, 2020), επιστρέφοντας «στη σκοτεινή και τραυματική παιδική του ηλικία, όταν την περίοδο της ναζιστικής κατοχής ζούσε στο γκέτο» (Σινεφίλια, χ.χ.) Οι γονείς του βίωσαν την εμπειρία των στρατοπέδων -η μητέρα του πέθανε στο Άουσβιτς- και ο ίδιος έζησε ως παιδί τα γεγονότα του πολέμου, εισπράττοντας τη φρίκη του με έναν τρόπο βιωματικό (Baron 2006), ο οποίος αποτυπώνεται στην προσπάθειά του να αποδώσει ρεαλιστικά τις σκηνές και το κλίμα της εποχής, ανασύροντας, μέσω του αυτοβιογραφικού βιβλίου του Σπίλμαν, και μνήμες προσωπικές από τα γεγονότα, όπως για παράδειγμα τον βομβαρδισμό της Βαρσοβίας, από τον οποίο ο ίδιος επέζησε (Κινηματογραφική ομάδα Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χ.χ.). Ακριβώς αυτό το γεγονός, ότι ο ίδιος ήταν επιζών του Ολοκαυτώματος, του δίνει την απαραίτητη αξιοπιστία και είναι αυτή η ‘αυθεντική’ οπτική του η οποία επισημάνθηκε σε κριτικές στον πολωνικό τύπο. Επιπλέον, η εβραϊκή καταγωγή του θα ήταν ένα ισχυρό επιχείρημα για να αποφύγει πιθανές κατηγορίες ότι υποτιμά και δεν αποδίδει στην πλήρη τους διάσταση τις φρικαλεότητες τις οποίες υπέστησαν οι Εβραίοι (Mazierska, 2005).

Στη ρεαλιστική και ακριβή απόδοση των ιστορικών γεγονότων και στην παρακολούθηση της χρονικής διαδοχής τους, συμβάλλουν και οι χρονικές σημάνσεις τις οποίες χρησιμοποιεί ο σκηνοθέτης σε όλη τη διάρκεια της ταινίας (Baron, 2006), ξεκινώντας από τη Βαρσοβία του 1939 και την έναρξη του πολέμου, και καταλήγοντας στον Ιανουάριο του 1945 με την υποχώρηση των Γερμανών λόγω της προέλασης του ρώσικου στρατού. Επιπλέον, οι τοποθεσίες στις οποίες έγιναν τα γυρίσματα, αλλά και η κατασκευή των σκηνικών (για παράδειγμα της βομβαρδισμένης Βαρσοβίας)

συμβάλλουν στην επίτευξη αυτής της ρεαλιστικής απεικόνισης. Λήψεις έγιναν στη Βαρσοβία, στη συνοικία *Πράγα*, στο Πότσδαμ της Γερμανίας (Baron, 2006), και σε ένα εγκαταλελειμμένο στρατιωτικό νοσοκομείο στο Μπέλιτς της Γερμανίας. Το γκέτο της Βαρσοβίας και η πόλη γύρω από αυτό δημιουργήθηκαν σε στούντιο, με την αξιοποίηση παλιών σοβιετικών στρατώνων, με στόχο να αναπαραστήσουν την πόλη όπως ακριβώς ήταν στον Β' παγκόσμιο πόλεμο (Ο Πιανίστας el.wikipedia.org).

Ο Πολάνσκι αποπειράται να φωτίσει σημαντικές πτυχές του Ολοκαυτώματος, αποδίδοντας τη φρίκη, τον πόνο, την απόγνωση όσων έζησαν τα γεγονότα. Μέσα από την προσωπική ιστορία του Σπίλμαν, μάς παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα, δηλώνοντας παράλληλα την οπτική του απέναντι σε αυτά, καθώς ο κινηματογράφος, σύμφωνα με τον Chansel (2001), παρόλο που φαίνεται να αναπαράγει και να αντανakλά μια συγκεκριμένη θέαση του κόσμου, ωστόσο μέσω των συμπεριφορών και των αξιών που χαρακτηρίζουν την εποχή την οποία τοποθετεί ως φόντο της αφήγησης, στην πραγματικότητα στοχεύει στη δημιουργία μιας συγκεκριμένης οπτικής για τη θέαση των γεγονότων. Η θέαση αυτή, μέσα από τη ματιά του Πολάνσκι, ξεπερνά την ατομική περίπτωση, η οποία γίνεται το όχημα για την αποτύπωση της συλλογικής μοίρας των Εβραίων και των δεινών που υπέστησαν.

Στην ταινία συνυπάρχουν στιγμές βίας και φρίκης με στιγμές που αποπνέουν λυρισμό και συναίσθημα -οι τελευταίες έχουν σχέση κυρίως με τη μουσική. Ο σκηνοθέτης, αξιοποιώντας τα ιδιαίτερα εργαλεία του κινηματογράφου (λέξεις, εικόνες, ήχους), επιδιώκει τη συναισθηματική εμπλοκή του θεατή, δημιουργώντας ένα σύμπαν ζοφερό, στο οποίο αχνοφαίνονται κάποιες χαραμάδες ελπίδας, ένα σύμπαν το οποίο φιλοδοξεί να μιλήσει στην ψυχή του θεατή. Αποφεύγοντας το μελόδραμα καταφέρνει να διατηρήσει αμείωτη την προσοχή του ακόμη και στις μεγάλης διάρκειας σκηνές περιπλάνησης του ήρωα, στις οποίες ο λόγος είναι απών.

Η ιστορική συγκυρία κατασκευής της ταινίας

Ο κινηματογράφος, κατά τον Φερρό (2002), αποτελεί ντοκουμέντο της εποχής του. Επιπλέον, όπως αναφέρει η Κουλούρη (2001), ως «προϊόν» μιας συγκεκριμένης κοινωνίας αποτελεί ιστορικό τεκμήριο, μαρτυρία άμεση ή έμμεση για την κοινωνία η οποία τον παρήγαγε. Η κινηματογραφική παραγωγή κάθε χώρας, λοιπόν, δεν μπορεί παρά να είναι συνισταμένη ποικίλων παραγόντων, μεταξύ των οποίων καθοριστικό ρόλο παίζουν κάθε φορά οι εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, αλλά και η κοσμοθεωρία του δημιουργού.

Ο *Πιανίστας* έκανε πρεμιέρα τον Μάιο του 2002 στο Φεστιβάλ των Καννών και κέρδισε τον Χρυσό Φοίνικα. Βραβεύτηκε επίσης το 2003 με Όσκαρ σκηνοθεσίας, Α' ανδρικού ρόλου και διασκευασμένου σεναρίου (Mazierska, 2005). Γυρίστηκε μετά τον θάνατο του Σπίλμαν, ο οποίος πέθανε το 2000 (Βουαντίσουαφ Σπίλμαν el.wikipedia.org). Κατατάσσεται στον λεγόμενο 'ακαδημαϊκό κινηματογράφο', καθώς το σενάριο είναι

βασισμένο σε βιβλίο και τα περισσότερα γυρίσματα έγιναν σε στούντιο (Διακίδης, 2002).

Ο ίδιος ο σκηνοθέτης αναφέρει ότι για δεκαετίες έψαχνε ένα μοντέλο παράλληλο με τη ζωή του, το οποίο του πρόσφερε το βιβλίο του Σπίλμαν, «μια μαρτυρία της ανθρώπινης ανθεκτικότητας μπροστά στον θάνατο, μια συμβολή στη δύναμη της μουσικής και στη θέληση για ζωή», επισημαίνοντας ότι «ήταν μια ιστορία που την είπε χωρίς καμιά διάθεση για εκδίκηση» και χωρίς να αποστρέφει το βλέμμα του από τις ηθικές αμφισημίες οι οποίες ήταν σύμφυτες με την εποχή (Diamond, 2009). Έτσι, στην ταινία υπάρχουν Εβραίοι οι οποίοι φέρονται βάνανυσα σε Εβραίους, καθώς τους επιβιβάζουν στα τρένα προς εκτοπισμό, και Πολωνοί που παρουσιάζονται είτε ως αντισημίτες οι οποίοι καταδίδουν τους Εβραίους και δεν τους συμπονούν για τα δεινά τους, είτε ως σωτήρες οι οποίοι προτάσσουν τον αλτρουισμό τους και τους βοηθούν με κίνδυνο της ζωής τους. Επιπλέον, οι Γερμανοί δεν παρουσιάζονται αποκλειστικά ως θύτες αλλά κάποιες φορές επιδεικνύουν ανθρώπινη συμπεριφορά, όπως στην περίπτωση του Χόσενφελντ.

Η ταινία είναι συμπαραγωγή της Γαλλίας, της Πολωνίας, της Γερμανίας και της Αγγλίας. Χωρίς να παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι φτιάχτηκε για να απευθυνθεί σε ένα διεθνές κοινό, νομιμοποιούμε, ωστόσο, να τη συμπεριλάβουμε στο δείγμα του πολωνικού κινηματογράφου, λόγω της εθνικότητας του σκηνοθέτη, της λογοτεχνικής πηγής στην οποία βασίστηκε το σενάριο, της επιλογής του βασικού χαρακτήρα, καθώς και του ότι γυρίστηκε στην Πολωνία, πολύ κοντά στην τοποθεσία στην οποία βρισκόταν το γκέτο της Βαρσοβίας (Mazierska, 2005).

Γυρίστηκε σε μια εποχή κατά την οποία οι ευρωπαϊκές χώρες συνέχιζαν τις προσπάθειες να διαχειριστούν τις τραυματικές μνήμες του Β' παγκοσμίου πολέμου, με στόχο την απο-τραυματοποίηση, στην οποία, κατά τη Λεμονίδου (2017β), ο κινηματογράφος μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά. Η διεύρυνση της Ευρωπαϊκής Ένωσης -η Πολωνία γίνεται πλήρες μέλος της το 2004- και η προσπάθεια οικοδόμησης μιας νέας Ευρώπης επιτάσσει τη διαχείριση των τραυμάτων, χωρίς βέβαια την απεμπόληση των ιστορικών ευθυνών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η απαραίτητη συνοχή στους κόλπους των χωρών μελών.

Ας σημειωθεί ότι και για τους Πολωνούς η διαχείριση του τραυματικού παρελθόντος πέρασε από ποικίλα στάδια, με την αρχική απώθηση να ακολουθείται από τον διχασμό επίσημης και ανεπίσημης μνήμης, μέχρι να φτάσουμε, από το 1980 και εξής, στην ιστορική αναθεώρηση και κάθαρση. Ο αντισημιτισμός των Πολωνών ήταν κυρίαρχος τόσο κατά τη διάρκεια του πολέμου όσο και μετά. Η άνοδος στην εξουσία του Λεχ Βαλέσα το 1989, με την Τρίτη Δημοκρατία της Πολωνίας, σηματοδοτεί μια τάση αναθεώρησης του εβραϊκού παρελθόντος, με μια σειρά γεγονότων μεταξύ των οποίων η δημοσίευση το 2000 του βιβλίου του Γιαν Γκρος *Οι γείτονες*, το οποίο θέτει την πολωνική κοινωνία προ των ευθυνών της για το έγκλημα στη Γεντβάμπνε τον Ιούλιο

του 1941, και η δημοσίευση το 2002 από το πολωνικό Ινστιτούτο Εθνικής Μνήμης του δίτομου έργου *Γύρω από τη Γεντβάμπνε* (Λεμονίδου, 2010).

Τέλος, ας σημειωθεί ότι το 2002 το Συμβούλιο της Ευρώπης ανακήρυξε την 27η Ιανουαρίου ως Παγκόσμια Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος (Καβάλα, 2020), γεγονός το οποίο επίσης εντάσσεται στις απόπειρες απο-τραυματοποίησης και διαχείρισης της μνήμης.

Η αξιοποίηση της ταινίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη όχι απλώς ως ένα ‘καθήκον μνήμης’, αλλά για να δοθεί στους μαθητές, μέσα από την προσέγγιση επίμαχων ζητημάτων, η δυνατότητα να μελετήσουν την αλήθεια της ιστορίας (Λεμονίδου, 2013). Ένα από τα διδακτικά μέσα τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν προς αυτή τη κατεύθυνση είναι ο κινηματογράφος.

Η αξιοποίηση του κινηματογράφου μπορεί να αποβεί πολλαπλώς ωφέλιμη, καθώς όχι μόνο εμπλουτίζει την παραδοσιακή διδασκαλία και κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, αλλά και προσφέρει μια διαφορετική θέαση των ιστορικών ζητημάτων. Ο ήχος και η εικόνα αξιοποιούνται για τη δημιουργία μιας δυναμικής εμπειρίας στον μαθητή, διεγείροντας το ενδιαφέρον του, ενώ παρέχεται η δυνατότητα θέασης των γεγονότων από διαφορετικές οπτικές, με στόχο την ενδυνάμωση της κριτικής του σκέψης (Λεμονίδου, 2013). Παράλληλα, ενισχύεται ο οπτικός γραμματισμός (visual literacy), μαζί με τον γραμματισμό στα μέσα μαζικής επικοινωνίας (media literacy) (Παπαδάκη, 2007), δεξιότητα που θεωρείται απαραίτητη σε μια εποχή κατά την οποία οι νέοι βομβαρδίζονται από ποικίλα οπτικοακουστικά ερεθίσματα (Κιμουρτζής, 2013).

Επιπλέον, η αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά παιδαγωγικά οφέλη, καθώς, ως ένα είδος καθοδηγητικής και συνεργατικής «διδασκαλίας», συμβάλλει στη μάθηση μέσα στο πλαίσιο της «ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» (Κόκκινος, 2013). Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, για τη σωστή χρήση του στην εκπαίδευση είναι να διαθέτει ο εκπαιδευτικός τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία, ώστε να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το διαθέσιμο κάθε φορά υλικό, καθώς ο κινηματογράφος είναι ένα μέσο ερμηνείας της Ιστορίας αλλά πολλές φορές ελλοχεύει ο κίνδυνος της παρα-χρήσης (misuse) ή κατάχρησης της Ιστορίας και της χειραγώγησης του θεατή μέσω της εικόνας (Σακκά, 2007).

Δεδομένου ότι ο θεατής διαμορφώνει αντίληψη για το παρελθόν μέσα από το κινηματογραφικό έργο (Λεμονίδου, 2020), είναι σημαντικό η αντίληψη αυτή να μην απέχει από την πραγματικότητα. Όσο κι αν η απόδοση των γεγονότων είναι διαμεσολαβημένη, η παρουσίασή τους πρέπει να χαρακτηρίζεται από ιστορική ακρίβεια. Αυτό συμβαίνει στον *Πιανίστα* και αυτός είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίο η ταινία είναι κατάλληλη για παιδαγωγική αξιοποίηση στη σχολική τάξη. Η ρεαλιστική και ακριβής απόδοση των ιστορικών γεγονότων και η αυθεντικότητα που

αποπνέει η ταινία, εξαιτίας του ότι βασίζεται σε αυτοβιογραφικό βιβλίο, συνεπικουρείται από το γεγονός ότι ο ίδιος ο σκηνοθέτης έζησε ανάλογα βιώματα.

Η κατανόηση του χώρου, του χρόνου και του θέματος της ταινίας, στοιχεία τα οποία, κατά τον Κιμουρτζή (2013), πρέπει να αντιληφθούν οι μαθητές, επιτυγχάνεται εύκολα στον *Πιανίστα*. Στην κατανόηση των δύο πρώτων βοηθούν οι χρονικές σημάνσεις της ταινίας και η επιτυχημένη χρήση της φωτογραφίας, η οποία καταφέρνει να αποτυπώσει τους χώρους με τρόπο που είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα. Ως προς το θέμα, η ταινία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από άλλες ταινίες που μιλούν για το Ολοκαύτωμα. Αφηγείται την ιστορία ενός Εβραίου, η μοίρα του οποίου ταυτίζεται με αυτή πολλών άλλων Εβραίων. Δεν παρουσιάζει τον πρωταγωνιστή ως ήρωα, αλλά ως έναν άνθρωπο που μάχεται για την επιβίωσή του, η οποία είναι αποτέλεσμα τύχης, κάτι που βρίσκεται πολύ κοντά στην ιστορική αλήθεια. Επιπρόσθετα, αναδεικνύει επιμέρους θέματα όπως ο ρόλος της μουσικής, και ευρύτερα της Τέχνης, ως μέσου επιβίωσης σε συνθήκες εγκλεισμού και δίωξης.

Ένα στοιχείο της ταινίας το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί στη σχολική τάξη είναι το ότι εστιάζει στη ζωή έξω από το στρατόπεδο και στις στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιεί ένας κρυμμένος για να επιβιώσει. Η συγκεκριμένη διάσταση είναι σε συμφωνία με τους παιδαγωγικούς στόχους που διέπουν τη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος, σύμφωνα με τους οποίους η έμφαση δεν δίνεται σε σκηνές φρίκης και αποτροπιασμού. Ας σημειωθεί ότι, όπως αναφέρει η Baron (2006), το θέμα της αναπαράστασης του Ολοκαυτώματος και της επιλογής μιας ρεαλιστικής ή μη απεικόνισης δεν είναι μόνο αισθητικό αλλά είναι πρωτίστως ηθικό, καθώς είναι ανήθικη η έμφαση στην απεικόνιση του πόνου των άλλων. Δεν είναι εξάλλου τυχαίο ότι ο αποστασιοποιημένος τόνος στην αφήγηση των αναμνήσεων του Σπίλμαν, τον οποίο ο Πολάνσκι αναδεικνύει στην κινηματογραφική του αφήγηση, είναι συγκινητικός και αγγίζει περισσότερο τον θεατή με την εσωτερικότητα που αποπνέει.

Επιπλέον, ο *Πιανίστας* δεν εστιάζει στην ανάδειξη μεμονωμένων συμπεριφορών, οι οποίες αποτελούν την εξαίρεση στον κανόνα, όπως για παράδειγμα κάνει η *Λίστα του Σίντλερ* (Λεμονίδου, 2013). Ο πρωταγωνιστής είναι ένας συνηθισμένος καθημερινός άνθρωπος, ο οποίος υφίσταται τη βία του Ναζισμού και παλεύει για την επιβίωσή του. Οι μαθητές εστιάζουν στο γεγονός ότι όσοι διώχθηκαν, υπέφεραν, εξοντώθηκαν, ήταν καθημερινοί άνθρωποι με τις ζωές τους πριν και μετά -όσοι επέζησαν. Έτσι, το Ολοκαύτωμα παρουσιάζεται στην πραγματική του διάσταση και γίνεται αντιληπτό ότι δεν είναι μια ιστορία ξένη που συνέβη κάποτε σε κάποιους, αλλά θα μπορούσε να αφορά τον καθέναν μας. Με τον τρόπο αυτόν μπορεί να γίνει πιο εύκολα αναγωγή στο σήμερα και οι μαθητές να προβληματιστούν για φαινόμενα διακρίσεων, μισαλλοδοξίας και ρατσισμού στη σύγχρονη εποχή. Επιτυγχάνεται έτσι ένας από τους βασικούς στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης, δηλαδή η κριτική ματιά στην Ιστορία, οι διασυνδέσεις με το σύγχρονο γίνεσθαι και η ενδυνάμωση, μέσα από μια κριτική θεώρηση των πραγμάτων, της ιδιότητας του ενεργού πολίτη.

Συμπεράσματα

Το ζήτημα της αναπαράστασης του Ολοκαυτώματος, αλλά και άλλων εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας, είναι ένα ακανθώδες ζήτημα, στο οποίο ελλοχεύουν ποικίλοι κίνδυνοι. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι όσο περισσότερο αναπαρίσταται, με ποικίλους τρόπους, ένας από τους οποίους είναι ο κινηματογράφος, τόσο περισσότερο παραμένει στη συλλογική μνήμη ως τεκμήριο της βαρβαρότητας ενός πολιτισμού ο οποίος θεώρησε τον εαυτό του ανώτερο αλλά έχασε σύντομα αυτή την αυταπάτη (Baron, 2006). «Συνέβη, άρα μπορεί να ξανασυμβεί», λέει ο Πρίμο Λέβι. Κι αυτή είναι μια ρήση η οποία πρέπει να αποτελεί οδοδείκτη στην προσπάθεια αποτροπής παρόμοιων εγκλημάτων στο μέλλον.

Αναφορές

- Baron, A.M. (2006). The Shoah on screen – Representing crimes against humanity. Council of Europe Publishing.
- Chansel, D. (2001). Europe on-screen: Cinema and the teaching of history. Council of Europe Publishing.
- Diamond, D. (2009). Passion for Survival in Polanski's The Pianist. Diathesimo ston diktyako topo https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07351690701484493?casa_token=vYQLQDInE9QAAAAA%3Am5ngJEOwLP68FSCS_LCwTsEZNLSBYn9X7VbtxyCyBIzLbwn8xYyk2xzsEopI4jKZlep1_oUWochrFw& (Prospelastike stis 3-6-2021).
- Erlil, A. (2010). Literature, Film, and the Mediality of Cultural Memory. In Erlil A., Nünning A. (eds) A Companion to Cultural Memory Studies. Berlin: De Gruyter.
- Mazierska, E. (2005). Double memory: The holocaust in Polish film. In Hadgith T. & Newman J. (eds) Holocaust and the moving image. Representations in Film and Television Since 1933. London and New York: Wallflower Press.
- Vouantisouaf Spilman. Diathesimo ston diktyako topo https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%92%CE%BF%CF%85%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%AF%CF%83%CE%BF%CF%85%CE%B1%CF%86_%CE%A3%CF%80%CE%AF%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CE%BD (Prospelastike stis 2-6-2021).
- Diakidis, N. (2003). The pianist (2002). Diathesimo ston diktyako topo <http://www.cine.gr/film.asp?id=701982&page=4> (Prospelastike stis 3-6-2021).
- Kavala, M. (2020). I simasia tis didaskalias tou Olokaftomatos stin Ellada. Erotimata, prooptikes. Sto Petridis, T. kai Fragkoulaki, M. (epim.) I Kleio paei scholeio II. I

didaskalia tis istorias kai i dimosia paidagogiki. Praktika Diimeridas. Athina: Omilos gia tin Istoriki Ekpaidefsi stin Ellada.

Kimourtzis, P. G. (2013). Mathisi: lexeis kai eikones. Sto Kimourtzis P. G. (epim.) CineScience. O kinimatografos ston fako tis epistimis. Athina: Gutenberg.

Kinimatografiki Omada Panepistimiou Ioanninon (ch.ch.). O pianistas (The pianist). Diathesimo ston diktyako topo <http://users.uoi.gr/kopi/?p=1775> (Prospelastike stis 2-6-2021).

Kokkinos, G. (2013). O fasismos, o ethnikosocialismos kai to Olokaftoma sti dimosia sfaira kai ton kinimatografo. Endeiktikes periptoseis. Sto Kimourtzis P. G. (epim.) CineScience. O kinimatografos ston fako tis epistimis. Athina: Gutenberg.

Koulouri, Ch. (2001). Kinimatografos kai Istoría. Diathesimo ston diktyako topo <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/kinimatografos-kai-istoria/> (Prospelastike stis 6-4-2021).

Lemonidou, E. (2010). Oi polemoi tis mnimis stin Polonia. Sto Kokkinos G., Lemonidou E. kai Agtzidis V. (epim.) To Travma kai oi politikes tis Mnimis. Endeiktikes opseis ton symvolikon polemon gia tin Istoría kai ti Mnimi. Athina: Taxideftis.

Lemonidou, E. (2013). O V' Pagkosmios Polemos: istoriografia, dimosia istoría kai istoriki ekpaidefsi. Sto Palikidis A. (epim.) Kritikes prosengiseis tou nazistikou fainomenou. Apo tin istoriografia kai tin politiki theoria sti scholiki istoriki mathisi. Thessaloniki: Epikentro.

Lemonidou, E. (2017a). I Istoría sti Megali Othoni. Istoría, kinimatografos kai ethnikes taftotites. Athina: Taxideftis.

Lemonidou, E. (2017v). Mathainontas gia ton nazismo mesa apo tainies mythoplasias kai tekmiriosis. Sto Georgiadou A. kai Demertzi V. (epim.) Nazismos: To olokaftoma ton axion. Athina: Rodon Ekdotiki.

Lemonidou, E. (2020). Anaparastaseis tou parelthontos: I axiopoisi tou kinimatografou sti didaskalia tis Istorias. Sto I Kleio paei scholeio I. I didaskalia tis istorias kai i dimosia paidagogiki. Praktika Diimeridas. Athina: Omilos gia tin Istoriki Ekpaidefsi stin Ellada.

O Pianistas (tainia). Diathesimo ston diktyako topo [https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CE%A0%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%82_\(%CF%84%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%AF%CE%B1\)](https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F_%CE%A0%CE%B9%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CF%83%CF%84%CE%B1%CF%82_(%CF%84%CE%B1%CE%B9%CE%BD%CE%AF%CE%B1)) (Prospelastike stis 2-6-2021).

- Papadaki, A. (2007). O kinimatografos kai i istoria sti scholiki taxi.
- Roussos, G. (2020). Apenanti ston Fasismo: «O Pianistas» tou Roman Polanski. Diathesimo ston diktyako topo <https://tvxs.gr/news/sinema/apenanti-ston-fasismo-o-pianistas-toy-roman-polanski> (Prospelastike stis 2-6-2021).
- Sakka, K. (2007). I Istoría stin Epochi tou Optikou Politismou: Kinimatografos kai Didaskalia tis Istorias. *Nea Paideia*, 122: 127-149.
- Sinefilia. (ch.ch.). Roman Polanski: ena viografiko simeioma. Diathesimo ston diktyako topo <http://cinephilia.gr/index.php/prosopa/europa/3833-roman-polanski-3> (Prospelastike stis 2-6-2021).
- Triantafyllou, S. (2002). Watch out: Cinema is so permanent. Sto Ferro M., Kinimatografos kai Istoría. Athina: Metaichmio.
- Ferro, M. (2002). Kinimatografos kai Istoría. Athina: Metaichmio.

Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο του 1^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής» 2018-2021: Συμβολή στην κατανόηση του παρελθόντος από τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού Σχολείου

Δημήτριος Σιδηρόπουλος, M. Ed. M. Th. Ph.D., Σ.Ε.Ε. κλ. Π.Ε.70

Αθηνά Καγιαδάκη, M. Ed. Ph.D., Σ.Ε.Ε. κλ. Π.Ε.60

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη αναφορά στη λειτουργία του Περιφερειακού Θεματικού Δικτύου του 1ου ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας με τίτλο «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής» κατά τα σχολικά έτη 2018-2019, 2019-2020 και 2020-2021. Στο Δίκτυο συμμετείχαν Νηπιαγωγεία και Δημοτικά Σχολεία, τα οποία ανήκαν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και Χαλκιδικής. Οι κύριοι παιδαγωγικοί σκοποί για την ίδρυση του Δικτύου αποτέλεσαν η εξοικείωση των συμμετεχόντων σχολείων με την Προφορική Ιστορία (ως μια ερευνητική, συνεργατική μαθησιακή διαδικασία) και η υλοποίηση projects ώστε οι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν το παρελθόν του τόπου τους. Έτσι οι μαθητές κατά τη διάρκεια λειτουργίας του Δικτύου είχαν πολλαπλές ευκαιρίες μέσω βιωματικών διαδικασιών μάθησης να καταγράψουν προφορικές μαρτυρίες, να διερευνήσουν και να ανακαλύψουν ποικίλες παραμέτρους και πτυχές της καθημερινής ζωής των κατοίκων των περιοχών της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο, προφορική ιστορία, Θεσσαλονίκη, Χαλκιδική

Regional Thematic Network of the 1st PEKES of Central Macedonia "Pre-oral History: Reviving the history of Thessaloniki and Halkidiki" 2018-2021: Contribution to the understanding of the past by the students of the Kindergarten and the Primary School

Dimitrios Sidiropoulos, M. Ed. M. Th. Ph.D., Educational Project Coordinator

Athena Kagiadaki, M. Ed. Ph.D., Educational Project Coordinator

Abstract

In the present work, a brief reference is made to the operation of the Regional Thematic Network of the 1st PEKES of Central Macedonia entitled "Oral History: Reviving the history of Thessaloniki and Halkidiki" during the school years 2018-2019, 2019-2020 and 2020-2021. In the Network participated Primary Schools and Kindergartens, which belonged to the Directorates of Primary Education of Eastern Thessaloniki and Halkidiki. The main pedagogical goals for the establishment of the Network were the acquaintance of the participating schools with Oral History (as a research, collaborative

learning process) and the implementation of projects in order teachers, students and parents to understand and interpret the past of their areas. Thus, during the operation of the Network, students had multiple opportunities through experiential learning processes to record oral testimonies, to explore and discover various parameters and aspects of the daily life of the residents of the regions of Thessaloniki and Halkidiki.

Key-Words: Regional Thematic Network, oral history, Thessaloniki, Halkidiki

Εισαγωγή

Το Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο με τίτλο «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής» λειτούργησε για μεθοδολογικούς λόγους στις σχολικές μονάδες της παιδαγωγικής ευθύνης των συγγραφέων της εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, οι οποίοι συμμετείχαν στο Δίκτυο διεύρυναν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής μέσω της συλλογής και επεξεργασίας προφορικών ιστοριών και μαρτυριών, τις οποίες κατέγραψαν μέσω συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο χώρο των σχολείων τους από πληροφορητές που προσκλήθηκαν στο χώρο του σχολείου τους. Με αυτόν τον τρόπο εκπαιδευτικοί και μαθητές διερεύνησαν διάφορα θέματα τόσο της τοπικής ιστορίας, όσο και της υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, στα οποία συμπεριλαμβάνονταν: ‘‘Η Θεσσαλονίκη θυμάται’’, ‘‘Οι έξι βρύσες του Πολυγύρου’’, ‘‘Η ‘‘Αγία Τριάδα: Η γέννηση ενός χωριού’’, ‘‘Τα παλιά επαγγέλματα των Νέων Επιβατών’’, ‘‘Παλαιά Περαιά, ‘‘Οι προσφυγικές κατοικίες του εποικισμού του Νέου Μαρμαρά’’, ‘‘Πάμε για ανασκαφές στην Αινεία’’, ‘‘Η γειτονιά μου σαν παιδί’’. Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί πως καθ’ όλη τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων του Δικτύου πραγματοποιήθηκαν περιοδικές συναντήσεις διά ζώσης συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών της συντονιστικής επιτροπής και της παιδαγωγικής ομάδας με σκοπό τόσο να δοθεί επαρκής θετική ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, όσο και να γίνει επιτυχής αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών ανέκυπταν κατά την πορεία υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων προφορικής ιστορίας.

Προφορική ιστορία και προφορικές μαρτυρίες

Η προφορική ιστορία αναφέρεται στις προσωπικές εμπειρίες ζωής, τα βιώματα και τις ατομικές και/ή συλλογικές μνήμες των πληροφορητών για γεγονότα και καταστάσεις, που συνέβησαν στη τοπική τους κοινότητα στο πρόσφατο παρελθόν. Κατά τη διάρκεια της συνεντεύξεων, το οποίο είναι το κύριο εργαλείο συλλογής των προφορικών μαρτυριών, οι πληροφορητές λειτουργούν ως ιστορικοί και ως ειδήμονες αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται και αναλαμβάνουν την ευθύνη με τους ερευνητές για να αναδείξουν σημαντικά στοιχεία του παρελθόντος (Shopes, 2015). Έτσι οι πληροφορητές έχουν ένα ενεργό και καθοριστικό ρόλο καθώς δύναται να διατυπώσουν τις δικές τους ερμηνείες στην επανα-νοηματοδότηση της ιστορίας μέσω της καταγραφής και της διατήρησης εμπειριών, τις οποίες επέλεξαν να κρατήσουν ζωντανές στη μνήμη τους ώστε να

βοηθήσουν τις επόμενες γενεές να αποκτήσουν ιστορική σκέψη και συνείδηση. Με αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται οι γνώσεις και οι μνήμες όλων των μελών μιας κοινότητας ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων κοινωνικοπολιτισμικών τους χαρακτηριστικών (Maggioni, VanSledright, & Alexander, 2009).

Ίδρυση, λειτουργία, μεθοδολογία του Δικτύου

Το Δίκτυο ιδρύθηκε στη βάση της απόφασης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Π.Ε & Δ.Ε Κεντρικής Μακεδονίας (αρ. πρωτ. 703/16-01-2019) για τα σχολικά έτη 2018-2019 και 2019-2020, η οποία ανανεώθηκε με την απόφαση (αρ. πρωτ. 8025/25-06-2020) για το σχολικό έτος 2020-2021. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα της προφορικής ιστορίας υλοποιούνταν σε ότι αφορά το δημοτικό σχολείο στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, συμπεριλαμβανομένης της ευέλικτη ζωής και των προγραμμάτων των σχολικών δραστηριοτήτων. Στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό πρόγραμμα του 2014, η ιστορία αποτελεί ενότητα της μαθησιακής περιοχής των Κοινωνικών Επιστημών και έχει στόχο την κατανόηση βασικών εννοιών όπως η χρονική αλληλουχία, η ιστορική έρευνα και ιστορική γνώση.

Στο πλαίσιο του Δικτύου οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν επέλεξαν καταρχήν σε συνεργασία με τους μαθητές ένα θέμα στη βάση των ενδιαφερόντων και αναγκών τους (Van Drie, & Van Boxtel, 2008). Ακολούθως οι μαθητές με την παιδαγωγική βοήθεια των εκπαιδευτικών, επεσήμαναν επιμέρους διαστάσεις του θέματος και εργαζόταν σε υποομάδες εργασίας ώστε να αναζητήσουν υλικές και άυλες μαρτυρίες εντός του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντος του τόπου τους (Passerini, 2011). Χρειάζεται να επισημανθεί ότι σε όλες τις αναφερόμενες εκπαιδευτικές δράσεις των μαθητών υπήρχε η γραπτή συναίνεση από πλευράς τόσο των πληροφορητών όσο και των γονέων των μαθητών, αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης και δημοσιοποίησης των μαρτυριών, που θα συλλέγονταν κατά τη λειτουργία του Δικτύου στη βάση των αρχών της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας (πνευματικά δικαιώματα, προσωπικά δεδομένα).

Παιδαγωγικοί σκοποί και διδακτικοί στόχοι του Δικτύου

Οι κύριοι παιδαγωγικοί σκοποί του Περιφερειακού Θεματικού Δικτύου με τίτλο «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής» ήταν:

- α) η εξοικείωση των μαθητών με την προφορική ιστορία ως μία διαδικασία μάθησης, κατανόησης, διερεύνησης και ερμηνείας του παρελθόντος (Choo, Tan, & Pandian, 2012),
- β) η οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ μαθητών και παλαιότερων γενεών του τόπου τους,
- γ) η κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών μιας ιστορικής εποχής (Polkinghorne, 1995),
- δ) η επεξεργασία των προφορικών μαρτυριών (Georgakopoulou, 2006),

- ε) η προαγωγή της ιστορικής έρευνας και η παραγωγή ιστορικής γνώσης μέσω μιας ανακαλυπτικής, μαθησιακής διαδικασίας (Marzano, 2007),
- στ) η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης μέσω της χρήσης ιστορικού λεξιλογίου (Holmes, Wieman, & Bonn, 2015),
- ζ) η αξιοποίηση της οικογενειακής και της τοπικής ιστορίας,
- η) η ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών για μάθηση και η ενδυνάμωση της συνεργασίας και της επικοινωνίας των μελών της σχολικής κοινότητας (Epstein, 2016),
- θ) η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μελών της σχολικής και της τοπικής κοινότητας για το παρελθόν του τόπου τους,
- ι) η ενίσχυση της ιστορικής μνήμης και
- ια) η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Bruner, 1987)

Μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των προφορικών μαρτυριών

Η συλλογή των προφορικών μαρτυριών των πληροφορητών έγινε μέσω συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στον χώρο του σχολείου. Στη συνέχεια οι μαθητές προχώρησαν σε ανάλυση-ερμηνεία των προφορικών τεκμηρίων, αφού τις συνέκριναν με αντίστοιχες γραπτές πηγές για το θέμα (Caine, Estefan, & Clandinin, 2013). Στο νηπιαγωγείο όπου οι μαθητές δεν έχουν, λόγω της ηλικίας τους, τη δυνατότητα να μελετήσουν γραπτά κείμενα οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν με άλλες πηγές όπως τα αντικείμενα, οι φωτογραφίες, τα τραγούδια και άλλα προϊόντα της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, η λογοτεχνία, οπτικό υλικό μέσω του διαδικτύου κλπ.

Ακολούθως, οι μαθητές διατύπωσαν ορισμένα συμπεράσματα της έρευνάς τους σε ποικίλες μορφές αναπαράστασης, όπως: α) δημιουργική γραφή (λεζάντες, διάλογοι, επιστολές, ημερολόγια), β) εικαστικές-δραματικές δημιουργίες (ζωγραφίες, αφίσες, κατασκευές, σχεδιαστικές αναπαραστάσεις, παιχνίδι ρόλων), γ) οπτικοακουστικές και προφορικές παρουσιάσεις και εκθέσεις. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τις αρχές της πολυπροοπτικότητας (Kynäslähti, Kansanen, Toom, Krokfors, Jyrhämä, & Maaranen, 2008), αφού ήρθαν σε επαφή με πολλαπλές οπτικές των ιστορικών γεγονότων και της πολυτροπικότητας (Bearne, 2009), και δημιούργησαν έργα, που εμπεριείχαν στοιχεία γραπτού, προφορικού και οπτικοακουστικού υλικού.

Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δράσεις του Δικτύου

Για την επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν οκτώ (8) διά ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις με τη μορφή βιωματικών εργαστηρίων σε θέματα συλλογής, ερμηνείας και αξιοποίησης των συλλεγόμενων προφορικών μαρτυριών από τους πληροφορητές με τα εξής δώδεκα (12) επιμέρους θέματα:

- α) «Προφορική ιστορία και εκπαίδευση».
- β) «Οι Πλατείες της Θεσσαλονίκης».

- γ) «Οργανώνοντας ένα αρχείο προφορικών μαρτυριών».
- δ) «Ψηφιακά εργαλεία επεξεργασίας προφορικών μαρτυριών».
- ε) «Προφορική ιστορία και ιστορική ενσυναίσθηση».
- στ) «Ζωγραφίζοντας ένα βιβλίο από μια παλιά προφορική ιστορία».
- ζ) «Η ιστορία στο νηπιαγωγείο: Η κατανόηση του ιστορικού χρόνου από τα παιδιά».
- η) «Η αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών στη διδακτική προσέγγιση της τοπικής ιστορίας».
- θ) «Κινηματογράφος, Ιστορία και εκπαίδευση».
- ι) «Προφορική ιστορία και κινηματογραφική εκπαίδευση».
- ια) «Η προφορική ιστορία στη Μεγάλη Οθόνη και η εκπαιδευτική της προσέγγιση: μία πτυχή της δημόσιας ιστορίας του Ολοκαυτώματος».
- ιβ) «Προφορική ιστορία και εικαστική αγωγή».

Οι παραπάνω επιμορφωτικές δράσεις βοήθησαν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς:

- α) να αποκτήσουν βασικές θεωρητικές γνώσεις για την προφορική ιστορία, β) να επεξεργάζονται, να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις προφορικές μαρτυρίες, γ) να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα προφορικής ιστορίας στο σχολείο, δ) να παρουσιάζουν και να αξιοποιούν τις προφορικές μαρτυρίες των πληροφορητών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Επίσης, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δράσεων του Δικτύου πραγματοποιήθηκαν: α) δύο (2) επιμορφωτικές ημερίδες για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων, β) ένα (1) βιωματικό σεμινάριο για τους γονείς των μαθητών, γ) δώδεκα (12) συναντήσεις ενημέρωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών, δ) δυο (2) συναντήσεις έργου για τον ετήσιο απολογισμό του εκπαιδευτικού έργου, ε) μια (1) έκθεση με τίτλο «Οι προσφυγικές κατοικίες του εποικισμού του Νέου Μαρμαρά», στ) έξι (6) σχολικές εκδηλώσεις για την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών στο τέλος του σχολικού έτους, ζ) τέσσερεις (4) συμμετοχές Δημοτικών Σχολείων σε Μαθητικά Συνέδρια Πληροφορικής και στο Μαθητικό Συνέδριο της ενότητας των Δημοτικών Σχολείων του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70, η) τρεις (3) ενημερωτικές συναντήσεις του Δικτύου με το Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα για τους δασκάλους και δυο (2) επιμορφωτικά σεμινάρια για τους νηπιαγωγούς σε συνεργασία με το Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα.

Εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό-Πλαίσιο επικοινωνίας του Δικτύου

Το Δίκτυο παρείχε μέσω της ιστοσελίδας του ψηφιακό επιμορφωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς, το οποίο αναφερόταν στην ερευνητική διαδικασία συλλογής, επεξεργασίας και παρουσίασης των προφορικών μαρτυριών, καθώς και ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Επίσης προβλέφθηκε και υλοποιήθηκε η ανάρτηση τόσο του επιμορφωτικού υλικού όσο και των προφορικών μαρτυριών των πληροφορητών, καθώς και του παραγόμενου έργου των μαθητών και των Δημοτικών Σχολείων στην ιστοσελίδα του Δικτύου: <https://istoriaproforiki.com/>. Η ενημέρωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις δράσεις του Δικτύου πραγματοποιούνταν μέσω του

ηλεκτρονικού ταχυδρομείου των σχολικών μονάδων και μέσω της ιστοσελίδας του Δικτύου. Καθ' όλη τη διάρκεια λειτουργίας του Δικτύου, οι εκπαιδευτικοί ενημερωνόταν εγκαίρως για το πρόγραμμα των επιμορφωτικών συναντήσεων και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Δικτύου.

Διαδικασίες, μέσα αξιολόγησης και εκπαιδευτικά αποτελέσματα του Δικτύου

Καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Δικτύου πραγματοποιήθηκαν τακτικές συναντήσεις διά ζώσης συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μελών της συντονιστικής επιτροπής και της παιδαγωγικής ομάδας με σκοπό να καταγραφούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και να αντιμετωπιστούν οι όποιες ανακύπτουσες δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο ο αρχικός σχεδιασμός των δράσεων του προγράμματος αναδιαμορφωνόταν με ευελιξία. Στο παραπάνω πλαίσιο οι εργασίες που παρήγαγαν οι μαθητές αναρτήθηκαν πέραν της ιστοσελίδας των Σχολείων και στην ιστοσελίδα του Δικτύου. Επίσης στο πλαίσιο της (αυτο)αξιολόγησης των δράσεων του Δικτύου, τηρήθηκε ημερολόγιο δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενίσχυση της ανατροφοδότησης και την προαγωγή του κριτικού αναστοχασμού.

Ως προς τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα της τρίχρονης λειτουργίας του Δικτύου, μπορεί να αναφερθεί ότι οι μαθητές μέσω ενεργητικών και συνεργατικών δράσεων εντός και εκτός της σχολικής τάξης ανέπτυξαν ικανότητες όπως: α) να αξιοποιούν τις προφορικές μαρτυρίες, β) να διατυπώνουν προσωπικές ερμηνευτικές προσεγγίσεις, γ) να αξιολογούν κριτικά ιστορικές αφηγήσεις, δ) να διατυπώνουν υποθέσεις, να επιχειρηματολογούν, ε) να βελτιώσουν επικοινωνιακές ικανότητες, όπως είναι η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου, στ) να αντιλαμβάνονται το ιστορικό πλαίσιο την κουλτούρα τις νόρμες, τα ήθη και τα έθιμα της εποχής και την καθημερινότητα που βίωσαν οι πληροφορητές, ζ) να ενισχύουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους μέσω της ολοκλήρωσης.

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η τελική αξιολόγηση των δράσεων του Δικτύου ανέδειξε ότι οι παιδαγωγικοί σκοποί και οι διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι είχαν τεθεί κατά την ίδρυση του Δικτύου εκπληρώθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό παρά τα σοβαρά προβλήματα που προκάλεσε η αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω της πανδημίας. Αυτό συνέβη, επειδή εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς μέσω της προφορικής ιστορίας και της συλλογής και της επεξεργασίας των μαρτυριών, εξοικειώθηκαν με την ιστορική έρευνα, γνώρισαν ποικίλες πτυχές του παρελθόντος του τόπου τους και κατανόησαν ότι η μελέτη του παρελθόντος είναι μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα διαδικασία γεμάτη νόημα. Κατά συνέπεια το Δίκτυο λειτούργησε ως μία κοινότητα μάθησης, εκπαιδευτικής πρακτικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού όλοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν, αλληλο-επέδρασαν και επικοινωνήσαν μεταξύ τους, εφάρμοσαν ενεργητικές και συνεργατικές τεχνικές μάθησης και χρησιμοποίησαν μεθοδολογικά εργαλεία έρευνας. Έτσι

οι εκπαιδευτικοί σταδιακά λειτούργησαν ως ερευνητές δράσης, όντας περισσότερο επιστημονικά και διδακτικά επαρκείς στην κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής. Με βάση τα παραπάνω το Περιφερειακό Θεματικό Δίκτυο «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης και της Χαλκιδικής» μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί και τα επόμενα σχολικά έτη.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), 156-187.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), 11-32.
- Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), 574-586.
- Epstein, J. (2016). Commentary: School, family, and community partnerships. *Learning Landscapes*, 10(1), 25-36.
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16(1), 122-130.
- Choo, L., Tan, D., Pandian, A. (2012). Language learning approaches: A review of research on explicit and implicit learning in vocabulary acquisition. *Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 55, 852-860.
- Holmes, N., Wieman, C., & Bonn, D. (2015). Teaching critical thinking. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(36), 11199-11204.
- Kynäslähti, H., Kansanen, P., Toom, A., Krokfors, L., Jyrhämä, R., & Maaranen, K. (2008). Multimode teacher education: *Distance education, blended learning, and learning while working*. *Didacta Varia*, 13(2), 31-46.
- Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. (2009). Walking on the borders: A measure of epistem-ic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-213.
- Marzano, R. (2007). Using action research and local models of instruction to enhance teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), 117-128.
- Passerini, L. (2011). A passion for memory. *History Workshop Journal*, 72, 241-250.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8, 5-23.

- Sidiropoulos, D., Vlachaki, M., Saoulidou, E., & Papa, A. (2018). Topiko Themati-ko Diktyo tis 3is Perifereias P.E Nomou Thessalonikis: «Proforiki Isto-ria: Zonta-nevontas tin istoria tis Thessalonikis»: Paidagogikoi skopoi, ekpaideftika apotelesmata kai prooptikes. *Theoria kai Erevna stis Epistimes tis Agogis, Them.:* Elliniki Topiki Istoria kai Politismos, 36, 43-60. <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue36/>
- Shopes, L. (2015). After the interview ends: Moving oral history out of the archives and into publica-tion. *Oral History Review*, 42(2), 300-310.
- Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychological Review*, 20, 87-110.

Όταν οι γνώσεις για τις επιστήμες συναντούν την επιχειρηματολογία: Η εμπειρία του 4ου Γενικού Λυκείου Λαμίας από το πρόγραμμα erasmus+ "Odyssey".

Ραχιώτου Λεμονιά, Μαθηματικός, M.Ed.

Περίληψη

Συνεχώς τονίζεται ότι οι μαθητές μας πρέπει να έχουν γνώσεις σε αρκετά επιστημονικά πεδία και να είναι εφοδιασμένοι με κατάλληλες δεξιότητες για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στον επαγγελματικό ανταγωνισμό που θα αντιμετωπίσουν τελειώνοντας τις σπουδές τους. Στην παρούσα εργασία μελετάται η αναγκαιότητα της γνώσης της επιχειρηματολογίας και διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους είναι απαραίτητο οι μαθητές να μάθουν να επιχειρηματολογούν τεκμηριωμένα. Εξετάζονται τα εμπόδια που υπάρχουν και πώς βελτιώνεται η ικανότητα των μαθητών στην επιχειρηματολογία. Επίσης, παρουσιάζεται σαν μελέτη περίπτωσης η προσπάθεια που έγινε σε μια ομάδα μαθητών της Α΄ Λυκείου του 4^{ου} ΓΕΛ Λαμίας να διδαχθούν και να εξασκηθούν στην επιχειρηματολογία, αλλά και στην αντιλογία, μέσα από το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 «Odyssey: Oxford Debates για Νέους στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (ΦΕ)».

Λέξεις-Κλειδιά: επιχειρηματολογία, "Odyssey", αντιλογία.

Abstract

It is constantly emphasized that our students must have knowledge in several scientific fields and be equipped with appropriate skills in order to be able to cope with the professional competition they will face upon graduation. In the present work, the necessity of knowledge of argumentation is studied and the reasons why it is necessary for students to learn to argue well. Existing barriers are examined and how students' ability to argue is improved. A case study is presented, where a group of students of the 1st Lyceum of the 4th GEL of Lamia were taught and guided to practice argumentation and disputation through the European research program Erasmus + KA2 "Odyssey: Oxford Debates for Youth in the Teaching of Natural Sciences (FE) ".

Keywords: argumentation, "Odyssey", debate.

When the knowledge of the sciences meets the argument: The experience of the 4th General Lyceum of Lamia from the erasmus + "Odyssey" program.

Rachiotou lemonia, mathematician, M.Ed.

Εισαγωγή

Υποστηρίζεται ότι στο Ελληνικό σχολείο πρέπει να διδάσκονται και άλλα μαθήματα, πέραν αυτών που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου και που

αυτά μπορεί να ενισχύσουν την απόκτηση δια βίου δεξιοτήτων στους μαθητές. Σίγουρα οι μαθητές έχουν ανάγκη και άλλων γνώσεων που θα τους οδηγήσουν σε δεξιότητες μάθησης και καινοτομίας και θα τους προετοιμάσουν για μια πιο περίπλοκη ζωή, καθώς και για τα περιβάλλοντα εργασίας του 21^{ου} αιώνα. Όμως, πόσα από αυτά τα μαθήματα που υποστηρίζεται ότι πρέπει να διδαχθούν θα ήταν πράγματι χρήσιμα στους μαθητές και θα μπορούσαν να τους προσφέρουν πραγματικά εφόδια και δεξιότητες για το μέλλον τους; Πώς έπρεπε να διδάσκονται και ποιες διδακτικές πρακτικές έπρεπε να εφαρμόζονται ώστε οι μαθητές να κάνουν κτήμα τους τις γνώσεις αυτές; Ένα από τα μαθήματα αυτά θα μπορούσε να είναι η επιχειρηματολογία ή τουλάχιστον να είναι μέρος της διδασκαλίας ενός μαθήματος των θετικών επιστημών.

Στόχος αυτής της μελέτης είναι να περιγράψει πώς προσπαθήσαμε διδάσκοντας κάποια κεφάλαια των Φυσικών Επιστημών, να αναπτύξουν οι μαθητές μας, την ικανότητα της επιχειρηματολογίας στις Φυσικές Επιστήμες. Επίσης, στόχος είναι να επιβεβαιώσουμε πώς η εμπλοκή των μαθητών, σε δραστηριότητες επιχειρηματολογίας μπορεί να επιφέρει μεγάλες διαφοροποιήσεις στη δεξιότητά τους να επιχειρηματολογούν και να αποκτήσουν τελικά θετική στάση σε θέματα STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics). Έτσι, μέσα από το ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 «Odyssey: Oxford Debates για Νέους στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών» στοχεύσαμε να βελτιώσουν οι μαθητές τις γνώσεις τους σε νέες επιστημονικές έννοιες και να τους κάνουμε να αποκτήσουν ισχυρά επιχειρήματα, ώστε να μπορούν να διαπραγματευτούν σύγχρονα επιστημονικά θέματα.

Η επιχειρηματολογία στο σχολείο

Ως επιχειρηματολογία θεωρείται μια "κοινωνική διαδικασία, όπου συνεργαζόμενα άτομα, προσπαθούν να διευθετήσουν τις προθέσεις και τις ερμηνείες τους παρουσιάζοντας λεκτικά ένα σκεπτικό των ενεργειών τους" (Patronis et al., 1999: 747-8). Ειδικότερα, για τις Φυσικές Επιστήμες (ΦΕ) από πολλούς θεωρείται ότι η επιχειρηματολογία θα έπρεπε να είναι μέρος της διδασκαλίας τους. Έτσι λοιπόν, πολλά κράτη όπως οι Η.Π.Α., η Αυστραλία, η Μεγάλη Βρετανία, η Χιλή, η Ισπανία, η Νότια Αφρική, ο Καναδάς, η Τουρκία, το Ισραήλ, η Ταϊβάν, η Κύπρος και άλλα, περιλαμβάνουν την επιχειρηματολογία στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) των ΦΕ (Erduran & Jimenez-Aleixandre, 2007). Η πρακτική της επιχειρηματολογίας είναι θεμελιώδους σημασίας στις ΦΕ, γιατί οι επιστήμονες πρέπει να εξετάζουν, να συνεργάζονται, να αναθεωρούν, να ασκούν κριτική στις ιδέες, τις δικές τους και των άλλων, και να προωθούν την καινοτομία. Στο επίκεντρο της μάθησης του 21^{ου} αιώνα τοποθετούνται οι δεξιότητες «4C»:

- Critical Thinking (κριτική σκέψη), που περιγράφεται ως η ικανότητα σχεδιασμού και διαχείρισης έργων, επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποτελεσματικών αποφάσεων, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία εργαλείων και πόρων.

- Communication (επικοινωνία), που αναφέρεται όχι μόνο στην ικανότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας, προφορικά ή γραπτά ή μέσα από μια ποικιλία ψηφιακών εργαλείων, αλλά και σε δεξιότητες ακρόασης.
- Collaboration (συνεργασία), που απαιτεί την ικανότητα να δουλεύεις σε ομάδες, να μαθαίνεις και να συμβάλλεις στην εκμάθηση άλλων, να χρησιμοποιείς δεξιότητες κοινωνικής δικτύωσης και να επιδεικνύεις ενσυναίσθηση σε συνεργάτες με διαφορετική κουλτούρα.
- Creativity and Innovation (δημιουργικότητα και καινοτομία), που περιγράφεται συχνά ως αναζήτηση νέων ιδεών, ενώ η καινοτομία περιέχει στοιχεία δημιουργικότητας και συχνά περιγράφεται ως η υλοποίηση μιας νέας ιδέας που συμβάλει σε ένα συγκεκριμένο πεδίο. Μελέτες όπως της PISA 2012 καταδεικνύουν τη σημασία της δημιουργικότητας για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, καθώς και την ικανότητα ανταγωνισμού στις επιχειρήσεις.

Αυτές είναι απαραίτητες και πρέπει να καλλιεργούνται μέσα από μαθήματα και δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο (Care et al., 2017a; Care et al 2019). Οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι γονείς πρέπει να τις γνωρίζουν και να ενθαρρύνουν τα παιδιά από μικρή ηλικία για την απόκτησή τους. Η επιχειρηματολογία αναπτύσσει τις δεξιότητες αυτές και ενισχύει την δια βίου απόκτησή τους.

Έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές, αν και δεν έχουν διδαχθεί ποτέ μεθόδους επιχειρηματολογίας και δεν είναι ζητούμενο να απαντήσουν στις γραπτές αξιολογήσεις με συγκεκριμένο τρόπο, ενώ συχνά συναντάται η διατύπωση «αιτιολογήστε την απάντησή σας» σε γραπτές δοκιμασίες, ακολουθούν μια συγκεκριμένη και συνηθισμένη διαδικασία, η οποία είναι, ίσως κάποιες φορές, χωρίς δομή και δεν αποτελεί μια πλήρως τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία που θα περίμενε ο διδάσκων ή συνολικά η εκπαιδευτική κοινότητα. Τα τελευταία χρόνια, ακόμα και στις Πανελλαδικές εξετάσεις, ζητείται από τους μαθητές να αιτιολογήσουν το «σωστό ή λάθος» μιας διατύπωσης, χωρίς όμως να έχουν διδαχθεί την σχετική επιχειρηματολογία. Ακόμη, πολλές φορές το σύστημα των εξετάσεων, είναι εκείνο που προσαρμόζει τις μεθόδους των διδασκόντων και το ίδιο το σύστημα δεν δίνει ως σήμερα την αξία που αντιστοιχεί στην επιχειρηματολογία (Γεωργίου Μ., Μαυρικάκη Ε., 2016). Επίσης, οι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι συνήθειες διδακτικές πρακτικές και μεθοδολογίες που αναπτύσσονται στην τάξη δεν ευνοούν την ανάπτυξη του τρόπου της επιχειρηματολογίας (Driver et al., 2000), ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη ποιοτικών επιχειρημάτων από τους μαθητές μπορεί να ενισχυθεί με την εμπλοκή τους σε στοχευμένες δραστηριότητες και ασκήσεις, καθώς και την παροχή κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού (McNeill & Krajcik, 2012).

Οι Zohar και Nemet (2002) μελέτησαν κατά πόσο οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν την ικανότητα επιχειρηματολογίας τους ύστερα από απόλυτα κατανοητή διδασκαλία της και κατέληξαν πως πράγματι μια τέτοιου τύπου διδασκαλία κατασκευής επιχειρήματος ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να διατυπώνουν επιχειρήματα βασισμένα σε επιστημονική γνώση. Πολλές φορές και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν κάποιες μεθόδους στην επιχειρηματολογία τους, όπως είναι το αντιπαράδειγμα. Σε έρευνα

εξετάστηκαν 18 καθηγητές Μαθηματικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αποδείχτηκε ότι λίγοι Μαθηματικοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τα αντιπαράδειγματα στην επιχειρηματολογία τους και γενικά υποτιμούν την αξία τους ως μέθοδο απόδειξης (Giannakoulis et al., 2010). Το αντιπαράδειγμα αναφέρεται στο σχολικό βιβλίο της Α΄ Λυκείου με μια μικρή αναφορά χωρίς να τονίζεται η σημαντικότητά του όταν θέλουμε να αιτιολογήσουμε ότι είναι λάθος μια πρόταση. Επίσης, το αντιπαράδειγμα το συναντούν οι μαθητές στην Γ΄ Λυκείου στο σχολικό βιβλίο τους, σε πολλές αιτιολογήσεις, όταν δεν ισχύει κάτι, χωρίς να κατανοούν οι περισσότεροι, ότι και αυτό είναι μια μορφή απόδειξης. Η μορφή αυτή έχει ζητηθεί τα 4 τελευταία χρόνια και στις Πανελλαδικές εξετάσεις ως επιχείρημα στην αιτιολόγησή τους όταν μια πρόταση είναι λάθος.

Το 2004 οι Osborne et al. (2004a) δημοσίευσαν μια έρευνά τους που είχε διάρκεια δύο χρόνια και αφορούσε τη βελτίωση της ικανότητας να επιχειρηματολογούν οι μαθητές ύστερα από ενίσχυση και επιμόρφωση των καθηγητών τους. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν πως πράγματι οι μαθητές ανέπτυσαν καλύτερα επιχειρήματα όταν διδάσκονταν με σαφήνεια και στοχευμένα, πώς να κατασκευάζουν επιχειρήματα γύρω από κοινωνικοεπιστημονικά ζητήματα. Οι μαθητές συνηθίζουν να δίνουν μια απάντηση όταν ερωτώνται για κάποιο θέμα ή να αντιλέγουν σε αυτό χωρίς να χρησιμοποιούν αποδεικτικά στοιχεία. Πολλές φορές χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους απόψεις και τα βιώματά τους ως αποδεικτικά στοιχεία, ενώ στις περιπτώσεις που προτείνουν αποδεικτικά στοιχεία, αυτά δεν είναι επαρκή και κατάλληλα (Hogan & Maglienti, 2001· Sandoval & Millwood, 2005).

Επίσης, η απουσία ευκαιριών συμμετοχής σε διαδικασίες, που απαιτούν ανάπτυξη επιχειρημάτων, έχει αναφερθεί ως στοιχείο που μπορεί να ευθύνεται για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην προσπάθειά τους να επιχειρηματολογήσουν (Kuhn & Udell, 2003). Έτσι, το καλύτερο για τους μαθητές είναι, επιμορφωμένοι καθηγητές που γνωρίζουν οι ίδιοι πρώτα πώς να επιχειρηματολογούν, να τους διδάσκουν τις αντίστοιχες πρακτικές και να τους εμπλέκουν σε σχετικές δραστηριότητες πάνω σε θέματα επιστήμης που οι μαθητές έχουν σαφή γνώση αυτής. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε αγώνες αντιλογίας είναι μια δραστηριότητα που βοηθά τους μαθητές να μάθουν να επιχειρηματολογούν αλλά και συνδέεται άμεσα με τη διάπλαση δημοκρατικών πολιτών, που αποδέχονται και σέβονται διαφορετικές απόψεις, στο πλαίσιο ποικίλων συζητήσεων και διαπραγματεύσεων. Επιπλέον, η συμμετοχή των μαθητών σε αγώνες αντιλογίας συμβάλλει στη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών και κριτικών καταναλωτών, που δεν παρασύρονται άκριτα από τη ρητορική των ψευδών ειδήσεων (fake news).

Αν θέλαμε να απαντήσουμε στην ερώτηση τι είναι επιστήμη, θα δυσκολευόμασταν. Πολλοί, βλέποντας τις θεαματικές επιτυχίες της τεχνολογίας, τείνουν να ταυτίσουν την επιστήμη με την τεχνολογία. Άλλοι πάλι, θα απαντούσαν ότι επιστήμη είναι η μόνη σίγουρη μέθοδος για να φτάσουμε στην απόλυτη βεβαιότητα. Τα τελευταία 50 χρόνια υπάρχει μια μετατόπιση προς την άποψη ότι η επιστήμη είναι κοινωνική διαδικασία κατασκευής της γνώσης και η επιστημονική γνώση είναι μια δυναμική κοινωνική

δραστηριότητα (Driver et al., 2000). Με αυτή τη λογική λειτουργήσαμε και εμείς στη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζουμε στην εργασία αυτή. Διδάξαμε στους μαθητές μας κεφάλαια από σύγχρονες επιστήμες και τους προτρέψαμε να ανασύρουν πληροφορίες πάνω σε αυτά από διάφορες πηγές και, τέλος, προσπαθήσαμε μέσα από πολλές δραστηριότητες να τους μάθουμε να επιχειρηματολογούν πάνω σε αυτά, είτε συμφωνώντας είτε διαφωνώντας.

Σε μελέτη (Smyrniotou et al., 2020) αναφέρεται, ότι οι μαθητές πρέπει να ασχοληθούν με σημαντικές και προκλητικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης που καθοδηγούνται από την επιστημολογία της επιστήμης. Επιπλέον, η συνεργατική μάθηση με τη μορφή της επιχειρηματολογίας, στο πλαίσιο της επίλυσης προβλημάτων, είναι ένας δυναμικός διαδραστικός μηχανισμός μάθησης που ενισχύει την εποικοδομητική σκέψη και ανάπτυξη των αναλυτικών και κριτικών δεξιοτήτων των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες σε παρόμοιες δραστηριότητες απέκτησαν θετική στάση (63,5%) προς την επιχειρηματολογία-συζήτηση ως εκπαιδευτική πρακτική που απευθύνεται στο STEM και θετική στάση (85,1%) προς τη συμβολή τους στην απόκτηση επιστημονικών γνώσεων. Επίσης, τονίζουν ότι ενδεικτική της θετικής τους στάσης απέναντι στην επιχειρηματολογική πρακτική μάθησης ήταν η προθυμία για περαιτέρω διερεύνηση των επιστημονικών θεμάτων που διαπραγματεύτηκαν.

Μεθοδολογία

Συμμετείχαμε στο ευρωπαϊκό ερευνητικό πρόγραμμα Erasmus+ KA2 «Odyssey: Oxford Debates για Νέους στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών» με δύο τμήματα Α΄ Λυκείου, συνολικά 44 μαθητές. Το εφαρμόσαμε στο πλαίσιο των ερευνητικών εργασιών του αναλυτικού προγράμματος του σχολικού έτους 2019-2020 που ανέλαβε μια Μαθηματικός του σχολείου στο πρόγραμμά της και βοηθητικά μια Φιλόλογος, επίσης του σχολείου. Διδάξαμε πέντε επιστημονικά θέματα με την βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού του προγράμματος «Odyssey» και ακολουθήσαμε πιστά τις οδηγίες δύο Μεθοδολογικών Οδηγών του προγράμματος:

- Του Μεθοδολογικού Οδηγού Ο3 για την εφαρμογή των Oxford Debates στη σχολική πρακτική της εκπαίδευσης STEM, που ήταν βασικός για την ενημέρωση και καθοδήγηση των Εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στο πρόγραμμα, των Εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στην δοκιμαστική φάση (testing phase) του προγράμματος, των Εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν στο διαγωνισμό αντιλογίας, αλλά και αυτών που ενδιαφέρονταν να επωφεληθούν από την υποστηρικτική καθοδήγηση και από τα εκπαιδευτικά υλικά του προγράμματος και στο διάστημα μετά την ολοκλήρωση της εφαρμογής του. Ο μεθοδολογικός αυτός οδηγός περιείχε συμβουλές για την εμπλοκή των μαθητών στο πρόγραμμα, τη δημιουργία σχολικής ομάδας για αγώνες αντιλογίας και τον τρόπο αξιοποίησης των εκπαιδευτικών οδηγιών, αναφορικά με θέματα εκπαίδευσης STEM. Εξοικείωνε τους χρήστες του με τους κανόνες της υποστηρικτικής καθοδήγησης (mentoring), ενώ διευκόλυνε την εκπαίδευση στο debate και την προετοιμασία για τη συμμετοχή στους αγώνες αντιλογίας.

- Του Μεθοδολογικού Οδηγού Ο4 «Oxford Debates για Νέους στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών»,. Ο συγκεκριμένος Μεθοδολογικός Οδηγός επιδίωκε να παρέχει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς που θα εμπλακούν στο πρόγραμμα τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια, τα οποία θα αυξήσουν την εμπιστοσύνη τους στην αξία της διδασκαλίας της επιχειρηματολογίας αλλά και των αγώνων αντιλογίας, ως σημαντικών εκπαιδευτικών εργαλείων στη διδασκαλία STEM.

Η εμπειρία από το πρόγραμμα erasmus+ "Odyssey"

Στο πλαίσιο εφαρμογής του ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος Erasmus+ ΚΑ2 «Odyssey: Oxford Debates για Νέους στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών», το Ινστιτούτο Ρητορικών και Επικοινωνιακών Σπουδών Ελλάδας (Ι.Ρ.Ε.Σ.Ε.) κάλεσε εκπαιδευτικούς Θετικών Επιστημών (Φυσικούς, Χημικούς, Βιολόγους, Γεωλόγους, Μαθηματικούς κ.ά. ειδικοτήτων) να συμμετέχουν ως μέλη της Παιδαγωγικής Συμβουλευτικής του Προγράμματος "Odyssey". Οι στόχοι του προγράμματος, όπως αναφέρονται στον Μεθοδολογικό Οδηγό Ο3 για την εφαρμογή των Oxford Debates στη σχολική πρακτική της εκπαίδευσης STEM, ήταν να αναπτύξει τις επιχειρηματολογικές δεξιότητες μαθητών ηλικίας 13-19 ετών και να αυξήσει το ενδιαφέρον τους για εκπαιδευτικά θέματα STEM, μέσα από τη διοργάνωση διαγωνισμών αντιλογίας αναφορικά με επιστημονικά θέματα. Ειδικότερα ήταν:

- Η αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα, για την εκπαίδευση STEM και η ενθάρρυνσή τους, ώστε να ακολουθήσουν επιστημονική καριέρα σε αυτόν τον τομέα.
- Η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στη μητρική γλώσσα καθώς και η καλλιέργεια της επιχειρηματολογίας και της δημόσιας ομιλίας ανάμεσα στους μαθητές που θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα, κατά τη δοκιμαστική φάση εφαρμογής του.
- Η ανάπτυξη της δεξιότητας χρήσης αγώνων αντιλογίας τύπου Oxford στη σχολική πρακτική, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θα συμμετέχουν στις εκδηλώσεις διάχυσης του προγράμματος.
- Η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να σκέφτονται, να επιχειρηματολογούν, να μιλούν σωστά και να πείθουν.
- Η βελτίωση της ικανότητας σύνθεσης κειμένων χάρη στη χρήση ρητορικών μεθόδων στις προφορικές δηλώσεις τους, καθώς και τη χρήση της γλώσσας, η οποία πρέπει να είναι σύμφωνη με τους κανόνες του δεδομένου γλωσσικού και πολιτισμικού πλαισίου, ενώ θα βελτιωθούν στην ερμηνεία προφορικών κειμένων.
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων του δημόσιου λόγου και της παρουσίασης κειμένων, καθώς και δεξιοτήτων στη συζήτηση και τις διαπραγματεύσεις μέσα από τη συμμετοχή σε αγώνες αντιλογίας.

Έτσι, στείλαμε από το σχολείο μας τη σχετική αίτηση, γιατί σίγουρα ήταν μια ευκαιρία να διδαχθούν και, τέλος, να μάθουν να επιχειρηματολογούν οι μαθητές μας, οι οποίοι θα διέδιναν τις γνώσεις τους σε πέντε θέματα που θα τους διδάσκαμε, με κατάλληλο

υλικό που το πρόγραμμα μας εφοδίαζε και θα μπορούσαν να το χρησιμοποιούν για να επιχειρηματολογούν τεκμηριωμένα. Συμμετείχαμε στο πρόγραμμα με 44 μαθητές της Α΄ Λυκείου (δύο τμήματα Α΄ Λυκείου). Και ενώ αναφέρεται (Βλάχος κ.α., 2008), ότι η βιωσιμότητα των Καινοτόμων Προγραμμάτων στο Λύκειο δυσχεραίνεται από μια σειρά ανασταλτικών παραγόντων, όπως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ο επιπλέον χρόνος προετοιμασίας τους, η υλοποίησή τους εκτός ωρολογίου προγράμματος, το ωράριο των φροντιστηρίων και η αρνητική στάση των γονιών που σκέφτονται μόνο τις Πανελλαδικές Εξετάσεις, εμείς ξεπεράσαμε τα προβλήματα αυτά, εντάσσοντας το πρόγραμμα αυτό, στις ερευνητικές εργασίες της Α΄ Λυκείου. Ήμασταν τυχεροί, γιατί στο σχολικό έτος 2019-2020 υπήρχαν ακόμα οι ερευνητικές εργασίες ως ένα δίωρο εβδομαδιαίο μάθημα. Αρχικά έγινε μια υποχρεωτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που είχαν αναλάβει τη διεξαγωγή του προγράμματος στα σχολεία, ώστε να καταρτιστούν καλύτερα στην επιχειρηματολογία και τους κανόνες της και μετά να τη διδάξουν στους μαθητές τους. Έτσι, με τα δύο τμήματα των μαθητών της Α΄ Λυκείου αρχίσαμε να δουλεύουμε στο πρόγραμμα από τον Οκτώβριο του 2019. Μελετήσαμε τα παρακάτω πέντε θέματα, με εκπαιδευτικό υλικό που το πρόγραμμα μάς προμήθευσε ηλεκτρονικά:

- Ενεργειακό Ζήτημα: Πυρηνική Ενέργεια και Ανανεώσιμες μορφές ενέργειας. Θέμα αντιλογίας: «Η αξιοποίηση της πυρηνικής ενέργειας είναι η μόνη λύση για την αντιμετώπιση του ενεργειακού προβλήματος;»
- Εξερεύνηση του Διαστήματος. Θέμα αντιλογίας: «Η ανθρωπότητα πρέπει να επενδύσει στην εξερεύνηση του διαστήματος;»
- Βιοτεχνολογία: Υγεία & Περιβάλλον. Θέματα Αντιλογίας: «Οι εφαρμογές της βιοτεχνολογίας είναι εχθρός της υγείας των ανθρώπων;» και «Οι βιοτεχνολογικές καλλιέργειες είναι εχθρός του περιβάλλοντος;»
- Πρόσβαση στο Διαδίκτυο και Ανάπτυξη. Θέμα Αντιλογίας: «Η επίτευξη παγκόσμιας πρόσβασης στο διαδίκτυο πρέπει να γίνει μέσω ασύρματης δικτύωσης;»
- Νανοτεχνολογία, Υγεία και Περιβάλλον. Θέμα Αντιλογίας: «Η χρήση νανοϋλικών προκαλεί σοβαρά προβλήματα υγείας στον άνθρωπο;»

Όπως αναφέρεται στον Μεθοδολογικό Οδηγό Ο3, για την εφαρμογή των Oxford Debates στη σχολική πρακτική της εκπαίδευσης STEM, η διαδικασία εμπλοκής των μαθητών μας στην επιχειρηματολογία, σύμφωνα με τους Jonassen & Kim (2010) και την οποία ακολουθήσαμε στο πρόγραμμα αυτό είναι: α) Η παροχή ενός κατάλληλου και γεμάτου μαθησιακά ερεθίσματα περιβάλλοντος, όπως τα μαθησιακά περιβάλλοντα που βασίζονται στην επίλυση προβλημάτων (problem-based) ή σε σχέδια μαθημάτων (project-based). β) Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους ξεκάθαρες οδηγίες και πληροφορίες σχετικά με τη δομή του επιχειρήματος. γ) Οι μαθητές θα πρέπει να ενθαρρύνονται να σκέφτονται και να υποβάλλουν ερωτήσεις.

Οι μαθητές μας κατά την διάρκεια του προγράμματος πέρασαν από μια διαδικασία κατασκευής της γνώσης μέσα από:

- Το εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος στα παραπάνω 5 θέματα και τις πληροφορίες που μας έδωσαν καταξιωμένοι επιστήμονες μέσω 5 webinar που παρακολούθησαμε από το πρόγραμμα.
- Τις πληροφορίες που ανέσυραν οι ίδιοι από διαδικτυακές ή βιβλιογραφικές πηγές.
- Τις δραστηριότητες της εξάσκησης σε ασκήσεις λόγου και αντιλογίας, των πρακτικών ασκήσεων «προθέρμανσης» και των σχεδίων μαθημάτων σχετικά με την ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων για τη συμμετοχή σε αγώνες αντιλογίας (debate). Οι μαθητές έμαθαν για επικοινωνιακές δεξιότητες και διατύπωση επιστημονικών επιχειρημάτων, καθώς και πώς θα αναζητούν αποδείξεις στα επιχειρήματά τους. Διδάχθηκαν γλωσσικές δεξιότητες και πώς να αντικρούουν/ διαψεύδουν/ ανασκευάζουν ένα επιχειρήμα και τι είναι λογική πλάνη. (Μεθοδολογικός Οδηγός Ο3 για την εφαρμογή των Oxford Debates στη σχολική πρακτική της εκπαίδευσης STEM).
- Φιλικούς αγώνες ρητορικής και αντιλογίας, μεταξύ μαθητών της τάξης μας ή με μαθητές άλλων σχολείων και διαγωνιστικούς αγώνες, μεταξύ των μαθητών όλων των σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα.
- Παρουσιάσεις των δραστηριοτήτων τους στην ολομέλεια των μαθητών του σχολείου μας.

Το πρόγραμμα συνεχίστηκε διαδικτυακά από το Μάρτιο του 2020 έως τον Ιούνιο του 2020. Την Τετάρτη 10 Ιουνίου 2020 έγιναν On-line Αγώνες Odyssey: Oxford Debates for Youths in Science Education στους οποίους συμμετείχαν 10 ομάδες μαθητών από διαφορετικά σχολεία. Οι δυο ομάδες με την μεγαλύτερη βαθμολογία συνέχισαν με τελικό αγώνα που έγινε, πάλι διαδικτυακά, στις 23 Ιανουαρίου 2021, ημέρα πραγματοποίησης και σχετικής ημερίδας, όπου έγινε αναστοχασμός και ανατροφοδότηση μεταξύ των υπεύθυνων καθηγητών του προγράμματος. Η ομάδα του σχολείου μας αποτελούνταν από 3 κανονικούς και 2 αναπληρωματικούς παίκτες, όπως απαιτούσαν οι κανόνες των αγώνων. Αγωνίστηκαν σε δυο γύρους με πολύ καλά σχόλια από τους κριτές. Ενδεικτικά σας αναφέρω τα σχόλια των τριών κριτών των αγώνων για τις τρεις παίκτριες-ομιλήτριες της ομάδας μας. Για την 1^η ομιλήτρια: «Δυνατή ομιλήτρια, με ωραίο ύφος, δεν έκανε όμως σύνοψη. Εξαιρετική δουλειά, να συνεχίσει έτσι. Αρκετά καλός λόγος. Παράθεση επιχειρημάτων με ανεπαρκή δικαιολόγηση. Ευγενική παρουσία». Για την 2^η ομιλήτρια: «Καλό ύφος, χωρίς σύνοψη, με λίγα εκφραστικά λαθάκια. Γενικά πολύ καλή. Καλή προσπάθεια. Ασαφής λόγος με πολλές πληροφορίες. Καλή χρήση του χρόνου». Για την 3^η ομιλήτρια: «Δυνατή ομιλήτρια. Πολύ καλή προσπάθεια. Αρκετά καλή παρουσία. Δεν έκανε αντίκρουση επιχειρημάτων. Εύστοχο ερώτημα στο κλείσιμο της ομιλίας της».

Οι μαθητές ανέπτυξαν ικανότητες επιχειρηματολογίας που πραγματικά μας εξέπληξαν, αναπτύσσοντας συλλογισμούς που βασίζονται σε κατάλληλες επιστημονικές αρχές ή θεωρίες (NRC, 2012). Εκτός όμως όλων αυτών των γνώσεων και ικανοτήτων που απέκτησαν οι μαθητές μας ένιωσαν μεγάλη ικανοποίηση και ευχαρίστηση για αυτό το ταξίδι στην γνώση. Έτσι εκφράζονται με τέτοιο τρόπο που και εμείς οι δάσκαλοι νιώθουμε ότι άξιζε όλη αυτή η προσπάθεια που πολλές φορές μας έκανε και εμάς να

ξεπερνούμε τους εαυτούς μας γιατί όπως όλοι γνωρίζουμε η πανδημία είχε δυσκολέψει πολύ το έργο μας αντικειμενικά. Ενδεικτικά σας αναφέρω τι είπαν τρεις μαθητές μας:

Ευαγγελία: «Η συμμετοχή μας στο πρόγραμμα Erasmus+ αποτέλεσε μία εξαιρετική εμπειρία. Η συνεργασία των μελών της ομάδας ήταν άψογη και επικρατούσε το ομαδικό πνεύμα σε όλες τις δραστηριότητες. Η διαδικτυακή επίσης επικοινωνία με τις άλλες ομάδες μας εισήγαγε και στον κόσμο της ζωής τεχνολογίας. Ως αποτέλεσμα της ομαδικής εργασίας επήλθε η σύσφιξη των σχέσεων, η κοινωνικοποίηση των μελών των ομάδων, το πνεύμα της ομαδικότητας και η θέση κοινών στόχων. Τέλος αναμφισβήτητο κέρδος από την συμμετοχή μας στο πρόγραμμα ήταν η διεύρυνση των πνευματικών μας οριζόντων, και η ευαισθητοποίηση μας σε καίρια παγκόσμια ζητήματα».

Κατερίνα: «Η σχολική χρονιά του 2019 – 2020 ολοκληρώθηκε με πολλές δυσκολίες για τους μαθητές και τους καθηγητές, εξαιτίας της πανδημίας. Ένα από τα πράγματα που δεν θα ξεχάσω από την περσινή χρονιά είναι οι τελευταίες πρωινές και απογευματινές συναντήσεις με τους συμμαθητές μου πριν τις διακοπές του καλοκαιριού, προκειμένου να οργανωθούμε για τον διαγωνισμό. Ακόμα και αν δεν διακριθήκαμε σε ανώτερες θέσεις, τόσο οι τηλεδιασκέψεις, όσο και η διαδικασία συγκέντρωσης, προετοιμασίας και παρουσίασης του ερευνητικού υλικού σε μαθητές του σχολείου μας και μη, αποτέλεσαν αναμφίβολα συναρπαστικές εμπειρίες. Πιστεύω πως η ενσωμάτωση ενός τέτοιου προγράμματος θα συνέβαλλε θετικά στη σύγχρονη διδασκαλία, διότι όταν ο μαθητής γίνεται ένας «ερευνητής – επιστήμονας» διευρύνει τους ορίζοντές του, παρατηρεί τον κόσμο από άλλη οπτική γωνία και εμπλουτίζει τις γνώσεις του με εποικοδομητικό και ευφάνταστο τρόπο. Χαίρομαι πάρα πολύ για την συμμετοχή μου στο πρόγραμμα, εύχομαι καλή σταδιοδρομία σε όλους τους διαγωνιζόμενους και συμμαθητές μου και θα ήλπιζα να τους γνωρίσω από κοντά, όπως και τους συντονιστές και εισηγητές - καθηγητές που μας καθοδήγησαν και μας βοήθησαν για την διεκπεραίωση του προγράμματος».

Νίκη: «Το πρόγραμμα Erasmus+ ήταν μια μοναδική εμπειρία, ταυτόχρονα συναρπαστική και επιμορφωτική, καθώς συνδύαζε επίκαιρα τεχνολογικά θέματα, όπως η νανοτεχνολογία, με τον ευγενή διάλογο και την αντιπαράθεση ιδεών. Αντάλλαξα απόψεις με άτομα ίδιων ενδιαφερόντων και κατάφερα να υιοθετήσω μια ισχυρή θέση σε διαφορούμενα ζητήματα. Οπλίστηκα με γνώσεις και προβληματίστηκα για θέματα επικαιρότητας. Αισθάνθηκα μια σύγχρονη φιλόσοφος που είχε την ικανότητα να αναπτύξει ολόπλευρα τις σκέψεις της και να μπορέσει ταυτόχρονα να αμφισβητήσει την αντίπαλη άποψη. Θεωρώ ότι η συγκεκριμένη δράση θα με ωφελήσει ιδιαίτερα στο μέλλον και θα αποτελέσει καταλυτικό παράγοντα για τη διαμόρφωσή μου ως ενός ικανού και άξιου ακροατή και συνομιλητή!».

Συμπεράσματα

Σαν επίλογο, θα μπορούσα να πω ότι οι αρχικοί μας φόβοι για την συμμετοχή μας στο πρόγραμμα διαψεύστηκαν, με δεδομένο ότι η εμπειρία μας σε τέτοιου είδους

προγράμματα ήταν λιγοστή, και το σχολείο μας, ένα επαρχιακό σχολείο, θα έπρεπε να συναγωνιστεί μεγάλα σχολεία με παράδοση σε αγώνες ρητορικής και αντιλογίας. Οι μαθητές μας απόλαυσαν το ταξίδι στη γνώση, όπως και οι ίδιοι ανέφεραν, αλλά και αποκόμισαν σημαντικά πράγματα για το μέλλον τους, τόσο σε γνώσεις όσο και στο να επιχειρηματολογούν βασιζόμενοι σε αυτές. Όσο και αν θεωρείται δύσκολη η ενασχόληση με ευρωπαϊκά προγράμματα στο Λύκειο τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές είναι πολλά γιατί τα καινοτόμα προγράμματα είναι γνωστό ότι αλλάζουν και εμπλουτίζουν δημιουργικά τον πολιτισμό και την καθημερινότητα του σχολείου. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιούνται άτυπα, είτε σέ ώρες μαθημάτων είτε στον ελεύθερο χρόνο των μαθητών και όλοι γνωρίζουμε ότι η εφαρμογή τους στο Λύκειο δεν μπορεί να επιτρέψει μια γενικευμένη συμμετοχή των μαθητών και εκπαιδευτικών λόγω των Πανελλαδικών εξετάσεων και του γενικότερου κλίματος που επικρατεί στα σχολεία. Ωστόσο η ύπαρξη των καινοτόμων προγραμμάτων προετοιμάζει τους μαθητές να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά και γενικά να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και ειδικά με την επιχειρηματολογία που δεν διδάσκεται στα σχολεία (Βλάχος κ.ά., 2008).

Οι μαθητές υιοθέτησαν την επιστημονική ερευνητική προσέγγιση για να ενισχύσουν την απόδοσή τους στη διαδικασία της επιχειρηματολογίας, καθώς δεν είχαν ως τώρα άλλη διδασκαλία κατασκευής επιχειρήματος και αυτό συντελούσε στην ελλιπή επιχειρηματολογία τους. Ανέλυαν τις απόψεις τους και έβρισκαν αποδεικτικά στοιχεία για να υποστηρίξουν τους ισχυρισμούς τους, γεγονός που είχε ως συνέπεια να δημιουργήσει ισχυρό γνωσιακό επίπεδο στα θέματα που διαπραγματεύτηκαν οι μαθητές, γιατί ως τώρα η έλλειψη γνώσεων ή μη κατανόηση εννοιών, ή η απουσία κατάλληλων ευκαιριών, που θα ωθούσαν τους μαθητές στην παραγωγή επιχειρημάτων, ήταν παράγοντες που συντελούσαν και αυτοί, επίσης, στην ελλιπή επιχειρηματολογία τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μια προσπάθεια συνδυασμένης προώθησης εννοιολογικής κατανόησης και δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας διαμορφώνει ένα εννοιολογικό πλαίσιο γύρω από το ζήτημα που εξετάζεται και ενισχύει την προσπάθεια των μαθητών να αντλούν αυτούσια στοιχεία από αυτό και να τα ενσωματώνουν στο επιχείρημα που οικοδομούν (Κουρσάρης κ.ά., 2013). Έτσι, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν διάφορα δεδομένα που σχετίζονται με το θέμα που μελετούν, ώστε να τα χρησιμοποιούν με κατάλληλο και συγκροτημένο τρόπο αργότερα στο επιχείρημα. Το όφελος των μαθητών από όλη αυτή την ενασχόληση διαπιστώσαμε ότι ήταν μεγάλο και επιβεβαιώνει έρευνες που υποστηρίζουν ότι ακόμα και μικρή εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες επιχειρηματολογίας μπορεί να επιφέρει μεγάλες διαφοροποιήσεις στη δεξιότητά τους να επιχειρηματολογούν (Kuhn, 1992). Επιτυγχάνεται, επίσης, ο στόχος που είχαμε θέσει από την αρχή αυτής της ενασχόλησης των μαθητών με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Odyssey» ότι η ρητή διδασκαλία της επιχειρηματολογίας, βοηθά αποτελεσματικά στην απόκτηση της ικανότητας των μαθητών να επιχειρηματολογούν (Osborne et al., 2004a).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Care, E., Kim, H., Anderson, A., & Gustafsson-Wright, E. (2017a). Skills for a changing world: *National perspectives and the global movement*. Washington, DC: Brookings, (Διαθέσιμο: <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/03/global-20170324-skills-for-a-changing-world.pdf> προσπελάστηκε στις 1/1/2021).
- Care, E., Vista, A., Kim, H., & Anderson, K. (2019). Education system alignment for 21st Century Skills: *Focus on assessment*. Washington, DC: Brookings, (Διαθέσιμο: <https://www.brookings.edu/research/education-system-alignment-for-21st-century-skills/> προσπελάστηκε στις 1/1/2021).
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287–312, (Διαθέσιμο: [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-237X\(200005\)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(200005)84:3<287::AID-SCE1>3.0.CO;2-A) προσπελάστηκε στις 1/1/2021).
- Erduran, S. J., & Jiménez-Aleixandre, MP (2007). Argumentation in Science Education: An Overview. S. Erduran, J. & MP Jiménez-Aleixandre (Eds.), *Argumentation in Science Education: Perspectives from Classroom-Based Research* (pp. 3-28). Dordrecht: Springer.
- Giannakoulis, E., Mastorides, E., Potari, D., & Zachariades, T. (2010). Studying teachers' mathematical argumentation in the context of refuting students' invalid claims. *The Journal of Mathematical Behavior*, 29(3), 160-168.
- Hogan, K., & Maglienti, M. (2001). Comparing the epistemological underpinnings of students' and scientists' reasoning about conclusions. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(6), 663-687.
- Jonassen, David H. & Kim, Bosung (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58, pp. 439-457 (10.1007/s11423-009-9143-8).
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62 (2), 155 – 178.
- Kuhn, D., and Udell, W. (2003). The development of argument skills. *Child Development*, 74(5), 1245-1260.
- 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.

- NRC (Eds.). (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas, (Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.17226/13165> προσπελάστηκε στις 1/1/2021).
- Osborne, J., Erduran, S., & Simon, S. (2004a). Enhancing the quality of argumentation in school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(10), 994-1020.
- Patronis, T., Potari, D., & Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decision-making on a socioscientific issue: implications for teaching. *International journal of Science Education*, 21(7), 745-754.
- PISA 2012 Results, (Διαθέσιμο: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results.htm> προσπελάστηκε στις 23/4/2021).
- Smyrniou, Z., Petropoulou, E., Sotiriou, M., (2020). *American Journal of Educational Research*, 2015, Vol. 3, No. 12, 1618-1628, (Διαθέσιμο: <http://pubs.sciepub.com/education/3/12/20> © Science and Education Publishing DOI:10.12691/education-3-12-20).
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62
- Vlachos D., Dagklis, I., Giagkazoglou, S., & Vavouraki, A. (2008). Poiotita tis ekpaidefsis: Synopsi tis meletis, symperasmata kai protaseis. Sto D. Vlachos (epim.), I Poiotita stin Ekpaidefsi (s. 553-555). Athina: Paidagogiko Institutouto, (Diathesimo: http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defk_ekp/poiot_ekp_erevn/s_535_602.pdf. prospelastike stis 22/3/2021).
- Georgiou M., Mavrikaki E., (2016). Epicheirimatologoun oi Ellines efivoi mathites; I periptosi koinonikoepistimonikon zitimatou Viotechnologias: Themata Epistimon kai Technologias stin Ekpaidefsi, 9(3), 137-149.
- Koursaris D., Papadouris N., & Konstantinou K. (2013). Schediasmos diadiktyakou mathisiakou perivallontos gia ti syndyasmeni proothisi ennoiologikis katanoisis se themata astroviologias kai tis dexiotitas epicheirimatologias. Sto D. Vavougyios & S. Paraskefopoulos (epim.) Praktika 8ou Synedriou Didaktikis ton Fysikon Epistimon kai Neon Technologion stin Ekpaidefsi (s. 153-160). Volos.
- Methodologikos Odigos O3 gia tin efarmogi ton Oxford Debates sti scholiki praktiki tis ekpaidefsis STEM, (Diathesimo: https://odyssey.igf.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/O3_GREEK.pdf. prospelastike stis 1/1/2021).

Methodologikos Odigos O4 ODYSSEY-Oxford Debates gia Neous sti Didaskalia ton Fysikon Epistimon, Foteini G. Englezou, (Diathesimo: <https://odyssey.igf.edu.pl/wp-content/uploads/2019/11/O4-IN-GREEK.pdf>. prospelastike stis 25/4/2021).

Καλές πρακτικές, εκσυγχρονισμός και καινοτομία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο

Μπουνάτσου Παρασκευή Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Στην άρθρο που ακολουθεί περιγράφεται η σχεδίαση και υλοποίηση από το σχολείο μας του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ KA1 με τίτλο "Updated teachers, happy and successful" και κωδικό 2016-1-EL01-KA101-022781 κατά τη διετία 2016 – 2018. Κύριες θεματικές της επιμόρφωσης ήταν η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την ένταξη των νέων τεχνολογιών και καινοτόμων δράσεων, ο εκσυγχρονισμός της οργάνωσης του σχολείου και η διεθνοποίησή του. Η κινητικότητα πραγματοποιήθηκε στο Ελσίνκι της Φινλανδίας και στο Ταλίν της Εσθονίας. Συμμετείχαν 4 εκπαιδευτικοί ΠΕ70 και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Η διάχυση των αποτελεσμάτων του ευρωπαϊκού προγράμματος έγινε με τη δημιουργία ιστοσελίδας, εκθέσεις, αναφορές και παρουσιάσεις σε ημερίδες καλών πρακτικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Erasmus+, καινοτομία, εκσυγχρονισμός, διεθνοποίηση, ΤΠΕ

Good practices, modernization and innovation in the modern Greek school

Bounatsou Paraskevi Teacher

Abstract

The following presentation describes the design and implementation by our school of the European program Erasmus + KA1 entitled "Updated teachers, happy and successful" and code 2016-1-EL01-KA101-022781 during the two years 2016 - 2018. Main topics of the project were, the improvement of the quality of the educational work, the integration of new technologies and innovative actions, the modernization of the school organization and its internationalization. The mobility took place in Helsinki, Finland and Tallinn, Estonia. The head master and 4 teachers of the school participated in this course. The results of the European program were disseminated through the creation of a website, reports and presentations in good practice days.

Key-words: Erasmus+, modernization, internationalization, innovation, ICT

Εισαγωγή

Η σύγχρονη κοινωνία της μάθησης, την οποία χαρακτηρίζουν οι συνεχείς και ραγδαίες εξελίξεις, καθιστά αναγκαία και επιτακτική την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, όταν στις τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσής του έχει ενεργή συμμετοχή, εμπλέκεται σε συγκεκριμένες διδακτικές δραστηριότητες και

ενέργειες παρατήρησής τους και κριτικής ανασκόπησης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Η επαγγελματική, αλλά και η προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της επιμόρφωσης αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης ενώ συνδέονται στενά με τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών πρακτικών και την αναβάθμιση στάσεων που προάγουν το εκπαιδευτικό έργο (Ξωχέλλης, 2006).

Στο 21^ο αιώνα που διανύουμε και χαρακτηρίζεται από ραγδαία εξέλιξη σε επίπεδο επιστημών, επικοινωνιών και τεχνολογίας κρίνεται επιτακτική η ανάγκη του εκσυγχρονισμού του ελληνικού σχολείου ώστε να ανταποκριθεί στις νέες αυτές απαιτήσεις, ενσωματώνοντας σύγχρονες πρακτικές στην καθημερινή διδακτική του μεθοδολογία.

Οι Νέες Τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει δυναμικά στην καθημερινή διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, ενώ μεγάλη και συνεχώς αυξανόμενη είναι η ευρεία χρήση του διαδικτύου, με τον πολύπλευρο ρόλο του ως μέσου μαζικής επικοινωνίας, κοινωνικής δικτύωσης, συναλλαγής, ψυχαγωγίας, αλλά και ως πηγή για την ενημέρωση, τη γνώση και τη μάθηση (Βορβή, Κοκκίνου, & Παπαχρήστου, 2016).

Το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus Plus και η Βασική Δράση KA1 που αφορά τη Σχολική Εκπαίδευση και την κινητικότητα εκπαιδευτικού προσωπικού δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιμορφωθούν σε ευρωπαϊκές χώρες και να αποκτήσουν πολύτιμες γνώσεις και δεξιότητες, χρήσιμες για την προσωπική τους εξέλιξη αλλά και για την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου τους (European Commission, 2019).

Ακολουθώντας αυτή τη γραμμή το σχολείο μας ενδιαφέρθηκε για την οργάνωση της δουλειάς του, τις μεθόδους εργασίας, τη μετάβαση στη ψηφιακή μορφή διδασκαλίας, την υιοθέτηση παιδαγωγικών και τεχνολογικών καινοτομιών, για μεθόδους ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, καλές πρακτικές των ευρωπαϊκών σχολείων. Θέλησε να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, να διασφαλίσει την ποιότητα των project και να τα συνδέσει με το αναλυτικό πρόγραμμα, να αποκτήσει μια ευρωπαϊκή διάσταση και προοπτική μέσα από συμπράξεις συνεργασίας με άλλα ευρωπαϊκά σχολεία στα πλαίσια επιτυχημένων Erasmus KA2 και Etwinning.

Η Φινλανδία εδώ και χρόνια, αποτελεί πρότυπο στην εφαρμογή επιτυχημένου εκπαιδευτικού συστήματος, με τους μαθητές της να διαπρέπουν στους διεθνείς διαγωνισμούς. Διακρίνεται ως μια από τις χώρες που παραδοσιακά φιγουράρουν στις κορυφαίες θέσεις της παγκόσμιας κατάταξης του ΟΟΣΑ με τις καλύτερες επιδόσεις μαθητών γυμνασίου παγκοσμίως (ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΗ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ, 2017). Οι κυριότερες προτεραιότητες στην πολιτική εκπαιδευτικής ανάπτυξης της Φινλανδίας

είναι να αυξηθεί το επίπεδο της εκπαίδευσης και των δεξιοτήτων του μαθητικού πληθυσμού και του παραγωγικού δυναμικού της χώρας, η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, για την πρόληψη του αποκλεισμού και της σχολικής διαρροής μεταξύ των παιδιών και των νέων γενικότερα (Θεοδωρακόπουλος, 2013). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της Φινλανδικής παιδαγωγικής κουλτούρας είναι να εξασφαλίσει ίσες ευκαιρίες για όλους. Υπάρχουν ατομικά μέτρα υποστήριξης για να διασφαλιστεί πως ο κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να αξιοποιήσει πλήρως τα ταλέντα και τις δεξιότητές του (Eurydice, 2021). Οι δυνατότητες της ψηφιοποίησης και των νέων παιδαγωγικών χρησιμοποιήθηκαν για τη μάθηση και την υποστήριξη της ευημερίας και της συμμετοχής των παιδιών και των νέων. Τα μαθησιακά περιβάλλοντα έχουν εκσυγχρονιστεί αναφέρει το Φινλανδικό Υπουργείο παιδείας (Eurydice, 2019).

Το σχολείο μας θεώρησε πως ο σχεδιασμός μιας επιμορφωτικής δράσης στην Φινλανδία θα απαντούσε, μέσω της ανταλλαγής εμπειριών και βέλτιστων πρακτικών, στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και του μακροπρόθεσμου πλάνου που σχεδιάστηκε. Δια μέσου της πλατφόρμας του School Education Gateway αναζητήθηκε ο οργανισμός που θα φιλοξενούσε τους εκπαιδευτικούς μας. Η συγκεκριμένη πλατφόρμα αποτελεί ένα έγκυρο εργαλείο για σχολεία που επιθυμούν να συνεργαστούν με φορείς επιμόρφωσης στο πλαίσιο του προγράμματος Erasmus+. Μετά από μια ενδελεχή, μακροχρόνια αναζήτηση και διαρκή επικοινωνία αποφασίστηκε η συνεργασία με τον οργανισμό Euneos καθώς ανταποκρίθηκε πλήρως στο πλαίσιο των απαιτήσεων της σχολικής μας μονάδας.

Υλοποίηση του σχεδίου

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο διακρίνεται για τις καινοτομίες που προωθούνται δια μέσου των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζει με σκοπό την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Για να επιτευχθεί η αναβάθμιση του σημερινού σχολείου είναι αναγκαίο να υποστηρίζονται και να ενισχύονται οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, ώστε να απαντούν στις νέες προκλήσεις της εκπαίδευσης, να προωθούν τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές και να ενισχύουν το εκπαιδευτικό τους έργο (Βορβή, Κοκκίνου, & Παπαχρήστου, 2016).

Εκπαιδευτική καινοτομία όπως την ορίζει ο Fullan (1991) είναι το πακέτο των ενεργειών που προωθεί νέες τάσεις για την εκπαίδευση σχετικά με την αλλαγή απόψεων και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών εργαλείων (από Σπυροπούλου κ.α., 2007). Όμως η εφαρμογή μίας καινοτομίας συνδέεται άμεσα όχι μόνο με το περιεχόμενο αλλά και από την αποδοχή της από τον εκπαιδευτικό κόσμο. Ως εκ τούτου η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποδοχή και ένταξη μιας καινοτομίας όπως αυτή που αφορά τη χρήση ψηφιακών εργαλείων στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική (Κυνηγός, Χ. κ.α., 2009).

Με τον όρο καλές πρακτικές, περιγράφουμε ένα πλαίσιο δράσεων που έχουν στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής και εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά και των σχέσεων κοινωνικών και άλλων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων. Πρόκειται για δράσεις που έχουν αξιολογηθεί και αποδειχθεί κατά την εφαρμογή τους επιτυχείς, αποτελεσματικές αλλά και παραδειγματικές (Μπονίδης & Παπαδοπούλου, 2021).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για την υιοθέτηση και εφαρμογή βέλτιστων πρακτικών μιας και συνιστά τον πιο ενδεδειγμένο τρόπο για την εγκαθίδρυση καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κυνηγός, Χ. κ.α., 2009). Συνεπώς, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όπως θεωρούν οι Γαβρίλης & Κεϊσόγλου (2008) στην ένταξη των Τ.Π.Ε και στην αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική πρακτική μπορεί να ενισχύσει και να επικαιροποιήσει τις επαγγελματικές γνώσεις τους γεγονός που θα οδηγήσει στη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, καθώς οι τελευταίες επηρεάζονται από την ακαδημαϊκή γνώση (από Κυνηγός, Χ. κ.α., 2009).

Έχοντας την πεποίθηση πως τα σχολεία της Ευρώπης πρέπει να έχουν μια κοινή πορεία δεδομένου ότι όλα εκπαιδεύουν μελλοντικούς ευρωπαίους πολίτες, το σχολείο μας θέλησε να πετύχει την προσέγγιση και την εναρμόνισή του με άλλα σχολεία της Ευρώπης να πάρει τα θετικά στοιχεία από προηγμένα και αξιολογημένα εκπαιδευτικά συστήματα και να τα ενσωματώσει στην οργάνωσή του, να ξεφύγει από την εσωστρέφεια και την απομόνωση, να συνομιλήσει, να ανταλλάξει απόψεις και να μοιραστεί βέλτιστες πρακτικές με άλλους συναδέλφους για να πετύχει την ανάπτυξη σχεδίων εκσυγχρονισμού της δικής του πρακτικής. Θέλησε να μάθει πως τα άλλα σχολεία οργανώνουν τη δουλειά τους, να διερευνήσει πως οι τάξεις είναι ή θα πρέπει να είναι οργανωμένες. Στόχευε στην εφαρμογή μιας μακροπρόθεσμης πολιτικής με έμφαση στις παιδαγωγικές προκλήσεις της ψηφιακής μάθησης, σε καινοτομίες σχετικά με την εισαγωγή της νέας γνώσης, δεξιοτήτων και συμπεριφορών για εκπαιδευτικούς και μαθητές συστήνοντας μια ομάδα καινοτομίας, για να πρωτοστατήσει μέσα από καινοτόμες δραστηριότητες να αναβαθμίσει και να ενισχύσει το σύστημα λειτουργίας του.

Οι κυριότεροι στόχοι που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- Να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί δεξιότητες ώστε να μπορούν μαζί με τον διευθυντή να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν ένα πλάνο σχολικής πολιτικής μέσα από το οποίο θα προωθηθεί η καινοτομία σε διάφορους τομείς της σχολικής ζωής.
- Να είναι σε θέση να δημιουργήσουν τις απαραίτητες σταθερές δομές για να υιοθετηθούν, να στηριχθούν και να προωθηθούν, καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι (βιωματική προσέγγιση, άτυπη και ψηφιακή μάθηση)
- Να προωθήσουν και να θεμελιώσουν την πρακτική μετάβαση στην ψηφιακή μάθηση(τάξεις με λιγότερο χαρτί, χρήση ταμπλέτας, κινητών ηλεκτρονικών συσκευών)

- Να βιώσουν και να αποκτήσουν επίγνωση της σημασίας της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και πώς αυτή θα συμβάλλει σημαντικά και θα επηρεάσει θετικά τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης.
- Να είναι ικανοί να μνησούν και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε νέες ιδέες αντιλήψεις και εργαλεία που σχετίζονται με την ψηφιακή μάθηση.
- Να είναι σε θέση να διοργανώνουν ενδοσχολικές επιμορφώσεις και να διευθετούν ζητήματα με γονείς , Δήμο, τοπική κοινωνία

Πρόγραμμα επιμόρφωσης

Το πρόγραμμα περιλάμβανε καθημερινές συναντήσεις στο σχολικό συγκρότημα της Tikkurilan, από το δημοτικό ως το λύκειο, εξοικειώνοντας τους συμμετέχοντες με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. Κατόπιν, εργαζόμενοι ομαδοσυνεργατικά, συζητήσαμε πάνω σε αυτήν την πρωτόγνωρη εμπειρία, παρουσιάσαμε τις καλές πρακτικές των σχολείων μας - εντοπίζοντας ομοιότητες και διαφορές με τις δικές τους - και προσεγγίσαμε βιωματικά την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία. Λάβαμε μέρος σε εργαστήρια με τους ευρωπαίους συναδέλφους μας, αποκομίζοντας τα μέγιστα δυνατά οφέλη από τη συνεργασία μας και εντοπίσαμε τις καλές πρακτικές που θα μπορούσαμε να φέρουμε πίσω και να προσαρμόσουμε στη δική μας καθημερινή σχολική πρακτική.

1^η ημέρα: Καλωσόρισμα. Πρόγραμμα. Οργάνωση. Διευθέτηση πρακτικών θεμάτων, Πρόγραμμα μαθημάτων, πληροφορίες σχετικά με την άφιξη των εκπαιδευομένων ,τα σχολεία , τους χώρους και το πρόγραμμα, wi-fi. Φωτογραφίες/video.

Θέμα: Καινοτομία. Παρουσίαση από την Hanna Kukkonen, υπεύθυνη σχεδιασμού εκπαίδευσης στη πόλη της Vantaa: Το Erasmus+ προϋποθέτει καινοτομία –Πώς τα σχολεία μας ανταποκρίνονται σε αυτό; Σχέδια σχολικής πολιτικής ,αλλαγές σχολικών προγραμμάτων. Ξενάγηση στο σχολείο Jokiniemi . Παρουσίαση του σχολείου από τον Erkki Kärkkäinen, “Πώς το σχολείο αντιμετωπίζει τις προκλήσεις των καιρών” Συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων. Ο δάσκαλος στο επίκεντρο. Ο Διευθυντής παρουσιάζει το management και τα ψηφιακά τεστ του Φινλανδικού μητρώου εξετάσεων.

2^η ημέρα: Ποιά είναι η επόμενη κίνηση; – Πώς το πρόγραμμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης 2016 επηρεάζει τα σχολεία στη Φιλανδία; Μύθοι και πραγματικότητα. Παρουσίαση από τον Dr Martti Hellström, Ειδικό στην Φινλανδική Εκπαίδευση. Μελλοντικές προοπτικές στη σχολική εκπαίδευση. Συνέχεια συζήτησης μεταξύ των συμμετεχόντων. Άφιξη στο Δημοτικό Σχολείο Tikkurila . Ο μαθητής στο επίκεντρο. Παρουσίαση συμμετεχόντων. Συζήτηση.

3^η ημέρα: Θέμα: Ο δάσκαλος στο επίκεντρο. Παρουσίαση από τον Harri Luttinen, συντονιστής της κοινοπραξίας KUUMA: Με ποιο τρόπο η κοινοπραξία KUUMA οργανώνει την επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών?. Ερωτήσεις & Απαντήσεις.

Σχολείο Jokiniemi . Παρατήρηση στις τάξεις. Επίσκεψη στο Εθνικό Heureka Science Center στην Vantaa.

4^η ημέρα: Θέμα: Ο μαθητής στο επίκεντρο. Παρουσίαση από τον Leena Kolho-Venäläinen, Διευθυντή του σχολείου Jokiniemi : Με ποιο τρόπο το σχολείο μου ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στην υποστήριξη των μαθητών. Συζήτηση σχετικά με τον τρόπο καθοδήγησης των μαθητών, μέθοδοι υποστήριξης, ειδικές ανάγκες μαθητών, Συνεργασία μεταξύ οικογένειας- σχολείου. Επίσκεψη στο Σουηδικό Σχολείο Dickursby Skola.

Τί πρέπει να κρατήσω από το πρόγραμμα ώστε να βελτιώσω τη δική μου διδασκαλία στο δικό μου σχολείο; Εμπυχώτρια Andreea Gatman. Αναχώρηση για το Ταλίν.

5^η ημέρα: Θέμα: Επιτυχία των σχολείων στην Εσθονία στον πίνακα της PISA – Πώς και γιατί? Επίσκεψη των συμμετεχόντων στο 21ο σχολείο. Σύντομη παρουσίαση από τον υποδιευθυντή του σχολείου. Παρατήρηση μαθημάτων. Συνεδρίες μαζί με τους Εσθονούς συναδέλφους. Πανεπιστήμιο Ταλίν. Παρουσίαση: Εισαγωγή, Προγράμματα. Αποτελέσματα της αξιολόγησης PISA. Η νέα εθνική στρατηγική για τη Δια Βίου Μάθηση και την τάξη του Μέλλοντος - Καινοτόμοι Εκπαιδευτικοί χώροι στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τελική συνεδρία. Συμπλήρωση του on line ερωτηματολογίου αξιολόγησης του προγράμματος. Δικτύωση. Οργανισμός EYNEOS(<https://www.euneoscourses.eu/>).

Μαθησιακά αποτελέσματα

Μετά την κατάρτιση οι εκπαιδευτικοί εμπλουτισμένοι με τις νέες γνώσεις και δεξιότητες αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη του σχολείου ώστε αυτό να εκσυγχρονιστεί και να αποκτήσει μια διεθνή διάσταση προκειμένου να είναι σε θέση να απαντά στις προκλήσεις της εκπαίδευσης του 21^{ου} αιώνα προς όφελος των μαθητών.

Σε επίπεδο διοίκησης:

Ο διευθυντής ήταν ικανός να ηγηθεί την προώθηση της καινοτομίας και να υποστηρίξει ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε ότι αφορά την εφαρμογή καινοτόμων προσεγγίσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σε επίπεδο προσωπικού:

Συστήθηκε μια ομάδα υπεύθυνη για τη καινοτομία δημιουργώντας σταθερές δομές και βέλτιστες πρακτικές για την προώθησή της.

Αξιολόγηση του προγράμματος

Κατά τη διάρκεια της κατάρτισης οι συμμετέχοντες κρατούσαν καθημερινό ημερολόγιο πεπραγμένων , σκέψεων και ιδεών που εγείρονταν ενώ αναρτούσαν τις

αναφορές τους στο προφίλ τους στο Etwinning ώστε να διασφαλιστεί μια άμεση αξιολόγηση. Συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο μέσω το οποίου επιδιώχθηκε μια αξιολόγηση για όλα τα πρακτικά θέματα, την ποιοτική και διοικητική διαχείριση του σχεδίου. Στόχος ήταν να γίνει μια ανατροφοδότηση, να επισημανθούν τα θετικά στοιχεία, τυχόν λάθη ή παραλείψεις. Παρουσιάστηκαν όλα τα μαθησιακά αποτελέσματα που προέκυψαν από την επιμόρφωση αναλύθηκαν και εκτιμήθηκαν τα δεδομένα, αν έχουν εκπληρωθεί στόχοι και προσδοκίες. Τα παιδαγωγικά αποτελέσματα αποτέλεσαν αντικείμενο συζήτησης όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου ώστε να αξιολογηθούν και να μεγιστοποιηθούν. Σε κοινή συνεδρίαση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών του σχολείου αξιολογήθηκαν:

- Το επίπεδο ποιότητας του φορέα παροχής της επιμόρφωσης
- Τα πλεονεκτήματα και τα αδύνατα σημεία της κατάρτισης
- Το εάν κατανοήθηκαν με σαφήνεια οι ανάγκες και οι στόχοι των εκπαιδευόμενων
- Το εάν και σε ποιο βαθμό οι επαγγελματικές ανάγκες των συμμετεχόντων αλλά και του σχολείου που είχαν αρχικά τεθεί ικανοποιήθηκαν μετά την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων

Μετά την εφαρμογή των καλών πρακτικών και των νέων δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν, η κυριότερη ομάδα στόχος, οι μαθητές μας κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο για να διαπιστωθεί πόσο άλλαξαν – βελτιώθηκαν οι επιδόσεις των δασκάλων, τι επίδραση έχουν αυτές οι αλλαγές στους ίδιους, αν έχουν θετική εντύπωση για όλη αυτή τη διαφοροποίηση κ.α. Εξάλλου το βασικό κίνητρο αυτού του προγράμματος ήταν η επιθυμία μας να εκπαιδεύσουμε και να εκπολιτίσουμε τους μαθητές μας ώστε να γίνουν καλοί και ενημερωμένοι πολίτες της πόλης μας, της Ελλάδας, της Ευρώπης.

Διάδοση των αποτελεσμάτων

Το σχολείο μας μεγιστοποίησε τα αποτελέσματα και τον αντίκτυπο του προγράμματος προβαίνοντας στις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Δημιουργία ιστοσελίδας του έργου
- Ενημερωτικό σεμινάριο με αποδέκτες συναδέλφους από άλλα σχολεία και παροχή βοήθειας για τη συγγραφή δικής τους αίτησης
- Παρουσίαση των αποτελεσμάτων στην ημερίδα καλών πρακτικών του Συλλόγου Εκπαιδευτικών του νομού
- Δημοσίευση πληροφοριών για το έργο σε τοπική εφημερίδα και ραδιόφωνο προς ενημέρωση της τοπικής κοινωνίας
- Ένταξη του έργου στην πλατφόρμα European Dissemination Platform

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus Plus KA1 αποτέλεσε μια εξαιρετικά εποικοδομητική και πέρα από κάθε προσδοκία ωφέλιμη εμπειρία. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν με κριτική σκέψη τους Φινλανδούς συναδέλφους τους, να μοιραστούν καλές πρακτικές, να κάνουν συγκρίσεις, να προβληματιστούν για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρά τις διαφορές, θεωρούν πως αποκόμισαν στοιχεία θετικά που τους κινητοποίησαν και τους ενθάρρυναν να επιδιώξουν αλλαγές στη σχολική πρακτική στο βαθμό που αυτό ήταν εφικτό. Η διεθνής στάση που έμαθαν και ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί μας μεταφέρθηκε στη διδασκαλία και συνεπώς στους μαθητές του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί είδαν και βίωσαν νέες μεθόδους και διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας γεγονός που διεύρυνε τους ορίζοντες τους ώστε να κάνουν τη διδασκαλία τους διαφορετικά στο μέλλον. Η νεοαποκτηθείσα γνώση όμως δεν ήταν προσωπικό όφελος μόνο των συμμετεχόντων αλλά μεταφέρθηκε άμεσα και στους υπόλοιπους συναδέλφους ώστε όλοι μαζί να προχωρήσουν σένα νέο δρόμο το δρόμο της καινοτομίας. Οι επιμορφωμένοι μύησαν τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς σε νέες αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές ώστε να προωθηθούν σημαντικές αλλαγές. Σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε ένα νέο πλάνο σχολικής πολιτικής που προωθεί τις καινοτόμες ιδέες που αποκτήθηκαν από την επιμόρφωση σε διάφορα επίπεδα και τομείς μέσα στο σχολείο σύμφωνα με το οποίο επιδιώχθηκε:

- η μετάβαση στη ψηφιακή μάθηση με την αξιοποίηση φορητών εργαλείων
- καινοτόμες διδακτικές, βιωματική και διαθεματική προσέγγιση στοιχείων του προγράμματος σπουδών και της διδακτέας ύλης
- η διεύρυνση των τάξεων στο στα πλαίσια της μη τυπικής μάθησης και η μετατροπή του παραδοσιακού μαθησιακού περιβάλλοντος σε σύγχρονο, καινοτόμο και δημιουργικό
- οι εκπαιδευτικοί βγήκαν από την απομόνωσή τους και συνεργάζονται στενά ώστε να λύνουν προβλήματα, να θέτουν στόχους να διοργανώνουν σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Η συναναστροφή με συναδέλφους άλλων ευρωπαϊκών κρατών ήταν μια διαπολιτισμική εμπειρία μάθησης από την οποία προέκυψαν συμπεράσματα και κατανόηση των διαφορετικών πρακτικών, πολιτικών και εκπαιδευτικών συστημάτων. Οδήγησαν στο να καλλιεργηθεί ο σεβασμός, η ανοχή στο διαφορετικό, η διαπολιτισμική συνείδηση και να επιτευχθεί η ενσωμάτωση κοινών ευρωπαϊκών αξιών. Οι φιλίες που αναπτύχθηκαν με τους ευρωπαίους συναδέλφους κατά τη διάρκεια της κατάρτισης οδήγησαν σε συμπράξεις Erasmus+ KA2 και etwinning γεγονός που συνέβαλε όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και οι μαθητές να αποκτήσουν μια εικόνα της Ευρώπης και της ευρωπαϊκής ιδέας, να γνωρίσουν κουλτούρες άλλων λαών, να είναι πιο ανεκτικοί στη διαφορετικότητα, να δουλεύουν ομαδικά και συνεργατικά για τα καινοτόμα προγράμματα. Το ' Updated teachers, happy and successful ' ήταν ένα επαναστατικό πρόγραμμα για το σχολείο και το βοήθησε να ανοίξει τους ευρωπαϊκούς

του ορίζοντες ώστε να συγκλίνει τον τρόπο οργάνωσής του με τα σχολεία της Ευρώπης. Η εμπειρία μας από το πρόγραμμα Erasmus + KA1 μας δίνει τη σιγουριά ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε στοιχεία από τα εκπαιδευτικά συστήματα που γνωρίσαμε, έτσι ώστε και καλύτεροι να γίνουμε και να μπορούμε να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις μιας διευρυμένης Ευρώπης.

Βιβλιογραφία

European Commission, E. (2019). Erasmus+ Programme Guide v1.

Eurydice. (n.d.). Anaktisi Maios 2, 2021, apo Finland Overview: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en

Eurydice (2019, Septemvrios 11). Ongoing Reforms and Policy Developments. Retrieved Maios 3, 2021, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-21_en

Fullan, M. (1991). The new meaning of education change. London: Cassell

tvxs ANEXARTITI ENIMEROSI. (2017, Oktovrios 11). Anaktisi Maios 2, 2021, apo Giati i Finlandia echei to kalytero ekpaideftiko systima ston kosmo;: <https://tvxs.gr/news/kosmos/giati-i-finlandia-exei-kalytero-ekpaideftiko-systima-ston-kosmo>

Vorvi, I., Kokkinou, E., & Papachristou, M. (2016, Aprilios 24). 4o Panellinio Synedrio Kentrikis Makedonias gia tis TPE. Anaktisi Maios 3, 2021, apo Epimorfotikes draseis gia tin axiopoisi ton T.P.E. sti didaskalia kai stin axiologisi tou mathiti: <https://4syn-thess2016.ekped.gr/epimorfotikes-drasis-gia-tin-axiopoisi-ton-t-p-e-sti-didaskalia-stin-axiologisi-tou-mathiti/>

Gavrilis K. & Keisoglou St. (2008). Senaria kai ekpaideftiko logismiko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon PE03 stin didaktiki ton Mathimatikon, 1o Panellinio Ekpaideftiko Synedrio Imathias.

Theodorakopoulos G,. (2013). finland_edu_system.pdf. Anaktisi Maios 2, 2021, apo To ekpaideftiko systima tis Finlandias: http://4sek-v-athin.att.sch.gr/wp-content/uploads/finland_edu_system.pdf

Kynigos, Ch., Gavrilis, K. Keisoglou S., Psycharis G. (2009). I epimorfosi ton ekpaideftikon sti Didaktiki ton Mathimatikon me ti voitheia ergaleion psifiakis technologias. 5o Panellinio Synedrio ton Ekpaideftikon gia tis TPE. «Axiopoisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti Didaktiki Praxi», Syros

Kynigos Ch., Psycharis G., Gavrilis K., Keisoglou S. (2008). Epimorfotiko yliko gia tin epimorfosi ton ekpaideftikon sta Kentra Stirixis Epimorfosis. Tefchos 4: Klados PE03, EAITY

Bonidis, K., & Papadopoulou, V. (n.d.). EKPAIDEFSI ALODAPON KAI PALINOSTOUNTON MATHITON. Anaktisi Maios 3, 2021, apo Kales Praktikes:http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php?option=com_content&view=article&id=106

Paidagogiko Institouto (2008), Epimorfosi kai Axiologisi sto choro tis Ekpaidefsis, Athina, Paidagogiko Institouto

Spyropoulou, D., Vavouraki, A., Koutra, Ch., Louka, E. & Bouras, S. (2007) Kainotoma programmata stin ekpaidefsi. Epitheorisi ekpaideftikon thematon, tefchos 13. Anaktithike 04/06/2021 apo <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf>

Xochellis, P. (2006). O ekpaideftikos sto sygchronο kosmo. Athina: Typothito-Dardanos

Ιστότοποι

https://updatedteacherserasmusplus.blogspot.com/p/blog-page_26.html

<https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/projects/eplu-project-details/#project/2016-1-EL01-KA101-022781>

<https://www.euneoscourses.eu/>

Η χρήση ετερόκλητων υλικών στην καλλιτεχνική δημιουργία στις αρχές του 20^{ου} αιώνα

Χαλβαντζής Βασίλειος, Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01

Περίληψη

Στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα ανήσυχα καλλιτεχνικά πνεύματα αναζήτησαν την διεύρυνση των ορίων της δημιουργικής έκφρασης καταθέτοντας νέες μορφές δημιουργίας. Η καλλιτεχνική δύναμη της έκφρασής τους με αρωγό την ανησυχία, την εφευρετικότητα και τον πειραματισμό σύστησαν εξέλιξαν και επινόησαν πολυποίκιλες δυναμικές εκφραστικής απεικόνισης. Περιπτώσεις όπως το κολάζ στη ζωγραφική, ο χειρισμός δηλαδή διαφόρων ετερόκλητων υλικών και η εισαγωγή τους στους πίνακες, έθεσαν καλλιτεχνικές διεξόδους ορίζοντας νέες καινοτόμες αντιλήψεις και προκαλώντας τομές στην ιστορία της τέχνης. Στον χώρο της αρχιτεκτονικής επικράτησαν τάσεις που οδηγούσαν στην χωρική χρηστικότητα, ο χώρος πλέον προσαρμόζεται και διαμορφώνεται σύμφωνα με τις συνθήκες ζωής που αναδύονταν από τις νέες κοινωνικές τάσεις διαβίωσης. Παρόμοια στη μουσική αν και ακούγονταν ιδέες επιστροφής σε απλά τονικά στοιχεία και σε πάγιες μουσικές φόρμες πρόβαλε η ελεύθερη χρήση των φθόγων ως τεχνική σύνθεσης, ένα μουσικό ρεύμα, ένα αισθητικό ύφος που επιζητούσε την οργάνωση της ατονικής μουσικής.

Λέξεις-Κλειδιά : Κυβισμός-Κολάζ, Μοντέρνα Αρχιτεκτονική, Ομάδα των Έξι

Εισαγωγή

Το κίνημα του Ιμπρεσιονισμού και τα διακοσμητικά στοιχεία στα τελευταία χρόνια του 19ου αιώνα παρείχαν τις προϋποθέσεις για την επίτευξη μεταβολών στο χώρο της τέχνης στον αιώνα που θα ακολουθούσε. Οι γρήγορες εναλλαγές και η ταυτόχρονη ύπαρξη ενός πλήθους παροδικών καλλιτεχνικών κινήματων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα αποτυπώνουν τη συμπίεση καλλιτεχνικής εξέλιξης και αλλαγών στον τρόπο ζωής του ανθρώπου.

Στη λογοτεχνία εμφανίστηκαν τα κινήματα του ντανταϊσμού και του σουρεαλισμού, παρόμοια στη ζωγραφική ο φωβισμός, ο κυβισμός, ο φουτουρισμός και παράλληλα στη μουσική ο σειραϊσμός, η ατονικότητα και ο νεοκλασικισμός αποδεικνύοντας ότι τα κινήματα εμφανίστηκαν σε όλες τις μορφές τέχνης. Ανεξάρτητα από τις διαφορές των ρευμάτων, υπήρχε ένα κοινό γνώρισμα, αποτελούσαν κινήματα διαμαρτυρίας, ρεύματα αμφισβήτησης. Απέρριπταν τις παλαιότερες αξίες και ενήργησαν για την εισαγωγή νέων αξιών, νέου λεξιλογίου. Τα αποκάλεσαν κινήματα πρωτοπορίας και την περίοδο, εποχή μοντέρνας τέχνης.

Οι εντυπωσιακές τάσεις που παρουσιάστηκαν θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε ρεύματα έκφρασης, αφαίρεσης και φαντασίας. Αποκάλυψη για τους καλλιτέχνες και την εξελεγκτική πορεία προς έναν καλλιτεχνικά επαναπροσδιορισμό ήταν η επαφή με την τέχνη των λαών της Αφρικής, μια νέα αφορμή έμπνευσης και δημιουργικότητας καθώς και η επιρροή που άσκησαν οι αναδρομικές εκθέσεις ζωγραφικής, των Γκωγκέν, Σεζάν και Βαν Γκόγκ.

Επιλέγοντας ένα έργο του Πικάσο από το κίνημα του κυβισμού, ένα αρχιτεκτονικό έργο του Le Corbusier και συστήνοντας την Ομάδα των Έξι θα γίνει προσπάθεια παρουσίασης του ρόλου του βιομηχανικού αντικειμένου στην επέκταση της ζωγραφικής έκφρασης, πως διαφοροποιήθηκε στην αρχιτεκτονική το νέο λεξιλόγιο από την Αρ Νουβό και πως προέκυψε η Ομάδα των Έξι και οι αισθητικές τους αρχές.

Η φυσιогνωμία των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα

Για τα τελευταία χρόνια του 19^{ου} και τα πρώτα του 20^{ου} αιώνα χρησιμοποιήθηκε ο όρος Μπέλ Επόκ (ωραία εποχή) για να χαρακτηρίσει μια περίοδο κοινωνικής ειρήνης και τεχνολογικής προόδου. Το 1914, έτος έναρξης του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, οι ρήξεις ήταν ραγδαίες και οι υποτιθέμενες συγκρούσεις των λίγων ημερών μετατράπηκαν σε έναν εφιαλτικό πόλεμο τεσσάρων ετών παρασύροντας και χώρες εκτός Ευρωπαϊκής Ηπείρου. Δρομολογήθηκε η μεταβολή των συνόρων στον πολιτικό χάρτη της Ευρώπης, οικονομίες κρατών κατέρρευσαν, το συναίσθημα της αβεβαιότητας και της απόγνωσης κυριεύσε τις Ευρωπαϊκές κοινωνίες.

Στα υφιστάμενα πολιτικά συστήματα προστέθηκε και η πολιτική Οκτωβριανή επανάσταση στη Ρωσία (1917) με μακροχρόνια επιρροή στο πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Με την λήξη του πολέμου δεν υπήρξε επιστροφή στην προπολεμική κατάσταση, παρουσιάστηκε ένας νέος κόσμος. Ο εκσυγχρονισμός των μεταφορών (ταχύτερα αυτοκίνητα, τρένα και οι υπερατλαντικές πτήσεις) μίκρυνε τις αποστάσεις, προσφέροντας μεγαλύτερες επικοινωνιακές δυνατότητες και πληροφόρηση. Ο Αϊνστάιν παρουσίασε τη θεωρία της σχετικότητας και ο Φρόιντ την ψυχανάλυση, ανακαλύφθηκαν οι ακτίνες Χ και οι κινούμενες εικόνες.

Τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα ο θαυμασμός της βιομηχανικής προόδου μετεξελίχθηκε σε προβληματισμό. Οι αλλαγές που δρομολογήθηκαν στην κοινωνική διάρθρωση ως αποτέλεσμα των παραγωγικών διεργασιών επηρέασαν τις μάζες ως προς τις καταναλωτικές τους συνήθειες. Τις αλλαγές ακολούθησε με ραγδαίους ρυθμούς και η τέχνη, παρουσιάζοντας διαδοχικά και ποικίλα εκφραστικά πρόσωπα, στοχεύοντας στην ανάδειξη μιας νέας αισθητικής. Οι καλλιτέχνες αναζήτησαν νέο εκφραστικό υλικό στην επιστήμη και την τεχνολογία ώστε να αποτυπώσουν την αγωνία του καιρού τους, επιδίωξαν να είναι συμβατοί με την καθημερινότητα.

Ζωγραφική-Κυβισμός- Πικάσο

Στη ζωγραφική, το κίνημα του Κυβισμού, αντικατέστησε την αναπαράσταση του αντικειμένου στον καμβά από τη μία όψη στην πολύπλευρη παρουσίαση, τροποποιώντας τις έως τότε αισθητικές αξίες. Η νέα οπτική επιτεύχθηκε με την κατάτμηση του αντικειμένου και τις πολλαπλές οπτικές γωνίες, παρέχοντας την προβολή του εμπρός, πίσω, μέσα, έξω. Η διάλυση σε γεωμετρικά μοτίβα και η ανασύνθεση σε ένα νέο χώρο αποτύπωναν τη δομή του αντικείμενου, την αναπαράσταση και όχι τον αντικατοπτρισμό του.

Ο Κυβισμός (1907-1914) όπως κάθε πρωτοποριακό κίνημα, είχε σύντομη διάρκεια. Ως ρεύμα ξεχώρισε για τη σχηματοποίηση του αντικειμένου και τη χρήση του χρώματος σε επίπεδα ή όγκους και διακρίθηκε στην αποκαλούμενη πρωτοκυβιστική περίοδο (1907-1909) με πρωτοπόρο τον Πώλ Σεζάν (1839-1906), του αναλυτικού κυβισμού (1910-1912) με την απόδοση ενός συνόλου γραμμών και επιπέδων με συν-ιδρυτές τους Πάμπλο Πικάσο (1881-1973) και Ζώρζ Μπράκ (1882-1963) και ακολούθως μεταξύ 1912-1914 με τον συνθετικό κυβισμό.

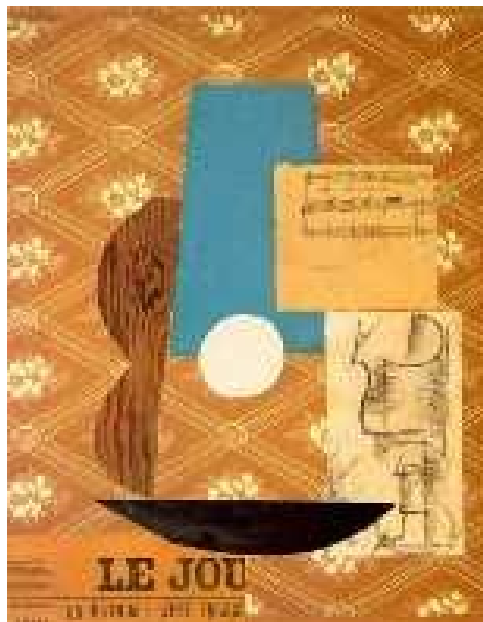
Το κολάζ -η επέκταση του κυβισμού- με την ενσωμάτωση ξένων υλικών άλλαξε το περιεχόμενο του πίνακα. Πρόκειται για πίνακες με κολλημένα χαρτιά στους οποίους προσαρτήθηκαν τυπογραφικές φόρμες όπως γράμματα, φράσεις και σημεία στίξης από εφημερίδες και παρτιτούρες, αλλά στη συνέχεια και ξένα υλικά, χαρτί συσκευασίας, εφημερίδας, τραπουλόχαρτα, ύφασμα. Το επικολημένο υλικό (καθημερινά μικρά βιομηχανικά αντικείμενα) οδήγησε τα έργα στον κόσμο της καθημερινής πραγματικότητας. (Γιαφφέ- Ρότερς: 56)

Μεταξύ των πρωτοπόρων δημιουργών του κολάζ ο ιδιαίτερος και ιδιόρρυθμος Ισπανός ζωγράφος Πάμπλο Πικάσο (Μάλαγα 1881-Παρίσι 1973). Εγκαταστάθηκε στο Παρίσι στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Η αστείρευτη δραστηριότητά του – ο Gombrich αναφέρει ότι όταν ο Πικάσο έλεγε, δεν ψάχνω, βρίσκω, εννοούσε πως δημιουργία, σημαίνει εξερεύνηση (Gombrich:403)- τον βοήθησε να εκφραστεί με ποικίλα καλλιτεχνικά ρεύματα και εικαστικό υλικό. Το έργο του εκτός από την Γαλάζια (1901-1904), και Ρόδινη (1905-1907) περίοδο διακρίνεται στη συνέχεια για τα στοιχεία του Αναλυτικού κυβισμού (1907-1912), την ολόπλευρη δηλαδή απόδοση του αντικειμένου με έργο ορόσημο το *Δεσποινίδες της Αβινιόν* (1907) καθώς οι μορφές υφίστανται επαναπροσδιορισμό με διακριτές επιρροές Αφρικάνικης γλυπτικής. Πικάσο και Μπράκ, τοποθέτησαν την καθημερινότητα σε ένα πίνακα και θεματικά περιορίστηκαν σε νεκρές φύσεις.

Ο Jack Flam μας πληροφορεί για τον Πικάσο ότι την άνοιξη του 1912 διαφοροποίησε την οπτική υφή των έργων του. Ο Μπράκ λίγο αργότερα εισήγαγε σε σχέδιά του κομμάτια χαρτιού που αναγνωρίστηκαν ως τα πρώτα κολάζ. Ο Πικάσο, τον ακολούθησε με πιο θεωρητικό και δυναμικό τρόπο, ενσωματώνοντας ανόμοια στοιχεία δημιουργώντας μια εντύπωση δυσαρμονίας παρά αρμονίας. Προσθέτοντας βελτιωμένες επινοήσεις και εφαρμόζοντας καινοτομίες διεύρυνε τη θεματολογία του που περιλάμβανε

πλέον κομμάτια από τα κατάλοιπα της βιομηχανικής κουλτούρας. Το κολάζ ταίριαζε στην πολύγλωσση νοοτροπία του όπως φαίνεται σε ένα από τα πρώτα του έργα *Κιθάρα, Παρτιτούρα και Γυαλί* (1912), McNay Μουσείο Τέχνης, San Antonio, TX.

Στο φόντο μιας ταπετσαρίας τοποθέτησε ένα κομμάτι εφημερίδας, ένα κομμάτι παρτιτούρας, το κυβιστικό σχέδιο ενός ποτηριού κρασιού σχεδιασμένο με ξυλοκάrbouno και τέσσερα κομμάτια χαρτιού που υποδηλώνουν μια κιθάρα (υπονοείται από αφηρημένα σύμβολα). Ο πίνακας εντυπωσιάζει με τις διαφορετικές γλώσσες : τη γαλλική (εφημερίδα), τη γλώσσα της μουσικής(παρτιτούρα), τη διακοσμητική γλώσσα των λουλουδιών που βρίσκονται σε πλέγμα(ταπετσαρία). Οι διαφορετικές γλώσσες έχουν τοποθετηθεί κατά τέτοιο τρόπο ώστε η κυρίαρχη συνθετική γλώσσα να επικάθεται και να εισάγει την απροσδιόριστη κιθάρα. Το κολάζ, απόκομμα της εφημερίδας (Le Journal, 18 Νοεμβρίου 1912) με τα έντονα κεφαλαία γράμματα, από μέρος του τίτλου, Η MAXH MAINETAI αναφέρεται στον Βαλκανικό πόλεμο, αλλά και στη μάχη για τις διαφορετικές τεχνοτροπίες και συμβολισμούς που χαρακτηρίζουν το κολάζ. (Flam : 145-148). Ανάμεσα στα επτά κομμάτια που τοποθέτησε υπάρχει και το λογοπαίγνιο LE JOU (το παιχνίδι) που βρίσκεται πάνω από τα έντονα κεφαλαία γράμματα τονίζοντας τη διεξαγωγή της μάχης (www.artchive.com).



Εικόνα 1. *Κιθάρα, Παρτιτούρα και Γυαλί*(1912)

Στον πίνακα γίνονται ορατά τα γεωμετρικά σχήματα, κύβος , γωνία, καμπύλη, κύκλος, σχήματα της πραγματικότητας που είναι κομματιασμένα, για τον χρωματισμό χρησιμοποίησε ουδέτερους τόνους. Από την ανάλυση της φόρμας περνά στην ιδέα της σύνθεσης των θεμάτων του πίνακα, από τον αναλυτικό κυβισμό στον συνθετικό.

Μοντέρνα Αρχιτεκτονική-Le Corbusier

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, η αρχιτεκτονική ακολούθησε την Πρωτοπορία. Οι ριζοσπαστικές αλλαγές προσδιορίστηκαν στη χρήση νέων τρόπων κατασκευής. Η περίφημη σχολή του μεσοπολέμου, Bauhaus (Gropius), αποτέλεσε την κορύφωση της μοντέρνας αρχιτεκτονικής. Ο αρχιτέκτονας, αξιοποιώντας τη μηχανική της βιομηχανικής παραγωγής, έρχεται σε επαφή με τον καλλιτέχνη στη σύσταση μίας νεωτερικότητας δημιουργίας.

Ο περίφημος Ελβετός αρχιτέκτονας Charles-Edouard Jeanneret (1887-1965) γνωστός ως Le Corbusier, συνέβαλε στην κατασκευή υποδειγματικών κτιρίων, σε ένα αναγνωρίσιμο λεξιλόγιο, σε νέες συντακτικές μορφές και στη συγγραφή βιβλίων (*Προς μια Αρχιτεκτονική*, 1923) τονίζοντας τις δυνατότητες των μηχανικών. Δάσκαλος -με παγκόσμια επιρροή- μαζί με τους Γερμανούς Walter Gropius (1883-1969) και Ludwig Mies van der Rohe (1886-1969) ανήκε στο κίνημα της μοντέρνας αρχιτεκτονικής (Διεθνές στυλ). Το 1929 δημιούργησε τέσσερις κατασκευαστικές συνθέσεις, η Villa Savoye (1929) στο Poissy κοντά στο Παρίσι (εικ.15, Εμμανουήλ : 261) θεωρήθηκε πρότυπη αρχιτεκτονική εικόνα.

Πρόκειται για εξοχική κατοικία του Σαββατοκύριακου. Υπήρχε η δυνατότητα να φθάσεις με αυτοκίνητο στην πόρτα του γυάλινου ημικυλινδρικού ισογείου, στύλοι-pilotis ανασήκωναν την κατοικία, παραπέμποντας σε λιμναίες πασσαλόπηκτες κατασκευές. Τα ορθογώνια πρίσμα με την περιμετρική λουρίδα παραθύρων καταλήγει σε διχαλωτή ράμπα, στην καμπυλόμορφη αγκαλιά του δώματος, επιτρέποντας μια ανάμελη ηλιοθεραπεία. (Εμμανουήλ : 261)



Εικόνα 2. Villa Savoye (1929)

Ο Frampton αναφέρει ότι ο Le Corbusier με το τετράγωνο σχήμα της αστικής βίλας χρησιμοποιεί και προβάλλει τα σπειροειδή χαρακτηριστικά της ασυμμετρίας, την περιστροφή και την περιφερειακή συμπεριφορά. Στο ερώτημα, γιατί οι κάτοικοι να μένουν στη βίλα, ο αρχιτέκτονας απάντησε ότι το τοπίο της υπαίθρου συμβαδίζει απόλυτα με τον αγροτικό τρόπο ζωής. Από ψηλά, τον κρεμαστό τους κήπο ή από τις τέσσερις

οπτικές γωνίες των *fenetres en longueur* έχουν τη δυνατότητα να ατενίζουν ολόκληρο το κτήριο τους. Η ζωή τους μέσα στο σπίτι μοιάζει με βιργιλικό όνειρο. (Frampton: 147). Ο Λάββας συμπληρώνει ότι ο Le Corbusier προσδιορίζει πέντε κατασκευαστικές αρχιτεκτονικές αρχές: 1. τις *Pilotis*, 2. την ελεύθερη κάτοψη, 3. τις ζώνες ανοιγμάτων 4. την επίπεδη (βατή) στέγη και 5. την ελεύθερη γυάλινη πρόσοψη. Η διαφάνεια και ο δυναμισμός των στοιχείων που χρησιμοποίησε υποτάχθηκαν στην αυστηρή γεωμετρικότητα της οργάνωσης που έχει το παράλληλό της, στην οικονομία των μέσων που χαρακτηρίζει τους μηχανικούς στον σχεδιασμό των μηχανών, ώστε ο Le Corbusier ονόμασε τις συνθέσεις του, κατοικίες-μηχανές. (Λάββας:153)

Το σχέδιο της βίλας είναι ένα σχεδόν καθαρό τετράγωνο, που στηρίζεται σε λεπτές κολόνες, με τους καθημερινούς χώρους στον πάνω όροφο. Το ισόγειο, στη σκιά του πάνω ορόφου, έχει μικρότερο εμβαδόν, περιβάλλεται από ένα γυάλινο τοίχο και περιέχει το γκαράζ και βοηθητικούς χώρους. Τα δωμάτια ανοίγουν σε μια ταράτσα, που προστατεύεται από χαμηλούς τοίχους και αντιανεμικά στηθαία, που συνεχίζουν τη ζώνη των παραθύρων. Η γενική εμφάνιση του κτιρίου, με το απέριτο ορθογώνιο σχήμα του πρώτου ορόφου να τονίζεται από τον κυλινδρικό πύργο του κλιμακοστασίου, έχει την ομορφιά ενός μεγαλόπρεπου πλοίου ή μιας μηχανής του μέλλοντος. (www.artmag.gr)

Αν η Αρ νουβό χρησιμοποίησε νατουραλιστικές μορφές, περίτεχνα διακοσμητικά μοτίβα, εξωτικά στοιχεία και νέα υλικά ως αντίθεση στη βιομηχανοποίηση, το κίνημα της μοντέρνας αρχιτεκτονικής αποποιήθηκε το διακοσμητικό στοιχείο, επιδίωξε φόρμες λιτές, λειτουργικές, σε μια προσπάθεια αρμονικής συνύπαρξης βιομηχανικής εξέλιξης και καλλιτεχνικής παραγωγής. Η υπερφορτωμένη διακοσμητική χειροτεχνία, επαναπροσδιορίστηκε στη χρήση της μηχανής και των βιομηχανικών προϊόντων, η μορφή να ακολουθεί τη λειτουργία (*from follows function*, Λάββας:144). Ο ορθολογικός σχεδιασμός προσπάθησε να εναρμονίσει το τοπίο με το κτίριο, την κατασκευή σκελετών από λεπτά στοιχεία, τη χρήση του εδάφους κάτω από υπερυψωμένες κολόνες και νέων οικοδομικών υλικών. Ο μηχανικός πολιτισμός (αυτοκίνητα, οικιακές συσκευές, ανελκυστήρες) συνδύασε τη μοντέρνα αρχιτεκτονική με τον μοντέρνο τρόπο ζωής. Προωθήθηκε η ενότητα των τεχνών που αποτυπώθηκε στο σχεδιασμό και τη παραγωγή πρακτικών βιομηχανικών αντικειμένων. (Εμμανουήλ:247-249)

Οι βασικές έννοιες της πρωτοποριακής αρχιτεκτονικής συνοψίστηκαν στις νέες διατυπώσεις περί κατοικίας – μηχανής, στις προκατασκευές (ορθολογική διαχείριση των υλικών), στη ιδιότητα των υλικών (χρήση της διαφάνειας), στη λειτουργικότητα (φονξιοναλισμός)- το δυναμισμό και την κίνηση των μορφών. (Λάββας :144)

Ζαν Κοκτώ - Ερίκ Σατί και οι Έξι

Στη μουσική οι συνθέτες στις αρχές 20^{ου} αιώνα έδωσαν στα έργα τους τίτλους από την κλασική αρχαιότητα απορρίπτοντας τον ρομαντισμό του 19^{ου}. Οι Γάλλοι μουσικοκριτικοί εδραίωσαν τον όρο νεοκλασικισμός ενώ ο Ρώσος συνθέτης Ιγκόρ

Στραβίνσκι(1882-1971) τον απέδωσε στη τάση για επιστροφή στις αρχικές μουσικές φόρμες. Η μοντέρνα εναρμόνιση και ενορχηστρωτική αντίληψη προσέδωσε στα έργα ένα άκουσμα ειρωνικό, χιουμοριστικό, μια διάθεση αντισυμβατική.

Στη Γαλλία το νεοκλασικό ρεύμα, μετά τον Α΄ Παγκόσμιο, εκφράστηκε με την Ομάδα των Έξι. Η αισθητική των αντισυμβατικών συνθετών ήταν αποτέλεσμα της στάση ζωής του μουσικού Ερίκ Σατί (1866-1925) και του ποιητή, θεατρικού συγγραφέα και σκηνοθέτη Ζαν Κοκτώ(1889-1963). (Μάμαλης : 265)

Το κείμενο του Ζάν Κοκτώ, *Ο Πετεινός και ο Αρλεκίνος* (1918) - Πετεινός ο Γαλλικός πολιτισμός και Αρλεκίνος οι ξένες επιρροές- αποτέλεσε το μανιφέστο του γαλλικού νεωτερισμού καθώς αντικατοπτρίζονταν η απόρριψη της προπολεμικής αισθητικής. Απέβαλε την προπολεμική έκφραση με αφοριστικούς σχολιασμούς ενάντια στον ιμπρεσιονιστή συνθέτη Ντεμπισί και τον μεταρομαντικό Βάγκνερ, αναγνώριζε ως αυθεντική μουσική μόνο την ομορφιά της απλότητας του Ερίκ Σατί (Μάμαλης:266). Στην ατμοσφαιρική μουσική των Ντεμπισί και Βάγκνερ, που υποστήριζαν την επιστροφή στη μελωδία, ο Κοκτώ απαντά με χιούμορ και μουσική που βασίζονταν στη μουσική των τσίρκων, στοιχεία τζάζ και των καμπαρέ της Μονμάρτης. Μία στροφή προς την καθημερινότητα.(1895.revues.org/258).

Ο Ερίκ Σατί, ο ευφάνταστος πιανίστας της Μονμάρτης, με προκλητικά έργα αμφισβήτησε τον αστικό τρόπο ζωής, μετείχε με τους Κοκτώ και Πικάσο σε ένα κυβιστικό μανιφέστο(1918). (Michels:517) Κατασκεύασε ένα αφοριστικό στυλ, μια μουσική γλώσσα απλή, λιτή, κλασική, ιδιόμορφα γαλλική. Τίτλοι των έργων του λ.χ. *Τρία κομμάτια σε μορφή ενός αχλαδιού και Πλαδαρά πρελούδια*, καταδεικνύουν ένα διασκεδαστικό στυλ μουσικού φιλολογικού πνεύματος. (Σάλτσμαν: 39)Αποκήρυξε την αισθητική αρχή της έκφρασης π.χ. στη *Γραφειοκρατική σονάτα* (1917) παρωδεί το ύφος για πιάνο του Μούτσιο Κλεμέντι(1752-1832) ενώ *Η απελπισία* αποτελείται από 180 νότες που επαναλαμβάνονται 840 φορές. Το 1917 ανέβασε το μπαλέτο *Παρέλαση* με σκηνικά και κουστούμια του Πικάσο.

Οι Έξι, με τον Ερίκ Σατί και εκπρόσωπο τον Ζαν Κοκτώ αντιπροσώπευσαν μια νέα ετερόκλητη ανατρεπτική γενιά συνθετών. Για τους Έξι, η μουσική όφειλε να είναι ψυχρή, πνευματώδης και εκσυγχρονισμένη. Υιοθέτησαν μια αισθητική απόρριψης. Διακατέχονταν από έντονα αντιρομαντικά και αντιιμπρεσιονιστικά αισθήματα. Η μουσική έπρεπε να περιορίζεται στα ελάχιστα ουσιαστικά της (η μουσική ονομάστηκε, απογυμνωμένη μουσική, για την αισθητική της αποσκελέτωση).Ακολούθησαν τον Σατί στον χλευασμό της μουσικής συμβατικότητας και ασπάστηκαν την τακτική σοκ του Κοκτώ (Γρίφθις: 120-121).

Ο Έρικ Σάλτσμαν μας παρουσιάζει τα μέλη της ομάδας : Ντάρριους Μιγιώ(1892-1983), χαρισματικός, με κλασική παράδοση, χρησιμοποίησε πολυτονικά στοιχεία, ενσωμάτωσε νοτιοαμερικάνικες μελωδίες, έγραψε μουσική για θέατρο, συνθέτης ποιοτικά και αισθητικά άνισος, Φράνσις Πουλένκ (1899-1963), ο αυτοδίδακτος της ομάδας,

δούλεψε τα κομμάτια του νότα προς νότα ξαναδημιουργώντας παράδοση μέσα από μια σειρά ευφυών λυρικών κομματιών, σε αλλά έργα αναμειγνύει μουσική κινηματογραφική και των μπάρ, ο Ελβετός Αρτούρ Χόνεγκερ (1892-1955) με ένα ύφος ανεπαρκές, δεν ξέφυγε ιδιαίτερα από μια προσπάθεια ανασχηματισμού της κλασικής παράδοσης, συνδέθηκε φιλικά με την ομάδα, ο Ζορζ Ορίκ (1899-1983), συνέθεσε ένα αξιοσημείωτο μπαλέτο και μουσική για ταινίες, ο Λουί Ντυρέ (1888-1979) που έγραφε με ένα δικό του προσωπικό τρόπο και η μοναδική γυναίκα Ζερμέν Ταγιεφέρ (1892-1983) που χρησιμοποιούσε χορευτικούς ρυθμούς. Η μουσική ποικιλομορφία των Έξι, η διαφορετική αισθητική τους αντίληψη προκαλούσε ένταση μεταξύ τους με αποτέλεσμα τη σύντομη διάρκεια του κινήματος. (Σάλτσμαν: 89-93)

Η ονομασία τους προήλθε τυχαία, κατ' αναλογία από την Εθνική σχολή των πέντε Ρώσων. Σύμφωνα με τον Michels αποδόθηκε από ένα άρθρο του μουσικοκριτικού Henri Collet. (Michels:533). Δέχθηκαν επιρροές από τα καλλιτεχνικά κινήματα του Ντανταϊσμού (του παράδοξου) και του Σουρεαλισμού (του υπερρεαλισμού). Ως ομάδα συνέθεσαν το μονόπρακτο σατυρικό μπαλέτο *Οι νιόπαντροι του Πύργου του Αίφελ* σε κείμενο του Κοκτώ και μια συλλογή έργων για πιάνο, το *Άλμπουμ των Έξι*.

Επίλογος

Η Γαλλία με το Παρίσι αποτέλεσε τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα κέντρο αμφισβήτησης. Η εικαστική τέχνη και η μουσική απομακρύνθηκαν από την παράδοση, εγκαταλείφθηκε η μίμηση και προτάθηκαν νέα εκφραστικά μοτίβα ως αποτέλεσμα προσωπικών αναζητήσεων, αναθεωρήσεων, νέων ανακαλύψεων και ανατροπής των παραδοσιακών αξιών.

Ο Κυβισμός ερμηνεύοντας τον φυσικό χώρο μέσω γεωμετρικών σχημάτων, ανέλυσε απλά αντικείμενα και νεκρές φύσεις αποτυπώνοντας τα σε έναν πίνακα με μια συγκεχυμένη προοπτική. Το Κολάζ ανέδειξε τα αποτελέσματα της βιομηχανικής παραγωγής και επέκτεινε τη δυνατότητα έκφρασης. Στην αρχιτεκτονική, ο Le Corbusier με γεωμετρικές μορφές προσπάθησε να δώσει κομψότητα, χάρη και ελαφρότητα στις κατασκευές. Υποστήριξε μια κοινωνική αντίληψη για χώρους με απλότητα και τη σύνδεση αρχιτεκτονικής και μηχανικής, η δημιουργία προς όφελος της ουσίας. Στη μουσική παρουσιάστηκε ο νεοκλασικισμός. Οι Ομάδα των Έξι όμως, υπό την καθοδήγηση αντισυμβατικών καλλιτεχνών, πρόσθεσαν στις φόρμες στοιχεία από λαϊκές μελωδίες, τζάζ ρυθμούς και λειτούργησαν για την αισθητική όψη ενός καθημερινού ύφους. Με ειρωνεία αφαίρεσαν τη ρομαντική φλυαρία καθώς οι κοινωνίες είχαν την ανάγκη να στηριχθούν στο αληθινό και όχι στην αναπόληση παλαιότερων εκφράσεων.

Η καλλιτεχνική δημιουργία μετασχηματίζεται, εξελίσσεται, προσαρμόζεται και εντάσσεται στα νέα δεδομένα της εποχής. Οι καλλιτέχνες κατανοώντας την υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα αναζήτησαν την αντικειμενικότητα αναπτύσσοντας ένα ορθολογικό λεξικό με κατεύθυνση την απόδοση της ουσίας. Διέθεταν την επιθυμία για μια νέα αισθητική άποψη που θα στηρίζονταν στην καθημερινότητα και την απλοϊκότητα.

Η τέχνη έπρεπε να προσεγγίζεται με το μυαλό, την απλή λογική καθώς οι περίτεχνοι περίοδοι και τα εξεζητημένα στοιχεία είχαν χαθεί ή αλλοιωθεί. Τα πρώτα βήματα για την ανανέωση των κοινωνιών θα μπορούσαν να επιτευχθούν μόνο με την ανταπόκρισή της στο αληθινό και το λειτουργικό.

Βιβλιογραφία

Emmanouil 2008 : Melina Emmanouil, Vasiliki Petridou, Panagiotis Tournikiotis, Eikastikes technes stin Evropi apo ton 18o os ton 20o aiona tom. V', EAP, Patra.

Lavvas 1986 : Georgios P. Lavvas 19os-20os aionas syntomi istoria tis architektonikis, epim. Pan Tsolakis ekd. University Studio Press A.E. Thessaloniki.

Mamalis 2008 : Nikolaos Mamalis, I Istoría ton Technon stin Evropi . I Mousiki stin Evropi, tom G', EAP, Patra.

Giaffe –Roters 1984 : Chans Giaffe – Emperchart Roters Vivliothiki tis Technis, I Zografiki ston 20o aiona, mtf. Alki Charalampidi, ekd. Nefeli, Athina

Gkrifiths 1993 : Pol Gkrifthis , Monterna Mousiki, mtf. Maria Kostiou, ekd. S. I. Zacharopoulos , Athina

Saltsman 1983 : Erik Saltsman Eisagogi sti mousiki tou 20ou aiona, mtf. Giorgos Zervos, ekd. Nefeli, Athina

Flam 2003 : Jack Flam, Matis kai Pikaso, antiziloi kai filoi ekdosi A, mtf Ioannou Michelakou kai Vagia Chatzipolyzi, ekd. Travlos, Athina

Frampton 1987: Kenneth Frampton Monterna architektoniki, Istoría kai Kritiki epim. Andreas Kourkoulas, ekd. Themelio, Athina.

Gombrih 1995 : E.H. Gombrih Techni kai psevdasthisi, mtf. Andreas Pappas, ekd. Nefeli, Athina

Michels 1995 : Ulrich Michels, Atlas tis Mousikis. Istoriko meros. Apo to Barok eos simera. Tom. II , ekd. Mousikos oikos Filippas Nakas, mtf. kai mousikologiki epimeleia Institouto Erevnas Mousikis & Akoustikis (I.E.M.A) Athina.

Ιστοσελίδες

www.artchive.com/artchive/P/picasso/mcnay.jpg.html

www.artmag.gr/.../1180-le-corbusier www.1895.revues.org/258

Ο φυσικός, κοινωνικός και πολιτισμικός χώρος της κοινότητας, καθώς και ο μετασχηματισμός της μέσω της επίδρασης της ψηφιακής κοινωνίας.

Στεφάνου Πασχάλης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψήφιος Διδάκτορας

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη αυτό που θα μας απασχολήσει είναι η εξέλιξη και η παρουσία της κοινότητας ως φυσικού, κοινωνικού και πολιτισμικού χώρου. Θα μελετήσουμε τις συνθήκες διαβίωσης των ανθρώπων και το πώς τους επηρέασαν οι εκάστοτε περιστάσεις. Δεν θα εστιάσουμε στο ιστορικό υπόβαθρο, το οποίο είναι μεν σημαντικό, αλλά δεν τίθεται εν προκειμένω στο κέντρο του ενδιαφέροντος μας. Εν συνεχεία θα μιλήσουμε για την σταδιακή αλλαγή και μετασχηματισμό της με την πάροδο των ετών. Θα αναλύσουμε, λοιπόν, την επίδραση της νεωτερικής εποχής, καθώς και την επίδραση-σημασία της εικονικής/ψηφιακής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινότητα, μετασχηματισμός, ψηφιακή κοινωνία.

The physical, social and cultural space of the community, as well as its transformation through the influence of the digital society

Stefanou Paschalis, Primary Teacher (P.E.70) PhD Candidate

Abstracts

In this study what will concern us is the evolution and presence of the community as a natural, social and cultural space. We will study people's living conditions and how they were affected by the circumstances. We will not focus on the historical background, which is important, but it is not at the centre of our interest here. We will then talk about its gradual change and transformation over the years. We will therefore analyse the influence of the modern era, as well as the impact-importance of the virtual/digital community.

Keywords: Community, transformation, digital society.

Εισαγωγή

Η κοινωνία και η οργάνωσή της έχει απασχολήσει ήδη από τα αρχαϊκά χρόνια την φιλοσοφία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο σοφιστής Πρωταγόρας, ο οποίος αναφέρθηκε στην σημασία της οργάνωσης των ανθρώπων σε κοινωνικά σύνολα, με σκοπό την προστασία τους από τα ζώα και τις φυσικές καταστροφές. Αυτή ήταν και η πρώτη μορφή κοινωνικής οργάνωσης. Όμως, όλα μετασχηματίζονται και προχωράνε. Ο Αριστοτέλης, εν συνεχεία αναφέρθηκε στο έργο του “Πολιτικά” για την πολιτική σημασία του κοινωνικού συνόλου και πώς επηρεάζει τον άνθρωπο ως πολιτικό ον. Στο σημείο αυτό και εφόσον πρόκειται για εισαγωγικό σημείο, με τον όρο “κοινότητα”

συναντάται μια σημαντική διάκριση. Από την μία αναφερόμαστε στην συσσωμάτωση ανθρώπων και από την άλλη ο όρος είναι ιστορικός (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002). Η διάκριση αυτή αντικαταρπτίζει και τον διαφορετικό τρόπο που προσεγγίζεται ο όρος κοινότητα.

Φυσικός χώρος

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται για τους Έλληνες η κοινότητα, καθώς και ο τόπος καταγωγής, μιας και από εκεί μπορούμε να αντλήσουμε πλήθος πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους. Δεν είναι τυχαίο πως ο τόπος καταγωγής έχει συνδεθεί με την χαρακτηρισιολογία, π.χ. πονηρός, τσιγκούνης κ.α.. Εμείς, λοιπόν, δεν μελετούμε την κοινότητα ως μονάδα συλλογής φόρων, αλλά θα καταδείξουμε τις πολιτικές και πολιτισμικές της εκφάνσεις.

Ο φυσικός χώρος (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002) αποτελεί σαφώς και απαραίτητο σημείο αναφοράς για την ύπαρξη της κοινότητας. Ως πρωταρχικός σκοπός κρίνεται η προστασία από τους φυσικούς κινδύνους, αλλά δεν είναι και το μοναδικό σημείο αναφοράς. Η ύπαρξη νερού αποτελεί ίσως το απαραίτητο εκείνο στοιχείο για την δημιουργία του οικισμού, αλλά δεν είναι και το μόνο. Οι οικονομικές προοπτικές για παράδειγμα δεν θα πρέπει να λησμονηθούν. Οι δυνατότητες, λοιπόν, που σου δίνει κάθε οικισμός δύνανται να αξιοποιηθούν από τον άνθρωπο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, ώστε να εξασφαλιστεί η επιβίωση και η συνέχειά του. Οι φυσικοί περιορισμοί, οι οποίοι τίθενται μπορούν να ξεπεραστούν, είτε με την βοήθεια του πολιτισμού και της τεχνολογίας, είτε με το να στραφεί ο άνθρωπος σε άλλες μορφές οικονομικής εκμετάλλευσης. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν τα νησιά Σίφνος και Ύδρα. Και στις δύο περιπτώσεις οι κάτοικοι δεν ήταν δυνατόν να βασιστούν στην αγροτική παραγωγή. Έτσι, στην μεν πρώτη περίπτωση οι κάτοικοι βρήκαν διέξοδο στην εξόρυξη αργίλου, ενώ στην περίπτωση της Ύδρας η θάλασσα έδωσε την λύση. Ανάλογο παράδειγμα αποτελεί και η Κύπρος με την εξόρυξη χαλκού. Βλέπουμε, λοιπόν, την σημασία της κινητικότητας και την ανάγκη εξεύρεσης λύσεων, ώστε να ξεπεραστούν σκόπελοι και δυσκολίες. Σίγουρα, θα συνάντησε ο άνθρωπος δυσκολίες και εμπόδια στην εξέλιξη και επιβίωση της κοινότητας, όμως, η σταδιακή εξέλιξη του πολιτισμού-τεχνολογίας, σε συνδυασμό με την αναζήτησή νέων δρόμων και διεξόδων για την συνέχειά του. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο άνθρωπος είναι αυτός που θα εκμεταλλευτεί, αλλά και θα ξεπεράσει κάθε δυσκολία που θα του παρουσιάσει το φυσικό περιβάλλον, με σκοπό να καλυτερεύσει την ζωή του. Όλα αυτά θα δημιουργήσουν παραγωγικές σχέσεις, οι οποίες θα έχουν ως συνέπεια να αναπτυχθούν κοινωνικές σχέσεις. Βλέπουμε, λοιπόν, ότι υλική παραγωγή προσδίδει και διαπροσωπικές σχέσεις.

Κοινωνικός χώρος

Μελετώντας, την κοινότητα διαπιστώσαμε πως πρόκειται για μια μονάδα παραγωγής, στην οποία αναπτύσσονται εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της. Οι εργασιακές σχέσεις αυτές βέβαια δεν μένουν σταθερές και αταλάντευτες, αλλά δημιουργούν με την

σειρά τους κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους. Για να ξεπεράσει το κοινωνικό σύνολο, λοιπόν, τους φυσικούς καταναγκασμούς και όλα τα φυσικά εμπόδια που τίθενται θα πρέπει να αναπτυχθούν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών της κοινότητας. Βλέπουμε, συνεπώς, πως μέσα από τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων την συλλογική προσπάθεια θα δημιουργηθούν (Σπαθάρη-Μπεγλίτη, 2002) όλες εκείνες οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στο κοινωνικό σύνολο να ξεπεράσει όλους τους φυσικούς καταναγκασμούς να βρει διεξόδους, οι οποίοι θα του επιτρέψουν την επιβίωση του. Βέβαια, για να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας απαραίτητη είναι η ύπαρξη ενός αξιακού συστήματος κανόνων με κοινά ήθη, έθιμα και παραδόσεις που θα συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση.

Έχοντας, λοιπόν, τα παραπάνω στοιχεία ως βάση πάμε να αναλύσουμε την κοινωνική διάσταση της κοινότητας. Πέρα από τις απλές κοινωνικές σχέσεις που είδαμε να αναπτύσσονται μέσω της εργασίας θα εμβαθύνουμε και θα μιλήσουμε για την κοινοτική αλληλεγγύη, η οποία συναντάται στις αγροτικές εργασίες. Οι δεσμοί που αναπτύσσονται είναι ισχυροί και προσδίδουν στα μέλη της κοινότητας ομοψυχία και ενότητα που την βοηθά να ξεπερνά τους κοινούς κινδύνους και τις δυσκολίες. Βέβαια οι δεσμοί αυτοί συναντώνται αργότερα και στις αστικές κοινωνίες μέσω των συντεχνιών. Βλέπουμε, επομένως, την ανάγκη του ανθρώπου να οργανώνεται σε ομάδες με κοινές αξίες, ώστε όχι μόνο να προστατευτεί, αλλά και για να προοδεύσει οικονομικά να εξασφαλίσει την ευημερία του.

Πολιτισμικός χώρος

Βέβαια όλα τα παραπάνω δεν θα είχαν καμία αξία αν δεν υπήρχε η πολιτισμική διάσταση της κοινότητας, καθώς η συμβολή της κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και μπορούμε να πούμε είναι αυτή που δημιουργεί ένα κοινό τόπο, όπου μπορούν οι άνθρωποι να έρθουν πιο κοντά να ανακαλύψουν κοινές αξίες, ήθη και έθιμα και τέλος να αισθανθούν πως αποτελούν μέλη μιας συλλογικής ομάδας. Εξάλλου, δεν είναι τυχαίο, πως ακόμα και, όταν βρίσκονται στο εξωτερικό ψάχνουν και οργανώνονται σε παρoικίες και επιζητούν μια ενότητα.

Μια κοινότητα χωρίς κοινό πολιτισμό(Σπαθάρη-Μπεγλίτη,2002) και κοινά στοιχεία δεν νοείται, αφού, αν ο καθένας δρούσε ως μονάδα και όχι ως κομμάτι του συνόλου, τότε σαφώς και δεν θα υπήρχε σε καμία περίπτωση κοινότητα, αλλά μονάδα. Δεν πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε, πόσο σημαντικό ήταν για τους ανθρώπους τα πανηγύρια, όπου ερχόταν σε επαφή και ανταλλάσσαν κοινά γνωρίσματα. Εξάλλου, δεν πρέπει να ξεχνάμε, ότι έτσι δημιουργούνται έθιμα. Εκεί αναπτύσσονται τα κοινά έθιμα και υπάρχει διαπροσωπική επαφή των μελών της κοινότητας.

Μετασχηματισμός και ψηφιακή κοινωνία

Τα παραπάνω στοιχεία είναι καίρια για να κατανοήσουμε τις διαφορετικές διαστάσεις που συναντάμε στην κοινότητα. Αυτό που θα μελετήσουμε τώρα είναι η μεταστροφή και ο μετασχηματισμός της κοινωνίας, αλλά και την επίδραση της ψηφιακής κοινωνίας.

Η παραδοσιακή κοινωνία με όλα τα χαρακτηριστικά, τα οποία αναλύσαμε παραπάνω, αλλά και όλες τις λειτουργίες της άρχισε σταδιακά να μετασχηματίζεται, καθώς βαθμιαία συντελούνταν μια άνευ προηγουμένου αστικοποίηση στον ελλαδικό χώρο. Ομολογουμένως, χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η πόλη των Αθηνών (Σπαθάρη-Μπεγίτη, 2002), όπου άρχισαν να εισρέουν χιλιάδες άνθρωποι από διαφορετικούς τόπους με διαφορετικά ήθη και έθιμα, καθώς και καταβολές, με συνέπεια να έχει διαμορφωθεί ένα “κοινωνικό εργαστήρι”, στο οποίο αναδείχτηκε σε κυρίαρχη δύναμη η ιδιότητα. Η κοινοτική αλληλεγγύη παραμερίστηκε, ενώ το προσωπικό όφελος, σε συνδυασμό με την θέληση για ανέλιξη και επιτυχία μετάλλαξαν την προηγούμενη κατάσταση. Θα αναφέρουμε μόνο περιληπτικά κάποια στοιχεία, τα οποία έδρασαν προς αυτή την κατεύθυνση.

Η ελεύθερη αγορά και η υλική κυριαρχία αποξένωσαν τον άνθρωπο από την οικονομία της αυτοσυντήρησης και τον οδήγησαν στην ιδιοτέλεια και στην προσπάθειά του για μεγιστοποίηση του ατομικού κέρδους. Προς την κατεύθυνση αυτή έχουν συμβάλει και οι πελατειακές σχέσεις, όπου έχουν σκοπό την προάσπιση ατομικών και όχι συλλογικών συμφερόντων. Η εμπορευματοποίηση, ο καταμερισμός της εργασίας και οι μεγάλες-“ανοιχτές” κοινωνίες είχαν ως αποτέλεσμα την αποξένωση του ατόμου και την ανάπτυξη ιδιοτελών σχέσεων και όχι σχέσεων αλληλεγγύης. Βλέπουμε, λοιπόν, μια μεταστροφή ανάλογα με τις περιστάσεις της εποχής και τις συνθήκες που τις επιβάλλουν.

Από την άλλη, όμως, θα μπορούσε κανείς να πει πως η αποξένωση από τις τοπικές κοινωνίες δεν είναι απόλυτη. Ως παράδειγμα μπορούμε να φέρουμε τις συνοικίες που ίδρυσαν όλοι αυτοί που κατέφτασαν από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας στην Αθήνα π.χ. Αναφιώτικα ή Υδραϊκά. Αυτό αποκαλύπτει την κοινή τους νοσταλγία για τον τόπο τους και τις παραδόσεις τους, αλλά καταδεικνύει και την νέα μορφή που έχει πάρει η κοινωνία. Αυτό, λοιπόν, είναι η ετεροτοπία, (Σπαθάρη-Μπεγίτη, 2002) όπου από την μία υπάρχει η πεποίθηση συνέχεις των τοπικών κοινοτήτων στις πόλεις, αλλά από την άλλη κυριαρχεί η αποξένωση και ο ατομικισμός.

Τέλος, να αναφερθούμε και στις εικονικές κοινότητες, οι οποίες αποτελούν μια νέα μορφή κοινοτήτων, οι οποίες, όμως, πολλές φορές είναι υπερεθνικές και ξεπερνούν τα στενά όρια που θέτουν οι πραγματικές κοινωνίες. Η ψηφιακή αυτή κοινότητα πολλές φορές βοηθάει τα μέλη να έρθουν πιο κοντά ακόμα κι αν τους χωρίζουν χιλιάδες χιλιόμετρα. Παράδειγμα αντιπροσωπευτικό είναι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία ενώνουν ανθρώπους που ζουν σε διαφορετικές γωνιές του πλανήτη. Επίσης, διάφορες ομάδες πάλι στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, όπου γίνονται αναφορές σε κοινά θέματα. Διαπιστώνουμε, συνεπώς, πως ακόμα και με την εξέλιξη της τεχνολογίας οι

άνθρωποι επιζητούν την επαφή και την διατήρηση των κοινών αξιών και εθίμων τους. Βέβαια, αυτό διαρκώς εξελίσσεται και αλλάζει μορφή. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως πρόκειται για μια αλληγορική κοινωνία (Irina Aristarkhova, 2016). Άξιο αναφοράς για τις εικονικές κοινότητες είναι η ανάγκη για επιτήρηση και τήρηση των ορίων, να υπάρχει δηλαδή, ομοιογένεια. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η CommuniTree. Εντοπίζουμε, συνεπώς κοινά στοιχεία με την πραγματική κοινωνία. Ακόμα, σημαντικό είναι να αναφέρουμε και την πολυγλωσσία που επικρατεί, καθώς δεν υπάρχει μια κοινή γλώσσα, αλλά ποικίλες. Γνώρισμα διαφορετικό.

Συμπεράσματα

Κλείνοντας, συνεπώς, καταλαβαίνουμε τον σταδιακό μετασχηματισμό των κοινοτήτων, αλλά και τις διαφοροποιήσεις που συντελέστηκαν με την πάροδο των ετών. Η κοινωνική, πολιτισμική και φυσική διάσταση της κοινότητας, η οποία και τίθεντο σε πρώτη θέση, σε συνάρτηση με την κοινοτική αλληλεγγύη έδωσαν την θέση τους στην ιδιοτέλεια και στην προσπάθεια μεγιστοποίησης του ατομικού κέρδους. Σ' αυτό συνέβαλαν πλήθος περιστάσεων και συνθηκών. Σημαντική είναι και η επίδραση της ψηφιακής κοινότητας, η οποία έχει βοηθήσει στην δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων και μορφής κοινοτικής πραγματικότητας.

Βιβλιογραφία

- Aristarkhova, Irina, (2016) "Eikoniki diafora kai omogenopoiitiki logiki ton diktyakon koinotiton", sto Avdikos, E.(epim.). Politismoι tou Diadiktyou. Pedio, Athina 2016, ss. 15-28.
- Liata, Eftychia, (2003) "Oi koinotites. Enas thesmos me polles opseis", sto K. Gkotsis - El. Spatharimpegliti (epim.) Anthologio Dokimion gia to Dimosio kai Idiotiko Vio stin Ellada (19os-20os aionas). EAP, Patra 2008, ss. 137-149.
- Spathari Mpegliti, Eleni (2002) "Oikismoι, choria, poleis: morfes koinonikis organosis – O synektikos rolos tis koinotitas" sto Aikaterinidis k. a, Dimosios kai idiotikos vios stin Ellada II. Oi Neoteroi chronoi, t. A' kef.9. EAP, Patra 2002, ss. 259-285.
- Spathari Mpegliti, Eleni, (1997) "Leitourgiki organosi tou chorou: i metatropi apo fysiko se politismiko topio", sto Istoriki kai Koinoniki Laografia Anatolikis Thrakis. Nea Synora-livani, Athina 1997, ss. 156-163.