Νέος Παιδαγωγός online

Το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα.



2020–2021: Εικόνες από Ελληνικά Σχολεία

ΑΘανασάκειο Νηπιαγωγείο Θηλέων Πορταριάς – το πρώτο πανελλαδικά δημόσιο Νηπιαγωγείο

Διαδικτυακή έκδοση

http://neospaidagogos.online

26ο Τεύχος, Σεπτέμβριος 2021

I.S.S.N.: 2241–6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 26ο - Σεπτέμβριος 2021

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

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

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

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

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

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ
Αμανατίδης Νικόλαος, Βαρρά Ευγενία, 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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 26ο - Σεπτέμβριος 2021

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

Αναστασόπουλος Γεώργιος, Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

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

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

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

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

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

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Βεντίκος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

Γκούσκος Δημήτρης, Επίκ. Καθηγητής Ψηφιακής Επικοινωνίας

Δάρρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

Κατσαδώρος Γεώργιος, Επίκουρος Καθηγητής Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Μαρκάτος Νικόλαος, Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

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

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

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

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

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου

Νικολάου Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

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

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

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

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

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

Παπαβλασόπουλος Σώζων, Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου

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

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

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

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

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

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

Πολάτογλου Χαρίτων, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής

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

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

Σαρρής Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Φλώρος Ανδρέας, Αναπληρωτής Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου

Φούκας Βασίλειος, Επίκουρος Καθηγητής Α.Π.Θ.

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής Παιδαγωγικό Τμήμα ΑΣΠΑΙΤΕ

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

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

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

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 26ο - Σεπτέμβριος 2021

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ

3 Σεπτεμβρίου 2021

Αξιότιμοι υποψήφιοι αρθρογράφοι,

από 1-9-2021 ως και 31-10-2021, δεχόμαστε άρθρα για δημοσίευση (μετά από κρίση), στο υπό ετοιμασία 27ο τεύχος του περιοδικού «Νέος Παιδαγωγός *online*»

Ημερομηνίες πορείας κατασκευής του 27ου τεύχους:

- *Ως 31-10-2021, κατάθεση άρθρων για κρίση*
- *Ως 10-11-2021, παραλαβή κρίσης από την Επιτροπή Κριτών του περιοδικού-προώθησή της στους αρθρογράφους.*
- *Ως 20-11-2021, επιστροφή διορθωμένων άρθρων.*
- *Ως 30-11-2021, ανάρτηση του 27ου τεύχους στην ιστοσελίδα του περιοδικού (http://neospaidagogos.online).*

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

Με εκτίμηση

Συντακτική Επιτροπή Περιοδικού
ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online*

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ *online* - ISSN: 2241-6781 - Τεύχος 26ο - Σεπτέμβριος 2021

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

Σελ. 17	00.Θ.Ε. Το "Αθανασάκειο Νηπιαγωγείο Θηλέων Πορταριάς". Το πρώτο πανελλαδικά δημόσιο νηπιαγωγείο.
Σελ. 30	01.Θ.Ε. Γονική σχολική εμπλοκή: Ενθαρρυντικοί και ανασταλτικοί παράγοντες. Πρακτικές ενδυνάμωσης του κλίματος συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων.
Σελ. 41	01.Θ.Ε. Διδακτικές μεταφορές στις Φυσικές Επιστήμες
Σελ. 50	01.Θ.Ε. Η διαχείριση του άγχους των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν βιώνουν απώλεια και Θάνατο
Σελ. 55	01.Θ.Ε. Η επίδραση που ασκεί στην εκπαιδευτική διαδικασία το οικιστικό περιβάλλον.
Σελ. 66	01.Θ.Ε. Η Ερόικα του Κοσμά Πολίτη μέσα από το πρίσμα της αρχετυπικής κριτικής ή ο Μύθος της Πτώσης ως δομικό μοντέλο του κλασικού μυθιστορήματος εφηβείας
Σελ. 86	01.Θ.Ε. Η νόσος COVID-19 και οι γενικές και ειδικές επιπτώσεις της στον αθλητισμό
Σελ. 102	01.Θ.Ε. Η παραγωγή γραπτού λόγου στις λυκειακές τάξεις: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή
Σελ. 120	01.Θ.Ε. Ο ρόλος της επικοινωνίας στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σύγχρονο σχολείο. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 130	01.Θ.Ε. Παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα συνεργασίας σχολείου-γονέων και τρόποι αντιμετώπισης του αρνητικού κλίματος
Σελ. 140	01.Θ.Ε. Πόσο πιο κατανοητό είναι το μαθηματικό Άπειρο μέσω της «Βασικής Μεταφοράς του Απείρου» των Lakoff & Núñez;
Σελ. 151	01.Θ.Ε. Το παραπρόγραμμα και ο ρόλος του στην κοινωνική μάθηση
Σελ. 161	02.Θ.Ε. Αυθεντικά εργαλεία αξιολόγησης στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο Γυμνάσιο
Σελ. 179	02.Θ.Ε. Εκτίμηση και ενίσχυση της Φωνολογικής και Μορφολογικής Επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο: Μια μελέτη περίπτωσης

Σελ. 189	02.Θ.Ε. Προσέγγιση των δυσκολιών εκμάθησης των κλασματικών εννοιών από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 197	02.Θ.Ε. Το παραμύθι ως διδακτικό εργαλείο για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου
Σελ. 207	03.Θ.Ε. Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεωρίες μάθησης και διδακτική πράξη
Σελ. 224	03.Θ.Ε. Η διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων μέσα από το ιστορικό ντοκιμαντέρ.
Σελ. 235	03.Θ.Ε. Η ψηφιακή ιστορία στη σύγχρονη εκπαίδευση
Σελ. 244	03.Θ.Ε. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών: Πλαίσιο ασυμβατότητας ή πολύτιμο πεδίο συγκερασμού;
Σελ. 255	08.Θ.Ε. Αντιλήψεις έναντι της συμμετοχής των αποφοίτων Ε.Ε.Ε.ΕΚ σε υποστηριζόμενη απασχόληση
Σελ. 265	08.Θ.Ε. Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες
Σελ. 291	08.Θ.Ε. Δυσκολίες δικαιώματα και εκπαίδευση των ατόμων με οπτική αναπηρία
Σελ. 301	08.Θ.Ε. Εικαστικές μαρτυρίες περί της διαχρονικότητας των εκφοβιστικών συμπεριφορών
Σελ. 318	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τεχνικές σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ
Σελ. 329	08.Θ.Ε. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος
Σελ. 340	08.Θ.Ε. Η ομάδα των παιδιών που ανήκουν στα επιθετικά θύματα (ταυτόχρονα θύτες και θύματα)
Σελ. 348	08.Θ.Ε. Μελέτη περίπτωσης μαθητή με σύνδρομο Asperger
Σελ. 358	08.Θ.Ε. Μετάβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο στην απασχόληση
Σελ. 368	08.Θ.Ε. Ο ρόλος των παρατηρητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού
Σελ. 378	08.Θ.Ε. Ο σχολικός εκφοβισμός και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή του

Σελ. 386	08.Θ.Ε. Οι μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.
Σελ. 395	08.Θ.Ε. Στάσεις έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία στο κοινό σχολείο
Σελ. 405	08.Θ.Ε. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές γυμνασίων της Λεμεσού με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
Σελ. 416	09.Θ.Ε. Διδάσκοντας την Ελληνική ως Επιπρόσθετη Γλώσσα μέσα από κριτικές πτυχές της Ιστορίας της Σύγχρονης Ελληνικής Γλυπτικής Τέχνης
Σελ. 438	09.Θ.Ε. Μουσών Δώρα
Σελ. 456	09.Θ.Ε. Ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος των Δημοσιογράφων στον Κινηματογράφο
Σελ. 466	10.Θ.Ε. Εκπαιδεύοντας στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην καταπολέμηση της σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο μέσα από την αξιοποίηση ψηφιακού κόμικ
Σελ. 475	10.Θ.Ε. Εμπειρίες μαθητών από την παρακολούθηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.
Σελ. 489	10.Θ.Ε. Η Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης ως προϋπόθεση βιώσιμης εγκατάστασης Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε ορεινό δήμο της Πελοποννήσου. Προτάσεις και θεωρητική τεκμηρίωση
Σελ. 501	10.Θ.Ε. Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη στο σύγχρονο σχολείο και ο ρόλος της Ατζέντας 2030 των Ηνωμένων Εθνών
Σελ. 512	10.Θ.Ε. "Κινέζικος Χαιρετισμός": Θεατρικές ασκήσεις την εποχή του covid-19
Σελ. 520	10.Θ.Ε. Οπαδικός λόγος στην κερκίδα και σχετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 531	10.Θ.Ε. Υποστηρίζοντας διαδικτυακές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μια Ολιστική Παρέμβαση - το παράδειγμα T4E
Σελ. 537	11.Θ.Ε. Ψηφιακά συνεργατικά εργαλεία στην υπηρεσία των Ανθρωπιστικών Σπουδών

Σελ. 544	13.Θ.Ε. Η ανάπτυξη εγκάρσιων ικανοτήτων στη γλωσσική εκπαίδευση και η μέθοδος CLIL.
Σελ. 557	13.Θ.Ε. Η συμβολή του κριτικού φίλου στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης
Σελ. 568	13.Θ.Ε. Ο ρόλος του Διευθυντή σε Σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών: Μελέτη περίπτωσης
Σελ. 578	13.Θ.Ε. Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμβατικής (έντυπο ερωτηματολόγιο) έναντι της διαδικτυακής έρευνας
Σελ. 592	13.Θ.Ε. Φύλο των μαθητών και αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών
Σελ. 600	14.Θ.Ε. Εκπαίδευση ενηλίκων: Μια υπόθεση συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού
Σελ. 608	14.Θ.Ε. Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης
Σελ. 618	15.Θ.Ε. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση
Σελ. 627	15.Θ.Ε. Διαδικτυακό Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης εγγράφων
Σελ. 637	15.Θ.Ε. Διερεύνηση της σχέσης των προβλημάτων ρόλων και της αφοσίωσης στο σχολείο με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης
Σελ. 648	15.Θ.Ε. Διερεύνηση των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή ως προβλεπτικών παραγόντων για την προώθηση του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
Σελ. 659	15.Θ.Ε. Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή
Σελ. 667	15.Θ.Ε. Η έννοια της ηγεσίας και ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο.
Σελ. 676	15.Θ.Ε. Η σημασία του προγραμματισμού σε έναν οργανισμό και η λειτουργία του σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σελ. 684	15.Θ.Ε. Η συμβολή του Βεμπεριανού μοντέλου οργάνωσης και του μοντέλου "διοίκησης συστημάτων", στην "προστασία" της σχολικής μονάδας από τη μεταβλητότητα του "περιβάλλοντός" της
Σελ. 696	15.Θ.Ε. Η συμβολή των διευθυντών στην εισαγωγή μιας οργανωσιακής αλλαγής — καινοτομίας στη σχολική μονάδα
Σελ. 706	15.Θ.Ε. Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας στη σχολική κοινότητα
Σελ. 716	15.Θ.Ε. Κοινωνιολογικές πτυχές της Επαγγελματικής και Τεχνικής εκπαίδευσης σε αστικές και ημιαοτικές περιοχές στη σύγχρονη Ελλάδα.
Σελ. 726	15.Θ.Ε. Νέοι διευθυντές σχολικών μονάδων: Υποστήριξη και προβλήματα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους
Σελ. 736	15.Θ.Ε. Ο νέος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών
Σελ. 745	15.Θ.Ε. Οργανωσιακή Μάθηση (Organizational Learning)
Σελ. 750	15.Θ.Ε. Στρατηγικός σχεδιασμός σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Σελ. 757	15.Θ.Ε. Υποδοχή και στήριξη των νέων εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη
Σελ. 765	16.Θ.Ε. Η εκπαίδευση στην Ουτοπία του Thomas More
Σελ. 775	16.Θ.Ε. Οι αξίες της εκπαίδευσης και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος τους στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης
Σελ. 783	16.Θ.Ε. Παράμετροι εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου 1967-1974 με βάση την αλληλογραφία του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων με σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας
Σελ. 795	17.Θ.Ε. Ζητήματα ιδεολογίας στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων
Σελ. 804	17.Θ.Ε. Η έννοια της συνείδησης στο μυθιστόρημα Καταχνιά του Miguel de Unamuno.
Σελ. 809	17.Θ.Ε. Η επίδραση του διαφωτισμού στη σύνδεση της γυμναστικής με τα πολιτικά προστάγματα του έθνους

Σελ. 819 | 17.Θ.Ε. Η επικοινωνία και τα αίτια συγκρούσεων στους οργανισμούς. Ο θεσμός της διαμεσολάβησης στην περίπτωση των ναυτικών λυκείων

Σελ. 839 | 17.Θ.Ε. Η θέση και ο ρόλος της γραμματικής στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος

Σελ. 839 | 17.Θ.Ε. Η Υποτακτική στο ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής και η διδασκαλία των εγκλίσεων στο σχολείο

Σελ. 848 | 17.Θ.Ε. Ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαίδευση

Σελ. 859 | 17.Θ.Ε. Παράγοντες και κίνητρα παρακίνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Σελ. 878 | 17.Θ.Ε. Συνήθειες και χαρακτηριστικά της αστικής κοινωνίας στα τέλη του 19ου —αρχές 20ου αιώνα στη Γερμανία. Εκπαίδευση και κοινωνική συμπεριφορά

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Σελ. 887 | 03.Θ.Ε. Χελωνόσφαιρα: Μια αλγοριθμική αντιμετώπιση του αριθμού π με κώδικα Logo.

Σελ. 895 | 04.Θ.Ε. Δημιουργία ηλιακού φορτιστή με Arduino περιστρεφόμενο σε έναν άξονα

Σελ. 904 | 06.Θ.Ε. Let's make every day a green day - Διδακτικό Σενάριο

Σελ. 916 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο - εξ αποστάσεως εκπαίδευση: «Οι νομοί της Ελλάδας» (Γεωγραφία της Ε΄ Δημοτικού)

Σελ. 927 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για μαθητές-τριες Β΄ Γυμνασίου: «Pompeii... Doomsday». Μέρος Α΄

Σελ. 934 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για τη Στ΄τάξη του Δημοτικού Σχολείου με προσομοίωση για τον ηλεκτρομαγνητισμό, το ηλεκτρικό ρεύμα και τα αποτελέσματά του.

Σελ. 945 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο για το προσφυγικό ζήτημα με σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία

Σελ. 953 | 06.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με την χρήση Τ.Π.Ε.: "Αμερικανική επανάσταση" (Ιστορία της Γ΄ Γυμνασίου)

Σελ. 962	06.Θ.Ε. Συνδεσμολογίες αντιστάσεων: Πρότυπο σενάριο εξ αποστάσεως διδασκαλίας
Σελ. 976	08.Θ.Ε. Διδακτικό σενάριο με απλές φυσικές δραστηριότητες για παιδιά με σύνδρομο Down.
Σελ. 981	08.Θ.Ε. Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Διδακτικό σενάριο

Το "Αθανασάκειο" Νηπιαγωγείο Θηλέων Πορταριάς. Το πρώτο πανελλαδικά δημόσιο νηπιαγωγείο.

Καραγκούνη Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Ed. Εκπαίδευση Ενηλίκων

Περίληψη

Το "Αθανασάκειο" νηπιαγωγείο θηλέων Πορταριάς είναι δωρεά των μεγάλων ευεργετών από την Πορταριά Αλέξιου και Ιωάννη Αθανασάκη, γιών του Αθανάσιου Αθανασάκη επίσης ευεργέτη. Έζησαν σε μια εποχή που η Ελλάδα και ιδιαίτερα η Θεσσαλία είχε πρόσφατα απελευθερωθεί από τους Τούρκους και οι ανάγκες για στήριξη της εκπαίδευσης ήταν μεγάλες. Έπρεπε οι νέες γενιές να μορφωθούν και να μπορέσουν να προοδεύσουν οδηγώντας τη χώρα τους στην ευημερία που τόσο είχαν στερηθεί. Η χώρα έπρεπε να στηριχθεί και στην εκπαίδευση των μικρών κοριτσιών, που μέχρι τότε δε θεωρούνταν αναγκαία. Με τη δωρεά τους ιδρύουν το πρώτο δημόσιο νηπιαγωγείο θηλέων στην Ελλάδα. Το νηπιαγωγείο θηλέων της Πορταριάς θεωρείται γι' αυτούς τους λόγους έργο πρωτοποριακό για την εποχή του. Στην Πορταριά υπήρχε πιθανόν νηπιαγωγείο από τα μέσα του 19ου αιώνα, λόγω της διοικητικής χαλαρότητας που έδειξαν εκείνη την εποχή οι Τούρκοι. Έτσι σε αρκετά χωριά του Πηλίου είχε παρατηρηθεί ανάπτυξη της εκπαίδευσης και ύπαρξη σχολείων. Βέβαια αυτές οι προσπάθειες εκπαίδευσης δεν ήταν δυνατόν να έχουν σταθερή διάρκεια, κατάλληλη στέγαση και οργάνωση και οι γνώσεις που παρέχονταν ήταν στοιχειώδεις. Το Αθανασάκειο νηπιαγωγείο χτίστηκε στη διετία 1905-1907 και άρχισε τη λειτουργία του το 1907. Διοικητικά και οικονομικά θα εξαρτιόνταν αποκλειστικά από την οικογένεια και τους απογόνους της σύμφωνα με την επιθυμία των δωρητών. Από την ίδρυσή του συνέχισε αδιάλειπτα τη λειτουργία του έως τον εμπρησμό του από τους Γερμανούς κατακτητές. Αφού επισκευάστηκε, στις μέρες μας διατέθηκε για άλλους κοινωφελείς σκοπούς.

Λέξεις-Κλειδιά: "Αθανασάκειο" νηπιαγωγείο, Πορταριά, Αλέξιος Αθανασάκης, Ιωάννης Αθανασάκης.

The "Athanasakeio" kindergarten for girls in Portaria. The first nationwide public kindergarten.

Karagouni Aikaterini, *Primary Teacher, M.Ed. Adult Education*

Abstract

The "Athanasakeio" kindergarten for girls in Portaria is a donation of the great benefactors from Portaria, Alexios and Ioannis Athanasakis, sons of Athanasios Athanasakis, also a benefactor. They lived at a time when Greece and especially Thessaly had recently been liberated by the Turks and the need for educational support was great. The new generations had to be educated and able to progress leading their country to the prosperity they had been so deprived of. The country also had to rely on the education of little girls, which until then was not considered necessary. With their donation,

they establish the first public girls' kindergarten in Greece. For these reasons, the girls' kindergarten of Portaria is considered a pioneering project for its time. There was probably a kindergarten in Portaria from the middle of the 19th century, due to the administrative relaxation shown by the Turks at that time. Thus, in several villages of Pelion, the development of education and the existence of schools had been observed. Of course these training efforts could not have a stable duration, adequate housing and organization and the knowledge provided was elementary. The Athanasakeio kindergarten was built in the two years 1905-1907 and started its operation in 1907. Administratively and financially it would depend exclusively on the family and its descendants according to the wishes of the donors. From its foundation it continued its operation uninterruptedly until it was set on fire by the German occupiers. After being repaired, nowadays it was used for other public purposes.

Keywords: Athanasakeio kindergarten, Portaria, Alexios Athanasakis, Ioannis Athanasakis.

Η Πορταριά στο βάθος του χρόνου

Η Πορταριά είναι χωριό του Νομού Μαγνησίας, χτισμένη στους πρόποδες του δυτικού Πηλίου με θέα το Βόλο και το λιμάνι του. Η μικρή απόστασή της από το Βόλο, 13 μόλις χιλιόμετρα και το ιδανικό υψόμετρό της, 650 μέτρα από τη θάλασσα, την έκαναν από νωρίς έναν σημαντικό τουριστικό προορισμό (Σύλλογος Φίλων Περιηγητών,2020). Όπως αναφέρει ο Εσφιγμενήτης στο ημερολόγιό του, «Η τοποθεσία της είναι πολλά όμορφη και έχει ένα χαριέστατο θώρι. Ο αέρας της είναι υγιεινός καθαρός, οι άνθρωποι ρωδοκόκκινοι. Αυτή η χώρα είναι από τα χάσια» (Εσφιγμενήτης, 1887). Η αρχή της ίδρυσής της ανάγεται στα βυζαντινά χρόνια με το όνομα Άνω Δρυανούβαινα, αποτελώντας κάποτε και ομώνυμο διοικητικό θέμα. Το σημερινό της όνομα το πήρε από το μοναστήρι της Παναγίας Πορταρέας που υπήρχε στην περιοχή. Φαίνεται ότι υπήρξε η αιτία της ίδρυσης του χωριού, αφού γύρω από το μοναστήρι, που αποτέλεσε το κέντρο του οικισμού, συγκεντρώθηκαν γεωργοί και κτηνοτρόφοι που εργάζονταν στα κτήματα και στα κοπάδια του συνδέοντας την ύπαρξή τους με το μοναστήρι. Μικρό εκκλησάκι αφιερωμένο στην Παναγία Πορταρέα, που σώζεται από εκείνη τη μακρινή εποχή, υπάρχει και σήμερα στην Πορταριά στον περίβολο του ναού του Αγίου Νικολάου. (Τσίγκρας, 2006).



Εικόνα 1. Ο παλιός ναΐσκος της Παναγίας Πορταρέας στον οποίο οφείλει το όνομά της η Πορταριά.

Μετά τη βυζαντινή εποχή η Πορταριά διανύει τη μακρά και δύσκολη για όλον τον ελληνισμό περίοδο της τουρκοκρατίας. Είναι ένα από τα χάσια, δηλαδή τα ιδιόκτητα χωριά που ανήκαν σε τιμαριούχους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Στο διάστημα (1500 – 1700) υπάρχει σχολείο «κοινών γραμμάτων» του οποίου η έναρξη λειτουργίας δεν εντοπίζεται επακριβώς, πιθανολογείται όμως στα μέσα περίπου του 16ου αιώνα (Καραγιάννης, 2001). Σύμφωνα με τον Τσίγκρα είναι πιθανόν αυτά τα σχολεία να στεγάζονταν σε εκκλησίες ή μοναστήρια και οι μαθητές να μάθαιναν στοιχεία ανάγνωσης γραφής και αριθμητικής από τα λειτουργικά βιβλία. Αυτά τα σχολεία λόγω της ιδιαίτερης κατάστασης που επικρατούσε δεν μπορούσαν να λειτουργούν διαρκώς και επομένως η εκπαίδευση που παρείχαν δεν ήταν οργανωμένη. Δεν υπήρχε κεντρική διοίκηση και συντηρούνταν από τη δημογεροντία. Οι λεπτομέρειες γι' αυτή την εποχή χάνονται στην ομίχλη του χρόνου, αφού δεν υπάρχουν επαρκή γραπτά στοιχεία. (Τσίγκρας, 2006). Το διάστημα (1840 – 1881) η εκπαίδευση παρουσιάζει περαιτέρω ανάπτυξη, κυρίως μετά το 1856. Αυτό συνέβη λόγω διοικητικής χαλαρότητας εκ μέρους των Τούρκων, πράγμα που διευκόλυνε τους Έλληνες να ιδρύσουν σχολεία (Αντωνίου, 2000). Τότε ιδρύεται για πρώτη φορά στην Πορταριά νηπιαγωγείο πιθανόν σε κληροδότημα, αλλά και Αλληλοδιδακτικό και Παρθεναγωγείο, που ίδρυσε ο Μητροπολίτης Δημητριάδος το 1866. Από τότε συνέχισε να το στηρίζει οικονομικά (Καραγιάννης, 2001). Η στάση αυτή του Μητροπολίτη εναρμονίζεται πλήρως με την απόφαση του 1593 της Συνόδου των Ιεραρχών στην Κωνσταντινούπολη που όριζε ότι κάθε επίσκοπος πρέπει να φροντίζει και να δαπανά, ώστε να διδάσκονται τα θεια και ιερά γράμματα (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τ. 10ος σελ. 374, στο Ζέρβας, 2000).

Την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στις τουρκοκρατούμενες περιοχές της Επαρχίας Βόλου κατά το 1879 φανερώνουν τα τρία νηπιαγωγεία που υπήρχαν με 95 μαθητές και τρεις

νηπιαγωγούς. Αντίθετα, στο ελεύθερο ελληνικό κράτος τα νηπιαγωγεία θεσμοθετήθηκαν το 1895 (Αντωνίου, 2000).

Ακολουθεί η απελευθέρωση της Θεσσαλίας από τους Τούρκους το 1881 και η προσάρτησή της στο νέο ελληνικό κράτος. Το νηπιαγωγείο Πορταριάς λειτουργεί και κατά το πρώτο έτος της απελευθέρωσης (1882). Αποτελείται από ένα δάσκαλο και 43 μαθητές (Αντωνίου, 2000). Η Πορταριά γίνεται Δήμος Ορμινίου από το 1883. Ήδη στις ασχολίες των κατοίκων εκείνης της εποχής συγκαταλέγονται και αρκετοί δάσκαλοι, γεγονός που δείχνει την κλίση της περιοχής στα γράμματα (Τσίγκρας, 2006).



Εικόνα 2. Γκραβούρα των Dodwell/Pomardi με τίτλο «Πορταριά 1805»

Η Πορταριά στις αρχές του 20ου αιώνα και το "Αθανασάκειο" νηπιαγωγείο

Λίγο πριν την ανατολή του 20ου αιώνα (1894) η Πορταριά αποκτά τον δικό της αμαξόδρομο που τη συνδέει με το Βόλο, δωρεά του Πανταζή Βασσάνη, μεγάλου δωρητή της περιοχής. Αποκτά δίκτυο υδροδότησης και πλακοστρωμένη πλατεία με τη συμβολή του ιδίου. Εντωμεταξύ το εμπόριο παρουσιάζει ανάπτυξη και ντόπιοι μετανάστες που ξενιτεύτηκαν για να βρουν την τύχη τους σε χώρες της Ευρώπης και στην Αίγυπτο, ήδη από το 19ο αιώνα, γίνονται πάμπλουτοι και επιστρέφουν τα καλοκαίρια στο χωριό τους. Εκεί ξοδεύουν πλουσιοπάροχα τα χρήματά τους στην τοπική οικονομία και τους γεννάται η επιθυμία να προσφέρουν την ευεργεσία τους για την ανάπτυξη του τόπου τους. Τσοποτός, Πλατυγένης, Αθανασάκηδες, είναι μερικοί απ' αυτούς (Τσίγκρας, 2006). Η πνευματική ανάπτυξη είναι μέσα στις προτεραιότητες τους. Άνθρωποι με εμπειρίες στα θέματα της εκπαίδευσης λόγω της επικοινωνίας τους με αναπτυγμένες σ΄ αυτόν τον τομέα χώρες και λόγω των διασυνδέσεών τους με ανθρώπους του πνεύματος, μυαλά ανοιχτά σε νέες απόψεις για τη σημασία της εκπαίδευσης και των δύο φύλων στην πολύπλευρη ανάπτυξη ενός τόπου, προσφέρουν μεγάλα χρηματικά ποσά για την κατασκευή νέων κτιρίων που θα στεγάσουν με ασφάλεια και άνεση τα σχολεία. Τα κτίρια

γίνονται πλέον εξαιρετικά λειτουργικά (για την εποχή) για την αποστολή τους, αλλά και πραγματικά αρχιτεκτονικά κοσμήματα του τόπου τους, διατηρώντας αρχιτεκτονικές επιδράσεις από το εξωτερικό, στο οποίο είχαν ταξιδεύσει οι δωρητές τους. Κάποιες φορές εκείνοι επιλέγουν να χτίσουν και τα αρχοντικά τους με έντονες επιδράσεις από τις χώρες στις οποίες είχαν μεταναστεύσει. Έτσι, μια ευρωπαϊκή κυρίως πνοή αρχιτεκτονικής αντίληψης αναμειγνύεται με την παραδοσιακή πηλιορείτικη αρχιτεκτονική.



Εικόνα 3. Το αρχοντικό Αθανασάκη.

Στις αρχές του 20ου αιώνα (1905) με δωρεά των Πορταρίτων Αλέξιου και Ιωάννη Αθανασάκη, μπαίνουν τα θεμέλια του "Αθανασάκειου" νηπιαγωγείου θηλέων Πορταριάς. Είναι το πρώτο δημόσιο νηπιαγωγείο στην Ελλάδα, γεγονός πρωτοποριακό, αν σκεφτεί κανείς τα ελάχιστα χρόνια που είχαν περάσει από τον καιρό της απελευθέρωσης. Οι εργασίες διαρκούν δύο χρόνια και το 1907 είναι έτοιμο για λειτουργία ένα σύγχρονο για την εποχή του κτίριο με ευρωπαϊκές επιδράσεις. Βρίσκεται λίγο πιο πάνω από την κεντρική πλατεία και η καγκελόπορτα της αυλής του αντικρίζει εκείνη του αρχοντικού Αθανασάκη, που διατηρεί το πηλιορείτικο στυλ του. Μεταξύ τους διέρχεται ένα παραδοσιακό πλακόστρωτο καλντερίμι (εικ. 5).



Εικόνα 4. Επιγραφή ενσωματωμένη στον αυλόγυρο του "Αθανασάκειου" όπου αναφέρονται οι ευεργέτες και ο αρχιτέκτονας.

Από την αρχή της δημιουργίας του λειτούργησε ως νηπιαγωγείο και η αναφορά σε καρτ ποστάλ του Στέφανου Στουρνάρα (εικ. 8) ως Παρθεναγωγείο μάλλον οφείλεται σε λάθος του φωτογράφου, σύμφωνα με τον ερευνητή Καραγιάννη (Καραγιάννης, 2017).Στην πρόσοψη του κτιρίου πάνω από την κεντρική είσοδο υπάρχει μαρμάρινη επιγραφή που ενημερώνει για τη χρήση του κτιρίου "Αθανασάκειον Νηπιαγωγείον" (εικ. 6). Στον πετρόχτιστο αυλόγυρο του "Αθανασάκειου" βρίσκεται ενσωματωμένη μαρμάρινη επιγραφή που αναφέρει τα ονόματα των χορηγών "Αλεξίου και Ιωάννου Αθανασάκη" και το όνομα του αρχιτέκτονα "Κ. Ι. Αργύρη"



Εικόνα 5. Η αυλόθυρα του αρχοντικού Αθανασάκη «αντικρίζει» εκείνη του νηπιαγωγείου.



Εικόνα 6. Η επιγραφή "Αθανασάκειον Νηπιαγωγείον" πάνω από την κεντρική θύρα του κτιρίου.



Εικόνα 7. Το "Αθανασάκειο" νηπιαγωγείο. Φωτογραφία της 5ης Εφορείας Νεωτέρων Μνημείων



Εικόνα 8. Το "Αθανασάκειον" νηπιαγωγείο από την αυλή του αρχοντικού Αθανασάκη. Καρτ Ποστάλ του Στέφανου Στουρνάρα



Εικόνα 9. Το "Αθανασάκειο" σήμερα.

Το νηπιαγωγείο λειτούργησε ανελλιπώς μέχρι την περίοδο της γερμανικής κατοχής. Το τραγικό γεγονός του εμπρησμού της Πορταριάς από τους Γερμανούς προκάλεσε πολλές καταστροφές στο χωριό και μέσα σ' αυτές ήταν και η ολοσχερής καταστροφή του νηπιαγωγείου. Έκτοτε και για ένα μεγάλο διάστημα (1940- 1999)παρατηρείται μια φθίνουσα πορεία της εκπαίδευσης, γιατί συμβαίνουν παρόμοιες αλλαγές στον πληθυσμό και την οικονομία. Μετά την καταστροφή από τη φωτιά του κτιρίου Αθανασάκη, το νηπιαγωγείο στεγαζόταν στο κτίριο του Δημοτικού σχολείου και ήταν μονοτάξιο. Το "Αθανασάκειο" αναδημιουργήθηκε ως κτίριο το 1978 και αξιοποιήθηκε ως Πνευματικό Κέντρο (Παπαδόπουλος, 2017). Αργότερα, το 1998, το νηπιαγωγείο απέκτησε τη δική του στέγη στο ανακαινισμένο αρχοντικό Γόντικα (Καραγιάννης, 2001). Σήμερα το 1ο Νηπιαγωγείο Πορταριάς στεγάζεται από το 2018 στο αρχοντικό Δράκου (κληροδότημα) και συγκεντρώνει εκτός από τα παιδιά της Πορταριάς και τα παιδιά της Μακρινίτσας, του Κατηχωρίου και των Σταγιατών (Εφημ. Ταχυδρόμος, 2018). Το "Αθανασάκειο" σήμερα το βρίσκουμε να λειτουργεί ως Περιφερειακό Ιατρείο Δήμου Πορταριάς και Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών.

Ακολουθεί μια περίοδος θετικής εξέλιξης της εκπαίδευσης στην Πορταριά, με την ανάδειξη του Δημοτικού σχολείου και του νηπιαγωγείου σε Ολοήμερα, γεγονός που εξυπηρετούσε τους εργαζόμενους μέχρι το απόγευμα γονείς και συγκράτησε τον ντόπιο πληθυσμό .Οι μαθητές έχουν αυξηθεί, επειδή εγγράφονται και από τις γειτονικές

περιοχές. Γίνονται συχνά διάφορες εκδηλώσεις και δράσεις που αναβαθμίζουν την εκπαίδευση (Καραγιάννης, 2001).



Εικόνα 10. Η κεντρική είσοδος του "Αθανασάκειου"

Ιστορίες ζωής των εκπαιδευτικών στο Αθανασάκειο νηπιαγωγείο

Το πέρασμα του χρόνου και οι καταστροφές των κατακτητών, από των εμπρησμό των Γερμανών καταστράφηκε τμήμα των αρχείων του Δημοτικού σχολείου, δεν διέσωσαν όλα τα ονόματα των πρωτοπόρων διδασκόντων/σων στο "Αθανασάκειο" νηπιαγωγείο. Σώθηκαν όμως κάποια απ' αυτά, μαζί με ιστορίες ζωής αυτών των ακούραστων εκπαιδευτικών, που μαζί με τις γνώσεις, μεταλαμπάδευαν στους μικρούς μαθητές τις ηθικές αξίες και αρχές της εποχής, τις τοπικές συνήθειες και παραδόσεις και γενικότερα την ελληνική εθνική ταυτότητα.

Σώζονται τα ονόματα της Καλλιόπης Μπράνου και της Κάκιας Τριανταφύλλου που υπηρέτησαν το 1915. Τη μεγαλύτερη όμως θητεία είχε μια γηγενής πορταρίτισα, η Αντιγόνη Κατσούρα. Γεννημένη στα τέλη του 19ου αιώνα, είχε την ευκαιρία να σπουδάσει τα παιδαγωγικά στην Αρσάκειο τετραετή σχολή και να υπηρετήσει αμέσως στο όμορφο χωριό της στο οποίο υπηρέτησε μέχρι τη σύνταξή της τη δεκαετία του 1960. Εκείνη την εποχή το νηπιαγωγείο διένυσε στιγμές μεγάλης πληρότητας, αφού στα δύο τμήματά του φοιτούσαν έως και 150 νήπια. Η Κατσούρα αφιέρωσε τη δυναμική ιδιοσυγκρασία της στην προσφορά της στην εκπαίδευση του τόπου της φροντίζοντας το νηπιαγωγείο με κάθε τρόπο. Τον καιρό της ιταλικής κατοχής αρνήθηκε μπροστά στον Ιταλό διοικητή την επίταξη του νηπιαγωγείου για στρατώνα και το πέτυχε (Τσίγκρας, 2006).

Η δράση της συνεχίστηκε με άλλον τρόπο στα χρόνια του Εμφυλίου προσπαθώντας και επιτυγχάνοντας να σώσει όσους κινδύνευαν, κάποιες φορές και από τις βίαιες συμπεριφορές ατόμων της παράταξης που υποστήριζε (Τσίγκρας, 2006).

Η συμπεριφορά της προς τους άλλους ήταν ελεύθερη από διακρίσεις και έκανε παρέα με ντόπιους χωριάτες, αλλά και μορφωμένους επισκέπτες το ίδιο εύκολα και ειλικρινώς (Τσίγκρας, 2006).

Οι αδελφοί Αθανασάκη ιδρυτές του "Αθανασάκειου" Νηπιαγωγείου

Ο Γεώργιος Αθανασάκης, γιός του Αθανάσιου Αθανασάκη, διέθεσε για το νηπιαγωγείο θηλέων ειδικό χρηματικό ποσό και όρισε για την ίδρυσή του εκτελεστές τους αδελφούς του. Στην τιμητική μαρμάρινη πλάκα αναφέρονται δύο από τους αδερφούς του, ο Αλέξιος και ο Ιωάννης. Υπήρχε και τρίτος αδελφός ο Δημήτριος που πέθανε μετά το Γεώργιο και ο οποίος διέθεσε στη διαθήκη του ποσό για τις σπουδές διδασκάλισσας είτε για το Νηπιαγωγείο είτε για το Παρθεναγωγείο Πορταριάς.

Ο Αλέξιος Αθανασάκης δήλωνε σαφώς στη διαθήκη του ότι επιθυμεί το Νηπιαγωγείο να παραμείνει συντηρούμενο από τους απογόνους του και τους απογόνους εκείνων, χωρίς να αναμειχθούν στη διοίκησή του ούτε η Κοινότητα Πορταριάς, ούτε η Ελληνική Κυβέρνηση (Τσίγκρας, 2006). Για τον Αλέξιο Αθανασάκη γνωρίζουμε περισσότερες λεπτομέρειες του βίου του. Γεννήθηκε το 1843 στην Πορταριά και σε ηλικία περίπου τριάντα ετών μετανάστευσε στην Αίγυπτο, όπου και πλούτισε ασχολούμενος με την καλλιέργεια της γης. Επιστρέφοντας στη γενέτειρά του οι ευεργεσίες αποτέλεσαν σημαντικό τμήμα των ασχολιών του. Έχτισε το ξενοδοχείο "Θεοξένια" που συγκέντρωνε πολύ τουρισμό στα χρόνια του μεσοπολέμου και εκεί είχαν καταλύσει μεγάλες προσωπικότητες, μεταξύ αυτών και ο Ελευθέριος Βενιζέλος, όταν επισκέφτηκε το Βόλο. Για την τροφοδοσία με ηλεκτρικό του ξενοδοχείου, έχτισε τον Ηλεκτρικό Σταθμό Πορταριάς. Ίδρυσε τον Σταθμό Πρώτων Βοηθειών του Βόλου και προσέφερε τα χρήματα για να χτιστεί μεγάλο μέρος του Βρεφοκομείου Βόλου. Με χρηματικό ποσό συμμετείχε και στην ίδρυση του "Αχιλλοπούλειου" μαιευτηρίου του Νοσοκομείου Βόλου. Δώρισε

το "Αθανασάκειο" Αρχαιολογικό Μουσείο Βόλου το 1909, που παραμένει κόσμημα για την πόλη (Υδραίου, 2016).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Antoniou, D. (2000). *Ekpaideftikes eidiseis prin kai meta tin ensomatosi tis Magnisias*. Portaria: D.E.A.P.P.

Esfigmenitis, Z. (1887). *IMEROLOGION "I FIMI*". Volos: «THESSALIA» Retrieved from: https://drive.google.com/file/d/1cmwlmXSH-z9v-iphyL8Io_HTF5ukWwJW/view

Ktirio "stolidi" to neo Nipiagogeio Portarias. (2018, Νοέμβριος 09). Tachydromos. Retrieved from: https://www.taxydromos.gr/topika/309449-ktirio-stolidi-to-neo-nhpiagwgeio-portarias.html

Zervas, Th. (2000). *I paideia sto dytiko Pilio kata to 18o kai 19o aiona. To Elliniko Scholeio Ano Volou* . Portaria D.E.A.P.P.

Karagiannis, I. (2001). *I ekpaidefsi sta scholeia tis Portarias*. Portaria: D.E.A.P.P.

Karagiannis,I. (2017)."*To Pilio Sto Perasma Tou Chronou*". Retrieved from: https://www.facebook.com/groups/911890258928598/posts/1397231293727823

Papadopoulos, A. (2017). "*To Pilio Sto Perasma Tou Chronou*". Retrieved from:https://www.face-book.com/groups/911890258928598/posts/1397231293727823

Syllogos Filon Periigiton, (2020). *Panagia Portarea, Portaria Pilio*. Retrieved from: https://filoiperiigites.com/2020/09/21/panagia-portarea/amp/

Tsigkras, G. (2006). *PORTARIA. Apo tin mesaioniki Ano Dryanouvaina ston kapodis-triako Dimo Portarias.* Dimos Portarias Magnisias.

Ydraiou, G. (2016). *Periklis Argyris: O engonos tou megalou evergeti Al. Athanasaki existorei...* Retrieved from: https://www.taxydromos.gr/m/m_arti-cle.php?id=238825

Πηγές εικόνων

1."Syllogos filon periigiton "Retrieved from: https://filoipe-riigites.com/2020/09/21/panagia-portarea/amp/

2. From album of the Historical and Ethnological Society of Greece, published by Ath-ens 2019, entitled "Opseis kai Topia tis Elladas" Retrieved from:

https://www.facebook.com/MagnesiaStoPerasmaTouChronou/photos/p.2337544686370905/2337544686370905/?type=3

3.http://archontiko-athanasaki.thessaliahotelspage.com/el/?from=2021-08-25&to=2021-08-26&adults=2&children=0&clirder=1

7. Photo of the 5th Ephorate of Modern Monuments from the book by Nitsa Koliou "Enthymion Ekpaidefseos Thileon", Volos 1997 Retrieved from: https://www.facebook.com/groups/911890258928598/posts/1397231293727823

8. Public Internet Group "To Pilio Sto Perasma Tou Chronou" Retrieved from: https://www.facebook.com/groups/911890258928598/posts/1397231293727823

Γονική σχολική εμπλοκή: Ενθαρρυντικοί και ανασταλτικοί παράγοντες. Πρακτικές ενδυνάμωσης του κλίματος συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων.

Αξαοπούλου Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι, λόγω της σπουδαιότητας του θέματος, η διερεύνηση μέσω βιβλιογραφικής έρευνας των παραγόντων που επηρεάζουν τη γονική σχολική εμπλοκή, καθώς επίσης η πρόταση τρόπων γεφύρωσης τυχόν διαφορών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχέσεων των δύο πλευρών και την ουσιαστική συνεργασία τους. Οι παράγοντες αυτοί φαίνεται ότι σχετίζονται με τους γονείς, με τα παιδιά, με τους εκπαιδευτικούς και με το σχολείο και τέλος, με κοινωνικούς λόγους. Η καλλιέργεια σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, που θα είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις και καχυποψία και η σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δύνανται μεταξύ άλλων να συμβάλουν στη δημιουργία αγαστού κλίματος συνεργασίας των δύο πλευρών και στην αύξηση της γονικής εμπλοκής στο σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: γονική εμπλοκή, εμπόδια, γέφυρες συνεργασίας.

Parental school involvement: Encouraging and inhibiting factors. Practices strengthening the climate of cooperation between school and parents.

Axaopoulou Maria, Philologist, M. Sc.

Abstract

The purpose of the article is, due to the importance of the topic, to investigate through literature research the factors related to parental school involvement, as well as to suggest ways to bridge any differences between parents and teachers to improve the relations between the two parties and their effective cooperation. These factors appear to be related to parents, children, teachers and school and finally, to social reasons. The cultivation of relationships of trust between parents and teachers, which will be free from prejudice and suspicion and the relevant training of teachers can, among other things, create a good collaborative atmosphere between the two sides and can increase parental involvement in the school.

Keywords: parental involvement, barriers, bridges of cooperation.

Εισαγωγή

Η παρούσα βιβλιογραφική έρευνα ασχολείται με τη γονική εμπλοκή στο σχολείο. Η συνεργασία γενικότερα γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται μείζονος σημασίας και αυτό καταδεικνύεται από την πληθώρα των ερευνών που έχουν γίνει σχετικά με το

θέμα αυτό. Ωστόσο, δυστυχώς, η εμπλοκή των γονέων και η επικοινωνία τους με το σχολείο για το καλό των παιδιών τους δεν παρατηρείται στον προσδοκώμενο βαθμό.

Η αντιφατικότητα, αφενός, της παραδοχής στη βιβλιογραφία της σπουδαιότητας της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και αφετέρου, το χαμηλό παρατηρούμενο ποσοστό γονικής εμπλοκής στο σχολείο αποτέλεσαν αφορμή περαιτέρω ενασχόλησης της γράφουσας με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή, καθώς επίσης με τους τρόπους βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης για την καταπολέμηση οποιουδήποτε αρνητικού κλίματος μεταξύ των δύο πλευρών και για την αύξηση της γονικής εμπλοκής στη σχολική ζωή.

Γονική εμπλοκή

Ο όρος «γονική εμπλοκή (parental involvement)» είναι πολυσχιδής. Γι' αυτό στη βιβλιογραφία δεν εντοπίζεται ένας ορισμός που να είναι κοινά αποδεκτός (Keramari, 2017). Επιπλέον, διαφορετικά καταλαβαίνουν τον όρο αυτό οι εκπαιδευτικοί και διαφορετικά οι γονείς. Για τους εκπαιδευτικούς «γονική εμπλοκή» σημαίνει να συμμετέχουν οι γονείς σε επίσημες σχολικές δραστηριότητες, σε σχολικά γεγονότα-εκδηλώσεις, σε εργαστήρια και να βοηθούν και να υποστηρίζουν το έργο των εκπαιδευτικών. Για τους γονείς «γονική εμπλοκή» σημαίνει να προσφέρουν βοήθεια σε άτυπες σχολικές δραστηριότητες, δηλαδή να ελέγχουν τις εργασίες που ανατίθενται στα παιδιά για το σπίτι, να τα βοηθούν και να τα φροντίσουν (Lewis, Kim, & Bey, 2011). Στο παρόν άρθρο ως γονική σχολική εμπλοκή θεωρείται οποιαδήποτε βοήθεια προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους για τη μάθησή τους και η κάθε είδους συνεργασία τους με το σχολείο.

Σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής και της συνεργασίας σχολείου-γονέων

Τα τελευταία χρόνια έχει αναδειχθεί σε παγκόσμια κλίμακα το πόσο σημαντική είναι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Besi & Griva, 2013), καθώς αυτή έχει θετικό αντίκτυπο στο μαθητικό δυναμικό, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και γενικότερα, στη σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, υψηλά επίπεδα γονικής σχολικής εμπλοκής συσχετίζονται με υψηλότερες μαθητικές επιδόσεις και με καλυτέρευση της ποιότητας της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθήτριες / μαθητές (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011). Το ενδιαφέρον των γονέων για επικοινωνία τους με το σχολείο δείχνει ότι αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο του. Έτσι, τα παιδιά έχουν το σχολείο ως προτεραιότητα και ενισχύονται τα κίνητρά τους για μάθηση (Ntinidou, 2013).

Επιπρόσθετα, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αυξάνει το ποσοστό φοίτησης, ενώ παράλληλα μειώνει το ποσοστό σχολικής διαρροής και παραβατικότητας (Kokoros, 2019). Τα παιδιά εκδηλώνουν επίσης λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας, εφόσον το καλό σχολικό κλίμα και η τακτική επικοινωνία της οικογένειας και του

σχολείου συμβάλλουν στη διασφάλιση της γονικής σχολικής εμπλοκής, όχι μόνο, όταν προκύψει «αποκλίνουσα» συμπεριφορά εκ μέρους του παιδιού, αλλά και όταν όλα βαίνουν «καλώς» (Brouzos, 2002).

Επιπλέον, το σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον επιδρούν σημαντικά στη συναισθηματική και στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Η καλή λοιπόν συνεργασία των δύο θεσμών, σχολείου και οικογένειας, είναι σημαντική, καθώς συμβάλλει θετικά, ώστε το παιδί να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να εξελιχθεί (Keramari, 2017).

Η επικοινωνία των γονιών με το σχολείο βοηθάει επίσης τις μαθήτριες / τους μαθητές και τους γονείς να καταλάβουν την εφαρμοζόμενη από τη σχολική μονάδα πολιτική για ζητήματα συμπεριφοράς και συμμετοχής. Οι μεν καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν, για να καλυτερεύσουν τις επιδόσεις τους και οι δε ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους και αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς.

Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αντιλαμβάνονται τις γονικές απόψεις, εκτιμούν τη βοήθειά τους και αντλούν πολύτιμες πληροφορίες για τις μαθητικές ιδιαιτερότητες και ανάγκες (Kyriakides, 2005 · Moghari, Lavasani, Bagherian, & Afshari, 2011). Έτσι, σχεδιάζουν κατάλληλες δραστηριότητες για τα παιδιά (Larocque et al., 2011), καθώς έχουν ενημερωθεί από τους γονείς για τις δυσκολίες με τις οποίες έρχονται αυτά αντιμέτωπα. Τα εντάσσουν ευκολότερα στο σχολείο και καταλαβαίνουν τη συμπεριφορά τους (Ntinidou, 2013).

Ενθαρρυντικοί και ανασταλτικοί παράγοντες γονικής σχολικής εμπλοκής

Τέσσερις κατηγορίες παραγόντων επηρεάζουν την αποτελεσματική ή μη γονική εμπλοκή στο σχολείο. Αυτοί είναι αντίστοιχα παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς (ατομικοί και οικογενειακοί), με το παιδί, με τους εκπαιδευτικούς-το σχολείο και τους γονείς και τέλος, κοινωνικοί λόγοι (Hornby & Blackwell, 2018).

Ως προς τους γονείς

Το επίπεδο μόρφωσης των γονέων καθορίζει το πόσο εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία (Redding, 2008). Οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης ασχολούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με σχολικά ζητήματα των παιδιών τους από ό,τι οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο (Fantuzzo, Tighe, & Childs, 2000). Οι τελευταίοι, λόγω ανασφάλειας και έλλειψης αυτοπεποίθησης, επικοινωνούν σποραδικά με το σχολείο ή απουσιάζουν παντελώς από αυτό (Ntinidou, 2013).

Η εμπειρία των γονέων από το σχολείο επηρεάζει τον τρόπο εμπλοκής τους (Larocque et al., 2011 · Pnevmatikos, Papakanakis, & Gaki, 2008). Έτσι, γονείς με καλές εμπειρίες από τα σχολικά τους χρόνια, που σχετίζονται συνήθως με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό στα θέματα του σχολείου (Larocque et al., 2011).

Η ηλικία των γονέων επηρεάζει την εμπλοκή τους. Παρατηρείται ότι οι νεώτεροι γονείς έχουν λιγότερα εμπόδια εμπλοκής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Hornby & Blackwell, 2018).

Το φύλο τους ίσως επηρεάζει τον βαθμό γονικής σχολικής εμπλοκής. Η μητέρα συνήθως ασχολείται με τις σχολικές υποχρεώσεις. Η πολυπλοκότητα του ρόλου της, καθώς παράλληλα φροντίζει την οικογένεια, εργάζεται, αναλαμβάνει το διάβασμα των παιδιών και τις σχολικές υποχρεώσεις, δυσχεραίνει την αποτελεσματική της εμπλοκή σε αυτές (Hornby & Lafaele, 2011).

Η ψυχολογική κατάσταση των γονέων επηρεάζει την εμπλοκή τους στο σχολείο. Η κατάθλιψη ή το άγχος αποτελούν εμπόδια στη γονική σχολική εμπλοκή (Hill & Taylor, 2004).

Το κοινωνικοοικονομικό προφίλ της οικογένειας συνδέεται συστηματικά με τη γονική σχολική εμπλοκή. Γονείς προερχόμενοι από υψηλό κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον είναι πιθανότερο να αναμειχθούν στο σχολείο από ό,τι γονείς ανήκοντες σε χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον (Hill & Taylor, 2004).

Η έλλειψη κατανόησης της ομιλούμενης γλώσσας στη χώρα υποδοχής και διαμονής των μεταναστών ή των προσφύγων αποτρέπει τους γονείς αυτούς να συνεργαστούν με το σχολείο (Vavaitis, 2020).

Ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία των γονέων περιορίζουν τη δυνατότητα των γονέων να συνεργάζονται με το σχολείο ή να προσέρχονται σε αυτό κατά τις προγραμματισμένες σχολικές ώρες (Larocque et al., 2011). Επίσης, ο χρόνος που έχουν οι γονείς στη διάθεσή τους, για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι μειώνεται σημαντικά σε περιπτώσεις μονογονεϊκών οικογενειών και γονέων που εργάζονται και οι δύο (Christenson, 2003).

Τέλος, οι αντιλήψεις των γονέων επιδρούν στο ποσοστό γονικής σχολικής εμπλοκής τους. Για παράδειγμα, αν πιστεύουν ότι ο ρόλος τους τελειώνει με το που φέρνουν το παιδί στο σχολείο, καθώς το τελευταίο αναλαμβάνει αποκλειστικά την ευθύνη για την εκπαίδευσή του. Επιπλέον, αν νομίζουν ότι το επίπεδο νοημοσύνης του παιδιού τους είναι σταθερό και δε θα έχει υψηλότερες σχολικές επιδόσεις αν ασχοληθούν με την εκπαίδευσή του, θεωρούν σπατάλη χρόνου την παρακολούθηση των εργασιών του ή τη γονική συμμετοχή τους σε σχολικές συναντήσεις (Hornby & Lafaele, 2011).

Ως προς το παιδί

Η ηλικία των παιδιών επηρεάζει τη γονική εμπλοκή και τη συνεργασία γονέων και σχολείου. Μάλιστα, αυτή είναι πιο έντονη, όταν τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό. Ελαττώνεται κατά τη φοίτηση των παιδιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Pnevmatikos et al., 2008). Το ποσοστό γονικής εμπλοκής χαμηλώνει ακόμα περισσότερο, όταν τα παιδιά μεταβαίνουν από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Kokoros, 2019).

Επιπλέον, το φύλο επηρεάζει τη γονική εμπλοκή. Οι γονείς που έχουν αγόρια εμπλέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην εκπαιδευτική διαδικασία από ό,τι οι γονείς που έχουν κορίτσια (Pnevmatikos et al., 2008).

Οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού σχετίζονται με τον βαθμό γονικής εμπλοκής. Όταν η ανατροφοδότηση για τη σχολική επίδοση είναι αρνητική, κινητοποιεί περισσότερο τους γονείς να βοηθήσουν το παιδί τους στο σπίτι (Pnevmatikos et al., 2008). Βέβαια, υπάρχουν οι περιπτώσεις γονέων, οι οποίοι, όταν τα παιδιά τους έχουν κακές μαθητικές επιδόσεις, επιρρίπτουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι φοβούνται την κριτική των γονέων και κυριαρχεί καχυποψία και από τις δύο πλευρές (Ntinidou, 2013).

Ως προς τους εκπαιδευτικούς - το σχολείο και τους γονείς

Η απουσία παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς τις πρακτικές ενδυνάμωσης της συνεργασίας τους με τους γονείς αποτελεί παράγοντα που παρακωλύει τη γονική εμπλοκή, σύμφωνα με τους Bonia, Brouzo και Kossyvaki (2008). Οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν πώς να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία και δηλώνουν απλά ότι «συνεργάζονται καλά μαζί τους» (Nakou, 2013). Κάποιοι εκπαιδευτικοί αγχώνονται, όταν επικοινωνούν με τους γονείς. Ορισμένοι μάλιστα θεωρούν τους γονείς, ιδιαίτερα των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, ως υπεραγχώδεις και ότι οι τελευταίοι έχουν ανάγκη βοήθειας. Με αυτές τις αντιλήψεις, οι εκπαιδευτικοί μεγαλώνουν το χάσμα μεταξύ αυτών και των γονέων (Hornby, 2011 · Kokkineli, 2016).

Άλλοι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι το να συνεργάζονται με τους γονείς εντάσσεται στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις και γι' αυτό έχουν επικοινωνία με αυτούς, όταν υπάρξει κάποιο πρόβλημα (Ntinidou, 2013) ή ενίοτε οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρόνο, για να προετοιμάσουν δραστηριότητες εμπλέκοντας τους γονείς σε αυτές (Bonia et al., 2008).

Από την άλλη, οι γονείς συναντώνται με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατά τις ώρες λειτουργίας του, ομαδικά ή ατομικά. Οι ομαδικές συναντήσεις διαρκούν περίπου μία ώρα, ενώ οι ατομικές, περίπου δέκα λεπτά. Με αυτούς τους χρονικούς περιορισμούς είναι δύσκολο να αναπτυχθεί ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών. Άλλοτε πάλι οι γονείς, λόγω φόρτου εργασίας ή άλλων ανειλημμένων υποχρεώσεων, δεν προσέρχονται στη σχολική μονάδα τις ώρες που προβλέπονται σύμφωνα με το καθορισμένο πρόγραμμα συναντήσεων. Έρχονται αιφνιδίως στο σχολείο, ο χρόνος πιέζει και γι' αυτό συζητούνται τα απολύτως απαραίτητα (Ntinidou, 2013).

Οι πεποιθήσεις των γονέων για ρητή ή μη πρόσκληση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζει την εμπλοκή τους ή μη σε αυτήν. Όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ανοικτοί στη συμμετοχή τους, αυτό αποτελεί υψηλό εμπόδιο για γονική σχολική εμπλοκή (Hornby & Lafaele, 2011).

Τέλος, ανασταλτικό παράγοντα για τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Ntinidou, 2013).

Ως προς τους κοινωνικούς λόγους

Η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων επηρεάζει τον βαθμό της εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία και στα θέματα του σχολείου (Larocque et al., 2011). Οι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού status και οι μετανάστες δε χαίρουν του δέοντα σεβασμού από ορισμένους εκπαιδευτικούς ή αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους συμπεριφέρονται, όπως θα έπρεπε και αυτός είναι ανασταλτικός παράγοντας συνεργασίας τους με το σχολείο (Besi & Griva, 2013).

Οι γονείς μάλιστα των αλλοδαπών παιδιών δε γνωρίζουν τη γλώσσα, ίσως να μην εργάζονται ή να κάνουν δύο εργασίες, για να τα βγάλουν πέρα. Το εισόδημά τους πιθανόν να είναι χαμηλό. Επιπλέον, ενδέχεται να έρχονται αντιμέτωποι με ρατσιστικές διακρίσεις. Υπό αυτές τις συνθήκες είναι εξαιρετικά δυσχερές να συνεργάζονται με το σχολείο φοίτησης των παιδιών τους (Turney & Kao, 2009).

Πρακτικές ενδυνάμωσης του κλίματος συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων

Κατ' αρχάς, οι εκπαιδευτικοί και η Διεύθυνση του σχολείου οφείλουν να θεωρήσουν την ποιοτική συνεργασία τους με τους γονείς ως έναν από τους σημαντικότερους στόχους, καθώς αυτός είναι ο μοναδικός τρόπος για την αναζήτηση νέων και αποτελεσματικότερων μορφών τέτοιας συνεργασίας (Kalin & Steh, 2010). Τα σχολεία δεν πρέπει να φοβούνται τη συμμετοχή των γονέων σε σχολικά θέματα. Η συνεργασία σχολείου και σπιτιού είναι μια αμοιβαία διαδικασία στην οποία κάθε πλευρά πρέπει να ακούσει και να κατανοήσει την προοπτική της άλλης. Δείχνοντας στους γονείς ότι η φωνή τους έχει αξία τα σχολεία ενδυναμώνουν (Larocque et al., 2011).

Σημαντικό είναι να εξελίξουν οι εκπαιδευτικοί τις επικοινωνιακές τους ικανότητες και να μάθουν να ακούν, καθώς, μολονότι έχουν συνήθως αναπτύξει επαρκώς τις δεξιότητες μετάδοσης των γνώσεων, δεν είναι καλοί ακροατές για τους μαθητές, τους συναδέλφους και φυσικά, τους γονείς (Kalin & Steh, 2010).

Λόγω του μεγάλου αριθμού καθηκόντων που έχουν οι εκπαιδευτικοί σε ένα γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν έχουν πολύ χρόνο, ενέργεια και προθυμία να συνεργαστούν με τους γονείς. Μία λύση θα ήταν να αποφορτιστούν αυτοί από τον πολύ όγκο δουλειάς (παραδείγματος χάριν με λιγότερες ώρες διδασκαλίας) και να προβλεφθεί χρόνος, για να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στη συνεργασία τους με τους γονείς (Margaritoiu & Eftimie, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να παρέχουν εναλλακτικές ωρών συνάντησης με τους γονείς. Έτσι, θα είναι πιθανότερο οι τελευταίοι να βρουν κάποια ώρα που να ταιριάζει στο πρόγραμμά τους, για να έρθουν στο σχολείο (Larocque et al., 2011). Αν δεν μπορεί

να γίνει αυτό, η τεχνολογία μέσω της εξ αποστάσεως επικοινωνίας μπορεί να συμβάλει στην άρση των χρονικών περιορισμών (Olmstead, 2013). Μπορεί επίσης να δοθεί η δυνατότητα στους γονείς να συμμετάσχουν σε σχολικές συγκεντρώσεις από το σπίτι ή από τον εργασιακό τους χώρο (Nakou, 2013).

Επιπροσθέτως, απαραίτητη είναι η ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων μεταξύ της σχολικής μονάδας και της οικογένειας με αμοιβαίο σεβασμό εκατέρωθεν σε περιπτώσεις γονέων με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο (Larocque et al., 2011).

Ως προς τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι, για τους γονείς που αισθάνονται ανεπαρκείς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους λόγω του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τους διαβεβαιώσουν ότι δεν αναμένεται από αυτούς να κατανοήσουν το περιεχόμενο αυτού που διδάσκεται, αλλά να τους παρέχουν σε τακτική βάση χώρο και χρόνο, για να ολοκληρώσουν τις εργασίες που τους ανατίθενται για το σπίτι, διασφαλίζοντας ότι το παιδί ολοκληρώνει αυτές τις εργασίες ή επικοινωνώντας με τους εκπαιδευτικούς ενημερώνοντας ότι το παιδί προσπαθεί να κάνει αυτές τις εργασίες (Larocque et al., 2011).

Τέλος, η βελτίωση της σχέσης σχολείου και οικογένειας μπορεί να γίνει μέσω ενός καλά οργανωμένου προγράμματος που θα περιλαμβάνει διαδικτυακές πλατφόρμες με χρήσιμες πληροφορίες για γονείς και για παιδιά (βαθμοί, απουσίες, πρόγραμμα σπουδών, σχολικά προγράμματα, εξωσχολικές δραστηριότητες, προγράμματα διαβούλευσης για γονείς), γραπτή αναφορά ή προφορική ενημέρωση των γονέων στο σχολείο για την πρόοδο του παιδιού, τις θετικές πτυχές, δεξιότητες και συμπεριφορές του που θα ενθαρρύνουν τους γονείς να έχουν μία καλή εικόνα, καθώς δυστυχώς οι γονείς συνήθως καλούνται στο σχολείο, όταν το παιδί είναι απείθαρχο ή δεν έχει καλή επίδοση. Επίσης, προτείνεται η συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες, όπως είναι το σχολικό περιοδικό, η «βοήθεια της φύσης στη γειτονιά μας» και άλλα. Συνιστάται η προετοιμασία μίας ομάδας εθελοντών γονέων, για να βοηθήσουν άλλους γονείς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τα δικά τους παιδιά ή για να διευκολύνουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, να οργανώνονται ομαδικές συνεδρίες για τους γονείς από τον σχολικό σύμβουλο για την εκμάθηση τεχνικών μείωσης ή διόρθωσης διαταραχών συμπεριφοράς παιδιών και να δημοσιεύεται σε τοπικό επίπεδο σχετικό ενημερωτικό υλικό (Margaritoiu & Eftimie, 2011).

Συζήτηση-συμπεράσματα

Όπως αναδείχθηκε από τα παραπάνω, η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας για θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή έχει θετικά αποτελέσματα για τις εμπλεκόμενες πλευρές. Ωστόσο, δυστυχώς, η εμπειρία έχει δείξει ότι οι περισσότεροι γονείς έρχονται στο σχολείο μόνο στο τέλος κάθε τετραμήνου, για να πάρουν τον έλεγχο προόδου των παιδιών τους. Επικαλούμενοι μάλιστα επιβαρυμένο πρόγραμμα λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών

υποχρεώσεων δεν έρχονται σε σχολικές εορτές ή άλλες εκδηλώσεις, όπου τους καλεί ο Σύλλογος Διδασκόντων.

Υπάρχουν, φυσικά, φωτεινές εξαιρέσεις γονέων, που επικοινωνούν συχνά με τους εκπαιδευτικούς, ζητούν να ενημερώνονται για τη συμπεριφορά και για την πρόοδο των παιδιών τους και ενημερώνουν τη Διεύθυνση του σχολείου, αν υπάρχει κάποιο ζήτημα που πρέπει να είναι γνωστό στους εκπαιδευτικούς για τη σωστή διαχείριση καταστάσεων στην τάξη και στη σχολική μονάδα γενικότερα. Όχι σπάνια, μάλιστα, δηλώνουν διατεθειμένοι να προσφέρουν εθελοντικά βοήθεια σε θέματα της σχολικής λειτουργίας - ζωής.

Οι γονείς μαθητριών / μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό, συγκριτικά με εκείνους μαθητριών / μαθητών που φοιτούν στο Γυμνάσιο και ακόμα περισσότερο στο Λύκειο, λόγω της ιδιαίτερα νεαρής ηλικίας των παιδιών τους, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον συμμετοχής τους σε διάφορες σχολικές εκδηλώσεις - γεγονότα και ουσιαστικότερης επικοινωνίας με τους δασκάλους των παιδιών.

Από την άλλη, είναι άδικο να επιρρίπτονται ευθύνες μόνο στους γονείς για τη μη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς λόγω αδιαφορίας ή δήθεν επιβαρυμένου προγράμματός τους. Θεωρείται από τη γράφουσα ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί, λόγω απειρίας ή ανασφάλειας, εξαιτίας του ότι δεν έχουν καταρτιστεί για τον τρόπο προσέγγισης των γονέων, λόγω έλλειψης χρόνου για προετοιμασία συντονισμένων δραστηριοτήτων γονικής εμπλοκής ή ακόμα τεχνοκρατικής αντίληψης για το εκπαιδευτικό τους έργο, δεν επιδιώκουν συχνή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητριών / μαθητών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για καλλιέργεια τρόπων εποικοδομητικής συνεργασίας τους με τους γονείς των παιδιών, η μείωση του διδακτικού τους ωραρίου, προκειμένου να αποφορτιστούν και να αφιερώνουν χρόνο σε δραστηριότητες αύξησης της γονικής σχολικής εμπλοκής, η αξιοποίηση των διευκολύνσεων που παρέχει η τεχνολογία για επικοινωνία γονέων - σχολείου, καθώς επίσης η καλλιέργεια σχολικού κλίματος εμπιστοσύνης θεωρείται από τη γράφουσα ότι θα συνεισφέρουν στην ουσιαστική προσέγγιση των δύο πλευρών χωρίς καχυποψία.

Κλείνοντας, προτείνεται, καθώς κρίνεται ότι έχει ερευνητικό ενδιαφέρον, η διεξαγωγή έρευνας σε σχολείο ή σχολεία, όπου θα έχει τεθεί ως στόχος στην έναρξη της σχολικής χρονιάς η έμπρακτη εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών, από τις παραπάνω προτεινόμενες, βελτίωσης της επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο θα έχει βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ τους στο τέλος του σχολικού έτους, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των δύο πλευρών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Besi, M., & Griva, E. (2013). Synergasia scholeiou kai goneon apo metanasteftika plaisia: Mia anagkaia parametros gia ti scholiki entaxi kai epidosi. *Erevnontas ton kosmo tou paidiou*, (12), 38-49.

Bonia, A., Brouzos, A., & Kossyvaki, F. (2008). Antilipseis kai stasi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis gia tous paragontes pou dyscherainoun ti goneiki emploki sto scholeio. *Psychologiki Etaireia Voreiou Elladas*,(6), 69-96.

Brouzos, A. (2002). Synergasia scholeiou-oikogeneias: Provlimata kai dynatotites anaptyxis tis. *Epistimoniki Epetirida Paidagogikou Tmimatos Dimotikis Ekpaidefsis tou Panepistimiou Ioanninon*, (15), 97-135.

Christenson, S. L. (2003). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Quarterly*, *18*(4), 454-482.

Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, *92*(2), 367-376.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, *13*(4), 161-164.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education*. New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-8379-4

Hornby, G., & Blackwell, I. (2018). Barriers to parental involvement in education: An update. *Educational Review*, *70*(1), 109-119.

Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, *63*(1), 37-52.

Kalin, J., & Steh, B. (2010), Advantages and conditions for effective teacher-parent cooperation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (2), 4923–4927.

Keramari, E. (2017). *Goneiki emploki kai aitiaki apodosi epidosis. Oi apopseis ton goneon mathiton me kai choris mathisiakes dyskolies* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Ioanninon, Ioannina.

Kokkineli, S. M. (2016). *I epidrasi tis synergasias scholeiou-oikogeneias stin epangelmatiki exouthenosi ton ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis* (Diplomatiki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Kokoros, Th. (2019). *Staseis ton ekpaideftikon tis defterovathmias epangelmatikis ekpaidefsis apenanti sti goneiki emploki kai stis praktikes enischysis tis* (Diplomatiki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Kyriakides, L. (2005). Evaluating school policy on parents working with their children in class. *The Journal of Educational Research*, *98*(5), 281-298.

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.

Lewis, L., Kim, Y. A., & Bey, J. A. (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education,* (27), 221-234.

Margaritoiu, A., & Eftimie, A. (2011). Some issues concerning school-families partnership. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 11*, 42-46.

Moghari, E. H., Lavasani, M. G., Bagherian, V., & Afshari, J. (2011). Relationship between perceived teacher's academic optimism and english achievement: Role of self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15), 2329- 2333.

Nakou, E. (2013). *Goneiki emploki sto scholeio: I optiki ton ekpaideftikon* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos.

Ntinidou, Ch. (2013). *Apopseis kai staseis ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis kai goneon gia ti synergasia scholeiou-oikogeneias* (Didaktoriki diatrivi). Panepistimio Ioanninon, Ioannina.

Olmstead, C. (2013). Using technology to increase parent involvement in schools. *Tech Trends*, *57*(6), 28-37.

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.

Redding, S. (2008). How parents and teachers view their school communities. *Marriage & Family Review*, *43*(3-4), 269-288.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, *102*(4), 257-271.

Vavaitis, V. (2020). *Goniki emploki sto scholeio, sto spiti kai akadimaiki koinoni-kopoiisi. Staseis kai apopseis goneon* (Diplomatiki ergasia). Elliniko Anoikto Panepistimio, Patra.

Διδακτικές μεταφορές στις Φυσικές επιστήμες

Πλατάρος Ιωάννης Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 & Π.Ε.80, M.Edu. «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών»& M.Edu. «Θεωρία, Πρακτική και Αξιολόγηση Διδασκαλίας»

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής, Mc.S « Στατιστική και Μοντελοποίηση»

Περίληψη

Οι διδακτικές μεταφορές, σύμφωνα με την θεωρία όταν είναι οικείες στον μαθητή, είναι ένα διαμεσολαβητικό στάδιο για επίτευξη μάθησης. Στην παρούσα εργασία αναφέρουμε κάποια παραδείγματα κυρίως των Φυσικών επιστημών, ενδιαφέροντα για την αντίστοιχη διδασκαλία, που αναφέρονται στην διάθλαση του φωτός, μεταφορά ηλεκτρικού ρεύματος, κ.ά. εμβαθύνοντας στην φύση της μεταφοράς και αναλογικής σκέψης.

Λέξεις-Κλειδιά : Αναλογική σκέψη, διδακτική μεταφορά, Φυσικές επιστήμες.

Teaching metaphors in the Natural Sciences

Plataros Ioannis Teacher P.E.03 &P.E. 80, M.Edu. "Mathematics Teaching and Methodology" & M.Edu. "Teaching Theory, Practice and Evaluation"

Papadopoulos Konstantinos, Teacher P.E.03, Ph.D in Educational Sciences, Mc.S. «Statistics and Modeling»

Abstract

Teaching metaphors, when students are familiar with them, is a mediating stage in achieving learning. In the present work we mention some interesting examples mainly of Natural Science, for the corresponding teaching, which refer to the refraction of light, the transmission of electricity, etc. delving into the nature of metaphor and analogical thinking.

Key-Words: Analogue thinking, reaching metaphor, Natural sciences.

Πρόλογος

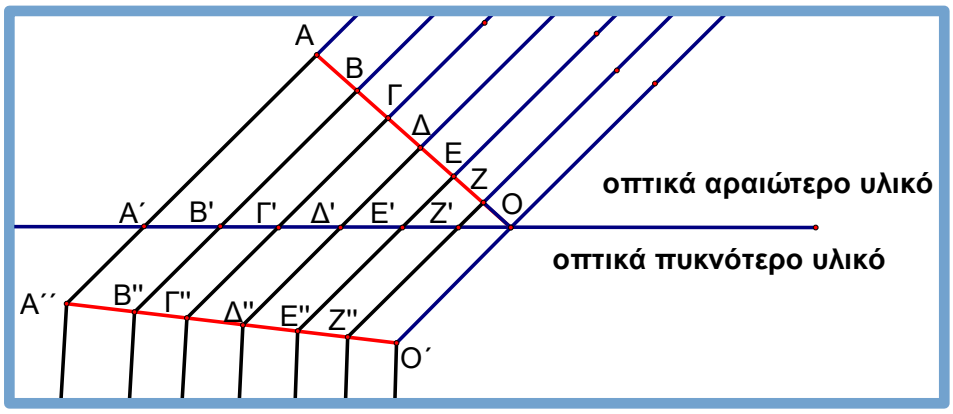
Σύμφωνα με την Paparousi (2008) στις εννοιολογικές μεταφορές, ένα πεδίο εμπειρίας Α, χρησιμοποιείται για να κατανοήσουμε ένα άλλο πεδίο εμπειρίας , Β. Το εννοιολογικό πεδίο το οποίο προσπαθούμε να κατανοήσουμε ονομάζεται «τομέας-στόχος» (target domain), ενώ το εννοιολογικό πεδίο το οποίο χρησιμοποιούμε για τον σκοπό αυτό ονομάζεται «τομέας-πηγή» (source domain) . Για να κατανοήσουμε ένα πεδίο

εμπειρίας με τους όρους ενός άλλου, συνεπάγεται ένα σύστημα συγκεκριμένων αντιστοιχιών, που καλούνται «αντιστοιχίσεις» (mappings), ανάμεσα στον «τομέα-πηγή», που είναι συνήθως συγκεκριμένος, και στον «τομέα-στόχος», που αφορά συνήθως αφηρημένες έννοιες. Οι (Lakoff και Johnson 2003) πρώτοι το 1980, έθεσαν σε αμφισβήτηση το ρόλο της μεταφοράς ως λογοτεχνικό τέχνασμα για αισθητικούς σκοπούς, υποστηρίζοντας ότι η μεταφορά χρησιμοποιείται ευρέως στην καθημερινή ζωή για λόγους κατανόησης και έκφρασης εννοιών. Η θεωρία των διδακτικών μεταφορών, συνδέεται με τα ενσώματα μαθηματικά του David Tall και των Lakoff- Núñez (Spyrou 2009)

Στην παρούσα εργασία συγκεντρώσαμε κάποιες μεταφορές που αναφέρονται κυρίως στις Φυσικές Επιστήμες τα οποία με αναλογική σκέψη μπορούν να διευκολύνουν την μάθηση αφηρημένων εννοιών και φαινομένων της Φυσικής. Η προσέγγιση των παραδειγμάτων γίνεται κριτικά με αναφορά στην διδακτική και επιστημολογική διάσταση εκάστου. Η χρήση τους πρέπει να γίνεται προσεκτικά και να είναι συμβατή με τις εμπειρίες των μαθητών, άλλως δεν έχουν νόημα και διδακτικά αστοχούν.

Παραδείγματα για Διδακτικές εννοιολογικές μεταφορές.

Γιατί διαθλάται η μονοχρωματική ακτίνα φωτός εισερχόμενη από τον αέρα στα νερό με δεδομένο, ότι η ταχύτητα του φωτός στον αέρα είναι μεγαλύτερη απ΄ ό,τι στο νερό;



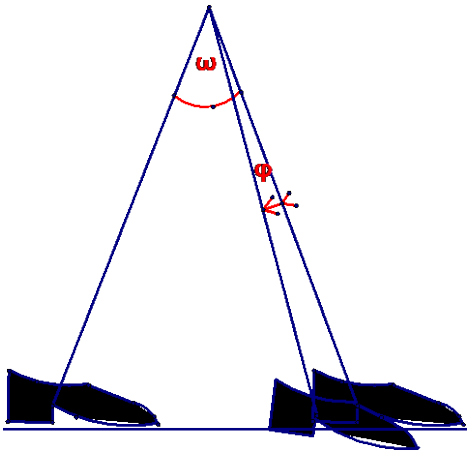
Στο σχήμα 1, καθώς εισέρχεται μια μονοχρωματική δέσμη παραλλήλων ακτίνων φωτός

Σχήμα 1

(=συγκεκριμένης συχνότητας) με μέτωπο ΑΒΓΔΕΖΟ θεωρούμε το Ο που ακουμβά την επιφάνεια εντός της οποίας κινείται αργότερα. Έστω σε χρόνο t , έχει πάει στο Ο΄ διανύοντας το τμήμα ΟΟ΄ . **Στο ίδιο χρονικό διάστημα t,** το Α έχει πάει στο Α΄΄ μέσω Α→Α΄→Α΄΄ Λογικό είναι να υποθέσουμε αμέσως και να διαπιστώσουμε, ότι ΑΆ΄΄ <ΟΟ΄. Καθώς ο χρόνος διάνυσης του Α΄Α΄΄ είναι μικρότερος από τον χρόνο διάνυσης του ΟΟ΄, αφού χρειάζεται και κάποιο τμήμα του t. για να διανυθεί ΑΑ΄. Ομοίως και αναλόγως αυτό ισχύει και για τα ενδιάμεσα σημεία. Έτσι λοιπόν, όπως στο σχήμα, έχω το «σπάσιμο»-κλίση της μετωπικής επιφάνειας της αρχικής κόκκινης ακτίνας. Αυτό είναι ένα φαινόμενο, που μπορεί να παρατηρηθεί στο μηχανικό του ανάλογο, καθώς φάλαγγα στρατιωτών με βηματισμό, εισέρχονται υπό γωνίαν, από άσφαλτο σε αμμώδες έδαφος όπου κινούνται με λιγότερη ταχύτητα. Έχουμε τύχει και αυτόπτες μάρτυρες

του φαινομένου αυτού, με τον λοχία να ωρύεται *«ποιος σας είπε να στρίψετε!...»* Όταν μάλιστα οι στρατιώτες εισέλθουν κάθετα στο αμμώδες σκάμμα, η συχνότητα του βήματος δεν αλλάζει (*f* =ο ρυθμός του «ένα –δυό») ενώ αλλάζει το μήκος βηματισμού λόγω καταβύθισης (λ=μήκος βήματος) με μείωση του λόγου των ταχυτήτων, ίση με τον λόγο των μηκών των βημάτων, όπως συμβαίνει και με τη μονοχρωματική ακτινοβολία, δηλ. όταν οι στρατιώτες έχουν περίπου ίδια σωματοδομή και μπορούν να βαδίσουν στο ίδιο μήκος βήματος

Κριτικό σχόλιο στο μοντέλου και άρση του. Στο σχήμα έχουμε σχεδιάσει ευθύγραμμη κίνηση στην ίδια κατεύθυνση , κάτι αυθαίρετο και μάλιστα αντίθετο από το συμπέρασμα που θέλουμε να δείξουμε! Η επί πλέον εξήγηση έγκειται στο ότι το Ο΄ μπορεί να πλησιάσει το Ο «οσοδήποτε κοντά» απειροστικά Μαθηματικά, με το οσοδήποτε κοντά στο πραγματικό φυσικό μοντέλο να είναι το ένα μήκος κύματος και στο μηχανικό ανάλογο το ένα βήμα στρατιώτη. Επίσης το Α πλησιάζει το Ο «οσοδήποτε κοντά» όπου το θεωρητικό φυσικό όριο φαίνεται να είναι η διάμετρος ενός φωτονίου. Με την μίκρο σωματιδιακή θεώρηση «γιατί ένα και μοναδικό φωτόνιο στρίβει» δεν υπάρχει απάντηση μέσω του μοντέλου αυτού. Χρειάζεται κάποιο άλλο μοντέλο που να εξηγεί πώς καθώς εισέρχεται υπό γωνίαν, αλληλοεπιδρά με την ύλη του οπτικώς πυκνότερου υλικού και μικραίνει το μήκος κύματος με την συχνότητα να μένει σταθερή. Στους στρατιώτες σε σχηματισμό παρέλασης ο βηματισμός (= η συχνότητα του «εν-δυό- έν-δυό-ένα!» μένει σταθερή και αλλάζει το μήκος του βήματος (μικραίνει από άσφαλτο σε άμμο και αντιστρόφως μεγαλώνει) Στο σχήμα 2, παριστάνεται το πρώτο βήμα από άσφαλτο σε άμμο. Καθώς όταν πατάμε στην επιφάνεια της άμμο αυτή βουλιάζει, το σταθερού μήκους σκέλος κάνει μία μικρή παραπάνω μικρή γωνία καθώς το σκέλος



Σχήμα 2: Στο πρώτο βήμα μέσα στην άμμο, το πόδι βουλιάζει λίγο, έτσι στο μοντέλο, αντί για γωνία ω, διαγράφεται τελικά γωνία ω-φ και άρα μικρότερο βήμα.

στρίβει παραπάνω, κάνοντας την απόσταση μεταξύ των δύο παπουτσιών μικρότερη απ΄ ό,τι αν ήταν σε άσφαλτο. Με το πάτημα οριζοντιώνεται το πέλμα και συνεχίζεται ομοίως καθώς διαγράφεται πάντα στον ίδιο χρόνο η γωνία ω, με ταυτόχρονη οπισθοχώρηση κατά γωνία φ. Ένα γνωστικό ερώτημα που αδυνατούμε να απαντήσουμε, είναι ποίο είναι το αντίστοιχο πιο πραγματικό μοντέλο με την διάθλαση όπου αν ο μηχανισμός μείωσης του μήκους του βήματος είναι αυτός του σχήματος 2, πώς θα είναι ο

μηχανισμός της μείωσης του μήκους κύματος της μονοχρωματικής ακτίνας, **με αναλογική σκέψη, αν έχει εφαρμογή η αναλογική σκέψη στο συγκεκριμένο μοντέλο – μεταφορά .** Δηλ. αν είναι τέλειο αναλογικό παράδειγμα και έχουμε 1-1 μεταφορά των επί μέρους στοιχείων του μοντέλου-μεταφοράς. Για την πληρότητα, να αναφέρουμε και την ύπαρξη του μοντέλου με τις ισοφασικές επιφάνειες που εξηγεί το φαινόμενο , όπου κι αυτό εξηγεί πειστικά την στροφή.

Τα μηχανικά ανάλογα του ηλεκτρισμού:

Η διαφορά δυναμικού U, μεταξύ δύο σημείων κυκλώματος, εννοείται ως διαφορά πίεσης μεταξύ δύο σημείων ροής υγρού μέσω σωλήνας. Η ηλεκτρεγερτική δύναμη Ε ως η πίεση του δικτύου ύδρευσης, που όμως αμέσως μειώνεται αν εξαναγκάσουμε το νερό να κινηθεί μέσω αγωγού, λόγω της αντίστασης του δικτύου μεταφοράς λόγω τριβών. Οι συνολικές αντιστάσεις εν σειρά και εν παραλλήλω εξηγούνται πολύ ωραία ως τριβές. Η θεωρητική μεταφορά διφασικού ρεύματος με διαφορά φάσης $180^{o,}$ είναι μια λύση μαθηματική του τύπου I_0ημ(ωt)+ I_0 ημ(ωt+180^o)=0 που δηλοί ότι δύο αγωγοί μεταφορά δεν χρειάζονται αγωγό επιστροφής στο εργοστάσιο παραγωγής. Η ευφυέστερη όμως λύση (διότι είναι οικονομικότερη σε χαλκό) είναι η μεταφορά του τριφασικού ρεύματος με τρεις αγωγούς μεγάλης διατομής και επιστροφή για να κλείνει το κύκλωμα με έναν αγωγό πολύ μικρής διατομής που υλοποιεί την θεωρητική μαθηματική εξήγηση ότι όταν μεταφέρουμε εναλλασσόμενο ρεύμα ιδίου πλάτους και συχνότητας με τρεις αγωγούς με διαφορά φάσης 120 μοίρες, το συνολικό ρεύμα που προκύπτει είναι μηδέν! (ή ένταση I) αφού $I_{ολ.}$ = I_0ημ(ωt)+ I_0 ημ(ωt+120^o)+ I_0 ημ(ωt+240^o)=0 Μοιράσουμε τις τρεις σειρές έκαστον από κάθε ομάδα Α,Β,Γ σε μία και μοναδική με σειρά ΑΒΓΑΒΓΑΒΓ…. Ο κάθε ένας μαέστρος διευθύνει την δική του ομάδα με διαφορά φάσης εκάστου μαέστρου (στο μέτρο 2/4) 120^o , τότε θα υπάρξει ένα είδος «αρνητικού συντονισμού» και θα ακινητοποιηθούν όλοι καθώς όταν ένας θα σπρώχνει τον διπλανό του με κάποια δύναμη F_1, η φορά και η δύναμη των δύο άλλων, θα είναι τέτοια όπου η συνισταμένη των τριών είναι μηδέν και θα έχουμε ακινησία. Οι καταναλώσεις στα σπίτια μοιράζονται με τον κανόνα Α,Β,Γ κοκ εναλλάξ αλλά επειδή πρακτικά δεν υπάρχουν ίσες καταναλώσεις, υπάρχει ένα μικρό ρεύμα επιστροφής με καλώδιο μικρής διατομής στο εργοστάσιο, για να κλείνει το κύκλωμα .

Το μηχανικό μοντέλο της Ωμικής ηλεκτρικής αντίστασης και η πλήρης ανατροπή του. Οι γνωστικές και Επιστημολογικές Επιπτώσεις

Η αντίσταση η ωμική, προσομοιάζεται με έναν άνθρωπο ως ελεύθερο ηλεκτρόνια που κινείται στο πεζοδρόμιο σε μία οδό με μικρή κυκλοφορία και έρχεται σε ελάχιστη επαφή με τους αντιθέτως κινούμενους ατάκτως ανθρώπους, που μπορούν και να χορεύουν στο πεζοδρόμιο (Θερμική ταλάντωση μορίων) . Συναντά μια πλατεία με κόσμο που έχει μαζευτεί για μια ενθουσιώδη προεκλογική ομιλία και επιχειρεί να την διασχίσει ερχόμενος σε επαφή αναγκαστικά με πολλούς ανθρώπους (θερμική τριβή, κρούσεις) εμποδιζόμενος πάρα πολύ. Αν για κάποιο λόγο σταματήσει εντελώς η κίνηση των υπαρχόντων ανθρώπων (Θερμοκρασία -273^o C) πάει στον προορισμό του ακωλύτως

$R_\theta = R_0\left(1+\frac{\theta}{273}\right)$ όπου R_θ η αντίσταση αγωγού σε θερμοκρασία θ^o C και R_0 η θερμοκρασία στους 0^o C. Η θεώρηση των 0ο C είναι εντελώς τεχνική , καθώς μπορούν να συναρτηθούν οι αντιστάσεις ανάμεσα σε δύο οιεσδήποτε θερμοκρασίες. Για ένα συγκεκριμένο υλικό, η αντίστασή του σε συνάρτηση με την θερμοκρασία του είναι μια ευθεία με κλίση R_0 / 273 Έχουμε δηλαδή μια δέσμη ευθειών ανά υλικό που τέμνονται όλες στο σημείο (-273 , 0) όπου η ωμική αντίσταση μηδενίζεται στους -273ο C. Προφανώς ο τύπος προέκυψε και από πλήθος πειραματικών δεδομένων, όπου ναι μεν δεν ήταν εφικτή μέτρηση κοντά στο -273, αφού το -273 είναι ένα θεωρητικό όριο που σίγουρα δεν μπορεί να επιτευχθεί ποτέ, καθώς αν υπάρχει κάποιος χώρος επίτευξης, αυτός θα διαπερνάται από την κοσμική ακτινοβολία και θα ανεβάζει έστω ελάχιστα την θερμοκρασία. . Το αντιπαράδειγμα σε αυτόν τον τύπο που προβλέπει μηδενισμό της ωμικής αντίστασης στους -273 βαθμούς, προέκυψε με κεραμικά υλικά ό-που μηδενίζουν την ωμικά αντίσταση στους -60 βαθμούς, δηλ. 213 μονάδες πάνω από το απόλυτο μηδέν της θερμοκρασίας. Ο φιλοσοφικός και επιστημολογικός σχολιασμός επ΄ αυτού είναι ο εξής:

Α) Τα μαθηματικά που περιγράφουν ένα φυσικό φαινόμενο, δεν είναι λανθασμένα, αλλά το αναπάντεχο αντιπαράδειγμα παράδειγμα που αλλάζει την οπτική την Φυσική αποκαλύπτει αλλαγή μοντέλου και εξήγησης όπου ναι μεν τα παλιά δεδομένα εξακολουθούν περιγραφόμενα αλλά πρέπει να προστεθεί και η αγωγιμότητα των κεραμικών υλικών υπό την ειδική δομή τους.

Β) η μεταφορά που χρησιμοποιήθηκε με τον άνθρωπο που διασχίζει την πολυπληθή πλατεία με το κινούμενο πλήθος που ακινητοποιείται, είναι παραπάνω από ακριβές (τέτοια εντύπωση ισχυρή δημιουργεί) σε σημείο που το μοντέλο είναι ισχυρό γνωστικό εμπόδιο για την νέα γνώση. Χρειάζεται δηλαδή να είναι αρκούντως «φιλοσοφημένος» ο Φυσικός επιστήμονας και να μην λέει «αυτά δεν γίνονται» ή να το λέει, κρατώντας κάποιες επιφυλάξεις που επιβάλλονται από την Ιστορία των επιστημών την Επιστημολογία και την Φιλοσοφία τους.

Άνθρωπος και Η/Υ

Πίνακας 1:

Έχει βραχυπρόθεσμη μνήμη	Έχει βραχυπρόθεσμη μνήμη
Παθαίνει ιώσεις	Παθαίνει «ιώσεις»
Λαμβάνει αντιβιοτικά	Λαμβάνει αντιϊικά λογισμικά

Κοιμώμενος, ξεκουράζεται ελαχιστοποιεί τις καύσεις του, ενισχύει το ανοσοποιητικό του, ανασυγκροτεί μνήμη , αναζωογονείται ο εγκέφαλος	Τίθεται σε αναστολή λειτουργίας, ελαχιστοποιώντας την κατανάλωση ενέργειας, αδειάζει κάδο ανακύκλωσης, διαγράφει από την μνήμη τα άχρηστα .
Δικτυώνεται με άλλους ανθρώπους και τα καταφέρνει καλύτερα	Δικτυώνεται με άλλους Η/Υ και τα καταφέρνει καλύτερα
Έχει ανοσοποιητικό σύστημα	Αυτοδιορθώνεται μερικώς.
Με το χρόνο, φθίνουν οι ικανότητες του ανθρώπου. Ακολουθεί σιγμοειδές μοντέλο ανάπτυξης.	Προϊόντος του χρόνου μειώνονται οι δυνατότητες ανταπόκρισης του Η/Υ στο περιβάλλον. Χρειάζεται αναβάθμιση.
Στον χρόνο το είδος άνθρωπος βελτιώνεται βραδύτατα με τον νόμο της Φυσικής Επιλογής	Στον χρόνο, οι Η/Υ βελτιώνονται ταχύτατα, εκθετικά. Δεν ακολουθούν το μοντέλο μιας σιγμοειδούς καμπύλης εξέλιξης

Άνθρωπος και Αυτοκίνητο

Πίνακας 2:

Άνθρωπος	**Ι.Χ.Ε αυτοκίνητο**
Σκελετός - Σώμα	Σασί-Αμάξωμα
Μηχανή	Καρδιά
Μυαλό	Οδηγός (ή σύστημα Tesla πλέον)
Φαγητό	Καύσιμα
Πόδια	Ρόδες
Νοσοκομείο	Συνεργείο Αυτοκινήτων
Ορθοπεδική κλινική	Φαναρτζίδικο, Ευθυγράμμιση , Ζυγοστάθμιση.
Δέρμα, υγιεινή του.	Εργασίες Βαφείου
Βλεφαρίδες	Υαλοκαθαριστήρες
Σύστημα ψύξης με ιδρώτα	Σύστημα ψύξης με υδροχιτώνια.
Παχύ έντερο	Εξάτμιση.
Έμφραγμα	Διακοπή τροφοδοσίας ψεκασμού καυσίμου από βούλωμα σωληνίδιων (Μη ακριβώς αναλογική μεταφορά καθώς αφορά και σύστημα πέψης και κυκλοφοριακό
Φυσικά λιπαντικά αρθρώσεων	Βαλβολίνες κιβωτίου ταχυτήτων -Λάδια
Πνεύμονες	Φίλτρο αέρα
Χολή γαστρικά υγρά	Βελτιωτικά καύσης
Στομάχι	Ρεζερβουάρ.

Καλά γονίδια	Καλή εργοστασιακή κατασκευή , ποιοτικά υλικά δομικά.
Φόρος Φυσικού προσώπου	Τέλη κυκλοφορίας
Ασφάλεια Φυσικού προσώπου	Μεικτή ασφάλεια ΙΧΕ
Ρύθμιση θερμοκρασίας θερμόαιμου	Κλιματισμός.
Καλλωπισμός	Καλλωπισμός
Δερματοστιξία	«Φίλε πρόσεχε!»
Περιοδικό τσεκ –απ	ΚΤΕΟ
Υπαγωγή στην Αστυνομία	Υπαγωγή σε Τροχαία.
Θάνατος	Απόσυρση.

Χημεία και Γλώσσα

Πίνακας 3:

Χημεία	**Γλώσσα (Ελληνική)**
Στοιχεία	Γράμματα
Ρίζες	Δίφθογγοι (δίψηφα φωνήεντα)
Σθένη στοιχείων και Ριζών	Ορθογραφικοί κανόνες
Χημική Ένωση	Λέξη
Χημική αντίδραση	Πρόταση αποφατική συντακτικώς και ορθογραφικώς ορθή
Μονόδρομη αντίδραση	Πρόταση λογική, συνεπαγωγής
Αμφίδρομη αντίδραση	Πρόταση ισοδυναμίας.
Καταλύτης	Επί πλέον συνθήκη-πρόταση ισχύος συνεπαγωγής ή ισοδυναμίας με ποσοτική είτε και ποιοτική αναφορά
Αντιθετοαντιστροφή (Αν όχι νερό, τότε όχι (Οξυγόνο και Υδρογόνο με αναλογία γραμμομορίων 1:2)	Ισχύει η Λογική Αντιθετοαντιστροφή.
Νέο Χημικό πείραμα	Αυτόματη γραφή.
(ορθή) Επίλυση Χημικής άσκησης	Παραγωγή (αληθών) λογικών προτάσεων.
Ασκήσεις μείξης διαλυμάτων	Συρραφή κειμένων με νέα δομή και νέα ποιότητα.
Διάσπαση χημικής ένωσης	Ετυμολογική προέλευση σύνθετης λέξης.

Υπόθεση (Νόμος τελικά) Avogadro:

«Ίσοι όγκοι αερίων, υπό την ίδια θερμοκρασία και πίεση, περιέχουν τον ίδιο αριθμό μορίων και αντιστρόφως»

Το όζον, O_3 , «κατά τεκμήριο» έχει 50% μεγαλύτερο όγκο από το οξυγόνο O_2 και όταν είναι στην ίδια θερμοκρασία, εννοούμε ότι οι μέσες αποστάσεις μεταξύ των μορίων είναι σταθερές. Πώς λοιπόν καταλαμβάνουν ίσους όγκους; Το μοντέλο έγκειται στο ότι ναι μεν λ.χ. 100 δίευρα στοιβαγμένα έχουν μεγαλύτερο όγκο από 100 στοιβαγμένα μονόευρα, αλλά όταν διασκορπιστούν σε ίσες μεταξύ τους αποστάσεις του ενός μέτρου, (π.χ. εξαγωνικό πλέγμα με πλευρά 1m) ορίζουν ίσα εμβαδά. Οι ίδιες διαστάσεις των διεύρων, στην πραγματικότητα, δίνουν ένα αμελητέως μεγαλύτερο εμβαδόν, που δεν επηρεάζει τις συνήθεις μετρήσεις μας. Το ακριβέστερο μοντέλο -μεταφορά, είναι στον χώρο. Δηλαδή, αν 100 χελιδόνια πετούν σε μέση μεταξύ τους απόσταση 10m και καταλαμβάνουν όγκο V, τότε τον ίδιο όγκο θα καταλαμβάνουν και αν στην θέση τους σε ίσες μέσες αποστάσεις είναι περιστέρια. Αντιστρόφως, ο ίδιος όγκος πληρούται με 100 πτηνά ανεξαρτήτως ιδίου όγκου πτηνών, αν τεθούν στις ίδιες «μεγάλες» μέσες αποστάσεις . («μεγάλες» ως προς τις ίδιες διαστάσεις των πτηνών) Ο νόμος του Avogadro με το παραπάνω μοντέλο μεταφορά, καθίσταται πρόδηλος και προφανής.

Συμπεράσματα

Τα μεταφορικά παραδείγματα και η αναλογική σκέψη πάντα είχαν την θέση τους στην διδακτική και πριν από τους Lakoff & Jonson οποίοι το 1980, πρώτοι μελέτησαν επισταμένως και ενδελεχώς τις εννοιολογικές μεταφορές. Διεπίστωσαν ότι διαμεσολαβούν αποτελεσματικά την μάθηση ενώ κάθε νέα μεταφορά επί του ιδίου, δημιουργεί νέα κατανόηση και νέα πραγματικότητα. Προσπαθήσαμε στα παραδείγματα όπως ο τομέας βάσης να είναι οικείος, να παρουσιαστεί καλή χαρτογράφηση ομοιοτήτων, σε κατάλληλο πλαίσιο. Όπως επισημαίνει η Kouletsi (2010) δεν πρέπει να μας διαφεύγει ποτέ, ότι οι εννοιολογικές διδακτικές μεταφορές είναι ένα εργαλείο, για διερεύνηση εννοιολογικών περιοχών. Οι απαιτούμενες συνδέσεις και η δυναμική τους για την κατασκευή νέας γνώσης έχουν εγγενείς περιορισμούς. Παρ΄όλο που ανοίγονται νέοι δρόμοι που διευκολύνουν την κατάκτηση «δύσβατων» εννοιολογικά περιοχών, η χρήση τους δεν πρέπει να συνιστά πανάκεια. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η μεταφορά, είναι κάτι λιγότερο από αυτό στο οποίο αναφέρεται. Ο όποιος προβληματισμός δεν πρέπει να αναφέρεται για το ποιο μοντέλο είναι καλύτερο για τη διδασκαλία μιας έννοιας, αλλά ποιες είναι οι συνέπειες από τη χρήση των μεταφορών και πώς είναι διαχειρίσιμες, ενώ σε κάθε περίπτωση, χρειάζεται μέτρο.

Αναφορές

Christou K. (2010) *«Mathisi me analogies & metafores »* Simeioseis mathimatos sto Paidagogiko Tmima Pan. Dyt. Makedonias.

Kouletsi, E. (2010). «*Oi Ennoiologikes Metafores kai i Chrisi tous apo tous Kathigites sti didaskalia ton Mathimatikon*.» Diplomatikiergasia.Diapanepistimiako –Diatmimatiko Programma Metaptychiakon Spoudon “Didaktiki kai methodologia ton Mathimatikon», Panepistimio Athinon. (Διατίθεται σε: https://docplayer.gr/1547890-Oi-ennoiologikes-metafores-kai-i-hrisi-toys.html)

Lakoff, G. & Johnson, M. (2003). Metaphors we Live by. Chicago, University of Chicago Press. (Διατίθεται σε https://nyshalong.com/public/archive/20150131/20150131_ref.pdf)

Lakof G.-Nounez R. (2016) *« Apo pou proerchontai ta Mathimatika;»* mtfr. Ellinika Ekdoseis Liberal Books

Paparousi, M. (2008) *«Ennoiologiki metafora : mia apopeira didaktikis axiopoiisis»* Il. Periodiko «Keimena» Tefchos 8. (Diatithetai se http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=117:p1t8&catid=52:tefxos8&Itemid=60)

Spyrou, P. (2009) *«Epistimologies gia tin Didaktiki ton Mathimatikon»* Simeioseis Mathimatos, Mathimatiko tmima Pan. Athinon.

Η διαχείριση του άγχους των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν βιώνουν απώλεια και θάνατο

Δημήτριος Κ. Σπανόπουλος, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος, Θεσσαλονίκη

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα εξετάζει την εμπειρία του πένθους των εφήβων μαθητών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις αντίστοιχες παρεμβάσεις που μπορούν να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η έρευνα αυτή είναι μια φιλοσοφική θεώρηση του γεγονότος του θανάτου από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα, ενώ παράλληλα δίνεται με μια οπτική ματιά από την πλευρά της φιλοσοφίας, τη θρησκείας και της ψυχολογίας. Η έρευνα παρουσιάζει επίσης μια βιβλιογραφική ανασκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων του πένθους, του θρήνου και των συστατικών τους, προκειμένου να κατανοήσουμε το περιεχόμενό τους. Εξετάζει την εμπειρία της απώλειας στην εφηβεία και τη διαδικασία του πένθους καθ ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης των εφήβων, όσον αφορά τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τη λειτουργικότητά τους. Η έρευνα δίνει επίσης έμφαση στους ψυχολογικούς τρόπους παρέμβασης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, μετά το θάνατο προσφιλούς προσώπου μαθητή του σχολείου εστιάζοντας στην ενδεδειγμένη ατομική συμβουλευτική για αυτό το θέμα στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο ερευνητής έχει σχεδιάσει έναν οδηγό για την ορθή διαχείριση των περιπτώσεων απώλειας προσφιλών προσώπων μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος αναμένεται να είναι χρήσιμος στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η έρευνα εξετάζει την ανάγκη υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής που σχετίζονται με την απώλεια, το πένθος και το θρήνο των παιδιών και των εφήβων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρατίθενται η ανάλυση της έρευνας, η μεθοδολογία, η ανάλυση των παραγόντων και της αξιοπιστίας, η ανάλυση και η περίληψη των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, συνοψίζονται τα κύρια συμπεράσματα αυτής της μελέτης και παρέχονται ερεθίσματα για τις μελλοντικές κατευθύνσεις που μπορεί να λάβει η έρευνα στον τομέα αυτό. Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική. Ένα δομημένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, το οποίο συμπληρώθηκε από 220 εν ενεργεία ψυχολόγους από όλη τη χώρα. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπτώσεων της απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου στους εφήβους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτές είναι εμφανείς στη σχολική ζωή, αξιολογώντας έτσι την αναγκαιότητα ή όχι της εφαρμογής προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι επιμέρους στόχοι είναι η διεξαγωγή έρευνας σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια του πένθους και του θρήνου ύστερα από απώλεια προσφιλούς τους προσώπου, η διερεύνηση των επιπτώσεων στην ψυχολογική τους κατάσταση και τη σχολική τους ζωή, η διερεύνηση της ετοιμότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει παρόμοιες κρίσεις, η ανάγκη εφαρμογής προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η διατύπωση προτάσεων για το θέμα αυτό. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες σχετικά με το θέμα του πένθους των παιδιών και των εφήβων μαθητών και

τονίζουν τη σημασία του ρόλου του σχολείου σε αυτό το θέμα. Σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο, η στάση των ανθρώπων απέναντι στο θάνατο επηρεάζεται από το κοινωνικό και πολιτιστικό γίγνεσθαι. Η εφαρμογή προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δυνατόν να συμβάλλει θετικά στην αλλαγή της κουλτούρας και της αντίληψης του γεγονότος του θανάτου στους έφηβους μαθητές που βιώνουν απώλεια προσφιλούς τους προσώπου. Η σιωπή γύρω από το ζήτημα του θανάτου, στη γενικότερη προσπάθεια του Έλληνα πολίτη και εκπαιδευτικού να προστατεύσει τους μαθητές του από κάθε δυσάρεστο συναίσθημα που προκαλείται από οποιαδήποτε αναφορά στο θάνατο, είναι μια γενικευμένη κοινωνική πρακτική που πιθανώς συμβάλλει στην αύξηση του άγχους των μαθητών που βιώνουν απώλεια, πένθος και θρήνο. Ο θάνατος και η απώλεια επηρεάζουν επίσης σε πολύ μεγάλο βαθμό το σχολικό κλίμα και τη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και τις οικογένειες των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αναδεικνύουν την ανάγκη εφαρμογής προληπτικών παρεμβάσεων, προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών καθώς και προγραμμάτων περιθανάτιας αγωγής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να αλλάξουν οι στάσεις και οι αντιλήψεις που δικαιολογούν την αμηχανία, τη σιωπή και τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το ζήτημα του θανάτου, να τους δώσει τη δυνατότητα να βοηθήσουν τους μαθητές τους που βιώνουν απώλεια προσφιλούς τους προσώπου, ώστε οι εκπαιδευτικές μονάδες της Ελλάδας να αντιμετωπίσουν στο μέλλον με τον καλύτερο δυνατό τρόπο παρόμοιες κρίσεις, επ’ωφελεία των μαθητών τους .

Λέξεις-Κλειδιά: Θάνατος, πένθος, θρήνος, εφηβεία, διαχείριση πένθους, ειδικός ψυχικής υγείας, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, περιθανάτια αγωγή

Management of the stress of secondary education students when experiencing loss and death

Dimitrios K. Spanopoulos, International Hellenic University, Thessaloniki

Abstract

The present research examines the experience of mourning by adolescent high school students and the corresponding interventions that can be made by teachers. This research is a philosophical view of the event of death from ancient times to the present and is given with a visual look at philosophy, religion and psychology. The research gives a bibliographic review of the theoretical approaches of mourning, grief and their components is made, in order to understand their content. Examines the experience of adolescence loss and the process of mourning throughout adolescents' development, in terms of their behavior, emotions, and functionality. The research also gives emphasis on psychological ways of intervention on the part of teachers, in dealing with crises in the school environment after the death of a student's loved one and emphasis is placed on individual counseling for secondary school students. At the same time, the researcher

has designed a guide for proper management of cases of loss by teachers, which is expected to be of practical use in the educational community. Research examines the need to implement educational programs related to the loss, mourning and grief in the Greek education system . It is listed below the analysis of the research, the methodology, the analysis of factors and reliability, the analysis and the summary of the results. In addition, the main conclusions of this study are summarized and stimuli are provided for the future directions that research may take in this field. The present research is quantitative. A structured electronic questionnaire was used as a research tool, which was filled by 220 practicing psychologists from all over the country. The purpose of the research is to investigate the effects of the loss of a loved one person on adolescent students of Secondary Education, as they are evident in school life, thus assessing the necessity or not of the implementation of mortal education in the Greek education system. The individual objectives are to conduct primary and secondary research on the concept of mourning and grief in adolescent high school students, to investigate the effects on their psychological status and their school life, to investigate the readiness of the Greek education system to face similar crises and the need for the implementation of mortal education and to formulate proposals for this issue. The results of the research confirm previous research on the issue of adolescent high school students' mourning and highlight the importance of the school's role in this regard. In an ever-changing world, people's attitudes toward death are affected by social and cultural change. Mortal education programs can help to change the culture of perception of death. The silence around the issue of death, in the general effort of the Greek citizen and teacher to protect his students from any unpleasant feeling caused by any reference to death, is a generalized social practice that probably contributes to increasing their anxiety. Death and loss also affect the potential of the school environment as well as their loved ones. The results of the present study highlight the need to implement preventive interventions and training programs in schools, in order to change the attitudes and perceptions that justify the embarrassment, silence and difficulty of teachers in dealing with the issue of death.

Key–Words: Death, mourning, grief, adolescence, mourning management, mental health specialist, Secondary education, teacher training, mortal education

References

Akerman, R,. Statham, J., (2014), *Bereavement in childhood: the impact on psychological and educational outcomes and the effectiveness of support services*, Psychology.

Anagnostopoulos, F., Papadatou, D., (1992), *Factor composition and internal coherence of the Vocational Exhaustion Recording Questionnaire in a sample of nurses*. Psychological Issues, 5(3): 183-202

Anagnostopoulos, F., Papadatou, D., (1995), *Psychology in the field of health,* Athens: Hellenic Letters Publications

Axelos, K. (1962). *Heraclitus and philosophy*. Athens: Exantas Publications.

Cohen, J.A., Mannarino, A.P., Greenberg, T., Padlo, S., & Shipley, C. (2002). *Childhood traumatic grief: Concepts and controversies.* Trauma Violence and Abuse, 3,307-327.

Cohen, J.A. &Mannarino, A.P. (2011). *Treatment of childhood traumatic grief*. Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33,820-832.

Fleming, (1996). «*Activation of mourning and growth by psychoanalysis*». International Journal of Psychoanalysis. 44. 419-432.

Fullan, M., (2015), *The New Meaning of Educational Change*, Toronto: Teachers College Press.

Gorer, G. (1965). *Death, grief and mourning in contemporary* Britain. London: Cresset.

Hatzinikolaou, S., (2009). *The processes of mourning in children*. Journal "Scientific Step" of the Institute of Pedagogical Research-Studies, 11, p. 77-90.

Hatzinikolaou, S., Anagnostopoulou, T., (2010), "*The losses in the life of the child*": The need to create this program, Scientific Step, vol.13, -June 2010.

Hatzinikolaou, S., (2014). *Personal and work parameters that affect the readiness, mobilization and adequacy of Primary Education teachers for Death Education*. Doctoral thesis. Department of Educational and Social Policy. Thessaloniki: University of Macedonia.

Kourkoutas, H. (2007). *Behavioral problems in children. Interventions within the family and school.* Athens: Hellenic Letters Publications

Kourkoutas, H., Chartier, J. P.,(2008), *Children and adolescents with psychosocial and learning disorders, Intervention strategies,* Athens: Topos Publications.

Lazaratou, E.(1969), *Nursing staff stress in dealing with death,* Medicine, 58 (5): 453-457

Papadatou, D. (2005). *Losses in the life of the child*. In Nielsen (ed.), *Losses in the life of the child*. Athens: Merimna.

Papadatou, D. (2012), *Psychology in the field of health*, Athens: Papazisis

Papadatou,D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. &Pavlidi, L.(2002).*Supporting the bereaved child: Teacher's perceptions and experiences in Greece*. Mortality, 7, 324-339.

Reid, J. K., & Dixon, W. A. (1999). *Teacher attitudes on coping with grief in the public school classroom*. Psychology in Schools, 36, 219-229.

Η επίδραση που ασκεί στην εκπαιδευτική διαδικασία το οικιστικό περιβάλλον.

Κανακάρη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, Phd(c)
Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δαούση Χριστίνα, Phd, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριο στόχο τη διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί το οικιστικό περιβάλλον του σχολείου, στην εκπαιδευτική πράξη. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα, που τίθεται στην παρούσα εργασία, είναι αν το εξωτερικό οικιστικό περιβάλλον που το παιδί κατοικεί και αναπτύσσεται, επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τους περιβαλλοντικούς ψυχολόγους το φυσικό περιβάλλον δεν μπορεί να προκαλέσει ή να αποτρέψει τη μάθηση από μόνο του, αλλά μπορεί να αλληλοεπιδράσει με άλλους παράγοντες για να ευνοήσει ή να εμποδίσει την διαδικασία της μάθησης. Η γνώση αναδύεται μέσα από την ενεργητική αλληλεπίδραση του ανθρώπινου οργανισμού με το περιβάλλον που αναπτύσσεται. Ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα και με πολλές ευκαιρίες μάθησης μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία ή και το αντίθετο.

Λέξεις-Κλειδιά: οικιστικό περιβάλλον, σχολική μονάδα, μάθηση.

Abstract

The main purpose of this paper is to investigate the impact that the residential environment of the school has on the educational practice. The main research question, posed in the present work, is whether the external residential environment in which the child lives and develops, affects the educational process. According to environmental psychologists, the natural environment can not cause or prevent learning on its own, but it can interact with other factors to favor or hinder the learning process. Knowledge emerges through the active interaction of the human body with the environment that develops. An environment rich in stimuli and with many learning opportunities can contribute positively to the educational process or vice versa.

Key-Words: residential environment, school unit, learning.

Εισαγωγή.

Ένας σχολικός οργανισμός είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα, το οποίο είναι αδύνατο να περιγραφεί και να οριστεί σε όλο το εύρος της έκτασης του (Σαΐτης, 2008). Το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική οργάνωση, καθώς αποτελείται από ανθρώπους. Κάθε κοινωνική οργάνωση αποτελεί ένα σύστημα. Ο όρος «σύστημα» υποδηλώνει ένα πλήθος αλληλεξαρτημένων στοιχείων, που αλληλοεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ή μιας σειράς στόχων (Σαΐτης, 2008). Η όποια αλλαγή σε κάποιο στοιχείο του συστήματος επιφέρει αλλαγές σε ολόκληρο το σύστημα. Σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση, αν όλα τα

στοιχεία - υποσυστήματα του σχολείου λειτουργούν καλά, τότε ο σχολικός οργανισμός στο σύνολό του λειτουργεί καλά. Αν όμως ένα από τα στοιχεία δε λειτουργεί σωστά, επηρεάζεται η απόδοση ολόκληρου του συστήματος. Υπάρχει μια κυκλική σχέση δράσης – αντίδρασης μεταξύ των στοιχείων ενός συστήματος. Η έννοια της αλληλεπίδρασης είναι μείζονος σημασίας στη συστημική προσέγγιση. Τα στοιχεία αλληλοσυσχετίζονται δυναμικά και αλληλεξαρτώνται (Κατάκη, 1997). Η συστημική προσέγγιση δίνει διαφορετική σημασία και βαρύτητα σε κάτι που αν και θεωρείται κοινός τόπος, συχνά παραβλέπεται. Στην πολλαπλότητα των παραγόντων και την αλληλεξάρτησή τους. Αυτό που χρειαζόμαστε δεν είναι περισσότερες γνώσεις, αλλά η κατανόηση των συσχετισμών ανάμεσά τους (Bateson 1972, 1979 όπως αναφέρεται στο Κατάκη, 1997). Μέσα από τη συστημική προσέγγιση η εκπαιδευτική διαδικασία συσχετίζεται με το άτομο και το περιβάλλον του.

Η σχολική μονάδα αντιπροσωπεύει ένα ζωντανό σύστημα, όχι μια απλή σύναξη ατόμων, με τη δική της δομή και με τους δικούς της κανόνες και στόχους, τη δική της κουλτούρα που όλα μαζί δημιουργούν ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που διακρίνει και διαφοροποιεί την μια σχολική μονάδα από την άλλη (Πασιαρδής, 2004). Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη ενός συστήματος και συνιστά το έμψυχο στοιχείο του και παράλληλα είναι φορέας αναγκών, συνηθειών και κινήτρων (Κατσαρός, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελείται από το εσωτερικό περιβάλλον: το ανθρώπινο δυναμικό, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/τριες, το βοηθητικό προσωπικό, το θεσμικό πλαίσιο, τα μέσα διδασκαλίας. Ως ανθρώπινο δυναμικό του σχολικού οργανισμού εννοούμε τα ηγετικά στελέχη, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους/τις εκπαιδευομένους/ες, το βοηθητικό προσωπικό, τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου αφορά όλους εκείνους τους παράγοντες που είναι έξω από το περιβάλλον του και ασκούν επίδραση άμεσα και έμμεσα. Το εξωτερικό περιβάλλον περιλαμβάνει όλους αυτούς τους παράγοντες που ασκούν αποφασιστική επίδραση στην σχολική μονάδα (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008) Το εξωτερικό περιβάλλον επηρεάζει την λειτουργία του σχολείου και η λειτουργία του σχολείου επηρεάζει τον εξωτερικό χώρο. Ο κτισμένος και διαμορφωμένος χώρος, αναδεικνύεται σε πεδίο αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό και το υλικό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε τροποποίηση αυτών των ίδιων των χαρακτηριστικών του χώρου. Υπάρχει μια κυκλική αλληλοσυσχέτιση μεταξύ του οργανισμού και του περιβάλλοντος, μια δυναμική αλληλεπίδραση (Ittelson et al.,1974 όπως αναφέρεται στο Συγκολλίτου, 1997).

Επισκόπηση κύριων βιβλιογραφικών πηγών.

Ζούμε σε μια εποχή ανοικτών συστημάτων με πολλές διασυνδέσεις. Το σχολείο αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα που δεν λειτουργεί σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό κενό, αλλά βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο εξωτερικό του περιβάλλον (Hoy& Miskel, 2013). Η εκπαιδευτική πράξη βρίσκεται σε άμεση

συνάρτηση με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες και αυτοί επηρεάζουν άμεσα την εσωτερική λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το σχολείο θα πρέπει να συνεργάζεται με το εξωτερικό περιβάλλον και η δράση του να μην περιορίζεται μόνο στο εσωτερικό του περιβάλλον (Laffitte, 2018). Η έννοια του περιβάλλοντος πρέπει να προσδιοριστεί τόσο με όρους των ερεθισμών που επηρεάζουν τη συμπεριφορά όσο και με όρους της λειτουργικής σχέσης της συμπεριφοράς με τον έλεγχο των ερεθισμών (Gewirtz,1969 όπως αναφέρεται στο Συγκολλίτου,1997)

Με τον όρο περιβάλλον εννοούμε ένα σύνολο από φυσικούς, βιολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες, που μπορούν να έχουν άμεση ή έμμεση, βραχύχρονη ή μακρόχρονη επίδραση στους ζώντες οργανισμούς και στις ανθρώπινες δραστηριότητες (Ternisien, 1973 όπως αναφέρεται στο Συγκολλίτου, 1997). Το περιβάλλον δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύνολο στοιχείων τα οποία «περιβάλλουν» απλώς το άτομο, αλλά θα πρέπει να θεωρείται ως μια πηγή ερεθισμάτων τα οποία ασκούν επίδραση πάνω του. Θεωρείται ένα σύνολο πραγμάτων, φαινομένων και ενεργειών που επεμβαίνουν ως δραστικοί παράγοντες στη λειτουργία των βιολογικών συστημάτων και από τους οποίους εξαρτάται η ύπαρξη των ζωντανών οργανισμών (Κιλικίδης, 1997).

Η επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στον ανθρώπινο οργανισμό και στα συστήματα, εμφανίστηκε ως πεδίο μελέτης και έρευνας μετά το 1960, όπου και αρχίζουν να εμφανίζονται οι ανησυχίες και οι προβληματισμοί για την ποιότητα της ζωής και την κατανόηση των βιωμάτων του χώρου. Στην συνέχεια, διευρύνθηκε θεματικά θέλοντας να διερευνήσει ζητήματα και προβλήματα που αφορούσαν τις αστικές αναπλάσεις των χώρων, την ψυχική υγεία, τις διαπροσωπικές σχέσεις, το συμπεριφορικό περιβάλλον των σχολικών τάξεων, τη μετανάστευση, τους πρόσφυγες, τη ρύπανση το περιβάλλοντος, την περιβαλλοντική αγωγή, την οικολογική παιδεία. Ο Roger Barker, από τις αρχές του 1950 έως τα μέσα της δεκαετίας του '70, δημοσίευσε ευρήματα ερευνών του, που έδειξαν ότι για την μελέτη και πρόβλεψη της ανθρώπινης συμπεριφοράς το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο έχει περισσότερη σημασία από τον εσωτερικό κόσμο ενός ατόμου (Barker, 1968 όπως αναφέρεται στο Συγκολλίτου, 1997). Αυτό που συμβαίνει στο εσωτερικό του πλαισίου συμπεριφοράς, σύμφωνα με τον Barker, περιλαμβάνει τη μελέτη των αλληλεπιδράσεων του ατόμου και του φυσικού περιβάλλοντος χωρίς το άτομο να είναι ένα παθητικό προϊόν του περιβάλλοντος, αλλά μια ύπαρξη που επενεργεί στο περιβάλλον και επηρεάζεται από αυτό (Συγκολλίτου, 1997). Αυξημένο ενδιαφέρον αναπτύχθηκε και για τη σχέση μεταξύ του φυσικού περιβάλλοντος της σχολικής τάξης και της συμπεριφοράς των μαθητών/ριών. Η εντελεχής ανάλυση των δυναμικών αλληλεπιδράσεων των ανθρώπινων εμπειριών με τις σχετιζόμενες όψεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Canter, 1988) αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της περιβαλλοντικής ψυχολογίας. Όσον αφορά το φυσικό περιβάλλον της σχολικής αίθουσας έχουν γίνει κατά καιρούς ποικίλες αλλαγές, από τότε που το σχολείο έπαψε να αποτελείται από μια μόνο αίθουσα. Η διαμόρφωση του εσωτερικού χώρου της σχολικής τάξης, είναι από εκείνα τα χαρακτηριστικά που η επίδραση τους στη συμπεριφορά των παιδιών και στην εκπαιδευτική πράξη έχει μελετηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Έρευνες έδειξαν, ότι

αλλαγές στο φυσικό σχέδιο της τάξης μπορεί να έχουν ως συνέπεια, μια θετικότερη στάση των μαθητών/τριών στην μάθηση, αλλά και μεγαλύτερη συμμετοχή (Rivlin & Wolfe, 1985 όπως αναφέρεται στο Συγκολλίτου, 1997).

Ο Kevin Lynch ασχολήθηκε με την ψυχολογική επίδραση που ασκεί ο αστικός χώρος στο άτομο ο οποίος χρησιμοποίησε τους γνωστικούς χάρτες για τον προσανατολισμό του ατόμου κατά τη διαδικασία της κίνησης στο περιβάλλον (Lynch, 1960). Ο γνωστικός χάρτης αποτελεί την εσωτερική νοητική αναπαράσταση του περιβάλλοντος, την εικόνα που διαμορφώνεται στο μυαλό του κάθε ανθρώπου, σχετικά με το χώρο που τον περιβάλλει καθώς και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του για αυτό. Εμπεριέχει και την υποκειμενική σημασιολογική φόρτιση, που προσδίδει το κάθε άτομο στα επιμέρους στοιχεία και συγκροτούν τη νοητική εικόνα. Για τους περιβαλλοντικούς ψυχολόγους, η σημασιολογική αυτή φόρτιση, παρουσιάζει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον γιατί μπορεί να τους οδηγήσει σε συμπεράσματα για την ποιότητα του περιβάλλοντος, όπως οι χρήστες την αντιλαμβάνονται. Η σημασιολογική φόρτιση βρίσκεται σε άμεσο συσχετισμό και σχέση αλληλεπίδρασης με τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες των ατόμων. Οι γνωστικοί χάρτες περιλαμβάνουν τη διαδικασία που αποκτά, οργανώνει, συνθέτει και ανακαλεί ο άνθρωπος τις πληροφορίες των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος που δραστηριοποιείται. Μέσω αυτής της διαδικασίας, επιλύει χωρικά προβλήματα όπως είναι του προσανατολισμού (απαραίτητη προϋπόθεση κάθε είδους μετακίνησης στο χώρο) και της υποκειμενικής εκτίμησης των αποστάσεων.

Ο αρχιτεκτονικός ντετερμινισμός υποστηρίζει ότι το χτιστό περιβάλλον ασκεί επίδραση με άμεσο τρόπο στη συμπεριφορά των ατόμων (Συγκολλίτου,1997). Ο περιβαλλοντικός ντετερμινισμός, απορρίφθηκε από τη γαλλική γεωγραφική σχολή η οποία υποστήριξε ότι το φυσικό περιβάλλον είναι μόνο ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανθρώπινη δραστηριότητα. Η γαλλική σχολή, διαμόρφωσε μια άποψη που ονομάστηκε πιθανοκρατία ή ποσιμπιλισμός, σύμφωνα με την οποία η σχέση φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος δεν είναι μηχανικά προκαθορισμένη αλλά μια σχέση ανοιχτή, όπου όλα τα ενδεχόμενα είναι πιθανά. Ο περιβαλλοντικός ποσιμπιλισμός, υποστηρίζει ότι το περιβάλλον δίνει ευκαιρίες για την εκδήλωση συμπεριφορών, θέτοντας όμως και όρια στη συμπεριφορά (Porteus, 1977 όπως αναφέρεται στο Συγκολλίτου, 1997). Το περιβάλλον μοιάζει να προκαλεί ή να επιβάλει μια ορισμένη συμπεριφορά, η οποία συχνά φαίνεται αναπόφευκτη, ενώ οι επιλογές που κάνουμε καθορίζουν το βαθμό στον οποίο πραγματοποιούνται οι ευκαιρίες ή υπερπηδούνται τα εμπόδια. Η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται τόσο από το περιβάλλον, όσο και από τις επιλογές που κάνει το άτομο (Συγκολλίτου, 1997).

Ανάμεσα στον ντετερμινισμό και τον ποσιμπιλισμό βρίσκεται μια άλλη προοπτική, ο περιβαλλοντικός προμπαμπιλισμός, ο οποίος υποστηρίζει ότι, ενώ ο οργανισμός μπορεί να επιλέξει μια ποικιλία αντιδράσεων σε μια περιβαλλοντική κατάσταση, ωστόσο υπάρχουν πιθανότητες που σχετίζονται τόσο με το σχέδιο των κτισμάτων όσο και με τη συμπεριφορά. Οι πιθανότητες αυτές αντανακλούν την επίδραση στη συμπεριφορά των μη αρχιτεκτονικών παραγόντων εξίσου με τους παράγοντες του σχεδίου. Σύμφωνα

με τον περιβαλλοντικό προμπαμπιλισμό υποστηρίζεται ότι, αν διαθέτουμε την γνώση που για τα άτομα και για τα ειδικά περιβάλλοντα στα οποία αυτά βρίσκονται, μπορούμε να υποθέσουμε ότι ορισμένες συμπεριφορές έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμβούν από ότι άλλες (Συγκολλίτου, 1997). Στον περιβαλλοντικό προμπαμπιλισμό υπάρχουν πιθανότητες που σχετίζονται τόσο με το σχέδιο των κτισμάτων, όσο και με την ανθρώπινη συμπεριφορά και ορισμένες συμπεριφορές έχουν περισσότερες πιθανότητες να συμβούν από ότι άλλες. Η γνώση για την ταυτότητα του χώρου προσδιορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου και την εμπειρία του από το φυσικό κόσμο (Proshansky & Fabian, 1987 όπως αναφέρεται στο Συγκολλίτου, 1997).

Το παιδί, έχοντας εμπειρία ενός συγκεκριμένου πλαισίου του σχολείου ή του σπιτιού του, συνδέει τις μνήμες, τις αξίες και τις προτιμήσεις που έχει για αυτό το πλαίσιο σε ένα είδος συνόλου στο οποίο οργανώνει τη γνώση για την ταυτότητα του χώρου (Συγκολλίτου, 1997). Η ταυτότητα του χώρου, θεωρείται μια υποδομή της ταυτότητας του εαυτού μας. Το παιδί αποκτά τη γνώση και κατανόηση για το ποιο είναι, μέσω της σχέσης του με τα σημαντικά για αυτό άτομα και από την εμπειρία του με το χώρο, με το οικιστικό περιβάλλον που ζει και δραστηριοποιείται (Συγκολλίτου, 1997). Κάθε περιβάλλον, εκτός από τα άμεσα ερεθίσματα που παρέχει και που οφείλονται στα φυσικά του χαρακτηριστικά, μεταφέρει και ένα σύνολο μηνυμάτων, αισθητικών, χρηστικών, συμβολικών, που συνδέονται μεταξύ τους σε κάποιο βαθμό και που διαμορφώνονται από κοινωνικούς, πολιτισμικούς ή οικονομικούς παράγοντες

Σύμφωνα με τις θεωρίες ανάπτυξης του Piaget και του Vygotsky, το άτομο και το περιβάλλον αποτελούν ενεργά μέρη σε μια διαρκή διαδικασία αλληλεπίδρασης. Το παιχνίδι ερμηνεύεται ως φαινόμενο αλληλεπίδρασης του παιδιού με το περιβάλλον, ως τρόπο με τον οποίο το παιδί συνδέεται με το περιβάλλον και του αποδίδουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης του παιδιού. Σύμφωνα με τις απόψεις του Piaget, η διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου αποτελεί δομική λειτουργία που συνδέει το άτομο με το περιβάλλον. Για τη διαδικασία της ανάπτυξης του παιδιού, ο Piaget, ανάμεσα στους άλλους μηχανισμούς, θεωρεί σημαντική και τη νοητική αναπαράσταση η οποία, όπως υποστηρίζει, δημιουργείται σταδιακά με την αισθησιοκινητική πράξη μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον έως τη συμβολική κωδικοποίηση και την αφηρημένη σκέψη. Το παιδί αποτελεί ενεργό δημιουργό της γνώσης του για την πραγματικότητα, την οποία γνωρίζει μέσα από τις πράξεις του στον κόσμο που το περιβάλλει και αναπτύσσεται μέσα από μια διαδικασία «προσαρμογής» (adaptation) στο περιβάλλον. Η προσαρμογή αυτή πραγματοποιείται σε όλη την πορεία της αναπτυξιακής διαδικασίας χάρη στους μηχανισμούς της «αφομοίωσης» (assimilation), δηλαδή του μετασχηματισμού εμπειριών του περιβάλλοντος, ώστε να ενσωματωθούν στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα (δομές), και της «συμμόρφωσης» (accommodation), δηλαδή της τροποποίησης των δομών που υπάρχουν ώστε να προσαρμοσθούν στις νέες καταστάσεις (Ταμουτσέλη, 1997).

Ο υλικός χώρος, αποτελεί ένα κεντρικό κομμάτι του κόσμου της τάξης και του σχολείου. Οι επιστήμες της Ψυχολογίας, της Αρχιτεκτονικής, της Κοινωνιολογία, της

Οικονομίας της Τεχνολογίας, προσέγγισαν την έννοια του χώρου η καθεμία ξεχωριστά μέσα από τις δικές τους μελέτες χωρίς να φτάσουν μέχρι τη σφαιρική του διάσταση και την κεντρική του θέση στην εκπαίδευση. Για τους λόγους αυτούς πιστεύουμε ότι η σημασία του χώρου στο περιβάλλον αγωγής έχει σαφώς υποτιμηθεί (Γερμανός, 2002).

Σχολείο και χώρος

Με τον όρο σχολείο η μνήμη ανασύρει την εικόνα ενός υλικού κατασκευάσματος, ενός κτιρίου. Συνάμα ο σχολικός χώρος αποτελεί και ένα σύνολο από μη υλικούς παράγοντες οι οποίοι προέρχονται από το κοινωνικό περιβάλλον και από το υποκείμενο της σκέψης. Όλοι αυτοί οι παράγοντες αλληλοεπιδρούν τόσο μεταξύ τους όσο και με τα δεδομένα του χώρου και δημιουργούν σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης. Οι χώροι του σχολείου αλληλεπιδρούν για να δώσουν την ταυτότητα του χώρου στο παιδί, αλλά και να παίξουν έναν πρωταρχικό ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του με το φυσικό κόσμο (Συγκολλίτου, 1997). Η σχολική πραγματικότητα αντικατοπτρίζει αυτές τις σχέσεις. Το σχολείο στον συγκεκριμένο τόπο και χώρο που βρίσκεται φέρει μαζί του μνήμες και διαδρομές στον χρόνο. Το αντιληπτικό ερέθισμα του χώρου τα οπτικά, ηχητικά, οσμικά, απτικά ερεθίσματα που μπορεί να προσφέρει ένας τέτοιος χώρος αγωγής όπως το σχολείο είναι αυξημένα (Γερμανός, 1993). Ο χώρος αποτελεί ένα πεδίο δραστηριοτήτων, μέσα στο οποίο το παιδί σκέφτεται, ενεργεί, παίζει, επικοινωνεί, αλληλεπιδρά, σχηματίζοντας τόπους, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του(Weinstein, 1987 όπως αναφέρεται στο Γερμανός, 2011).

Σύμφωνα με την ανθρωποκεντρική προσέγγιση του χώρου το υποκείμενο βιώνει τον υλικό χώρο και τον χρησιμοποιεί στο πλαίσιο της κοινωνικής δυναμικής έχοντας την δυνατότητα να επιδρά πάνω του και να τον τροποποιεί (Συγκολλίτου, 1997). Ο σχολικός χώρος αποκτά μια ταυτότητα που διαμορφώνεται στο συγκεκριμένο χωροχρονικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Συγκολλίτου, 1997). Ο τόπος αποτελεί μια υποκειμενική εκδοχή του χώρου συνδεδεμένη με τις επιθυμίες, τις ανάγκες, τις προτιμήσεις και τις δυνατότητες του παιδιού (Γερμανός, 1993). Η κάθε σχολική μονάδα διαφέρει από την άλλη έστω και αν βρίσκεται στον ίδιο χώρο. Τα νηπιαγωγεία στην Ελλάδα κυριαρχούνται από δύο χώρους. Τις αίθουσες διδασκαλίας και τον αύλειο χώρο. Ο θεσμός του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου εντάχθηκε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με το νόμο 2525/1997 (ΦΕΚ 188/1997, τ.Α΄) χωρίς να προβλέπεται καμμιά κτιριακή αναβάθμιση. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο ενώ η λειτουργία του δημιούργησε νέες υλικές ανάγκες εντάχθηκε στο υπάρχον σχολικό κτίριο χωρίς υλική μέριμνα.

Με τα νέα δεδομένα και τις αντιλήψεις της Παιδαγωγικής και της Αρχιτεκτονικής οι χώροι διδασκαλίας πρέπει να είναι χώροι υποδοχής και μετάδοσης θετικής εικόνας του σχολικού θεσμού προς τους/τις μαθητές/τριες (Pain, 1998). Ο σχολικός χώρος και ειδικά η σχολική τάξη θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών και των σύγχρονων απαιτήσεων του σχολείου και προς αυτή την κατεύθυνση κινείται

τα τελευταία χρόνια ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων που είναι υπεύθυνος για τον σχεδιασμό και την κατασκευή των σχολικών κτιρίων.

Οικιστικό περιβάλλον και σχολείο

Το οικιστικό περιβάλλον βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση και με την εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋποθέτει την ύπαρξη ελεύθερων χώρων ανάπτυξης της κοινωνικής ζωής των κατοίκων του και χώρους για την ψυχαγωγική εκτόνωση των παιδιών. Το οικιστικό περιβάλλον που ανήκει η σχολική μονάδα αποτελεί περιβάλλον μάθησης και επηρεάζει την μαθησιακή διαδικασία. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη η σημασία των σχολικών κτιρίων, των υλικοτεχνικών υποδομών και των εξοπλιστικών μέσων, που συμβάλλουν υποστηρικτικά στη μετουσίωση της παιδαγωγικής θεωρίας σε πράξη (Σταμάτης, 2007) καθώς επηρεάζουν ταυτόχρονα τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου (Γερμανός, 2003).

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους/τις μαθητές/τριες, επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από το γενικότερο οικιστικό περιβάλλον, την αρχιτεκτονική του σχολείου, τον αύλειο χώρο και προδιαθέτουν θετικά ή αρνητικά ως προς τη μάθηση επηρεάζοντας το ψυχοκοινωνικό κλίμα του σχολείου (Τριλιανός, 2013). Οι κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου με τον εξοπλισμό τους, την διακόσμησή τους, την αισθητική τους, το φωτισμό τους, την θερμοκρασία, τον εξαερισμό, το θόρυβο και το είδος της οργάνωσης όλων αυτών των στοιχείων προσφέρουν ποικιλία φυσικών και συναισθηματικών ερεθισμάτων δημιουργώντας τις φυσικές προϋποθέσεις που στηρίζουν την ανάπτυξη συγκεκριμένου είδους συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2004). Ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται ο χώρος του σχολείου δηλώνει τον τρόπο επικοινωνίας με τους άλλους και αποτελεί ένα βασικό στοιχείο που προσδιορίζει τα αισθήματα των ανθρώπων για τους γύρω τους. Η γεωγραφική κατανομή των σχολείων ακολουθεί τη διαίρεση αστικών και αγροτικών περιοχών. Η κατανομή των σχολείων είναι ανάλογη του πληθυσμού. Τα νηπιαγωγεία υπάρχουν σε κάθε γωνιά της χώρας για να εξυπηρετήσουν τους εργαζόμενους γονείς. Τα σχολεία καθρεφτίζουν την εικόνα των συνοικιών όπου βρίσκονται (Φραγκουδάκη, 1985). Στα περιφερειακά σχολεία εργάζονται πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί και οι παλαιότεροι είναι συνήθως κάτοικοι της περιοχής και ενσωματωμένοι στο οικιστικό περιβάλλον.

Στις μέρες μας στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης είναι το περιβάλλον του σχολείου να αποτελεί συνισταμένη στην εκπαιδευτική πράξη. Κάθε περιοχή έχει το δικό της σχολικό κτίριο που δέχεται μαθητές/τριες από τα γεωγραφικά όρια της. Δεν ισχύει το ίδιο και για τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου που μπορεί να διαμένουν σε διαφορετικό γεωγραφικό χώρο. Στην περίπτωση αυτή ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να ενημερωθεί και να προετοιμαστεί για την ιδιαιτερότητα του πλαισίου αναφοράς. Στα μικρά σε μέγεθος σχολεία οι μαθητές/τριες συμβαίνει να γνωρίζουν τους/τις εκπαιδευτικούς και τους/τις συμμαθητές/τριες τους πολύ καλύτερα, με αποτέλεσμα συχνά να εμπλουτίζονται σε βάθος οι σχέσεις τους. Τα προσωπικά

χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών αλληλοεπιδρούν με τα φυσικά χαρακτηριστικά του πλαισίου μάθησης. Η μάθηση μεγιστοποιείται όταν επικεντρώνεται η προσοχή μας εξίσου στο φυσικό πλαίσιο όσο και σε άλλους παράγοντες της συνθήκης μάθησης.

Συμπεράσματα

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα δεν λειτουργεί σε οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό κενό, αλλά βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το ευρύτερο εξωτερικό περιβάλλον (Hoy and Miskel, 2013). Η αγωγή των παιδιών δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου αλλά η μάθηση προέρχεται από την αλληλεπίδραση και με τον εξωτερικό χώρο του σχολείου (Francomme, 2019). Το οικιστικό περιβάλλον που βρίσκεται το σχολικό κτίριο ασκεί επίδραση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση που ΄μπορεί να προσφέρει το μάθημα μετατρέπεται σε ανοιχτή βιωματική εμπειρία.

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται από μεγάλη ρευστότητα λόγω των ταχύτατων πολιτικών, οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων. Ο τομέας της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος από τις αλλαγές σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Το μέλλον των εκπαιδευτικών οργανισμών ως ανοικτών συστημάτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με το μέλλον της ευρύτερης κοινωνίας εντός της οποίας λειτουργούν και πραγματώνουν τους στόχους τους. Το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών/ριών, αλλά και των εκπαιδευτικών. Ένα ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον μπορεί να ενθαρρύνει τη συνεργασία και να επιτρέψει την άμεση επαφή με το εξωτερικό περιβάλλον.

Στο νηπιαγωγείο δεν υπάρχει αυστηρό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Υπάρχει μια ανοικτή διαδικασία μάθησης και σημαντικό ρόλο δύναται να διαδραματίζει σε αυτή το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και οι δεσμοί που αναπτύσσονται με την κοινότητα. Χρειάζεται να υπάρχει κατάλληλος χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος, με ότι αυτό συνεπάγεται, ακόμη και προστασία του σχολείου από δυσάρεστες εξωτερικές επιδράσεις (Σαΐτης, 2008). Στόχος κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι η αυτονόμησή της ώστε να υπάρξει ουσιαστικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός (Κατσαρός, 2008). Η εμπειρία αλλά και πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχολικές μονάδες που αναπτύσσουν δράσεις σχεδιασμού του μέλλοντος απολαμβάνουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ακόμα και μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα (Hoy & Miskel, 2013). Ο σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο οποίος θα συνάδει με τον κεντρικό σχεδιασμό του Υπουργείου Παιδείας, εναρμονίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της, αντιμετωπίζοντας τις απειλές και τους κινδύνους και αξιοποιώντας τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος, μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες των μαθητών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Καράλης, 2007).

Το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα μαθητών και δασκάλων, που δεν μπορεί να μένει απομονωμένη από την ευρύτερη κοινωνία και οι εκπαιδευτικοί στόχοι τους οποίους θέτει, θα πρέπει να συνδέονται με τα ενδιαφέροντα της ευρύτερης κοινωνίας. Οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να μετατραπούν σε «κύτταρα εμβρυακής κοινοτικής ζωής» (Χριστόπουλος, 2005).

Βιβλιογραφία

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο: Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. & Αθανασούλα-Ρέππα, Α. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Τόμος Γ΄). Πάτρα: ΕΑΠ

Canter, D. (1988). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία* (επιμ. ελληνικής έκδοσης: Π. Κοσμόπουλος) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Γερμανός, Δ. (1993). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική διάσταση του χώρου.* 5η εκδοση Αθήνα: Gutenberg.

Γερμανός, Δ. (2002).Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και εκπαίδευση. Αθήνα :Gutenberg,

Γερμανός Δ. (2003). Παιδαγωγικός Ανασχεδιασμός του σχολικού χώρου για την προώθηση της συνεργατικής μάθησης, στο: *Συνεργατικό σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη,* Μεσσίου Δ, (επιμ), Λευκωσία: Κυπριακός Σύνδεσμος Συνεργατικής Μάθησης, σσ. 79-88

Γερμανός, Δ. (2011). Ο χώρος ως παράγοντας αναβάθμισης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος στο Νηπιαγωγείο. Στο Χρυσαφίδης, Κ., Σιβροπούλου, Ρ. (επιμ.), *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*: Τιμητικός τόμος για την Ε. Κουτσουβάνου. Αθήνα: Κυριακίδης, 23-44.

Κατάκη**, X**. (1997). *Το μωβ υγρό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Καράλλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονόμησής της. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (9).

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κιλικίδης, Σ. (1997). *Οικολογία και Προστασία Περιβάλλοντος*. Αθήνα : Σύγχρονη Παιδεία

Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη,* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και μάθηση*.Αθήνα: Γρηγόρης.

Ντάφης, Σπ. (1986). Δ*ασική Οικολογία*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

Pain, J. (1998). Για τη σχολική βία στο σχολικό περιβάλλον. Βία στο Σχολείο. Στο Λ. Μπεζέ (επιμ.), *Βία του Σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς*

αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαΐτης, Χ. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη (έκδ. 5η) . Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σταμάτης, Π. (2007). Κτιριολογικός σχεδιασμός εκπαιδευτικών μονάδων, Δημοσιεύθηκε στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού 1*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 84-99. ISBN978-960-459-041-4

Συγκολλίτου, Ε. (1997). *Περιβαλλοντική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Ταμουτσέλη, Κ. (1997). Φυσικό Τοπίο – Αγωγή και παιδί προσχολικής ηλικίας. Διδακτορική Διατριβή. Α.Π.Θ.

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*, Τόμος Α, Αθήνα.

Τσουκαλά Κ., επιμέλεια, (2000). *Αρχιτεκτονική, Παιδί και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Φλουρής, Γ. (2003). *Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα : Παπαζήσης.

Χριστόπουλος, Κ. (2005). *Το νέο σχολείο και η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα – Οι Φιλοσοφικές και Παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey.*Αθήνα: Γρηγόρη.

Ξενόγλωσση

Francomme, O. (2019). *Les chercheurs collectifs cooperatives et École modern: perspectives*. Postface Pierre Laffitte. L'Harmattan.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). Educational Administration: theory, research and practice. (9th Edition). New York: McGraw-Hill, Inc.

Laffitte, P. J. (2018), «Ici naît uneculture...Fonction de la culture dans le champ d'une classe coopérative», in L'Année de la recherche en sciences de l'éducation(Coopération, éducation, formation. La pédagogie Freinet face aux défis du XXIesiècle.P.J.Laffitte, éd.), p.282-291.

Lynch, K. (1960). The image ofthe city. Cambridge, MA: M.I.T. Pres

Η *Ερόικα* του Κοσμά Πολίτη μέσα από το πρίσμα της αρχετυπικής κριτικής, ή ο Μύθος της *Πτώσης* ως δομικό μοντέλο του κλασικού μυθιστορήματος εφηβείας

Μουλά Ευαγγελία, Φιλόλογος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΕΚΠΑ
Μυλωνάκης Νικόλαος, Φιλόλογος, M.Sc, Μα.

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τη μετάβαση από το Bildungsroman στο κλασικό μυθιστόρημα εφηβείας, με αντιπροσωπευτική μελέτη περίπτωσης την Ερόικα του Κοσμά Πολίτη. Αρχικά εξετάζεται συνοπτικά η ιδιαιτερότητα της εφηβικής ψυχολογίας και περιγράφεται αδρομερώς το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης, δηλαδή η αρχετυπική κριτική και δη το έργο του Northrop Frye. Ο Frye υποστήριξε ότι το σύνολο των λογοτεχνικών έργων αποτελεί ένα «αυτόνομο σύμπαν» που αφομοιώνει τον αδιάφορο κόσμο της φύσης σε αρχέτυπες μορφές. Στη συνέχεια υποστηρίζεται ότι το αρχέτυπο της εφηβικής συνθήκης είναι η τραγωδία, ως τρόπος πραγμάτωσης της σύγκρουσης επιθυμίας- πραγματικότητας. Η τραγωδία επικεντρώνεται σε ένα μεμονωμένο άτομο και ο τυπικός τραγικός ήρωας βρίσκεται κάπου ανάμεσα στο θεϊκό και το εντελώς ανθρώπινο. Η Πτώση των Πρωτόπλαστων εκλαμβάνεται ως ο αρχέτυπος μύθος της εφηβικής τραγωδίας, όπου ο ρομαντικός ήρωας σε νεανική ηλικία υποπίπτει σε ύβρη, περνώντας τη συνοριακή γραμμή της αθωότητας προς την περιοχή της εμπειρίας. Το κλασικό εφηβικό μυθιστόρημα ερμηνεύεται ως μια σύγχρονη διασκευή του μύθου, υποκαθιστώντας την ιεραρχική θέση θείου- ανθρώπινου, με μια ετεραρχική δι-υποκειμενική ευθύνη. Το κλασικό εφηβικό μυθιστόρημα, ως ενδιάμεσος κρίκος στην αλυσίδα της μυθιστορηματικής εξέλιξης, κατέδειξε την επισφαλή συνθήκη της εξισορρόπησης και προετοίμασε τον δρόμο για μια πιο προβληματική εφηβική αποτύπωση στις δεκαετίες που ακολούθησαν.

Λέξεις-Κλειδιά: Bildungsroman, μυθιστόρημα εφηβείας, Ερόικα, αρχετυπική κριτική, Πτώση.

Kosmas Politis' *Eroica* through the prism of archetypal criticism, or the Myth of the Fall as a structural model of the classic adolescence novel

Abstract

This article deals with the transition from the Bildungsroman to the classic adolescence novel, with a representative case study of Kosmas Politis' Eroika. First, the peculiarity of adolescent psychology is briefly examined and the theoretical background of the study is roughly described, that is, the archetypal critique and in particular the work of Northrop Frye. Frye argued that all literary works constitute an "autonomous universe" that assimilates the indifferent world of nature into archetypal forms. It is then argued that the archetype of the adolescent condition is tragedy, as a way of realizing the conflict of desire-reality. The tragedy focuses on an individual and the typical tragic hero is somewhere between the divine and the human. The Fall of the Protoplasts is

perceived as the archetypal myth of adolescent tragedy, where the romantic hero at a young age falls into insults, crossing the border line of innocence to the realm of experience. The classic adolescent novel is interpreted as a modern adaptation of the myth, substituting the hierarchical position of divine-human, with a counter-hierarchical intersubjective responsibility. The classic adolescent novel, as an intermediate link in the chain of literary fictional development, demonstrated the precarious condition of equilibrium and paved the way for a more problematic adolescent depiction in the decades that followed.

Key-words: Bildungsroman, adolescent novel, Eroica, archetypal criticism, Fall.

Εισαγωγή

Από το Bildungsroman στο σύγχρονο μυθιστόρημα εφηβείας

Ο Γκαίτε μέσα από τον ήρωά του, Wilhelm Meister κωδικοποίησε το Bildungsroman (μυθιστόρημα διαμόρφωσης) και μοντελοποίησε ένα είδος υπαγορευμένο από τα κοινωνικά δεδομένα και το πνεύμα της εποχής του, το οποίο υπήρξε διαχρονικά από τα πιο δημοφιλή και βραχύβια ταυτόχρονα. Αυτό διότι, η επίτευξη του συμβιβασμού ανάμεσα στις επιθυμίες και τους κοινωνικούς περιορισμούς συνιστά μια εύθραυστη ισορροπία που δεν υποστηρίζεται από την πραγματική εμπειρία. Ο Jost Fr. (1974: 149), αξιολογεί ως καθοριστικό κριτήριο του μυθιστορήματος διαμόρφωσης τη διαδικασία επιλογής και ο Μιχαήλ Μπαχτίν (1980: 209-217) στην πραγματεία του περί μυθιστορηματικού λόγου, προσθέτει στην επιλογή και την αφομοίωση του λόγου του «άλλου». Έτσι παρουσιάζει τη διαδικασία διαμόρφωσης και αυτονόμησης της ατομικής συνείδησης ως μία διαδικασία πάλης του Εγώ με το λόγου του «άλλου», ο οποίος διακρίνεται σε *αυταρχικό* και σε *εσωτερικά πειστικό*, σε σχέσεις διαρκούς σύγκρουσης αλλά και διαλογικής αμοιβαιότητας. Στη βάση του μυθιστορήματος διαμόρφωσης (Bildungsroman), βρίσκεται συχνά μια υποκειμενική διαδικασία σύγκρουσης με τον εσωτερικευμένο πειστικό λόγο και απελευθέρωσης από την ηγεμονία του, μέσω της αντικειμενικοποίησης.

Το αρχετυπικό ελληνικό εφηβικό μυθιστόρημα αποκρυσταλλώθηκε κατά το μεσοπόλεμο και τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια (Σαχίνης, 1983: 15-19) αφορά στη διαδικασία ενηλικίωσης (διαμόρφωσης προσωπικότητας- κατανόησης εαυτού) ενός νέου ατόμου, που συνήθως πραγματώνεται κατά στάδια. Κατά την πορεία αυτή, αντιμετωπίζει καταστάσεις ρήξης- κρίσης – μία εκ των οποίων με προεξάρχουσα σημασία- , τις οποίες υπερβαίνει – με το σχετικό μέτρο της επιτυχίας, προς χάριν της προώθησης της πλοκής- , έως ότου καταλήξει σ’ ένα οριακό σημείο καμπής, που θα σημαίνει ταυτόχρονα την περάτωση του προγενέστερου και καθοριστικού για τη διαμόρφωσή του σταδίου, αλλά και την αφετηρία της ενήλικης – υπό την έννοια της κατάρριψης των ευγενών ψευδαισθήσεων- ζωής (Μουλά, 2009).

Η ιδέα της δοκιμασίας του ήρωα επίσης είναι κατά τον Μπαχτίν (1980: 264), ίσως η βασική ιδέα που οργανώνει το μυθιστόρημα γύρω από τον ήρωα και το διαχωρίζει ριζικά από την επική αφήγηση.

Όπως στο Bildungsroman έτσι και στο εφηβικό μυθιστόρημα, ο ήρωας είναι συνήθως προικισμένος με ένα εξαιρετικό ταλέντο ή ευαισθησίες. Στο παραδοσιακό Bildungsroman ο ήρωας απορρίπτει τους περιορισμούς που θέτει η οικογένεια και επιχειρεί ένα ταξίδι στον κόσμο, κατά το οποίο αποκτά βοηθούς και καθοδηγητές που εκπροσωπούν διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις, έρχεται αντιμέτωπος με τη σκοτεινή πλευρά της ζωής, μέχρι τη στιγμή που θα είναι σε θέση να επιλέξει το δικό του τρόπο ζωής, κλίση και σύντροφο. Από την άλλη η βασική δομή του εφηβικού μυθιστορήματος είναι: αποξένωση – απομάκρυνση από το οικογενειακό περιβάλλον- σύγκρουση με γονείς- ερωτική απογοήτευση- αναχώρηση από το σπίτι- συνάντηση με διάφορους ανθρώπινους τύπους και γνωριμία με ιδέες (Childers, 1958: 4).

Την κρίση του κλασικού Bildungsroman κατέγραψαν οι Stendhal, Pushkin, Balzac, Flaubert, στο έργο των οποίων το νόημα έγκειται ακριβώς στην αδυναμία διευθέτησης οριστικής λύσης και όσο το έργο «κλείνει», εντείνεται η διαδικασία «ανοίγματος». Τα παραδοσιακά αστικά ήθη βρίσκονταν σε ασυμφωνία με την παράδοση και ορισμένοι, όπως ο Thomas Mann απεικόνισαν την επακόλουθη παρακμή τους, προσφέροντας ως απάντηση στην επισφαλή αυτή κατάσταση, την επιστροφή σε έναν αυτό- ικανοποιούμενο αισθητισμό. Στα μυθιστορήματα που αναζητούνται νέοι στόχοι που να νηματοδοτούν τη ζωή του ατόμου, εντοπίζουμε ομοιότητες με το σχήμα του Bildungsroman. Το είδος επανακτά την αξία του μέσα από την νοσταλγία και αναζήτηση νέων δεσμών στο ταραγμένο παρόν.

Αυτήν την περίοδο παρουσιάζεται μια καινοφανής άνθηση στα μυθιστορήματα του είδους παγκοσμίως (Καρπόηλου, 1994: 211). Η σύγχρονη λογοτεχνία για νέους ενήλικες (YA) ή εφηβική λογοτεχνία είναι ένα συγκριτικά νέο πεδίο, του οποίου η αφετηρία συνήθως τοποθετείται από μελετητές στη δημοσίευση του S. E. Hinton's The Outsiders (1967), όταν ο ίδιος ο συγγραφέας ήταν δεκαεπτά χρονών. (Trupe, 2006: vii).

Ειδικά στην Ελλάδα το Μεταξικό καθεστώς με το δόγμα των νιάτων, αποτρέπει τους πεζογράφους από τον κοινωνικό προβληματισμό και τους ωθεί στο ιστορικό παρελθόν ή στην αμεριμνησία της εφηβικής ηλικίας (Τζιόβας, 1989: 146).

Τα λογοτεχνικά κείμενα που απευθύνονται σε εφήβους έχουν πρόθεση την όσο το δυνατόν περισσότερο ανώδυνη μετάβασή τους από τον κόσμο της αθωότητας στον κόσμο της ευθύνης και της αυτονομίας (Trites, 2000: 9-10)

Ο Κοσμάς Πολίτης καινοτομεί, σκιαγραφώντας "τραγικούς" ήρωες και εξελίσσει τον μυθιστορηματικό ιδεότυπο της ανέφελης εφηβείας, εμβαπτίζοντάς τον σε καταστάσεις κάθε άλλο παρά ανώδυνες και ιδανικές. Παρουσιάζοντας την εφηβεία όπως πραγματικά έχει, μια συνθήκη συγκρούσεων και αγωνίας, προσέγγισε τόσο καλά την

ψυχολογία της, ώστε η Ερόικα θα μπορούσε να αποτελέσει και πρότυπο εγχειρίδιο ψυχαναλυτικών μελετών περίπτωσης (Λόππα, 1999).

Η ιδιαιτερότητα της εφηβικής ψυχολογίας: Λίγα σχόλια

Κατά την εφηβεία ο υπερχειλίζων ιδεαλισμός, όμορος του αφελούς και του υψηλόφρονος μαζί, η αυτοαναλυτική και αυτοαναφορική διάθεση, η αιφνίδια και εντατικοποιημένη ενασχόληση με θέματα γύρω από το sex, η συναισθηματική αστάθεια, η εκρηκτικότητα, οι παρορμητικές μέχρι εξεγέρσεως αντιδράσεις, η μελαγχολία κ.α. συνθέτουν την εικόνα μιας κρίσης και αποτελούν εκδηλώσεις ενός κεντρικού φαινόμενου, της αποκάλυψης του υποκειμενικού-εσωτερικού Εγώ, ως εστία προέλευσης μοναδικών αισθημάτων, αντιλήψεων, σκέψεων, με μεγαλύτερη κι αυθεντικότερη βαρύτητα από αυτήν της αντικειμενικής υπαγορευμένης λογικής. (Appleyard, 1991: 97).

Η ανακάλυψη του Εγώ (Γαλανοπούλου, 1996: 343), ο σχετικισμός των δυνητικών οπτικών, αλλά κι η ασυμφωνία μεταξύ του υπό διαμόρφωση Εγώ με τους κοινωνικούς ρόλους που ο έφηβος καλείται να παίξει σ' ένα «φανταστικό ακροατήριο», συχνά επιφέρει σύγχυση και οδηγεί σε μια αίσθηση απομόνωσης και μοναξιάς. Ο διχασμός της εφηβικής ατομικότητας οφείλεται στη ρήξη ανάμεσα σ' ένα μύχιο αυθεντικό εαυτό και σε μια εξελισσόμενη προσωπικότητα που πρέπει ν' αντιμετωπίσει την εξωτερική πραγματικότητα. Πρόκειται για μια απόπειρα διαπραγμάτευσης μιας φιλοσοφικής θέσης σχετικά με την ύπαρξη στην τροχιά του ηρωικού- ρομαντικού.

Η προσχώρηση των εφήβων στο αφηρημένο εννοιολογικό στάδιο (Piaget σε Fontana: 86-87), τους επιτρέπει να συλλογίζονται στη βάση του πιθανού, να οραματίζονται το μέλλον, να κατασκευάζουν θεωρίες και ιδεολογικά συστήματα, να αναπτύσσουν ιδανικά και σε τελική ανάλυση να αναστοχάζονται επί των σκέψεών τους και να ενδοσκοπούνται, πράγμα που αποτελεί και την κύρια πηγή της εφηβικής εσωστρέφειας, που εκτείνεται άλλοτε ως το σολιψισμό (υπέρμετρη υπεροψία, ομφαλοσκοπισμός, ύβρις).

Αδιαμφισβήτητη αφετηρία του εφηβικού προβληματισμού είναι η διακαής κατάκτηση της γνώσης, που θα αποτελέσει το θεμέλιο της πνευματικής τους συγκρότησης, θα τους καταξιώσει ηθικά στον κοινωνικό περίγυρο, του οποίου επιθυμούν την αναγνώριση και θα αποτελέσει το διαβατήριο για τον πολυπόθητο κόσμο των ενηλίκων.

Στην εφηβεία δε, η ομάδα των συνομηλίκων λειτουργεί σαν συμπληρωματικό Εγώ, εκτονώνοντας την ενοχή και τα αιμομικτικά-ευνουχιστικά άγχη του εφήβου, επακόλουθα της παλινδρόμησης σε οιδιπόδειες και προ-οιδιπόδειες φαντασιώσεις. Ταυτόχρονα, κυρίως στην αρχική και μέση εφηβεία, η ομάδα μοιράζει την ευθύνη στα μέλη της και μ' αυτόν τον τρόπο διαλύει το Υπερεγώ, δημιουργώντας ένα κλίμα έξαψης και μαγείας, μέσα στο οποίο ο έφηβος μπορεί να τολμήσει πράγματα που το αυστηρό Υπερεγώ δεν θα του επέτρεπε υπό άλλες συνθήκες. Η ομάδα αντιπροσωπεύει το Ιδεώδες του Εγώ, το υποκατάστατο της –ναρκισσιστικής προέλευσης– χαμένης βρεφικής παντοδυναμίας, και ενισχύει την αίσθηση παντοδυναμίας - ατρωτότητας του εαυτού, η

οποία συνιστά εκδήλωση του προσωπικού μύθου (Γαλανάκη, 2010. Μανωλόπουλος, 2015).

Αρχετυπική κριτική

Στη λογοτεχνική κριτική, ο όρος αρχέτυπο υποδηλώνει επαναλαμβανόμενα σχέδια αφηγήσεων, μοτίβα δράσης, τύπους χαρακτήρων, θέματα και εικόνες που είναι αναγνωρίσιμα σε μια μεγάλη ποικιλία έργων λογοτεχνίας, καθώς και σε μύθους, όνειρα, ακόμη και κοινωνικά τελετουργικά. Τέτοια επαναλαμβανόμενα στοιχεία θεωρούνται ως αποτέλεσμα στοιχειωδών και καθολικών μορφών ή προτύπων στην ανθρώπινη ψυχή, των οποίων η αποτελεσματική ενσωμάτωση σε ένα λογοτεχνικό έργο προκαλεί την έντονη ανταπόκριση του προσεκτικού αναγνώστη, επειδή μοιράζεται τα ψυχικά αρχέτυπα που εκφράζει ο συγγραφέας. Ένα σημαντικό προηγούμενο για τη λογοτεχνική θεωρία του αρχέτυπου ήταν ο χειρισμός του μύθου από μια ομάδα συγκριτικών ανθρωπολόγων στο Πανεπιστήμιο του Κέιμπριτζ, ειδικά από τον James Frazer, ο οποίος στο Golden Bough εντόπισε στοιχειώδη πρότυπα μύθου και τελετουργίας που επαναλαμβάνονται στους θρύλους και τις τελετές διαφορετικών και μακρινών πολιτισμών και θρησκειών. Ένα ακόμη πιο σημαντικό προηγούμενο ήταν η βαθιά ψυχολογία του Carl G. Jung (1875-1961), ο οποίος εφάρμοσε τον όρο «αρχέτυπο» σε αυτό που αποκαλούσε «αρχέγονες εικόνες», το «ψυχικό υπόλειμμα» των επαναλαμβανόμενων προτύπων εμπειρίας που επιβιώνει στο «συλλογικό ασυνείδητο» της ανθρώπινης φυλής. Αυτό δε, εκφράζεται στη θρησκεία, στα όνειρα, τις ιδιωτικές φαντασιώσεις, καθώς και σε έργα λογοτεχνίας.

Το έργο του Frye διακρίνεται από τους ανθρωπολογικούς και ψυχαναλυτικούς προδρόμους του. Στο βιβλίο του Ανατομία της Κριτικής (1957), ο ανέπτυξε την αρχετυπική προσέγγιση σε μια ριζικά ολοκληρωμένη αναθεώρηση των παραδοσιακών λόγων τόσο στη θεωρία της λογοτεχνίας όσο και στην πρακτική της λογοτεχνικής κριτικής.

Ο Frye υποστήριξε ότι το σύνολο των λογοτεχνικών έργων αποτελεί ένα «αυτόνομο σύμπαν» που έχει δημιουργηθεί με την πάροδο των αιώνων από την ανθρώπινη φαντασία, ώστε να αφομοιώνει τον αδιάφορο κόσμο της φύσης σε αρχέτυπες μορφές, οι οποίες χρησιμεύουν στην ικανοποίηση των διαρκών ανθρώπινων επιθυμιών και αναγκών. Σε αυτό το λογοτεχνικό σύμπαν, τέσσερις ριζικοί μύθοι (δηλ. μορφές πλοκής ή οργανωτικές δομικές αρχές), που αντιστοιχούν στις τέσσερις εποχές στον κύκλο του φυσικού κόσμου, ενσωματώνονται στα τέσσερα κύρια είδη: κωμωδία (άνοιξη), ρομαντισμός (καλοκαίρι), τραγωδία (φθινόπωρο) και σάτιρα (χειμώνας).

Η τραγωδία ως αρχέτυπο της εφηβικής κατάστασης

Η τραγωδία, ως τρόπος πραγμάτωσης της σύγκρουσης επιθυμίας- πραγματικότητας (Frey, 1996: 207) παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την εφηβική οπτική γωνία θέασης του κόσμου. Η τραγωδία επικεντρώνεται, όχι σ' ένα σύνολο χαρακτήρων εντός μιας κοινωνικής ομάδας, αλλά σε ένα μεμονωμένο άτομο. Ο τυπικός τραγικός ήρωας βρίσκεται κάπου ανάμεσα στο θεϊκό και το εντελώς ανθρώπινο. Ξεκινά σα μια μορφή

ημιθεική, -τουλάχιστον στα δικά του μάτια- και στη συνέχεια υποβάλλεται σε μια αμείλικτη δοκιμασία που διαχωρίζει τη θεϊκή επίφαση από την ανθρώπινη πραγματικότητα. Καταλήγει σε έσχατη αδυναμία και ένδεια, σε σημείο να προκαλεί τρομακτική συγκίνηση(Frey, 1996: 218).

Το μαρτύριο της τραγικής φιγούρας είναι ότι από μια ηρωική ανθρώπινη κατάσταση στην κορυφή του τροχού της τύχης, αφήνει να απολεσθεί αυτό το πεπρωμένο, με τρόπο που φανερώνει ηθική ευθύνη – ή συνωμοσία της μοίρας-. Η παντοδυναμία μιας εξωτερικής μοίρας, ή η παραβίαση ενός ηθικού νόμου είναι συμπληρωματικές αλήθειες, στις οποίες ανάγονται οι υπαρξιακές δυσχέρειες της ζωής (Frey, 1996: 209).

Ο ήρωας είναι αθώος με την έννοια ότι τα πάθη του είναι πολύ μεγαλύτερα από τις συνέπειες οποιασδήποτε πράξης του, αλλά και ένοχος γιατί είναι μέλος μιας ανθρώπινης κοινωνίας, όπου η αδικία είναι αναπόφευκτο τμήμα της ύπαρξης (Frey, 1996: 32-34).

Όλα τα παραπάνω «φωτογραφίζουν» την κατάσταση στην οποία συχνά περιέρχονται οι έφηβοι. Αναζητούν το ιδανικό εγώ (Φρόϋντ, 1978: 161), υιοθετούν υψηλά ιδανικά, διαπλάθουν τις σχέσεις τους μέσα από αντιξοότητες διερωτώμενοι για την ορθότητα των αποφάσεών τους, έχοντας αμυδρή επίγνωση της ενδιάθετης αμφισημίας των αισθημάτων τους. Έτσι, όχι σπάνια, κατακρημνίζονται απογοητευμένοι, στη συνειδητοποίηση της αντιφατικής πραγματικότητας.

Φυσικά οι λογοτεχνικές εκδοχές του εφηβικού τραγικού δεν εμπεριέχουν το σύνολο των όρων της τραγικής πραγμάτωσης. Η ζωή συνεχίζεται κι η ευτυχία επιβιώνει ως δυνατότητα (Ψάθινα καπέλα). Ακόμα κι όταν ο ήρωας πεθαίνει -κεντρικό αρχέτυπο της τραγωδίας είναι η θυσία- ο θάνατός του έλκει τους επιζώντες σε μια νέα ενότητα. Με την πτώση του γίνεται ορατός ένας ευρύτερος κόσμος που είχε επισκιαστεί (Λεωνής, Ταξίδι με τον Έσπερο), όπως ακριβώς και στον χριστιανισμό, όπου η τραγωδία αποτελεί μέρος του ευρύτερου σχήματος της λύτρωσης (Frey, 1996: 275).

Οι μύθοι, από την άλλη είναι υπόλογοι για τις δομικές αρχές πίσω από τα οικεία λογοτεχνικά φαινόμενα (Frey, 1996: 216). Η παρουσία μυθικής δομής στη ρεαλιστική μυθοπλασία πραγματώνεται με τη μετατόπιση του μύθου προς την κατεύθυνση του ανθρώπου. Η αρχετυπική κριτική εξετάζει την αφήγηση ως τελετουργία-μίμηση της συνολικής δράσης του ανθρώπου, δηλαδή ασχολείται με τις τυπικές επαναλαμβανόμενες πράξεις που παρουσιάζουν αναλογίες με τις τελετουργίες, οι οποίες συνδέονται με κάθε κρίσιμη κυκλική περιοδικότητα της εμπειρίας (ενηλικίωση- έρωτας- θάνατος).

Στο μυθιστόρημα εφηβείας η πλοκή είναι μια τελετουργία (αυτή της μύησης του ήρωα, από τον κόσμο της αθωότητας στον κόσμο της εμπειρίας), που εξελίσσεται έως την "Πτώση" του θύματος – εξιλαστήριου ή μη- . Θέμα του είναι το ιδανικό σχήμα της επιθυμίας που συγκρούεται με την πραγματικότητα, όπου και εντοπίζεται ο πυρήνας του τραγικού.

Ο μύθος της Πτώσης ως αρχέτυπο της τραγωδίας και του μυθιστορήματος εφηβείας

Η Πτώση των Πρωτόπλαστων θεωρείται ο αρχέτυπος μύθος της τραγωδίας. Σύμφωνα με τη θεωρία των φάσεων της τραγωδίας (Frey, 1996: 220-224) βρίσκεται στο μεταίχμιο της δεύτερης με την τέταρτη φάση, που αφορούν αντίστοιχα:

η μεν δεύτερη στη νεανική ηλικία του ρομαντικού ήρωα, πρόκειται δηλαδή για την τραγωδία της αθωότητας, της απειρίας που αποκόβεται βίαια και που από δραματική άποψη βρίσκεται στη θέση του σαστισμένου παιδιού κατά την πρώτη του επαφή με την κατάσταση των ενηλίκων, και

η δε τέταρτη στην τυπική περίπτωση του ήρωα της ύβρεως – αμαρτίας, όπου περνώντας τη συνοριακή γραμμή της αθωότητας μπαίνει στην περιοχή της εμπειρίας, όπου ακολουθεί και η πτώση του ήρωα.

Με άλλα λόγια, ο μύθος της πτώσης απαρτίζεται από δύο ισοδύναμα οργανικά στοιχεία: από τη μία, το ανάλογο της αθωότητας, όπου κεντρικές μορφές είναι η παιδικότητα κι η αγνεία και κεντρικές ιδέες η αισθητική της μορφής κι ο έρωτας, και από την άλλη, το δαιμονικό ανάλογο της ανθρώπινης κοινωνίας, αυτό της εμπειρίας, που δονείται από τραγικά διλήμματα, διέπεται από μια ανεξιχνίαστη μοίρα, ο άνθρωπος συντρίβεται στη μηδαμινότητα κι η ηδονή βρίσκεται σταθερά σε σύγκρουση με την τιμή και το χρέος.

Η Πτώση είναι το πιο γνωστό βιβλικό σύμπλεγμα ορίων και παραβίασής τους (Stephens & Mc Callum, 1998: 36-39). Εμπεριέχει τη ρήξη μιας απαγόρευσης που επιφέρει δραστικές αλλαγές. Τα όρια καθορίζουν τις σχέσεις των ανθρώπων με τον κόσμο, αναμεταξύ τους αλλά και με το Θεό. Η Δομή του βιβλικού μύθου έχει ως εξής :

Απαγόρευση - Πειρασμός - Παράβαση – Τιμωρία – Συνέπειες.

Στο μυθιστόρημα εφηβείας ανιχνεύεται ένας ισομορφισμός με το παραπάνω αρχέτυπο. Θα μπορούσαμε να το εκλάβουμε ως μια σύγχρονη διασκευή του μύθου, με έμφαση στην ανθρώπινη ευθύνη, αποτυπώνοντας την επί το ανθρωπιστικότερο μετατόπιση της ιστορίας, υποκαθιστώντας την ιεραρχική θέση θείου- ανθρώπινου, με μια ετεραρχική δι-υποκειμενική ευθύνη.

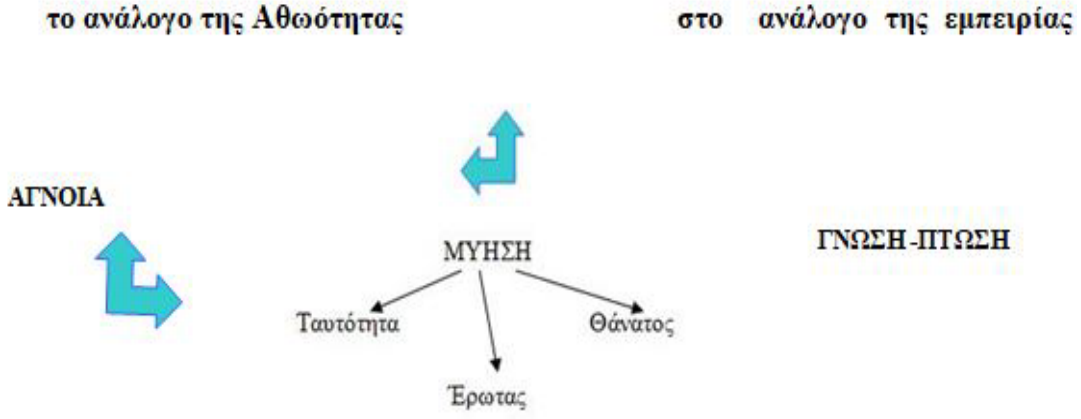
Ο πειρασμός και τελικά το προπατορικό αμάρτημα αφορούν τόσο στην αφύπνιση των αισθήσεων, όσο και στην ενεργοποίηση του πνεύματος (Κέντρο της Γνώσης). Η κατ' εικόνα και ομοίωση δημιουργία του ανθρώπου, η ταυτολογική αντήχηση των λόγων του Θεού στην Έξοδο (κεφάλαιο Γ, εδάφιο 13-14) «εγώ ειμί ο ων», ανακαλεί αναλογικά την εναγώνια αναζήτηση ταυτότητας και ανάγκη αποκρυστάλλωσης του εφηβικού Εγώ, που τελικά καθιστά την εφηβεία σε μια δύσβατη οδό προς την αυτογνωσία. Έτσι συμπλέκεται αξεδιάλυτα η προαιώνια υπαρξιακή αγωνία του ανθρώπου με την ψυχική

κρίση της εφηβείας. Κομβική έννοια σε αμφότερες τις καταστάσεις η γνώση, ως λυδία λίθος της ύπαρξης και τρόπαιο της αυτοσυνειδησίας

Η γνώση όμως ταυτόχρονα καταρρίπτει τους προστατευμένους βουκολικούς παραδείσους της αλλοτινής προνομιούχας άγνοιας (Παράδεισος- Παιδικότητα) και ακολουθείται αναπότρεπτα από την Πτώση στην άβυσσο της αυτογνωσίας και της πραγματικότητας. Είναι η τιμωρία για την ηρωική ανυπακοή, που καταξιώνει την ύπαρξη, είναι η ιστορία των πρωτόπλαστων, η ιστορία της εφηβείας, αλλά και… η δική μας ιστορία. Η καμπύλη της αφηγηματική ανάπτυξης σε ένα κλασικό μυθιστόρημα εφηβείας μπορεί διαγραμματικά να συνοψιστεί στον παρακάτω περιεκτικό αρχετυπικό τύπο:

Ιστορία της Πτώσης // Μυθιστόρημα εφηβείας

Τραγικός τρόπος πραγμάτωσης της μετάβασης από:



Το ανάλογο της αθωότητας στην Ερόικα

Οι προέφηβοι ήρωες, με κριτήριο όχι αυστηρά ηλικιακό, αλλά σε σχέση με τις σημαίνουσες εμπειρίες τους, παρουσιάζονται να κινούνται σε εξαιρετικής εύνοιας συνθήκες-πλαίσιο, που τους θωρακίζουν από οποιεσδήποτε εξωτερικές τριβές ή συγκρούσεις. Το ανάλογο της αθωότητας, ή αλλιώς ο γενέθλιος τόπος τους οριοθετείται από ένα επιθυμητό αίσθημα οικειότητας και ασφάλειας. Σωματική ρώμη, ψυχική ευρωστία, συναισθηματική ισορροπία και κάλυψη συνθέτουν τα προστατευτικά όρια του έστω και παροδικά ισχύοντος παραδείσου της παιδικότητας. Το σαθρό, όπως αποδεικνύεται εκ των υστέρων οικοδόμημα της αθωότητας, που στεγάζει περιστασιακά τις παιδικές τους αναζητήσεις και χτίζεται σταδιακά από ένα πλήθος ωραιοποιημένων- εξιδανικευμένων αναφορών. Η *Eroica* ως αντιπροσωπευτικό δείγμα του ελληνικού συμβολισμού, διατρέχεται από σύμβολα που επανεμφανίζονται και διατρέχουν το νήμα της γραμμικής αφήγησης ως υπομνηστικά λάιτ μοτίφ και ανάγονται σε κεντρικούς θεματικούς άξονες του μυθιστορήματος. Ο ηρωισμός, ο έρωτας και ο θάνατος σε συμφωνία με το αρχέτυπο του τραγικού τρόπου πραγμάτωσης αποτελούν τις διαβατήριες πράξεις προς την ενηλικίωση.

Η εναρκτήρια συνθήκη της αθωότητας καταδηλώνεται εισαγωγικά (κεφ.2, σελ. 21): «στα χρόνια εκείνα το παρόν ζούσε με αυτοτέλεια κι έφτιανε ιστορία, ώρα με την ώρα». Στα «άθλα επί Ανδρέα» η ακλόνητη σιγουριά που διέπει τον αδιατάρακτο κόσμο της παιδικότητας εκφράζεται στο απόσπασμα «όλοι νοιώθαμε μια έφεση σωματική για την αθανασία, να επιδείξουμε τη δύναμή μας σαν πρόκληση…οι γραμμές, το σφρίγος, τα κορμιά σήμαιναν κάτι σταθερό κι αιώνιο. Την αγαλμάτινη αρμονία των θεών που θριαμβεύουν δίχως κόπο πάνω από τις ανθρώπινες κακομοιριές» (σελ. 74-75). Την ίδια αίσθηση αψηφισιάς και παντοδυναμίας εκπέμπει κι η αντρίκεια δήλωση του Κλεοβούλου (σελ. 85) «Γιατί χανόμαστε σε όνειρα και φαντασίες; Να η ζωή, να ο παράδεισος, να όλα! Τά' χουμε στα χέρια μας. Και τι αν έπειτα από εμάς έρθουν άλλοι; Θα φύγουμε ευχαριστημένοι. Ζήσαμε- Τι άλλο ακόμη; ας πάει μπροστά η ζωή» Η εναγώνια επιθυμία των ενηλίκων να παραταθεί η ευλογημένη γαλήνη της αθωότητας, όπου η αγνεία αποτελεί πυρήνα της πεμπτουσίας της, καταγράφεται στα λόγια της θείας Φύλλις προς τον Αλέκο (σελ.92) «όλα τα καλά και ωραία πάνε ψηλά στον ουρανό, αγνίζονται σε μια πνοή, σε μια χαρά, σε μια αγάπη..... όλοι τους έχουν ροδοκόκκινη όψη δεκαπέντε χρόνων το πολύ… Ο δρόμος του γυμνασίου με το ουράνιο τόξο, …το ανοιξιάτικο εκείνο περιβόλι- μοιάζουν με χλοερό ψηφιδωτό λειμώνα όπου η ζωή απλώνεται και σφύζει , φωτεινά ηχητική μέσα στην έκταση του χρόνου …εκεί γεννήθηκαν τα ωραία και καλά» (σελ.92). Την ακατέργαστη κι αυθεντική προσέγγιση της ζωής από τους νέους, συνοδευόμενη από μια σχεδόν εγωπαθή και αποκλειστική διεκδίκηση του ηρωικού, φανερώνει η γεμάτη ειλικρίνεια αντίδραση του Αλέκου- μετά τη φυγή του Λοίζου (σελ. 150) «Τι μπλέκουν οι μεγάλοι; Αυτοί από δειλία δεν καταλαβαίνουν πια τέτοια ζητήματα. Ξεχάσανε πως ήτανε κάποτε στα νιάτα τους γενναίοι»

Η ιεροποίηση της έννοιας της αγνότητας στον παιδικό νου, ακόμα κι όταν αυτός έχει μολυνθεί από την υποψία της γνώσης, προβάλλεται στη σθεναρή αντίσταση του Αλέκου κατά τη φανταστική του συνάντηση με το Φάντασμα του θείου Ανδρόνικου (σελ.171) «Μα θείε, η ζωή μας πρέπει να ' χει μια δικαίωση και η δικαίωσή της είναι να εντρυφούμε στην αγνή μορφή». Με την αποχώρηση της ηγετικής προσωπικότητας του Λοΐζου από το προσκήνιο, ξεκαθαρίζει και καταλαγιάζει η αίσθηση που απέπνεε η παρουσία του και που υποστασιοποιούσε το μεγαλείο της αθωότητας, το ιδανικό του ηρωισμού, την ίδια τελικά την παιδική ηλικία: «Κάτω από τα πόδια του έσφυζε η γη μ' έναν παλμό πιο γρήγορο. Η ιαχή του θρυμμάτιζε τον ουρανό και πέφταν μες στα χέρια μας σμαράγδια και ζαφείρια όπως να τα σκορπούσε Θεός από ψηλά…Κι ακόμη μας έδωσε να νοιώσουμε το υπερήφανο και το κλειστό, τούτο που μοιάζει ακαταδεξιά μα είναι μόνο αιδώ και συστολή και η μεγάλη άρνηση για συνθηκολογίες. Και όπως η πιο μεγάλη εκδήλωση αυτού που λεν ηρωισμό, είναι να κάνεις κάτι από εαυτού σου, δίχως επιταγή, δίχως σκοπό και όφελος, έτσι να πας ενάντια στη ζωή με μια δική σου τάξη των πραγμάτων , παιχνιδίζοντας για να διασκεδάσουν και οι άλλοι.» (σελ. 182)

Αίσθηση παντοδυναμίας, αγνότητα, υπερηφάνεια, ηρωισμός, γενναιότητα, φιλία, όλα υψωμένα εις τη **ν**, αποτελούν τις διακριτικές ιδιότητες του αδιάφθορου χωρόχρονου της αθωότητας, της εποχής εκείνης που ο έφηβος βαυκαλίζεται με το αιώνιο και το άκτιστο και παρασύρεται σε μια ασυνείδητη αλαζονική θέαση της ζωής, απεμπολώντας

από τους τρυφερούς ακόμα ώμους του την ευθύνη – δικαίωμα, που εφόσον αποκτηθεί θα τον εντάξει στο χωρόχρονο της ηθικής του χρέους-.

Απαγόρευση και πειρασμός ως συστατικά του ανάλογου της αθωότητας:

Συστατικά στοιχεία του ανάλογου της αθωότητας είναι τα δύο πρώτα στάδια από το αρχέτυπο της πτώσης, η απαγόρευση κι ο πειρασμός. Σύμφωνα με τον Μπαχτίν (1980: 243), όσο απομακρυνόμαστε από τον αρχικό μύθο, τόσο τα στοιχεία του αισθητοποιούνται και υποκειμενικοποιούνται, καθώς η αντίσταση της μόνης και μοναδικής γλώσσας, στηριζομένη στην αδιάσειστη ενότητα του πρωταρχικού μύθου, ανατρέπεται από τη διείσδυση του πολυγλωσσισμού, που σχετικοποιεί και αποκεντρώνει τη λογοτεχνικά γλωσσολογική συνείδηση.

Έτσι και η σταδιακή αποδόμηση της έννοιας της αθωότητας συντελείται μέσα από την διαμεσολάβηση μιας "πολυγλωσσικής" εμπειρίας, μιας διαρκούς διαλεκτικής ανάμεσα στο επιθυμητό και το ανεπιθύμητο. Ο πολιτισμός προσπαθεί να κάνει αυτές τις δύο δομές να συμπέσουν μέσα από το ηθικό (Frye, 1996: 151). Η προσπάθεια αυτή να εξισωθεί μια ανισότητα, αποτυπώνεται στο μυθιστόρημα εφηβείας και με την αποτυχία της αποδεικνύει το εγγενές παράδοξο, που προκάλεσε η παρέμβαση του ηθικοποιητικού πολιτισμού στο ένστικτο. Η απάντηση στο που ανήκει τελικά ο έρωτας- στο ανάλογο της αθωότητας, δηλαδή το επιθυμητό, ή σε αυτό της εμπειρίας, δηλαδή το ανεπιθύμητο, ή κάπου στο ενδιάμεσο, στην «πράσινη» ζώνη ουδετερότητας από τον ένα «χώρο» ύπαρξης στον άλλο - ίσως να βρίσκεται στις σελίδες των μυθιστορημάτων εφηβείας. Τι άλλου είδους απαγορεύσεις και πειρασμοί πλανώνται στο εφηβικό σύμπαν και προκαλούν κοσμικές αναταράξεις; Είναι τελικά η εφηβεία η ύστατη περίοδος χάριτος στον παράδεισο της αθωότητας, ή η εναρκτήρια φάση εισαγωγής στο καθαρτήριο της ενηλικιότητας;

Στην *Eroica* το διφορούμενο της πρωταγωνιστικής θέσης (Αλέκου- Λοΐζου) επιβάλλει μια διττή ερμηνευτική προσέγγιση. Η ένταση βίωσης των διαφορετικών συναισθημάτων και από τους δύο, αποδίδεται στον εγωκεντρισμό της εφηβείας και στην ανάδυση του «προσωπικού μύθου» (McAdams,1997), που συνιστά μια εκδήλωση υπερδιαφοροποίησης, η οποία προκαλεί την αίσθηση της μοναδικότητας των σκέψεων και των συναισθημάτων του εφήβου.

Από τη μία λοιπόν, ο κυνισμός, η δηκτικότητα, η πικρία, η ιδιαιτερότητα εν ολίγοις του Λοΐζου οφείλονται στη βαθιά μέσα του εντυπωμένη γνώση, ότι «στο τέλος θα μείνει μοναχός» (σελ. 27) ακόμα και από τους φίλους του, που δεν φτάνουν να αναπληρώσουν ούτε στο ελάχιστο την πνικτική απουσία της μητέρας. Η άυλη αίσθηση της αγαπημένης, στοργικής παρουσίας που αναδευόταν στο άδειο από ζωή σπίτι του και ταλάνιζε τη στερημένη κι ανερμάτιστη ψυχή του, μετουσιωνόταν σε χειροπιαστή, σάρκινη σχεδόν απαγόρευση. Η απουσία της τον απέκλειε κακήν κακώς, από τον κόσμο της αθωότητας και του στερούσε το δικαίωμα της ψυχικής γαλήνης και ισορροπίας. Η απουσία της μητρικής αγκαλιάς καταδυνάστευσε τη ζωή του, μετατράπηκε σε κεντρική εμμονή,

γύρω από την οποία περιδινούταν ασκόπως, έως ότου, αφού συνειδητοποίησε τον αμετάκλητο χαρακτήρα της μοναξιάς του, αποφάσισε να εκτονώσει την απογοήτευση του, υποκύπτοντας σ' έναν τυχαίο πειρασμό, που πήρε περιστασιακά τη μορφή μιας πλανόδιας θεατρίνας. Η οριστική εγκατάλειψη της έστω και ουτοπικής προσδοκίας να γυρίσει ποτέ πίσω η μάνα του, μετά την αναγγελία του θανάτου της, ακολουθείται από μια θυμική έκρηξη απελπισίας, που πλήττει τις ήδη βεβαρημένες από τη φυσική του εσωστρέφεια, αντοχές του. Η υποταγή στον πειρασμό προσλαμβάνει διαστάσεις λύτρωσης, όπως δηλώνεται στη χαρακτηριστική έκφραση «Δε Θέ- λω να ξα- να- πο- νέ- σω» (σελ. 166).

Ο Αλέκος πάλι, στον αντίποδα του Λοΐζου, έχοντας περάσει μια φυσιολογική κι αδιατάρακτη παιδικότητα, όπου όλος ο θίασος των οικείων του προσώπων κατείχε παραδοσιακούς και προβλέψιμους ρόλους, βιώνει την Απαγόρευση σε κοινότοπες συντεταγμένες. Οι φόβοι των γονέων εκφράζονται στις έμμεσες παρατηρήσεις τους σχετικά με τη συναναστροφή του με το Λοΐζο, που δεν πληρούσε τις προϋποθέσεις του καθωσπρεπισμού τους, χωρίς όμως αυτό να υψώνει το τείχος της απαγόρευσης που αναζητούμε. Ερμηνεύουμε αυτήν την συγκαταβατική σχετικά θέση τους ως απαγόρευση, εφόσον αυτό που τελικά θα καθορίσει την εξέλιξη και θα οδηγήσει στην τιμωρία, είναι η πρόσκαιρη υιοθέτηση – δάνειο- από τον Αλέκο, της περήφανης, εκρηκτικής κι αλύγιστης προσωπικότητας του Λοΐζου, σαν έναν τρόπο να αποτίσει φόρο τιμής στο ήθος του απόντα ήρωα, για να αναπληρώσει το κενό, να διαδηλώσει τον πόνο, που του προκάλεσε η αποχώρησή του («Πήρε μαζί του ο Λοΐζος την παλικαριά μας; Βρε παιδιά…θα πάθομε αγκύλωση από το καθισιό» σελ. 185), ή ακόμα και να εκδικηθεί τη ζωή στο όνομά του.

Ουσιωδέστερη είναι η άτυπη άρνηση- απαγόρευση των γονέων για ειλικρινή επικοινωνία μαζί τους, κάτι που αποδεικνύεται τόσο στη συνειδητή προτίμηση του Αλέκου προς τη θεία Φύλλις, όσο και στην απαξιωτική κριτική που τους ασκεί, εξαιτίας της στάσης που τήρησαν , μετά τη φυγή του Λοΐζου. Την κρίσιμη στιγμή του ψυχικού αδιέξοδου, δεν θα στραφεί σ' αυτούς για υποστήριξη και συμβουλή, αλλά θα επιλέξει να ενδώσει στην τυφλή παρόρμηση, που κυριεύει το θολωμένο του νου.

Μια τρίτη πτυχή της απαγόρευσης αφορά στο ξύπνημα της σαρκικής επιθυμίας, που ακαταστάλαχτη ακόμα βασανίζει το νεανικό και άπραγο κορμί του. Από την αθώα παρατήρηση των περαστικών κυριών με τα ομπρελίνα (σελ. 21), όπου απλά τον παραξένευε αυτό το κάτι «σε φιδίσια χάρη» (σελ. 24), τις ρεμβαστικές ονειροπολήσεις με τον Γκαετάνο («δύο πράγματα μονάχα μου μένουνε να μάθω, τον έρωτα και το μεθύσι», σελ. 62), έως τις αιφνιδιαστικές και ανεξέλεγκτες εφόδους ενός ακατέργαστου ερωτισμού ("πρέπει να διώξομε τις άλλες σκέψεις…αυτά που ακόμη, εδώ, μέσα στην εκκλησία, πάνω στη μετάνοιά μας έρχονται και σουβλίζουν το κορμί δίχως τη θέλησή μας και δεν μας αφήνουν να σταθούμε ίσια, όπως πρέπει, μόνο ακουμπούμε μία στο ένα πόδι και μία στο άλλο. Ήμαρτον, ήμαρτον, γι' αυτό που δεν είναι πια απροσδιόριστο» σελ. 130), η απαγόρευση παίρνει σταθερά, υπό την παρέμβαση της ανθρώπινης υποκριτικής ηθικής, το σχήμα του έρωτα. Ενσάρκωση του πειρασμού όμως είναι η

αγγελική μορφή της Μόνικα. Εύθραυστη, γλυκιά, λεπτεπίλεπτη και άπιαστη αιχμαλωτίζει στα δίχτυα της από την πρώτη στιγμή τον απροετοίμαστο Αλέκο. (« Ο ερχομός της ήταν όπως να εισορμούσε ακαρτέρευτα στη μέση ενός πίνακα θαμπού κάποια μορφή ζωγραφισμένη ζωηρά με φαντασία ιδιότροπη. Σταθήκαμε αμφίβολοι μπροστά της μια νοιώθοντας το απαραίτητο της παρουσίας και πάλι απορώντας μην έφτασε πολύ αργά ή πρόωρα- και λογιζόμαστε αν είναι κάτι που γνωρίζαμε ή κάτι το καινούριο. Και τότε πού θα ανακαλύπταμε ή από πού θα δανειζόμαστε κάποιο καινούριο τρόπο για ν' αντιμετωπίσουμε τα νέα μας αισθήματα;» σελ. 179) .

Πάνω της επενδύει την πίστη του στην ομορφιά μ' όλη την σημασία της λέξης, την ανάγει σε λόγο ύπαρξης και εμπλέκεται ασύνειδα σ' ένα λανθάνοντα ανταγωνισμό με το φίλο και πρότυπό του Λοΐζο. Η εσωτερική τρικυμία που του προκάλεσε θα εκτονωθεί με το προσωπείο της αλτρουιστικής πρόφασης. Η συνειδητή υποταγή στο ερωτικό ένστικτο είναι από μόνη της ποταπή, ενώ η εκδίκηση στο όνομα του φίλου μεταμφιέζεται σε χρέος. Ενδίδοντας στον πειρασμό ο Αλέκος τιμωρεί και ταυτόχρονα αυτοτιμωρείται, κάνοντας να συμπέσουν στο ίδιο σημείο απαγόρευση και τιμωρία.

Η απαγόρευση για τη Μόνικα έχει τη ρητή μορφή της ερωτικής επιθυμίας. Από την πρώτη της μοιραία συνάντηση με το Λοϊζο, ένοιωσε τα ρίγη της επιθυμίας να τη διατρέχουν (σελ. 107). Μέσα της αντιπαλεύει την ηθική των ενηλίκων, όπως αυτή διατυπώνεται στην ευχή της μητέρας της για το αποφευκτέο της ερωτικής πράξης («κοντσέτα σέντσα πεκάτο» σελ. 94), με αφορμή ένα μενταγιόν. Ο έρωτας εξοβελισμένος στην τροχιά της αμαρτίας έλκεται βαρυτικά και κεντρομόλα από τον γήινο και προσωποποιημένο πειρασμό του Λοΐζου. «Την παράσερνε ο σίφουνας που γύρω του στροβίλιζε ο Λοϊζος» (σελ. 107), στο πέρασμα του ένοιωθε «σα να της πονά ο νους» (σελ. 141), που όμως, δυστυχώς καταστάλαξε στη μορφή της ανάγκης «να ξεφύγει από κάτι που ωρίμαζε και την φοβέριζε» (σελ. 178). Η Μόνικα – το όνομά της εξάλλου παραπέμπει στην απρόσιτη τελειότητα και την παρεπόμενη μοναξιά του μοναδικού- δεν θα γευτεί τον Πειρασμό, όχι λόγω ισχυρών ηθικών αντιστάσεων, αλλά επειδή έτσι το θέλησε μια ιδιότροπη Μοίρα. Χωρίς να διαβεί το διαχωριστικό όριο της απαγόρευσης, θα τιμωρηθεί ακριβώς γι' αυτό: την έλλειψη επαρκούς δόσης αποφασιστικότητας και θάρρους, που θα σημαδέψουν το υπόλοιπο της ζωής της , μετανιώνοντας για όσα μπορούσε να κάνει και δεν έκανε…

Το ανάλογο της εμπειρίας: Μετάβαση- συνέπειες

Η τιμωρία ως συνέπεια της παράβασης και της υποταγής στον πειρασμό αποτελεί συστατικό μέρος του μύθου της έκπτωσης από τον Παράδεισο.

Ποια μορφή όμως παίρνει η τιμωρία- που συγκροτεί και το βασικό συστατικό του δαιμονικού κόσμου της εμπειρίας- στο μυθιστόρημα εφηβείας; Είναι οι έφηβοι ήρωες υπεύθυνοι για τις επιλογές τους, ή πάσχουν αδικαιολόγητα; Η τιμωρία τους αποτελεί τον προάγγελο της κατοπινής τους λύτρωσης;

Στην *Eroica* ο αποκλεισμός του Λοΐζου από τη μητρική αγκαλιά κι η ασίγαστη ανάγκη του για ηθική συμπαράσταση και τρυφερότητα κατευθύνει τις κινήσεις του ως το τέλος. Έτσι από την ασφάλεια της φαινομενικά αρραγούς του αποκοτιάς, μετά το θάνατο του Αντρέα, η επιτηδευμένα στημένη εικόνα του άτρωτου, αρχίζει να θαμπώνει. Αυτοτιμωρείται καταδικάζοντας τον εαυτό του στον αργό θάνατο της μοναξιάς («σε να' χε το προαίσθημα πως κάποια μέρα θα' μενε πραγματικά ολομόναχος», σελ. 131). Βρίσκει στην εκκλησία παροδικά καταφύγιο, ορμώμενος από μια ακατανίκητη ανάγκη επικοινωνίας και εξιλασμού, όταν πλέον και η τελευταία σανίδα σωτηρίας του- η ιδέα της μητέρας, έστω και απούσας- έχει χαθεί. Στην εκδρομή στη Δευκάλεια, γίνεται ο δορυφόρος της θείας Φίλις, αναζητώντας στην κατασταλαγμένη της γλυκύτητα το υποκατάστατο της μητρικής αγκαλιάς (σελ. 139).

Τελικά όμως, παραπλανεί τον εαυτό του ηθελημένα, χτίζοντας μια ψευδαίσθηση, πάνω στην οποία αποφασίζει να στηρίξει στο εξής τη ζωή του. Στη μακρινή ομοιότητα της αγαπημένης του μορφής με την πλανόδια θεατρίνα, σε μια στιγμιαία έξαρση του πόνου, φεύγει για πάντα, τιμωρώντας τον εαυτό του με τη μοίρα των άταφων ψυχών, στην αιώνια περιπλάνηση («σπαταλώντας τον εαυτό του αστόχαστα…νιώθοντας πάνω στα πικρά του χείλια την ανεξάντλητη ολύμπια μοναξιά», σελ. 183). Έτσι ο γιος του «άλγους», που πάσχει χωρίς να φταίει, βάζει σε δοκιμασία μέσα μας την πίστη στην ιδέα της θείας Δίκης.

Ο Αλέκος, με μια ανατρεπτική κίνηση, αποτινάσσει σαν περιττό βάρος τον προηγούμενό του εαυτό, υπερβαίνει κάθε αναμενόμενο όριο και τελικά επιβεβαιώνει την προφητική ρήση «η ομορφιά έχει όρια που κανένας άνθρωπος δεν τα περνάει ατιμώρητα. Είναι φρικτή σαν Μέδουσα- όσο κι η ολόγυμνη αλήθεια» (σελ. 183).

Καθώς ο ανεκδήλωτος αλλά απαραγνώριστος θαυμασμός του για το Λοϊζο συγκρούεται μέσα του με το παρθενικό συναίσθημα του έρωτα για τη Μόνικα, βιώνει μια συναισθηματική σύγχυση. Απορροφημένος από την προσπάθειά του να πλησιάσει τη Μόνικα, παραμελεί το φίλο του, του οποίου η απομάκρυνση δεν τον θορυβεί έγκαιρα, αρκούμενος στον άχαρο υποκατάστατο ρόλο του έμπιστου συντρόφου της και ενδιάμεσου. Η σχέση Αλέκου – Μόνικας και Παρασκευά – Μόνικας, μας φέρνει αναπόφευκτα στο νου τις σκέψεις του Φραγκίσκου από τον *Μεγάλο Μώλν* για τη δίδα Ντε Γκαλέ. Η οριστική απόφαση του Λοϊζου να φύγει φωτίζει ξαφνικά μέσα του την αλήθεια («άρπαξε το πρόσωπό του στα δυο του χέρια, τον φίλησε πλάι στα χείλια, στη γωνιά…» σελ. 169). Στη συνέχεια η ενορατική του συνάντηση με το θείο Ανδρόνικο, στενεύει ακόμα πιο πολύ τα περιθώρια («και η στιγμή του πόθου; Το πάθος κύριέ μου; Η επιθυμία θα χάσει αργότερα τη δύναμή της να μεταμορφώσει το γυαλί σε όμορφο πετράδι» σελ. 172), ενώ η προδοτική επιλογή της Μόνικας υπέρ του Πιερό θα δώσει το τελειωτικό χτύπημα. Μεταβαίνοντας έτσι από την άγνοια της αθωότητας στην αυτοσυνειδησία, υιοθετεί την « άγρια χάρη της ασυλλογισιάς» του Λοϊζου. Με το νου του να καλπάζει στο ατίθασο άτι ενός εφηβικού παροξυσμικού ηρωισμού, παίρνει τη μεγάλη απόφαση να τιμωρήσει και να τιμωρηθεί. Η πύρινη κόλαση που ο ίδιος στήνει, για να εκδικηθεί τη δουλοπρέπεια, τη δειλία και την αναποφασιστικότητα του Πιερό, της

Μόνικας και του εαυτού του, γίνεται το σκηνικό της τελευταίας πράξης του εσωτερικού του δράματος. Εκεί υποκινούμενος από ένα σπηλαιώδεις πάθος, ενώνεται με τη Μόνικα και σε έναν ύστατο σπασμό, λυτρώνεται από τον έρωτά του.

Το βαρύ φορτίο της γνώσης συντρίβει τις αδοκίμαστες αντοχές του. Η γνωριμία με τη οδύνη της απώλειας του φίλου, η αποκαρδιωτική συνειδητοποίηση του ενήλικου συντηρητισμού, η υπέρτατη γνώση του έρωτα, ελιξιρίου ζωής και θανάτου, θα συνδιαμορφώσουν την τιμωρία του. « Πάλεψε δυο μερόνυχτα» μέσα στην αγωνία ν' αναζητά μάταια την παρήγορη ασφάλεια της χαμένης αθωότητας, τότε που ο φόβος της μοναξιάς ήταν κάτι ολότελα μακρινό κι άγνωστο. Η Μόνικα, θύμα και θύτης μαζί, ωριμάζει μέσα από το χαμένο εξαρχής παιχνίδι του έρωτά της για το Λοΐζο. Πολιορκώντας τον ήρωα των ονείρων της, χρησιμοποιεί τον άδολο Αλέκο στα σχέδιά της, εκπέμποντάς του διφορούμενα και παρεξηγήσιμα σήματα. Η συναίσθηση των όρων του παιχνιδιού της ζωής, όπου τίποτα δεν είναι απλό ή προκαθορισμένο, σκιάζει μ' έγνοιες το όμορφο πρόσωπο της.(σελ. 158) Η αδυναμία του Λοΐζου να ανταποκριθεί στον έρωτά της κι η αιφνίδια φυγή του υπήρξαν η σκληρότερη τιμωρία της. Αυτοτιμωρούμενη από μια βαθιά ανάγκη να ξεχάσει, αγκιστρώνεται στον Πιερό, ελπίζοντας να βρει στη χλομή προσωπικότητα του το αντίδοτο της βασανιστικής έντασης που έζησε (σελ. 174) και σηκώνει η ίδια την αυλαία της τελευταίας πράξης της τιμωρίας της. Το ιδανικό του έρωτα που είχε στημένο στο ψηλότερο βάθρο της εφηβικής φαντασίας της σαν κάτι ιερό, σε μια και μόνο στιγμή, μετατράπηκε σε υπόγεια, σκοτεινή, χθόνια δύναμη, που όχι μόνο δεν την αποθέωσε, αλλά την καταβαράθρωσε στα Τάρταρα της γνώσης. Η εσπευσμένη αναχώρηση της οικογένειάς της από το πεδίο του δράματος δεν θα μπορέσει να σβήσει τις μνήμες, που σα φαντάσματα θα τη στοιχειώνουν σ' όλη της τη ζωή.

Οι ήρωες στη συνοριακή γραμμή αθωότητας – εμπειρίας, έχουν ταυτόχρονα την τραγικότητα του ανυποψίαστου παιδιού στην πρώτη του επαφή με την ενήλικη πραγματικότητα, αλλά και το ιδιογενές μερίδιο ευθύνης που αντιστοιχεί στην ανθρώπινη κατάσταση, εφόσον εκκινούν εξ ορισμού από την πλεονεκτική θέση του ημίθεου, την οποία νοθεύουν στην πορεία της ζωής με τις επιλογές τους. Σχοινοβατούν μεταξύ άγνοιας και γνώσης, μοίρας και ελεύθερης επιλογής κι είναι την ίδια στιγμή αθώοι κι ένοχοι μαζί, καθώς κατά την είσοδό τους στο παιχνίδι της ζωής, αναζητούν απεγνωσμένα εφόδια από το ισχνό οπλοστάσιο της εμπειρίας τους, που συχνά αποδεικνύονται ακατάλληλα.

Η ύστατη δοκιμασία και ό ρόλος του θανάτου

Σ' όλα τα μυητικά σενάρια, ανεξάρτητα μεταβλητών, είναι πάντα παρούσα η τελετουργία του θανάτου και καταλαμβάνει τη δεύτερη και σημαντικότερη φάση της μύησης (προετοιμασία/ τελετουργίες εισόδου- θάνατος/ αναγέννηση) (Vierne, 1973: 55). Το μοτίβο έρωτας – θάνατος εμφανίζεται συχνά στο έπος άλλοτε ως στοιχείο δομής κι άλλοτε παρεμβολής. (Ζερβού, 1984) Μια αναλυτική προσέγγιση για τη θέση του στα μυθιστορήματα εφηβείας έχει εξίσου επιχειρηθεί (Μουλά, 2013).

Οι έφηβοι, στη μεταιχμιακή φάση της ζωής τους μεταλλάσσουν την ευμετάβολη και επιδερμική οπτική ζωής με τη μονιμότερη και ουσιαστικότερη οπτική των ενηλίκων, με το ασύγκριτα ετεροβαρές τίμημα της απώλειας των πολύτιμων συστατικών της αθωότητας, που χάνονται ανεπιστρεπτί.

Έτσι η εμπειρία του θανάτου, ή η προσομοίωσή του (ψυχική αποστέγνωση, ηθική κατάρρευση, αποπνευματοποίηση) μπορεί, είτε να σταθεί αφορμή ανασυγκρότησης δυνάμεων, αυτογνωσίας και αναβάπτισης στην εγκόσμια ζωή, να επαναπροσανατολίσει τον άνθρωπο στον δρόμο της αρετής και της μετάνοιας με μεταφυσική προοπτική, ή να αιτιολογεί την ανθρώπινη κατάπτωση και αδυναμία, η οποία, άλλοτε εκδηλώνεται ως μεταβατικό στάδιο κι άλλοτε ως οριστική κατάληξη της ανθρώπινης μοίρας.

Ο Lascault έλεγε : «η λογοτεχνία είναι που κάνει να μιλά ο θάνατος. Τίποτα άλλο δεν το κάνει, γιατί ο επιστήμονας μπορεί να σας πει ακριβώς το λεπτό που θα πεθάνετε, αλλά αυτό που σημαίνει θάνατος και βίωμα θανάτου, το «είναι» για το θάνατο, δεν υπάρχουν παρά οι τέχνες για να το εκφράσουν.» (Doubrovsky, 1985)

Στο εφηβικό μυθιστόρημα η δοκιμασία προσλαμβάνει διάφορες μορφές (ταξίδι, πόλεμος, βιασμός κ.α.) (Ζερβού, 1993), αλλά ο θάνατος ως η πιο επώδυνη κι ασύμβατη με την εφηβεία μορφή της, επιβάλλεται σ’ όλες τις άλλες.

Καλούμαστε να πενθήσουμε απ’ τη στιγμή που συγκροτείται η συνείδηση. Αφήνουμε πίσω σταδιακά το καθεστώς της εξάρτησης από το μητρικό σώμα, την παιδική ηλικία, την εφηβεία, τις φιλοδοξίες, τις φαντασιώσεις, τις πεποιθήσεις και τους έρωτες. Ο νέος πενθεί τα «αντικείμενα» που οι συνθήκες ενηλικίωσης του στερούν και που παλιότερα είχε εκλάβει ως απολαύσεις. Η ίδια η ενηλικίωση είναι ένα προβληματικό πένθος. Αυτή η βίωση του πένθους καθίσταται και ο δείκτης προσαρμοστικότητας ή ανωριμότητας του ατόμου Στο πένθος, ο πόνος και η λύτρωση ορίζουν μια ζώνη αμοιβαιότητας, τη στιγμή που η ηδονή της απελευθέρωσης απ’ την τυραννική αναπαράσταση του νεκρού πράγματος, αμιλλάται τη θλίψη για την απώλεια.

Η διαλεκτική θλίψης- χαράς, είναι η ίδια η μήτρα της σύλληψης του πραγματικού. Η συντριβή από την αίσθηση- βεβαιότητα ότι παρήλθε η περίοδος - της εφηβικής -χάριτος, αποβαίνει η καθοριστική βαθμίδα πριν την ωρίμανση και μετουσιώνεται σε εμπειρία «θανάτου»,- συμβολικού μεν, ουσιαστικού δε-.

Στην *Eroica* από την πρώτη μας σχεδόν επαφή με τους ήρωες, επισυμβαίνει μια κορύφωση, ένα βαρυσήμαντο γεγονός, σε σχήμα πρωθύστερο -σε σχέση με την καθιερωμένη αφηγηματική καμπύλη-.

Ο Αντρέας που «η αρμονία χυνόταν στο κορμί του και κάλυπτε τους μυώνες μ’ έναν διάφανο πέπλο…κάτι σαν τρόπος δωρικός» (σελ. 4), με μια σωματική και ψυχική ομορφιά που υπαγόρευε μια ευλαβή τουλάχιστον προσέγγιση, μας παραπέμπει εκ των υστέρων σε μια φράση που αφορά τον Λοίζο, προδίδοντας την ψυχική τους συγγένεια

και την κοινή , τρόπο τινά, μοίρα τους: «Η ομορφιά έχει σύνορα που κανείς άνθρωπος δεν τα περνάει ατιμώρητα» (σελ. 183). Κι αν αυτή η φράση έρχεται στο τέλος να αγκαλιάσει και να σφραγίσει όλα τα ατομικά πεπρωμένα των ηρώων ,μπορούμε σ' αυτή να ανιχνεύσουμε τον προβολή της αρχαιοελληνικής φιλοσοφικής αντίληψης, που συνοψίζεται στο σχήμα «ύβρις- τίσις- Νέμεσις». Σύμφωνα μ' αυτό, η Μοίρα των ιδιαίτερων και χαρισματικών ανθρώπων είναι εξ ορισμού προδιαγεγραμμένη, και δεν είναι άλλη από τον θάνατο, σωματικό ή ψυχικό.

Ο θάνατος του Αντρέα έρχεται σαν κεραυνός εν αιθρία.(«Μεμά τι έπαθες και δε μιλάς;- Να, συλλογιέμαι πως άλλαξε η ζωή μας τώρα τελευταία.- Τώρα τελευταία; - Ναι, από τότε.- Από του Αντρέα; - Μπορεί απ΄ του Αντρέα…- σελ.142) . Ο Αλέκος κι ο Σταύρος αναλύονται σε κλάματα , ενώ ο Λοίζος , πρόωρα ώριμος και συγκινητικά απελπισμένος οργανώνει αγώνες προς τιμή του (βλ. Άθλα επί Πατρόκλω, στην Ιλιάδα), σε ένδειξη της πίστης και της αφοσίωσης του.

Οι διαφορετικές αντιδράσεις δεν σημαίνουν διαφορετικό βαθμό πόνου, αλλά απηχούν τα περιθώρια, που οι ως τότε εμπειρίες του καθενός επέτρεπαν. Ο βουβός πόνος του Λοίζου θεριεύει σιγά σιγά μέσα του και γίνεται σπαραγμός. Κι όταν σ' αυτόν προστεθεί κι η αβάσταχτη οδύνη του θανάτου της ήδη απούσας και εξιδανικευμένης μορφής της μητέρας του, το ένστικτό του αναζητά τη φυγή, ως μόνη λύση. Η απογοήτευση κι η αγανάκτηση του ζωγραφίζονται έντονα στη χαρακτηριστική φράση «με όνειρα θα ζήσω; Κρατούσα τη ζωή στα χέρια μου. Μα το' φερε η μοίρα να μου ξεγλιστρήσει μέσα από τα δάχτυλα…Στο διάβολο και τούτα», που δείχνει τα ασύμβατα με την ηλικία του αρνητικά συναισθήματα που τον κατακλύζουν: κορεσμός, κόπωση , πώρωση, πικρία…

Στην προσπάθεια του Αλέκου να τον μεταπείσει, απαντά σφυροκοπώντας του μία- μία τις συλλαβές «δεν θέλω να ξαναπονέσω. Κατάλαβες; Δε θέλω» (σελ. 166), εξομολογητική έκρηξη, που με την ειλικρίνειά της φανερώνει το φορτίο του πόνου που είχε συσσωρευτεί στην παιδική του ψυχή, μετά το θάνατο των δύο πιο αγαπημένων του προσώπων.

Στο μεταξύ, η ιδιαίτερη περιγραφή του θανάτου του θείου Ανδρόνικου, που αφήνει την εντύπωση πως ξεγέλασε τον ίδιο το Χάρο (σελ. 37) κι η υποσυνείδητη εντύπωση που προκάλεσε στον Αλέκο, -πράγμα που φανερώνεται στις ενορατικές του παρακρούσεις- , σχεδόν προαναγγέλλουν τα τεκταινόμενα.

Η απώλεια του Λοίζου, η αναβαπτισμένη φιλία της Μόνικας με τον ηθικό αυτουργό του θανάτου του Αντρέα Παπακοκό, γαλβανίζουν την ως τότε ήπια ιδιοσυγκρασία του Αλέκου και τον οδηγούν στην αποτίναξη κάθε ενδοιασμού και στην ηρωική άρνηση κάθε συνθηκολογίας.

Η Μόνικα θα αλωθεί από τον Αλέκο σ' ένα παράφορο ξέσπασμα, ως δραστικό αντίδοτο στην ψυχική του αιμορραγία. Αμέσως μετά ο θάνατος, που σημάδεψε με κάθε «έκτακτη συμμετοχή» του την πορεία της ζωής των ηρώων, επέρχεται τη στιγμή ακριβώς που η

ζωή στην κολοφώνα της επισκιάζει τη δράση του.«Τι είναι ο θάνατος κι η ζωή μπροστά στον έρωτα γλυκέ μου ανιψιέ; Σκιές, λιγότερο κι από σκιές» ηχεί στ' αυτιά μας η φωνή του θ. Ανδρόνικου, σαν επιμύθιο της ιστορίας…

Συνοψίζοντας

Η μέχρι πρόσφατα ισχύουσα αντίληψη περί μιας ευημερούσας, εξιδανικευμένης, διαχρονικής και οικουμενικής Παιδικότητας (Zornado, 2001: xvii), συσκότιζε και παραγνώριζε τις ιστορικές εξελίξεις που λάμβαναν χώρα στην παιδική κουλτούρα και τις συγκλίσεις που πραγματοποιούνταν προς την αντίστοιχη ενήλικη (Rose, 1984: 10). Το κλασικό Bildungsroman υπογράμμιζε την ισορροπία ως υπέρτατη αξία και κατέτεινε σε αυτήν σε βάρος της ελευθερίας.

Σε αυτό το μυθιστορηματικό σύμπαν, που ήταν και αδιαμφισβήτητα το πιο αντιφατικό, η κοινωνικοποίηση-ένταξη συνιστούσε την εσωτερίκευση των αντιφάσεων. Η σύντομη διάρκεια ζωής του είδους ήταν ευθέως ανάλογη του ιδανικού της συμφιλίωσης μεταξύ επιθυμίας και καθήκοντος, αθωότητας και γνώσης, που το είδος αυτό εκπροσωπεί.

Το κλασικό εφηβικό μυθιστόρημα, ως ενδιάμεσος κρίκος στην αλυσίδα της μυθιστορηματικής εξέλιξης, κατέδειξε την επισφαλή συνθήκη της εξισορρόπησης και προετοίμασε τον δρόμο για μια πιο προβληματική εφηβική αποτύπωση. Η Ερόικα του Κοσμά Πολίτη αποτελεί ίσως το πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα αυτής της τάσης. Η ανάπτυξη της πλοκής υποστηρίζει πλήρως το αρχετυπικό σχήμα της τραγικής πτώσης από το ανάλογο της αθωότητας σε αυτό της εμπειρίας, όπως αυτό παρουσιάζεται στην κριτική του Frye. Οι εσωτερικές συγκρούσεις που δονούν τους ήρωες δεν λύνονται ούτε απαλύνουν. Αντιθέτως, μετατρέπονται σε δίνη που τους παρασύρει όλους σε όλεθρο. Η ανατολή μιας εφηβείας περισσότερο προβληματικής και λιγότερο εξιδανικευμένης, όπως αυτή θα ξεδιπλωθεί στα μυθιστορήματα των επόμενων γενεών, και δη από τη δεκαετία του 70 και μετά, έχει ήδη χαράξει. Στο εξής οι έφηβοι, επανα-οριοθετώντας τα εξελικτικά στάδια, θα αναγάγουν την εφηβεία σε μια πολυδιάστατη, σύνθετη και διαφορετική κάθε φορά εμπειρία, με την αλλοτινή επιθυμία της γνώσης να ικανοποιείται άμεσα και αδιαμεσολάβητα μέσω της επικρατούσας συνδεσιμότητας και προσβασιμότητας στον κόσμο των ενηλίκων (Dresang, 1999). Παρόλα αυτά ο αρχετυπικός μύθος, τα στάδια από την αθωότητα στην εμπειρία μέσω της μύησης-δοκιμασίας, εξακολουθούν να επαληθεύονται.

Πηγή

Πολίτης, Κ. (1938) 2008. *Ερόικα*. (επιμ. Peter Mackridge). Αθήνα: Εστία

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

Γαλανάκη, Ε. (2010). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη.* Αθήνα: Διάδραση

Γαλανοπούλου, Κ. (1996). "Κρίση ταυτότητας στην εφηβεία". Σε Παρασκευόπουλος Ι. Ν. (επιμ.). *Διαφυλικές σχέσεις, τόμος β΄.* Αθήνα. Ελληνικά γράμματα .

Ζερβού, Α. (1993). Ναυσικά παρθένος αδμής. *Σπονδές στον Όμηρο. Ιθάκη:* Κέντρο Οδυσσειακών σπουδών.

Ζερβού, Α. (1984). Ακρίβεια γλώσσας- νομοτέλεια στο έπος και ορολογία στη διδακτική πράξη. *Γλώσσα,* τεύχος 5.

Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των Βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λόππα, Α. (1999).*Ψυχοπαθολογία της εφηβείας. Η Ερόικα του Κοσμά Πολίτη.* Διατριβή .Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Τμήμα Ιατρικής. Τομέας Ψυχιατρικής. Εργαστήριο Κοινωνικής Ιατρικής και Ψυχικής Υγείας.

Μανωλόπουλος, Σ. (2015). *Δρόμοι της εφηβείας: Χάρτες επαναλήψεων και φαντασιώσεων, πορείες παλινδρομήσεων και απαρτιώσεων*. Αθήνα: Νήσος..

Μουλά, Ε. (2013). Ο θάνατος ως στοιχείο δομής και παρεμβολής στο μυθιστόρημα εφηβείας, Διεθνές Συνέδριο (Πρακτικά): Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις», 11-14 Απριλίου, Αθήνα.

Μουλά, Ε. (2009). Πορτρέτα εφηβείας χθες και σήμερα. Σε Τ. Τσιλιμένη (επιμ.), *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μπαχτίν, Μ. (1980). *Προβλήματα Λογοτεχνίας και Αισθητικής. Αθήνα:* Πλέθρον.

Σαχίνης, Α. (1983) 4η έκδοση. *Η σύγχρονη πεζογραφία μας.* Αθήνα: Εστία.

Τζιόβας, Δ. (1989). *Οι μεταμορφώσεις του Εθνισμού και το ιδεολόγημα της Ελληνικότητας στο Μεσοπόλεμο.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Εκδόσεις Σαβάλλα.

Frye, N. (1996). *Ανατομία της κριτικής*. Τέσσερα Δοκίμια. Gutenberg (μετάφραση- επιμέλεια Μαριζέτα Γεωργουλέα).

Φρόυντ, Ά. (1978). *Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας* (μετάφραση: Θόδωρος Παραδέλλης). Αθήνα: Καστανιώτης.

Συνολική βιβλιογραφία

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood.* Cambridge University Press.

Bakhtin, M. (1980). *Problems of Literature and Aesthetics*. Athens: Plethron.

Childers, H. W. (1958). *American novels about adolescence, 1917-1953*. Peabody College for Teachers of Vanderbilt University.

Doubrovsky, S. (1985)." Λογοτεχνία και ευτυχία". Σε *Συνέδριο του Σεριζί. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας* (μετάφραση Βασιλαράκης).(σσ.55-62). Αθήνα.

Dresang, E. T., & McClelland, K. (1999). Radical change: Digital age literature and learning. *Theory into practice*, *38*(3), 160-167.

Frazer, J. G. (1890). The golden bough: a study in magic and religion, vol.2. New York and London: MacMillan and Co.

Freud, A. (1978). *The Ego and the defense mechanisms* (translation: Theodoros Paradellis) Athens: Kastaniotis.

Galanaki, E. (2010). *Issues of developmental psychology: Cognitive - social - emotional development*. Athens: Diadrasi.

Galanopoulou, K. (1996). "Identity crisis in adolescence". In Paraskevopoulos I. N. (ed.). *Transgender relations*, volume b. Athens: Greek letters .

Jost F. (1974). The Bildungsroman in Germany, England and France. Σε Jost, F. (1974). *Introduction to comparative literature*. Indianapolis: Pegasus.

Karpozilou, M. (1994). *The child in the land of books*. Athens: Kastaniotis.

Loppa, A. (1999). *Psychopathology of adolescence. The Eroika of Kosmas Politis*. Thesis .Democritus University of Thrace (DUTH). Medical Department. Department of Psychiatry. Laboratory of Social Medicine and Mental Health.

Manolopoulos, S. (2015). *Roads of adolescence: Maps of repetitions and fantasies, regression and composition paths*. Athens: Nisos.

McAdams, D. P. (1997). A conceptual history of personality psychology. *In Handbook of personality psychology* (pp. 3-39). Academic Press.

Moula, E. (2009). Adolescent portraits yesterday and today. In T. Tsilimeni (ed.), *Contemporary social issues in Greek children's and youth literature*. Volos: Publications of the Laboratory of Speech and Culture of the University of Thessaly.

Moula, E. (2013). Death as an element of structure and interference in the adolescent novel. International Conference (Proceedings): Childhood: Sociological, Cultural, Historical and Pedagogical Dimensions ", April 11-14, Athens.

Rose, J. (1984). *The case of Peter Pan. The impossibility of children's fiction*. London: Mac Millan.

Sachinis, A. (1983) 4th edition. *Our modern prose*. Athens: Estia.

Stephens J.- Mc Callum R. (1998). *Retelling stories- Framing culture.* New York and London: Garland Publishing Inc.

Trites, R. S. (1998). *Disturbing the universe: Power and repression in adolescent literature*. University of Iowa Press.

Trupe, A. (2006). *Thematic guide to young adult literature*. Greenwood Publishing Group.

Tziovas, D. (1989). *The transformations of Nationalism and the ideology of Hellenism in the interwar period.* Athens: Odysseus.

Zervou, A. (1984). Accuracy of language - lawfulness in the epic and terminology in the didactic practice. *Language*, issue 5.

Zervou, A. (1993). Nausica parthenos admis. Libation for Homer. Ithaca: Center for Odyssey Studies.

Zornado, J. (2001). *Inventing the child: Culture, Ideology and the story of childhood.* New York: Garland.

Η νόσος COVID-19 και οι γενικές και ειδικές επιπτώσεις της στον αθλητισμό

Παπαθανασίου Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Η ανθρωπότητα στο διάβα της πολύχρονης ιστορίας της ήρθε αντιμέτωπη με πολλές και ποίκιλες προκλήσεις. Από όλες τις απειλές που βίωσαν οι άνθρωποι, οι πανδημίες που εμφανίστηκαν, κατά καιρούς, ήταν εκείνες οι οποίες προξένησαν τον μεγαλύτερο όλεθρο. Μάλιστα, τα πολλά περιοριστικά μέτρα, που οι χώρες εξαναγκάζονται να λάβουν, ώστε να αναχαιτιστεί η εξάπλωση της ασθένειας, δημιουργούν κρίσιμα, ανεπάντεχα και πρωτοφανή πολυτομεακά προβλήματα στα οποία οι κοινωνίες δυσκολεύονται να απαντήσουν και να προσαρμοστούν. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον αρνητικό αντίκτυπο της τρέχουσας πανδημίας COVID-19, στον αθλητισμό και συγκεκριμένα στη φυσική δραστηριότητα (άθληση) των ανθρώπων, αφού αυτή μειώθηκε, καθώς και σε όλα σχεδόν τα σπορ, δεδομένου ότι, μάλλον, όλα τα παιχνίδια αναβλήθηκαν ή ακυρώθηκαν, και όταν ξανάρχισαν πραγματοποιήθηκαν χωρίς θεατές (παιχνίδια-φαντάσματα). Τέλος, η εργασία αναφέρει γενικά συμπεράσματα αλλά και καταθέτει προτάσεις, ώστε η οδυνηρή εμπειρία της πανδημίας COVID-19 να λειτουργήσει ως παρακαταθήκη, η οποία θα κληροδοτηθεί στις επόμενες γενιές και στο μέλλον.

Λέξεις-Κλειδιά: Κορονοϊός, COVID-19, πανδημία, αθλητισμός, επιπτώσεις

COVID-19 pandemic and its general and specific impact on sports

Papathanassiou Vaseilios, Physical Education Teacher

Abstract

Humanity, in the course of its long history, has faced many and varied challenges. Of all the threats experienced by humans, the pandemics that appeared, at times, were the ones that caused the most disaster. The many restrictive measures that countries are being forced to take in order to intercept the spread of the disease, create critical, unexpected and unprecedented multidisciplinary problems to which societies find it difficult to respond and adapt. The present work presents the negative impact of the COVID-19 pandemic, on sports, particularly on people's physical activity, as it has decreased as well as on almost all team sports, since, all games were postponed or canceled, and when they restarted, they took place without spectators (aka ghost games). Finally, the paper presents general conclusions but also puts forward proposals, so as the harrow-ing experience of the COVID-19 pandemic acts as a legacy, which will be inherited to the next generations and in the future.

Keywords: Coronavirus, COVID-19, pandemic, sport, impact

Εισαγωγή - Η σημασία και η αξία του αθλητισμού για τον άνθρωπο

Ο ρόλος και η σημασία του αθλητισμού στη ζωή ατόμων, οικογενειών και κοινοτήτων, παγκοσμίως, είναι κομβικός, επειδή ο αθλητισμός προωθεί, ενισχύει και επιτυγχάνει σημαντικά κοινωνικά, συναισθηματικά, πολιτισμικά και οικονομικά αποτελέσματα. Ο αθλητισμός συμβάλλει σημαντικά στην οικονομική, ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη. Ο ρόλος του αναγνωρίζεται από όλες τις κυβερνήσεις, σε όλο τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένης και της Πολιτικής Διακήρυξης του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, σύμφωνα με την οποία η συμβολή των αθλημάτων στην ενδυνάμωση των γυναικών και των νέων, των ατόμων και των κοινωνιών, καθώς και στην υγεία, την εκπαίδευση και την κοινωνική ένταξη είναι κεφαλαιώδης (Bas et al., 2020).

Σήμερα, ο αθλητισμός αποτελεί βασικό στοιχείο στη σύγχρονη λαϊκή κουλτούρα και αποτελεί αναφορά και μάρτυρας για τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές πολλών ανθρώπων. Είναι ένα σημαντικό φαινόμενο κατά τη διαπραγμάτευση της ταυτότητας και των αξιών μιας κοινωνίας και κατέχει μεγάλη δύναμη, ως διαμορφωτής απόψεων και στάσεων. Ο αθλητισμός δεν είναι μόνο μια ρυθμιζόμενη σωματική δραστηριότητα, αλλά είναι και ένα πολιτιστικό, οικονομικό και πολιτικό φαινόμενο τεράστιας σημασίας και αξίας για την κοινωνία (González et al., 2021).

Τα οφέλη του αθλητισμού και της φυσικής δραστηριότητας στην σωματική, ψυχική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική υγεία είναι, σαφώς, αδιαπραγμάτευτα. Αυτή η νομοτελειακή αλήθεια, περί των πλεονεκτημάτων της φυσικής (σωματικής) δραστηριότητας (άσκησης) είναι γνωστή και έχει ήδη τεκμηριωθεί από τις προηγούμενες δεκαετίες (Μπεμπέτσος, Κωνσταντινίδης & Κωνσταντούλας, 2021; Begović, 2020).

Φυσικά, πέραν της δικής τους συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες, οι άνθρωποι (ιδίως οι άντρες) διατηρούν έντονο το ενδιαφέρον τους και για την παρακολούθηση άλλων ατόμων (αγωνιζομένων), οι οποίοι συμμετέχουν σε διάφορα αθλήματα (Apostolou & Zacharia, 2015). Η παρακολούθηση αθλητικών αγώνων φαίνεται να είναι μια μάλλον κυρίαρχη ανθρώπινη ενασχόληση (Kyle 2014; Guttmann, 1986), που τέμνει όλους, σχεδόν, τους αρχαίους και σύγχρονους πολιτισμούς. Μάλιστα, τα σύγχρονα αθλήματα, που είναι θεσμοθετημένοι διαγωνισμοί, και διέπονται από σαφείς κανόνες και υπάγονται σε Διεθνείς Ομοσπονδίες και Επιτροπές συγκεντρώνουν πολλούς θεατές και τηλεθεατές, ανά την υφήλιο.

Από την αρχαία αιγυπτιακή τοξοβολία και τους Ολυμπιακούς αγώνες στην αρχαία Ελλάδα έως το σύγχρονο ποδόσφαιρο και το μπάσκετ, κάθε άθλημα έχει διαμορφωθεί, από τον πολιτισμό, του οποίου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι, ενώ με τη σειρά του ο αθλητισμός βοήθησε να διαμορφώσει το πολιτισμικό πλαίσιο της ανθρωπότητας (Guttmann, 2004). Η τεράστια ποικιλία αθλημάτων των ιθαγενών της Αμερικής και της Αφρικής, των Ελλήνων και των Ρωμαίων, καθώς και της σύγχρονη Ασίας και της Ισλαμικής Ασίας αλλά και της μεσαιωνικής Ευρώπης επ’ ουδενί δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Ο αθλητισμός είναι μέρος της ζωής, είναι η ανθρώπινη ζωή σε μικρόκοσμο. Μάλιστα, και οι αρετές και τα ελαττώματα της κοινωνίας υφίστανται και μεταφέρονται

και στον αθλητισμό (Kyle, 2014).

Επίσης, και η οικονομική συνεισφορά-παράμετρος του αθλητισμού στην κοινωνία είναι πολύ εξέχουσα. Πολλές βιομηχανίες και εταιρείες καθώς και πολλοί εργαζόμενοι δραστηριοποιούνται στον τομέα του αθλητισμού, παρέχοντας σχετικά προϊόντα και υπηρεσίες, αλλά και διοργανώνοντας αθλητικές εκδηλώσεις. Στην Ευρώπη, ο αθλητισμός είναι ένας σημαντικός οικονομικός τομέας (European Parliament, 2021), που αντιπροσωπεύει το 2,12 % του συνολικού Ακαθάριστου Εγχώριου Προϊόντος (ΑΕΠ) και το 2,72 % της συνολικής απασχόλησης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ενώ καλύπτει, περίπου, 5,67 εκατομμύρια θέσεις εργασίας. Μάλιστα, κάποια συγκεκριμένα είδη αθλητικών εκδηλώσεων μπορούν να αποφέρουν σημαντικά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οικονομικά και μη οφέλη, για τις τοπικές και περιφερειακές οικονομίες.

Σήμερα, πολύς κόσμος διεκδικεί την ιδιότητα του φιλάθλου. Ωστόσο, η ιδιότητα αυτή απαιτεί και «θυσίες». Πράγματι, για την παρακολούθηση ενός αθλητικού γεγονότος αξιώνεται σεβαστή δέσμευση πόρων, όπως χρόνου και χρημάτων (για την αγορά εισιτηρίου αλλά και για τη μετάβαση στον χώρο τέλεσης του παιχνιδιού), με μόνο προφανές πλεονέκτημα αυτό της ψυχαγωγίας και της διασκέδασης (Apostolou & Zacharia, 2015). Βέβαια, τα περισσότερα πλεονεκτήματα τα αποκομίζει κάποιος, αν αθλείται ο ίδιος και δεν αρέσκεται και δεν εξαντλεί την ενεργητικότητά του μόνο στην παρακολούθηση αθλημάτων. Μια σταχυολόγηση αυτών των πλεονεκτημάτων της φυσικής δραστηριότητας αμέσως θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια, δε, της εργασίας θα αναφερθούν και δυο μορφές επιπτώσεων της COVID-19 στον αθλητισμό: α) στη φυσική δραστηριότητα και β) στα διάφορα αθλήματα.

Η φυσική δραστηριότητα και τα πλεονεκτήματά της

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (Π.Ο.Υ.) δεν αφήνει περιθώρια αμφισβητήσεων και δεύτερων σκέψεων, καθώς, ξεκάθαρα, τονίζει ότι «η τακτική σωματική δραστηριότητα ωφελεί το σώμα αλλά και το πνεύμα» (WHO, 2020). Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European Parliament, 2021) επισημαίνει ότι η άθληση εκπληρώνει σημαντικές κοινωνικές λειτουργίες, αφού προωθεί την κοινωνική ένταξη, την ολοκλήρωση, τη συνοχή και τις αξίες, όπως του αμοιβαίου σεβασμού, της κατανόησης, της αλληλεγγύης, της πολυμορφίας, της διαφορετικότητας και της ισότητας. Γενικά, ο αθλητισμός και οι συναφείς φυσικές - σωματικές δραστηριότητες μπορούν να βελτιώσουν τη σωματική και ψυχική υγεία και την απασχολησιμότητα ιδίως των νέων, καθώς και να βοηθήσουν στην απομάκρυνση των νέων από τη βία, το έγκλημα και τη χρήση ναρκωτικών.

Κατά τον Π.Ο.Υ. (WHO, 2020), μάλιστα, η σωματική δραστηριότητα περιλαμβάνει όλες τις μορφές ενεργητικής αναψυχής, συμμετοχών σε αθλήματα, ποδηλασίας και πεζοπορίας, καθώς και δραστηριότητες που γίνονται στη δουλειά και γύρω από το σπίτι και τον κήπο. Δεν χρειάζεται να είναι, οπωσδήποτε, άσκηση ή αθλητισμός, αφού το παιχνίδι, ο χορός, η κηπουρική, ακόμη και ο καθαρισμός σπιτιού και η μεταφορά βαρέων προϊόντων είναι όλα μέρος της σωματικής άσκησης.

Όσον αφορά στη φυσική δραστηριότητα που σχετίζεται με την ενασχόληση με τα σπορ και τον αθλητισμό, τέσσερις είναι οι τύποι των ωφελημάτων, όπως περιγράφονται παρακάτω (Wibowo & Indrayana, 2019; Eime et al., 2013; Wankel & Berger, 1990; Csikszentmihalyi, 1982; 1975):

1. Προσωπική απόλαυση
    a. τέρψη
    b. διασκέδαση
2. Προσωπική ανάπτυξη
    a. Φυσική υγεία
        i. καρδιαγγειακή ανάταξη και ενδυνάμωση
        ii. βελτιωμένη αναπνευστική λειτουργία
        iii. μυϊκή δύναμη
        iv. μυϊκή αντοχή
        v. ευκαμψία
        vi. καλύτερη οστική δόμηση
        vii. μείωση αρτηριακής πίεσης και εγκεφαλικών επεισοδίων
        viii. διαχείριση βάρους- μείωση της παχυσαρκίας
        ix. ενίσχυση του ανοσοποιητικού συστήματος
        x. αύξηση του προσδόκιμου της ζωής
    b. Ψυχική υγεία
        i. Ευεξία
        ii. μείωση του άγχους
        iii. μείωση της κατάθλιψης
        iv. καλύτερος ύπνος
3. Κοινωνική αρμονία και υγεία

a. Κοινωνικοποίηση

b. Συνεργασία

c. Αλληλεγγύη

d. Διομαδικές σχέσεις

e. Ενσωμάτωση στην κοινότητα

f. Διεύρυνση οριζόντων

g. Μείωση εγκλήματος

4. Κοινωνική αλλαγή

a. Εκπαιδευτικά επιτεύγματα

b. Κοινωνική θέση

c. Κοινωνική κινητικότητα

d. Δημιουργία ηγετών.

Επιπλέον, δεν πρέπει με κανέναν τρόπο να παραγνωριστεί ότι υπάρχουν και πολλά οικονομικά οφέλη σε ένα κράτος (Coalter, 2005), αν οι πολίτες του είναι περισσότερο ενεργοί και υγιείς, κάτι που είναι πολύ πιθανό, αν οι πολίτες αυτοί αθλούνται.

Οι αθλητικές δραστηριότητες είναι μάλλον νέα φαινόμενα για τον 21ο αιώνα (Wibowo & Indrayana, 2019), στις οποίες καταφεύγουν πολλοί για να διατηρούν την υγεία τους. Για να υπάρξει, όμως, ο προσδοκώμενος θετικός αντίκτυπος, τα αθλητικά προγράμματα πρέπει να είναι προσβάσιμα για όλους, παιδιά, νέους, ενήλικες και ηλικιωμένους και να ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες της κοινωνίας. Η σωματική αδράνεια συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη χρόνιων ασθενειών, οπότε η τακτική σωματική δραστηριότητα είναι σημαντική (Jenkin et al., 2017), για τη σωματική, ψυχική και κοινωνική υγεία, αλλά και την ποιότητα ζωής, ειδικά των ηλικιωμένων (ηλικίας 50 ετών και άνω).

Η φυσική δραστηριότητα σε συνθήκες πανδημίας

Το παγκόσμιο ξέσπασμα της COVID-19 είχε ως αποτέλεσμα το κλείσιμο γυμναστηρίων, σταδίων, πισινών, στούντιο χορού και γυμναστικής, πάρκων και παιδικών χαρών. Επομένως, πολλά άτομα δεν είναι σε θέση να συμμετάσχουν ενεργά στις συνηθισμένες

ατομικές ή ομαδικές αθλητικές ή σωματικές τους δραστηριότητες, εκτός των σπιτιών τους (Bas et al., 2020). Υπό αυτό το περιοριστικό πλαίσιο, πολλοί παύουν (ή ελαττώνουν) τη σωματική τους δραστηριότητα, περνούν πολύ χρόνο μπροστά στην οθόνη, έχουν ακανόνιστα πρότυπα ύπνου, καθώς και κακή διατροφή, με αποτέλεσμα την αύξηση βάρους και την απώλεια φυσικής κατάστασης. Μάλιστα, οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα είναι πολύ ευάλωτες στις αρνητικές επιπτώσεις της διαμονής στο σπίτι, καθώς τείνουν να έχουν κατώτερα καταλύματα και πιο περιορισμένους χώρους, καθιστώντας δύσκολη τη σωματική άσκηση στο σπίτι.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European Parliament, 2021) υπογραμμίζει ότι ο αθλητισμός και η σωματική άσκηση είναι ιδιαίτερα σημαντικές ενασχολήσεις, υπό τις διαμορφωμένες πιεστικές συνθήκες της πανδημίας, δεδομένου ότι ενισχύουν και βελτιώνουν τη σωματική και την ψυχική ανθεκτικότητα. Ο Π.Ο.Υ. (WHO, 2020) αναφέρει ότι, επειδή κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 οι ευκαιρίες για σωματική δραστηριότητα φαίνεται να είναι περιορισμένες, είναι πολύ σημαντικό τα άτομα όλων των ηλικιών να είναι όσο το δυνατόν πιο ενεργά και δραστήρια. Ακόμη και ένα μικρό διάλειμμα από την καθιστική ζωή, κάνοντας κάποιος 3-5 λεπτά σωματικής άσκησης (π.χ. περπάτημα, ελαφρύ τρέξιμο ή καθάρισμα σπιτιού) μπορεί να βοηθηθεί στη μείωση της μυϊκής πίεσης, στην ανακούφιση της ψυχικής έντασης και στη βελτίωση της κυκλοφορίας του αίματος και της μυϊκής δραστηριότητας. Είναι πολύ σημαντικό να διασφαλιστεί ότι όλοι θα κινηθούν περισσότερο και θα καθίσουν λιγότερο.

Κατά τον Π.Ο.Υ. (WHO, 2020), παιδιά και έφηβοι, ηλικίας 5 έως 17 ετών, πρέπει να κάνουν τουλάχιστον 60 λεπτά την ημέρα μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα, συμπεριλαμβανομένων πολλών δραστηριοτήτων που ενισχύουν τους μυς και τα οστά, τουλάχιστον για 3 ημέρες την εβδομάδα.

Οι ενήλικες ηλικίας 18 ετών και άνω θα πρέπει να κάνουν, συνολικά, τουλάχιστον 150 λεπτά σωματικής δραστηριότητας μέτριας έντασης καθ’ όλη τη διάρκεια της εβδομάδας ή τουλάχιστον 75 λεπτά σωματικής δραστηριότητας έντονης έντασης καθ’ όλη τη διάρκεια της εβδομάδας, συμπεριλαμβανομένων δραστηριοτήτων ενίσχυσης των μυών 2 ή περισσότερες ημέρες την εβδομάδα. Οι, δε, ηλικιωμένοι ενήλικες πρέπει να «ασκούνται» σωματικά τρεις ή περισσότερες ημέρες την εβδομάδα, ώστε να ενισχύσουν την ισορροπία τους και να αποτρέπουν πτώσεις. Και καταλήγει ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, διατυπώνοντας την παρότρυνση, ότι σε κάθε περίπτωση, «οποιαδήποτε φυσική δραστηριότητα είναι καλύτερη από καμία», προτρέποντας τους ανθρώπους, ανά τη γη, να ξεκινούν με μικρές ποσότητες και να αυξάνουν σταδιακά τη διάρκεια, τη συχνότητα και την ένταση της φυσικής του δραστηριότητας.

Η απομόνωση είναι απαραίτητο μέτρο για την προστασία της υγείας. Ωστόσο, τα αποτελέσματα ερευνών (Ammar et al., 2020) έδειξαν ότι οι συνθήκες απομόνωσης αλλάζουν, επί το χείρον, όχι μόνο τη σωματική δραστηριότητα αλλά, επίσης, και τις διατροφικές συμπεριφορές, γεγονός που μπορεί περικλείει άμεσους κινδύνους για την υγεία. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση της σωματικής δραστηριότητας και

της ψυχικής υγείας μεταξύ των φοιτητών κολεγίου υπό τις συνθήκες της COVID-19, ενώ και η φυσική άσκηση δε φάνηκε να λειτουργεί ανασχετικά στην επιδείνωση της ψυχικής υγείας (Wilson et al., 2021). Επιπλέον, σε αντίθεση με τις προτροπές του Π.Ο.Υ., οι άνθρωποι άλλαξαν τις διατροφικές τους συνήθεις με αυξημένη κατανάλωση ανθυγιεινών τροφίμων, τρώγοντας, εκτός ελέγχου, περισσότερα σνακ μεταξύ των γευμάτων και αυξάνοντας τον αριθμό των κύριων γευμάτων. Ο ημερήσιος χρόνος καθιστικής ζωής αυξήθηκε από 5 σε 8 ώρες (Ammar et al., 2020).

Η ίδια μείωση της φυσικής δραστηριότητας παρατηρήθηκε και στα παιδιά, παρόλο που η καθημερινή μέτρια έως έντονη σωματική δραστηριότητα είναι ζωτικής σημασίας για τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ευημερία των παιδιών. Η φυσική δραστηριότητα των παιδιών κατά τη διάρκεια της COVID-19 μειώθηκε σε σύγκριση με την προ πανδημίας εποχή. Συνολικά, τα παιδιά όλων των ηλικιακών ομάδων αναφέρθηκε ότι είχαν λιγότερη σωματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, η οποία ευθυγραμμίστηκε, βέβαια, με τις κατευθυντήριες γραμμές κοινωνικής απόστασης (Tulchin-Francis et al., 2021).

Ο περιορισμός στο σπίτι, λοιπόν, εξαιτίας της λοίμωξης COVID-19 είχε αρνητική επίδραση σε όλα τα επίπεδα φυσικής άσκησης, για όλες τις ηλιακές ομάδες, μολονότι θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι η βασική δικαιολογία, περί της έλλειψης χρόνου για σωματική δραστηριότητα, δεν υφίσταται κατά τη διάρκεια της πανδημίας, επειδή ο υποχρεωτικός εγκλεισμός και η διακοπή των επαγγελματικών υποχρεώσεων προσφέρουν πολύ ελεύθερο χρόνο, ώστε οι άνθρωποι να αυξήσουν την ενασχόληση τους με σωματικές δραστηριότητες (Μπεμπέτσος, Κωνσταντινίδης & Κωνσταντούλας, 2021). Βέβαια, οι υποχρεωτικοί εγκλεισμοί μπορεί να οδήγησαν ορισμένους ανθρώπους να ασκούνται, πιο συχνά και πιο ενεργά σε συγκεκριμένα αθλήματα, όμως από την άλλη πλευρά, υπάρχει κρίσιμη μείωση σωματικής άσκησης (όπως προελέχθη), που παρατηρείται, κατά τη διάρκεια της COVID-19, ειδικά σε πολλούς νέους (European Parliament, 2021). Οι αξίες του αθλητισμού και της σωματικής άσκησης έχουν παραμεληθεί σε μεγάλο βαθμό, υπονομεύοντας τις καίριες δυνατότητές τους για αντιμετώπιση πολλών θεμάτων σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας. Τα ληφθέντα μέτρα, κατά της πανδημίας, φαίνεται ότι περιορίζουν τον γενικό πληθυσμό από το να έχει τακτική σωματική δραστηριότητα (Begović, 2020).

Παρά αυτή τη δυσμενή, ακυρωτική, για τη φυσική άσκηση, εξέλιξη, οι άνθρωποι θα μπορούσαν (ειδικά στην Ελλάδα, μέσω της αποστολής του σχετικού μηνύματος στο 13033), να αξιοποιήσουν τον χρόνο της «απραξίας», που προσφέρει ο εγκλεισμός, εξαιτίας της πανδημίας και να συνεχίσουν ή να αρχίσουν να ασκούνται φυσικά και σωματικά. Ο παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO, 2020) δίνει πολλές απλές και κατανοητές κατευθύνσεις και συμβουλές, ώστε οι άνθρωποι να παραμείνουν ενεργοί και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, ξεπερνώντας με εύκολο τρόπο τους σκοπέλους και τους φραγμούς, που δημιουργούνται από τα ασφυκτικά μέτρα κατά της διασποράς της COVID-19. Για παράδειγμα:

- Επίσκεψη σε πάρκο ή σε δημόσιο ανοιχτό χώρο για περπάτημα, τρέξιμο ή άσκηση, με διατήρηση, πάντοτε, της φυσικής απόστασης και κοινωνικής αποστασιοποίησης. Απαραίτητο το πλύσιμο των χεριών με νερό και σαπούνι ή αντισηπτικό, πριν από την άσκηση στον ανοιχτό υπαίθριο χώρο αλλά και μετά την άσκηση, κατά την επιστροφή στο σπίτι.
- Ελάττωση των μεγάλων χρονικών περιόδων εργασίας, διαβάσματος, παρακολούθησης τηλεόρασης, χρήσης κοινωνικών μέσων ή βιντεοπαιχνιδιών μπροστά σε οθόνες. Είναι απαραίτητο να γίνονται σύντομα διαλείμματα 3-5 λεπτών, κάθε 20-30 λεπτά. Μια ελαφριά γυμναστική, μια βόλτα γύρω από το σπίτι, το ανεβοκατέβασμα σκάλας ή μια επίσκεψη στον κήπο μπορεί να αποδειχθούν πολύ ευεργετικές ενέργειες για τη σωματική και ψυχική υγεία.
- Ενεργοποίηση μιας τακτικής καθημερινής ρουτίνας φυσικών δραστηριοτήτων, ώστε να παραμένει κανείς ενεργός κάθε μέρα. Μια τέτοια δημιουργία καθημερινής συνθήκης βοηθά στην ευκολότερη προσαρμογή στα νέα δεδομένα της ζωής, υπό τους βαρείς περιορισμούς της COVID-19
- Η ζωή με την οικογένεια στο σπίτι ή με κάποιους φίλους (αν το επιτρέπουν τα μέτρα εγκλεισμού) μπορεί να βοηθήσει, ώστε να παραμείνει κάποιος ενεργός. Ο προγραμματισμός του χρόνου, με το παίξιμο ενεργών παιχνιδιών στο σπίτι, οι βόλτες στα πάρκα ή η ποδηλασία μπορεί να είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος, μέσω του οποίου όλη η οικογένεια μπορεί να χαλαρώνει, να είναι μαζί και να είναι ενεργοί και υγιείς.
- Η επιλογή συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητας, συγκεκριμένη ώρα της ημέρας ή / και με συγκεκριμένο αριθμό λεπτών κάθε μέρα είναι πολλές φορές λυτρωτική σε συνθήκες πανδημίας. Προς τη σωστή κατεύθυνση της χαλάρωσης, της αποσυμπίεσης και της αποκόμισης περισσότερων ωφελημάτων κινείται και η καταγραφή της προόδου σε μια εβδομαδιαία ατζέντα δραστηριοτήτων.

Τέλος και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European Parliament, 2021) προτείνει ανάλογα αντισταθμιστικά μέτρα, επισημαίνοντας ότι επειδή ο αθλητισμός και οι δραστηριότητες διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο σε ολόκληρη την Ευρώπη, τα κράτη μέλη πρέπει να λαβαίνουν μέτρα για τη διατήρηση των αθλητικών δομών και τη διασφάλιση των παροχών του αθλητισμού, αλλά και την εφαρμογή καινοτόμων λύσεων σχεδιασμένων για την υποστήριξη των ανθρώπων και του αθλητισμού.

Οι άνθρωποι πρέπει, οπωσδήποτε, να ευαισθητοποιηθούν, ώστε να δημιουργηθεί μια κοινωνία, η οποία θα αγαπάει τον αθλητισμό και θα αγκαλιάζει το γυμναστήριο (Dhall. 2020). Οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο ως προς την παροχή ευκαιριών για σωματική δραστηριότητα στα παιδιά και στους νέους. Τα έθνη, που αγκαλιάζουν την αθλητική δραστηριότητα ως ουσιαστικό μέρος της ζωής, θα έχουν ως θετική συνέπεια όχι μόνο να παράγουν αριστεία σε υψηλό επίπεδο, αλλά και να μειώνουν τα έξοδα για υγειονομική περίθαλψη, όπως επίσης και να αντεπεξέρχονται καλύτερα και επιτυχέστερα σε δύσκολες και σκληρές συνθήκες, σαν αυτές που κληροδότησε στην ανθρωπότητα η πανδημία του κορονοϊού.

Οι επιπτώσεις της Covid-19 στα αθλήματα (σπορ)

Ο αθλητισμός είναι ένα φαινόμενο, ένας θεσμός πανταχού παρών, που εμπλέκει σχεδόν το σύνολο των ατόμων του πλανήτη. Η πανδημία της COVID-19, αυτή η υγειονομική κρίση που εμφανίστηκε σκληρά και απότομα, κατέφερε, αναμφισβήτητα, βαρύ πλήγμα στον αθλητισμό, αφού ανέστειλε, αν όχι όλες, πολλές από τις λειτουργίες του και τις εκδηλώσεις του. Δε χωρά αμφιβολία ότι η κρίση της COVID-19 δημιούργησε μια άνευ προηγουμένου αναστάτωση στον αθλητισμό σε όλο τον κόσμο. Ωστόσο, οι επιπτώσεις της δεν κατανέμονται ομοιόμορφα. Εμπειρογνώμονες ανησυχούν ότι ο αθλητισμός για κορίτσια και γυναίκες, ο αθλητισμός σε χώρες με χαμηλό και μεσαίο εισόδημα και ο αθλητισμός για άτομα με αναπηρίες θα επηρεαστεί περισσότερο (Nauright, Zipp & Kim, 2020).

Μιλώντας με αθλητικούς (μπασκετικούς, για την ακρίβεια) όρους ο κορονοϊός έδωσε ένα διάλειμμα στον αθλητισμό, ένα αθέλητο τάιμ άουτ. Σύμφωνα με τους ειδικούς, η λοίμωξη COVID-19 είναι εξαιρετικά μεταδοτική σε αθλητικά περιβάλλοντα, ειδικά σε αθλήματα που απαιτούν επαφή, λόγω της βιωσιμότητάς του ιού, της μακράς περιόδου επώασής του και των ηπιότερων συμπτωμάτων του (Wong et al., 2020).

Εξαιτίας του κινδύνου διασποράς της μόλυνσης, σε πολλές χώρες δεν επιτράπηκαν αθλητικές εκδηλώσεις (Horky, 2021) για αρκετό χρονικό διάστημα, μετά την έναρξη των πρώτων υποχρεωτικών εγκλεισμών (lockdown). Για τη διαφύλαξη της υγείας των αθλητών, λοιπόν, και των άλλων εμπλεκομένων, τα περισσότερα μεγάλα αθλητικά γεγονότα σε διεθνή, περιφερειακά και εθνικά επίπεδα είχαν ακυρωθεί ή αναβληθεί. Μαραθώνιοι, τουρνουά ποδοσφαίρου, συλλογικά πρωταθλήματα, αγώνες μπάσκετ, χάντμπολ, χόκεϊ επί πάγου, ράγκμπι, κρίκετ, ιστιοπλοΐα, σκι, άρση βαρών μέχρι πάλη και πολλά άλλα ακόμη αθλήματα άρχισαν να βαδίζουν σημειωτόν (Bas et al., 2020). Σε κάποια επαγγελματικά αθλητικά πρωταθλήματα, η διοργάνωση αγώνων σταμάτησε παντελώς, για καιρό, σε κάποια άλλα, όμως, όπως το πρωτάθλημα ποδοσφαίρου, τα παιχνίδια επιτράπηκαν, ύστερα από κάποιο διάστημα, δίχως ωστόσο θεατές. Αυτή η διακοπή υπήρξε πρωτοφανής στα αθλητικά χρονικά. Ακόμη, και κατά τη διάρκεια των δύο Παγκοσμίων Πολέμων, τα αθλήματα και ειδικά το ποδόσφαιρο σταμάτησαν μόνο σε μερικές χώρες και για λίγο χρονικό διάστημα. Αυτή τη φορά, η πανδημία COVID-19 δημιούργησε μια εμπειρία ενός κόσμου χωρίς πόλεμο και χωρίς σπορ για αρκετές εβδομάδες (Horky, 2021). Επίσης, για πρώτη φορά, αναβλήθηκαν και οι Ολυμπιακοί και οι Παραολυμπιακοί Αγώνες του 2020, για τον επόμενο χρόνο (2021, στο Τόκιο).

Οι επιπτώσεις της Covid-19 στον βασιλιά των σπορ

Οι επιπτώσεις έχουν γίνει αισθητές σε όλα τα αθλήματα, αλλά, αναμφισβήτητα, ακόμη περισσότερο στον βασιλιά των σπορ, το ποδόσφαιρο (Webb, 2021). Το Ευρωπαϊκό Πρωτάθλημα Ποδοσφαίρου που είχε προγραμματιστεί για το 2020 αναβλήθηκε, για το

2021. Επίσης, και το Πρωτάθλημα Αφρικανικών Εθνών 2020 αναβλήθηκε και πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο του 2021. Ακόμη, και οι προκριματικοί αγώνες για το Παγκόσμιο Κύπελλο της FIFA του 2022, που θα διεξαχθεί στο Κατάρ, από τις 21 Νοεμβρίου έως τις 18 Δεκεμβρίου 2022, διακόπηκαν από την πανδημία COVID-19.

Πολλά εθνικά πρωταθλήματα ποδοσφαίρου είχαν αναβάλει ή ακόμη και ακυρώσει εντελώς τους αγώνες τους. Μέχρι το τέλος Μαρτίου 2020, είχαν σταματήσει όλοι οι αγώνες σε όλα τα ευρωπαϊκά πρωταθλήματα ποδοσφαίρου (πλην της Λευκορωσίας). Στη συνέχεια, ανάλογα με το επίπεδο πολιτικής υποστήριξης, πολλά πρωταθλήματα κατάφεραν να συνεχίσουν τα παιχνίδια (Horky, 2021; Drewes, Daumann & Follert, 2021). Άλλα μεγάλα πρωταθλήματα επανέλαβαν το παιχνίδι μετά από μερικούς μήνες τερματισμού, αν και έπαιζαν σε άδεια γήπεδα, χωρίς θεατές («παιχνίδια-φαντάσματα»). Το National Football League και το NCAA College Football επέστρεψαν στους αγώνες τον Σεπτέμβριο, αν και ορισμένοι αγώνες έπρεπε να ακυρωθούν, εξαετίας θετικών δειγμάτων COVID-19 (Nauright, Zipp & Kim, 2020). Το Champions League και το Europa League, που διακόπηκαν, ξανάρχισαν τους αγώνες, τον Αύγουστο, στην Πορτογαλία και στη Γερμανία, αντίστοιχα, με τη διαφορά ότι οι αγώνες ήταν μονοί (νοκ άουτ), με εξαίρεση τον γύρο των 16 του Europa League, καθώς είχε ήδη παιχθεί το πρώτο παιχνίδι.

Στην Ελλάδα, το ποδόσφαιρο «κατέβασε ρολά» για 96 ημέρες, καθώς στη 1 Μαρτίου 2020 διακόπηκε κάθε αθλητική δραστηριότητα. Στις 6 Ιουνίου 2020, το ελληνικό πρωτάθλημα ξεκίνησε πάλι, χωρίς, όμως, φιλάθλους. Απεναντίας, τα γαλλικά πρωταθλήματα ποδοσφαίρου εγκατέλειψαν τη σεζόν και δήλωσαν τις τελικές θέσεις με βάση την απόδοση μέχρι την απότομη διακοπή τους, εξαιτίας της πανδημίας του κορονοϊού.

Ας τονιστεί ότι όταν οι αγώνες του ποδοσφαίρου ξανάρχισαν να παίζονται σε κενά στάδια, ακούγονταν από μεγάφωνα φωνές φιλάθλων, σε μια προσπάθεια των διοργανωτών, η ατμόσφαιρα του αγώνα να προσομοιάσει, κατά τι, με το προ πανδημίας ακουστικό-φωνητικό κλίμα που δημιουργούσαν οι ζωντανοί θεατές. Αυτή η κίνηση, όμως, δε γεφυρώνει το έλλειμμα της ζεστής ατμόσφαιρας και του ενθουσιασμού, που χάνεται, καθότι το παιχνίδι με κενές εξέδρες αλλάζει σημαντικά τον χαρακτήρα του παιχνιδιού (Drewes, Daumann & Follert, 2021). Ένα από τα πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά του επαγγελματικού ποδοσφαίρου, πριν από την νόσο του COVID-19, ήταν η τυπική ατμόσφαιρα του γηπέδου, με τους οπαδούς να χειροκροτούν, να τραγουδούν, να επιδοκιμάζουν και να παροτρύνουν. Ωστόσο, αυτή η ξεχωριστή ατμόσφαιρα του γηπέδου παρήλθε την εποχή των μέτρων κατά του κορονοϊού. Αυτή η έλλειψη θερμής ατμόσφαιρας στα γήπεδα, λόγω της απουσίας θορύβου, είναι πολύ πιθανό να επηρεάζει την απόδοση των παικτών και των προπονητών, δεδομένου ότι αυτοί γνωρίζουν ότι οποιοσδήποτε ήχος που κάνουν ή όποια συνομιλία έχουν (ακόμη και κάποια βωμολοχία τους) μπορεί να μεταδοθούν από τα μικρόφωνα του γηπέδου. Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει ότι τόσο οι παίκτες όσο και οι προπονητές πιέζονται και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους, λόγω του «αποστειρωμένου» περιβάλλοντος στο οποίο συμμετέχουν (Webb, 2021).

Εκτός από τις οικονομικές επιπτώσεις, η ακύρωση παιχνιδιών επηρεάζει, επίσης, και τα πολλά κοινωνικά οφέλη του παγκόσμιων και περιφερειακών αθλητικών αναμετρήσεων και εκδηλώσεων, οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν την κοινωνική συνοχή, να συμβάλλουν στον κοινωνικό και συναισθηματικό ενθουσιασμό των φιλάθλων, στην ταυτοποίησή τους με κορυφαίους αθλητές καθώς και σε μεγαλύτερη σωματική δραστηριότητα των ατόμων. Ο αθλητισμός, εδώ και πολύ καιρό, έχει θεωρηθεί πολύτιμο εργαλείο για την προώθηση της επικοινωνίας και την οικοδόμηση γεφυρώσεων μεταξύ κοινωνιών και γενεών. Μέσω του αθλητισμού, διάφορες κοινωνικές ομάδες είναι σε θέση να παίξουν έναν πιο κεντρικό ρόλο στον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ανάπτυξη, ιδιαίτερα σε διχασμένες κοινωνίες (Bas et al., 2020).

Σημαντικοί αθλητικοί οργανισμοί έχουν δείξει την αλληλεγγύη τους στις προσπάθειες μείωσης της εξάπλωσης του ιού. Για παράδειγμα, η FIFA συνεργάστηκε με τον Π.Ο.Υ. και ξεκίνησε μια εκστρατεία ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κόσμου για τον κορονοϊό, με επικεφαλής γνωστούς ποδοσφαιριστές, σε 13 γλώσσες, καλώντας τους ανθρώπους να ακολουθήσουν πέντε βασικά βήματα για να σταματήσουν η εξάπλωση της νόσου. Το τηλεοπτικό σποτ επικεντρώθηκε: α) στο πλύσιμο των χεριών, β) στα μέτρα που πρέπει να παίρνονται από κάποιον που βήχει, γ) στην αποφυγή επαφής του προσώπου, δ) στη φυσική αποστασιοποίηση και ε) στην παραμονή στο σπίτι στην περίπτωση αδιαθεσίας. Άλλοι, δε, διεθνείς αθλητικοί οργανισμοί για την ανάπτυξη και την ειρήνη συμμετέχουν σε διαδικτυακούς διαλόγους επιδιώκοντας να επινοήσουν καινοτόμες λύσεις σε μεγάλα κοινωνικά ζητήματα, όπως της τρέχουσας πανδημίας, για παράδειγμα (Bas et al., 2020).

Οι επιπτώσεις της Covid-19 στον στίβο και σε άλλα αθλήματα

Η ασφάλεια στους αθλητικούς χώρους είναι συναρτώμενη με πολλούς παράγοντες, όπως ο βαθμός επαφής μεταξύ των παικτών, η διάρκεια της επαφής και το κατά πόσο είναι δυνατό να φοριέται μάσκα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Κάποια αθλήματα, τα οποία επιτρέπουν στους αθλητές να παραμένουν σε απόσταση, όπως το τρέξιμο, το τένις και το κολύμπι, είναι πιο ασφαλή, ενώ τα ομαδικά αθλήματα που απαιτούν συχνή και στενή επαφή, όπως το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ έχουν πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο μετάδοσης της COVID-19, μεταξύ των αθλητών (Barker, 2020).

Ανάλογα μέτρα, με όσα αφορούν στο ποδόσφαιρο, ήταν και τα μέτρα που πάρθηκαν στα άλλα ομαδικά αθλήματα. Διακοπές, αναβολές, πλήρως ακυρώσεις και άδειες εξέδρες συνέθεσαν το πικρό, αποκαρδιωτικό σκηνικό στα γήπεδα του κόσμου. Για παράδειγμα, για το 2020, εξαιτίας της πανδημίας, το Euroleague στο μπάσκετ ακυρώθηκε πλήρως και καμία ομάδα δε στέφτηκε νικήτρια (δεν ανακηρύχθηκε πρωταθλήτρια). Σε κάποια ευρωπαϊκά πρωταθλήματα μπάσκετ (π.χ. Λιθουανία) οι αγώνες σταμάτησαν και οι ομάδες που προηγούνταν στη βαθμολογία ανακηρύχθηκαν ως πρωταθλήτριες. Σε άλλα πρωταθλήματα (όπως στη Γερμανία την Ιταλία και την Τουρκία) οι αγώνες διακόπηκαν και ξανάρχισαν «κεκλεισμένων των θυρών» μετά από μήνες. Στην Ελλάδα δεν ολοκληρώθηκε η κανονική περίοδος ούτε έγιναν τα Playoffs για την ανάδειξη του

νικητή. Ο Παναθηναϊκός, που προηγούνταν, στέφθηκε πρωταθλητής, μέσω σχετικής ψηφοφορίας από όλες τις ομάδες που συμμετείχαν στο πρωτάθλημα της ΕΚΟ Basket League 2019-20.

Στις 12 Μαρτίου 2020 αναστάλθηκαν και τα παιχνίδια στο κορυφαίο πρωτάθλημα μπάσκετ των Ηνωμένων Πολιτειών (NBA, 2020). Το πρωτάθλημα ξανάρχισε τον Ιούλιο του 2020 και ολοκληρώθηκε στις 11 Οκτωβρίου 2020, με τους Los Angeles Lakers να ανακηρύσσονται πρωταθλητές 2020 στο NBA. Στην Αμερική, το National Hockey League ολοκλήρωσε τα πλέι οφ στα τέλη Σεπτεμβρίου του 2020, τα οποία συνήθως λάβαιναν χώρα κάθε Ιούνιο.

Στον χώρο του στίβου, επίσης, υπήρξαν πολλές ακυρώσεις, με μεγαλύτερη, όπως αναφέρθηκε ήδη, τη μετάθεση των Ολυμπιακών αγώνων του 2020, του Τόκιο, έναν χρόνο αργότερα. Πέραν των τοπικών πρωταθλημάτων σε πολλές χώρες, κάποια άλλα σημαντικά γεγονότα του στίβου, που αναβλήθηκαν, με σκοπό τη μείωση της διασποράς του κορονοϊού ήταν τα παρακάτω:

- Το Παγκόσμιο Πρωτάθλημα ανοιχτού στίβου του 2020.
- Ο Μαραθώνιος της Βοστώνης 2020 αλλά και άλλοι πολλοί μαραθώνιοι.
- Ο Κλασικός Μαραθώνιος των Αθηνών.
- Το παγκόσμιο πρωτάθλημα του ημιμαραθώνιου.
- Ο ημιμαραθώνιος της Αθήνας.

Στο βόλεϊ, πάλι, αναβλήθηκαν πολλοί αγώνες και τουρνουά. Η Διεθνής Ομοσπονδία Βόλεϊ ανέβαλε το Volley Nations League ανδρών, ενώ και στην Ελλάδα η έξαρση του κορονοϊού είχε σημαντικό αντίκτυπο στους αγώνες βόλεϊ, αφού πολλά ματς συνεχώς αναβάλλονταν, εξαιτίας κρουσμάτων COVID-19. Παρόμοιες αναβολές και ακυρώσεις αγώνων παρατηρούνται και σε άλλα ομαδικά αθλήματα, όπως η χειροσφαίριση (χάντμπολ) και η υδατοσφαίριση (πόλο). Για παράδειγμα, το τουρνουά πόλο των προκριματικών για τους Ολυμπιακούς αγώνες του 2020 αναβλήθηκε, όπως και το παγκόσμιο πρωτάθλημα πόλο.

Και τα ατομικά σπορ δεν έμειναν αλώβητα από την πανδημία του κορονοϊού. Στο άθλημα της τοξοβολίας, το παγκόσμιο κύπελλο αναβλήθηκε, ενώ και στη ποδηλασία μεταξύ πολλών άλλων αρνητικών επιπτώσεων αναβλήθηκε και ο διάσημος γύρος της Γαλλίας του 2020. Στο τένις, επίσης, η έναρξη του French Open 2020 αναβλήθηκε, ενώ και το Wimbledon ακυρώθηκε για πρώτη φορά μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο (Fuller, 2020).

Και στην Ελλάδα, βεβαια,η πανδημία του κορονοϊού δημιούργησε ποικίλες αναταράξεις σε πολλά ατομικά αθλήματα. Η Ελληνική Γυμναστική Ομοσπονδία, για παράδειγμα, ακύρωσε (προσωρινά) το Πανελλήνιο Πρωτάθλημα Ρυθμικής Ατομικού Γυναικών, αλλά και την τελική φάση Ενόργανης Παίδων-Κορασίδων & Παμπαίδων-Παγκορασίδων Β΄.

Συζήτηση, Συμπεράσματα, Προτάσεις

Υπό αυτές τις συνθήκες περιστολής, που βίωσαν και βιώνουν οι κοινωνίες, εξαιτίας της τρέχουσας πανδημίας, ήταν επόμενο και φυσικό να επηρεαστεί, εκτενώς και σφοδρά, και ο χώρος του αθλητισμού (ερασιτεχνικού και επαγγελματικού). Αυτό συνέβηκε, διότι ο αθλητισμός είναι ένα φαινόμενο, ένας θεσμός, ο όποιος εμπλέκει αριστοτεχνικά και αλληλοσυμπληρωματικά αλλά και ενισχύει, πολλαπλώς, κομβικές συνιστώσες που άπτονται της κοινωνίας, της υγείας και της οικονομίας. Οι επιπτώσεις στην ανθρώπινη φυσική (σωματική) δραστηριότητα, στα σπορ και στην οικονομία του αθλητισμού (επιχειρήσεις, εργαζόμενοι, εκδηλώσεις, γεγονότα αγώνες) ήταν έντονες και βαθιές. Οι άνθρωποι, εν μέσω εγκλεισμού στο σπίτι και καραντίνας, περιόρισαν τις μετακινήσεις αλλά και τη σωματική τους δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να επιβαρύνουν τη σωματική τους (αλλά και ψυχική) τους υγεία.

Το απροσδόκητο και αναπάντεχο τάιμ άουτ που «σφύριξε» ο κορονοϊός, στον χώρο του αθλητισμού, ήταν εξοντωτικό, διαλυτικό, ολέθριο και λίαν ζημιογόνο. Τα γήπεδα, και τα τερέν όλων, σχεδόν, των αθλημάτων, έκλεισαν μεμιάς, οι αγώνες σταμάτησαν, αναστάλθηκαν ή ακυρώθηκαν. Όταν επιτράπηκαν ξανά, στην συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων, οι αγώνες χαρακτηρίστηκαν ως «παιχνίδια φαντάσματα», αφού οι εξέδρες ήταν άδειες, και ο ενθουσιαστικός και παροτρυντικός παλμός των φιλάθλων εξέλιπε. Ακόμη και η μεγαλύτερη αθλητική γιορτή του πλανήτη, οι Ολυμπιακοί Αγώνες, υπήρξε θύμα του ολετήρα ιού SARS-CoV-2.

Τελικά, σχεδόν κανένα άθλημα δεν έμεινε ανεπηρέαστο από την πανδημία COVID-19. Ο αθλητισμός υπόστηκε δριμύ και βαθύ πλήγμα, και χρειάζεται συντονισμένη προσπάθεια για να επανέλθει. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεταδοτικότητα του COVID-19, οι χώρες μαζί με το αθλητικό κίνημα θα πρέπει να αναπτύξουν ένα σχέδιο για να επιτρέψουν στους αθλητές να συνεχίσουν τις πρακτικές τους σε ελεγχόμενο περιβάλλον (Begović, 2020). Θα πρέπει όλοι αυτοί να αναπτύξουν μια διαδικασία που θα είναι σύμφωνη με τις συστάσεις του ΠΟΥ, ειδικά για τη φυσική απόσταση, που θα επιτρέπει, όμως, την πρόσβαση του κόσμου στα γήπεδα. Ως εκ τούτου, οι κυβερνήσεις πρέπει να εξετάσουν την στήριξη των αθλητών και των ομάδων που έχουν πληγεί, από την τρέχουσα κατάσταση, αλλά και να εντοπίσουν στρατηγικές πρόληψης για το μέλλον (Mehrsafar et al., 2020).

Χωρίς αμφιβολία, η αξιολόγηση και η αξιοποίηση των δεδομένων πρότερων κρίσεων, η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών αντιμετώπισης υγειονομικών απειλών, μεταξύ των χωρών, και η ανάπτυξη νέων τρόπων άσκησης και αθλητισμού σε καταστάσεις που απαιτούν φυσική απόσταση, πιθανόν να είναι ικανή για να μειωθούν (ή και να εξαλειφθούν) οι προκλήσεις και οι αρνητικές συνέπειες μιας ενδεχόμενης μελλοντικής πανδημικής κρίσης.

Βιβλιογραφία

Ammar, A., Brach, M., Trabelsi, K., Chtourou, H., Boukhris, O., Masmoudi, L., ... & Hoekelmann, A. (2020). Effects of COVID-19 home confinement on eating behaviour and physical activity: results of the ECLB-COVID19 international online survey. *Nutrients*, 12(6), 1583.

Apostolou, M. & Zacharia, M. (2015). The evolution of sports: Exploring parental interest in watching sports. *Evolutionary Psychological Science*, 1(3), pp. 155-162.

Barker, J. (2020). *COVID-19 and sports: Is it safe to play again?* Boston Children's Hospital. Διαθέσιμο on line από: https://answers.childrenshospital.org/ covid-19-sports-safety/.

Bas, D., Martin, M., Pollack, C. & Venne, R. (2020). *The impact of COVID-19 on sport, physical activity and well-being and its effects on social development*. United Nations. Department of Economic and Social Affairs

Begović, M. (2020). Effects of COVID-19 on society and sport a national response. *Managing Sport and Leisure*, pp. 1-6. DOI: 10.1080/23750472.2020.1779115.

Coalter, F. (2005). *The social benefits of sport (Volume 17).* Edinburgh: Sport Scotland.

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: The experience of play in work and games*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1982). The value of sports. In J. T. Partington, T. Orlick & J. H. Salmela, (Eds.), *Sport in perspective* (pp. 122-127). Ottawa: Coaching Association of Canada.

Dhall, A. (2020). *Sweat your way out of the Covid-19 pandemic*. The Times of India. Διαθέσιμο on line από: https://timesofindia.indiatimes.com/blogs/pull-and-hook/sweat-your-way-out-of-the-covid-19-pandemic/.

Drewes, M., Daumann, F. & Follert, F. (2021). Exploring the sports economic impact of COVID-19 on professional soccer. *Soccer & Society*, 22(1-2), pp. 125-137.

Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J., & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: informing development of a conceptual model of health through sport. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 10(1), pp. 1-21.

European Parliament (2021). *Texts Adopted. P9_TA(2021)0045. The impact of Covid-19 on youth and on sport. European Parliament resolution of 10 February 2021 on the impact of COVID-19 on youth and on sport (2020/2864(RSP))*. European Parliament. Διαθέσιμο on line από: https://www.europarl.europa.eu/doceo/

document/TA-9-2021-0045_EN.pdf.

Fuller, R, (2020). *Wimbledon cancelled due to coronavirus - where does that leave tennis in 2020?* BBC Sport. Διαθέσιμο on line από: https://www.bbc.com/ sport/ tennis/52104196.

González, L. M., Devís-Devís, J., Pellicer-Chenoll, M., Pans, M., Pardo-Ibañez, A., García-Massó, X., ... & Pérez-Samaniego, V. (2021). The Impact of COVID-19 on Sport in Twitter: A Quantitative and Qualitative Content Analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(9), 4554.

Guttmann, A. (2004). *Sports: the first five millennia*. Amherst: University of Massachusetts Press.

Guttmann, A. (1986). *Sports spectators*. New York: Columbia University Press.

Horky, T. (2021). No sports, no spectators–no media, no money? The importance of spectators and broadcasting for professional sports during COVID-19. *Soccer & Society*, 22(1-2), pp. 96-102.

Jenkin, C. R., Eime, R. M., Westerbeek, H., O'Sullivan, G. & Van Uffelen, J. G. (2017). Sport and ageing: a systematic review of the determinants and trends of participation in sport for older adults. *BMC public health*, 17(1), pp. 1-20.

Kyle, D. G. (2014). *Sport and spectacle in the ancient world*. *Second Edition.* New York: Wiley-Blackwell.

Mehrsafar, A. H., Gazerani, P., Zadeh, A. M., & Sánchez, J. C. J. (2020). Addressing potential impact of COVID-19 pandemic on physical and mental health of elite athletes. *Brain, behavior, and immunity*, 87, pp. 147-148.

Μπεμπέτσος, Ε., Κωνσταντινίδης, Χ. & Κωνσταντούλας, Δ. (2021). Πανδημία από κορωνοϊό (COVID-19) και Φυσική Δραστηριότητα Ο σημαντικός ρόλος του φύλου και της ηλικίας. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 38(2), σσ. 231-236.

Nauright, J., Zipp, S. & Kim, Y. H. (2020). The sports world in the era of COVID-19. *Sport in Society*, 23(11), pp. 1703-1706.

Tulchin-Francis, K., Stevens Jr, W., Gu, X., Zhang, T., Roberts, H., Keller, J., ... & VanPelt, J. (2021). The impact of the coronavirus disease 2019 pandemic on physical activity in US children. *Journal of Sport and Health Science*, 10(3), pp. 323-332.

Wankel, L. M. & Berger, B. G. (1990). The psychological and social benefits of sport

and physical activity. *Journal of leisure research*, 22(2), pp. 167-182.

Webb, T. (2021). The future of officiating: analysing the impact of COVID-19 on referees in world football. *Soccer & Society*, 22(1-2), pp. 12-18.

World Health Organization (WHO) (2020). *Coronavirus disease (COVID-19): Staying active*. Διαθέσιμο on line από: https://www.who.int/emergencies/ diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19-staying-active

Wibowo, Y. G. & Indrayana, B. (2019). Sport: A review of healthy lifestyle in the world. *Indonesian Journal of Sport Science and Coaching*, 1(1), pp. 30-34.

Wilson, O. W., Holland, K. E., Elliott, L. D., Duffey, M. & Bopp, M. (2021). The Impact of the COVID-19 Pandemic on US College Students' Physical Activity and Mental Health. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(3), pp. 272-278.

Wong, A. Y. Y., Ling, S. K. K., Louie, L. H. T., Law, G. Y. K., So, R. C. H., Lee, D. C. W., ... & Yung, P. S. H. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on sports and exercise. *Asia-Pacific journal of sports medicine, arthroscopy, rehabilitation and technology*, 22, pp. 39-44.

Η παραγωγή γραπτού λόγου στις λυκειακές τάξεις: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή

Άννα Π. Βακάλη, Ε.Δι.Π. Δημιουργικής Γραφής Π.Δ.Μ.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία φιλοδοξεί να παρακολουθήσει με συντομία τους βασικούς σταθμούς στην πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου στις λυκειακές τάξεις. Συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να γίνει κατανοητό ότι αυτή αρχικά αποτελούσε αυτόνομο αντικείμενο της έκθεσης ιδεών, στη συνέχεια εντάχθηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και σήμερα εκτείνεται και στην παραγωγή λογοτεχνικού κειμένου, μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής. Παράλληλα, παρουσιάζεται με συντομία ο όρος Δημιουργική Γραφή και ο ρόλος του στην εκπαίδευση, και ειδικότερα πώς αυτός πλέον παρουσιάζεται από τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών και τις ανάλογες Διδακτικές οδηγίες.

Λέξεις-Κλειδιά: παραγωγή λόγου, Δημιουργική Γραφή, Αναλυτικά Προγράμματα, αφηγηματικές τεχνικές, Νέα Ελληνικά, Νεοελληνική Λογοτεχνία

Abstract

This paper attempt to present the role and functions of Writing in Secondary Education in Greece. More specifically, we were interested in the legal framework for the language teaching, so we can understand the position of the production of written text' exercises. The directions and the curriculums seem to change throughout the years and new types of exercises are added to the language teaching. The title and the material of this paper are coming to a close of the meaning of Creative Writing as a new proposal for the development of the written text. In the present study, the contemporary situation regarding the Creative Writing in education is described, as well as relative ascertainments are being presented for the utilization of the Creative Writing in the framework of language teaching, as a potential for access to ideas and new approaches in the way of writing.

Key-Words: Writing, Creative Writing, Curriculum, narration, language teaching, Literature.

Η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου αποτέλεσε και αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, τόσο αναφορικά με τον προγραμματισμό, τα Αναλυτικά Προγράμματα, τις νομοθετικές ρυθμίσεις και τις διδακτικές οδηγίες, όσο και σχετικά με τη θέση της στα σχολικά εγχειρίδια και την καθημερινή διδακτική πρακτική. Με οριακό σημείο την καθιέρωση της Κοινής Νεοελληνικής και παρακολουθώντας την πορεία της ως επίσημης γλώσσας του κράτους και των σχολείων, μπορούμε να συμπεράνουμε πως μέσα από νομοθετικές τροποποιήσεις, καθιερώσεις και αλλαγές εγχειριδίων, συγγραφή διδακτικών οδηγιών και ποικίλων εγκυκλίων, η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού

λόγου έχει διέλθει από στάδια που έχουν διαφοροποιήσει όχι μόνο τις διδακτικές πρακτικές, αλλά και την ουσία της ανάγκης παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές.

Μέχρι το 1975 οι μαθητές ασκούνταν καθαρά στην «έκθεση», που αφορά αποκλειστικά την παραγωγή γραπτού λόγου με συγκεκριμένο θέμα, ενώ δεν υπήρχε ευρύτερη σχετική διδασκαλία. Μετά το 1975 εμφανίζεται μια νέα τάση με στόχο τον εκσυγχρονισμό και τη βελτίωση της διδασκαλίας της έκθεσης και της γλώσσας με βάση τις νέες αντιλήψεις της γλωσσολογίας. Η τάση αυτή αρχίζει να κερδίζει έδαφος,αλλά έρχεται σε σύγκρουση με την «παραδοσιακή» αντίληψη, η οποία επιμένει στη γραμμή διατήρησης των αρχών διδασκαλίας του μαθήματος (Αγγελάκος 1999:34). Τελικά, από το 1982 έχουμε τα πρώτα δείγματα μιας αλλαγής της οπτικής του γλωσσικού μαθήματοςκαι την εισαγωγή εγχειριδίων σε αυτό -αρχικά στο Δημοτικό και ακολούθως σε Γυμνάσιο και Λύκειο- και οι όροι που χρησιμοποιούνται -παράλληλα με αυτόν της «έκθεσης»- στα Αναλυτικά Προγράμματα, όταν αναφέρονται στην παραγωγή γραπτού λόγου, είναι Γραπτή Έκφραση και Γραπτή Επικοινωνία (Βακάλη 2014: 363).

Από το 1990 περίπου τα πράγματα αρχίζουν να αλλάζουν στη διδασκαλία και την εξέταση του γλωσσικού μαθήματος και στο Λύκειο. Γενικότερη επιδίωξη είναι η πρόσληψη και παραγωγή κειμένων, προφορικών και γραπτών, όπως προκύπτει από τον Γενικό Σκοπό του γλωσσικού μαθήματος: ακρόαση και κατανόηση προφορικών κειμένων, προφορική έκφραση, ανάγνωση και κατανόηση γραπτών κειμένων, γραφή και γραπτή έκφραση, λεξιλογική γνώση και κατάκτηση της γραμματική δομή της γλώσσας. Παράλληλα, τα βιβλία «Έκφραση- Έκθεση» του Λυκείου επιχείρησαν να οργανώσουν το διδακτικό υλικό με τέτοιο τρόπο, ώστε να αναπτυχθεί ο προφορικός και ο γραπτός λόγος του μαθητή. Η παραγωγή λόγου ισοδυναμεί με τη γραπτή και προφορική έκφραση των μαθητών στα διάφορα είδη του λόγου και σε συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση (Βακάλη 2008: 49-51, Βακάλη 2014: 364).

Το 1997 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επανέρχεται και εισηγείται στο Υπουργείο την αλλαγή του τρόπου εξέτασης της έκθεσης στις Γενικές[1] εξετάσεις. Μέχρι τότε, στην εξέταση της έκθεσης Ιδεών ακολουθούνταν η εξής διαδικασία: δίνονταν στο μαθητή ένα «θέμα» (τα τελευταία χρόνια κυριαρχούσε η τάση το θέμα αυτό να είναι αναλυτικά διατυπωμένο) και του ζητούνταν να εκθέσει τις σκέψεις του πάνω σε αυτό: να αφηγηθεί, να περιγράψει, να χαρακτηρίσει, να αποδείξει, να πείσει (Βακάλη 2008: 51-68). Από το 1998 με το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών διατηρείται η «Έκφραση- Έκθεση» ως τίτλος του γλωσσικού μαθήματος στο Λύκειο και από το 1999 πλέον μιλάμε για «Παραγωγή γραπτού λόγου» και τροποποιείται ο τρόπος αξιολόγησης του μαθήματος στις Γενικές εξετάσεις, παραμένοντας σε αυτή τη λογική μέχρι και το 2019: Δίδεται στους μαθητές κείμενο μιας ή και δυο σελίδων - προερχόμενο από βιβλίο, εφημερίδα ή περιοδικό - και οι μαθητές καλούνται να δώσουν μια σύντομη περίληψή του, η έκταση της οποίας καθορίζεται ανάλογα με την έκταση και το νόημα

[1] Μέχρι το 1983 οι εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια Εκπαιδευση, που μέχρι τότε ονομάζονταν Πανελλήνιες Εξετάσεις, μετονομάζονται σε Γενικές Εξετάσεις και από το 2000 ονομάζονται Πανελλαδικές εξετάσεις.

του κείμενο, να απαντήσουν σε ερωτήσεις διαφόρων τύπων και να αναπτύξουν μια ιδέα (άποψη, στάση, πληροφορία, παράδειγμα, επιχείρημα), να κρίνουν ή να σχολιάσουν κάποια σημεία του κειμένου ή να αναπτύξουν προσωπικές απόψεις παίρνοντας αφορμή από το κείμενο. Η ανάπτυξη γίνεται με 500-600 λέξεις περίπου και βαθμολογείται με 50 μονάδες (ΥΠΕΠΘ 1998, ΥΠΕΠΘ 1999: 45). Το 2009 μια επιπλέον οδηγία διαφοροποιεί τον τρόπο βαθμολόγησης του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Με τροποποίηση του Π.Δ. 60/2006 για την «Αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου» που έγινε το 2009 μειώθηκαν κατά 10 μονάδες στην εκατοντάβαθμη κλίμακα η βαρύτητα της παραγωγής κειμένου στο μάθημα της «Νεοελληνικής Γλώσσας» και αυξάνεται αντίστοιχα η βαρύτητα των ασκήσεων με στόχο τον περιορισμό της υποκειμενικής βαθμολόγησης στο συγκεκριμένο μάθημα (Π.Δ.12/2009).

Μετά το 1999 οι σύγχρονες αντιλήψεις στη διδακτική της γλώσσας προτείνουν δραστηριότητες αλληλεπίδρασης και πρακτικές που προωθούν τη συνειδητοποίηση των κειμενικών ιδιαιτεροτήτων και χαρακτηριστικών και την αξιολόγηση των κειμένων, ώστε να πραγματώνονται συγκεκριμένοι επικοινωνιακοί στόχοι. Τα κείμενα που διδάσκονται και καλούνται οι μαθητές να παράγουν δεν είναι εκθέσεις παραδοσιακού τύπου, αλλά καλύπτουν διαφορετικά κειμενικά είδη και απαιτούν περισσότερη δημιουργικότητα σκέψης από τους μαθητές, ενώ παράλληλα αφορούν και λογοτεχνικά είδη. Τα Αναλυτικά Προγράμματα πλέον άρχισαν να κάνουν λόγο για δημιουργικότητα και να θίγουν την επικοινωνιακή διάσταση προτείνοντας ασκήσεις δημιουργικής γραφής, όμως στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2000 και στο αντίστοιχο βιβλίο οδηγιών του εκπαιδευτικού δεν υπάρχουν παρόμοιες υποδείξεις (Μουλά 2012:8). Η διδασκαλία ασχολείται με τα είδη περιγραφικών κειμένων και τις γλωσσικές ποικιλίες, καθώς και με τα είδη αφηγηματικών κειμένων, τις τεχνικές και τους τρόπους της αφήγησης.

Από το 2003 τα αναλυτικά προγράμματα μιλούν για «Προφορικό λόγο» και «Γραπτό λόγο»- μέρος του οποίου είναι η «Γραφή και Παραγωγή γραπτού λόγου» και πλέον γίνεται αναφορά σε «κείμενα» και συχνά σε «γραπτή επικοινωνία». Όμως, ακόμα μέχρι σήμερα, ο όρος «έκθεση» επισκιάζει όποιον άλλο, τόσο στην καθημερινή επικοινωνία και συνεννόηση, όσο και στην ανεπίσημη εκπαιδευτική ορολογία (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ., 2003, τ. Α).

Προς τη Δημιουργική Γραφή

Το 2011 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με το καινούριο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο στοχεύει στην καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξής τους. Για πρώτη φορά εμφανίζεται επίσημα η Δημιουργική Γραφή στο ελληνικό σχολείο (σχετικά με την Α’ Λυκείου, ΦΕΚ 1562/27-6-11), με προτεινόμενες δραστηριότητες και υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό, για να συμπεριληφθούν στη μαθησιακή πράξη (Συμεωνάκη 2012:1) και η φιλοσοφία του Προγράμματος κατευθύνει προς την εξάσκηση των μαθητών σε κειμενικούς τύπους που εντάσσονται σε μια συγκεκριμένη κάθε φορά κοινωνική πραγματικότητα, ενώ

σύμφωνα με τις οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012, βασικός στόχος είναι η υιοθέτηση οποιασδήποτε πρακτικής θα οδηγούσε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών και μαθητριών. Το 2013 στους αντίστοιχους στόχους της ύλης που δόθηκε για την Α΄Λυκείου εντάσσονται και η γλωσσική και κειμενική ποικιλότητα και η εξοικείωση με τα βασικά χαρακτηριστικά κειμενικών ειδών- και των λογοτεχνικών μέσα στα άλλα. Με αυτή τη λογική αντιλαμβανόμαστε ότι τα τελευταία χρόνια η παραγωγή γραπτού λόγου στην αξιολόγηση του μαθήματος της «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας» οδεύει σε μια προσπάθεια για μια νέα διάσταση και όλο και πιο συχνά πλέον ακούγεται και αξιοποιείται ο όρος «Δημιουργική Γραφή», ενώ η παραγωγή λόγου πλέον δεν αφορά αποκλειστικά τον κλάδο της Νεοελληνικής Γλώσσας, αλλά εκτείνεται και σε λογοτεχνικά κείμενα.

Η Δημιουργική Γραφή είναι ένα γνωστικό αντικείμενο που αναπτύσσεται ήδη σε παγκόσμιο επίπεδο και μπορεί να διδαχθεί από τα πρώτα βήματα της εκπαίδευσης των μαθητών μέχρι τα υψηλότερα επίπεδα των μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών (Βακάλη κ.αλ. 2014: 13). Μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση περί του όρου παραπέμπει σε μια σειρά νοημάτων, όπως πεδίο συγγραφικών δραστηριοτήτων, τέχνη της λογοτεχνικής συγγραφής και βιωματική εκπαιδευτική μέθοδο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και της λογοτεχνικής γραφής (Κωτόπουλος, 2012, Καρακίτσιος, 2012). Η φιλοσοφία της δημιουργικής γραφής στο εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά μια σύνθετη και δυναμική διεργασία, κατά την οποία η Λογοτεχνία προσεγγίζεται ενεργητικά και εκ των ένδον. Ενώ η παραδοσιακή διδασκαλία της Λογοτεχνίας προσεγγίζει το κείμενο ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο του διδάσκοντα και την επιστημολογική του κατάρτιση, παρέχοντας συχνά πλήθος βιογραφικών στοιχείων και έμμεσες ή άμεσες πληροφορίες για τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν την περίοδο συγγραφής του κειμένου ή και βασικές αρχές γλωσσικής και αισθητικής αποτίμησης του έργου, στην περίπτωση της Δ. Γ. το αντικείμενό της αφορά τεχνικές προσέγγισης της Λογοτεχνίας που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας, αλλά και στην κατάκτηση συγγραφικών δεξιοτήτων. Ο λόγος αναπλάθεται δημιουργικά, αντικρίζεται σαν μια ελεύθερη έκφραση, σαν μια λεκτική διατύπωση της ατομικής δημιουργικότητας, ή σαν μια γραπτή έκφραση στην οποία τα παιδιά τοποθετούν στο χαρτί τις ιδέες, τα συναισθήματα τους και τις εντυπώσεις τους με τα δικά τους λόγια (Dawson, 2005: 21, Βακάλη κ.αλ. 2014: 41- 42).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η Δημιουργική Γραφή κάνει την είσοδό της ως ειδική παιδαγωγική εφαρμογή και αντίστοιχη πρακτική τα τελευταία μόλις χρόνια. Από το σχολικό έτος 2016-17 και για τα επόμενα διδακτικά έτη, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, ανάμεσα σε άλλα τονίζεται πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εστιάζουν και στην παραγωγή λόγου εκ μέρους των μαθητών για κάθε κείμενο (ΦΕΚ 211/11/11/2016). Προστίθεται η διευκρίνιση σχετικά με την έννοια και τη φιλοσοφία της δημιουργικής γραφής, ενώ από την ίδια χρονιά στην Α΄ και Β΄ Λυκείου των ΕΠΑ.Λ. (Φ3/159794/Δ4/28.09.2016, Φ4/56637/Δ4/31.03.2017), στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στην ανακεφαλαιωτική

εξέταση στο μάθημα της «Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας» στους δύο κλάδους της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας (Γλωσσική Διδασκαλία και Νεοελληνική Λογοτεχνία) ακολουθείται η διαδικασία εξέτασης, όπως στο Γυμνάσιο. Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τα κείμενα είναι ως εξής: Το πρώτο θέμα αναφέρεται στην κατανόηση του κειμένου, το δεύτερο θέμα αναφέρεται σε ζητήματα δομής και γλώσσας του κειμένου και με το τρίτο θέμα προτείνεται μια δραστηριότητα αναγνωστικής ανταπόκρισης και μια δημιουργικής γραφής και δίνεται κατ' επιλογήν η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ένα «θέμα δημιουργικής γραφής» στον κλάδο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας· ζητείται οι μαθητές «είτε να αλλάξουν ή να συμπληρώσουν δημιουργικά το αρχικό κείμενο (π.χ. με την αλλαγή οπτικής γωνίας στην αφήγηση ή του τέλους στην ιστορία, με τη δημιουργία διαλόγων, την εισαγωγή στοιχείων περιγραφής ή οπτικών, ακουστικών και άλλων εικόνων, με την απόδοση ενός παραδοσιακού ποιήματος σ' ελεύθερο στίχο κ.α.)» (Υπ.Ε.Π.Θ, 2016) και το ίδιο ισχύει και για την επόμενη σχολική χρονιά (Φ4/179807/Δ4/24.10.2017). Στο Π.Δ. 40 για την Αξιολόγηση των μαθητών των ΕΠΑ.Λ. (30.04.2018) ορίζεται ότι στην εξέταση στο μάθημα «Νέα Ελληνικά» σε όλες τις τάξεις του ΕΠΑ.Λ. το ένα κείμενο αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας και είναι μη λογοτεχνικό -μη διδαγμένο- ενώ το άλλο αναφέρεται στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας -επίσης μη διδαγμένο, ποιητικό ή πεζό, (διήγημα ή απόσπασμα από μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο). Σύμφωνα με τη σκοποθεσία του Προγράμματος Σπουδών κατά το σχολικό έτος 2019-20, στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις ημερήσιου και εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και Δ΄ τάξης εσπερινού ΕΠΑ.Λ., στο μάθημα των Νέων Ελληνικών (Φ3/134083/Δ4, 30-08-2019) ανάμεσα στις βασικές επιδιώξεις ορίζεται και η παραγωγή εκ μέρους των μαθητών κειμένων με λογοτεχνικό αίτημα, αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα, τη φαντασία, τη δύναμη του λόγου που ήδη κατέχουν και την κρίση τους, ενεργοποιώντας τα βιώματα και τις εμπειρίες τους.

Στα Γενικά Λύκεια τα αντίστοιχα σχολικά έτη ορίζονται σχετικά ανάλογες διαδικασίες με αφετηρία τις πρώτες τάξεις του Λυκείου. Στις Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017 – 2018 στο μάθημα των Νέων Ελληνικών στη Β΄Λυκείου σε παράδειγμα ενδεικτικής διαχείρισης διδακτικού χρόνου παρουσιάζεται ως δυνατότητα ατομικής ή ομαδικής εργασίας η παραγωγή προσωπικού λόγου των μαθητών για τα κείμενα που διδάχτηκαν (Ενδεικτικά: παρουσίαση σελίδας ημερολογίου ενός ήρωα, μεταφορά αφηγηματικού κειμένου σε θεατρική σκηνή, συνέχιση μιας σκηνής, αλλαγή τέλους στην ιστορία) και δηλώνεται ότι οι εργασίες αυτές αναδεικνύουν τη δημιουργική και κριτική σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τα κείμενα (Οδηγίες για τη διδασκαλία…, 09.10.2017). Το νέο Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση των μαθητών του Γενικού Λυκείου που εκδόθηκε στις 10/11/2017 (Έγγραφο 194027/Δ2/10-11-2017) όσον αφορά τους δύο κλάδους των Νέων Ελληνικών, ορίζει τη νέα διαδικασία εξέτασης στις απολυτήριες εξετάσεις στη Γ Λυκείου, όπως ήδη είχε οριστεί για το Γυμνάσιο και το ΕΠΑΛ. Σχετικά με τα κείμενα που προτείνεται να επιλεχθούν στην αξιολόγηση του μαθήματος το 2017 ορίζεται ότι στον κλάδο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δίνεται λογοτεχνικό κεί-

μενο, διδαγμένο ή αδίδακτο, (ποίημα ή διήγημα ή απόσπασμα από μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο). Από την επόμενη χρονιά η διαφοροποίηση αφορά ότι δίνεται αποκλειστικά αδίδακτο λογοτεχνικό κείμενο.

Στις Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019 σχετικά με το μάθημα των Νέων Ελληνικών ορίζεται σχετικά με τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου ότι οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να δημιουργούν προφορικά, γραπτά ή/και πολυμεσικά κείμενα, τα οποία διαλέγονται με τη «λογοτεχνικότητα» (Οδηγίες για τη διδασκαλία…04-09-2018)..

Στις Γενικές Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019 – 2020 δηλώνεται ότι «Η γλωσσική εκπαίδευση και η λογοτεχνική εκπαίδευση συνεργούν, ώστε οι μαθήτριες και οι μαθητές να ανταποκρίνονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού, είτε αυτό συμβαίνει στον δημόσιο είτε στον σχολικό ή ιδιωτικό χώρο, τόσο στο επίπεδο κατανόησης όσο και στο επίπεδο παραγωγής λόγου». Στις ίδιες οδηγίες περιλαμβάνεται και ένα παράρτημα με Γλωσσάρι όρων που αποτελείται από 2 μέρη, ένα για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα και ένα για τη Νέα Ελληνική Λογοτεχνία. Οι έννοιες που επιλέγονται να διασαφηνιστούν στο 2ο μέρος αφορούν βασικές γνώσεις αφηγηματολογιας, προσέγγισης και παραγωγής λογοτεχνικού κειμένου (Αναπαράσταση, Αφηγηματικές Τεχνικές, Αφηγηματικοί Τρόποι, Γλωσσικές Επιλογές/ Εκφραστικά Μέσα, Δομή/Πλοκή, Ερμηνεία, Ερμηνευτικό Σχόλιο, Ερώτημα/Θέμα, Κειμενικοί Δείκτες, Λογοτεχνικό Γένος/Είδος, Μοτίβο, Συγκείμενο, Χαρακτήρες/Πρόσωπα) (Οδηγίες για τη διδασκαλία… 22-08-2019).

Επιπλέον, η συνεξέταση Ν. Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γενικό Λύκειο από το σχολικό έτος 2018 – 2019 στην Α' και Β' Λυκείου και στις απολυτήριες εξετάσεις γίνεται σε εντελώς ξεχωριστά θέματα, ευδιάκριτα μεταξύ τους και οι απαντήσεις δίνονται σε ξεχωριστή κόλλα, γι’ αυτό και μπορούν να διδαχτούν από διαφορετικούς καθηγητές. Για το σχολικό έτος 2019-2020 πλέον είχε οριστεί η ενιαία τρίωρη εξέταση στο μάθημα των Νέων Ελληνικών (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία) στις Πανελλαδικές Εξετάσεις της Γ’ Λυκείου (ΦΕΚ 4441/3.12.2019). Τελικά, όμως, με την κυβερνητική αλλαγή το καλοκαίρι του 2019 σύμφωνα με δύο νέες υπουργικές αποφάσεις (03/08/2019 και 12/08/2019) στο μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» στη Γ' τάξη Ημερησίου Γενικού Λυκείου και στη Γ' και Δ' τάξη Εσπερινού Γενικού Λυκείου οι μαθητές και οι μαθήτριες αξιολογούνται με διαφορετικό τρόπο σε ενιαία τρίωρη εξέταση στην κατανόηση και παραγωγή λόγου (Τροποποίηση της με αρ. πρωτ. 107268/Δ2/03-07-2019 Υ.Α.). Συγκεκριμένα, δίνονται δύο ή τρία μη διδαγμένα κείμενα, συνολικής έκτασης έως τρεις σελίδες, ένα εκ των οποίων είναι λογοτεχνικό -και εδώ εντοπίζεται διαφορά με την προηγούμενη Υπουργική Απόφαση- σε ολοκληρωμένη ή αποσπασματική μορφή, (ποίημα, διήγημα, μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο)· τα υπόλοιπα κείμενα μπορεί να είναι σε ολοκληρωμένη, ελαφρώς διασκευασμένη ή αποσπασματική μορφή: δημοσιογραφικά άρθρα, συνεντεύξεις, κριτικές, δοκίμια, επιστημονικά κείμενα, αφίσες με λεζάντα, πληροφοριακά κείμενα με εικόνες, σκίτσα, πίνακες ή διαγράμματα κ.ά.),

διαφορετικά μεταξύ τους ως προς το κειμενικό είδος, ώστε να αποτιμάται η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών και μαθητριών σε ποικιλία κειμενικών ειδών. Τα κείμενα μπορούν να συνοδεύονται από σύντομο εισαγωγικό σημείωμα χωρίς ερμηνευτικά σχόλια. Για τα κείμενα αυτά τίθενται τέσσερα συνολικά θέματα μέσω των οποίων αποτιμάται η ικανότητα των μαθητών/ τριών να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων, να ερμηνεύουν και να αξιολογούν στάσεις, αξίες, ιδέες κ.ά. βασιζόμενοι/ες σε στοιχεία των κειμένων, καθώς επίσης να παράγουν ερμηνευτικό και κριτικό λόγο.

Παραγωγής λόγου είναι το τρίτο και τέταρτο θέμα: Το τέταρτο θέμα, που βαθμολογείται με 30 μονάδες, τελικά σχετίζεται με τα μη λογοτεχνικά κείμενα και αφορά στη γραπτή παραγωγή κριτικού λόγου, 300 έως 400 λέξεις (ανάλογα με τη βαρύτητα του θέματος), το οποίο ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (σκοπό, πομπό, αποδέκτες, κειμενικό είδος) και ζητεί από τους μαθητές/τριες την ανάπτυξη τεκμηριωμένης προσωπικής γνώμης, τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους με προβλήματα, θέσεις, στάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις κ.ά. που θέτει το κείμενο/θέτουν τα κείμενα αναφοράς. Το τρίτο θέμα, που βαθμολογείται πλέον με 15 μονάδες, σχετίζεται μόνο με το λογοτεχνικό κείμενο και αφορά στην παραγωγή ερμηνευτικού σχολίου, με το οποίο επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες, αφενός να αναπτύσσουν κρίσιμα θέματα/ερωτήματα που πραγματεύεται το λογοτεχνικό κείμενο, αξιοποιώντας συνδυαστικά κειμενικούς δείκτες ή και στοιχεία συγκειμένου, αφετέρου να τοποθετούνται/ανταποκρίνονται στα θέματα/ερωτήματα αυτά, τεκμηριώνοντας τις προσωπικές τους θέσεις (Τροποποίηση της με αρ. πρωτ. 107268/Δ2/03-07-2019 Υ.Α.).

Ως ερμηνευτικό σχόλιο θεωρείται ένα γραπτό σχόλιο, περιορισμένης έκτασης, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη του βασικού ερωτήματος/θέματος του κειμένου και της σημασίας του για τον ίδιο. Κειμενικοί δείκτες ορίζονται τα μορφικά στοιχεία του κειμένου, που περιλαμβάνουν το λογοτεχνικό γένος/είδος, τις γλωσσικές επιλογές, τους αφηγηματικούς τρόπους, τις αφηγηματικές τεχνικές, τη δομή, την πλοκή, τους χαρακτήρες κ.ά., ενώ ως συγκείμενο εννοείται το πλαίσιο αναφοράς του λογοτεχνικού έργου, δηλαδή τα ιστορικά, κοινωνικά και βιογραφικά/ιδεολογικά δεδομένα των συνθηκών της παραγωγής του, τα στοιχεία του πραγματικού κόσμου που αναπαριστώνται στα λογοτεχνικά κείμενα, όπως η χωρο-χρονική τοποθέτηση (πού και πότε εκτυλίσσεται αυτό που διαβάζουμε), οι ιστορικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες του χρόνου συγγραφής, η πολιτεία και το δίκαιο της (άγραφο ή γραπτό), ο πολιτισμός, η κουλτούρα και η θρησκεία, όπως μετουσιώνονται σε διαδεδομένες αντιλήψεις, παραδόσεις και ήθη (Οδηγίες για τη διδασκαλία… 16.09.2019, Τροποποίηση της 107268/Δ2/03-07-2019 υπουργικής απόφασης).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα «Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» για τη Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου σε ό,τι αφορά τη Λογοτεχνία κατά το σχολικό έτος 2019-20 και για την επόμενη σχολική χρονιά, το προτεινόμενο ΠΣ για τη λογοτεχνική εκπαίδευση των μαθητών και των μαθητριών της Γ΄ Λυκείου οργανώνεται αναλυτικά και η θέση της Δημιουργικής Γραφής είναι πιο προσδιορισμένη και πιο εμπλουτισμένη με στοιχειώδες θεωρητικό υπόβαθρο. Ορίζονται στοιχεία, τα οποία αποτελούν

και το επιστημονικό πλαίσιο αρχών του προτεινόμενου ΠΣ, το αντικείμενο της λογοτεχνίας και ο σκοπός της διδασκαλίας της. Οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής παρουσιάζονται ως μια άλλη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και ολοκλήρωσης ενός ερμηνευτικού διαλόγου, στις οποίες οι μαθητές αποτυπώνουν με προσωπικό τρόπο τις απόψεις τους. Έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν πλήθος ενδοκειμενικών στοιχείων και τεχνικών της λογοτεχνικής έκφρασης και έτσι συνειδητοποιούν τη διαδικασία της σύνθεσης ενός λογοτεχνικού έργου, τις τεχνικές της λογοτεχνικής έκφρασης, όπως π.χ. τη διάκριση ιστορίας και αφήγησης/πλοκής, τον τρόπο αποτύπωσης των χαρακτήρων, της πλοκής, την έννοια της «κάθαρσης», τη γραμμική και μη-γραμμική αφήγηση (ΦΕΚ 4911, 31.12.2019).

Στις Συμπληρωματικές οδηγίες-διευκρινίσεις σχετικά με τη διδασκαλία και αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων της Γ΄ Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020, που εκδόθηκαν από το ΙΕΠ στις 09-01-2020, σχετικά με τη Λογοτεχνία (Ως προς το θέμα για το ερμηνευτικό σχόλιο) προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία (σύμφωνα με το Π.Σ.) για την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων ορίζεται ως μέθοδος ο «ερμηνευτικός διάλογος»: «Βασικές παράμετροι του ερμηνευτικού διαλόγου είναι: i) η απόδοση νοήματος στα κείμενα και η ανάδυση ερωτημάτων ή θεμάτων για συζήτηση ii) η κατάθεση ποικίλων υποθέσεων για το νόημα και τα ερωτήματα/θέματα που αναδείχθηκαν, υποθέσεων που προκύπτουν από τους μηχανισμούς [κειμενικούς δείκτες] του κειμένου» (για τα βασικά σημεία-βήματα της διαλογικής διαδικασίας στην τάξη βλ. αναλυτικά στο Π.Σ.) (Συμπληρωματικές οδηγίες […] για το σχολικό έτος 2019-2020). Οι μαθητές μέσω του ερμηνευτικού διαλόγου τοποθετούνται απέναντι στο κείμενο, για να στηρίξουν τις απόψεις τους και τη δική τους εμπειρία από αυτό, μέσα από την αναγνωστική διαδικασία και την τελική άποψη που διαμόρφωσαν οι ίδιοι.

Συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι τα τελευταία χρόνια το αίτημα για δημιουργικότητα στη διδασκαλία του μαθήματος των Νέων Ελληνικών ξεκίνησε από τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου και του Επά.Λ. αρχικά και των Γενικών Λυκείων στη συνέχεια. Αυτό εντοπίζεται στην εξέταση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με ζητούμενη δραστηριότητα -κατ' επιλογήν- μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής. Αυτό που είναι σημαντικό σχετικά με την εισαγωγή της νέας έννοιας της δημιουργικής γραφής είναι πώς αυτή αντιμετωπίζεται και ποιο είναι το περιεχόμενο που δίνεται στον όρο. Παρατηρώντας τις νομοθετικές ρυθμίσεις τα χρόνια από το 2017 και μετά παρατηρούμε ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που προτείνονται για την αξιολόγηση του μαθήματος θεωρούνται βασικά όσες ζητούν από τους μαθητές αναπροσαρμογές ενός λογοτεχνικού κειμένου, επεμβάσεις πάνω σε ένα κείμενο που τους δίνεται ήδη ή και παραγωγή εκ νέου λογοτεχνικού κειμένου.

Συγκεκριμένα, ως επί το πλείστον, τα περισσότερα προτεινόμενα «θέματα δημιουργικής γραφής» αφορούν αλλαγές πάνω σε κείμενα, ζητούν οι μαθητές να αλλάξουν ή να συμπληρώσουν δημιουργικά το αρχικό κείμενο (π.χ. αλλαγή οπτικής γωνίας, δημιουργία νέας σκηνής ή διαλόγων, την εισαγωγή στοιχείων περιγραφής ή σχολίων ή οπτικών, ακουστικών και άλλων εικόνων κ.α.) (ΦΕΚ 76/ 30.04.2018), να αναδιηγηθούν τμήμα

της ιστορίας από την οπτική γωνία συγκεκριμένου ήρωα με μορφή ημερολογίου, επιστολής κ.τ.λ., να μετασχηματίσουν το αρχικό κείμενο (συμπλήρωση της ιστορίας, αλλαγή της πλοκής της ιστορίας, προέκταση της ιστορίας, διατύπωση υποθέσεων σχετικά με την εξέλιξη, αλλαγή του αφηγητή, προσθήκη διαλόγων ή μονολόγου, μετατροπή αφήγησης σε διάλογο ή αντίστροφα, αλλαγή του τίτλου ή λέξεων, προσθήκη εικόνων, κ.ά.) (Διδακτέα Ύλη […] Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και της Δ΄ τάξης (4ετούς) Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2019-2020). Ειδικότερα, Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα «Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» για τη Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου σε ό,τι αφορά τη Λογοτεχνία κατά το σχολικό έτος 2019-20 και για την επόμενη σχολική χρονιά, σε σχέση με αυτό που ορίζεται ως «Μετασχηματισμός ή/και παραγωγή κειμένων», οι μαθητές αναμένεται να είναι σε θέση να ασχοληθούν με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, όπως να επιφέρουν τροποποιήσεις/συμπληρώσεις στο αρχικό κείμενο, μέσα από τροποποίηση των αφηγηματικών συμβάσεων του κειμένου: εστίασης, οπτικής γωνίας, αφηγητή, διαχείρισης αφηγηματικού χρόνου κ.ά., συμπλήρωση των κενών απροσδιοριστίας/σιωπών του κειμένου, προσθήκη ενός ήρωα ή ενός περιστατικού στην αρχική ιστορία, συνέχιση της ιστορίας ή συγγραφή εναλλακτικού τέλους. Επιπλέον, στο ίδιο πλαίσιο μπορούμε να εντάξουμε και δραστηριότητες που ζητούν τη συγγραφή ιστορίας με χαρακτήρες και ανθρώπινες καταστάσεις παρόμοιες με αυτές του αρχικού κειμένου, αποκαλύπτοντας εναλλακτικούς τρόπους δράσης. (ΦΕΚ 4911, 31.12.2019)

Στο πλαίσιο της νέας τάσης μελέτης και αξιοποίησης κειμενικών δεικτών, συχνά δραστηριότητες ζητάνε από τους μαθητές να αξιολογήσουν ιδέες, αξίες, στάσεις, συμπεριφορές που αναδεικνύονται στο κείμενο με βάση είτε τα κειμενικά συμφραζόμενα είτε τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής παραγωγής του έργου (εφόσον τους δίνονται σχετικές πληροφορίες), να τις συγκρίνουν με αυτές του σήμερα ή να τις συσχετίσουν με προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, συναισθήματα (ΦΕΚ 38/ 02.03.2018), να παράγουν ερμηνευτικό σχόλιο, με το οποίο επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύσσουν κρίσιμα θέματα που πραγματεύεται το λογοτεχνικό κείμενο, αξιοποιώντας συνδυαστικά κειμενικούς δείκτες ή και στοιχεία συγκειμένου.

Δραστηριότητες που ζητούν διαφορετικά κειμενικά είδη δεν είναι συχνές. Σε ελάχιστες περιπτώσεις αναφέρονται σε αξιοποίηση των συμβάσεων του κειμενικού είδους στο οποίο καλούνται να γράψουν ή ζητείται οι μαθητές να διατυπώσουν σκέψεις και συναισθήματα σε ένα κείμενο το οποίο υιοθετεί τα χαρακτηριστικά κειμενικού είδους (ποιητικού ή πεζού) που ορίζεται από τον εκπαιδευτικό (ΦΕΚ 211/11/11/2016). Επιπλέον, κάποιες δραστηριότητες ζητούν να γράψουν οι μαθητές συγκεκριμένα κειμενικά είδη, όπως μια υποθετική συνέντευξη με κάποιον από τους ήρωες ή τον αφηγητή ή τον συγγραφέα του κειμένου ή έναν κριτικό λογοτεχνίας, μια σελίδα ημερολογίου ή μια επιστολή (Διδακτέα Ύλη […] Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και της Δ΄ τάξης (4ετούς) Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2019-2020). Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τα «Νέα Ελληνικά: Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» για τη Γ΄ τάξη Γενικού Λυκείου σε ό,τι αφορά τη Λογοτεχνία κατά το σχολικό έτος 2019-

20 και για την επόμενη σχολική χρονιά στο πλαίσιο της «παραγωγής κειμένων» ζητείται σύνθεση νέου κειμένου, ποιητικού ή αφηγηματικού και να μπορούν οι μαθητές «να αλλάξουν το είδος του κειμένου: μετατροπή θεατρικού σε αφήγημα, αφηγήματος σε θεατρικό, συγγραφή ποιήματος με αφορμή πεζό, συγγραφή πεζού με αφορμή ποίημα, να συνειδητοποιήσουν πώς ένα ποίημα μπορεί να γίνει διήγημα και πώς ένα διήγημα μπορεί να «δραματοποιηθεί» και να αποδοθεί με τη θεατρική σύμβαση κ.λπ. (ΦΕΚ 4911, 31.12.2019)

Δραστηριότητες που αφορούν αφηγηματικές τεχνικές και αφηγηματικούς τρόπους είναι όσες αιτούνται να κατασκευάσουν έναν ήρωα με αφορμή το κείμενο ή μια εικόνα που το συνοδεύει,, να αποδώσουν συνοπτικά την αφήγηση μιας ιστορίας (όχι περίληψη), να αναδιηγηθούν τμήμα της ιστορίας από την οπτική γωνία συγκεκριμένου ήρωα με μορφή ημερολογίου, επιστολής κ.τ.λ., να μετασχηματίσουν το αρχικό κείμενο (συμπλήρωση της ιστορίας, αλλαγή της πλοκής της ιστορίας, προέκταση της ιστορίας, διατύπωση υποθέσεων σχετικά με την εξέλιξη, αλλαγή του αφηγητή, προσθήκη διαλόγων ή μονολόγου, μετατροπή αφήγησης σε διάλογο ή αντίστροφα, αλλαγή του τίτλου ή λέξεων, προσθήκη εικόνων, κ.ά.) (Διδακτέα Ύλη […] Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και της Δ΄ τάξης (4ετούς) Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2019-2020).

Γενικώς, οι δραστηριότητες αφορούν κυρίως πεζά κείμενα και σε μικρότερο βαθμό ποιητικά, όπως να αποδώσουν ένα παραδοσιακό ποίημα σε ελεύθερο στίχο, να δημιουργήσουν ελεύθερο στίχο με αφορμή λέξεις, ομάδες λέξεων ή στίχους του ποιήματος ή μια εικόνα του βιβλίου ή άλλο οπτικό υλικό, δημιουργία ποιήματος σε ελεύθερο στίχο με αφορμή ένα πεζογράφημα (Φ3/159794/Δ4/28.09.2016), ποιητικό κείμενο με την κυρίαρχη τεχνική ή συναισθηματική διάθεση του αρχικού(ΦΕΚ 4911, 31.12.2019) ή ακόμα και να δημιουργήσουν ακροστιχίδα.

Τα τελευταία χρόνια (μετά το 2019), παρατηρούμε πως σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας και τη Δημιουργική Γραφή, στα κείμενα των διδακτικών οδηγιών έχουν προστεθεί πλέον όροι, όπως ερμηνευτικός διάλογος, ενδοκειμενικά στοιχεία, τεχνικές της λογοτεχνικής έκφρασης, χαρακτήρες, αφήγηση, πλοκή, ενώ επιπλέον έχει ενσωματωθεί γλωσσάρι βασικών όρων σχετικών με τη Λογοτεχνία, όπου επεξηγούνται οι ακόλουθοι όροι: Αναγνωστικές δεξιότητες - αναγνωστικές οδηγίες, Αναπαράσταση, Ερώτημα/θέμα για συζήτηση, Διαλογικότητα, Δομή, Λογοτεχνικά γένη/είδη, Πρόσληψη/ερμηνεία, Ύφος, Χαρακτήρας/Δραματικό πρόσωπο (ΦΕΚ 4911, 31.12.2019).

Η θεωρητική στήριξη στην παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής εντοπίζεται σε ανάλογες προσπάθειες διερεύνησης του πεδίου, οριοθέτησης του, χωρίς και πάλι φυσικά να υπάρχει η πλαισίωση από τα ανάλογα εγχειρίδια, αλλά με μια ενίσχυση και προώθηση των σχετικών δραστηριοτήτων στη διδακτική πράξη και μια τάση να δοθεί επιστημονική υπόσταση σε αυτή την εκπαιδευτική τάση. Γενικότερα η επιστημονική θεμελίωση της Δημιουργικής Γραφής περιορίζεται μέχρι σήμερα στις παραπάνω οδηγίες και στις ελάχιστες αναφορές σχολικών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα, ενημερωτικά

στα κύρια θέματα είναι τα περιορισμένης έκτασης θεωρητικά και εισαγωγικά κείμενα των σχολικών εγχειριδίων. Ειδικότερα, μπορούμε να επισημάνουμε ότι βασικά θεωρητικά σημεία της αφηγηματολογίας συναντούν οι μαθητές στο βιβλίο της Έκφρασης Έκθεσης της Α' Λυκείου (Αδάλογλου 2008). Στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας εντοπίζουμε σύντομα κατατοπιστικά κείμενα κυρίως για λογοτεχνικές περιόδους και για λογοτεχνικά είδη και σε ελάχιστες περιπτώσεις για συγγραφικές τεχνικές και επιλογές και αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν κατά περίπτωση βοηθητικά. Επιπλέον, το Λεξικό λογοτεχνικών όρων (Παρίσης 2013) που δίνεται σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου τα τελευταία χρόνια αποτελεί βιβλίο αναφοράς για βασικούς όρους αφηγηματολογίας και θεωρίας λογοτεχνίας.

Τα τυπικά ρυθμιστικά κείμενα -είτε σε μορφή Διδακτικών Οδηγιών, είτε Συμπληρωματικών Οδηγιών, είτε εκδόθηκαν σε ΦΕΚ- που κυκλοφόρησαν κατά τα σχολικά χρόνια μετά το 2018 στην προσπάθεια να οριοθετηθεί και να πλαισιωθεί η διδασκαλία και η αξιολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας είναι πολλά και ποικίλα, σε σημείο που η μελέτη και η ερμηνεία τους καθίσταται δύσκολη και μερικές φορές αναποτελεσματική. Οι διαφορές ανάμεσα σε διδακτικές οδηγίες διαφορετικών ετών ή και του ίδιου έτους είναι ελάχιστες και ταυτόχρονα ουσιαστικές, με αποτέλεσμα και οι εκπαιδευτικοί της δράσης να αναζητούν το πλαίσιο της εργασίας τους κάθε φορά. Τα τελευταία χρόνια απλώς εντοπίζεται μια προσπάθεια να ενισχυθεί το πλαίσιο πιο αναλυτικά και πιο θεωρητικά από τις πρώτες απόπειρες εισαγωγής της Δημιουργικής Γραφής στην αξιολόγηση του μαθήματος της Λογοτεχνίας.

Συμπερασματικά

Το αντικείμενο της διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών μέσα στην πορεία των χρόνων έχει διαφοροποιηθεί τόσο σχετικά με την ονομασία του, όσο και σχετικά με το περιεχόμενό του. Το όνομα αυτής της προσπάθειας που ονομάζουμε εμείς συνολικά -και στην ουσία περιγραφικά- «παραγωγή γραπτού λόγου» έχει διαφοροποιηθεί στη διάρκεια της εκπαιδευτικής μας ιστορίας.

Στη σύγχρονη πραγματικότητα ένας μαθητής σήμερα από το Δημοτικό μέχρι και το Λύκειο ασκείται σε συγκεκριμένα είδη λόγου και καλείται να πειραματιστεί ενδεικτικά σε κάποια άλλα, ενώ οι διδακτικές οδηγίες πιο αισιόδοξα προτείνουν ευρύτερη ενασχόληση με μεγαλύτερη ποικιλία ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο παρελθόν οι τάσεις ήταν πιο συγκεκριμένες, αν και οι διδακτικές οδηγίες αφορούσαν τα θέματα της παραγωγής γραπτού λόγου και δεν ασχολούνταν ούτε με λογοτεχνικά κείμενα ούτε με τη διαδικασία και τα χαρακτηριστικά των κειμένων. Τα τελευταία χρόνια ο προσδιορισμός αυτών των στοιχείων αποτελεί βασικό στοιχείο και προϋπόθεση για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ πλέον συναντάμε και δραστηριότητες για κείμενα λογοτεχνικά, αξιοποιώντας τον προσανατολισμό της Δημιουργικής Γραφής, έστω και χωρίς αυτή να έχει ενταχθεί στη διδακτική πράξη και στον διδακτικό προγραμματισμό.

Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σήμερα οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν μια ποικιλία ασκήσεων παραγωγής γραπτού λόγου —τόσο σε σχέση με την κεντρική έννοια που τους ζητούν να πραγματευτούν, όσο και σε σχέση με το είδος του λόγου που πρέπει να αναπτύξουν. Στις τελικές τους εξετάσεις, επίσης, καλούνται να αντιμετωπίσουν διάφορα είδη θεμάτων —περισσότερα και διαφορετικά από όσα έχουν ήδη ασκηθεί να γράφουν. Ενώ στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας η παραγωγή γραπτού λόγου παραμένει ως βασική δραστηριότητα και ενταγμένη σε επικοινωνιακό πλαίσιο και υπακούοντας στα χαρακτηριστικά του κάθε κειμενικού είδους, στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας οι μαθητές πλέον προσανατολίζονται στην αναζήτηση κειμενικών δεικτών, την ανάπτυξη ερμηνευτικού σχολίου παράλληλα με το συγκείμενο του κάθε αποσπάσματος.

Με όποιον τρόπο και αν ονομάζεται η παραγωγή γραπτού λόγου, όποια διαδικασία και αν ακολουθεί η διδακτική της, όποια εγχειρίδια και αν την συνοδεύουν, όποιες ασκήσεις και αν την κατευθύνουν, οι εκπαιδευτικοί κάθε βαθμίδας μπορούμε εύκολα να βεβαιώσουμε πως πρόκειται για σοβαρή ανάγκη όχι μόνο των μαθητών μας, αλλά και κάθε νοήμονος και κοινωνικού όντος να μπορεί να εκφράζεται εύστοχα, κατάλληλα και αποτελεσματικά, για να επιτύχει τόσο την προσωπική έκφρασή του όσο και την επικοινωνία. Και σε αυτό το σημείο ακριβώς βεβαιώνεται η σημαντικότητα της παραγωγής γραπτού λόγου, όχι μόνο για την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και για την καθημερινή ζωή, δράση και εξέλιξη. Και προβάλλει για άλλη μια φορά ο ρόλος των δασκάλων κάθε βαθμίδας να διδάξουν στα παιδιά τον τρόπο και την αξία της έκφρασης και της επικοινωνίας, τη δύναμη του λόγου και της γραφής. Οι λέξεις έχουν τη δύναμη και τη θέση που τους δίνουμε στη ζωή και τη σκέψη μας και η γραφή μέσα στον προσωπικό και τον ιστορικό χρόνο μπορεί να αποτελέσει σημείο αναφοράς και σταθερή αξία.

Στην αναμονή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών θεωρούμε ότι οδεύουμε σε μια νέα αντίληψη και μια νέα πραγματικότητα. Η αισιοδοξία του εκπαιδευτικού κόσμου είναι να οδηγηθούμε σε μια δημιουργική πραγματικότητα που θα σέβεται τις ανάγκες του σύγχρονου κόσμου και του σύγχρονου παιδιού, ενώ παράλληλα θα ακολουθεί τις διεθνείς επιστημονικές επιταγές σχετικά με τη Γλωσσολογία, την Αφηγηματολογία και τη Δημιουργική Γραφή.

Α. ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αγγελάκος, Κ. (1999). *Η αξιολόγηση της έκθεσης στις Γενικές Εξετάσεις*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Ιωάννινα.

Αδαλόγλου Κ.,Αυδή Α.,Λόππα Ε.,Τάνης Δ.,Τσολάκης Χ. (2008). *Έκθεση- Έκφραση, Α΄Ενιαίου Λυκείου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Βακάλη, Α. (2008) Η Έκθεση Ιδεών ως εξεταζόμενο μάθημα στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση: Τα θέματα και μια πρώτη προσέγγισή τους, Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Φλώρινα.

Βακάλη, Α. (2014) Η παραγωγή γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά το 1975: Από την Έκθεση στη Δημιουργική Γραφή, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φλώρινα.

Βακάλη Ά., Ζωγράφου – Τσαντάκη Μ., Κωτόπουλος Τρ., (2014). *Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής; *Κείμενα 15,* http://keimena.ece.uth.gr, προσπελάστηκε στις 12/05/2021

Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012). Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα 15,* http://keimena.ece.uth.gr, προσπελάστηκε στις 12/05/2021

Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων, *Κείμενα*, τχ. 15, http://keimena.ece.uth.gr, προσπελάστηκε στις 12/05/2021

Παρίσης, Ιω., Παρίσης Ν. *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων,* (2013) Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ινστιτούτο Διόφαντος // Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων

Συμεωνάκη, Α. (2012). Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου, *Κείμενα 15*, http://keimena.ece.uth.gr, προσπελάστηκε στις 12/05/2021.

Τυπικά ρυθμιστικά κείμενα[2]

Υπ.Ε.Π.Θ. (1998). Ενιαίο Λύκειο. Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών [Ε.Π.Π.Σ.]. Η εισήγηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

[2] Ως τυπικά ρυθμιστικά κείμενα ορίζουμε τα σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικές οδηγίες και Υπουργικές Εγκυκλίους. Στην παρούσα βιβλιογραφική παρουσίαση έχουν καταταχθεί κατά χρονολογική σειρά έκδοσης.

Υπ.Ε.Π.Θ. (1999). Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Γλώσσα- Ιστορία.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.) (2003). ΦΕΚ. Τεύχος Β΄. αρ. φύλλου 303/13-03-03. Τόμος Α΄. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Π. Δ. 60/2006 Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου, 30/03/2006

Π.Δ.12/2009 Τροποποίηση του Π.Δ. 60/2006 «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου» (ΦΕΚ 65 Α΄), 13/02/2009

Φ3/159794/Δ4/28.09.2016, Διδακτέα Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία μαθημάτων Γενικής Παιδείας της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Ημερήσιου και της Α΄, Β΄, Γ΄ και Δ΄ τάξης Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2016-2017.

Π.Δ.126/ΦΕΚ 211/11/11/2016: Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου.

Έγγραφο 194027/Δ2/10-11-2017 του Υπουργείου Παιδείας, Τροποποίηση του ΠΔ 46/2016 (αξιολόγηση των μαθητών/-τριών του Γενικού Λυκείου).

Φ3/134083/Δ4, 30-08-2019: Διδακτέα Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας της Α΄, Β΄ και Γ΄τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και της Δ΄ τάξης (4ετούς) Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2019-2020.

Φ3/159794/Δ4/28.09.2016, Φ4/56637/Δ4/31.03.2017.

Φ4/179807/Δ4/24.10.2017: Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017 – 2018 Σχετ.: Το με αρ. πρωτ. εισ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 154689/18-09-2017 έγγραφο, 03.10.2017.

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2017 – 2018 Σχετ.: Τα με αρ. πρωτ. εισ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 154655/18-09-2017 και 163257/02-10-2017 έγγραφα , 09.10.2017

ΦΕΚ 38/ 02.03.2018: Τροποποίηση του Π.Δ. 46/2016 (αξιολόγηση των μαθητών/-τριών του Γενικού Λυκείου).

ΦΕΚ 76/ 30.04.2018 Αξιολόγηση των μαθητών των ΕΠΑ.Λ.

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου ΓΕΛ για το σχολικό έτος 2018 – 2019, Σχετ.: Το με αρ. πρωτ. εισ. ΥΠ.Π.Ε.Θ. 135979/14-08-2018 έγγραφο, 04-09-2018.

Τροποποίηση της με αρ. πρωτ. 107268/Δ2/03-07-2019 Υ.Α. (Β΄ 2881) ως προς τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Γ΄ τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Γ΄ και Δ΄ τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου.

Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στις Α΄ και Β΄ τάξεις Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019 – 2020, Σχετ.: Το με αρ. πρωτ. εισ. Υ.ΠΑΙ.Θ. 130254/22-08-2019 έγγραφο.

Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας και των Αρχαίων Ελληνικών στη Γ΄ τάξη Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Γ΄ και Δ΄ τάξεις Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020, 16.09.2019, Τροποποίηση της 107268/Δ2/03-07-2019 υπουργικής απόφασης (Β' 2881) ως προς τον τρόπο εξέτασης του μαθήματος «Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία» της Γ' τάξης Ημερήσιου Γενικού Λυκείου, της Γ' και Δ' τάξης Εσπερινού Γενικού Λυκείου.

Διδακτέα Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και της Δ΄ τάξης (4ετούς) Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2019-2020.

Διδακτέα Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και της Δ΄ τάξης (4ετούς) Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2019-2020.

Συμπληρωματικές οδηγίες-διευκρινίσεις σχετικά με τη διδασκαλία και αξιολόγηση των φιλολογικών μαθημάτων της Γ΄ Λυκείου για το σχολικό έτος 2019-2020.

Διδακτέα Ύλη και Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων Γενικής Παιδείας της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης Ημερήσιου και Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. και της Δ΄ τάξης (4ετούς) Εσπερινού ΕΠΑ.Λ. σχ. έτους 2019-2020.

ΦΕΚ 4441/3.12.2019: Τρόπος εξέτασης των πανελλαδικά εξεταζομένων μαθημάτων για εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση υποψηφίων Γενικού Λυκείου από το ακαδημαϊκό έτος 2020-21 κι εφεξής σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 4186/2013 (ΦΕΚ 193 Α΄), όπως τροποποιήθηκε με τον ν. 4610/2019 (ΦΕΚ 70 Α΄).

ΦΕΚ 4911, 31.12.2019: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας της Γ΄ τάξης Γενικού Λυκείου.

Β) ενιαίος βιβλιογραφικός κατάλογος

Angelakos, K. (1999). I axiologisi tis ekthesis stis Genikes Exetaseis. Panepistimio Ioanninon: Ioannina.

Adaloglou K.,Avdi A.,Loppa E.,Tanis D.,Tsolakis Ch. (2008). Ekthesi- Ekfrasi, A΄Eniaiou Lykeiou. Athina: O.E.D.V.

Dawson, P. (2005). Creative Writing and the New Humanities. London and New York: Routledge.

Karakitsios, A. (2012). Dimiourgiki Grafi: mia alli prosengisi tis logotechnias i i epistrofi tis Ritorikis; Keimena 15, http://keimena.ece.uth.gr, prospelastike stis 12/05/2021

Kotopoulos, T. I. (2012). I «nomimopoiisi» tis Dimiourgikis Grafis, Keimena 15, http://keimena.ece.uth.gr, prospelastike stis 12/05/2021

Moula, E. (2012). Anazitontas ti dimiourgikotita sti didaskalia tis logotechnias sti defterovathmia ekpaidefsi: O epanaprosdiorismos tis dimiourgikis «grafis» stin metamonterna pragmatikotita kai tin «psifiaki» ekpaideftiki taxi pragmaton, Keimena, tch. 15, http://keimena.ece.uth.gr, prospelastike stis 12/05/2021

Parisis, Io., Parisis N. Lexiko Logotechnikon Oron, (2013) Ypourgeio Paideias, Erevnas kai Thriskevmaton – Institouto Ekpaideftikis Politikis - Paidagogiko Institouto. Athina: Institouto Diofantos // Ypourgeio Paideias, Erevnas & Thriskevmaton

Symeonaki, A. (2012). Dimiourgiki grafi kai theatro – theatriki grafi kai dimiourgia: prosengizontas tin didaskalia tis dimiourgikis grafis stin defterovathmia ekpaidefsi meso tis syngrafis theatrikou keimenou, Keimena 15, http://keimena.ece.uth.gr, prospelastike stis 12/05/2021.

Vakali, A. (2008) I Ekthesi Ideon os exetazomeno mathima stis eisagogikes exetaseis gia tin Tritovathmia ekpaidefsi: Ta themata kai mia proti prosengisi tous, Adimosiefti metaptychiaki ergasia, Florina.

Vakali, A. (2014) H paragogi graptou logou stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi meta to 1975: Apo tin Ekthesi sti Dimiourgiki Grafi, Adimosiefti didaktoriki diatrivi, Florina.

Vakali A., Zografou – Tsantaki M., Kotopoulos Tr., (2014). I dimiourgiki grafi sto nipiagogeio. Thessaloniki: Epikentro.

Typika rythmistika keimena

Yp.E.P.Th. (1998). Eniaio Lykeio. Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon [E.P.P.S.]. I eisigisi tou Paidagogikou Institoutou. Athina: O.E.D.V.

Yp.E.P.Th. (1999). Programmata Spoudon Protovathmias kai Defterovathmias Ekpaidefsis: Glossa- Istoria.

Diathematiko Eniaio Plaisio Spoudon kai Analytika Programmata Spoudon gia tin Ypochreotiki Ekpaidefsi (D.E.P.P.S. kai A.P.S.) (2003). FEK. Tefchos V΄. ar. fyllou 303/13-03-03. Tomos A΄. Athina: YPEPTh - Paidagogiko Institouto.

P. D. 60/2006 Axiologisi ton mathiton tou Eniaiou Lykeiou, 30/03/2006

P.D.12/2009 Tropopoiisi tou P.D. 60/2006 «Axiologisi ton mathiton tou Eniaiou Lykeiou» (FEK 65 A΄), 13/02/2009

F3/159794/D4/28.09.2016, Didaktea Yli kai Odigies gia ti didaskalia mathimaton Genikis Paideias tis A΄, V΄ kai G΄ taxis Imerisiou kai tis A΄, V΄, G΄ kai D΄ taxis Esperinou EPA.L. sch. etous 2016-2017.

P.D.126/FEK 211/11/11/2016: Peri scholikou kai didaktikou etous kai tis axiologisis ton mathiton tou Gymnasiou.

Engrafo 194027/D2/10-11-2017 tou Ypourgeiou Paideias, Tropopoiisi tou PD 46/2016 (axiologisi ton mathiton/-trion tou Genikou Lykeiou).

F3/134083/D4, 30-08-2019: Didaktea Yli kai Odigies gia ti didaskalia ton mathimaton Genikis Paideias tis A΄, V΄ kai G΄taxis Imerisiou kai Esperinou EPA.L. kai tis D΄ taxis (4etous) Esperinou EPA.L. sch. etous 2019-2020.

F3/159794/D4/28.09.2016, F4/56637/D4/31.03.2017.

F4/179807/D4/24.10.2017: Odigies gia ti didaskalia ton filologikon mathimaton sto Gymnasio gia to scholiko etos 2017 – 2018 Schet.: To me ar. prot. eis. YP.P.E.Th. 154689/18-09-2017 engrafo, 03.10.2017.

Odigies gia ti didaskalia ton filologikon mathimaton stis A΄ kai V΄ taxeis Imerisiou GEL gia to scholiko etos 2017 – 2018 Schet.: Ta me ar. prot. eis. YP.P.E.Th. 154655/18-09-2017 kai 163257/02-10-2017 engrafa , 09.10.2017

FEK 38/ 02.03.2018: Tropopoiisi tou P.D. 46/2016 (axiologisi ton mathiton/-trion tou Genikou Lykeiou).

FEK 76/ 30.04.2018 Axiologisi ton mathiton ton EPA.L.

Odigies gia ti didaskalia ton filologikon mathimaton stis A΄ kai V΄ taxeis Imerisiou GEL gia to scholiko etos 2018 – 2019, Schet.: To me ar. prot. eis. YP.P.E.Th. 135979/14-08-2018 engrafo, 04-09-2018.

Tropopoiisi tis me ar. prot. 107268/D2/03-07-2019 Y.A. (V΄ 2881) os pros ton tropo exetasis tou mathimatos «Neoelliniki Glossa kai Logotechnia» tis G΄ taxis Imerisiou Genikou Lykeiou, tis G΄ kai D΄ taxis Esperinou Genikou Lykeiou.

Odigies gia ti didaskalia ton filologikon mathimaton stis A΄ kai V΄ taxeis Genikou Lykeiou gia to scholiko etos 2019 – 2020, Schet.: To me ar. prot. eis. Y.PAI.Th. 130254/22-08-2019 engrafo.

Odigies gia ti didaskalia tis Neoellinikis Glossas kai Logotechnias kai ton Archaion Ellinikon sti G΄ taxi Imerisiou Genikou Lykeiou kai G΄ kai D΄ taxeis Esperinou Genikou Lykeiou gia to scholiko etos 2019-2020, 16.09.2019, Tropopoiisi tis 107268/D2/03-07-2019 ypourgikis apofasis (V' 2881) os pros ton tropo exetasis tou mathimatos «Neoelliniki Glossa kai Logotechnia» tis G' taxis Imerisiou Genikou Lykeiou, tis G' kai D' taxis Esperinou Genikou Lykeiou.

Didaktea Yli kai Odigies gia ti didaskalia ton mathimaton Genikis Paideias tis A΄, V΄ kai G΄ taxis Imerisiou kai Esperinou EPA.L. kai tis D΄ taxis (4etous) Esperinou EPA.L. sch. etous 2019-2020.

Didaktea Yli kai Odigies gia ti didaskalia ton mathimaton Genikis Paideias tis A΄, V΄ kai G΄ taxis Imerisiou kai Esperinou EPA.L. kai tis D΄ taxis (4etous) Esperinou EPA.L. sch. etous 2019-2020.

Sympliromatikes odigies-diefkriniseis schetika me ti didaskalia kai axiologisi ton filologikon mathimaton tis G΄ Lykeiou gia to scholiko etos 2019-2020.

Didaktea Yli kai Odigies gia ti didaskalia ton mathimaton Genikis Paideias tis A΄, V΄ kai G΄ taxis Imerisiou kai Esperinou EPA.L. kai tis D΄ taxis (4etous) Esperinou EPA.L. sch. etous 2019-2020.

FEK 4441/3.12.2019: Tropos exetasis ton panelladika exetazomenon mathimaton gia eisagogi stin Tritovathmia Ekpaidefsi ypopsifion Genikou Lykeiou apo to akadimaiko etos 2020-21 ki efexis symfona me tis diataxeis tou n. 4186/2013 (FEK 193 A΄), opos tropopoiithike me ton n. 4610/2019 (FEK 70 A΄).

FEK 4911, 31.12.2019: Programma Spoudon tou mathimatos tis Neoellinikis Glossas kai Logotechnias tis G΄ taxis Genikou Lykeiou.

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην αντιμετώπιση προβλημάτων στο σύγχρονο σχολείο. Μελέτη περίπτωσης

Λογοθέτη Σταματούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Διδάκτορας

Περίληψη

Το σχολείο είναι μικρογραφία της κοινωνίας, ένα κοινωνικό σύστημα, το οποίο, για να πραγματοποιήσει τους στόχους του, είναι αναγκαίο να στηριχτεί στη συλλογικότητα των μελών του. Στην προσπάθεια αυτή, το σχολείο είναι αναγκαίο να εξασφαλίσει τη συνεργασία και συνέργεια των γονέων των μαθητών στη βάση μιας υγιούς και γόνιμης επικοινωνίας. Ιδιαίτερα, η πολυμορφία της σύγχρονης τάξης και οι διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών αναδεικνύουν την επικοινωνία σχολείου οικογένειας ως καθοριστικό παράγοντα διασφάλισης ποιοτικών συνθηκών εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία, θα γίνει ο σχολιασμός των στοιχείων μελέτης περίπτωσης που αφορά στις ενέργειες, τις οποίες προβαίνει το σχολείο στο πλαίσιο της επικοινωνιακής σχέσης του με την οικογένεια μαθητή, ο οποίος αντιμετωπίζει δυσκολίες σε μαθησιακό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, μαθητής, επικοινωνία

The role of communication in problem solving in the modern school. Case study

Logotheti Stamatoula, Philologist, PhD

Abstracts

The school is a microcosm of society, a social system, which, in order to achieve its goals, is necessary to rely on its members' collectivity. In this endeavor, the school is necessary to ensure the cooperation and synergy of the students' parents on the basis of a healthy and fruitful communication. In particular, the diversity of the modern classroom and the students' differentiated needs highlight the communication of family school as a determining factor in ensuring quality educational conditions. In the present work, the case study data will be commented on the actions taken by the school in the context of communication relationship with the student's family, who faces difficulties in learning and psycho-emotional level.

Key-Words: school, family, student, communication

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί κοινωνικό οργανισμό, ο οποίος οφείλει να οργανώνει τη λειτουργία του με στόχο την επίτευξη παιδαγωγικών, θεσμικών και κοινωνικών στόχων, διότι, έτσι, μπορεί να θεωρείται η λειτουργία του αποτελεσματική (Κωνσταντίνου, 2015:89).

Προς την κατεύθυνση αυτή, ισορροπία και αρμονία στη λειτουργία του επιφέρουν τα δίκτυα, τα οποία αφορούν σε άτυπες σχέσεις και ανεπίσημους κανόνες και διαδικασίες, που απορρέουν από τη διάδραση και επικοινωνία (άτυπη και τυπική) ανάμεσα στα

άτομα ή τις ομάδες στο πλαίσιο του οργανισμού, στοχεύοντας στον σεβασμό και την αποτελεσματική εκπλήρωση των αναγκών των μελών της σχολικής κοινότητας (Καψάλης, 2006:545. Μάραντος, 2007:55-56).

Η επικοινωνία συνιστά βασική διοικητική λειτουργία του οργανισμού, (Αθανασούλα-Ρέππα: 1999:137). Αποτελεί σημαντικό δείκτη που διαμορφώνει υγιές σχολικό κλίμα και, κατά συνέπεια, προσμετρά και καθορίζει αποτελεσματικούς όρους στη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κωνσταντίνου, 2015:104). Αποτελεί φαινόμενο πολυπαραγοντικό, στο οποίο υπεισέρχεται πλήθος μεταβλητών, ανάγοντας την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας σε επίπεδο στάσης στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011:166).

Τα μέλη της σχολικής κοινότητας οφείλουν να υποστηρίζουν το σύστημα επικοινωνίας, προκειμένου το σχολείο να λειτουργεί απρόσκοπτα και αποτελεσματικά με κέντρο τον μαθητή και την ολόπλευρη καλλιέργειά του, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του (Μουσένα, 2011:171).

Για τον σκοπό αυτόν, σημαντική προϋπόθεση αποτελεί η ανοιχτή επικοινωνία όλων με όλους (διευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς), σε ένα πλαίσιο υγιών επαγγελματικών και διαπροσωπικών σχέσεων, με πνεύμα κατανόησης, προσωπικού ενδιαφέροντος, αλληλοσεβασμού και εκτίμησης (Πασιαρδή, 2001:41-44). Ειδικότερα, η επικοινωνία των δύο βασικών φορέων για τη ζωή του παιδιού κρίνεται επιβεβλημένη, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τυχόν δυσκολίες του σε μαθησιακό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Γεωργίου, 2011:143-144. Epstein & Sheldon, 2002:317). Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η συμβολή της κατά το στάδιο μετάβασης του μαθητή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθώς είναι μια κρίσιμη διαδικασία, η οποία, συχνά, εκδηλώνεται με δύσκολες στη διαχείρισή τους αντιδράσεις, καθιστώντας τη συνεργασία μαζί του δύσκολη και αναποτελεσματική (Λογοθέτη, 2014:51).

Πρωταρχική μέριμνα στην επικοινωνία οικογένειας-σχολείου συνιστά η ανταλλαγή πληροφοριών και η αμφίδρομη ενημέρωση, προκειμένου να δομηθεί το κατάλληλο πρόγραμμα παρέμβασης σύμφωνα με τις ικανότητες και ανάγκες του. Η διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος αποδοχής και σεβασμού στη διαφορετικότητα, ώστε ο μαθητής να αισθάνεται το σχολείο ως ένα φιλόξενο και ασφαλές περιβάλλον, αποτελεί πρωταρχική μέριμνα της επικοινωνίας. Γονείς και εκπαιδευτικοί, αφού διερευνήσουν τις ικανότητές του οφείλουν να τις αξιοποιήσουν, αναθέτοντάς του ρόλους που μπορεί να επιτύχει, εξασφαλίζοντας την ικανοποίηση των αναγκών, την τόνωση της αυτοπεποίθησης και την ένταξή του στην ομάδα των συμμαθητών.

Με τον τρόπο αυτόν, υποστηρίζεται η επικοινωνιακή λειτουργία στη σχολική μονάδα, η άσκηση της οποίας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη και επιδρά καταλυτικά στην εδραίωση υγιούς επικοινωνιακού κλίματος, διαμορφώνοντας κουλτούρα σχολείου για μία ομαλή, γόνιμη και δημιουργική πορεία του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κουτούζης, 1999:250).

Στην παρούσα εργασία, θα σχολιαστούν οι ενέργειες που προβαίνει ο Διευθυντής του σχολείου στο πλαίσιο του θεσμικού του ρόλου σε επίπεδο επικοινωνίας με τους γονείς του μαθητή και σε επίπεδο συλλογικής δράσης του συλλόγου διδασκόντων, προκειμένου να αντιμετωπίσει την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά μαθητή και τη δυσλειτουργία που έχει επιφέρει στην ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η προσέγγιση θα γίνει υπό την οπτική της δυναμικής του γλωσσικού εργαλείου κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας, καθώς και των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που είναι αναγκαίο να καλλιεργούνται στη σχολική κοινότητα με στόχο την υποστήριξη της επικοινωνιακής της λειτουργίας.

Βιωματικό σενάριο

Ο Α.Μ. είναι μαθητής της Α΄ Γυμνασίου. Συχνά, αμφισβητεί τις οδηγίες των καθηγητών του και προβάλλει τις δικές του εναλλακτικές λύσεις ως καλύτερες. Καθυστερεί να έρθει το πρωί στο σχολείο, δεν γράφει τις εργασίες, αποφεύγει να συμμετέχει στο μάθημα, ενώ διακόπτει συχνά, ξύνοντας το μολύβι του και μιλώντας στους συμμαθητές του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να γίνονται διαρκώς παρατηρήσεις από τους καθηγητές του και να παρακωλύεται, έτσι, η ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος. Με το σκεπτικό ότι θα ενοχλεί λιγότερο, τοποθετήθηκε από τον υπεύθυνο καθηγητή της τάξης στο τελευταίο θρανίο. Δυσκολεύεται να γράφει και να διαβάζει και κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη. Ο μαθητής, συχνά, στα διαλείμματα και το μάθημα της γυμναστικής μαλώνει με συμμαθητές του. Όμως, του αρέσει ο αθλητισμός και, ειδικά, το ποδόσφαιρο και, όταν μεγαλώσει, θέλει να γίνει προπονητής ποδοσφαιρικής ομάδας. Είναι ανυπάκουος και αδυνατεί να ακολουθήσει συγκεκριμένους κανόνες ή εντολές. Έτσι, αν και έχουν γίνει πολλές παρατηρήσεις και συστάσεις, δεν παρουσιάζει κάποια βελτίωση στην επίδοσή του ιδιαίτερα στα γλωσσικά μαθήματα, αλλά και στη συμπεριφορά και τις σχέσεις με τους συμμαθητές και καθηγητές του. Καθώς παρακωλύεται το μάθημα λόγω της συμπεριφοράς του μαθητή, κάποιοι από τους γονείς των άλλων μαθητών της τάξης ζητούν την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για τον εν λόγω μαθητή. Η περίπτωση του μαθητή έχει απασχολήσει άτυπα τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου. Ομάδα γονέων μαθητών της ίδιας τάξης επισκέφτηκε τη διεύθυνση του σχολείου και ζήτησε την αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος για τον εν λόγω μαθητή.

Η επικοινωνία οικογένειας σχολείου

Η επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο ασκείται στο επίπεδο της τυπικής και άτυπης μορφής επικοινωνίας. Η τυπική μορφή επικοινωνίας αφορά στη συνεργασία των γονέων με τη διεύθυνση του σχολείου ή τους εκπαιδευτικούς της τάξης του μαθητή και πηγάζει από το θεσμικό δικαίωμα της οικογένειας του μαθητή να παίρνει μέρος στα σχολικά δρώμενα. Η άτυπη μορφή επικοινωνίας δεν προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένης προγραμματισμένης ενέργειας και αναφέρεται στη σύναψη διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ή τη σχολική διεύθυνση και την ελεύθερη μετάδοση πληροφοριών και μηνυμάτων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Στην προκειμένη περίπτωση, η επικοινωνία που είχαν μέχρι τώρα οι γονείς του μαθητή με το σχολείο αφορούσε άτυπες ή ανεπίσημες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες χωρίς να θεωρούνται λιγότερο σημαντικές χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής, ώστε να μην δημιουργήσουν περαιτέρω ζητήματα. Ο διευθυντής σύμφωνα με τον θεσμικό του ρόλο, οφείλοντας να ρυθμίσει ομαλές συνθήκες που αφορούν στη διαπροσωπική και οργανωσιακή διάσταση της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008:306), καλεί την υπεύθυνη για την τάξη του Α.Μ. εκπαιδευτικό, προκειμένου να ενημερωθεί σχετικά με το θέμα. Η εκπαιδευτικός τον ενημερώνει ότι είχε επικοινωνήσει με τους γονείς του μαθητή, στους οποίους εξέθεσε τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, χωρίς, ωστόσο να υπάρξουν κάποια αποτελέσματα. Περαιτέρω, ο διευθυντής υποδεικνύει στην εκπαιδευτικό να επικοινωνήσει εκ νέου μαζί τους.

Η επικοινωνία που καλείται να έχει η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της τυπικής μορφής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας του μαθητή αποτελεί μορφή διαπροσωπικής επικοινωνίας κατά την οποία θα γίνει ανταλλαγή λεκτικών ή μη λεκτικών μηνυμάτων, τα οποία συνιστούν θεμελιώδεις παράγοντες για την ύπαρξη και εξέλιξη της συγκεκριμένης επικοινωνιακής μορφής (Κόκκος, 1998:74). Με άλλα λόγια, θα μεταφερθούν μηνύματα με τον «*λόγο*», καθώς και τη «*γλώσσα του σώματος*», με την έκφραση χειρονομιών, τη στάση του σώματος, ποικίλες μορφές έκφρασης λόγου, αλλά και απουσίας του, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά ή και ανεξάρτητα (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999:141).

Παράλληλα, είναι αναγκαία η ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων, δηλαδή, σκόπιμων μορφών συμπεριφοράς, είτε από την πλευρά της εκπαιδευτικού, είτε του γονέα, η ανάπτυξη των οποίων δύναται να διασφαλίσει συνθήκες γνήσιας και δημιουργικής επικοινωνίας.

Η εκπαιδευτικός καλείται να διαθέτει και να αξιοποιήσει δεξιότητες στον ρόλο της ως ακροάτρια και ως ομιλήτρια. Προς την κατεύθυνση αυτή, η ύπαρξη «*ενεργητικής ακρόασης*» καθίσταται αναγκαία. Αποτελεί ουσιώδη παράμετρο για την επίτευξη υγιούς επικοινωνίας, καθώς διαμορφώνει συνθήκες ευνοϊκού επικοινωνιακού κλίματος ανάμεσα στα συνομιλούντα μέλη. Προσδίδει στον λόγο σαφήνεια, αυθεντικότητα, απαλλαγή από παραδοχές και προκαταλήψεις, αποτελώντας το εφαλτήριο για την προαγωγή συμπάθειας, κατανόησης, αποδοχής, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, πρακτικές οι οποίες συνυφαίνονται άρρηκτα με την έννοια της αποτελεσματικής επικοινωνίας (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011:46). Εύκολα, γίνεται αντιληπτό ότι η απουσία της στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας επιφέρει μία σειρά από δυσλειτουργίες, φαινόμενα σύγχυσης και ασυνεννοησίας, τα οποία επηρεάζουν τις σχέσεις των δύο σημαντικών φορέων στη ζωή του παιδιού (Καψάλης, 2005:12). Η δυσαρμονία αυτή, περαιτέρω, διαμορφώνει συνθήκες μη γόνιμου και δημιουργικού σχολικού κλίματος, το οποίο δυσχεραίνει το έργο της σχολικής διεύθυνσης, διότι, συχνά καλείται να δώσει εξηγήσεις για τις επιλογές του συλλόγου διδασκόντων και τον απολογισμό της σχολικής εργασίας. Έτσι, διαμορφώνονται καταστάσεις έκρυθμες, που πυροδοτούν προστριβές και

δεν αρμόζουν σε περιβάλλον, το οποίο εκ φύσεως καλλιεργεί το ήθος και την προσωπικότητα του ατόμου (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011:202).

Ενδεικτικός διάλογος

Τα προαναφερθέντα στοιχεία αποτελούν τη βάση και στοιχειοθετούν τον ακόλουθο ενδεικτικό διάλογο ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τον γονέα του μαθητή:

(Η εκπαιδευτικός υποδέχτηκε τον γονέα στο γραφείο της βιβλιοθήκης, προκειμένου να μειώσει τις πιθανότητες διάσπασης της επικοινωνίας από εξωτερικά ερεθίσματα. Πρότεινε στον γονέα να καθίσει και, στη συνέχεια, κάθισε απέναντί του. Διατήρησε με τον συνομιλητή της τη βλεμματική επαφή, χωρίς επικριτική διάθεση, και κατά τη διάρκεια της συνομιλίας φρόντισε να δείχνει ότι παρακολουθεί τη ροή της συζήτησης).

Εκπαιδευτικός: «*Σε συνέχεια της επικοινωνίας που είχαμε, πριν από έναν μήνα περίπου, σας καλέσαμε σήμερα, για να συζητήσουμε για τον Α.Μ.. Είναι ένα παιδί με πολλές ικανότητες. Όμως, συνεχίζει να έρχεται αδιάβαστος, αδιαφορεί κατά την ώρα του μαθήματος και περισσότερο συχνά τώρα τελευταία, μαλώνει με τους συμμαθητές του. Προχθές, την ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, διαπληκτίστηκε πολύ έντονα με έναν από τους συμμαθητές του*».

Γονέας: «*Με πληροφόρησε ο γιος μου για το συγκεκριμένο περιστατικό. Μπορείτε να με ενημερώσετε σχετικά*»;

Εκπαιδευτικός: «*Ο Α.Μ. μάλωσε με κάποιον συμμαθητή του, ήρθαν στα χέρια και στην παρέμβαση του καθηγητή του, μίλησε και σε εκείνον με προσβλητικές εκφράσεις*».

Γονέας: «*Ανησυχώ με όσα μου αναφέρετε. Προσπαθώ να μιλήσω στον γιο μου, να τον πείσω να διαβάσει, να είναι υπάκουος, να μη δίνει αφορμές για παρατηρήσεις, αλλά, καθώς φαίνεται, οι συμβουλές μου δεν πιάνουν τόπο*».

Εκπαιδευτικός: «*Κατανοώ την ανησυχία σας. Έχω μιλήσει με τον Α.Μ.. Τις προάλλες, με αφορμή δραστηριότητα στη Νεοελληνική Γλώσσα συζητήσαμε για πολλά από τα θέματα στα οποία αντιμετωπίζει δυσκολίες και του υποσχέθηκα ότι οι καθηγητές του θα είναι δίπλα του να τον βοηθήσουν σε ό,τι χρειαστεί. Έδειξε ότι θέλει να συνεργαστεί, και αυτό μας κάνει να αισιοδοξούμε. Εάν συνεργαστούμε συντονισμένα, πιστεύω ότι ο Α.Μ. θα τα καταφέρει. Για τον λόγο αυτόν, σας καλέσαμε σήμερα, για να συμβάλλουμε από κοινού στην προσπάθεια αυτή»*.

Γονέας*: «Το εύχομαι. Δεν σας κρύβω ότι είμαι αρκετά προβληματισμένος με αυτήν την κατάσταση. Στο Δημοτικό τουλάχιστον, δεν αντιμετωπίζαμε προβλήματα συμπεριφοράς. Βέβαια, ήταν συχνή η επικοινωνία μας με τον δάσκαλο της τάξης για τις δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση που υπήρχαν από την πρώτη Δημοτικού ακόμη»*.

Εκπαιδευτικός: «*Αν καταλαβαίνω καλά, έχετε διαπιστώσει και εσείς ότι οι δυσκολίες του Πέτρου το τελευταίο διάστημα έχουν οξυνθεί»*.

Γονέας*: «Δυστυχώς, έτσι νομίζω»*

Εκπαιδευτικός: «*Υπάρχει η δυνατότητα, εφόσον και εσείς συμφωνείτε, να βοηθηθούμε περαιτέρω, απευθυνόμενοι στο Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.… Ποια η γνώμη σας γι' αυτό*»;

Γονέας: (Σκεπτικός ….Γίνεται παύση) «*Έχω υπόψη μου. Αρκετές φορές με τη μητέρα του Α.Μ. έχουμε συζητήσει τη δυνατότητα αυτή, αλλά διαρκώς το αναβάλλουμε …. Πιθανόν, ήρθε η ώρα …. εφόσον το προτείνετε και εσείς …*»

Εκπαιδευτικός: «*Ανεπιφύλακτα, θα μας δοθούν οι κατάλληλες οδηγίες, προκειμένου να υποστηρίξουμε τον Α.Μ., σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ικανότητές του*»

Γονέας: «*Σας ευχαριστώ για την κατανόηση, θα κάνουμε από την πλευρά μας, ό, τι καλύτερο μπορούμε. Ελπίζω να μην επαναληφθούν κάποια παρόμοια ζητήματα*».

Εκπαιδευτικός: «*Με την κοινή μας προσπάθεια όλα θα πάνε καλύτερα! Θα είμαστε σε επικοινωνία*».

Η ανωτέρω επικοινωνία αποτελεί μορφή διαλογικού επικοινωνιακού μοντέλου το οποίο συνεισφέρει, κατεξοχήν, στην εποικοδομητική διαδικασία του λόγου και την αληθινή κατανόηση, καθώς στηρίζεται στην ενεργητική ακρόαση με την οποία δύνανται να προληφθούν συγκρούσεις και να επικρατήσει γόνιμο κλίμα στην επικοινωνία (Nichols & Stevens, 2002:13). Μέσω της προφορικότητας θα διαπραγματευτούν και θα ανταλλαγούν απόψεις και συναισθήματα, που θεμελιώνουν την επικοινωνιακή πράξη (Μουσένα & Ζέρβα, 2010). Αναδεικνύει στοιχεία θετικής και γόνιμης μορφής επικοινωνίας ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τον γονέα του μαθητή, καθώς στηρίζεται σε βασικές αρχές επικοινωνίας, όπως είναι ο σεβασμός στον συνομιλητή, η αποδοχή, η ενεργητική ακρόαση, η ενθάρρυνση, η κατανόηση, η ενσυναίσθηση. Είναι δομημένη βάσει ερωτήσεων με θετικό πρόσημο, οι οποίες λειτουργούν υποστηρικτικά στη στοχοθεσία της επικοινωνίας, την ενθαρρύνουν και την κινητοποιούν, εστιάζοντας στη λύση και το επιθυμητό αποτέλεσμα (Μουσένα, 2020:7-8). Οι δύο ομιλητές δείχνουν ότι σέβονται ο ένας τα όρια του άλλου, εκφράζουν τη θέλησή τους να επικοινωνήσουν, να βρουν λύση στο πρόβλημά τους (ό.π., 2020:7), συναισθανόμενοι την απήχηση, που έχει η συμπεριφορά τους, τη βαθιά, δηλαδή συναισθητική και διαδραστική λειτουργία της γλώσσας, καθώς «*τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά ….όταν συγχρονίζεσαι με τον άλλο, αποκομίζεις όφελος διαπροσωπικό*» (Goleman, 2012:49).

Συνοψίζοντας, η παρούσα μορφή επικοινωνίας, έχοντας ως κοινό στόχο τον μαθητή και τις ανάγκες του, προσφέρει στους ομιλούντες τη δυνατότητα να οικοδομήσουν σχέσεις κατανόησης, να αναστοχαστούν, να επανεξετάσουν τη στάση τους στον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού και να επαναπροσδιοριστούν με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών υποστήριξής του (Μουσένα, 2011:178).

Ενέργειες σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων

Η διεύθυνση του σχολείου, αφού ενημερώθηκε από την εκπαιδευτικό, αναφορικά με τη συνομιλία, που είχε με τον γονέα του Α.Μ., (ανοδική μορφή επικοινωνίας), συγκαλεί σε συνεδρίαση τον σύλλογο διδασκόντων. Εκτιμώντας τη σημαντικότητα του προβλήματος, το οποίο προκαλεί αναστάτωση και δυσαρμονία στη λειτουργία του σχολείου, μεριμνώντας και για το συμφέρον του μαθητή, αλλά και προστατεύοντας το κύρος του σχολείου, έθεσε σε ημερήσια διάταξη, κατά προτεραιότητα, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο Α.Μ.. Μία πρωτοβουλία αναγκαία μετά την ένταση των τελευταίων ημερών και την επίσκεψη γονέων συμμαθητών του μαθητή, καθώς εκτιμούσαν ότι ο Α.Μ. με τη συμπεριφορά του παρακωλύει το μάθημα και θέτει σε κίνδυνο τη ζωή των συμμαθητών του. Άλλωστε, ο *χειρισμός διαφορών,* η επίλυση προβλημάτων και η ανάληψη των απαραίτητων πρωτοβουλιών με δράσεις συλλογικές, προκειμένου να μην εξελιχθούν σε παράγοντα κρίσης για το σχολείο, αποτελεί βασικό θεσμικό του καθήκον (Κατσαρός. 2008:171).

Συνεπώς, η διεύθυνση του σχολείου στη συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων προέβη στις ακόλουθες ενέργειες (κάθετη μορφή επικοινωνίας):

Παρουσίασε διεξοδικά τα γεγονότα που προηγήθηκαν και εισηγήθηκε αναλυτικά για τις περαιτέρω ενέργειες. Έδωσε τον λόγο στην εκπαιδευτικό, η οποία επικοινώνησε με τον γονέα του Α.Μ., προκειμένου να μεταφέρει στην ολομέλεια τα όσα συζητήθηκαν στη σχετική συνάντηση. Φρόντισε να ακουστούν οι απόψεις όλων των διδασκόντων εκπαιδευτικών που ενδιαφέρονται να μιλήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους εξέθεσαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής, τις δυσκολίες που δημιουργεί αυτό στην εξέλιξη του μαθήματος στην τάξη, αλλά και τις προσπάθειες που έχουν προβεί για την αντιμετώπισή τους. Κάποιοι δήλωσαν την αδυναμία τους να υποστηρίξουν περαιτέρω τον μαθητή και εξέφρασαν την επιθυμία παροχής εξειδικευμένης προσέγγισης, αλλά και ενημέρωσής τους για τη βελτίωση της δυνατότητας υποστήριξής του.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφώνησε με την πρόταση για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος του μαθητή και συμφώνησε με την παροχή μίας περισσότερο συστηματοποιημένης υποστήριξής του στο πλαίσιο της συνεργασίας με την οικογένεια και της εξειδικευμένης παροχής προτάσεων-συμβουλών του ΚΕΔΔΥ. Η κατάρτιση ενός εξατομικευμένου προγράμματος υποστήριξης για τον μαθητή, βασισμένο στις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του, η τακτική ανατροφοδότηση του προγράμματος παρέμβασης με τη συνεργασία των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή του, η ενεργοποίηση του ρόλου των μαθητικών κοινοτήτων, η υλοποίηση εξωδιδακτικών δραστηριοτήτων, οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας, η ημικυκλική διάταξη των θρανίων στη σχολική τάξη, η ανάθεση ρόλων στον μαθητή, αποτελούν κάποια από τα μέτρα, τα οποία προτάθηκαν. Η λήψη των μέτρων αυτών είχε ως στόχο την καλλιέργεια του κατάλληλου ψυχοσυναισθηματικού κλίματος στην τάξη και, γενικότερα, στο σχολείο, την ενίσχυση της αυτοεικόνας του μαθητή, την ένταξη και προσαρμογή του στην ομάδα

και, κατά συνέπεια, την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών του (Mcleod, 2005:218. Χατζηχρήστου, 2014:31). Επισημάνθηκε, ιδιαίτερα, η δόμηση ενός προγράμματος βασισμένο στις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή (αθλητισμός), και η αξιοποίησή τους μέσω ομαδοσυνεργατικών δράσεων στο πλαίσιο ποικίλων σχολικών δραστηριοτήτων (Κολιάδης κ.ά., 2011:146-149. Σούλης, 2008:307).

Περαιτέρω, κρίθηκε επιβεβλημένη η διαρκής επικοινωνία με τους γονείς σε επίπεδο συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου, αλλά και την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της τάξης. Παράλληλα, αναδείχτηκε η αναγκαιότητα συνεργασίας με τον συντονιστή παιδαγωγικής καθοδήγησης του σχολείου (ανοδική μορφή επικοινωνίας) και η αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων με στόχο την ομαλή μετάβαση των αποφοίτων του Δημοτικού στο Γυμνάσιο, σε συνεργασία με το Δημοτικό σχολείο της περιοχής, (οριζόντια μορφή επικοινωνίας), καθώς και επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών του σχολείου σε θέματα διαχείρισης της σχολικής διαφορετικότητας.

Δεν έλειψαν, ωστόσο, και κάποιες διαφωνίες, οι οποίες εκφράστηκαν από μικρό αριθμό εκπαιδευτικών που υποστήριζαν την αναγκαιότητα αλλαγής σχολικού περιβάλλοντος για τον μαθητή. Οι διαφωνίες αυτές συζητήθηκαν στην ολομέλεια με την προοπτική αξιοποίησής τους, εντοπίζοντας τυχόν εναλλακτικές οπτικές και λύσεις, οι οποίες δύνανται να συνεισφέρουν στην ορθή λήψη των τελικών αποφάσεων (Everard & Morris, 1999:119).

Από τις παραπάνω ενέργειες αναφαίνεται ότι ο διευθυντής μερίμνησε για την ομαλή εξέλιξη της συζήτησης του προβλήματος, διασφάλισε συνθήκες γόνιμης επικοινωνίας, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να εκφραστούν ελεύθερα, καλλιεργώντας πνεύμα ομαδικότητας και συλλογικής αντιμετώπισης προβλημάτων και, συνεκδοχικά, κουλτούρα σχολείου εστιασμένη στην επικοινωνία, συνέργεια και καλλιέργεια των μελών της.

Συμπεράσματα

Αναμφίβολα, γονείς και εκπαιδευτικοί είναι ωφέλιμο να αναπτύσσουν σχέσεις επικοινωνίας και συνέργειας, καθώς το έλλειμμα στη σχέση αυτή συνιστά βασικό αιτιολογικό παράγοντα δημιουργίας προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς στον μαθητή. Συνεπώς, η ανάπτυξη επικοινωνιακού πλαισίου στηριζόμενο στις αρχές της κατανόησης, του σεβασμού, της ενσυναίσθησης, ειδικότερα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προβάλλει επιτακτικά, προκειμένου μέσω της συνεργασίας και της ελεύθερης ανταλλαγής των απόψεων να προωθείται ομαλά και δημιουργικά ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης και της προσαρμογής του σχολείου στην υποστήριξη των διαφοροποιημένων μαθησιακών και ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (1999). I epikoinonia ston ekpaideftiko organismo. Sto A. Athanasoula-Reppa, S.-S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, & G. Mavrogiorgos (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Dioikisi Anthropinou Dynamikou* (ss. 137-186). Tomos V΄. Patra: E.A.P.

Chatzichristou, Ch. (2014). *Symvouleftiki sti scholiki koinotita*. Athina: Gutenberg.

Drakos, G., & Tsinarelis, G. (2011). *Psychokoinonikes parametroi ton scholikon dyskolion*. Athina: Diadrasi.

Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, *95*(5), 308- 318.

Everard, M., & Morris, T. (1999). *Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi* (mtf. D. Kikizas). Patra: EAP.

Georgiou, S. N. (2011). *Schesi scholeiou – oikogeneias kai anaptyxi tou paidiou*. Athina: Diadrasi.

Goleman, D. (2012). *Koinoniki Noimosyni – I nea epistimi ton anthropinon scheseon* (mtf. Ch. Xenaki). Athina: Pedio.

Kapsalis, A. (2005). Ta charaktiristika tou kalou scholeiou. Sto A. Kapsalis (Epim.), *Organosi kai Dioikisi Scholikon Monadon* (ss. 3-29). Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.

Kapsalis, A. (2006). *Paidagogiki Psychologia*. Athina: Kyriakidi.

Katsaros I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: YP.E.P.Th., Paidagogiko Institouto.

Kokkos, A. (1998). Stoicheia epikoinonias. Sto A. Kokkos, & A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi. Scheseis didaskonton-didaskomenon* (ss. 53-102). Tomos V΄. Patra: EAP.

Koliadis, E., Felouka, V., & Moutavelis, A. (2010). Symperiforistikes technikes: To programma tis Leitourgikis Analysis kai Diamorfosis tis Symperiforas. Sto E. Koliadis (Epim.), *Symperifora sto scholeio* (ss. 132-172). Athina: Grigori.

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.

Koutouzis, M. (1999). *Genikes arches manatzment, touristiki nomothesia kai organosi ergodotikon kai syllogikon foreon*. Tomos A΄. Patra: EAP.

Logotheti, S. (2014). *Dyslexia: Apo ti theoria stin ekpaideftiki praxi*. Thessaloniki: Aftoekdosi.

Malikiosi-Loizou, M. (2011). *I Symvouleftiki Psychologia stin Ekpaidefsi*. Athina: Pedio.

Marantos, P. (2007). *Politiki Paideia, V΄ Genikou Lykeiou*. Athina: ITYE Diofantos.

Mcleod, J. (2005*). Eisagogi sti Symvouleftiki* (mtf. D. Karathanou). Athina: Metaichmio.

Mousena, E. (2011). Plaisio epikoinonias kai synergasias metaxy ekpaideftikon kai goneon stin proscholiki agogi. Sto Th. Goupos (Epim.), *Prosengiseis kai praktikes gia ti scholiki taxi kai to ekpaideftiko ergo* (ss. 171-180). Tomos V΄. Athina: Sygchronoi Orizontes.

Mousena, E., Zerva, M. (2010). *I anodos tis proforikotitas sta Analytika Programmata Spoudon*, Praktika Synedriou me thema: «Mathaino pos na Mathaino» tou Ellinikou Institoutou Efarmosmenis Paidagogikis kai Ekpaidefsis (ELL.I.E.P.EK).

Nichols, R., & Stevens, L. (2002). Mathete na akoute. Sto G. Katsantonis (epim.), *Gia tin apotelesmatiki epikoinonia* (mtf. A. Sokodimos) (ss. 2-24). Athina: Kleidarithmos.

Papakonstantinou, G., & Anastasiou, S. (2013). *Arches diacheirisis anthropinou dynamikou. I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis*. Athina: Gutenberg.

Pasiardi, G. (2001). *To scholiko klima. Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi ton vasikon parametron tou*. Athina: Typothito.

Saitis, Ch. (2008). *Organosi & dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: Aftoekdosi.

Soulis, S.-G. (2008). *Ena scholeio gia olous*. Athina: Dardanos.

Παράγοντες που επηρεάζουν το κλίμα συνεργασίας σχολείου-γονέων και τρόποι αντιμετώπισης του αρνητικού κλίματος

Νανά Παναγιώτα Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc.

Περίληψη

Όπως γνωστοποιούν τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών, το καλό κλίμα συνεργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, οφείλουν να συνειδητοποιήσουν, όσο πιο γρήγορα γίνεται ότι είναι απαραίτητο να υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους. Είναι σημαντικό, οι δυο πλευρές να αντιληφθούν ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί και να αφήνει το χώρο η μια στην άλλη να συνεισφέρει όπου μπορεί, δημιουργώντας έτσι μια αρμονική σύμπραξη χωρίς εντάσεις. Στόχος του συγκεκριμένου άρθρου, είναι να μελετήσει και να παρουσιάσει τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και σχολείο καθώς και να προτείνει τρόπους που μπορούν να καταπολεμήσουν το αρνητικό κλίμα προκειμένου να υπάρξει άριστο κλίμα συνεργασίας και εποικοδομητικής εμπλοκής των γονέων.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεργασία, θετικό κλίμα, αρνητικό κλίμα, γονείς, εκπαιδευτικοί

Factors that affect the climate of school-parent cooperation and ways to deal with the negative climate

Nana Panagiota Secondary Teacher, M.Sc.

Abstract

According to the results of various researches, the good atmosphere of cooperation in the educational process brings positive results to all. Both parents and educators need to realize as quickly as possible that cooperation is essential. It is important, for both parties to realize that their roles are different and to allow each other to contribute where they can, thus creating a harmonious partnership without tension. The aim of this paper, is to study and present the factors that positively or negatively affect the climate of cooperation between parents, students, teachers and school as well as to suggest ways that can change the negative climate in order to have an excellent climate of cooperation and constructive parental involvement.

Key-Words: cooperation, positive climate, negative climate, parents, teachers

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια έχει αναγνωριστεί και αποδειχθεί ευρέως, η αισθητή συμβολή της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επίδοση και γενικότερα η σπουδαιότητα της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο (Epstein, 1996). Μάλιστα πλέον, θεωρείται ένα από τα θεμελιώδη και πολυσυζητημένα θέματα της Σχολικής Ψυχολογίας (Fan, 2001). Αποδεδειγμένα, το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν δυο θεσμούς

που ασκούν τεράστια επιρροή στην γνωστική, συναισθηματική και ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Είναι γεγονός, ότι το θέμα γονείς και σχολείο αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημονικών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες (Γεωργίου, 2000). Οι πιο πολλές μελέτες, ισχυρίζονται ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και ο μαθητής συγκεντρώνει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο (Olmsted,1991). Όπως αναφέρει και μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995:702- 703) οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Είναι γνωστό, ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα διαθέτουν χωριστά διάφορους μηχανισμούς που ενισχύουν την επίδοση των μαθητών. Όμως, η από κοινού υιοθέτηση σχεδιασμένων και προγραμματισμένων μεθόδων μπορεί να δώσει επιπλέον κίνητρα στα παιδιά για επίμονη και αποδοτική εργασία με στόχο τη σχολική επιτυχία και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Άλλωστε, όπως συμπεραίνουμε και από την βιβλιογραφία το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών και των γονέων μοιράζονται κοινούς στόχους ενώ ο καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις.

Φυσικά, η αποτελεσματική σύμπραξη σχολείου – οικογένειας βασίζεται στη δημιουργία δίαυλων επιτυχημένης επικοινωνίας μεταξύ τους, ενισχύοντας την διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο (Μπεαζίδου. Ε, Σπάθης. Α, 2019). Βέβαια, υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν τόσο θετικά όσο και αρνητικά το κλίμα συνεργασίας που προσπαθεί να συσταθεί μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων.

Παράγοντες που επηρεάζουν θετικά το κλίμα συνεργασίας

Όπως επιβεβαιώνουν και τα ερευνητικά δεδομένα, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική συνεργασία οικογένειας-σχολείου και στην αξία της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος για την εκπαίδευση των παιδιών. Αρχικά, το πιο σημαντικό προκειμένου να δημιουργηθεί ένας δίαυλος επιτυχημένης επικοινωνίας μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών είναι να υπάρχει ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ τους. Έτσι, διαμορφώνεται θετικό κλίμα και εύφορο έδαφος για συνεργασία και από τις δύο πλευρές. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι γονείς νιώθουν εφησυχασμένοι ότι οι εκπαιδευτικοί τους εκτιμούν, τους σέβονται, νοιάζονται για τα παιδιά τους και χρειάζονται την υποστήριξή τους για να ενισχύσουν την επίδοση των μαθητών, έχουν φιλική στάση απέναντι τους και συνεργάζονται ευκολότερα. Αντιστοίχως, το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς, όταν οι γονείς τους αντιμετωπίζουν με σεβασμό κι όχι με διάθεση κριτικής επιθυμούν με μεγαλύτερη θέρμη τη συνεργασία.

Ένας ακόμη παράγοντας, που επηρεάζει θετικά το κλίμα συνεργασίας είναι ο διαχωρισμός των ρόλων. Όταν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ποιος είναι ο ρόλος τους και δεν ξεπερνούν τα όρια τους ,παρεισφρέοντας σε θέματα που δεν είναι της αρμοδιότητας τους. Αξίζει βέβαια να σημειωθεί, ότι το κλίμα συνεργασίας επηρεάζεται θετικά και από τα αποτελέσματα που επιφέρει η συνεργασία της οικογένειας με

το σχολείο. Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικού κλίματος, διαδραματίζει και η επιθυμία των γονιών για συνεργασία . Εάν δηλαδή θεωρούν ότι όντως μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους μέσα από τις κατάλληλες δράσεις και να είναι αποτελεσματικοί.

Παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα συνεργασίας

Ο χώρος του σχολείου είναι ένα εξαιρετικά δυναμικό περιβάλλον, στο οποίο συχνά δημιουργούνται διαφωνίες που αναπόφευκτα κάποιες φορές οδηγούν σε συγκρούσεις που διαμορφώνουν ένα αρνητικό κλίμα για συνεργασία . Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες, αποτελεί η αναποτελεσματική διεκπεραίωση της επικοινωνίας με τους γονείς από μέρους του σχολείου . Όταν το σχολείο και κατ' επέκταση οι καθηγητές είτε αποφεύγουν να ενημερώσουν τους γονείς για βασικά θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή, την εκπαιδευτική διαδικασία και την πρόοδο των παιδιών είτε ενημερώνουν ανεπαρκώς, δημιουργούν δυσφορία στους γονείς και καλλιεργούν αρνητισμό. Από την άλλη βέβαια, δεν είναι λίγοι οι γονείς που έχουν αντιρρήσεις όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία και παρεμβαίνουν δυσκολεύοντας έτσι το έργο των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας τους ταυτόχρονα και εκνευρισμό. Επιπρόσθετα, κάποιοι ασκούν αυστηρή κριτική πιστεύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί ή το σχολείο δεν πρέπει να υποκύπτουν σε λάθη δείχνοντας μ' αυτό τον τρόπο ότι δεν έχουν καθόλου εμπιστοσύνη στο έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου γενικότερα (Γκλιάου-Χριστοδούλου 2005). Αυτό δημιουργεί τεράστια πίεση στους καθηγητές και μειώνει κάθε διάθεση συνεργασίας. Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε, ότι πολλοί γονείς δεν μπορούν να αποδεχθούν τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών τους και λειτουργώντας υπερπροστατευτικά, κατηγορούν τους δασκάλους ότι τους αδικούν (Epstein 2002). Όπως είναι φυσικό, μ΄ έναν τέτοιο τύπο γονιών δεν μπορεί να δημιουργηθεί γόνιμη συνεργασία. Αξίζει να σημειωθεί, οτι η δημιουργία συγκρούσεων ενισχύεται όταν οι συγκρουόμενες πλευρές δεν γνωρίζουν τις αρχές επικοινωνίας και τους τρόπους καλής συμπεριφοράς. Ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που οι συγκρούσεις οφείλονται στην ακαμψία των στάσεων των αντιλήψεων, των απόψεων τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών (Epstein & Sanders, 2002) . Ένας ακόμη επιβαρυντικός παράγοντας, που διαμορφώνει αρνητικό κλίμα στις σχέσεις των δύο πλευρών είναι η ελάχιστη ή μηδαμινή γονεϊκή συμμετοχή στις δράσεις του σχολείου που έχει σαν αποτέλεσμα την ανυπαρξία αλληλεπίδρασης, αποδοχής και κατανόησης ανάμεσα στις δύο πλευρές (Τσέτσος, 2015). Αρνητικά το κλίμα συνεργασίας δημιουργεί και η διάθεση των γονιών για εμπλοκή. Οι γονείς πολλές φορές αδιαφορούν ή αντιδρούν άσχημα σε οποιαδήποτε προσπάθεια ανάμειξη τους. Αυτό οφείλεται στην έλλειψη χρόνου λόγω αυξημένου φόρτου εργασίας, στην έλλειψη γνώσεων και ικανοτήτων που τους κάνει να αισθάνονται μειονεκτικά κι ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν καθώς και στις προσωπικές αρνητικές εμπειρίες από την επαφή τους με το σχολείο και τους δασκάλους (Greenwood & Hickman, 1991). Βέβαια, από την άλλη πλευρά υπάρχει περίπτωση ακόμη κι αν οι γονείς επιθυμούν να συνεργαστούν οι δάσκαλοι να θεωρούν πολλές φορές τη συμμετοχή τους απειλή γι αυτούς τους ίδιους. Αισθάνονται δηλαδή την παρουσία των γονιών ως έλεγχο κι όχι ως βοήθεια στο έργο τους. Επιπρόσθετα, τους

αντιμετωπίζουν ως απρόσιτους είτε λόγω τη πιθανής ελλιπούς μόρφωσης τους ή του κοινωνικού-οικονομικού επιπέδου τους (Χουζούρη 2013). Ακόμη, μπορεί να αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο για την εκπαίδευση των παιδιών, αμφιβάλλουν ότι οι γονείς μπορούν να συμβάλουν θετικά στο έργο τους ή είναι απρόθυμοι να δεχτούν ότι χρειάζονται τη βοήθεια τους. Παράλληλα, μια συνηθισμένη άποψη των εκπαιδευτικών είναι ότι οι γονείς ενδιαφέρονται μόνο για τη σχολική επίδοση του παιδιού και αδιαφορούν για τη συνολική εικόνα του στο σχολείο. Αυτό τους ωθεί 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). Το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται καταστρέφει κάθε δίαυλο συνεργασίας. Οι καθηγητές συχνά υιοθετούν μια πιο ψυχρή άποψη και προσέγγιση του εκπαιδευτικού τους έργου, σύμφωνα με την οποία τα «προσωπικά» προβλήματα των μαθητών και των γονέων θεωρούνται προσωπική υπόθεση αυτών και η ενασχόληση με αυτά δεν αποτελεί υποχρέωσή τους (Μπρούζος 2009: 263). Είναι γεγονός, ότι η συνεργασία των δύο πλευρών είναι συνήθως δύσκολή επειδή δεν υπάρχει καμία προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας και εναπόκεινται κυρίως στην κρίση στις γνώσεις και στις απόψεις του εκπαιδευτικού.

Ταυτόχρονα, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά το κλίμα συνεργασίας αφορούν τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τις στάσεις και προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, τις εξωτερικές συνθήκες αλλά και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Πνευματικός κ. ά. 2008: 196- 197). Για να γίνουμε πιο σαφείς, τα αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η ηλικία, το φύλο και οι μαθησιακές ανάγκες του μαθητή επηρεάζουν σημαντικά το κλίμα συνεργασίας. Οσον αφορά, την ηλικία, προκύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ των δύο πλευρών είναι λιγότερη και προβληματική όσο το παιδί μεγαλώνει και ανεβαίνει τις τάξεις. Οι γονείς όσο τα παιδιά μεγαλώνουν θεωρούν ότι μπορούν να τα καταφέρουν μόνα τους και δεν επιθυμούν να συνεργαστούν με το σχολείο.

Επίσης, οι μαθησιακές ανάγκες του παιδιού φαίνεται ότι ρυθμίζουν το κλίμα συνεργασίας, καθώς όταν η ανατροφοδότηση για την επίδοση από το σχολείο είναι αρνητική δημιουργούνται ρωγμές στη συνεργασία οικογένειας -σχολείου διότι οι γονείς θεωρούν υπεύθυνους τους δασκάλους. (Πνευματικός κ. ά. 2008: 196- 197). Ακόμη, αντικειμενικοί παράγοντες που διαμορφώνουν αρνητικό κλίμα συνεργασίας είναι οι παρακάτω. Για παράδειγμα, οι γονείς με υψηλό ή μεσαίο κοινωνικομορφωτικό επίπεδο που εμπλέκονται ενεργά στην εκπαίδευση 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. Ο υπερβολικός τους ζήλος όμως για ενεργό συμμετοχή δυσχεραίνει τη συνεργασία τους με τους δάσκαλους διότι δημιουργούν ένα ανταγωνιστικό κλίμα. Αντίθετα, πολλές φορές οικογένειες που δεν έχουν οικονομική δυνατότητα αποφεύγουν την επαφή με τον παιδαγωγό και το σχολείο διότι θεωρούν ότι δεν μπορούν να συνεισφέρουν στις ανάγκες τους.

Κλείνοντας, η σχέση παιδαγωγών-γονέων, επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των εμπλεκόμενων μερών ,το περιβάλλον προέλευσης τους και την εθνικότητα τους. Έτσι οι διαφορές εκπαιδευτικών και γονέων σε γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο μπορεί να δυσχεραίνουν τη συνεργασία (π.χ. μετανάστες, ρομά) (Μπρούζος 2009: 259-260). Όταν δηλαδή οι γονείς των μαθητών δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα δεν μπορούν να κατανοήσουν ούτε αυτά που λένε οι δάσκαλοι ούτε οι υπόλοιποι γονείς. Γι' αυτό προτιμούν να απέχουν από κάθε σχολική δραστηριότητα για να μην έρχονται σε δύσκολη θέση (Ευαγγέλου 2017).

Τρόποι καταπολέμησης αρνητικού κλίματος συνεργασίας και εποικοδομητικής εμπλοκής των γονέων

Παρόλο που η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν είναι πάντα εύκολη αλλά και επιθυμητή από μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας και των γονέων (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003), το σχολείο οφείλει να την ανάγει σε προτεραιότητα του και να δημιουργήσει τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την επίτευξή της (Ματσαγγούρας 2008). Μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι αποβαίνει σε όφελος όχι μόνο του παιδιού αλλά όλων των εμπλεκόμενων μερών. Γι' αυτό το λόγο, παρακάτω προτείνονται κάποιοι τρόποι με τους οποίους μπορεί να καταπολεμηθεί το αρνητικό κλίμα και να υπάρξει αγαστό κλίμα συνεργασίας και εποικοδομητικής εμπλοκής των γονέων.

Αρχικά, μια καλή ιδέα θα ήταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς να κανονίζετε μια συνάντηση γνωριμίας με τους γονείς με στόχο τη γνωριμία των δύο πλευρών, την ανταλλαγή απόψεων τον σχεδιασμό και τη διατήρηση της συνεργασίας (Ζηλιασκοπούλου 2014). Στη συνέχεια, πολύ σημαντικό είναι να οργανώνονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ενημερωτικές συναντήσεις για θέματα που αφορούν τόσο το σχολικό πρόγραμμα όσο και την πρόοδο των παιδιών. Η ενημέρωση, θα πρέπει να είναι αμφίδρομη, προσφέροντας τη δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και γονείς να αλληλοενημερωθούν για την εικόνα του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Μπορεί να πραγματοποιείται με ατομικές συναντήσεις, τηλεφωνική επαφή ή ενημερωτικά σημειώματα (Ζηλιασκοπούλου 2014). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται απαραίτητο, να δίνουν αναλυτικές και συγκεκριμένες πληροφορίες στους γονείς για το πώς να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των καθηκόντων τους και να επιβλέπουν τις δραστηριότητες που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα. Παράλληλα, η ενημέρωση των γονέων χρειάζεται να περιλαμβάνει την κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για τα παιδιά ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά τους αλλά και τις δραστηριότητες στην τάξη. Πέρα από την προσωπική παροχή πληροφοριών, η ενημέρωση των γονέων για θέματα της σχολικής ζωής και των παιδιών μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από τη δημιουργία ενός πίνακα ανακοινώσεων εντός του σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μια κοινή διαδικτυακή συνομιλία μέσω διάφορων εφαρμογών (viber, messenger, what's up) που θα συνομιλούν και θα ενημερώνουν τους γονείς. Η συνομιλία αυτή θα δίνει την δυνατότητα να υπάρχει μια καθημερινή επαφή και να αλληλοενημερώνονται και οι δύο πλευρές για οτιδήποτε προκύπτει. Άλλη μια πρακτική που θα συνεισφέρει στη δημιουργία εύφορου εδάφους συνεργασίας είναι η διοργάνωση κοινών

δραστηριοτήτων σχολείου-γονέων. Μια τέτοια δραστηριότητα θα μπορούσε να είναι η κοινή συμμετοχή γονέων-εκπαιδευτικών σε σεμινάρια που αφορούν θέματα σωματικής (π.χ. διατροφή) και ψυχικής (π.χ. διαχείριση του άγχους εξετάσεων) υγείας, ασφάλειας (π.χ. σχολικός εκφοβισμός) και διαπαιδαγώγησης (π.χ. οριοθέτηση) των παιδιών. (Ζηλιασκοπούλου 2014) . Σημαντική πρακτική για την καλλιέργεια θετικού κλίματος είναι και η επιμόρφωση των γονέων . Το σχολείο σε συνεργασία με άλλους φορείς μπορεί να οργανώσει ενδοσχολικά σεμινάρια για τους γονείς ποικίλης θεματολογίας. Επίσης, οι γονείς θα πρέπει να προσκαλούνται από το σχολείο για να παρακολουθούν σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις (π.χ. αθλητικές δραστηριότητες). Παράλληλα, ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται η ενεργός και οργανωμένη συμμετοχή γονέων με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς σε συλλογικές ή εθελοντικές δράσεις (π.χ. προστασία του φυσικού περιβάλλοντος) και δραστηριότητες συνεκπαίδευσης.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν να καταστήσουν τους γονείς συμμέτοχους στην εκπαιδευτική διαδικασία ενημερώνοντάς τους συστηματικά με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους για το πρόγραμμα που ακολουθείται, για τους στόχους που θέτουν για τις δραστηριότητές που αναπτύσσονται και για την βοήθεια που θα ήθελαν από εκείνους προτρέποντας τους να διατυπώνουν ερωτήσεις και να αναφέρουν τους προβληματισμούς τους. Επιπλέον, για να επιτύχουν οι δάσκαλοι μια ουσιαστική και σταθερή συνεργασία θα πρέπει να τους συμπεριφέρονται με ειλικρίνεια, ευγένεια και διακριτικότητα . Είναι απαραίτητο, να προσέχουν ιδιαιτέρως πολύ, όταν τους ενημερώνουν για την πρόοδο των παιδιών τους. Η ενημέρωση πρέπει να γίνεται με σαφήνεια ,πληρότητα και να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές των παιδιών (επιτυχίες, αδυναμίες, ικανότητες, ελλείψεις) συνοδεύοντας πάντα τις απόψεις τους με συγκεκριμένα στοιχεία (Ντούσκας, 2007). Ακόμη θα ήταν χρήσιμο οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές (π.χ. εκδρομές, συμμετοχή του σχολείου σε εξωσχολικές δραστηριότητες) (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 393- 402).

Μια καλή ιδέα θα ήταν γονείς και εκπαιδευτικοί να σχεδιάσουν εξατομικευμένες παρεμβάσεις με στόχο την αντιμετώπιση των δυσκολιών (π.χ. μαθησιακών ή συμπεριφοράς) των μαθητών στο σχολείο. Κατά την επαφή του με τους γονείς, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αξιοποιήσει τις βασικές δεξιότητες επικοινωνίας που προαναφέρθηκαν. Παράλληλα, χρειάζεται να διατυπώσει 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). Στη συνέχεια, συζητούνται όλες οι πιθανές στρατηγικές αντιμετώπισης, αξιολογούνται τα πιθανά αποτελέσματά τους και διερευνάται κατά πόσο οι δύο πλευρές μπορούν να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες στρατηγικές. Εφόσον επιλεχθεί 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 & Lindqist 1999:190- 191, Μπρούζος 2009: 270- 272) (Ζηλιασκοπούλου 2014).

Παράλληλα, οι παιδαγωγοί θα πρέπει να αναγνωρίζουν τις επιλογές και τους στόχους των γονέων και να ανταποκρίνονται με ευαισθησία και σεβασμό στις προτιμήσεις και τις έγνοιες τους χωρίς να αποποιούνται την επαγγελματική τους υπευθυνότητα απέναντι στα παιδιά. . Σε περιπτώσεις που διαταράσσεται η επικοινωνία, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναλάβει την πρωτοβουλία για την αποκατάσταση της επικοινωνίας με τους γονείς (Κούρου 2017).

Κλείνοντας, καλό θα ήταν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τους αλλοεθνείς γονείς να σχεδιάσουν ειδικό μεταφρασμένο υλικό στη μητρική τους γλώσσα ώστε να τους διευκολύνουν κατά τις κοινωνικές τους υποχρεώσεις που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Το υλικό αυτό θα περιλαμβάνει μεταφρασμένες εκπαιδευτικές σημειώσεις ενημερωτικά έγγραφα κ.α. (Ευαγγέλου 2017).Το σχολείο θα μπορούσε επίσης να οργανώσει τάξεις ελληνικών για τους αλλοεθνείς γονείς (Ευαγγέλου 2017).

Συζήτηση - συμπεράσματα

Είναι γεγονός, ότι η οικογένεια και το σχολείο άρχισαν να συνεργάζονται έχοντας ως απώτερο στόχο την οργανωμένη και σωστή εκπαίδευση των παιδιών .Η φύση της συνεργασίας αυτής εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου (Epstein & Sanders, 2002). Η αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να ενισχύσει και να υποστηρίξει όλους τους τομείς ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να συνεισφέρουν άλλοτε θετικά κι άλλοτε αρνητικά στη δημιουργία θετικού κλίματος συνεργασίας. Είναι στο χέρι όμως των ίδιων των εμπλεκόμενων να επιλέξουν ποιους θα αξιοποιήσουν στο έπακρο και ποιους θα τους περιορίσουν. Η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών και η αρμονική συνεργασία σχολείου -οικογένειας προσφέρει πολλά θετικά αποτελέσματα μεταξύ των οποίων και η άνοδος της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Vang,2006). Όπως σε όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις, η επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς μπορεί να διαταραχθεί και να προκληθεί έντονη διαφωνία ή ακόμη και σύγκρουση . Σε κάθε περίπτωση όμως, γρήγορα θα πρέπει να αποκατασταθεί ο δίαυλος επικοινωνίας. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πάψουν να κριτικάρουν ο ένας τον άλλον και να δημιουργήσουν μια σχέση αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης.

Εν κατακλείδι, στις μέρες μας λόγω των συνεχών μεταβαλλόμενων συνθηκών και των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η κοινωνία μας κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για ουσιαστική συνεργασία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και σχολείου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beazidou, E & Spathis, A. (2019). Staseis ton ekpaideftikon pros ti synergasia me tous goneis. Epistimes Agogis, Tefchos 1, 87-105. Anaktithike 11 Ianouariou, 2021 apo https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/437/356

Brouzos, A. (2009). O ekpaideftikos os leitourgos symvouleftikis: mia anthropistiki theorisi tis ekpaidefsis. Athina: Gutenberg.

Chouzouri, M. (2013). Morfes synergasias goneon-proscholikon programmaton : Theoritiki kai erevnitiki prosengisi apo tin optiki ton goneon kai ton paidagogon. (Adimosiefti Ptychiaki ergasia). Technologiko Ekpaideftiko Idryma Ipeirou, Ioannina.

Dowling, E. & Osborne, E. (eds.) (2001). I oikogeneia kai to scholeio: mia systimiki prosengisi apo koinou se paidia me provlimata, mtf. I. Bimpou. Athina: Ekdoseis Gutenberg.

Epstein, J. L. (1996). Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), Family–school links: How do they affect educational outcomes? (p. 209–246). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Epstein, J.L. (1996). Advances in Family, Community and School Partnerships. Community Educational Journal, 23 (3), 10-15.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school and community partnerships. In M. H.Bornstein (Ed.), Handbook of parenting (Practical issues in parenting Vol. 5) (pp. 437-507). Mahwah, NJ :Erlbaum.

Evangelou, E. (2017). Vasikes ptyches tis synergasias tou paidagogou me tin oikogeneia. Ekp@ideftikos kyklos, Tomos 5, Tefchos 2, 179-193. Anaktithike 8 Fevrouariou, 2021 apo https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teyxos_5_2_11.pdf

Fan, X. (2001). Parental involvement and students academic achievement : A growth modeling analysis. The Journal of Experimental Psychology, 70, 27-61

Georgiou, S. N. (2000). Schesi scholeiou -oikogeneias kai anaptyxi tou paidiou. Athina: Ellinika Grammata

Gkliaou-Christodoulou, N.,(2005). I anagki epimorfosis ekpaideftikon stin katefthynsi anaptyxis apotelesmatikis synergasias scholeiou-oikogeneias. Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, Tefchos 10, 74-83. Anaktithike 11 Ianouariou, 2021 apo

http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/074-083.pdf

Greenwood, G., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. The Elementary School Journal, 91 (3), 279-288 Anaktithike 15 Ianouariou, 2021 apo https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/461655

Keyes, C. R. (2002) A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. International Journal of Early Years Education, 10 (3), 177-191. Anaktithike 10 Ianouariou, 2021 apo https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0966976022000044726

Kourou, G. (2017). Goneiki emploki kai diacheirisi sygkrouseon metaxy scholeiougoneon apo tous diefthyntes ton scholikon monadon. (Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia). Panepistimio Peloponnisou, Korinthos.

Matsangouras, I. -Verdis. A. (2003). Goneis, Etairoi stin ekpaidefsi: Apopseis Ellinon goneon ypo ti sygchroni provlimatiki. Epistimoniko Vima (IPEM-DOE), 2, 5-23.

Matsangouras, I. (2008). Ekpaidevontas paidia ypsilon ikanotiton mathisis: Diaforopoiimeni synekpaidefsi. Athina: Ekdoseis Atrapos.

Molnar, A. & Lindqist, B. (1999). Provlimata symperiforas sto scholeio: oikosystimiki prosengisi. Athina: Ellinika Grammata.

Mylonakou- Keke, I. (2009). Synergasia scholeiou, oikogeneias kai koinotitas: theoritikes prosengiseis kai praktikes efarmoges. Athina: Ekdoseis Papazisi AEVE.

Nastou, K. (2014). Staseis ton goneon mathiton Protovathmias Ekpaidefsis apenanti stis ekpaideftikes allages /kainotomies kai o rolos tou klimatos synergasias goneonscholeiou sti diamorfosi ton staseon. (Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia). Panepistimio Thessalias, Volos

Ntouskas, N.Th. (2007). O rolos tou ekpaideftikou sto sygchrono scholeio. Epistimoniko Vima, Tomos 6, 28-41. Anaktithike 8 Fevrouariou, 2021 apo http://docplayer.gr/38580154-O-rolos-toy-ekpaideytikoy-sto-syghrono-sholeio-1.html

Oaks, J., & Lipton, M. (1990) Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers. New Haven: Yale University Press

Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the Follow Through program. The elementary School Journal, 91 (3), 221-231.

Pnevmatikos, D., Papakanakis, P., & Gaki, E. (2008). Goneiki emploki stin ekpaidefsi ton paidion: Dierevnisi ton pepoithiseon ton goneon. Epistimoniki Epetirida tis Psychologikis Etaireias Voreiou Ellados, 6, 193- 216.

Stavridou, K. (2015). Goneiki emploki sti scholiki epidosi kai sti koinoniki prosarmogi tou paidiou kai o rolos tou patera. (Adimosiefti Metaptychiaki Ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Thessaloniki.

Tsetsos, S. (2015). Scheseis scholeiou kai goneon : synergasia kai sygkrousi. Ekp@ideftikos Kyklos, Tomos 3, Tefchos 2, 167-191. Anaktithike 8 Fevrouariou, 2021 apo https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-10.pdf

Secada, W. G. (1989). Parent involvement a time of changing demographics. Arithmetic teacher, 37 (4), 33.

Vang, C. (2006). Minority parents should know more about school culture and its impact on their children's education. Multicultural Education, 4, 20-26 Anaktithike 6 Fevrouariou, 2021 apo https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ759642.pdf

Ziliaskopoulou, D. (2014). Themata didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio. Synergasia scholeiou-oikogeneias: praktikes enischysis tis epikoinonias kai antimetopisis ton dyskolion. Anaktithike 20 Ianouariou 2021 apo http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/yliko/enotita_c/ziliaskopoulou.pdf

Πόσο πιο κατανοητό είναι το μαθηματικό Άπειρο μέσω της «Βασικής Μεταφοράς του Απείρου» των Lakoff & Núñez;

Πλατάρος Ιωάννης Εκπαιδευτικός Π.Ε.03 & 80, M.Edu. «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών» & M. Edu «Θεωρία, Πρακτική και Αξιολόγηση Διδασκαλίας»

Παπαδόπουλος Κωνσταντίνος Εκπαιδευτικός Π.Ε03, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής, Mc.S «Στατιστική και Μοντελοποίηση»

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά μέσω παραδειγμάτων, το πόσο βοηθάει ή όχι η Βασική μεταφορά του Απείρου (B.M.A.) την διδασκαλία της δύσκολης έννοιας του μαθηματικού απείρου και καταλήγουμε στο συμπέρασμα για υπερεκτίμηση της BMA δεδομένου ότι δεν εξασφαλίζεται προβλεψιμότητα, ενώ υπάρχουν και άλλες καλύτερες μεταφορές για να προσεγγίσουμε την έννοια του απείρου, πάντα με όχημα μετάβασης τα ίδια τα μαθηματικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Βασική μεταφορά του απείρου, B.M.A., διδακτική μεταφορά, εξήγηση παραδόξου

How much more comprehensible is mathematical Infinity through Lakoff & Núñez's "Basic Metaphor of Infinity"?

Plataros Ioannis, Secondary Teacher, M.Edu. "Mathematics Teaching and Methodology" & M.Edu. "Teaching Theory, Practice and Evaluation"

Papadopoulos Konstantinos Secondary Teacher, Ph.D in Educational Sciences, M.Sc. «Statistics and Modeling»

Abstract

The present work investigates through examples, whether or not the Basic Metaphor of Infinity (B.M.I.) helps the teaching of the difficult concept of mathematical infinity and we come to the conclusion for overestimating the BMI as predictability is not guaranteed, while there are other better metaphors to approach the concept of infinity, always with a transition vehicle the mathematics themselves.

Key-Words Basic metaphor of infinity, B.M.I., didactic metaphor, explanation of paradox

Πρόλογος

Το άπειρο, από την εποχή των παραδόξων του Ζήνωνα του Ελεάτη ήταν μια μεγάλη πρόκληση για το ανθρώπινο πνεύμα. Καταλάβαμε όμως, ένα ελάχιστο από την φύση

του συνεχούς. Καταλάβαμε, ότι αν έχεις ένα άπειρο άθροισμα θετικών αριθμών, το αποτέλεσμα δεν είναι απαραιτήτως άπειρο, αλλά μπορεί να είναι και πεπερασμένο. Ότι για να διανύσεις ένα πεπερασμένο διάστημα που έχει τμηθεί σε άπειρα διαστήματα, δεν θα φθάσεις ποτέ από το ένα άκρο στο άλλο, αν για να κάνεις ένα βήμα, χρειάζεσαι ένα χρονικό διάστημα οσοδήποτε μικρό. Όλα τα παράδοξα του Ζήνωνα απευθύνονταν στην ανθρώπινη διαίσθηση που άλλα έλεγε από αυτά που τελικά είπαν τα ίδια τα μαθηματικά με λογικό συμπερασμό.

Μετά ήλθε ο Cantor για να ανακαλύψει ότι δεν είναι όλα τα άπειρα ίδια, αλλά υπάρχουν διάφορα είδη απείρου, άπειρα στο πλήθος, με μικρότερο το αριθμήσιμο άπειρο (λ.χ. των Φυσικών αριθμών N , άλεφ μηδέν $\aleph_0$

$\aleph_1 = 2^{\aleph_0}$, των πραγματικών αριθμών που περιέχονται στο διάστημα (0,1) ενώ ακολουθεί μια άπειρη ιεραρχία απείρων άλεφ. Στην πραγματικότητα δεν ξέρουμε αν υπάρχει κάποιο ενδιάμεσο είδος απείρου ανάμεσα στα δύο πρώτα, αλλά είτε υπάρχει είτε δεν υπάρχει, αυτό δεν δημιουργεί καμία αντίφαση στα μαθηματικά που έχουμε στα χέρια μας. Διότι σύμφωνα με τον Φιλόσοφο Quine (2002) που εξηγεί τα διάσημα θεωρήματά του Gödel για την πληρότητα των μαθηματικών, *«Δεν υπάρχει αποδεικτική διαδικασία τόσο ισχυρή, ώστε όλες οι αλήθειες λ.χ. της βασικής Θεωρίας Αριθμών (όχι τα ψεύδη) να αποδεικνύονται μέσα στην ίδια την θεωρία. Σε κάθε αποδεικτική διαδικασία δεν μπορεί παρά: ή κάποιες αλήθειες της εν λόγω θεωρίας να χαθούν ή να εισαχθούν κάποια ψεύδη».* Με την διδακτική και Μαθηματική επικράτηση του ολοκληρωμένου (εν ενεργεία) απείρου του Cantor, βλέποντας την παράσταση $\lim_{\nu\to\infty}\frac{1}{\nu}=0$ βλέπουμε ότι ναι μεν

$\frac{1}{\nu}>0 \ \ \forall \nu \in \mathbb{N}^*$, όμως αποδεικνύουμε ότι το $\frac{1}{\nu}$ είναι «οσοδήποτε κοντά» στο 0 και βεβαίως όταν δύο σταθερές είτε μεταβλητές είναι «οσοδήποτε κοντά» συμπίπτουν, λόγω ολοκληρωμένου απείρου. Η γνωστή «ένσταση» του τύπου «πλησιάζει, αλλά «ποτέ δεν φθάνει» εκτός του ότι αγνοεί το άχρονο των Μαθηματικών, παραβλέπει και την εξήγηση των παραδόξων του Ζήνωνα, αφού το πεπερασμένο μήκος είτε χωριστεί σε άπειρα τμήματα είτε όχι, διανύεται σε πεπερασμένο χρόνο. Ομοίως και με τα απειροαθροίσματα, τις Σειρές, κάποιες αθροίζονται σε έναν πραγματικό αριθμό, κάποιες ξεπερνούν οποιονδήποτε πραγματικό ή υπολείπονται όλων (δηλ. απειρίζονται θετικά ή αρνητικά) ενώ έχουμε και τρίτη κατηγορία που ιστορικά ταλαιπώρησε τα Μαθηματικά , αυτές που απλώς είτε δεν παραστάνουν αριθμό είτε δεν απειρίζονται. Τα διδακτικά προβλήματα ωστόσο με το άπειρο, μάλλον δεν επιλύονται ποτέ . Η μη παραδοχή- κατανόηση του αποτελέσματος 0.999….=1 , που έχει να κάνει με την μη θεώρηση του ολοκληρωμένου απείρου είναι μια αγαπημένη απασχόληση μεταξύ φοιτητών μαθηματικών στα διάφορα forum και όχι μόνον. Η έσχατη απόδειξη (πέρα από αυτές που χρησιμοποιούν μαθηματικά Ά Γυμνασίου) έγκειται στο «ή ισχύει 0,999…=1 ή δεν ισχύει το Αρχιμήδειο αξίωμα (Αρχιμήδους –Ευδόξου) που ουσιαστικά λέει ότι αν έχεις μια θετική ποσότητα οσοδήποτε μικρή μπορείς να την πολλαπλασιάσεις κατάλληλα και να ξεπεράσεις οποιαδήποτε άλλη μεγάλη ομοειδή ποσότητα. (Plataros 2020B) Εν τω με-

ταξύ, ισχύει ήδη ότι 0,999… ≠ 1, σε μη Αρχιμήδεια Ανάλυση όπως είναι η «μη Συμβατική Ανάλυση του Robinson» δηλαδή εκεί όπου υπάρχουν απειροστές ποσότητες κοντά στο 0, για τις οποίες δεν υπάρχει φυσικός αριθμός αρκετά μεγάλος που αν πολλαπλασιαστεί με αυτές να τις καταστήσει ικανές να ξεπεράσουν έναν θετικό πραγματικό αριθμό. Έχουμε μπροστά μας δύο προσεγγίσεις του απείρου που είναι αντιφατικές (με αντίθετα αξιώματα) όπου περιγράφουν το κάθε ένα, κομμάτια της φυσικής πραγματικότητας, όπως –αναλόγως- ισχύει με την Ευκλείδεια και τις μη Ευκλείδειες Γεωμετρίες που διαφοροποιούνται στο περίφημο 5ο «αίτημα» του Ευκλείδη.

Η Βασική Μεταφορά του Απείρου (ΒΜΑ) και μια κριτική.

Ο Makrymanolakis (2018) περιγράφει την ΒΜΑ ως εννοιολογική μίξη με το σχήμα: Πεπερασμένες διαδικασίες (Ολοκληρωμένες) +Εν δυνάμει άπειρο (ατέλειωτες διαδικασίες) = Εν ενεργεία άπειρο (Η διαδικασία δεν έχει τέλος, αλλά έχει τελική κατάσταση)

Το προηγούμενο, περιγράφει συντομογραφικά αλλά και ενδελεχώς την ΒΜΑ που όμως κατά την γνώμη μας, έχει υπερεκτιμηθεί διδακτικά. Κατά την εκτίμησή μας, οι Lakoff-Núñez, επινόησαν την ΒΜΑ κυρίως για να απαντήσουν στους Πλατωνιστές επιστημολόγους και φιλοσόφους των Μαθηματικών και κυρίως στο βασικό ερώτημα: « Αν ο άνθρωπος είναι ον πεπερασμένο καθ΄ όλα, όπως διατείνονται οι Υλιστές, πώς κατορθώνει και διανοείται επί του απείρου επιτυχώς μέσω των Μαθηματικών;» Κατά την γνώμη μας, δεν είναι ανάγκη να λάβει κάποιος θέση ανάμεσα στις δύο φιλοσοφικές Σχολές , αφού τα Μαθηματικά είτε προϋπάρχουν ως ανάμνηση είτε τα εφηύραμε, δίνουν αυτοτελείς απαντήσεις για το άπειρο, ακόμα και με την επιφύλαξη του Gödel , ότι όλες οι μαθηματικές θεωρίες, δεν είναι «πλήρεις». Αλλά καλύτερα να δούμε τι δεν μπορεί να κάνει η ΒΜΑ :

- Πρόκειται για μία μεταφορά, στην οποία δεν μπορεί να εφαρμοστεί κάποια 1-1 αντιστοιχία και **δεν** μπορεί να προβλέψει. **Λειτουργεί μόνον εκ των υστέρων**. Συγκεκριμένα: Αν μια πρόταση εφαρμόζεται και ισχύει $\forall \nu \in \square$ δεν ισχύει απαραίτητα και για το $\square$ ως ολοκληρωμένο άπειρο. Υπάρχουν κλάσεις τέτοιων προτάσεων και δίνουμε τρία τέτοια παραδείγματα:

Παράδειγμα 1 : Η πρόταση $\lim_{\nu\to\infty}(\alpha_\nu+\beta_\nu+\gamma_\nu)=\lim_{\nu\to\infty}\alpha_\nu+\lim_{\nu\to\infty}\beta_\nu+\lim_{\nu\to\infty}\gamma_\nu$, για συγκλίνουσες ακολουθίες, δεν ισχύει μόνον για τρεις ακολουθίες, αλλά για οσεσδήποτε. Όχι όμως και για άπειρες με την έννοια του ολοκληρωμένου απείρου. Αυτό εξάγεται από το αντιπαράδειγμα:

Έστω (α_ν) $\mu\varepsilon$ $\alpha_\nu=\frac{1}{\nu}+\frac{1}{\nu}+\frac{1}{\nu}+...+\frac{1}{\nu}$ $(\nu\ το\ πλήθος\ όροι)$

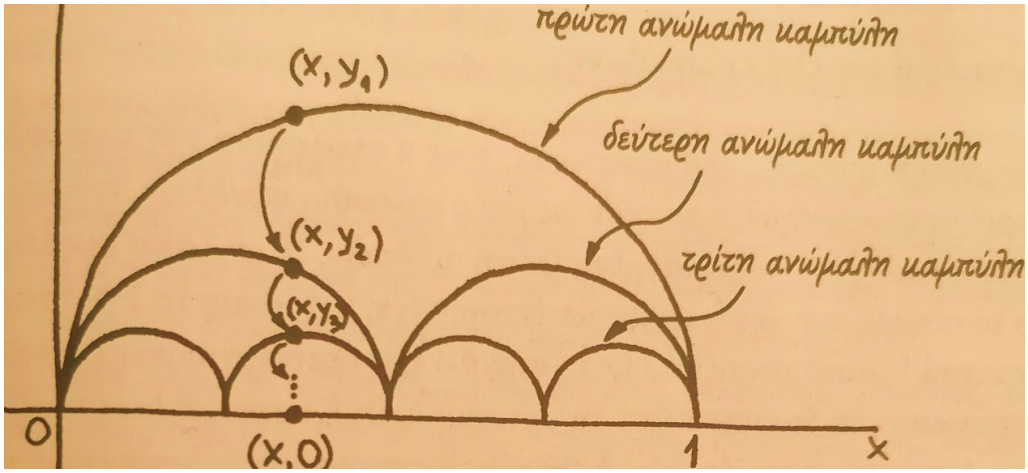
$\lim_{\nu\to\infty}\alpha_\nu=\lim_{\nu\to\infty}1=1$. Αν την δούμε ως απειροάθροισμα μηδενικών, έχω

$\lim_{\nu\to\infty}\alpha_\nu = \lim_{\nu\to\infty}\left(\frac{1}{\nu}+\frac{1}{\nu}+\frac{1}{\nu}+...\right) = \lim_{\nu\to\infty}\frac{1}{\nu}+\lim_{\nu\to\infty}\frac{1}{\nu}+\lim_{\nu\to\infty}\frac{1}{\nu}+... = 0+0+0+... = 0$ και έχουμε αντίφαση. (Spandagos 2003)

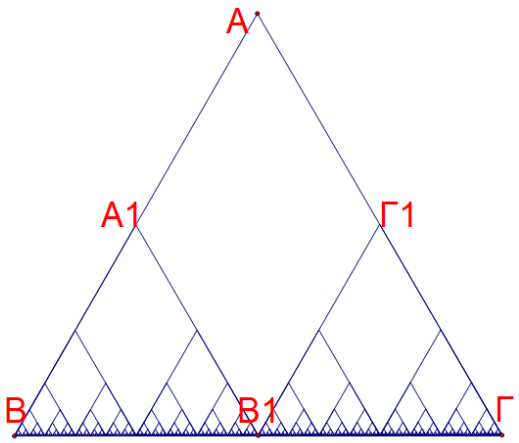
Παράδειγμα 2: Η *ακολουθία* $\frac{(-1)^\nu}{\nu}$ *είναι πάντα θετική ή αρνητική,* $\forall \nu \in \mathbb{N}^*$, Μια «φθίνουσα ταλάντωση» στο 0, αλλά στο ολοκληρωμένο άπειρο του $\mathbb{N}$, καθώς $\nu \to \infty$, το $\frac{(-1)^\nu}{\nu}$ γίνεται ακριβώς ίσο με 0, αλλάζει δηλ. ποιότητα, σταθεροποιείται, ακινητοποιείται. (Η μεταφορά του εκκρεμούς που μόλις χρησιμοποιήσαμε σε συνδυασμό με ανάλογο σχήμα επιτυγχάνει την κατανόηση ασυγκρίτως καλύτερα από την ΒΜΑ.) Γενικά οι Γεωμετρικές εικόνες συμβάλλουν τα μέγιστα στην κατανόηση των εννοιών του Απειροστικού Λογισμού . Για παράδειγμα $\alpha_\nu \to \alpha$, αν και μόνον αν για κάθε σφαίρα με κέντρο το α , οσοδήποτε μικρής ακτίνας, εντός της περιέχονται άπειροι όροι της ακολουθίας και εκτός πεπερασμένοι.

Παράδειγμα 3. Αν πάρω ένα απόκομμα της φυσικής διάταξης του N, οσοδήποτε μεγάλο, δηλ. $A = \{0,1,2,3,4,5,6,7,...,\nu\}$ η πιθανότητα σε κάθε τέτοιο απόκομμα να επιλέξουμε άρτιο είναι ½ ή περίπου ½ ανάλογα με το ν. Καθώς το ν αυξάνει απεριόριστα η πιθανότητα πλησιάζει και αυτή στο ½. Όμως, μόλις επιτελεστεί το άλμα στο ολοκληρωμένο άπειρο, δεν έχει απολύτως κανένα νόημα η εύρεση της πιθανότητας, κόντρα σε κάθε ανθρώπινη διαίσθηση για το άπειρο. Αυτό προκύπτει από αντιπαράδειγμα , καθώς μπορούμε ένα απειροσύνολο όπως το $\mathbb{N}$, να το αναδιατάξουμε με την τεχνική του «ξενοδοχείον το Άπειρον» του D. Hilbert, ξεκινώντας με τους πρώτους διαδοχικούς 1.000 άρτιους και τον πρώτο περιττό, μετά τους επόμενους 1.000 διαδοχικούς επόμενους άρτιους και τον δεύτερο περιττό κ.ο.κ. Με μια τέτοια τεχνική διάταξη (από τις άπειρες που μπορούμε να παραγάγουμε) η «πιθανότητα» για άρτιο είναι p=1.000/1.001 που παραβιάζει το μονότιμο της συνάρτησης πιθανότητας, όπερ άτοπο. (Plataros 2020 A) Σε όλα αυτά η ΒΜΑ είναι κάτι το εντελώς ξένο που δεν μπορεί να βοηθήσει ως «μεταφορά» προβλεπτικά. Άρα δεν βλέπουμε να υπάρχει οποιαδήποτε διδακτική χρησιμότητα.

Ένα παράδειγμα εξήγησης ενός παραδόξου από Lakoff- Núñez και μια κριτική



Οι συγγραφείς παρουσιάζουν μια καμπύλη –συνάρτηση που ορίζεται με άπειρα ημικύκλια Κάθε ημικύκλιο από την απειροσειρά το ονομάζουν «πρώτη ανώμαλη καμπύλη». «δεύτερη ανώμαλη καμπύλη» κ.ο.κ. (!) ενώ η «ανώμαλη καμπύλη» (δεν υπάρχει τέτοια ορολογία) προκύπτει –ενδεχομένως- μόνο στο (ολοκληρωμένο) άπειρο. Στην λεζάντα του ιδίου σχήματος οι συγγραφείς αναρωτιούνται «πώς είναι δυνατόν» η εμφαινόμενη στο σχήμα ακολουθία ημικυκλίων με σταθερό μήκος π/2 να τίθεται σε 1-1 αντιστοιχία με το ευθύγραμμο τμήμα [0,1] που έχει μήκος 1, αφού π/2>1, όπως φαίνεται στο σχήμα. Η αλήθεια είναι ότι α) Στο σχήμα δεν φαίνεται καμία 1-1 αντιστοιχία μεταξύ της τελικής (στο άπειρο) καμπύλης μήκους π/2 και του [0,1] επίσης β) Γνωρίζουμε ότι πάντα υπάρχει 1-1 αντιστοιχία μεταξύ ετερομηκών γραμμών και όχι μόνον, αλλά ισχύουν πολύ ισχυρότερα συμπεράσματα, καθώς λ.χ. το διάστημα $\left(-\frac{\pi}{2},\frac{\pi}{2}\right)$ μήκους π , μέσω της συνάρτησης εφx απεικονίζεται 1-1 με το απείρου μήκους σύνολο των πραγματικών . Επίσης: γ) Υπάρχει το αυθεντικό παλαιό σχήμα από τις απαρχές θεμελίωσης του Απειροστικού Λογισμού που είναι ισοδύναμο και πιο εύκολα διαχειρίσιμο, όπως και το -επίσης ισοδύναμο- *«παράδοξο της σκάλας»* Το κλασικό σχήμα που **δεν χρησιμοποίησαν** οι συγγραφείς, είναι το παρακάτω:



Το σχήμα, μπορούμε να το δούμε ως εξής: Αν θεωρήσουμε το Β ως αρχή Καρτεσιανών αξόνων , που δεν χρειάζεται να σχεδιάσουμε. :

1) Την συνάρτηση g(x)=0 / [0,1] που ορίζεται με το ευθύγραμμο τμήμα ΒΓ, που έχει μήκος 1.
2) Την συνάρτηση $f_1(x)=\begin{cases}\sqrt{3}\chi,\ \alpha\nu\ \chi\in\left[0,\frac{1}{2}\right]\\ -\sqrt{3}\chi+\sqrt{3}\ \alpha\nu\ \chi\in\left(\frac{1}{2},1\right]\end{cases}$ που ορίζεται γραφικά με την τεθλασμένη γραμμή ΒΑΓ που έχει εκ κατασκευής μήκος 2.
3) Αν τα Α1, Β1,Γ1, μέσα των πλευρών του μεγάλου ισοπλεύρου τριγώνου, Τότε το μήκος ΑΒ+ΑΓ =2 μέσω του ρόμβου $BA_1\ B_1\ \Gamma_1$ πάει στη ισομήκη τεθλασμένη $BA_1+A_1B_1+B_1\Gamma_1+\Gamma_1\Gamma=2$ που ορίζει μια νέα συνάρτηση $f_2(x)$/[0,1] που είναι ο δεύτερος όρος μια ακολουθίας συναρτήσεων, που ορίζεται με 2^2 κλάδους , που όλοι έχουν τμήματα με εναλλάξ κλίσεις $\sqrt{3}\ \kappa\alpha\iota\ -\sqrt{3}$
4) Ομοίως ορίζονται όλες οι $f_\nu(\chi)$ με 2^ν κλάδους με κλίσεις $\sqrt{3}\ \kappa\alpha\iota\ -\sqrt{3}$ εναλλάξ και μήκος 2
5) $\forall\nu\in\square$, έχουμε :

   α) σταθερό μήκος για όλες τις f_ν , το 2.

   β) Η φαινόμενη απόσταση μεταξύ της οριακής *f(x) και g(x)* είναι το 0.

   γ) Τα αντίστοιχα εμβαδά που ορίζονται μεταξύ $f_\nu(x)$ και g(x) σε κάθε βήμα –όρο ακολουθίας, υποδιπλασιάζονται με οριακό εμβαδόν το 0.

   δ) Η οριακή f και η g , έχουν κοινά άκρα, καθόλου απόσταση μεταξύ τους και η πρώτη έχει διπλάσιο μήκος . Εδώ έγκειται το παράδοξο. Έχουμε μια πανίσχυρη οπτική Γεωμετρική εποπτεία ενός παραδόξου που επιζητεί εξήγηση.

   Πάμε στις μετρικές μεταξύ συναρτήσεων f(x) και g(x) Παράδειγμα:

   Δύο γνωστές μετρικές (Για συνεχείς συναρτήσεις με κοινό πεδίο ορισμού είναι:

$$d(f,g)=\sup|f(x)-g(x)|\ \ \kappa\alpha\iota\ \ d(f,g)=\int_a^b|f(x)-g(x)|$$

Για την πρώτη μετρική $d(f,g)=\sup|f(x)-g(x)|$ ήδη δείξαμε ότι η τιμή της είναι 0. Για την δεύτερη μετρική $d(f,g)=\int_a^b|f(x)-g(x)|$ πρέπει (γεωμετρικά σκεπτόμενοι) να βρούμε το εμβαδόν που περικλείει η οριακή f από την g(x) $\mathrm{E}_\nu=\left|\frac{1}{2}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2^\nu}-0\right|$ /[0,1] Έχουμε δηλαδή: $\lim_{\nu\to\infty}\mathrm{E}_\nu=\lim_{\nu\to\infty}\frac{1}{2}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2^\nu}=0$

Η κατανόηση μέσω -μεταφοράς- των μετρικών

Στην πρώτη μετρική $d(f,g)=\sup|f(x)-g(x)|$, η απόσταση διαισθητικά εισπράττεται ως «η μέγιστη απόλυτη διαφορά τιμών των συναρτήσεων στο κοινό πεδίο ορισμού τους [a,b] που είναι ένα μέτρο απόστασης καθώς πληρούνται οι τρεις συνθήκες του ορισμού δηλ. 1) Δύο στοιχεία ενός συνόλου έχουν μηδενική απόσταση αν και μόνον αν πρόκειται για το ίδιο στοιχείο 2) Όσο απέχει το ένα στοιχείο από το άλλο, απέχει και το άλλο από το πρώτο και 3) Ισχύει η τριγωνική ανισότητα για κάθε τρία στοιχεία με την ασθενέστερη συνθήκη (μικρότερο ή ίσον, $\leq$)

Στην δεύτερη μετρική $d(f,g)=\int_a^b|f(x)-g(x)|$, η απόσταση εκφράζεται με το περικλειόμενο εμβαδόν ως απόσταση, πράγμα που εκ πρώτης εντυπώσεως ξενίζει, αλλά σε δεύτερη ανάγνωση, εισπράττεται ως ότι «το περικλειόμενο εμβαδόν είναι ένα μέτρο εγγύτητας, αφού μηδενικό εμβαδόν σημαίνει ταύτιση, μεγάλο εμβαδόν μεγάλη απόσταση, πιο μεγάλο εμβαδόν , πιο μεγάλη απόσταση κτλ υπάρχει δηλ. μια μονοτονία. Αυτά όταν δεν τέμνονται. Όταν τέμνονται, το απόλυτο διασφαλίζει το γεωμετρικό θετικό εμβαδόν και όχι το αλγεβρικό που εξ ορισμού του ολοκληρώματος προκύπτει, πρέπει να έχω μη αρνητικό αποτέλεσμα για να έχει νόημα μέτρου, άρα «το κατάλαβα!» (αυτή η λογικά ορθή εντύπωση ανατρέπεται παρακάτω με τα άλλα δεδομένα που θα προκύψουν.)

Υπάρχει και η μετρική $d(f,g)=\sup_x|f(x)-g(x)|+\int_0^1(|f'(x)-g'(x)|)$ (1)

που είναι για απόσταση συναρτήσεων στο κοινό πεδίο ορισμούς τους [0,1] όπως στο παράδειγμα που έχουμε. Εδώ η g(x) είναι η μηδενική και άρα έχουμε γι αυτή την ειδική περίπτωση $d(f,g)=\sup_x|f(x)|+\int_0^1(|f'(x)|)$ (2)

Ο πρώτος όρος της μετρητικής, όπως ήδη αποδείξαμε είναι 0 . Άρα μένει να υπολογίσουμε τον δεύτερο όρο της μετρικής (2).

$$\text{Έχουμε } f_1'(x)=\left\{\begin{array}{l}\sqrt{3},\ \alpha\nu\ \chi\in\left[0,\frac{1}{2}\right]\\ -\sqrt{3}\ \alpha\nu\ \chi\in\left(\frac{1}{2},1\right]\end{array}\right\}\Rightarrow\left|f_1'(x)\right|=\sqrt{3},\ \mu\varepsilon\ \chi\in[0,1]$$

διότι κάθε όρος της ακολουθίας συναρτήσεων, προκύπτει από τον προηγούμενο, με διχοτόμηση των διαστημάτων που ορίζεται η προηγούμενη, κατασκευή ισοπλεύρων με τις μισές διαστάσεις και τις ίδιες κλίσεις $\sqrt{3}\,,-\sqrt{3}$ εναλλάξ και τελικά : $\lim_{\nu\to\infty}\left|f_\nu'(x)\right|=\sqrt{3},\ \forall\chi\in[0,1]$ και έτσι η τιμή της (2) είναι $\sqrt{3}$, σταθερή, θετική.

Οι συγγραφείς επιχειρούν να μας εξηγήσουν πώς προκύπτει το παράδοξο, ανεπιτυχώς κατά την γνώμη μας. Μπορούν όλοι να καταλάβουν τα εξής:

- Η (1) είναι ένα «υβρίδιο μετρικής» όπου επιτυχημένα έχει δύο όρους, ο πρώτος παραπέμπει σε μια καθαρή εμπειρική αίσθηση απόστασης όπως την εννοούμε γλωσσικά, μεταξύ μαθηματικών αντικειμένων των οποίων έχουμε πρότερη εμπειρία και άρα έχουμε ένα συμβατό μοντέλο μετρικών μεταξύ όλων των μετρικών που είναι κοινά γνωστές.
- Ο δεύτερος όρος, δίνει ένα μέτρο «ανωμαλίας» των μέσων κατευθύνσεων των εφαπτομένων των καμπυλών. Αν είναι ίσες, όσο και αν αλλάζουν κατεύθυνση η διαφορά των πρώτων παραγώγων τους είναι σταθερή. Ούσα η διαφορά σε απόλυτο, εξασφαλίζουμε το θετικό μέτρο που απαιτεί κάθε μετρική. Έχουμε ένα **σχετικό** μέτρο (της μίας ως προς την άλλη, σαν η μία να είναι «άξονας» χχ΄) της σχετικής αλλαγής κατεύθυνσης) και αυτό είναι ένα «μέτρο εγγύτητας» μέσω εναλλαγής κατευθύνσεων.

Παρατηρούμε δηλαδή ότι οι συγγραφείς του καινοτόμου Βιβλίου, αφιερώνουν 12 σελίδες από το βιβλίο τους να εξηγήσουν το κλασικό παράδειγμα, απειροστικής φύσεως των «ταυτιζόμενων» ετερομηκών επιπέδων καμπυλών, με κοινά άκρα, επικαλούμενοι απλώς την φύση της ιδιάζουσας μετρικής. Όμως, ο κάθε μαθηματικός αναγνώστης, μπορεί να αποδείξει ότι είναι μετρική, μπορεί να υπολογίσει την μη μηδενική απόσταση, **δεν μπορεί όμως να εξηγήσει στην φαντασία του** γιατί οι δύο καμπύλες ενώ δεν περικλείουν εμβαδόν και γιατί η μία έχει διπλάσιο μήκος από την άλλη, έχουν «απόσταση» έστω και με καθαρά μαθηματική έννοια μετρικής. Ο ορισμός της μετρικής με τον ιδιάζοντα τρόπο της διαφοράς πρώτων παραγώγων, ορίζει πλέον μέτρο απόστασης μη μηδενικό, αλλά όλοι μπορούν να σκεφθούν ότι αυτό έγινε εκ των υστέρων από κάποιο Μαθηματικό (ορισμός νέας μετρικής) για να συμπεριλάβει και αυτό το παράδοξο και τα ομοειδή του. Θα μπορούσε να πει κάποιος, ότι αυτό ήταν ένα μαθηματικό λογιστικό τρικ για άρση του. Βαθύτερη εξήγηση με εννοιολογική μεταφορά, δεν παρέχεται.

Εξήγηση για το παράδοξο με την βοήθεια μαθηματικών εργαλείων.

Στην πραγματικότητα, έχουμε μια ακολουθία συναρτήσεων, $f_\nu(x)$ η οποία συγκλίνει ομοιόμορφα στην $g(x)=0$. Έχουμε ήδη παραθέσει παραδείγματα, ότι δε διάφορα είδη ακολουθιών, κάποια ιδιότητα που ισχύει για όλους τους όρους μιας ακολουθίας, δεν ισχύει και για το οριακό αποτέλεσμα στο ολοκληρωμένο άπειρο. Είναι σύνηθες στα Μαθηματικά. Εδώ, μπορούν να απαντηθούν όλα τα ενδεχόμενα ερωτήματα από μέρους μαθητών-φοιτητών:

Γιατί συγκλίνει η ακολουθία στην $g(x)=0$**;** Απάντηση: (μέσω σχήματος) Διότι για κάθε παράλληλη ευθεία y=ε (ε>0) στην λωρίδα των παραλλήλων (y=0 και y=ε) υπάρχουν άπειροι όροι της ακολουθίας και εκτός λωρίδας πεπερασμένοι. Αυτό φαίνεται με την κατασκευαστική λογική του σχήματος. Λίγο πιο αυστηρά, αν πάρουμε την ακολουθία των υψών των τριγώνων των διαδοχικών όρων της ακολουθίας $f_\nu(x)$, την $\alpha_\nu=\frac{\sqrt{3}}{2^\nu}$, αν λύσουμε την ανίσωση $\frac{\sqrt{3}}{2^\nu}<\varepsilon$ βρίσκουμε άπειρες λύσεις για το ν, ($\nu>\nu_0$) για κάθε ε>0 οσοδήποτε μικρό.

Γιατί συγκλίνει σε αυτήν και όχι σε κάποιαν άλλη; Απάντηση: Διότι το όριο όταν υπάρχει, είναι μοναδικό. Αυτό είναι κοινό θεώρημα για τα όρια που υπάρχει στα βιβλία. Για την –επί πλέον- αποδεικτική πειθώ όμως, υποθέτουμε ότι υπάρχει κάποια άλλη h(x), διαφορετική της g(x) που είναι οριακή. Τότε μπορούμε να υποθέσουμε ότι υπάρχει μία τουλάχιστον διαφορετική τιμή για την h(x), η $0<h(x_0)\neq g(x_0)=0$. Αν θεωρήσω και πάλι την λωρίδα $(y=0=g(x),\ y=h(x_0))=\varepsilon$, τότε στην λωρίδα αυτή και σε οσοδήποτε στενότερη, όπως και πριν, θα υπάρχουν άπειροι όροι της ακολουθίας και έξω πεπερασμένοι όροι που δεν θα πλησιάζουν την h(x), άρα η h(x), δεν μπορεί να είναι η οριακή συνάρτηση.

Γιατί δεν συγκλίνει σε κάποια «οδοντωτή» δεδομένου ότι <u>όλοι</u> οι όροι της $f_\nu(x)$ **είναι «οδοντωτοί;»** Απάντηση: Αν συνέκλινε σε μια οδοντωτή, τότε το κάθε δοντάκι θα είχε κάποιο ύψος ε>0 . Όπως και προηγούμενα , υπάρχουν άπειροι όροι της ακολουθίας σε λωρίδες οσοδήποτε μικρότερου πλάτους από ε, άρα δεν μπορεί να είναι το όριο.

Είναι δυνατόν η όποια οριακή (άγνωστη) συνάρτηση f να έχει μία τιμή της οποίας η παράγωγος σε αυτό το σημείο να είναι μη μηδενική; Απάντηση**:** Αν δεχθούμε για την f ότι υπάρχει $x_0 : f'(x_0) > 0$ τότε, υπάρχει διάστημα πλάτους $2\delta\ (0<|x-x_0|<\delta)$ όπου σε αυτό η συνάρτηση $\frac{f(x)-f(x_0)}{x-x_0}$

f(x)| έχει ορισμένο ολοκλήρωμα με τιμή α>0,

άτοπο, διότι από την ακολουθία των εμβαδών, $E_\nu = \frac{1}{2}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2^\nu}$ προκύπτει ότι ανίσωση $\frac{1}{2}\cdot\frac{\sqrt{3}}{2^\nu}<\alpha$ έχει για λύσεις άπειρα ν μεγαλύτερα κάποιου ν_0 για οσοδήποτε μικρό α. Άρα η ακολουθία των συναρτήσεων, δεν μπορεί να συγκλίνει στην *f*.

Συμπεράσματα

Είναι αλήθεια, ότι το *βιβλίο «Από που προέρχονται τα Μαθηματικά»* έχει δεχθεί πολύ έντονη κριτική: Ο (Rossidis 2019) έχει συγκεντρώσει κάποιες διαχρονικές επικρίσεις περιληπτικά για το έργο των Lakoff,- Núñez και για το προηγούμενο θέμα όπως και για άλλα θέματα που αναφέρονται στο βιβλίο σε 15 σελίδες αναφερόμενος στους επικριτές του βιβλίου που εστιάζουν είτε σε μαθηματικά λάθη είτε σε φιλοσοφικές διαφωνίες. Ωστόσο το κεντρικό ερώτημα ήταν αν και κατά πόσον, η βασική μεταφορά του απείρου , ως εξ ορισμού «διδακτική μεταφορά» συμβάλλει διδακτικά στην κατανόηση των απειροστικών διαδικασιών των μαθηματικών. Νομίζουμε πώς όχι. Η εμπειρική-καθαρά- εποπτεία μέσω γεωμετρικών μοντέλων και με στοιχειώδη άλγεβρα, δίνει τα αποτελέσματα ορατά, μπροστά μας, οπτικά αιτιολογημένα και λογικά αιτιολογημένα. Το γενικό μοτίβο για όλα τα όρια όλων των ειδών, μπορεί να αναχθεί στο *«εντός κάθε περιοχής του ορίου υπάρχουν άπειροι όροι κάποιας ακολουθίας και εκτός πεπερασμένοι»* Η επίσημη τελική εξήγηση των συγγραφέων «είναι θέμα μετρικής αποστάσεων συναρτήσεων» και ότι «επειδή οι εφαπτόμενες όλων των όρων των ακολουθιών, δεν συγκλίνουν στις εφαπτόμενες της g(x)=0, τα μήκη των ακολουθιών (που είναι σταθερά=2) δεν θα συγκλίνουν στο μήκος της g(χ)=0, που είναι 1. Και αυτό το δίνουν ως «εξήγηση» ενώ αυτό ακριβώς το σημείο απαιτεί εξήγηση. Δηλ. ναι μεν μαθηματικώς είναι «θέμα επιλογής μετρικής» αλλά θα μπορούσαν να δώσουν μια εικόνα του τύπου ότι: *«Υπάρχει «οδοντωτή» παντού συνεχής, και μη αρνητική συνάρτηση f (x), ορισμένη στο [0,1] η οποία μαζί με την g(x)=0 /[0,1] περικλείουν μηδενικό εμβαδόν,* ***αλλά δεν είναι ίσες*** *σύμφωνα με μία μετρική απόστασης συναρτήσεων η οποία περιλαμβάνει και την μέση τιμή διαφορά μεταξύ των τιμών των δύο συναρτήσεων»* (μετρική (1)) Για τα Αρχιμήδεια μαθηματικά όμως όπου ισχύει το αξίωμα των Αρχιμήδους –Ευδόξου, έχουμε εκ κατασκευής μια συνάρτηση *f(x)/[0,1]* παντού συνεχή, για την οποία έχουμε προφανώς $f(x)\geq 0\ \ \forall x\in[0,1]$. Σύμφωνα με γνωστό θεώρημα Συνέχειας –Ορισμένου ολοκληρώματος, θα ισχύει και ότι $\int_0^1 f(x)dx>0$, πράγμα που οδηγεί σε άτοπο ή **-αν δεν είναι άτοπο-** εξηγείται σε διάφορη αξιωματική θεμελίωση, μη Αρχιμήδεια. Γι αυτό το υφιστάμενο γεγονός, οι συγγραφείς δεν κάνουν την παραμικρή νύξη και αφήνουν τον αναγνώστη να προσπαθεί να κατανοήσει την «ανώμαλη» συνάρτηση f με κάποια γεωμετρική εικόνα, (όλοι σκέπτονται με εικόνες) χωρίς να υποψιάζονται ότι πρόκειται για αποτέλεσμα εντελώς ανάλογο με το $0,999...<1$, το οποίο είναι αληθές στα πλαίσια της «Μη συμβατικής Ανάλυσης» (Plataros 2020B). Τελικώς, στην καθημερινή μας μάχη επεξήγησης των εννοιών του Απειροστικού Λογισμού στους μαθητές μας, η Β.Μ.Α. δεν φαίνεται να κάνει τις έννοιες περισσότερο κατανοητές.

Αναφορές:

Lakoff,G.- Núñez, R. (2016) *«Apo pou proerchontai ta Mathimatika»* Linder Books Athina

Makrymanolakis P (2018) . *« Oi ennoiologikes metafores sto ergo ton George Lakoff kai Rafael E. Núñez kai i axiopoiisi tous sti didaktiki ton Mathimatikon tis G΄ Gymnasiou.»* Periodiko EME Efkleidis G΄ (Diatithetai tin 4/3/2021 edo: https://www.academia.edu/42860046/EnnoiologikesMetafores

Plataros, I. (2020A) *«Pithanotites se apeirous deigmatochorous»* Periodiko "NEOS PAIDAGOGOS" 19ο Tefchos Ioulios (anaktisi: https://www.academia.edu/43673450/Pithanotites_se_Apeirous_Deigmatochorous/)

Plataros, I. (2020B) *«To «giati», to «pos» kai to «dioti» olon ton apodeixeon oti 0,999…=1 kai i antilipsi gia to apeiro kai to apeirosto»* Periodiko "NEOS PAIDAGOGOS" 20ο Tefchos Septemvrios (anaktisi: https://fdocument.org/document/o-giati-to-pos-kai-to-djioti-olon-ton-apodjeikseon-oti-09991-kai-i-antilipsi-gia-to-apeiro-kai-to-apeirosto.html)

Quine W.-Ullian J. (2002) *«O Istos tis pepoithisis»* Epimeleia epistimoniki sta Ellinika, Stathis Psyllos. Ekdoseis Leader Books

Rossidis Iosif (2019) *«Oi pragmatikoi arithmoi mesa apo ti theoria ton ensomaton mathimatikon»* Diplomatiki Ergasia tou EAP (Anaktisi: https://apothesis.eap.gr/bitstream/repo/44150/1/101235_%ce%a1%ce%a9%ce%a3%ce%a3%ce%99%ce%94%ce%97%ce%a3_%ce%99%ce%a9%ce%a3%ce%97%ce%a6.pdf)

Spandagos, E. –Spandagou,R. (2003) *«Mathimatika Paradoxa & Mathimatika Paignidia»* Ekdoseis Aithra Athina

Το παραπρόγραμμα και ο ρόλος του στην κοινωνική μάθηση

Τζικούδη – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη
Πληροφορικός- Μαθηματικός, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα,

Περίληψη

Οι αξίες και οι πεποιθήσεις της κοινωνίας αναπαράγονται μέσα στο σχολείο με το λεγόμενο «παραπρόγραμμα» ή «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», το οποίο εφαρμόζεται άτυπα, παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Το παραπρόγραμμα σχετίζεται με τις ανεπίσημες και συχνά μη συνειδητές όψεις της μαθησιακής διαδικασίας. Ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου, οι κανόνες λειτουργίας του και γενικότερα όλα όσα συμβαίνουν εκτός, αλλά και εντός της διδασκαλίας, σχετίζονται με το παραπρόγραμμα. Αποτελεί σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της κουλτούρας κάθε σχολείου. Στην παρούσα μελέτη, αναλύεται η σημαντικότητα του ρόλου του παραπρογράμματος στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικότερα στην κοινωνική μάθηση των μαθητών, μέσα από την Ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία.

Λέξεις-Κλειδιά: παραπρόγραμμα, κρυφό πρόγραμμα, κοινωνική μάθηση, κοινωνικοποίηση μαθητών

The hidden curriculum and its role in social learning

Abstract

The values and beliefs in society are reproduced within school with the so-called "hidden curriculum", which is implemented informally, in parallel with the official curriculum. The hidden curriculum is related to the informal and often unconscious aspects of the learning process. The way the school is organized, the rules of its operation and in general everything that happens outside, but also inside the teaching process, are related to the hidden curriculum. It plays an important role in shaping the culture of each school. In the present study, the importance of the role of the hidden curriculum in the development of social skills and in general in the social learning of students is analyzed, through the Greek and international literature.

KeyWords: hidden curriculum, hidden curriculum, social learning, student socialization

Εισαγωγή

Με τον όρο «παραπρόγραμμα» ή «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» εννοούμε τη σιωπηλή διδασκαλία στους μαθητές αξιών, αντιλήψεων, συμπεριφορών και ιδεών (Apple, 1980). Το παραπρόγραμμα αντιστοιχεί σε άτυπες μορφές διδασκαλίας (π.χ. η σύνταξη από κοινού με τους μαθητές του διδακτικού συμβολαίου ή συμβολαίου της τάξης, το οποίο περιλαμβάνει κυρίως κανόνες συμπεριφοράς π.χ. οι μαθητές για να πάρουν τον λόγο μέσα στην τάξη, πρέπει να ζητούν άδεια, σηκώνοντας το χέρι). Σε αντίθεση με το

επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, το οποίο δεν αλλάζει από σχολείο σε σχολείο, το παραπρόγραμμα σχετίζεται με τους κοινωνικούς κανόνες που εφαρμόζονται σε ένα συγκεκριμένο σχολείο και καθορίζουν τη λειτουργία του και μπορεί να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης των παιδιών. Το παραπρόγραμμα είναι ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες για τη δημιουργία θετικού ή αρνητικού κλίματος στη σχολική τάξη αλλά και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Σε αντίθεση με το αναλυτικό πρόγραμμα, έχει κυρίως κοινωνικό χαρακτήρα. Διαμορφώνει και διαμορφώνεται από τη σχολική πράξη, έχοντας σημαντική επιρροή σ' αυτήν, χωρίς όμως να γίνεται αντιληπτό. Με το παραπρόγραμμα αναπαράγονται οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων αλλά και ολόκληρης της κοινωνίας (Κανταρτζή, 1996), δηλαδή αφορά κυρίως τα θέματα που προκύπτουν καθημερινά στην εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής (Βρεττός & Καψάλης, 1999). Αντικατοπτρίζει τις αξίες και τις πολιτικές, οι οποίες πλαισιώνουν τη διδασκαλία (Sharpe & Oliver, 2007). Ως εκ τούτου, αν λάβουμε υπόψη το μέγεθος της επίδρασης που έχει το παραπρόγραμμα στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ανάγκη κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι κοινωνικές συνθήκες, ώστε να δημιουργείται ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα προωθεί, όχι μόνο την κατάκτηση της γνώσης, αλλά και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών.

Η σχολική κουλτούρα και η κοινωνική μάθηση

Σχολική κουλτούρα είναι η «*κουλτούρα που προσδίδει στον οργανισμό την αίσθηση της ταυτότητας, ενισχύει το αίσθημα αφοσίωσης προς αυτόν, ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος και καθορίζει τη συμπεριφορά και τη στάση των μελών του*» (Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008). Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από πρότυπα συμπεριφοράς, αξίες, αντιλήψεις και παραδοχές που θέτουν τους όρους λειτουργίας του σχολείου και το κάνουν να ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα σχολεία. Για παράδειγμα, κάθε σχολείο έχει τον δικό του τρόπο διαχείρισης των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών και τους δικούς του κανόνες λήψης παιδαγωγικών μέτρων και επιβολής ποινών και παρόλο που ορίζονται μέχρι σ' ένα βαθμό από τη σχετική νομοθεσία, μπορεί να μην εφαρμόζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα σχολεία. Ακόμη και στο ίδιο σχολείο, ανάλογα με την περίπτωση μπορεί να υπάρξουν διαφορές στη διαχείριση μίας συγκεκριμένης κατάστασης. Με άλλα λόγια, το σχολικό κλίμα διαφέρει από σχολείο σε σχολείο και μπορεί ακόμη και να διαφέρει μέσα στο ίδιο σχολείο ανάλογα με τη χρονική περίοδο και τις συνθήκες. Η σχολική κουλτούρα μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται τα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά και αντίστροφα, μπορεί να τροποποιηθεί και η ίδια ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μελών της σχολικής κοινότητας. Σύμφωνα με τον Lawton (1996), η σχολική κουλτούρα αποτελεί κομβικό ζήτημα για την επιτυχή εφαρμογή προγραμμάτων μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση (Σακελλαρίου, 2010). Είναι το αποτέλεσμα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και της ηγεσίας του σχολείου. Μπορεί να επηρεάσει άμεσα τους μαθητές και να παρέχει το απαραίτητο υπόβαθρο σε υποκατηγορίες

κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως την υπευθυνότητα, την ειλικρίνεια, τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων, την ενσυναίσθηση και τη συνεργασία (Kian et al., 2020). Οι κοινωνικές δεξιότητες, εκτός από το γεγονός ότι μπορούν να βελτιώσουν τον ελεύθερο χρόνο ενός ατόμου, μπορούν επίσης να αντανακλούν την ικανότητά του να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της ζωής (Kian, 2015).

Για να έχει το σχολείο καλύτερη απόδοση και λειτουργικότητα και να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις τις σύγχρονης κοινωνίας, είναι αναγκαίο να φροντίζει ώστε να δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών. Ιδίως στη σημερινή εποχή, στις σύνθετες, πολυπολιτισμικές κοινωνίες, οι οποίες διαμορφώνονται και επηρεάζονται από τις κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θα πρέπει να μεταδίδουν τη γνώση και ταυτόχρονα να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδρούν και να συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα. Γνωρίζοντας τα προγενέστερα βιώματα και τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών, πρέπει να τα αξιοποιούν με τέτοιο τρόπο, ώστε κάθε παιδί να καταστεί ικανό να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με το δυναμικό του και τους δικούς του ρυθμούς ανάπτυξης. Οφείλουν να βοηθούν τα παιδιά ώστε να ανιχνεύσουν τους δικούς τους τρόπους μάθησης, αναπτύσσοντας παράλληλα τις ατομικές και κοινωνικές τους δεξιότητες. Πρέπει, επίσης, να σέβονται την ατομικότητα και τις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες κάθε παιδιού, ώστε να αναπτύξει μία υγιή προσωπικότητα ώστε να ενταχθεί ομαλά στην κοινωνία. Συνεπώς, αποτελεί αδήριτη ανάγκη, ο εκπαιδευτικός να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν, όχι μόνο γνωστικές αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, όπως το να μάθουν να αναγνωρίζουν και να σέβονται τους άλλους, να διαχειρίζονται δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις, να είναι ικανά να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις κ.ά., με στόχο να μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις της αυριανής ενήλικης ζωής τους. Οι σχέσεις που δημιουργούνται και αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο, έχουν άμεση επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του (Τσώνη, 2014).

Το «παραπρόγραμμα» ή «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα»

Το παραπρόγραμμα ή κρυφό ή λανθάνον ή ανεπίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σχετίζεται με όλες τις ανεπίσημες επιδράσεις, διδακτικές ή μη, που συμβαίνουν στο σχολείο. Οι γνώσεις, οι αξίες, οι στάσεις, οι κανόνες συμπεριφοράς και οι αντιλήψεις που αποκτούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια διδακτικών αλλά και εξωδιδακτικών διαδικασιών, σχετίζονται με το παραπρόγραμμα του σχολείου. Ο όρος «hidden curriculum» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Philip Jackson (1968), ο οποίος επεσήμανε την ύπαρξη και μελέτησε τη δομή, τη λειτουργία και τις επιπτώσεις του (Χατζηγεωργίου, 2004).

Το «παραπρόγραμμα» (Μαρμαρινός, 2000) υπάρχει παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, επηρεάζει σημαντικά το σχολικό κλίμα και το κλίμα της τάξης και συντελεί στη δημιουργία μιας ξεχωριστής δυναμικής σε κάθε σχολείο. Επηρεάζει

ακούσια την πρακτική εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος και είναι δυνατό ακόμη και να το ανατρέψει, αν δεν συμπίπτει μαζί του (Κατσαρού, 1998). Πέρα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, συνυπάρχουν και οι προθέσεις και στόχοι των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων και οι διάφορες διαδικασίες που συμβαίνουν στις σχολικές τάξεις και μπορεί να συμφωνούν ή και να διαφέρουν με τους επίσημους σκοπούς του αναλυτικού προγράμματος, επηρεάζοντας τα αποτελέσματα του επίσημου προγράμματος (Φλουρής 1983). Μπορεί να συμβάλει ώστε να αναπαράγονται αξίες και πεποιθήσεις πέρα ή/και αντίθετα με τους σκοπούς του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Αποτελεί όλες εκείνες τις ενέργειες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών και των εκπαιδευτικών, που παρουσιάζονται στα πλαίσια της διδασκαλίας και του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και άλλες δραστηριότητες του σχολείου που δεν καθορίζονται από το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Κουτσελίνη, 2001 στο Σάββα, 2018).

Σύμφωνα με τον Skelton (1997), το παραπρόγραμμα είναι ένα σύνολο μηνυμάτων σχετικά με τη γνώση, τις αξίες, τους κανόνες συμπεριφοράς και τις στάσεις που ο μαθητής βιώνει έμμεσα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, εκτός από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές έρχονται σε επαφή και με άγραφους, μη επίσημους σχεδιασμούς (Kentli, 2009). Το παραπρόγραμμα διαμορφώνεται τόσο από το ίδιο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, όσο και από άλλες εξωτερικές πηγές που σχετίζονται με κοινωνικούς, πολιτιστικούς και οικονομικούς παράγοντες. Οι πηγές αυτές έχουν ως στόχο να προάγουν τις θετικές αξίες στους μαθητές (Alqomoul & Alroud, 2017). Εάν οι κοινωνικές δεξιότητες δεν καλλιεργούνται σωστά στο σχολείο, οι λόγοι πρέπει να αναζητηθούν στο κρυφό πρόγραμμα του σχολείου. Η «μη λεκτική –επικοινωνία» ή «η γλώσσα του σώματος» είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα φορέων ασυνείδητων και άδηλων μηνυμάτων, που εντάσσονται στο πλαίσιο του κρυφού προγράμματος (Γκότοβος, Μαυρογιώργος στο Δραγώνα, 2007).

Ο ρόλος του παραπρογράμματος στην κοινωνική μάθηση

Το σχολείο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο περιλαμβάνει τις ηλικιακές ομάδες από το Νηπιαγωγείο έως το Λύκειο, παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και των εφήβων. Οι σημαντικότεροι περίοδοι ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών συμβαίνουν στα σχολικά τους χρόνια. Η εκπαίδευσή των παιδιών στο σχολείο δεν πραγματοποιείται μόνο μέσω του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών αλλά και μέσω της αλληλεπίδρασης και της επικοινωνίας με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου, το οποίο έχει σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών. Στην Ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει πληθώρα μελετών σχετικά με το κρυφό πρόγραμμα σπουδών και τον ρόλο του στην κοινωνική μάθηση.

Σύμφωνα με τον Dreeben, το παραπρόγραμμα συμβάλλει στη διαμόρφωση των κοινωνικών όρων της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, αρχές και αξίες (Dreeben, στο Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000). Όπως προαναφέρθηκε, είναι ανεπίσημο, συμπληρώνει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και λειτουργεί παράλληλα μ’ αυτό. Αφορά

κυρίως τους μη προσχεδιασμένους σκοπούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως την κοινωνικοποίηση των μαθητών, η οποία είναι μια συνεχής διαδικασία κοινωνικής μάθησης. (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 2000). «*Το παραπρόγραμμα μπορεί εύκολα να προβάλει ιεραρχικές και ταξικές δομές στα πλαίσια των πολυπολιτισμικών τάξεων, να νομιμοποιήσει διακρίσεις και να υιοθετήσει ρατσιστικές συμπεριφορές και καθεστώς περιθωριοποίησης, με τα πρότυπα γλωσσικής χρήσης και τον ανταγωνισμό*» (Βρεττός & Καψάλης, 2009). Στον αντίποδα των ερευνών αυτών, έρευνα της Χατζηαντωνάκη (2020), έδειξε ότι το παραπρόγραμμα δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γηγενών μαθητών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αντιμετωπίζουν θετικά τους αλλοεθνείς και λειτουργεί θετικά, καθώς φέρνει κοντά τους γηγενείς με τους αλλοεθνείς μαθητές. Μπορεί να έχει ισχυρή επίδραση στα μέλη της σχολικής κοινότητας, αφού οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεν συνειδητοποιούν τα έμμεσα μηνύματα που λαμβάνουν απ' αυτό. Οι στάσεις, οι αξίες και οι αντιλήψεις τους, λοιπόν, διαμορφώνονται ως ένα βαθμό, χωρίς οι ίδιοι να το συνειδητοποιούν. Σε σχέση με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι αποδεδειγμένα πιο ανθεκτικό στις αλλαγές και πιο ισχυρό, αφού πολλές φορές μπορεί ακόμη και να ανατρέψει ή να υπονομεύσει το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Γκότοβος, Μαυρογιώργος & Παπακωνσταντίνου, 1983). Οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς του, με τη συμπεριφορά τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στη μετάδοση στερεοτυπικών ή άλλων αντιλήψεων (Cole, 1989). Για παράδειγμα, σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της Βολίκα (2020), μέσω του παραπρογράμματος, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εκφράζουν και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό το παραπρόγραμμα τους σχολείου, αναπαράγουν τις έμφυλες διακρίσεις με βάση τις δικές τους αντιλήψεις. Έτσι, ενώ και τα δύο φύλα ακολουθούν κοινό επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες στο σχολείο. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν κι άλλες έρευνες, όπως αυτή της Μπούνα (2017), σύμφωνα με την οποία το σχολείο διαμορφώνει, νομιμοποιεί, διατηρεί και αναπαραγάγει τις έμφυλες ανισότητες, ακολουθώντας συστηματικές/τυπικές και μη συστηματικές/άτυπες διαδικασίες, όπως είναι το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, το παραπρόγραμμα και το διάλειμμα.

Ο Cubukcu (2012) αποκάλυψε ότι τα στοιχεία του παραπρογράμματος επηρεάζουν σημαντικά τις κοινωνικές δεξιότητες, η ανάπτυξη των οποίων σχετίζεται με τις μαθησιακές δραστηριότητες και την κοινωνική συμμετοχή των μαθητών (Liu & Xianghua, 2019). Έρευνα των Sari & Doganay (2009) έδειξε ότι το παραπρόγραμμα αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές και μη κοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών. Σημαντική συσχέτιση του παραπρογράμματος με τις κοινωνικές δεξιότητες προέκυψε και από έρευνα του Nejat (2019). Έρευνα των Yousefzadeh et al. (2012) έδειξε μια σημαντική σχέση μεταξύ του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου θεωρείται ως δείκτης ποιότητας και χαρακτηριστικό του σχολείου και είναι επίσης ένα από τα συστατικά του παραπρογράμματος που συμπληρώνει και επεκτείνει τις στάσεις και τις αλληλεπιδράσεις μέσω των οποίων μαθαίνουν οι μαθητές. Οι Kian et al. (2020), επίσης, σε έρευνά τους έδειξαν θετική και σημαντική σχέση μεταξύ του παραπρογράμματος και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Επιπρόσθετα, τα ευρήματά τους έδειξαν μια θετική και

σημαντική σχέση μεταξύ του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου και των κοινωνικών δεξιοτήτων και ότι το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά του παραπρογράμματος. Σύμφωνα με τον Eisner (1994), υπάρχουν τρία είδη προγραμμάτων σπουδών που εφαρμόζονται ταυτόχρονα στα σχολεία: το «επίσημο» πρόγραμμα (formal curriculum), το «έμμεσο ή κρυφό» πρόγραμμα (hidden curriculum) και το «μηδενικό» πρόγραμμα (null curriculum). Μεταξύ αυτών, ο ρόλος του κρυφού προγράμματος σπουδών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Το κρυφό πρόγραμμα ούτε γράφεται κάπου, ούτε διδάσκεται από έναν μόνο εκπαιδευτικό. Αντιθέτως διδάσκεται από το περιβάλλον του σχολείου στο σύνολό του. Η αμοιβαία σχέση των ατόμων στο σχολείο, η οργανωτική και φυσική δομή του σχολείου και της τάξης διαμορφώνουν το κρυφό πρόγραμμα, το οποίο, σύμφωνα με τον Eisner, έχει μεγάλη επιρροή στην κοινωνική μάθηση των μαθητών. Ο Young (1980), σε έρευνά του, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος διαχείρισης και ηγεσίας επηρεάζει όχι μόνο τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και το κλίμα του σχολείου, γεγονός το οποίο δείχνει τη σημασία της ανάπτυξης των ευκαιριών για υπευθυνότητα και συνεργασία των μαθητών στο σχολείο και ότι η συνεργασία των μαθητών αυξάνει το αίσθημα ευθύνης τους. Οι Tate & Schwartz (1993), στην έρευνά τους έδειξαν ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα προκαλεί προβλήματα στην κοινωνικοποίηση και τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών. Θεώρησαν την κοινωνική απομόνωση των μαθητών ως δείγμα αρνητικών συνεπειών του σχολικού κλίματος. Μια έρευνα του Alikhani (2004) με τίτλο «Έρευνα των συνεπειών του κρυφού προγράμματος σπουδών στο κοινωνικό περιβάλλον των Γυμνασίων στην πόλη του Ισφαχάν και λύσεις για τη μείωση των αρνητικών συνεπειών» έδειξε ότι η ενίσχυση της υπακοής αντί της κριτικής σκέψης, η ενίσχυση των ατομικών δραστηριοτήτων αντί των ομαδικών δραστηριοτήτων και η μείωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών, έχουν αρνητικές συνέπειες και οφείλονται σ' ένα ακατάλληλο κρυφό πρόγραμμα σπουδών. Οι συνέπειες αυτές μπορούν να μειωθούν σημαντικά με την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως της συνεργασίας και της υπευθυνότητας (Alikhani στο Hashemii et al, 2012). Έρευνα των Vajargah & Choukadeh (2006), στην οποία συμμετείχαν 370 γυναίκες εκπαιδευτικοί Γυμνασίων της Τεχεράνης, έδειξε ότι μέσω του κρυφού προγράμματος σπουδών, οι μαθητές εξοικειώνονται με δεξιότητες και αξίες όπως ο σεβασμός, η ειλικρίνεια, η ανοχή, η συμπάθεια, η δημοκρατία, ο πατριωτισμός, η υπευθυνότητα, η δικαιοσύνη κ.ά. (Vajargah & Choukadeh στο Hashemii et al, 2012).

Συζήτηση / Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από τις προαναφερόμενες έρευνες, το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων, και ειδικά το παραπρόγραμμα, έχει ιδιαίτερη σημασία και θα μπορούσε να έχει θετικά αλλά και αρνητικά αποτελέσματα και συνέπειες στην κοινωνική μάθηση των μαθητών. Το κρυφό πρόγραμμα έχει σημαντική επίδραση στην αύξηση της ευθύνης των μαθητών. Η κοινωνική μάθηση προετοιμάζει το άτομο να αποδεχθεί την ευθύνη του απέναντι στην κοινωνία. Ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να φροντίζει ώστε να δημιουργείται ένα κατάλληλο περιβάλλον στην τάξη και γενικότερα στο σχολείο, ώστε να προωθούνται αξίες και κοινοί στόχοι, να αποκτούν οι μαθητές κοινωνικές

δεξιότητες, μέσω της βιωματικής μάθησης στην τάξη, της εκτέλεσης ομαδικών εργασιών, της εφαρμογής σύγχρονων μεθόδων ηγεσίας κ.ά. Η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων θα βοηθήσει τους μαθητές να βελτιώσουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους, στο περιβάλλον και στην κοινωνία και επίσης να αποδεχτούν την ευθύνη της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους, να καταστούν περισσότερο υπεύθυνοι και συνεπείς με τον εαυτό τους, την κοινωνία και με όλους όσους συναναστρέφονται καθημερινά.

Η κοινωνική μάθηση είναι μία από τις προκλήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας και επηρεάζεται από ολόκληρο το σύστημα και τα θεμέλια της κοινωνίας. Κοινωνικά προβλήματα και προκλήσεις στις σύγχρονες κοινωνίες, όπως η εγκληματικότητα, η ακατάλληλη και ανήθικη χρήση μέσων (π.χ. του διαδικτύου, του κινητού τηλεφώνου κ.τ.λ.), η χρήση ναρκωτικών ουσιών, τα οικογενειακά προβλήματα (π.χ. το διαζύγιο, οι ψυχρές σχέσεις μεταξύ των γονέων κ.τ.λ.) καθιστούν την κοινωνική εκπαίδευση των μαθητών ως έναν από τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Μετά την οικογένεια, το σχολείο είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες αναπτύσσονται οι κοινωνικές δεξιότητες και η κοινωνικοποίηση των παιδιών μπορεί να είναι ένα από τα προφανή αποτελέσματα των κοινωνικών σχέσεων που κυριαρχούν στο σχολείο, από την επαφή του μαθητή με τους συμμαθητές του, με τον σχολικό ηγέτη και με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων έχει αρνητική επίδραση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου και της αρμονικής συνύπαρξης μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και τελικά οδηγεί το άτομο σε απομόνωση και αποκοπή από την κοινωνία ή ακόμη και σε παραβατικές συμπεριφορές. Είναι λοιπόν απαραίτητο για τα σχολεία να δημιουργούν θετικό σχολικό κλίμα, εφαρμόζοντας ένα κατάλληλο κρυφό πρόγραμμα σπουδών που θα οδηγεί στην κοινωνική ανάπτυξη και μάθηση των μαθητών. Έτσι, θα καταστούν ικανοί να αξιολογούν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους με ρεαλιστικό τρόπο, να αυτορυθμίζονται, να επιλύουν προβλήματα και να χειρίζονται αποτελεσματικότερα τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά και να παίρνουν τις σωστές αποφάσεις ώστε να καταστούν ψυχικά υγιείς και επιτυχημένοι σε όλους τους τομείς της ζωής τους. Με αυτόν τρόπο αναπτύσσοντας τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, βελτιώνεται η προσαρμοστικότητά τους, ελαττώνεται η συναισθηματική τους δυσφορία και αποκτούν μία πιο θετική κοινωνική συμπεριφορά (Τσώνη, 2014).

Συνοψίζοντας, το παραπρόγραμμα έχει μια ισχυρή σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών και την κοινωνική μάθηση. Παίζει σημαντικό ρόλο, μέσω της σιωπηρής μεταφοράς αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, κάτι που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Volika, M. (2020). Emfyles diakriseis se Domes Ypodochis gia tin Ekpaidefsi Prosfygon. Diplomatiki Ergasia P.M.S. «Nees morfes ekpaidefsis kai mathisis». Rodos: Panepistimio Aigaiou.

Vrettos, G. & Kapsalis, A. (1999). Analytiko programma: Schediasmos-axiologisi-anamorfosi. Athina: Ellinika Grammata

Gkotovos A., Mavrogiorgos G. & Papakonstantinou P. (2000). Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi. Athina: Gutenberg

Dragona, Th. (2007). I Proslipsi tou Diaforetikou se Ena Scholeio Eidikis Agogis Defterovathmias Ekpaidefsis. Diplomatiki ergasia P.M.S. « Politiki epistimi kai Koinoniologia». Athina: Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio

Kantartzi, E. (1996). Agoria kai koritsia sto scholeio. Oi staseis kai oi antilipseis ton ekpaideftikon gia to rolo ton dyo fylon. Sygchroni Ekpaidefsi, 88, 39-48

Karatasios, G. & Karamitrou, A. (2008). I diamorfosi thetikou klimatos os paragontas poiotitas tis ekpaideftikis monadas. Anaktithike apo: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/366/104.pdf stis 07/07/2021.

Katsarou, E. (1998). Anamorfosi Analytikou Programmatos me Energitiki Symmetochiki Erevna: to paradeigma tis Neoellinikis Glossas. Athina: Tomeas Paidagogikis tou Tmimatos Filosofias Paidagogikis kai Psychologias tis Filosofikis Scholis Panepistimiou Athinon.

Marmarinos, I. (2000). To scholiko Programma. Athina: Aftoekdosi

Bouna, A. (2017). I diamorfosi ton emfylon diakriseon kata tin paidiki ilikia: O rolos tis oikogeneias kai tou scholeiou. Diplomatiki Ergasia P.M.S. «Koinonia, Eterotita kai Proscholiki Agogi». Ioannina: Panepistimio Ioanninon

Papageorgaki, G. (2010). I atypi leitourgia tou scholeiou - to «paraprogramma». Anaktithike apo http://teachers2009.blogspot.com/2010/07/blog-post_29.html stis 08/07/2021.

Savva, S. (2018). I dierevnisi tou paraprogrammatos sta dimotika scholeia tis Kyprou me mathites kai mathitries me metanasteftiki viografia. Kypros: Panepistimio Kyprou, Scholi Koinonikon Epistimon kai Epistimon Agogis

Sakellariou, M. (2010). Analytika programmata kai ithiki ekpaidefsi. Mia metaneoteriki proklisi. Sto M. Sakellariou, M. Zempylas & A. Petrou. Ithiki kai ekpaidefsi. Dilimmata kai prooptikes. Athina: Kritiki

Tsoni, D. (2014). Oi koinonikes dexiotites enos paidiou anamfisvitita apoteloun ton kathrefti tis koultouras tis koinotitas apo tin opoia proerchetai poia omos einai i thesi tou sygchronou scholeiou;. Praktika 7ou Epistimonikou Synedriou Istorias Ekpaidefsis me diethni symmetochi «Poia gnosi echei tin pio megali axia;» Istorikes – Sygkritikes prosengiseis, 106-115.

Flouris, G. (1983). Analytika Programmata gia mia nea epochi stin ekpaidefsi. Athina: Ekdoseis Grigori

Chatziantonaki, G. (2020). I anichnefsi ton staseon kai antilipseon ton gigenon mathiton kai ton ekpaideftikon tous, os pros tin parousia, tin epikoinonia, tin apodochi kai tin allilepidrasi me tous mathites me glossikes kai politismikes idiaiterotites stis taxeis ton Gymnasion Metamorfosis Irakleiou & 1o EPAL Galatsiou (Gkrava) Attikis. Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio

Chatzigeorgiou, G. (2004). «Gnothi to Curriculum». Athina: Ekdoseis Atrapos. Alqomoul, M., Alroud, A. (2017). Impact of hidden curriculum on ethical and aesthetic values of sixth graders in tafila directorate of education. *Journal of Curriculum and Teaching,* 6 (1): 35- 44.

Ξένη

Apple, M. (1980). The other side of the hidden curriculum: Correspondence theories and the labor process. The Journal of Education, 162(1), 47-66.

Cole, M. (1989). Education for Equality. Some Guidelines for Good Practice. London: Routledge

Cubukcu, Z. (2012). The effect of hidden curriculum on character education process of primary school student. Educational Sciences, 12(2), 1526-1534

Eisner, E. (1994).The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs.3rd Edition. New York: Macmillan college Publishing

Hashemii, A., Fallahi, V., Aojinejad, A. & Samavi, A. (2012). The role of the hidden curriculum on social education of high school students. J. Life Sci. Biomed. 2(5): 255-259

Kentli, F. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. European Journal of Educational Studies, 1(2), 83-88.

Kian, M. (2015). Students spending leisure time and its correlation with gender (Case study on Kharazmi University Campus). Training & Learning Researches, 2 (6), 151-164.

Kian M, Ehsangar H, Izanloo B. (2020). The Effect of Hidden Curriculum on Creativity and Social Sills: The Perspective of Elementary Schools. Social Behavior Research & Health, 4(1): 487-496.

Liu, D., Xianghua, T. (2019). Incorporating social events into school curriculum: How it relates to student growth. Educational Planning, 26(1), 43-50.

Nejat, J. (2019). Investigating the role of the hidden curriculum and the development of students' social skills. Journal of Growth in Social Science Education, (79), 13-19

Sharpe, R. & Oliver, M. (2007). Designing courses for e-learning, in H. Beetham & R. Sharpe (Eds), Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning, 41-51. London: Routledge.

Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. Curriculum Studies, 5(2), 177-193.

Tate, D., & Schwartz, C. (1993). Increasing the retention of American Indian students in professional programs in higher education. Journal of American Indian Education, 33(1), 21-31.

Young, B. (1980). Principals can be promoters of teaching effectiveness, Thrust For Educational Leadership. 9(4), 11-12.

Yousefzadeh, M.R., Maroufi, Y., Ansari, M. (2012). The impact of school social climate on social skills development of girl students in middle school: A case study of Hamadan. Curriculum Research Quarterly, 2(1), 59-76

Αυθεντικά εργαλεία αξιολόγησης στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο Γυμνάσιο

Σταυρούλα Μαυρομματίδου, Φιλόλογος, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Η αξιολόγηση αποτελεί μια διαδικασία ανατροφοδότησης και αποτίμησης της αποτελεσματικότητας, μέσα από τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων και τη διορθωτική παρέμβαση στους τομείς που χρήζουν βελτίωσης. Στόχος της είναι η βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αλλά και η γενικότερη ανάπτυξη και εξέλιξη των εμπλεκόμενων σε αυτή. Ειδικότερα στις μικρές ηλικίες, μπορεί να λειτουργεί παρωθητικά, αφού ενισχύει την αυτοβελτίωση και καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών να αυτοδιαχειρίζονται τη γνώση. Το παρόν διδακτικό σενάριο, λοιπόν, αξιοποιώντας αυθεντικά εργαλεία αξιολόγησης, επιχειρεί να προαγάγει την κριτική σκέψη και καινοτόμο δράση. Με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές εμπλέκονται σε μια σειρά δραστηριοτήτων που στηρίζουν τη διαφοροποιημένη μάθηση, αποκτούν ουσιαστικές γνώσεις για το ολοκαύτωμα, αξιολογούν τους συμμαθητές τους και αυτοαξιολογούνται. Παράλληλα, απολαμβάνουν τη μαθησιακή διαδικασία, αφού αξιοποιούν ποικιλότροπα τις νέες τεχνολογίες, με στόχο την πραγματοποίηση μιας εκδήλωσης που έχει νόημα γι' αυτούς.

Λέξεις-Κλειδιά: Ολοκαύτωμα, Αυθεντική Αξιολόγηση, ΤΠΕ, Άννα Φρανκ

Authentic assessment tools in the Holocaust teaching in Secondary Schools

Stavroula Mavrommatidou, Teacher of Greek language and literature, Postdoctoral Researcher in Democritus University of Thrace

Abstract

Assesment entails feedback and evaluation of effectiveness, through monitoring the achievement of goals and implementing intervention techniques in areas that need improvement. Its goal is the optimization of learning objectives as well as the general development and evolution of the people involved. Especially at younger stages, it can have a significant effect, as it enhances self-improvement and cultivates students' ability to self-manage knowledge. The present didactic scenario, therefore, by utilizing authentic evaluation tools, attempts to promote critical thinking and innovative action. Based on a literary text, students are engaged in a series of activities that support differentiated learning, gain essential knowledge about the holocaust, evaluate their classmates and make self-assessment. At the same time, they enjoy the learning process, as they utilize new technologies in various ways, in order to organize a school event that is meaningful to them.

Keywords: Holocaust, Authentic Assessment, ICT, Anne Frank

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, της σχολικής μονάδας (π.χ. διευθυντή, υποδιευθυντή, μαθητών, εκπαιδευτικών), του εκπαιδευτικού έργου και οποιουδήποτε άλλου παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (π.χ. εξέταση προγράμματος σπουδών, διδακτικού υλικού κ.ά.). Περιλαμβάνει διάφορες φάσεις εκτέλεσης μίας προγραμματισμένης δράσης και μπορεί να είναι διαγνωστική ή αρχική, όταν προηγείται χρονικά από την έναρξη της διδακτικής δράσης (Skotaras, 2008), διαμορφωτική ή ενδιάμεση, που συντελείται εξακολουθητικά ανά τακτά διαστήματα κατά την εφαρμογή του προγράμματος (Black et al., 2004), και αθροιστική ή τελική, στο τέλος της εκπαιδευτικής δράσης (Bloom et al., 1971). Ανάλογα με τα κριτήρια και τον τρόπο διατύπωσης της αξιολόγησης μπορεί να διακρίνεται σε ποσοτική (όταν η αξία αποδίδεται με βαθμολόγηση) (Maki, 2004), και ποιοτική (όταν η αξία αποδίδεται με περιγραφικό τρόπο) (Upcraft & Schuh, 1996), ενώ με βάση το υποκείμενο της αξιολογικής δραστηριότητας, διακρίνεται σε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση (Kassotakis, 2013).

Ανεξάρτητα από τη μορφή αξιολόγησης στόχος είναι «η βελτιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την ενίσχυση των παραγόντων που προάγουν τη διαδικασία και τα προϊόντα της, καθώς και τον εντοπισμό και τη διορθωτική παρέμβαση σε εκείνους τους παράγοντες που καθιστούν τα αποτελέσματα λιγότερο ικανοποιητικά» (Feresidi, 2020: 6). Για τον λόγο αυτό μπορούν να αξιοποιηθούν ποικίλα εργαλεία όπως η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια, οι εξεταστικές δοκιμασίες (tests), το ημερολόγιο, η συνέντευξη, οι κατάλογοι ελέγχου, οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (ρουμπρίκες), το πεδίο δυνάμεων, ο εννοιολογικός χάρτης, τα φύλλα αυτοαξιολόγησης/ ετεροαξιολόγησης, ο ατομικός φάκελος αξιολόγησης του μαθητή (portfolio) κλπ.

Η Διδακτική Πρόταση

Το παρόν διδακτικό σενάριο, που υλοποιήθηκε σε 5 περίπου διδακτικές ώρες κατά το προηγούμενο σχολικό έτος από 20 μαθητές της Β' Γυμνασίου σε ένα επαρχιακό σχολείο της Καβάλας, αξιοποιεί διάφορα εργαλεία αξιολόγησης. Είναι συμβατό με το σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, καθώς αναφέρεται στη διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου της Β' Γυμνασίου «Από το Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» και παράλληλα εμπλέκει άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως την Ιστορία, την Πληροφορική, τη Νεοελληνική Γλώσσα κ.ά.

Στόχοι είναι:

<u>Διδακτικοί</u>

- Οι μαθητές να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα των προβλημάτων μεταξύ των μελών μιας οικογένειας.

- Να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις για το Ολοκαύτωμα.
- Να συνειδητοποιήσουν τη σκληρότητα και βιαιότητα του πολέμου.
- Να κατανοήσουν βασικά γνωρίσματα συγκεκριμένων κειμενικών ειδών (π.χ. επιστολής, ημερολογίου).

Παιδαγωγικοί

- Να συμμετέχουν ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.
- Να τεκμηριώσουν την άποψή τους με επιχειρήματα, αντικρούοντας συχνά την αντίθετη γνώμη στα πλαίσια ενός εποικοδομητικού διαλόγου (Mavrommatidou & Mavrommatidis, 2017).
- Να μάθουν να συνεργάζονται αρμονικά.
- Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικά εργαλεία αξιολόγησης, να αξιολογούν την εργασία των συμμαθητών τους και να αυτοαξιολογούνται.

Γραμματισμοί

- Να κατακτήσουν τα επίπεδα του κλασικού, νέου και κριτικού γραμματισμού.
- Να αναπτύξουν ενσυναίσθηση απέναντι στα προβλήματα των άλλων ανθρώπων.
- Να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα και να σέβονται τους άλλους, ανεξάρτητα από τη φυλή, τη θρησκεία και την κοινωνική τάξη.
- Να παραγάγουν λόγο (προφορικό και γραπτό) προσαρμοσμένο σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Mavrommatidou & Mavrommatidis, 2016).

Θεωρίες Μάθησης

Στο διδακτικό σενάριο αξιοποιείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, στο πλαίσιο της εποικοδομιστικής, διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης (Mavrommatidou & Mavrommatidis, 2016). Οι μαθητές μέσα από ομάδες εργασίας, ανταλλάσσουν ιδέες, συνεργάζονται και καλλιεργούν τον διάλογο και τη μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη γενικότερη εποπτεία και είναι απλός διαμεσολαβητής στις μεταξύ τους σχέσεις.

Πορεία Διδασκαλίας

1η διδακτική ώρα: Επεξεργασία Κειμένου

Ξεκινάμε τη διδακτική παρέμβαση θέτοντας κάποια ερωτήματα που κινητοποιούν τα παιδιά. Συγκεκριμένα ρωτάμε:

- «Πόσοι έχετε αδέρφια;»
- «Μαλώνετε με τα αδέρφια σας και για ποιους λόγους;» (brainstorming- ιδεοθύελλα).

Με τον τρόπο αυτό, διαμορφώνουμε την κατάλληλη ατμόσφαιρα και ενεργοποιούμε το ενδιαφέρον των μαθητών. Η προσοχή τους μάλιστα επιτείνεται όταν εξηγούμε ότι αντίστοιχα προβλήματα έχει και η ηρωίδα του κειμένου που θα μελετήσουμε, η οποία είναι σε παρόμοια ηλικία με αυτούς (δεκατριών ετών) και λέγεται Άννα. Διαβάζουμε λοιπόν το λογοτεχνικό κείμενο «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» και ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τις εντυπώσεις τους για το κείμενο.

Στη συνέχεια, αφού δώσουμε κάποιες βασικές διευκρινίσεις (αναφορικά με τον τόπο καταγωγής, την ερμηνεία άγνωστων λέξεων κλπ.), χωρίζουμε τους μαθητές σε ομάδες των 4 ατόμων και τους καλούμε να σχολιάσουν βασικές ιδέες όπως:

- Ποιο περιστατικό αποτέλεσε την αιτία του καβγά της Άννας με την αδερφή της; Ποιος έχει δίκαιο; (α' ομάδα)
- Ποια σχέση έχει η Άννα με τους γονείς της; (β' ομάδα)
- Ποια συναισθήματα νιώθει για τα μέλη της οικογένειάς της; (γ' ομάδα)
- Ποιες σκέψεις κάνει για τον ρόλο των γονέων, με αφορμή το περιστατικό με την αδερφή της; (δ' ομάδα)
- Πώς θα χαρακτηρίζατε τα πρόσωπα; (ε' ομάδα)

Ως εργασία για το σπίτι ζητάμε να γράψουν ένα πραγματικό γράμμα στους γονείς τους στο οποίο να εκφράζουν κάποια παράπονα που έχουν από τη στάση τους απέναντι σε εκείνους ή τη σχέση με τα αδέρφια τους.

Ενισχυτικά, μπορούν να αξιοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία, όπως φαίνεται σχεδιαγραμματικά στους πίνακες στο παράρτημα 1.

2η διδακτική ώρα: Κειμενικό είδος: Το ημερολόγιο

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, κατά την οποία μεταβαίνουμε στο εργαστήριο της πληροφορικής, εστιάζουμε ιδιαίτερα στους λόγους για τους οποίους η Άννα γράφει ημερολόγιο και ρωτάμε τα παιδιά πότε και σε ποιες περιπτώσεις κρατά κάποιος ημερολόγιο (ιδεοθύελλα, brainstorming).

Στη συνέχεια τους ζητάμε να σχολιάσουν: Ποια είναι τα γενικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα ενός ημερολογίου; Ποιο είναι συνήθως το περιεχόμενο και ποια η μορφή του; Σε ποιο πρόσωπο γράφεται, ποια είναι η εστίαση, ο αφηγητής και το ύφος του κειμενικού αυτού είδους;

Προκειμένου να απαντήσουν στα ερωτήματα, τους προτρέπουμε να επισκεφτούν χωρισμένοι σε ομάδες τα σώματα κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα στον σύνδεσμο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?p=15 και να επιλέξουν συγκεκριμένους αριθμούς στο κάτω μέρος ανάλογα με την ομάδα τους (π.χ. #0828, #3186, #5974).

Στη συνέχεια καλούνται να σκεφτούν: Ποια από τα χαρακτηριστικά που διαπίστωσαν πριν εντοπίζονται στο ημερολόγιο της Άννας; Ποιες ιδιαιτερότητες διακρίνουν; Μπορούν να τις αιτιολογήσουν;

Ως εργασία για το σπίτι καλούνται να γράψουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο σκέψεις και προβλήματα που απασχολούν τους ίδιους (π.χ. σχέσεις με γονείς, φίλους, συμμαθητές, εκπαιδευτικούς, άλλο φύλο κλπ.).

3η-5η διδακτική ώρα: Μαθαίνοντας και δημιουργώντας για το ολοκαύτωμα

Τις επόμενες ώρες, ο καθηγητής εστιάζει στην ανάγκη της Άννας να γράφει ημερολόγιο το διάστημα που κρυβόταν από τους Γερμανούς (κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου) μαζί με την οικογένειά της στη σοφίτα του σπιτιού της στο Άμστερνταμ. (Ενδεικτική παρουσίαση του σπιτιού υπάρχει στον σύνδεσμο: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/#/house/0/hotspot/5205/video/).

Αφού αναφερθεί σύντομα στα βασικά ιστορικά γεγονότα του Β Παγκοσμίου Πολέμου (αίτια, χωροχρονικό πλαίσιο, σημαντικές μάχες κλπ), ρωτά τους μαθητές τι γνωρίζουν για το ολοκαύτωμα (χρόνος, θύτες-θύματα κλπ.) (Ιδεοθύελλα), προτρέποντάς τους να δημιουργήσουν με τη βοήθεια του διαδικτυακού εργαλείουWordle (http://www.wordle.net/) ένα συννεφόλεξο με λέξεις που αναφέρονται στο συγκεκριμένο θέμα. Επικουρικά μπορεί να προβάλει το βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=NHRiv03-h-A&ab_channel=%CE%95%CE%A1%CE%A4%CE%91.%CE%95.

Για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος οι μαθητές χωρισμένοι σε πέντε ομάδες αναλαμβάνουν τις ακόλουθες δράσεις:

Στην Α' ομάδα: Αντλούν βασικές πληροφορίες για το Ολοκαύτωμα απ' την εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος (Encyclopedia of the Holocaust: https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/introduction-to-the-holocaust) και δημιουργούν χρονογραμμή βασικών σταθμών στην ιστορία του Ολοκαυτώματος με τη βοήθεια του διαδικτυακού εργαλείου Timetoast (https://www.timetoast.com/).

Στη Β' ομάδα: Αξιοποιούν ιστοσελίδες όπως: Α)https://kis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=111
Β) https://www.paratiritis-news.gr/details.php?id=171395

Γ) https://www.youtube.com/watch?v=Jzqoze_rBfg&ab_channel=MariaDimitriadou και παρουσιάζουν σε προβολή παρουσιάσεων (PowerPoint) ιστορικό υλικό για την Εβραϊκή κοινότητα της ίδιας της πόλης τους, της Καβάλας.

Στη Γ' ομάδα: Παρακολουθούν Α) ένα βίντεο του διεθνούς οργανισμού Centropa, «Return to Rivne: A Holocaust Story» (Διαθέσιμο στον σύνδεσμο: https://www.centropa.org/centropa-cinema/return-rivne-holocaust-story) και Β) μελετούν συνεντεύξεις των προσώπων (π.χ. της *Renée Molho:* https://www.centropa.org/biography/renee-molho) και δημιουργούν έναν εννοιολογικό χάρτη με το πρόγραμμα CmapTools.

Στη Δ' ομάδα: Συλλέγουν λογοτεχνικά κείμενα αναφορικά με τη θέση των Εβραίων (ή με θέμα τον πόλεμο γενικότερα) π.χ. «Εν ταις ημέραις εκείναις...» του Γιώργου Ιωάννου ή *Ένα Ημερολόγιο από το Σεράγεβο* (απόσπασμα) Ζλάτα Φιλίποβιτς, (Διαθέσιμα στον σύνδεσμο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/2246/Keimena-Neoellinikis-Logotechnias_B-Gymnasiou_html-empl/indexc_2.html), τα οποία παρουσιάζουν σε ψηφιακό βιβλίο με την εφαρμογή storyjumper.

Στην Ε' ομάδα: «Επισκέπτονται» διαδικτυακά (http://photodentro.edu.gr/v/item/ds/8521/9399) ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης και μαθαίνουν για το σύστημα αναγνώρισης των κρατουμένων. Επίσης, διαβάζουν δύο πηγές του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας Γ Γυμνασίου (1. Πεθαίνοντας στο Άουσβιτς: το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και 2. Το τελευταίο γράμμα ενός Γάλλου αντιστασιακού) που είναι διαθέσιμες στον σύνδεσμο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index10_46.html και δημιουργούν την αφίσα του Ολοκαυτώματος με τη βοήθεια του διαδικτυακού εργαλείου Glogster.

Στόχος *όλων των ομάδων* είναι η παραγωγή υλικού για τη διοργάνωση σχολικής εκδήλωσης την ημέρα μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος στις 27 Ιανουαρίου.

Αξιολόγηση

Σε κάθε φάση των δραστηριοτήτων του σεναρίου εφαρμόζεται αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάλιστα στις τρεις μορφές της: διαγνωστική, διαμορφωτική και αθροιστική (Feresidi, 2015). Επιπλέον, αξιοποιείται η αυθεντική αξιολόγηση, που συσχετίζει τη μάθηση και την αξιολόγησή της με «αυθεντικές» καταστάσεις της ζωής και με βάση τις εμπειρίες και αποτιμήσεις των αξιολογούμενων (Kassotakis, 2014). Συγκεκριμένα, προτείνονται ποιοτικά εργαλεία, όπως η παρατήρηση, οι ρουμπρίκες, το πεδίο δυνάμεων και τα φύλλα αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης. Ενδεικτικά:

- Οι μαθητές καλούνται στις δύο πρώτες φάσεις της δραστηριότητας να καταγράψουν *σε πεδίο δυνάμεων* στοιχεία που λειτουργούν ενισχυτικά ή αποτρεπτικά στη μάθηση, γεγονός που οδηγεί στην αυτορρύθμιση (Feresidi, 2018) (Για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. παράρτημα 2).
- Αξιολογούν τη λειτουργικότητα της ομάδας και αυτοαξιολογούνται καθ' όλη τη διάρκεια των ομαδικών δραστηριοτήτων *μέσω κλιμάκων Likert* (Βλ. παράρτημα 2).

- Τέλος, αποτιμούν το περιεχόμενο, τη δομή, την έκφραση και την παρουσίαση του παραγόμενου προϊόντος στην τελευταία φάση της δραστηριότητας με τη βοήθεια *ρουμπρίκας αξιολόγησης* (Βλ. παράρτημα 2).

Προέκταση

Άλλες ασκήσεις που μπορούν να τεθούν συμπληρωματικά για το κείμενο της Άννας Φρανκ (με αφορμή την πανδημία του Κορωνοϊού) είναι:

1. Η Άννα Φρανκ κρατούσε ημερολόγιο, στο οποίο περιγράφει τις εμπειρίες της κατά τη διάρκεια του Β' παγκοσμίου πολέμου. Γράψτε λοιπόν κι εσείς το δικό σας ημερολόγιο «της καραντίνας», εξαιτίας του εγκλεισμού από τον κορωνοϊό... Περιγράψτε την καθημερινότητά σας, τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζετε, καθώς και τα συναισθήματά σας.
2. Με βάση το 1ο μέρος της ταινίας «The diary of Anne Frank», καλείστε να απαντήσετε στα ερωτήματα:

   -Ποια προβλήματα αντιμετωπίζουν οι Εβραίοι;

   -Πού αναγκάζονται να μετακινηθούν οι βασικοί πρωταγωνιστές; Να περιγράψετε τον χώρο και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη διαμονή. Ποιες οι ασχολίες και τα θέματα συζήτησής τους;

   -Πιστεύετε ότι είναι εύκολος ο εγκλεισμός; Δικαιολογήστε την απάντησή σας με βάση και τα τωρινά σας βιώματα. Ποια πράγματα θεωρείτε ότι έχει ανάγκη ένας έφηβος και τα στερείται η Άννα εξαιτίας της απομόνωσης;

   -Ποιες οι σχέσεις μεταξύ των προσώπων (ειδικά της Άννας με τη μητέρα της); Να τις συγκρίνετε με όσα ήδη γνωρίζετε από το κείμενο του σχολικού βιβλίου (http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGL105/227/1666,5271/)

3. Παρακολουθήστε το βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=hMUFLl5nfhE το οποίο αναφέρεται στην ιστορία της Αννας Φρανκ και δίνει φωτογραφίες των μελών και του σπιτιού της οικογένειας. Δημιουργήστε κι εσείς ένα κολλάζ της δικής σας οικογένειας με φωτογραφίες και λεζάντες που αποδίδουν συνοπτικά πληροφορίες από σημαντικά περιστατικά που βίωσε η οικογένειά σας στο χρόνο. Είναι ευκαιρία να ανατρέχετε και σε μεγαλύτερη ηλικία στο κολλάζ αυτό και να θυμάστε διάφορες σημαντικές στιγμές!
4. Υποθέστε ότι έχετε απέναντί σας την Άννα Φρανκ (όποια στιγμή της ζωής της επιλέξετε εσείς):

   Ποιες ερωτήσεις θα θέλατε να της κάνετε;

   Με ποιον τρόπο θα την παρηγορούσατε;

Τι θα θέλατε να της χαρίσετε; Γιατί;

5. Παρακολουθήστε το βίντεο: https://www.youtube.com/watch?v=pwxBSuV-mr4 που προβάλλει τη ζωή της Άννας Φρανκ και βασίζεται σε βιογραφικό κόμικ. Δημιουργήστε το δικό σας κόμικ ή ζωγραφιά/ σκίτσο ή αφίσα για ένα οποιοδήποτε βιβλίο ή τμήμα βιβλίου που σας άρεσε.

   Ενδεικτικά, δημιουργίες των μαθητών παρατίθενται στο παράρτημα 3.

Αποτελέσματα-Συμπεράσματα

Η παρούσα διδακτική πρόταση όχι μόνο ευαισθητοποίησε τους μαθητές σχετικά με τα προβλήματα των ανθρώπων εξαιτίας της Ναζιστικής θηριωδίας αλλά και τους βοήθησε να τροποποιήσουν ενδεχόμενες προκαταλήψεις και στερεότυπα που είχαν για τους Εβραίους και να καλλιεργήσουν φιλειρηνικά αισθήματα και στάση σεβασμού απέναντι στην ετερότητα. Παρά την εμφάνιση μικρο-προβλημάτων (τεχνικής φύσεως, περιορισμένης εξοικείωσης με τις αρχές της ομαδοσυνεργατικής εργασίας ή έλλειψης απαραίτητου χρόνου), οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με διάφορα λογοτεχνικά και ιστορικά κείμενα και απόλαυσαν την όλη διαδικασία, οικοδομώντας ουσιαστικές γνώσεις. Χάρη στις παιγνιώδεις δράσεις και τα ενδιαφέροντα υπολογιστικά εργαλεία, τα παιδιά συνειδητοποίησαν τις επιπτώσεις που είχε το Ολοκαύτωμα και αντιλήφθηκαν τη σπουδαιότητα της ειρηνικής συνύπαρξης. Παράλληλα, ανέπτυξαν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, αξιοποίησαν ταλέντα και δεξιότητές τους και ανέλαβαν πρωτοβουλίες μέσα σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Τελικά, η ενεργητική συμμετοχή και η άμεση εμπλοκή σε *αυθεντικές δραστηριότητες* επέφεραν σπουδαιότερα μαθησιακά αποτελέσματα, γεγονός που πιστοποιήθηκε και από τα εργαλεία αξιολόγησης. Όπως χαρακτηριστικά επεσήμανε μια μαθήτρια: «Το μάθημα έγινε πιο ζωντανό και ελκυστικό, γιατί απέκτησε ουσία και ξέφυγε από τα συνηθισμένα». Και αυτός είναι και πρέπει να είναι ο στόχος κάθε μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

Black, P. Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. and William, D. (2004). *The nature and value of formative assessment for learning (Draft)*. London: King's College.

Bloom, S. Hastings, T. & Madaus, G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.

Feresidi, K. (2015). Assessment in the context of an Exploratory Learning Scenario. In: *Proceedings of the Panhellenic Conference on ICT Education*, 7-8 November 2015 (pp. 1433-1442). Athens: Scientific Association of the New Pedagogue. Retrieved from: https://independent.academia.edu/KALLIOPIFERESIDI. (Assessed at 16/8/2021) (In Greek).

Feresidi, K. (2018). Student's self-assessment and meta-assessment as essential functions for Assessment in Learning: an application to students' Projects. In: *Hellenic Review of Educational Evaluation - Proceedings of the 2nd Scientific Conference of the Hellenic Society for Educational Evaluation, "Educational Evaluation: Current Trends and Prospects*", 11-13 May 2018, 718-729. Athens: Hellenic Society for Educational Evaluation. (In Greek).

Feresidi, K. (2020). *Unit: "Educational evaluation"*. Notes in the Training program: "Mentoring, Counseling and Evaluation in Education". University of Macedonia and EEPEK. (In Greek).

Kassotakis, M. (2013). *Assessing students' performance. Theoretical approaches and practical applications*. Athens: Gregory. (In Greek).

Kassotakis, M. (2014). *Assessing students' performance*. Athens: Gregory. (In Greek).

Maki, P. L., (2004). *Assessing for learning: Building a sustainable commitment across the institution*. Sterling, VA: Stylus.

Mavrommatidou, St. & Mavrommatidis, A. (2016). "Learning in practice!": A special combination of various forms of art (e.g., literature, painting, music) with the modern Greek language, history and ecology!". Education in the ICT era, Eugenides Foundation, Athens, 2247-2254. (In Greek).

Mavrommatidou, St. & Mavrommatidis, A. (2017). Teaching language and different types of linguistic texts using New Information and Communication Technologies. 9th *Panhellenic Conference of ICT Teachers: The use of Information and Communication Technologies in the Teaching Practice*, Syros. (In Greek).

Skotaras, N. (2008). The need of initial assessment and its implication in teaching practice. *Evaluation in teaching practice*, 23-02-2008, Athens College Theater. Retrieved from: http://2epal-chanion.chan.sch.gr/portal/images/PDF/pedagogics/diagnostiki-axiologisi-simasia-efarmogi-stin-taxi.pdf. (Assessed at 16/8/2021) (In Greek).

Upcraft, M.L. & Schuh, J.H. (1996). *Assessment in student affairs: A guide for practitioners*. San Francisco: Jossey-Bass.

INTERNET

Anne Frank House, *The secret Annex*. Retrieved from: https://www.annefrank.org/en/anne-frank/secret-annex/#/house/0/hotspot/5205/video/ (Assessed at 16/8/2021).

Bubbl.us, *Mind Mapping Online*. Retrieved from: http://bubbl.us/ (Assessed at 16/8/2021).

Central Israeli Council (2009). *The Jewish Community of Kavala*. Retrieved from: https://kis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=111 (Assessed at 16/8/2021) (In Greek).

Centropa, *Preserving Jewish memory - Bringing history to life*. Retrieved from: https://www.centropa.org/ (Assessed at 16/8/2021).

Encyclopedia of the Holocaust, *Introduction to the Holocaust*. Retrieved from: https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/introduction-to-the-holocaust (Assessed at 16/8/2021) (In Greek).

Fotodentro, *Interactive textbooks*. Retrieved from: http://ebooks.edu.gr (Assessed at 16/8/2021) (In Greek).

Glogster, *How Glogster works*. Retrieved from: https://edu.glogster.com/ (Assessed at 16/8/2021).

Ihmc, *Cmap*. Retrieved from: https://cmap.ihmc.us/ (Assessed at 16/8/2021).

Mindmaps, *Mindmaps app*. Retrieved from: https://www.mindmaps.app/ (Assessed at 16/8/2021).

Observer of Thrace (2015). *Vassilis Ritzaleos, historical researcher, Urges the resignation of the two "instigators" municipal councilors*. Retrieved from: https://www.paratiritis-news.gr/details.php?id=171395 (Assessed at 16/8/2021) (In Greek).

Portal for the Greek Language, *Greek Corpus.* Retrieved from: http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/corpora/pi/content.html?p=15 (Assessed at 16/8/2021) (In Greek).

Storyjumper, *Books I created*. Retrieved from: https://www.storyjumper.com/ (Assessed at 16/8/2021).

Timetoast, *Make a timeline. Tell a story*. Retrieved from: https://www.timetoast.com/ (Assessed at 16/8/2021).

Youtube, Retrieved from: https://www.youtube.com/ (Assessed at 16/8/2021).

Παραρτήματα

Παράρτημα 1: Πορεία διερεύνησης των διαφόρων φάσεων (σχεδιαγραμματικά).

1η Φάση

	Δραστηριότητα	Ψηφιακή Τεχνολογία	Αξιολόγηση
1η Φάση	Ιδεοθύελλα: Λόγοι που μαλώνουμε με αδέρφια	bubbl.us ή Διαδραστικός πίνακας	Διαγνωστική: Ιδεοθύελλα
	Εργασία σε ομάδες	Ψηφιακό βιβλίο μαθητή, Επεξεργαστής Κειμένου Word	Διαμορφωτική: Παρατήρηση
	Επιστολή	Επεξεργαστής Κειμένου Word	Αθροιστική: Άσκηση, συγγραφή προσωπικής επιστολής

Πορεία Διερεύνησης: 1η Φάση

2η Φάση:

	Δραστηριότητα	Ψηφιακή Τεχνολογία	Αξιολόγηση
2η Φάση	Ιδεοθύελλα για περιπτώσεις στις οποίες κρατά κάποιος ημερολόγιο	bubbl.us ή Διαδραστικός πίνακας	Διαγνωστική: Ιδεοθύελλα
	Περιήγηση στο Διαδίκτυο, επεξεργασία διάφορων ημερολογίων, καταγραφή των χαρακτηριστικών τους	Ψηφιακό βιβλίο μαθητή, Σώματα κειμένων της Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα, Επεξεργαστής Κειμένου Word	Διαμορφωτική: Παρατήρηση
	Επικοινωνία μεταξύ ομάδων και ανταλλαγή απόψεων για πορίσματα έρευνας	Chat, Επεξεργαστής Κειμένου Word	Αθροιστική: Περιγραφική αξιολόγηση των σχολίων στο chat, Συγγραφή προσωπικού ημερολογίου

Πορεία Διερεύνησης: 2η Φάση

3η Φάση:

	Δραστηριότητα	Ψηφιακή Τεχνολογία	Αξιολόγηση
3η Φάση	Ιδεοθύελλα τι γνωρίζουν για το ολοκαύτωμα (χρόνος, θύτες-θύματα κλπ.)	bubbl.us ή Διαδραστικός πίνακας	Διαγνωστική: Ιδεοθύελλα
	Προβολή βίντεο	Ιστοσελίδα YouTube, Διαδραστικός Πίνακας	Διαμορφωτική: Παρατήρηση
	Δημιουργία συννεφόλεξου	Διαδικτυακό εργαλείοWordle (http://www.wordle.net/), Διαδραστικός Πίνακας	Αθροιστική: Συννεφόλεξο

Πορεία Διερεύνησης: 3η Φάση

4η Φάση: Τελικά παραγόμενα προϊόντα κάθε ομάδας

		Δραστηριότητα	Ψηφιακή Τεχνολογία	Αξιολόγηση
4η Φάση	Α' Ομάδα	Άντληση βασικών πληροφοριών για το Ολοκαύτωμα	Ιστοσελίδα: Εγκυκλοπαίδεια του Ολοκαυτώματος: https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/introduction-to-the-holocaust, Διαδικτυακό εργαλείο Timetoast (https://www.timetoast.com/)	Διαμορφωτική: Παρατήρηση και Αθροιστική: Δημιουργία χρονογραμμής βασικών σταθμών στην ιστορία του Ολοκαυτώματος
	Β' Ομάδα	Αξιοποίηση ιστορικού υλικού για την Εβραϊκή κοινότητα της Καβάλας	Ιστοσελίδες https://kis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=288&Itemid=111 https://www.paratiritis-news.gr/details.php?id=171395 https://www.youtube.com/watch?v=Jzqoze_rBfg&ab_channel=MariaDimitriadou Λογισμικό παρουσιάσεων (PowerPoint)	Διαμορφωτική: Παρατήρηση και Αθροιστική: Προβολή παρουσιάσεων (PowerPoint)

	Γ' Ομάδα	Παρακολούθηση βίντεο (π.χ. Return to Rivne: A Holocaust Story) Μελέτη συνεντεύξεων (π.χ. της *Renée Molho)*	Ιστοσελίδα Διεθνούς οργανισμού Centropa Λογισμικό CmapTools (ή και Mindmaps)	Διαμορφωτική: Παρατήρηση και Αθροιστική: Δημιουργία Εννοιολογικού Χάρτη
	Δ' Ομάδα	Συλλογή λογοτεχνικών κειμένων αναφορικά με τη θέση των Εβραίων (ή με θέμα τον πόλεμο γενικότερα)	Ψηφιακό σχολικό βιβλίο, Ιστοσελίδες στο διαδίκτυο Π.χ. Ένα Ημερολόγιο *από το Σεράγεβο* (απόσπασμα) Ζλάτα Φιλίποβιτς, π.χ. «Εν ταις ημέραις εκείναις...» του Γιώργου Ιωάννου κ.ά. Διαδικτυακό εργαλείο storyjumper (https://www.storyjumper.com/	Διαμορφωτική: Παρατήρηση και Αθροιστική: Δημιουργία ψηφιακού βιβλίου Storyjumper
	Ε' Ομάδα	Ανάγνωση πηγών (π.χ. Πεθαίνοντας στο Άουσβιτς: το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και Το τελευταίο γράμμα ενός Γάλλου αντιστασιακού), Μελέτη Ιστοσελίδας με ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης	Σχολικό βιβλίο Ιστορίας Γ Γυμνασίου (http://ebooks.edu.gr/ebooks/v/html/8547/5204/Istoria_G-Gymnasiou_html-empl/index10_46.html) Photodentro Διαδικτυακό εργαλείο Glogster (https://edu.glogster.com/)	Διαμορφωτική: Παρατήρηση και Αθροιστική: Δημιουργία αφίσας του Ολοκαυτώματος

Πορεία Διερεύνησης: 4η Φάση

Παράρτημα 2: Αξιολόγηση

Α. Πεδίο Δυνάμεων

ΠΕΔΙΟ ΔΥΝΑΜΕΩΝ	
Στοιχεία που με βοηθούν να μάθω	**Στοιχεία που με εμποδίζουν να μάθω**

Παράδειγμα αξιοποίησης του Πεδίου Δυνάμεων

Β. Αξιοποίηση κλίμακας Likert

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ					
Ερωτήματα	**1 ΚΑΘΟΛΟΥ**	**2 ΛΙΓΟ**	**3 ΠΟΛΥ**	**4 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**	**5 ΑΠΟΛΥΤΑ**
Πόσο συνεπείς ήσασταν στην τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων;					
Σε τι βαθμό επικρατούσε στην ομάδα σας πνεύμα ανάληψης ρόλων και πρωτοβουλιών;					
Πόσο αποτελεσματικοί ήσασταν στη διαχείριση αντίθετων απόψεων, διαφωνιών και συγκρούσεων;					

Πόσο εύκολα κατα-λήγατε στη λήψη των αποφάσεων;					
Πόσο θετικό ήταν το κλίμα και το πνεύμα αποδοχής, συνεργα-σίας και στήριξης των μελών;					

Παράδειγμα αξιοποίησης κλίμακας Likert

Γ. Αξιοποίηση κλίμακας Likert

ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΣΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡ-ΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ					
Ερωτήματα	**1 ΚΑΘΟΛΟΥ**	**2 ΛΙΓΟ**	**3 ΠΟΛΥ**	**4 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ**	**5 ΑΠΟΛΥΤΑ**
Συμμετείχα ενεργά με πληροφορίες, ι-δέες, ερωτήματα και επιχειρήματα στις συζητήσεις /εργασίες της ομάδας;					
Επαινούσα και εν-θάρρυνα τις προσπά-θειες των άλλων με-λών;					
Προσέφερα βοήθεια σε μέλη της ομάδας μου, όταν την είχαν ανάγκη;					
Ζητούσα βοήθεια και ιδέες από τα υπό-λοιπα μέλη της ομά-δας, όταν ήμουν σε δύσκολη θέση;					
Ήμουν συνεπής στα χρονοδιαγράμματα και παρέδιδα τις ερ-γασίες μου έγκαιρα;					

Ήμουν υπεύθυνος/η και εκπλήρωνα τις υποχρεώσεις μου με επάρκεια;					
Συνέβαλα θετικά στον περιορισμό συγκρούσεων και στην αναζήτηση συνθετικών λύσεων;					

Παράδειγμα αξιοποίησης κλίμακας Likert

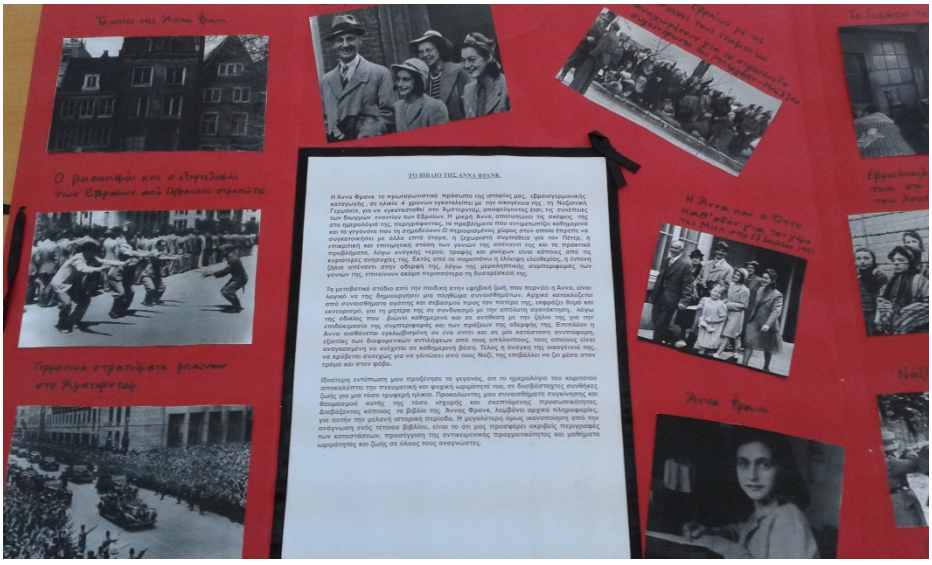
Δ. Αξιοποίηση Ρουμπρίκας

ΚΛΙΜΑΚΑ ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΜΕΝΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΠΟΥ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ			
ΚΡΙΤΗΡΙΑ	**1**	**2**	**3**
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	Η εργασία απάντησε απλώς στο βασικό ερώτημα – οι πληροφορίες είναι στοιχειώδεις/ανεπαρκείς	Η εργασία απάντησε στο βασικό ερώτημα και έθεσε περισσότερους προβληματισμούς– οι πληροφορίες και τα συμπεράσματα είναι επαρκή	Η εργασία απάντησε ολοκληρωμένα στο βασικό ερώτημα – διατυπώθηκαν πολλαπλά ερωτήματα και τα συμπεράσματα είναι αναλυτικά και ακριβή
ΔΟΜΗ	Η δομή της εργασίας δεν είναι ξεκάθαρη - λείπουν βασικά μέρη (π.χ. εισαγωγή, βιβλιογραφία κ.ά.)	Η δομή της εργασίας είναι ξεκάθαρη - υπάρχουν βασικά μέρη (π.χ. εισαγωγή, βιβλιογραφία κ.ά.)	Η δομή της εργασίας είναι ξεκάθαρη - υπάρχουν εκτός απ'τα βασικά μέρη (π.χ. εισαγωγή, βιβλιογραφία κ.ά.) και άλλα πρωτότυπα
ΈΚΦΡΑΣΗ	Η διατύπωση των ιδεών είναι πρόχειρη/ όχι ιδιαίτερα επιμελημένη- Ο λόγος είναι πολύ απλός και καθημερινός και	Η διατύπωση των ιδεών είναι πιο δοκιμιακή- Ο λόγος είναι σχετικά προσεγμένος- Υπάρχουν λίγα	Η διατύπωση των ιδεών είναι προσεγμένη και επιμελημένη- Ο λόγος είναι δοκιμιακός, χωρίς

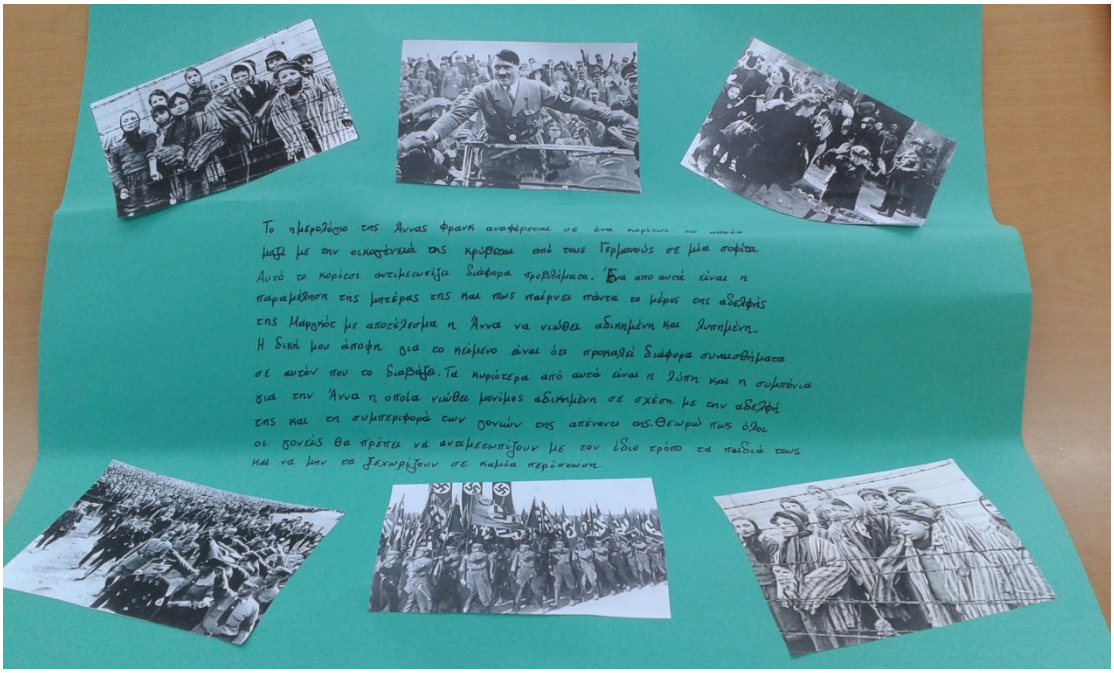
	παρατηρούνται πολλά εκφραστικά λάθη	μόνο εκφραστικά λάθη	εκφραστικά λάθη
ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	Η παρουσίαση είναι πρόχειρη/ μη επιμελημένη- δεν αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων	Η παρουσίαση είναι ικανοποιητική (πληρεί τις βασικές οδηγίες) - αξιοποιούνται σε επαρκή βαθμό οι δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων	Η παρουσίαση είναι ολοκληρωμένη και πρωτότυπη- αξιοποιούνται στον μέγιστο βαθμό οι δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων

Παράδειγμα αξιοποίησης Ρουμπρίκας

Παράρτημα 3: Παραδείγματα μαθητικών εργασιών (ενδεικτικά)



Εικόνα 1: Άννα Φρανκ (οικογενειακές πληροφορίες)



Εικόνα 2: Άννα Φρανκ (συνθήκες ζωής)



Εικόνα 3: Κολλάζ οικογένειας (μαθητή)

Εκτίμηση και Ενίσχυση της Φωνολογικής και Μορφολογικής Επίγνωσης στο Νηπιαγωγείο: Μια Μελέτη Περίπτωσης.

Μαγδαλινή Γούβη, Νηπιαγωγός, Μ.Δ.Ε

Περίληψη

Η ερευνητική αυτή εργασία στοχεύει να αναδείξει πώς οι φωνολογικές και μορφολογικές δραστηριότητες στην τάξη του Νηπιαγωγείου μπορούν να ενισχύσουν τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση παιδιών νηπιακής ηλικίας, καθώς έχει αποδειχθεί η θετική σχέση μεταξύ φωνολογικής και μορφολογικής σχέσης με την ορθογραφική δεξιότητα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η μελέτη περίπτωσης και τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν οτι η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση εξελίσσεται και βελτιώνεται με την πραγματοποίηση σχετικών δραστηριότητων.

Λέξεις-Κλειδιά: φωνολογική επίγνωση, μορφολογική επίγνωση, ενίσχυση, ορθογραφία

Assessing and Advancing Phonological and Morphological Awareness in Kindergarten: A Case Study

Abstract

This research aims to show how phonological and morphological awareness can be advanced by phonological and morphological activities in the Kindergarten classroom, as the positive relationship between the phonological and morphological awareness and the orthographic skills at the first classes of Primary School has been shown. The method which is used is the case study and the results confirm that the phonological and morphological awareness develops and improves with relevant activities.

Key-Words: phonological awareness, morphological awareness, enhancement, orthography.

Εισαγωγή

Σκοπό του Νηπιαγωγείου σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), αποτελεί η ανάπτυξη του νηπίου σε κοινωνικό, σωματικό, συναισθηματικό και νοητικό επίπεδο. Σε αυτό το πλαίσιο το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει διδακτικά αντικείμενα μεταξύ των οποίων είναι η *Γλώσσα* η οποία διακρίνεται στους τομείς της *Προφορικής Επικοινωνίας*, της *Ανάγνωσης* και της *Γραφής.* Αντίστοιχα το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού αναφέρει μεταξύ άλλων την ορθογραφημένη γραφή ως στόχο του *Γραπτού Λόγου* (ΔΕΠΠΣ, ΑΠΣ για το Δημοτικό, 2003, σελ 15). Ωστόσο, οι γλωσσικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο Νηπιαγωγείο αποσκοπούν όχι μόνο στην απόκτηση νέων γνώσεων αλλά και στη μαθησιακή ετοιμότητα και σχολική επίδοση (Δερβίσης, 2002).

Αναφορικά με την ορθογραφημένη γραφή έχει αποδειχθεί πως σχετίζεται με τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση (Διαμαντή, 2010).

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει το αν η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση παιδιών νηπιακής ηλικίας μπορεί να βελτιωθεί μέσα απο δραστηριότητες ενίσχυσης ώστε να μπορεί να προβλεφθεί καλή ορθογραφική επίδοση στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η φωνολογική επίγνωση που περιλαμβάνει τη συλλαβική και τη φωνημική επίγνωση επιτρέπει την αναγνώριση ήχων και την αποτύπωση τους στο χαρτί (Διαμαντή, 2010). Όταν τα παιδιά ακούσουν την προφορά και δουν την ορθογραφία της λέξης τότε ενεργοποιείται η γραφοφωνημική γνώση και δημιουργούνται συνδέσεις στη μνήμη μεταξύ προφοράς και ορθογραφίας (Chambre, Ehri & Ness 2019). Έτσι σύμφωνα με τους Ehri & Share, δημιουργείται ένα ορθογραφικό λεξικό χάρη στο οποίο αναγνωρίζονται οι λέξεις και οι σχέσεις μεταξύ ήχου και φωνήματος το οποίο λειτουργεί ως μηχανισμός που συνδέει τη γραπτή λέξη με την προφορά και τη σημασία της (οπ. αναφ. στο Rakhlin, Cardoso- Martins & Grigorenko, 2014). Αντίθετα, στις λέξεις στις οποίες δεν υπάρχει ακριβής γραφοφωνημική αντιστοίχηση τα παιδία χρειάζεται να ανακαλέσουν φωνημικούς τύπους χρησιμοποιώντας την αποκωδικοποίηση ως στρατηγική (Rakhlin, Cardoso- Martins & Grigorenko, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη και τις δυο πιθανές περιπτώσεις, η φωνολογική ενημερότητα μπορεί να διδαχθεί, βοηθώντας το παιδί όχι μόνο να επεξεργάζεται τον προφορικό λόγο αλλά και να κατανοεί τη λειτουργία του αλφαβητικού κώδικα (Παντελιάδου, 2000).

Εξετάζοντας τη μορφολογική επίγνωση, διαπιστώνεται οτι περιλαμβάνει όχι μόνο την ικανότητα κατάτμησης του προφορικού και γραπτού λόγου σε μικρότερες μονάδες που είναι φορείς σημασίας (Cole & Fayol) αλλά και την ικανότητα άσκησης ελέγχου και συνειδητής οργάνωσης τους όπως υποστηρίζουν οι Papadopoulos, Georgiou & Douklias ; Karatzas (οπ. αναφ. στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010). Αναφέρεται επίσης, σύμφωνα με τους Kuo & Annderson, στη γνώση κανόνων που αφορούν στην αντιστοίχηση ήχων – σημασιών και στη γνώση κανόνων σύμφωνα με τους οποίους τα μορφήματα συνδυάζονται και συνθέτουν λέξεις (οπ. αναφ. στο στο Δουκλιάς & Κωνσταντινίδου, 2010). Η μορφολογική επίγνωση σχετίζεται με τη σωστή ορθογραφία, καθώς χρησιμοποιείται ως στρατηγική στη γραφή των κλιτικών επιθημάτων όταν δεν είναι δυνατή η ορθογραφημένη γραφή βάσει της φωνολογίας, όπως υποστηρίζει ο Αϊδίνης (2010, όπ. αναφ. στο Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016). Επιπλέον, η κατανόηση της σημασιολογικής αξίας των κλιτικών επιθημάτων μπορεί να οδηγήσει σε μορφολογική κατανόηση η οποία διευκολύνει την ορθογραφία (Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016). Οι μορφολογικές γνώσεις χρησιμοποιούνται απο τα παιδιά τόσο όταν καλούνται να γράψουν μια άγνωστη λέξη για την οποία δεν έχουν ακριβή ορθογραφική αναπαράσταση όσο και για να γενικεύουν και να εφευρίσκουν παράγωγους τύπους όταν γράφουν (McCutchen & Stull, 2014).

Προσπαθώντας να εξετάσουμε το βαθμό στον οποίο η μορφολογική και φωνολογική επιγνωση επιτυγχάνεται σε μια τάξη νηπιαγωγείου στρέφουμε την προσοχή μας στο Διαθεματικό Εννιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003). Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003) οι στόχοι που αφορούν στην ενίσχυση της φωνολογικής ενημερότητας αναφέρουν: τα παιδιά α) «να συνειδητοποιήσουν σταδιακά οτι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα» (σελ 10) και β) «να αποκτήσουν φωνολογική ενημερότητα» (σελ 13). Μελετώντας το ΔΕΠΠΣ διαπιστώνεται οτι δεν υπάρχει σαφής και αυτόνομος στόχος σχετικά με τη μορφολογική επίγνωση. Στο πλαίσιο του στόχου «τα παιδιά να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο απο την άλλη πλευρά, αναφέρεται η πρόταση «ενθαρρύνονται να αναδιατυπώνουν φράσεις ή προτάσεις με παρεμφερές ή αντίθετο νόημα» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ 10). Έχει παρ' όλα αυτά αποδειχθεί ότι τα παιδιά του Νηπιαγωγείου κατέχουν μορφολογικές γνώσεις τις οποίες βελτιώνουν σημαντικά στην Ά Δημοτικού (Kuo, 2006).

Μέθοδολογία

Στο πλαίσιο της εργασίας αυτής εκπονείται μια ποιοτική μελέτη και συγκεκριμένα μια μελέτη περίπτωσης (Creswell, 2011) η οποία στοχεύει να διερευνήσει τη φωνολογική και μορφολογική επίγνωση ενός νηπίου, το οποίο μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα (Merriam & Tisdell, 2015) της εξέλιξης της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης των παιδιών προ σχολικής ηλικίας.

Δείγμα

Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκε η τυπική δειγματοληψία ως μορφή της σκόπιμης δειγματολειψίας ώστε να αντληθούν χρήσιμες πληροφορίες για τη μελέτη (Creswell, 2011). Σύμφωνα με τα παραπάνω το δείγμα είναι ένα κορίτσι 6 ετών, χωρίς διαγνωσμένες μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες που φοιτά στο Νηπιαγωγείο και ζει σε αστική περιοχή, έχει μια αδερφή μεγαλύτερη κατά 2 έτη και αναπτύσσεται σε ένα οικογενειακό περιβάλλον ανώτατου γραμματισμού.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων είναι η παρατήρηση και τα έγγραφα (Cohen & Manion, 2000). Το ερευνητικό πεδίο στο οποίο συλλέγονται οι πληροφορίες της μορφολογικής και φωνολογικής επίγνωσης της μαθήτριας είναι η τάξη του νηπιαγωγείου όπου φοιτά. Πραγματοποιείται συμμετοχική παρατήρηση εφόσον παρατηρητής και εκπαιδευτικός είναι το ίδιο πρόσωπο (Creswell, 2011). Η παρατήρηση πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των γλωσσικών δραστηριοτήτων στις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται δυο φορές την εβδομάδα και διαρκούν τριάντα λεπτά. Η παρατήρηση λαμβάνει χώρα κατά τη διεκπαιρέωση τριών γλωσσικών δραστηριοτήτων και επαναλαμβάνεται τρεις φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και πιο συγκεκριμενα, το Σεπτέμβριο, τον Ιανουάριο και τον τον Ιούνιο. Για την εξασφάλιση της εγκυρότηττας των δεδομένων

τα στοιχεία που συλλέγονται καταγράφονται στη φόρμα παρατήρησης (Creswell, 2011).

Τα έγγραφα, κειμενικά και οπτικά (Mason, 2002), αποτελούν τη δεύτερη μέθοδο συλλογής δεδομένων της έρευνας. Πρόκειται για αυθεντικό υλικό που δημιουργήθηκε απο την ερευνήτρια (Merriam & Tisdell, 2015) και νηπιαγωγό της τάξης ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της έρευνας. Στο υλικό αποτυπώνεται τόσο το σύνολο των λέξεων και προτάσεων που επεξεργάστηκε η μαθήτρια όσο και η γραφή λέξεων και προτάσεων που παρήγαγε η μαθήτρια. Η πρόσβαση στα έγγραφα αυτά εξασφαλίστηκε με την έγγραφη συγκατάθεση της διευθύντριας του νηπιαγωγείου και των γονέων της μαθήτριας.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Διαδικασία Εκτίμησης

Η πρώτη δραστηριότητα εκτίμησης της φωνολογικής επίδοσης της μαθήτριας περιλαμβάνει αναγνώριση λέξεων σύμφωνα με τη λέξη στόχο, σύνθεση και ανάλυση λέξεων σε συλλαβές και φωνήματα και απαλοιφή συλλαβών και φωνημάτων από λέξεις. Η δραστηριότητα είναι συμβατή με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου καθώς εξυπηρετεί το στόχο «τα παιδιά να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ 10). Λαμβάνει χώρα την ώρα της διδασκαλίας της γλώσσας και ο πίνακας που ακολουθεί περιγράφει τις λέξεις τις οποίες επεξεργάστηκε η μαθήτρια. Στους υπόλοιπους μαθητές δίνονται παρόμοιες λέξεις χωρίς να καταγράφονται οι απαντήσεις τους.

ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	**ΧΕ**ΛΙΔΟΝΙ: ΧΕΡΙ- ΠΟΔΙ **ΤΗ**ΛΕΟΡΑΣΗ: ΔΩΡΟ- ΤΗΛΕΦΩΝΟ **Π**ΑΠΙ: ΚΟΥΤΑΛΙ-ΠΕΤΑΛΟ **Κ**ΥΜΑ: ΛΕΜΟΝΙ- ΚΑΡΟΤΟ
ΣΥΝΘΕΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	ΛΑ-ΜΠΑ, ΚΗ-ΠΟΣ, Ε-Λ-Α, Τ-Ο-Ξ-Ο
ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΕΞΕΩΝ	ΜΑ-ΣΚΑ, ΠΙ-ΝΑ-ΚΑΣ, Γ-Α-Τ-Α, Μ-Η-Χ-Α-Ν-Η
ΑΠΑΛΟΙΦΗ ΣΥΛΛΑΒΩΝ	ΞΕ-ΔΕΝΩ, ΠΑ-ΓΙΔΑ, Κ-ΛΑΜΑ, Τ-ΩΡΑ

Πίνακας 1: Άσκηση φωνολογικής επίγνωσης

Η δεύτερη δραστηριότητα της φωνολογικής αξιολόγησης περιλαμβάνει παραγωγή γραπτού λόγού. Συγκεκριμένα, η μαθήτρια επιλέγει μια κάρτα και γράφει μια λέξη ή μια πρόταση σύμφωνα με την απεικόνιση της. Η δραστηριότητα προβλέπεται απο το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου καθώς εξυπηρετεί τους στόχους τόσο «της

φωνολογικής επίγνωσης» (σελ 10) όσο και «της ενθάρρυνσης των παιδιών να γράφουν όπως μπορούν» (ΔΕΠΠΣ, 2003, σελ 14).



Εικόνα 1: Άσκηση φωνολογικής δραστηριότητας-παραγωγή γραπτού λόγου

Η τρίτη δραστηριότητα στοχεύει στην εκτίμηση της μορφολογική επίγνωσης της μαθήτριας. Πρόκειται για μια γλωσσική άσκηση που αποτελείται από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος η μαθήτρια καλείται να αναπαράγει μια πρόταση που έχει ακούσει συνθέτοντας ένα ουσιαστικό, ρήμα ή επίθετο.

Η μητέρα κουνάει το παιδί.	Το παιδί κάνει……..…..(κούνια).
Ο Γιάννης οδηγεί.	Ο Γιάννης είναι……..…(οδηγός).
Το μωρό γκρινιάζει.	Το μωρό είναι …….. (γκρινιάρικο).
Το παιδί βγάζει δυνατή φωνή.	Το παιδί …….....…(φωνάζει).

Πίνακας 2: 1η Άσκηση μορφολογικής επίγνωσης

Στο δεύτερο μέρος η μαθήτρια πρέπει να επιλέξει μεταξύ δυο ψευδολέξεων εκείνη που ταιριάζει καλύτερα στην πρόταση σύμφωνα με τον αριθμό του ουσιαστικού που βρίσκεται σε ρόλο υποκειμένου. Η δραστηριότητα συμφωνεί με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου καθώς εξυπηρετεί το σκοπό της βελτίωσης και εμπλουτισμού του λεξιλογίου (ΔΕΠΠΣ, 2000).

Το παιδί *κούνει / κούνουν* τηλεόραση.
Το κορίτσι *ράκει / ράκουν* ένα βιβλίο.
Τα παιδιά *μάλει / μάλουν* βιολί
Τα παιδιά *ατέρπει / ατέρπουν* ωραία στο σχολείο.

Πίνακας 3: 2η Άσκηση μορφολογικής επίδοσης

Διαδικασία Ενίσχυσης

Μεταξύ των δραστηριοτήτων εκτίμησης μεσολαβεί η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην οποία περιλαμβάνονται δραστηριότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης, οι οποίες λάμβάνουν χώρα δυο φορές την εβδομάδα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Οι δραστηριότητες μπορούν να πραγματοποιηθούν και εξ' αποστάσεως διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας webex https://www.webex.com/video-conferencing. Στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων λήφθηκε υπόψη τόσο οτι η γνώση και η γλώσσα οικοδομούνται σταδιακά σε επικοινωνιακό και υποστηρικτικό πλαίσιο (ΔΕΠΠΣ, 2003), όσο και το ότι σύμφωνα με τον εποικοδομητισμό, οι νέες γνώσεις οικοδομούνται απο το παιδί όταν αυτό αλληλεπίδρά με το περιβάλλον σε μια διαδικασία αναπροσαρμογής της υπάρχουσας γνωστικής δομής (Δημητριάδης, 2015).

Αναφορικά με το περιεχόμενο των δραστηριοτήτων, αναφέρεται οτι αυτες σχεδιάστηκαν σύμφωνα με το θέμα ενασχόλησης της τάξης (Παντελιάδου, 2000). Πιο συγκεκριμένα, το θέμα αφορούσε στο φθινόπωρο και ο στόχος του γλωσσικού μαθήματος ήταν τα παιδιά να κατακτήσουν το φώνημα- γράμμα *φ*, έτσι οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ως εξής: α) παρουσίαση του γράμματος συνοδευόμενο με εικόνα και αναζήτηση λέξεων που ξεκινούν απο το φώνημα *φ,* β) αναγνώριση εικόνων που συνοδεύονται απο λέξεις που ξεκινούν απο το φώνημα *φ*, γ) σύνθεση λέξεων όπως *φύλλο, χώμα, φίδι, καφέ* με μαγνητικά γραμματάκια ή εναλλακτικά μέσω της εφαρμογής learning apps https://learningapps.org/watch?v=p24037vpk21, δ) ανάλυση λέξεων όπως *βροχή, μήλο, αέρας, φασόλι* στα φωνήματα τους κατά την οποία η νηπιαγωγός δείχνει μια εικόνα με τη λέξη στόχο και μαζί με τα παιδιά προφέρουν ένα ένα τα φωνήματα, ε) ενθάρρυνση των παιδιών να αντιγράψουν δυο τρεις φορές το γράμμα *φ* και να ζωγραφίσουν μια λέξη που ξεκινάει απο το γράμμα αυτό. Τέλος, για την ενίσχυση της φωνημικής ενημερότητας στο επίπεδο της απαλοιφής φωνήματος διαβάστηκε ένα παραμύθι και στη συνέχεια να έγινε επεξεργασία των ζευγαριών λέξεων όπως «*μεγάλα – γάλα»*.

Οι δραστηριότητες μορφολογικής επίγνωσης περιλαμβάνουν τη δημιουργία προτάσεων με αφορμή μια εικόνα και στη συνέχεια την επανάληψη της πρότασης με την παραγωγή μια λέξης. Για παράδειγμα «*Το παιδί νοιώθει χαρά- Το παιδί είναι χαρούμενο», «Το παιδί νοιώθει λύπη - Το παιδί είναι λυπημένο».*



Το παιδί νοιώθει χαρά- Το παιδί είναι χαρούμενο

Εικόνα 2: Παράδειγμα πρότασης μορφολογικής επίγνωσης.

Ανάλυση Δεδομένων

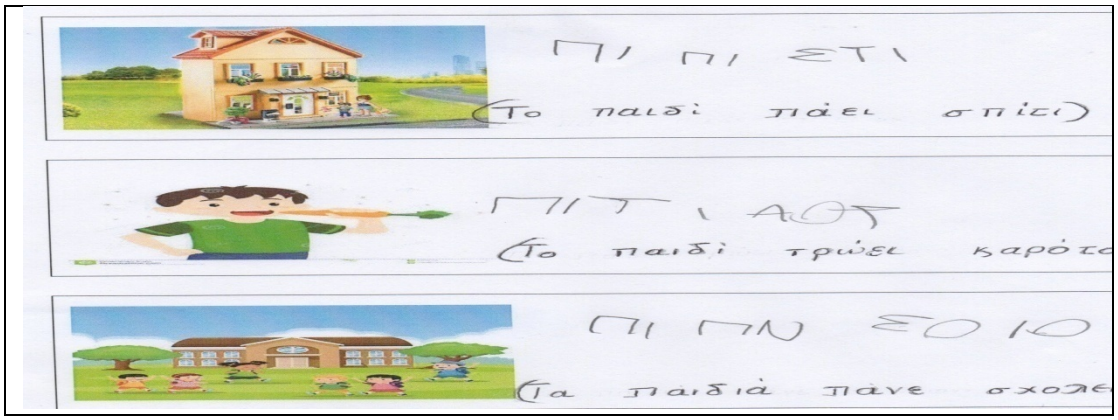
Κατά τη διαδικασία της ανάλυσης τα δεδομένα οργανώθηκαν σε κατηγορίες και κατονομάστηκαν σύμφωνα με τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων (Merriam & Tisdell, 2015). Η πρώτη κατηγορία αποτελείται απο τα φωνολογικά δεδομένα και περιλαμβάνει το αυθεντικό υλικό που δημιουργήθηκε απο την ερευνήτρια και το

κειμενικό παραγόμενο της μαθήτριας και η δεύτερη κατηγορία αποτελείται απο τα μορφολογικά δεδομένα και περιλαμβάνει το αυθεντικό υλικό που δημιουργήθηκε απο την ερευνήτρια.

Αποτελέσματα

Στην πρώτη φάση εκτίμησης (τέλη Σεπτεμβρίου, 2020) στην πρώτη φωνολογική δραστηριότητα, η μαθήτρια αναγνώρισε σωστά όλες τις λέξεις και κατάφερε να συνθέσει τρεις λέξεις εκτός απο τη λέξη «*τόξο*». Στην ανάλυση λέξεων, ανέλυσε σωστά δύο λέξεις αφού δυσκολεύτηκε να αναλύσει τις λέξεις «*γάτα*» και «*μηχανή*» στα φωνήματα τους. Στην απαλοιφή συλλαβών και φωνημάτων απάντησε σωστά μόνο στη λέξη «*ξεδένω*». Συνεπώς, επεξεργάστηκε σωστά 10 απο το σύνολο των 16 λέξεων. Λαμβάνοντας υπόψη τη χρονική στιγμή της δραστηριότητας δεν εξέπληξε την ερευνήτρια το ότι η στη δεύτερη φωνολογική άσκηση η μαθήτρια αρνήθηκε να γράψει απαντώντας «*δεν ξέρω πώς*». Στη μορφολογική δραστηριότητα η μαθήτρια απάντησε σωστά στις δυο προτάσεις του πρώτου μέρους ενώ απάντησε «*δεν ξέρω*» στις προτάσεις «*Το μωρό γκρινιάζει*» και «*Το παιδί βγάζει δυνατή φωνή*». Στις προτάσεις του δεύτερου μέρους απάντησε σωστά μόνο στην πρώτη πρόταση «*Το παιδί κούνει τηλεόραση*».

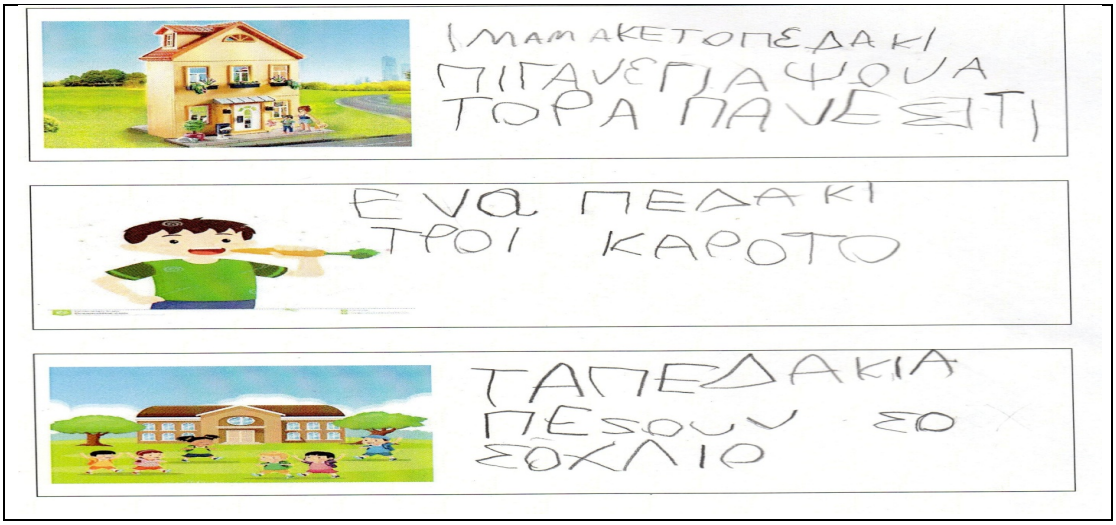
Στη δεύτερη φάση εκτίμησης (τέλη Ιανουαρίου 2021) στην πρώτη φωνολογική άσκηση η μαθήτρια απάντησε σωστά σε όλες τις λέξεις της αναγνώρισης και σύνθεσης, στην ανάλυση λέξεων δεν κατάφερε να αναλύσει τη λέξη «*μηχανή (απάντηση:μ-η-χα-νη)*» ενώ στην απαλοιφή συλλαβών και φωνημάτων απάντησε σωστά μόνο στη λέξη «*ξεδένω*». Συνεπώς, επεξεργάστηκε σωστά 12 απο τις 16 λέξεις. Στη δεύτερη φωνολογική δραστηριότητα η μαθήτρια έγραψε γράμματα, κάποια απο τα οποια αντιστοιχούν σε φωνήματα και κάποια σε ολόκληρη λέξη, καθιστώντας έτσι σαφές οτι βρίσκεται στο ημιφωνητικό στάδιο της ορθογραφικής ανάπτυξης (Μουζάκη, 2010).



Εικόνα 3: Αποτέλεσμα φωνολογικής δραστηριότητας, β’ φάση

Στη μορφολογική δραστηριότητα απάντησε σωστά στις δύο προτάσεις του πρώτου μέρους, απάντησε «*δεν ξέρω*» στις προτάσεις «*Το μωρό γκρινιάζει* και «*Το παιδί βγάζει δυνατή φωνή*». Στις προτάσεις του δεύτερου μέρους απάντησε σωστά στις προτάσεις «*Το παιδί κούνει τηλεόραση*» και «*Το κορίτσι ράκει ένα βιβλίο*».

Στην τρίτη φάση εκτίμησης (τέλη Ιουνίου, 2021), στην πρώτη φωνολογική άσκηση η μαθήτρια κατάφερε να αναγνωρίσει και να συνθέσει σωστά όλες τις λέξεις ενώ στις λέξεις ανάλυσης και απαλοιφής έδειξε να δυσκολεύεται στις λέξεις «*μηχανή* (απάντηση: *μηχή*)» και «*κλάμα* (απάντηση *λα, δεν ξέρω)*». Συνεπώς απάντησε σωστά σε 14 απο τις 16 λέξεις. Στη δεύτερη φωνολογική δραστηριότητα η μαθήτρια έγραψε προτάσεις αντιστοιχίζοντας τους φθόγγους των λέξεων με το κατάλληλο γράφημα δείχνοντας πως έχει κατακτήσει το στόχο της αντιστοίχησης του φωνήματος με γράμμα (ΔΕΠΠΣ, 2003) και πως, σύμφωνα με τα στάδια ορθογραφικής ανάπτυξης, βρίσκεται μεταξύ ημιφωνητικού και φωνητικού σταδίου (Μουζάκη, 2010), καθώς αναπαριστά σχεδόν όλους τους φθόγγους των λέξεων χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η συμβατική ορθογραφία.



Εικόνα 4: Αποτέλεμα φωνολογικής δραστηριότητας, γ' φάση

Στην τρίτη δραστηριότητα που αφορά στη μορφολογική επίγνωση η μαθήτρια απάντησε σωστά στις τρεις προτάσεις του πρώτου μέρους. Η πρόταση στην οποία δεν απάντησε ήταν «*Το μωρό γκρινιάζει»* όπου η μαθήτρια απάντησε *«δεν ξέρω»*. Συνεπώς η ερευνήτρια συμπερανε πως η μαθήτρια δεν είναι ακόμα σε θέση να συνθέσει ένα παράγωγο. Στο δεύτερο μέρος η μαθήτρια απάντησε σωστά σε όλες τις προτάσεις.

Όσον αφορά τα λάθη που έκανε η μαθήτρια θα παρατηρούσαμε πως αυτά συνδέονται με την αναπτυξιακή της πορεία (ΔΕΠΠΣ, 2003), εφόσον δε συνοδεύονται απο άλλες αδυναμίες ή δυσκολίες. Η αναπτυξιακή πορεία του κάθε παιδιού είναι διαφορετική και σχετίζεται με πολλούς παράγοντες όπως με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Παντελιάδου, 2000). Αξίζει επίσης να αναφερθεί οτι η ομοιότητα της ακουστικής μονάδας του προφορικού λόγου με τη συλλαβή και όχι με το φώνημα όπως υποστηρίζει ο Πόρποδας (1992, όπ. αναφ στο Παντελιάδου, 2000) θα μπορούσε να ερμηνεύσει την αδυναμία της μαθήτριας στο φωνημικό επίπεδο καθώς τα λάθη που έκανε αφορούσαν τη φωνημική και όχι συλλαβική επίγνωση.

Συμπεράσματα

Στην εργασία αυτή επιχειρήθηκε να καταδειχθεί πώς η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση μπορεί να ενισχυθεί σε μια τάξη νηπιαγωγείου μέσω σχετικών δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα δυο φορές την εβδομάδα σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα έδειξαν οτι η φωνολογική και μορφολογική επίγνωση ενός παιδιού νηπιακής ηλικίας μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά ύστερα απο πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα σταθερά σε τακτικά διαστήματα. Η καλή φωνολογική επίγνωση μπορεί να προβλέψει την ορθογραφική δεξιότητα του παιδιού στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, όπως υποστηρίζει ο Πόρποδας (1992, οπ. αναφ. στο Διαμαντή, 2010), ενώ αντίστοιχα το επίπεδο της μορφολογικής επίγνωσης στο νηπιαγωγείο έχει αποδειχθεί να σχετίζεται θετικά με την ορθογραφία των κλιτικών επιθημάτων στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Γρηγοράκης, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chambrè, S.J., Ehri, L.C. & Ness, M.. (2020). Phonological decoding enhances orthographic facilitation of vocabulary learning in first graders. *Read Writ* 33**,** 1133–1162. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/s11145-019-09997-w.

Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Methodologia ekpaideutikis ereunas*. Athina: Metexmio.

Creswell, J. W. (2011). *H ereuna stin ekpaideusi Sxediasmos, Diexagogi kai Axiologisi tis Posotikis kai Poiotikis Ereunas* (mtf.:N. Kouvarakou). Athina: Ellin.

Dervisis. S.(2002). *Didaktiki tis Protis Anagnosis kai Grafis*. Athina: Gutenberg.

Diamanti, B. (2010). Orthographiki anaptixi kai phonologiki epignosi. Sto : A. Mouzaki & A. Protopapas (Epim.), *Orthographia Mathisi kai Diataraxes* (sel 107-120). Athina: Gutenberg.

Dimitriadis, S. (2015). Epikodomitismos. Sto: Dimitriadis, S. Theories Mathisis kai *ekpaideutiko logismiko*. Anaktithike apo: http://hdl.handle.net/11419/3402.

Douklias, S. D. & Konstantinidou, M. (2010). Orhtografiki anaptixi kai morphologiki epignosi. Sto: A. Mouzaki & A. Protopapas (Epim.), *Orthografia Mathisi kai Diataraxes* (sel 121-136). Athina: Gutenberg.

Grigorakis, I. (2014). *I anaptixi tvn metamorpholofikon ikanotitvn paidivn apo to nipiagvgeio sti B taxi dimotikou kai ι sxesi tous me ti mathisi tis anagnvsis kai tis orthographimenis grafis* (Didaktoriki diatribi). Diathesimo apo ti vasi dedomevn tou Ethnikou Arxeiou Didaktorikovn Diatrivon(Kod.36716).

Grigorakis, I. & Manolitsis, G. (2016). I simvoli tis morphologikis epignosis sta prota stadia anaptixis tis ikanotitas orthographimenis grafis. *Prosxoliki & Sxoliki Ekpaideusi,* 4 (1), 128-148. Anaktihtike apo: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/8581/10337.

I.P.E.P.TH kai Paidagogiko Institouto (2003). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmatos Spoudon tis Ellinikis Glossas gia to Dhmotiko Sxolio.

I.P.E.P.TH kai Paidagogiko Institouto (2003). Diathematiko Eniaio Plaisio Programmaton Spoudon gia to Nipiagogeio.

Kuo, L. & Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective. *Educational Psychologist*, 41 (3), 161-180. Retrieved from: 10.1207/s15326985ep4103_3

Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (2nd ed.). London: SAGE Publications.

McCutchen, D., Stull, S. (2014). Morphological awareness and children's writing: accuracy, error, and invention. *Read Writ* **,** 28, 271–289. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/s11145-014-9524-1.

Merriam, S. B & Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (4th ed.). Retrieved from http://ebookcentral.proquest.com Created from eapgr on 2021-06-08 12:52:45.

Mouzaki, A. (2010). Anaptixi tis orthografikis dexiotitas. Sto : A. Mouzaki & A. Protopapas (Epim.), *Orthografia Mathisi kai Diataraxes* (sel 29-52). Athina: Gutenberg.

Panteliadou S. (2000). *Mathisiakes Diskolies kai Ekpaideutiki Praxi.* Athina: ellinika grammata.

Rakhlin, N., Cardoso-Martins, C. & Grigorenko, E. L. (2014). Phonemic Awareness Is a More Important Predictor of Orthographic Processing Than Rapid Serial Naming: Evidence From Russian. *Scientific Studies of Reading*, 18(6), 395-414. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2014.918981.

Προσέγγιση των δυσκολιών εκμάθησης των κλασματικών εννοιών από τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Λεκάτη Ελένη, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, M.Sc

Περίληψη

Βασικός άξονας γύρω από τον οποίο εκτυλίσσεται το άρθρο αποτελεί η σχέση των μαθητών με τους κλασματικούς αριθμούς και οι δυσκολίες που αναπτύσσονται στο πλαίσιο αυτής της σχέσης, ώστε να εντοπιστούν και να διαλευκανθούν οι αιτίες απόρροιας και δημιουργίας του αρνητικού κλίματος, που αμαυρώνει την έννοια του κλάσματος στη σκέψη του μαθητή. Ο εντοπισμός των λόγων έχει κινητοποιήσει πολλούς μελετητές στη διεξαγωγή διδακτικών πειραμάτων και στην διατύπωση διδακτικών σεναρίων, που θα απαλύνουν τα προβλήματα και πιθανόν διεξοδικά να συμβάλλουν στην εξαφάνισή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: κλάσματα, δυσκολίες κατανόησης, έρευνες, διδακτικές προτάσεις

Approach to the difficulties of learning fractional concepts by students of elementary school

Lekati Eleni, M.Sc.

Abstract

The main axis around which the article unfolds involves the relationship of students with fractional numbers and the difficulties which develop in the context of this relationship, so that the causes of misunderstanding and the development of a negative climate, which tarnish the concept of fractions in the student's mind, can be identified and clarified. The identification of such reasons has mobilized many researchers in to conducting educational/didactic experiments and in formulating educational scenarios which will alleviate the problems and possibly contribute in their disappearance.

Key-Words: fractions, difficulties, comprehension, research, educational/ didactic proposals

Εισαγωγή

Αναμφισβήτητα τα μαθηματικά αποτελούν μία παγκόσμια επιστήμη, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλούς ως « βασίλισσα των επιστημών», μιας και αποτελεί μία βασική γλώσσα, βάση ανάπτυξης και όργανο των περισσότερων επιστημών, που χρησιμοποιείται για την έκφραση των νόμων του σύμπαντος. Αποτελούν το μάθημα που θα έπρεπε να λαμβάνει τη μεγαλύτερη αποδοχή καθώς οργανώνει τη σκέψη, καλλιεργεί τη λογική, προωθεί την έρευνα και είναι το μοναδικό διδακτικό αντικείμενο του οποίου το περιεχόμενο δεν επιβάλλεται επειδή ισχύει, αλλά αποδεικνύεται καθημερινά στην

τάξη, τόσο από το δάσκαλο, όσο και από το μαθητή, με τη χρήση της κατάλληλης για την ηλικία μεθοδολογίας.

Η κατανόηση και αντίληψη της έννοιας του κλάσματος αποτελεί θεμελιώδη βάση για την ανάπτυξη πιο απαιτητικών μαθηματικών δεξιοτήτων όπως η άλγεβρα (Booth & Newton, 2012, Booth, Newton, & Twiss-Garrity, 2014, National Mathematics Advisory Panel [NMAP], 2008). Είναι δεδομένο πως ένας μεγάλος αριθμός μαθητών συναντά ιδιαίτερες δυσκολίες κατά την επαφή τους με τους κλασματικούς αριθμούς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (NMAP, 2008; Nunes & Bryant, 2008; Stafylidou & Vosniadou, 2004). Σε έρευνα που διεξήγαγαν καθηγητές της άλγεβρας σε εθνικό επίπεδο, η ενότητα των κλασμάτων ψηφίστηκε ως δεύτερη σε βαθμό δυσκολίας κατανόησης από τους μαθητές, φαινόμενο το οποίο ερμηνεύει τις δυσκολίες τους να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν πιο σύνθετες έννοιες της άλγεβρας (Hoffer, Venkataraman, Hedberg, & Shagle, 2007).

Διερευνώντας τις δυσκολίες των μαθητών στη κατανόηση των κλασμάτων

Η συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων από το NAEP (National Assessment of Educational Progress) του 2017 αποδεικνύει πως μόνο το 32% των μαθητών ηλικίας 9-10 ετών μπορούσε να κατατάξει σωστά ποια κλάσματα είναι μεγαλύτερα, μικρότερα ή ισοδύναμα με το ½, ως κλάσμα αναφοράς. Στο NAEP του 2009, το ποσοστό αυτό περιοριζόταν στο 25%. Η προσεκτική μελέτη και ανάλυση των αποτελεσμάτων των τελευταίων δεκαετιών αποδεικνύει πως οι μαθητές ηλικίας εννιά, δεκατριών και δεκαεφτά ετών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση, αλλά και στις πράξεις με τα κλάσματα, οι οποίες επαναλαμβάνονται.

Ο βασικός λόγος από τον οποίο πηγάζουν οι δυσκολίες κατανόησης των κλασματικών αριθμών είναι η πλήρη διαφοροποίησή τους από τους ακεραίους, γεγονός που δυσκολεύονται να αποδεχτούν και να κατανοήσουν οι μαθητές. Οι τελευταίοι γενικεύουν τις γνώσεις τους από τους ακεραίους, χρησιμοποιώντας τις στο φάσμα του κλάσματος, καταλήγοντας σε λανθασμένα συμπεράσματα στο χειρισμό των κλασμάτων, αλλά και στη διαφοροποίησή τους από τους ακεραίους. (DeWolf & Vosniadou, 2015; Ni & Zhou, 2005). Έτσι, δυσκολεύονται να αντιληφθούν πως οι δύο αριθμοί, του αριθμητή και του παρονομαστή, μαζί με τη γραμμή του κλάσματος αποτελούν έναν ενιαίο αριθμό. Συχνά αντιμετωπίζουν τον αριθμητή και τον παρονομαστή ως ανεξάρτητους ακέραιους αριθμούς, γεγονός που τους οδηγεί σε κοινά λάθη στις πράξεις της πρόσθεσης και της αφαίρεσης κλασμάτων. (Namkung Jessica, Fuchs Lynn, 2019).

Άλλες έρευνες που έχουν γίνει επικεντρώνονται στις λάθος κατανοήσεις των μαθητών της πρώτης σχολικής ηλικίας (Kerslake, 1986). Τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις που τέθηκαν έδειξαν ότι οι δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με τα κλάσματα, πηγάζουν από το γεγονός ότι έχουν μια πολύ περιορισμένη και αυστηρή άποψη για το κλάσμα Το μοντέλο των κλασμάτων, που ήταν γενικά αποδεκτό, είναι ότι το κλάσμα συμβολίζει ένα μέρος από το όλο. Αυτό έχει ως συνέπεια αρκετοί μαθητές ν΄

αδυνατούν να κατατάξουν σωστά το 2/3 στην αριθμογραμμή, γιατί την αντιμετωπίζουν ως το « όλο», που πρέπει να διαιρεθεί. Έχουν π.χ. αντιστοιχίσει στο μυαλό τους την εικόνα ενός τετραγώνου, που είναι το μισό χρωματισμένο, με το ½, ενώ παράλληλα αδυνατούν να δουν το κλάσμα ως κάτι διαφορετικό από το χρωματισμένο μέρος ενός σχήματος. Η σύνδεση του κλάσματος με τις αναλογίες και τα ποσοστά ή με το πηλίκο μιας διαίρεσης ή με το αποτέλεσμα μιας δίκαιης μοιρασιάς, αποτελούν ερμηνείες του κλάσματος, που δεν έχουν γίνει αντιληπτές από τους μαθητές.

Επιπλέον δυσκολίες απορρέουν από τη διαφοροποίηση του τρόπου διεξαγωγής των 4 βασικών πράξεων. Ενώ στην πρόσθεση και στην αφαίρεση απαιτείται να γίνουν ομώνυμα, στον πολλαπλασιασμό και στη διαίρεση δε χρειάζεται. Παράλληλα στις τελευταίες πράξεις διαφοροποιείται το αποτέλεσμα σε σχέση με τα δεδομένα που γνωρίζουν από τις αντίστοιχες πράξεις με τους ακεραίους αριθμούς. Με τον πολλαπλασιασμό των κλασμάτων οι ποσότητες μειώνονται και με τη διαίρεση αυξάνονται σε αντίθεση με τους ακεραίους αριθμούς.(Vosniadou, Vamvakoussi, & Skopeiliti, 2008)

Αυτές οι έρευνες τόνισαν την πρωταρχική ανάγκη να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με τα κλάσματα ως ποσότητες, πριν γίνει η εισαγωγή του στο συμβολισμό, Είναι αναγκαίο να κατανοήσουν την έννοια του κλάσματος μέσα από την εμπειρία, την καθημερινή ζωή και τα βιώματά τους, πριν μάθουν τους συμβολισμούς και τις πράξεις. Όπως παρατήρησε ο Piaget (1967), οι πράξεις στο συμβολικό επίπεδο αποτελούν ωριμασμένες ενέργειες του μυαλού (sophisticated mental actions), που διαμορφώνονται μέσα από την εμπειρία και την εξερεύνηση,

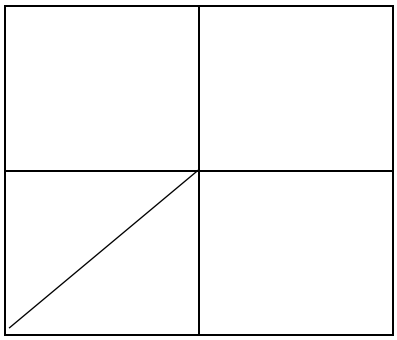
Το θεωρητικό πλαίσιο διδακτικών προτάσεων στα κλάσματα

Με βάση τα αποτελέσματα των ερευνών, σπουδαίοι μελετητές έχουν διεξάγει μελέτες σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο τάξης, προτείνοντας μεθόδους για την εξομάλυνση των προβλημάτων. Από το 1900 μέχρι σήμερα, η έρευνα στην περιοχή των κλασμάτων για τους μαθητές ηλικίας 6-14 ετών είναι ογκώδης (Fandiño Pinilla M.I., 2007). Από αυτές στο άρθρο θα αναφερθούμε σε κάποιες χαρακτηριστικές και θα αναλύσουμε διεξοδικά την πρόταση του Streefland, για μία διδακτική προσέγγιση των κλασμάτων στο πλαίσιο της τάξης.

Η Saenz – Ludlow (1994) διεξάγει ένα διδακτικό πείραμα σε ατομικό επίπεδο, με το οποίο επιχειρεί να δημιουργήσει την έννοια του κλάσματος σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Ισχυρίζεται πως οι μαθητές για να διαμορφώσουν σωστή αντίληψη του κλάσματος πρέπει να έχουν συνειδητοποιήσει τη σχέση του με το όλο. Οι μαθητές πρέπει να κατανοούν πως μια ποσότητα μπορείς να τη χωρίσεις σε επιμέρους κομμάτια και ότι από επιμέρους κομμάτια μπορείς να συνθέσεις μια ολότητα (Behr et al, 1983,1985, McLellan & Dewey, 19008).

Ο Valdemoros (1994, 1997, 2001, 2004) εκφράζει μία ευρεία ποικιλία απόψεων στον κόσμο των κλασμάτων, δίνοντας έμφαση στον τρόπο δημιουργίας της έννοιας των

κλασμάτων μέσω διαφορετικών συμβολικών συστημάτων και με αναφορά σε συμπαγή υλικά και μοντέλα. Στη μελέτη του (Valdemoros , 1997) προσπαθεί να εντοπίσει το διαισθητικό τρόπο μέσα από τον οποίο μπορούν να οδηγηθούν οι μαθητές στην πρόσθεση κλασμάτων, με αναφορές σε μεμονωμένες μελέτες περιπτώσεων. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των μαθητών , οι οποίοι προσπαθώντας να απαντήσουν στο ερώτημα : «Πώς μπορείς να μοιράσεις έναν τετράγωνο τοίχο σε πέντε ίσα μέρη ώστε να βαφεί από 5 ελαιοχρωματιστές;» (Valdemoros, 2004), έδωσαν την εξής απάντηση: χώρισαν τον τετράγωνο τοίχο σε τέσσερα ίσα μέρη, δημιουργώντας 4 μικρά τετράγωνα και προκειμένου να δημιουργήσουν 5 μέρη, χώρισαν με μία διαγώνιο ένα από αυτά τα τετράγωνα στη μέση.



Ο Streefland έχει κάνει μια μελέτη σε επίπεδο τάξης, η οποία αποτελούνταν από 16 μαθητές ηλικίας 9-10 ετών, για χρονική περίοδο 2 ετών και προτείνει έναν τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η γνωριμία με τα κλάσματα (Streefland 1979,1984, 1993). Συνδύασε το πείραμα διδασκαλίας με κλινικές συνεντεύξεις, προσπαθώντας να ανακαλύψει τα μοντέλα μάθησης των μαθητών. Υποστηρίζει και αποδεικνύει πως ο μαθητής μπορεί να έρθει σε επαφή με τα κλάσματα, μέσα από προβληματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Επιπλέον αποδεικνύει πώς μπορεί να μεταβεί από το ένα επίπεδο της μαθηματικής γνώσης στο άλλο, μέσα από την πράξη και την εμπειρία. Με βάση την πραγματικότητα οι μαθητές μπορούν να δομήσουν νέες έννοιες, να χρησιμοποιήσουν συμβολισμούς κ. α. Στη μελέτη του (Streefland, 1993) εκθέτει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να ξεκινήσει, αλλά και να εξελιχτεί η διδασκαλία των κλασμάτων. Προτείνει να ξεκινήσει ο δάσκαλος με μια κατάσταση δίκαιης μοιρασιάς και μέσα από συνεχείς προβληματισμούς αλλά και παροτρύνσεις να προχωρήσει στη μαθηματικοποίηση των κλασμάτων. Κατόπιν με βάση τις γνώσεις που αποκτούν οι μαθητές του και συνδέοντας κάθε βήμα προόδου με την προηγούμενη γνώση, μπορεί διεξοδικά να παροτρύνει τους μαθητές του στην « ανακάλυψη» και των άλλων πράξεων των κλασματικών αριθμών.

Το μοντέλο της δίκαιης μοιρασιάς αποτελεί τον ιδανικότερο τρόπο για να εισάγεις το μαθητή στην έννοια του κλάσματος, γιατί αντανακλά αρκετές καταστάσεις καθημερινής ζωής και επομένως είναι οικείο στους μαθητές. Επιπλέον οι διαιρέσεις που γίνονται αφορούν ίσα κομμάτια χωρίς υπόλοιπο. Πιο συγκεκριμένα προτείνει μια σειρά κλιμάκωσης των προβλημάτων δίκαιης μοιρασιάς, έτσι ώστε να γίνει ομαλά η εισαγωγή των

μαθητών στις νέες έννοιες και να οδηγηθούν από μόνα τους στην ανακάλυψη των κανόνων και των σχέσεων ανάμεσα στα κλάσματα, με τρόπο φυσικό και ομαλό. Οι δραστηριότητες επικεντρώνονται στην κομματιασμένη οικογένεια « the Fractured Family", όπου ομελέτες , τηγανίτες, πίτσες, μπισκότα, οδοντόκρεμες μοιράζονται δίκαια. Στη συνέχεια η οικογένεια τρώει σε ένα εστιατόριο όπου προκύπτουν νέα διλλήματα : να φτιάξουν λεμονάδα, καφέ κ.α., συνδυάζοντας με αυτές τις δραστηριότητες τα κλάσματα με τις αναλογίες.

Έτσι, για το μάθημα της τάξης προτείνει αρχικά να ξεκινήσουμε με μια κατάσταση όπου μερικά παιδιά μοιράζονται κάποιες σοκολάτες. Το «μερικά» δε γίνεται συγκεκριμένο αρχικά. Θέτονται προβληματισμοί για το μερίδιο κάθε παιδιού, για τον αριθμό των παιδιών και των σοκολάτων κ.τ.λ. Η δίκαια μοιρασιά γίνεται σε ποιοτικό επίπεδο, όπου η εμπειρία, η φαντασία και η κοινή λογική συνιστούν τα μόνα απαραίτητα εφόδια.

Στη συνέχεια οι προβληματισμοί γίνονται πιο συγκεκριμένοι: « Δύο παιδιά μοιράζονται μια σοκολάτα. Προσπάθησε να σκεφτείς σε ποιο σημείο βρίσκονται οι γραμμές που θα κόψεις τη σοκολάτα. Θα μας βοηθήσει αν την ξετυλίξουμε;» (Streefland,1993). Διεξοδικά αρχίζει μία πρώτη προσέγγιση στα κλάσματα. Οι πρώτες διαιρέσεις και χωρισμοί γίνονται με βάση την σκέψη και την κρίση του μαθητή, κατόπιν η ανακάλυψη του τρόπου που είναι χωρισμένη η σοκολάτα, θα τους κάνει να προβληματιστούν και να κάνουν συγκρίσεις. Με το ερώτημα «24 παιδιά μοιράζονται 18 σοκολάτες δίκαια», προχωράμε σε μια πιο μαθηματικοποιημένη διάσταση. Αυτό σημαίνει ότι περνάμε από μία ποιοτική σε μια ελαφριά μαθηματικοποιημένη κατάσταση. Ο δάσκαλος μπορεί με κατάλληλους συνδυασμούς να οδηγήσει την επίλυση του προβλήματος στο συμβολισμό ενός εικονικού κλάσματος, όπου στον αριθμητή σχεδιάζουμε ένα μικρό τραπέζι με τον αριθμό 18 και από κάτω τοποθετούμε το 24, που αντιπροσωπεύει τα παιδιά.

Αυτός ο συμβολισμός απεικονίζει τη μοιρασιά των τραπεζιών και μπορεί να γίνει η βάση , στην οποία μπορούμε να στηριχτούμε και να προχωρήσουμε σε διαγράμματα απλουστεύσεων. Σκοπός του Streefland αποτελεί η επίτευξη μιας σταδιακής προόδου. Τα σύμβολα του τραπεζιού έχουν μεταφορικό χαρακτήρα και τα σχεδιαγράμματα όλο πιο συντομευμένη μορφή. Οι μαθητές καταλήγουν να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στο τελικό αποτέλεσμα και στη δυνατότητα που τους παρέχει να κάνουν τη διαίρεση ανάμεσα στους δύο αριθμούς. Με αυτό τον τρόπο διεκπεραιώνεται μεθοδικά η κάθετη μαθηματικοποίηση και ο μαθητής οδηγείται στην ανακάλυψη των κανόνων και στη χρήση μαθηματικών συμβολισμών.

Βιβλιογραφία

Ball D. (1993). Halves, pieces and twoths: costructing and using representational contexts in teaching fractions. In: Carpenter T.P., Fennema E., Romberg T.A. (eds.) (1993). Rational numbers: as integration of research. Hilsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum. 157-195.

Behr M.J., Harel G., Post T., Lesh R. (1993). Rational numbers: towards a semantic analysis-emphasis on the operator construct. In: Carpenter T.P., Fennema E., Romberg T.A. (eds.) (1993). Rational numbers: as integration of research. Hillsdale (N.J.): Lawrence Erlbaum. 13-47.

Behr M.J., Lesh R., Post T., Silver E.A. (1983). Rational-number concept. In: Lesh R.A., Landau M. (eds.) (1983). Acquisition of mathematics concepts and processes, New York: Academic Press. 92-126.

Booth, J. L., & Newton, K. J. (2012), Fractions: Could they really be the gatekeeper's doorman? Contemporary Educational Psychology, 37, 247–253

Booth, J. L., Newton, K. J., & Twiss-Garrity, L. K. (2014), The impact of fraction magnitude knowledge on algebra performance and learning. Journal of Experimental Child Psychology, 118, 110–118.

D.A. Arini, D.A. Maharbid, Y. Gumala and Al Jupri, (2017). Analysis of mathematical learning of fractional concept on elementary school students, International Conference on Mathematics and Science Education

DeWolf, M., & Vosniadou, S. (2015). The representation of fraction magnitudes and the whole number bias reconsidered. Learning and Instruction, 37, 39–49.

Fandiño Pinilla M.I. (2007). Fractions: conceptual and didactic aspects. Acta Didactica Universitatis Comenianae. 7, 23-45.

Hart K. (1989). Fractions: equivalence and addition. In: Johnson D.C. (1989). Mathematical framework 8-13. A study of classroom teaching. Windsor: Nfer-Nelson. 46-75

Hart K. (1981). Fractions. In: Hart K. (ed.) (1981). Children's understanding of mathematics. 11-16. Londra: Murray. 68-81.

Hoffer, T. B., Venkataraman, L., Hedberg, E. C., & Shagle, S. (2007). Final report on the national survey of algebra teachers for the National Math Panel. NORC at the University of Chicago.

Kerslake D. (1986). Fractions: children's strategies and errors. Londra: NferNelson

Namkung Jessica, Fuchs Lynn (2019). Remediating Difficulty with Fractions for Students with Mathematics Learning Difficulties, Learning disabilities, Journal, Vol.24, No 2, https://js.sagamorepub.com/ldmj/article/view/9902

National Mathematics Advisory Panel. (2008). Foundations for success: Final report of the National Mathematics Advisory Panel. Washington, DC: U.S. Department of Education

Ni, Y., & Zhou, Y. D. (2005). Teaching and learning fraction and rational numbers: The origins and implications of whole number bias. Educational Psychologist, 40, 27–52.

Nunes, T., & Bryant, P. (2008). Rational numbers and intensive quantities: Challenges and insights to pupils implicit knowledge. Anales de Psicología, 24, 262–270.

Pitkethly A., Hunting R. (1996). A review of recent research in the area of initial fraction concepts. Educational studies in mathematics. 30, 5-38

Saenz-Ludlow A. (1992). Ann's strategie to add fractions. In: Geeslin W., Graham K. (eds.) (1992). Proceedings of the sixteenth international conference fort he PME. Vol. II. Durham (N.H.): University of New Hampshire. 266-273.

Saenz-Ludlow A. (1994). Michael's fraction schemes. Journal for research in mathematics education. 25, 50-85.

Saenz-Ludlow A. (1995). Ann's fraction schemes. Educational studies in mathematics. 28, 101-132.

Stafylidou, S., & Vosniadou, S. (2004). The development of students' understanding of the numerical value of fractions. Learning and Instruction, 14, 503–518

Streefland L. (1990). Fractions in realistic mathematics education. Dordrecht: Kluwer.

Streefland L. (1991). Fractions in realistic mathematics education: a paradigm of developmental research. Dordrecht: Kluwer.

Streefland L. (1993). Fractions: a realistic approach. In: Carpenter T.P., Fennema E., Romberg T.A. (eds.) (1993). Rational numbers: an integration of research. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Ass. 289-325.

Streefland L. (1984a). Basic principles for teaching and learning fractions. In: Bell M. et al. (eds.) (1984). Theory, research and practice in mathematical education. Nothingam: Shell Center for Mathematical Education.

Streefland L. (1984b). Search for the roots of ratio: some thoughts on the long term learning process (toward… a theory). Educational studies in mathematics. 15, 327-348; 16, 75-94.

Streefland L. (1979). Young children – ratio and proportion. Educational studies in mathematics. 10, 403-420.

Streefland L. (1982). Subtracting fractions with different denominators. Educational studies in mathematics. 13, 233-255. Streefland L. (1983). Aanzet tot een nieuwe breukendid

Valdemoros M. (1994). Various representations of the fraction throught a case study. Proceedings of the XIX PME. II, 16-23.

Valdemoros M. (1997). Recursos intuitivos que favorecen la adición de fracciones. Educación matemática. 9, 3, 5-17. Valdemoros M. (1998). La constancia de la unida en la suma de fracciones: un estudio de caso. In: Hitt F. (ed.) (1998). Investigaciones en Matemática Educativa. México: Grupo Editorial Iberoamerica. 465-481.

Valdemoros M. (2001). Las fracciones, sus referencias y los correspondientes significados de unidad: studio de casos. Educación matemática. 13, 1, 51-67.

Valdemoros M. (2004). Lenguaje, fracciones y reparto. Relime. 7, 3, 235-256.

Vosniadou, S., Vamvakoussi, X., & Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to conceptual change, In S. Vosniadou (Ed.), International handbook of research on conceptual change (pp. 3–34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Το παραμύθι ως διδακτικό εργαλείο για την καλλιέργεια του προφορικού λόγου

Ισαΐα Λαζαρίδου Σ.Ε.Ε. Π.Ε.60 M.Sc.

Περίληψη

Το παραμύθι παρέχει ένα ενδιαφέρον και εποικοδομητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι μικροί μαθητές χρησιμοποιούν τις γλωσσικές τους ικανότητες σε δραστηριότητες που προσομοιώνουν τη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες. Επιτρέπει στα παιδιά να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο και την γλωσσική τους έκφραση. Μέσα από το παραμύθι συχνά οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν παιχνίδια, να υποδυθούν ρόλους, ή να εμπλακούν σε μια σειρά από σωματικές δραστηριότητες, οι οποίες τους δίνουν ευκαιρίες να γνωρίσουν πλήρως τα λεκτικά και μη λεκτικά στοιχεία της γλώσσας. Τα παραμύθια παρέχουν πλούσιες πηγές ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων, επειδή διαθέτουν ένα αυθεντικό μοντέλο της χρήσης της γλώσσας σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Στόχος αυτής της μελέτης είναι να αναδείξει τη συμβολή της αφήγησης παραμυθιών στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου και της προφορικής έκφρασης, καθώς και τις πρακτικές αξιοποίησης τους στην διδακτική πράξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις-Κλειδιά: παραμύθι, προφορικός λόγος, προσχολική εκπαίδευση

The fairy tale as a didactic tool for the optimization of oral speech

Isaia Lazaridou, M.Sc

Abstract

Fairytales provide an interesting and constructive context in which young students use their language skills in activities that simulate learning in real life. It allows children to enrich their oral speech and their language expression. Through the story tale, students are often asked to design games, play roles, or engage in a range of physical activities, which give them opportunities to become fully acquainted with the verbal and non-verbal elements of language. Fairy tales are rich sources for the development of language skills, having an authentic model of the language usage in different communication situations. The aim of this study is to highlight the contribution of storytelling to the optimization of the oral speech and oral expression, as well as their use practices in the teaching of preschool children.

Key-Words: fairy tale, oral speech, preschool education

Εισαγωγή

Η γλώσσα χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη και θεωρείται το πιο σημαντικό εργαλείο για τη σκόπιμη επικοινωνία, καθώς συντελεί στο χτίσιμο διαπροσωπικών σχέσεων, εξασφαλίζει την μετάδοση της ώριμης γνώσης και ανθρώπινης εμπειρίας από γενιά σε γενιά, επιτρέπει την ατομική και συλλογική έκφραση συναισθημάτων και στάσεων απέναντι στον κόσμο που μας περιβάλλει. Είναι κάτι παραπάνω από απλό σύνολο λέξεων και κανόνων. Η γλώσσα αποτελεί για το παιδί προσχολικής ηλικίας, αναπόσπαστο μέρος της ταυτότητας του. Το βοηθά να αποκτήσει και να μοιρασθεί εμπειρίες να διεπιδράσει με τους συνομηλίκους και τους μεγαλύτερους, να γνωρίσει τον κόσμο και φυσικά να κοινωνικοποιηθεί. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ανάγνωση παραμυθιών στα νήπια αποτελεί ένα ισχυρό μέσο για την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την ενίσχυση του προφορικού λόγου και την καλλιέργεια της γλωσσικής τους έκφρασης (Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond, & Hindman, 2006; Shin, 2006). Η Ahlquist (2011), επισημαίνει ότι τα παραμύθια είναι μια σημαντική πηγή της εμπειρίας της γλώσσας και βοηθούν τα μικρά παιδιά να αφομοιώσουν και να επεξεργαστούν τη γλώσσα ολιστικά. Ο Kirsch (2008), επίσης προσθέτει ότι οι ιστορίες χρησιμεύουν ως ένα καλό σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων και συμβάλλουν στη ενίσχυση της συγκέντρωσης των παιδιών και στην απόκτηση στρατηγικών μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε θέση να δημιουργήσουν ένα ενδιαφέρον πλαίσιο μάθησης που να υποστηρίζει τα παιδιά στην εκμάθηση της γλώσσας. Όμως δεν είναι εύκολο να διδάξουν το γλωσσικό σύστημα και τα στοιχεία της γλώσσας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ένα σπουδαίο μέσο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών αποτελεί η αφήγηση παραμυθιών. Για να επιτευχθούν τα καλύτερα αποτελέσματα από την υιοθέτηση του παραμυθιού ως εκπαιδευτικού εργαλείου, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τη συμβολή του στην μαθησιακή διαδικασία και να έχουν βασικές γνώσεις και ιδέες, για τις πρακτικές αξιοποίησής του στην εκπαιδευτική πράξη. Σε αυτήν την μελέτη πρόκειται να συζητηθεί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου μέσα από τα παραμύθια.

Το παραμύθι

Σκοπός του παραμυθιού είναι να τέρψει, να διεγείρει τη φαντασία του παιδιού, να καλλιεργήσει τη γλώσσα τους και την κριτική τους ικανότητα, να βοηθήσει τα παιδιά να εκφράσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους, μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992). Τα παραμύθια εμπλουτίζουν τη ζωή του παιδιού και της προσδίδουν μια μαγική διάσταση, υποβοηθούν την καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας με την επαναδιήγηση, το διάλογο, τις απορίες που προκαλεί και τις ερωτοαποκρίσεις των παιδιών (Λαζαρίδου, 2014). Προσφέρονται για πολλαπλές και ποικίλες δραστηριότητες, ατομικές ή ομαδικές, τέτοιες, που καλλιεργούν τη γλώσσα, τη φαντασία και την επινοητικότητα των παιδιών, το συναίσθημα και την ανθρωπιά τους, τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική δεξιότητα (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Όπως ο Bogaert et al, (2006) παρατηρούν, το παραμύθι έχει τη δύναμη να δημιουργήσει ένα ουσιαστικό πλαίσιο, στο οποίο μπορούν να σχεδιασθούν ένας μεγάλος αριθμός από επιμέρους δραστηριότητες. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έχουν πρώιμες εμπειρίες και πρακτικές που σχετίζονται με τον κόσμο της εργασίας και της ομάδας. Το παραμύθι συμβάλει στην γλωσσική ανάπτυξη καθώς:

α) αυξάνει τα κίνητρα για εμπλοκή του μαθητή στις δραστηριότητες,

β) μπορούν να τεθούν ανοικτές ερωτήσεις με βάση την ιστορία, οι οποίες επιτρέπουν στους μαθητές να μάθουν ο ένας από τον άλλο,

γ) σχεδιάζονται ποικίλες μορφές δραστηριοτήτων,

γ) βοηθά στη δημιουργία ομάδων,

δ) η υπάρχουσα γνώση των μαθητών αποτελεί την αφετηρία του στη νέα γνώση.

Μέσα από τα παραμύθια δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν με το λόγο αλλά και με το σώμα τους, να διατυπώσουν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, να αναδείξουν τις κλίσεις και τα ταλέντα τους (Griva & Chostelidou, 2012).

Η ακρόαση παραμυθιών θεωρείται ως μια αλληλεπιδραστική και συνδημιουργική διαδικασία, που χρησιμοποιείται για να προκαλέσει την περιέργεια των παιδιών, να τα εξασκήσει στην ακρόαση και στη λεκτική έκφραση (Griva & Chostelidou, 2012). Μέσα από τα παραμύθια έχουν τη δυνατότητα να εκφρασθούν, να αναλάβουν ρόλους, να κοινωνικοποιηθούν, σεβόμενα την ομάδα και τους κανόνες της, να καταπολεμήσουν φοβίες και αναστολές, να αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες, να κατανοήσουν τη γλώσσα των εικόνων και των συμβόλων, να απολαύσουν ως ακροατές το παραμύθι και να δημιουργήσουν αφήνοντας ελεύθερη τη φαντασία τους (Λαζαρίδου, 2014). Τα παραμύθια είναι πολύτιμο εργαλείο για τους μικρούς μαθητές, καθώς τους προσφέρουν γλωσσικά, και προσωπικά οφέλη σε ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον το οποίο μειώνει το στρες και το άγχος των μικρών παιδιών και ως εκ τούτου οδηγεί σε μια πιο επιτυχημένη απόκτηση της γλώσσας (Shin, 2006).

Παραμύθι και προφορική ανάπτυξη

Τα περισσότερα παιδιά όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη κατακτήσει τον προφορικό λόγο με φυσικό τρόπο, στο πλαίσιο της επικοινωνίας που αναπτύσσουν με το περιβάλλον τους. Το νηπιαγωγείο καλείται να υποστηρίξει να οργανώσει τον προφορικό τους λόγο, ώστε να τα καταστήσει ικανά να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να περιγράφουν, να επιχειρηματολογούν, να διαπραγματεύονται. Η αφήγηση παραμυθιών στα νήπια αποτελεί ένα ισχυρό μέσο για την ανάπτυξη του λεξιλογίου, την ενίσχυση του προφορικού λόγου και την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικής τους έκ-

φρασης (Wasik & Bond, 2001; Wasik, Bond, & Hindman, 2006; Shin, 2006). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη αφήγηση παραμυθιών ενθαρρύνουν τους μαθητές να μιλήσουν, να επικοινωνήσουν, έστω και αν έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο, προωθώντας τη χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας (Griva & Chostelidou, 2012). Εάν τα παιδιά σιωπούν μέσα στην τάξη και δεν βρίσκουν το λόγο να μιλήσουν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, ο εκπαιδευτικός, τους εμπλέκει συναισθητικά με τους ήρωες της ιστορίας του παραμυθιού, σαν να συνέβαινε στα ίδια (Li-Yu Chang, 2009) σπάζοντας έτσι τη σιωπή τους. Εξάλλου μέσα από ένα καλά σχεδιασμένο παιχνίδι ρόλων, οι μαθητές είναι σε θέση να επικοινωνούν μεταξύ τους, τείνουν να ξεπεράσουν τους φόβους της γλωσσικής τους ανεπάρκειας και μπορούν να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων, που ήδη κατέχουν (Somers, 1994). Ακόμη μέσα από το παραμύθι τα παιδιά είναι ικανά να δημιουργούν και να εφευρίσκουν νέες ιδέες, νέες λέξεις, να τις εντάσσουν στο οικείο τους λεξιλόγιο και έτσι να εξελίσσουν τη γλωσσική τους έκφραση (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Άλλωστε η ενεργητική εμπλοκή των παιδιών στην ιστορία του παραμυθιού τα βοηθά να ενισχύσουν την κατανόηση του προφορικού λόγου με την ενεργοποίηση του εσωτερικού σημασιολογικού συστήματος και να μειώσουν τη νευρικότητα τους μέσα στην τάξη (Donoghue & Kunkle, 1979). Όταν τα παιδιά αφηγούνται ένα παραμύθι αποκτούν αυτοπεποίθηση, συμμετέχουν ενεργά στην τάξη, ανταλλάσσουν απόψεις, συνεργάζονται, αλληλοβοηθούνται και κυρίως ασκούν τον προφορικό τους λόγο (Collins, 2010).

Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς με τη σειρά τους, μέσα από την αφήγηση μπορούν να χρησιμοποιούν το παραμύθι ως αφετηρία για την απόκτηση νέας γνώσης. Έχουν τη δυνατότητα να εισάγουν και να επαναλάβουν νέο λεξιλόγιο και να εκθέσουν τους μαθητές σε ποικίλα γλωσσικά πλαίσια (Halliwell, 1992). Βέβαια παράγοντες κλειδιά για την απόκτηση λεξιλογίου από τα μικρά παιδιά μέσα από την ανάγνωση παραμυθιών, αποτελούν οι πλούσιες επεξηγήσεις των λέξεων και η συχνότητα ανάγνωσης παραμυθιών από τους γονείς τους και το περιβάλλον γενικότερα. Έρευνες δείχνουν ότι η ανάγνωση παραμυθιών στα μικρά παιδιά, η συμμετοχή τους σε συζητήσεις και η έκθεση τους σε σπάνιες λέξεις επηρεάζουν την πρώιμη ανάπτυξη του λεξιλογίου τους (DeTemple & Snow, 2003; Weizman & Snow, 2001). Επιπλέον η έκθεση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε σπάνιο λεξιλόγιο και η υποστηρικτική συζήτηση για τις λέξεις με τους ενήλικες, αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης και της μετέπειτα αναγνωστικής τους κατανόησης (Weizman & Snow, 2001). Ευκαιρίες για επανάληψη των λέξεων δίνουν οι επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις των παραμυθιών που τις περιέχουν, όχι όμως περισσότερο από δύο φορές, εκτός εάν το ζητήσει το παιδί, γιατί οι πολλές αναγνώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε πλήξη των παιδιών (Collins, 2010).

Η διαμόρφωση και η δημιουργία επικοινωνιακών συνθηκών μέσα στην τάξη δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να συζητήσουν, να αιτιολογήσουν τις απόψεις τους, να ερμηνεύσουν, να εκφραστούν και τελικά να εμπλουτίσουν την προφορική τους έκφραση. Ακόμη η καλλιέργεια των δεξιοτήτων του προφορικού λόγου μέσα σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον, ενεργοποιεί την εμπλοκή των μικρών μαθητών, επιδιώκει τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση, καλλιεργεί τη δημιουργική

τους έκφραση και συμβάλλει στην εξάσκηση της λεκτικής και εξωλεκτικής επικοινωνίας.

Ωστόσο, η απλή δυνατή ανάγνωση ενός παραμυθιού χωρίς την ανάλογη προετοιμασία από τη μεριά του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι απογοητευτική για τους μαθητές και να μην επιφέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, καθώς δεν προκαλεί την προσοχή των παιδιών, δεν κινητοποιεί και δεν τονώνει τα κίνητρα και την αυτοπεποίθηση τους. Ο προσεκτικός σχεδιασμός και η καλή αφήγηση παραμυθιών είναι απαραίτητα για μια επιτυχή διδασκαλία και μάθηση μέσω του παραμυθιού.

Σχεδιασμός και αξιοποίηση του παραμυθιού στην διδασκαλία

Η χρήση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση του παραμυθιού, αποτελεί ένα ρεαλιστικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι μικροί μαθητές μπορούν να εξασκηθούν στο λεξιλόγιο και στις δομές της γλώσσας ευχάριστα, αβίαστα και φυσικά. Μέσα από την εμπλοκή τους σε τέτοιες δραστηριότητες, μαθαίνουν να εξερευνούν το περιβάλλον γύρω τους και γίνονται πιο ευέλικτοι στο να βρίσκουν λύσεις. (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Η διαθεματική προσέγγιση του παραμυθιού στην τάξη οργανώνεται σε τρία στάδια (Willis, 1996): το προστάδιο, το κυρίως στάδιο και το μεταστάδιο.

Στο **προστάδιο** ενεργοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών, διεγείρεται το ενδιαφέρον και η περιέργεια για την ακρόαση του παραμυθιού με την επίδειξη εικόνων του παραμυθιού, με την υποβολή ερωτήσεων, αποκρίσεων και προκαλείται συζήτηση και προβληματισμός για το τι θα ακούσουν στη συνέχεια.

Στο **κυρίως στάδιο** γίνεται η αφήγηση και η κατανόηση του παραμυθιού και η χρήση της γλώσσας, καθώς τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε ένα πλήθος ερωτήσεων σχετικών με την ιστορία και την πλοκή του παραμυθιού. Στο ίδιο στάδιο ακολουθεί η αφήγηση του παραμυθιού με την επίδειξη εικόνων από τα ίδια τα παιδιά, για την καλύτερη κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου, σχετικού με το λεξιλόγιο του παραμυθιού. Τα παιδιά επίσης στο κυρίως στάδιο ενθαρρύνονται να εκφρασθούν προφορικά, συσχετίζοντας τις δικές τους εμπειρίες και βιώματα σε σχέση με το περιεχόμενο και το γενικό νόημα του παραμυθιού.

Στο **μεταστάδιο** δίνεται έμφαση στις δραστηριότητες για την καλλιέργεια, των γλωσσικών δεξιοτήτων, μέσω της δραματοποίησης και την εμπέδωση της νέας γνώσης. Στο στάδιο αυτό, μέσα από τις δραστηριότητες και την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, ελέγχεται και ανατροφοδοτείται η κατανόηση του παραμυθιού, χρησιμοποιείται το καινούριο λεξιλόγιο, ενισχύεται, εμπλουτίζεται ο προφορικός λόγος και η προφορική έκφραση, καλλιεργούνται οι κινητικές δεξιότητες μέσα από τα παιχνίδια και τις κινητικές δραστηριότητες.

Η τέχνη της αφήγησης του παραμυθιού

Η καλή αφήγηση προϋποθέτει ταλέντο και συνεχή εξάσκηση. Ο εκπαιδευτικός-αφηγητής είναι υποχρεωμένος να φροντίσει το θέμα του, να φτιάξει το λόγο του για να πετύχει τη συγκίνηση, διδακτική, ή ψυχαγωγική, που επιδιώκει. Τα χαρακτηριστικά στοιχεία της αφήγησης σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (1997), είναι:

Η προετοιμασία του αφηγητή και η δημιουργία κατάλληλου κλίματος. Καθοριστική είναι η κατάλληλη διαμόρφωση του χώρου και των θέσεων των μικρών μαθητών καθώς και η σωστή στάση του νηπιαγωγού, που θα εξασφαλίζουν την άμεση επαφή κι επικοινωνία αφηγητή και παιδιών.

- Η ευχάριστη συνήθως εισαγωγή της αφήγησης,
- Ο ανάλογος χρωματισμός και τονισμός της φωνής ιδιαίτερα όταν μιμείται πράξεις,
- Οι εκφράσεις του προσώπου (πόνου χαράς, έκπληξης, απορίας),
- Οι χειρονομίες που δίνουν έμφαση στα λεγόμενα και λειτουργούν συνήθως ως σιωπηρές, αλλά εύγλωττες προεκτάσεις της αφήγησης.
- Η συναισθηματική συμμετοχή του αφηγητή στις περιπέτειες του ήρωα,
- Οι επαναλήψεις λέξεων χαρακτηριστικών, φράσεων ή στίχων,
- Οι επίκαιρες παρεμβολές και οι σχολιασμοί,
- Ο συχνός διάλογος σε πρώτο πρόσωπο (ευθύ λόγο),
- Η πρόοδος της ιστορίας με δράση και όχι με περιγραφές,
- Ο άμεσος και οικείος λόγος για τους ήρωες,
- Η χρήση ηχογλώσσας, η μίμηση φυσικών ήχων, φωνής ζώων και πουλιών,
- Οι παύσεις, οι διακοπές που δημιουργούν προσμονή στο ακροατήριο και εντείνουν το ενδιαφέρον,
- Τα επιφωνήματα, η εκφραστική λιτότητα, ο συμβολισμός και η αλληγορία,
- Το χιούμορ και το κλίμα ευθυμίας και θυμηδίας,
- Η υπερβολή καθώς όλα γίνονται σαν σε μεγεθυντικό ή σμικρυντικό φακό,
- Το κλείσιμο της ιστορίας που κατά κανόνα στα παραμύθια αφήνει ένα αίσθημα αισιοδοξίας,
- Ο καλός προφορικός λόγος και μάλιστα ο αφηγηματικός, προϋποθέτει ορθοφωνία, σωστή άρθρωση και έκφραση, λεκτική ποικιλία και τόνο φωνής ανάλογο, προϋποθέτει δηλαδή γνώση της γλώσσας.

Πριν από την αφήγηση σημαντικά στοιχεία είναι:

- Η προσεκτικη επιλογή παραμυθιού, ώστε να ανταποκρίνεται στην ηλικία, στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών,
- Η καλή γνώση του περιεχομένου του,
- Η ψυχολογική προετοιμασία του νηπιαγωγού,
- Η ψυχολογική προετοιμασία των παιδιών,

- Η προετοιμασία και σκηνοθετική ρύθμιση του χώρου,
- Η σωστή τοποθέτηση των παιδιών ακροατών και του αφηγητή στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Ακόμη σημαντικό στοιχείο αποτελεί η απλότητα του λόγου. Ο εκπαιδευτικός όταν διηγείται το παραμύθι, οφείλει να είναι απλός στους τρόπους και στις εκφράσεις, ειλικρινής, κατανοητός και ευδιάθετος χωρίς εξεζητημένο ύφος, χωρίς υποκριτική φωνή. Οι λέξεις πρέπει να είναι ζωντανές, εύηχες, σύντομες, γνωστές (Αναγνωστόπουλος, 1987). Απαιτείται αμεσότητα, δραματικότητα, ενθουσιασμός και οπτική επαφή με όλα τα παιδιά. Η αφηγηματική τέχνη καλλιεργείται και προάγεται και απαιτεί κόπο, προσοχή και ενδιαφέρον.

Οι κύριοι τρόποι προσέγγισης του παραμυθιού

Οι πρακτικές αξιοποίησης του παραμυθιού στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο (1997) είναι:

Η αφήγηση. Με την αφήγηση τα παιδιά καλλιεργούν τον προφορικό λόγο, την ακοή, την επικοινωνία. Ο/η νηπιαγωγός αφηγείται με το δικό της/ου εκφραστικό τρόπο το παραμύθι, που έχει φροντίσει να το γνωρίζει πολύ καλά. Είναι συνεχής ενιαία, χωρίς παρεμβάσεις και συζητήσεις. Ο επίλογός της είναι το εξιλεωτικό «*Έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα».*

Η Αφήγηση με επίδειξη εικόνων. Ανάλογα με το παραμύθι, χρησιμοποιούμε εικόνες, σκίτσα και εποπτικό υλικό. Οι εικόνες έχουν βοηθητικό ρόλο σε κάποια σημεία της αφήγησης και προσέχουμε να είναι εύγλωττες, όμορφες και καλλιτεχνικές.

Η Ανάγνωση. Η ανάγνωση ταιριάζει στα παραμύθια των λογοτεχνών, γιατί είναι αδύνατον να απομνημονεύουμε το κείμενο από έξω β) με την προφορική αφήγηση απομακρυνόμαστε από το ύφος του συγγραφέα. Η ανάγνωση έχει ένα άλλο πλεονέκτημα για τα παιδιά μιας και δείχνει το δρόμο που πρέπει να ακολουθήσουν, για να καλύψουν τις αναγνωστικές τους ανάγκες. Η ανάγνωση των παραμυθιών γίνεται χωρίς διακοπές, με χρώμα στη φωνή, με ρυθμό και τόνο φωνής επιβλητικό. Καθώς διαβάζουμε παρακολουθούμε τα παιδιά.

Η Ανάγνωση με επίδειξη εικόνων. Διαβάζουμε το παραμύθι και δείχνουμε ανάλογες και όσες εικόνες κρίνουμε απαραίτητες. Η επίδειξη εικόνων πρέπει να είναι σύντομη για να μη χάνεται το ενδιαφέρον της ιστορίας.

Η Αναδιήγηση. Καλλιεργεί την προφορική έκφραση, τη μνήμη και τη φαντασία με την επίδειξη εικόνων. Δείχνουμε τις εικόνες σε λογική αλληλουχία και ζητάμε να μας αφηγηθεί ένα παιδί το παραμύθι όπως μπορεί.

Η Εικονογράφηση. Δραστηριότητα πολύ αγαπητή στα παιδιά, αφού με τη ζωγραφική ξεδιπλώνουν την καλλιτεχνική τους ευαισθησία. Μετά την αφήγηση ζητάμε να ζωγραφίσουν ότι τους έκανε εντύπωση από το παραμύθι. Πρέπει να ξέρουμε πως ο τόνος και ο χρωματισμός της φωνής μας επηρεάζει τη δημιουργική φαντασία των παιδιών.

Η Δραματοποίηση. Τα παιδιά αφού ακούσουν καλά το παραμύθι και συζητήσουν για τα πρόσωπα και τους χαρακτήρες μπορούν να το παρουσιάσουν με τη βοήθεια της νηπιαγωγού μοιράζοντας ρόλους. Η παρουσίαση συνδυάζεται με πολλές γλωσσικές ασκήσεις. Η δραματοποίηση έχει κίνηση, μίμηση, λόγο γι' αυτό και αρέσει πολύ στα παιδιά.

Το Κουκλοθέατρο. Για να παιχθεί κουκλοθέατρο ένα παραμύθι, χρειάζεται να προσφέρεται για διασκευή. Να έχει ήρωες-πρόσωπα, που μπορούν να τους υποδυθούν οι μικροί μαθητές, να έχει περιπέτεια, πλοκή, δράση, έκταση.

Το Ρυθμικό και η **μουσική.** Μετά την αφήγηση μιμούνται τα παιδιά το ρυθμικό π.χ. βάδισμα των ζώων, των πουλιών και τραγουδούν ανάλογα τραγούδια, με αφορμή το παραμύθι.

Οι Κατασκευές, η χειροτεχνία και η πλαστική. Με αφορμή το παραμύθι τα παιδιά κατασκευάζουν με διάφορα υλικά σχετικά με σκηνές του παραμυθιού, όπως ένα σπιτάκι, ένα ζωάκι ένα εργαλείο.

Τα Αυτοσχέδια παραμύθια. Είναι μικρές δημιουργίες των παιδιών μέσα από τα οποία τα παιδιά κατανοούν βαθύτερα τα σταθερά στοιχεία δομής, όπως αρχή, μέση, τέλος, καλός-κακός.

Τα Ημιτελή παραμύθια. Αφηγούμαστε ή διαβάζουμε ένα παραμύθι χωρίς να δώσουμε όλη την πορεία του ή το τέλος του. Ζητάμε από τα παιδιά να συνεχίσουν ή να κλείσουν την ιστορία με τη δική τους φαντασία.

Η Παραμυθοσαλάτα. Τα παιδιά συνθέτουν ένα καινούργιο παραμύθι με γνωστούς ήρωες άλλων παραμυθιών.

Η Γιορτή των παραμυθιών. Μπορεί να είναι αφιερωμένη σε έναν ήρωα του παραμυθιού ή στους ήρωες πολλών παραμυθιών. Η γιορτή μπορεί να περιλαμβάνει αφήγηση δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Συμπεράσματα

Είναι γνωστό ότι. οι μαθητές μαθαίνουν τη γλώσσα μέσα από τη χρήση της για επικοινωνία και την εμπλοκή τους σε διαδραστικές επικοινωνιακές δραστηριότητες (Fernadez, 2008). Το παραμύθι συμβάλλει ουσιαστικά, ενθαρρύνει, προωθεί και υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας, γιατί δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος

σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας. Τα παιδιά μέσα από την αφήγηση παραμυθιών υιοθετούν θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση, εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν συστηματικές ευκαιρίες να εξασκήσουν την προφορική τους έκφραση, να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο, να αλληλεπιδράσουν με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την αφήγηση παραμυθιών, δημιουργούν καταστάσεις επικοινωνίας, εμπλουτίζουν τον προφορικό λόγο, οδηγούν σε πετυχημένη απόκτηση της γλώσσας και προσφέρουν ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν και να πειραματισθούν με τη γλώσσα, σε ένα πλαίσιο όπου μπορούν να κάνουν λάθη και να αναδιαρθρώσουν το αναδυόμενο σύστημα της γλώσσας χωρίς άγχος και φόβο (Γρίβα & Σέμογλου, 2012).

Βιβλιογραφία

Ahlquist, S. (2011). The Impact of the *Storyline* Approach on the Young Language Learner Classroom: a Case Study in Sweden. Thesis, Kristianstad University, Sweden

Αναγνωστόπουλος, Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Εκδόσεις Καστανιώτη

Bogaert, N., Van Gorp, K., Bultynck, K., Lanssens, A. & Depauw, V. (2006). Task-Based Language Training in Science Education and Vocational Training. In Van den Branden, K. (ed) *Task-Based Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press

Donoghue, M. R., & Kunkle, J. F. (1979). *Second languages in primary education*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers

Collins, M., (2010). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly* 25 84–97

DeTemple, J. M., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Teachers and parents* (pp. 16–36). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Fernandez, S., (2008). Teaching and learning languages other than english in Victoria schools. *Department of Education and early Childhood Development* (14) 1-24

Griva, E., & Chostelidou D. (2012). Additive bilingualism of immigrant children:introducing a multisensory project in kindergarten

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ., (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι, κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman

Kirsch, C. (2008). *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum

Λαζαρίδου, Ι.., (2014) Ταξίδι στον κόσμο μέσα από τα παραμύθια: μια διαθεματική προσέγγιση γλωσσικής και κινητικής ανάπτυξης στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Li-Yu Chang, S., (2009). *Acting it out: children learning english through story-based drama* University of Warwick

Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Shin, S. J. (2006). High-stakes testing and heritage language maintenance. In Kondo-Brown, K. (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants* (pp. 127-144). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Somers, J., (1994). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.

Wasik, B., & Bond, M. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250.

Wasik, B., Bond, M., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74.

Weizman, Z. O., & Snow, C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support formeaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265–279.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-based Learning*. London: Longman

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεωρίες Μάθησης και Διδακτική Πράξη

Ραμπαούνη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Doctorat, D.E.A de l'Université Paris V (France), D.E.A de l'Université Libre de Belgique

Περίληψη

Η υγειονομική κρίση που βιώνει ο πλανήτης επηρέασε με πρωτοφανή τρόπο τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Ως αντίδραση στον κίνδυνο ρήξης ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους όλων των βαθμίδων και το σχολείο ως θεσμό, επιλέχθηκε η λύση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, αν και χωρίς προηγούμενη εμπειρία, τουλάχιστον σε μεγάλη κλίμακα, το σύστημα κατόρθωσε να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα με σχετική επάρκεια. Παράλληλα, όμως, άνοιξε και ο διάλογος για τον ρόλο που μπορεί να παίξει αυτή η μορφή εκπαίδευσης στο μέλλον, που διαγράφεται αρκετά ρευστό και αβέβαιο. Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία στο πρώτο μέρος του παρόντος άρθρου επιχειρείται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «*Εξ αποστάσεως εκπαίδευση*». Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται επιλεκτικά ορισμένες θεωρίες μάθησης που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν διδακτικές πρακτικές προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες αυτής της μορφής εκπαίδευσης και γίνεται μια σύντομη αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς της.

Λέξεις-Κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Θεωρίες Μάθησης, Αποτελεσματικότητα.

Distance Education: Learning Theories and Teaching Practice

Abstract

The health crisis the world is experiencing has affected education systems worldwide in an unprecedented way. As a reaction to the risk of a rupture between learners of all levels and the school as an institution, the solution of distance education was chosen. In Greece, although without previous experience, at least on a large scale, the system has managed to respond to the new data with relative adequacy. At the same time, however, a dialogue has been opened regarding the role that this form of education can play in the future, which is quite fluid and uncertain. Based on the international literature, the first part of this article attempts a conceptual approach to the term "distance education". The second part focuses on a selection of some learning theories that could inspire teaching practices adapted to the specificities of this form of education and a brief evaluation of its effectiveness.

Key-Words: Distance Education, Learning Theories, Effectiveness

Εισαγωγή

Η πανδημική λαίλαπα έθεσε το σχολείο ενώπιον νέων προκλήσεων. Το δυσκίνητο και εν πολλοίς εχθρικό στις αλλαγές εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε να αντιδράσει άμεσα

και να αντιμετωπίσει άγνωστες μέχρι σήμερα καταστάσεις. Αυτή τη φορά, όμως, η αδράνεια και η έλλειψη προσαρμοστικότητας που το χαρακτηρίζει έδωσαν τη θέση τους σε μια αξιοσημείωτη επιχείρηση αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και των δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία. Οι δύο αυτοί παράγοντες αποτέλεσαν τη ναυαρχίδα της ανασύνταξης του σχολείου μετά την πρώτη αμήχανη αντίδρασή του στα νέα δεδομένα. Η εμπειρία αυτή ανέδειξε τον προβληματισμό σχετικά με την εισαγωγή των εργαλείων της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάγκη διαμόρφωσης των προϋποθέσεων για ένα πιο ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα που μπορεί να προσαρμοστεί σε καταστάσεις δύσκολες και αιφνίδιες.

Στην παρούσα συγκυρία, η υιοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (στο εξής Ε.Α.Ε), για όσο καιρό κρίθηκε απαραίτητο, υπηρέτησε, έστω και μερικώς, τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αν και δεν υπήρχε σχετική εμπειρία. Ωστόσο, η Ε.Α.Ε είχε ήδη δοκιμασθεί στο εξωτερικό και αφορούσε κυρίως τις πανεπιστημιακές σπουδές και την κατάρτιση, χωρίς αυτό να αποκλείει, σε κάποιες περιπτώσεις, την υιοθέτησή της σε σχολεία και κολλέγια (Keegan, 1995). Με βάση λοιπόν τη διεθνή και εγχώρια εμπειρία άνοιξε στην Ελλάδα μια συζήτηση σχετικά με αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, που, μέχρι τώρα, αποτελούσε για τη χώρα μας αντικείμενο μόνο ερευνητικού ενδιαφέροντος.

Εννοιολογική προσέγγιση της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Η εννοιολογική προσέγγιση του όρου Ε.Α.Ε παρακολουθεί, κατά κάποιο τρόπο, την εξέλιξη της τεχνολογίας. Για τον λόγο αυτό, δεν είναι λίγοι οι ορισμοί που έχουν προταθεί, καταδεικνύοντας έτσι και τη δυσκολία να ορίσει κανείς ένα τύπο εκπαίδευσης που βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Στο βαθμό που η τεχνολογία και το διαδίκτυο έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία είναι επόμενο, στους περισσότερο σύγχρονους ορισμούς, να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στον ιδιαίτερο ρόλο των τεχνολογικών εργαλείων που κάνει εφικτή τεχνικά την πραγματοποίησή της.

Στην ελληνική γλώσσα ο όρος Ε.Α.Ε αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «*distance education*» ή του γαλλικού «*enseignement à distance*» ή «*formation à distance*», αν και η λέξη *formation* αναφέρεται περισσότερο στην κατάρτιση. Μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα χρησιμοποιείτο πιο συχνά ο όρος «*σπουδές δι'αλληλογραφίας*». Από τη δεκαετία του 1980, με τη συμβολή του οραματιστή Charles A. Wedemeyer (Forget-Dubois, 2020), αρχίζει να επιβάλλεται ο όρος «*Ε.Α.Ε*» (Keegan, 2003). Ανάλογα με την οπτική γωνία από την οποία προσεγγίζει κανείς την Ε.Α.Ε εστιάζει σε μία από τις δύο διαστάσεις της: στην εξ αποστάσεως διδασκαλία (=distance teaching) ή στην εξ αποστάσεως μάθηση (= distance learning) (Wedemayer, 1981). Παρά τη σαφή διάκρισή τους, όμως, οι δύο αυτές διαστάσεις αλληλοεπηρεάζονται, αφού γνωστικές, ψυχολογικές, πολιτιστικές ή άλλες παράμετροι συνυπάρχουν και βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης και στις δύο. Ο όρος λοιπόν «*Ε.Α.Ε*» είναι γενικός και επιτρέπει την προσέγγιση ανάμεσα στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και την εξ αποστάσεως μάθηση (Keegan, 2003; Wedemayer, 1981). Εξάλλου και άλλοι όροι χρησιμοποιούνται, κάποιες φορές, όπως E-learning, Online learning, Virtual Education ή Virtual

Schooling (Simonson, Zvacek & Smaldino, 2015), αν και δεν ταυτίζονται πάντα με την Ε.Α.Ε.

Τα βασικά στοιχεία της Ε.Α.Ε, στα οποία συμφωνούν οι περισσότεροι μελετητές είναι :

- Είναι θεσμικά αναγνωρισμένη. Παρέχεται από κάποιο ίδρυμα που μπορεί να προσφέρει εκπαίδευση και με τη παραδοσιακή μορφή (Holmberg, 2005; Paulsen, 2003) είτε προσφέρει αμιγώς Ε.Α.Ε. Τα τελευταία χρόνια έχουν διεισδύσει στον χώρο αυτό και άλλοι φορείς, όπως επιχειρήσεις, εταιρείες, κλπ. Οι φορείς αυτοί αναλαμβάνουν να οργανώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία, να ετοιμάσουν το διδακτικό υλικό και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευόμενους μαθησιακά και τεχνολογικά. Η υποχρέωση αυτή διαφοροποιεί την Ε.Α.Ε από τα προγράμματα αυτοδιδασκαλίας ή προσωπικής μελέτης. Ιδιαίτερη σημασία έχει η επιλογή και οργάνωση των μαθησιακών πόρων με βάση τον διδακτικό σχεδιασμό (=instructional design). «*Ο σχεδιασμός - ο διδακτικός σχεδιασμός - είναι το κρίσιμο στοιχείο της αποτελεσματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*» (Simonson et al., 2015:33). Τέλος, σημαντική παράμετρο αποτελεί η θεσμική αναγνώριση των σπουδών αυτών.

- Ανάμεσα στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους υπάρχει φυσική απόσταση σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή διδασκαλία που προσφέρεται σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας (Holmberg, 1983; Keegan, 1995; Wedemayer, 1981).
- Η φυσική απόσταση συνυπάρχει συνήθως με την χρονική απόσταση. Ο εκπαιδευόμενος έχει πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό οποιαδήποτε στιγμή και σύμφωνα με τους ατομικούς του ρυθμούς, κατακτώντας έτσι την αυτονομία του στις μαθησιακές του επιλογές (Anderson, Annand, & Norine, 2005; Holmberg, 1983; Wedemayer, 1981), αν και, για κάποιους, αυτό κάνει τη μάθηση μια διαδικασία απρόσωπη (Keegan, 1995).
- Η γεφύρωση της απόστασης ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο επιτυγχάνεται με τη χρήση της τεχνολογίας (CEDEFOP, 2014; Wedemayer, 1981): σήμερα, κατά κύριο λόγο, με το διαδίκτυο και τις δυνατότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που προσφέρει καθώς και με άλλα μέσα, όπως το ραδιόφωνο και την τηλεόραση, που σε προηγούμενες χρονικές στιγμές υπήρξαν τα κατεξοχήν μέσα υποστήριξης της εκπαίδευσης αυτής.

Η σημασία της τεχνολογίας στην υλοποίηση της Ε.Α.Ε έχει επισημανθεί από πολύ νωρίς (Keegan,1995). Η εξέλιξή της όμως σήμερα επιτρέπει όχι μόνο την εκπαίδευση σύμφωνα με τους ατομικούς ρυθμούς των εκπαιδευομένων, αλλά ταυτόχρονα τη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, που προωθούν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι το αίσθημα της κοινότητας μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί σε μια εικονική, όπως και στην παραδοσιακή, τάξη (Rovai, 2002). Με όχημα τις συνεργατικές δραστηριότητες, τη διαμεσολάβηση των ψηφιακών

εργαλείων και των μαθησιακών αντικειμένων, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν ένας προς ένας ή ένας με περισσότερους (Anderson, Annand, & Norine, 2005). Η συμμετοχή σε μια κοινότητα μάθησης επιδρά τόσο στο αίσθημα ικανοποίησης όσο και στις επιδόσεις των συμμετεχόντων με την παρώθησή τους σε στάσεις και συμπεριφορές που οδηγούν στην επιτυχία (Moore, 2014). Η δημιουργία, ωστόσο, μιας κοινότητας μάθησης προϋποθέτει αρκετό πειραματισμό από αυτούς που σχεδιάζουν ένα διαδικτυακό μάθημα, αφού δεν υπάρχει κάποια συνταγή που να την εξασφαλίζει αυτόματα (Moore, 2014).

Οι τεχνολογικές δυνατότητες κάνουν εφικτή την υλοποίηση της Ε.Α.Ε με σύγχρονο και ασύγχρονο τρόπο: *α.* η *σύγχρονη Ε.Α.Ε* επιτρέπει την επικοινωνία και αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου, μέσω ψηφιακής πλατφόρμας, σε πραγματικό χρόνο παρά τη φυσική απόσταση που τους χωρίζει. Τέτοια παραδείγματα είναι οι τηλεδιασκέψεις, οι βιντεοτηλεδιασκέψεις, τα online chat, κλπ.· *β.* στην *ασύγχρονη Ε.Α.Ε* η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση εκπαιδευτή – εκπαιδευόμενου πραγματοποιούνται μέσω ενός ψηφιακού περιβάλλοντος σε διαφορετικό χρόνο και τόπο: μαθήματα δι' αλληλογραφίας παλαιότερα ίσως και σήμερα σε ορισμένες απομακρυσμένες περιοχές του πλανήτη, e-mails, διαδικτυακοί τόποι εκπαιδευτικού περιεχομένου, κλπ.(Fidalgo, Thormann, Kulyk & Lencastre, 2020). Ας σημειώσουμε επίσης την προσπάθεια ανάπτυξης και άλλων μοντέλων Ε.Α.Ε και συνεπώς τη διεύρυνση των προσφερόμενων επιλογών για την πραγματοποίηση κυρίως ανώτατων σπουδών ή σπουδών κατάρτισης (CAPRES, 2019). Η παρουσίασή τους όμως υπερβαίνει τα όρια του παρόντος άρθρου.

Θεωρίες Μάθησης και Διδακτική Πράξη

Ο σχεδιασμός της Ε.Α.Ε πρέπει να στηρίζεται τόσο στις θεωρίες μάθησης όσο και στη τεχνολογία που θα απαντήσει στα προβλήματα και τις ανάγκες που προκύπτουν λόγω της γεωγραφικής ή της χρονικής απόστασης μεταξύ εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών. Στο ερώτημα αν είναι και σε ποιο βαθμό οι θεωρίες μάθησης ή η τεχνολογία που καθορίζουν την οργάνωση της διδασκαλίας, η απάντηση δεν μπορεί να είναι ξεκάθαρη. Τούτο συμβαίνει γιατί συνήθως υπάρχει αμφίδρομη αλληλεπίδραση ανάμεσα στην τεχνολογία και τη θεωρία που υιοθετείται (Anderson & Dron, 2011). Πάντως, είναι αδιαμφισβήτητο ότι η εξέλιξη της τεχνολογίας επηρεάζει και καθορίζει τα μέσα στα οποία στηρίζεται η Ε.Α.Ε. Μ' αυτό το κριτήριο οι ερευνητές διακρίνουν τέσσερις γενιές στην Ε.Α.Ε. Η πρώτη αντιστοιχεί στην εκπαίδευση με μαθήματα δι' αλληλογραφίας, η δεύτερη σχετίζεται με τη χρήση εκπαιδευτικών εκπομπών στο ραδιόφωνο και στην τηλεόραση καθώς και κασετών ήχου ή βίντεο, η τρίτη γενιά με τη χρήση των πολυμέσων και του υπολογιστή, ενώ η τέταρτη με το internet και τα ψηφιακά εργαλεία (Glikman, 2021).

Χωρίς να αγνοούν τα τεχνολογικά εργαλεία, οι Anderson & Don (2011) προτείνουν μια άλλη προσέγγιση με βάση τις θεωρίες μάθησης και διακρίνουν τρεις γενιές Ε.Α.Ες. Στη πρώτη γενιά κυρίαρχοι ήταν ο μπιχεβιορισμός και ο γνωστικισμός, στη δεύτερη ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός και στη τρίτη ο κονεκτιβισμός. Θεωρούν όμως ότι και

όλες οι θεωρίες, παρά το γεγονός ότι κυριάρχησαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, μπορούν να ανταποκριθούν στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευομένων σήμερα (Anderson & Don, 2011).

Ταξινόμηση της εξ αποστάσεως μάθησης σε τέσσερις γενιές					
Γενιά	**1η**	**2η**	**3η**	**4η**	
Τεχνολογία	**Ταχυδρομείο** **Χαρτί**	**Ραδιόφωνο** **Τηλεόραση** **Κασέτες**	**Υπολογιστής** **Πολυμέσα**	**Internet**	
				Web 1.0	**Web 2.0**

Πίνακας 1: Ταξινόμηση της Ε.Α.Ε, όπως την απέδωσε η ***Cathia PAPI***

Θεωρίες Μάθησης	**Μπιχεβιορισμός + Γνωστικισμός**	**Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός**	**Κονεκτιβισμός**
Γενιά	**1η**	**2η**	**3η**
Ταξινόμηση της εξ αποστάσεως μάθησης σε τρεις γενιές			

Μπιχεβιορισμός

Σύμφωνα με τη θεωρία του *Μπιχεβιορισμού* (*Behaviorism*), η μάθηση είναι η νέα συμπεριφορά του ατόμου ως αποτέλεσμα (output) της απάντησης σε ερέθισμα (input). Ενδιαφέρεται δηλαδή για την συμπεριφορά που μπορεί να παρατηρηθεί και να μετρηθεί και αγνοεί ό,τι συμβαίνει στο «μαύρο κουτί», τους μηχανισμούς του εγκεφάλου και τις νοητικές διαδικασίες, που δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης (Wahl, 2019). Στη παραδοσιακή διδασκαλία, ο καθηγητής, αφού θέσει στους μαθητές τους στόχους, παρέχει σταδιακά το μαθησιακό υλικό ως ερέθισμα, προχωρώντας από τα πιο απλά στα πιο σύνθετα και τους καθοδηγεί στο πώς θα πρέπει να ανταποκριθούν στο ερέθισμα αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι περιορίζονται σε ένα παθητικό ρόλο, αφού θα πρέπει να εκτελέσουν συγκεκριμένες οδηγίες. Τα κίνητρα, η επανάληψη, η θετική

ενίσχυση και η ανατροφοδότηση αποτελούν σημαντικές παράμετροι για την εδραίωση της μάθησης (Etmer & Newby, 2013).

Για τον σχεδιασμό της Ε.Α.Ες με βάση τον μπιχεβιορισμό, ο εκπαιδευτής ακολουθεί, σε γενικές γραμμές, την ίδια γραμμική πορεία. Σύμφωνα με τους διδακτικούς του στόχους, επιλέγει, οργανώνει και αναρτά, σταδιακά και σε μικρά τμήματα και ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας τους, το υλικό του σε ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αξιοποιεί τα ψηφιακά εργαλεία για να δημιουργήσει ασκήσεις κλειστού τύπου (ασκήσεις αντιστοίχισης, πολλαπλών επιλογών, κλπ) διαβαθμισμένης δυσκολίας, κουίζ, εκπαιδευτικά παιχνίδια, προσομοιώσεις, κλπ. Ο εκπαιδευόμενος προχωρά στο επόμενο επίπεδο, μόνο αν έχει ανταποκριθεί επιτυχώς στις απαιτήσεις του επιπέδου μάθησης που του έχει ανακοινωθεί. Το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα είναι η κατάκτηση της προεπιλεγμένης γνώσης.

Η αξιοποίηση της τεχνολογίας στη διδακτική πράξη αποτελεί μια δυνατότητα αποδεκτή και από τους πρώτους μπιχεβιοριστές. Το 1958 ο ίδιος ο Skinner χρησιμοποίησε μια διδακτική μηχανή (=teaching machine) με στόχο να κάνει πιο αποτελεσματική τη διδασκαλία του. Ο τρόπος λειτουργίας της παραπέμπει στα τεστ πολλαπλών επιλογών. Η άμεση αξιολόγηση της απάντησης του εκπαιδευόμενου επιτρέπει, σύμφωνα με τον Skinner, την «*ταχύτερη διαμόρφωση της σωστής συμπεριφοράς*» (Skinner, 1954). Προχωρώντας με τους δικούς του ρυθμούς και με μικρά βήματα, ο εκπαιδευόμενος έχει το κίνητρο να αντιμετωπίσει ευχάριστα την εργασία του, αφού θα έχει απαλλαγεί από το άγχος και την αβεβαιότητα (Skinner, 1954). Σήμερα στοιχεία της θεωρίας αυτής εφαρμόζονται κυρίως σε προγράμματα κατάρτισης, αφού εκεί τα αποτελέσματα είναι ευκολότερα μετρήσιμα μέσω της συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων (Anderson & Don, 2011). Παράδειγμα αξιοποίησης του μοντέλου αυτού στο πλαίσιο της κατάρτισης φοιτητών Συμβουλευτικής αναφέρεται σε έρευνα των Walker & Rockinson-Szapkiw (2009). Ένας εκπαιδευτής, χρησιμοποιώντας ένα τρισδιάστατο εικονικό περιβάλλον, όπως το Seconde Life, μέσα από ένα επαναλαμβανόμενο παιχνίδι ρόλων, είναι δυνατό να πετύχει ώστε οι φοιτητές του να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως της προσοχής και της ενσυναίσθησης, πιο εύκολα απ' ό,τι σ' ένα φυσικό περιβάλλον. Επίσης ένα ηλεκτρονικό μήνυμα στο οποίο ο εκπαιδευτής, παίρνοντας υπόψη του το προφίλ του εκπαιδευόμενου, σχολιάζει θετικά τις επιδόσεις μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά στη μαθησιακή διαδικασία (Kaplan, 2018). Στο σχολείο ο ρόλος του συμπεριφορισμού έχει πλέον περιοριστεί σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως η εξάσκηση σε γραμματικά φαινόμενα (Budiman, 2017)

Γνωστικισμός

Ο *Γνωστικισμός* (cognitivism) εστιάζει στη διαδικασία μάθησης που δεν είναι δυνατό να αποτελέσει αντικείμενο παρατήρησης, γιατί δε συμβαίνει έξω από το άτομο, αλλά είναι «*διαδικασία εσωτερική που περιλαμβάνει τη μνήμη, τη σκέψη, τον αναστοχασμό, την αφαίρεση, τα κίνητρα και τη μεταγνώση*» (Ally, 2011) και επηρεάζεται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ατόμου. Όπως ο υπολογιστής επεξεργάζεται τα δεδομένα τα

οποία έχουμε αποθηκεύσει σ' αυτόν, έτσι και ο εγκέφαλος αναλύει, επεξεργάζεται, κωδικοποιεί και ανακτά τις πληροφορίες, όταν τις χρειάζεται. Τις πληροφορίες τις τοποθετεί, για πολύ μικρό χρονικό διάστημα, στην αισθητηριακή αποθήκη / μητρώο (=sensory store ή sensory register) και, αν αυτές δεν μεταφερθούν στη βραχυπρόθεσμη μνήμη ή μνήμη εργασίας (Short-term memory / working memory), χάνονται. Στη βραχυπρόθεσμη μνήμη οι πληροφορίες υφίστανται επεξεργασία και συσχέτιση είτε μεταξύ τους είτε με άλλες προγενέστερες πληροφορίες. Η χωρητικότητα της μνήμης αυτής είναι περιορισμένη. Η ποιότητα και το βάθος επεξεργασίας στη βραχυπρόθεσμη μνήμη καθορίζουν και την ποσότητα πληροφοριών που χάνονται. Ο εγκέφαλός διατηρεί μόνο εκείνες που είναι απαραίτητες για να εκτελέσει το άτομο μια εργασία για όση ώρα τις χρειάζεται. Όσες του είναι αναγκαίες για περισσότερο χρόνο ή και για πάντα μεταφέρονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη (Long-term Memory). Μέσα από την επεξεργασία αυτή δημιουργείται μια συμβολική κατασκευή (schémas) με τη μορφή αναπαραστάσεων (εννοιών, προτάσεων, διαδικασιών.) (Atkinson & Shiffrin, 1968; Basque, 1999). Η γνώση, λοιπόν, είναι μια «*εξωτερική πραγματικότητα που ο εκπαιδευόμενος πρέπει να εντάξει στα νοητικά του σχήματα και να την επαναχρησιμοποιήσει*» (Bibeau, 2007). Σ' αυτή τη διαδικασία μάθησης πρέπει να ληφθούν υπόψη και τα κίνητρα του εκπαιδευόμενου, οι πεποιθήσεις, οι στάσεις και οι αξίες του (Ertmer & Newby, 2013), ο προσωπικός τρόπος μάθησης, γενικότερα οι ατομικές διαφορές (Brahimi, 2011). Συνεπώς είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευόμενος να πειστεί για τη χρησιμότητά της και να υποστηριχθεί στην επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών μάθησης. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει, λοιπόν, να γνωρίζει και να αξιοποιεί τον τρόπο με τον οποίο ο εγκέφαλος επεξεργάζεται τη πληροφορία, το γνωστικό υπόβαθρο, τις ικανότητές και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων και να υιοθετεί στρατηγικές οργάνωσης του υλικού για την πληρέστερη αξιοποίησή του.

Αντιμετωπίζοντας τον εγκέφαλο ως «επεξεργαστή πληροφοριών» και τους υπολογιστές ως «πνευματικούς εταίρους» των εκπαιδευομένων, οι γνωστικιστές τους αποδίδουν ένα σημαντικό ρόλο στον διδακτικό σχεδιασμό. Ιδιαίτερη σημασία δίνουν στα διαδραστικά μέσα (πολυμέσα, υπερμέσα…) που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να αλληλεπιδράσει, να επιλέξει, να συσχετίσει, να κρίνει, να αποφασίσει, να λύσει προβλήματα (Basque,1999; Brahimi, 2011), να εμπλακεί, με άλλα λόγια, ενεργά στη μάθηση. Κατά τον σχεδιασμό ενός διαδικτυακού μαθήματος, το γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων λαμβάνεται υπόψη στην επιλογή του μαθησιακού υλικού και τους παρέχονται οι δυνατότητες προσπέλασής του από διαφορετικούς δρόμους. Η περιορισμένη χωρητικότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης υπαγορεύει τον τεμαχισμό του υλικού σε μικρές ενότητες για να διευκολύνεται η επεξεργασία του. Με τη χρήση προοργανωτών διαφορετικού τύπου (πχ. συγκριτικού, αφηγηματικού, κλπ.) διευκολύνεται η ανάκληση προηγούμενων γνώσεων ή/ και η γενικότερη εποπτεία των νέων γνώσεων. Με αναλογίες και μεταφορές αναδεικνύονται τα κοινά σημεία ανάμεσα στην προϋπάρχουσα γνώση και στη νέα, καθιστώντας έτσι τη τελευταία περισσότερο εύληπτη (Ertmer & Newby, 2013). Επειδή στη διαδικασία πρόσληψης μιας πληροφορίας, η αντίληψη και η προσοχή παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο, οι πληροφορίες πρέπει να παρουσιάζονται ανάλογα με τη βαρύτητά τους, αναδεικνύοντας, με τη χρήση των

δυνατοτήτων που προσφέρει ο υπολογιστής, εκείνες που είναι περισσότερο σημαντικές. Η επιλογή της θέσης, του χρώματος, της γραμματοσειράς, του είδους της κίνησης, κλπ. των λέξεων συμβάλλει στην ευκολότερη «ανάγνωση» των πληροφοριών από τις αισθήσεις. Διευκολύνεται έτσι η ανάκληση από τη μακροπρόθεσμη μνήμη σχετικών πληροφοριών, ώστε να είναι δυνατή η σύνδεση τους με τις νέες και η κατανόησή τους. Η αποθήκευση των πληροφοριών με τη μορφή κόμβων που δημιουργούν δίκτυα αναδεικνύει τους εννοιολογικούς και τους χάρτες πληροφοριών ως σημαντικά εργαλεία που επιτρέπουν την ευχερέστερη παρακολούθηση των σχέσεων που διέπουν τις επιμέρους πληροφορίες (Ally, 2011; Ertmer & Newby, 2013). Για την ανάπτυξη της μεταγνωστικής ικανότητας, της ικανότητας του εκπαιδευόμενου να γνωρίζει και να ελέγχει το γνωστικό του επίπεδο με στόχο να αναπροσαρμόσει τις προσωπικές του στρατηγικές μάθησης, θα πρέπει να επιδιώκεται όχι μόνο η δημιουργία συνθηκών επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους αλλά και να επιλέγονται διαδικτυακά εργαλεία που προάγουν τη μεταγνώση, όπως ασκήσεις αυτοελέγχου με ανατροφοδότηση. Οι στοχευμένες, λοιπόν, διαδικτυακές δραστηριότητες που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να αναλύσει, να συνθέσει και να αξιολογήσει πληροφορίες συμβάλλουν στη μεταφορά τους στη μακροπρόθεσμη μνήμη και, κατά συνέπεια, στη δυνατότητα χρησιμοποίησής τους στη ζωή, καθώς και στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση (Ally, 2011).

Από τον Κονστρουκτιβισμό στον Κοινωνικό Κονστρουκτιβισμό

Ο *Κονστρουκτιβισμός (Constructivism)* απορρίπτει τη γνώση ως αποτέλεσμα εσωτερικής νοητικής επεξεργασίας των πληροφοριών. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση κατασκευάζεται (Deschênes, Bilodeau, Bourdages, Dionne, Gagné, Lebel, Rada-Donath, 1996). Αποτελεί στην ουσία προσωπική κατασκευή με βάση τις εμπειρίες του ατόμου και την αντίληψη που έχει για τον εαυτό του και τον κόσμο, μέσα από τις διαδικασίες της *αφομοίωσης*, - της ένταξης δηλαδή νέων ιδεών και εννοιών σε νοητικές δομές που προϋπάρχουν και τη σύνδεσή τους με προγενέστερες γνώσεις, - της *συμμόρφωσης* του ατόμου σε νέες καταστάσεις που θα το οδηγήσουν σε τροποποίηση των νοητικών του δομών και σε αλλαγή του τρόπου με τον οποίο προσεγγίζει την πραγματικότητα και τέλος της *αυτορρύθμισης*, της ισορροπίας ανάμεσα στην αφομοίωση και στην προσαρμογή, ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, ανάμεσα στις νοητικές δομές και στα νέα δεδομένα. Η ισορροπία αυτή θα δημιουργήσει τη νέα γνώση, προάγοντας έτσι τη γνωστική ανάπτυξη. Η προσέγγιση της πραγματικότητας από το κάθε άτομο είναι διαφορετική αλλά και το αποτέλεσμα της προσέγγισης αυτής επίσης διαφορετικό.

Ένα εξ αποστάσεως μάθημα που φέρει τη σφραγίδα του γνωστικού κονστρουκτιβισμού πρέπει να διαθέτει τα εξής χαρακτηριστικά: *α.* την *Ανάκτηση προηγούμενων γνώσεων* (= eliciting prior knowledge) με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων. Η ανάκληση αυτή μπορεί να επιδιωχθεί με την πρόκληση συζήτησης για ένα θέμα ή μια έννοια στο padlet, το Lino.it ή σε οποιοδήποτε άλλο ψηφιακό τοίχο, με τη δημιουργία ενός εννοιολογικού χάρτη ή ακόμα ενός quiz, που θα μπορούσε να είναι και το quiz (Question set) της

πλατφόρμας e-me. Ας σημειώσουμε όμως στο σημείο αυτό ότι, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, ένα quiz δύσκολα παρέχει κίνητρα για περαιτέρω εξερεύνηση των προηγούμενων γνώσεων (Todd Hartle, Baviskar & Smith, 2012). Ο εκπαιδευτής, με βάση το αποτέλεσμα της ανάκλησης, εστιάζει στις γνώσεις που πρέπει να τροποποιηθούν ή να εμπλουτιστούν. Ο παιχνιώδης χαρακτήρας των δραστηριοτήτων αυτών δεν εμπλέκει μόνο γνωστικά τους εκπαιδευόμενους αλλά και συναισθηματικά, ιδιαίτερα όταν αυτοί είναι μαθητές (ό.π.) · *β.* τη *Δημιουργία γνωστικής ασυμφωνίας* (=*Creating cognitive dissonance*), κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συνειδητοποιούν ότι οι προηγούμενες γνώσεις τους δεν επαρκούν και πρέπει να κινητοποιηθούν για να αλλάξουν τις νοητικές τους δομές. Όταν μια δραστηριότητα, όπως η σύνθεση ενός puzzle, είναι πολύ δύσκολη, προκαλείται δυσφορία. Ο εκπαιδευτής πρέπει, λοιπόν, να φροντίσει να επιλέξει δραστηριότητες που δεν απαιτούν νοητικές δομές πολύ πιο εξελιγμένες από αυτές που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι ούτε δραστηριότητες πολύ εύκολες. Οι πρώτες θα τους αποθαρρύνουν, οι δεύτερες θα τους στείλουν το μήνυμα ότι οι γνώσεις που διαθέτουν επαρκούν. Και στις δύο περιπτώσεις οι εκπαιδευόμενοι θα παραιτηθούν από την προσπάθεια. Ο εκπαιδευτής θα δώσει, συνεπώς, ποικίλες δραστηριότητες, ώστε να βρει «*το βέλτιστο επίπεδο ασυμφωνίας για κάθε τάξη*» (Todd Hartle et al., 2012:3). Η επιλογή του εκπαιδευτικού υλικού θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και ενδιαφέροντα τους και οι δραστηριότητες να έχουν νόημα γι' αυτούς και διαδραστικό χαρακτήρα (Wilson, 2018). Ο εκπαιδευόμενος θα μπορεί να επιλέγει το υλικό και να αντιδρά σ' αυτό, ακολουθώντας τη δική του προσωπική πορεία. Μ΄ αυτό τον τρόπο θα αποκτήσει όχι μόνο την αίσθηση ότι η μάθηση είναι δική του υπόθεση, αλλά θα έχει και την ευθύνη των μαθησιακών του επιλογών (Basque, 1999). Σ' αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτής παίζει ένα ρόλο περισσότερο συμβουλευτικό και διευκολυντικό· *γ. την Εφαρμογή της νέας γνώσης με ανατροφοδότηση.* Οι νέες γνωστικές δομές πρέπει να εφαρμοστούν για να ελεγχτεί ο βαθμός ανταπόκρισής τους στους στόχους του μαθήματος. Με την εφαρμογή τους επιτυγχάνεται η τελειοποίησή τους αλλά και εμπέδωσή της νέας γνώσης. Η προσέγγιση ενός ιστορικού γεγονότος μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες και με την εκτέλεση δραστηριοτήτων, όπως η κατασκευή ιστορικού χάρτη, η επεξεργασία στατιστικών δεδομένων, η δημιουργία διαγραμμάτων ροών, βίντεο κλπ., καθώς και η λεπτομερής διαμορφωτική ανατροφοδότηση για να αντιμετωπιστούν ενδεχόμενες παρανοήσεις ή αστοχίες, θα επιτρέψουν την εγκαθίδρυση της νέας γνώσης · *δ. Αναστοχασμός της μαθησιακής διαδικασίας ή μεταγνώση.* (Todd Hartle et al., 2012). Σε μια τέτοια μαθητοκεντρική διαδικασία (Deschênes et al.,1996), οι υποκειμενικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων είναι σημαντικές. Επειδή όμως συχνά το *τι*, το *πώς* και το *γιατί* της νέας γνώσης δεν γίνονται σαφή, ο αναστοχασμός θα τους βοηθήσει να αντιληφθούν την έκτασή της, τη σημασία της, αλλά και να προβληματιστούν για τον τρόπο με τον οποίο την κατάκτησαν. Δραστηριότητες που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της μεταγνωστικής δεξιότητας είναι η συζήτηση για τον τρόπο που απέκτησαν οι εκπαιδευόμενοι τη νέα γνώση, η ηχογράφηση των σκέψεων τους ή η καταγραφή τους σε ημερολόγιο σε ψηφιακή γραφή, η σύνταξη αναφοράς, κλπ.. Τα στοιχεία που θα συλλεγούν, σε οποιαδήποτε μορφή κι αν είναι αυτή, θα χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευόμενους για σχετικό προβληματισμό. Προοπτικά η κατανόηση των διαδικασιών απόκτησης της γνώσης θα τους βοηθήσει να αναπτύξουν στάσεις και

στρατηγικές για την αντιμετώπιση πιο σύνθετων καταστάσεων είτε στη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους ζωής ή αργότερα στην ενήλικη ζωή τους (Miller & Staley, 2021).

Αν και ο κοινωνικός παράγοντας δεν απουσιάζει εντελώς, ωστόσο ο κονστρουκτιβισμός έχει δεχτεί πολλές κριτικές σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει την επίδρασή του στην γνωστική ανάπτυξη (DeVries, P., 2000; Kitchener, 2009). Για τον *Κοινωνικό Κονστρουκτιβισμό (Socio-constructivism)*, το περιβάλλον είναι κομβικής σημασίας για την οικοδόμηση της γνώσης. Η μάθηση δεν μπορεί να νοηθεί χωρίς την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο, το γνωστικό και το ανθρώπινο περιβάλλον, τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με το Vygotsky, «*η μάθηση αφυπνίζει μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών που είναι σε θέση να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλοεπιδρά με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του*» (Vygotsky, 1930: 83). Η τεχνολογία παρέχει απλόχερα δυνατότητες για αλληλεπίδραση. Η συνεργασία είναι βασική παράμετρος της μάθησης, αφού «*η συνεργατική μάθηση είναι μια διαδικασία με εγγενή δυαδικότητα που συνδυάζει ατομικές και συλλογικές προσεγγίσεις για την οικοδόμηση της γνώσης»* (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001:14). Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να λειτουργεί σε σχεδόν πραγματικές, αυθεντικές συνθήκες (Wilson, 2018; Maina, 2014), να βιώνει καταστάσεις ρεαλιστικές στις οποίες θα μπορέσει να αναπτύξει και να εφαρμόσει μεταγνωστικές δεξιότητες. Παράδειγμα ανάπτυξης της κοινωνικής διάστασης του κονστρουκτιβισμού με την υποστήριξη του διαδικτύου αποτέλεσε το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα WebLabs. Στόχος του η κατασκευή, ο διαμοιρασμός και η περιγραφή από έφηβους μοντέλων με βάση τις δικές τους μαθηματικές ιδέες σε διαδικτυακά εργαστήρια (Kynigos, 2015). Η διερευνητική και βιωματική μάθηση, η μάθηση που στηρίζεται στην επίλυση προβλημάτων βρίσκουν λοιπόν πεδίο ανάπτυξης σε περιβάλλοντα που η σύγχρονη τεχνολογία έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει.

Κονεκτιβισμός

Η ψηφιακή εποχή αλλάζει δραματικά τόσο τον τρόπο ζωής των ανθρώπων όσο και τα δεδομένα της μάθησης. Νέους προβληματισμούς σχετικά με τη μάθηση θέτει η θεωρία του *Κονεκτιβισμού* (*Connectivism*). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή - αν και ο χαρακτηρισμός «θεωρία» αμφισβητείται (Downes, 2012:28) -, ο ρόλος της τεχνολογίας σήμερα κάνει τις θεωρίες μάθησης αδύναμες να απαντήσουν σε όλα τα ζητήματα που θέτει η χρήση της στη διαδικασία μάθησης. Σ' όλες αυτές τις θεωρίες, ακόμα και σ' αυτή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, το άτομο, που παίζει πρωτεύοντα ρόλο, μαθαίνει μέσα από εγκεφαλικές λειτουργίες. Η γνώση και η μάθηση, όμως, δεν στηρίζονται στη γλώσσα και την λογική, ούτε είναι προϊόν πρότασης, όπως συμβαίνει με τη γνώση που παρέχει το σχολείο (Downes, 2007). Ο κονεκτιβισμός «*αναγνωρίζει τις τεκτονικές μετατοπίσεις στην κοινωνία, όπου η μάθηση δεν είναι πια μια εσωτερική, αυτόνομη διαδικασία*». (Siemens, 2005:7). Το άτομο δεν μαθαίνει μέσα από διαδικασίες εγκεφαλικές αλλά αλληλοεπιδρώντας με τον κόσμο που βρίσκεται έξω από αυτό, όπως μ'ένα οργανισμό ή με μια βάση δεδομένων. Εξάλλου, η ανάδυση των θεωριών του χάους και των δικτύων, της πολυπλοκότητας και της αυτό-οργάνωσης υπαγορεύουν μια άλλη

προσέγγιση της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία του χάους, χάος είναι "μια κρυπτική μορφή τάξης" (Siemens, 2005:4). Οι εκπαιδευόμενοι, σε αντίθεση με την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση που προτείνει την ανάπτυξη της κατανόησης μέσω της εκτέλεσης εργασιών που παράγουν νόημα, καλούνται να αναζητήσουν μοτίβα που φαίνεται να είναι κρυμμένα, γιατί το νόημα υπάρχει (Siemens, 2005).

Για τον κονεκτιβισμό κομβικό σημείο για τη μάθηση είναι η αρχή του δικτύου. Ένα δίκτυο είναι οτιδήποτε μπορεί να συνδεθεί, - άνθρωποι, ομάδες κόμβοι, κλπ. - και να αποτελέσει ένα σύνολο. Οποιαδήποτε αλλαγή στο δίκτυο επηρεάζει αλυσιδωτά όλο το σύνολο (Siemens, 2005). Σύμφωνα με τον Downes, «*η γνώση κατανέμεται σ' ένα δίκτυο συνδέσεων και ως εκ τούτου η μάθηση συνίσταται στην ικανότητα (του ατόμου) να το κατασκευάσει και να πλοηγηθεί σ' αυτό*» (Downes, 2012:607), «*Η μάθηση είναι η διαδικασία σύνδεσης εξειδικευμένων κόμβων ή πηγών πληροφόρησης*» (Siemens, 2005:5). Το άτομο για να συνεχίσει να μαθαίνει θα πρέπει να συντηρήσει αυτές τις συνδέσεις (Siemens, 2005). «*Η γνώση επομένως δεν αποκτάται σαν να είναι ένα πράγμα. Δεν μεταδίδεται σαν να είναι μια μορφή επικοινωνίας*» (Downes, 2012:607). Η γνώση «*είναι κυριολεκτικά το σύνολο των συνδέσεων που σχηματίζονται από ενέργειες και εμπειρία.*» (Downes, 2007).

Το 2008 οι Siemens και Downes δημιούργησαν το πρώτο MOOC (=Massive Online Open Course) (CCK08), το εργαλείο που μπορεί να υποστηρίξει καλύτερα το κονεκτιβιστικό μοντέλο μάθησης (Downes, 2012). Σε μια τέτοια μαθησιακή διαδικασία, ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να επιλέγει από το περιεχόμενο του μαθησιακού περιβάλλοντος ανάλογα με το προσωπικό του ενδιαφέρον. Η απομνημόνευση του περιεχομένου δεν αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση, αφού «*δεν υπάρχει βασικός κορμός γνώσεων… Διστάζαμε να διδάξουμε στους ανθρώπους κάτι οριστικό, όταν ακόμη και εμείς δεν ξέραμε τι θα ήταν αυτό.*» (Downes, 2012:504). Ωστόσο ο εκπαιδευόμενος, κάνοντας τις σχετικές συνδέσεις, σχηματίζει τη δική του άποψη γι' αυτό. Δημιουργεί με τους άλλους συμμετέχοντας συνδέσεις και μοιράζεται, διαλεγόμενος ανάλογα με την γνώση του και την εμπειρία του, τη δική του προσέγγιση. Σ'ένα τέτοιο περιβάλλον η συμμετοχή και η επικοινωνία παίρνει τη μορφή της δημιουργίας προσωπικών ιστολογίων, αποστολής mails, συζήτηση στο Google Groups Forum κ.α. Αυτά όλα αποτελούν τους κόμβους του μαθήματος. Με τη συγκέντρωση των ροών RSS σ΄ένα ενιαίο νήμα είναι εφικτή η άμεση ενημέρωση των συμμετεχόντων στο δίκτυο (Downes, 2012).

Ένα MOOC πρέπει να στηρίζεται σε εθελοντική βάση. Σε αντίθεση μ' ένα παραδοσιακό πανεπιστημιακό μάθημα που προσπαθεί να καλλιεργήσει δεξιότητες και να αναπτύξει κίνητρα, το MOOC απευθύνεται σε όσους έχουν ισχυρά κίνητρα μάθησης, διαθέτουν τη γνώση πώς να μαθαίνουν, είναι σκεφτόμενοι, έχουν ανεπτυγμένο επιχειρηματολογικό λόγο... Μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μπορούν να εξασκήσουν τις δεξιότητές τους και να προάγουν τη γνώση τους (Downes, 2012).

Παράδειγμα τεχνολογίας που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην Ε.Α.Ε είναι η πλατφόρμα κοινωνικής δικτύωσης ανοικτού κώδικα *Elgg* που επιτρέπει τη συνεργασία, όπως την

αντιλαμβάνεται ο Siemens (Brandao, 2020). Είναι ένα λογισμικό για την κατασκευή διαδικτυακού κοινωνικού δικτύου που παρέχει εργαλεία για τη δημιουργία blog, forum, wikis, etc. Οι χρήστες της μπορούν να δημοσιεύσουν τις απόψεις τους να μοιραστούν τις γνώσεις τους, να επικοινωνήσουν με άλλους χρήστες. Επίσης λειτουργεί, εκτός από μαθησιακή δομή, και ως «*ατομικός φάκελος της γνωστικής προόδου, που, όταν προστεθεί στους άλλους δημιουργεί ένα κοινοτικό φάκελο γνώσεων*» (Brandao, 2020:4).

Η αποτελεσματικότητα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Παρά τον σκεπτικισμό που έχει διατυπωθεί σχετικά με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των εξ αποστάσεων μαθημάτων που παρέχονται κυρίως από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Pozzi, Manganello, Passarelli, Persico, Brasher, Holmes, Whitelock & Sangrŭ, 2019), οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν στα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και σε παραμέτρους όπως ο σχεδιασμός και η διδασκαλία, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων. Σύμφωνα λοιπόν με ορισμένες μελέτες, δε φαίνεται να υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στην εξ αποστάσεως και στη δια ζώσης εκπαίδευση (Bernard, Abrami, Borokhovski, Wade, Tamim, Surkes & Bethel, 2009; Ni, 2013). Τα αποτελέσματα ανάμεσα στους δύο τρόπους εκπαίδευσης είναι ισοδύναμα (Panindre, & Thorsen, 2020; Simonson, et al., 2015). Άλλες πάλι θεωρούν την Ε.Α.Ε περισσότερο αποτελεσματική (Shachar & Yoram, 2003). Συχνά όμως, παρά τη θετική αντιμετώπισή της, διαπιστώνεται ότι υπάρχουν πτυχές της που χρήζουν σημαντικής βελτίωσης (Fedynich, Bradley & Bradley, 2015; Markova, Glazkova, & Zaborova, 2017).

Επίλογος

Με την πανδημία του Covid-19 η ανάγκη ανάπτυξης αντανακλαστικών προσαρμοστικότητας των ανθρώπινων κοινωνιών τέθηκε με τον πιο εμφατικό τρόπο. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, στηριζόμενα στις κατακτήσεις τους και τις εμπειρίες τους, επένδυσαν στη διαδικτυακή εκπαίδευση (Commission Européenne, 2020) και ανέδειξαν την ηλεκτρονική διδασκαλία και μάθηση ως ένα εναλλακτικό δρόμο εκπαίδευσης, όχι μόνο για περιπτώσεις έκτακτων καταστάσεων. Παράλληλα οι συνθήκες της κοινωνικής αποστασιοποίησης ώθησαν μεγάλους αριθμούς νέων και εργαζόμενων να αναζητήσουν τη γνώση μέσα από τα νέα κανάλια που η τεχνολογία έχει δημιουργήσει (Wotto, 2020). Τα ψηφιακά εργαλεία όμως από μόνα τους δεν οδηγούν σε μια αποτελεσματική Ε.Α.Ε. Ο διδακτικός σχεδιασμός σε μια τέτοια ιδιαίτερη συνθήκη πρέπει να βασίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο (Bednar, Cunninghan, Duffy & Perry, 1992). Οι θεωρίες μάθησης αποτελούν μια στέρεη βάση πάνω στην οποία ο σχεδιαστής/εκπαιδευτής της μαθησιακής διαδικασίας θα στηριχτεί για να μπορέσει να κατανοήσει και να οργανώσει καλύτερα το μαθησιακό περιβάλλον (Bednar et al.,1992), αλλά και να δώσει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους μέσα από αυτό να αναπτύξουν, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τη δική τους μαθησιακή διαδρομή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ally, M. (2011). Foundations of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson (Ed.), *The Theory and Practice of Online Learning,* 2nd ed. (pp. 15–44). Edmonton: AU Press, Athabasca University. Ανακτήθηκε 17-7-2021 από https://tinyurl.com/rpj64sef

Anderson, T., Annand, D. & Norine, W. (2005). The search for learning community in learner paced distance education: Or,'Having your cake and eating it, too!'. *Australasian Journal of Educational Technology*, *Vol.21*(No 21), pp.222-241. Ανακτήθηκε 5-8-2021 από https://tinyurl.com/dax8rwm3

Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *Vol.12* (3), pp.80-97. doi: https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890

Atkinson, R.C. & Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory: a proposed system and its control processes*. Ανακτήθηκε 21-7-2021 από https://tinyurl.com/yydrwbpv

Basque, J. (1999). L' influence du béhaviorisme, du cognitivisme et du constructivisme sur le design pédagogique In M-Th. Bourbonais & l.Sauvé (Eds).*Inforoute et technologie éducative à l'aube de l'an 2000. Actes du XIIe Colloque du CIPTE tenu à la Télé-université*. Le 29 octobre 1999. (pp.8-22). Montréal. Ανακτήθηκε 27-7-2021 από https://tinyurl.com/67nb29t5

Bednar, A. K., Cunninghan, D., Duffy, Th.M. & Perry, D.J. (1992). Theory into practice: How do we link? In Th. M. Duffy & D.H. Jonassen, (Eds.), *Constructivism and the Technology of Instruction* (pp.17-34). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc Publishers. Ανακτήθηκε 10-8-2021 από https://tinyurl.com/syezwzaa

Bernard, R., Abrami, Ph., Borokhovski, Eu., Wade, C. An., Tamim, R., Surkes, M. & Bethel, Ed. (2009). A Meta-Analysis of Three Types of Interaction Treatments in Distance Education. *Review of Educational Research*, *79*(2), pp. 1243–1289. doi:10.3102/0034654309333844

Bibeau, R. (2007). Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves. *Revue de l'EPI*, *No 94*. Ανακτήθηκε 21-7-2021 από https://tinyurl.com/yxn8szch

Brahimi, C. (2011). L'approche par competences. Un levier de changement des pratiques en santé publique au Québec. Québec: Institut National de Santé Publique du Québec. Ανακτήθηκε 30-7-2021 από https://tinyurl.com/bhbuv2f4

Brandao, P. & Algarvio, D.P. (2020). Connectivism, Information Technologies and Distance Learning. Project: Distance Learning - E-learning. *Kriativ.tech*, *8.* doi:10.31112/kriativ-tech-2020-06-29

Budiman, A. (2017). Behaviorism in Foreign Language Teaching Methodology. *English Franca. Academic Journal of English Language and Education*, *Vol. 1*(No 2), pp.101-114.Ανακτήθηκε 2-8-2021 από https://tinyurl.com/vftxjxwx

CAPRES, (2019). *Formation à distance en enseignement supérieur*. Ανακτήθηκε 5-8-2021 από https://www.capres.ca/dossiers/fad/

CEDEFOP. (2014). *Terminology of European education and training policy: A selection of 130 key terms* (2nd ed.). Luxembourg: Publications office of the European Union. Ανακτήθηκε 30-7-2021 από https://www.cedefop.europa.eu/publications-and-resources/publications/4117

Commission Européenne, (2020). *Le COVID-19 ravive la nécessité d'explorer les possibilités d'enseignement et d'apprentissage en ligne*. Ανακτήθηκε 9-8-2021 από https://tinyurl.com/y2k4a6cs

Deschênes, A-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Dionne, M., Gagné, P., Lebel, C. & Rada-Donath, A. (1996). Constructivisme et formation à distance. *Distances*, *Vol.1*(1), pp.9-23. Ανακτήθηκε 1-8-2021 από https://tinyurl.com/dezym226

Downes, St. (2007). *What connectivism is*. Ανακτήθηκε 30-7-2021 από https://tinyurl.com/57cbuttz

Downes, St. (2012). Connectivism and Connective Knowledge. *Connectivism and Connective Knowledge. Essays on meaning and learning networks.* Attribution Non-Commercial -ShareAlike CC BY-NC-SA. Ανακτήθηκε 30-6-2021 από https://tinyurl.com/twdzbyhh

Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features From an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, *26*(2), pp.43–71. doi: 10.1002/piq

Fedynich, L., Bradley, K.S. & Bradley, J. (2015). Graduate Students' Perceptions of Online Learning. *Research in Higher Education Journal, 27*, pp.1-13. Ανακτήθηκε 2-8-2021 από https://tinyurl.com/5ertxw6z

Fidalgo, P., Thormann, J., Kulyk, Ol. & Lencastre, J.A. (2020). Students' perceptions on distance education: A multinational study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *17*(18). doi.org/10.1186/s41239-020-00194-2

Forget-Dubois, N. (2020). *Définitions et modalités de la formation à distance. Études et recherches*, Québec: Conseil supérieur de l'éducation, 46 p.Ανακτήθηκε -8-2021 από https://tinyurl.com/4cavayh5

Glikman, V. (2021). Il était une fois… la formation à distance. *Médiations Et médiatisations*. *Revue internationale sur le numérique en éducation et communication*, *(6),* pp.3-11. Ανακτήθηκε 5-8-2021 από https://tinyurl.com/548d6pk8

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaborative à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d' apprentissage virtuels*. Canada: Presse de l' Université du Quebec. Ανακτήθηκε 27/7/2021 από https://tinyurl.com/47vsjtm2j

Holmberg, B. (1983). Guided didactic conversation in distance education. In D. Sewart, D. Keegan & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 114-122). London: Croom Helm. Ανακτήθηκε 3-8-2021 από https://tinyurl.com/5x8fwad7

Kaplan, D. E. (2018). Behaviorism in Online Teacher Training. *Psychology*, 9, 570-577. https://doi.org/10.4236/psych.2018.94035

Keegan, D. (1995). *Distance education technology for the new millennium: compressed video teaching.* ZIFF Papiere. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education. Ανακτήθηκε 24-7-2021 από https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389931.pdf

Keegan, D. (2003). *Foundations of Distance Education* (3rd edition). Great Britain: RoutledgeFalmer. Ανακτήθηκε 30-7-2021 από https://tinyurl.com/h7sdrkyf

Kitchener, R. F. (2009). On the concept(s) of the social in Piaget. In U. Müller, J. I. M. Carpendale & L. Smith (Eds.), *The Cambridge companion to Piaget* (pp. 110–131). Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CCOL9780521898584.005

Kynigos, Ch. (2015). Constructionism: Theory of Learning or Theory of Design? In *12th International Congress on Mathematical Education Program Name XX-YY-zz*, 8 July – 15 July 2012 (pp. 417-438). Seoul: COEX. doi:10.1007/978-3-319-17187-6_24

Maina, F. W. (2004). Authentic learning : Perspectives from Contemporary Educators, *Journal of Authentic Learning.* Editorial*,* pp.1-8. Ανακτήθηκε 26-7-2021 από https://tinyurl.com/6ntmrb8b

Markova, T., Glazkova, I. & Zaborova, E. (2017). Quality Issues of Online Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 237*, pp.685-691. Ανακτήθηκε 2-8-2021 από https://tinyurl.com/8nnvx78m

Miller, B.-Th. & Staley, L.(2021). Importance of Feedback, Training and Media Format for Students' Reflective Practice. *International Journal of Management, Knowledge and Learning*,*Vol.10*, pp. 31–40. https://www.doi.org/10.53615/2232-5697.10.31-40

Moore, R. (2014). Importance of Developing Community in Distance Education Courses. *TechTrends*, *58*(2), pp.20-24. doi:10.1007/s11528-014-0733-x

Ni, A. (2013). Comparing the Effectiveness of Classroom and Online Learning: Teaching Research Methods. *Journal of Public Affairs Education, 19*, pp.199 – 215 Ανακτήθηκε 16-7-2021 από https://tinyurl.com/2yh4pmmy

Panindre, P. & Thorsen, R. S. (2020, June), *Assessment of Learning Effectiveness in Online and Face-to-Face Learning Environment for Engineering Education.* Paper presented at 2020 ASEE Virtual Annual Conference Content Access, Virtual On line. doi 10.18260/1-2--34190

Papi, C. (2016). De l'évolution du métier d'enseignant à distance. *Sticef* , *Vol. 23*(No1) (numéro spécial), pp. 15-45. Ανακτήθηκε 4-7-2021 από https://tinyurl.com/zawxb3jf

Paulsen, M. F. (2003). Experiences with Learning Management Systems in 113 European Institutions. *Educational Technology & Society*, *6* (4), pp.134-148. Ανακτήθηκε 4-8-2021 από https://tinyurl.com/y9naune4

Pozzi, F., Manganello, F., Passarelli M, Persico, D., Brasher, A., Holmes,W., Whitelock, D. & Sangrŭ,A . (2019). Defining Relevant Criteria and Indicators for Online Universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *20*(5), pp. 41- 63. https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i5.4391

Rovai, Al. P. (2003) Building Sense of Community at a Distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, [S.l.], *Vol. 3*(No1). Ανακτήθηκε 5-8-2021 από https://tinyurl.com/3ste5v9j

Shachar, M. & Neumann, Y. (2003). Differences Between Traditional and Distance Education Academic Performances: A Meta-Analytic Approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *4*(2). doi:10.19173/irrodl.v4i2.153

Siemens, G. (2005) Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol.2* (No1), pp.1-9. Ανακτήθηκε 30-6-2021 από https://tinyurl.com/258rb4ku

Simonson, M., Zvacek, S. & Smaldino, Sh.(2015). *Teaching and Learning at a distance Education. Foundations of Distance Education* (6th edition). Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing. Ανακτήθηκε 29-7-2021 από https://tinyurl.com/yvaneprd

Skinner, B.F. (1954). Teaching machine and programmed learning. Video. Ανακτήθηκε 27-7-2021 από https://www.youtube.com/watch?v=jTH3ob1IRFo

Todd Hartle1, R., Baviskar, S. & Smith, R. (2012). A Field Guide to Constructivism in the College Science Classroom: Four Essential Criteria and a Guide to their Usage. *Bioscene Journal of College Biology Teaching.* Ανακτήθηκε 6-8-2021 από https://tinyurl.com/cdh4r8br

Vries, P. De. (2000). Vygotsky, Piaget, and Education: a reciprocal assimilation of theories and educational practices, *New Ideas in Psychology*, *Vol18*(2–3), pp.187-213. doi.org/10.1016/S0732-118X(00)00008-8

Wahl, G. (2019). Le béhaviorisme. Une science des comportements. *Les Grands Dossiers des Sciences Humaines*, *No 54*, pp.24-25. Ανακτήθηκε 29-7-2021 από https://tinyurl.com/3px9swc2

Walker, V.L. & Rockinson-Szapkiw, A. (2009). Educational Opportunities for Clinical Counseling Simulations in Second Life. *Innovate: Journal of Online Education, 5*(5). Ανακτήθηκε 30-7-2021 από https://www.learntechlib.org/p/171441/

Wedemeyer, A. Ch. (1981). *Learning at the Back Door: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan*. U.S.A: The University of Wisconsin press.

Wilson, B.G. (2018), Constructivism for Active, Authentic Learning. In Bob Reiser & Jack Dempsey (Eds), *Trends and Issues in Instructional Design and Technology, (4th edition*) (pp.1-14) Upper Saddle River NJ: Pearson Prentice Hall. Ανακτήθηκε 27-7-2021 από https://tinyurl.com/6kv5m2u5

Wotto, M. (2020).The Future High Education Distance Learning in Canada, the United States and France: Insights From Before COVID-19 Secondary Data Analysis. *Journal of Educational Technology Systems*, *Vol. 49*(No2), pp. 262–281. Ανακτήθηκε 4-8-2021 από https://tinyurl.com/ydu6tb22

Vygotsky, L. (1930), Interaction between learning and development (Ch. 6) In *Mind and Society*, Harvard University Press. Ανακτήθηκε στις 26/7/2021 από https://tinyurl.com/4ebb3fjv

Η διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων μέσα από το ιστορικό ντοκιμαντέρ.

Κωνσταντίνα Δ. Καρακώστα, Διδάκτορας Νεότερης Ιστορίας Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η μεγάλη πρόκληση που θέτει εξ αρχής ο τρόπος διδασκαλίας των συγκρουσιακών θεμάτων (controversial issues) συναντά τα τελευταία χρόνια τις ανάγκες που καλείται να καλύψει η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία μέσα στο νέο περιβάλλον όπου η δημόσια παραγωγή και διάδοση της Ιστορίας γίνεται με μεγάλη ταχύτητα από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα πληροφόρησης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η σχέση μεταξύ της σχολικής και ακαδημαϊκής Ιστορίας από τη μία πλευρά και της Δημόσιας Ιστορίας από την άλλη, έτσι όπως η δεύτερη αποτυπώνεται στα ιστορικά ντοκιμαντέρ, το διαδίκτυο, τον κινηματογράφο, τα ψηφιακά παιχνίδια αλλά και κάθε μορφή πληροφόρησης προβάλλει ως ένα από τα πιο ενδιαφέροντα αντικείμενα της σύγχρονης παιδαγωγικής.

Λέξεις-Κλειδιά: Ιστορικό ντοκιμαντέρ, συγκρουσιακά θέματα, διδασκαλία

Teaching conflicting issues through historical documentaries.

Konstantina D. Karakosta, PhD in Modern History, A.U.Th.

Summary

The great challenge of teaching controversial issues meets in recent years the needs of modern didactic methodology in the new environment, where the public production and dissemination of History is done with great speed by modern technological means of information. In this context, the relationship between school and academic history on the one hand and Public History on the other, as the latter is reflected in historical documentaries, the internet, cinema, digital games and any form of information is projected as one of the most interesting subjects of modern pedagogy.

Keywords: Historical documentary, conflict issues, teaching

Σημαινόμενα στη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων.

Η αρχή της βιωματικότητας εκκινεί από την παράλληλη συναισθηματική και γνωστική ικανότητα του ατόμου να αποστασιοποιείται από την εποχή του (παροντισμός) και τις αντιλήψεις του και να μπορεί να αντιλαμβάνεται τα βιώματα άλλων ατόμων διερευνώντας το ιστορικό παρελθόν μέσα από τις δικές τους αντιλήψεις και τις επιταγές της εποχής. Με τον τρόπο αυτό το άτομο μπορεί να κατανοήσει το «πως» και το «γιατί» που καθόρισαν καίρια τη ζωή κάποιων άλλων ανθρώπων (Keen, 2006; Ritivoi, 2016; Smither, 1977).

Η ιστορική ενσυναίσθηση είναι μια εξαιρετικά σπουδαία παράμετρος που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη γιατί καθορίζει ουσιωδώς τη διαδικασία της σκέψης και επομένως τη νοηματοδότηση του ιστορικού παρελθόντος (Foster, 1998; Knight, 1989). Αν και

φαίνεται ενδιαφέρουσα ως κατάσταση, και πράγματι είναι, εντούτοις η ιστορική ενσυναίσθηση απαιτεί την ύπαρξη ενός γνωστικού ιστορικού υπόβαθρου και συγχρόνως την ικανότητα να χρησιμοποιείται το υπόβαθρο αυτό για να ερμηνευτούν καταστάσεις και ενέργειες. Είναι σημαντικό δηλαδή κατά την διδακτική εφαρμογή οι εκπαιδευτικοί να καταστήσουν σαφές στους διδασκομένους τους ότι ο κόσμος του παρελθόντος δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται με όρους και νοοτροπίες του παρόντος. Το ιστορικό παρελθόν πρέπει να προσεγγίζεται και να ερμηνεύεται μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο της εποχής του, μέσα από τους θεσμούς, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που όριζαν την εκάστοτε εποχή. Η κατανόηση και η αποδοχή του διαφορετικού παρελθόντος, των διαφορετικών πεποιθήσεων και αντιλήψεων οδηγεί τους διδασκόμενους στην ανεκτικότητα των απόψεων και στην αποδοχή του πλουραλισμού. Η δυνατότητα να κατανοείται και να ερμηνεύεται το παρελθόν με τους δικούς του όρους αποδεικνύει την επιτυχημένη διδασκαλία της Ιστορίας (Van Drie & Van Boxtel, 2008; Foster, 2001).

Πρόκειται ωστόσο για μία δύσκολη και γι΄αυτό προκλητική εν πολλοίς διαδικασία καθώς άτομα νεαρής ηλικίας έρχονται σε επαφή με έναν κυριολεκτικά άγνωστο κόσμο και καλούνται να δεχθούν ως λογικές θέσεις και θεωρίες που δεν συμβαδίζουν με την εποχή τους και τον τόπο τους, επιβεβαιώνουν όμως με τον πιο γλαφυρό και ασφαλή τρόπο την εξέλιξη των κοινωνιών. Η συναισθηματική λοιπόν ταύτιση με τα δρώντα υποκείμενα μιας άλλης εποχής δεν είναι τόσο εύκολη υπόθεση. Ο συναισθηματικός αλλά και λογικός κόσμος εκείνων των ατόμων ανεπίγνωστα συγκρίνεται με τον σύγχρονο, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές. Γι'αυτό είναι πολύ σημαντικό η προσέγγιση του παρελθόντος να μη γίνεται με λεξιλόγιο και ευαισθησίες του σήμερα. Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εξάπτουν την ιστορική ενσυναίσθηση οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι πολύ προσεκτικοί στον συναισθηματικό και λογικό εκτροχιασμό που πολύ συχνά τείνει να συμβαίνει στη βάση ενός ολότελα λαθεμένου παροντισμού. Προκειμένου να αποφευχθούν τέτοια δομικά λάθη κρίνεται αναγκαίο, παράλληλα με την οπτική πρόσληψη που προσφέρουν τα νέα βιωματικά περιβάλλοντα, να παρέχεται και όλο εκείνο το γνωστικό υλικό που προκύπτει μέσα από κείμενα, αρχεία, χάρτες και στατιστικά δεδομένα και επιτρέπει να προσεγγίζεται το ιστορικό γεγονός με την απαραίτητη επιστημονική μεθοδολογία (Yilmaz, 2007; Stockley, 1983; Barkan, 2009).

Σε κάθε περίπτωση αυτό που πρέπει να συμβαίνει είναι να βοηθήσουν τους διδασκόμενους να κατανοήσουν τις συμπεριφορές και τις επιλογές των δρώντων του παρελθόντος. Εκείνο που θα κρίνει τελικά την παιδαγωγική επιτυχία της διδασκαλίας είναι να φθάσουν οι διδασκόμενοι στο σημείο να αναζητήσουν ποιες ήταν εκείνες οι αντιλήψεις των δρώντων υποκειμένων και να τις συγκρίνουν με τις διαφορετικές των υπολοίπων της εποχής τους για να μπορέσουν να αποκτήσουν μια πλήρη εικόνα του ιστορικού παρελθόντος. Η κατανόηση ωστόσο των επιλογών και των πεποιθήσεων των ιστορικών προσώπων δε σημαίνει την ταύτιση με τα πρόσωπα αυτά και την αποδοχή των πράξεών τους (Kent, 1981).

Μια άλλη εξαιρετικά σημαντική παράμετρος είναι η «ηθική διάσταση» που δίνεται στην Ιστορία. Πιο συγκεκριμένα, κατά την προβολή του οπτικοακουστικού υλικού τα άτομα έρχονται πολύ συχνά σε επαφή με τραυματικά και συγκρουσιακά γεγονότα, έντονα φορτισμένα συναισθηματικά με αποτέλεσμα να τους προκαλούν ανεπίγνωστα ηθικές δεσμεύσεις. Ένα επιβαλλόμενο χρέος φαίνεται να κληροδοτείται, διεκδικώντας μάλιστα έναν ανειλημμένο χαρακτήρα στη μνήμη των σύγχρονων που αισθάνονται ότι «οφείλουν» στους προγόνους εκείνους. Συνήθως ο ηρωισμός, το αγωνιστικό φρόνιμα, οι θυσίες αποτελούν τα πλέον χαρακτηριστικά παραδείγματα της περίπτωσης αυτής. Στο όμως εκείνο που συμβαίνει η σύνδεση ανάμεσα στα ιστορικά πρόσωπα του παρελθόντος με αυτά της σύγχρονης καθημερινότητας ανακύπτει η ιστορική συνείδηση (Feldman, 2013). Το πρόβλημα με την «ηθική διάσταση» της Ιστορίας ξεκινά όταν αρχίζουν να τίθενται ερωτήματα και ηθικά διλήμματα σαν μια οφειλή προκειμένου να αποκατασταθούν λάθη του παρελθόντος. Πολύ συχνά μάλιστα η αμηχανία και οι εσωτερικές δεσμεύσεις που εγείρουν προκαλούν την διατύπωση ηθικών κρίσεων. Στη διδασκαλία λοιπόν τέτοιων γεγονότων οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταστήσουν σαφές ότι η μελέτη της Ιστορίας δε γίνεται με σκοπό την απονομή δικαιοσύνης στη βάση ενός ποινικοποιημένου παρελθόντος. Είναι σημαντικό οι διδασκόμενοι να αντιληφθούν ότι το παρελθόν αποτελεί κάτι παγιωμένο και σκοπός μας είναι να αντλήσουμε από αυτό διδάγματα για τα δικά μας, σύγχρονα ηθικά ζητήματα (Diorio, 1985; Seixas & Dan Fromovitz & Hill, 2002).

Η διατύπωση της ηθικής κρίσης είναι ουσιώδης και σημαντική. Και είναι απόλυτα λογικό και αναμενόμενο κατά την ερμηνεία του συμβάντος να διατυπωθούν αξιολογικές ηθικές κρίσεις. Το ζήτημα είναι να μη δημιουργούν στη συνέχεια εντάσεις και εξάρσεις γιατί τότε παρεκκλίνουν πλήρως από τον επιθυμητό σκοπό της διδασκαλίας τους (Clandinin, 1990; Vann, 2004). Η μελέτη του ρατσισμού ή του Ολοκαυτώματος λόγου χάρη φέρνει στην επιφάνεια οικουμενικές αξίες που παραμένουν διαχρονικά σταθερές και πηγάζουν από έναν αναλλοίωτο ηθικό πυρήνα για τον σεβασμό της ανθρώπινης ζωής (Muresianu, 1984). Ένα άλλο ζήτημα που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη είναι ο τρόπος διαχείρισης ερωτημάτων για ανθρώπους του παρελθόντος που θα αφορούν στην ηθική αποκατάστασή τους (Ankersmit, 2004). Δεν είναι εύκολο να αποφανθεί κανείς ποιες είναι οι ηθικές υποχρεώσεις των σύγχρονων απέναντι στους ήρωες αλλά και απέναντι στους φαύλους του παρελθόντος. Πολύ συχνά μάλιστα συμβαίνει τα γεγονότα να είναι πρόσφατα και οι συμμετέχοντες να είναι στη ζωή, σε προχωρημένη ηλικία. Και σε κάποιες περιπτώσεις να φέρουν το φορτίο της ανάμνησης οι απόγονοί τους. Ο σταθερός ωστόσο κίνδυνος που υπάρχει πάντοτε είναι να αντιμετωπίσουν τους ανθρώπους είτε ως ιδεολόγους ήρωες είτε ως αμείλικτους κακοποιούς (Wright, 1976).

Επιπλέον, όπως και στην περίπτωση των εκδόσεων το ιστορικό ντοκιμαντέρ δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως η απόλυτη και αδιαμφισβήτητη πηγή της γνώσης. Πολύ συχνά υπηρετεί στρατευμένους πολιτικούς και κοινωνικούς σκοπούς και συγκεκριμένες αντίστοιχες ανάγκες που απέχουν πολύ από την ιστορική πραγματικότητα. Σαφώς και είναι μια προσιτή και εύκολη πηγή γνώσης όμως θα πρέπει να αντιμετωπίζεται κριτικά, όπως άλλωστε και όλες οι πηγές. Βασικό ερώτημα παραμένει και σε αυτή την περίπτωση

ποιος ήταν εκείνος που αποφάσισε να κάνει το ντοκιμαντέρ και που αποσκοπούσε (Weiner,2007). Οι συλλογικές ταυτότητες που συγκροτούνται στη βάση των αξιακών ηθικών κρίσεων αποτυπώνονται ξεκάθαρα στις σύγχρονες κοινωνικές αναπαραστάσεις και επιλογές και για τον λόγο αυτό οφείλουν να είναι αιτιολογημένες και εμπεριστατωμένες (Katz, 1992).

Η διαδικασία συγκρότησης της ιστορικής συνείδησης μέσα από τα ιστορικά συμφραζόμενα του ντοκιμαντέρ είναι μια κατεξοχήν μαθησιακή διαδικασία. Η αναστοχαστική στάση απέναντι στο παρελθόν στη βάση ενός διαλόγου που τροφοδοτείται από διαφορετικές και εν πολλοίς αλληλοσυγκρουόμενες υποκειμενικές εμπειρίες των διδασκομένων είναι μια κατεξοχήν μαθησιακή λειτουργία που εκφεύγει εντελώς της επιτελεστικότητας του ακαδημαϊκού ιστορικού εγχειριδίου (Seixas, 1994). Οι διδακτικές στρατηγικές της απομνημόνευσης και της αποδοχής των ιστορικών συγγραμμάτων είναι εκτός του παιδαγωγικού πλαισίου. Ημερομηνίες και γεγονότα, ονόματα και τόποι στοχεύουν όχι στη συσσώρευση πληροφοριών αλλά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την κατανόηση της διαφορετικότητας, την έγερση αμφιβολιών, την αναζήτηση της αλήθειας και τελικά τη δόμηση της ιστορικής σκέψης (Mink, 1966; Belanger, 2011). Κεφαλαιώδες στοιχείο στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης αποτελεί η αφηγηματικότητα, καθώς αυτή μπορεί να επενεργεί με έναν τρόπο που συνδέει την εμπειρία του παρελθόντος με την προοπτική του μέλλοντος.

Μέσα από τη διάθεση να καταγραφούν και να ερμηνευτούν οι εμπειρίες και οι επιλογές εκείνο που ουσιαστικά συμβαίνει είναι ο αναστοχασμός του μέλλοντος. Δομικό συστατικό πολλών ιστορικών ντοκιμαντέρ η αφήγηση διαθέτει έναν επικοινωνιακό χαρακτήρα στη μετάδοση της ιστορικής γνώσης, ανακαλεί τα μνημονικά κεφάλαια και διαμορφώνει τις ταυτοτικές οριοθετήσεις (Collins, 2013; Kellner, 1987). Πρόκειται για καταστάσεις που δεν επιτυγχάνονται το ίδιο εύκολα μέσα από την ιστορική γραμματολογία και για τον λόγο αυτό εξηγούν την αναγκαιότητα της εισαγωγής των δημόσιων προσλήψεων της ιστορίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναμνήσεις, βιώματα, εικόνες, ταυτότητες και ετερότητες, μνήμες και εμπειρίες ζητούν χώρο για συμβιβασμό, αποκατάσταση και αναπλαισίωση κάποιες φορές μέσα στον χρόνο του ντοκιμαντέρ που οφείλει ταυτόχρονα να υπηρετεί την ιστορική αλήθεια και να υπακούει στους κανόνες της μεθοδολογικής επιστημονικής εγκυρότητας (Landsberg, 2003).

Σχετικά με την αφηγηματικότητα θα πρέπει να γίνει μια διάκριση. Σε πολλά ντοκιμαντέρ ο αφηγητής είναι ένα άτομο που επιλέγεται από την παραγωγή. Μπορεί να είναι ιστορικός, ηθοποιός, δημοσιογράφος, με αρκετή ή καμία συνάφεια με το αντικείμενο της αφήγησης. Στα ντοκιμαντέρ της σύγχρονης ιστορίας όμως -και ειδικά σε όσα έχουν να κάνουν με βιογραφία ή αυτοβιογραφία - πολύ συχνά αφηγητής είναι ο ίδιος ο πρωταγωνιστής του γεγονότος που μας το αφηγείται. Ο βιωματικός χαρακτήρας των όσων καταθέτει εμπίπτει στην ευρύτερη προβληματική της προφορικής ιστορίας (oral history) και θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με τις δικλείδες και τις παραμέτρους που αυτή θέτει (Blatti, 1990 ; Friedman, 2014). Η μνήμη, θεμελιώδες συστατικό στοιχείο της προφορικής ιστορίας, μελετήθηκε αρκετά τα τελευταία χρόνια και διατυπώθηκαν

θεωρητικές και μεθοδολογικές προτάσεις αναφορικά με την ανάλυση των αφηγηματικών συνεντεύξεων αλλά και τον τρόπο συγκρότησης της συλλογικής μνήμης (Parkes, 2018).

Το διακύβευμα της μνήμης αποτέλεσε κομβικό ζητούμενο για τους συνεντευξιαζόμενους οι οποίοι μετασχηματίζουν την προσωπική τους σε εμπειρία σε παγκόσμια κληρονομιά, ενώ οι ίδιοι αναδεικνύονται σε αξιοσέβαστα πρόσωπα και πολύ συχνά ηρωποιούνται. Τα όσα θυμούνται και αφηγούνται σχετίζονται τις περισσότερες φορές με επώδυνα, τραυματικά ιστορικά γεγονότα. Η ανάλυση των τραυματικών αφηγήσεων όμως απαιτεί έναν ιδιαίτερο χειρισμό καθώς πολύ συχνά συμβαίνει τα συνετευξιαζόμενα άτομα να ταυτίζονται στη συλλογική συνείδηση αποκλειστικά και μόνο με το τραυματικό γεγονός ως φορείς της τραυματικής μνήμης που φέρουν (Blutinger, 2009). Το ζητούμενο όμως μέσα από τα ντοκιμαντέρ αυτού του είδους είναι η ιστορική κατανόηση των τραυματικών γεγονότων, η αναστοχαστική δημόσια επεξεργασία των συλλογικών τραυμάτων, η αποστασιοποίηση από την θυματοποιήση και τελικά η δημοκρατική πολιτική διαπαιδαγώγηση. Η τραυματικά βιωμένη εμπειρία αναπόφευκτα δημιουργεί το κατάλληλο έδαφος για τη δημιουργία της ιστορικής συνείδησης. Μέσα από την αφηγηματικότητά τους το προσωπικό τους βίωμα εισέρχεται στον δημόσιο χώρο και η προσωπική μαρτυρία γίνεται πλέον Ιστορία. Η βιωμένη εμπειρία διαμορφώνει την κοινωνική πραγματικότητα δίνοντας έναν χαρακτήρα προσωπικής επαφής και εγγύτητας. Τα προσωπικά βιώματα και οι αναμνήσεις όσων παρακολουθούν το ντοκιμαντέρ ενεργοποιούνται ωθώντας τους να αναστοχαστούν το παρελθόν και να δουν με νέα ματιά το παρόν και το μέλλον (Aarons & Berger, 2017).

Δικλείδες στη διδασκαλία των συγκρουσιακών θεμάτων.

Το ζήτημα της διδασκαλίας των συγκρουσιακών θεμάτων αποκτά ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τους ειδικούς της παιδαγωγικής επιστήμης καθώς μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας οι διδασκόμενοι έρχονται πολύ γρήγορα σε επαφή με ζητήματα που προκαλούν συγκρουόμενες απόψεις και για τα οποία θα κληθούν να λάβουν θέση. Ιδιαίτερα μάλιστα η διδασκαλία με την συνδρομή των ιστορικών ντοκιμαντέρ αποτελεί μια επιπλέον πρόκληση καθώς αντικρουόμενα αφηγήματα, αντιθετικές εμπειρίες και συγκρουσιακά βιώματα, λόγω του επιπρόσθετου συναισθηματικού φορτίου που φέρουν μπορούν να εγείρουν σφοδρές ιδεολογικές εντάσεις με σοβαρές κοινωνικές, πολιτικές ακόμη και προσωπικές επιπτώσεις. Καθώς μάλιστα θέτουν στο επίκεντρο ζητήματα αξιών και πεποιθήσεων με πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές και θρησκευτικές παραμέτρους, για τις οποίες δεν υπάρχει μια καθολικά αποδεκτή στάση, καταλήγουν πολύ συχνά σε ανεπανόρθωτες διχαστικές τομές.

Για τους παραπάνω λόγους ο διδάσκων κάθε φορά που επιχειρεί την προσέγγιση και διδασκαλία των εν λόγω θεμάτων θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την εθνική καταγωγή και τα θρησκευτικά πιστεύω των μαθητών του αλλά και το εύρος των πολιτικών πεποιθήσεων των γονιών τους (Barton, 2007). Με δεδομένο όμως ότι οι μαθητές θα κληθούν στο μέλλον να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν συγκρουσιακά ζητήματα θα πρέπει από τη νεαρή ηλικία το σχολείο να δημιουργήσει ένα γόνιμο περιβάλλον που

θα στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, στην αποδοχή των διαφορετικών ερμηνειών, στην ανεκτικότητα του διαλόγου και τελικά στην προετοιμασία ενεργών πολιτών (Rodgers, 2005; Heineman & Simpson, 2018). Η νηφάλια προσέγγιση, η σφαιρικότητα και η συναίνεση αποτελούν κυρίαρχους άξονες στη διδακτική προσέγγιση βιωματικών-τραυματικών εμπειριών. Άλλωστε χρέος του σχολείου είναι να μην μετατρέπεται σε πεδίο ανάπτυξης ταυτοτικών συγκρούσεων.

Με δεδομένο όμως ότι ο εκπαιδευτικός έχει τις δικές του απόψεις και πεποιθήσεις που συγκροτούν τον τρόπο ερμηνείας των επίμαχων θεμάτων και επομένως καθορίζουν σημαντικά τη διδακτική διαδικασία είναι απαραίτητο να βρεθούν εναλλακτικές που θα ξεπερνούν αυτό το εγγενές πρόβλημα. Ένας τρόπος θα ήταν η παράλληλη διδασκαλία αντικρουόμενων πηγών, ατομικών βιωμάτων και συλλογικών αναπαραστάσεων για το ίδιο ιστορικό συμβάν. Με τη διαδικασία αυτή θα δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με τις διαφορετικές αντιλήψεις, να αναζητούν περισσότερες πληροφορίες, να δέχονται την συλλογική ευθύνη, να απομυθοποιούν προκαταλήψεις, να απορρίπτουν στερεότυπα, να αρνούνται την άκριτη θυματοποίηση και την απλουστευτική διχοτόμηση, να εμπεδώνουν πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τον εργαλειακό χαρακτήρα που πολλές φορές έχει η Ιστορία (Hess, 2004).

Το ιστορικό ντοκιμαντέρ με την κατάλληλη παιδαγωγική κατεύθυνση ωθεί τους μαθητές να καλλιεργούν τις ηθικές τους σταθερές, να αξιολογούν τα τεκμήρια, να αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, να τοποθετούνται κριτικά απέναντι στα γεγονότα και να επιδιώκουν την ενεργό πολιτική συμμετοχή τους. Τα επιστημονικά δεδομένα θα πρέπει να θέτονται πάντοτε από τον εκπαιδευτικό στη συζήτηση που πλαισιώνει το ντοκιμαντέρ για να εξασφαλίζουν την αποτροπή από ηθικοπλαστικές ερμηνείες ενώ πολύ σοβαρά θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος διαχείρισης των συναισθημάτων που απορρέουν, καθώς πολύ συχνά παρουσιάζονται σε αυτό εικόνες φρίκης (Lawless, 2014).

Η διεύρυνση του ιστοριογραφικού πεδίου με την ανάδειξη και προσθήκη νέων ιστορικών αποδόσεων διεύρυνε όπως ήταν αναμενόμενο και την έννοια της ιστορικής πηγής. Τα ίχνη του παρελθόντος στο παρόν, αδιαμεσολάβητα και ακατέργαστα αποτελούν τις ιστορικές πηγές. Οι γραπτές πηγές αποτελούσαν μέχρι πρόσφατα το μοναδικό επιστημολογικό υλικό για την ανασυγκρότηση του παρελθόντος. Τα τελευταία όμως χρόνια η διάκριση έπαψε να περιορίζεται στον πρωτογενή ή δευτερογενή χαρακτήρα τους και απέκτησε κι άλλες παραμέτρους, βασισμένες στα μορφολογικά τους χαρακτηριστικά. Γραπτές, προφορικές, οπτικές, ακουστικές, ηλεκτρονικές ανάλογα με την τυπολογία τους τις συναντάμε σε έγγραφα, επιστολές, χάρτες, φωτογραφίες, εικόνες, σκίτσα, γελοιογραφίες, τραγούδια, κινηματογραφικές ταινίες, τηλεοπτικές εκπομπές, ντοκιμαντέρ, μνημειακούς τόπους, κτήρια, αντικείμενα, στατιστικούς πίνακες, αφηγήσεις, συνεντεύξεις, διαδικτυακούς κόμβους, ψηφιακές εφαρμογές (Kelly, 2013; Theibault, 2013). Όποια και αν είναι η μορφή τους εκείνο που παραμένει σταθερό και στο οποίο πρέπει να υπακούνε είναι ο τεκμηριωτικός τους χαρακτήρας προκειμένου για την ιστορική τους αξιοποίηση. Οι διδάσκοντες της Ιστορίας θα πρέπει να φέρουν σε επαφή τους

διδασκόμενούς τους με τους πολλούς και διαφορετικούς αυτούς τρόπους που μπορεί κανείς να προσεγγίσει το παρελθόν (Brown, 2009).

Όπως σε κάθε ιστορική παραγωγή έτσι και στο ιστορικό ντοκιμαντέρ λοιπόν είναι αναγκαίο να λαμβάνεται υπόψη η εγκυρότητα των ιστορικών πηγών που χρησιμοποιεί. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των πηγών που χρησιμοποιούνται δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να προσπερνιούνται καθώς μέσα από αυτές αναπλάθεται στα μάτια των θεατών το ιστορικό συμβάν. Κατά τη διδακτική αξιοποίησή του ο εκπαιδευτικός οφείλει να υπομνηματίζει ότι οι πηγές αποτελούν πάντα δημιουργήματα συγκεκριμένων κοινωνικών και πολιτικών συνισταμένων και αυτό να λαμβάνεται υπόψη στην ανάγνωση και κατανόησή τους, να επιχειρείται η σύνδεση των πληροφοριών και από άλλες πηγές, να συζητιούνται οι αντίθετες μαρτυρίες και να εξακριβώνεται η αυθεντικότητά τους (Belanger, 2015). Στα ιστορικά ερωτήματα που προκύπτουν μετά την προβολή θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το ηλικιακό επίπεδο των διδασκομένων γιατί από αυτό συναρτώνται το εύρος των ιστορικών γνώσεων και η δυνατότητα νοηματοδότησης των προσωπικών τους εμπειριών (Lee, 2005; Stahl & Shanahan, 2004).

Ιδιαίτερα για τις εικονιστικές ιστορικές πηγές, που αποτελούν τμήμα της προβληματικής της παρούσας εργασίας, ο λόγος που τις καθιστά ελκυστικές στις μικρότερες περισσότερο ηλικίες απορρέει από το γεγονός ότι επιτυγχάνουν να μεταδώσουν την ιστορική γνώση και να αναπτύξουν τις αναγκαίες δεξιότητες κατανόησης χωρίς να χρησιμοποιούν δύσκολο λεξιλόγιο, προσφέροντας παράλληλα χρώματα, εικόνες, ήχους και κινήσεις (Tucker, 2006; Buckingham, 2007). Παρά την ευκολία τους ωστόσο και την αναγνώριση της βέβαιης χρησιμότητάς τους και παρά το γεγονός ότι οι οπτικές πληροφορίες αποκτούν χρόνο με το χρόνο όλο και περισσότερο χώρο της καθημερινότητας των νέων, οι διδάσκοντες οφείλουν να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους μια παράμετρο που συνδέεται με την φωτογραφική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, να λαμβάνουν υπόψη τους ότι πολύ συχνά οι μαθητές θεωρούν πιο εύκολα κατανοητές τις πληροφορίες που προέρχονται μέσα από τις εικονιστικές πηγές με αποτέλεσμα να αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στην επεξεργασία τους απ’ ότι σε αντίθεση θα κάνανε με τις γραπτές πηγές. Ο τρόπος αυτός δόμησης του ιστορικού αφηγήματος με τον συνδυασμό λεκτικών, οπτικών και ηχητικών σημείων έχει ως αποτέλεσμα πολύ συχνά να μην κατανοούν το ιστορικό γεγονός στην ουσία του και επομένως να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πραγμάτευσή του (Nokes, 2010).

Επιπλέον, θα πρέπει να γίνει κατανοητό από τους διδασκόμενους ότι οι εξωκειμενικές πηγές ακόμη και όταν η καταλληλότητα και η αυθεντικότητά τους έχουν κριθεί αξιόπιστες, δεν μπορούν να αντικαταστήσουν σε καμία περίπτωση τα πρωτογενή τεκμήρια (Otway, 2015). Συνδράμουν μεν στην απόκτηση της ιστορικής πρόσληψης, ωστόσο έχουν έναν υποστηρικτικό και όχι έναν πρωτεύοντα ρόλο στη συγκρότηση του ιστορικού σημαινόμενου. Όσον αφορά τις αλληλεπιδράσεις που προκαλούν υπάρχει πολλές φορές ο κίνδυνος οι συζητήσεις που προκύπτουν να μείνουν σε ένα απλοϊκό επίπεδο που δεν καταλήγει ποτέ στη διατύπωση νοημάτων. Χρειάζεται επομένως πριν την προβολή του ιστορικού ντοκιμαντέρ να έχει εξασφαλισθεί τόσο η παιδαγωγική

συμβατότητα του υλικού του όσο και οι δυνατότητες των διδασκόντων να το διαχειριστούν κατάλληλα.

Από τις σελίδες που προηγήθηκαν προκύπτει χωρίς καμία αμφιβολία ότι το ιστορικό ντοκιμαντέρ που πραγματεύεται συγκρουσιακά θέματα μπορεί να ενταχθεί και να αξιοποιηθεί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς τα διδακτικά του οφέλη είναι απόλυτα συμβατά με τους προσδοκώμενους στόχους του συστήματος. Ο συνδυασμός του ήχου, της εικόνας και του λόγου λειτουργούν ελκυστικά και προκαλούν την ενεργό συμμετοχή των διδασκομένων, οι οποίοι παράλληλα μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά τις εικόνες και να ανακαλύπτουν τα τρωτά τους σημεία. Η υποστήριξη ωστόσο της εισαγωγής του στην εκπαιδευτική διαδικασία δε σημαίνει σε καμία περίπτωση την προνομιακή χρήση του εργαλείου αυτού. Η εν λόγω παιδαγωγική πρόταση λειτουργεί επικουρικά και πάντοτε με γνώμονα τους χρονικούς περιορισμούς και παιδαγωγικούς περιορισμούς που υπάρχουν προκειμένου το ντοκιμαντέρ να λειτουργήσει ιδανικά τόσο ως μέσο γνώσης αλλά και ως κίνητρο για μάθηση ακόμη και για τους αδύναμους και τους αμέτοχους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Aarons, V., & Berger, A. L. (2017). The Intergenerational Transmission of Memory and Trauma: From Survivor Writing to Post-Holocaust Representation. In *Third-Generation Holocaust Representation: Trauma, History, and Memory* (pp. 41-66). Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Ankersmit, F. R. (2004). The Ethics of History: From the Double Binds of (Moral) Meaning to Experience. *History and Theory*, *43 (4)*, 84-102.

Barkan, E. (2009). Introduction: Historians and Historical Reconciliation. *The American Historical Review*, *114 (4)*, 899-913.

Barton. K., & McCully, A. (2007). Teaching Controversial Issues... Where Controversial Issues Really Matter. *Teaching History*, *127*, 13-19.

Belanger, E. (2011). How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers. *The Journal of American History*, *97 (4)*, 1079-088.

- (2015). Bridging the Understanding Gap: An Approach to Teaching First-Year Students How to "Do" History. *The History Teacher*, *49 (1)*, 35-62.

Blatti, J. (1990). Public History and Oral History. *The Journal of American History*, *77 (2)*, 615-25.

Blutinger, J. C. (2009). Bearing Witness: Teaching the Holocaust from a Victim-Centered Perspective. *The History Teacher*, *42 (3)*, 269-79.

Brown, S. D. (2009). History Circles: The Doing of Teaching History. *The History Teacher*, *42 (2)*, 191-203

Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, *2 (1)*, 43–55.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1990). Narrative Experience and the Study of Curriculum. *Cambridge Journal of Education*, *20 (3)*, 241–54

Collins, J. (2013). The Use Values of Narrativity in Digital Cultures. *New Literary History*, *44 (4)*, 639-60.

Diorio, J. A. (1985). The Decline of History as a Tool of Moral Training. *History of Education Quarterly*, *25 (1/2)*, 71-101.

Feldman, Y. S. (2013). "Not as Sheep Led to Slaughter"? On Trauma, Selective Memory, and the Making of Historical Consciousness. *Jewish Social Studies*, *19 (3)*, 139-69.

Foster, S. J. (2001). "Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In: O. L. Davis, E. A. Yeager & S. J. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-81). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Foster, S. J., & Yeager, E. A. (1998). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. *The International Journal of Social Education*, *13 (1)*, 1–7.

Friedman, J. (2014). Oral History, Hermeneutics, and Embodiment. *Oral History Review*, *41 (2)*, 290-300.

Heineman, E., & Simpson, W. J. (2018). When History Meets Politics: In the Humanities Classroom—and Outside. *Common Knowledge*, *24 (3)*, 405-414.

Hess, D. E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science and Politics*, *37 (2)*, 257-61.

Katz, S. B. (1992). The Ethic of Expediency: Classical Rhetoric, Technology, and the Holocaust. *College English*, *54 (3)*, 255-75.

Keen, S. (2006). A Theory of Narrative Empathy. *Narrative*, *14 (3)*, 207-236.

Kellner, H. (1987). Narrativity in History: Post-Structuralism and Since. *History and Theory*, *26 (4)*, 1-29.

Kelly, T. M. (2013). Analyzing: Making Sense of a Million Sources. In *Teaching History in the Digital Age* (pp. 55-77). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Kent, D. (1981). Imagination and Historical Thought. *Teaching History*, *14*, 39–48.

Knight, P. (1989). Empathy: Concept, Confusion and Consequences in a National Curriculum. *Oxford Review of Education*, *15 (1)*, 41–53

Landsberg, A. (2003). Prosthetic Memory: The Ethics and Politics of Memory in an Age of Mass Culture. In P. Grainge (ed.), *Memory and Popular Film* (pp. 144-61). Manchester; New York: Manchester University Press.

Lawless, K. (2014). Memory, Trauma, and the Matter of Historical Violence: The Controversial Case of Four Photographs from Auschwitz. *American Imago*, *71 (4)*, 391-415.

Lee, P. J. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom* (pp. 31-77). Washington, DC: National Academies Press.

Mink, L. O. (1966). The Autonomy of Historical Understanding. *History and Theory*, *5 (1)*, 24-47.

Muresianu, J. (1984). Toward a New Moral History. *The History Teacher*, *17 (3)*, 339-53.

Nokes, J. D. (2010). The Evolving Concept Instructional Strategy: Students Reflecting on Their Processing of Multiple, Conflicting, Historical Sources, *National Social Science Journal*, 35 (1), 104-117.

Otway, F. (2015). The Unreliable Narrator in Documentary. *Journal of Film and Video*, *67 (3)*, 3-23.

Parkes, R. J. (2018). Public Historians in the Classroom. In M. Demantowsky (ed.), *Public History and School: International Perspectives* (pp. 121-34). Berlin/Boston: De Gruyter.

Ritivoi, A. D. (2016). Reading Stories, Reading (Others') Lives: Empathy, Intersubjectivity, and Narrative Understanding. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, *8 (1)*, 51-75.

Rodgers, T. E. (2005). History, Self-Awareness, and the Core Curriculum. *The Journal of General Education*, *54 (1)*, 41-57.

Seixas, P. (1994). Students' Understanding of Historical Significance. *Theory and Research in Social Education*, *22 (3)*, 281–304.

Seixas, P., & Fromovitz, D. & Petra, H. (2002). History, Memory and Learning to Teach. *Encounters on Education*, *3*, 43–59.

Smither, S. (1977). A Reconsideration of the Developmental Study of Empathy. *Human Development*, *20 (5)*, 253-76.

Stahl, S. A., & Shanahan, C. H. (2004). Learning to Think Like a Historian: Disciplinary Knowledge Through Critical Analysis of Multiple Documents. In T. L. Jetton & J. A. Dole (Eds.), *Adolescent Literacy Research and Practice* (pp. 94-115). New York: Guilford.

Stockley, D. (1983). Empathetic Reconstruction in History and History Teaching. *History and Theory*, *22 (4)*, 50-65.

Theibault, J. (2013). Visualizations and Historical Arguments. In J. Dougherty & K. Nawrotzki (Eds.), *Writing History in the Digital Age* (pp. 173-85). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Tucker, J. (2006). The Historian, the Picture, and the Archive. *Isis*, *97 (1)*, 111-20.

Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical Reasoning: Towards a Frame- work for Analyzing Students' Reasoning About the Past, *Educational Psychology Review, 20 (2)*, 87-110.

Vann, R. T. (2004). Historians and Moral Evaluations. *History and Theory*, *43 (4)*, 3-30.

Weiner, J. F. (2007). History, Oral History, and Memoriation in Native Title. In B. R. Smith & M. Frances (Eds.), *The Social Effects of Native Title: Recognition, Translation, Coexistence* (pp. 215-24). ANU Press.

Wright, G. (1976). History as a Moral Science. *The American Historical Review*, *81 (1)*, 1-11.

Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, 40 (3), 331-37.

Η ψηφιακή ιστορία στη σύγχρονη εκπαίδευση

Κωνσταντίνα Δ. Καρακώστα, Διδάκτορας Νεότερης Ιστορίας ΑΠΘ

Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται το ζήτημα της ψηφιακής διδασκαλίας της ιστορίας. Πρόκειται για ένα θέμα που διατρέχει το πεδίο της διδακτικής της Ιστορίας εκκινεί όμως από μια αφετηρία που βρίσκεται όχι μόνο έξω από το διδακτικό εγχειρίδιο ή τις προφορικές παραδόσεις, αλλά έξω και από αυτήν ακόμη την παραδεδομένη και καθιερωμένη εικόνα της Ιστορίας. Η θέση των νέων τεχνολογιών και η σύνδεση της ψηφιακής ιστορίας με τη Δημόσια Ιστορία στη σχολική και ακαδημαϊκή αίθουσα, οι οπτικοακουστικές καταγραφές (φωτογραφία, φιλμ, βίντεο) και η επενέργειά τους στον μετασχηματισμό της παραδεδομένης ιστορικής εκπαίδευσης καθώς και οι σύγχρονες μεθοδολογικές στρατηγικές στην ανάδειξη της ιστορικής επιστήμης μέσα από τον οπτικό εγγραμματισμό αποτελούν κυρίαρχους άξονες του προβληματισμού. Καθώς οι νέοι γίνονται πλέον καθημερινοί αποδέκτες ενός μεγάλου πλήθους πληροφοριών και αναλύσεων οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν στους μαθητές και τους φοιτητές τους την κριτική προσέγγιση και ερμηνεία των ιστορικών εικόνων.

Λέξεις-Κλειδιά: Ψηφιακή Ιστορία, Νέες Τεχνολογίες, Διδακτική

Digital History in modern education

Konstantina D. Karakosta, PhD in Modern History, AUTh

Summary

This article addresses the issue of digital history in teaching. It is a subject that runs through the field of history teaching, but it starts from a starting point that is not only the textbook or oral lecture, but also beyond the established image of History. New technologies, the connection of Digital History with Public History in the school and academic hall, the audiovisual recordings (photography, film, video) and their effect on the transformation of the delivered historical education and finally the modern methodological strategies in the promotion of the historical science through visual literacy are the dominant axes. As young people become daily recipients of a great deal of information and analysis, modern teachers need to develop in their pupils and students a critical approach and interpretation of historical images.

Key-Words: Digital History, New Technologies, Didactics

Η Ιστορία ως διδακτικό αντικείμενο

Παρά το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα κρίνει αναγκαίο το μάθημα της Ιστορίας ως διδακτικό αντικείμενο στα σχολεία, εντούτοις δεν υπάρχει η ίδια ταύτιση

αναφορικά με το ποια Ιστορία και με ποιον τρόπο θα πρέπει αυτή να διδαχθεί στους μαθητές. Τα προβλήματα αυτά πηγάζουν από την ίδια τη φύση του γνωστικού αντικειμένου το οποίο αν και απευθύνεται σε ευρύτερα σύνολα, καλείται εντούτοις πολλές φορές να υπηρετήσει τις ανάγκες διαφορετικών οικονομικών, πολιτικών, κοινωνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών ομάδων (Avdela, 2000). Καθώς η Ιστορία δεν είναι μια απλή γεγονοτολογική παράθεση του παρελθόντος είναι σημαντικό να εφαρμοστεί ένα διδακτικό μοντέλο τέτοιο που θα ξεφεύγει από τη στείρα απομνημόνευση, η οποία πολλές φορές μάλιστα αποδεικνύεται βραχυπρόθεσμη, και θα επιτυγχάνει να αναδείξει την ενδιαφέρουσα ουσία της Ιστορίας που είναι η ερμηνεία των γεγονότων μέσα από μια επιστημονικά εμπεριστατωμένη διαδικασία.

Η αλήθεια είναι ότι σε κανένα άλλο γνωστικό αντικείμενο δεν συγκεντρώνονται τόσες πολλές διαφωνίες και με τέτοια ένταση μάλιστα σχετικά με το διδακτικό του περιεχόμενο αλλά και την εκπαιδευτική του μέθοδο. Ο κειμενικός χαρακτήρας της ιστορικής επιστήμης είναι που τη συνδέει άμεσα με τη γλώσσα και κατ' επέκταση την αφηγηματικότητα και την περιγραφικότητα. Η ερμηνευτική κατανόηση των ιστορικών γεγονότων αποτελεί μια διανοητική ικανότητα με σαφή υποκειμενικό χαρακτήρα, πέρα από τα αντικειμενικά αξιώματα και τις βεβαιότητες των μαθηματικών. Τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα οι επιστήμες της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας (κοινωνικής και γνωστικής) συνέβαλαν στην αναδιαμόρφωση της διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας, η οποία με αυτόν τον τρόπο απέκτησε έναν διεπιστημονικό χαρακτήρα. Η διδακτική της Ιστορίας δεν περιορίζεται στο εξής απλά και μόνο στη διδασκαλία του ιστορικού παρελθόντος. Φυσικά αυτό αποτελεί το βασικό ζητούμενο. Το ενδιαφέρον όμως στρέφεται επιπλέον στην ανάπτυξη μιας διαλεκτικής σχέσης ανάμεσα στην ιστορική επιστήμη και των σύγχρονων υποκειμένων της μάθησης (Shulman, 1987 · Yilmaz, 2008). Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η μεθοδολογία της και τα εργαλεία της αξιοποιούνται πλέον λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες των μαθητευόμενων. Σε αυτό το τελευταίο καθοριστική θέση έχουν τα οικογενειακά βιώματα, οι δραστηριότητες που συμβαίνουν έξω από την διδακτική αίθουσα και ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή η καθημερινή σχέση με τις νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας (Schrum & Nate 2013).

Σκοπός του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας λοιπόν δεν είναι και δεν πρέπει να είναι η επαφή των διδασκομένων με μια απλή γεγονοτολογική καταγραφή του παρελθόντος. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να αντιμετωπίσουν το μάθημα της Ιστορίας ως έναν δίαυλο που συμβάλει καθοριστικά στην κατανόηση της ατομικής και συλλογικής ύπαρξης στον χρόνο. Τα εκπαιδευτικά εργαλεία να λειτουργούν σε μια κατεύθυνση που θα αποδεικνύει το διαλογικό χαρακτήρα της Ιστορίας, έναν χαρακτήρα που αναπτύσσεται με τη βοήθεια συγκεκριμένων επιστημονικών μεθόδων έχοντας ως σκοπό την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος (Von Leyden,1984). Μέσα από συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες επιτυγχάνεται τελικά η απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών διεγέρσεων, η συγκρότηση λογικών ιστορικών συλλογισμών, η κριτική αντιμετώπιση προσωπικών πεποιθήσεων και η ζωηρή ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την Ιστορία (Zaccaria, 1978 · Warren, 2007).

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Keirn & Daisy 2012 · Drake & Brown, 2003) (historical thinking) και η συγκρότηση της ιστορικής συνείδησης (Stewart, 2013) (historical consciousness) οδηγούν εν τέλει στον ιστορικό εγγραμματισμό, που είναι άλλωστε ο θεμελιώδης σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας. Ο ιστορικός εγγραμματισμός (historical literacy) πραγματώνεται όταν το άτομο καταφέρει να αντιλαμβάνεται το σύγχρονο γίγνεσθαι και να τοποθετείται μέσα σε αυτό (Wilson & Ashplant 1988 · Poster, 1987). Το ιστορικά εγγράμματο άτομο είναι σε θέση να ερευνά, να μελετά, να κρίνει, να αξιολογεί, να παράγει σκέψη, να συγκροτεί σύνθετες έννοιες και στο τέλος να επικοινωνεί. Πρόκειται δηλαδή για μια κατεξοχήν θεμελιώδη κατάσταση στη διαμόρφωση του ατόμου σε πολίτη (Quentin et al. 2002). Αντικείμενο της παρούσας εργασίας δεν αποτελεί η εξαντλητική μελέτη των διάφορων γνωστικών θεωριών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για τους παιδαγωγικούς τρόπους και τη γνωστική διαδικασία που πρέπει να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για να επιτύχουν τον ιστορικό εγγραμματισμό των μαθητών και των φοιτητών τους.

Εκείνο όμως που εμπίπτει στην προβληματική μας είναι η επισήμανση της ανάγκης να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν πέρα από το επίσημο σχολικό ή πανεπιστημιακό εγχειρίδιο. Να είναι σε θέση δηλαδή να διδάσκουν σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα πέρα από τη σχολική ή ακαδημαϊκή αίθουσα στηριγμένοι στις δυνατότητες και τις προοπτικές που αυτά τα περιβάλλοντα προσφέρουν κάθε φορά. Στη βάση της νέας πραγματικότητας που έχει δημιουργήσει η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογικών μέσων και η καθημερινή επαφή τους με το κοινό είναι αναγκαίο αυτά να τα λαμβάνει υπόψη της η σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία (Dexter et al. 1999 · Elias, 2008). Οι ψηφιακοί τόποι, τα μουσεία, οι επετειακές εκδηλώσεις, οι καλλιτεχνικές παραστάσεις, οι κινηματογραφικές αποδόσεις, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ αποτελούν τέτοιους χώρους άτυπης ιστορικής εκπαίδευσης όπου με την κατάλληλη καθοδήγηση το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να αποδειχτεί ακόμη και συναρπαστικό (Kühberger, 2018 · De Jong, 2018).

Η Δημόσια Ιστορία

Η Δημόσια Ιστορία (Public History) εμφανίστηκε ως γνωστικό αντικείμενο τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα και όπως προκύπτει από τον τίτλο της τα όριά της ξεπερνούν εκείνα της ακαδημαϊκής ιστορίας καθώς έρχεται σε επαφή με μεγάλα ακροατήρια, καθιστώντας οικείο το ιστορικό παρελθόν σε ένα πιο ευρύ κοινό πέραν του ακαδημαϊκού (Kelley, 1978· Demantowsky, 2018). Στις Η.Π.Α. η συστηματική μελέτη της είχε ξεκινήσει ηδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ενώ σε πολλά από τα πιο σημαντικά πανεπιστήμια της χώρας κατέχει πλέον ξεχωριστή θέση στην ακαδημαϊκή διδασκαλία. Δημόσια Ιστορία είναι η Ιστορία που παραδίδεται μέσα από τις κινηματογραφικές ταινίες, τις τηλεοπτικές εκπομπές, τα ιστορικά ντοκιμαντέρ, τα μνημεία, τα μουσεία, τις επετειακές εκδηλώσεις, τα λογοτεχνικά βιβλία, τις εικαστικές τέχνες, τις διαδικτυακές σελίδες και τα ψηφιακά παιχνίδια ιστορικού ενδιαφέροντος (Wainwright, 2014 · McMichael,2007). Δεν περιορίζεται δηλαδή στα ιστορικά αναγνωστήρια και τις αρχειακές συλλογές, αλλά συγκροτείται και αναπτύσσεται σε χώρους ενημέρωσης,

διασκέδασης και εκπαίδευσης. Κάθε τι επομένως που βρίσκεται γύρω μας και γίνεται αφορμή να συνομιλήσει το παρόν με το παρελθόν αποτελεί Δημόσια Ιστορία.

Μέσα από τη δημόσια συνομιλία με το παρελθόν δημιουργούνται μνημονικοί τόποι, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια προκάλεσαν ένα άνευ προηγουμένου ενδιαφέρον για τις «σπουδές μνήμης» (memory studies) όπου η βιωματική εμπειρία αλλά και η αφηγηματική αναπαράσταση τίθενται στον πυρήνα, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους απο τους αυστηρούς κανόνες που θέτει το ακαδημαϊκά συγκροτημένο ιστορικό παρελθόν (Olick & Robbins, 1998 · Kansteiner, 2002). Μέσα από τη δικτύωση μάλιστα, που παρέχουν οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας, αναπαράγονται και διαδίδονται με ταχύτατους ρυθμούς νέοι τρόποι ανάγνωσης και ερμηνείας του παρελθόντος που εκκινούν από τον τρόπο ανάγνωσης και ερμηνείας του παρόντος (Gazi, 2003 · Glassberg, 1996 · Dessí, 2008). Η Ιστορία με αυτόν τον τρόπο μπορεί να επιτελεί εμφανώς ακόμη και εμπορικούς σκοπούς μέσα από τη διαφημιστική χρήση της, αλλά και να υπηρετεί ξεκάθαρα πολιτικές σκοπιμότητες, κοινωνικές ιδέες, θρησκευτικές αντιλήψεις και πολιτισμικές ταυτότητες το κύρος και η αξιοπιστία των οποίων τίθενται στον καθημερινό δημόσιο διάλογο της επικαιρότητας και τα όριά τους δοκιμάζονται στη δημόσια σφαίρα.

Αφήνοντας στην άκρη τη συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες που εντοπίζονται σε αυτόν τον δημόσιο διάλογο του παρελθόντος με το παρόν, εκείνο που αναμφίβολα προκύπτει ως εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι οι σύγχρονες δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα ενημέρωσης στην απόδοση του ιστορικού γεγονότος. Οι ψηφιακές καινοτομίες επιτρέπουν τη διαμόρφωση νέων αναπαραστάσεων σε τέτοιο βαθμό ώστε το αφήγημα να αποκτά νέα νοηματική βάση. Η εικόνα, ο ήχος και ο λόγος πλαισιώνουν το ιστορικό σημαινόμενο με τρόπο που μπορεί να μετατοπίσει ακόμη και την παραδεδομένη διαδικασία συγκρότησης της συλλογικής μνήμης (Hermann & Mitchell 2013 · Assmann & Czaplicka 1995· Gedi & Yigal 1996) (collective memory). Μιας μνήμης που πλέον αναζητά τη διατήρησή της μέσα σε ένα εικονιστικό περιβάλλον που μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό από το ευρύ κοινό. Οι προφορικές μαρτυρίες, οι τραυματικές εμπειρίες, οι εορταστικές επέτειοι αναδεικνύουν ιστορικούς συμβολισμούς, επιχειρούν την ηθική αποκατάσταση για τα λάθη του παρελθόντος και διαμορφώνουν σε νέα βάση την ιστορική συνείδηση (Feldman, 2004 · Schechtman, 2005 · Olick, 1999).

Η Ψηφιακή Ιστορία

Στη σύγχρονη εποχή της μαζικής γνώσης και της γρήγορης διάδοσης της πληροφορίας οι νέες τεχνολογίες διεκδικούν, όπως ήδη σημειώθηκε και ανωτέρω, το δικό τους χώρο στην παραγωγή της ιστορικής έρευνας και στην προβολή της στη δημόσια σφαίρα. Οι διαδικτυακοί τόποι προσφέρουν την ιστορική γνώση σε πολυπληθή ακροατήρια, αλλάζοντας πολλές από τις παραδεδομένες μεθόδους της ερευνητικής διαδικασίας. Ψηφιοποιημένα ιστορικά αρχεία, πανεπιστημιακά περιοδικά, επιστημονικές μονογραφίες, ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες συνυπάρχουν δίπλα σε ψηφιακές σελίδες ιστορικών

συλλόγων και ιστορικών εταιρειών αλλά και δίπλα σε ερασιτέχνες της Ιστορίας, ιστορικούς φιλαναγνώστες και συγγραφείς ακόμη και πλάι σε προπαγανδιστικούς διαδικτυακούς ιστορικούς κόμβους. Αρκεί μια λέξη-κλειδί και τα διαθέσιμα ευρήματα εμφανίζονται. Νεολογισμός της εποχής μας η Ψηφιακή Ιστορία (Digital/ Web History) αποτελεί βασικό εκφραστή και πεδίο δράσης της Δημόσιας Ιστορίας (Poster, 2003· Robertson, 2016).

Τα ηλεκτρονικά μέσα είχαν αρχίσει να χρησιμοποιούνται από τους ιστορικούς πολύ πριν ξεκινήσει η συζήτηση για την είσοδο των νέων τεχνολογιών στις διδακτικές αίθουσες. Οι δυνατότητες επεξεργασίας, ανάλυσης και αποθήκευσης που παρείχαν βοήθησαν σημαντικά στην ιστορική έρευνα και συγγραφική παραγωγή. Ποσοτικές και ποιοτικές αναλύσεις, αξιολόγηση δεδομένων, συγκέντρωση και επεξεργασία μεγάλου υλικού ανασυνέθεταν το παρελθόν με μεγαλύτερη ταχύτητα αλλά και αξιοπιστία. Η εμφάνιση όμως και η αλματώδης ανάπτυξη των δυνατοτήτων του διαδικτύου συμπαρέσυραν τα εκατομμύρια των χρηστών του σε ένα νέο, διαρκώς εξελισσόμενο και επιταχυνόμενο περιβάλλον, φέροντάς τους σε επαφή με μια καινοφανή πραγματικότητα. Ενώ μέχρι τότε η Ιστορία ήταν προσιτή μόνο σε ένα συγκεκριμένο κοινό που ενδιαφερόταν για αυτή, οι ιστορικές πληροφορίες έγιναν έκτοτε εύκολο ανάγνωσμα για ένα ευρύ ετερόκλητο κοινό.

Η τεχνολογική αυτή διάσταση που δίνεται στην Ιστορία με την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων των νέων τεχνολογιών δημιουργεί ένα σύγχρονο διεπιστημονικό πεδίο στο οποίο η Ιστορία συμπορεύεται με άλλες επιστήμες. Στο εξής δεν απαιτούνται μόνο ιστορικοί για την ψηφιοποίηση των αρχείων ενώ η παρουσία τους κρίνεται λιγότερο απαραίτητη στην κατασκευή λογισμικών cd-rom, ημερολογίων δικτύου (blogs), ιστοσελίδων (website), διανομής υλικού σε πολλούς παραλήπτες με υπηρεσίες μέσω ίντερνετ (podcasting), χρονολογικών γραμμών (timeliners) και εικονιστικών αναπαραστάσεων. Φωτογραφικό υλικό (Roth, 2009), προφορικές διηγήσεις (Zieren, 2011 · McLellan, 2008), τηλεοπτικές παραγωγές, κινηματογραφικές μεταφορές (Murray, 2002 · Staiger, 2004), βιωματικές αναμνήσεις αναπαράγονται στα ψηφιακά μέσα, αποτελούν μέρος των καθημερινών εικόνων μας και τελικά καταφέρνουν όχι μόνο να αναπαριστούν το παρελθόν, αλλά κυρίως να καθορίζουν τον τρόπο που βιώνουμε την Ιστορία σήμερα (Dorn, 2013).

Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στον χώρο της εκπαίδευσης ο ψηφιακός πολιτισμός έχει αναγνωριστεί πλέον από όλους ως απαραίτητο εργαλείο στην απόκτηση γνώσεων. Οι μεγάλες δυνατότητες που προσφέρει στην αναζήτηση των ιστορικών πληροφοριών, στην εύρεση νέων αναπαραστάσεων και στην ευκολία έκφρασης δίνουν στους διδασκόμενους την ευκαιρία να επικοινωνούν έξω από όρια της διδακτικής αίθουσας και να βρίσκονται σε επαφή με την παγκόσμια κοινότητα (Lee, 2002). Η εικόνα και ο ήχος ψηφιακά επεξεργασμένα παρέχουν νέες δυνατότητες καταγραφής των ιστορικών δεδομένων, οπτικοποιώντας με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν. Η εξοικείωση των νέων με τις οπτικές και ακουστικές αναπαραστάσεις αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις της σύγχρονης διδακτικής (Fogu, 2009). Οπτικοποίηση (visualization) όμως δεν

σημαίνει απλώς και μόνο εικονιστική αναπαράσταση. Η οπτικοποίηση του παρελθόντος μέσα από τις δυνατότητες που παρέχουν οι γοργά εξελισσόμενες ψηφιακές τεχνολογίες δημιουργεί νέους τρόπους συμμετοχής, παρατήρησης και ερμηνείας των ιστορικών αναπαραστάσεων. Με αυτό τον τρόπο η οπτικοποίηση προστίθεται δίπλα στην παραδεδομένη μορφή της ιστοριογραφίας, υπερβαίνοντας κάποιες φορές τα ανελαστικά όρια που θέτει η αποτύπωση του γραπτού λόγου. Προκειμένου για τη συγκρότηση οπτικών ιστορικών αφηγήσεων επιλέγονται εκείνες οι οπτικές πηγές, οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν σε μια τέτοια λογική αλληλουχία που να παράγει ιστορικό αφήγημα. Αυτή ακριβώς η λογική τους συνέχεια είναι που τις διαφοροποιεί από μια απλή συλλογή τυχαίων εικόνων και τις καθιστά Ιστορία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Assmann, J., & Czaplicka, J. (1995). Collective Memory and Cultural Identity. *New German Critique*, 65, 125-33.

Avdela, E. (2000). The Teaching of History in Greece. *Journal of Modern Greek Studies*, 18 (2), 239-253.

De Jong, S. (2018). Communicating: Witnesses to History as Didactic Tools. *The Witness as Object: Video Testimonies in Holocaust Museums*, pp. 181-239. New York; Oxford: Berghahn Books.

Demantowsky, M. (2018). What Is Public History. In Demantowsky Marko (ed). *Public History and School: International Perspectives*, pp. 3-38. Berlin/Boston: De Gruyter.

Dessí, R. (2008). Collective Memory, Cultural Transmission, and Investments. *The American Economic Review*, 98 (1), 534-60.

Dexter, S. L., & Anderson, R. E., & Becker, H. J. (1999). Teachers' Views of Computers as Catalysts for Changes in Their Teaching Practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (3), 221–39.

Dorn, S. (2013). Is (Digital) History More than an Argument about the Past? In Dougherty, J. & Nawrotzki, K. (Eds). *Writing History in the Digital Age*, pp. 21-34. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Drake, D. F., & Brown, D. S. (2003). A Systematic Approach to Improve Students' Historical Thinking. *The History Teacher*, 36 (4), 465-89.

Elias, A. J. (2008). Interactive Cosmopolitanism and Collaborative Technologies: New Foundations for Global Literary History. *New Literary History*, 39 (3), 705-25.

Feldman, A. (2004). Memory Theatres, Virtual Witnessing, and the Trauma-Aesthetic. *Biography*, 27 (1), 163-202.

Fogu, C. (2009). Digitalizing Historical Consciousness. *History and Theory*, 48 (2), 103-21.

Gazi, E. (2003). Claiming History. Debating the Past in the Present. *Historein*, 4, 5-16.

Gedi, N., & Yigal, E. (1996). Collective Memory-What Is It? *History and Memory*, 8 (1), 30-50.

Glassberg, D. (1996). Public History and the Study of Memory. *The Public Historian*, 18 (2), 7–23.

Hermann, P., & Mitchell, S. (2013). Constructing the Past: Introductory Remarks. *Scandinavian Studies*, 85 (3), 261-266.

Kansteiner, W. (2002). Finding Meaning in Memory: A Methodological Critique of Collective Memory Studies. *History and Theory*, 41 (2), 179-97.

Keirn, T., & Daisy, M. (2012). Historical Thinking and Preservice Teacher Preparation. *The History Teacher*, 45 (4), 489-92.

Kelley, R. (1978). Public History: Its Origins, Nature and Prospects. *Public Historian*, 1, 16–28.

Kühberger, C. (2018). The Private Use of Public History and Its Effects on the Classroom. In Demantowsky Marko (ed.). *Public History and School: International Perspectives*, pp. 69-83. Berlin/Boston: De Gruyter.

Lee, J. K. (2002). Digital History in the History/Social Studies Classroom. *The History Teacher*, 35 (4), 503-17.

McLellan, H. (2008). Digital Storytelling: Expanding Media Possibilities for Learning. *Educational Technology*, 48 (5), 18-21.

McMichael, A. (2007). PC Games and the Teaching of History. *The History Teacher*, 40 (2), 203–18.

Murray, A. (2002). Teaching Colonial History through Film. *French Historical Studies*, 25 (1), 41-52.

Olick, J. K. (1999). Collective Memory: The Two Cultures. *Sociological Theory*, 17 (3), 333-48.

Olick, J. K., & Robbins, J. (1998). Social Memory Studies: From "Collective Memory" to the Historical Sociology of Mnemonic Practices. *Annual Review of Sociology*, 24, 105-40.

Poster, M. (2003). History in the Digital Domain. *Historein*, 4, 17–32.

- (1987). Foucault, the Present and History. *Cultural Critique*, 8, 105-21.

Quentin, S., & Dasgupta, P., & Geuss, R., & Lane, M., & Laslett, P., & O'Neill, O., & Runciman, W.G., & Kuper, A. (2002). Political Philosophy: The View from Cambridge, *Journal of Political Philosophy*, 10 (1), 1-19.

Robertson, S. (2016). The Differences between Digital Humanities and Digital History. In Gold, M. K. & Klein, L. F. (Eds). *Debates in the Digital Humanities*, pp. 289-307. Minneapolis; London: University of Minnesota Press.

Roth, M. S. (2009). Photographic Ambivalence and Historical Consciousness. *History and Theory*, 48 (4), 82-94.

Schechtman, M. (2005). Personal Identity and the Past. *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*, 12 (1), 9-22.

Schrum, K., & Nate, S. (2013). Teaching History Online: Challenges and Opportunities. *OAH Magazine of History*, 27 (3), 35–38.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.

Staiger, J. (2004). The Future of the Past. *Cinema Journal*, 44 (1), 126-129.

Stewart, C. (2013). Dreaming and Historical Consciousness. *Historically Speaking*, 14 (1), 28-30.

Von Leyden, W. (1984). Categories of Historical Understanding. *History and Theory*, 23 (1), 53-77.

Wainwright, M. (2014). Teaching Historical Theory through Video Games. *The History Teacher*, 47 (4), 579–612.

Warren, J. W. (2007). Closing the Distance between Authentic History Pedagogy and Everyday Classroom Practice. *The History Teacher*, 40 (2), 249-55.

Wilson, A., & Ashplant, T. G. (1988). Whig History and Present-Centred History. *The Historical Journal*, 31 (1), 1-16.

Yilmaz, K. (2008). A Vision of History Teaching and Learning: Thoughts on History Education in Secondary Schools. *The High School Journal*, 92 (2), 37-46.

Zaccaria, M. A. (1978). The Development of Historical Thinking: Implications for the Teaching of History. *The History Teacher*, 11 (3), 323-40.

Zieren, G. R. (2011). Negotiating between Generations: A Decade of Experience Teaching Oral History. *Oral History Review*, 38 (1), 158-174.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών: Πλαίσιο ασυμβατότητας ή πολύτιμο πεδίο συγκερασμού;

Μητσιάδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.

Περίληψη

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως ένα εκπαιδευτικό πεδίο που μπορεί να επιφέρει σημαντικές αλλαγές στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στο επίπεδο περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών. Κατανοώντας την αξία του συγκεκριμένου διδακτικού πλαισίου, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν όλα εκείνα τα στοιχεία που μπορούν να μεγιστοποιήσουν ποσοτικά και ποιοτικά τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η παρουσία των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στους κόλπους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπως αυτή λαμβάνει χώρα μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στην έρευνα συμμετείχαν, συμπληρώνοντας ερωτηματολόγιο, 94 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούν ή είχαν υλοποιήσει προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά το παρελθόν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι συμμετέχοντες δε χρησιμοποιούν συχνά τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών κατά την εφαρμογή τέτοιου είδους προγραμμάτων. Τα ευρήματα της έρευνας σκιαγραφούν την ανάγκη ενίσχυσης της θέσης αυτών των τεχνολογιών στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: Περιβαλλοντική εκπαίδευση, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών, διαθεματικότητα, διδακτικές προσεγγίσεις

Environmental Education and Information and Communication Technologies: Framework of incompatibility or an important field of merging?

Mitsiadi Maria, Preschool Teacher, M.Ed.

Abstracts

Environmental education is recognized worldwide as a field of education that can bring about significant changes in students' knowledge, skills and level of environmental awareness. Understanding the value of this educational framework, it is important to identify all those elements that can maximize quantitatively and qualitatively the benefits it can bring. Aim of this research is to assess the presence of information and communication technologies within environmental education, as the latter takes place in the Greek educational system through organized projects. The survey involved 94 primary and secondary school teachers that implement currently or have implemented environmental education projects in the past. According to the results, participants do not use information and communication technologies so often when implementing such programs. The findings of the research outline the need to strengthen the position of these technologies in environmental education.

Key-Words: Environmental education, Information and communication technologies, interdisciplinarity, didactic approaches

Εισαγωγή

Το πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (εφ' εξής ΠΕ), είναι εκ των κυριότερων «όπλων» στη φαρέτρα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τη σύνδεση των μαθητών με τον φυσικό κόσμο (Istiqomah, Suwondo, &Firdaus, 2020;Krakker, 2020). Οι βασικοί άξονες οργάνωσης, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις και η συχνή μεταφορά της μάθησης έξω από το σχολείο είναι μόνο κάποια από τα στοιχεία της ΠΕ που οδηγούν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων προστασίας του περιβάλλοντος και στη γενικότερη περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών (Ferreira, 2020). Ουσιαστικά, η ΠΕ αποτελεί το πρωτεύον πλαίσιο καλλιέργειας της περιβαλλοντικής ιδιότητας του πολίτη (Hadjichambisetal., 2020) και συμβάλλει στην επίτευξη των στόχων βιώσιμης ανάπτυξης μέσω των γνώσεων και των ιδανικών που προωθεί (Sandoval-Rivera, 2020). Επίσης, πρέπει, να σημειωθεί πως η ΠΕ αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που επηρεάζεται από κοινωνικούς, πολιτικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Palmer, 2002). Επί παραδείγματι στη βιβλιογραφία καταγράφονται έρευνες που σκιαγραφούν το πώς διάφορα πολιτικά ρεύματα διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τη δομή της ΠΕ (Breunig&Russell,2020). Πέρα όμως από τις κατά καιρούς επικρατούσες ιδεολογίες, σημαντικό διαμορφωτικό ρόλο για την ΠΕ μπορεί να διαδραματίσει και η ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνιών (εφ' εξής ΤΠΕ) αναφέρονται στη χρήση κατά τη μαθησιακή διαδικασία: α) του διαδικτύου, β) των «έξυπνων» σύγχρονων τηλεφώνων, γ) των προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών (φορητών ή σταθερών) και δ) της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου (Wastiauetal., 2013). Η χρήση αυτή αποσκοπεί στην παροχή μεγάλου όγκου πληροφοριών, που δεν είναι εφικτό να προσφερθούν με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας, στη δημιουργία πολυαισθητηριακού περιβάλλοντος μάθησης και στη δυνατότητα οργάνωσης σύνθετων και αποδοτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων οι οποίες θα μεγιστοποιήσουν τις μαθητικές επιδόσεις (Fernández-Gutiérrez, Gimenez, &Calero, 2020). Ταυτόχρονα, οι ΤΠΕ προετοιμάζουν τα παιδιά για την ένταξη τους σε έναν καινούριο ψηφιακό κόσμο στον οποίον η ικανοποίηση καθημερινών αναγκών και η διασφάλιση ενός ελάχιστου αποδεκτού επιπέδου ποιότητας ζωής εξαρτάται εν μέρει από τον βαθμό τεχνολογικού γραμματισμού (Liesa-Orús, Latorre-Cosculluela, Vázquez-Toledo, &Sierra-Sánchez, 2020). Παρά το γεγονός ότι χαίρουν μεγάλης εκτίμησης από τους εκπαιδευτικούς γενικότερα (Sánchez, Marcos, González, &GuanLin, 2012), η χρήση των ΤΠΕ εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των λειτουργών εκπαίδευσης, όπως η ηλικία και το φύλο (Guillén-Gámez&Mayorga-Fernández, 2020), ενώ για την ορθή χρήση τους απαιτείται εμπειρία και σχετικές γνώσεις (Rakhman, 2020). Πέρα από τις απαιτούμενες γνώσεις των εκπαιδευτικών, η αποδοτική χρήση των ΤΠΕ καθορίζεται και από παιδαγωγικές παραμέτρους, καθώς η εφαρμογή τους δεν μπορεί να είναι ανεξάρτητη από τις θεωρίες μάθησης και από τις σύγχρονες, καταξιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις. Όπως

χαρακτηριστικά καταγράφει ο Sipila (2014), η απλή και χωρίς κάποιο διδακτικό σχεδιασμό χρήση ηλεκτρονικών συσκευών εντός μιας σχολικής αίθουσας δεν μπορεί να θεωρηθεί ορθή χρήση των Τ.Π.Ε..

Η θέση των ΤΠΕ στους κόλπους της Π.Ε.

Εξετάζοντας τη βιβλιογραφία, μπορεί κάποιος να εντοπίσει διάφορες έρευνες που επικεντρώνονται στα σημεία σύνδεσης ΤΠΕ και ΠΕ. Οι Adu και Mireku (2016) αναφέρουν πως οι ΤΠΕ μπορούν να βελτιώσουν γενικά την αποδοτικότητα της διδασκαλίας κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ. Άλλες μελέτες καταγράφουν την ίδια βελτίωση αποδοτικότητας, εστιάζοντας όμως ειδικότερα στην καλλιέργεια δεξιοτήτων προστασίας του περιβάλλοντος (Colombo, Danisi, &Valenti, 2014; Roy, Kihoza, Suhonen, Vesisenaho, &Tukiainen, 2014). Σε πρόσφατη έρευνα οι Topal, Yildirim και Önder (2020) κατέγραψαν θετικές αλλαγές σε γνώσεις και στάσεις απέναντι στο περιβάλλον, χρησιμοποιώντας αποκλειστικά προβολή εκπαιδευτικών ταινιών. Οι DeSousa, Sevilla-Pavón και Seiz-Ortiz (2012) σημειώνουν πως οι ΤΠΕ μπορούν να αυξήσουν τις γνώσεις των μαθητών για το περιβάλλον μέσα από τη μεγάλη παροχή πληροφοριών αλλά και μέσα από περιήγηση σε εικονικά περιβάλλοντα. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές τονίζουν πως μεταξύ άλλων οι ΤΠΕ αποτελούν έναν εξαιρετικό δίαυλο επικοινωνίας και μεταλαμπάδευσης αξιών περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στον εξοικειωμένο με την τεχνολογία μαθητή της σημερινής εποχής. Στην έρευνα των Corres και Díez-Martínez (2018) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης σχετικά με τις γνώσεις και την υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά. Η εκπαιδευτική παρέμβαση βασίστηκε εξ ολοκλήρου στις ΤΠΕ, ενώ στην έρευνα συμμετείχαν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία του Μεξικού. Συλλέγοντας στοιχεία πριν και μετά την παρέμβαση, οι Corres και Díez-Martínez (2018) κατέγραψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές προς το θετικότερο και στα συμπεράσματα τους περιέγραψαν τις ΤΠΕ ως μια επιθυμητή διδακτική προσέγγιση για την εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ. Σε παρόμοια έρευνα αλλά με μεγαλύτερη εξειδίκευση όσον αφορά στο γνωστικό αντικείμενο (Benfares, Alami, Moncef, Chikhaou, & Elazami, 2015), πραγματοποιήθηκε εκπαιδευτική παρέμβαση ΠΕ σχετικά με το φαινόμενο του θερμοκηπίου. Στην έρευνα συμμετείχαν 225 μαθητές 16 ετών από σχολεία του Μαρόκου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα διδάχτηκε με τη χρήση ΤΠΕ και η άλλη χωρίς να εμπλακούν οι ΤΠΕ. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των μαθητών που διδάχθηκαν μέσω ΤΠΕ, αναδεικνύοντας και πάλι τις τελευταίες ως ένα αποδοτικό πλαίσιο για τους κόλπους της ΠΕ (Benfares, Alami, Moncef, Chikhaou, & Elazami, 2015). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κατέληξαν και οι Aivazidis, Lazaridou και Hellden, (2006), εξετάζοντας τη διαφοροποίηση στις γνώσεις και στις στάσεις απέναντι στο περιβάλλον μεταξύ ενός παραδοσιακού προγράμματος ΠΕ και ενός διαδικτυακού προγράμματος ΠΕ. Εκ νέου, οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ΠΕ το οποίο στηρίχθηκε στη χρήση του διαδικτύου κατέδειξαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε γνώσεις και στάσεις.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στη δυνατότητα που δίνουν οι ΤΠΕ στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να συμμετέχουν σε προγράμματα ΠΕ (Hadjileontiadouetal., 2014). Η ισότιμη συμμετοχή των μαθητών ειδικής αγωγής σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής είναι ένα αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα. Ως εκ τούτου, η δυνατότητα που δίνεται σε αυτήν τη μαθητική ομάδα να είναι μέρος ενός προγράμματος ΠΕ μέσω της χρήσης των ΤΠΕ αξιολογείται ως εξαιρετικά σημαντική. Στο ίδιο πλαίσιο της αυξημένης παροχής ευκαιριών για διεύρυνση των εκπαιδευτικών δράσεων, οι Vrasidas, Zembylas, Evagorou, Avraamidou και Aravi (2007) αναφέρουν πως η χρήση ΤΠΕ κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ έχει τη δυνατότητα να συνδέσει διάφορες μαθητικές ομάδες που μπορεί να απέχουν τοπολογικά, πολιτισμικά ή ιδεολογικά.

Συγκεντρωτικά, οι Fauville, Lantz-Andersson και Säljö (2014) αναφέρουν πως οι ΤΠΕ ταιριάζουν εξαιρετικά στη δομή και στη φιλοσοφία που διέπει την ΠΕ και αυτό το πεδίο σύνδεσης χρήζει μεγαλύτερης ακαδημαϊκής έρευνας. Με βάση όλα τα παραπάνω και εστιάζοντας στο ελληνικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ κατά την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

2. Κατά πόσο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υλοποιούν προγράμματα ΠΕ (φύλο, ηλικία, βαθμίδα εργασίας, σχετική επιμόρφωση στις ΤΠΕ) επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων ΠΕ;

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτικού τύπου και διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίου. Αυστηρό κριτήριο για τη συμμετοχή κάποιου εκπαιδευτικού στην έρευνα ήταν να υλοποιεί/συμμετέχει ένα πρόγραμμα ΠΕ κατά την περίοδο συλλογής των δεδομένων ή να έχει υλοποιήσει/συμμετάσχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα κατά παρελθούσες σχολικές χρονιές. Στην έρευνα συμμετείχαν 94 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δομές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής αγωγής από όλη την Ελλάδα. Τα ποσοστά κατανομής για τις δυο βαθμίδες ήταν 57,4% για την πρωτοβάθμια και 42,6% για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναφορικά με το ηλικιακό εύρος, ποσοστό 8,8% ήταν κάτω των 30 ετών, ποσοστό 29,7% ήταν μεταξύ 31 και 41 ετών, ποσοστό 47,8% ήταν μεταξύ 42 και 52 ετών, ενώ ποσοστό 13,7% ήταν άνω των 52 ετών. Μεγάλα ήταν τα ποσοστά των συμμετεχόντων που είχαν επιμορφωθεί στον τομέα της ΠΕ. Αναλυτικότερα, ποσοστό της τάξης του 75,5% συμμετείχε σε διαδικασίες επιμόρφωσης για την ΠΕ και μόνο 24,5% δεν είχε λάβει μέρος σε μια τέτοιου περιεχομένου επιμόρφωση. Τέλος, αναφορικά με τη μεταβλητή του φύλου, ποσοστό της τάξεως του 69,1% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και ποσοστό της τάξεως του 30,9% ήταν άντρες.

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, ενώ η διανομή και η συμπλήρωση του από τους συμμετέχοντες έγινε ηλεκτρονικά. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και κατά τη δόμηση του λήφθηκαν υπόψη όλες οι παράμετροι δεοντολογίας, όπως αυτές καθορίζονται από τη βιβλιογραφία (Peterson, 2000). Στο πρώτο μέρος του εργαλείου ζητήθηκε να συμπληρωθούν τα εξής στοιχεία: ηλικία, φύλο, βαθμίδα εκπαίδευσης και πρότερη συμμετοχή σε επιμορφώσεις για την ΠΕ. Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από ερωτήσεις πενταβάθμιας κλίμακας Likert (Croasmun&Ostrom, 2011) που αφορούσαν τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ κατά την εφαρμογή προγραμμάτων ΠΕ. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούσαν στη χρήση των ΤΠΕ γενικά αλλά και πιο ειδικά ανάλογα με το κάθε μέσο (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κινητά τηλέφωνα κτλ.), με την επιλογή του διαδικτύου να αναφέρεται στη χρήση του ανεξαρτήτως συσκευής.

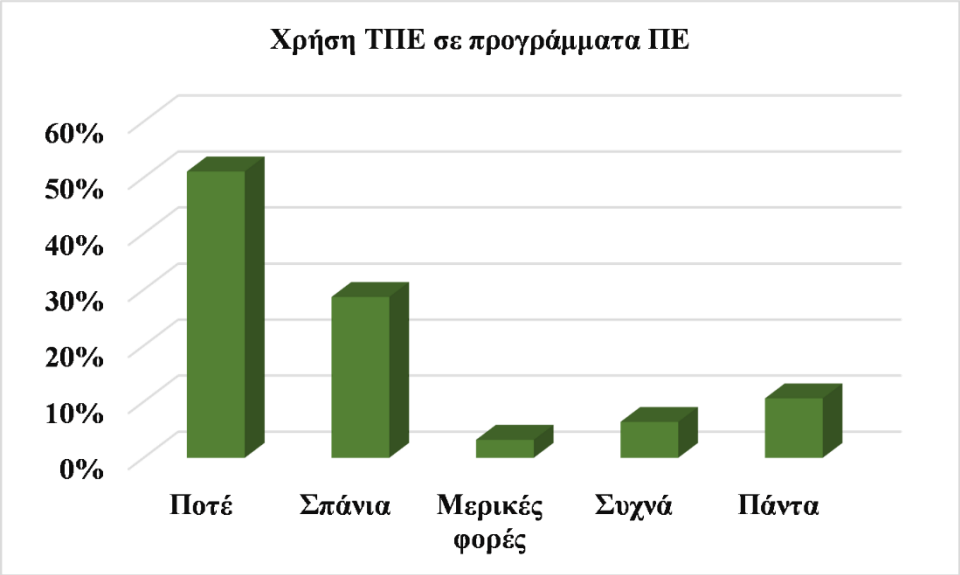
Η κατασκευή του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε όσα ορίζει η βιβλιογραφία σχετικά με την ποσοτική έρευνα και αναλυτικότερα ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια: α) ανάλυση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τον προσδιορισμό των βασικών αξόνων του εργαλείου, β) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς που έχουν πρότερη εμπειρία στη χρήση ΤΠΕ και στην υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, γ) δημιουργία πρώτης έκδοσης εργαλείου με βάση τα στοιχεία που συλλέχθηκαν κατά τα στάδια α και β, δ) γνωμοδότηση για την εγκυρότητα του εργαλείου από έναν ειδικό στις ΤΠΕ και από έναν ειδικό στην ΠΕ, ε) πιλοτική εφαρμογή σε δέκα εκπαιδευτικούς, στ) τροποποιήσεις μετά την πιλοτική εφαρμογή και δημιουργία της τελικής έκδοσης (Cohen, Manion, &Morrison, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή εξαιρέθηκαν από την τελική συλλογή δεδομένων. Αναφορικά με τον έλεγχο αξιοπιστίας, εξετάσθηκε ο συντελεστής Alpha Cronbach και η τιμή του κρίθηκε ως οριακά αποδεκτή (Cho, 2016), καθώς προσδιορίστηκε 0,63.

Αναφορικά με τη στατιστική επεξεργασία των συλλεχθέντων δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό spss, έκδοση 22. Προκειμένου να καθοριστούν όλοι οι περαιτέρω στατιστικοί έλεγχοι, αρχικά διενεργήθηκαν έλεγχοι Shapiro-Wilk και Kolmogorov-Smirnov, για να εξετασθεί η κανονικότητα του δείγματος. Οι συγκεκριμένοι έλεγχοι κατέδειξαν πως το δείγμα δεν παρουσιάζει κανονική κατανομή και ως εκ τούτου αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικοί έλεγχοι για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, για την εξέταση πιθανής επιρροής στη συχνότητα χρήσης ΤΠΕ εντός προγραμμάτων ΠΕ των μεταβλητών: α) βαθμίδα εκπαίδευσης, β) φύλο και γ) πρότερη συμμετοχή σε διαδικασίες επιμόρφωσης για την ΠΕ, επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney U. Για την εξέταση της σύνδεσης μεταξύ ηλικίας και συχνότητας χρήσης ΤΠΕ εντός προγραμμάτων ΠΕ, επιλέχθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman's correlation coefficient.

Αποτελέσματα

Αναφορικά με τη συχνότητα χρήσης γενικά των ΤΠΕ κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ, τα μεγαλύτερα ποσοστά εμφανίζονται στις επιλογές «ποτέ» και «σπάνια» (Σχήμα 1). Συγκεκριμένα, ποσοστό 51,1% των συμμετεχόντων σημείωσε πως δε

χρησιμοποιεί ποτέ ΤΠΕ, ποσοστό 28,7% τις χρησιμοποιεί σπάνια, ενώ αθροιστικό ποσοστό της τάξης του 17% σημείωσε πως τις χρησιμοποιεί «συχνά» ή «πάντα».



Σχήμα 1. Ποσοστά χρήσης ΤΠΕ σε προγράμματα ΠΕ

Εξετάζοντας ξεχωριστά τις μορφές ΤΠΕ που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτουν διαφορετικές συχνότητες χρήσης. Αναφορικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, μεγάλο μέρος των συμμετεχόντων σημείωσε πως τον χρησιμοποιεί «σπάνια» ή «μερικές φορές», καθώς το αθροιστικό ποσοστό αυτών των απαντήσεων ήταν 52,1%. Η επιλογή «ποτέ» επιλέχθηκε από ποσοστό 38,3%, ενώ μόνο 3,2% δήλωσε πως τον χρησιμοποιεί «πάντα». Τα ποσοστά που καταγράφηκαν σχετικά με τη χρήση των «έξυπνων» σύγχρονων τηλεφώνων ήταν 33% για την επιλογή «ποτέ», 41,4% για την επιλογή «σπάνια», 5,3% για την επιλογή «μερικές φορές», 4,3% για την επιλογή «συχνά» και 16% για την επιλογή «πάντα». Στη χρήση του διαδικτύου καταγράφηκαν τα θετικότερα αποτελέσματα όσον αφορά στις συχνότητες χρήσης, καθώς ποσοστό 35,1% των συμμετεχόντων σημείωσε την επιλογή «συχνά». Ποσοστό 25,5% σημείωσε την επιλογή «μερικές φορές», ποσοστό 3,2% σημείωσε την επιλογή «πάντα», ενώ το αθροιστικό ποσοστό για τις επιλογές «ποτέ» και «σπάνια» ήταν 36,2%. Αντιθέτως με το διαδίκτυο, η χρήση της/του τηλεόρασης/ραδιοφώνου δε φάνηκε να επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας. Ποσοστό 41,5% των συμμετεχόντων σημείωσε την επιλογή «ποτέ» και ποσοστό 39,4% σημείωσε την επιλογή «σπάνια». Κανένας εκ των συμμετεχόντων δε σημείωσε την επιλογή «πάντα», ενώ τα ποσοστά για τις επιλογές «μερικές φορές» και «συχνά» ήταν 13,8% και 5,3% αντίστοιχα. Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι χρήσης της κάθε μορφής ΤΠΕ που εξετάσθηκε στην παρούσα έρευνα, κάνοντας εμφανή την υπεροχή του διαδικτύου και των σύγχρονων κινητών τηλεφώνων.

Κατά την εξέταση της επιρροής των ανεξάρτητων μεταβλητών (βαθμίδα εκπαίδευσης, φύλο, ηλικία και πρότερη συμμετοχή σε διαδικασίες επιμόρφωσης για την ΠΕ) μέσω

των ελέγχων Mann-Whitney U και Spearman's correlation coefficient, δεν καταγράφηκε κάποια σημαντική διαφορά στατιστικά. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων δε φάνηκε να επηρεάζουν τη συχνότητα χρήσης των ΤΠΕ κατά την υλοποίηση προγράμματος ΠΕ και ειδικότερα για την ηλικία τα αποτελέσματα δεν κατέδειξαν πως οι μικρότεροι ή οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερο τις ΤΠΕ (r_s= -.130, p = 0.2).



Σχήμα 2. Μέσοι όροι χρήσης ΤΠΕ σε προγράμματα ΠΕ κατά περίπτωση

Συζήτηση

Με βάση όσα αναφέρθηκαν στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, σκιαγραφείται εμφανώς μια περιορισμένη χρήση των ΤΠΕ κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Houtsonen, Kankaanrinta, και Rehunen (2004), καθώς αναφέρουν περιορισμένη χρήση του διαδικτύου κατά την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ στο εκπαιδευτικό σύστημα της Φινλανδίας. Ακόμα και αν η χρήση του διαδικτύου είναι υψηλότερη συγκριτικά με άλλες μορφές ΤΠΕ στην παρούσα ελληνική έρευνα, η συνολική εικόνα παραμένει αρνητική, λαμβάνοντας υπόψη τον βαθμό που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι ΤΠΕ στο πλαίσιο της ΠΕ. Ερμηνεύοντας αυτό το εύρημα, ίσως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την ΠΕ ως ένα πιο παραδοσιακό εκπαιδευτικό πεδίο, που συνδέεται πολύ περισσότερο με τον φυσικό παρά με τον ψηφιακό κόσμο. Το παραπάνω ενισχύεται και από το γεγονός ότι κανένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων της έρευνας δε φάνηκε να διευρύνει αυτή την περιορισμένη χρήση. Εστιάζοντας ειδικότερα στη μεταβλητή της ηλικίας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δε συνάδουν με όσα καταγράφουν οι Guillén-Gámez και Mayorga-Fernández (2020), οι οποίοι αναφέρουν πως η χρήση των ΤΠΕ γενικά στο σχολείο επηρεάζεται από τον παράγοντα της ηλικίας των λειτουργών εκπαίδευσης. Πιθανότατα, αν εξεταζόταν η

επιρροή της ηλικίας στη χρήση των ΤΠΕ εκτός πλαισίου ΠΕ, να προέκυπταν αντίστοιχα αποτελέσματα με αυτά των συγκεκριμένων ξένων ερευνητών.

Η πληθώρα των ερευνών που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος και αναδεικνύουν τα οφέλη της χρήσης των ΤΠΕ κατά την εξυπηρέτηση των στόχων της ΠΕ (Adu&Mireku, 2016; Corres&Díez-Martínez, 2018; Fauville, Lantz-Andersson, &Säljö, 2014), φέρνει στο φως την ανάγκη ισχυροποίησης αυτής της σύνδεσης. Μέσω σχετικών επιμορφώσεων ή εμπλουτισμού των προγραμμάτων σπουδών των ανώτατων παιδαγωγικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα μπορούσε να επέλθει αντιστροφή αυτής της κατάστασης και να αυξηθεί προοδευτικά η χρήση των ΤΠΕ στα προγράμματα ΠΕ. Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας ουσιαστικά επιτάσσει τις συνεχείς επιμορφώσεις σχετικά με την εκμετάλλευση των ΤΠΕ στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς καθημερινά παρέχονται νέες δυνατότητες στον εκπαιδευτικό. Ταυτόχρονα, αυτές οι επιμορφώσεις οφείλουν να προσαρμόζουν διαρκώς τη χρήση των νέων τεχνολογιών στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και στις θεμελιωμένες θεωρίες μάθησης. Με αυτόν τον τρόπο οι ΤΠΕ θα μπορούν να συνεισφέρουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη του μαθητή και δε θα εισέρχονται στη σχολική καθημερινότητα, για να «κεντρίσουν» απλώς το ενδιαφέρον των παιδιών ή για να αποσπάσουν την προσοχή τους.

Επιπλέον, σχετικές έρευνες στο διεθνές στερέωμα και στην ελληνική επικράτεια θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία, ώστε να καταδείξουν λεπτομερώς τις ανεκμετάλλευτες δυνατότητες σύνδεσης ΤΠΕ και ΠΕ και να αποτυπώσουν πιο πλήρη εικόνα γι' αυτό το ζήτημα. Με τη διενέργεια νέων ερευνών προσφέρονται περισσότερα δεδομένα στους υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου αυτοί να προβούν στις απαραίτητες ενέργειες ενίσχυσης της θέσης των ΤΠΕ στους κόλπους της ΠΕ. Η ποσοτική και ποιοτική αναβάθμιση ενός τόσο σημαντικού πεδίου, όπως είναι η ΠΕ, μπορεί να επιφέρει ακόμα μεγαλύτερο βαθμό περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης και συστράτευσης στην προσπάθεια για τη βιώσιμη ανάπτυξη, αμφότερες προσδιοριζόμενες ως βασικές προτεραιότητες κάθε προηγμένης κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Adu, E. O., &Mireku, A. A. (2016). The influence of information and communication technology (ICT) in improving teaching of environmental education. *Journal of Human Ecology*, *55*(1-2), 1-8.

Aivazidis, C., Lazaridou, M., &Hellden, G. F. (2006). A comparison between a traditional and an online environmental educational program. *The Journal of Environmental Education*, *37*(4), 45-54.

Benfares, S., Alami, A., Moncef, Z., Chikhaou, A., &Elazami, M. (2015). Integration of ict in environmental education–case study on the greenhouse effect among secondary School students. *International Journal of Research in Education Methodology*, *7*(2), 1077-1087.

Breunig, M., & Russell, C. (2020). Long-term impacts of two secondary school environmental studies programs on environmental behaviour: The shadows of patriarchy and neoliberalism. *Environmental Education Research, 26*(5), 701-715.

Cho, E. (2016). Making reliability reliable: A systematic approach to reliability coefficients. *Organizational Research Methods, 19*(4), 651-682.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). *Research methods in education*. London: Routledge.

Colombo, B., Danisi, F., &Valenti, C. (2014). Promoting environmental sustainability attitudes in Primary School children using creative thinking and ICT. *Qwerty-Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, *9*(1), 16-31.

Corres, A., &Díez-Martínez, E. (2018). The effect of a course on Environmental Citizenship education in high school students using ICT: a holistic approach. In*Edulearn 18. 10th International Conference on Education and New Learning Technology:(Palma, 2nd-4th of July, 2018).Conference proceedings (pp. 970-976).* IATED Academy.

Croasmun, J. T., & Ostrom, L. (2011). Using likert-type scales in the social sciences. *Journal of Adult Education, 40*(1), 19-22.

De Sousa, A. C., Sevilla-Pavón, A., &Seiz-Ortiz, R. (2012). Autonomy and ICT in environmental education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 1343-1347.

Fauville, G., Lantz-Andersson, A., &Säljö, R. (2014). ICT tools in environmental education: reviewing two newcomers to schools. *Environmental Education Research*, *20*(2), 248-283.

Fernández-Gutiérrez, M., Gimenez, G., & Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities. *Computers & Education, 157*, 103969.

Ferreira, J. G. (2020). Student perceptions of a place-based outdoor environmental education initiative: A case study of the “Kids in Parks” program. *Applied Environmental Education & Communication, 19*(1), 19-28.

Guillén-Gámez, F. D., & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Identification of variables that predict teachers’ attitudes toward ICT in higher education for teaching and research: A study with regression. *Sustainability, 12*(4), 1312.

Hadjichambis, A. C., Reis, P., Paraskeva-Hadjichambi, D., Činčera, J., Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., &Knippels, M. C. (2020). *Conceptualizing environmental citizenship for 21st century education*. Cham: Springer Nature.

Hadjileontiadou, S. J., Plastra, E., Toumpas, K., Kyprioti, K., Mandiliotis, D., Barroso, J., &Hadjileontiadis, L. J. (2014, June). On Enhancing Disabled Students' Accessibility in Environmental Education Using ICT: The MusicPaint Case. In *International Conference on Universal Access in Human-Computer Interaction* (pp. 325-336). Springer, Cham.

Houtsonen, L., Kankaanrinta, I. K., &Rehunen, A. (2004). Web use in geographical and environmental education: An international survey at the primary and secondary level. *GeoJournal, 60*(2), 165-174.

Istiqomah, L. N., Suwondo, S., & Firdaus, L. N. (2020). Environmental education in forming attitudes of environmental care for students. *Journal of Educational Sciences, 4*(1), 200-211.

Krakker, A. (2020). Investigation of the effect of an environmental education package at school age. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 10*(3), 45-59.

Liesa-Orús, M., Latorre-Cosculluela, C., Vázquez-Toledo, S., & Sierra-Sánchez, V. (2020). The technological challenge facing higher education professors: Perceptions of ICT tools for developing 21st century skills. *Sustainability, 12*(13), 5339.

Palmer, J. (2002). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise.* Routledge.

Peterson, R. A. (2000). *Constructing effective questionnaires (Vol. 1).* Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Rakhman, M. M. (2020). Analysis of the Effect of ICT Education and Training, Professionalism and Performance of Elementary Teachers on the Quality of Learning in the KKG Group in Telawang, Banjarmasin. *Journal of K6 Education and Management, 3*(3), 279-294.

Roy, A., Kihoza, P., Suhonen, J., Vesisenaho, M., &Tukiainen, M. (2014). Promoting proper education for sustainability: An exploratory study of ICT enhanced Problem Based Learning in a developing country. *International Journal of Education and Development using ICT*, *10*(1), 70-90.

Sánchez, A. B., Marcos, J. J. M., González, M. A., &GuanLin, H. (2012). In service teachers' attitudes towards the use of ICT in the classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 1358-1364

Sandoval-Rivera, J. C. A. (2020). Environmental education and indigenous knowledge: Towards the connection of local wisdom with international agendas in the framework of the Sustainable Development Goals (SDGs). *Diaspora, Indigenous, and Minority Education, 14*(1), 14-24.

Sipilä, K. (2014). Educational use of information and communications technology: Teachers' perspective. Technology, *Pedagogy and Education, 23*(2), 225-241.

Topal, M., Yildirim, E. G., &Önder, A. N. (2020). Use of educational films in environmental education as a digital learning object. *Journal of Education in Science Environment and Health*, *6*(2), 134-147.

Vrasidas, C., Zembylas, M., Evagorou, M., Avraamidou, L., &Aravi, C. (2007). ICT as a tool for environmental education, peace, and reconciliation. *Educational Media International*, *44*(2), 129-140.

Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E., &Monseur, C. (2013). The Use of ICT in Education: a survey of schools in Europe. *European-JournalofEducation, 48*(1), 11-27.

Αντιλήψεις έναντι της συμμετοχής των αποφοίτων Ε.Ε.Ε.ΕΚ σε υποστηριζόμενη απασχόληση

Μιχάλης Βάρκας, Ψυχολόγος,, MA, MSc

Περίληψη

Οι συνάνθρωποι μας με αναπηρία αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια και αποκλεισμούς στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στην ανοιχτή αγορά εργασίας. Η υποστηριζόμενη απασχόληση, η έμμισθη δηλαδή εργασία, μέσα στην κοινότητα, με συνεχή υποστήριξη, έχει αποδειχθεί αποτελεσματική. Στην παρούσα ποσοτική έρευνα έγινε χρήση μεθόδων επαγωγικής στατιστικής για να διερευνηθούν οι στάσεις του προσωπικού που εργάζεται στα ΕΕΕΕΚ σχετικά με τη συμμετοχή των αποφοίτων σε υποστηριζόμενη απασχόληση. Τα ευρήματα μας δείχνουν ότι οι στάσεις έναντι της καταλληλότητας των αποφοίτων για συμμετοχή σε υποστηριζόμενη απασχόληση είναι πολύ θετικές. Όσον αφορά τα μειονεκτήματα της υποστηριζόμενης απασχόλησης, τα ευρήματα έδειξαν πιο ουδέτερες στάσεις και διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις επιμέρους κατηγορίες. Συμπερασματικά, τονίστηκαν τόσο η σημασία της πρακτικής άσκησης των τελειόφοιτων και η αξία της συνεργασίας του προσωπικού όσο η έλλειψη εξοικείωσης με τις πρακτικές της υποστηριζόμενης απασχόλησης και ο ρόλος της εμπειρίας του προσωπικού στη διαμόρφωση των αντιλήψεων.

Λέξεις-Κλειδιά: ΕΕΕΕΚ, Υποστηριζόμενη Απασχόληση, Αναπηρία, Αντιλήψεις.

Attitudes towards the participation of E.E.E.EK graduates in supported employment

Michalis Varkas Psychologist, MA, MSc

Abstract

Our fellow people with disabilities face significant obstacles and exclusions in their quest to enter the open labour market. Supported employment, that is, paid work within the community, with continuous support, has proven to be effective. In the present quantitative research, inductive statistics methods were used to investigate the attitudes of staff working in the EEEEK regarding the participation of graduates in supported employment. Our findings show that attitudes towards the suitability of graduates for participation in supported employment are very positive. Regarding the disadvantages of supported employment, the findings showed more neutral attitudes and differences between the sub-categories. In conclusion, the importance of internship for graduates and the value of staff cooperation, as well as the lack of familiarity with supported employment practices and the role of staff experience in shaping perceptions, were emphasized.

KeyWords: EEEEK, Supported Employment, Disability, Attitudes.

Εισαγωγή

Η εννοιολογική προσέγγιση της αναπηρίας επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση των πολιτικών ενίσχυσης της δυνατότητας των ατόμων με αναπηρία να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Το ιατρικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο τα αίτια της αναπηρίας προσδιορίζονται σε συνάρτηση με βιολογικές διεργασίες, αποτέλεσε για πολλά χρόνια το κυρίαρχο μοντέλο στη διαμόρφωση της σχετικής πολιτικής. Λόγω της έμφασης που δίνει στην παροχή υπηρεσιών, τα άτομα με αναπηρίες μπορούν να «απαλλαγούν» από τις συνήθεις υποχρεώσεις της κοινωνίας, μεταξύ των οποίων είναι η εργασία και έτσι ο κοινωνικός διαχωρισμός καθίσταται δικαιολογημένος (Blanck, 2008). Αυτό όμως περιορίζει τις ευκαιρίες απόκτησης πλήρους επαγγελματικής προοπτικής και ενισχύει υπάρχουσες προκαταλήψεις σχετικά με την ικανότητα προς εργασία. Στις κοινωνίες που εφαρμόζουν το ιατρικό μοντέλο, τα άτομα με αναπηρίες σπάνια απασχολούνται και, όταν αυτό γίνεται, είναι συνήθως σε ξεχωριστά πλαίσια (Lunt and Thornton, 1994) συμβάλλοντας στο να διαιωνίζεται η διαχωρισμένη εργασία (Parent, 2004).

Αντίθετα, στο κοινωνικό μοντέλο, αναπηρία θεωρείται η αδυναμία του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος, αποτελεί δηλαδή συνέπεια περιβαλλοντικών, κοινωνικών και ψυχολογικών φραγμών που εμποδίζουν τα άτομα να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερο στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Blanck et al., 2009). Σε αντιδιαστολή με το ιατρικό μοντέλο που αντιμετωπίζει με όμοιο τρόπο κάθε άτομο που εμπίπτει στην ίδια κατηγορία αναπηρίας, το κοινωνικό μοντέλο επικεντρώνεται στις μοναδικές ικανότητες και στις ανάγκες του καθενός. Το μοντέλο έχει θετικές συνέπειες για την απασχόληση των συνανθρώπων μας με αναπηρία, πολλοί από τους οποίους εντάσσονται σε υποστηριζόμενες μορφές. Η συγκεκριμένη εστίαση βοηθά στην αλλαγή της αρνητικής στάσης που ενδεχομένως έχουν οι εργοδότες και η κοινωνία απέναντι στα άτομα με αναπηρίες (Myhill and Blanck, 2009).

Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) αποτέλεσαν σημαντική καινοτομία προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της μετέπειτα ένταξης των μαθητών με αναπηρία στην παραγωγική διαδικασία. Στα ΕΕΕΕΚ δίνεται έμφαση στην απόκτηση χρήσιμων γνώσεων και προ-επαγγελματικών δεξιοτήτων μέσα σε κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον ενώ συνεχίζεται η παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών. Παράλληλα, σημαντική καινοτομία αποτελεί η δυνατότητα πρακτικής άσκησης των τελειόφοιτων, ένα είδος προετοιμασίας για μετάβαση σε απασχόληση. Αφορά τόσο την προσομοίωση της εργασίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον με δραστηριότητες που προσεγγίζουν την πραγματικότητα του εργασιακού χώρου όσο και την παροχή θετικών, εμπειριών σε τοπικές κατά βάση επιχειρήσεις.

Διεθνώς, σύμφωνα με έρευνα των Carter et al. (2010) υπάρχει μικρή συμμετοχή των μαθητών με αναπηρία στις διαθέσιμες επιλογές δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Αλλά και σε εθνικό επίπεδο, το 2012 η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση άγγιξε το 33,1% έναντι 50,4% που βρισκόταν ο ευρωπαϊκός μέσος όρος.

Χαμηλό ποσοστό παρατηρείται στην απασχολησιμότητα των αποφοίτων επαγγελματικής εκπαίδευσης: το 2013 ανήλθε στο 29,7% ενώ ο ευρωπαϊκός μέσος όρος ήταν στο 69,5% (Papadakis & Kyvelou, 2017). Το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι απόφοιτοι ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελεί το γεγονός της έλλειψης διεξόδων και επιλογών μετά το τέλος της φοίτησης τους. Είναι ελάχιστες οι ευκαιρίες των απόφοιτων των ΕΕΕΕΚ για συμμετοχή στο εργασιακό πλαίσιο κάτι που οδηγεί ουσιαστικά στον κοινωνικό τους αποκλεισμό.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην εκπαιδευτική πολιτική για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, στηρίζοντας την παραμονή των μαθητών στο σχολείο και παρέχοντας κατάρτιση με στόχο τη βελτίωση των προοπτικών απασχολησιμότητας. Η σημασία των στάσεων τους απέναντι στα προγράμματα υποστηριζόμενης απασχόλησης για μαθητές με αναπηρία αναδεικνύεται από διεθνείς έρευνες (Brown et al., 1992; Ju et al., 2012). Επίσης, η αξία της συνεργασίας των διαφορετικών ειδικοτήτων που προσφέρουν υπηρεσίες σε μαθητές με αναπηρία αναφέρεται στα αποτελέσματα ερευνών (Hernandez, 2013). Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαθέτει πληθώρα γνώσεων για τη μετάβαση των νέων με αναπηρίες από το σχολείο στην απασχόληση και κατανοεί το βαθμό στον οποίο οι σχολικές ενέργειες είναι αποτελεσματικές στην ενίσχυση της (Morgan, 2016). Είναι λοιπόν σημαντικές οι αντιλήψεις τους για την εφαρμογή σχετικών προγραμμάτων και για τις απαραίτητες δεξιότητες επιτυχούς απόδοσης στην εργασία (Jordan et al, 2009; Ju et al., 2012).

Η ενίσχυση του συστήματος κατάρτισης και μετάβασης στην εργασία λειτουργεί προληπτικά και αντισταθμιστικά για τους νέους που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό. Υπ' αυτές τις συνθήκες, η υποστηριζόμενη απασχόληση αποτελεί μια εξαιρετική δυνατότητα για τους απόφοιτους ειδικής αγωγής, που διαχρονικά δυσκολεύονται να αποκτήσουν και να διατηρήσουν απασχόληση. Βασίζεται στη λογική του «τοποθετώ και καταρτίζω» (Corrigan & McCrocken, 2005), δηλαδή, οι απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης δουλειάς καθορίζουν τον τύπο της παρεχόμενης κατάρτισης. Ως εκ τούτου, απαιτείται η ύπαρξη εργασιακής θέσης από την έναρξη της προσφερόμενης υπηρεσίας και όχι μόνο κατά την ολοκλήρωσή της. Περιλαμβάνει υπηρεσίες που παρέχονται στο πλαίσιο κανονικής απασχόλησης στην ανοιχτή αγορά σε ένα συμπεριληπτικό περιβάλλον, συμμετοχή των υποστηριζόμενων με τη θέληση τους, ταχεία αναζήτηση εργασίας, επικέντρωση στις προτιμήσεις των υποστηριζόμενων, εξατομικευμένη και συνεχιζόμενη στήριξη (Wehman, 2018). Στο ολοκληρωμένο μοντέλο, οι εργαζόμενοι με αναπηρίες στηρίζονται σ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας να βρουν δουλειά, να καταρτιστούν γι' αυτήν, να τη διατηρήσουν.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών, του Ειδικού Εκπαιδευτικού και του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού των ΕΕΕΕΚ

αναφορικά με τη συμμετοχή των αποφοίτων σε υποστηριζόμενη απασχόληση. Ειδικότερα, τα Ερευνητικά μας Ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις του προσωπικού των ΕΕΕΕΚ σχετικά με την καταλληλότητα των αποφοίτων για συμμετοχή σε υποστηριζόμενη απασχόληση και για τα πιθανά οφέλη; Διαφοροποιούνται αναφορικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά, την εμπειρία, τη σχέση και τον κλάδο εργασίας;

2ο: Ποιες είναι οι αντιλήψεις του προσωπικού των ΕΕΕΕΚ σχετικά με τα μειονεκτήματα της συμμετοχή των αποφοίτων σε υποστηριζόμενη απασχόληση; Διαφοροποιούνται αναφορικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, την εμπειρία, τη σχέση και τον κλάδο εργασίας;

Ερευνητική Μέθοδος - Δείγμα

Για να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα, προκρίθηκε η διενέργεια ποσοτικής έρευνας. Ως πληθυσμός αναφοράς θεωρήθηκε το Εκπαιδευτικό, το Ειδικό Εκπαιδευτικό και το Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό των ΕΕΕΕΚ της Ελλάδας. Αρχικά έγινε αποστολή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας που περιλάμβανε ενημέρωση για το θέμα και το σκοπό της έρευνας μας και δόθηκαν βασικές πληροφορίες σχετικά με την υποστηριζόμενη απασχόληση. Έπειτα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων και του ερευνητικού μας εργαλείου. Αυτό έγινε μέσω του προγράμματος Google Forms, εξασφαλίζοντας το αδιάβλητο της διαδικασίας. Τελικά, συγκεντρώθηκαν 183 ερωτηματολόγια πλήρως συμπληρωμένα και ως εκ τούτου συμπεριελήφθησαν στην έρευνα.

Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η αναθεωρημένη «Κλίμακα Στάσεων Έναντι της Απασχολησιμότητας των Ατόμων με Σοβαρές Αναπηρίες» (Attitudes Toward Employability of Persons with Severe Disabilities Scale – ATTEMP) των δύο υποκλιμάκων (Brown et al., 1992). Η πρώτη αξιολογεί την Καταλληλότητα για Υποστηριζόμενη Απασχόληση (ΚΥΑ) και αποτελείται από 11 δηλώσεις. Η δεύτερη αξιολογεί τα Μειονεκτήματα της Υποστηριζόμενης Απασχόλησης (ΜΥΑ) και αποτελείται από 10 δηλώσεις. Στην κλίμακα έγινε αντικατάσταση του όρου «σοβαρές αναπηρίες» με τον όρο «Απόφοιτοι των ΕΕΕΕΚ». Επιπλέον, τα υποκείμενα καλούνταν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους χρησιμοποιώντας κλίμακα Likert 5 σημείων: 1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε Συμφωνώ/Ούτε Διαφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα. Υψηλότεροι μέσοι όροι στην υποκλίμακα ΚΥΑ υποδηλώνουν πιο θετικές στάσεις. Χαμηλότεροι μέσοι όροι στην υποκλίμακα ΜΥΑ υποδηλώνουν θετικότερες στάσεις.

Αποτελέσματα

Ανάλυση Δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων που ελήφθησαν έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 20. Με αυτό δημιουργήθηκε η βάση δεδομένων, έγινε ο διαχωρισμός των μεταβλητών και η κωδικοποίηση τους π.χ. στη μεταβλητή Φύλο: 1 = Άνδρας και 2 = Γυναίκα. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα μέτρα στατιστικής ανάλυσης: ο μέσος αριθμητικός, η τυπική απόκλιση κτλ. Για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε η δημιουργία υποθέσεων, δηλαδή η πιθανότητα να ισχύει ή όχι το εύρημα στον υπό διερεύνηση πληθυσμό. Ειδικότερα, οι έλεγχοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: Έλεγχος T Test, Ανάλυση Διακύμανσης - Oneway ANOVA και Μετα - Ανάλυση Tukey HSD για τον έλεγχο όλων των δυνατών συγκρίσεων των μέσων όρων.

Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αποτελείτο από 60 άντρες (32,8 %) και από 123 γυναίκες (67,2 %). Ως προς την ηλικία τους, 18 συμμετέχοντες ήταν από 22 ως 30 (9,8 %), 81 από 31 ως 40 (44,3 %), 69 από 41 ως 50 (37,7 %) και 15 πάνω από 51 (8,2 %). Αναφορικά με τη σχέση εργασίας τους 27 (14,8 %) ήταν μόνιμο προσωπικό με οργανική θέση στα ΕΕΕΕΚ, 36 (19,7 %) μόνιμο προσωπικό με απόσπαση και 120 (65,6 %) αναπληρωτές/αναπληρώτριες. Σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ, οι συμμετέχοντες απάντησαν ως εξής: 105 (57,4 %) είχαν έως 5 χρόνια, 51 (27,9 %) από 6 έως 10 χρόνια, 21 (11,5 %) από 11 ως 15 και 6 (3,3 %) από 16 ως 20 χρόνια. Αναφορικά με τον κλάδο, 21 (11,5 %) ήταν μέλη του Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού, 69 (37,7 %) μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και 93 (50,8 %) ήταν Εκπαιδευτικοί. Τέλος, σε σχέση με τη διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων στα ΕΕΕΕΚ, 60 συμμετέχοντες (32,8 %) απάντησαν «Ναι» διδάσκουν εργαστηριακά μαθήματα ενώ 123 συμμετέχοντες (67,2 %) απάντησαν «Όχι».

Αποτελέσματα Στατιστικής Ανάλυσης

Καταρχήν, οι δύο υποκλίμακες του εργαλείου μας είχαν αποδεκτή εσωτερική συνέπεια. Ο Δείκτης Cronbach's Alpha της ΚΥΑ ήταν .713 και της ΜΥΑ ήταν .704. Στη συνέχεια, η επιθεώρηση των μέσων όρων έδειξε ότι οι στάσεις έναντι της υποστηριζόμενης απασχόλησης για τους αποφοίτους των ΕΕΕΕΚ ήταν γενικά θετικές. Όντας πιο κοντά στο άνω άκρο της κλίμακας, οι στάσεις που εκφράστηκαν στην υποκλίμακα ΚΥΑ ήταν πιο θετικές από αυτές στην υποκλίμακα ΜΥΑ (Πίνακας 1).

Υποκλίμακα	**N**	**Κατώτερη τιμή**	**Ανώτερη τιμή**	**Μέσος όρος**	**Τυπική απόκλιση**
ΚΥΑ	183	34	54	45.33	3.986
ΜΥΑ	183	16	37	26.82	4.839

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των υποκλιμάκων ΚΥΑ και ΜΥΑ

Προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν διαφορές στις απόψεις περί καταλληλότητας για υποστηριζόμενη απασχόληση (ΚΥΑ) σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τον κλάδο, το χρόνο υπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ και τη διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA), χωρίς να βρεθούν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

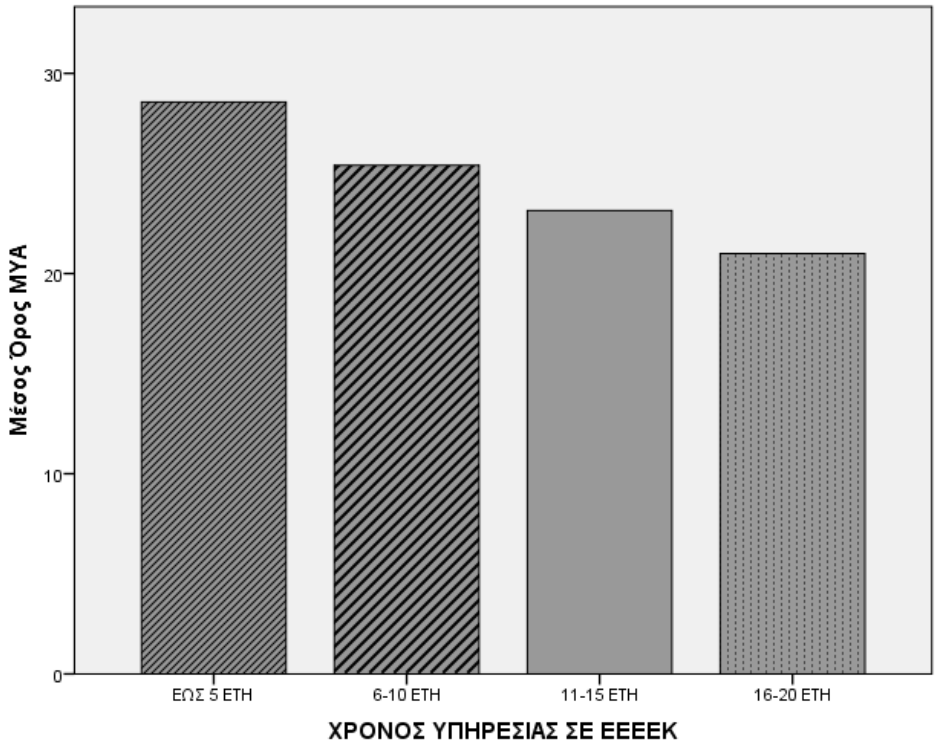
Αντίθετα, στην υποκλίμακα ΜΥΑ, η χρήση t-test, στις υπό διερεύνηση κατηγορίες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. Συγκεκριμένα, η επεξεργασία του φύλου έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, $t(59) = -2.362$, $p = 0.021$, με τις γυναίκες να επιδεικνύουν υψηλότερο μέσο όρο αρνητικών στάσεων (Μ.Ο. 27.80) από τους άντρες (Μ.Ο. 24.80).

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων με διαφορετική σχέση εργασίας (Πίνακας 2) και των στάσεων τους ως προς τα μειονεκτήματα της υποστηριζόμενης απασχόλησης $F(2,60) = 5.985$, $p = 0.004$. Τα μέλη του προσωπικού με μόνιμη, οργανική θέση επιδεικνύουν συνολικά θετικότερη στάση ως προς την υποκλίμακα ΜΥΑ, δεδομένου ότι αναφέρουν σημαντικά λιγότερα μειονεκτήματα (Μ.Ο. 22,1) σε σύγκριση τόσο με τους μόνιμους με απόσπαση (Μ.Ο. 27), όσο και με τους αναπληρωτές συναδέρφους τους (Μ.Ο. 27.83).

Σχέση Εργασίας	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική απόκλιση**	**Τυπικό Λάθος**	**95% διάστημα εμπιστοσύνης**	
					Κατώτερη τιμή	**Ανώτερη τιμή**
Μόνιμος/η με οργανική	27	22.11	3.100	1.033	19.73	24.49
Μόνιμος/η με απόσπαση	36	27.00	3.330	.961	24.88	29.12
Αναπληρωτής/τρια	120	27.83	4.976	.787	26.23	29.42
Σύνολο	183	26.82	4.839	.620	25.58	28.06

Πίνακας 2. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση υποκλίμακας ΜΥΑ ανά σχέση εργασίας

Εξάλλου, αναφορικά με το χρόνο υπηρεσίας στα ΕΕΕΕΚ (Γράφημα 1), τα μέλη του προσωπικού με προϋπηρεσία έως 5 έτη θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι τα προγράμματα υποστηριζόμενης απασχόλησης παρουσιάζουν μειονεκτήματα συγκριτικά με τα μέλη εκείνα που έχουν 11 έως 15 έτη προϋπηρεσίας (Μ.Ο. = 28.57 έναντι Μ.Ο. = 23.14 αντίστοιχα. $F(3,60) = 5.234$, $p = 0.003$.



Γράφημα 1: Μέσοι όροι στην υποκλίμακα ΜΥΑ ανά χρόνο προϋπηρεσίας σε ΕΕΕΕΚ.

Βρέθηκαν επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στάσεις των μελών του προσωπικού που διδάσκουν εργαστηριακά μαθήματα στα ΕΕΕΕΚ και εκείνων που δεν διδάσκουν (Πίνακας 3). Συγκεκριμένα, οι πρώτοι επέδειξαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο αρνητικών στάσεων και απόψεων (Μ.Ο. = 29.45), συγκριτικά με τους δεύτερους (Μ.Ο. = 25.54), με F(1,60) = 10.129, p = 0.002.

Διδασκαλία Εργαστηριακών Μαθημάτων	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική απόκλιση**	**Τυπικό Λάθος**	**95% διάστημα εμπιστοσύνης**	
					Κατώτερη τιμή	**Ανώτερη τιμή**
Ναι	60	29.45	4.979	1.113	27.12	31.78
Όχι	123	25.54	4.267	.666	24.19	26.88
Σύνολο	183	26.82	4.839	.620	25.58	28.06

Πίνακας 3. Αποτελέσματα υποκλίμακα ΜΥΑ ανά διδασκαλία εργαστηριακών μαθημάτων

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα σχετικά με την καταλληλότητα για υποστηριζόμενη απασχόληση, ανέδειξαν τις πολύ θετικές στάσεις των συμμετεχόντων συνολικά, χωρίς να παρατηρηθούν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις υπό διερεύνηση κατηγορίες. Τα αποτελέσματα μας επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες σε διεθνές επίπεδο

(Brown et al., 1992; Blessing and Jamieson, 1999). Η ομοιότητα των συγκεκριμένων θετικών στάσεων ανεξάρτητα δημογραφικής κατηγοριοποίησης οφείλεται στην κοινή συνισταμένη και τις κοινές επιδιώξεις όσων εργάζονται στα ΕΕΕΕΚ. Επιβεβαιώνεται εμφαντικά στην πράξη ότι οι κοινοί στόχοι και συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων συμβάλλουν καθοριστικά στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές (Hernandez, 2013). Το σημαντικότερο συστατικό στοιχείο ενός επιτυχημένου προγράμματος μετάβασης από το σχολείο στην εργασία και ειδικά στην υποστηριζόμενη της μορφή είναι η ύπαρξη διεπιστημονικότητας, η ολοκληρωμένη και επαγγελματική υποστήριξη.

Παράλληλα, ένας σημαντικός παράγοντας που εξηγεί τις πολύ θετικές στάσεις έναντι της καταλληλότητας για υποστηριζόμενη απασχόληση, αποτελεί η εφαρμογή της πρακτικής άσκησης των μαθητών της ΣΤ Τάξης των ΕΕΕΕΚ. Στα πλαίσια αυτά, η πρακτική άσκηση σε τοπικές επιχειρήσεις κατά την οποία εμπλέκεται ενεργά μια ευρεία ομάδα του προσωπικού των ΕΕΕΕΚ, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα προγραμματισμού και υλοποίησης ενεργών πολιτικών που αποσκοπούν στην ομαλή μετάβαση στην υποστηριζόμενη εργασία. Η αποκόμιση εμπειριών από τη συμμετοχή των τελειόφοιτων μαθητών στην τοπική κοινότητα και στην ανοιχτή αγορά εργασίας, υπό συνθήκες υποστήριξης, αποτελεί κομβικό παράγοντα για την υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι σε αντίστοιχες πρακτικές. Αποτελεί δε αφορμή και ευκαιρία για την ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων υποστηριζόμενης απασχόλησης στη χώρα μας που πλήττεται από σωρεία διαρθρωτικών προβλημάτων.

Οι στάσεις που καταγράφηκαν στην υποκλίμακα ΜΥΑ ήταν θετικές, σε μικρότερο όμως βαθμό σε σχέση με τις στάσεις στην ΚΥΑ. Παράλληλα, τα ευρήματα ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε κάποιες υπό διερεύνηση κατηγορίες. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες μελέτες σε διεθνές επίπεδο (Brown et al., 1992; Blessing and Jamieson, 1999). Οι επιδράσεις της προηγούμενης εμπειρίας στην εκδήλωση της συμπεριφοράς απέναντι στα άτομα με αναπηρία και στη δυνατότητα τους για απασχόληση έχουν τονιστεί και σε άλλες έρευνες (Fisher & Purcal, 2017). Οι λιγότερο θετικές απόψεις στην υποκλίμακα ΜΥΑ επηρεάζονται από την ύπαρξη ή όχι εμπειρίας, με τους μαθητές των ΕΕΕΕΚ και με τα προγράμματα υποστηριζόμενης απασχόλησης. Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν έχουν ιδίαν αντίληψη και επίγνωση των θέσεων εργασίας στις οποίες τοποθετήθηκαν οι μαθητές τους. Η μικρότερη εργασιακή εμπειρία σχετίζεται με λιγότερη πληροφόρηση και επαφή με την υποστηριζόμενη απασχόληση. Το στοιχείο αυτό σε συνάρτηση με το γεγονός ότι η συγκεκριμένη μορφή απασχόλησης δεν είναι ιδιαίτερα αναπτυγμένη στη χώρα μας, επιτρέπει να προσδιορίσουμε μια καθοριστική έλλειψη σχετικής εξοικείωσης του προσωπικού.

Ταυτόχρονα, οι στάσεις του προσωπικού που διδάσκει εργαστηριακά μαθήματα στα ΕΕΕΕΚ και του προσωπικού που δεν διδάσκει διαφέρουν σημαντικά, με τα μέλη της πρώτης περίπτωσης να έχουν αρνητικότερη στάση. Όσοι ανήκουν στην πρώτη ομάδα παρατηρούν και βιώνουν σε πιο πρακτικό επίπεδο τις προεπαγγελματικές δεξιότητες των μαθητών και διαβλέπουν περισσότερες δυσκολίες σε σχέση με όσους δεν

διδάσκουν εργαστηριακά μαθήματα. Το επίπεδο εμπλοκής των τελευταίων αφορά ένα πιο θεωρητικό πλαίσιο, όπου δίνεται έμφαση στις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, οι γυναίκες επιδεικνύουν υψηλότερο μέσο όρο αρνητικών στάσεων στην υποκλίμακα MYA, άρα εκφράζουν πιο αρνητικές στάσεις σε σχέση με τους άντρες. Οι γυναίκες επιδεικνύουν μεγαλύτερο προστατευτισμό, προνοιακή φροντίδα και ενσυναίσθηση σε σχέση με τους άνδρες (Thompson and Voyer, 2014) και είναι πολύ πιθανό να θεωρούν ότι η απασχόληση στην ανταγωνιστική, ανοιχτή αγορά έχει ως συνέπεια οι μαθητές με αναπηρία να νιώθουν άγχος και συναισθηματική ανασφάλεια.

Συζήτηση

Τα ευρήματα της έρευνας υποδεικνύουν ότι οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρωθούν στην άμβλυνση των αρνητικών εντυπώσεων για τα μειονεκτήματα της υποστηριζόμενης απασχόλησής. Παράλληλα, χρησιμεύουν ως μια υπενθύμιση προς τα μέλη του προσωπικού ότι πρέπει να έχουν υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές τους ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας. Η μεροληπτική και προκατειλημμένη στάση σε σχέση με τις δυνατότητες τους μπορεί ως αυτοεκπληρούμενη προφητεία να οδηγήσει σε χαμηλές προσδοκίες, στον περιορισμό της κοινωνικής ένταξης και της πρόσβασης σε υποστηριζόμενη εργασία. Λόγω του κρίσιμου ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει το προσωπικό της ειδικής αγωγής στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και το συντονισμό ολοκληρωμένων υπηρεσιών μετάβασης στην απασχόληση, είναι σημαντικός ο ρόλος τους και η δυνητική συνεισφορά τους ώστε να αναπτυχθούν προγράμματα που απευθύνονται στις ανησυχίες τους και να ενισχυθεί η δέσμευση στην εφαρμογή τους. Η σαφώς ενιαία θετική στάση έναντι της καταλληλότητας για υποστηριζόμενη απασχόληση τονίζει την ανάγκη οι παρεμβάσεις να έχουν επίσης ενιαία μορφή, ώστε να αποφευχθούν ξεχωριστές και εν τέλει περιττές δράσεις για το προσωπικό που ανήκει σε διαφορετικές ειδικότητες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Blanck, P. (2008). “The right to live in the world”: disability yesterday, today, and tomorrow. *Texas Journal on Civil Liberties and Civil Rights* 13, 367-401.

Blanck, P., Hill, E., Siegal, C., Waterstone, M. (2009). *Disability civil rights law and policy*. 2nd ed. Thomson/West Publishers.

Blessing, L., Jamieson, J. (1999). Employing persons with a developmental disability: Effects of previous experience. *Canadian Journal of Rehabilitation*, 12(4), 211-221.

Brown, J., Berkell, D., Schmelkin P. (1992). Professional Attitudes: Group Differences Among Vocational and Special Educators towards the Employability of Persons with Severe Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 15(1), 13–22.

Carter, E., Trainor, A., Cakiroglu, O., Swedeen, B., & Owens, L. (2010). Availability of and Access to Career Development Activities for Transition-Age Youth with Disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13–24.

Corrigan, P., McCracken. S. (2005). Place first, then train: an alternative to the medical model of psychiatric rehabilitation. *Social Work*, 50 (1), 31–39.

Fisher, K.R. and Purcal, C. (2017). Policies to change attitudes to people with disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(2), pp.161–174.

Hernandez, S. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review*, 3(6), 480-498.

Jordan, A., Schwartz, E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. Teaching and Teacher Education, 25, 535–542.

Ju, S., Zhang, D., & Pacha, J. (2012). Employability Skills Valued by Employers as Important for Entry-Level Employees With and Without Disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, *35*(1), 29–38.

Morgan, J. L. (2016). Reshaping the Role of a Special Educator into a Collaborative Learning Specialist*. International Journal of Whole Schooling*, 12(1), 40-60.

Myhill, W., Blanck, P. (2009). *Disability and aging: historical and contemporary challenges*. Marquette Elder's Advisor.

Papadakis, Nikos & Kyvelou, Stella. (2017). Greek Islands in Crisis: Social Vulnerability and the Need for Integrated Territorial Development Strategies, *European Quarterly of Political Attitudes and Mentalities*, 6 (2), 67-88.

Thompson, A., Voyer, D. (2014). Sex differences in the ability to recognise non-verbal displays of emotion: a meta-analysis. *Cognition and Emotion*, 28(7), 1164-95.

Wehman, P., Taylor, J., Brooke, V., Avellone, L., Whittenburg, H., Ham, W., Carr, S. (2018). Toward Competitive Employment for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: What Progress Have We Made and Where Do We Need to Go. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 131-144.

Γνώσεις εκπαιδευτικών για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Παπανθύμου Αναστασία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Υποψ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Δάρρα Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (Ph.D), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Περίληψη

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τις γνώσεις τους για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Η έρευνα διεξήχθη στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου σε δείγμα 174 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων του Ν. Δωδεκανήσου, κατά το χρονικό διάστημα από 13 Φεβρουαρίου του 2021 έως και 28 Απριλίου του 2021. Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών γνωρίζει τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι τις γνωρίζουν πολύ καλά, ενώ μικρότερο συγκριτικά με το προηγούμενο είναι το ποσοστό που δήλωσε ότι τις γνωρίζει λίγο και τέλος, ένα πολύ μικρό σχετικά ποσοστό δήλωσε ότι δεν τις γνωρίζει καθόλου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των γνώσεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και των μεταβλητών: περιοχή του σχολείου, διδακτική εμπειρία, οργανικότητα σχολείου, σχέση εργασίας, ειδικότητα, επιπλέον προσόντα και επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Λέξεις-Κλειδιά: διαφοροποιημένη διδασκαλία, στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, μαθησιακές δυσκολίες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Teachers' knowledge of the use of differentiated instruction strategies for students with learning difficulties: Empirical research in primary education

Papanthymou Anastasia, Primary Teacher, Ph.D Candidate, University of the Aegean, Department of Primary Education
Darra Maria, Associate Professor (Ph.D), University of the Aegean, Department of Primary Education

Abstract

The main purpose of the present study was to explore the perceptions of primary education teachers of all specializations in the Dodecanese regarding the use of differentiated instruction strategies to support students with learning difficulties in the classroom.

The research was conducted in the context of the quantitative approach using an anonymous electronic questionnaire on a sample of 174 primary education teachers of all specializations of the Dodecanese, in the period from February 13, 2021 to April 28, 2021. The findings of the research showed that the vast majority of teachers surveyed are aware of differentiated teaching strategies. Specifically, about half of the respondents stated that they know them very well, while a smaller compared to the previous one is the percentage who stated that they know them a little and finally, a relatively small percentage stated that they do not know them at all.The research findings show that finally, it was found that there is a statistically significant correlation between teachers' knowledge of differentiated instruction strategies and variables: school district, teaching experience, school's organization, employment relationship, specialization, additional qualifications and training in special education and differentiated instruction.

Key-Words: differentiated instruction, differentiated instruction strategies, learning difficulties, primary education

Εισαγωγή

Όπως επισημαίνει ο Munro (2012), η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζεται ως μέσο για την κάλυψη των ατομικών αναγκών όλων των μαθητών και ιδιαίτερα εκείνων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και θεωρείται όλο και πιο πολύ ως ευθύνη των εκπαιδευτικών στην τάξη. Η χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας πιθανότατα να συνεχίσει να αυξάνεται, καθώς ολοένα και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούνται σε περιβάλλοντα χωρίς αποκλεισμούς (Gibson, 2013).

Η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μπορεί να μειώσει το άγχος που ασκείται στους εκπαιδευτικούς στην τάξη που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές. Συνεπώς, η επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο καλά είναι προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί να αξιολογήσουν τις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική τους προσέγγιση για να παρέχουν το κατάλληλο επίπεδο διδασκαλίας. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την επιτυχία όλων των μαθητών. Ωστόσο, χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και τους πόρους οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χάσουν την πίστη τους στις στρατηγικές και να τις διαγράψουν ως μια άλλη εκπαιδευτική μόδα που τελικά θα εξαφανιστεί (Gibson, 2013).

Σε γενικές γραμμές η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται μια σημαντική αλλά σύνθετη ικανότητα διδασκαλίας την οποία πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατακτήσει και αισθάνονται απροετοίμαστοι για να την εφαρμόσουν (van Geel, Keuning, Frèrejean, Dolmans, van Merriënboer, & Visscher, 2019). Επομένως, μπορεί να αποτελέσει μια αποθαρρυντική εργασία για τους εκπαιδευτικούς καθώς απαιτεί ένα νέο τρόπο σκέψης για το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία (Tobin & Tippett, 2014). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα εκείνοι που δεν έχουν εμπειρία στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συχνά παρερμηνεύουν την τεχνική, την

εφαρμόζουν ως μορφή «σκαλωσιάς» για αδύναμους μαθητές ή ως στρατηγική ομαδικής εργασίας (Hertberg-Davis, 2009· Taylor; 2017). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί, σε γενικές γραμμές, θεωρούν ότι η διαφοροποίηση είναι περίπλοκη και δύσκολη στην εφαρμογή της (Weber, Johnson, & Tripp, 2013· Taylor, 2017). Επιπλέον, φαίνεται να χρησιμοποιείται τακτικά χωρίς να λαμβάνεται υπόψη πλήρως η σημασία της, ενώ οι επιπτώσεις της συνήθως παρερμηνεύονται (Taylor, 2017).

Συγκεκριμένα, οι παρερμηνείες αναφορικά με το τι συνιστά διαφοροποίηση στην διδακτική πρακτική, η περιορισμένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς και η επιβεβαίωση για την αποτελεσματικότητα που έχει η εφαρμογή της σε τάξεις μικτής ικανότητας επισημαίνουν την ανάγκη για μελέτη και προσδιορισμό διαφόρων παραγόντων ή διαφορετικά μεταβλητών. Μεταξύ αυτών είναι: α) οι προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της, β) ο βαθμός αποτελεσματικότητάς της, γ) τα στοιχεία που έχει μια επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δ) οι δυσκολίες που παρεμποδίζουν την εφαρμογή της και τέλος, οι ε) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή, 2015). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το μοντέλο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προτείνει η Tomlinson (2014), μεταξύ των μεταβλητών που συνδέονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι: η εμπειρία, τα προσόντα και οι γνώσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σημαντική, καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα μεγάλο πρόβλημα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και απασχολεί έντονα γονείς και εκπαιδευτικούς (Τσίτου, 2017). Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις τους για τη διαφοροποίηση δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς στη βιβλιογραφία, καθιστώντας έτσι επιτακτική την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα στο πεδίο αυτό (Kovtiuh, 2017). Αυτός είναι και ο σκοπός της παρούσας εργασίας.

Διαφοροποιημένη διδασκαλία και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητική προσέγγιση

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία θεωρείται ένας διαφορετικός τρόπος σκέψης σε σύγκριση με μια τυπική μέθοδο διδασκαλίας (Tomlinson, 2000b·Evans-Hellman &Haney, 2017). Αποτελεί μια προσέγγιση που χρησιμοποιείται για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών (Light, 2012).

Ένα από τα στοιχεία της διαφορετικότητας των μαθητών είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες αποτελούν αναπτυξιακή διαταραχή, που εμφανίζει πιο μεγάλη συχνότητα στη σχολική περίοδο και εκδηλώνεται ως ειδική δυσκολία σε διάφορους τομείς (ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία, μαθηματικά), ενώ με βάση τον ορισμό και την προσέγγιση που κάθε φορά επιλέγεται, τα ποσοστά εμφάνισής της εντός του μαθητικού πληθυσμού είναι από 15%-30% (Τζουριάδου, 2011). Συγκεκριμένα, μέσα στο πλαίσιο των μαθησιακών δυσκολιών που μελέτησε η συγκεκριμένη εργασία, η

διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται ως μια εκπαιδευτική εισροή που λαμβάνει υπόψη: (α) την ετοιμότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες να μάθουν, (β) τη διδασκαλία που βελτιστοποιεί τη μάθηση των μαθητών, (γ) την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε μεταβλητές μέσα από διαφορετικούς τύπους διδακτικών προσεγγίσεων, (δ) τα προγράμματα σπουδών που περιλαμβάνουν διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους, και (ε) τη συνεχή προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών, των διαδικασιών, του μαθησιακού υλικού, των αποτελεσμάτων και της αξιολόγησης (Siam & Al-Natour, 2016). Στο πλαίσιο της συμπερίληψης η διαφοροποιημένη διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως δραστηριότητα η οποία προσανατολίζεται στο έλλειμμα του παιδιού και όχι στο πλαίσιο για όλους τους μαθητές (Strogilos et al., 2017).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποτελεί μια κατάλληλη μέθοδο, καθώς λαμβάνει υπόψη τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών και εστιάζεται στον προσδιορισμό της ετοιμότητας, των ενδιαφερόντων των μαθητών και του μαθησιακού τους στυλ. Η ικανότητα μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, και το μαθησιακό στυλ προσαρμόζονται με διαφοροποίηση στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο προϊόν ή αλλιώς αποτέλεσμα. Ακόμη, η προσαρμογή στο μαθησιακό υλικό ενισχύει την κριτική σκέψη των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Συνεπώς, η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχει σημαντική βοήθεια τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2008), και επιπλέον, τους επιτρέπει να πετύχουν εξαιρετικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα στην τάξη (Dapa, 2017).

Η Tomlinson (2001) υπογραμμίζει πέντε οδηγίες για την εφαρμογή επιτυχημένης διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε τάξεις χωρίς αποκλεισμούς. Αυτές είναι: (α) η διευκρίνηση όλων των βασικών εννοιών και γενικεύσεων, (β) η χρήση αξιολόγηση ως εργαλείου διδασκαλίας για επέκταση και όχι μόνο ως μέτρηση, (γ) η κριτική και η δημιουργική σκέψη να είναι στόχος του σχεδιασμού τους μαθήματος (δ) η εμπλοκή κάθε μαθητή στη μάθηση, και (ε) η ύπαρξη ισορροπίας μεταξύ των εργασιών που ανατίθενται από τον εκπαιδευτικό και αυτών που επιλέγονται από τους μαθητές. Ορισμένες προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπιστούν με την παροχή εκπαιδευτικών προσαρμογών. Μια προσαρμογή είναι μια αλλαγή ή τροποποίηση στον κανονικό τρόπο που ένας μαθητής αναμένεται να μάθει, να ολοκληρώσει εργασίες ή να συμμετάσχει στην τάξη. Οι προσαρμογές μειώνουν ή αφαιρούν τον αντίκτυπο της μαθησιακής δυσκολίας δίνοντας στους μαθητές περισσότερες και ίσες ευκαιρίες για επιτυχία. Υπάρχουν τρεις τύποι προσαρμογών: α) οι προσαρμογές στην τάξη και το φυσικό περιβάλλον, β) οι προσαρμογές στη διδασκαλία όπως είναι για παράδειγμα ένα εναλλακτικό υλικό ανάγνωσης, και γ) οι προσαρμογές στην αξιολόγηση, όπως είναι για παράδειγμα τα προφορικά διαγωνίσματα ή η παροχή επιπλέον χρόνου ολοκλήρωσης ενός διαγωνίσματος.

Εφόσον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μέρος της γενικής τάξης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και τις ικανότητές αυτών των μαθητών να αντιμετωπίζουν τις ακαδημαϊκές δυσκολίες (Siam

& Al-Natour, 2016), καθώς οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν πιο δύσκολα συγκριτικά με τους συμμαθητές τους.

Πράγματι, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να συμπεριληφθούν καλύτερα στις γενικές τάξεις όταν τους παρέχονται επαρκείς ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή, θετική αναγνώριση και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, με τη βοήθεια εκπαιδευτικών που δημιουργούν και εφαρμόζουν μαθήματα τα οποία έχουν σχεδιαστεί ουσιαστικά για να προσαρμοστούν σε όλους τους μαθητές, συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην ακαδημαϊκή επιτυχία (Siam & Al-Natour, 2016).

Υπάρχουν άλλωστε στοιχεία σε διεθνείς μελέτες τα οποία δείχνουν ότι οι μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να επιτύχουν καλά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς το 40-50% από αυτούς μπορεί να φτάσει στο επίπεδο των συνομηλίκων τους στην γενική τάξη και να βελτιώσει τα επιτεύγματά του, όταν λαμβάνει αποτελεσματική διδασκαλία (Mcleskey & Nancy, 2011· Siam & Al-Natour, 2016).

Αναλυτικά, οι Scott et al. (1998, όπ. αναφ. στο Κοτσιφάκη, 2011) προτείνουν οχτώ κατηγορίες όπου μπορούν να γίνουν προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της γενικής τάξης, μεταξύ των οποίων είναι: 1) η τροποποίηση της διδασκαλίας, 2) των εργασιών και 3) της συμπεριφοράς, 4) η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και 5) του εκπαιδευτικού υλικού και τέλος, 6) η διδασκαλία μαθησιακών δεξιοτήτων, 7) η διδακτική ομαδοποίηση και 8) η αξιολόγηση.

Σύμφωνα με τον Westwood (2001), στη διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ακόλουθες στρατηγικές:

• Ο εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει περισσότερη ή λιγότερη βοήθεια στους μαθητές σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

• Ο εκπαιδευτικός μπορεί να διδάξει ξανά μερικές έννοιες ή πληροφορίες σε ορισμένους μαθητές, χρησιμοποιώντας απλούστερη γλώσσα και παρουσιάζοντας περισσότερα παραδείγματα.

• Οι ερωτήσεις που τίθενται κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να επικεντρωθούν σε διαφορετικά επίπεδα δυσκολίας ώστε να ανταποκρίνονται στο επίπεδο όλων των μαθητών.

• Ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί πιο στενά την εργασία μερικών μαθητών κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

• Ο ρυθμός με τον οποίο οι μαθητές αναμένεται να εργαστούν να διαφέρει και ακόμη, να δίνεται επιπλέον χρόνο σε εκείνους τους μαθητές που τον χρειάζονται.

• Επιπρόσθετα, να παρέχεται επιπλέον πρακτική σε αυτούς που την χρειάζονται, συχνά μέσω διαφοροποιημένης εργασίας στο σπίτι.

• Επίσης, η συνεργατική μάθηση, η βοήθεια από τους συνομήλικους και η ομαδική εργασία αποτελεί κάτι που εφαρμόζεται συχνά σε τάξεις που προάγουν τη συμπερίληψη.

• Επιπλέον, σημαντική είναι σύσταση κέντρων μάθησης στην τάξη και η παροχή βοήθειας με υπολογιστή, καθώς και η υιοθέτηση γενικά μιας μαθητοκεντρικής προσέγγισης στις περισσότερες περιοχές του προγράμματος σπουδών.

Επιπρόσθετα, άλλες στρατηγικές αποτελούν η περιεκτική εργασία, η εναλλακτική αξιολόγηση, τα ηχογραφημένο υλικό, τα σχέδια εργασίας, τα πολυτροπικά κείμενα, οι διαφορετικές στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων, η εξατομικευμένη μελέτη, η χρήση των ΤΠΕ, η σαφήνεια των οδηγιών και των στόχων, η «γλωσσική γωνιά», η ομαδική έρευνα, η διαφοροποιημένη κατ' οίκον εργασία, τα διαφορετικά εγχειρίδια, η περιεκτική εργασία, το διαφορετικό συμπληρωματικό υλικό και η εργασία σε ομάδες (Καραβά & Ζουγανέλη, 2013).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Δωδεκανήσου αναφορικά με τις γνώσεις τους για τη χρήση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, η εργασία αποσκοπεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος αναφορικά με: α. το βαθμό που γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και β. τη σχέση των γνώσεών τους για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται και στα οποία η παρούσα εργασία καλείται να απαντήσει είναι τα εξής:

1ο: Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας γνωρίζουν συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

2ο: Διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά;

Η Μέθοδος-Το δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 174 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν στο Ν. Δωδεκανήσου, δηλαδή περίπου το 12,3% του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του συγκεκριμένου Νομού.

Για τη διενέργεια της έρευνας, επιλέχθηκε η διεξαγωγή της στο πλαίσιο της ποσοτικής ερευνητικής προσέγγισης με τη χρήση ανώνυμου ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ως βασικού ερευνητικού εργαλείου. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα από τις

25/01/2021 έως και τις 01/02/2021 σε επτά εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι το ερωτηματολόγιο είναι σαφές και κατανοητό και στη συνέχεια ξεκίνησε η ηλεκτρονική διανομή του ερωτηματολογίου σταδιακά στις διευθύνσεις των σχολείων μέσω email. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο αναρτήθηκε και σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης που αφορούν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε ηλεκτρονικά από την ερευνήτρια σε εκπαιδευτικούς που γνώριζε, καθώς η ίδια υπηρετεί σε σχολείο του Ν. Δωδεκανήσου. Ως προς τη διάρκεια της έρευνας, αυτή διεξήχθη το χρονικό διάστημα από 13 Φεβρουαρίου του 2021 έως και 28 Απριλίου του 2021.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, δηλαδή τις ανεξάρτητες μεταβλητές και αφορούν στην περιοχή του σχολείου, το φύλο, την ηλικία, τα συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας στην εκπαίδευση, την ειδικότητα, καθώς επίσης και την οργανικότητα του σχολείου, τη σχέση εργασίας, τους τίτλους σπουδών/επίπεδο γνώσεων (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού) και τέλος, ο άξονας αυτός ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις που αφορούν στο αν οι ερωτηθέντες έχουν παρακολουθήσει αρχικά κάποιο μάθημα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή κάποια επιμόρφωση που να σχετίζεται με την ειδική αγωγή καθώς και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Για τη καταγραφή των γενικών αυτών στοιχείων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις επιλογής μεταξύ δύο ή περισσοτέρων εναλλακτικών απαντήσεων και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου με καταγραφή σύντομης απάντησης στην περίπτωση της καταγραφής της ειδικότητας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς.

Ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου αποτελεί μια κλίμακα μέτρησης που διερευνά τη γνώση συγκεκριμένων προτεινόμενων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Αναλυτικά αξιοποιήθηκε ο δεύτερος άξονας του ερωτηματολογίου του Yetnayet (2020), ο οποίος εξέτασε το βαθμό γνώσης 103 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης. Ο συγκεκριμένος άξονας αποτελείται από εννέα ερωτήσεις τύπου Likert και η κλίμακα έχει την εξής διαβάθμιση: 1= Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Πολύ. Το ερωτηματολόγιο του Yetnayet (2020) στο οποίο βασίστηκε ο δεύτερος άξονας έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Yetnayet (2020) ο δείκτης Cronbach’s Alpha για όλα τα στοιχεία του ερωτηματολογίου είναι 0.891, ενώ συγκεκριμένα για το δεύτερο άξονα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι 0.712, και τιμές πάνω από 0.70, θεωρούνται αξιόπιστες. Το ερευνητικό εργαλείο του Yetnayet (2020) δεν εντοπίστηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά, οπότε μεταφράστηκε από την ερευνήτρια. Επιπρόσθετα, πριν διανεμηθεί δόθηκε σε καθηγήτρια αγγλικών προκειμένου να γίνουν όλες οι αναγκαίες διορθώσεις καi βελτιώσεις και χρησιμοποιήθηκε η αντίστροφη μετάφραση. Επίσης, υπολογίστηκε ο δείκτης cronbach’s alpha για την εξεταζόμενη μεταβλητή. Η τιμή φαίνεται στον πίνακα 1 και θεωρείται εξαιρετική σύμφωνα με τους Bland και Altman (1997).

Πίνακας 1. Τιμή δείκτη Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου και ερμηνεία αυτού

	Διάσταση	**Πλήθος λημμάτων**	**Τιμή δείκτη Cronbach's alpha**	**Ερμηνεία αξιοπιστίας**
Γνώση στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	Στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας	9	0,917	Εξαιρετική

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που προαναφέρθηκαν και περιλαμβάνονται στον πρώτο άξονα του ερωτηματολογίου της έρευνάς μας εξετάστηκαν σε σχέση με το βαθμό γνώσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της έρευνας.

Τέλος, αναφορικά με τη μέθοδο ανάλυσης και επεξεργασίας των δεδομένων της έρευνας διενεργήθηκε αρχικά περιγραφική και στη συνέχεια επαγωγική στατιστική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, για τα στοιχεία του πρώτου άξονα του ερωτηματολογίου υπολογίστηκαν οι συχνότητες και οι σχετικές συχνότητες. Ενώ, για τις ερωτήσεις του δεύτερου αυτές είναι ερωτήσεις likert και υπολογίστηκαν εκτός από τις συχνότητες και τις σχετικές συχνότητες και οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις.
Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφικής στατιστικής, ακολουθήθηκε η επαγωγική στατιστική, προκειμένου να ελεγχθούν με στατιστικά κριτήρια τα εξής αν διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Στα δεδομένα μας εφαρμόσαμε το Kolmogorov-Smirnov επειδή ο αριθμός του δείγματός μας είναι (N>50) και επειδή τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή, πήραμε μη παραμετρικά κριτήρια για τον έλεγχο των διαφορών. Για τους ελέγχους χρησιμοποιήσαμε το επίπεδο σημαντικότητας α=0,05 (5%). Αναλυτικότερα, έγινε χρήση του Kruskal-Wallis με το οποίο ελέγχθηκε αν διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (περιοχή σχολείου, ηλικία, συνολικά χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ειδικότητα, οργανικότητα, σχέση εργασίας). Ακόμη, χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό κριτήριο One-Way Anova προκειμένου να αντλήσουμε πληροφορίες για τα περιγραφικά αποτελέσματα και στη συνέχεια εκτελέστηκε το Kruskal-Wallis από όπου αξιοποιήσαμε τα πιθανολογικά.

Επιπρόσθετα, έγινε χρήση του Mann-Whitney με το οποίο ελέγχθηκε αν διαφοροποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, τίτλοι σπουδών, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι προκειμένου να αντλήσουμε τα περιγραφικά στοιχεία, δηλαδή τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις εφαρμόστηκε το κριτήριο t-test.

Αποτελέσματα

Στοιχεία εκπαιδευτικών του δείγματος

Ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματος σημειώνονται τα εξής: το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές (46%), ακολουθούν, οι ημιαστικές (36,8%) και τέλος οι αγροτικές περιοχές (17,2%). Ως προς το φύλο, το (69,5%) των εκπαιδευτικών αποτελούν γυναίκες, ενώ το (30,5%) του δείγματος άντρες. Με βάση την ηλικία, το μεγαλύτερο ποσοστό (34,5%) ανήκει στο εύρος ηλικιών 31-40, ακολουθεί το εύρος ηλικιών 41-50 με ποσοστό της τάξεως του 32,8%, η ηλικιακή ομάδα των 30 και κάτω με ποσοστό της τάξεως του 27% και τέλος, το εύρος ηλικιών που κυμαίνεται μεταξύ του 51 και του 60, σε ένα πολύ μικρό ποσοστό της τάξεως του 5,7%.

Αναφορικά με τη διδακτική εμπειρία, το μεγαλύτερο ποσοστό (51,1%) έχει 0-10 χρόνια διδακτικής εμπειρίας, ακολουθεί το ποσοστό 42,5% που εκπροσωπείται από εκπαιδευτικούς με 11-20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και τέλος, το ποσοστό 6,3% στο οποίο ανήκουν εκπαιδευτικοί με 21-30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Ως προς την ειδικότητα, το συντριπτικά μεγαλύτερο ποσοστό (90,2%) προέρχεται από την ειδικότητα των δασκάλων και αυτό είναι εύλογο καθώς η συγκεκριμένη ειδικότητα καλύπτει το μεγαλύτερο ποσοστό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ακολουθεί η ειδικότητα των εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας (4,6%), ενώ πολύ μικρά είναι και τα ποσοστά συμμετοχής άλλων ειδικοτήτων, όπως είναι της Πληροφορικής (3,4%), των Καλλιτεχνικών (0,6%), της Θεατρικής Αγωγής (0,6%) και της Φυσικής Αγωγής (0,6%). Στη συνέχεια, αναφορικά με την οργανικότητα του σχολείου, το μεγαλύτερο ποσοστό (60,3%) των εκπαιδευτικών του δείγματος υπηρετεί σε σχολεία 7/θ-12/θ, ακολουθεί το ποσοστό (36,2%) που υπηρετεί σε σχολεία 4/θ-6/θ και τέλος το ποσοστό (3,4%) που υπηρετεί σε 1/θ-3/θ σχολεία. Ως προς τη σχέση εργασίας, το μεγαλύτερο ποσοστό (55,2%) είναι αναπληρωτές, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί (39,1%) που έχουν οργανική θέση και τέλος το μικρότερο(5,7%) που υπηρετούν με απόσπαση. Αναφορικά με την κατοχή τίτλων σπουδών, το 8% του δείγματος των εκπαιδευτικών, κατέχει ένα επιπλέον πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, το 29,9% του δείγματος των εκπαιδευτικών έχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόλις το 1% του δείγματος των εκπαιδευτικών κατέχει διδακτορικό τίτλο σπουδών. Τέλος, σημειώνεται ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (86,2%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή επιμόρφωση σχετικά με την ειδική αγωγή καθώς και ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό (69%) έχει παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχει λάβει επιμόρφωση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας και εμφανίζει τις συχνότητες, τις σχετικές συχνότητες,

τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις με βαθμονόμηση: 1=Καθόλου, 2=Λίγο , 3= Πολύ.

Πίνακας 2. Πίνακας κατανομής συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων, μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων του βαθμού γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

α/α	**Στρατηγικές Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας**	**Καθόλου (1)**	**Λίγο (2)**	**Πολύ (3)**	**Μ.Ο**	**Τ.Α.**
1	Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	23 13,2%	84 48,3%	67 38,5%	2,25	0,675
2	Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	18 10,3%	72 41,4%	84 48,3%	2,38	0,667
3	Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	14 8,0%	58 33,3%	102 58,6%	2,51	0,643
4	Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.	12 6,9%	63 36,2%	99 56,9%	2,50	0,625
5	Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	15 8,6%	76 43,7%	83 47,7%	2,39	0,643
6	Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέμα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	15 8,6%	75 43,1%	84 48,3%	2,40	0,643
7	Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	18 10,3%	67 38,5%	89 51,1%	2,41	0,672
8	Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	18 10,3%	70 40,2%	86 49,4	2,39	0,669
9	Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	11 6,3%	67 38,5%	96 55,2%	2,49	0,615

Η σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών του δείγματος με τις γνώσεις τους για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σε αυτή την υποενότητα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της διερεύνησης για την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των χαρακτηριστικών του δείγματος με τις γνώσεις τους για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ο πίνακας 3 δείχνει ότι ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες προτεινόμενες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση την περιοχή του σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές έχουν περισσότερες γνώσεις συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και σε ημιαστικές περιοχές.

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την περιοχή του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Περιοχή σχολείου								
Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**Αστική με πληθυσμό πάνω από 10.000 κατοίκους**		**Ημιαστική με πληθυσμό από 2.001 έως και 10.000 κατοίκους**		**Αγροτική με πληθυσμό έως και 2.000 κατοίκους**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	μ.ο.	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**H**	**df**	**p**
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,29	0,660	2,11	6,669	2,47	0,681	6,604	2	.037
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,39	0,626	2,26	0,717	2,73	0,521	13,361	2	.001
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,38	0,582	2,28	0,723	2,67	0,547	7,427	2	.024

Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,43	0,591	2,44	0,687	2,77	0,430	7,590	2	.022

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν διαφοροποιείται με βάση το φύλο και την ηλικία, καθώς δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά.

Απεναντίας, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση την εμπειρία (χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση), καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα 4. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δείχνουν να έχουν περισσότερες γνώσεις συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Χρόνια διδακτικής εμπειρίας								
Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**0-10**		**11-20**		**21-30**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	μ.ο.	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**H**	**df**	**p**
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,29	0,710	2,45	0,553	2,82	0,405	6,843	2	.033
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέμα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,25	0,679	2,53	0,579	2,73	0,467	10,239	2	.006
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα	2,36	0,661	2,59	0,547	2,82	0,405	8,759	2	.013

ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.

Μεταξύ των ειδικοτήτων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εξής πρόταση: «Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης». Συγκεκριμένα (Δάσκαλοι/ες μ.ό. 2,46, Αγγλικής Φιλολογίας μ.ό. 2,00, Πληροφορικής μ.ό. 1,67, Καλλιτεχνικών μ.ό. 1,00, Θεατρικής αγωγής μ.ό. 3,00, Φυσικής Αγωγής μ.ό. 2,00). Η(5)=15,500, p=.008. Παρόλα αυτά λόγω του εξαιρετικά πολύ μικρού ποσοστού συμμετοχής των ειδικοτήτων είμαστε επιφυλακτικοί για το συγκεκριμένο εύρημα.

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση την οργανικότητα του σχολείου. Συγκεκριμένα, από τον πίνακα 5, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θ-/3θ σχολεία δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε 7/θ-/12θ και σε 4θ-/6θ σχολεία.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Οργανικότητα σχολείου								
	1/θ-3/θ		**4/θ-6/θ**		**7/θ-12/θ**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**H**	**df**	**p**
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	3,00	0,000	2,25	0,740	2,44	0,570	8,199	2	.017
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέμα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	3,00	0,000	2,27	0,723	2,44	0,587	7,898	2	.019

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται με βάση τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών καθώς βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση και απόσπαση δείχνουν να γνωρίζουν καλύτερα συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με τη σχέση εργασίας. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

	Σχέση εργασίας								
Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**Οργανική**		**Απόσπαση**		**Αναπληρωτής/τρια**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**		
	μ.ο.	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**μ.ο.**	**τ.α.**	**H**	**df**	**p**
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,54	0,531	2,60	0,516	2,26	0,700	7,333	2	.026
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέμα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,50	0,560	2,90	0,316	2,27	0,688	11,237	2	.004
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,56	0,632	2,60	0,699	2,28	0,676	8,770	2	.012
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,65	0,540	2,60	0,516	2,36	0,651	8,555	2	.014

Στη συνέχεια, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν διαφοροποιούνται με βάση την κατοχή επιπλέον πτυχίου, καθώς δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται με βάση την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, όπως φαίνεται στον πίνακα 7. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**Μεταπτυχιακό Ναι**		**Όχι**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
	μ.ο	**τ.α**	**μ.ο**	**τ.α**	**U**	**p**
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,50	0,610	2,15	0,676	2287,000	.001
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,60	0,569	2,29	0,686	2404,000	.005
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,63	0,525	2,29	0,662	2282,500	.001
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέμα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,65	0,480	2,29	0,674	2263,000	.001
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,67	0,474	2,30	0,712	2288,000	.001
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	2,60	0,569	2,30	0,691	2454,000	.009

Ακόμη, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιείται μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή και μεταξύ αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή προκύπτει ότι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με την ειδική αγωγή, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του πίνακα 8.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα

με την παρακολούθηση μαθήματος ή την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στην ειδική αγωγή**				**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
	Ναι		**Όχι**			
	μ.ο	**τ.α**	**μ.ο**	**τ.α**	**U**	**p**
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,31	0,623	1,92	0,881	1341,000	.028
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,45	0,619	1,92	0,776	1116,000	.001
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	2,55	0,608	2,21	0,779	1364,000	.029
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,45	0,586	2,00	0,834	1256,000	.008
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέμα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,47	0,575	1,96	0,859	1203,000	.004
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,49	0,621	1,92	0,776	1076,000	.000
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	2,45	0,619	2,00	0,834	1256,000	.008
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,55	0,574	2,08	0,717	1155,500	.001

Επιπλέον, ο βαθμός γνώσης των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας διαφοροποιούνται μεταξύ αυτών των εκπαιδευτικών που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και μεταξύ αυτών που δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, από τα στοιχεία του πίνακα 9, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει το ακριβώς αντίθετο.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τις προτάσεις που αφορούν στο βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ανάλογα με την παρακολούθηση μαθήματος ή την επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων

Παρακολούθηση μαθήματος ή επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία	**Ναι**		**Όχι**		**Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**	
Προτάσεις σχετικά με το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας	**μ.ο**	**τ.α**	**μ.ο**	**τ.α**	**U**	**p**
Συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.	2,45	0,532	1,81	0,754	1759,000	.000
Παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα.	2,58	0,560	1,94	0,685	1686,000	.000
Παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειας τους, να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους.	2,73	0,448	2,02	0,739	1560,000	.000
Προέλεγχος των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους.	2,68	0,502	2,09	0,680	1731,000	.000
Συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων.	2,58	0,529	1,98	0,687	1766,500	.000
Αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέμα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών.	2,61	0,507	1,93	0,669	1542,000	.000
Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης.	2,63	0,533	1,91	0,680	1465,500	.000
Ομαδοποίηση μαθητών για ολοκλήρωση διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών.	2,54	0,578	2,06	0,738	2080,000	.000
Τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους.	2,67	0,508	2,09	0,652	1735,000	.000

Συζήτηση

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών γνωρίζει τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό της έρευνας της Φωτοπούλου (2017), από την οποία

προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Επιπλέον, οι Shareefa et al. (2019) στην έρευνά τους έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν καλή γνώση για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά και από την έρευνα της Heneghan (2017) προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να κατανοούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, από την έρευνα του Μούτλα (2021), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν γνώσεις για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη χρησιμοποιούν στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη, στην έρευνα τους, οι Sakellariou et al. (2018) σημειώνουν τη γνωστική ικανότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο και την πρακτική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Απεναντίας, το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα της έρευνας των Ismajli και Imami-Morina (2018) σύμφωνα με το οποίο η κατανόηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς δεν φάνηκε να είναι στο σωστό επίπεδο. Ακόμη, στην έρευνα της Αργυροπούλου (2018) διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο της έννοιας και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί η διαφοροποίηση στην τάξη.

Αναλυτικότερα, από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η στρατηγική που γνωρίζουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί είναι η στρατηγική που αφορά στην παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειάς τους να ασχοληθούν με θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους και ακολουθούν η στρατηγική που αφορά στον προέλεγχο των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους και η στρατηγική που αφορά στην τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους. Επίσης, προέκυψε ότι οι στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σε μικρότερο βαθμό είναι η στρατηγική που αφορά στην παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα καθώς και η στρατηγική που αφορά στη συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.

Ο παράγοντας «περιοχή σχολείου» δείχνει ότι επηρεάζει το βαθμό γνώσης στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές έχουν περισσότερες γνώσεις συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και ακόμη περισσότερες από τους υπηρετούντες σε ημιαστικές περιοχές. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με σχετικό εύρημα της έρευνας της Μπέλλου (2019), σύμφωνα με το οποίο η περιοχή του σχολείου δε φάνηκε να επηρεάζει το επίπεδο γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Ως προς τον παράγοντα «φύλο» διαπιστώθηκε ότι δεν επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό

συμφωνεί με αυτό της έρευνας του Μούτλα (2021), σύμφωνα με το οποίο το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει τη γνώση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο εύρημα συγκλίνει με αυτό της έρευνας του Yetnayet (2020), με βάση το οποίο οι γνώσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που εργάζονται στο πλαίσιο της συμπερίληψης, για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν διαφοροποιούνταν σημαντικά με βάση το φύλο. Ακόμη, το συγκεκριμένο εύρημα συμφωνεί και με σχετικό εύρημα της έρευνας της Μπέλλου (2019), σύμφωνα με το οποίο το φύλο δεν έδειξε να επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, ο παράγοντας «ηλικία» προέκυψε ότι δεν επηρεάζει το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με αυτό της Μέλλου (2019) όπου υπήρχε διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών με βάση την ηλικία και συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ανήκαν στο εύρος ηλικιών 31-40 φάνηκε να γνωρίζουν περισσότερο τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας από αυτούς που βρίσκονταν στην ηλικιακή ομάδα των 50 και πάνω. Ο παράγοντας «εμπειρία» φαίνεται ότι επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία προέκυψε ότι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό της έρευνας του Yetnayet (2020) και του Μούτλα (2021), σύμφωνα με το οποίο όσο αυξάνεται η διδακτική εμπειρία τόσο αυξάνεται και ο βαθμός γνώσης των στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Μεταξύ των ειδικοτήτων υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την εξής πρόταση: «Παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης». Ο παράγοντας «οργανικότητα σχολείου» προέκυψε ότι επηρεάζει το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θ-3θ σχολεία δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε 7/θ-12θ και ακόμη περισσότερο από τους υπηρετούντες σε 4/θ-6/θ σχολεία.

Επιπλέον, ο παράγοντας «σχέση εργασίας» δείχνει να επηρεάζει τον βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση και απόσπαση διαπιστώθηκε ότι γνωρίζουν καλύτερα συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες. Το εύρημα αυτό δεν συμφωνεί με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), σύμφωνα με το οποίο η σχέση εργασίας δε φάνηκε να επηρεάζει το επίπεδο γνώσης που έχουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη, ο παράγοντας «τίτλοι σπουδών» και

συγκεκριμένα η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών δείχνει να επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό του Yetnayet (2020), όπου οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα προσόντα γνωρίζουν καλύτερα τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ενώ το ίδιο υποστηρίζεται και από τον Μούτλα (2021).

Ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με την ειδική αγωγή. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), σύμφωνα με το οποίο οι εκπαιδευτικοί που έχουν κάποιο τίτλο σπουδών στην ειδική αγωγή και επομένως έχουν λάβει επιμόρφωση σε αυτό τον τομέα, γνωρίζουν καλύτερα τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ο παράγοντας που συνδέεται με την παρακολούθηση κάποιου μαθήματος ή την επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία επηρεάζει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Το εύρημα αυτό συγκλίνει με αυτό της έρευνας της Μπέλλου (2019), με βάση το οποίο οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση είτε σε προπτυχιακό, είτε σε μεταπτυχιακό επίπεδο, είτε είχαν επιμορφωθεί στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, γνώριζαν σε μεγαλύτερο βαθμό τις στρατηγικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Συμπεράσματα

Από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών γνωρίζει τις στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι μισοί περίπου από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι τις γνωρίζουν πολύ καλά, ενώ μικρότερο συγκριτικά με το προηγούμενο είναι το ποσοστό που δήλωσε ότι τις γνωρίζει λίγο και τέλος, ένα πολύ μικρό σχετικά ποσοστό δήλωσε ότι δεν τις γνωρίζει καθόλου. Επιπρόσθετα, από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε, ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν περισσότερο τη στρατηγική που αφορά στην παροχή βοήθειας στους μαθητές με στόχο να ενισχυθεί το αίσθημα της περιέργειάς τους, να ασχοληθούν με

θέματα που τους ενδιαφέρουν, να εντοπίσουν ερωτήσεις που τους κεντρίζουν το ενδιαφέρον και να διαχειριστούν το χρόνο τους και ακολουθούν η στρατηγική που αφορά στον προέλεγχο των μαθητών πριν από μια ενότητα και στη συνέχεια οριοθέτηση της διδασκαλίας στους τομείς ικανοτήτων τους και η στρατηγική που αφορά στην τροποποίηση του είδους των ερωτήσεων που τίθενται στους μαθητές στην τάξη και σε δοκίμια αξιολόγησης, ανάλογα με την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησής τους. Σε μικρότερο βαθμό, αλλά όμως στον ίδιο, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη στρατηγική που αφορά στην παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης καθώς και τη στρατηγική που αφορά στην αξιοποίηση υλικού από διάφορα θέματα ανάλογα με την ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους ή άλλες περιοχές διαφοροποίησης των μαθητών. Σε ακόμη μικρότερο βαθμό σε σχέση με τις προηγούμενες στρατηγικές, οι εκπαιδευτικοί διαπιστώθηκε ότι γνωρίζουν τις στρατηγικές που αφορούν στη συλλογή υλικού για θέματα που διερευνούν οι μαθητές ή για την εξάσκηση των μαθητών στην απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων και στην ομαδοποίηση μαθητών για την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, συγκεκριμένης εργασίας ή εργασιών και αλλαγές στην ομάδα ανάλογα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την ετοιμότητα των μαθητών και με ίδιο περίπου μέσο όρο τη στρατηγική που αφορά στην παροχή πολλαπλών εργασιών σε διαφορετικούς μαθητές ταυτόχρονα που σχετίζονται με την ίδια έννοια ή θέμα αλλά διαφέρουν στην πολυπλοκότητα. Τέλος, στο μικρότερο βαθμό συγκριτικά με όλες τις υπόλοιπες στρατηγικές οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη στρατηγική που αφορά στη συμφωνία μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού για καθορισμό πλαισίου πρωτοβουλιών που αφορούν στο σχεδιασμό και την ολοκλήρωση των εργασιών.

Επίσης, η περιοχή σχολείου επηρεάζει το βαθμό γνώσης συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αγροτικές περιοχές έχουν περισσότερες γνώσεις συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας, συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε αστικές και σε ημιαστικές περιοχές. Επιπλέον, το φύλο και η ηλικία των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει το βαθμό γνώσης τους για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Από την άλλη, η εμπειρία επηρεάζει το βαθμό γνώσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία δείχνουν να έχουν περισσότερες γνώσεις συγκεκριμένων στρατηγικών διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμη, η στρατηγική που αφορά στην παροχή στους μαθητές δυνατότητας επιλογής περιεχομένου, διαδικασίας, προϊόντος (εργασίας) και περιβάλλοντος μάθησης διαφέρει μεταξύ των ειδικοτήτων

Επιπρόσθετα, η οργανικότητα του σχολείου επιδρά στο επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αφού οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε 1/θ - 3/θ σχολεία δείχνουν να γνωρίζουν περισσότερο πρακτικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με αυτούς που υπηρετούν σε 7/θ - 12/θ και τέλος, σε 4/θ - 6/θ σχολεία. Επιπρόσθετα, η σχέση εργασίας επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση και απόσπαση δείχνουν να γνωρίζουν καλύτερα συγκεκριμένες στρατηγικές

διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους αναπληρωτές και τις αναπληρώτριες.

Ακόμη, η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών επηρεάζει το βαθμό γνώσης των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας αφού οι εκπαιδευτικοί που είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού δείχνουν να γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στην ειδική αγωγή προέκυψε ότι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με την ειδική αγωγή. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση επιμόρφωσης ή παρακολούθησης μαθήματος στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς οι εκπαιδευτικοί που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα ή έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση στη διαφοροποιημένη διδασκαλία διαπιστώθηκε ότι γνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκεκριμένες στρατηγικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν λάβει κάποια γνώση σχετικά με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αργυροπούλου Α. (2018). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στα γλωσσικά μαθήματα του γυμνασίου: από τη θεωρία στη πράξη* [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43452

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*(2015), 8-35. http://utopia.duth.gr/xsakonid/index_htm_files/18_5_2015_Άρθρο_1_διαφοροποίηση.pdf

Καραβά, Ε. & Ζουγανέλη, Κ. (2013). *Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις Του ΕΠΣ-ΞΓ*. https://rcel2.enl.uoa.gr/files/xenesglossesedu/ODHGOS_TOMOS_kefalaio3.pdf

Κοτσιφάκη, Ε. (2011). *Διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών για συμβουλευτική υποστήριξη σε συνθήκες ένταξης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μούτλας, Α. (2021). *Η διαφοροποιημένη διδασκαλία στην ανάγνωση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: Απόψεις και διδακτικές επιλογές εκπαιδευτικών γενικού σχολείου* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας]. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη και Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Μακεδονίας. https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/25134/1/MoutlasAntoniosMsc2021.pdf

Μπέλλου, Π. (2019). *Η χρήση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/29490/1/Μ.Ε.%20ΜΠΕΛΛΟΥ%20ΠΕΛΑΓΙΑ%202019.pdf

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 7-17). Αθήνα: Γράφημα.

Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*. Ανάκτηση από http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/957/3/957.pdf

Τσίτου, Ε. (2017). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Απόψεις Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ανίχνευση και την Παιδαγωγική τους Διαχείριση* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Φωτοπούλου, Α. (2017). *Οι εκπαιδευτικοί" μιλούν" για την αξιοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην ένταξη και ενσωμάτωση μεταναστών μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/608/Alexandra%20Fotopoulou.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ξενόγλωσση

Bland, J. M., & Altman, D. G., (1997). Statistics notes: Cronbach's Alpha. *British Medical Journal, 314*, (7080), 572. http://dx.doi.org/10.1136/bmj.314.7080.572

Dapa, A. (2017, September). Differentiated Learning Model For Student With Reading Difficulties. In 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET 2017) (pp. 976-980). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/icset-17.2017.157

Evans-Hellman, L. A., & Haney, R. (2017). Differentiation (DI) in higher education (HE): Modeling what we teach with pre-service teachers. *Journal of Higher Education Theory and Practice, 17*(5), 28-38.

Gibson, L. (2013). *Differentiated instruction and students with learning disabilities*. Emerald Group Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S0270-4013(2013)0000024012

Heneghan, H. (2017). *Exploring teachers' conceptions and implementation of differentiated reading in primary and elementary schools* [Doctoral dissertation, Trinity College Dublin]. Trinity Theses and Dissertations. http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/82839/EXPLORING%20TEACHERS%20%20.pdf?sequence=1

Hertberg-Davis, H. (2009). Myth 7: Differentiation in the regular classroom is equivalent to gifted programs and is sufficient: Classroom teachers have the time, the skill, and the will to differentiate adequately. *Gifted Child Quarterly, 53*(4), 251-253. https://doi.org/10.1177/0016986209346927

Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International Journal of Instruction, 11*(3), 207-218. https://doi.org/10.12973/iji.2018.11315a

Light, J. K. (2012). *The efficacy of differentiated instruction in meeting the needs of gifted middle school learners* [Doctoral dissertation, Capella University]. ProQuest Dissertations and Theses. https://search.proquest.com/openview/8c6db454730c668759ed811d68f5bce7/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Kovtiuh, S. (2017). *Differentiated Instruction: Accommodating the Needs of All Learners* [Master's thesis, University of Toronto]. University of Toronto Tspace. https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/77069

Mcleskey, J., & Nancy, L. (2011). The Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children Educational Programs for Elementary Students with Learning Disabilities: Can They Be Both Effective and Inclusive? *Learning Disabilities Research & Practice, 26*(1), 48-57. https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00324.x

Munro, J. (2012). *Effective strategies for implementing differentiated instruction*. Semantic scholar. http://alearningplace.com.au/wp-content/uploads/2021/01/Effective-strategies-for-implementing-differentiated-instruction.pdf

Sakellariou, M., Mitsi, P., & Konsolas, E. (2018). *Investigating the factors of difficulty in the Implementation of Differentiated Instruction in Greek Primary Education*. Ανάκτηση από https://www.dpublication.com/wp-content/uploads/2018/12/icrbs-5-53-174.pdf

Shareefa, M., Moosa, V., Zin, R. M., Abdullah, N. Z. M., & Jawawi, R. (2019). Teachers' perceptions on differentiated instruction: do experience, qualification and challenges matter? *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(8), 214-226. https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.13

Siam, K., & Al-Natour, M. (2016). Teacher's Differentiated Instruction Practices and Implementation Challenges for Learning Disabilities in Jordan. *International Education Studies, 9*(12), 167-181. https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p167

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society, 32*(8), 1216-1238. https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1352488

Taylor, S. C. (2017). Contested knowledge: A critical review of the concept of differentiation in teaching and learning. *Exchanges*: *The Interdisciplinary Research Journal,1*,55-68. https://exchanges.warwick.ac.uk/index.php/exchanges/article/view/44

Tobin, R., & Tippett, C. D. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education, 12*(2), 423-443. https://doi.org/10.1007/s10763-013-9414-z

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership,58*(1),6-13. http://esblogin.k12albemarle.org/attachments/7b8c23a2-1dd0-4aab-943f-d417df093124.pdf

Tomlinson, C. A. (2000b). Reconcilable differences? Standards-based teaching and differentiation. *Educational Leadership, 58*(1), 6-13. http://esblogin.k12albemarle.org/attachments/7b8c23a2-1dd0-4aab-943f-d417df093124.pdf

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed). ASCD.

Tomlinson, C. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School*

effectiveness and school improvement, 30(1), 51-67. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013

Weber, C. L., Johnson, L., & Tripp, S., (2013). Implementing Differentiation: A School's Journey. *Gifted Child Today, 36* (3), 175 -186. https://doi.org/10.1177/1076217513486646

Westwood, P. (2001). Differentiation'as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties, 6*(1), 5-11. https://doi.org/10.1080/19404150109546651

Yetnayet, W. (2020). *Knowledge, practices and challenges of implementing differentiated instruction among primary school teachers in Bahir Dar City* [Master's thesis, Bahir Dar University]. Bahir Dar University. https://ir.bdu.edu.et/bitstream/handle/123456789/11260/YETNAYET%20WOLDU.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Δυσκολίες, Δικαιώματα και Εκπαίδευση των Ατόμων με Οπτική Αναπηρία

Νικολάτος Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70

Περίληψη

Η τύφλωση είναι μια πάθηση της οποίας τα αίτια τις περισσότερες φορές είναι άγνωστα. Υπάρχουν παιδιά που γεννιούνται τυφλά και άτομα που μπορεί να χάσουν την όρασή τους κάποια στιγμή της ζωής τους για διάφορους λόγους. Τα τυφλά άτομα έχουν τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια δικαιώματα με τα «φυσιολογικά» άτομα. Τα άτομα με οπτική αναπηρία αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην καθημερινότητά τους, οι οποίες μέσα από την κατάλληλη εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και τις νέες τεχνολογίες μπορούν να αμβλυνθούν. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να καταγράψουμε τις δυσκολίες, τις ανάγκες των ατόμων με οπτική αναπηρία, να αναφερθούμε στο θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τα δικαιώματά τους και να παρουσιάσουμε τρόπους αγωγής και εκπαίδευσης με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Προτείνουμε να εξοπλιστούν τα σχολεία με σύγχρονα τεχνολογικά μέσα, να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί και να θεσπιστούν από το κράτος νόμοι που θα προστατεύουν έμπρακτα όλα τα άτομα με οπτική ανεπάρκεια.

Λέξεις – Κλειδιά: δυσκολίες, δικαιώματα, εκπαίδευση, οπτική αναπηρία, νέες τεχνολογίες.

Difficulties, Rights and Education of Persons with Visual Disabilities

Nikolatos Ioannis, Primary Teacher

Abstract

Blindness is a condition whose causes are often unknown. There are children who are born blind and people who may lose their sight at some point in their lives for a variety of reasons. Blind people have the same needs and the same rights as "normal" people. People with visual impairments face several difficulties in their daily lives, which through proper education, public awareness and new technologies can be alleviated. The aim of this paper is to document the difficulties, the needs of people with visual disabilities, to refer to the institutional framework that defines their rights and to present ways of education and training using new technologies. We propose to equip schools with modern technological means, to properly train teachers and to enact laws by the state that will practically protect all people with visual impairments.

KeyWords: difficulties, rights, education, visual disability, new technologies.

Εισαγωγή

Η τύφλωση είναι μια παθολογική κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο χάνει εντελώς την όρασή του για ψυχολογικούς ή νευρολογικούς λόγους. Εκτός, βέβαια, από την

επίκτητη υπάρχει και η συγγενής τύφλωση σύμφωνα με την οποία ένα άτομο γεννιέται με απώλεια όρασης. Τα αίτια της συγγενής οπτικής ανεπάρκειας μπορεί να είναι κληρονομικά ή γονιδιακά (Stasinos, 2020).

Τι προβλήματα αντιμετωπίζουν αυτά τα άτομα; Τι δυσκολίες συναντούν καθημερινά στη ζωή τους; Ποιες είναι οι ανάγκες τους; Ποια είναι τα κατοχυρωμένα δικαιώματά τους στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα; Ποια είναι η εκπαίδευση που πρέπει να παρακολουθήσουν; Ποιες δομές εκπαιδευτικής υποστήριξης απαιτούνται στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης; Τι πρέπει να κάνουμε για να αποκτήσουν δεξιότητες κίνησης και προσανατολισμού; Ποια είναι η συνεισφορά των νέων τεχνολογιών;

Σε όλα αυτά τα ερωτήματα θα προσπαθήσουμε να δώσουμε απαντήσεις. Αρχικά, στο θεωρητικό μέρος, οριοθετούμε εννοιολογικά την οπτική αναπηρία και κάνουμε μια μικρή ιστορική αναδρομή αναφορικά με την πορεία που ακολούθησε η εκπαίδευση των ατόμων με τύφλωση, κατά κύριο λόγο, στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, καταγράφουμε τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους και παραθέτουμε τις ανάγκες παρουσιάζοντας το θεσμικό πλαίσιο που υπάρχει στην Ευρώπη και στην Ελλάδα αναφορικά με τα δικαιώματά τους. Έπειτα, διατυπώνουμε προτάσεις για την αγωγή και εκπαίδευσή τους, αλλά και για την ανάπτυξη δεξιοτήτων κίνησης και προσανατολισμού. Τέλος, σημειώνουμε τα συμπεράσματα και τις προτάσεις μας, προκειμένου ο αναγνώστης να έχει μια συνολική εικόνα για το υπό διαπραγμάτευση θέμα.

Εννοιολογική Αποσαφήνιση Οπτικής Αναπηρίας

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας ένα άτομο θεωρείται τυφλό όταν η οπτική του οξύτητα είναι μικρότερη από το 1/20 του φυσιολογικού ή αν η περιφερική όρασή του είναι περιορισμένη στις δέκα μοίρες κεντρικά ή λιγότερο (Polychronopoulou, 2003).

Τα αίτια εμφάνισης της τύφλωσης συχνά παραμένουν άγνωστα. Τα βασικότερα από αυτά μπορεί να είναι ενδογενή (γονίδια, κληρονομικότητα) αλλά και εξωγενή (παθήσεις του οφθαλμού, τραυματισμοί, κ.ά.). Διακρίνουμε δύο τύπους οπτικής αναπηρίας τη συγγενή (όταν κάποιος γεννιέται τυφλός) και την επίκτητη (όταν κάποιος τυφλωθεί μεταγενέστερα για διάφορους λόγους). Τα άτομα με μεγάλη οπτική ανεπάρκεια αντιστοιχούν περίπου στο 1‰ του συνολικού πληθυσμού. Η διάγνωση γίνεται από οφθαλμίατρο από την πρώιμη παιδική ηλικία (Stasinos, 2020).

Ιστορική Αναδρομή

Άτομα με οπτικές αναπηρίες υπήρχαν στις κοινωνίες από τα προϊστορικά χρόνια. Η οπτική ανεπάρκεια άλλοτε αντιμετωπίζονταν ως δαιμονοπληξία ή θεϊκή τιμωρία και άλλοτε ως μια αναπηρία που έπρεπε να υποστηριχτεί ηθικά, κοινωνικά και οικονομικά. Στην αρχαία Σπάρτη τα άτομα αυτά τα πετούσαν στον Καιάδα, γιατί δεν μπορούσαν

να στελεχώσουν επάξια την άρτια στρατιωτική φάλαγγα. Στην αρχαία Αθήνα υπήρχαν ευεργετικοί νόμοι που προστάτευαν, όλα ανεξαιρέτως, τα άτομα με αναπηρίες δίνοντάς τους ένα επίδομα αξιοπρεπούς διαβίωσης.

Την περίοδο του Βυζαντίου ιδρύθηκαν πολλά ιδρύματα (δημόσια, εκκλησιαστικά, ιδιωτικά) με στόχο να προσφέρουν στέγη, τροφή και επαγγελματική εκπαίδευση σε άτομα που παρουσίαζαν τύφλωση (Antonopoulos, 2003).

Το 1905 ιδρύθηκε στην Καλλιθέα Αττικής η ιδιωτική «Φιλανθρωπική Εταιρεία Οίκος Τυφλών» για παιδιά ηλικίας 7 έως 18 χρόνων. Διευθύντριά του ήταν η Λασκαρίδου Ειρήνη, η οποία εφάρμοσε για πρώτη φορά στην Ελλάδα το σύστημα γραφής και ανάγνωσης braille, ώστε να εκπαιδευτούν ικανοποιητικά οι τυφλοί μαθητές στην ελληνική γλώσσα (Koutantos, 2005).

Το 1932 δημιουργήθηκε από πολλούς γονείς ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Τυφλών Ελλάδας τόσο για την κατοχύρωση των δικαιωμάτων όσο και για την βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων που παρουσιάζουν οπτική ανεπάρκεια. Από το 1939 ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία για τυφλά παιδιά, όπως η Σχολή Τυφλών Κοριτσιών στη Φιλοθέη Αττικής και το σχολείο «Ήλιος» στη Θεσσαλονίκη (Stasinos, 2001).

Το 1975 κατοχυρώθηκε με νόμο του ελληνικού κράτους το δικαίωμα στη μόρφωση, στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σήμερα με την καθιέρωση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης τα τυφλά παιδιά εντάσσονται στην τάξη του γενικού σχολείου μαζί με όλα τα παιδιά της γειτονιάς. Ταυτόχρονα, όμως, υπάρχουν δομές αντισταθμιστικής αγωγής που υποστηρίζουν κατάλληλα και αποτελεσματικά αυτά τα παιδιά, όπως για παράδειγμα ο θεσμός της παράλληλης στήριξης (Kardarakos, 2006).

Δυσκολίες Ατόμων με Οπτική Αναπηρία

Τα άτομα με τύφλωση χρησιμοποιούν τις άλλες αισθήσεις (ακοή, όσφρηση, αφή) για να αντιληφθούν τον κόσμο γύρω τους. Με την κατάλληλη εκπαίδευση καταφέρνουν σε μεγάλο βαθμό να κάνουν καθημερινές δραστηριότητες, όπως και τα άτομα που βλέπουν. Ωστόσο, συναντούν αρκετές δυσκολίες εξαιτίας ελλείψεων σε υποδομές.

Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι η μετακίνηση στους δρόμους και η επιβίβαση σε μέσα μαζικής μεταφοράς. Οι δρόμοι και τα πεζοδρόμια τις περισσότερες φορές έχουν εμπόδια (τραπεζάκια, καρέκλες, αυτοκίνητα παρκαρισμένα στις διαβάσεις, λακκούβες, κ.ά.) και δεν είναι προσβάσιμα για τα άτομα που χρησιμοποιούν το λευκό μπαστούνι (Tsikoura, 2019).

Η προσέγγιση σε δημόσια κτίρια και υπηρεσίες καθίσταται σχεδόν αδύνατη καθώς δεν υπάρχουν ενδείξεις προσανατολισμού με ηχητικές ειδοποιήσεις. Η είσοδος των ατόμων αυτών μαζί με τους σκύλους – οδηγούς δεν επιτρέπεται σε όλα τα εμπορικά ή μη καταστήματα. Δεν ενημερώνονται και δεν πληροφορούνται από έντυπα μέσα καθώς τα

περισσότερα έγγραφα, οι εφημερίδες και τα περιοδικά δεν παρέχουν μεγάλη γραμματοσειρά ή γραφή braille.

Η πρόσβασή τους στον τομέα της τεχνολογίας είναι επί το πλείστον επίπονη ή ακόμη και δυσχερής μιας και οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές είτε δεν διαθέτουν μεγεθυντές οθόνης, συσκευές μετατροπής του κειμένου σε συνθετική ομιλία, πληκτρολόγιο με τη γραφή braille είτε το κόστος αγοράς τέτοιων μηχανημάτων είναι απαγορευτικό (Petros, 2010).

Η εύρεση εργασίας παρόλο που έχει νομοθετηθεί είναι δύσκολη έως και αδύνατη. Ελάχιστες θέσεις προσφέρονται κάθε χρόνο και μόνο στον δημόσιο τομέα. Στον ιδιωτικό τομέα δεν προκηρύσσονται θέσεις για τυφλούς. Αυτό πιθανόν να οφείλεται και στην έλλειψη παιδείας καθώς οι περισσότεροι εργοδότες είναι επιφυλακτικοί με την προσφορά εργασίας σε άτομα με οποιασδήποτε μορφής αναπηρία.

Τέλος, η έλλειψη σεβασμού και η προσπάθεια από μερικούς ανθρώπους να νιώσουν τα τυφλά άτομα μειονεκτικά απέναντί τους αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των εμποδίων που συναντούν καθημερινά στη ζωή τους (Manos, 2011).

Δικαιώματα στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση σύμφωνα με τη σύμβαση του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών διασφαλίζει τα δικαιώματα των ατόμων με οπτική ή άλλη αναπηρία. Στη συνθήκη του Άμστερνταμ υπάρχει το άρθρο 13 που προστατεύει τα τυφλά άτομα θεωρώντας τα ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Ο Ευρωπαϊκός Κοινωνικός Χάρτης ορίζει συγκεκριμένα δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στην ιατρική περίθαλψη, στην ψυχολογική υποστήριξη, στη μόρφωση, στην επαγγελματική κατάρτιση, στην εργασία, κ.ά. (Soulis, 2008).

Στην Ελλάδα το σύνταγμα κατοχυρώνει την ισότητα όλων των πολιτών ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη και τις ιδιαιτερότητές τους. Οι νόμοι εξασφαλίζουν τη δωρεάν και υποχρεωτική φοίτηση των τυφλών παιδιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και δίνουν βαρύτητα στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Soulis, 2013).

Ανάγκες Ατόμων με Οπτική Αναπηρία

Οι ανάγκες των ατόμων με οπτική αναπηρία είναι κοινωνικές, συναισθηματικές, επικοινωνιακές, αλλά και απλές καθημερινές (να περιποιείται τον εαυτό του, να μαγειρεύει, να ντύνεται, κ.ά.). Όπως όλοι οι άνθρωποι έτσι και τα άτομα με οπτικές ανεπάρκειες έχουν ανάγκη να ικανοποιήσουν βασικές βιολογικές ανάγκες, δηλαδή χρειάζονται τροφή, νερό, φίλους, σύντροφο, ψυχαγωγία, εργασία, κ.ά.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω οφείλουμε μέσα από ειδικά εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα να βοηθήσουμε τα άτομα αυτά να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται (Liodakis, 2000).

Εκπαίδευση με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών

Η εκπαίδευση των ατόμων με οπτική αναπηρία πρέπει να είναι κατάλληλη, εξειδικευμένη και να βασίζεται στη γλωσσική, γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και κινητική εξέλιξή τους. Για να γίνουν ανεξάρτητα άτομα με δεξιότητες οφείλει ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει τα μέσα και τον εξοπλισμό που απαιτούνται και να συνεργαστεί ομαλά με τον ειδικό παιδαγωγό, τον δάσκαλο παράλληλης στήριξης και τους γονείς του παιδιού αυτού (Stasinos, 2020).

Για να μάθει το παιδί ανάγνωση και γραφή χρησιμοποιείται το σύστημα Braille με το οποίο απεικονίζονται λέξεις, αριθμοί, σχήματα, κ.λπ. με τη χρήση έξι ανάγλυφων κουκκίδων (τελειών). Τα άτομα με οπτική ανεπάρκεια με τη χρήση της αφής μαθαίνουν να διαβάζουν ένα κείμενο. Για να γράψουν χρησιμοποιούν τη γραφομηχανή Brailler ή τη συσκευή πλάκα και στιλό. Η κατάλληλη ηλικία για την εκμάθησή της είναι από την ηλικία των 5-7 ετών, γιατί τότε αποκτούν καλύτερη επιδεξιότητα και ταχύτητα στα χέρια τους (Bozoni, 2017).

Για την καλλιέργεια δεξιοτήτων ακρόασης ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιεί στην εκπαιδευτική διαδικασία ηλεκτρονικά, υβριδικά βιβλία (βιβλία που αναπαράγουν φωναχτά το κείμενο) και συσκευές ανάγνωσης ψηφιακών βιβλίων. Αυτά βοηθούν το τυφλό παιδί να μελετήσει καλύτερα και πιο γρήγορα το μαθησιακό υλικό σε σύγκριση με τη μέθοδο Braille (Kroustallakis, 2006).

Έρευνες έχουν αποδείξει πως ακόμη και τα τυφλά άτομα διαθέτουν κάποια υπολείμματα οπτικής ικανότητας (φως, σκιές) τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν (αν είναι εφικτό) και να επιδράσουν θετικά τόσο στην ψυχολογία όσο και στην εκπαίδευση μέσα από τη χρήση βιβλίων που έχουν μεγάλη γραμματοσειρά ή άλλων τεχνικών διδασκαλίας (Tsimpidaki, 2013).

Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Κινητικότητας και Προσανατολισμού

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων κινητικότητας και προσανατολισμού είναι πρωτεύουσας σημασίας για τα άτομα με οπτική αναπηρία. Για την καλλιέργεια κινητικότητας προσφέρεται το λευκό μπαστούνι, ο εκπαιδευόμενος σκύλος - οδηγός, ηλεκτρονικά βοηθήματα, ενώ για την κατάκτηση του προσανατολισμού υπάρχουν οι λεγόμενοι χάρτες αφής, κάποιες μακέτες, λεκτικά και «οπτικά» βοηθήματα (Liodakis, 2014).

Το λευκό μπαστούνι είναι ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται από τα μη βλέποντα άτομα για τη μετακίνησή τους. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας, σήμερα, επινοήθηκαν μπαστούνια τα οποία με τη βοήθεια αισθητήρων εντοπίζουν εμπόδια, αντιλαμβάνονται τις αποστάσεις και στέλνουν ηχητικό μήνυμα στο κινητό του τυφλού ατόμου (Karra, 2018).

Ένας εκπαιδευόμενος σκύλος – οδηγός θεωρείται απαραίτητος για έναν άνθρωπο που δεν βλέπει. Θα βελτιώσει σημαντικά την καθημερινότητά του, βοηθώντας τον να

μετακινηθεί με ασφάλεια, όπου επιθυμεί. Αποφεύγει εμπόδια που θα συναντήσουν στο δρόμο τους και βελτιώνει σημαντικά τον προσανατολισμό του χειριστή του (Sanders, 2015). Υπακούει σε εντολές «στρίψε αριστερά», «πήγαινε ευθεία», «βρες την πόρτα» και έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται τον κίνδυνο και να μην υπακούει σε εντολές, όταν συνειδητοποιήσει ότι θα θέσει σε κίνδυνο το αφεντικό του, ακολουθώντας την πρακτική της λεγόμενης «έξυπνης ανυπακοής» (Whitmarsh, 2005).

Ηλεκτρονικά βοηθήματα κίνησης, όπως συσκευές (Polaron, Mowat Sensor, Sonicguide, κ.ά.), υποστηρίζουν το τυφλό άτομο προσφέροντάς του, μέσω των άλλων αισθήσεων (ακοής, αφής), επιπλέον πληροφορίες για να εξερευνήσει καλύτερα το περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται (Jacobson, 1993).

Οι χάρτες αφής δύο διαστάσεων αναπαριστούν σχέδια χώρων. Το άτομο μέσω της αφής συλλέγει τις πληροφορίες που θέλει προκειμένου να αντιληφθεί καλύτερα και να γνωρίσει μια περιοχή στην οποία πηγαίνει για πρώτη φορά (Blasch, Wiener, Welsh, 1997). Οι ανάγλυφοι χάρτες για να μπορούν να «διαβαστούν» σωστά απαιτείται ανάλογη εκπαίδευση και εξοικείωση. Κρίνεται αναγκαία η συνεχής ενημέρωση της θέσης του ατόμου στον αντιληπτικό χάρτη, ώστε να φτάσει κάποιος στον προορισμό του χωρίς προβλήματα (Tsolaki, 2020).

Οι μακέτες απεικονίζουν αντικείμενα τριών διαστάσεων ενός περιβάλλοντος. Χρησιμοποιούνται όταν έρχεται ένα τυφλό άτομο σε επαφή για πρώτη φορά με νέες χωρικές έννοιες ή όταν δυσκολεύεται να κατανοήσει αφηρημένες καταστάσεις (Golledge, 1991).

Λεκτικά βοηθήματα, όπως ακουστικοί ή λεκτικοί χάρτες (ερευνητικοί, διαδρομών, κ.ά.), βοηθούν αποτελεσματικά τα άτομα με οπτικές ανεπάρκειες. Οι ακουστικοί χάρτες παρουσιάζουν με τη χρήση ενός κασετόφωνου ή κάποιου άλλου παρόμοιου εργαλείου ηχογραφημένες πληροφορίες για τη διαδρομή που θα ακολουθήσουν ή για το περιβάλλον που πρόκειται να εξερευνήσουν. Το τυφλό άτομο μπορεί να τοποθετήσει τη συσκευή στη ζώνη του για να έχει ελεύθερα τα χέρια του. Δίνουν πολλές δυνατότητες καθώς παρέχουν επαρκείς πληροφορίες που δεν θα ήταν εφικτό να υπάρχουν σε απλούς χάρτες αφής (Gordon, 2004).

Οι λεκτικοί χάρτες μπορούν να κατασκευαστούν με τη μέθοδο braille, να αποθηκευτούν σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή και να μεταδοθούν ακουστικά ή να ανακτηθούν ως απτικοί χάρτες δίνοντας στους χρήστες την ευκαιρία να γνωρίσουν ένα διαφορετικό περιβάλλον έχοντας ως βοηθό και συμπαραστάτη τους τα σύγχρονα αυτά λεκτικά συστήματα (Goyal, Hansen & Blakemore, 2006).

Τέλος, «οπτικά» βοηθήματα, όπως π.χ. τα «έξυπνα» γυαλιά, προειδοποιούν τα άτομα με οπτική ανεπάρκεια για εμπόδια που θα συναντήσουν στο δρόμο τους και «διαβάζουν» γράμματα και αριθμούς σε βιβλία, πινακίδες, κ.ά. Τα γυαλιά αυτά λειτουργούν

με μια μικροσκοπική κάμερα και έναν πολύ μικρό ηλεκτρονικό υπολογιστή σε μέγεθος κινητού τηλεφώνου (Georgoulopoulou, 2014).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η τύφλωση είναι μια παθολογική κατάσταση σύμφωνα με την οποία ένα άτομο ή γεννιέται τυφλό (συγγενής οπτική ανεπάρκεια) ή χάνει εντελώς την όρασή του (επίκτητη οπτική ανεπάρκεια) κάποια στιγμή της ζωής του για διάφορους λόγους. Τα αίτια μπορεί να είναι ενδογενή (κληρονομικότητα, γονίδια, κ.ά.) ή και εξωγενή (τραυματισμοί, παθήσεις των οφθαλμών, κ.ά.) (Stasinos, 2020).

Τα άτομα με τύφλωση αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους διάφορα προβλήματα, όπως δυσκολία μετακίνησης στους δρόμους, επιβίβασης στα μέσα μαζικής μεταφοράς, προσέγγισης μιας δημόσιας υπηρεσίας ή ενός καταστήματος, έλλειψη ενημέρωσης και πληροφόρησης από έντυπα μέσα (εφημερίδες, περιοδικά), εμπόδια στην πρόσβαση αναφορικά με τις νέες τεχνολογίες και δυστοκία στην εύρεση εργασίας (Tsikoura, 2019).

Έχουν τις ίδιες ανάγκες και τα ίδια δικαιώματα με όλους τους ανθρώπους. Έχουν ανάγκη να ικανοποιήσουν βασικές βιολογικές ανάγκες, δηλαδή χρειάζονται τροφή, νερό, φίλους, οικογένεια, εκπαίδευση, εργασία, κ.ά. (Liodakis, 2000). Στην Ελλάδα το σύνταγμα κατοχυρώνει την ισότητα όλων των πολιτών ανεξάρτητα από το φύλο, τη θρησκεία, την κοινωνική τάξη και τις ιδιαιτερότητές τους. Οι νόμοι εξασφαλίζουν τη δωρεάν και υποχρεωτική φοίτηση των τυφλών παιδιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και δίνουν βαρύτητα στην ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία (Soulis, 2013).

Σύμφωνα με την αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, πηγαίνουν στο γενικό σχολείο μαζί με τους «κανονικούς» συμμαθητές τους. Η σχολική μονάδα τους παρέχει σύγχρονη εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη μέσα από δομές αντισταθμιστικής αγωγής (παράλληλη στήριξη, τμήμα ένταξης, κ.ά.) (Argyropoulos, 2011).

Η τύφλωση δεν καταστρέφει τη δημιουργικότητα αυτών των ατόμων, δεν σταματά τις απολαύσεις της ζωής, δεν αποτελεί εμπόδιο στην ευτυχία, στη δημιουργία οικογένειας. Πρόκειται για έναν περιορισμό, που με την κατάλληλη εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και τις νέες τεχνολογίες μπορεί να υποστηριχτεί αποτελεσματικά και να αμβλύνει όλες τις δυσκολίες που απορρέουν από αυτή την παθολογική κατάσταση (Hingson, 2012).

Η εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη που δέχονται τα άτομα με τύφλωση πρέπει να βασίζεται στη γλωσσική, γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και κινητική εξέλιξή τους. Η συνεισφορά των νέων τεχνολογιών είναι πολύ σημαντική και κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαίδευσή τους (Argyropoulos, 2011).

Προτείνουμε τα σχολεία να εξοπλιστούν με τον απαιτούμενο σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό που απαιτείται, να επιμορφωθούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί, να

αναγνωριστεί η εκπαίδευση στην κινητικότητα και στον προσανατολισμό από το Υπουργείο Παιδείας και να γίνει υποχρεωτικό μάθημα για τους τυφλούς στα σχολεία, να κατασκευάσουν, άμεσα, οι δήμοι πεζοδρόμια με διαγραμμίσεις, να υποστηριχτούν οι ίδιοι αλλά και οι οικογένειές τους από ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, εργοθεραπευτή, και από άλλες ειδικότητες, να υπάρξει καταγραφή των τυφλών, να σταματήσει το κράτος την επιδοματική πολιτική και να στηρίξει έμπρακτα αυτούς τους ανθρώπους βρίσκοντάς τους εργασία, και τέλος, να αλλάξει η κουλτούρα, η νοοτροπία της κοινωνίας μας αγκαλιάζοντάς τους και προσφέροντάς τους ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και γενικότερα στη ζωή τους (Athanasiadis, 2018).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasiadis, K. (2018). Peri Tyflotitos. Efimerida Apopsi. Anaktithike Martios 14, 2021, apo https://www.liberal.gr/apopsi/peri-tuflotitos/216503

Antonopoulos, G. (2003). Entaxiaki ekpaidefsi gia olous. Athina: Ellinika Grammata.

Argyropoulos, V. (2011). I ekpaidefsi paidion me sovara provlimata orasis: erevnitiki kai praktiki prosengisi sto choro tis didaskalias. Sto Panteliadou, S. kai Argyropoulos, V. (epim.). Eidiki Agogi. Apo tin erevna sti didaktiki praxi: Paralliles i asymvates poreies; Athina: Pedio.Blash, B. B. WeIsh, L. R. & Wiener, R. W. (1997). *Foundations orientation and mobility second edition*. New York: AFB Press.

Georgoulopoulou, L. (2014, Ioulios 4). «Exypna» gyalia voithoun ta atoma me apoleia orasis. Periodiko Flowmag. Anaktithike Martios 13, 2021, apo https://www.flowmagazine.gr/eksupna_gualia_voithoun_ta_atoma_me_apoleia_orasis/

Golledge. R. G. (1991). Tactual strip maps as navigational aids. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, 296-301.

Gordon, I. E. (2004). *Theories of Visual Perception*. New York: Taylor & Francis, Psychology Press.

Goyal, M. S. Hansen, P. J. Blakemore, C. B. (2006*). Tactile perception recruits functionally related visual areas in the late blind*. Neuroreport.

Hingson, M. (2012). *Adorável heroína*. São Paulo: Universo dos Livros.

Jacobson, H. W. D. (1993). *The art and science of teaching orientation and mobility to persons with visual impairments.* AFB Press.

Kardarakos, D. (2006). Eidiki Agogi stin Ellada. Istotopos «Paideia». Anaktithike Martios 02, 2021, apo http://www.pedia.gr/edu/sp/spg.html

Karra, A. (2018). To lefko bastouni os ergaleio anexartisias. Istotopos «I enimerosi me alla matia». Anaktithike Martios 09, 2021, apo https://meallamatia.gr/to-lefko-mpastouni-os-ergaleio-aneksartisias/

Koutantos, I. D. (2005). I ekpaidefsi paidion me meiomeni orasi. Athina: Ellinika Grammata.

Kroustallakis, G. (2006). Paidia me idiaiteres anagkes stin oikogeneia kai to scholeio. Athina: Ektyposi OFSET.

Liodakis, D. (2000). Ekpaideftika programmata gia tyflous. Athina: Ekdoseis Atrapos.

Liodakis, D. (2014). Ekpaideftika programmata gia tyflous. Athina: Ekdoseis Diadrasi.

Manos, Ch. (2011, Aprilios 12). Oi tyfloi polites antimetopizoun dekades empodia stis metakiniseis. Efimerida TA NEA. Anaktithike Martios 08, 2021, apo https://www.tanea.gr/2011/04/12/greece/20-er-tiseis-oi-tyfloi-polites-anti-etwpizoyn-dekades-e-podia-stis-etakiniseis/

Bozoni, A. (2017, Ianouarios 4). Systima Braig: Pos allaxe o tropos pou vlepoun ekatommyria anthropoi. Efimerida THETOC. Anaktithike Martios 09, 2021, apo https://www.thetoc.gr/diethni/article/sustima-mpraig-pws-allakse-o-tropos-pou-blepoun-ekatommuria-anthrwpoi/

Petros, S. (2010, Oktovrios 14). Na katochyrothei i isotita kai i pliris symmetochi mas sti zoi. Efimerida TA NEA. Anaktithike Martios 13, 2021, apo https://www.tanea.gr/2010/10/14/greece/20-erwtiseis-na-katoxyrwthei-i-isotita-kai-i-pliris-sy-etoxi-as-sti-zwi/

Polychronopoulou, S. (2003). Paidia kai efivoi me eidikes anagkes kai dynatotites. Sygchrones taseis ekpaidefsis kai eidikis ypostirixis. Athina: Ekdoseis Atrapos.

Sanders, R. C. (2015). The impact of guide dog on the identity of people with visual impairments. *Anthrozoos, 13*, 131-139.

Soulis, S. G. (2008). Ena Scholeio gia Olous. Athina: Gutenberg.

Soulis, S. G. (2013). Ekpaidefsi kai anapiria. Athina: Ethniki Synomospondia Atomon me Anapiria.

Stasinos, D. (2001). I Eidiki Ekpaidefsi stin Ellada. Antilipseis, Thesmoi kai Praktikes. Kratos kai Idiotiki protovoulia (1906-1989). Athina: Gutenberg.

Stasinos, D. (2020). I Eidiki Symperiliptiki Ekpaidefsi 2027. I elkystiki ekdiplosi tis sto Neo psifiako scholeio me psifiakous protathlites. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Tsikoura, F. (2019, Oktovrios 15). Oi dyskolies tis kathimerinotitas mesa apo tis empeiries anthropon me optiki anapiria. Efimerida newsbeast. Anaktithike Martios 08, 2021, apo https://www.newsbeast.gr/greece/arthro/5510277/oi-dyskolies-tis-kathimerinotitas-mesa-apo-tis-empeiries-anthropon-me-optiki-anapiria

Tsimpidaki, A. (2013). Paidia me eidikes anagkes. Oikogeneia kai Scholeio. Mia schesi se Allilepidrasi. Athina: Ekdoseis Papazisi.

Tsolaki, K. (2020, Maios 14). Tyfloi kai atoma me meiomeni orasi vlepoun … eikastika erga. Efimerida Makedonia. Anaktithike Martios 13, 2021, apo https://www.makthes.gr/tyfloi-kai-atoma-me-meiomeni-orasi-vlepoyn-eikastika-erga-vinteo-281185

Whitmarsh, L. (2005). The benefits of Guide Dog Ownership. *Visual Impairment Research, 7,* 27-42.

Εικαστικές μαρτυρίες περί της διαχρονικότητας των εκφοβιστικών συμπεριφορών

Κατσιώπη Παρασκευή, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Υπερβαίνοντας χρονικές περιόδους, ηλικιακά όρια και γεωγραφικά σύνορα, ο εκφοβισμός αποτελεί ένα διαχρονικό φαινόμενο, μια κοινωνική παθογένεια. Η αντιμετώπιση του προβλήματος απαιτεί τη συνεργασία αρχών, φορέων και σύσσωμης της κοινωνίας. Προϋποθέτει, ωστόσο, και την κατανόηση των γενεσιουργών αιτίων του, ριζωμένων στο πέρασμα των χρόνων. Η κοινωνία εξελίσσεται αλλά ο εκφοβισμός δεν εξαλείφεται. Η παρούσα εργασία προσεγγίζει τη διαχρονικότητα του φαινομένου που εκδηλώνεται με απρόκλητη βία και επιθετική συμπεριφορά και προκαλεί σωματικό και ψυχικό πόνο σε μαθητές/τριες με θύτες επίσης μαθητές / μαθήτριες. Παρουσιάζεται ο χώρος εκδήλωσης του εκφοβισμού εντός του σχολικού περιβάλλοντος και γίνεται αναφορά στους τρεις βασικούς ρόλους, τον θύτη, το θύμα και τον παρατηρητή. Τέλος, ως μαρτυρία της διαχρονικότητας του εκφοβισμού και στον χώρο του σχολείου αναφέρεται ο πίνακας ζωγραφικής με θέμα «Newcomer at school» της Emily Shanks, που δημιουργήθηκε το 1892. Όσα αναπαριστώνται στο εικαστικό έργο αυτό, ευλόγως προκαλούν συνειρμούς με τους ρόλους που εντοπίζονται και σήμερα σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, θύτης, θύμα, παρατηρητής, διαχρονικότητα

Visual testimonies about the timelessness of bullying behaviors

Katsiopi Paraskevi, Primary School Teacher

Abstract

Through the passage of the years, age limits and geographical borders, bullying remains a timeless phenomenon, a social pathogenesis. Confronting this problem demands co-operation of principles, agencies and generally of society as a whole. However, this presupposes understanding of its main causes as well, deep-rooted throughout decades. Society is constantly evolving, but bullying is not eliminated. The present project is trying to approach the timelessness of the phenomenon, manifested through unprovoked violence or aggressive behaviors causing physical and mental pain between victims and aggressors. Bullying is unfolding within the school environment where can be observed the three following "roles" : the victim, the aggressor and the observator. A depiction of this timelessness of bullying in school could be the painting with theme " newcomer at school " by Emily shanks, created in 1892. Everything represented in this painting reasonably create associations with roles which correspond in everyday incidents of violence and bullying today.

Key-Words: School bullying, perpetrator, victim, observer, timelessness

Εισαγωγή

Χαρακτηριστικό σύμπτωμα κοινωνικής παθογένειας είναι και ο εκφοβισμός, ο οποίος συναντάται σε διάφορες μορφές και σε διαφορετικές εκφάνσεις. Πρόκειται για φαινόμενο έμφυτο στην ανθρώπινη υπόσταση, που εξελίσσεται, μεταλλάσσεται και προσαρμόζεται σε νέα δεδομένα. Και γιγαντώνεται στη σύγχρονη εποχή, κατά την οποία η βία, η επιθετικότητα και η αυθαιρεσία είναι σε έξαρση. Αναμφισβήτητα, ο εκφοβισμός δεν είναι φαινόμενο νέο αλλά διαχρονικό. Δεν είναι τοπικό αλλά διεθνές. Αποτελεί μια παγκόσμια πληγή μεταξύ κυρίως νέων ατόμων και λαμβάνει χώρα σε χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής, καθώς και σε όλες τις άλλες ηπείρους (Herrera, Kupczynski & Mundy, 2015; Peleg-Oren et al., 2012).

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής ευνοεί την έξαρση του εκφοβισμού. Η κοινωνία δεν ξενίζεται από το φαινόμενο και δεν παραξενεύεται, αλλά, αντίθετα, εμφανίζεται απόλυτα εξοικειωμένη. Τις τελευταίες δεκαετίες, μάλιστα, οι μάζες φθάνουν στο σημείο να διασκεδάζουν, παρακολουθώντας στην τηλεόραση σκηνές που με άμεσο ή έμμεσο τρόπο αναπαριστούν εκφάνσεις εκφοβισμού. Πάμπολλα τα παραδείγματα, όπως δύο εμβληματικές σειρές, που γαλούχησαν γενιές τηλεθεατών. Στη σειρά «Το μικρό σπίτι στο λιβάδι» πρωταγωνιστούσε η κακομαθημένη «Nellie Oleson» και στη σειρά The Simpsons ο «Nelson Muntz» στον ρόλο του νταή (Herrera et al., 2015). Καθημερινά, άλλωστε, το τηλεοπτικό πρόγραμμα -εγχώριο και ξένο- κατακλύζεται από εικόνες εκφοβισμού, γεγονός που αναδεικνύει το μέγεθος του φαινομένου.

Πολλά χρονιά πριν, ο εκφοβισμός δεν θεωρούνταν ως ένα πρόβλημα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, αλλά αντίθετα εκλαμβανόταν ως φυσιολογικό σύμπτωμα της παιδικής ηλικίας (Campbell, 2005; Limber & Small, 2003). Από τη βικτοριανή κιόλας εποχή με το μυθιστόρημα του Thomas Hugles «Tom Brown's Schooldays» αναφέρονται παραδείγματα εκφοβισμού, στα οποία, όμως, δε δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς χαρακτηρίστηκαν ως κακή συμπεριφορά των νέων. Ωστόσο, επίσημη αναφορά καταγράφεται το 1862 από τους «The Times», μετά τον θάνατο ενός στρατιώτη, εξαιτίας συστηματικού εκφοβισμού. Κάτι ανάλογο συνέβη και το 1885 στο Cambridge του Ηνωμένου Βασιλείου όταν ένα αγόρι πέθανε, εξαιτίας του εκφοβισμού που υπέστη από μια ομάδα μεγαλύτερων νεαρών (Allanson, Lester, & Notar, 2015)

Όσον αφορά στον σχολικό εκφοβισμό, και αυτός παρουσιάζει έξαρση τις τελευταίες δεκαετίες και δικαιολογημένα χαρακτηρίζεται ως μια σύγχρονη μάστιγα. Εντούτοις, όμως, ο εκφοβισμός υφίσταται πολλά χρόνια πριν και μάλιστα σε ορισμένες κοινωνίες θεωρήθηκε και εξακολουθεί να θεωρείται αποδεκτό κομμάτι της ενηλικίωσης. Ως φαινόμενο θεωρείται τόσο παλιός, όσο και η ανθρωπότητα. Σχεδόν όλοι οι άνθρωποι μπορεί να έχουν εκφοβιστεί κάποια στιγμή της ζωής τους (Antiri, 2016). Μάλιστα η λέξη νταής εντοπίζεται από το 1530 (Harper, 2010).

Σύμφωνα με τον Olweus (1993b), το 1982 μια εφημερίδα της Σκανδιναβίας σε ένα άρθρο της αποκάλυψε πως τρία αγόρια αυτοκτόνησαν, εξαιτίας του εκφοβισμού που

είχαν υποστεί από συνομήλικούς τους. Ο Graham (2011), μάλιστα, υποστήριξε πως ο εκφοβισμός είχε αυξηθεί τα τελευταία δέκα χρόνια στα σχολεία προκαλώντας τεράστια προβλήματα σε θύτες και θύματα. Από την πλευρά του, ο Rivers (2000) τόνισε πως ο εκφοβισμός θεωρείται κάτι περισσότερο από μια φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός πως κάθε χρόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο περίπου δεκαέξι παιδιά αυτοκτονούν εξαιτίας του εκφοβισμού που δέχονται (Marr & Field, 2001).

Στη συνέχεια, η παρούσα εργασία θα οριοθετήσει τον σχολικό εκφοβισμό, θα αναφέρει τους σχολικούς χώρους, στους οποίους εκδηλώνεται συχνότερα, ενώ θα παρουσιάσει και τους κύριους «πρωταγωνιστές», που παίρνουν μέρος σε φαινόμενα εκφοβιστικών συμπεριφορών. Τέλος, μέσω της περιγραφής ενός πίνακα, φιλοτεχνημένου το 1892, θα επιχειρηθεί να πιστοποιηθεί η διαχρονικότητα του εκφοβισμού στις ανθρώπινες κοινωνίες, αφού οι πρωταγωνιστικοί ρόλοι σε φαινόμενα εκφοβισμού διακρίνονται καθαρά και στο εκφοβιστικό επεισόδιο, το οποίο αναπαριστά ο μελετώμενος πίνακας.

Σχολικός εκφοβισμός

Ο εκφοβισμός που εκδηλώνεται μεταξύ μαθητών αποτελεί φαινόμενο που χρήζει αντιμετώπισης από τη σχολική κοινότητα (Andreou, 2001; 2000; Nicolaides, Toda & Smith, 2002). Η τακτική εκδήλωσή του στα σχολεία, τίθεται στον δημόσιο διάλογο κάθε ευνομούμενης πολιτείας (Stuart-Cassel, Bell & Springer, 2011). Η σοβαρότητα του προβλήματος διαφαίνεται και από το ότι επηρεάζει μαθητές με διαφορετικούς ρόλους. Συγκεκριμένα ο εκφοβισμός αφήνει το στίγμα του τόσο στον μαθητή που φοβερίζει, όσο και στον μαθητή που γίνεται θύμα. Αγγίζει, βέβαια, και τους μαθητές που υπήρξαν μάρτυρες περιστατικού.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα θυματοποίησης αποτελεί ο μαθητής που εκτίθεται συνεχώς σε αρνητικές ενέργειες από άλλους μαθητές και ο ίδιος αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Τρίγκα - Μερτίκα, 2011). Σύμφωνα με τον Olweus (1993a & 2003), ο ορισμός του bullying, όπως έχει επικρατήσει να λέγεται, στα ελληνικά, αποδίδεται ως εκφοβισμός, νταηλίκι, θυματοποίηση, και χαρακτηρίζει τη βιαιότητα και την απομόνωση που αυτή προκαλεί στο σχολικό περιβάλλον. Παρεμπιπτόντως, ο Dan Olweus καθηγητής ψυχολογίας από τη Σουηδία ήταν εκείνος ο οποίος πρώτος ασχολήθηκε και μελέτησε το πρόβλημα του εκφοβισμού.

Πέραν όμως αυτών των ορισμών, και πολλοί άλλοι ερευνητές κατά διαστήματα έχουν αποδώσει διάφορους ορισμούς για τον σχολικό εκφοβισμό. Για παράδειγμα, ο Roberts (2006) υποστηρίζει ότι σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζει ένα πλαίσιο επιθέσεων (τόσο λεκτικών όσο και σωματικών) από τον δράστη- θύτη προς το θύμα. Οι Smith & Sharp (1994) υποστηρίζουν ότι πρόκειται για μια προσπάθεια εκφοβισμού και κυριαρχίας από την πλευρά του δράστη. Οι Smith et al. (2004) προσεγγίζουν τον εκφοβισμό στο σχολείο ως μια επιθετική συμπεριφορά, που επαναλαμβάνεται, με δέκτες μαθητές που δεν είναι σε θέση να την αντιμετωπίσουν.

Προσεγγίζοντας εννοιολογικά τον εκφοβισμό, διαπιστώνεται ότι οι ερευνητές τον αποδίδουν με πληθώρα περιγραφών. Ωστόσο, οι Griffin & Gross (2004) επισημαίνουν χαρακτηριστικά του φαινομένου που είναι κοινά σε όλους τους ορισμούς. Η πλειονότητα των ερευνητών συμφωνεί πως με τον όρο σχολικός εκφοβισμός χαρακτηρίζεται μια σκόπιμη και απρόκλητη επιθετική συμπεριφορά που επαναλαμβάνεται και έχει γνώρισμα την ανισορροπία δύναμης ή εξουσίας. Αυτό σημαίνει πως ένα μεμονωμένο επεισόδιο μεταξύ μαθητών δεν έχει τον χαρακτήρα του σχολικού εκφοβισμού. Σε αυτή την περίπτωση το περιστατικό θεωρείται ένα γεγονός και όχι εκφοβισμός.

Σύμφωνα με τους Whitney & Smith (1993) και Owens , Shute & Slee (2000), οι πιο κοινές και συχνές μορφές παρενόχλησης στο σχολείο είναι οι προσβολές, τα παρατσούκλια, τα χτυπήματα, οι άμεσες επιθέσεις, οι κλοπές, οι απειλές, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η απομόνωση.

Χώροι εκδήλωσης του εκφοβισμού στο σχολείο

Αναμφίβολα, σε οποιοδήποτε σημείο του σχολείου μπορεί να προκληθεί εκφοβιστική συμπεριφορά από έναν μαθητή προς κάποιον άλλον. Σύμφωνα, όμως, με έρευνες οι χώροι στους οποίους εκδηλώνονται τέτοια επεισόδια με μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι παρακάτω (με φθίνουσα συχνότητα) (Jacobsen & Bauman, 2007; Feinberg & Robey, 2009; Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008; Γαλανάκη, 2010):

1. *Ο χώρος του προαυλίου*
2. *Οι διάδρομοι και οι σκάλες*
3. *Ο δρόμος που οδηγεί προς και από από το σχολείο*
4. *Η σχολική αίθουσα όταν απουσιάζει ο εκπαιδευτικός*
5. *Η σχολική αίθουσα την ώρα του μαθήματος*
6. *Οι τουαλέτες*

Αξιοσημείωτο είναι πως στους χώρους αυτούς, ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζει μεγαλύτερη συχνότητα, επειδή πρόκειται για τα σημεία με μεγαλύτερη αλληλεπίδραση, στα οποία οι μαθητές αφιερώνουν περισσότερες ώρες. Παρατηρείται, ωστόσο, διαφορά ως προς τη συχνότητα των συγκεκριμένων χώρων ανά βαθμίδα (Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο). Χρήσιμα υπήρξαν τα συμπεράσματα έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα με τη συμμετοχή 95 μαθητών λυκείου. Η πλειονότητα των μαθητών υποστήριξε πως τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα κατά κύριο λόγο σε σημεία περιορισμένης επίβλεψης από τους καθηγητές (Αθανασιάδη & Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, 2010).

Συμπερασματικά, κάθε μορφή σχολικού εκφοβισμού μπορεί να διαδραματιστεί στους χώρους που προαναφέρθηκαν καθώς, σύμφωνα με τους Perkins, Perkins & Craig (2014), οι μαθητές που υπήρξαν θύματα ανέφεραν πως έγιναν δέκτες επιθετικότητας από κάποιον συμμαθητή τους σε αυτά τα περιβάλλοντα. Γενικά, όμως, μπορεί να ειπωθεί ότι οι εκφάνσεις του εκφοβισμού εκδηλώνονται σε οποιοδήποτε χώρο του σχολείου,

με την μόνη επισήμανση ότι ο σωματικός εκφοβισμός, κατά βάση, λαμβάνει χώρα στους διαδρόμους και στις σκάλες και λιγότερο εντός της σχολικής αίθουσας. Είναι, βέβαια, προφανείς οι λόγοι για τους οποίους ο εκφοβισμός εκδηλώνεται εκτός αίθουσας, καθώς στο εσωτερικό της η παρουσία του εκπαιδευτικού παίζει αποτρεπτικό ρόλο.

Οι ρόλοι στα επεισόδια σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με την Campbell (2005), ο σχολικός εκφοβισμός περιλαμβάνει τουλάχιστον δύο εμπλεκόμενα άτομα: αφενός τον θύτη, αυτόν που ασκεί βία, ρόλο που μπορεί να έχει ένας μαθητής ή ένα σύνολο μαθητών και αφετέρου το θύμα, τον μαθητή εν προκειμένω που υφίσταται τον εκφοβισμό. Βέβαια, χωρίς αμφιβολία, κυρίαρχο ρόλο σε ένα επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς διαδραματίζει και ένα τρίτο πρόσωπο. Πρόκειται για τον παρατηρητή (παρευρισκόμενο), αυτόν, δηλαδή, που παρακολουθεί και είναι μάρτυρας σε επεισόδιο εκφοβισμού.

Κατά καιρούς, έχουν γίνει πολλές έρευνες για το προφίλ και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των άμεσα εμπλεκόμενων σε ένα επεισόδιο εκφοβισμού, το οποίο λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Ωστόσο, είναι επιβεβαιωμένο (Krige, et al. 2000; Georgiou & Stavrinides, 2008) πως όλα τα εμπλεκόμενα μέρη στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού θα αντιμετωπίσουν, αργά ή γρήγορα, προβλήματα τόσο στη ψυχοσυναισθηματική τους ανάπτυξη όσο και στη διαδικασία μάθησης. Παρακάτω θα σκιαγραφηθούν αυτές οι τρεις περιπτώσεις των πρωταγωνιστικών ρόλων σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Ο θύτης

Τον κύριο και πρωταγωνιστικό ρόλο στον σχολικό εκφοβισμό κρατά ο δράστης, ο θύτης. Πρόκειται, κυρίως, για άτομο, ιδίως αγόρι, που εκδηλώνει επιθετική συμπεριφορά, έχοντας κατά κανόνα σωματική δύναμη ικανή να προκαλέσει πόνο (Χαντζή, Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2000). Τα άτομα αυτά ικανοποιούνται με το να κακομεταχειρίζονται τους συμμαθητές τους. Οι θύτες, τις περισσότερες φορές, έχουν κακή μαθητική επίδοση και, ενίοτε, έχουν τάση να προκαλέσουν πρόβλημα και όχι μόνο σε συμμαθητές αλλά και σε εκπαιδευτικούς τους (Nansel et al., 2004; Olweus, 1993).

Μια παράμετρος που συνδέεται με τον εκφοβισμό αφορά στους μαθητές που είναι δημοφιλείς στο σχολικό περιβάλλον και αυτό το γεγονός τους προκαλεί μια τάση να επιβάλλονται σε άλλους. Επιχειρούν περαιτέρω αύξηση γοήτρου, με τη βία, επιδιώκοντας τον πλήρη έλεγχο. Παρατηρείται, μάλιστα, πως οι μαθητές που έχουν ροπή στο να επιβάλλονται και να καταλήγουν γρήγορα στον ρόλο του θύτη συνήθως έχουν αντίστοιχες οικογενειακές καταβολές.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μαθητές με γονείς ανεκτικούς στην επιθετική συμπεριφορά του παιδιού. Επίσης, για μαθητές με γονείς, ιδίως μητέρες, που δεν εκδηλώνουν ιδιαίτερο συναισθηματικό δέσιμο μεταξύ τους (Βεγιάννη, 2011). Σύμφωνα με

συμπεράσματα του Γεωργίου (2007) (όπως αναφέρεται στη Παπαλαζάρου, 2015), μαθητές εκδηλώνονται ανάρμοστα στο σχολείο, έχοντας αντίστοιχα οικογενειακά βιώματα. Επιπλέον, σύμφωνα με τους Bernstein & Watson (1997), οι βίαιοι μαθητές είναι και παρορμητικοί και χαρακτηρίζονται από ανικανότητα αυτοελέγχου (Espelage, Mebane & Adams 2004; Gini et al., 2007; Farrington & Baldry, 2010).

Σε γενικές γραμμές, οι βίαιοι μαθητές έχουν την τάση της επιβολής και αδυναμία χρήσης διαλόγου ως μέσου επίλυσης των διαφορών. Αδυνατούν να συγκρατήσουν την επιθετικότητά τους, και αυτό εκφράζεται όχι μόνο στους δασκάλους τους αλλά και στους γονείς τους. Εθίζονται να λειτουργούν ως «αρχηγοί» και να συναναστρέφονται μαθητές που «εισπράττουν» εύκολα την επιθετικότητα. Εξάλλου, οι θύτες του εκφοβισμού δεν υπακούουν στους κανόνες που θέτει η σχολική κοινότητα για την ομαλή λειτουργία της και χαρακτηρίζονται από πλήρη απουσία ενσυναίσθησης, ενώ τους «εκφράζει» ο χαρακτήρας του νταή (Adler, 1998; Pellegrini, Bartini & Brooks 1999; Olthof & Goossens, 2008).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι θύτες φαινομένων σχολικού εκφοβισμού κινδυνεύουν σε μεγάλο βαθμό, όταν ενηλικιωθούν, να γίνουν παραβάτες του νόμου. Μεγάλο ποσοστό τους έχει ροπή σε εξαρτήσεις (όπως ναρκωτικά και αλκοολισμός), ενώ ακόμη και αν παντρευτούν προσπαθούν να επιβάλλουν την άποψή τους στο έτερον ήμισυ ενδεχομένως και με την κακοποίησή του (Fried & Fried, 1996; Eriksen, Nielsen & Simonsen, 2014).

Το θύμα

Όσον αφορά στο θύμα, οι δράστες κατά κανόνα δείχνουν «προτίμηση» σε μαθητές με χαρακτηριστικά που διαφέρουν. Μαθητές, δηλαδή, που εξαιτίας της εξωτερικής τους εμφάνισης (βάρους, ύψους) ή και χρώματος διαφέρουν από τον μέσο όρο των μαθητων, στοχοποιούνται συνηθέστερα από τους εν δυνάμει θύτες. Πιο επιρρεπής στο να δεχθεί εκφοβισμό είναι ο μαθητής που αδυνατεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του και παρουσιάζει πιο εσωστρεφή χαρακτήρα (Αρτινοπούλου, 2001).

Πλήθος μελετών ανέδειξαν το στοιχείο πως οι μοναχικοί μαθητές διακατέχονται από χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτό ενδέχεται να τους κάνει θύματα σχολικού εκφοβισμού (Andreou, 2000). Προκύπτει, επίσης, πως μαθητές, που υφίστανται εκφοβισμό, πιο δύσκολα συναναστρέφονται φιλικά συνομήλικούς τους (Kokkinos & Panayiotou, 2004; Nansel et al., 2001). Η θυματοποίηση, μάλιστα, πολλές φορές είναι αλληλένδετη με το οικογενειακό περιβάλλον. Τα βιώματα μαθητών από τις σχέσεις με τους γονείς ωθούν σε συμπεριφορές που τους κάνουν ευάλωτους στους επίδοξους θύτες (Europe's Antibullying Campaign, 2012).

Σύμφωνα με τους Schwartz, Dodge & Coie (1993), ένα ποσοστό μαθητών υφίσταται σχολικό εκφοβισμό, καθώς χαρακτηρίζεται από απουσία διεκδικητικής συμπεριφοράς και πολλές φορές συμβιβάζεται με το να ακολουθεί οδηγίες και όρους που θέτουν άλλοι

είτε κατά τη διάρκεια ενός παιχνιδιού είτε ακόμη και σε οποιαδήποτε άλλη μορφή επαφής, που έχει με συνομηλίκους του. Κατά συνέπεια, πολλά θύματα εκφοβιστικών συμπεριφορών αποφεύγουν να αντιμετωπίσουν την επιθετική συμπεριφορά κάποιου συμμαθητή τους και ξεσπούν είτε με θυμό είτε με κλάμα. Χαρακτηριστικό είναι πως πολλοί μαθητές που υπέστησαν εκφοβισμό παρά το γεγονός πως ξεπέρασαν, με την ενηλικίωσή τους, την μαθητική θυματοποίησή τους, εν τούτοις δεν αποβάλλουν τις αρνητικές μνήμες και εμπειρίες των μαθητικών τους χρόνων (Europe's Antibullying Campaign, 2012).

Μαθητές που έχουν υποστεί εκφοβισμό στο σχολείο τους αρνούνται έντονα να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία (Hawker & Boulton, 2000). Δεν μπορούν εύκολα να αφοσιωθούν σε σχολικές εργασίες και δραστηριότητες, πολλές φορές απουσιάζουν αδικαιολόγητα από το σχολείο τους και γενικότερα εμφανίζουν αρνητική στάση για το σχολικό περιβάλλον.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει αναφορά και στον ψυχολογικό αντίκτυπο που έχουν οι μαθητές που υπήρξαν θύματα εκφοβισμού. Ουσιαστικά, επειδή τα θύματα χαρακτηρίζονται συχνά από έλλειψη αυτοεκτίμησης, κυριεύονται από φόβο και ντροπή, θεωρώντας πως φέρουν και τα ίδια ευθύνη για τον εκφοβισμό που υπέστησαν. Τακτικά, λοιπόν, τα θύματα, σύμφωνα με τους Gini & Pozzoli (2009), παρουσιάζουν μια σειρά συμπτωμάτων όπως διαταραχές στον ύπνο, απώλεια της όρεξης, πονοκεφάλους και πολλά άλλα.

Γενικά, μπορεί να συμπεράνει κανείς πως τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν μια σειρά από αρνητικά στοιχεία που κυρίως σχετίζονται με την προσωπικότητά τους και τον συναισθηματικό τους κόσμο. Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τους Χατζηγεωργίου & Αντωνίου (2014), οι μαθητές που υπέστησαν εκφοβισμό, δυσκολεύονται πάρα πολύ να συναναστραφούν με άλλα άτομα, αρνούνται να κάνουν φιλίες, προτιμούν τη μοναξιά, απομονώνονται από τους γύρω τους, εμφανίζουν διάφορες μορφές κατάθλιψης ή εκδηλώνουν, ακόμη, και τάσεις αυτοκτονίας.

Δεν είναι λίγες οι φορές, ιδίως σε χώρες του εξωτερικού, που μαθητές, οι οποίοι υπήρξαν θύματα εκφοβισμού, καταλήγουν σε νοσοκομείο, ύστερα από απόπειρες αυτοκτονίας που διαπράττουν, μην αντέχοντας τον πόνο που αισθάνονται από την προσβολή που δέχονται από συμμαθητές τους. Μάλιστα, απογοητευτικό είναι και το ποσοστό των μαθητών αυτών που τελικά βάζουν τέλος στη ζωή τους, αφού όμως πρώτα εκδικούνται τον δράστη. Πολλές φορές γίνεται λόγος στα μέσα ενημέρωσης για περιπτώσεις μαθητών που βίωσαν την επιθετικότητα στο σχολείο τους οι οποίοι παίρνουν τον νόμο στα χέρια τους και για να εκδικηθούν αποπειρώνται ή τελικά σκοτώνουν τους μαθητές-δράστες, εκείνους που τους προκάλεσαν πόνο σωματικό, συναισθηματικό ή ψυχικό κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων (Flannery, Singer & Wester, 2004).

Ο παρευρισκόμενος

Μια άλλη κατηγορία μαθητών, που μπορεί να μην είναι οι δράστες μιας επιθετικής συμπεριφοράς, διαδραματίζουν, όμως, σημαντικό ρόλο με την παρουσία τους σε περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Οι μαθητές αυτοί είναι από οι παρευρισκόμενοι (παρατηρητές) σε τέτοια εκφοβιστικά επεισόδια. Οι παρατηρητές, δε, χαρακτηρίζονται ως πρόσωπα με ρόλο-κλειδί στα φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Μάλιστα, πολλές φορές, οι παρατηρητές από φόβο μην τυχόν και αυτοί γίνουν θύματα από τους νταήδες του σχολείου, αποφεύγουν να βοηθήσουν μαθητές που υπέστησαν εκφοβισμό (Rivers et al., 2009).

Σύμφωνα με τους Karna et al. (2010), όταν οι παρατηρητές εθελοτυφλούσαν για διάφορα περιστατικά εκφοβισμού που ασκούνταν σε συμμαθητές τους, τότε η θέση των μαθητών που υπέστησαν εκφοβισμό ήταν ακόμη πιο δύσκολη, αφού αυξανόταν το άγχος τους και πολύ δύσκολα συναναστρέφονταν με άλλους. Συνήθως σε αυτά τα περιστατικά, οι παρατηρητές είναι με το μέρος των δραστών, είναι παρόντες σε επεισόδιο που γίνεται και το μόνο που κάνουν είναι να διασκεδάζουν στη θέα των «δυνατών» που εκφράζονται βίαια και χλευαστικά στους πιο αδύνατους (Berger, 2007; Salmivalli, 1999).

Υπάρχουν μάλιστα και μαθητές-παρατηρητές που είναι πιο ενεργοί (εάν έχουν τη δυνατότητα) στην προσπάθεια να στηρίξουν τα πρόσωπα που υφίστανται τον εκφοβισμό (Craig, Pepler & Atlas, 2000). Σε αυτή την περίπτωση, οι παρατηρητές είτε επιχειρούν μόνοι τους να βοηθήσουν το θύμα είτε πολλές φορές καταφεύγουν στον δάσκαλό τους, για να τον ενημερώσουν για το συμβάν και εν τέλει να ζητήσουν τη βοήθειά του. Σε αυτή την περίπτωση, δηλαδή, οι παρατηρητές δε φοβούνται τις συνέπειες που θα έχει η κίνησή τους με το να μιλήσουν σε κάποιον άλλον και να ζητήσουν τη βοήθειά του, αλλά αντίθετα προσπαθούν να βοηθήσουν άτομα που για διάφορους λόγους δεν μπορούν από μόνα τους να χειριστούν τη δυσάρεστη κατάσταση που βιώνουν.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι μαθητές που παρευρίσκονται σε περιστατικά εκφοβισμού διασκεδάζουν με αυτά τα θλιβερά γεγονότα, γεγονός που, ουσιαστικά, εκλαμβάνεται ως προτροπή και επιδοκιμασία από τους θύτες, για να συνεχίζουν τη βίαιη συμπεριφορά τους. Υπάρχουν και παρατηρητές υποστηρικτικοί στα θύματα, επιχειρώντας να τα στηρίξουν, αλλά και παρατηρητές που επιλέγουν να απομακρυνθούν κρατώντας στάση αποστασιοποίησης. Δεν λείπουν, βέβαια, οι παρατηρητές που χαρακτηρίζονται από ντροπή και θυμό ακόμη και ενοχή καθώς δεν βοήθησαν τα θύματα (Salmivalli, Voeten & Poskiparta 2011.)

Συμπερασματικά, λοιπόν, μπορεί να τονιστεί ότι οι θεατές περιστατικών εκφοβισμού (παρευρισκόμενοι ή παρατηρητές), ανάλογα με τη στάση τους, παροτρύνουν, ενισχύουν ή συντελούν στο να σταματήσουν οι δράστες να φέρονται με αυτόν τον επιθετικό τρόπο.

Αξιόπιστος εικαστικός μάρτυρας της διαχρονικότητας του εκφοβισμού

Η δύναμη κάποιων εικόνων ως προς την παροχή εκπαιδευτικών μηνυμάτων είναι αναμφισβήτητη (Dekker, 1996). Ειδικότερα, τα έργα τέχνης δεν αποστέλλουν απλά μηνύματα των καλλιτεχνών προς το κοινό αλλά είναι, επίσης, και εργαλεία δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ πολιτιστικού περιεχομένου και κοινού. Υπό αυτό τη διάσταση, και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν εικαστικά έργα, ώστε να ανταλλάξουν εκπαιδευτικά μηνύματα με τους μαθητές τους (Beccaceci et al., 2009).

Εξάλλου, είναι μάλλον γνωστή η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Τέχνη, η οποία βασίζεται στην επεξεργασία και αξιοποίηση έργων τέχνης με σκοπό τη παιδαγωγική πραγμάτευση διάφορων ζητημάτων (Μαστρογιάννης, (2015). Η μέθοδος αυτή, η οποία στηρίζεται σε έξι στάδια, παρατηρεί, μελετά και επεξεργάζεται εικαστικά δημιουργήματα, αντλεί ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και καταλήγει στον κριτικό αναστοχασμό, σε προτάσεις και σε παιδαγωγικά συμπεράσματα και πορίσματα.



Εικόνα 1. «Νεοφερμένη στο Γυμνάσιο» (1892) της Emily Shanks

«Νεοφερμένη στο Γυμνάσιο» τιτλοφορείται ο πίνακας της Βρετανίδας ζωγράφου, που έζησε στη Μόσχα, Emily Shanks (1857–1936), ο οποίος δημιουργήθηκε το 1892 και αποτελεί ένα από τα έργα τέχνης που, σαφώς, μπορεί να συνδεθεί με τον σχολικό εκφοβισμό (εικόνα 1, παραπάνω). Ο πίνακας μαρτυρεί τη διαχρονικότητα του φαινομένου του εκφοβισμού, περιλαμβάνοντας και όλους τους «πρωταγωνιστές» ενός περιστατικού bullying: τον θύτη, το θύμα, καθώς και τον παρατηρητή ή παρευρισκόμενο για κάποιον, που - σχηματικά - προσδιορίζεται ως ακροατήριο.

Η νεοφερμένη, στο σχολείο, μαθήτρια με συστολή στέκεται (στο κέντρο του πίνακα) αντιμέτωπη με τρεις «παλαιές» της τάξης (οι τρεις όρθιες, αριστερά). Η «νέα» είναι το «υποψήφιο» θύμα. Οι «παλαιές» είναι οι εν δυνάμει θύτες του εκφοβισμού και αυτό αποτυπώνεται στο αυστηρό βλέμμα της μίας και στη στάση του σώματος όλων. Στον πίνακα αυτόν διαπιστώνεται ότι υπερισχύει ο λεκτικός εκφοβισμός. Αυτό είναι κάτι σύνηθες, αφού τα κορίτσια εμπλέκονται κυρίως σε καταστάσεις έμμεσου εκφοβισμού και κατά συνέπεια η λεκτική μορφή εκφοβισμού εμφανίζεται συχνότερα στις σχέσεις μεταξύ των κοριτσιών (Silva et al., 2013).

Ο λεκτικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με υβριστικά, προσβλητικά και ειρωνικά σχόλια. Με σκοπό να βλάψει άλλο άτομο, ο εκφοβιστής επιδίδεται σε πειράγματα, καθώς και σε άλλες εκφράσεις με χλευαστικό και σαρκαστικό περιεχόμενο (Barone, 1997; Smith & Sharp, 1994). Χρησιμοποιεί φρασεολογία ειρωνική, αγενή και απαξιωτική με σκοπό να βλάψει το θύμα. Συνήθως χλευάζει, απειλεί για πρόκληση σωματικής βλάβης και χρησιμοποιεί ανάρμοστα σεξουαλικά σχόλια (Hinduja & Patchin, 2011; Olweus, 2012).

Στον συγκεκριμένο πίνακα, μια ομάδα νεαρών κοριτσιών προσπαθεί να εκφοβίσει μια συμμαθήτριά τους. Η παρατήρηση αυτή δίνει την αφορμή να επισημανθεί πως υπάρχουν πολλές ενδείξεις περί αύξησης της συχνότητας εμπλοκής κοριτσιών σε επεισόδια (Christie, 2005). Αξιοσημείωτο στοιχείο του πίνακα είναι η διαπίστωση ότι το επεισόδιο εκφοβισμού διαδραματίζεται μεταξύ κοριτσιών που φοιτούν στην ίδια τάξη. Αυτή η διαπίστωση προκαλεί εύλογους συνειρμούς και με ανάλογα ευρήματα των Beaty & Alexeyev (2008) σύμφωνα με τα οποία είναι ιδιαίτερα σύνηθες φαινόμενο οι εκφοβιστές θύτες - στην προκειμένη περίπτωση τα κορίτσια - να θυματοποιούν συνομηλίκους τους, με τους οποίους περνούν αρκετό χρονικό διάστημα μαζί, αλλά και τους γνωρίζουν αρκετά καλά.

Θα ήταν παράλειψη, βέβαια, να μην αναφερθεί ότι στον πίνακα της Emily Shanks παρατηρείται πως το κορίτσι, θύμα του εκφοβισμού από την ομάδα των συμμαθητριών της, φαίνεται να είναι ευαίσθητο, συνεσταλμένο και ντροπαλό, καθώς τείνει να έχει το κεφάλι του σκυμμένο. Το στοιχείο αυτό δεν ξενίζει, αφού αποτελεί κοινή παραδοχή πως ο λεκτικός εκφοβισμός σε μαθητές με αυτά τα ακριβώς παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά και σε κατάθλιψη (Antiri, 2016). Σχετικές έρευνες (Kowalski & Limber,2013) έχουν καταδείξει ότι παιδιά που συμμετέχουν σε περιστατικά εκφοβισμού- είτε ως θύτες είτε ως θύματα- είναι πιθανόν να παρουσιάσουν προβλήματα υγείας, ακόμη και άσχημη σχολική επίδοση. Είναι μάλιστα ιδιαίτερα πιθανό να εμφανίσουν σημάδια άγχους, κατάθλιψης αλλά και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Οι θύτες, δε, γνωρίζουν ότι αυτά τα άτομα είναι ευάλωτα και πως δεν πρόκειται να τους δημιουργήσουν αντίποινα (Salmivalli, Karhunen, & Lagerspetz, 1996). Επιπλέον, οι θύτες είναι συνήθως μαθητές που θεωρούνται δημοφιλείς στο σχολείο τους και αποκτούν δύναμη ενοχλώντας αδύναμους συμμαθητές τους.

Ο εκφοβισμός του «παλαιότερου» προς το νεοφερμένο εντοπίζεται σε πολλές

εκφάνσεις της ζωής και δεν αποτελεί εξαίρεση η σχολική τάξη. Ο στρατός αλλά και ο εργασιακός χώρος είναι κάποιες άλλες περιπτώσεις, όπου η ανάγκη της επιβολής βρίσκει πρόσφορο έδαφος στους νεοφερμένους.

Στον πίνακα της Emily Shanks εντοπίζονται και παρατηρητές, εν προκειμένω δυο μαθήτριες (οι καθήμενες στα θρανία). Είναι θεατές της ψυχρής υποδοχής της νεοφερμένης. Δεν συμμετέχουν, αδιαφορούν κοιτάζουν τη δουλειά τους. Δεν είναι θύτες, αλλά η στάση τους θα είναι καθοριστική για τη νεοφερμένη, αν συνεχίσουν να αδιαφορούν, καθώς στέκονται απαθείς στο επεισόδιο επιθετικής συμπεριφοράς που εξελίσσεται δίπλα τους. Μάλιστα, μπορεί να μη συμμετέχουν πλήρως στο επεισόδιο που διαδραματίζεται μπροστά τους, όμως εξαιτίας αυτής της αδιαφορίας που δείχνουν μπορεί να συμβάλλουν στη διαιώνιση του εκφοβισμού στις συμμαθήτριές τους (Salmivalli, 2014).

Διάφορες εξηγήσεις εκφράζονται για την αμέτοχη στάση των παρατηρητών. Για παράδειγμα, εκτιμάται ότι το πράττουν, επειδή πιστεύουν ότι η υπόθεση του εκφοβισμού που εκτυλίσσεται ενώπιόν τους δεν τους αφορά ή γιατί φοβούνται ότι προσφέροντας τη βοήθειά τους θα κυλήσουν στον ρόλο του θύματος του εκφοβισμού. Παρατηρητές αναφέρουν, επίσης, ότι η παρεμβολή τους σπάνια βελτιώνει την κατάσταση στο περιστατικό εκφοβισμού που παρακολουθούν (Thomas et al., 2012; Smith, Minor & Brashen, 2014).

Σε κάθε περίπτωση, αν και ο πίνακας χρονολογείται σε βάθος 130 χρόνων τα μηνύματά του, όμως, είναι επίκαιρα. Η παθογένεια του σχολικού εκφοβισμού χαρακτηρίζει πολλές γενιές. Όπως άλλωστε πιστοποιείται από πολλές έρευνες των τελευταίων δυο δεκαετιών, ο σχολικός εκφοβισμός και η βία είναι ένα πρόβλημα μεγάλο και μάλιστα σε παγκόσμια κλίμακα (O'Moore, 2005). Σαφώς, ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να θεωρηθεί ως το πλέον σύνθετο φαινόμενο εκφοβισμού.

Συζήτηση- συμπεράσματα

Η προσέγγιση βασικών παραμέτρων του σχολικού εκφοβισμού επιτρέπει και την εξαγωγή ορισμένων κρίσιμων συμπερασμάτων. Αναμφισβήτητα πρόκειται για ένα κοινωνικό ζήτημα που ταλανίζει σήμερα οικογένειες και το οποίο η πολιτεία κυρίως όμως η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να διαχειριστεί,.

Το πρόβλημα επηρεάζει με αρνητικό πρόσημο όλους τους «εμπλεκόμενους», τον μαθητή -θύτη, τον μαθητή που γίνεται θύμα, αλλά και τους μαθητές που υπήρξαν παρατηρητές. Αποτελεί κοινή παραδοχή πως σε οποιοδήποτε σημείο του σχολείου μπορεί να προκληθεί εκφοβιστική συμπεριφορά.

Το ζητούμενο είναι κυρίως η αντιμετώπιση του φαινομένου και όσο το δυνατόν ο περιορισμός του -αν όχι η εξάλειψή του- καθώς είναι δεδομένη η διαχρονικότητά του (όπως «υπενθυμίζει» ο πίνακας της Emily Shanks). Η Πολιτεία -με πρωτοστάτες τους

φορείς της Εκπαίδευσης- καλείται να σχεδιάσει ένα πλαίσιο μέτρων όπου η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί έχουν κρίσιμο ρόλο.

Οι μελλοντικές έρευνες καλό είναι να στραφούν ακόμη περαιτέρω στα αίτια του σχολικού εκφοβισμού αλλά και στα μέτρα αντιμετώπισης καθώς αυτά δεν πρέπει να είναι αποσπασματικά αλλά αποτέλεσμα μια ενδελεχούς και εμπεριστατωμένης μελέτης των γενεσιουργών αιτιών.

Βιβλιογραφία

Adler, P. A. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.

Allanson, P. B., Lester, R. R., & Notar, C. E. (2015). A history of bullying. International Journal of Education and Social Science, 2(12), 31-36.

Andreou, E. (2001). Bully/victim problems and their association with coping behaviour in conflictual peer interactions among school-age children. *Educational Psychology,* 21, 59-66.

Andreou, E. (2000). Bully/victim Problems and their association with Psychological Constructs in 8 to 12 year-olds. *Aggressive Behaviour*, 26, 49–56.

Antiri, K. O. (2016). Types of Bullying in the Senior High Schools in Ghana. *Journal of education and practice*, 7(36), 131-138.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Athanasiades, C. & Deliyanni-Kouimtzis, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328-341.

Barone, F.J. (1997). Bullying in schools. *Phil Delta Kappen*, 79 (1), 80–82.

Beaty, L. A. & Alexeyev, E. B. (2008). The problem of school bullies: What the research tells us. *Adolescence*, 43(169).

Beccaceci, R., Fallucchi, F., Giannone, C., Spagnoulo, F., & Zanzotto, F. M. (2009). Education with '"Living Artworks" in Museums. In *Proceedings of the International Conference on Computer Supported Education (CSEDU)*, 346–349.

Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό (bullying)*. Διπλωματική εργασία για την απόκτηση ΜΔΕ στο Πανεπιστημίου Πατρών.

Berger, K. S. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90- 126.

Bernstein, J. Y., & Watson, M. W. (1997). Children Who Are Targets of Bullying A Victim Pattern. *Journal of interpersonal violence*, 12(4), 483-498.

Γαλανάκη, Ε. (2010). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω»*, Αθήνα, 7-9 Μαΐου 2010.

Campbell, M. A. (2005) Cyber bullying: An old problem in a new guise?. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.

Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22-36.

Christie, K. (2005). Chasing the bullies away. *Phi Delta Kappan*, 86(10) 725-726.

Dekker, J. J. (1996). A republic of educators: educational messages in seventeenth-century Dutch genre painting. *History of Education Quarterly*, 36(2), 155-182.

Eriksen, T. L. M., Nielsen, H. S. & Simonsen, M. (2014). Bullying in elementary school. Journal of Human Resources, 49(4), 839-871.

Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Adams, R. S. (2004). Empathy, caring, and bullying: Toward an understanding of complex associations. In Espelage, D. L. & Swearer, S. M. (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 59-84). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Europe's Antibullying Campaign (2012).Ευρωπαική Έρευνα για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. Έργο: Ευρωπαική καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού. Διαθέσιμο από: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/ School _ Bullying_Greek.pdf.

Farrington, D. & Baldry, A. (2010). Individual risk factors for school bullying. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 2(1), 4-16.

Feinberg, T. & Robey, N. (2009). Cyberbullying: intervention and prevention strategies. *National Association of School Psychologists*, 38, 1-5

Flannery, D.J., Singer, M. I. & Wester, K. L. (2004). Impact of exposure to violence in school on child and adolescent mental health and behavior. *Journal of Community Psychology*, 32(5), 559–573.

Fried, S. & Fried, P. (1996). *Bullies and victims. Helping your child survive the schoolyard battlefield.* New York: M. Evans.

Georgiou, S. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574–589.

Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059-1065.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive behavior*, 33(5), 467-476.

Graham, S. (2011). What educators need to know about bullying. *Educational Horizons*, 89(2), 12-15.

Griffjn, R. S. & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: current empirical fjndings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379–400.

Harper, D. (2010). *Online etymology dictionary*. Lancaster, PA.

Hawker, D. S. J. & Boulton, M. J. (2000). Twenty years of research on peer victimization and psychological maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441–455.

Herrera, J., Kupczynski, L. & Mundy, M. A. (2015). The impact of training on faculty and student perceptions of cyber-bullying in an urban south central Texas middle school. *Research in Higher Education Journal*, 27.

Hinduja, S. & Patchin, J. (2011). High-tech cruelty. *Educational Leadership*, 68, 49–52.

Iossi Silva, M. A., Pereira, B., Mendonça, D., Nunes, B., & Oliveira, W. A. D. (2013). The involvement of girls and boys with bullying: an analysis of gender differences. *International journal of environmental research and public health*, 10(12), 6820-6831.

Jacobsen, K. & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: school counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11(1), 1-9.

Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, K. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282.

Kokkinos, C. M. & Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: Associations with disruptive behavior disorders. *Aggressive Behavior*, 30(6), 520-533.

Kowalski, R. M., & Limber, S. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53, 13-20.

Krige, H., Pettipher, R., Squelch & Swart, E. (2000). *A teachers' and parents' guide to bullying.* Auckland Park: Rand Afrikaans University.

Limber, S. P. & Small, M. A. (2003). State laws and policies to address bullying in schools. *School Psychology Review*, 32, 445-455.

Marr, N., & Field, T. (2001). *Bullycide: Death at playtime*. UK: Success Unlimited.

Μαστρογιάννης, Α. (2015). Εκπαίδευση, Τέχνη και Διαδίκτυο: Ένα μετασχηματιστικό, μαθησιακό πλέγμα. Στο Γούσιας, Φ. (Επιμ.), *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου με τίτλο: «Εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε»* (σσ. 598-609). Αθήνα, 7 και 8 Νοεμβρίου 2015.

Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. J. (2004). Crossnational consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*,158(8), 730-736.

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Jama*, 285(16), 2094-2100.

Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.

Olthof, T., & Goossens, F. A. (2008). Bullying and the Need to Belong: Early Adolescents' Bullying-Related Behavior and the Acceptance they Desire and Receive from Particular Classmates. *Social Development*, 17(1), 24-46

Olweus, D. (2012). *What is bullying*? Διαθέσιμο online από: www.olweus.org.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-19.

Olweus, D. (1993a). Bullying at school: What we know and what we can do. Cambridge, MA: Blackwell

Olweus, D. (1993b). *Bullying at school*. Maiden, MA: Blackwell Publishers.

O'Moore, M. (2005).A Guiding Framework for Policy Approaches to School Bullying & Violence. Dublin: Trinity College. Διαθέσιμο online από: www.oecd.org/ data-oecd/28/0/33866844.pdf.

Owens, L.,Shute, R., & Slee, P. (2000). ‘‘Guess what I just heard’’: Indirect aggression among Teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26, 67–83.

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο-Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. Υπηρεσία Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου. Λευκωσία.

Peleg-Oren, N., Cardenas, G., Comerford, M. & Galea, S. (2012). An association between bullying behaviors and alcohol use among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 32(6), 761-775.

Pellegrini, A.D., Bartini, M, Brooks, F (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 216-224.

Perkins, H.W., Perkins, J. M. & Craig, D.W. (2014). No Safe Haven: Locations of Harassment and Bullying Victimization in Middle Schools. *Journal of School Health*, 84(12), 810–818.

Rivers, I. (2000). Long-term consequences of bullying. In Neal, C. (Ed.), *Issues in therapy with lesbian, gay, bisexual and transgender clients* (Vol. 3, pp. 146-159). McGraw-Hill Education (UK).

Rivers, I., Poteat, V. P., Noret, N. & Ashurst, N. (2009), Observing bullying at school: The mental health implications of witness status. *School Psychology Quarterly*, 24(4), 211–223.

Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?. *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.

Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453-459.

Salmivalli, C, Karhunen, J., & Lagerspetz, K. M. J. (1996). How do victims respond to bullying? *Aggressive Behavior*, 22, 99-109.

Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.

Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys’ play groups. *Child Development*, 64, 1755–1772.

Smith, S. G., Minor, A. M. & Brashen, M. H. (2014). Cyberbullying in Higher Education: Implications and Solutions. *Journal of Educational Research and Practice*, 4(1), 50–60.

Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K. & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.

Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: David Fulton.

Stuart-Cassel, V., Bell, A., & Springer, J. F. (2011). *Analysis of state bullying laws and policies.* Office of Planning, Evaluation and Policy Development, US Department of Education.

Thomas, L., Falconer, S., Cross, D., Monks, H., & Brown, D. (2012). *Cyberbullying and the Bystander*. Διαθέσιμο online από: https://bullying.humanrights. gov.au/sites/default/files/content/bullying/bystanders/bystanders_results_insights_report.pdf.

Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ. (2011). *Σχολική βία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 34, 3-25.

Χαντζή, Χ., Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Α. (2000). Άσκηση βίας από μαθητές προς μαθητές στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδί και Έφηβος*, 2(1), 97-11.

Χατζηγεωργίου, Σ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2016). Ο ρόλος των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (νευρωτισμού, εσωστρέφειας) στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 564-572.

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και τεχνικές σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ

Στουππή Τσαμπίκα, Εκπαιδευτικός, M.Ed. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ) και στα χαρακτηριστικά της και ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και τεχνικών που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη με σημαντικά αποτελέσματα, αφού η μαθησιακή πορεία των παιδιών με ΔΕΠ/Υ είναι απόλυτα εξαρτημένη από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη την πολύωρη συνύπαρξή τους στον σχολικό χώρο. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί, ταυτόχρονα, ως παρατηρητής/-ήτρια των ποικίλων συμπεριφορών του παιδιού και ως διοργανωτής/-ήτρια όλων των παραμέτρων για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της τάξης, οπότε κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση του περιβάλλοντος αλλά και των κανόνων και των απαραίτητων ορίων της τάξης, που θα συμβάλλουν στον περιορισμό των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και θα επιτρέψουν την ανάδειξη και αξιοποίηση όλων των θετικών στοιχείων τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ/Υ)

Educational interventions and techniques in children with ADHD

Stouppi Tsampika, Teacher, M.Ed. University of the Aegean

Abstract

This paper attempts a brief reference to Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD) and its characteristics and follows a brief presentation of appropriate educational interventions and techniques that can be applied in the classroom with significant results, since the learning process of children with ADHD is completely dependent on the class teacher, taking into account their long coexistence in the school. The teacher functions, at the same time, as an observer of the various behaviors of the child and as an organizer of all the parameters for the smooth and orderly operation of the classroom, so it is deemed necessary to configure the environment but also the rules and the necessary classroom limits, which will help reduce the difficulties of children with ADHD and will allow the emergence and utilization of all their positive elements.

Key-Words: Attention Deficit / Hyperactivity Disorder (ADHD)

Εισαγωγή

Η ΔΕΠ/Υ, που αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), αποτελεί μία από τις συχνότερες νευροαναπτυξιακές διαταραχές τόσο της παιδικής όσο και της εφηβικής ηλικίας, φτάνοντας σε ποσοστά 2-

7% με μέσο όρο περίπου 5% των αντίστοιχων σχολικών πληθυσμών (Barkley, 2013; Sayal, Prasad, Daley, Ford, & Coghill, 2018). Σηματοδοτείται από προβλήματα/ελλείψεις στην ανάπτυξη του κεντρικού νευρικού συστήματος που επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά όσο και τη μάθηση (Reynolds & Goldstein, 1999). Μπορεί να έχουν δοθεί αρκετοί ορισμοί για τη ΔΕΠ/Υ, με ελάχιστες όμως διαφοροποιήσεις μεταξύ τους, όσον αφορά τη φύση της διαταραχής, ωστόσο διαπιστώνεται ότι οι ερευνητές συμφωνούν ότι η Ελλειμματική Προσοχή, η Παρορμητικότητα και η Υπερκινητικότητα αποτελούν μία χρόνια διαταραχή, με διαφοροποιήσεις στη διάρκεια των συμπτωμάτων, τη συχνότητα και την κατηγορία ή τις κατηγορίες των συμπτωμάτων που υπερτερεί/-ούν έναντι των άλλων.

Τα αίτια που προκαλούν τη ΔΕΠ/Υ δεν είναι απόλυτα αποσαφηνισμένα, αν και οι ερευνητικές μελέτες αποδίδουν στους γενετικούς παράγοντες τον πιο σημαντικό ρόλο. Ωστόσο, θεωρείται ότι στην ανάπτυξη της ΔΕΠ/Υ συμβάλλουν και άλλοι παράγοντες όπως εγκεφαλικές βλάβες, η διατροφή, περιβαλλοντικοί παράγοντες, το κοινωνικό περιβάλλον (Abdel Hamed, Hammad, Salama, Yassa, & Awaga, 2020) κ.ά..

Στάδια διάγνωσης της ΔΕΠ/Υ και κριτήρια διάγνωσης σύμφωνα με το DSM-V

Η διάγνωση της ΔΕΠ/Υ συνήθως γίνεται κατά τη σχολική ηλικία, αφού στα προηγούμενα στάδια ανάπτυξης του παιδιού τα διάφορα προβλήματα συμπεριφοράς αποδίδονται είτε σε ανωριμότητά του είτε σε λάθη στην ανατροφή του από την πλευρά των γονέων του, στοιχεία που δημιουργούν αμφιβολίες, ενοχές και απογοήτευση. Η διάγνωση βοηθάει αφενός τους γονείς να κατανοήσουν την κατάσταση που βιώνουν και να μπορέσουν να τη διαχειριστούν σωστά και αφετέρου το ίδιο το παιδί να καταλάβει γιατί βιώνει αυτές τις δυσκολίες και να μπορέσει να εντοπίσει τα δυνατά του σημεία, ώστε να βελτιώσει την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμησή του (Klasen, 2000). Οι κύριοι στόχοι της διάγνωσης αφορούν στον καθορισμό της αιτιολογίας και της φύσης του προβλήματος, στην πρόγνωση της εξέλιξης της κατάστασης, στον σχεδιασμό της κάθε μορφής παρέμβασης και τέλος στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας αυτής της παρέμβασης (Mash & Terdal, 1988). Κατά συνέπεια τα βασικά στάδια της διαδικασίας διάγνωσης είναι τα εξής:

Στο πρώτο στάδιο επιχειρείται η ανίχνευση της ΔΕΠ/Υ, διερευνώντας τα διάφορα συμπτώματα που παρουσιάζει το παιδί, προκειμένου να διαπιστωθεί εάν πρόκειται για ΔΕΠ/Υ ή για κάποια άλλη διαταραχή. Εάν τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά, αποφασίζεται η συλλογή περισσότερων πληροφοριών και με άλλες μεθόδους.

Στο δεύτερο στάδιο υλοποιείται συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη ΔΕΠ/Υ και αξιολογείται η έκταση, η συχνότητα, η ένταση, η διάρκεια και η φύση των συμπτωμάτων. Επιπλέον, μελετώνται οι διάφοροι περιβαλλοντικοί ή οργανικοί παράγοντες που συντελούν στην παγίωση των αρνητικών μορφών συμπεριφοράς και οι συνθήκες κατά τις οποίες εμφανίζονται ή εντείνονται.

Στο τρίτο στάδιο διερευνάται το ιστορικό του παιδιού, όσον αφορά την ανάπτυξή του και τη λειτουργικότητά του, σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Οι πληροφορίες συλλέγονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να εντοπιστούν οι χρονικές φάσεις έναρξης των συμπτωμάτων, η διάρκεια και η έντασή τους, οι αποκλίσεις από τις αναμενόμενες μορφές συμπεριφοράς, σύμφωνα με την ανάπτυξη, το φύλο και την ηλικία του παιδιού. Επίσης, διερευνάται η πιθανή ύπαρξη άλλων προβλημάτων που ενδέχεται να έχουν σχέση με τη ΔΕΠ/Υ, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά κ.ά.

Στο τέταρτο στάδιο σχεδιάζεται η θεραπευτική παρέμβαση με ιεραρχημένη στοχοθεσία, λαμβάνοντας υπόψη αφενός τις δυσκολίες του παιδιού και τις δυνατότητές του και αφετέρου επιλέγοντας τις πλέον κατάλληλες θεραπευτικές μεθόδους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση του προβλήματος.

Στο πέμπτο στάδιο αξιολογείται η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, μελετώντας τις πιθανές αλλαγές που έχουν προκύψει στη συμπεριφορά του παιδιού και την επίδρασή τους στην καλύτερη προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του. Σε περίπτωση μη ύπαρξης αλλαγών στη συμπεριφορά του παιδιού η θεραπευτική παρέμβαση αναπροσαρμόζεται κατάλληλα.

Στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο DSM-V, που χρησιμοποιείται μέχρι σήμερα, ορίζεται ότι για να προκύψει διάγνωση της ΔΕΠ/Υ, πρέπει τα διάφορα συμπτώματα να έχουν κάνει την εμφάνισή τους πριν από την ηλικία των 11 χρόνων και να διαρκούν για έξι τουλάχιστον μήνες, να μην υπάρχει αντιστοιχία με το αναπτυξιακό τους επίπεδο και να συμβάλλουν σημαντικά στον περιορισμό της λειτουργικότητάς τους τουλάχιστον σε δύο πλαίσια. Το εγχειρίδιο περιλαμβάνει κριτήρια, κατανεμημένα σε δύο διαφορετικές λίστες, εκ των οποίων η πρώτη αφορά στην απροσεξία και η δεύτερη στην υπερκινητικότητα και την παρορμητικότητα μαζί. Η διάγνωση της ΔΕΠ/Υ προκύπτει όταν πληρούνται τουλάχιστον έξι από τα εννιά κριτήρια της κάθε λίστας και ανάλογα με τον κυρίαρχο αριθμό των πληρούντων κριτηρίων προκύπτει ο τύπος ΔΕΠ/Υ που χαρακτηρίζει ένα άτομο (Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση, 2013). Έτσι διαμορφώνονται οι εξής τύποι παιδιών με ΔΕΠ/Υ:

Κύρια υπερκινητικός – παρορμητικός: Σε αυτόν τον τύπο ανήκουν τα παιδιά που εμφανίζουν κυρίως συμπτώματα από τις δύο κατηγορίες συμπτωμάτων, δηλαδή της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητας (έξι ή και περισσότερα), ενώ παρουσιάζουν λίγα συμπτώματα απροσεξίας (λιγότερα από έξι). Τα παιδιά αυτού του τύπου εμφανίζουν τουλάχιστον έξι από τις παρακάτω συμπεριφορές:

- Κινούνται νευρικά και στριφογυρίζουν στη θέση τους.
- Τρέχουν ή κινούνται ασταμάτητα, πειράζοντας ό,τι βρουν.
- Δυσκολεύονται να καθίσουν ήρεμα και φρόνιμα για φαγητό, παιχνίδι, αφήγηση.
- Δυσκολεύονται να πάρουν μέρος σε ήσυχες δραστηριότητες.
- Μιλούν ακατάπαυστα.

- Είναι ανυπόμονα και δεν μπορούν να περιμένουν για πράγματα που επιθυμούν ιδιαίτερα.
- Εκφράζουν τα συναισθήματά τους χωρίς έλεγχο και κάνουν απρεπή σχόλια.
- Ενεργούν χωρίς οποιοδήποτε αναλογισμό των συνεπειών των πράξεων τους.
- Δεν περιμένουν τη σειρά τους σε μια δραστηριότητα ή στο παιχνίδι.
- Παρεμβαίνουν συχνά, διακόπτοντας, σε δραστηριότητες ή συζητήσεις άλλων.

Κύρια απρόσεκτος: Σε αυτόν τον τύπο ανήκουν τα παιδιά που εμφανίζουν κυρίως συμπτώματα από την κατηγορία της ελλειμματικής προσοχής, (έξι ή και περισσότερα συμπτώματα), ενώ παρουσιάζουν λίγα συμπτώματα υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας (λιγότερα από έξι). Σε αυτόν τον τύπο παιδιών υπάρχει η μεγαλύτερη πιθανότητα να μην γίνει έγκαιρα αντιληπτή η ύπαρξη της ΔΕΠ/Υ, αφού τα παιδιά είναι ήσυχα, δεν συμπεριφέρονται ανεξέλεγκτα και δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες κοινωνικοποίησης. Το πρόβλημα γίνεται εμφανές όταν τα παιδιά αυτά κάνουν τις δραστηριότητές τους χωρίς να δίνουν την απαιτούμενη προσοχή και εμφανίζουν τουλάχιστον έξι από τις παρακάτω συμπεριφορές ελλειμματικής προσοχής:

- Διασπώνται εύκολα και χάνουν λεπτομέρειες, ξεχνούν οδηγίες και πράγματα.
- Μεταβαίνουν άσκοπα μεταξύ διαφόρων δραστηριοτήτων και δεν συγκεντρώνονται.
- Πολύ γρήγορα, χάνουν το ενδιαφέρον τους για μία δραστηριότητα που έχουν αναλάβει.
- Δυσκολεύονται να εστιάσουν την προσοχή τους κατά τη φάση εκμάθησης νέων δεδομένων.
- Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών και των κάθε λογής καθηκόντων τους.
- Χάνουν συχνά τα απαραίτητα αντικείμενα για τις δραστηριότητές τους.
- Συχνά δίνουν την εντύπωση ότι δεν ακούνε όταν οι άλλοι τους μιλούν.
- Αργούν πολύ ή μπερδεύονται κατά την εκτέλεση των εργασιών τους και συχνά ονειροπολούν.
- Δυσκολεύονται να ακολουθήσουν οδηγίες.
- Δυσκολεύονται να επεξεργαστούν πληροφορίες με ακρίβεια και ταχύτητα.

Συνδυασμένος υπερκινητικός – παρορμητικός και απρόσεκτος: Σε αυτόν τον τύπο, ο οποίος είναι και ο πολυπληθέστερος, ανήκουν τα παιδιά που εμφανίζουν τουλάχιστον έξι συμπτώματα από κάθε μία από τις δύο κατηγορίες συμπτωμάτων, δηλαδή της υπερκινητικότητας - παρορμητικότητας και της ελλειμματικής προσοχής (National Institute of Mental Health, 2008).

Επιμέρους συμπτώματα των ατόμων με ΔΕΠ/Υ κατά τη σχολική ηλικία

Η πλειονότητα των ερευνητικών μελετών για τη ΔΕΠ/Υ έχει πραγματοποιηθεί σε παιδιά σχολικής ηλικίας, διότι παρόλο που εκδηλώνεται νωρίτερα, στην προσχολική ηλικία, οι περισσότερες παραπομπές για αξιολόγηση πραγματοποιούνται περίπου στην

ηλικία των επτά ετών, δηλαδή όταν τα παιδιά αυτά έχουν πλέον φοιτήσει στο Δημοτικό Σχολείο. Σε αυτήν τη φάση εμφανίζονται οι μεγαλύτερες δυσκολίες προσαρμογής, αφού πρέπει να ανταποκριθούν τόσο στις κοινωνικές όσο και στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου. Έχει διαπιστωθεί ότι ο εντοπισμός τους από τους εκπαιδευτικούς είναι συχνότερος από ότι συμβαίνει με τους γονείς τους, οι οποίοι συχνά αποδίδουν τις διάφορες προβληματικές μορφές συμπεριφοράς σε ανωριμότητα, οπότε προσδοκούν στη μελλοντική εξάλειψή τους (Sax & Kautz, 2003). Πρόσφατη έρευνα στη Δανία, έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, σε ποσοστό μεταξύ 79-96%, μπορούσαν να εντοπίσουν τα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ/Υ και να εφαρμόσουν αποτελεσματικές στρατηγικές παρέμβασης (75-98%), όμως το ποσοστό μειωνόταν σε 56%, όσον αφορά την αναγνώριση άλλων χαρακτηριστικών της ΔΕΠ/Υ ή αιτιολογίας και θεραπείας της διαταραχής (Mohr-Jensen et al., 2015). Ωστόσο, σε αυτήν την ηλικία, στα πρωτογενή συμπτώματα της ΔΕΠ/Υ, προστίθενται τα προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον και οι μαθησιακές δυσκολίες, καθιστώντας την κατάσταση δυσκολότερη. Έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι οι επιδόσεις τους στις σχολικές δραστηριότητες είναι περίπου 30% χαμηλότερες από αυτές των συνομηλίκων, αλλά και 80% χαμηλότερες από τις αναμενόμενες, λαμβάνοντας υπόψη το νοητικό τους επίπεδο (DuPaul & Volpe, 2009). Υπάρχει η τάση εγκατάλειψης των προσπαθειών και γρήγορης παραίτησης μπροστά σε εργασίες, που κατά την άποψή τους, είναι δύσκολες (Johnson & Reid, 2011).

Γενικότερα, μέσα στην τάξη, η συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ/Υ είναι συχνά ιδιαίτερα ενοχλητική, αφού δεν μπορούν να παραμείνουν ήσυχα και στη θέση τους για πολλή ώρα, ενοχλούν τα άλλα παιδιά με θορύβους και άσκοπες κινήσεις, διακόπτουν τη ροή του μαθήματος και τους άλλους συμμετέχοντες σε μία συζήτηση, θυμώνουν εύκολα όταν τους επισημαίνεται ένα λάθος ή δέχονται μία παρατήρηση, αφαιρούνται και ονειροπολούν ή χάνουν εύκολα το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, παρουσιάζουν έντονες διακυμάνσεις στις επιδόσεις τους, είτε στη διάρκεια μίας ημέρας είτε από ημέρα σε ημέρα. Δείχνουν ότι γνωρίζουν τους κανόνες, ωστόσο δεν τους εφαρμόζουν συστηματικά, κυρίως λόγω της παρορμητικότητας που τα χαρακτηρίζει και συχνά επιρρίπτουν στους άλλους την ευθύνη των δικών τους πράξεων. Εμφανίζουν μειωμένη εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες και σταδιακά, λόγω των αποτυχιών και των πιθανών επικρίσεων που δέχονται από τα άτομα του περιβάλλοντός τους, αναπτύσσουν και αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης που επιδεινώνει περαιτέρω την υπάρχουσα κατάσταση (Lougy & Rosenthal, 2002; DuPaul & Volpe, 2009; Maniadaki & Kakouros, 2018). Δυσκολίες εμφανίζονται και στη διάρκεια των διαλειμμάτων, λόγω προβλημάτων στις διαπροσωπικές σχέσεις, αφού αυτό έχει ως συνέπεια να απορρίπτονται από τα άλλα παιδιά στα παιχνίδια και στην παρέα, λόγω μη τήρησης των κανόνων ή ενοχλητικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, που βιώνουν την απόρριψη φτάνουν σε πολύ υψηλά ποσοστά, μεταξύ 52-82%, λόγω των περιορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων τους (Murray-Close, et al., 2010).

Παρόλο που το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας, κάνει λόγο για ιατρική και ψυχολογική αντιμετώπιση αυτών των περιπτώσεων και όχι τόσο για την εκπαιδευτική, ωστόσο, σύμφωνα με την Λαμπροπούλου (2010), η θέσπιση ενός προγράμματος βοηθά εξίσου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τους Goldstein & Goldstein (1998) η ύπαρξη θετικού αποτελέσματος στις επιδόσεις των μαθητών/-τριών συνδέεται άμεσα, αφενός με τις δικές τους ικανότητες και αφετέρου με το επίπεδο συγκέντρωσης και προσήλωσης για την ολοκλήρωση ενός στόχου/σκοπού και αυτές οι απαραίτητες ικανότητες/δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν στο σχολείο. Επομένως, η μαθησιακή πορεία του/της μαθητή/-ήτριας με ΔΕΠ/Υ είναι απόλυτα εξαρτημένη από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός της πολύωρης συνύπαρξής τους στο σχολείο, ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί, ταυτόχρονα, ως παρατηρητής/-ήτρια των ποικίλων συμπεριφορών του παιδιού και ως διοργανωτής/-ήτρια όλων των παραμέτρων για την ομαλή και εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διαμόρφωση του περιβάλλοντος αλλά και των κανόνων και των απαραίτητων ορίων της τάξης, που θα συμβάλλουν στον περιορισμό των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ/Υ και θα επιτρέψουν την ανάδειξη και αξιοποίηση όλων των θετικών στοιχείων τους. Για τη διαμόρφωση αυτών των συνθηκών, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να προβούν σε μια σειρά ενεργειών, που θεωρούνται άκρως απαραίτητες και σημαντικές για την ομαλή εκπαίδευση και την πρόοδο των μαθητών/-τριών με ΔΕΠ/Υ. Ορισμένες από αυτές τις ενέργειες είναι οι εξής:

Οριοθέτηση των κινήσεων των παιδιών με ΔΕΠ/Υ

Τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ εμφανίζουν υπερβολική κινητικότητα, που συχνά δημιουργεί έντονα προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία, λόγω άσκοπων μετακινήσεων, θορύβων κ.λπ. Κατά συνέπεια, κρίνεται απολύτως αναγκαίο να έχουν εξ αρχής θεσπιστεί απλοί και σαφείς κανόνες και όρια, που θα έχουν γίνει γνωστά σε όλα τα παιδιά της τάξης, θα έχουν αναρτηθεί σε εμφανές σημείο της αίθουσας, με κατάλληλη εικονογράφηση και θα ανανεώνονται συχνά με υπενθύμιση ή με συμπλήρωση ενός νέου κανόνα. Ασφαλώς, είναι πολύ σημαντικό να μην γίνεται πλήρης περιορισμός των παιδιών με ΔΕΠ/Υ, έτσι ώστε να τους δίνονται ορισμένες ευκαιρίες εκτόνωσης της κινητικότητά τους, με το μοίρασμα τετραδίων, ή το σβήσιμο του πίνακα κ.λπ.

Προσαρμογή της αίθουσας διδασκαλίας

Είναι άκρως απαραίτητες ορισμένες παρεμβάσεις και τροποποιήσεις του περιβάλλοντος της αίθουσας διδασκαλίας, προκειμένου να δημιουργηθούν οι πλέον κατάλληλες συνθήκες για την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές αφορούν: 1.Την τακτοποίηση της τάξης και την απομάκρυνση περιττών αντικειμένων που συχνά θα αποτελούν αιτία διάσπασης της προσοχής των παιδιών με ΔΕΠ/Υ. 2.Την τοποθέτηση των παιδιών σε θρανίο που βρίσκεται κοντά στον/στην εκπαιδευτικό. 3.Την επιλογή θέσης για το παιδί, όσο το δυνατόν πιο μακριά από την πόρτα ή τα παράθυρα της τάξης. 4.Την τοποθέτησή του σε θέση που δεν θα επιτρέπει μεγάλο βαθμό βλεμματικής επαφής με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. 5.Την προσεκτική επιλογή του παιδιού που θα καθίσει δίπλα του,

ώστε αφενός να μην επηρεάζεται πολύ από την κινητικότητά του και αφετέρου να έχει διάθεση υποστήριξης του/της συμμαθητή/-ήτριας του, αλλά να λειτουργεί και ως πρότυπο, παρέχοντας κίνητρα για πρόοδο και βελτίωση.

Ανάθεση πρωτοβουλιών στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ

Όταν ο/η εκπαιδευτικός της τάξης αναθέτει κάποιους ρόλους και δίνει αρμοδιότητες στα παιδιά με ΔΕΠ/Υ, αφενός παρέχει ευκαιρίες εκτόνωσης της εσωτερικής ανάγκης που έχουν για κινητικότητα και αφετέρου ενισχύει την αυτοεικόνα και την αυτοπεποίθησή τους, αναθέτοντας δημιουργικές δραστηριότητες που βρίσκονται στο φάσμα των ενδιαφερόντων και των δεξιοτήτων τους. Ορισμένες από αυτές τις δραστηριότητες είναι το γράψιμο της ημερομηνίας, το σβήσιμο του πίνακα, ο ορισμός ως υπεύθυνος/-η της τάξης, η αποστολή στο γραφείο της διεύθυνσης για να φέρει ένα ανταλλακτικό μαρκαδόρου, η ανάθεση δημιουργίας μιας κατασκευής ή μιας ζωγραφιάς, ανάλογα με τις κυρίαρχες δεξιότητες του, σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner (Gardner, 1983).

Μεθοδολογία διδασκαλίας των μαθημάτων

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τόσο το περιεχόμενο όσο και ο τρόπος προσέγγισης, να προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/-τριών, προκειμένου να υπάρχει θετική προδιάθεση και κίνητρο για μάθηση. Πρέπει να αξιοποιείται ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό και μέσα διδασκαλίας και να εφαρμόζονται τα κατάλληλα διδακτικά μοντέλα και οι πλέον κατάλληλες για κάθε περίπτωση διδακτικές στρατηγικές και μέθοδοι. Για τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ πρέπει να παρέχονται σαφείς και κατανοητές οδηγίες για την εκτέλεση των εργασιών και επιπλέον χρόνος εργασίας για την ολοκλήρωσή τους, έτσι ώστε να αποφεύγεται η αποτυχία και το αίσθημα της απογοήτευσης που σταδιακά συμβάλλει στη ματαίωση και την παραίτηση των προσπαθειών.

Ενίσχυση του ενδιαφέροντος των παιδιών με ΔΕΠ/Υ

Έρευνες έχουν δείξει ότι η αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών και η χρήση ποικίλων μέσων διδασκαλίας, όπως Η/Υ, οπτικοακουστικά μέσα, επαυξημένη πραγματικότητα κ.ά., αυξάνουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών, με αποτέλεσμα την ενεργητικότερη εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την αποτελεσματικότερη μάθηση.

Τεχνικές αντιμετώπισης της ΔΕΠ/Υ στη σχολική πραγματικότητα

Ο Καραδήμας (2001) αναφέρει σε έρευνά του ότι, προκειμένου να είναι αποδοτικό ένα πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί με σκοπό την εξέλιξη του ατόμου, θα πρέπει να στηρίζεται σε κάποιους βασικούς άξονες. Αυτοί είναι: η αμεσότητα με την οποία αντιμετωπίζεται η όποια συμπεριφορά του παιδιού, η συνέπεια που οφείλει να διέπει τη στάση του/της εκπαιδευτικού απέναντι στον/στη μαθητή/-ήτρια καθώς και η έγκαιρη

πρόβλεψη και αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να προκύπτουν, χωρίς ωστόσο, να ξεχνούν ότι οι μακροπρόθεσμοι στόχοι είναι ο σκοπός και η μη άμεση επίτευξη αυτών δεν αποτελεί αποτυχία, καθώς τα παιδιά με ΔΕΠ/Υ απαιτούν χρόνο και υπομονή στην εκάστοτε παρέμβαση.

Επομένως, στοχεύοντας στη βέλτιστη παρέμβαση του/της εκπαιδευτικού σε άτομα με ΔΕΠ/Υ, στη σχολική τους ζωή, θα πρέπει να εφαρμόζονται μερικές από τις παρακάτω προσεγγίσεις και τεχνικές ανάλογα με την περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει:

Να εφαρμόζει περισσότερες επιβραβεύσεις από ποινές, στηριζόμενος/-η πάντα στη θεωρία ότι δεν χρειάζεται για κάθε λάθος στο οποίο υποπίπτει ο/η μαθητής/-ήτρια να υπάρχει και μια ποινή. Οι ποινές θα πρέπει να επιβάλλονται με σύνεση και μέτρο και πάντα στο πλαίσιο της αναγκαιότητάς τους. Θα πρέπει κάθε ποινή, να έχει γνωστοποιηθεί στον/στη μαθητή/-ήτρια πολύ νωρίτερα από τη φάση που θα επιβληθεί, ενώ αντίστοιχα θα πρέπει να έχει γίνει η ίδια προεργασία για κάθε είδους επιβράβευση. Να εφαρμόζει περισσότερο την τακτική της συγχώρεσης των λαθών του/της μαθητή/-ήτριας. Μια αρνητική συμπεριφορά μπορεί να έχει τις ρίζες της σε πολύ βαθύτερα ζητήματα, τα οποία ο/η εκπαιδευτικός οφείλει ως παιδαγωγός να φέρει στην επιφάνεια, βοηθώντας τον/τη μαθητή/-ήτρια να μιλήσει για αυτά, μέσω της συγχώρεσης και όχι να βυθιστεί περισσότερο μέσα του, μη δίνοντας λύση στο πρόβλημα.

Να χρησιμοποιεί ενισχυτές. Με αυτόν τον τρόπο δίνει κίνητρο και στόχο στον/στη μαθητή/-ήτρια να τηρεί τους κανόνες που διέπουν τη σχολική τάξη αλλά και τη μεταξύ τους σχέση. Για παράδειγμα, η κάρτα για το σπίτι, είναι μια μέθοδος παρέμβασης, κατά την οποία μετά το πέρας κάθε διδακτικής ώρας, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιολογεί το παιδί σύμφωνα με τη ρουμπρίκα αξιολόγησης που θα έχει ορίσει κατά την έναρξη αυτής της παρέμβασης. Η βαθμολογία θα είναι σε πενταβάθμια κλίμακα, από το ελάχιστο 1 έως το μέγιστο 5. Ως αποτέλεσμα αυτής της παρέμβασης, σε συνεργασία με τους γονείς του παιδιού, μπορεί να οριστεί μια επιβράβευση από τους γονείς εφόσον έχει μια θετική βαθμολογία η κάρτα αυτή. Η ίδια διαδικασία μπορεί να εφαρμοστεί και ανάποδα, δηλαδή από τους γονείς προς το σχολείο, ώστε να υπάρχει μια κοινή γραμμή παρέμβασης (Καραδήμας, 2001).

Επιπλέον, η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Rief, 1993), μας παρέχει ορισμένες τεχνικές παρέμβασης, που μπορούν να εφαρμοστούν στο σχολικό πλαίσιο, για τη βέλτιστη αντιμετώπιση της ΔΕΠ/Υ. Ορισμένες από αυτές τις τεχνικές είναι οι παρακάτω:

Η τεχνική του Time out: Κατά την εφαρμογή αυτής της τεχνικής, ο/η εκπαιδευτικός, για να διακόψει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά του/της μαθητή/-ήτριας, τον/την τοποθετεί σε ένα απομονωμένο σημείο από την υπόλοιπη ομάδα, προκειμένου να του/της δείξει με αυτόν τον τρόπο την αντίρρησή του/της για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά του/της. Η διαδικασία αυτή πρέπει να εφαρμόζεται με σύνεση και με συγκεκριμένη χρονική διάρκεια. Επίσης, είναι θεμιτό, πριν την εφαρμογή της τεχνικής να έχει υπάρξει

κάποια προειδοποίηση ως προς τη συμπεριφορά, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στον/στη μαθητή/-ήτρια να αναλογιστεί ποιες θα είναι οι μετέπειτα συνέπειες της συμπεριφοράς του/της και να έχει την ευκαιρία να εναρμονιστεί με τους κανόνες της τάξης.

Συνέπειες των πράξεων: Όπως και στην προηγούμενη τεχνική, έτσι και σε αυτή, εφόσον ο/η μαθητής/-ήτρια συνεχίζει να έχει μια ανεπιθύμητη συμπεριφορά εντός της σχολικής τάξης, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να του επιβάλει κάποια μορφή τιμωρίας, όπως για παράδειγμα τη στέρηση μιας ευχάριστης ομαδικής δραστηριότητας.

Τεχνική αντιπερισπασμού για αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών: Όταν ο/η εκπαιδευτικός διαπιστώσει προδιάθεση εμφάνισης αρνητικής συμπεριφοράς από τον/τη μαθητή/-ήτρια, τότε ενδείκνυται να προβεί προληπτικά σε ενέργειες όπως, παροχή έργου προς υλοποίηση, προκειμένου το παιδί να απασχοληθεί δημιουργικά και να ενισχυθεί το ενδιαφέρον και η προσοχή του ή να αξιοποιηθεί ως βοηθός τάξης, δίνοντας ρόλο και ευθύνες απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό και στην υπόλοιπη τάξη.

Χρήση Χρωμάτων: Σύμφωνα με τους Goldstein & Goldstein (1998), η αξιοποίηση των χρωμάτων έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ. Η χρήση χρωμάτων διαφαίνεται να έχει θετικά αποτελέσματα, τόσο στη διδασκαλία της ορθογραφίας, όσο και στα μαθηματικά, καθώς μπορεί να υπάρχει διαφοροποίηση βασικών στοιχείων θεωρίας του εκάστοτε μαθήματος, π.χ. διαφοροποίηση μεταξύ ουσιαστικών, ρημάτων και επιθέτων στη γλώσσα ή διαφοροποίηση των μαθηματικών πράξεων με αντίστοιχα χρώματα κ.ά.

Μνημονικές τεχνικές: Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρθηκαν στην πρακτική της εφαρμογής μνημονικών τεχνικών, οι οποίες έχουν σημαντικά αποτελέσματα σε παιδιά με ΔΕΠ/Υ, καθώς αποτελούν βοηθητικά εργαλεία για τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Για παράδειγμα, μια μνημονική τεχνική, είναι το χτύπημα των χεριών για την αναπαράσταση των συλλαβών μιας λέξης, επομένως ο/η μαθητής/-ήτρια καλείται να απομνημονεύσει τον ρυθμό και τον ήχο των χτυπημάτων, ούτως ώστε μετέπειτα να μπορεί μόνος/-η να επαναλάβει τη διαδικασία, διαβάζοντας οποιαδήποτε λέξη του/της δοθεί για συλλαβισμό (Goldstein & Goldstein, 1998).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abdel Hamed, N. A., Hammad, E. M., Salama, R. H., Yassa, H. A., & Awaga, M. M. (2020, January). Lead as a Risk Factor for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. Zagazig Journal of Forensic Medicine and Toxicology, 18(1), ss. 21-33. Anaktisi March 28, 2021, apo Zagazig Journal of Forensic Medicine and Toxicology: https://zjfm.journals.ekb.eg/article_67030_6afb6602129d622068590ae8f6550973.pdf

Amerikaniki Psychiatriki Enosi. (2013). DSM. Istoriko tou egcheiridiou. Anaktisi Aprilios 29, 2021, apo http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm-history-of-the-manual

Barkley, R. A. (2013). Taking Charge of ADHD (3rd ed.). New York: Guilford Press.

DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: research findings and clinical implications. Current Attention Disorders Reports, 1, 152-155.

Gardner, H. (1983). The frames of mind – Theory of multiple intelligences. New York: Basic Books.

Goldstein, S., & Goldstein, M. (1998). Managing attention deficit hyperactivity disorder in children: A guide for practitioners, 2nd ed.

Johnson, J., & Reid, R. (2011). Overcoming executive function deficits with students with ADHD. Theory into Practice, 50, 61-67.

Karadimas, E. (2001). Technikes paremvasis gia tin antimetopisi tis DEP/Y sta plaisia tis proscholikis kai scholikis agogis. Athina: Ellinika Grammata.

Klasen, H. (2000). A name, what's in a name? The medicalization of hyperactivity, revisited. Harvard Review of Psychology, 7, 334-344.

Lampropoulou, A. (2010). Dierevnisi tis efarmogis eidikou ekpaideftikou programmatos se mathites me Diatarachi Elleimatikis Prosochis- Yperkinitikotita kai Mathisiakes Dyskolies. (Diatrivi). Athina: EKPA.

Lougy, R. A., & Rosenthal, D. K. (2002). ADHD. A survival guide for parents and teachers. Duarte: Hope Press.

Maniadaki, K., & Kakouros, E. (2018). The complete guide to ADHD. New York: Routledge.

Mash, E. J., & Terdal, L. G. (1988). Behavioral assessment of childhood disturbance. Sto E. J. Mash, & L. G. Terdal, Behavioral assessment of childhood disorders (2nd ed. ekd., 3-65). New York: Guilford Press.

Mohr-Jensen, C., Steen-Jensen, T., Bang-Schnack, M., & Thingvad, H. (2015, August 22). What Do Primary and Secondary School Teachers Know About ADHD in Children? Findings From a Systematic Review and a Representative, Nationwide Sample of Danish Teachers. Anaktisi April 2, 2021, apo Journal of Attention Disorders: https://doi.org/10.1177/1087054715599206

Murray-Close, D., Hoza, B., Hinshaw, S. P., Arnold, E., Swanson, J., Jensen, P. S., . . . Wells, K. (2010). Developmental processes in peer problems of children with attention-deficit/hyperactivity disorder in The Multimodal Treatment Study of Children with ADHD: developmental cascades and vicious cycles. Development and Psychopathology, 22, 785-802.

National Institute of Mental Health. (2008). (E. E. Elliniki Etaireia gia tis Nevroepistimes, Metafr.) U.S. Department of Health and Human Services - National Institutes of Health.

Reynolds, C. R., & Goldstein, S. (1999). Handbook of neurodevelopmental and genetic disorders in children. New York: The Guilford Press.

Rief, S. F. (1993). How to Reach and Teach Children with ADD/ADHD: Practical Techniques, Strategies, and Interventions .

Sax, L., & Kautz, K. J. (2003). Who first suggests the diagnosis of attention-deficit/hyperactivity disorder? Annals of Family Medicine, 1, 171-174.

Sayal, K., Prasad, V., Daley, D., Ford, T. & Coghill, D. (2018, February 1). ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. Anaktisi April 4, 2021, apo The Lancet Psychiatry: https://doi.org/10.1016/S2215-0366(17)30167-0

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε παιδιά με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος

Στουππή Τσαμπίκα, Εκπαιδευτικός, M.Ed. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία πραγματοποιείται μια σύντομη αναφορά στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ), στα χαρακτηριστικά και τη διάγνωσή της και ακολουθεί μια συνοπτική παρουσίαση κατάλληλων και δοκιμασμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, παγκοσμίως, με αξιοσημείωτα αποτελέσματα. Η ΔΑΦ έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ειδικούς επιστήμονες, για πολλές δεκαετίες, και ποικίλες θεραπευτικές προσεγγίσεις έχουν δοκιμαστεί και εφαρμόζονται στην πράξη. Πέρα από τη συμβολή της φαρμακευτικής αγωγής, η προτεραιότητα φαίνεται να δίνεται στην εκπαίδευση και την ψυχολογική υποστήριξη των ατόμων με ΔΑΦ και των οικογενειών τους, προκειμένου μετά την εξατομικευμένη αξιολόγηση της λειτουργικότητας του ατόμου και των αναγκών του, να σχεδιάζεται και να εφαρμόζεται, με σύστημα, ένα πρόγραμμα παρεμβάσεων που θα συμβάλλουν στην κάλυψη των ατομικών αναγκών, την επικοινωνία, την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, την ψυχολογική ενίσχυση του ατόμου και την ανεξαρτητοποίησή του στον μέγιστο δυνατό βαθμό.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Educational interventions in children with Autism Spectrum Disorder

Stouppi Tsampika, Teacher, M.Ed. University of the Aegean

Abstract

This paper provides a brief overview of Autism Spectrum Disorder (ASD), its characteristics and diagnosis, and is followed by a brief presentation of appropriate and tested educational interventions worldwide, with remarkable results. The ASD has been of great interest to scientists for many decades, and a variety of therapeutic approaches have been tested and applied in practice. In addition to the contribution of medication, priority seems to be given to the education and psychological support of people with ASD and their families, so that after the individual assessment of the individual's function and needs, it can be designed and implemented, with a system, a program of interventions that will contribute to meeting individual needs, communication, the development of social skills, psychological support of the individual and his independence to the greatest extent possible.

Key-Words: Autism Spectrum Disorder, educational interventions

Εισαγωγή

Ο όρος «αυτισμός» ετυμολογικά προέκυψε από τη λέξη «εαυτός» και σημαίνει την απομόνωση του ατόμου στον εαυτό του. Σε πρώτη φάση χρησιμοποιήθηκε για τα

άτομα εκείνα που είχαν χάσει την επαφή τους με την πραγματικότητα, αλλά σε επόμενη, αξιοποιήθηκε για να περιγράψει τα παιδιά που εμφάνιζαν σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνική και στη γλωσσική τους ανάπτυξη καθώς επίσης και περιορισμένα ενδιαφέροντα (wikipedia, 2021).

Ο όρος ΔΑΦ περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα νευροαναπτυξιακών διαταραχών, ωστόσο ουσιαστικά πρόκειται για μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εκδηλώνεται σε πολύ μικρή ηλικία ενός ατόμου, το οποίο συνήθως εμφανίζει επίμονα ελλείμματα στην κοινωνική του επικοινωνία και στην αλληλεπίδραση με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του και επιπλέον χαρακτηρίζεται από πολύ περιορισμένα αλλά με συχνή επανάληψη μοτίβα συμπεριφοράς, δραστηριοτήτων ή ενδιαφερόντων ή ακόμη και παντελή έλλειψή τους (American Psychiatric Association, 2013).

Σύμφωνα με τα επίσημα επιδημιολογικά στοιχεία (CDC, 2014) η συχνότητα εμφάνισης της ΔΑΦ είναι 1/68 γεννήσεις, ενώ η αναλογία εμφάνισης μεταξύ αγοριών/κοριτσιών είναι 4/1. Όσον αφορά στα ποσοστά συννοσηρότητας, η ΔΑΦ εμφανίζεται σε ποσοστό 80% με ΔΕΠ-Υ, γλωσσικές, γνωστικές και μαθησιακές δυσκολίες, σε ποσοστό 25% με επιληψία, σε ποσοστό 10% με διάφορες ψυχιατρικές παθήσεις και σε ποσοστό 10% με χρωμοσωμικές ανωμαλίες. Τέλος, όσον αφορά στις γνωστικές λειτουργίες των ατόμων με ΔΑΦ έχουμε την εξής κατανομή: Το 31% των ατόμων με ΔΑΦ έχουν δείκτη νοημοσύνης μικρότερο από 70, το 23% έχουν μεταξύ 71-85 και το 46% έχουν μεγαλύτερο από 85.

Χαρακτηριστικά στοιχεία της ΔΑΦ

Τα πλέον χαρακτηριστικά στοιχεία της ΔΑΦ, τα οποία και αξιοποιούνται στη διαδικασία της διάγνωσης, αφού αποτελούν τα βασικά διαγνωστικά κριτήρια του εγχειριδίου DSM-V, έχουν πλέον κατηγοριοποιηθεί σε δύο βασικές ομάδες, εκ των οποίων:

Η πρώτη ομάδα εστιάζει στα ελλείμματα της κοινωνικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, γι’ αυτό αναζητά στοιχεία του ατόμου που σχετίζονται με ποικίλες κοινωνικές αδεξιότητες, με δυσκολία εκδήλωσης των συναισθημάτων του ή περιορισμένη συνομιλία, φτωχή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση με τα άτομα του περιβάλλοντός του, έλλειψη βλεμματικής και σωματικής επαφής, εκφράσεων του προσώπου και χειρονομιών, αδυναμία κατάλληλης προσαρμογής της συμπεριφοράς του στο κοινωνικό πλαίσιο και παντελής έλλειψη οποιασδήποτε ανταπόκρισης ή πρωτοβουλίας για κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ακόμη και με συνομηλίκους του, δυσκολία στη συμμετοχή σε συμβολικά παιχνίδια και στην ανάπτυξη φιλιών ή έστω φιλικών σχέσεων κ.ά..

Η δεύτερη ομάδα χαρακτηριστικών εστιάζει στις ρουτίνες και τις στερεοτυπικές συμπεριφορές, δηλαδή στις περιορισμένες μεν, αλλά συχνά επαναλαμβανόμενες δε, συμπεριφορές, δραστηριότητες ή ενδιαφέροντα, που παρουσιάζονται με διαρκή κίνηση αντικειμένων ή του σώματός του, με χρήση συγκεκριμένων πραγμάτων, ή με περιορισμένες διατροφικές συνήθειες, με στερεότυπη μορφή ομιλίας, με δυσφορία στην

εμφάνιση ακόμη και ασήμαντων αλλαγών στην καθημερινότητά του, με εμμονή σε διαδρομές, ενδιαφέροντα ή αντικείμενα, με δυσφορία σε δυνατούς ήχους ή ιδιαίτερες υφές, με αδιαφορία στον πόνο, με υποδιέγερση ή υπερδιέγερση σε διάφορα ερεθίσματα των αισθήσεων, όπως έντονη επιθυμία για επαφή με ένα στοιχείο ή με μια μυρωδιά, ή ευφορία σε κάποιον φωτισμό κ.ά..

Ένα παιδί θεωρείται ότι έχει ΔΑΦ όταν εμφανίζει τρία τουλάχιστον στοιχεία, από αυτά που αναφέρονται στην πρώτη ομάδα και δύο από αυτά της δεύτερης ομάδας. Επιπλέον, πρέπει τα συμπτώματα αυτά να έχουν εμφανιστεί από την παιδική ηλικία και μάλιστα την πρώιμη, να μην είναι αποτέλεσμα κάποιας νοητικής αναπηρίας και να υπάρχουν σε τέτοιο βαθμό που να δημιουργούν έντονα προβλήματα και εμπόδια στη λειτουργικότητά του, στην καθημερινή του ζωή (American Psychiatric Association, 2013 · Συριοπούλου-Δελλή, 2016).

Διάγνωση της ΔΑΦ

Για να πραγματοποιηθεί η διάγνωση της ΔΑΦ συγκρίνονται οι ιδιαίτερες συμπεριφορές ενός ατόμου με αυτές που περιγράφονται, ως διαγνωστικά κριτήρια, σε ειδικά εγχειρίδια, τα οποία εξηγούν πολύ αναλυτικά και καθορίζουν ποια είναι τα συμπτώματα που θα οδηγήσουν σε μια τέτοια διάγνωση. Για τη διάγνωση της ΔΑΦ χρησιμοποιείται είτε το σύστημα DSM, δηλαδή το Diagnostic and Statistical Manual της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης, που χρησιμοποιείται κυρίως στις ΗΠΑ, είτε το σύστημα ICD, δηλαδή το International Classification of Diseases, του Διεθνούς Οργανισμού Υγείας, που είναι περισσότερο διαδεδομένο στην Ευρώπη, ωστόσο και τα δύο χρησιμοποιούνται και αντίστροφα. Οι εκδόσεις των δύο διαγνωστικών συστημάτων που αξιοποιούνται σήμερα είναι η DSM-V, που χρησιμοποιείται από το 2013 και η ICD-10 (World Health Organization, 1992).

Η τελευταία αναθεώρηση του DSM, από την 4η στην 5η έκδοση παρουσιάζει σημαντικές αλλαγές τόσο στην ορολογία όσο και στα κριτήρια. Πιο συγκεκριμένα ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές αντικαταστάθηκε από τον όρο Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος, που αποτελεί πλέον μία ενιαία διαγνωστική κατηγορία, ενώ απαλείφθηκαν οι υποκατηγορίες Αυτισμός, Σύνδρομο Asperger, ΔΑΔ - μη άλλως προσδιοριζόμενη και η Διαταραχή του Rett. Σύμφωνα με το DSM-V, τα συμπτώματα της ΔΑΦ πρέπει να υπάρχουν ήδη από την ηλικία των 3 χρόνων και να είναι φανερά κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, ενώ οι λειτουργικές διαταραχές που έχουν σχέση με αυτά τα συμπτώματα ενδέχεται να κάνουν την εμφάνισή τους αργότερα. Όσον αφορά στα συμπτώματα, αυτά περιορίστηκαν σε δύο κατηγορίες από τις τρεις που υπήρχαν μέχρι τότε, αφού συγχωνεύτηκαν οι δύο κατηγορίες του DSM-IV, που αναφέρονταν στις δυσκολίες στην επικοινωνία και στην κοινωνική επαφή, σε μία μόνο, στο DSM-V, που αναφέρεται στις δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία. Η άλλη κατηγορία που αφορούσε τις επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, ενισχύθηκε με τις δραστηριότητες/ενδιαφέροντα.

Μια ακόμη σημαντική διαφοροποίηση του DSM-V, βρίσκεται στον τρόπο κατηγοριοποίησης, δηλαδή διαμόρφωσης επιπέδων, με τη χρήση σχετικών δεικτών, της βαρύτητας των συμπτωμάτων, που ορίζουν τον βαθμό των δυσκολιών και την απαιτούμενη υποστήριξη για το άτομο με ΔΑΦ. Το 1ο επίπεδο αντιστοιχεί σε ύπαρξη δυσκολιών και ανάγκη υποστήριξης, το 2ο επίπεδο αναφέρεται σε παρουσία αξιοσημείωτων δυσκολιών και ανάγκη ενισχυμένης υποστήριξης, ενώ το 3ο επίπεδο αντιστοιχεί σε πολύ σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση και έχει ανάγκη ιδιαίτερα ενισχυμένης υποστήριξης. Επιπλέον, στο αναθεωρημένο σύστημα DSM-V γίνεται για πρώτη φορά λόγος για τα αισθητηριακά προβλήματα, της υποευαισθησίας και υπερευαισθησίας, σε διάφορα ερεθίσματα, τα οποία εντάσσει στην κατηγορία των επαναλαμβανόμενων και στερεοτυπικών συμπεριφορών. Τέλος, στο DSM-V διευκρινίζεται η ειδική περίπτωση, όπου ένα άτομο μπορεί να εμφανίζει σημαντικές δυσκολίες στην κοινωνική επικοινωνία αλλά να μην εμφανίζει επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, δραστηριότητες και ενδιαφέροντα, οπότε αυτό θα παίρνει ως διάγνωση τη «Διαταραχή Κοινωνικής Επικοινωνίας».

Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε άτομα με ΔΑΦ

Μπορεί τα διδακτικά μοντέλα, οι στρατηγικές, οι μέθοδοι και οι δεξιότητες να μπορούν να εφαρμοστούν σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-ήτριες, ανεξάρτητα από τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (Γενά, 2007 · Τζιβινίκου, 2015), ωστόσο στην περίπτωση μαθητών/-τριών με ΔΑΦ οι εκπαιδευτικοί καλούνται να χειριστούν ιδιαίτερες προκλήσεις και δυσκολίες, που απαιτούν ειδικές γνώσεις και κατάλληλο χειρισμό, που θα συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή τους και στη βέλτιστη αξιοποίησή τους.

Οι κάθε μορφής εκπαιδευτικές παρεμβάσεις χρειάζεται να είναι εντατικές, εξειδικευμένες και εστιασμένες στις ιδιαίτερες δυσκολίες των ατόμων με ΔΑΦ, δηλαδή στην κατάκτηση δεξιοτήτων κοινωνικής επικοινωνίας, στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης και της ανεξαρτησίας τους και στην απόκτηση γνώσεων που θα μπορούν να αξιοποιηθούν σε καταστάσεις της καθημερινής τους ζωής. Το ζήτημα της επιλογής του κατάλληλου εκπαιδευτικού πλαισίου αποτελεί εξατομικευμένη παράμετρο, αφού άλλα παιδιά με ΔΑΦ χρειάζονται ατομικό πρόγραμμα με αυστηρή οργάνωση, άλλα μπορούν να λειτουργήσουν σε μικρές ομάδες ή τάξεις, ενώ κάποια από αυτά μπορούν να λειτουργήσουν σε μια κανονική τάξη με την παροχή κατάλληλης υποστήριξης. Οι σχετικές έρευνες, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των διαφόρων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, έχουν αναδείξει τη σημασία του πλαισίου, της δόμησης του περιβάλλοντος, του εντατικού και οργανωμένου προγράμματος, της τήρησης σωστής αναλογίας μεταξύ της ελεύθερης και της δομημένης διδασκαλίας και την ανάγκη συχνών αλληλεπιδράσεων με παιδιά φυσιολογικής ανάπτυξης (Marcus, Schopler & Lord, 2000 · Lord & Bailey, 2002).

Επίσης, ακόμη μεγαλύτερη σημασία αποδίδεται στα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης (Dawson & Osterling, 2000), τα οποία εφαρμόζονται αρκετά νωρίτερα, αφού η ΔΑΦ αναγνωρίζεται πλέον, πολύ νωρίς στη ζωή ενός ατόμου, οπότε μπορεί να ξεκινήσει έγκαιρα την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του, αρκεί να υπάρχει το κατάλληλο

υποστηρικτικό πλαίσιο της οικογένειας και των ειδικών επιστημόνων. Η έγκαιρη έναρξη της παρέμβασης και η έντασή της καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητά της και κατά συνέπεια την εξέλιξη του ατόμου και συμβάλλει θετικά στην εκδοχή της ένταξής του, στη συνέχεια, σε κανονικό περιβάλλον εκπαίδευσης. Τα προγράμματα πρώιμης παρέμβασης πρέπει να είναι πλήρη και να περιλαμβάνουν όλες τις απαιτούμενες θεραπείες, όπως λογοθεραπεία, κινησιοθεραπεία, εργοθεραπεία κ.ά. συνδυασμένα, διότι έρευνες έδειξαν ότι η μεμονωμένη εφαρμογή τους δεν είναι επαρκής (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin,2004).

Ανεξάρτητα από την επιλογή του προγράμματος που θα χρησιμοποιηθεί είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει, στο τέλος, διαδικασία αξιολόγησης, μέσω σταθμισμένων δοκιμασιών, έτσι ώστε να διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς την κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων/δεξιοτήτων (Volkmar, Lord, Bailey, Schultz & Klin,2004). Σε κάθε περίπτωση η επιλογή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν περισσότερο στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε ατόμου με ΔΑΦ, εξαιτίας της μεγάλης ανομοιογένειας αυτών των αναγκών. Τα γενικά στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν αυτά τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι ότι πρέπει να ξεκινούν όσο το δυνατόν πιο πρώιμα, να είναι ολοκληρωμένα αλλά μικρής διάρκειας για να μην προκαλούν κόπωση, να υπάρχει όσο το δυνατόν χαμηλότερη αναλογία παιδιών/εκπαιδευτικού, να αξιολογείται η πρόοδος και να αναπροσαρμόζονται όταν κρίνεται αναγκαίο λόγω μη αποτελεσματικότητας και τέλος να εμπλέκουν ενεργά στη διαδικασία και τους γονείς, για καλύτερα αποτελέσματα.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά ορισμένες μορφές εκπαιδευτικής παρέμβασης που εφαρμόζονται παγκοσμίως με αξιοσημείωτα αποτελέσματα:

Συμπεριφορικές Παρεμβάσεις - Εφαρμοσμένη Ανάλυση της Συμπεριφοράς

Οι συμπεριφορικο-αναλυτικές παρεμβάσεις εφαρμόζονται στα πλαίσια μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης και βασίζονται στις αρχές της μάθησης. Σχεδιάζονται με βάση τα αποτελέσματα λεπτομερούς παρατήρησης τόσο της συμπεριφοράς του παιδιού, όσο και των περιβαλλοντικών συνθηκών. Εστιάζουν στη διδασκαλία μικρών μονάδων συμπεριφοράς, αφού η κάθε συμπεριφορά αναλύεται σε μικρότερα μέρη, που διδάσκονται με την παροχή ποικίλων μορφών υποστήριξης, μέχρι την ανταπόκριση του παιδιού με ΔΑΦ. Αξιοποιούν τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς, με ενίσχυση των επιθυμητών και μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Συνεπώς, βελτιώνουν τη συμπεριφορά και επιπλέον, βοηθούν στην κατάκτηση του λόγου, της επικοινωνίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Hurth, Shaw, Izeman, Whaley & Rogers, 1999).

Μέθοδος εναλλακτικής επικοινωνίας-Picture Exchange Communication System

Η μέθοδος εναλλακτικής επικοινωνίας - Picture Exchange Communication System - (PECS) επιτρέπει στα παιδιά με ΔΑΦ να παίρνουν πρωτοβουλία για να επικοινωνήσουν, χρησιμοποιώντας εικόνες, σύμβολα ή αντικείμενα, αφού πολλά παιδιά με ΔΑΦ

δεν έχουν ανεπτυγμένες δεξιότητες προφορικού λόγου, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην έκφραση και κατ' επέκταση στην ικανοποίηση μιας ανάγκης τους. Συνεπώς, η ανάπτυξη ενός εναλλακτικού συστήματος επικοινωνίας, όπως είναι το PECS, αποδεικνύεται εξαιρετικά χρήσιμη για την ικανοποίηση των αναγκών, την προσαρμογή στο κοινωνικό πλαίσιο και την αυτονομία ενός παιδιού με ΔΑΦ.

Η μέθοδος περιλαμβάνει εφτά διαβαθμισμένα επίπεδα που δίνουν την ευκαιρία στο παιδί σταδιακά να περνάει από την απλή έκφραση μιας επιθυμίας του, δείχνοντας την αντίστοιχη εικόνα, σε πιο σύνθετες εκφράσεις, όπου συνοδεύει το επιθυμητό αντικείμενο με το ρήμα «θέλω» αυτό το «αντικείμενο» ή εμπλουτίζει μια πρόταση με επιπλέον στοιχεία, τα οποία προσθέτει εμβόλιμα με τη μορφή εικόνων, προκειμένου να επιτευχθεί η ενίσχυση του λεξιλογίου του (Bondy & Frost, 1996).

Κοινωνικές Ιστορίες

Οι κοινωνικές ιστορίες είναι πολύ σύντομες περιγραφές ποικίλων κοινωνικών καταστάσεων, που εμπεριέχουν και τους επιθυμητούς τρόπους αντίδρασης σε αυτές. Υπάρχουν σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή, με μικρά κείμενα, εμπλουτισμένα κατάλληλα, με σχετική εικονογράφηση και αξιοποιούνται τόσο στη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων, όσο και στην εξάλειψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Συνήθως, διαβάζονται από τον/την εκπαιδευτικό ή γονέα, ή από το παιδί, εφόσον έχει κατακτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης αλλά και της κατανόησης του κειμένου, που το ίδιο διαβάζει. Η πολλαπλή ανάγνωση της κοινωνικής ιστορίας και η συζήτηση που ακολουθεί, με βάση ερωτήματα του τύπου, ποιος, πού, πότε, πώς, τι, γιατί, με ποιον τρόπο κ.λπ., συμβάλλουν στη δημιουργία πολλών διαφορετικών σεναρίων, τα οποία περιλαμβάνουν και τις επιθυμητές αντιδράσεις, τις οποίες στοχεύουμε να κατακτήσουν τα παιδιά με ΔΑΦ, για να τις εφαρμόσουν, όταν βρεθούν μόνα τους, σε αντίστοιχες καταστάσεις της καθημερινότητάς τους (Olley, 2005).

Συμβόλαιο

Το γραπτό συμβόλαιο αποτελεί μια συμφωνία, με τη μορφή υπεύθυνης δήλωσης, που αναφέρεται σε μια επιθυμητή συμπεριφορά και στα στοιχεία επιβράβευσής της. Αυτά τα στοιχεία μπορεί να προκύπτουν και μετά από σχετική διαπραγμάτευση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή/-ήτριας, έτσι ώστε να καλύπτουν απόλυτα τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του/της. Πρέπει η διατύπωσή του να είναι λιτή και περιεκτική, ούτως ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό από το παιδί και να περιλαμβάνει μόνο τα απαραίτητα στοιχεία που είναι, τα ονόματα των εμπλεκόμενων ατόμων, η επιθυμητή συμπεριφορά, τα ενισχυτικά στοιχεία και το χρονικό πλαίσιο τήρησης των συμφωνηθέντων. Το συμβόλαιο συμβάλλει σημαντικά στον περιορισμό των εντάσεων, αφού δεν επιτρέπει την ύπαρξη αμφισβητήσεων που συχνά προκύπτουν στις προφορικές υποσχέσεις. Επιπλέον, λόγω της ενεργούς συμμετοχής του παιδιού στη διαδικασία σύνταξης του συμβολαίου, συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Cooper et al., 2007).

Προσέγγιση TEACCH

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children) αποτελεί μια δομημένη προσέγγιση, που βασίζεται στη δόμηση του περιβάλλοντος, του προγράμματος, του υλικού και των δραστηριοτήτων και αξιοποιεί οπτικά συνθήματα για την ενίσχυση της επικοινωνίας, αφού σύμφωνα με έρευνες η συμμετοχή του ατόμου με ΔΑΦ σε δομημένα προγράμματα είναι περισσότερο αποτελεσματική (Howlin, Goode, Hutton & Rutter, 2004). Πρόκειται για εξατομικευμένο πρόγραμμα, που είναι ανάλογο του επιπέδου ανάπτυξης του ατόμου με ΔΑΦ και αξιοποιεί ποικίλες συμπεριφορικές και γνωστικές τεχνικές προκειμένου να επιτύχει την κατάκτηση της επικοινωνίας και της κοινωνικότητας του ατόμου (Marcus, Kunce & Schopler, 1997).

Το πρόγραμμα εφαρμόζεται στις ΗΠΑ, από τη δεκαετία του ’70, προσαρμόζεται στο επίπεδο των δυσκολιών κάθε ατόμου με ΔΑΦ και αξιοποιεί τα ευρήματα των ερευνών που αναφέρονται στην καλή οπτική αντίληψη και στον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης αυτών των ατόμων (Schuler, 1995). Βασίζεται στη συστηματική και συνεχή αξιολόγηση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων αλλά και των αναδυόμενων δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΑΦ, δηλαδή αυτών που μπορούν να κατακτηθούν με την παροχή μικρής βοήθειας. Στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα και οι εμμονές των παιδιών με ΔΑΦ, προκειμένου να υπάρχει μεγαλύτερη ανταπόκριση. Επομένως, εάν ένα παιδί έχει εμμονή με ένα αντικείμενο, π.χ. αυτοκινητάκια, τότε οι διάφορες έννοιες που πρέπει να διδαχθεί, όπως μέγεθος, χρώμα, αρίθμηση κ.λπ. μπορούν να αναφέρονται σε αυτοκινητάκια (Mesibov, Shea & Adams, 2001).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συνεργασία με τους γονείς, αφού θεωρούνται συνθεραπευτές και τους ζητείται να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική προσέγγιση, ούτως ώστε να μπορεί να προκύψει γενίκευση των κατακτημένων δεξιοτήτων σε ποικίλα περιβάλλοντα (Marcus, Kunce & Schopler, 1997). Για τον σκοπό αυτό οι γονείς παρακολουθούν σχετικά σεμινάρια για την εφαρμογή της μεθόδου στο σπίτι και δέχονται σχετική υποστήριξη και καθοδήγηση από τους ειδικούς θεραπευτές, όποτε το χρειάζονται.

Οι κύριοι στόχοι της δομημένης προσέγγισης είναι η κατανόηση του περιβάλλοντος, αφού όταν το περιβάλλον είναι δομημένο, οργανωμένο και προβλέψιμο, τότε διευκολύνει την προσαρμογή των ατόμων με ΔΑΦ (Shulman, 2004) και η αυθόρμητη επικοινωνία, που έρχεται ως φυσικό ακόλουθο, όταν το άτομο με ΔΑΦ γνωρίζει καλά το περιβάλλον του και νιώθει οικεία σε αυτό. Για τη δόμηση του περιβάλλοντος της τάξης, διαμορφώνονται συγκεκριμένες περιοχές διδασκαλίας και δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στη μετάβαση μεταξύ των περιοχών, που γίνεται με βάση το ημερήσιο πρόγραμμα (Mesibov, Browder & Kirkland, 2002), που βρίσκεται αναρτημένο και στο οποίο ανατρέχει το παιδί κάθε φορά που τελειώνει μία δραστηριότητα, προκειμένου να δει ποια θα είναι η επόμενη. Καθιερώνεται χώρος αυτόνομης εργασίας, όπου το παιδί μαθαίνει να εργάζεται μόνο του, έχοντας την υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού, όποτε το

ζητήσει, αλλά με προσπάθεια φθίνουσας πορείας στην παροχή βοήθειας. Προβλέπεται χώρος για ομαδικές δραστηριότητες, που επιτρέπουν την κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και χώρος παιχνιδιού, ψυχαγωγίας και χαλάρωσης. Τέλος, στον χώρο της «ένας προς έναν» διδασκαλίας, τοποθετούνται αντικριστά, ένα τραπέζι με δύο καρέκλες, όπου διδάσκονται δεξιότητες μίμησης, κατανόησης του προφορικού λόγου, έκφρασης και κοινωνικές δεξιότητες.

Ένα απλό πρόγραμμα περιλαμβάνει δύο δραστηριότητες της μορφής δουλειά – παιχνίδι και ποτέ αντίστροφα, οπότε το παιδί μαθαίνει τι προηγείται και τι ακολουθεί και σταδιακά το πρόγραμμα εμπλουτίζεται με περισσότερες δραστηριότητες. Η κάθε δραστηριότητα του ημερήσιου προγράμματος μπορεί να οπτικοποιηθεί, ανάλογα με το γνωστικό επίπεδο του παιδιού, για να είναι σαφής, ξεκινώντας από ένα απλό αντικείμενο και περνώντας σταδιακά σε μια εικόνα, σε λέξεις-κλειδιά ή σε ολόκληρες προτάσεις (Collia-Faherty, 2003), ούτως ώστε το παιδί να δέχεται την πληροφόρηση για την επόμενη δραστηριότητα, χωρίς να χρειάζεται περαιτέρω καθοδήγηση από τον/την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, το σύστημα της εργασίας είναι εξατομικευμένο, παρουσιάζεται στο παιδί π.χ. με καρτέλες σε κάθετη ή οριζόντια διάταξη και περιλαμβάνει όλες τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για το παιδί με ΔΑΦ, δηλαδή του οπτικοποιεί, ποια και πόση εργασία θα κάνει, πώς θα ξέρει ότι τελείωσε και τι θα κάνει αφού τελειώσει. Σε επόμενα επίπεδα παίρνει τη μορφή λίστας δραστηριοτήτων, όπου το παιδί μπορεί να σημειώσει αυτήν που ολοκληρώνει.

Η ίδια προσέγγιση ισχύει και στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού υλικού, που πρέπει να έχει οπτική οργάνωση και σαφείς οδηγίες χρήσης, επίσης οπτικές, για την απόλυτη κατανόηση κάθε δραστηριότητας και του τρόπου εκτέλεσής της, αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο, την ιδιαίτερη οπτική αντίληψη των ατόμων με ΔΑΦ. Οι οπτικές οδηγίες μπορούν να αναφέρονται στα υλικά της δραστηριότητας, σε προσχέδια που τονίζουν τα απαραίτητα σημεία, στην παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου τρισδιάστατου δείγματος, για να υπάρχει σημείο αναφοράς ή σε φωτογραφίες που απεικονίζουν το τελικό αποτέλεσμα. Η οπτική σαφήνεια μπορεί να επιτευχθεί με την υπογράμμιση λέξεων ή τη χρήση διαφορετικών χρωμάτων (Mesibov, Shea, & Schopler, 2005).

Συνεπώς, η δομημένη προσέγγιση του προγράμματος TEACCH παρέχει ένα ιδιαίτερα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, που αξιοποιεί σε μέγιστο βαθμό τις ιδιαίτερες οπτικές ικανότητες των παιδιών με ΔΑΦ, που εκ των αποτελεσμάτων, φαίνεται να ανταποκρίνεται πιο ουσιαστικά στις ανάγκες τους και να τα βοηθάει στην κατάκτηση δεξιοτήτων οργανωμένης συμπεριφοράς και στην ανάπτυξη αυτονομίας (Ozonoff & Cathcart, 1998).

Προγράμματα αυτοαπασχόλησης

Τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης περιλαμβάνουν σειρές από διάφορα υλικά, όπως τρισδιάστατα αντικείμενα, φωτογραφίες, λέξεις ή φράσεις, που χρησιμοποιούνται για να διαμορφώσουν τις οδηγίες εκτέλεσης μιας δραστηριότητας, την οποία θα μπορεί να πραγματοποιήσει το παιδί με ΔΑΦ, χωρίς να χρειάζεται οποιαδήποτε παρέμβαση από

τον/την εκπαιδευτικό, ή τον γονέα. Συνεπώς, τα προγράμματα αυτοαπασχόλησης δεν έχουν ως στόχο την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων, αλλά την ενίσχυση και αυτοδιαχείριση των κεκτημένων. Εφαρμόζονται με ιδιαίτερη επιτυχία σε τομείς όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτοεξυπηρέτηση, η εργασιακή απασχόληση, η αυτόνομη διαβίωση κ.ά. (Agran et al., 2003 · Γενά & Γαλάνης, 2007).

Αυτοδιαχείριση

Στη διαδικασία αυτοδιαχείρισης το ίδιο το άτομο εφαρμόζει συστηματικά διάφορες τεχνικές τροποποίησης της συμπεριφοράς του, είτε για να διατηρήσει μία κατακτημένη συμπεριφορά είτε για να οδηγηθεί σε μια επιθυμητή (Cooper et al., 2007). Μια στρατηγική αυτοδιαχείρισης είναι η αυτοκαταγραφή, κατά την οποία το άτομο παρατηρεί συστηματικά τη συμπεριφορά του και καταγράφει την παράλειψη μιας αντίδρασης που θα έπρεπε να έχει κάνει ή την εκδήλωση μιας επιθυμητής αντίδρασης. Η διαδικασία της αυτοκαταγραφής, έχει αποδειχθεί, πώς επιδρά στον περιορισμό των προβληματικών συμπεριφορών και στην ενίσχυση των επιθυμητών, στην αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, στην εποικοδομητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην ανάπτυξη της αυτονομίας ενός ατόμου με ΔΑΦ (Cooper et al., 2007 · Γαλάνης, 2011). Ο τρόπος της καταγραφής εξαρτάται από το επίπεδο του παιδιού, αφού εάν γνωρίζει γραφή μπορεί να χρησιμοποιήσει ημερολόγιο ή φύλλο συλλογής δεδομένων, ενώ στην περίπτωση χαμηλής λειτουργικότητας μπορεί να χρησιμοποιήσει απλά αντικείμενα που σηματοδοτούν την επανάληψη ή όχι μιας συμπεριφοράς, όπως π.χ. βότσαλα, χάντρες κ.ά. που τοποθετούνται ή αφαιρούνται από ένα κουτί, αντίστοιχα, ή εικόνες που αναπαριστούν τη συμπεριφορά κ.λπ. (Agran et al., 2003).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Agran, M., King-Sears, M. E., Wehmeyer, M. L. & Copeland, S. R. (2003). Teachers' guides to inclusion: Student-directed learning. Baltimore: Paulh Brookes Publishing. Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (1999). Applied behavior analysis for teachers. Upper Saddle River, N.J: Prentice Hall.

American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.). Arlington: American Psychiatric Association.

Amerikaniki Psychiatriki Enosi. (2013). DSM. Istoriko tou egcheiridiou. Anaktisi Aprilios 29, 2021, apo http://www.psychiatry.org/practice/dsm/dsm-history-of-the-manual

Bondy, A. & Frost, L. (1996). Educational approaches in pre-school: behavior techniques in a public school setting. In: E Schopler & G Mesibov (eds) Learning and Cognition in Autism. New York: Plenum Press. pp. 311-334.

Galanis, P. (2011). Epidrasi tis aftokatagrafis sti sychnotita tis diaspastikis symperiforas enos paidiou me aftismo se eidiko scholeio. Elliniki Epitheorisi Eidikis Agogis, 3, 111-135.

Gena, A. (2007). Theoria kai praxi tis analysis tis symperiforas. Athina: Gutenberg. Gena, A. & Galanis, P. (2006). Prosengisi AVA – I symperiforioanalytiki prosengisi ston aftismo. Sto S. Notta & M. Nikolaidou (Epim.), Praktika tis diimeridas 13-14 Ianouariou 2006, Aftismos – Diachytes Anaptyxiakes Diataraches: Olistiki diepistimoniki prosengisi (A΄ Tomos sel. 38-61). Athina: Vita.

Gena, A. & Galanis, P. (2007). Efarmoges tis Analysis tis Symperiforas stin axiologisi kai antimetopisi tou aftismou. Egkefalos, 44, 84-99

CDC, (2014). Disabilities Monitoring Network, 14 sites, United States

Collia-Faherty, C. (2003). Aftismos. Ti simainei gia mena. Athina: Ellinika Grammata.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Applied behavior analysis. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Dawson, G. & Osterling, J. (2000). Early Intervention in Autism. In: MJ Guralnick, PH Brookes (eds) The Effectiveness of Early Intervention. Baltimore.

Howlin, P., Goode, S., Hutton, J. & Rutter, M. (2004). Adult outcome for children with autism. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 45(2): 195-211.

Hurth, J., Shaw, E., Izeman, S., Whaley, K. & Rogers, S. (1999). Areas of agreement about effective practices among programs serving young children with autism spectrum disorders. Infants and Young Children, 12: 17-26.

Lord, C. & Bailey, A. (2002). Autism Spectrum Disorders. In: M. Rutter & E. Taylor (eds) Child and Adolescent Psychiatry 4th ed. 643-650.

Marcus, L., Schopler, E. & Lord, C. (2000). TEACCH services for preschool children. In: J Handleman & SL Harris (eds), Preschool Education Programs for Children with Autism pp. 215-232, Pro-Ed, Autism, TX.

Marcus, L., Kunce, L.J. & Schopler, E. (1997). Working with families. In D. J. Cohen & F.R. Volkmar (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders (pp. 631-649). New York: John Wiley & Sons.

Mesibov, G.B., Browder,D.M. & Kirkland, C. (2002). Using individualized schedules as a component of positive behavioural support for students with developmental disabilities. Journal of Positive Behavior Interventions, 4, 73-79.

Mesibov, G.B., Shea, V., & Adams, L.W., (2001). Understanding Asperger syndrome and high-functioning autism. New York: Kluwer Academic/ Plenum Press.

Mesibov, G.B., Shea, V., & Schopler, E. (2005). The TEACCH approach to autism spectrum disorders. New York: Kluwer Academic/ Plenum Pubishers.

Olley, G. (2005). Curriculum and classroom structure. In F. R. Volkmar, R. Paul, A. Klin & D. Cohen (Eds.), Handbook of autism and pervasive developmental disorders. Volume 2: Assessment, interventions, and policy (pp. 863-881). New Jersey: John Wiley & Sons.

Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. Journal of Autism and Developmental Disorders 28: 25-32.

Schuler, A.L. (1995). Thinking in autism: Differences in learning and development. In K.A. Quill (Ed.), Teaching children with autism: Strategies to enhance communication and socialization (pp. 11-32). New York: Delmar.

Shulman, C. (2004). Domimeni Ekpaidefsi: TEACCH. Sta Praktika tou 1ou Diethnous epistimonikou Symposiou "To Pazl tou Aftismou" (sel. 132-151). Larisa: Syllogos Goneon, Kidemonon kai Filon Aftistikon Atomon N. Larisas.

Syriopoulou-Delli, Ch. K. (2016). Ekpaidefsi kai eidiki agogi atomon me diatarachi fasmatos aftismou. Thessaloniki: Panepistimio Makedonias.

Tzivinikou, S., (2015). Mathisiakes dyskolies - didaktikes paremvaseis. [ilektr. vivl.] Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon. Diathesimo sto: http://hdl.handle.net/11419/5332.

wikipedia. (2021, April 25). Anaktisi apo https://el.wikipedia.org/wiki/

World Health Organization. (1992). The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders. WHO Geneva

Volkmar, FR., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. Journal of Child Psychology and Psychiatry 45(1): 135-170.

Η ομάδα των παιδιών που ανήκουν στα επιθετικά θύματα

Πάσχου Αγγελική – Σ.Ε.Ε. Π.Ε..70

Περίληψη

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δυο πιο βασικοί φορείς κοινωνικοποίησης. Όμως, ολόκληρη η διαδικασία της κοινωνικοποίησης και της προσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον δεν λειτουργεί πάντα θετικά, καθώς υπάρχει περίπτωση να πετυχαίνουν ακριβώς το αντίθετο, οδηγώντας τελικά το παιδί στην εκτροπή, στην εκδήλωση αποκλίνουσας κι επιθετικές συμπεριφοράς. Όπως υποστηρίζει ο Φώτιος (2001), η ίδια η κοινωνικοποίηση, αν είναι αποτυχημένη, μπορεί να αποτελέσει το αίτιο της επιθετικής συμπεριφοράς. Και τούτο διότι η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου συνεπάγεται αναπόφευκτα τον περιορισμό της αυτονομίας του. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ομάδα των παιδιών, τα οποία είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα, δηλαδή είναι επιθετικά, αλλά είναι και θύματα της επιθετικότητας των άλλων. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα είναι γνωστά με τον όρο *'επιθετικά θύματα'* (aggressive victims).

Λέξεις-Κλειδιά: θύτες, επιθετικά θύματα, θυματοποίηση

The group of children belonging to the victims of aggression

Paschou Aggeliki - Educational Project Coordinator-Teachers

Abstracts

The family and the school are the two most important actors in socialization. However, the whole process of socialization and adaptation to the social environment does not always work positively, as there is a chance that they will achieve the exact opposite, eventually leading the child to deviation, to the manifestation of deviant and aggressive behavior. As Fotios (2001) argues, socialization itself, if unsuccessful, can be the cause of aggressive behavior. This is because the social adjustment of the individual inevitably implies the limitation of his autonomy. Of particular interest is the group of children, who are both perpetrators and victims, that is, they are aggressive, but they are also victims of the aggression of others. Children belonging to this group are known as 'aggressive victims'.

Key-Words: perpetrators, aggressive victims, victimization

Εισαγωγή

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, δείχνει ότι τα τελευταία 15-20 χρόνια, ιδιαίτερα στις ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης, παρατηρείται πραγματική έξαρση όσον αφορά στην εμφάνιση φαινομένων, τα οποία περιλαμβάνουν την εκδήλωση μορφών προβληματικής συμπεριφοράς, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Αυτές

οι μορφές προβληματικής συμπεριφοράς περιλαμβάνουν κυρίως την εκδήλωση βίας και επιθετικότητας (π.χ. Haynes & Chalker, 1999 Olweus, 1995 Shen, 1997 Stromquist & Vigil, 1996 κ.ά.).

Η βία στο σχολείο ορίζεται ως «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης. Οι μορφές της σχολικής βίας είναι η σωματική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία και ο βανδαλισμός. Ο όρος 'σχολικός εκφοβισμός' (bullying), παρόλο που αφορά τη βία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ωστόσο τείνει να χρησιμοποιείται ως συνώνυμος με την σχολική βία. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει και μορφές μαθητικής δραστηριότητας που παραδοσιακά θεωρούνται συνυφασμένες με την εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, όπως είναι το πείραγμα και ο αστεϊσμός. Το υποκειμενικό στοιχείο του βιώματος της θυματοποίησης, από την πλευρά του 'θύματος', αποτελεί το (συχνά επισφαλές) όριο της διάκρισης μεταξύ της αποδοχής ή της απαξίας της συμπεριφοράς που ορίζεται ως κακομεταχείριση» (Αρτινοπούλου, 2001, σελ. 16-17).

Η Ελλάδα, όπως πολλές άλλες χώρες, διανύει μία μεταβατική περίοδο, όπου σημειώνονται αλλαγές στα ιδεολογικά συστήματα μετά την κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, ένταξη στην ΕΕ, παγκοσμιοποίηση και μετακίνηση πληθυσμών και προϊόντων, διαπολιτισμικές προσαρμογές, μεταβολές στους θεσμούς και στην οικογένεια κτλ, που εντείνουν την κοινωνική ανομία. Τα παρατηρούμενα φαινόμενα βίας και επιθετικότητας στους σχολικούς χώρους που πληθαίνουν, φαίνονται να αντικατοπτρίζουν την κοινωνία των μεγάλων σε βαθμό που δικαιολογημένα ανησυχούν τους μελετητές διαφόρων επιστημονικών ειδικοτήτων για την ασφάλεια και την ψυχική υγεία των μαθητών, π.χ. απουσίες λόγω εκφοβισμού, εγκατάλειψη του σχολείου, τραυματισμοί, ψυχολογικά προβλήματα, στιγματισμός των θυτών, βανδαλισμοί, καταστροφές, απώλειες ωρών διδασκαλίας, κλπ. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2001, σελ. 15).

Ο εκφοβισμός (bullying) έχει αρχίσει να εμφανίζεται και στα σχολεία της Ελλάδας με χαμηλά ποσοστά. Όμως, η ύπαρξη χαμηλού ποσοστού εμφάνισης φαινομένων εκφοβισμού ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι τα θύματα σπάνια γνωστοποιούν τα όσα υφίστανται, όπως έχει δείξει η έρευνα των Πετροπούλου & Παπαστυλιανού (2000). Όμως, το φαινόμενο του εκφοβισμού υπόκεινται στην επίδραση κι άλλων σημαντικών παραγόντων, οι κυριότεροι εκ των οποίων είναι το φύλο, η σχολική επίδοση, οι στρατηγικές αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων, κλπ. (Πετρόπουλος & Παπαστυλιανού, 2000).

Η διαμόρφωση του κανονιστικού πλαισίου της συμπεριφοράς των μαθητών και η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, αποτελούν τους πιο σημαντικούς παράγοντες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή των προγραμμάτων αντιμετώπισης της προβληματικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

Σύμφωνα με τον ορισμό του Dan Olwews, ένας μαθητής είναι θύμα εκφοβισμού, όταν εκτίθεται επανειλημμένα για ένα χρονικό διάστημα σε αρνητικές ενέργειες που

εκτελούνται από έναν ή περισσότερους συμμαθητές (Πατεράκη et al., 2000). Η έννοια του εκφοβισμού στο χώρο του σχολείου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Αρτινοπούλου (2001, σελ. 14), «αφορά τη βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέχρι την ηλικία των 12 ετών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας, όπως χτύπημα, κλοτσιές, απειλές, πειράγματα, σεξουαλικά υπονοούμενα, κλπ. Παρατηρούμε ότι η έννοια αυτή συνδέεται περισσότερο με την πειθαρχία και την 'κανονικότητα' της συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στην τάξη, παρά με τη διάπραξη σοβαρών βίαιων ενεργειών».

Η εκδήλωση επιθετικότητας και η κακοποίηση (victimization-θύματα της επιθετικής συμπεριφοράς των άλλων) θέτουν σημαντικούς αναπτυξιακούς κινδύνους για τα παιδιά. Λόγω της ύπαρξης σαφών συνδέσεων ανάμεσα στην επιθετικότητα και την κακοποίηση, μιας και η ύπαρξη ενός θύτη προϋποθέτει την ύπαρξη ενός θύματος και το αντίστροφο, οι προσπάθειες διερεύνησης και παρέμβασης εστιάζουν ολοένα και περισσότερο το ενδιαφέρον τους στον τρόπο, με τον οποίο αυτές οι δύο μορφές συμπεριφοράς αναπτύσσονται, τόσο από κοινού όσο και ανεξάρτητα η μία από την άλλη. Η πλειονότητα των ερευνητικών προσεγγίσεων προβαίνει στο διαχωρισμό των παιδιών, τα οποία ταξινομούνται σε μόνο επιθετικά, σε μόνο θύματα επιθετικότητας, σε παιδιά που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα ή σε παιδιά που δεν είναι ούτε το ένα ούτε το άλλο. Αν και η αναπτυξιακή έρευνα έχει εντοπίσει την ύπαρξη αυτών των ομάδων παιδιών, εντούτοις δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως αν αυτά τα παιδιά ακολουθούν διαφορετικές αναπτυξιακές πορείες. Πράγματι, πολλές έρευνες έχουν καταπιαστεί με τη σύγκριση της συμπεριφοράς που εκδηλώνουν αυτές οι διαφορετικές ομάδες των παιδιών, η οποία είναι χαρακτηριστική για την κάθε συγκεκριμένη ομάδα και αποτελούν την ειδοποιό διαφορά της από τις υπόλοιπες. Αντίθετα, περιορισμένος είναι ο αριθμός των ερευνών στον τομέα των αναπτυξιακών αλλαγών (Hanish & Guerra, 2004).

Η ομάδα των παιδιών που ανήκουν στα επιθετικά θύματα

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ομάδα των παιδιών, τα οποία είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα, δηλαδή είναι επιθετικά, αλλά είναι και θύματα της επιθετικότητας των άλλων. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτήν την ομάδα είναι γνωστά με τον όρο *'επιθετικά θύματα'* (aggressive victims).Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα αυτών των παιδιών είναι ότι αποτελούν έναν συνδυασμό των γνωρισμάτων τόσο των θυτών όσο και των θυμάτων. Αν και ο αριθμός τους είναι περιορισμένος, σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες παιδιών, αυτά τα παιδιά αξίζουν περαιτέρω μελέτη, δεδομένου ότι η λειτουργικότητά τους είναι σαφώς περισσότερο προβληματική σε σύγκριση με τα παιδιά που είναι μόνο θύτες ή μόνο θύματα ή τίποτα από τα δύο (Schwartz et al., 2001). Πράγματι, τα παιδιά που κατατάσσονται στην κατηγορία 'επιθετικά θύματα' έχουν μεγάλες πιθανότητες να εμφανίζουν συναισθηματικά, συμπεριφορικά, κοινωνικά, ακαδημαϊκά και οικογενειακά προβλήματα (Hanish & Guerra, 2004).

Παρά την ύπαρξη αυτών των εκτενών προβλημάτων, ελάχιστα πράγματα είναι γνωστά για το πώς τα επιθετικά θύματα αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του χρόνου και του

βαθμού, στον οποίο ακολουθούν διαφορετικές αναπτυξιακές πορείες σε σύγκριση με τις υπόλοιπες ομάδες παιδιών. Μέχρι σήμερα, είναι λιγοστές οι μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί με στόχο τη διερεύνηση της αναπτυξιακής πορείας των παιδιών που είναι επιθετικά, θύματα της επιθετικότητας των άλλων ή επιθετικά θύματα. Οι πραγματοποιούμενες έρευνες εστιάζουν στη μελέτη μίας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας την φορά και δεν καταπιάνονται με τη διαχρονική μελέτη των παιδιών. Ενδεικτικά αναφέρονται οι έρευνες των Pellegrini et al. (1999), οι οποίοι μελέτησαν την εκδήλωση επιθετικότητας σε παιδιά της Ε' τάξης του Δημοτικού σχολείου, όπως επίσης και οι έρευνες τόσο των Bijttebier & Vertommen (1998) όσο και των (Mynard & Joseph, 1997), τα υποκείμενα μελέτης των οποίων είναι ηλικίας από 8 έως 13 ετών. Η έλλειψη επαρκών ερευνητικών δεδομένων, όπως υποστηρίζουν οι Hanish & Guerra (2004), δεν επιτρέπει την διεξαγωγή ορθών συμπερασμάτων σχετικά με την πιθανή ύπαρξη διαφορών όσον αφορά στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών των διαφορετικών ομάδων.

Όπως προαναφέρθηκε, ο αριθμός των παιδιών που είναι ταυτόχρονα θύτες και θύματα (επιθετικά θύματα) είναι ιδιαίτερα μικρός. Οι Schwartz et al. (1997), λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα ενός σημαντικού αριθμού μελετών, οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί στην Αμερική, την Ευρώπη και την Αυστραλία, αναφέρουν ότι το ποσοστό εμφάνιση των παιδιών που είναι επιθετικά θύματα ισούται με 6% (εύρος από 0.5% έως 29%), των παιδιών που είναι μόνο επιθετικά ισούται με 9% (εύρος από 1% έως 24%) και των παιδιών που είναι παθητικά θύματα είναι ίσο με 15% (εύρος από 5% έως 40%).

Όμως, όπως διατείνονται οι Hanish & Guerra (2004), μία προσεκτικότερη εξέταση των προηγούμενων αποτελεσμάτων οδηγεί στην ανάδυση προβληματισμού σχετικά με την εγκυρότητά τους. Ο προβληματισμός αυτός περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Πρώτον, σύμφωνα με τα ποσοστά που αναφέρθηκαν παραπάνω, η ομάδα των επιθετικών θυμάτων είναι μικρότερη από τις ομάδες των επιθετικών ή των θυμάτων, όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα σχετικών μελετών σε παιδιά και εφήβους (π.χ. Boulton & Smith, 1994 Kumpulainen et al., 1998 Pellegrini et al., 1999 Schwartz, 2000 Schwartz et al., 1997). Αντίθετα, τα αποτελέσματα κάποιων άλλων εμπειρικών μελετών υποστηρίζουν ότι το ποσοστό των παιδιών που είναι επιθετικά θύματα είναι μεγαλύτερο σε σύγκριση με το ποσοστό των παιδιών που παθητικά θύματα (π.χ. Baldry & Farrington, 1998 Perry et al., 1988) ή μόνο επιθετικά (π.χ. Craig, 1998 Mynard & Joseph, 1997 Wolke et al., 2000). Δεύτερον, το εύρος των τιμών είναι πολύ μεγάλο, με κάποιες έρευνες να αναφέρουν χαμηλά ποσοστά εμφάνισης όλων των κατηγοριών (π.χ. O' Moore & Hillery, 1989), ενώ σε κάποιες άλλες έρευνες τα ποσοστά των παιδιών όλων των ομάδων είναι σαφώς υψηλότερα (π.χ. Bardly & Farrington, 1998).

Αυτή η ιδιαίτερα υψηλή διακύμανση των τιμών μπορεί να αποδοθεί σε ένα σύνολο παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των διαφορών στα χαρακτηριστικά του δείγματος (π.χ. το φύλο του παιδιού, ηλικία και καταγωγή) και των διαφορετικών τεχνικών αξιολόγησης (π.χ. εκτιμήσεων των γονέων, αυτό-αναφορές, αναφορές των συμμαθητών ή των δασκάλων, κλπ.). Επίσης, οι έρευνες αυτές διέφεραν και όσον αφορά στην

αυστηρότητα των κριτηρίων, βάσει των οποίων έγινε η ταξινόμηση των παιδιών (Hannish & Guerra, 2004).

Σύμφωνα με έναν ικανοποιητικό αριθμό εμπειρικών προσπαθειών, μπορεί να διατυπωθεί η άποψη ότι η κατάσταση της θυματοποίησης των παιδιών σχετίζεται με κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Για παράδειγμα, τα επιθετικά θύματα είναι πιθανό να χαρακτηρίζονται από προβληματική διαπροσωπική προσαρμογή, ενώ τα παθητικά θύματα συνήθως διακατέχονται από προβλήματα όσον αφορά την ενδοπροσωπική προσαρμογή τους (Boivin et al., 1995 Schwartz et al., 1999). Βέβαια, αυτός ο συσχετισμός ανάμεσα στην κατάσταση της θυματοποίησής τους και τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, υπόκεινται σε ηλικιακές διαφορές. Συγκεκριμένα, η ύπαρξη διαπροσωπικών προβλημάτων, όπως είναι η επιθετικότητα, σχετίζεται στενότερα με τη θυματοποίηση σε παιδιά μικρής ηλικίας, ενώ η ύπαρξη ενδοπροσωπικών προβλημάτων, όπως είναι η κοινωνική απομόνωση-απόσυρση σχετίζεται με τη θυματοποίηση σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας (Hanish & Guerra, 2000b Boivin et al., 2001).

Συμπεράσματα

Έντονος προβληματισμός έχει αναδυθεί γύρω από τη σταθερότητα αυτών των ομάδων των παιδιών μέσα στο χρόνο. Μία υπόθεση έχει να κάνει με το ότι οι ταξινομήσεις των παιδιών σε κάποια ομάδα είναι αρκετά ομοιογενείς, με αποτέλεσμα να παρατηρούνται σημαντικές ποιοτικές διαφορές μεταξύ των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολες οι μεταπηδήσεις από την μια ομάδα σε κάποια άλλη. Στην υιοθέτηση αυτής της υπόθεσης συνηγορούν τα αποτελέσματα των ερευνών εκείνων, οι οποίες έχουν καταδείξει την ύπαρξη σημαντικών διαφορών όσον αφορά τη λειτουργικότητα των παιδιών ανάλογα με το αν είναι επιθετικά-θύτες, παθητικά θύματα ή επιθετικά θύματα (Schwartz et al., 1999). Επίσης, αυτή η υπόθεση υποστηρίζεται από το γεγονός ότι έχει βρεθεί ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς παραμένει αρκετά σταθερή μέσα στο χρόνο, ακόμη και όσον αφορά σε παιδιά μικρής ηλικίας, ενώ και η θυματοποίηση παραμένει ουσιαστικά σταθερή. Μάλιστα, όσο αυξάνεται η ηλικία του παιδιού τόσο σταθερότερη είναι η κατάσταση της θυματοποίησης του (Hannish & Guerra, 2000a).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο: Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατεράκη, Λ. και συν. (2001). Το φαινόμενο του «εκφοβισμού» στο Δημοτικό Σχολείο: Εμπειρικά ευρήματα. Στο: Ν. Πετρόπουλος (Επιμ.), *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2001). *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΕΠΕΑΕΚ.

Πετρόπουλος, Ν., & Παπαστυλιανού, Α. (2000). Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο. Στο: Ν. Πετρόπουλος (Επιμ.), *Προκλήσεις στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα.

Φώτιος, Σ. (2001). Κοντά στο παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1998). Parenting influences on bullying and victimization. *Legal and Criminological Psychology, 3,* 237-254.

Bijttebier, P., & Vertommen, H. (1998). Coping with peer arguments in school-age children with bully/victim problems. *British Journal of Educational*

Boivin, M., Hymel, S., & Hodges, E. V. E. (2001). Toward a process view of peer rejection and harassment. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 265-289). New York: Guilford Press.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in children. *Development and Psychopathology, 7,* 765-785.

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.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24,* 123-130.

Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly, 50* (1), 17-38.

Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000a). The roles of ethnicity and school context in predicting children's victimization by peers. *American Journal of Community Psychology, 28,* 201-223.

Haynes, R. M., & Chalker, D. M. (1999). A national of violence. *The American School Board Journal, 186,* 22-25.

Kompulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almovist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect, 22,* 705-717.

Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, 67,* 51-54.

O' Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology, 10,* 426-441.

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.

Olweus, D. (1993). *Bullying in schools: What we know and what we can do.* Oxford: Blackwell

Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 91,* 216-224.

Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24,* 807-814.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups, *Journal of Abnormal Child Psychology, 28,* 181-192.

Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying. Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York: Guilford Press.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. P., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development, 68,*

Shen, J. (1997). The evolution of violence in schools. *Educational Leadership, 55,* 18-22.

Stromquist, N., & Vigil, J. D. (1996). Violated in schools in the United States of America. *Prospects, 26,* 361-382.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behaviour problems among primary school children. *Journal of Child Psychology, 41,* 989-1002.

Μελέτη περίπτωσης μαθητή με σύνδρομο Asperger

Σωτηρόπουλος Αντώνιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 Τμήματος Ένταξης

Περίληψη

Τα παιδιά με σύνδρομο Asperger ανήκουν στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που σύμφωνα με το άρθρο 6 του Ν. 3699/2008 έχουν το δικαίωμα φοίτησης στο γενικό σχολείο της γειτονιάς τους είτε υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, είτε με παράλληλη στήριξη. Η νομοθετική αυτή ρύθμιση αντικατοπτρίζει την προσπάθεια της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής να αναδιαρθρώσει τον ελλειμματικό χαρακτήρα της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ), σύμφωνα με τις αρχές και το όραμα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Σκοπός της παρούσας εργασίας και με αφορμή μελέτη περίπτωσης μαθητή που φοιτά στη Β΄ Δημοτικού είναι να αναδειχθεί η δυνατότητα της μαθησιακής αλλά και κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των μαθητών με Asperger στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται πληροφορίες που αφορούν τον μαθητή με σύνδρομο Asperger. Στο δεύτερο μέρος προτείνονται στρατηγικές και πρακτικές που μπορούν να συνθέσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης (ΕΠΕ) στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Λέξεις-Κλειδιά: παιδιά, σύνδρομο Asperger, στρατηγικές, πρακτικές

Case study of a student with Asperger syndrome

Sotiropoulos Antonios, *Primary school teacher*

Abstract

Children with Asperger syndrome belong to students with special educational needs who according to article 6 of Law 3699/2008 have the right to attend the general school of their neighborhood either supported by the class teacher or with parallel support. This legislation reflects the effort of Greek educational policy to restructure the deficit character of Special Education (CEE), in accordance with the principles and vision of inclusive education. The purpose of this study and on the occasion of a case study of a student studying in the 2nd grade is to highlight the possibility of learning and socio-emotional development and development of students with Asperger in the general school. The first part of the paper presents information about the student with Asperger syndrome. The second part proposes strategies and practices that can compose an individualized education program (IE) within the classroom.

Key-Words: children, Asperger syndrome, strategies, practices

Εισαγωγή

Το σύνδρομο Asperger αποτελεί μία νευροαναπτυξιακή διαταραχή που εντάσσεται στην οικογένεια των διαταραχών αυτιστικού φάσματος (ΔΑΦ). Πρόκειται για μία

διαταραχή που επηρεάζει το άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του σε ό, τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τις πληροφορίες που προσλαμβάνει από το περιβάλλον του, που αλληλεπιδρά με τους άλλους ανθρώπους και εν γένει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Η συχνότητα εμφάνισης του συνδρόμου προσδιορίζεται σε 1 στα 5.000 παιδιά ενώ ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια είναι 3: 1 με τα αγόρια να είναι περισσότερο επιρρεπή στην εν λόγω διαταραχή.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου Asperger σχετίζονται με τρεις βασικούς τομείς, την κοινωνική επικοινωνία, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική φαντασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά ποικίλουν από άτομο σε άτομο τόσο ποιοτικά όσο και ως προς τον βαθμό της εμφάνισής τους (Mavrakis & Gazi, 2015). Αξίζει να αναφερθεί ότι στην αναθεωρημένη έκδοση του DSM (DSM-V) που δημοσιεύτηκε από την Αμερικανική Ψυχιατρική Ένωση του 2013, το σύνδρομο Asperger μαζί με τον αυτισμό και τη Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – μη άλλως προσδιοριζόμενη, ως ορολογία, απαλείφθηκε καθώς εντάχθηκε στη μεγάλη ομπρέλα των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος. Παράλληλα, οι ομάδες των συμπτωμάτων που αφορούν την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κοινωνική επικοινωνία ενοποιήθηκαν σε μία. Παρόλες τις αλλαγές του DSM-V, τα άτομα που έχουν ήδη αποκτήσει μία διάγνωση με σύνδρομο Asperger εξακολουθούν να τη διατηρούν. Επίσης, και οι επιστήμονες, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, εξακολουθούν να χρησιμοποιούν τον υπάρχοντα όρο (Katsiras, 2015).Στα σχολεία του συμπεριληπτικού ρεύματος, ο εκπαιδευτικός καλείται να προβεί σε συνεργασίες και να έχει την απαραίτητη κατάρτιση για την οργάνωση και την υλοποίηση μίας ενδοταξικής παρέμβασης που θα αποσκοπεί στην ολιστική επιτυχία όλων των μαθητών ανεξαιρέτως, εξαλείφοντας φαινόμενα αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Christidou & Christidou, 2018).

Η διάγνωση του συνδρόμου Asperger γίνεται από ψυχίατρο ή κλινικό ψυχολόγο και αποτελεί μία δύσκολη διαδικασία, καθώς τα χαρακτηριστικά του εμφανίζονται με μία ετερογένεια από άτομο σε άτομο. Επίσης, στα παιδιά μπορεί να διαγνωσθεί αργότερα σε σχέση με τις άλλες διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Μία έγκυρη και έγκαιρη διάγνωση μπορεί να αποφανεί ιδιαίτερα ωφέλιμη όχι μόνο για το παιδί αλλά και για το οικογενειακό του περιβάλλον. Δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής πρώιμης παρέμβασης που μπορεί να βοηθήσει εξαιρετικά το παιδί στην εξέλιξή του ενώ οι γονείς αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητές του κι έτσι μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες τους. Παράλληλα, το παιδί μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης και διάγνωσης μπορεί να αποκτήσει πρόσβαση στις υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως είναι η εκπαίδευση με παράλληλη στήριξη, βελτιώνοντας σε σημαντικό επίπεδο την εκπαιδευτική του πορεία και κατ’ επέκταση τη μετέπειτα ζωή του (Holloway, 2016).

Ιστορικό του μαθητή

Ο Γ. είναι 8 ετών και φοιτά στη Β΄ Δημοτικού γενικού σχολείου με τη βοήθεια εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Ο Γ. προέρχεται από τετραμελή οικογένεια ελληνικής καταγωγής. Έχει κι έναν αδελφό μικρότερο κατά τη δύο έτη, που δεν έχει παρουσιάσει κάποια διαταραχή. Και οι δύο γονείς εργάζονται. Επίσης, είναι ιδιαίτερα φροντιστικοί

με τα παιδιά τους. Ο Γ. γεννήθηκε τελειόμηνος, με φυσιολογικό τοκετό και χωρίς προβλήματα υγείας. Περπάτησε στους 13 μήνες και η ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας του ήταν απόλυτα φυσιολογική. Στην ηλικία των 2,6 ετών ο Γ. πήγε στον παιδικό σταθμό. Όταν έκλεισε τα 3, η νηπιαγωγός συμβούλευσε τους γονείς του να αξιολογηθεί το παιδί από κάποιο θεσμικό διαγνωστικό φορέα, καθώς είχε παρατηρήσει ότι ο Γ. αντιμετώπιζε δυσκολίες στην κοινωνική του επαφή με τα άλλα παιδιά. Το παιδί σήμερα έχει ενταχθεί ήδη σε πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης με λογοθεραπείες και εργοθεραπείες και ψυχοπαιδαγωγικό παιχνίδι ενώ οι γονείς του πραγματοποιούν συνεδρίες συμβουλευτικής υποστήριξης.

Αξιολόγηση και διάγνωση

Ο Γ. αξιολογήθηκε για πρώτη φορά σε ηλικία 3,3 ετών από τη διεπιστημονική ομάδα της μονάδας αναπτυξιακής παιδιατρικής δημόσιου νοσοκομείου η οποία διάγνωσε σύνδρομο Asperger και σύστησε να ξεκινήσει το παιδί πρόγραμμα θεραπευτικής παρέμβασης με λογοθεραπεία και εργοθεραπεία. Το παιδί αξιολογήθηκε εκ νέου κατά τη φοίτησή του στην Α΄ Δημοτικού από αρμόδιο ΚΕΣΥ που επιβεβαίωσε τη διάγνωση του νοσοκομείου για σύνδρομο Asperger. Συστάθηκε η υποστήριξή του με εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης στο σχολείο, η συνέχεια της θεραπευτικής παρέμβασης με λογοθεραπεία και εργοθεραπεία, ο εμπλουτισμός του προγράμματος με ψυχοπαιδαγωγικό παιχνίδι και η συμμετοχή των γονέων σε πρόγραμμα συμβουλευτικής υποστήριξης.

Χαρακτηριστικά του μαθητή

Ο Γ. είναι ένα χαρούμενο παιδί που έχει αναπτύξει πολύ καλές σχέσεις τόσο με τον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης όσο και με τον εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης. Σε γνωστικό επίπεδο ο Γ. δεν παρουσιάζει αδυναμίες. Το νοητικό του δυναμικό είναι ιδιαίτερα καλό, καθώς κυμαίνεται και λίγο παραπάνω από τα μέσα φυσιολογικά όρια της ηλικίας του. Έχει αρκετά πλούσιο λεξιλόγιο και κατανοεί όλες τις εντολές, είτε είναι απλές είτε σύνθετες. Επίσης, ιδιαίτερα αναπτυγμένες είναι οι μνημονικές του ικανότητες. Σε μαθησιακό επίπεδο ο Γ. δεν παρουσιάζει ελλείμματα. Έχει κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής, γνωρίζει πολύ καλά τους γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες, αναγνωρίζει όλους τους αριθμούς και εκτελεί με ευκολία μαθηματικές πράξεις και προβλήματα αριθμητικής ακόμα και με σύνθετο χαρακτήρα. Ο Γ. σημειώνει πολύ καλή σχολική επίδοση.

Ο Γ. παρουσιάζει αδυναμίες στην κοινωνική επικοινωνία του. Μολονότι έχει ένα πλούσιο λεξιλόγιο κάποιες φορές δεν του είναι εύκολο να αντιληφθεί κάποια μεταφορική έννοια ή κάποιο αστείο. Όταν ξεκινά να μιλά για ένα θέμα δυσκολεύεται να σταματήσει. Κάποιες φορές, μάλιστα, που ο εκπαιδευτικός δίνει τον λόγο σε κάποιον άλλο μαθητή, ο Γ. αρνείται να σταματήσει να μιλά και συνεχίζει να μιλά μόνος του παράλληλα με τον συμμαθητή του, γεγονός που μπορεί να διαταράξει τη ροή της μαθησιακής διαδικασίας. Ωστόσο, το παιδί έχει αναπτύξει καλή βλεμματική επαφή ενώ αντιλαμβάνεται χειρονομίες και εκφράσεις προσώπου. Σύμφωνα με τις Christodoulou kai Fotiadou (2014) τα παιδιά με σύνδρομο Asperger παρουσιάζουν δυσκολίες σε ό, τι αφορά τη

συναισθηματική και κοινωνική τους έκφραση. Μπορεί να δυσκολεύονται στην κατανόηση οποιασδήποτε άλλης έννοιας μίας λέξης εκτός από την κυριολεκτική της σημασία και να αποφεύγουν να κοιτάξουν το συνομιλητή τους στα μάτια. Η φωνή τους ορισμένες φορές είναι μονότονη και με ασυνήθιστη ένταση ενώ συζητούν με άλλους ένα θέμα, δείχνοντας ελάχιστο ενδιαφέρον για το τι έχουν να πουν ή τι σκέφτονται οι συνομιλητές τους. Δυσκολίες, επίσης, παρουσιάζουν ορισμένα παιδιά στην αντίληψη της σημασίας της μη λεκτικής επικοινωνίας (Rhode, 2011).

Ο Γ. είναι ένα παιδί που επιζητά τη συναναστροφή με τους συνομηλίκους του αλλά αρκετά καταλήγει να παίζει μόνος του και να απομονώνεται κοινωνικά. Το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στη συμμετοχή του σε μία ομαδική δραστηριότητα είτε στο πλαίσιο μίας σχολικής εργασίας είτε στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Αρκετά συχνά επιθυμεί να ολοκληρώσει μόνος του τη δραστηριότητα ή να επιβάλλει τους δικούς του κανόνες στα υπόλοιπα παιδιά. Μπορεί, επίσης, να εκδηλώσει ανεπιθύμητες κοινωνικές συμπεριφορές, όπως είναι οι εκρήξεις θυμού και η επιθετικότητα κατά τη διάρκεια της συνδιαλλαγής του με τους συμμαθητές του ή κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του σε μία ομαδική σχολική εργασία ή δραστηριότητα. Αυτές οι ανεπιθύμητες κοινωνικές συμπεριφορές απαντώνται στα παιδιά με σύνδρομο Asperger και καθιστούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους ιδιαίτερα δύσκολες ενώ κάποιες φορές δεν γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους. Μολονότι, λοιπόν, επιθυμούν να κάνουν φιλίες, δεν έχουν ανεπτυγμένες τις απαιτούμενες δεξιότητες και φαίνεται να μην καταλαβαίνουν τους κοινωνικούς κανόνες συμπεριφορές. Αρκετά συχνά παιδιά με σύνδρομο Asperger βιώνουν αισθήματα άγχους και ματαίωσης, καθώς επιζητούν την κοινωνική συναναστροφή αλλά δυσκολεύονται να διατηρήσουν μία φιλική σχέση (Galanaki & Salmont, 2016).

Οι κοινωνικές συναναστροφές του Γ. με τους συνομηλίκους του δυσκολεύουν, επίσης, καθώς ορισμένες φορές το παιδί δεν μπορεί να αντιληφθεί τις πράξεις και τα συναισθήματα των άλλων παιδιών. Η δυσκολία του αυτή συνδέεται με τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με Asperger στον τομέα της κοινωνικής φαντασίας. Μολονότι διαθέτουν φαντασία με τη συμβατική έννοια του όρου, δυσκολεύονται να προβλέψουν τι θα συμβεί στη συνέχεια μίας κοινωνικής επαφής ενώ η κοινωνική τους ενσυναίσθηση είναι περιορισμένη (Jackson, Skirrow &Hare, 2012).Ωστόσο, ο Γ. δεν παρουσιάζει στερεότυπα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Αντίθετα, έχει ένα εύρος ενδιαφερόντων, του αρέσει να μαθαίνει διαρκώς καινούρια πράγματα, παίζει με διάφορα παιχνίδια, χωρίς να προσκολλάται σε αυτά και του αρέσουν οι χειροτεχνίες και η ζωγραφική. Σε ό, τι αφορά την προσκόλληση σε ρουτίνες, ο Γ. φαίνεται να αναστατώνεται στις απρόσμενες αλλαγές τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Στο σπίτι μελετά με συγκεκριμένη σειρά τα μαθήματά του ενώ στο σχολείο αλλαγές που αφορούν τον τρόπο διεξαγωγής των μαθημάτων λειτουργούν αγχωτικά για εκείνον. Τα παιδιά με Asperger ενδεχομένως να έχουν στερεότυπα ενδιαφέροντα με τα οποία ασχολούνται σχολαστικά. Οι αλλαγές και οι καινοτομίες αποτελούν πηγή άγχους γι’ αυτά. Η προβλεψιμότητα στη ζωή τους και η καθιέρωση ρουτίνας και συνηθειών προσφέρει σε

αυτά τα παιδιά χαλάρωση και μείωση του άγχους (Hare, Wood, Wastell&Skirrow, 2015).

Παρέμβαση: Στρατηγικές και μέθοδοι

Τον Μάιο του 1992 η ευρωπαϊκή ομοσπονδία οργανώσεων γονέων ατόμων με αυτιστικές διαταραχές ψήφισε τον Χάρτη Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αυτισμό, σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα με διαταραχές αυτιστικού φάσματος πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με όλους τους πολίτες των ευρωπαϊκών κρατών. Ένα από αυτά τα δικαιώματα είναι η ισότιμη πρόσβαση στην παροχή εκπαίδευσης (Tagkoulis, 2006). Οι διακηρύξεις του εν λόγω χάρτη συμπίπτουν με τις θεμελιώδεις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις οποίες οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορισμένων μαθητών δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται από το σχολείο ως δυσκολίες των παιδιών αλλά ως πρόβλημα που σχετίζεται με τον τρόπο λειτουργίας των ίδιων των εκπαιδευτικών οργανισμών (Poulpoulogou, 2019). Ο εκπαιδευτικός του γενικού σχολείου οφείλει να υιοθετήσει έναν καθολικό σχεδιασμό μάθησης και να προγραμματίσει τη διδασκαλία του, λαμβάνοντας υπόψη τις ικανότητες του κάθε μαθητή μέσα στην τάξη του. Η εφαρμογή, άλλωστε, ενός πολυπαραγοντικού μοντέλου παρέμβασης, η δόμηση του σχολικού περιβάλλοντος και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων κοινωνικής αλληλεπίδρασης που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, όπως είναι τα παιδιά με Asperger, συμβάλλουν, συνάμα στην προώθηση της αλληλογνωριμίας και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της κατανόησης ανάμεσα στους συμμαθητές (Coyle & Balfe, 2012).

Οι συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης και της ειδικής αγωγής κρίνονται απαραίτητες για την οργάνωση και την εφαρμογή ενός προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητή και ικανού να επιφέρει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην ένταξή του στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί της γενικής και ειδικής αγωγής καλούνται να σχεδιάζουν και να αποφασίζουν μαζί για την υλοποίηση της διδακτικής πράξης και των διάφορων ρυθμίσεων μέσα στην τάξη αλλά και να αξιολογούν από κοινού τους μαθητές. Η συνεργασία τους στην προετοιμασία του μαθήματος, στην τροποποίηση της διδακτικής ύλης, στην επιλογή του εποπτικού υλικού, στην επιλογή των εργασιών για το σπίτι, στις μεθόδους αξιολόγησης και σε θέματα που αφορούν την επικοινωνία με τους γονείς κρίνεται αναγκαία για την ενεργό μαθησιακή εμπλοκή και την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως είναι τα παιδιά με σύνδρομο Asperger (Mavropalias & Anastasiou, 2013).

Απαραίτητη για την πρόοδο και την εξέλιξη του παιδιού με Asperger είναι η συστηματική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του. Οι μελέτες στην πλειοψηφία τους (Rispoli, Mathes & Malcolm, 2019) έχουν επιδείξει ότι η εμπλοκή της οικογένειας στην πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης που παρακολουθούν τα παιδιά τους δεν αποτελεί απλώς μία απαραίτητη προϋπόθεση αλλά ανάγεται σε κινητήριος δύναμη που μπορεί να οδηγήσει σε επιτυχημένο αποτέλεσμα την εκπαιδευτική διαδικασία. Στις μέρες μας, μαθητές, όπως η περίπτωση του Γ., αντιμετωπίζονται με έναν τρόπο

περισσότερο ολιστικό που έχει ως βασικές προϋποθέσεις, την αναβάθμιση του ρόλου των γονέων που αποφασίζουν για το παιδί τους και την αντιμετώπισή του καθώς και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών. Ο εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει ένα κλίμα συνεργασίας με τους γονείς που χαρακτηρίζεται από αισθήματα αμοιβαιότητας, σεβασμού και εμπιστοσύνης. Καλείται να παρακινεί τους γονείς να έχουν ενεργό συμμετοχή, να είναι υποστηρικτικός και παράλληλα να ενημερώνεται και να ενημερώνει τους γονείς για την εξέλιξη του παιδιού τους (Houser & Spoede, 2015).

Οι μαθητές με Asperger, όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάζουν μία ετερογένεια ως προς την εκδήλωση και των βαθμό σοβαρότητας των συμπτωμάτων τους. Ως εκ τούτου ένα πρόγραμμα παρέμβασης πρέπει να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, ώστε να ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τις ανάγκες του μαθητή με Asperger (Katsougkri, 2014). Ο Γ. είναι ένας μαθητής που δεν αντιμετωπίζει ελλείμματα σε ό, τι αφορά τις γνωστικές δεξιότητες και την επίτευξη των διδακτικών στόχων. Αντίθετα σε αυτούς τους τομείς εντοπίζονται τα δυνατά του σημεία. Ένα ΕΠΕ προσαρμοσμένο στις ανάγκες του Γ. οφείλει να στοχεύσει περισσότερο στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του. Βασικοί σκοποί αποτελούν η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους του και η διαχείριση των συναισθημάτων του. Επιμέρους στόχοι μπορεί να είναι ο σεβασμός στους κανόνες της τάξης και του παιχνιδιού και η διάκριση των συναισθημάτων. Σημαντική είναι η συνεχής επιβράβευση του μαθητή ύστερα από κάποια γνωστική κατάκτηση ή μετά από την εκδήλωση κάποιας επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς.

Η επίτευξη αυτών των στόχων και των σκοπών προϋποθέτει την υιοθέτηση και την εφαρμογή προσεγγίσεων, στρατηγικών και πρακτικών που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενισχυτικά στον τομέα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης του Γ. Μία τέτοια προσέγγιση είναι ο «κύκλος των φίλων». Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη δύναμη που έχει η ομάδα των συνομηλίκων σε ό, τι αφορά την επίδραση στην ατομική συμπεριφορά ενός μαθητή με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Με τον κύκλο των φίλων το παιδί αποκτά ένα δίκτυο υποστήριξης εντός του οποίου προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του και επιβραβεύεται για κάθε επιτυχία. Μπορεί να ενδυναμωθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία του και να ενισχυθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Παράλληλα, και οι υπόλοιποι μαθητές μαθαίνουν να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα του παιδιού, αναπτύσσουν την ενσυναίσθησή τους και δημιουργείται ένα θετικό κλίμα μέσα στην τάξη το οποίο κρίνεται απαραίτητο για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή με Asperger (O' Connor, 2016).

Άλλη μία μέθοδος που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, προκειμένου ο μαθητής να κατανοήσει έννοιες και να μάθει να λειτουργεί σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες που αρμόζουν σε κάθε περίσταση είναι οι κοινωνικές ιστορίες. Μέσα από τις κοινωνικές ιστορίες τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, στις οποίες εντοπίζονται και τα κύρια αδύναμα σημεία του Γ. Προβάλλουν τις πληροφορίες που κρίνονται απαραίτητες για την υιοθέτηση ενός τρόπου συμπεριφοράς αλλά η προβολή αυτή συντελείται μέσα από μία

παρουσίαση που ταιριάζει στον τρόπο μάθησης και σκέψης των παιδιών με σύνδρομο Asperger και άλλες διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Έτσι, ο μαθητής με Asperger έχει την ευκαιρία να δει όλα τα μέρη που συνθέτουν ένα συμβάν ή μία συμπεριφορά, εξερευνώντας τις λεπτομέρειες που είναι τόσο σημαντικές για εκείνον και χωρίς να βρεθεί σε σύγχυση, γεγονός που θα μπορούσε να προκαλέσει άγχος και κάποια αρνητική αντίδραση (Qi, Barton, Collier, Lin&Montoya, 2018).

Οι στόχοι του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος του Γ. υλοποιούνται στο πλαίσιο του σχολείου και των σχολικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Galani (2017) τα παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, όπως είναι το σύνδρομο Asperger μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές δεξιότητές τους ακόμα και στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, αρκεί ο εκπαιδευτικός να έχει τροποποιήσει τη διδασκαλία του, παρέχοντας πιο πολλές ευκαιρίες σε αυτούς τους μαθητές για αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Παράλληλα, η προσαρμογή του περιεχομένου της διδασκαλίας στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή με σύνδρομο Asperger μπορεί να συμβάλλει στη μείωση εκδήλωσης συμπεριφορών που διαταράσσουν τη ροή της μαθησιακής διαδικασίας και δεν συνάδουν με τους κοινωνικούς κανόνες. Στο πλαίσιο της τροποποίησης της διδασκαλίας ιδιαίτερα βοηθητική είναι η χρήση οπτικού υλικού, όπως εικόνες, σκίτσα και βίντεο που μπορούν να σηματοδοτούν την εκδήλωση μίας δεξιότητας ή μίας επιθυμητής συμπεριφοράς που αναμένεται να εκδηλώσει ο μαθητής.

Η διδασκαλία μέσα στην τάξη πρέπει να είναι δομημένη και πλήρως καθορισμένη και ο Γ. να ενημερώνεται εξαρχής για όλη τη διαδικασία του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής μπορεί να αποφορτίζεται και να ακολουθεί τη ρουτίνα που έχει συνηθίσει. Ο χώρος της σχολικής τάξης πρέπει, επίσης, να είναι δομημένος και κατάλληλα διαμορφωμένος. Η σταθερότητα και η «μαθησιακή ασφάλεια» στο πλαίσιο της σχολικής τάξης είναι απαραίτητες για τα παιδιά με σύνδρομο Asperger. Η προσέγγιση της δομημένης διδασκαλίας αποτελεί θεμέλιο λίθο του προγράμματος παρέμβασης TEACCH (Treatment and Education of Autisticand Communication Handicapped Children) που χρησιμοποιείται, στις μέρες μας, ευρέως στον χώρο των διαταραχών του αυτιστικού φάσματος. Η μέθοδος TEACCH στηρίζεται στη εξατομίκευση του διδακτικού προγράμματος, στη δόμηση του χώρου εργασίας και στη χρήση οπτικού υλικού για την υποστήριξη του μαθητή καθώς και στην πραγματοποίηση ομαδικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των οποίων δίνεται η δυνατότητα να αναπτυχθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και να ενισχυθεί η κοινωνική αλληλεπίδραση του παιδιού με σύνδρομο Asperger ή και με άλλες διαταραχές αυτιστικού φάσματος (Mesibov & Howley, 2012).

Συμπεράσματα

Το σύγχρονο σχολείο με την εδραίωση της καινοτόμου φιλοσοφίας της συμπερίληψης ήρθε αντιμέτωπο με νέες προκλήσεις που προϋπόθεταν την αναδιάρθρωσή του σε ολιστικό επίπεδο. Η συμπερίληψη καθιέρωσε τη φοίτηση όλων των μαθητών ανεξαιρέτως στο σχολείο της γειτονιάς ενώ τα σχολεία κλήθηκαν να είναι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Ως εκ τούτου, οι

μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, όπως είναι το σύνδρομο Asperger φοιτούν στην τάξη του γενικού σχολείου. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόσει ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης που θα στοχεύει στην αντιμετώπιση των δυσκολιών του παιδιού, ώστε να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία αλλά και να ενταχθεί ομαλά στη σχολική κοινότητα.

Η επίτευξη των στόχων του προγράμματος παρέμβασης του μαθητή με Asperger, όπως διαφάνηκε και από την περίπτωση του Γ., δεν προϋποθέτει την εκπαιδευτική απομόνωση του μαθητή. Αντίθετα, μέθοδοι, όπως ο κύκλος των φίλων, ενεργοποιούν το μαθητικό δυναμικό της τάξης στο σύνολό της αναπτύσσοντας παράλληλα τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού. Η δόμηση της διδασκαλίας, η διαφοροποίηση των υλικών με έμφαση στα οπτικά μέσα και η χρήση κοινωνικών ιστοριών συνιστούν προσεγγίσεις που μπορούν να εφαρμοστούν από τον εκπαιδευτικό της σχολικής τάξης, ώστε και ο μαθητής με Asperger να αποτελεί ενεργό μέλος της.

Βιβλιογραφία

Coyle, A. & Balfe, T. (2012). Inclusion and Asperger Syndrome: A Case Study of One Student. In Th. Day & J. Travers, (eds.), *Special and Inclusive Education: A Research Perspective* (pp. 303-316). Oxford: Petter Lang.

Christidou, Th. & Christidou, M. (2018).Από την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (Ε.Α.Ε) στη Συμπερίληψη: Η εκπαιδευτική πολιτική της Συμπερίληψης των «ΑΛΛΩΝ» και τα πλεονεκτήματα της στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες ή Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Ε.Ε.Α). Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές – Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων, 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 14-17 Ιουνίου 2015* (σσ. 1275-1287). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Christodoulou, P. & Fotiadou, E. (2014). Μελέτη περίπτωσης παιδιού με σύνδρομο Asperger. *Επιστημονικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, *2*(1), σσ. 119-282.

Galanaki, A. & Salmont, E. (2016). Αυτισμός: Πρόγραμμα Παρέμβασης σε μαθητή με σύνδρομο Asperger στις κοινωνικές δεξιότητες. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής, 24-26 Ιουνίου 2016* (σσ. 187-201). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Galanis, P. (2017). Παιδαγωγική προσέγγιση μαθητών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος. Στο Μ. Γελαστοπούλου & Α. Μουταβελής (επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη των μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (σσ. 121-142). Αθήνα: ΙΕΠ.

Hare, D. J., Wood, C., Wastell, S. & Skirrow, P. (2015). Anxiety in Asperger's syndrome: Assessment in real time. *Autism*, *19*(5), pp. 542-552.

Holloway, R. (2016). *Asperger' s Children. Psychodynamics, Aetiology, Diagnosis and Treatment*. NY: Routledge.

Houser, M. & Spoede, J. (2015). Home-School Collaboration for Students with ASDs: Parents' Perspectives. *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, *4*(1), pp. 83-97.

Jackson, P., Skirrow, P. & Hare, D. J. (2012). Asperger Through the Looking Glass: An Exploratory Study of Self-Understanding in People with Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *42*, pp. 697–706.

Katsiras, L. (2015). ΔιαταραχήΑυτιστικούΦάσματος (ΔΑΦ). Αξιολόγηση, παιδαγωγική και συμβουλευτική παρέμβαση. *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, *8*(6), σσ. 97-114. Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.

Katsougkri, A. (2014). *Οδηγός Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος για Μαθητές με Αυτισμό*. Αθήνα: ΙΕΠ.

Mavrakis, Ch. & Gazi, P. (2015). Υποστήριξη μαθητών με σύνδρομο Asperger: Βασικές αρχές μειονεξίας-Στρατηγικές παρέμβασης. Μελέτη περίπτωσης μαθητή Α΄ δημοτικού με Asperger. Στο Ι. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην ειδική αγωγή, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015* (σσ. 834-841). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Mavropalias, T. & Anastasiou, D. (2013). *Η συνεργασία των συνδιδασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία της παράλληλης στήριξης*. Ανακτήθηκε στις 23/3/2021 από https://www.researchgate.net/profile/Tryfon-Mavropalias-2/publication/307881607_Co-teachers%27_cooperation_as_a_key-factor_for_the_success_of_Parallel_Support_the_Greek_model_of_co-teaching/links/57d02d5408ae6399a389d371/Co-teachers-cooperation-as-a-key-factor-for-the-success-of-Parallel-Support-the-Greek-model-of-co-teaching.pdf

Mesibov, G. & Howley, M. (2012). *Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders. Using the TEACCH Programme to Help Inclusion*. NY: Routledge.

O' Connor, E. (2016). The use of 'Circle of Friends' strategy to improve social interactions and social acceptance: a case study of a child with Asperger's Syndrome and other associated needs. *SLF*, *31*(2), pp. 87-179.

Poulpoulogou, N. (2019). Τα οφέλη της συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του «γενικού σχολείου». *Νέος Παιδαγωγός*, *11*, 323-330. Αθήνα: e-Πρωτοβάθμια.

Qi, C., Barton, E., Collier, M., Lin, Y.-L. & Montoya, C. (2018). A Systematic Review of Effects of Social Stories Interventions for Individuals With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, *33*(1), pp. 25-34.

Rhode, M. (2011). Asperger's Syndrome: A Mixed Picture. Psychoanalytic Inquiry. *A Topical Journal for Mental Health Professionals*, *31*(3), pp. 288-302.

Rispoli, K.M., Mathes, N.E. & Malcolm, A.L. (2019). Characterizing the parent role in school-based interventions for autism: A systematic literature review. *SchoolPsychology*, *34*(4), pp. 444-457.

Tagkoulis, E. (2006). *Τα δικαιώματα των ατόμων με αυτισμό*. Ανακτήθηκε στις 22/3/2021 από http://www.encephalos.gr/44-2-10g.htm

Μετάβαση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο στην απασχόληση

Μιχάλης Βάρκας, Ψυχολόγος,, MA, MSc

Περίληψη

Η μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή και στην απασχόληση είναι κρίσιμη για τους νέους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα δυσανάλογο ποσοστό των οποίων δεν εργάζεται ούτε συνεχίζει την εκπαίδευσή του. Στο παρόν άρθρο τονίζεται η επείγουσα ανάγκη να εφαρμοστούν στρατηγικές αποτελεσματικής παρέμβασης για την άμβλυνση των φραγμών και τη διευκόλυνση θετικών αποτελεσμάτων σχετικά με την απασχόληση των απόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η προστατευμένη μορφή απασχόλησης σε ένα διαχωρισμένο περιβάλλον αποτέλεσε διαχρονικά, ένα από τα πιο παγιωμένα μοντέλα επαγγελματικής αποκατάστασης, συντηρώντας έτσι την απομόνωση και την προκατάληψη έναντι της ευάλωτης αυτής πληθυσμιακής ομάδας. Ως μια σοβαρή εναλλακτική λύση, με μεγάλη αποτελεσματικότητα, έχει αναδυθεί τα τελευταία χρόνια η υποστηριζόμενη απασχόληση στην κοινότητα, σε ένα περιβάλλον συμπερίληψης μαζί με άλλους εργαζομένους χωρίς αναπηρία. Στη εφαρμογή και εξέλιξη αυτής της μορφής απασχόλησης, το σύγχρονο σχολείο μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, μέσω της ανάπτυξης και παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών μετάβασης των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανοιχτή αγορά εργασίας και στην αυτονομία.

Λέξεις-Κλειδιά: Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Σχολείο, Μετάβαση, Απασχόληση.

Transition of students with special educational needs from school to employment

Michalis Varkas Psychologist, MA, MSc

Abstract

Transition from school to adulthood and employment is critical for young people with special educational needs, a disproportionate percentage of whom do not work or continue their education. This article emphasizes the urgent need to implement effective intervention strategies to reduce barriers and facilitate positive outcomes for the employment of high school graduates with special educational needs. The sheltered form of employment in a segregated environment has, over time, been one of the most established models of vocational rehabilitation, thus perpetuating isolation and prejudice against this vulnerable population. In recent years, supported employment in the community, in an inclusive environment with other non-disabled workers, has emerged as a serious, highly effective alternative. In the implementation and development of this form of employment, the modern school can play a key role through the development and provision of counselling services for the transition of young people with special educational needs to the open labour market and to autonomy.

Key-Words: Special Educational Needs, School, Transition, Employment.

Εισαγωγή

Η μετάβαση από το σχολείο στην ενήλικη ζωή αντιπροσωπεύει μια συναρπαστική φάση της ζωής ενός ατόμου. Ωστόσο, οι απόφοιτοι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ε.Ε.Α.) τείνουν σε συντριπτικά ποσοστά να είναι είτε άνεργοι είτε υποαπασχολούμενοι, παρά την επιθυμία και την ικανότητά τους να συνεισφέρουν στις κοινότητες τους μέσω της συμμετοχής τους στην εργασία (Roux et al., 2013). Για την πληθυσμιακή αυτή ομάδα, η εξασφάλιση ικανοποιητικών και ουσιαστικών εργασιακών εμπειριών σπανίως υλοποιείται και τα υψηλά ποσοστά ανεργίας εξακολουθούν να αποτελούν σημαντική πρόκληση και οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Παράλληλα, εκτός από τις αναπηρίες τους, αντιμετωπίζουν συχνά επιπλέον εμπόδια για επιτυχία στη ζωή τους μετά το σχολείο. Αν και μικρότερο ποσοστό σε σχέση με το παρελθόν πληρώνεται με χαμηλό μισθό, ουσιαστικά λιγότεροι νέοι με Ε.Ε.Α. εργάζονται με αμοιβή μετά την αποχώρησή τους από το σχολικό περιβάλλον σε σχέση με τους νέους χωρίς Ε.Ε.Α. (Cameto, 2005).

Ταυτόχρονα, όλο και περισσότερα στοιχεία δείχνουν ότι η παροχή βοήθειας προς τους νέους για να έχουν πρώιμες εργασιακές εμπειρίες οδηγεί σε καλύτερα μακροχρόνια αποτελέσματα επαγγελματικής αποκατάστασης. Ειδικά όσον αφορά τα πλεονεκτήματα των προγραμμάτων για μαθητές με Ε.Ε.Α. έχει διαπιστωθεί ότι αυτά σχετίζονται με αυξημένα κίνητρα για μελέτη και για αναγνώριση των δεξιοτήτων εκείνων που απαιτούνται για επιτυχία στην εργασία (Cimera et al, 2013). Την ίδια στιγμή, αποτελούν μια ομάδα με σημαντικό δυναμικό που, εάν παρέμεναν εργαζόμενοι και μακροπρόθεσμα, θα συνέβαλλαν στο να μειωθούν τα έξοδα που σχετίζονται με το σύστημα πρόνοιας (Wehman et al., 2014). Η απασχόληση για τους νέους με Ε.Ε.Α. μετά την αποφοίτηση από το σχολείο μπορεί να τους προσφέρει σημαντικούς κοινωνικούς πόρους. Η αμειβόμενη εργασία διευκολύνει τους συναισθηματικούς δεσμούς με άλλους εργαζόμενους και αυξάνει τη γενικότερη τους ευημερία (Allen et al., 2000). Οι κοινωνικές συνδέσεις στον εργασιακό χώρο είναι ιδιαίτερα σημαντικές για όσους εγκαταλείπουν το σχολείο και δεν συνεχίζουν τη εκπαίδευση τους, και όπως οι Wagner et al. (2005) προτείνουν η απασχόληση είναι ο μοναδικός τρόπος συμμετοχής στην κοινότητα για σχεδόν τους μισούς νέους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που βρίσκονται εκτός σχολικού πλαισίου.

Απασχόληση και Απόφοιτοι με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες

Οι μετασχηματισμοί στην παραγωγή και την αγορά εργασίας των τελευταίων δεκαετιών και η παγκόσμια οικονομική κρίση έχουν δυσχεράνει την ένταξη των απόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην αγορά εργασίας. Οι απόφοιτοι με Ε.Ε.Α. διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο ανεργίας ενώ ένα υψηλό ποσοστό εκείνων που εργάζονται απασχολείται σε χαμηλά αμειβόμενες θέσεις. Η απασχόληση είναι ζωτικής σημασίας όχι μόνο για την αξιοπρεπή διαβίωση, αλλά και για την ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα. Η

έλλειψη δημοσιευμένων δεδομένων παρακολούθησης που να αναφέρονται αναλυτικά στην αναπηρία καθιστούν δύσκολη την εκτίμηση της φύσης και της έκτασης της συμμετοχής των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ανοιχτή αγορά εργασίας (Vlachou et al, 2019). Τα στοιχεία από τον ευρωπαϊκό χώρο δείχνουν χάσμα μεταξύ του ποσοστού απασχόλησης των ατόμων με και χωρίς Ε.Ε.Α.: το 40% των ατόμων με Ε.Ε.Α. απασχολούνται σε σύγκριση με 64,2% των ατόμων χωρίς Ε.Ε.Α., ενώ το 52% των ατόμων με Ε.Ε.Α. είναι ανενεργά έναντι 28% των ατόμων χωρίς Ε.Ε.Α.. Ένας άνθρωπος στην παραγωγική ηλικιακή ομάδα των 16 έως 64 ετών έχει 66% πιθανότητα να βρει δουλειά ή να δημιουργήσει μια επιχείρηση. Για έναν άνθρωπο με ήπια αναπηρία, η πιθανότητα αυτή μειώνεται στο 47%, ενώ σε περίπτωση σοβαρής αναπηρίας μειώνεται ακόμη περισσότερο στο 25% (Magoulios & Trichopoulou, 2012). Στην Ελλάδα πρόσφατα στοιχεία δείχνουν μειωμένο ποσοστό συμμετοχής των νέων ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ενεργό εργατικό δυναμικό. Συγκεκριμένα, το 2016, το 72% ηλικίας 25-29 ετών και 55,5% ηλικίας 30-34 ετών που αντιμετωπίζουν περιορισμούς στις δραστηριότητες τους ανέφεραν ότι δεν είχαν μέχρι τότε καμία εργασιακή εμπειρία (ΕΣΑμεΑ., 2018).

Τα άτομα με Ε.Ε.Α, οι οικογένειές τους, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής δίνουν ιδιαίτερη σημασία και προτεραιότητα στην απασχόληση (Drake et al., 2009). Χωρίς αποτελεσματικές παρεμβάσεις, υπάρχει το φάσμα της υποαπασχόλησης, της ανεργίας και εντέλει της οικονομικής εξάρτησης. Οι απώτεροι στόχοι των προγραμμάτων επαγγελματικής αποκατάστασης είναι να προωθήσουν την ουσιαστική απασχόληση και να αποτελέσουν αξιόπιστη πηγή εισοδήματος για τους νέους με Ε.Ε.Α. Για να το επιτύχουν εφαρμόζουν παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αύξηση της πιθανότητας να αποκτήσουν αλλά και να διατηρήσουν κανονική απασχόληση με μισθό, στο χώρο των επαγγελματικών τους ενδιαφερόντων, στην ανοιχτή αγορά εργασίας (O'Neill et al, 2015). Αξιολογώντας σχετικά προγράμματα επαγγελματικής αποκατάστασης αποφοίτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Ε.Ε.Α. οι Wilhelm & Robinson (2013) διαπίστωσαν ότι ο οικονομικός αντίκτυπος ήταν θετικός και το όφελος σημαντικό. Όσοι έλαβαν σχετικές υπηρεσίες είδαν μεγαλύτερη μισθολογική αύξηση η οποία παρέμεινε σταθερή με την πάροδο του χρόνου και τα οικονομικά οφέλη επεκτάθηκαν και στο ίδιο το κράτος λόγω των αυξημένων φορολογικών εσόδων και της μείωσης στο ποσοστό των παρεχόμενων επιδομάτων αναπηρίας. Υπάρχουν διάφορα πρωτογενή μοντέλα προώθησης της απασχόλησης για τα άτομα με αναπηρίες που εφαρμόζονται σε ολόκληρο τον κόσμο. Από αυτά τα πιο διαδεδομένα είναι η προστατευμένη και η υποστηριζόμενη απασχόληση.

Προστατευόμενη Απασχόληση

Τα προστατευμένα εργαστήρια αποτέλεσαν τον πυρήνα του συστήματος επαγγελματικής κατάρτισης και απασχόλησης για τους ενήλικες με σημαντικές νοητικές αναπηρίες σε όλο τον εικοστό αιώνα, η πλειοψηφία των οποίων εξακολουθεί να εργάζεται σε διαχωρισμένους χώρους, σε αντίθεση με τις σύγχρονες πρακτικές ενσωμάτωσης σε υποστηρικτικά περιβάλλοντα. Τα προστατευόμενα εργαστήρια απέκτησαν ιδιαίτερη δημοτικότητα στις ΗΠΑ τη δεκαετία του '50 και του '60 όταν οι γονείς δεν είχαν άλλες

επιλογές για τα παιδιά τους εκτός από τον εγκλεισμό ή την οικιακή φροντίδα (Taylor & Seltzer, 2011). Έγιναν δηλαδή ένα είδος καταφυγίου καθώς παρείχαν χώρους όπου τα παιδιά τους ήταν θεωρητικά ασφαλή και απασχολημένα (Dague, 2012). Τα προγράμματα προστατευόμενης απασχόλησης έχουν σχεδιαστεί για να βοηθήσουν άτομα που για οποιοδήποτε λόγο θεωρούνται πως δεν είναι σε θέση να εργαστούν σε ένα κανονικό περιβάλλον απασχόλησης στην τοπική τους κοινότητα. Τα προγράμματα αυτά διαφέρουν όσον αφορά την αποστολή τους, τις παρεχόμενες υπηρεσίες και τις πηγές χρηματοδότησής. Οι μορφές προστατευόμενης απασχόλησης μπορούν γενικά να ταξινομηθούν σε δύο τύπους: σε μεταβατικά προγράμματα που αποσκοπούν στην παροχή κατάρτισης και εμπειρίας σε άτομα με Ε.Ε.Α. μέσα σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται για να επιτύχουν σε επακόλουθη απασχόληση και εκτεταμένα προγράμματα τα οποία έχουν σχεδιαστεί για μακροπρόθεσμη ή μόνιμη απασχόληση που θα επιτρέψει σε νέους με Ε.Ε.Α. να χρησιμοποιήσουν τις ικανότητες τους ώστε να κερδίζουν μισθό σε διαχωρισμένα περιβάλλοντα εργασίας (Kregel & Dean, 2002).

Παρά τη συνεχιζόμενη εξάρτηση από αυτά τα προγράμματα τα οφέλη από τη συμμετοχή είναι γενικά περιορισμένα, γεγονός που συχνά αναγκάζει τα άτομα να παραμείνουν εξαρτημένα από κρατικές παροχών εν είδη επιδομάτων. Τα προγράμματα προστατευμένης απασχόλησης απομονώνουν χωρίς λόγο τα άτομα με Ε.Ε.Α. από την υπόλοιπη κοινότητα, με συνέπεια, ο διαχωρισμός να αυξάνει τις αρνητικές στάσεις των εργοδοτών και της κοινής γνώμης, καθιστώντας πιο δύσκολη την επίτευξη ουσιαστικής απασχόλησης (Bond et al., 2007). Αντί να μειωθούν τα εμπόδια, αυτός ο διαχωρισμός οδηγεί τελικά σε μειωμένες προσδοκίες και αρνητικές στάσεις της κοινωνίας. Οι πρακτικές της προστατευόμενης απασχόλησης αποτυγχάνουν να προσφέρουν μια προοπτική απασχόλησης με αποτελέσματα. Από τη στιγμή που έχουν εισέλθει σε περιβάλλον προστατευμένης απασχόλησης, πολύ λίγα άτομα είναι σε θέση να προχωρήσουν μετέπειτα σε κανονική εργασία, στην ανοιχτή αγορά. Επίσης, λίγοι είναι αυτοί που καταφέρνουν να μεταπηδήσουν από την προστατευμένη στην υποστηριζόμενη απασχόληση (Blanck et al., 2009), γεγονός που αποδεικνύει περίτρανα ότι η προστατευόμενη μορφή δεν έχει μακροπρόθεσμο αντίκτυπο τόσο στην παραγωγικότητα όσο και στην ενσωμάτωση των ατόμων με αναπηρίες στον κοινωνικό περίγυρο. Οι νέοι με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παίρνουν μια ισχυρότερη θέση εναντίον των προστατευμένων εργαστηρίων και υποστηρίζουν τη δημιουργία και παροχή της συμπεριληπτικής απασχόλησης ως της προτιμώμενης επιλογής.

Πολλές προκαταλήψεις σχετικά με την επαγγελματική αποκατάσταση των αποφοίτων με Ε.Ε.Α., στηρίζονται σε λανθασμένες αντιλήψεις ότι η σωματική ή νοητική ικανότητα καθορίζει τη δυνατότητα για εργασιακή απόδοση και ότι δεν είναι κάθε εργασιακός χώρος κατάλληλος για όλους (Dileo, 2007). Αυτό συντελεί στη διακριτική μεταχείριση τους αποτελώντας βασικό παράγοντα αποκλεισμού από την εργασία. Υπάρχουν θεμελιώδεις διαφορές μεταξύ μιας φιλοσοφίας βασισμένης σε προστατευόμενα εργαστήρια και μιας που βασίζεται στην κοινότητα. Στην πρώτη περίπτωση, λόγω έλλειψης εκπαίδευσης και ευκαιριών εργασίας και της αντίληψης για παροχή προστασίας

από την κοινωνία, οι άνθρωποι με αναπηρίες είχαν γίνει αποδέκτες συγκεκριμένων προσδοκιών: μη εκπαιδεύσιμοι και ανίκανοι να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινότητα. Στη δεύτερη, στα άτομα με Ε.Ε.Α. προσφέρεται καλύτερη εκπαίδευση και κατάρτιση με στόχο να ενισχυθούν ώστε να αποτελέσουν μέρος του εργατικού δυναμικού και της κοινωνίας, χωρίς διαχωρισμούς και αποκλεισμό. Οργανώσεις υπεράσπισης αναπηριών έχουν τοποθετηθεί υπέρ της απασχόλησης που εντάσσει τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα στην κοινωνία, υποστηρίζοντας την επέκταση των βασισμένων στην κοινότητα προγραμμάτων απασχόλησης, και ζητώντας να δοθεί τέλος στη διαχωρισμένη απασχόληση και το χαμηλό μισθό, επικαλούμενοι την καταστροφική απομόνωση, την οικονομική εκμετάλλευση και τη συστηματική αποτυχία να παρέχουν ουσιαστική εργασία (Dague, 2012).

Υποστηριζόμενη Απασχόληση

Ως εναλλακτική λύση στα προστατευόμενα εργαστήρια, αναδύθηκαν τα ομαδικά μοντέλα στα οποία άτομα με σοβαρότερες αναπηρίες, που θεωρούνταν ως τότε μη ικανά για δουλειά εργάζονταν σε μικρές ομάδες υπό την επίβλεψη ενός παρόχου σχετικών υπηρεσιών (Wehman, 2014). Στις αρχές της δεκαετίας του '80 και στη δεκαετία του '90, οι εξελίξεις στον τομέα οδήγησαν στην ατομική προσέγγιση της υποστηριζόμενης εργασίας. Η υποστηριζόμενη απασχόληση απευθυνόταν και είχε εφαρμογή αρχικά σε άτομα με πνευματικές και άλλες αναπτυξιακές αναπηρίες λόγω όμως της επιτυχία της και των εξαιρετικών αποτελεσμάτων που παρήγαγε, τροποποιήθηκε και αναπροσαρμόστηκε έτσι ώστε να εξυπηρετήσει και άλλους πληθυσμούς, όπως άτομα με ψυχικές ασθένειες σωματικές αναπηρίες, τραυματικές εγκεφαλικές βλάβες κτλ. (Ottomanelli et al., 2014). Το Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ ορίζει την υποστηριζόμενη απασχόληση ως: κανονική απασχόληση σε περιβάλλον ενσωμάτωσης με συνεχιζόμενες υπηρεσίες υποστήριξης ατόμων με τις πιο σοβαρές αναπηρίες, για τα οποία παραδοσιακά δεν υπήρξε η δυνατότητα απασχόλησης και για αυτούς που, λόγω της φύσης και της σοβαρότητας των αναγκών τους, χρειάζονται εκτεταμένες υπηρεσίες μετά τη μετάβαση προκειμένου να εκτελέσουν την εργασία τους (Federal Register, 2016).

Αποτελεσματικότητα Υποστηριζόμενης Απασχόλησης

Η υποστηριζόμενη απασχόληση προωθεί την απασχόληση ατόμων με αναπηρίες που διατρέχουν κίνδυνο ανεργίας ή υποαπασχόλησης. Ένα άτομο που δεν εργάζεται κινδυνεύει από οικονομική εξάρτηση, συμπεριλαμβανομένης και της εξάρτησης από τα προνοιακά επιδόματα (Drake et al., 2009). Ο αρχικός σχεδιασμός της υποστηριζόμενης απασχόλησης που παραμένει ακόμα σε ισχύ εξυπηρετούσε άτομα που κινδύνευαν να τοποθετηθούν σε προστατευμένα και διαχωρισμένα περιβάλλοντα (West et al., 2015). Τα προγράμματα ημερήσιας θεραπείας, τα ψυχοκοινωνικά προγράμματα αποκατάστασης και τα προστατευόμενα εργαστήρια, δεν είναι πολύ αποτελεσματικά για τη βελτίωση της απασχόλησης των ατόμων με αναπηρίες (Wehman et al., 2018). Σε συνάρτηση με αυτή τη διαπίστωση, οι νέοι με αυτισμό αντιμετωπίζουν επιτυχέστερα

επαγγελματικά αποτελέσματα εάν δεν συμμετέχουν σε προστατευόμενα εργαστήρια προτού συμμετάσχουν σε υποστηριζόμενες μορφές εργασίας (Cimera et al., 2013).

Η υποστηριζόμενη απασχόληση είναι αποτελεσματική για τα άτομα με Ε.Ε.Α., σε όλες τις δημογραφικές κατηγορίες και τις αναπηρίες, όπως δείχνει σταθερά η επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Στην έρευνα συστηματικών ανασκοπήσεων των Marshall et al. (2014) η Υ.Α. επέδειξε σταθερά θετικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένων των υψηλότερων ποσοστών απασχόλησης στην ανοιχτή αγορά εργασίας, περισσότερων ωρών και εβδομάδων εργασίας και υψηλότερων μισθών, ενώ τα πλεονεκτήματα της επεκτείνονται και πέραν της αρχικής απόκτησης της εργασίας. Οι Hoffman et al. (2014) διαπίστωσαν ότι μετά από πέντε χρόνια διπλάσιοι ωφελούμενοι απέκτησαν εργασία στην κοινότητα, στην ανοιχτή αγορά, συγκριτικά με τα παραδοσιακά προγράμματα και παράλληλα διατήρησαν την εργασία τους σε τριπλάσιο ποσοστό. Σε άλλη έρευνα, με αποφοίτους δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν διαγνωστεί με αυτισμό, το 56% βρήκε εργασία σε υποστηριζόμενο περιβάλλον ενώ η συνέχιση της εκπαίδευσης σε ανώτερο επίπεδο συνέβαλε στην καλύτερη προσαρμογή τους (Taylor & Seltzer, 2011). Οι Wehman et al. (2014) μελέτησαν τα υπάρχοντα δεδομένα σε νέους με νοητικές και αναπτυξιακές αναπηρίες που βρίσκονται σε ηλικία μετάβασης από το σχολείο στην εργασία και διαπίστωσαν ότι η υποστηριζόμενη μορφή αύξησε τα ποσοστά απασχόλησης σε όλες τις κατηγορίες και ειδικά στους μαθητές ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και στους νέους με νοητικές αναπηρίες ή αυτισμό, απόφοιτους γυμνασίου. Γενικά, οι έρευνες δείχνουν ότι οι συμμετέχοντες σε υποστηριζόμενες μορφές εργασίας παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα ανεξάρτητα από τα δημογραφικά στοιχεία, τα κλινικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά απασχόλησης (Campbell et al., 2011).

Μεθοδολογικό Πλαίσιο - Ο Ρόλος του Σχολείου

Υπάρχει ευρεία συναίνεση μεταξύ των ειδικών του χώρου σχετικά με τις αρχές της υποστηριζόμενης απασχόλησης. Οι Becker et al. (2006) διαπίστωσαν ότι η υψηλή πιστότητα στην εφαρμογή της είναι κρίσιμη για την επίτευξη καλών αποτελεσμάτων. Η απόκλιση από αυτήν, συμπεριλαμβανομένης της προσαρμογής στις τοπικές συνθήκες, θέτει σε κίνδυνο την αξιοπιστία και μειώνει την αποτελεσματικότητα. Για την Ευρωπαϊκή Ένωση Υποστηριζόμενης Εργασίας (EUSE, 2010) τρία συστατικά στοιχεία είναι εκ των ων ουκ άνευ:

- Έμμισθη εργασία. Τα άτομα πρέπει να λαμβάνουν μισθό ανάλογο με την εργασία που εκτελείται. Αν ισχύει ο κατώτατος εθνικός μισθός, τότε πρέπει να αμείβονται τουλάχιστον με αυτόν ή τον ισχύοντα για αυτήν την εργασία.
- Ανοικτή αγορά εργασίας. Τα άτομα με αναπηρία πρέπει να απασχολούνται ως τακτικοί εργαζόμενοι με τους ίδιους όρους και προϋποθέσεις με τους άλλους εργαζόμενους που απασχολούνται στις επιχειρήσεις και οργανισμούς του δημόσιου ή ιδιωτικού τομέα.
- Συνεχής υποστήριξη, με την ευρύτερη έννοια, που παρέχεται ατομικά και εφαρμόζεται βάσει των αναγκών του εργαζόμενου και του εργοδότη.

Οι παραπάνω αρχές υποστηρίζονται από ένα συγκεκριμένο μεθοδολογικό πλαίσιο, στο οποίο κεντρικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει το σύγχρονο σχολείο διαθέτοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό (σύμβουλο επαγγελματικού προσανατολισμού, ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, σύμβουλο σχολικής ζωής κτλ.) στην υπηρεσία των τελειόφοιτων μαθητών αναλαμβάνοντας το ρόλο του συμβούλου μετάβασης. Ο σύμβουλος συνεργάζεται με το δυνητικό εργαζόμενο για να προσδιορίσει τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες και για να εξασφαλίσει τη δέσμευση του, ώστε να διασφαλιστεί ότι πραγματοποιεί μια συνειδητή επιλογή. Για να μπορέσει να ανταποκριθεί όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερα στο ρόλο του ο σύμβουλος πρέπει να διαθέτει καλή γνώση της τοπικής αγοράς εργασίας και των συνθηκών που επικρατούν.

Αρχικά παρέχει μια σειρά υποστηρικτών υπηρεσιών που περιλαμβάνουν τη σύνταξη επαγγελματικού προφίλ, την αντιστοίχιση ικανοτήτων και απαιτήσεων της εργασίας, τον προσδιορισμό των ικανοτήτων του ατόμου και πως σχετίζονται με την εργασία και τον καθορισμό ενδιαφερόντων και προτιμήσεων με στόχο να βρει και να διατηρήσει δουλειά στα πλαίσια της κοινότητας. Έπειτα, οι ενέργειες προσανατολίζονται στο να βοηθηθεί το άτομο να εξασφαλίσει εργασία είτε σε ήδη υφιστάμενες θέσεις είτε σε συγκεκριμένες θέσεις που έχουν δημιουργηθεί ειδικά για εκείνο. Στο πλαίσιο αυτό ο σύμβουλος έχει επαφές με εργοδότες ώστε να πληροφορηθεί περισσότερα σχετικά με τις πιθανές εργασιακές ανάγκες. Σε αυτό το σημείο αρχίζει η διαδικασία η οποία υποστηρίζεται από το σύμβουλο και περιλαμβάνει την αίτηση και τη συμμετοχή σε συνέντευξη, της οποίας το επίπεδο μπορεί να διαφέρει ανάλογα με τις δεξιότητες του υποψήφιου (Wehman et al., 2018). Από τη στιγμή που θα βρεθεί ή δημιουργηθεί μια θέση εργασίας που ταιριάζει στον αιτούντα και υπάρχει συμφωνία και δέσμευση του εργοδότη τότε εξασφαλίζεται η θέση απασχόλησης. Τέλος, η μακροπρόθεσμη υποστήριξη εντός και εκτός εργασίας που μπορεί να περιλαμβάνει την παροχή εξειδικευμένης βοήθειας στον υπάλληλο με αναπηρία, είτε στο χώρο εργασίας ή και μακριά από αυτόν για όσο διάστημα παραμένει απασχολούμενο, αποτελεί τη συνιστώσα εκείνη που καθιστά την υποστηριζόμενη απασχόληση μοναδική. Η ιδιαιτερότητα των προγραμμάτων υποστηριζόμενης απασχόλησης έγκειται στην ικανότητα τους να συνταιριάζουν αποτελεσματικά τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις ανάγκες υποστήριξης ενός ατόμου με τις εργασιακές ανάγκες των επιχειρήσεων που λειτουργούν στα πλαίσια της.

Συζήτηση

Οι δυσκολίες μετάβασης των απόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Ε.Ε.Α. από το σχολείο στην ενήλικη ζωή και η αδυναμία συμμετοχής στην αγορά εργασίας χρήζουν στοχευμένων παρεμβάσεων και δράσεων. Ανάμεσα στις καλές πρακτικές περιλαμβάνεται και η ενίσχυση και εφαρμογή της υποστηριζόμενης απασχόλησης, μέσω της οποίας περισσότερα άτομα με Ε.Ε.Α. αποκτούν τη δυνατότητα της ενσωμάτωσης στο περιβάλλον της ανοικτής αγοράς και με κανονικό μισθό, αφού το επίκεντρο είναι το ίδιο το άτομο και οι δυνατότητες του, όχι οι αδυναμίες του. Ωστόσο, τα συστήματα υπηρεσιών που χρησιμοποιούν διαχωρισμένα περιβάλλοντα παραμένουν εδραιωμένα και η αλλαγή είναι εξαιρετικά δύσκολη, ιδιαίτερα σε περιόδους μειωμένης

χρηματοδότησης λόγω οικονομικής ύφεσης. Η ανθεκτικότητα της προστατευόμενης απασχόλησης αποτελεί μνημειώδη φραγμό στην κοινωνική ένταξη των νέων με αναπηρία. Ως εκ τούτου, καθίσταται επιτακτική η ανάγκη ανάδειξης των θετικών χαρακτηριστικών της υποστηριζόμενης απασχόλησης ώστε να δημιουργηθεί ένα νέο πρότυπο προσδοκιών και υπηρεσιών σε σύγκριση με εκείνο πάνω στο οποίο δημιουργήθηκαν τα προστατευόμενα προγράμματα. Σημαντικό και πολυδιάστατο ρόλο μπορεί να διαδραματίσει προς την κατεύθυνση αυτή το σύγχρονο σχολείο. Με την καλύτερη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες και την ανάπτυξη και εφαρμογή υπηρεσιών μετάβασης που ενστερνίζονται τις αρχές και τη μεθοδολογία της υποστηριζόμενης απασχόλησης διευκολύνεται η καταπολέμηση των διακρίσεων και τελικά επιτυγχάνεται η ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας των νέων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Becker, D., Xie, H., McHugo, G., Halliday J., & Martinez R. (2006). What predicts supported employment program outcomes? *Community Mental Health Journal*, 42 (3), 303-313.

Blanck, P., Hill, E., Siegal, C., Waterstone, M. (2009). Disability civil rights law and policy. 2nd ed. Thomson/West Publishers.

Bond, G., Salyers, P., Dincin, J., Drake, E., Becker, R., Fraser, V., Haines, M. (2007). A randomized controlled trial comparing two vocational models for persons with severe mental illness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75(6), 968–982.

Cameto, R. (2005). After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities. Menlo Park, CA

Campbell, K., Bond, G., & Drake, R. (2011). Who benefits from supported employment: a meta-analytic study, *Schizophrenia bulletin*, 37 (2), 370-380

Cimera, R., Burgess, S., & Wiley, A. (2013). Does providing transition services early enable students with ASD to achieve better vocational outcomes as adults? *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 38(2), 88-93.

Dague, B. (2012). Sheltered employment, sheltered lives: Family perspectives of conversion to community-based employment. *Journal of Vocational Rehabilitation*. 37, 1-11.

Federal Register. Department of Education (2016). State Vocational Rehabilitation Services Program; State Supported Employment Services Program; Limitations on Use of Subminimum Wage; Final Rule. Anaktithike stis 28/5/2021 apo: https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-2016-08-19/pdf/2016-15980.pdf

Dileo, D. (2007). Raymond's room: Ending the segregation of people with disabilities. Training Resource Network, Inc. St. Augustine, Florida, p. 1-230.

Drake, R., Skinner, J., Bond, G., Goldman, H. (2009). Social Security and mental illness: Reducing disability with supported employment. *Health Affairs*, 28, 761–770.

Ethniki Synomospondia Atomon me Anapiria (2018). Anaktithike stis 8-6-2021 apo: https://www.esamea.gr/publications/others/3732-2o-deltio-paratiritirioy-thematon-anapirias-tis-e-s-a-mea-deiktes-apasxolisis-kai-plithysmos-me-anapiria-meros-aa

EUSE (2010), Anaktithike stis 2-5-21 apo: https://www.euse.org/content/supported-employment-toolkit/EUSE-Toolkit-2010.pdf

Hoffmann, H., Jäckel D., Glauser S., Mueser K., Kupper Z. (2014): Long-term effectiveness of supported employment: 5-year follow-up of a randomized controlled trial. *American Journal of Psychiatry,* 171, 1183-1190.

Kregel, J., Dean, D. (2002). Sheltered vs. Supported Employment: a direct comparison of long-term earnings outcomes for individuals with cognitive disabilities. In: Achievements and Challenges in Employment Services for People with Disabilities: The Longitudinal Impact of Workplace Supports Monograph, 63-83. Virginia Commonwealth University.

Magoulios, G, Trichopoulou, A. (2012), Employment status for people with disabilities in Greece, *South-Eastern Europe Journal of Economics*, 1, 25-40

Marshall, T., Goldberg, R., Braude, L., Dougherty, R, Daniels, A., Ghose, S., George, P., & Delphin-Rittmon, M. (2014). Supported employment: assessing the evidence. *Psychiatric Services*, 65 (1), 16-23.

O'Neil, J.O., Mamun, A.A., Potamites, E., Chan, F. & da Solve Cardoso, E. (2015). Return to work of disability insurance beneficiaries who do and do not access state vocational rehabilitation agency services. *Journal of Disability Policy Studies*, 26(2), 111-123.

Ottomanelli, L., Barnett, S. D., & Toscano, R. (2014). Individual placement and support (IPS) in physical rehabilitation and medicine: The VA spinal cord injury experience. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 37(2), 110–112.

Roux, A., Shattuck, P., Cooper, B., Anderson, K.,Wagner, M., & Narendorf, S. (2013). Postsecondary employment experiences among young adults with an

autism spectrum disorder. *Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52, 931-939.

Taylor, J., Seltzer, M. (2011). Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(5), 566-574

Vlachou, A., Roka, O., Stavroussi, P. (2019). Experiences of workers with disabilities receiving supported employment services in Greece. *Journal of Intellectual Disabilities*, 1-17.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N., Levin, P. (2005). After High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2. Menlo Park, CA

Wehman, P., Schall, C., Carr, S., Targett, P., West, M., Cifu, G. (2014). Transition from school to adulthood for youth with autism spectrum disorder: What we know and what we need to know. *Journal of Disability Policy Studies*, 25(1), 30–40

Wehman, P., Taylor, J., Brooke, V., Avellone, L., Whittenburg, H., Ham, W., Carr, S. (2018). Toward Competitive Employment for Persons with Intellectual and Developmental Disabilities: What Progress Have We Made and Where Do We Need to Go. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 43(3), 131-144

West, M., Targett, P., Wehman, P., Cifu, G., Davis, J. (2015). Separation from supported employment: a retrospective chart review study, *Disability and Rehabilitation*, 37(12), 1055-1059.

Wilhelm, S., & Robinson, J. (2013). The Economic Impact of Utah's Vocational Rehabilitation Program. *Journal of Disability Policy Studies,* 24(3), 148–157.

Ο ρόλος των παρατηρητών σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού

Σακελλαρίου Δημήτριος, Μ.Α.-M.Sc.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά κοινωνικό φαινόμενο που έχει αποκτήσει ιδιαίτερα έντονες και ανησυχητικές διαστάσεις, κατά κύριο λόγο στα σχολεία τα τελευταία χρόνια και μάλιστα σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα επεισόδια εκφοβισμού εκδηλώνονται υπό διάφορες μορφές: π.χ. βία άμεση ή έμμεση, βία σωματικής ή λεκτικής μορφής κτλ. Κατά κύριο λόγο, στα επεισόδια αυτά παρίστανται εκείνοι που ασκούν τον εκφοβισμό, δηλ. οι θύτες, εκείνοι που τον υφίστανται, δηλ. τα θύματα και τέλος και τέλος οι λεγόμενοι παρατηρητές, δηλ. μάρτυρες των σχετικών περιστατικών εκφοβισμού. Στο άρθρο, αφού παρουσιάσουμε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, θα εστιάσουμε ιδιαίτερα στον ρόλο που διαδραματίζουν οι παρατηρητές στα εκφοβιστικά επεισόδια. Οι παρατηρητές ως μάρτυρες, συχνά, ενισχύουν τη συμπεριφορά του θύτη, άλλες φορές υπερασπίζονται το θύμα ή παρακολουθούν με αδιαφορία. Διεθνείς έρευνες έχουν δείξει ότι γενικότερα οι παρατηρητές έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την εξέλιξη ενός επεισοδίου εκφοβισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολικός εκφοβισμός, παρατηρητές, παρέμβαση

The role of observers in school bullying incidents

Sakellariou Dimitrios, M.A.-M.Sc.

Abstract

Bullying is a social phenomenon that has acquired particularly intense and worrying dimensions, mainly in schools in recent years and even worldwide. Intimidation episodes occur in various forms: e.g. direct or indirect violence, physical or verbal violence, etc. Mainly, in these episodes are present those who practice bullying, i.e. the perpetrators, those who suffer from it, i.e. the victims and finally the so-called observers, i.e. witnesses to the relevant incidents of bullying. In the present article, after presenting the phenomenon of school bullying, we will focus in particular on the role that observers play in bullying episodes. Observers as witnesses often reinforce the perpetrator's behavior, while on other occasions defend the victim or watch with indifference. International research has shown that observers generally have the potential to influence the development of a bullying episode.

Key words: Bullying, observers, intervention

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια το φαινόμενο του εκφοβισμού απασχολεί έντονα τόσο τη σχολική κοινότητα της χώρας μας, όσο και γενικότερα την ελληνική κοινωνία. Σύμφωνα

μάλιστα με διεθνείς έρευνες, η Ελλάδα κατατάσσεται ψηλά σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών και των μαθητριών που εμπλέκονται σε περιστατικά εκφοβισμού, χωρίς να εξετάζουμε τον ρόλο που διαδραματίζουν σ' αυτά τα περιστατικά. Τα δεδομένα αυτών των ερευνών αποκαλύπτουν τις σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις που έχει το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στην ψυχική υγεία όλων των εμπλεκομένων μαθητών/τριών καθώς και στην ακαδημαϊκή τους πορεία. Στο άρθρο θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε τις βασικές πτυχές αυτού του σημαντικού φαινομένου της σύγχρονης εκπαιδευτικής και όχι μόνο πραγματικότητας, επιμένοντας ιδιαίτερα στον ρόλο των παρατηρητών τέτοιων περιστατικών και στις διαφορές μεταξύ ενεργητικών και παθητικών παρατηρητών.

Σημασιοδότηση του σχολικού εκφοβισμού

Εκφοβισμός ονομάζεται στη βιβλιογραφία η «επαναλαμβανόμενη βία που συνδέεται με την ανικανότητα του θύματος να προστατευτεί απέναντι στον ασκούντα τη βία». Ειδικότερη μορφή του είναι ο «σχολικός εκφοβισμός», που αποδίδεται επίσης με τον αγγλικό όρο μπούλινγκ (bullying). Στην ελληνική βιβλιογραφία βρίσκουμε τις ονομασίες «εκφοβισμός / θυματοποίηση», «σχολικός εκφοβισμός», «σχολική επιθετικότητα», «κακοποίηση συνομηλίκου», «άσκηση βίας από μαθητή σε μαθητή», «κάνω το μάγκα», «ταλαιπωρώ», «μειώνω», «είδος επιθετικής συμπεριφοράς», «αντικοινωνική συμπεριφορά», «αντικοινωνική-επιθετική συμπεριφορά μεταξύ μαθητών στο χώρο του σχολείου» (Πάκου κ.ά. 2019). Για τους εμπλεκόμενους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού χρησιμοποιούνται οι όροι «θύτης» (αγγλικά: the bully - συναντάται και στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος «μπούλης») και «θύμα».

Ειδικότερα, ο όρος, πέραν της επιθυμίας ενός ατόμου να βλάψει κάποιον άλλο, προϋποθέτει την έλλειψη συμμετρίας ως προς τη σωματική ή ψυχολογική δύναμη μεταξύ των εμπλεκομένων, την ευχαρίστηση που νιώθει ο επιτιθέμενος καθώς και την αίσθηση καταπίεσης ή ταπείνωσης από την πλευρά του θύματος. Ένα κοινό χαρακτηριστικό των διαφορετικών ορισμών του σχολικού εκφοβισμού είναι ότι η εξουσία στα θύματα δεν κατανέμεται ομοιόμορφα και οι δράστες δεν έχουν τη βούληση να επιλύσουν τη διαφορά (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015).

Χαρακτηριστικά του σχολικού εκφοβισμού

1. Η επανάληψη της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ένα μεμονωμένο περιστατικό όπως είναι η εμπλοκή σε ένα καβγά δε θεωρείται σχολικός εκφοβισμός.

2. Η πρόθεση που έχει ο δράστης να βλάψει το θύμα του. Π.χ., οι φίλοι συνηθίζουν να ασκούν πειράγματα μεταξύ τους, αλλά η πρόθεσή τους δεν είναι να ταπεινώσουν τον άλλο. Άρα, αυτό δεν αποτελεί μορφή σχολικού εκφοβισμού. Όταν, όμως, το κοροϊδευτικό ύφος στοχεύει στο να μειώσει, να υποτιμήσει και να προκαλέσει αναστάτωση στον άλλο, τότε αυτό συνιστά απόπειρα θυματοποίησης.

3. Υπάρχει ασυμμετρία στην έκφραση της δύναμης. Παρατηρείται κατάχρηση της εξουσίας εκ μέρους του δράστη. Η «υπεροχή» αυτή μπορεί να συνδέεται με την ηλικία, τη φυσική δύναμη ή το ψυχικό σθένος του επιτιθέμενου, δηλ. του θύτη.

4. Το αποτέλεσμα είναι η πρόκληση βλάβης (σωματικής ή/και ψυχολογικής) στο άτομο που είναι ο αποδέκτης της επιθετικής συμπεριφοράς (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου[1], 2016).

Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να προσλάβει ποικίλες μορφές ανάλογα με το εργαλείο που χρησιμοποιείται και την έκφραση που λαμβάνει.

1. λεκτική βία, μέσω της εκφοράς προσβλητικών εκφράσεων εις βάρος του θύματος

2. σωματική κακοποίηση, με την άσκηση φυσικής βίας

3. αποκλεισμός του παιδιού από την ομάδα ή την παρέα των συνομηλίκων

4. αρπαγή ή καταστροφή πραγμάτων.

Ένας σύγχρονος τύπος σχολικού εκφοβισμού είναι ο ηλεκτρονικός ή αλλιώς διαδικτυακός σχολικός εκφοβισμός (από τον αγγλικό όρο: Cyber Bulling). Αυτός ο «κυβερνοεκφοβισμός», σημειώνει ραγδαία αύξηση εκδήλωσης τα τελευταία χρόνια και συνδέεται με την έκταση χρήσης των ονομαζόμενων «έξυπνων τηλεφώνων». Όπως έχουν δείξει έρευνες, οι θύτες που τρομοκρατούν τα θύματα τους χρησιμοποιώντας το ιντερνέτ είναι κατά κύριο λόγο ανώνυμοι και με φτωχή κοινωνική ζωή, στέλνουν μηνύματα μέσω Η/Υ και μέσω κινητών τηλεφώνων, καθώς και ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης, που είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς ανάμεσα στους νέους (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου[3], 2016) Το περιεχόμενο των μηνυμάτων περιλαμβάνει συνήθως υποτιμητικά σχόλια, σεξουαλική παρενόχληση, απειλές ή και δημοσιοποίηση προσωπικών δεδομένων (π.χ. φωτογραφιών ή βίντεο) των θυμάτων στο διαδίκτυο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να γενικεύσουμε λέγοντας ότι ο όρος σχολική βία και εκφοβισμός χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια κατάσταση κατά την οποία εκτελείται στοχευμένη και απρόκλητη βία και επιθετική συμπεριφορά με σκοπό την επιβολή, την καταδυνάστευση και την πρόκληση σωματικού και ψυχικού πόνου σε συμμαθητές από συμμαθητές τους, στο πλαίσιο μιας διαπροσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία εξουσίας, εντός και εκτός σχολείου. Μέσα σε αυτήν την κατάσταση οι θύτες συχνά χαρακτηρίζονται ως «οι ισχυροί», οι οποίοι αισθάνονται ότι θα αντλήσουν μέσα από αυτές τους τις πράξεις κάποιο όφελος, όπως ευχαρίστηση, κύρος ή ακόμα και υλικές απολαβές, ενώ τα θύματα κατέχουν τη θέση του «αδύναμου» αποδέκτη των βίαιων αυτών επιθέσεων, μην μπορώντας να προστατέψουν με ουσιαστικό και ριζικό τρόπο τον εαυτό τους.

Ενδείξεις εκφοβιστικών φαινομένων

Ορισμένες ενδείξεις που πιθανόν να υποδηλώνουν ότι το παιδί έχει πέσει θύμα βίας και εκφοβισμού στο σχολείο είναι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο[2], 2000):

1. η άρνησή του να πάει στο σχολείο με πρόσχημα κάποια αδιαθεσία,

2. αδικαιολόγητες απουσίες του και απροσδόκητη πτώση σχολικών επιδόσεων

3. το γεγονός ότι προτιμά να περνά τον χρόνο του στα διαλείμματα κοντά στους εκπαιδευτικούς και τα γραφεία,

4. το ότι επιστρέφει στο σπίτι με τα ρούχα του συχνά σκισμένα και κατεστραμμένα,

5. το ότι έχει σημάδια και μελανιές στο σώμα ή άλλες ενδείξεις επίθεσης

6. το ότι ζητάει συχνά χρήματα από τους γονείς του, γιατί χάνει αυτά που του δίνουν ή γενικότερα το ότι χάνει συχνά τα πράγματά του,

7. το ότι παραπονιέται για προβλήματα ψυχικής και σωματικής μορφής ή το ότι παρατηρούνται απότομες αλλαγές στη διάθεσή του που εμφανίζονται επίμονες,

Αίτια του φαινομένου

1. Σημαντική είναι η επιρροή της οικογένειας στην διαμόρφωση των παιδιών. Όταν εκεί εντοπίζονται προβληματικές συμπεριφορές είναι πιθανό να υπάρχει και στο παιδί αρνητική επίδραση, καθώς γίνεται αποδέκτης αρνητικών συμπεριφορών.

2. Η τάση που έχουν τα παιδιά για αναζήτηση και μίμηση προτύπων μπορεί να τα οδηγήσει στην υιοθέτηση συμπεριφορών και από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

3. Υπάρχει ακόμη η περίπτωση το ίδιο το παιδί να έχει υπάρξει θύμα και να έχει γίνει αποδέκτης εκφοβισμού ή μάρτυρας βίαιων συμπεριφορών, γεγονός το οποίο θα το οδηγήσει να αναπαράγει αντίστοιχη συμπεριφορά με στόχο την εκδίκηση.

4. Τέλος, οι μαθητές πολλές φορές εκφοβίζουν για να αισθανθούν ανώτεροι από τους άλλους, καθώς αντλούν ισχύ και δύναμη από τη συγκεκριμένη μορφή συμπεριφοράς (Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. 2015).

Συνέπειες

1. Τα παιδιά που ασκούν εκφοβισμό και βία αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο να εγκαταλείψουν το σχολείο και αργότερα να εξελιχθούν σε ενήλικες που θα έχουν γενικότερα αντικοινωνική συμπεριφορά.

2. Τα παιδιά που αποτελούν τα θύματα εκφοβιστικών πράξεων μπορεί να βιώσουν έντονο συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας, να αναπτύξουν διάφορες φοβίες, να επηρεαστεί αρνητικά η σχολική τους επίδοση ή να παρουσιάσουν δυσκολίες μάθησης.

Είναι πιθανό ακόμα να παρουσιάσουν προβλήματα υγείας όπως πονοκέφαλο, διαταραχές στον ύπνο ή ακόμη και ψυχολογικά προβλήματα όπως κατάθλιψη (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου[1], 2016).

Τρόποι αντιμετώπισης

Ορισμένες αποτελεσματικές πρακτικές που μπορούν να υιοθετηθούν για την υλοποίηση στρατηγικής εναντίον του σχολικού εκφοβισμού είναι:

α) στο επίπεδο των σχολείων:

1. Στον Σχολικό Κανονισμό να προβλέπονται οι βασικοί τρόποι αντιμετώπισης εκφοβιστικών συμπεριφορών στην σχολική ζωή.

2. Να αυξηθεί η επίβλεψη των χώρων του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς.

3. Να ευαισθητοποιηθούν και οι γονείς, προκειμένου να εκλείψει ο φαύλος κύκλος αναπαραγωγής και ενθάρρυνσης του σχολικού εκφοβισμού.

4. Να αξιοποιηθούν οι υπάρχοντες υποστηρικτικοί μηχανισμοί (π.χ. ΚΕΔΥ, σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί κλπ), για την επίλυση προβλημάτων που συνδέονται με παράγοντες εξωγενείς, όπως προσωπικά ή οικογενειακά προβλήματα.

β) σε επίπεδο τάξης:

1. Να πραγματοποιηθούν συζητήσεις μέσα στην τάξη για τον ορισμό, τις μορφές και τις συνέπειες της ενδοσχολικής βίας και του εκφοβισμού

2. Να διατυπωθούν και να αναρτηθούν μέσα στην τάξη κανόνες ενάντια στη βία

3. Να υλοποιηθούν προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και των σχέσεων αρμονικής συνύπαρξης και συνεργασίας.

γ) Δράση γονέων

- Οι γονείς που θα αντιληφθούν ότι το παιδί τους είναι θύμα εκφοβισμού:

1. Να παράσχουν στο παιδί τους υποστήριξη και ασφάλεια, να του εξηγήσουν ότι τα πράγματα μπορούν να αλλάξουν μόνο αν «σπάσει η σιωπή» και να του εξηγήσουν ότι το να μιλήσει σε έναν ενήλικα για περιστατικό εκφοβισμού δεν αποτελεί «κάρφωμα»

2. Να συνεργαστούν με το σχολείο για να ενημερωθούν για την έκταση και τη σοβαρότητα του θέματος και για τον τρόπο επίλυσης

3. Να ακούσουν με προσοχή το παιδί για το τι έχει να τους πει και να κατανοήσουν τα συναισθήματά του και για τις ανάγκες του

4. Σε περίπτωση που το παιδί παραπονιέται για αρκετό καιρό ότι έχει σωματικούς πόνους, έχει δυσκολίες στον ύπνο ή αποφεύγει να πάει στο σχολείο, πρέπει να επισκεφτούν έναν ειδικό ψυχικής υγείας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο[3], 2000).

- Οι γονείς παιδιού που εκφοβίζει συμμαθητές του πρέπει:

1. Να επιδιώξουν συνεργασία με το σχολείο, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του παιδιού με τη βία.

2. Να συνεργαστούν με τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του παιδιού για την εφαρμογή των κανόνων, των συνεπειών και την πρόληψη ανάλογων συμπεριφορών

3. Να ελέγξουν εκ του σύνεγγυς την πορεία της κατάστασης. Πιο συγκεκριμένα να εξετάσουν αν το παιδί εμπλέκεται σε καβγάδες ή εκδηλώνει εκφοβιστική συμπεριφορά και σε άλλες περιπτώσεις, όπως π.χ. με τα παιδιά της γειτονιάς ή και με τους ίδιους στο σπίτι (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου[3], 2016).

δ) Η παρέμβαση των παρατηρητών

Οι δράστες ενδιαφέρονται περισσότερο για τη γνώμη των συμμαθητών και συμμαθητριών τους παρά για τη γνώμη των μεγαλυτέρων, π.χ. των εκπαιδευτικών ή των γονιών τους. Αν οι παρατηρητές πάρουν το μέρος των θυμάτων, εκδηλώνοντας έμπρακτα την υποστήριξη και παρέχοντα προστασία, τότε μπορούν να σταματήσουν τον εκφοβισμό.

Μερικές πρακτικές συμβουλές για τις δράσεις που μπορούν να αναλάβουν είναι:

1. Αν δεν είναι επικίνδυνο μπορούν να μιλήσουν και να φωνάξουν στον δράστη "Σταμάτα!"
2. Να δείξουν ξεκάθαρα την αντίθεσή τους σε ό,τι κάνει ο δράστης. Μπορούν μάλιστα να μιλήσουν μαζί του και να του δώσουν να καταλάβει πως αυτό που κάνει είναι λάθος.
3. Μπορούν ακόμη να μιλήσουν σε κάποιον μεγάλο, π.χ. τον δάσκαλο/τη δασκάλα ή τους γονείς τους. Τα παιδιά που εκφοβίζονται δεν τολμούν συνήθως να μιλήσουν και καλό είναι να αναλάβουν τα παιδιά-παρατηρητές την πρωτοβουλία, αφήνοντας ένα σημείωμα ή λέγοντάς το προσωπικά, χωρίς όμως να φέρουν σε δύσκολη θέση το θύμα.
4. Μια καλή επιλογή είναι να γίνουν φίλοι με το θύμα. Τα παιδιά που έχουν φίλους δεν γίνονται εύκολα στόχος. Καλό είναι να μιλήσουν μαζί του, να του πουν ότι καταλαβαίνουν πώς νιώθει και ότι λυπούνται γι' αυτό που του συμβαίνει
5. Ακόμη καλύτερα έχουν την επιλογή να το καλέσουν στην παρέα τους και στις δραστηριότητές τους, να παίξουν μαζί του και να του κάνουν θετικά σχόλια για να τονώσουν την αυτοπεποίθησή του (π.χ. να επαινέσουν τα ρούχα του ή τις επιδόσεις του στο σχολείο). Ούτως ή άλλως, όλοι οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη του επαίνου, όταν μάλιστα νιώθουν φοβισμένοι και απογοητευμένοι (Παναγιωτάκη, 2012).

Ο ρόλος των παρατηρητών

Είναι σαφές, λοιπόν, ότι εκείνοι που μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση των φαινομένων του σχολικού εκφοβισμού είναι οι ονομαζόμενοι παρατηρητές, καθώς πολλές φορές τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού πραγματοποιούνται παρουσία μιας μεγάλης ομάδας μαθητών. Σε πολλές περιπτώσεις, οι παρατηρητές με τη στάση τους δίνουν την ψευδή εντύπωση ότι ο δράστης έχει την υποστήριξη της παριστάμενης πλειοψηφίας, στην οποία ο δράστης δημιουργεί το φόβο του να «μην μιλήσουν», δηλ. να μην αποκαλύψουν προς τα έξω αυτό που συμβαίνει (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου[3], 2016).

Συνήθεις αντιδράσεις των παρατηρητών

Τα παιδιά-παρατηρητές περιστατικών εκφοβισμού συνήθως αντιδρούν στο εκφοβιστικό περιστατικό με τους εξής τρόπους:

1. Νιώθοντας αποτροπιασμό για τους θύτες και λύπη για τα θύματα

2. Κάποια άλλα απομακρύνονται προσποιούμενα πως δεν είδαν τίποτα

3. Κάποιοι επεμβαίνουν, ενώ κάποιοι δεν επεμβαίνουν για να βοηθήσουν το θύμα αποδοκιμάζοντας τον θύτη (Παναγιωτάκη, 2012)

Κατηγορίες παρατηρητών

1. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους απλούς παρατηρητές, αυτούς δηλ. που παραμένουν παθητικοί θεατές των περιστατικών εκφοβισμού, που είναι μάρτυρες περιστατικών αλλά μένουν απαθείς. Το να μην κάνουν τίποτα οι μαθητές-παρατηρητές σημαίνει ότι λειτουργούν ως «σιωπηλοί χειροκροτητές».

2. Υπάρχει και μια δεύτερη κατηγορία, αυτή των υποστηρικτών του «θύματος». Πρόκειται γι’ αυτούς που μπορεί να έχουν ή να μην έχουν κάποια σχέση με το «θύμα» και προσπαθούν να βοηθήσουν.

Αν συγκρίνουμε τα χαρακτηριστικά της στάσης της κάθε ομάδας, μπορούμε να εντοπίσουμε τα σημεία στα οποία συγκλίνουν και στα οποία αποκλίνουν.

Οι παθητικοί παρατηρητές

Ο μαθητής που είναι αμέτοχος παρατηρητής δεν αξιολογεί πάντα ως αρνητική και ως μη αποδεκτή την εκδήλωση σχολικής βίας. Μάλιστα, κάποιες φορές του προκαλούν ευχαρίστηση ανάλογα συμβάντα. Υπάρχει η περίπτωση τα άτομα αυτά να μην αντιδρούν, διότι δεν θεωρούν ότι γίνεται κάτι κακό, ή να μην αντιδρούν διότι το διασκεδάζουν οι ίδιοι, διότι πιστεύουν ότι άξιζε στο θύμα να πάθει αυτά που έπαθε, φράση που λένε για το πρόσωπο που υπέστη βία. Είναι γεγονός, πάντως ότι πολλοί από τους παριστάμενους μαθητές διαφωνούν με τις πρακτικές του εκφοβισμού, ωστόσο λίγοι έχουν το θάρρος να επέμβουν για να προστατέψουν το θύμα (Πάκου κ.ά. 2019).

Οι λόγοι για τους οποίους οι παριστάμενοι επιλέγουν να μην επέμβουν είναι πολλοί, αλλά, όπως επισημαίνει και η Εταιρεία Ψυχοκινητικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου, κοινή συνισταμένη είναι ο φόβος των παρισταμένων, που αποτελεί και το σημαντικότερο στην επιτυχή υλοποίηση στρατηγικών παρέμβασης και πρόληψης. Ανησυχούν ότι θα επιδεινώσουν την κατάσταση ή ότι θα διακινδυνεύσουν να γίνουν το επόμενο θύμα, καθώς κυριεύονται από το συναίσθημα του φόβου μήπως αποτελέσουν οι ίδιοι τον επόμενο στόχο των θυτών.

Φοβούνται επίσης μήπως πληγωθούν ή ότι έστω μια αντίδρασή τους οδηγήσει σε ακόμη χειρότερες καταστάσεις. Έτσι επιλέγουν να μείνουν αδρανείς παρατηρητές, εφόσον αρνούνται να αναμειχθούν στο θέμα για να βοηθήσουν τα θύματα.

Το αποτέλεσμα είναι όσοι μαθητές παραμένουν αμέτοχοι να νιώθουν ενοχές, επειδή δεν κατάφεραν να βοηθήσουν τα θύματα. Επιπλέον, νιώθουν πολύ μεγάλη ανασφάλεια ως προς το σχολικό τους περιβάλλον. Αυτό φυσικά τους δημιουργεί την άμεση ανάγκη να νιώσουν ότι το σχολείο νοιάζεται για την ασφάλεια τους. Σε περίπτωση, λοιπόν, που δεν θα τα παρέχει αυτά το σχολείο, το παιδί θα αρχίσει να στέκεται παθητικά απέναντι σε φαινόμενα βίας (Πάκου κ.ά. 2019).

Η ψυχολογία των παθητικών παρατηρητών δεν είναι και τόσο καλή μετά από ένα συμβάν βίας στο σχολείο κάποια από αυτά, ενώ ως προς τη συμπεριφορά τους υπάρχουν διακυμάνσεις, καθώς επί παραδείγματι μπορεί:

1. να υποστηρίζουν το θύτη

2. να απομακρύνονται από τη σκηνή και να προσποιούνται ότι δεν είδαν τίποτα

3. να τρομοκρατούνται και να αδυνατούν να παρέμβουν καθώς παγώνουν και αδρανούν

4. να μην ξέρουν τι να κάνουν, καθώς βρίσκονται σε αμφίθυμη κατάσταση και δεν παίρνουν θέση.

Οι ενεργοί παρατηρητές

Διακρίνονται για τον υψηλό βαθμό ενσυναίσθησης, καθώς μπαίνουν στη θέση του θύματος, αντιλαμβάνονται το πρόβλημά του και επιλέγουν να δραστηριοποιηθούν ενεργά. Επιδεικνύουν, λοιπόν, έμπρακτη αλληλεγγύη και μάλιστα σε μια ιδιαίτερα δύσκολη στιγμή, καθώς η υποστήριξη του θύματος τα φέρει εκ των πραγμάτων αντιμέτωπους με τον ή τους θύτες, γεγονός που απαιτεί ιδιαίτερο ψυχικό σθένος.

Τα παιδιά αυτά έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στους ενήλικες, ενώ συνάμα πιστεύουν ότι η παρέμβασή τους μπορεί να βοηθήσει, κάτι που βασίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες τους (Παναγιωτάκη, 2012).

Επιδεικνύουν συναισθηματική ωριμότητα και κοινωνική υπευθυνότητα, λειτουργώντας ως υπεύθυνα και συνειδητά μέλη ενός συγκεκριμένου κοινωνικού συνόλου, του σχολικού μικρόκοσμου.

Οι παρατηρητές γίνονται υποστηρικτές του θύματος δημιουργώντας δίκτυα αλληλεγγύης, φιλίας και αλληλοϋποστήριξης προς τον τελευταίο.

Οι παρατηρητές κατακλύζονται από ποικίλα συναισθήματα κατά τη διάρκεια περιστατικών βίας. Όσον αφορά τους παρατηρητές, οι συνέπειες πέρα από σοβαρές είναι και καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και εξέλιξη. Αυτή η μεγάλη κατηγορία των μαθητών που παρίστανται σε περιστατικά εκφοβισμού αξίζει την προσοχή, τη μελέτη και την παρεμβατική δράση μας (Τρίγκα-Μερτίκα, 2015).

Συμπεράσματα

Συμπυκνώνοντας τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων παρατηρητών, θα επιμείνουμε, ως προς τις πρώτες, στον ρυθμιστικό ρόλο αμφοτέρων των ομάδων για την εξέλιξη των περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Η επίδρασή τους είτε αρνητική είτε θετική λειτουργεί ως παράγοντας που αναλόγως της ενεργοποίησής του μπορεί να υποδαυλίσει και να διαιωνίσει τον εκφοβισμό ή να τον αποτρέψει και εντέλει να τον εξαλείψει. Η στάση τους μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά, καθώς στη περίπτωση των παθητικών παρατηρητών δίνει στον δράστη-θύτη τη νομιμοποίηση να συνεχίσει το έργο του εκλαμβάνοντας τη σιωπή των παρισταμένων ως σιωπηλή έγκριση της δράσης του, διότι «ο σιωπών δοκεί συναινείν», όπως αποδόθηκε το ρωμαϊκό ρητό *qui tacet consentire videtur.* Η παθητικότητα, λοιπόν, συντελεί στη διαιώνιση του φαινομένου.

Από την άλλη, όμως, εξίσου δυνατή αλλά πιο ελπιδοφόρα και επιθυμητή είναι και η επίδραση της δυναμικής αντίδρασης των ενεργών παρατηρητών. Είναι εκείνοι που θα ξεφύγουν από την απραξία της μάζας και με το «φτάνει πια» που θα πουν με τη στάση τους θα βάλουν τέλος στο μαρτύριο του θύματος. Οι θύτες κατά κανόνα είναι θρασύδειλοι και επαφίενται στην ανοχή των παρισταμένων, προσδοκώντας την αποδοχή που επιτυγχάνουν με τη σιωπή, για να ολοκληρώσουν το έργο τους. Όταν όμως δουν ότι η ανοχή τελείωσε και ελλοχεύει ο κίνδυνος της απομόνωσης ή της τιμωρίας τότε αναγκάζονται να αναδιπλωθούν. Ξέρουν ότι κανείς στόχος τους δεν θα επιτευχθεί. Ούτε το θύμα θα φοβάται πια, αφού θα έχει βρει υποστήριξη και συμπαράσταση, ούτε οι παριστάμενοι θα εγκρίνουν το απάνθρωπο έργο του.

Γίνεται λοιπόν απόλυτα κατανοητό ότι οι ομοιότητες και οι διαφορές στη στάση των παρισταμένων συγκλίνουν ακριβώς στη δύναμή τους. Στη δύναμη που έχουν να διαιωνίσουν ή να αποτρέψουν. Έργο της συντεταγμένης πολιτεία και των φορέων αγωγής, πέραν της θεσμικής τους υποχρέωσης να ποινικοποιήσουν και να τιμωρήσουν τον εκφοβισμό, είναι να δημιουργήσουν ενεργούς πολίτες (Υπουργείο Παιδείας Κύπρου[3], 2016). Να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αναλάβουν ένα ρόλο που σήμερα θα τους

επιτρέψει να εξαλείψουν μια επώδυνη για τα θύματα πραγματικότητα και αύριο να λειτουργήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες, που έχουν την ευθύνη της διαμόρφωσης της ζωής τους, μιας ζωής άξιας να τη βιώσει κανείς με ποιότητα και αξιοπρέπεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Paidagogiko Institouto[1], (2000). *Epithetikotita sto scholeio. Protaseis gia prolipsi kai antimetopisi*. Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.

Paidagogiko Institouto[2], (2000). *Otan ta pragmata agrievoun*. Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.

Paidagogiko Institouto[3], (2000). *Otan ta pragmata …den pane kala*. Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton.

Pakou, A., Kolokotronis, D., Tsihouridis, X. (2019). *Scholiki via - Paidiki epithetikotita stin Protovathmia kai sti Defterovathmia Ekpaidefsi: mia sygkritiki meleti*. Praktika tou 5ου Diethnous Synedriou tis EEPEK gia tin Proothisi tis Ekpedeftikis Kainotomias, Larissa 11-13 Octovriou 2019.

Panagiotaki, M., (2012). *Aploi theates ti vias; Aplos siopiloi xeirokrotites!* Symvouleftikos Stathmos neon N. Irakleiou.

Trigka-Mertika, E. (2015). *Sxoliki via. Bullying-Sxolikos ekfovismos-thimatopiisi. O rolos oikogeneias-scholeiou*. Athnia: Ekd. Grigori.

Ypourgeio Paideias Kyprou[1], (2016). *Anagnorisi kai evesthitopiisi giro apo ton Scholiko Ekfovismo*. Egchiridio Ekpaideftikou. Paratiritirio gia ti via sto scholeio. Diefthinsi Dimotikis Ekpaidefsis.

Ypourgeio Paideias Kyprou[2], (2016). *Scholiki Diamesolavisi sto Dimotiko Scholeio*. Odigos Ekpaideftikou. Paratiritirio gia ti via sto scholeio. Diefthinsi Dimotikis Ekpaidefsis.

Ypourgeio Paideias Kyprou[3], (2016). *Epilisi Sygkrouseon sto Dimotiko scholeio.* Egchiridio Ekpaideftikou. Paratiritirio gia ti via sto scholeio. Diefthinsi Dimotikis Ekpaidefsis.

Ypourgeio Paideias Kyprou, (2018). *Proseggiseis Diachirisis tou Scholikou Ekfovismou.* Egchiridio Ekpaideftikou. Paratiritirio gia th via sto scholeio. Diefthinsi Dimotikis Ekpaidefsis.

Ο σχολικός εκφοβισμός και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του

Αρβανιτίδου Θεοδοσία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο που απασχολεί τη σχολική κοινότητα, αλλά και την κοινωνία γενικότερα, κατά τα τελευταία χρόνια. Οι εκπαιδευτικοί είναι οι κυρίως υπεύθυνοι για τον εντοπισμό και την αντιμετώπιση του φαινομένου. Στο άρθρο αυτό γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση θεωρητικών προσεγγίσεων του θέματος του σχολικού εκφοβισμού και του ρόλου των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση του. Αρχικά επεξηγείται η έννοια του φαινομένου, αναφέρονται οι αιτίες του και οι μορφές τις οποίες μπορούμε να διακρίνουμε. Κατόπιν αναφέρονται οι συνήθεις τόποι και χρόνοι διεξαγωγής του. Στη συνέχεια περιγράφονται τα χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών – θυτών, των μαθητών – θυμάτων και των μαθητών – θεατών, καθώς και οι επιπτώσεις του φαινομένου. Γίνεται αναφορά στον ψυχοπαιδαγωγικό ρόλο των εκπαιδευτικών, στη συμβολή τους στην πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού, στον εντοπισμό του φαινομένου και στην αντιμετώπιση του.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, μαθητές-θύτες, μαθητές-θύματα, εκπαιδευτικοί.

School bullying and the role of teachers in dealing with it

Arvanitidou Theodosia, Secondary Teacher

Abstract

School bullying is a phenomenon that concerns the school community, but also society in general, in recent years. Teachers are primarily responsible for identifying and dealing with the phenomenon. This article provides a bibliographic review of theoretical approaches on the issue of school bullying and the role of teachers in dealing with it. Initially, its meaning is explained, its causes and the forms that we can distinguish are mentioned. Then the usual places and times of the phenomenon are mentioned. The characteristics of the students involved – perpetrators are described, the characteristics of the students - victims and students – spectators are also described, as well as the effects of the phenomenon. A reference is made to the psycho-pedagogical role of teachers, to their contribution to the prevention of the phenomenon, to the detection of the phenomenon and its treatment.

Key-Words: school bullying, students-perpetrators, students-victims, teachers.

Έννοια του σχολικού εκφοβισμού

Σχολικός εκφοβισμός είναι η σκόπιμη και συνειδητή επιθυμία να προκληθεί βλάβη στον άλλον και να υποβληθεί σε κατάσταση πίεσης (Rigby, 2008). Πρόκειται για

συστηματική κατάχρηση δύναμης στις διαπροσωπικές σχέσεις και επιπλέον, αυτή η επιθετική συμπεριφορά είναι αδικαιολόγητη και το κίνητρο είναι η ευχαρίστηση από την άσκηση κυριαρχίας (Rigby, 2008, όπως αναφ. στο Γιαννακούρα, 2011). Ένας μαθητής εκφοβίζεται ή θυματοποιείται όταν εκτίθεται επανειλημμένα και για αρκετό χρονικό διάστημα σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσοτέρων μαθητών (Rigby, 2008). Ο Olweus (2009) λέει, επίσης, ότι ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποίησης, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές. Παράλληλα, όμως, ο Rigby (2008) υποστηρίζει ότι ακόμα και ένα μόνο περιστατικό μπορεί να προκαλέσει ψυχικό τραυματισμό (όπως αναφ. στο Γιαννακούρα, 2011).

Στον εκφοβισμό ο δράστης έχει την πρόθεση να βλάψει το θύμα. Αυτό το στοιχείο τον διαφοροποιεί από τα βίαια παιχνίδια των παιδιών. Επίσης στον εκφοβισμό η βίαιη συμπεριφορά συνεχίζει παρά την εμφανή δυσφορία του θύματος (Rigby, 2008, όπως αναφ. στο Γιαννακούρα, 2011).

Τέλος υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις συμπεριφορές που ορίζονται ως εκφοβιστικές και στις συνήθεις εκφράσεις επιθετικότητας μεταξύ μαθητών. Η ύπαρξη διαφοράς δύναμης, σωματικής ή ψυχολογικής, μεταξύ δράστη και θύματος, η οποία τοποθετεί το θύμα σε μειονεκτική θέση απέναντι στον δράστη, χαρακτηρίζει μία επιθετική ενέργεια ως εκφοβισμό (Olweus, 2009).

Αιτίες του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τον Τσιάντη (2008), οι πρωταρχικοί παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού-θυματοποίησης είναι:

- οι οικογενειακές παράμετροι, όπως οικογενειακές συγκρούσεις και προβλήματα, καθώς και θέματα παραμέλησης και κακοποίησης των παιδιών από τους γονείς,
- η εφηβεία, καθώς χαρακτηρίζεται από αντιδράσεις, όπως ευσυγκινησία, αντιδραστικότητα, εναντίωση προς κάθε μορφή εξουσίας, έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αίσθημα παντοδυναμίας,
- η έλλειψη ενημέρωσης-ευαισθητοποίησης και η άγνοια των ενηλίκων του ευρύτερου περιβάλλοντος του παιδιού, όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων επιθετικότητας,
- η μεγάλη έμφαση που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς και την οικογένεια στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς οδηγεί στο να εκλαμβάνεται η σχολική επιτυχία ως σημαντικός δείκτης της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού, γεγονός που έχει συχνά ως αποτέλεσμα τη δημιουργία «αρνητικής ταυτότητας» (π.χ. υιοθέτηση βίαιων συμπεριφορών απέναντι στους άλλους) από έναν αριθμό μαθητών, οι οποίοι αποτυγχάνουν στη σχολική επίδοση,
- η έλλειψη συμμετοχής σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν στην εκτόνωση του άγχους,
- το φύλο, αφού τις περισσότερες φορές ο δράστης είναι αγόρι και

- η εθνικότητα, αφού παρατηρούνται πολλές φορές έντονα φαινόμενα ρατσισμού σε άτομα που εκφοβίζονται.

Μορφές του σχολικού εκφοβισμού

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο είδη εκφοβισμού: τον άμεσο, που εκφράζεται με ευθείες σωματικές ή λεκτικές επιθέσεις προς το θύμα και τον έμμεσο, που περιλαμβάνει τη συκοφαντία, τη χειραγώγηση των φιλικών σχέσεων και τον σκόπιμο αποκλεισμό από μια ομάδα (Olweus, 2009).

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), τρεις είναι οι μορφές του εκφοβισμού: σωματικός εκφοβισμός, λεκτικός και μέσω χειρονομιών. Οι σωματικές άμεσες μορφές εκφοβισμού περιλαμβάνουν ενέργειες, όπως επιθέσεις, κλωτσιές, ρίψεις αντικειμένων, ενώ οι σωματικές έμμεσες περιλαμβάνουν ενέργειες, όπως αρπαγή και κρύψιμο προσωπικών αντικειμένων. Οι λεκτικές άμεσες περιλαμβάνουν προσβλητικά λόγια και εξευτελισμό, ενώ οι λεκτικές έμμεσες περιλαμβάνουν διάδοση άσχημων φημών, ανώνυμα τηλεφωνήματα, προσβλητικά μηνύματα. Τέλος οι μορφές μέσω χειρονομιών περιλαμβάνουν άμεσες απειλητικές κινήσεις και ματιές, ενώ οι αντίστοιχες έμμεσες την αποστροφή του βλέμματος με τρόπο που δείχνει ότι κάποιος είναι ανεπιθύμητος.

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Έρευνα για το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού (2012), οι μορφές που μπορεί να πάρει ο σχολικός εκφοβισμός είναι οι παρακάτω:

- σωματικός εκφοβισμός
- λεκτικός εκφοβισμός
- κοινωνικός ή έμμεσος εκφοβισμός
- εκβιασμός
- οπτικός εκφοβισμός
- ηλεκτρονικός εκφοβισμός
- σεξουαλικός εκφοβισμός
- ρατσιστικός εκφοβισμός
- ψυχολογικός εκφοβισμός

Τόπος και χρόνος διεξαγωγής του φαινομένου

Ο Rigby (2008) αναφέρει πως τα περισσότερα περιστατικά εκφοβισμού λαμβάνουν χώρα στο διάλειμμα, ίσως γιατί στο προαύλιο συγκεντρώνονται περισσότερα και πιο ευάλωτα παιδιά απ' ότι μέσα στην τάξη, η επίβλεψη από τους εκπαιδευτικούς είναι πολύ λιγότερη και οι δραστηριότητες των παιδιών δεν είναι δομημένες. Εκφοβιστικά περιστατικά συμβαίνουν, επίσης, και κατά την επιστροφή από το σχολείο, κατά τη μετάβαση στο σχολείο και τέλος μέσα στην τάξη. Τα παραπάνω δείχνουν ότι ο εκφοβισμός συμβαίνει κυρίως όπου δεν υπάρχει στενή επιτήρηση από ενηλίκους (Rigby, 2008, όπως αναφ. στο Γιαννακούρα, 2011).

Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων μαθητών

α) Μαθητές – Θύτες

Σύμφωνα με τον Olweus (2009), τα παιδιά-θύτες εμφανίζουν επιθετικότητα, παρορμητικότητα, μειωμένη ικανότητα αυτοελέγχου, θετική αυτοεικόνα και έλλειψη ενσυναίσθησης προς τα θύματα του εκφοβισμού. Οι παρακάτω παράγοντες που έχουν να κάνουν με την ανατροφή παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επιθετικής συμπεριφοράς:

- αρνητική συναισθηματική στάση και έλλειψη τρυφερότητας της μητέρας προς το παιδί κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του
- ανεκτικότητα από τη μητέρα του παιδιού
- χρήση σωματικής τιμωρίας και βίαια συναισθηματικά ξεσπάσματα των γονιών
- έντονη και οξύθυμη ιδιοσυγκρασία.

Ο Olweus (2009) πιστεύει, επίσης, ότι ίσως κάποιοι μαθητές προβαίνουν σε πράξεις εκφοβισμού όταν πλήττουν. Γι' αυτό πρέπει το περιβάλλον του σχολείου να είναι ελκυστικό, ώστε να ωθεί τα παιδιά σε θετικές δραστηριότητες.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των θυτών είναι το μειωμένο αίσθημα ντροπής και η τάση τους να κατηγορούν τους άλλους για τα δικά του λάθη (Morrison, 2001, όπως αναφ. στο Κάπαρη, 2014). Επίσης οι θύτες εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους συνομήλικους τους (Endresen and Olweus, 2002, όπως αναφ. στο Κάπαρη, 2014).

β) Μαθητές – Θύματα

Τα παιδιά θύματα κατά τον Rigby (2008) εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυταξία
- δεν είναι διεκδικητικοί
- δε διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες
- είναι εσωστρεφείς
- είναι λιγότερο δυνατοί σωματικά από τους υπόλοιπους μαθητές
- δεν είναι ανταγωνιστικοί
- δε διακρίνονται από ηρεμία, αυτοκυριαρχία και σταθερότητα
- είναι μοναχικοί
- δε διακρίνονται από ομαδικότητα και συνεργασία
- έχουν προδιάθεση στο άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοκτονία και
- μπορεί να υστερούν, είτε λόγω χαρακτηριστικών όπως το ύψος, είτε λόγω κάποιας πάθησης όπως ο τραυλισμός (όπως αναφ. στο Λιόλιου, Α., 2017).

Ο Olweus (2009) διακρίνει δύο κατηγορίες θυμάτων σχολικού εκφοβισμού. Σε μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζονται τα παθητικά ή υποτακτικά θύματα τα οποία εκπέμπουν ότι είναι ανασφαλή και ανάξια, καθώς και ότι δεν πρόκειται να αντεπιτεθούν εάν τους επιτεθούν ή τα προσβάλλουν. Η δεύτερη κατηγορία θυμάτων αναφέρεται στα προκλητικά θύματα τα οποία συνήθως παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης ή υπερκινητικότητα, ενώ παράλληλα συνδυάζουν αγχώδη και επιθετική συμπεριφορά, καθώς και στοιχεία που προκαλούν εκνευρισμό και ένταση στους συμμαθητές τους.

Όπως αναφέρει η Κανάλη (2016), οι μαθητές–θύματα εκφοβιστικών εκδηλώσεων χαρακτηρίζονται συνήθως από άγχος και ανασφάλεια, είναι υπερβολικά ήσυχα και ευαίσθητα παιδιά, εσωστρεφή με χαμηλή αυτοεκτίμηση και δύσκολα υπερασπίζονται τον εαυτό τους. Διακατέχονται από το αίσθημα του θυμού και της ντροπής γι' αυτό που τους συμβαίνει. Ενοχή, διότι θεωρούν ότι εκείνοι φταίνε γι' αυτό που γίνεται και φόβο, αφού ζουν συνεχώς με το συναίσθημα ότι θα τους κοροϊδέψουν. Είναι πιθανό να παρατηρηθεί μείωση της σχολικής τους επίδοσης, μαθησιακές δυσκολίες, σχολική άρνηση, και κατ’ επέκταση να οδηγηθούν σε σχολική αποτυχία.

γ) Μαθητές – Θεατές

Εκτός από τους δράστες και τα θύματα, στα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού υπάρχουν και οι μαθητές που παρακολουθούν. Αν και δε συμμετέχουν ενεργά μπορεί να επηρεαστούν (Olweus, 2009).

Όπως αναφέρουν οι Rivers et al (2009), οι μαθητές-παρατηρητές, αν και τις περισσότερες φορές παραμένουν αμέτοχοι στα περιστατικά εκφοβισμού, υφίστανται και αυτοί βλαβερές ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες. Το γεγονός ότι παραβρίσκονται σε τέτοιου είδους περιστατικά προκαλεί την εξοικείωσή τους με καταστάσεις που προκαλούν σωματικό ή ψυχολογικό πόνο και τη διαμόρφωση της λανθασμένης αντίληψης επικράτησης της εξουσίας του «ισχυρού». Αδυνατώντας να αντιδράσουν και να παρέμβουν αποτελεσματικά, διακατέχονται από την αίσθηση της ανικανότητας και των τύψεων, ενώ ενδέχεται να διστάζουν να συνδεθούν με τα θύματα, επειδή φοβούνται μη γίνουν θύματα εκφοβισμού και οι ίδιοι (Rivers et al, 2009, όπως αναφ. στο Κανάλη, 2016).

Επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού

Τα παιδιά που έχουν έρθει αντιμέτωπα με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δυσκολεύονται να αποδεχτούν τον εαυτό τους, βρίσκονται σε διαρκή κατάσταση άμυνας, φόβου και αγωνίας με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να επικρίνουν συνεχώς τον εαυτό τους, γιατί δεν τον αποδέχονται. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές-θύματα και ως ενήλικες κινδυνεύουν να γίνουν μελαγχολικοί και να έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση (Κουτρολού, 2013, όπως αναφ. στο Λιόλιου, 2017).

Ο Τσιάντης (2010) λέει ότι παιδιά που θυματοποιούνται ενδέχεται να βιώνουν ανασφάλεια και άγχος, μπορεί να αποφεύγουν το σχολείο, μπορεί να μειωθούν οι μαθησιακές τους επιδόσεις και να παρουσιάσουν ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως διαταραχές στον ύπνο ή πόνους στην κοιλιά ή το κεφάλι. Σε ακραίες περιπτώσεις εμφανίζουν κατάθλιψη και αυτοκτονικές τάσεις (όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015). Επιπλέον υπάρχει υψηλή συσχέτιση ανάμεσα σε παιδιά που θυματοποιήθηκαν και στην εφηβεία εμφάνισαν κατάθλιψη και αυτοκτονικό ιδεασμό (Olweus, 2009).

Από την άλλη πλευρά, όπως αναφέρει η Κουτρολού (2013), τα παιδιά που είχαν εκδηλώσει βίαιη και επιθετική συμπεριφορά στο σχολείο, σε νεότερη ηλικία, εκδήλωσαν μεγαλύτερα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς στο μέλλον, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, που δεν είχε εμπλακεί σε πράξεις σχολικής βίας. Οι θύτες, δηλαδή, έχουν αυξημένες πιθανότητες η επιθετική συμπεριφορά τους να τους οδηγήσει και σε άλλες αντικοινωνικές πράξεις και βιαιοπραγίες μελλοντικά (Κουτρολού, 2013, όπως αναφ. στο Λιόλιου, 2017).

Ο ψυχοπαιδαγωγικός ρόλος των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2007), το σχολείο θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, καθώς το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς συντελούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (Γεωργίου, 2007, όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015). Ακόμη οι εκπαιδευτικοί, με τη στάση τους και τη συμπεριφορά τους, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας των μαθητών και των μαθητριών και συνιστούν πρότυπο συμπεριφοράς και αξιών για τα παιδιά, γεγονός που πρέπει να αξιοποιείται για την υιοθέτηση θετικών μοντέλων δράσης και διαχείρισης των συγκρούσεων που ανακύπτουν (Στογιαννίδης, 2013, όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015).

Επίσης, σύμφωνα με τους Troop-Gordon και Ladd (2015), οι επιπτώσεις της επιθετικότητας μπορεί να είναι προσωρινές, μπορεί όμως σε κάποιες περιπτώσεις να επιδρούν μακροπρόθεσμα στην κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών και την ψυχική τους ευημερία, κάτι που καθιστά αναγκαία την έγκαιρη πρόληψη (όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015).

Κατά συνέπεια, κρίνεται αναγκαία η συστηματική εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης, καθώς και η αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου εντός του σχολικού πλαισίου. (Yoneyama και Rigby, 2006, όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015).

Εκπαιδευτικοί και πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού

Στην εργασία της Παπαλαζάρου (2015), διαβάζουμε ότι σε προγενέστερη αναφορά του ο Rigby (2004), προτείνει στους εκπαιδευτικούς να στρέφουν την προσοχή τους στον εντοπισμό εκείνων των μαθητών που δείχνουν κάποια προδιάθεση στο να εκδηλώσουν επιθετική συμπεριφορά, όπως επίσης και στους μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν

χαρακτηριστικά που συνδέονται με τα συνήθη χαρακτηριστικά ατόμων που θυματοποιούνται. Πρέπει, να σημειωθεί ότι στα προγράμματα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού σπάνια υπάρχει ή πρόβλεψη τιμωρίας και γενικότερα η έννοια της τιμωρίας του δράστη. Διακρίνουμε εδώ μια νέα μορφή πρόληψης η οποία δεν εμπεριέχει την «κλασσική μέθοδο» της επιβολής μιας ποινής (Olweus, 2009).

Εκπαιδευτικοί και εντοπισμός του σχολικού εκφοβισμού

Ο εντοπισμός του εκφοβισμού από τους εκπαιδευτικούς είναι δύσκολος, διότι πολλά παιδιά θεωρούν την αποκάλυψη του εκφοβισμού σε κάποιον εκπαιδευτικό πράξη απεχθή. Αυτός που προδίδει τους συμμαθητές του αντιμετωπίζεται περιφρονητικά από τους άλλους (Rigby, 2008, όπως αναφ. στο Γιαννακούρα, 2011).

Όμως, σύμφωνα με τους Craig, Pepler και Blais (2007), είναι χρήσιμο οι ενήλικες να αναγνωρίζουν σημάδια και συμπεριφορές που φανερώνουν εμπλοκή σε περιστατικά επιθετικότητας, ώστε να στηρίζουν τα παιδιά και να τα τροφοδοτούν με τις κατάλληλες γνώσεις και στρατηγικές, προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν την πιθανότητα μελλοντικών σχετικών συμβάντων (όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015).

Εκπαιδευτικοί και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τον Rigby (2011), η αντίδραση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από παράγοντες σχετικούς με τη μορφή και τη σοβαρότητα του περιστατικού. Συνήθως προσπαθούν να πειθαρχήσουν το θύτη, χρησιμοποιώντας την τιμωρία και την επιβολή άλλων ποινών (όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015).

Σύμφωνα με τον Rigby (2011), υπάρχουν έξι βασικές στρατηγικές παρέμβασης που χρησιμοποιούνται εντός του σχολείου για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού: η πρώτη είναι η παραδοσιακή πειθαρχική μέθοδος, στην οποία, μέσω της επιβολής κυρώσεων στους θύτες, επιδιώκεται η διδαχή των συνεπειών μιας συμπεριφοράς προς τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς και η διακοπή του εκφοβισμού. Μια άλλη μέθοδος είναι αυτή της ενδυνάμωσης του θύματος, ώστε να βοηθηθεί να αντιμετωπίσει μελλοντικά τον εκφοβισμό με πιο δυναμικό, διεκδικητικό και αποτελεσματικό τρόπο. Τρίτη μέθοδος είναι η διαμεσολάβηση, όπου οι μαθητές/τριες που συγκρούονται μεταξύ τους, συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους ή τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να βρεθούν αμοιβαία αποδεκτοί τρόποι επίλυσης των προβλημάτων τους. Η πρακτική της επανόρθωσης είναι μια μέθοδος στην οποία ο θύτης παροτρύνεται να σκεφτεί την άσχημη συμπεριφορά του και έπειτα να ενεργήσει με τρόπο που θα διορθώσει τη σχέση του με το θύμα, αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Δύο μη τιμωρητικές προσεγγίσεις είναι η ομάδα υποστήριξης και η μέθοδος του κοινού ενδιαφέροντος, που έχουν ως κοινό την ομαδική συνεργασία των μαθητών για την αντιμετώπιση επιθετικών συμπεριφορών των συμμαθητών τους (Rigby, 2011, όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015).

Οποιαδήποτε από τις παραπάνω μεθόδους και αν χρησιμοποιηθεί, για να είναι περισσότερο αποτελεσματική, θα πρέπει να βασίζεται σε δύο κριτήρια: πρώτον θα πρέπει να υποστηρίζεται και να υλοποιείται από τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της και δεύτερον θα πρέπει να επιλέγεται με βάση το εκάστοτε συγκεκριμένο περιστατικό (Rigby, 2011, όπως αναφ. στο Παπαλαζάρου, 2015).

Βιβλιογραφία

Giannakoura, A. (2011). Scholikos ekfovismos kai scholiko klima sto gymnasio. Metaptychiaki Ergasia. Athina: Tmima Oikiakis Oikonomias kai Oikologias, Charokopeio Panepistimio.

Evropaiki Erevna gia to fainomeno tou Scholikou Ekfovismou, (2012). Europe's Antibullying Campaign Project. Syntonistis ergou: To chamogelo tou paidiou. Anaktithike stis 28/8/2021 apo: https://www.slideshare.net/nicknick243/ss-16508282?from_action=save

Kanali, E. (2016). «Scholiki Via-Bulling: Paremvasi tis ekpaideftikis koinotitas stin prolipsi kai antimetopisi tis» Praktika Panelliniou Synedriou: Scho-liki Via kai Ekfovismos 8-10 Apriliou 2016. Thessaloniki Perifereiaki Di-efthynsi P. E. kai D.E. Kentrikis Makedonias.

Kapari, K. (2014). «Scholikos ekfovismos kai thymatopoiisi sto Gymnasio: O ro-los ton exogenon kai ton endogenon charaktiristikon tou scholeiou sto plaisio tis oikosystimikis prosengisis». Didaktoriki Diatrivi. Ioannina: Scholi Epistimon tis Agogis, Paidagogiko Tmima Nipiagogon, Panepisti-mio Ioanninon.

Lioliou, A. (2017). To fainomeno tou scholikou ekfovismou kai o symvouleftikos rolos ton ekpaideftikon stin prospatheia antimetopisis tou. Diplomatiki ergasia Programma Eidikefsis sti Symvouleftiki kai ton Prosanatolismo (P.E.SY.P.) ASPAITE

Olweus, D. (2009). Ekfovismos kai via sto scholeio: Ti gnorizoume kai ti boroume na kanoume Athina: Etaireia Psychokoinonikis Ygeias tou Paidiou kai tou E-fivou (E.Ps.Y.P.E.)

Papalazarou, A. (2015). Epithetiki symperifora metaxy mathiton/trion gymnasiou: I optiki ton ekpaideftikon. Diplomatiki ergasia. Filosofiki scholi, Tmi-ma Psychologias APTh

Rigby, K. (2008). Scholikos ekfovismos: Sygchrones apopseis Athina Topos

Tsiantis, I. (2008). Endoscholiki Via. 11ο Programma Proagogis Psychikis Ygeias, Athina.

Οι μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής.

Μπάμπη Χρυσάνθη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70

Περίληψη

Στόχος του άρθρου είναι να καταδείξει τόσο τις μορφές συνεργασίας, όσο και τις δυσκολίες, αλλά και τις προκλήσεις που δημιουργούνται στο πλαίσιο τηςσυνύπαρξης αλλά και της εμπλοκής των ενδιαφερομένων σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Είναι γεγονός ότι προβλήματα συνεργασίας και ρόλων προκύπτουν καθώς δεν είναι σύνηθες το φαινόμενο της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών τόσο διαφορετικών ειδικοτήτων, όσο και της ίδιας ειδικότητας, καθώς οι περισσότεροι θέλουν να έχουν κυρίαρχο ρόλο και λόγο στο μάθημα και στην τάξη τους. Βέβαια αυτά είναι ζητήματα τα οποία στο εξωτερικό έχουν λυθεί εδώ και αρκετά χρόνια. Η συμπερίληψη, είναι το όραμα της σύγχρονης εκπαίδευσης, της οποίας αρχή είναι η εκμηδένιση των φραγμών στην εκπαίδευση εντός των πλαισίων των γενικών τυπικών τάξεων, των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες. Όπως προκύπτει και από την παρακάτω μελέτη , από την διάδραση των δασκάλων με τα διάφορα μοντέλα και μορφές συνεργασίας, προκύπτουν διάφορες προκλήσεις και εμπόδια λόγω της αυτής τους αλληλενέργειας.

Λέξεις-Κλειδιά: συνεκπαίδευση, συμπερίληψη, ειδική αγωγή, μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Ορίζοντας την έννοια της συνεργασίας.

Με την έννοια «συνεργασία» συνεπάγεται η αλληλενέργεια τουλάχιστον δύο ατόμων, η οποία εμπεριέχει μερικά συμπεριφορικά υποδείγματα όπως ο συγχρονισμός, η επικοινωνία και η εναλλαγή γεγονότων, συζητήσεις και μεθόδους επίλυσης προβλημάτων. Συγκεκριμένα ο όρος «συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών» περιλαμβάνει την ισοδυναμία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, κοινούς σκοπούς και υπευθυνότητα στην άρση αποφάσεων και στη χρήση προσωπικών εμπειριών και γνωμών (Friend&Cook,2003:Veniakaki& Zervakis,2015).

Κατά τη σήμερον εποχή οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν για διάφορους λόγους. Αρχικά το ποσοστό των μαθητών που έχουν αναπηρίες στο τυπικό σχολείο βαθμιαία αναπτύσσεται (Win&Blanton,2005:Veniakaki& Zervakis,2015). Έπειτα, όλοι οι δάσκαλοι πιέζονται να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών (Sharpe and Hanes,2003:Veniakaki & Zervakis,2015). Τέλος η νομοθεσία έχει τονίσει την αξία της ένταξης στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των ατόμων με αναπηρίες όσο και τη χρήση της πρόληψης. (Thousand, Villa, and Nevin,2007:Veniakaki & Zervakis,2015).

Η πετυχημένη συνεργασία χαρακτηρίζεται από την ισοδυναμία των συναδέλφων, τον εθελοντισμό, τους κοινούς σκοπούς, τη συνυπευθυνότητα και τη λήψη αποφάσεων από κοινού. Το βασικό γνώρισμα όμως της πετυχημένης αλληλεπίδρασης σχετίζεται με το

περιβάλλον εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συναδέλφους, όπου εσωτερικά αυτού όλοι αποδέχονται την καταλληλότητα του άλλου ως ειδικού και ότι νοιάζονται για των μαθητών το καλό (Friend & Cook,2007: Ευφραιμίδου,2014). Σύμφωνα με τους Thousand & Villa (Wood,1998: Ευφραιμίδου,2014), η συνεργασία ορίζεται πετυχημένη, όταν τα μέλη έχουν την δυνατότητα της διασύνδεσης των δικών τους ικανοτήτων, να συντηρούν και συγχρόνως να βελτιώνουν τα θετικά συναισθήματα αλληλενέργειας, να δημιουργούν ικανότητες επίλυσης ζητημάτων και την ίδια στιγμή να βάζουν τους εαυτούς τους προσωπικά υπεύθυνους για τις μαθησιακές υποχρεώσεις και τα καθήκοντα που αποποιούνται (Wood,1998: Ευφραιμίδου,2014).

Η σπουδαιότητα της συνεργασίας και η συμβολή της.

Αναφορικά με το NJEA(2012:Grant,2014*), "Η επιτυχημένη διδασκαλία ή συνεργατική διδασκαλία πραγματοποιείται όταν δύο ή περισσότεροι επαγγελματίες παραδίδουν από κοινού την υποστηρικτική εκπαίδευση σε μια διαφορετική ομάδα μαθητών σε ένα ενιαίο φυσικό χώρο"*. Η συνεργασία των αναμεμειγμένων εκπαιδευτικών του σχολείου είναι σπουδαία παράμετρος για να πραγματοποιηθεί η συνεκπαίδευση. Η εναλλαγή απόψεων και ταυτοχρόνως η υιοθέτηση εγχειρημάτων παίζουν σημαντικό ρόλο στην προσφορά ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά (Σούλης,2008:Αρβανητίδου,2014).

Εντός της κοινής σύμπραξης οι μαθητές γενικής εκπαίδευσης αρχίζουν να αναγνωρίζουν την έννοια του διαφορετικού και αναπαράγεται η νοοτροπία ενσυναίσθησης και της αλληλοβοήθειας (Wilis,2009 , Odongo & Davidson, 2011:Αρβανητίδου,2014). Η κατανόηση και ο σεβασμός τους αυξάνεται ενώ επιδίδονται και μορφώνονται με παιδιά με ιδιαιτερότητες. Τα παιδιά των τυπικών τάξεων αναγνωρίζουν έτσι τη διαφορετικότητα και απαρνιούνται προκαταλήψεις και εντάσσουν τα άτομα με δυσκολίες ώστε να απαρτίζουν μέλη μιας ομάδας. Η ουσία της συνδιδασκαλίας ή αλλιώς και της συνεργατικής διδασκαλίας των δασκάλων όπως αλλιώς θα μπορούσαμε να το θέσουμε, είναι ότι όλοι τους οι μαθητές ανεξαιρέτως διαθέτουν το δικαίωμα να συμβάλλουν στο μέγιστο στο γενικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Sharpe & Hawes, 2003:Grant,2014). Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές που τυγχάνει να έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και να διαφέρουν δεν τοποθετούνται κάπου άλλου απομονωμένοι για να λάβουν την εκπαίδευση τους , αλλά αντίθετα η σχολική κοινότητα τους « αγκαλιάζει» παράλληλα με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, όπως αυτό ορίζεται από το νόμο. Λόγω του ότι η συνδιδασκαλία θεωρείται ως καλύτερη πρακτική για την πραγματοποίηση της ενσωμάτωσης (Noonan, McCormick & Heck, 2003:Grant,2014), ώστε να ωφεληθούν όλοι οι μαθητές είτε έχουν ιδιαιτερότητες είτε όχι(Keefe & Moore, 2004:Grant,2014) ,η συνεκπαίδευση είναι αυτή η οποία καταστεί όλα αυτά πιθανά.

Επιπλέον, ο ενστερνισμός της συνεργασίας στη σχολική νοοτροπία συμβάλλει στην απομάκρυνση καταστάσεων περιθωριοποίησης ,όπως και οι λύσεις στα διάφορα ζητήματα που εμφανίζονται συνθέτουν ερεθίσματα για επαναλαμβανόμενο στοχασμό και ανέλιξη (Φουκαρέλη & Ντεροπούλου-Ντέρου,2013: Φουκαρέλη & Μουλά,2016). Ως επί το πλείστον, η συμβατότητα και η ικανότητα επικοινωνίας είναι δυο από τα κύρια

χαρακτηριστικά της σχέσης συνεργασίας (Wischnowski, Salmon, & Eaton, 2004). Τα δυο αυτά χαρακτηριστικά βοηθούν ώστε να κυλούν ομαλά οι συνεργατικές διαδικασίες που επιτελούνται. Η Friend και η Cook (2007), επισήμαναν πως η συνεργασία δεν είναι το ίδιο με τη συνδιδασκαλία, αλλά ότι η συνεργασία είναι προϋπόθεση για την επιτυχία της συνδιδασκαλίας. Από αυτό λοιπόν γίνεται αντιληπτό πως χρειάζονται όλα τα εφόδια που συντελούν την συνεργασία, ώστε να οδηγηθεί η ιδέα της συνδιδασκαλίας.

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικής και γενικής αγωγής να συνεργαστούν κατάλληλα, και παράλληλα με αυτούς τους μαθητές που πλαισιώνει η σχολική κοινότητα, βασικό θα ήταν θα αποκτήσουν ειδικές γνώσεις, να επιμορφωθούν ,για να έχουν τα χρήσιμα εφόδια, ώστε να ενεργήσουν δίπλα στους μαθητές τους. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και οι εκπαιδευτικοί ΕΑΕ να έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα όσον αφορά τη Συνεργατική διδασκαλία, τα μοντέλα εφαρμογής , αλλά και μεθόδους σε επίπεδο σπουδών αλλά και ειδικής κατάρτισης(Pugach & Winn ,2011: Ζαχαράκη,2017).

Μοντέλα συνεργασίας

Τα τελευταία χρόνια στην επιφάνεια έρχεται μια μέθοδος όπου ο μαθητής με ιδιαιτερότητες διδάσκεται από δυο εκπαιδευτικούς εξυπηρετώντας έτσι το μοντέλο της συνεργατικής διδασκαλίας (Symeonidou,2002: Σουρτζή,Ιωακειμίδου,Βλάχος, Κουτσοσπύρου & Χατζημιχαιλίδης,2013). Έπειτα, με σκοπό την υλοποίηση της συμπεριληπτική εκπαίδευση οι εκπαιδευτικούς, καλούνται μέσω της αλληλενέργειας τους να εντοπίσουν και να εφαρμόσουν διάφορες στρατηγικές, τα λεγόμενα « μοντέλα συνεργασίας». Μέσω αυτών οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν όλες τις ανάγκες και τα μοντέλα μαθησιακού προφίλ των μαθητών, αλλά και ταυτόχρονα να μεταποιήσουν τη διδασκαλία τους με τρόπο που να γίνεται κατανοητή και σε μαθητές με ιδιαιτερότητες. Οι Friend και Cook (2007) διατύπωσαν 6 μεθόδους συνδιδασκαλίας με τις οποίες τόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αλλά και της γενικής, είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία τους:

Α) Ένας διδάσκει, ενώ ο άλλος βοηθάει, η διδασκαλία που λέγεται « υποστηρικτική». Σε αυτό συγκεκριμένο μοντέλο ο ένας από τους δύο εκπαιδευτικούς διδάσκει στο σύνολο της τάξης, και ο ρόλος του δεύτερου εκπαιδευτικού είναι υποστηρικτής, καθώς βοηθά διδακτικά όποιον μαθητή χρήζει βοηθείας . Σε αυτή την περίπτωση ο ένας εκπαιδευτικός είναι πιο ενεργητικός, από αυτόν του άλλου, όσον αφορά τη μαθησιακή διαδικασία .

Β) Ένας διδάσκει, ενώ ο άλλος παρατηρεί. Στο μοντέλο αυτό ένας εκπαιδευτικός διδάσκει στην ολομέλεια της αίθουσας, και ο δεύτερος δάσκαλος παρατηρεί τη διδασκαλία, τις συμπεριφορές αλλά και τις επιδόσεις των παιδιών. Αυτό το παρόν μοντέλο υπάρχει πιθανότητα να «απαξιώσει» κατά κάποιον τρόπο τον δεύτερο εκπαιδευτικό σε βοηθό του άλλου.

Γ) Το συγκεκριμένο μοντέλο είναι η διδασκαλία που ορίζεται « εναλλακτική», στο οποίο ένας από τους δυο εκπαιδευτικούς διδάσκει το πολυπληθέστερο σύνολο των μαθητών, ενώ παράλληλα ο δεύτερος εκπαιδευτικός μια μικρότερη ομάδα από μαθητές με πιο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .

Δ) Παράλληλη Διδασκαλία. Ειδικότερα, στο μοντέλο αυτό γίνεται διαχωρισμός των μαθητών σε δυο ισότιμα μέρη, ώστε και οι δύο δάσκαλοι καταπιάνονται με την παρουσίαση του ίδιου περιεχομένου της διδασκαλίας, που παραθέτει και ο άλλος εκπαιδευτικός, σε μια εκ των δυο ομάδων. Στο συγκεκριμένο μοντέλο αφήνεται ανοιχτό το ενδεχόμενο για διαφοροποίηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Ε) Ομαδική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, αξιολογούν και εμπλέκονται από κοινού και εξίσου το ίδιο στη μαθησιακή διαδικασία.

ΣΤ) Η Διδασκαλία σε σταθμούς περιλαμβάνει τοποθέτηση των μαθητών σε τρία σύνολα και διαμοιρασμό του περιεχομένου της μάθησης σε τρία μέρη ή σταθμούς. Στους δυο αυτούς σταθμούς οι μαθητές καθοδηγούνται από την επίβλεψη των δασκάλων ενώ στον τελευταίο σταθμό τα παιδιά εργάζονται χωρίς βοήθεια.

Ο στόχος του μοντέλου είναι το πέρασμα των μαθητών και από τα τρία αυτά μέρη ή σταθμούς, το οποίο πραγματοποιείται πηγαίνοντας από τον έναν σταθμό στον άλλο. Σύμφωνα με την πραγματοποίηση της συνεργατικής διδασκαλίας, στη βιβλιογραφία παρατηρείται πως το μοντέλο το οποίο υπερέχει είναι αυτό της υποστηρικτικής διδασκαλίας (Scruggs et al.,2007).

Κατά την Willis (2009: Αρβανητίδου,2018), η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών φέρνει στο προσκήνιο τέσσερα μοντέλα αλληλεπίδρασης τα οποία παραθέτονται παρακάτω:

Α) Ο δάσκαλος οδηγός – καθοδηγητικός δάσκαλος (Lead Teacher). Στο πρώτο μοντέλο ο δάσκαλος ΓΕ εισάγει ένα θέμα διδασκαλίας, και ο εκπαιδευτικός ΕΑΕ συνεχίζει με τη διαφοροποίησή του κατάλληλα στον μαθητή με ιδιαιτερότητες.

Β) Κεντρική μάθηση(Learning Center). Κατά το δεύτερο μοντέλο, η εισαγωγή στη διδασκαλία γίνεται από τη συμβολή και των δυο δασκάλων σε ένα κεντρικό μέρος της αίθουσας. Ακολουθεί διαχωρισμός των μαθητών στην αίθουσα σε δυο ομάδες και με τη βοήθεια αυτής της συνεργατικής διδακτικής μάθησης οι μαθητές επωφελούνται καθώς έχουν όλοι πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία.

Γ) Η διδασκαλία που ορίζεται « Ομαδική» (Team Teaching).Οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται από κοινού τόσο για να δώσουν οδηγίες στους μαθητές για τα αντικείμενα που θα ασχοληθούν, δίνουν όμοια ερεθίσματα στους μαθητές και οργανώνουν το πρόγραμμά τους με τρόπο, ώστε να ανταποκρίνονται και οι μαθητές που το έχουν ανάγκη.

Δ) Συμβουλευτικός Εκπαιδευτικός (Consulation). Στο παρόν τέταρτο, αλλά και τελευταίο μοντέλο ο δάσκαλος της ΕΑΕ είναι χρήσιμο να συμβουλέψει και να παρέχει πληροφορίες στο δάσκαλο ΓΕ για τον τρόπο που θα μπορούσε να τροποποιήσει και αναδιαμορφώσει το μοτίβο μάθησης του, για να εναρμονίζεται με τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών.

Τα οφέλη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών.

Γενικότερα η μαθησιακή διαδικασία επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικές μεταβλητές, όπου η μια αφορά τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ των ατόμων που κατακλύζουν το σχολικό πλαίσιο και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών που συμβάλλουν σε αυτή. Παρόλα αυτά πολλά είναι τα οφέλη τα οποία προκύπτουν από την συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ένα από αυτά τα οφέλη είναι ότι οι εκπαιδευτικοί κατά τη μαθησιακή διαδικασία έχουν πολλές ευκαιρίες για να συνεργαστούν μεταξύ τους, κάτι το οποίο τους κάνει πιο ευδιάθετους και ανοιχτούς σε συζητήσεις, στην επικοινωνία, και να επιλύουν τυχόν ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος, στο οποίο συναντούν δυσκολίες. Παράλληλα, παρουσιάζονται διαθέσιμοι να εναλλάσσουν απόψεις, με σκοπό να επιλύσουν ότι τους δυσκολεύει αναφορικά με τη διδασκαλία τους. (Goddard et al.,2010: Καραγιάννη & Κλαδάκης ,2012). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί εντός της συνεργασίας τους καλλιεργούν την ικανότητα της ενσυναίσθησης και γίνονται ιδιαιτέρως ευαίσθητοι απέναντι στις υποχρεώσεις και τις αρμοδιότητες των άλλων. Σε πολλά σχολεία αυτό το οποίο παρατηρείται είναι ότι δεν υπάρχει δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων. Όταν όμως ενυπάρχει συνεργασία , η εναλλασσόμενη αντίληψη κάνει ευδιάκριτο πως όλοι οι συνάδελφοι δουλεύουν προσηλωμένα, και ισότιμα ολοκληρώνουν τα παιδαγωγικά τους καθήκοντα(Nethan,2008: Καραγιάννη & Κλαδάκης ,2012).

Μεταξύ των άλλων, η αλληλεπίδραση και το καλό και ευχάριστο κλίμα αναμεταξύ των εκπαιδευτικών, λειτουργεί θετικά στα παιδιά, γιατί από την αλληλενέργεια των δύο εκπαιδευτικών επωφελούνται. Η συνεργατική προσέγγιση της διδασκαλίας από δυο εκπαιδευτικούς είναι πιο αξιόλογη από τις πρακτικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα από έναν (Goddard et al.,2010: Καραγιάννη & Κλαδάκης ,2012). Επίσης οι μαθητές βλέπουν με διαφορετική ματιά τόσο τη μάθηση όσο και τα ζητήματα συμπεριφοράς (Cohen & Hill,2001: Καραγιάννη & Κλαδάκης ,2012) και αντιλαμβάνονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους μαθητές που χρειάζονται εξειδικευμένη προσέγγιση. Ακόμα, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ΓΕ και ΕΑΕ, απομακρύνει την περιθωριοποίηση και καλυτερεύει την όποια αντίληψη έχουν για τα προγράμματα σπουδών (Καραγιάννη & Κλαδάκης ,2012). Ελαττώνει τη σπίλωση των μαθητών με δυσκολίες, γιατί η συνεργασία λαμβάνει χώρα με πρακτικές στο εσωτερικό των τυπικών τάξεων (Καραγιάννη & Κλαδάκης ,2012). Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο περιβάλλον όπου συνυπάρχουν μαθητές με η χωρίς μαθησιακές δυσκολίες συμβάλλει ώστε να μην τονίζονται οι ιδιαιτερότητες και οι οποίες αδυναμίες έχουν οι μαθητές με ειδικές ανάγκες.

Συμπεράσματα

Η συμβολή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι πάρα πολύ σημαντική για τη διεκπεραίωση της συμπερίληψης, καθώς αν δεν υπήρχε αυτή δεν θα ήταν εύκολο να επιτευχθεί το όραμα της συνεκπαίδευσης, δηλαδή ενός σχολείου που θα δέχεται όλους τους μαθητές. Παρόλα τα οφέλη που δύναται να προσφέρει η αλληλενέργεια μεταξύ των εκπαιδευτικών ωστόσο εκφράζονται κωλύματα λόγω της αδυναμίας ορισμένων εκπαιδευτικών να αλληλεπιδράσουν με τους συναδέλφους τους για διαφόρους λόγους, όπως λόγου χάρη η απειλή που αισθάνονται από αυτούς κατά τη διδακτική τους πρακτική. Καταληκτικά αν και εφόσον οι εκπαιδευτικοί ΓΕ και ΕΑΕ έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση, μπορούν κάλλιστα να εμπλακούν θετικά αναμεταξύ τους, αλλά συγχρόνως και με τους μαθητές με διάφορα μοντέλα συνεργασίας που ταιριάζουν στην εκάστοτε σχολική αίθουσα, και να μεταλαμπαδεύσουν τις γνώσεις τους, διαμορφώνοντας ένα κλίμα το οποίο να προωθεί τη διαφορετικότητα και όλες τις πτυχές της, κάνοντας αντιληπτό στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης πως το να διαφέρεις δεν είναι μειονεξία , αλλά ένας τρόπος ζωής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αρβανητίδου,Κ.(2018*). Οι στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στους κόλπους των γενικών σχολείων* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη

Ευαγγέλου,Ο.,& Μουλά,Ε.(2016). Συγκριτική Θεώρηση της διαπολιτισμικής και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων,(No.10), pp. 155-165. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου,2019 από https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-11.pdf

Ευφραιμίδου,Σ.(2014). *Συνεργασία και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών Ειδικής και Γενικής Αγωγής μέσα σε Διαδικτυακές Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης*(Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Ευφραιμίδου,Σ.,Καραγιαννίδης,Χ.,& Κουμπής,Α.(2015). Παράγοντες που επιδρούν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής στο πλαίσιο διαδικτυακών κοινοτήτων. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, Vol.8*(No.3),pp.153-184. Ανακτήθηκε 15 Ιουλίου ,2021, από http://earthlab.uoi.gr/ojs/thete/index.php/thete/article/view/250/130

Ζαχαράκη,Μ.(2017). *Ζητήματα Συνεργασίας και Συνεργατικής Διδασκαλίας μεταξύ Εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Εκπαίδευσης : Οι απόψεις των νηπιαγωγών*

γενικής Εκπαίδευσης (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Καραγιάννη, Ε.,& Κλαδάκης,Ι.(2012*). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων, 6ο Συνέδριο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ- Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης,5-7 Οκτωβρίου 2012* (pp.1-10). Αθήνα

Μπαγιάτη,Ε.(2019). Συνεργασία Εκπαιδευτικής Γενικής και Ειδικής Αγωγής στο πλαίσιο της Γενικής πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό « εκπ@ιδευτικός κύκλος», Vol.7*(No.3),pp.110-129.

Σούλης, Σ. (2008). Ένα σχολείο για Όλους. Αθήνα : Gutenberg

Σουρτζή,Μ.,Ιωακειμίδου,Β.,Βλάχος,Ν.,Κουτσοσπύρου,Χ.,& Χατζημιχαιλίδης,Β.(2013). Μια τάξη για όλους*,7th International Conference In Open & Distance Learning,8-10 November 2013* (pp.161-169).Αθήνα, Ελλάδα : Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Φουκαρέλη, Σ., & Ντεροπούλου- Ντέρου, Ε. (2013). Απόψεις παιδαγωγών για τις ενταξιακές συνεργατικές πρακτικές κατά την ένταξη παιδιών με αναπηρίες σε παιδικούς σταθμούς. Στο: Α. Ζώνιου- Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου- Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.). Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change, 6*(2), 109-124. DOI: 10.1007/s10833-005-1298-4

Austin, V. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial & Special Education,Vol. 22*, 245- 255. doi: 10.1177/0888406409346241.

Brownell,T.M., Smith,J.S., Crockett,B., J.& Griffin,C. C., (2012). Inclusive Instruction. EvidenceBased Practices for Teaching Students with Disabilities. New York: The Guilford Press.

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). Learning Policy: When State Education Reform Works. New Haven, CT: Yale University Press. https://doi.org/10.12987/yale/9780300089479.001.0001

Friend, M., & Cook, L. (2003). Interactions: Collaboration Skills for School Professionals (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Friend, M., & Cook, L. (2007). Interactions*: Collaborative skills for school professionals ,5th ed*.. Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Goddard, Y. L., Neumerski, C., Goddard, R. D., Salloum, S., & Berebitsky, D. (2010). Is principal leadership related to teachers‟ instructional practice? A multilevel investigation of the relationship between principals‟ support of instructional improvement and differentiated instruction in schools. Manuscript under review in Elementary School Journal.

Keefe, E. B., & Moore, V. (2004). The challenge of co-teaching inclusive classrooms at the high school level: What the teachers told us. American Secondary Education, 32(3), 77-88.

Khairuddin,K.F.,Dally,K.,Forgett,J.(2016). Collaboration Between General and Special Education Teachers in Malaysia.*Journal Of Research in Special Educational Needs,Vol.16*(No.1),pp.909-913.Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου,2019, από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12230.

Noonan, M.J., McCormick, L. & Heck, R. (2003). The Co-teacher Relationship Scale: Applications for Professional Development. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 38 (1), pp. 113-120

Odongo, G., & Davidson, R. (2016). Examining the Attitudes and Concerns of the Kenyan Teachers Toward the Inclusion of Children with Disabilities in the General Education Classroom: A Mixed Methods Study. International Journal of Special Education, 31(2), 209-227.

Pugach, M.C., & Winn, J.A. (2011). Research on co-teaching and teaming: An untapped resource for induction. Journal of Special Education Leadership, 24, 36-46.

Scruggs, T., Mastropieri, M., & McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children,Vol*. 73, pp.392-416. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου,2019, από https://pdfs.semanticscholar.org/9bf6/296ee9f942efae49055465622047adebb85c.pdf.

Sharpe M.N. and M.E. Hawes (2003). Collaboration between General and Special Education: MakingitWork. Issue Brief, July 2003, vol. 2 (1).

Symeonidou, S. (2002). The changing role of the support teacher and the case of Cyprus: the opportunity for a cooperative teaching approach. European Journal of Special Needs Education, 17(2) 149-159. Retrieved 04 17, 2020 from https://www.researchgate.net/profile/Simoni_Symeonidou/publication/233324216_The_c [183] hanging_role_of_the_support_teacher_and_the_case_of_Cyprus_The_opportunity_for_a_

cooperative_teaching_approach/links/56b45bd108ae1f8aa453b63b/The-changing-role-ofthe-support-teacher-and-the-case-of-Cyprus-The-opportunity-for-a-cooperative-teachingapproach.pdf

Thousand, J. S., Villa, R. A., & Nevin, A. I. (2007).). Differentiated instruction: Collaborative planning and teaching for universally designed learning. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Veniakaki,A.& Zervakis, S.(2015). Collaboration Practices Between Special Education Teachers and Mainstream Teachers in Secondary Education. *Journal Of Education & Social Policy, Vol.2*(No.6),pp.42-46. Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου,2019, από http://jespnet.com/journals/Vol_2_No_6_December_2015/6.pdf

Watkins, A., Ed. (2007). Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.

Wischnowski, M., Salmon, S., & Eaton, K. (2004). Evaluating co-teaching as a means for successful inclusion of students with disabilities in a rural district. *Rural Special Education Quarterly,Vol. 23*, pp.3-14.Ανακτήθηκε 20 Νοεμβρίου ,2019,από https://www.researchgate.net/publication/287559160_Evaluating_Co-teaching_as_a_Means_for_Successful_Inclusion_of_Students_with_Disabilities_in_a_Rural_District.

Wood, M. (1998). Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. Exceptional Children.

Στάσεις έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρία στο κοινό σχολείο

Μιχάλης Βάρκας, Ψυχολόγος, MA, MSc

Περίληψη

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία έχει σταδιακά μετατοπιστεί από τη φοίτηση σε ξεχωριστά πλαίσια στη συμπερίληψη στο κοινό σχολείο. Όμως η κίνηση αυτή εξακολουθεί να αποτελεί πρόκληση για την εκπαιδευτική πολιτική, είναι συχνά προβληματική και εγείρει επιφυλάξεις. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχία του εγχειρήματος. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη των στάσεων των δασκάλων που υπηρετούν σε σχολεία της πόλης της Μυτιλήνης για τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες στην τυπική τάξη. Στα πλαίσια αυτά χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TIAQ για την εκτίμηση των παραγόντων της αποδοχής, των δεξιοτήτων, του οφέλους και της υποστήριξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι συνολικά υπάρχει αποδοχή της συμπερίληψης. Όμως οι δάσκαλοι με ειδίκευση στην ειδική αγωγή είναι περισσότερο θετικά διακείμενοί απέναντι στα οφέλη της σε σχέση με τους συναδέλφους τους που δεν έχουν παρόμοια εξειδίκευση. Παράλληλα, οι δεύτεροι συγκριτικά με τους πρώτους θεωρούν, ότι δεν κατέχουν τις δεξιότητες ούτε έχουν την κατάλληλη υποστήριξη για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμπερίληψη, Μαθητές με Αναπηρία, Στάσεις Δασκάλων.

Attitudes towards the inclusion of students with disabilities into regular school

Michalis Varkas, Psychologist, MA, MSc

Abstract

The education of children with disabilities has gradually shifted from attending separate schools to inclusion into the regular school. But this movement remains a challenge for education policy, is often problematic and raises reservations. Teachers' perceptions significantly determine the success of the project. The purpose of this research was to study the attitudes of teachers serving in schools in the city of Mitilini on the inclusion of students with disabilities into the regular class. The TIAQ questionnaire was used to assess the acceptance, skills, benefit, and support factors. The results showed that there is an overall acceptance of inclusion. However, teachers specializing in special education are more positive about its benefits than their peers who did not have a similar specialization. The latter, compared to the former, believe that they do not possess the skills, nor that they have the appropriate support to meet the requirements of inclusion.

Key-Words: Inclusion, Students with Disabilities, Teacher Attitudes.

Εισαγωγή

Η αρχή σύμφωνα με την οποία τα σχολεία πρέπει να εξυπηρετούν ισότιμα όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από φυσικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες δυσκολίες, αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα συστατικά στοιχεία της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Για την επιτυχή εφαρμογή σχετικών πρακτικών θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούν ανάλογη κουλτούρα σε όλα τα επίπεδα και όλα τα υποσυστήματα. Δράσεις που αποσκοπούν στη φοίτηση μαθητών με αναπηρία στο κοινό σχολείο δεν μπορούν να υλοποιηθούν επαρκώς εφόσον δεν αναπτυχθεί η δυνατότητα των σχολείων να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα των μαθητών (Hodkinson, 2005).

Στα πλαίσια της συμπερίληψης, της άρσης του διαχωρισμού και της περιθωριοποιημένης εκπαίδευσης, όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το βαθμό της μειονεξίας τους ή τη σοβαρότητα της αναπηρίας τους, θα πρέπει να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στο φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Οι μαθητές με αναπηρίες και οι μαθητές με τυπική ανάπτυξη συμβιώνουν μέσα στο γενικό σχολείο, αλληλοεπιδρούν, συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία μέσα σε οργανωμένα πλαίσια (Florian, 2012). Όλοι επωφελούνται από τη συμμετοχή σε ένα περιβάλλον στο οποίο λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές και ο ιδιαίτερος τρόπος μάθησης και εξασφαλίζεται χρόνος για ερωτήσεις, πειραματισμό, συζήτηση και συνεργατική μάθηση. Με τον τρόπο αυτό, υποστηρίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση χωρίς ιδιαίτερη έμφαση στη σωματική ικανότητα, τις δεξιότητες ή τις γνωστικές λειτουργίες (Armstrong et al., 2000).

Η συμπερίληψη έχει ως αποτέλεσμα την πλήρη συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις όψεις της σχολικής ζωής, μαθησιακές, κοινωνικές, ψυχαγωγικές, λειτουργεί δηλαδή ως αναπόσπαστο μέλος της ομάδας της τάξης του αλλά και του σχολείου γενικότερα. Οι ευκαιρίες πρόσβασης στο σχολείο αποτυπώνονται στους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, εφαρμόζονται από τις βασικές αρχές της παιδαγωγικής και εκπληρώνονται με την συμπερίληψη. Η κοινή τάξη θα αλλάξει για να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών και οποιαδήποτε στήριξη κι αν απαιτείται, αυτή θα προσφερθεί (MacCarthy, 2010). Η απλή τοποθέτηση ή η επίσκεψη για κάποιες ώρες στην κοινή τάξη δεν ταυτίζεται με την πρόσβαση και τις ίσες ευκαιρίες και δεν προσδίδει σε ένα μαθητή την ιδιότητα του μέλους της τάξης (Hwang & Evans, 2011). Η ανισότητα πρόσβασης και αξιοποίησης του εκπαιδευτικού συστήματος στοιχειοθετεί μια έκφανση σχολικού αποκλεισμού και ταυτόχρονα προδιαγράφει και σκιαγραφεί μια από τις θεσμοθετημένες διαδικασίες αναπαραγωγής του (Τσιάκαλος, 2000).

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχή έκβαση προγραμμάτων συμπερίληψης είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών (Nutbrown & Clough, 2004). Συγκεκριμένα, οι θετικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην συμπερίληψη, επηρεάζουν τόσο την κοινωνική ένταξη όσο και την μαθησιακή πρόοδο του παιδιού με αναπηρίες (MacCarthy, 2010). Η προθυμία του εκπαιδευτικού να διδάξει παιδιά με αναπηρίες στη γενική τάξη, αποτελεί καταλυτικό παράγοντα για τη θετική

έκβαση ενός προγράμματος συμπερίληψης, αφού επηρεάζει τόσο τη συμπεριφορά των μαθητών με αναπηρία αλλά και των συμμαθητών τους χωρίς αναπηρία. (Bricker, 2000; de Boer et al., 2012). Τα αποτελέσματα ευρείας έρευνας στον ελληνικό χώρο στην οποία συμμετείχαν 416 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέδειξαν τις θετικές τους στάσεις έναντι της εφαρμογής του θεσμού (Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014). Η συστηματική ανασκόπηση των Lautenbach & Heyder (2019) έδειξε ότι οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών αποτελούν κομβικό παράγοντα διευκόλυνσης της διαδικασίας συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη κοινή τάξη.

Παρ' όλο που η πρακτική της κοινής εκπαίδευσης σταδιακά καθιερώνεται στην εκπαιδευτική πολιτική των περισσότερων ανεπτυγμένων χωρών, συχνά διατυπώνονται επιφυλάξεις για την εφαρμογή της. Είναι ουτοπιστικό να περιμένουμε μια επιτυχημένη συμπερίληψη εφόσον οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλουν για την αναγκαιότητα της και για τα οφέλη της. Η επιτυχία εξαρτάται κυρίως από την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκαλούν οι αρνητικές στάσεις απέναντι στην αναπηρία και λιγότερο σε άλλους παράγοντες. Η αποδοχή των μαθητών με ειδικές ανάγκες από τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους συμμαθητές τους είναι σημαντικότερο ίσως επίτευγμα και από την ίδια τη βελτίωση των σχολικών τους επιδόσεων (Forlin & Chambers, 2011; Tsakiridou & Polyzopoulou, 2019). Αρκετοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα παιδιά με αναπηρία έχουν δικαίωμα στις ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες όμως οι αντιλήψεις τους για την ουσιαστική συμπερίληψη είναι αρνητικές (Forlin & Chambers, 2011). Ένα μεγάλο ποσοστό διατηρεί επιφυλάξεις και δείχνει απροθυμία να εφαρμόσει τις απαραίτητες πολιτικές και γενικά αντιστέκεται στην υλοποίηση της.

Σε πολλές έρευνες στην Ελλάδα καταγράφηκε προβληματισμός για το βαθμό στον οποίο μπορεί να λειτουργήσει το εγχείρημα εξαιτίας της έλλειψης υποστήριξης των εκπαιδευτικών και λόγω της ανεπάρκειας που δηλώνουν ότι έχουν στο τομέα της εκπαίδευσης μαθητών με αναπηρίες (Βαπορίδη, et al., 2005; Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014). Δεδομένης της επέκτασης της διαδικασίας, χρειάζονται πρόσθετα εργαλεία και νέες δεξιότητες για την αντιμετώπιση κοινωνικών και συναισθηματικών προβλημάτων που τη συνοδεύουν (Florian, 2012). Η τάση για συμπερίληψη χωρίς τη συνδρομή της κατάλληλης υποστήριξης σε υλικοτεχνική υποδομή και προσωπικό, εγκυμονεί τον κίνδυνο τα άτομα με αναπηρία να περιοριστούν σε μια απλή παρουσία στο χώρο του σχολείου, σε εκπαιδευτική και συναισθηματική απομόνωση (De Laat et al., 2013). Πρόσθετοι σημαντικοί λόγοι που ωθούν τους δασκάλους να προβάλουν αντιρρήσεις για τη συμπερίληψη είναι: ο μεγάλος αριθμός μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη συνεργασίας, η έλλειψη των απαιτούμενων οικονομικών πόρων, του εξειδικευμένου εξοπλισμού και της σχετικής επιμόρφωσης (Danne & Smith, 2000).

Η αξία και σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και συμπερίληψης αναδεικνύεται από πολλές έρευνες (Ji-Ryun Kim, 2011). Γενικά, η έλλειψη της δημιουργεί αισθήματα ανασφάλειας στον εκπαιδευτικούς, που θεωρούν

ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, εφόσον δε διαθέτουν την απαιτούμενη κατάρτιση. Σε έρευνα των Haegele, et al. (2018), το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων εμφανίστηκε να δείχνει μεγαλύτερη αποδοχή απέναντι στην συμπερίληψη ύστερα από την παρακολούθηση σχετικού επιμορφωτικού προγράμματος. Παρόμοια, σε έρευνα των Tournaki, & Samuels (2016), οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει επιμόρφωση στην ειδική αγωγή είχαν σημαντικά θετικότερες στάσεις από αυτούς που δεν είχαν σχετική κατάρτιση. Εξάλλου, οι έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν γενικά θετικότερη στάση σε σχέση με τους άνδρες απέναντι στην συμπερίληψη (Tsakiridou, & Polyzopoulou, 2014). Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Papadopoulou et al. (2004), σύμφωνα με την οποία οι καθηγήτριες φυσικής αγωγής ήταν σε σημαντικό βαθμό πιο θετικά διακείμενές θεωρώντας ότι έχουν μεγαλύτερη υποστήριξη στην εφαρμογής της διαδικασίας.

Μεθοδολογία

Σκοπός της Έρευνας - Ερευνητικό Ερώτημα

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε τη σημασία της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ειδικής αγωγής και τη συσχέτιση της με πιο θετική στάση έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες στο κοινό σχολείο. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων που υπηρετούν στα δημοτικά σχολεία της πόλης της Μυτιλήνης έναντι της συμπερίληψης. Στα πλαίσια αυτά, το ερευνητικό μας ερώτημα διατυπώθηκε ως εξής:

Ποιες είναι οι στάσεις των δασκάλων με ειδίκευση στην ειδική αγωγή ως προς τους παράγοντες της δεξιότητας, της αποδοχής, του οφέλους και της υποστήριξης της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες στο κοινό σχολείο, συγκριτικά με τους δασκάλους που δεν έχουν εξειδίκευση;

Ερευνητική Μέθοδος - Δείγμα

Για να απαντήσουμε στο ερευνητικό μας ερώτημα, επιλέχθηκε η συλλογή και ανάλυση δεδομένων με ποσοτικές τεχνικές έρευνας. Ο πληθυσμός αναφοράς της έρευνας ήταν οι δάσκαλοι, που υπηρετούσαν σε τυπικές τάξεις, τμήματα ένταξης και ειδικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της πόλης της Μυτιλήνης. Αρχικά, έγινε επικοινωνία με τα σχολεία και ενημέρωση τόσο για τους σκοπούς της έρευνας όσο και για τη διαδικασία. Έπειτα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων και του ερωτηματολογίου TIAQ. Η χορήγηση έγινε ηλεκτρονικά μέσω του προγράμματος Google Forms εξασφαλίζοντας το αδιάβλητο της καταγραφής των απόψεων και την ευκολότερη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων μας. Συγκεντρώθηκαν τελικά 79 ερωτηματολόγια, πλήρως συμπληρωμένα και ως εκ τούτου συμπεριελήφθησαν στην έρευνα μας. Ο αριθμός των απαντήσεων κρίθηκε ικανοποιητικός για την αξιοπιστία της.

Ερευνητικό Εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο «The Teacher Inclusion Attitudes Questionnaire» (TIAQ) που δημιουργήθηκε από τους Sideridis και Chandler (1997) για να μελετηθούν οι αντιλήψεις των δασκάλων έναντι της συμπερίληψης μαθητών με αναπηρίες στην κοινή τάξη. Οι θεματικές ενότητες του ερωτηματολογίου αξιολογούν τα εξής:

- Δεξιότητες: Αναφέρεται στην ικανότητα που θεωρούν ότι έχουν οι δάσκαλοι να αντιμετωπίσουν τις ιδιαίτερες συνθήκες και συμπεριφορές των μαθητών με αναπηρία μέσα στην τάξη τους.
- Όφελος: Σχετίζεται με πως αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι τα οφέλη που αποκομίζουν από την συμπερίληψη οι μαθητές με και χωρίς αναπηρίες.
- Αποδοχή: Αναφέρεται στο πως αντιλαμβάνονται οι δάσκαλοι την κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη των μαθητών με αναπηρία στην κοινή τάξη.
- Υποστήριξη: Σχετίζεται με τα οικονομικά και υλικά μέσα, καθώς και το υποστηρικτικό προσωπικό που οι δάσκαλοι θεωρούν ότι έχουν στη διάθεσή τους.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των Sideridis και Chandler (1997) δίνονταν σε 12 δηλώσεις, κάθε μια από τις οποίες είχε τέσσερις δυνατές απαντήσεις: 1 - συμφωνώ απόλυτα, 2 - συμφωνώ, 3 - διαφωνώ , 4 - διαφωνώ απόλυτα (4βάθμια κλίμακα τύπου Likert). Ουδέτερες απαντήσεις, όπως «δε γνωρίζω, δεν απαντώ» δεν υπήρχαν, ώστε οι συμμετέχοντες να πάρουν συγκεκριμένη θέση. Στα πλαίσια της διερεύνησης μας ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν είχαν εξειδίκευση ή όχι στην ειδική αγωγή. Παράλληλα, λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα άλλων ερευνών και τη σχετική στατιστική σημαντικότητα, ζητήθηκε να δηλώσουν και το φύλο τους.

Αποτελέσματα

Στατιστική Ανάλυση

Η οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος S.P.S.S. 20. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της επαγωγικής στατιστικής, t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η στατιστική σημαντικότητα τοποθετήθηκε στο .05. Η αξιοπιστία (Δείκτης Cronbach’s Alpha) των επιμέρους παραγόντων του ερευνητικού μας εργαλείου (TIAQ) είχε ως εξής: Δεξιότητες .85, Οφέλη .84, Αποδοχή .65, Υποστήριξη .79. (Πίνακας 1). Επομένως, είχαν αποδεκτή εσωτερική συνέπεια.

Παράγοντες	Cronbach’s Alpha
Δεξιότητες	.85
Οφέλη	.84
Αποδοχή	.65
Υποστήριξη	.79

Πίνακας 1. Εσωτερική Συνέπεια Παραγόντων TIAQ

Συνολικά στην έρευνα μας συμμετείχαν 79 δάσκαλοι/-ες. Από αυτούς οι 40 (50,6%) ήταν άνδρες και οι 39 γυναίκες (49,4%) (Πίνακας 2).

Φύλο	N	%
Άνδρες	40	50,6
Γυναίκες	39	49,4
Σύνολο	79	100

Πίνακας 2: Φύλο

Όσον αφορά την ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή, οι 21 (26,6%) είχαν σχετική ειδίκευση ενώ 58 (73,4%) δήλωσαν ότι δεν είχαν (Πίνακας 3).

Κατηγορίες	N	%
Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή	21	26,6
Χωρίς ειδίκευση στην ειδική αγωγή	58	73,4
Σύνολο	79	100

Πίνακας 3: Ειδίκευση στην Ειδική αγωγή

Από τη στατιστική ανάλυση δεν αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον παράγοντα «Αποδοχή» ανάμεσα σε όσους δασκάλους είχαν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή (Μ.Ο. 9.17) και σε όσους δεν είχαν (Μ.Ο. 8.54). Αντίθετα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο υπό διερεύνηση ομάδες εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες «Υποστήριξη», «Οφέλη» και «Δεξιότητες» (Πίνακας 4).

Παράγοντες	Ειδίκευση Ειδική Αγωγή	N	Μέσος όρος	SD	t	df	p
Υποστήριξη	Χωρίς ειδίκευση	58	7.16	2.14	-2.0749	77	**.041**
	Με ειδίκευση	21	8.28	2.06	-2.1128	36	
Όφελος	Χωρίς ειδίκευση	58	4.98	0.86	-2.6559	77	**.009**
	Με ειδίκευση	21	5.61	1.11	-2.3569	29	
Δεξιότητα	Χωρίς ειδίκευση	58	9.12	2.88	-2.7031	77	**.008**
	Με ειδίκευση	21	11.13	3.03	-2.6388	33	

Πίνακας 4. Διαφορές ως προς την Ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή

Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντικές διαφορές στον παράγοντα «Υποστήριξη» παρατηρήθηκαν μεταξύ των δασκάλων που έχουν ειδίκευση στην ειδική αγωγή και εκείνων που δεν έχουν (p = .041). Οι πρώτοι πιστεύουν ότι έχουν στη διάθεση τους υποστηρικτικές υπηρεσίες σε σύγκριση με τους δεύτερους. Επίσης, οι δάσκαλοι με ειδίκευση στην ειδική αγωγή εξέφρασαν πιο θετικές στάσεις απέναντι στα «Οφέλη» που μπορεί να έχουν τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία στις τάξεις τους σε σύγκριση με τους δασκάλους που δεν έχουν εξειδίκευση (p = .009). Επιπλέον, στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν ανάμεσα στις δύο υπό διερεύνηση ομάδες στον παράγοντα «Δεξιότητες». Όσοι δεν έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή πιστεύουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι δεν κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της συμπερίληψης σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν σχετική ειδίκευση (p = .008).

Εξάλλου, η ανάλυση t-test ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γυναικών και των ανδρών δασκάλων όσον αφορά τον παράγοντα «Υποστήριξη» (Πίνακας 5). Ειδικότερα, οι γυναίκες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν πρόσβαση σε υποστηρικτικές υπηρεσίες σε σύγκριση με τους άνδρες (p = .022).

Παράγοντας	Φύλο	N	Μέσος όρος	SD	t	df	p
Υποστήριξη	Άντρες	40	7.27	1.84	-2.3304	77	**.022**
	Γυναίκες	39	8.31	2.12	-2.3261	75	

Πίνακας 5. Διαφορές ως προς το Φύλο

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική επισκόπηση η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή συνδέεται με θετικές στάσεις έναντι της συμπερίληψης (Ji-Ryun Kim, 2011; Tournaki & Samuels, 2016; Haegele et al., 2018). Στην παρούσα έρευνα τα ευρήματα δείχνουν ότι συνολικά οι δάσκαλοι αποδέχονται τη συμπερίληψη μαθητών με αναπηρίες στο κοινό σχολείο. Την ίδια ώρα, όσοι έχουν εξειδίκευση στην ειδική αγωγή είναι σημαντικά πιο θετικοί σε σχέση με τα οφέλη που προσφέρει η διαδικασία της συμπερίληψης στα παιδιά με και χωρίς αναπηρίες, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να ανταποκριθούν στο ρόλο τους και ότι έχουν στη διάθεση τους υποστηρικτικές υπηρεσίες, συγκριτικά με τους δάσκαλους που δεν έχουν εξειδικευθεί στην ειδική αγωγή. Παράλληλα, οι γυναίκες έχουν σημαντικά πιο θετικές απόψεις από τους άντρες συναδέλφους τους στον παράγοντα «υποστήριξη», εύρημα που εξηγείται από τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία από τις γυναίκες και από το γεγονός ότι επιδεικνύουν μεγαλύτερη προνοιακή φροντίδα και ενσυναίσθηση σε σχέση με τους άνδρες (Thompson and Voyer, 2014).

Είναι σημαντικό να αρθούν οποιαδήποτε εμπόδια και προκαταλήψεις που προδιαθέτουν αρνητικά έναντι της πολιτικής της συμπερίληψης, η οποία δίνει στους μαθητές με αναπηρίες την ευκαιρία της συνεργασίας, της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικοποίησης στο φυσικό κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, οι μαθητές χωρίς αναπηρία, αποκτούν πολύτιμες εμπειρίες σχετικά με την αποδοχή των ατομικών διαφορών και αλλάζουν προς το καλύτερο τις συμπεριφορές τους απέναντι στους συμμαθητές τους με αναπηρίες. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικές, γιατί είναι αυτοί που παρέχουν καθημερινά τη διδασκαλία, εφαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και εντέλει καλούνται να εφαρμόσουν στην πράξη τη διαδικασία της συμπερίληψης. Οι δάσκαλοι είναι διστακτικοί και πολλές φορές αρνητικοί στη διαδικασία της κοινής φοίτησης. Οι παράγοντες που μπορεί να θεωρηθούν εμπόδια της συμπερίληψης αποτελούν ταυτόχρονα βασικές προϋποθέσεις της εφαρμογής της. Είναι απαραίτητη η αλλαγή προσανατολισμού του σχολικού πλαισίου προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των παιδιών σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται. Ως εκ τούτου, οι οποιεσδήποτε παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρωθούν στο να καταστεί σαφές ότι η συμπερίληψη προσφέρει οφέλη στους μαθητές με και χωρίς αναπηρίες αφού παρέχει εκπαιδευτικά ερεθίσματα, που δεν δίνονται σε παραδοσιακά σχολικά περιβάλλοντα.

Για να επιτευχθεί η διαμόρφωση των δομικών συστατικών της οικοδόμησης ενός σχολείου «για όλους», απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η κατάλληλη εκπαιδευτική τους προετοιμασία. Τα ζητήματα της επιμόρφωσης των εμπλεκόμενων μερών, της αναμόρφωσης εκπαιδευτικών δομών και των παρεμβάσεων εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου αποτελούν αναγκαίες συνθήκες για την κοινή φοίτηση. Είναι εύλογο ότι το εγχείρημα της συμπερίληψης αποτελεί πρωταρχικά μια πολιτική επιλογή, για την οποία απαιτείται διάθεση πόρων, σαφής καθορισμός των τρόπων υλοποίησης. Απαραίτητο βήμα που θα διευκολύνει την κατανόηση του φαινομένου και θα συμβάλλει στην εύρεση λύσεων αποτελεί η σαφής διαμόρφωση των στόχων και μέσων που αναφέρονται στη διαδικασία της κοινής εκπαίδευσης. Είναι αυτονόητο ότι, όταν υπάρχει κοινή αντίληψη των βασικών εννοιών ενός προβλήματος είναι περισσότερο πιθανό οι συνεργασίες που θα αναπτυχθούν για τη λύση του να είναι αποτελεσματικές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Armstrong, D., Belmont, B., Verillon, A. (2000). Inclusive Education. In: Armstrong, D. Armstrong, F., Barton, Len (Ed). *Inclusive Education.* David Fulton, London.

Bricker, D. (2000). Inclusion: How the scene has changed. *Topics in Early Childhood Special Education,* 20, 14-20.

Danne, C. J., Beirne-Smith M. (2000). Administrators' and teachers' perceptions of the collaborative efforts of inclusion in the elementary grades. *Education, 121*, 2.

De Boer, A., Pijl, S. J., Post, W., & Minnaert, A. (2012). Which variables relate to the attitudes of teachers, parents, and peers towards students with special educational needs in regular education. *Educational Studies, 38*, 433-448.

De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. *Research in Developmental Disabilities*, *34*(2), 855-863.

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in inclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive practice project. *Journal of Teacher Education*, 63(4), 275-285.

Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, *39*(1) 17-32.

Haegele, J. A., Hodge, S., Gutierres Filho, P. J. B., & Rezende, A. L. G. de. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, 24(1), 21-38, 2018.

Hodkinson, A. J. (2005). Conceptions and misconceptions of inclusive education: a critical examination of final-year teacher trainees' knowledge and understanding of inclusion. *Research in Education, 73*, 15-28.

Hwang, Y. S., & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), 136-146.

Ji-Ryun Kim (2011). Influence of teacher preparation programmes on preservice teachers' attitudes toward inclusion, International Journal of Inclusive Education, 15:3, 355-377.

Lautenbach, F., & Heyder, A. (2019). Changing attitudes to inclusion in preservice teacher education: a systematic review. *Educational Research, 61*, 231 - 253.

MacCarthy, N. P. (2010). Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom.

Nutbrown, C. Clough, P. (2004). Inclusion and exlusion in the early years: conversations with European educators. *European Journal of Special Education, 19,3* 301-317.

Papadopoulou, D., Kokaridas, D., Papanikolaou, Z., & Patsiaouras, A. (2004). Attitudes of Greek physical education teachers toward inclusion of students with disabilities. *International Journal of Special Education,* 19 (2), 104-111.

Sideridis, G., & Chandler, J. (1997). Assessment of Teacher Attitudes Toward Inclusion of Students with Disabilities: A Confirmatory Factor Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, *14,* 51-64.

Thompson, A., Voyer, D. (2014). Sex differences in the ability to recognise non-verbal displays of emotion: a meta-analysis. *Cognition and Emotion,* 28(7), 1164-95.

Tournaki, N., & Samuels, W. (2016). Do Graduate Teacher Education Programs Change Teachers' Attitudes Toward Inclusion and Efficacy Beliefs? *Action in Teacher Education, 38*, 384 - 398.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K. (2019). Inclusion in the greek secondary school: Students' attitudes concerning their peers with special educational needs in the general education. *Journal of Psychology, 7*(1), 84-97.

Tsakiridou, H., & K. Polyzopoulou. (2014). Greek Teachers' Attitudes toward the Inclusion of Students with Special Educational Needs. *American Journal of Educational Research* 2(4), 208-218.

Tsiakalos G. (2000). Apo tin eidiki agogi stin paidagogiki gia ena dimokratiko kai anthropino scholeio. Sto: Programmata spoudon stis scholikes monades eidikis agogis, Athina: Atrapos.

Vaporidi I., Kokaridas D. & Kroμμydas Ch. (2005). Apopseis ton Kathigiton Fysikis Agogis gia tin Ensoματosi Mathiton με Anapiries se Typikes Taxeis. *Anazitiseis sti Fysiki Agogi & ton Athlitismo,* 3 (1), 40 – 47.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές γυμνασίων της Λεμεσού με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Σταύρου Αιμιλία, Μαθηματικός, M.Sc. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Ηγεσία, Υπ. Διδάκτωρ στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Frederick
Καφά Αντώνιος, Λέκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας, Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Η αποτελεσματική φοίτηση όλων των μαθητών στο σχολείο της γειτονιάς τους είναι ίσως η μεγαλύτερη πρόκληση του δημόσιου σχολείου. Στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, η κάθε σχολική μονάδα καλείται να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση στον κάθε μαθητή ανεξαρτήτως των ατομικών χαρακτηριστικών του. Στην όλη προσπάθεια καθοριστικό ρόλο έχει ο διευθυντής του σχολείου. Άλλωστε η επίδραση της εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι σημαντική στη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Ωστόσο κατά την εκτέλεση του ηγετικού τους έργου οι διευθυντές γυμνασίων με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν πληθώρα προβλημάτων. Η εργασία αυτή επιχειρεί την ανάδειξη των πιθανών προβλημάτων και των προκλήσεων των διευθυντών τεσσάρων γυμνασίων της Λεμεσού και αποτελεί μέρος της ποιοτικής έρευνας διδακτορικής διατριβής που επιδιώκει την διασύνδεση της ενιαίας εκπαίδευσης με την εκπαιδευτική ηγεσία.

Λέξεις-Κλειδιά: Ενιαία εκπαίδευση, διευθυντές γυμνασίων, μελέτη περίπτωσης

The problems faced by the principals of Limassol high schools with students with special educational needs

Stavrou Emilia, Mathematician, MSc Educational Leadership and Management, PhD Cad. in Education Sciences, Frederick University
Kafa Antonios, Lecturer of Educational Leadership and Management, Frederick University

Abstract

The effective attendance of all students in their neighborhood school is perhaps the biggest challenge of the public school. In the context of inclusive education, each school unit is required to provide quality education to each student regardless of their individual characteristics. The school principal has a decisive role in the whole effort. After all, the influence of educational leadership is essential in improving school effectiveness. However, during the implementation of their leading action, the principals of high school with students with special educational needs, face a multitude of problems. This study attempts to highlight the possible problems and challenges of the principals of four high schools in Limassol as a part of the qualitative research of doctoral dissertation that seeks to link inclusive education with educational leadership.

Keywords: Inclusive education, principals of high schools, case study

Εισαγωγή

«Όλα τα παιδιά είναι ισότιμα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζονται και στην εκπαίδευση» (ΟΗΕ - Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, 1948). Ενώ έχουν περάσει αρκετά χρόνια από τότε, μόνο στη θεωρία δόθηκε το δικαίωμα σε όλους τους μαθητές να συνεκπαιδεύονται με τους συμμαθητές τους λαμβάνοντας ποιοτική εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ατομικές τους ανάγκες. Στην πράξη ο διαχωρισμός μεταξύ των παιδιών που «μπορούν» και «δεν μπορούν» να μάθουν συνεχίζει να υπάρχει παρά του ότι ολοένα και περισσότερα άτομα και οργανισμοί ξεκίνησαν να υιοθετούν την φιλοσοφία της «ενιαίας εκπαίδευσης» (inclusive education). Συνυφασμένη με τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΜΕΕΑ) να φοιτούν στο σχολείο της γειτονιάς τους και να εκπαιδεύονται με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας τους ανεξάρτητα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους (Tomlinson, 1982; Barnes, 1991; Slee, 2001; Ζώνιου-Σιδέρη, 2012· Φτιάκα, 2010), η ενιαία εκπαίδευση πέρασε από πολλά στάδια στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα για να καταλήξει στη σημερινή της μορφή (Φτιάκα, 2007).

Θα ανέμενε κανείς ότι η ύπαρξη νομοθετικού πλαισίου από το 1999 θα διασφάλιζε επαρκώς την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών ΜΕΕΑ στην εκπαίδευση. Ομοίως η υπογραφή και κύρωση της Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία/2006, από την Κύπρο το 2011 υποσχόταν ουσιαστική βελτίωση στην ποιότητα εκπαίδευσης των μαθητών ΜΕΕΑ. Συγκεκριμένα το Άρθρο 24 διακηρύττει τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρίες στην ενιαία εκπαίδευση. Ωστόσο στον οικονομίστικο υπολογισμό των εκπαιδευτικών αναγκών, οι μαθητές ΜΕΕΑ παραμένουν αόρατοι. Οι «εύλογες προσαρμογές» για τις οποίες γίνεται λόγος στη σύμβαση παραμένουν ουτοπικές και ο μαθητής ΜΕΕΑ καλείται να ανταπεξέλθει σε ένα σκληρό εκπαιδευτικό σύστημα όπου τα δικαιώματα του και οι ανάγκες του παραγκωνίζονται επικίνδυνα (Symeonidou & Mavrou, 2020).

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, το ζητούμενο δεν είναι αν ο μαθητής ΜΕΕΑ καταφέρει τελικά να έχει πρόσβαση στη μάθηση χωρίς τη στήριξη της πολιτείας αλλά το πως το σχολείο θα του παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες ανεξαρτήτως των προαναφερόμενων δυσκολιών. Στο εγχείρημα αυτό πρωταγωνιστικό ρόλο έχει ο διευθυντής του σχολείου του οποίου το έργο είναι εξαιρετικά δύσκολο, μιας και απαιτεί τον επαναπροσδιορισμό των στόχων, των λειτουργιών αλλά και της δομής της σχολικής μονάδας (Slee, 2001). Συνάμα τίθεται ζήτημα ύπαρξης μοντέλου ηγεσίας, η χρήση του οποίου μπορεί να υποστηρίξει ακαδημαϊκά και συναισθηματικά τους μαθητές ΜΕΕΑ. Εντός αυτού του πλαισίου ένα σημαντικό ερώτημα που αναδύεται αφορά τα προβλήματα που ενδεχομένως να αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την διοίκηση των σχολείων τους με μαθητές ΜΕΕΑ. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στο εν λόγω ερώτημα και έχει σκοπό να αναδείξει τα προβλήματα των διευθυντών τεσσάρων γυμνασίων της Λεμεσού. Αποτελεί μέρος της ποιοτικής φάσης έρευνας που προσεγγίζεται από τη μεικτή

μεθοδολογία και επιδιώκει να διασυνδέσει την αποτελεσματική φοίτηση των μαθητών ΜΕΕΑ στο δημόσιο σχολείο με συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας

Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Κατά τον Αριστοτέλη «δεν υπάρχει τίποτα πιο άνισο από την ίση μεταχείριση των ανίσων» και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, οδηγεί πολλούς μαθητές στον αποκλεισμό. Χρειάζεται να παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες μάθησης βάσει ενός προσεκτικού σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων με σκοπό την καλλιέργεια γνώσεων και δεξιοτήτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2012). Εντούτοις στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα και στα εγχειρίδια είναι εμφανής ο συγκεντρωτισμός (Κουτσελίνη, 2008) που επηρεάζει αρνητικά την ενιαία εκπαίδευση λόγω του ότι εστιάζονται στην ανικανότητα παρά στην ικανότητα και συγκεκριμένα στο «τι δεν μπορούν να κάνουν» παρά στο «τι μπορούν να κάνουν» οι μαθητές ΜΕΕΑ (Συμεωνίδου & Φτιάκα, 2012).

Βέβαια ο συγκεντρωτισμός εντοπίζεται σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος και μάλιστα είναι παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην σχολική ηγεσία και κυρίως στη σχολική αποτελεσματικότητα (Πασιαρδής, 2014). Ωστόσο κατά την περίοδο της πανδημίας λόγω Covid-19, το Υπουργείο Παιδείας χωρίς να δώσει ικανοποιητικές κατευθυντήριες γραμμές ζήτησε από τα σχολεία να λειτουργήσουν αυτόνομα προχωρώντας από την συμβατική διδασκαλία στην εξ αποστάσεως χωρίς να είναι εφικτή η επίτευξη των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Kafa & Pashiardis, 2020). Πέραν των πολλών μαθητών που έμειναν εκτός μαθησιακής διαδικασίας γιατί δεν διαθέταν τα κατάλληλα μέσα (παρά τις προσπάθειες του υπουργείου για κάλυψη τους), οι περισσότεροι μαθητές ΜΕΕΑ δεν μπόρεσαν να ανταποκριθούν στις νέες μορφές διδασκαλίας. Ως βασικές αιτίες θεωρούνται η έλλειψη δεξιοτήτων, η ακαταλληλότητα των διαδικτυακών πλατφόρμων (κλειστές κάμερες) και η διακοπή της εξατομικευμένης διδασκαλίας για μεγάλο διάστημα. Εξάλλου σε συνθήκες πρωτόγνωρες και με συνεχείς αλλαγές είναι ανέφικτή η αποτελεσματικότητα του συστήματος σε όλους τους τομείς.

Όμως η περιθωριοποίηση των παιδιών στο δημόσιο σχολείο δεν αποτελεί φαινόμενο της πανδημικής περιόδου. Άλλωστε οι σχολικές μονάδες ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες του μέσου μαθητή με αποτέλεσμα η διδασκαλία και η οργάνωση του σχολείου να ταιριάζει περισσότερο στους μη ανάπηρους μαθητές (Skrtic, 1991). Ήδη έγινε αναφορά στα αναλυτικά μονολιθικά προγράμματα που διασφαλίζουν εκ των προτέρων την σχολική αποτυχία (Κουτσελίνη, 2013). Παράλληλα η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Φτιάκα, 2007), η αποκοπή των μαθητών ΜΕΕΑ από τους συμμαθητές τους για την παρακολούθηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013), τα μη προσβάσιμα σχολεία σε μαθητές με κινητικές αναπηρίες λόγω ανεπαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής (Gross ,1993) και η απουσία αξιολόγησης των προγραμμάτων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης από όλους τους εμπλεκόμενους (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές ΜΕΕΑ, γονείς) (Oliver, 2009) είναι παράγοντες που καθιστούν την αποτελεσματική φοίτηση των μαθητών ΜΕΕΑ στο δημόσιο σχολείο εξαιρετικά δύσκολη.

Εξάλλου αποτελεί κοινή πεποίθηση, πως οι εκπαιδευτικές πολιτικές δεν έχουν ως πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη των δεξιοτήτων όλων των μαθητών αλλά αποσκοπούν στη διασύνδεση της εκπαίδευσης και της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Επομένως σε μια κοινωνία που διαμορφώνει τις υπηρεσίες της ανάλογα με τις ανάγκες της αγοράς ο σχολικός αποκλεισμός διαιωνίζεται και οι ανισότητες αναπαράγονται (Barnes & Mercer, 2010). Έτσι, οποιαδήποτε νύξη για τα δικαιώματα των παιδιών ΜΕΕΑ παραμένει σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς η πολιτεία να μεριμνά για τις αναγκαίες διευκολύνσεις τους (υποστηρικτική τεχνολογία, εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, σχολικοί συνοδοί).

Ας μην ξεχνάμε τον αποκλεισμό εξαιτίας των κοινωνικών κατασκευαστικών ανισοτήτων. Όπως επισημαίνουν οι Degener και Koster –Dreese (1995) η αντίληψη της αναπηρίας ως κατάσταση παρόμοιας με ασθένειας και λειτουργικού περιορισμού μεταθέτει το πρόβλημα από την κοινωνία στο άτομο. Για τον Gross (1993) ένα παιδί σε αναπηρικό αμαξίδιο έχει πρόβλημα να ανεβεί στο πρώτο όροφο του σχολείου του όχι επειδή δεν τον βοηθούν τα πόδια του αλλά επειδή το σχολείο δεν διαθέτει ράμπες ή ανελκυστήρα. Ωστόσο το κοινωνικό μοντέλο το οποίο επικεντρώνεται στο πρόβλημα του ατόμου ως πρόβλημα του κοινωνικού συνόλου (Oliver, 2009) δεν φαίνεται να ευδοκιμεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αντιθέτως επικρατεί το ιατρικό και το φιλανθρωπικό μοντέλο. Στο πρώτο οι ιδιαιτερότητες των μαθητών ΜΕΕΑ θεωρούνται ατομικά τους προβλήματα (Oliver, 2009) ενώ στο δεύτερο οι εν λόγω μαθητές αντιμετωπίζονται ως υποδεέστεροι που χρίζουν στήριξης (Χαραλάμπους, 2012).

Ακόμη αξίζει να αναφερθεί πως και η χρήση λέξεων (στήριξη, ειδική) που σχετίζονται με την ανικανότητά είναι επικίνδυνη (Barnes, 1991). Γενικά η ύπαρξη ορολογίας που χαρακτηρίζει τα συγκεκριμένα παιδιά ως «ειδικά» και επομένως «μη φυσιολογικά» οδηγεί σε πρακτικές αποκλεισμού (Tilstone et al, 1998). Ωστόσο είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται ευρέως στο δημόσιο σχολείο και μάλιστα στα επίσημα προγράμματα σπουδών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα προγράμματα υποστηρικτικής διδασκαλίας των μαθητών ΜΕΕΑ, που ονομάζονται προγράμματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης όπως και η εξατομικευμένη διδασκαλία που ονομάζεται Στήριξη (Στήριξη παιδιών με προβλήματα ακοής). Όλα αυτά συμβαίνουν τη στιγμή που ο Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στα πλαίσια της προώθησης νέου νομοσχεδίου, παρέδωσε το 2019 στο Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΠΑΝ) αναθεωρημένο οδηγό ορισμών που απαγορεύει ρητά την χρήση τέτοιων λέξεων.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι στο ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό σύστημα που αποκλείει μαθησιακά οποιοδήποτε μαθητή διαφέρει από το κανονικό, οι μαθητές ΜΕΕΑ δεν έχουν θέση. Επομένως, είναι αναγκαία η δημιουργία ενός σχολείου όπου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού (Ζώνιου –Σιδέρη, 1998) και θα καλλιεργεί τις γνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές του δεξιότητες στο βέλτιστο βαθμό (Tomlinson, 2017). Ένα τέτοιο σχολείο διευθύνεται από ηγέτες που ενστερνίζονται ένα σύστημα αξιών πλαισιωμένο από την ηθική και τη δεοντολογία

(Day, 2015) και έχουν ως επίκεντρο της ηγεσίας τους την κοινωνική δικαιοσύνη. Τοποθετούν στο κέντρο των διοικητικών τους πρακτικών ζητήματα που οδηγούν ομάδες μαθητών στον αποκλεισμό και στην περιθωριοποίηση (Theoharis, 2007). Παράλληλα είναι σε θέση να «αναδομούν» τη σχολική τους μονάδα, να την μετασχηματίζουν μέσω παιδαγωγικών καινοτομιών και αλλαγών (Πασιαρδής και Πασιαρδή, 2000). Αλλαγές που δεν επηρεάζουν μόνο τις δομές αλλά και τα άτομα μέσω της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης τους (Hoy & Miskel, 1996). Οπωσδήποτε είναι αδιαμφισβήτητος ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην επίτευξη ενός «κοινωνικά δίκαιου» σχολείου όπου κανένας μαθητής δεν περιθωριοποιείται. Φυσικά είναι πολλά τα όσα «πρέπει να κάνει» όπως επίσης και τα όσα «δεν πρέπει να κάνει» για να το πετύχει. Σε ποιο βαθμό όμως είναι επιτεύξιμο το εγχείρημα αυτό; Για να απαντηθεί το ερώτημα χρειάζεται πρώτα να εντοπιστούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές κατά την διοίκηση των γυμνασίων με μαθητές ΜΕΕΑ.

Μεθοδολογία

Μέσα από τέσσερις μελέτες περίπτωσης επιχειρείται η αναζήτηση πιθανών προβλημάτων σχετικών με τους μαθητές ΜΕΕΑ που συναντούν οι διευθυντές κατά το ηγετικό τους έργο. Με ερευνητικό εργαλείο τη συνέντευξη λήφθηκαν συνεντεύξεις από τέσσερα γυμνάσια της πόλης και επαρχίας Λεμεσού. Το δείγμα αποτελούσαν οι διευθυντές/ ντριες (2 άντρες και 2 γυναίκες) και 28 εκπαιδευτικοί (7 εκπαιδευτικοί από κάθε σχολείο). Ο συνδυασμός των ευρημάτων από διαφορετικές πηγές ενισχύει την ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Robson, 2002) και στην παρούσα μελέτη η τριγωνοποίηση ανέδειξε προβλήματα με μαθητές ΜΕΕΑ που εντοπίστηκαν από εκπαιδευτικούς αντί του διευθυντή λόγω των αναγκών των μαθημάτων τους.

Ως κριτήριο της επιλογής των γυμνασίων υπήρξε το υψηλό ποσοστό μαθητών ΜΕΕΑ βάσει των πληροφοριών που δόθηκαν από το Επαρχιακό Γραφείο Μέσης Εκπαίδευσης Λεμεσού. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν κατά την περίοδο Μαΐου -Ιουνίου 2020 σε χρόνο που καθόρισαν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στα γυμνάσια τους τηρουμένων των υγειονομικών πρωτόκολλων που επέβαλε η πανδημία. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας.

Αποτελέσματα

Στα ευρήματα της έρευνας εντοπίζονται δύο κατηγορίες προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές γυμνασίων με μαθητές ΜΕΕΑ κατά το διοικητικό τους έργο: σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο υπουργείου. Στο επίπεδο του υπουργείου είναι εμφανής η απουσία επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών στην ενιαία εκπαίδευση σε όλα τα στάδια της σχολικής ιεραρχίας. Επιπρόσθετα οικονομικά ζητήματα σχετικά με τους μαθητές ΜΕΕΑ ταλανίζουν τα σχολεία χωρίς να υπάρχει ουσιαστική κρατική βοήθεια. Τα πιο πάνω παρουσιάζονται ως κοινά προβλήματα στα τέσσερα γυμνάσια. Ωστόσο τα προβλήματα είναι πολύ περισσότερα και παρουσιάζονται ξεχωριστά για το κάθε γυμνάσιο στη συνέχεια.

Γυμνάσιο Α

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η διευθύντρια εντοπίζει ελλείψεις στις κτιριακές εγκαταστάσεις. Μεγάλες αποστάσεις, αστέγαστοι χώροι και κυρίως αστέγαστες ράμπες που δυσχεραίνουν τη διακίνηση των μαθητών με κινητικές ιδιαιτερότητες τις βροχερές μέρες. Επιπροσθέτως αναφέρεται στη μοναδική σκάλα που οδηγεί στη βιβλιοθήκη και στην απουσία ανελκυστήρα. Έτσι ένας μαθητής σε αναπηρικό αμαξίδιο δεν θα έχει ποτέ την ευκαιρία να την επισκεφθεί. Ομοίως η καθηγήτρια Μουσικής τονίζει την απουσία ράμπας στην εξέδρα που οδηγεί στον αποκλεισμό των ανάπηρων μαθητών από τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις. Γίνεται επίσης λόγος για τον ανεπαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό. Κατά την διαδικασία της μάθησης μαθητών με ιδιαιτερότητες στην ακοή/όραση είναι αναγκαίος ειδικός εξοπλισμός που το σχολείο δεν διαθέτει.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα είναι οι χρονοβόρες διαδικασίες αξιολόγησης των ιδιαιτεροτήτων των μαθητών ΜΕΕΑ εξαιτίας της γραφειοκρατίας και του μειωμένου αριθμού ειδικών. Συνήθως περνούν μήνες μέχρι να αξιολογηθεί και να εγκριθεί ένας μαθητής για τις εύλογες προσαρμογές που δικαιούται. Έπειτα είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές μαθητών ΜΕΕΑ που δημιουργούν τεράστια προβλήματα στο σχολείο. Κατά την διευθύντρια οι μαθητές αυτοί χρειάζονται συνοδό και πιθανόν να χρίζουν ψυχολογικής/ψυχιατρικής στήριξης. Ωστόσο λόγω έλλειψης κονδυλίων, οι συνοδοί είναι απόντες και το σχολείο καλείται να ανταπεξέλθει χωρίς καμία εξωτερική βοήθεια Ακόμη και η ελλιπή επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και των κηδεμόνων των εν λόγω παιδιών καθώς και άλλων παιδιών ΜΕΕΑ δυσχεραίνει την κατάσταση. Συνάμα η διευθύντρια εστιάζει στα πολυάριθμα τμήματα με μαθητές ΜΕΕΑ μιας και το Γυμνάσιο Α είναι ένα από τα μεγαλύτερα γυμνάσια παγκυπρίως με πολλά και μεγάλα τμήματα των 24-25 μαθητές (μέγιστος αριθμός 25). Τέλος, θίγει την δυσανάλογη κατανομή κονδυλίων για τους μαθητές ΜΕΕΑ του σχολείου της. Οι ελάχιστοι οικονομικοί πόροι από την σχολική εφορεία ισοκατανέμονται για όλους τους μαθητές ΜΕΕΑ χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι οι ανάγκες τους διαφέρουν. Ενδεικτικά οι ανάγκες των μαθητών σε τροχοκάθισμα (πχ σχολικές εκδρομές με ειδικό λεωφορείο) κοστίζουν περισσότερο σε σχέση με τις ανάγκες των μαθητών με ΔΕΠΥ.

Γυμνάσιο Β

Η δόμηση του σχολείου σε ορόφους, η απουσία ασανσέρ και οι ράμπες που επιτρέπουν τη διακίνηση των αναπήρων ατόμων μόνο στο ισόγειο καθιστούν το σχολείο μη προσβάσιμο για μαθητές ΜΕΕΑ με κινητικές αναπηρίες σύμφωνα με την διευθύντρια του. Πέραν των σοβαρών προβλημάτων που άπτονται της κτιριακής υποδομής, ο τεχνολογικός εξοπλισμός των σχολικών αιθουσών είναι ανεπαρκής γεγονός που επιδρά αρνητικά στην ποιοτική μάθηση όλων των μαθητών, ιδίως των μαθητών ΜΕΕΑ.

Παράλληλα επισημαίνει πως η μεγάλη ετερογένεια των μαθητών του γυμνασίου της εξαιτίας του μεγάλου αριθμού μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία και μαθητών ΜΕΕΑ αποτελεί αιτία πολλών δυσλειτουργιών. Υποστηρίζει πως χρειάζονται διαφορετικές δράσεις ένταξης για τις δύο αυτές κατηγορίες και χαρακτηρίζει την προσπάθεια

εξαιρετικά δύσκολη λόγω της ανυπαρξίας ανθρώπινων και υλικών υποστηρικτικών πόρων. Κατά την ίδια δεν υπάρχει κάποια ομάδα σε ρόλο εξωτερικού συνεργάτη που να στηρίζει τα σχολεία σε θέματα ενιαίας εκπαίδευσης και ισχυρίζεται πως αν υπήρχε τέτοια βοήθεια, οι ενταξιακές πρακτικές της πιθανόν να ήταν πιο αποτελεσματικές. Παράλληλα εισηγείται πακέτα δράσεων σχεδιασμένα από ειδικούς που θα συνέβαλαν στην ένταξη και στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών ΜΕΕΑ.

Επιπρόσθετα εντοπίζει αρκετές στρεβλώσεις στην φοίτηση των εν λόγω μαθητών ΜΕΕΑ. Συγκεκριμένα τα ατομικά τους προγράμματα δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους. Ως αποτέλεσμα όλοι οι μαθητές ΜΕΕΑ να απαλλάσσονται από τα ίδια μαθήματα (Αρχαία Ελληνικά και Γαλλικά) και όλοι να διδάσκονται επιπλέον ώρες στα Ελληνικά και Μαθηματικά. Δεδομένης της εμπειρίας της ως καθηγήτριας Τέχνης προτείνει την ενίσχυση των ατομικών προγραμμάτων τους με μαθήματα όπως μουσική, γυμναστική και τέχνη που αναπτύσσουν μια διαφορετική γκάμα δεξιοτήτων και ξεφεύγουν από το αυστηρό πλαίσιο των στερεότυπων μαθημάτων. Κοντά σε αυτά μιλά για την ελάχιστη εμπλοκή των επηρεαζόμενων γονιών ενώ θα έπρεπε η συμβολή τους να είναι ουσιαστική και καθοριστική. Παράλληλα σε επίπεδο υπουργείου εστιάζεται στην απουσία τεχνικών/ καλλιτεχνικών γυμνασίων που θα αύξαναν το φάσμα επιλογών φοίτησης όχι μόνο των μαθητών ΜΕΕΑ αλλά και των υπόλοιπων μαθητών. Τέλος, επικεντρώνεται στην απουσία ενιαίας φιλοσοφίας μεταξύ δημοτικού και γυμνασίου που άπτεται ζητημάτων ενιαίας εκπαίδευσης. Ειδικά την διακοπή των παρεμβάσεων στο γυμνάσιο την θεωρεί ζημιογόνα για μια ομάδα μαθητών ΜΕΕΑ.

Γυμνάσιο Γ

Για τον διευθυντή του Γυμνασίου Γ δεν υφίστανται ιδιαίτερα προβλήματα στην φοίτηση των μαθητών ΜΕΕΑ. Το σχολείο είναι μερικώς προσβάσιμο για άτομα με κινητικές ιδιαιτερότητες: διαθέτει ράμπες, μικρές αποστάσεις και εργαστήρια στο ισόγειο. Όμως δεν διαθέτει ανελκυστήρα και η διακίνηση στον όροφο δεν είναι εφικτή. Ο διευθυντής τονίζει την χρησιμότητα και την αναγκαιότητα του για κάθε σχολείο. Συγχρόνως τονίζει την ανάγκη ύπαρξης μόνιμων ειδικών αιθουσών με εξειδικευμένη τεχνολογία σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών ΜΕΕΑ. Ενώ υπάρχει ειδική αίθουσα για την μαθήτρια με προβλήματα ακοής, κατά τον ίδιο χρειάζονται και άλλες ειδικές αίθουσες. Λόγω του περιορισμένου αριθμού σχολικών αιθουσών χρειάστηκε να μετατραπεί η αποθήκη σε αίθουσα διδασκαλίας μαθητών ΜΕΕΑ.

Τα προβλήματα που απασχολούν τον διευθυντή δεν περιορίζονται μόνο στην υλικοτεχνική υποδομή. Με φιλοσοφία υπέρ της ενιαίας εκπαίδευσης τάσσεται κατά του διαχωρισμού των μαθητών ΜΕΕΑ από το σύνολο των συμμαθητών τους στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας και εισηγείται δεύτερο εκπαιδευτικό στην τάξη με στόχο την εξάλειψη του αποκλεισμού. Στον αποκλεισμό κατά την διαδικτυακή διδασκαλία αναφέρονται εκπαιδευτικοί του σχολείου. Στο πλαίσιο της διαδικτυακής διδασκαλίας κατά το πρώτο lockdown, αναδεικνύεται η ακαταλληλότητα της πλατφόρμας TEAM'S που επέβαλε το υπουργείο για όλους τους μαθητές. Εκτός του ότι πολλοί μαθητές

ΜΕΕΑ δεν διέθεταν τις απαιτούμενες δεξιότητες, η συγκεκριμένη πλατφόρμα ήταν αναποτελεσματική λόγω της κλειστής κάμερας. Αντίθετα η χρήση της πλατφόρμας ZOOM κρίνεται καταλληλότερη μιας και επιτρέπει την οπτική επαφή και την «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή.

Γυμνάσιο Δ

Πληθώρα προβλημάτων που σχετίζονται με άτομα και διαδικασίες παρά με κτιριακές υποδομές αντιμετωπίζει ο διευθυντής του Γυμνασίου Δ. Θεωρεί ότι το σχολείο του είναι καλά εξοπλισμένο για τους μαθητές ΜΕΕΑ και επικεντρώνεται σε σχέδια δράσης που στοχεύουν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους. Επιχειρεί να αναδομήσει τα ατομικά προγράμματα κάποιων μαθητών ΜΕΕΑ (ΔΕΠΥ) με επιπλέον ώρες Φυσικής Αγωγής εξαιτίας της αποχής του υπουργείου στην αναδιοργάνωση των εξατομικευμένων προγραμμάτων. Πιστεύει πως η επιμόρφωση του στην σχολική ηγεσία, φυσική αγωγή και ειδική εκπαίδευση του επιτρέπουν να προβεί σε πρακτικές αναδόμησης. Ωστόσο στην προσπάθεια αυτή βρίσκεται αντιμέτωπος με τους διδάσκοντες των μαθητών που ακολουθούν πιστά το αναλυτικό τους πρόγραμμα.

Πάντως λύση υπάρχει και αναφέρεται στους συνδετικούς λειτουργούς που θα μπορούσαν να παρέμβουν στα ατομικά προγράμματα των μαθητών σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό ψυχολόγο, τον μαθητή και τους γονείς του. Ωστόσο ο διευθυντής διαπιστώνει ότι δεν διαθέτουν τα κατάλληλα προσόντα, στερούνται γνώσης και εμπειρογνωμοσύνης και πως περιορίζονται σε γραφειοκρατικά καθήκοντα. Ούτε παρεμβαίνουν σε ακανθώδη ζητήματα όπως στις αξιολογήσεις επίδοσης των μαθητών ΜΕΕΑ. Ως εκ τούτου πολλοί εκπαιδευτικοί επιμένουν να αξιολογούν όλους τους μαθητές με τα ίδια διαγνωστικά δοκίμια χωρίς να τα διαφοροποιούν.

Άλλη πρόκληση για τον διευθυντή αποτελούν τα παράλογα αιτήματα γονιών. Ζητούν προνομιακή μεταχείριση για τα παιδιά τους και επικαλούνται τη σχετική νομοθεσία Ενιαίας Εκπαίδευσης για να παρακάμψουν σχολικούς κανόνες ή απαιτούν ψηλότερες βαθμολογίες. Κλείνοντας, ο διευθυντής αναφέρεται στην αντιμετώπιση του υπουργείου για κρίσιμα ζητήματα κατά την περίοδο της πανδημίας. Κυρίως για το ότι δεν επετράπη σε μια μεγάλη ομάδα μαθητών ΜΕΕΑ να επιστρέψει στα σχολεία με τους συμμαθητές τους το Μάιο 2020, καταπατώντας τους βασικά ανθρώπινα δικαιώματα.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συμπερασματικά έχει καταστεί σαφές πως η δημιουργία του σχολείου που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και θα τους παρέχει ποιότητα στην μόρφωση είναι πολυδαίδαλη και δύσκολα επιτεύξιμη. Τα προβλήματα στα οποία αναφέρονται οι διευθυντές/ντριες των τεσσάρων γυμνασίων είναι ορατά στη διεθνή βιβλιογραφία παρά τη ρητορική ένταξης και του νομοθετικού πλαισίου στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Γενικά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τις αναφορές της Φτιάκα (2010) κατά τις οποίες ο ανεπαρκής εξοπλισμός και η ελλιπής εκπαίδευση/επι-

μόρφωση αποτελούν βασικές αιτίες της αναποτελεσματικότητας της ένταξης. Η κτιριακή υποδομή των σχολείων είναι ακόμη ένα θέμα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και ο Gross (1993) την θεωρεί κύρια αιτία αποκλεισμού. Ομοίως οι αναφορές τους για τα αναλυτικά προγράμματα επιβεβαιώνουν εκείνες της βιβλιογραφίας όπου οι στόχοι των αναλυτικών αφήνουν εκτός μάθησης πολλούς μαθητές (Κουτσελίνη, 2013· Συμεωνίδου και Φτιάκα, 2012). Βέβαια υπάρχουν και άλλα προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές ΜΕΕΑ όπως οι γραφειοκρατικές διαδικασίες αξιολόγησης, τα δυσλειτουργικά πολυάριθμα τμήματα, η μεγάλη ετερογένεια μαθητών, η απουσία πόρων, η έλλειψη ενιαίας φιλοσοφίας μεταξύ όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, η ανεπαρκής επιμόρφωση /εμπλοκή των γονιών, η απουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη.

Γίνεται πλέον αντιληπτό πως όσο και αν προσπαθήσει ένας διευθυντής, όποιο μοντέλο ηγεσίας και αν εφαρμόσει, όποιο και αν είναι το όραμα του είναι ξεκάθαρο πως αν δεν υπάρξει ένας στοχευμένος στρατηγικός σχεδιασμός απαλλαγμένος από γενικότητες, το σχολείο που θα φροντίζει για την ποιοτική μάθηση όλων των παιδιών αποτελεί ουτοπία. Κατά συνέπεια είναι ανάγκη να τονισθεί ο ρόλος όσων χαράσσουν εκπαιδευτική πολιτική για την ενιαία εκπαίδευση. Χρειάζεται να διακατέχονται από αξίες, να αντιλαμβάνονται την κοινωνική ετερότητα και να λαμβάνουν υπόψη όχι μόνο τις φωνές των διευθυντών αλλά και όλων των εμπλεκομένων (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές ΜΕΕΑ, ειδικών, ακαδημαϊκών). Οποιαδήποτε εκπαιδευτική πολιτική θα είναι αποτελεσματική μόνο αν αποτελεί προϊόν ουσιαστικού διαλόγου μεταξύ των επηρεαζόμενων μερών και θα εμπεριέχει πρακτικές που δεν θα μένουν μόνο στην θεωρία αλλά η υλοποίηση τους θα διασφαλίζεται εντός υποστηρικτικών πλαισίων.

Αναφορές

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012). *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα : Πεδίο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευση τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας- Μάθηση σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. (2013). *Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., & Φιλιππάτου, Δ. (2013). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*. Αθήνα: Πεδίο.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. και Πασιαρδή Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Συμεωνίδου, Σ. & Φτιάκα, Ε. (2012). *Εκπαίδευση για την ένταξη*: *από την έρευνα στην πράξη.* Αθήνα: Πεδίο.

Φτιάκα, Ε. (2010). *Ενιαία Εκπαίδευση*: *Μια Εκπαίδευση για όλους σε ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Φτιάκα, Ε. (2007). *Ειδική και Ενιαία Εκπαίδευση στην Κύπρο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ταξιδευτής.

Χαραλάμπους, (2012). Εφαρμογή των μοντέλων εκπαιδευτικής ηγεσίας για την προώθηση της συμπερίληψης στις Ειδικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 11, 172-186.

Barnes, C. (1991). *Disabled People and Discriminations A Case for Anti Discrimination Legislation.* London Hisrt & Co. Publ.

Barnes, C. and Mercer, G. (2010). *Exploring Disability (2nd ed)*. Cambridge: The Polity Press.

Day, C. (2015). *The Role of Continuous Professional Development in Closing the Gap in Educational Attainment*. Cardiff: Public Policy Institute for Wales.

Degener, T. and Koster-Dreese, (1995). *Human rights and disabled persons: Essays and relevant human rights instruments* (Vol. 40). Martinus Nijhoff Publishers.

Gross, J. (1993). *Special Educational Needs in the Primary School- a practical guide*. Buckingham: Open University.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice.* New York: McGraw-Hill.

Kafa, A. & Pashiardis, A. (2020). Coping with the Global Pandemic COVID-19 through the Lenses of the Cyprus Education System. *International Studies in Educational Administration,* 48 (2) 42-48.

Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (επιμ. Γ. Καραγιάννη). Αθήνα: Επίκεντρο.

Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner researchers* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the Way to Excellence. *Harvard Educational Review*: July 1991, 61(2), 148-207.

Slee, R. (2001). Driven to the margins: Disabled students, inclusive schooling and the politics of possibility. *Cambridge Journal of Education*, 31, 385-397.

Symeonidou. S. & Mavrou. K. (2020). Problematising disabling discourses on the assessment and placement of learners with disabilities: can interdependence inform an alternative narrative for inclusion?. E*uropean Journal of Special Needs Education, 35*(1), 70-84.

Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.

Tilstone, C., Florian, L.& Rose, R. (1998) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.

Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. London: Routledge & Kegan Paul.

Tomlinson, S. (2017). *A sociology of special and inclusive education. Exploring the manufacture of inability*. Oxon: Routledge.

Διδάσκοντας την Ελληνική ως Επιπρόσθετη Γλώσσα μέσα από κριτικές πτυχές της Ιστορίας της Σύγχρονης Ελληνικής Γλυπτικής Τέχνης

Μαίρη Μαργαρώνη, Μέλος του Διδακτικού Προσωπικού του Σχολείου Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αντλεί τη θεματική της από το επιστημονικό πεδίο της Διδακτικής των Γλωσσών. Αξιοποιεί υλικό που έχει συγκεντρωθεί από ποικίλα βιωματικά γλωσσοπολιτισμικά εργαστήρια που διεξήχθησαν στο Σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας (ΣΝΕΓ) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) κατά τη χρονική περίοδο 2017-2020 και που προσφέρθηκαν σε σπουδαστές/τριες που μάθαιναν τα ελληνικά ως επιπρόσθετη γλώσσα. Το θέμα των εργαστηρίων ήταν μια κριτική περιδιάβαση στην ιστορία της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής τέχνης. Ο στόχος τους ήταν διπλός, αφενός η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών στη γλώσσα στόχο (την ελληνική) και αφετέρου η γνωριμία τους με πτυχές του σύγχρονου ελληνικού πολιτισμού, και συγκεκριμένα με πτυχές της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής. Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, στόχος της παρούσας μελέτης είναι αφενός η διερεύνηση τρόπων με τους οποίους η (μη ακόμη συστηματικά εφαρμοσμένη στην Ελλάδα) μέθοδος της Συνδυαστικής Διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου (Content and Language Integrated Learning / CLIL) μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια γνωστικών (γλωσσικών και πολιτισμικών), μεταγνωστικών, κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων, και αφετέρου ο εντοπισμός δυσκολιών που προκύπτουν από την εφαρμογή αυτής της μεθόδου και προτάσεις για πιθανούς τρόπους αντιμετώπισής τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Διδασκαλία της ελληνικής ως επιπρόσθετης γλώσσας, σύγχρονη ελληνική γλυπτική τέχνη, CLIL

Teaching Greek as an Additional Language through Aspects of the History of Contemporary Greek Sculpture

Mary Margaroni, Member of the teaching staff of the School of Modern Greek, Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The present study derives its topic from the scientific field of Language Teaching. It utilizes material that has been collected from various experiential language and cultural workshops conducted at the School of Modern Greek Language of the Aristotle University of Thessaloniki during the period 2017-2020 and offered to students who learned Greek as an additional language. The topic of the workshops was a critical overview of the history of contemporary Greek sculpture. Their goal was twofold, on the one hand the improvement of the language skills of the students in the target language (Greek) and on the other hand their acquaintance with aspects of Greek culture,

and specifically with aspects of contemporary Greek sculpture. Through the analysis of the data collected, the aim of this study is to investigate the ways in which the method of Content and Language Integrated Learning / CLIL) can contribute to the improvement of cognitive, metacognitive, social and critical skills, as well as to identify the difficulties arising from the application of this method and suggestions for possible ways of dealing with them.

Key-Words: Teaching Greek as an additional language, contemporary Greek sculpture, CLIL

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης τη μέθοδο της Συνδυαστικής Διδασκαλίας Γλώσσας και Περιεχομένου (Content and Language Integrated Learning / CLIL). Συγκεκριμένα, συζητά τα αποτελέσματα από την υλοποίηση ενός γλωσσοπολιτισμικού εργαστηρίου που αφορούσε τη διδασκαλία της ελληνικής ως επιπρόσθετης γλώσσας (additional language) σε ενήλικο εκπαιδευόμενο πληθυσμό μέσα από επιλεγμένες πτυχές της ιστορίας της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής τέχνης. Ο όρος «επιπρόσθετη γλώσσα» χρησιμοποιείται σε αυτή την εργασία, όπως όλο και πιο συχνά στη σύγχρονη βιβλιογραφία, για να δηλώσει οποιαδήποτε γλώσσα μαθαίνει κάποιος/α μετά την πρώτη γλώσσα (πρβλ. ενδεικτικά Creese & Leung, 2010· Arnot et al., 2014· Scott, 2019).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι εάν, με ποιους τρόπους και υπό ποιες προϋποθέσεις η εφαρμογή της μεθόδου CLIL μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια των (προσληπτικών και παραγωγικών) γλωσσικών, γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων ενηλίκων που διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως επιπρόσθετη, όπως επίσης ποιες δυσκολίες ενυπάρχουν στη μέθοδο και πώς αυτές δύνανται να αντιμετωπιστούν.

Για τη διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων αξιοποιήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από οκτώ εργαστήρια ιστορίας της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής κατά τη χρονική περίοδο Νοέμβριος 2017 – Φεβρουάριος 2020. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση, το αναλυτικό ημερολόγιο και οι σημειώσεις πεδίου της εκπαιδευτικού, η αξιολόγηση παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου των σπουδαστών/τριών που συμμετείχαν στα εργαστήρια, όπως επίσης και ημιδομημένες και ελεύθερες συζητήσεις με το σύνολο των εκπαιδευόμενων. Η χρήση διαφορετικών ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή των δεδομένων διασφάλισε τη δυνατότητα τριγωνοποίησης της έρευνας, που με τη σειρά της συνέβαλε στη μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ταξινομήθηκαν με βάση διαφορετικά κριτήρια, και συγκεκριμένα: Α) Πρώτα, με βάση τον τύπο των δεδομένων: i) βίντεο και φωτογραφίες, ii) προσωπικές σημειώσεις από τη συμμετοχική παρατήρηση και τις

ημιδομημένες και ελεύθερες συζητήσεις με τους/τις σπουδαστές/τριες, και iii) κείμενα που παρήγαγαν οι σπουδαστές/τριες. Ταξινομήθηκαν χρονολογικά και ανά ομάδα σπουδαστών/τριών που συμμετείχε στο κάθε εργαστήριο. Β) Στη συνέχεια, τα ερευνητικά δεδομένα ταξινομήθηκαν με βάση θεματικά κριτήρια, που αφενός αφορούσαν στη συμβολή των εργαστηρίων στην καλλιέργεια i) των γνωστικών (γλωσσικών και πολιτισμικών), ii) μεταγνωστικών, iii) κοινωνικών και iv) κριτικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών, και αφετέρου v) στον εντοπισμό δυσκολιών που προέκυψαν από την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στα εν λόγω εργαστήρια και vi) στους τρόπους αντιμετώπισής τους.

Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Μετά την παρούσα σύντομη εισαγωγή, όπου αναφέρονται ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία της εργασίας, ακολουθεί το πρώτο μέρος που περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η εργασία. Στην υποενότητα αυτή γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στη μέθοδο CLIL, με έμφαση στα βασικότερα χαρακτηριστικά της, όπως αυτά αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την περιγραφή του γλωσσοπολιτισμού εργαστηρίου. Παρουσιάζεται το προφίλ των εκπαιδευόμενων ομάδων, το ευρύτερο γλωσσοπαιδαγωγικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιήθηκε το εκάστοτε εργαστήριο, και το αναλυτικό σχέδιο διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των επιμέρους δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα σε κάθε φάση με την εκάστοτε στοχοθεσία, όπως επίσης και των εκπαιδευτικών τεχνικών και των εκπαιδευτικών μέσων που χρησιμοποιήθηκαν σε καθεμία δραστηριότητα ξεχωριστά. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα του εργαστηρίου και ευρύτερα της εφαρμογής της μεθόδου CLIL τόσο για την καλλιέργεια των γνωστικών (γλωσσοπολιτισμικών), μεταγνωστικών, κοινωνικών και κριτικών δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών όσο και για τους περιορισμούς και δυσλειτουργίες που προέκυψαν, συμπεριλαμβανομένων τρόπων αντιμετώπισής τους. Το τέταρτο και τελευταίο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει κάποια βασικά συμπεράσματα, όπως επίσης και προτάσεις περαιτέρω μελέτης αυτού του θέματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος CLIL δημιουργήθηκε το 1994 από τον David Marsh, για να περιγράψει μία διδακτική μέθοδο, που στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις μεθοδολογικές αρχές αφενός της γλωσσικής εμβάπτισης (immersion) (Day & Shapson, 1996) και αφετέρου της διδασκαλίας βασισμένης στο περιεχόμενο (content-based instruction) (Brinton, Snow & Wesche, 1989· Madrid & García Sánchez, 2001: 101-134). Επιδίωξη της CLIL αποτελεί η χρήση της γλώσσας στόχου ως μέσο διδασκαλίας διαφορετικών περιεχομένων. Παρά τη χρήση του όρου για πρώτη φορά μόλις στα τέλη του 20ού αιώνα, η συγκεκριμένη μέθοδος δεν αποτελεί νεόκοπο εκπαιδευτικό φαινόμενο. Μερικοί μάλιστα αναζητούν τις απαρχές της στο πολύ μακρινό παρελθόν, και συγκεκριμένα πριν 5.000 χρόνια, στην περίοδο της Ακκαδικής αυτοκρατορίας κατά την τρίτη χιλιετία π.Χ.. Οι Ακκάδες, βόρειοι γείτονες των Σουμερίων στη Μεσοποταμία, κατακτώντας τους, άρχισαν να μα-

θαίνουν τη γλώσσα των τελευταίων με το να τη χρησιμοποιούν ως γλώσσα διδασκαλίας. Τοιουτοτρόπως, θεωρείται η πρώτη γνωστή απόπειρα της εκμάθησης μιας επιπρόσθετης γλώσσας μέσα από τη χρήση της στη διδασκαλία διαφορετικών περιεχομένων (Hanesová, 2015: 8).

Στην περίοδο της Νεότερης Ιστορίας η σημασία της εκμάθησης επιπρόσθετων γλωσσών στο πραγματικό τους πλαίσιο και ταυτόχρονα μέσα από ποικίλα γνωστικά περιεχόμενα αναδείχτηκε από δύο σημαντικούς παιδαγωγούς: τον J. A. Comenius (1592-1670), ο οποίος ενδιαφερόταν ιδιαίτερα για την αποτελεσματική διδασκαλία των γλωσσών, και τον M. Bel (1684-1749), ο οποίος πρέσβευε τη γλωσσική διδασκαλία μέσα από την άμεση γνωριμία με την εκάστοτε πραγματικότητα (Hanesová, 2015: 8).

Αν οι παραπάνω αναφορές ανήκουν στην προϊστορία της CLIL, παρατηρεί κανείς ότι στη σύγχρονη εποχή και συγκεκριμένα στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα προέκυψε η ανάγκη σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που πριμοδοτούσαν τη συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και περιεχομένων για ποικίλους γεωγραφικούς, δημογραφικούς και οικονομικούς λόγους. Έτσι, στη δεκαετία του 1960 στον Καναδά σχεδιάστηκαν τα πρώτα εκπαιδευτικά προγράμματα γλωσσικής εμβάπτισης, όρος που χρησιμοποιήθηκε ουσιαστικά ως συνώνυμος της δίγλωσσης εκπαίδευσης, όπου κάποια γνωστικά αντικείμενα διδάσκονταν σε γλώσσα διαφορετικής της πρώτης γλώσσας του μαθητικού πληθυσμού. Την ίδια δεκαετία στην Αγγλία σχεδιάστηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα Language Across the Curriculum (LAC) με παρόμοιο στόχο, δηλαδή τη διδασκαλία ποικίλων γνωστικών περιεχομένων σε γλώσσα διαφορετική της αγγλικής (Hanesová, 2015: 9). Στα τέλη της δεκαετίας του 1970, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε πρόταση με στόχο την ενθάρρυνση της διδασκαλίας στα σχολεία μέσω χρήσης περισσότερων γλωσσών, ενώ στις αρχές της δεκαετίας του 1980, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο υποστήριζε την προώθηση ενός νέου προγράμματος για τη βελτίωση της διδασκαλίας ξένων γλωσσών (Marsh, 2002: 51-52). Σε επίπεδο πρακτικών εφαρμογών, τη δεκαετία του 1990, η Ευρωπαϊκή Ένωση έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προώθηση και υιοθέτηση συνδυαστικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας με επικρατέστερη αυτή της CLIL. Την ίδια περίοδο, το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών (European Centre For Modern Languages / ECML) στο Graz ανέλαβε τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των συνδυαστικών προσεγγίσεων, που αναφέρονταν είτε ως «δίγλωσση εκπαίδευση» είτε ως «διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων μέσω μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας» (Marsh, 2002).

Από τη δεκαετία του 1990 και εξής, η CLIL άρχισε να εφαρμόζεται σε όλο και περισσότερες χώρες, καθώς μέσα από εμπειρικές μελέτες θεωρητικά τεκμηριωμένες (European Commission – Public Services Contract, 2002· Marsh, 2002· Eurydice Network, 2006· Mehisto, Marsh & Frigols, 2008· Coyle, Hood & Marsh, 2010· Ball, Kelly & Clegg, 2015· Canado, Marsh & Padilla, 2015) αναδείχτηκαν οι πολλαπλοί στόχοι που επιτυγχάνονται μέσω της CLIL, όπως:

α. σε γνωστικό επίπεδο, η καλλιέργεια εντονότερου ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμε-

νων για την ανακαλυπτική μάθηση, η εμπλοκή τους σε πιο σύνθετες νοητικές διαδικασίες, όπως και η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής τους ικανότητας (academic language proficiency)·

β. σε κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο, η ανάπτυξη περισσότερων κινήτρων και μιας πιο θετικής στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στη γλώσσα-στόχο, η καλλιέργεια μεγαλύτερης αυτονομίας τους και τοιουτοτρόπως η γρηγορότερη γλωσσική τους εξέλιξη σε αυτή, η συστηματικότερη συναισθηματική τους εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και η ενίσχυση της διαπολιτισμικής τους ευαισθητοποίησης και των διαπολιτισμικών τους δεξιοτήτων επικοινωνίας·

γ. σε οικονομικό-επαγγελματικό επίπεδο, η καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευόμενων για την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των σύγχρονων κοινωνιών και για την επαγγελματική τους εξέλιξη· και

δ. σε εκπαιδευτικό επίπεδο, η πιο ευέλικτη διδασκαλία ποκίλων γνωστικών αντικειμένων με τη χρήση μη συμβατικών μεθόδων.

Η διεξαγωγή ποικίλων εργαστηρίων με θέμα τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως επιπρόσθετης μέσα από τη θεματική της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής είχε διπλή αφόρμηση. Αφενός αναγνώρισα τις προαναφερθείσες θετικές πλευρές της CLIL στη διδασκαλία των επιπρόσθετων γλωσσών. Αφετέρου διαπίστωσα, ωστόσο, τη μη συστηματική εφαρμογή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ειδικά στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ζάγκα και Ματθαιουδάκη (2014: 108) επιβεβαιώνουν επίσης ότι η Ελλάδα –παράλληλα με τη Δανία, την Ισλανδία και την Τουρκία– είναι μία από τις ελάχιστες ευρωπαϊκές χώρες στις οποίες δεν εφαρμόζεται συστηματικά και σε διευρυμένο επίπεδο η μέθοδος CLIL. Συνάμα διαπίστωνα συχνά τη δυσαρέσκεια των σπουδαστών/τριών, λόγω –μεταξύ άλλων– του εξετασιοκεντρικού προσανατολισμού στη γλωσσική διδασκαλία στα ελληνικά πανεπιστήμια και της εν μέρει αναποτελεσματικότητας των διδακτικών μεθόδων, που συνήθως στηρίζονται στον νοητικό βομβαρδισμό των εκπαιδευόμενων με λεξιλόγιο και γραμματικοσυντακτικούς κανόνες. Επιπλέον, έχοντας ως πρωταρχικό στόχο «την κάλυψη της προβλεπόμενης ύλης», δεν αφήνουν στους/στις σπουδαστές/τριες περιθώρια εξάσκησής τους με βιωματικό τρόπο.

Επίσης, παρά το γεγονός ότι τα εγχειρίδια διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή επιπρόσθετης περιλαμβάνουν αναφορές σε πτυχές της ελληνικής κουλτούρας και της ελληνικής κοινωνίας, εντούτοις αυτό γίνεται με τρόπο αφενός μη συστηματικό και αφετέρου μονομερή. Δηλαδή εστιάζουν σχεδόν αποκλειστικά στη γλώσσα-στόχο ή σε κάθε περίπτωση δεν εστιάζουν ισότιμα στη γλώσσα-στόχο και στο περιεχόμενο, λ.χ. δεν εστιάζουν ιδιαίτερα ή συστηματικά σε θέματα πολιτισμού και κουλτούρας. Ωστόσο, στη μεταεπικοινωνιακή εποχή της Κριτικής Παιδαγωγικής, τα άτομα που μαθαίνουν μια νέα γλώσσα έχουν ως στόχο την ταυτόχρονη εξοικείωσή τους με την κουλτούρα της κοινωνίας όπου χρησιμοποιείται η γλώσσα και με της οποίας η γλώσσα α-

ποτελεί μέρος. Επίσης, διαπιστώνεται ότι στα διδακτικά γλωσσικά εγχειρίδια, ενώ υπάρχουν έστω και λιγοστές σποραδικές αναφορές λ.χ. σε θέματα που αφορούν τις τέχνες του θεάματος και του ήχου (θέατρο, κινηματογράφος, μουσική και χορός), τις τέχνες του λόγου και της γραφής (πεζογραφία, ποίηση) ή τις τέχνες της γεύσης (λ.χ. μαγειρική και ζαχαροπλαστική), απουσιάζουν παντελώς άλλες πτυχές του ελληνικού πολιτισμού, όπως είναι λ.χ. οι εικαστικές τέχνες (μεταξύ άλλων η ζωγραφική και η γλυπτική). Έτσι, οι απόπειρες διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως επιπρόσθετης μέσα από θεματικές τέχνης και κουλτούρας εξακολουθούν να παραμένουν οι ελάχιστες εξαιρέσεις που επιβεβαιώνουν τον γενικό κανόνα της απουσίας τους. Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους αποφάσισα να ενσωματώσω στα μαθήματά μου ποικίλα γλωσσοπολιτισμικά εργαστήρια, μεταξύ άλλων και εργαστήρια για τις εικαστικές τέχνες (Μαργαρώνη & Παλαιολόγου, 2018: 206-236).

Περιγραφή εργαστηρίου

Το προφίλ των εκπαιδευόμενων ομάδων

Τα εργαστήρια με τίτλο «Βελτιώνοντας τα ελληνικά ως επιπρόσθετη γλώσσα μέσα από πτυχές της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής τέχνης» διάρκειας τεσσάρων ακαδημαϊκών ωρών (δηλαδή 180 λεπτών) εντάσσονται σε έναν ευρύτερο κύκλο βιωματικών εργαστηρίων με γλωσσοπολιτισμικά θέματα. Τα εν λόγω εργαστήρια για τη σύγχρονη ελληνική γλυπτική τέχνη υλοποιήθηκαν κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2017-2018, 2018-2019 και 2019-2020 στο ΣΝΕΓ του ΑΠΘ με ξένους/ες σπουδαστές/τριες 4 τμημάτων Β2 επιπέδου (δηλαδή «καλής γνώσης» ελληνικών) και 4 τμημάτων Γ1 επιπέδου ελληνομάθειας (δηλαδή «πολύ καλής γνώσης» ελληνικών), σύμφωνα με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (Council of Europe, 2021).

Οι εν λόγω συμμετέχοντες/ουσες παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στο ΣΝΕΓ ετήσιας, πεντάμηνης, τετράμηνης, τρίμηνης ή μηνιαίας διάρκειας, 20 ή 10 ωρών διδασκαλίας την εβδομάδα. Το κάθε τμήμα περιλάμβανε 9-12 σπουδαστές/τριες με καταγωγή από διάφορες χώρες της Ανατολικής και Δυτικής Ευρώπης, της Εγγύς, Μέσης και Άπω Ανατολής, Βόρεια και Υποσαχάρια Αφρική, Βόρεια και Λατινική Αμερική. Όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν τελειόφοιτοι/ες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ ένας σημαντικός αριθμός αυτών είχε ολοκληρώσει βασικές ή και μεταπτυχιακές σπουδές στη χώρα καταγωγής ή αλλού. Ένα μέρος των εκπαιδευόμενων είχε μετακομίσει στην Ελλάδα μόνιμα ή μόνο για κάποια χρόνια για οικογενειακούς, εκπαιδευτικούς ή επαγγελματικούς λόγους, εξού και το ενδιαφέρον τους για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αντίστοιχα, οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στο μηνιαίο εντατικό θερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΣΝΕΓ ήρθαν στην Ελλάδα επί τούτου, πραγματοποιώντας ένα είδος σεμιναριακού ταξιδιού και εκπαιδευτικών διακοπών.

Το ευρύτερο γλωσσοπαιδαγωγικό πλαίσιο των εργαστηρίων

Τα εργαστήρια ελληνικής γλώσσας και ιστορίας της ελληνικής γλυπτικής λάμβαναν

χώρα σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης Γλωσσοπαιδαγωγικής, που στηρίζεται τόσο σε επικοινωνιακές όσο και μεταεπικοινωνιακές θεωρητικές προσεγγίσεις για τη διδακτική της δεύτερης ή επιπρόσθετης γλώσσας.

Σύμφωνα με τα επικοινωνιακά διδακτικά μοντέλα, η γλώσσα είναι περισσότερο ένα μέσο και ένα λειτουργικό όργανο για την επίτευξη της επικοινωνίας και λιγότερο μία μορφή ή ένα σύστημα. Είναι δηλαδή ένα εργαλείο για αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία (Μήτσης, 1998). Αποτελεσματική επικοινωνία σημαίνει ικανότητα μετάδοσης του μηνύματος και της σημασίας του, με τρόπο αποτελεσματικό και όχι απαραίτητα με απόλυτη γραμματική ορθότητα ή ευχέρεια στην άρθρωση (Baker & Wright, 2017). Ως εκ τούτου η γλωσσική διδασκαλία εστιάζει στο νόημα και όχι στη φόρμα. Επίσης εστιάζει στην αλληλεπίδραση όλων όσων συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να ενισχύεται η ικανότητά τους να επιτελούν «γλωσσικές πράξεις» (speech acts). Επιπλέον εστιάζει στην ολιστική προσέγγιση της γλώσσας (Candlin, 1972: 37-44· Canale & Swain, 1980: 1-47· Littlewood, 1981). Κατά κύριο λόγο οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική διδασκαλία και γενικότερα τη μεθοδολογία, ενώ οι τελευταίοι/ες αποκτούν ρόλο ισότιμο με αυτόν των εκπαιδευτών/τριών τους (Μήτσης, 1996: 162). Τα εκπαιδευτικά υλικά που χρησιμοποιούνται είναι αυθεντικά και όχι κατασκευασμένα. Με άλλα λόγια, έχουν αποσπαστεί από τον εξωσχολικό κόσμο, δηλαδή από το φυσικό τους περιβάλλον, και έχουν εισαχθεί απευθείας στην παιδαγωγική πράξη για άμεση χρήση. Μπορεί να είναι μεταξύ άλλων τραγούδια, κινηματογραφικές ταινίες μικρού μήκους, βίντεο, κείμενα από το διαδίκτυο κ.λπ. Τα πολυτροπικά αυτά εκπαιδευτικά υλικά κουβαλούν πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας στην οποία ομιλείται η γλώσσα στόχος, αποτελώντας ουσιαστικά ένα παράθυρο προς την κουλτούρα της (Τσοπάνογλου, 1985: 22).

Σύμφωνα με τα μετα-επικοινωνιακά διδακτικά μοντέλα, στα μαθήματα διδασκαλίας των δεύτερων ή επιπρόσθετων γλωσσών, έμφαση δίνεται –μεταξύ άλλων– στον Κριτικό Γραμματισμό, καθώς ενισχύει την κριτική μάθηση και συμβάλλει στην καλλιέργεια της συνειδητοποίησης και της ανοιχτής σκέψης (Luke & Dooley, 2011: 856-868), μεταμορφώνοντας τοιουτοτρόπως τις ίδιες τις ζωές των εκπαιδευόμενων (Akbari, 2008: 276-283). Πολύ περισσότερο, στόχος του Κριτικού Γραμματισμού είναι η δημιουργία μιας πιο δίκαιης κοινωνίας μέσω του εντοπισμού των κοινωνικών προβλημάτων και της προέλευσής τους, όπως επίσης και μέσω της αμφισβήτησης του status quo (Beck, 2005: 392-400). Στα πλαίσια του Γλωσσικού Κριτικού Γραμματισμού, οι σπουδαστές/τριες ωθούνται μεταξύ άλλων στην εξοικείωσή τους με την κριτική παιδεία μέσα από την ενασχόλησή τους με κριτικά ερωτήματα με τη χρήση συνεργατικών μεθόδων. Επίσης ωθούνται στην αντιμετώπιση κειμένων και ευρύτερα εκπαιδευτικών υλικών με ερωτηματικό και όχι παθητικό τρόπο, στην ενθάρρυνσή τους για τη συγγραφή αναστοχαστικών κειμένων, στη βελτίωση των συλλογιστικών τους ικανοτήτων, στην ενίσχυση της αφηρημένης σκέψης, στην εφαρμογή της αποκτηθείσης γνώσης σε νέες καταστάσεις, στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για εναλλακτικές ερμηνείες και ε-

ναλλακτικούς τρόπους δράσης, στον κριτικό στοχασμό όσον αφορά τις δικές τους πεποιθήσεις και τυχόν προκαταλήψεις, στον κριτικό έλεγχο του εκάστοτε status quo και των υπαρκτών εμποδίων για τη δημιουργία θετικών αλλαγών σε άτομα και κοινωνία, όσο και στη δημιουργία διαλόγου σε βάθος μεταξύ όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Abendia, 2015: 77-94).

Σχέδιο διδασκαλίας και στοχοθεσία

Στη συνέχεια παρουσιάζεται με τη μορφή πίνακα για εποπτικούς λόγους το διδακτικό σχέδιο (lesson plan) του εργαστηρίου, το οποίο, ωστόσο, στην πράξη διαφοροποιούνταν, κυρίως ως προς τη χρονική διάρκεια της κάθε επιμέρους δραστηριότητας, ανάλογα πάντα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τη δυναμική που προέκυπτε από την εκάστοτε εκπαιδευόμενη ομάδα.

Δραστηριότητες	**Στόχοι** Οι σπουδαστές/τριες είναι σε θέση	**Εκπαιδευτικές τεχνικές (Τ.), εκπαιδευτικά μέσα (Μ.), εκτιμώμενη διάρκεια (Δ.)**
Αφόρμηση: Άκουσμα του τραγουδιού *Το άγαλμα* (σε στίχους του Λ. Παπαδόπουλου, μουσική του Μ. Πλέσσα και ερμηνεία του Γ. Πουλόπουλου). Καταγραφή στον πίνακα λεξιλογίου και ιδεών που σκέφτονται συνειρ-μικά οι σπουδαστές/τριες με το άκουσμα του τραγουδιού. Συζήτηση για τον ρόλο του αγάλματος στο τραγούδι και για τις πιθανές μορφές σχέσης ανθρώπων και έργων τέχνης. Συνοπτική παρουσίαση του εργαστηρίου και της βασικής του στοχοθεσίας. Συνοπτική παρουσίαση της διδακτικής μεθόδου CLIL.	Να κάνουν υποθέσεις για τη θεματική του εργαστηρίου. Να χρησιμοποιήσουν λεξιλόγιο που σκέφτονται αυθόρμητα σχετικά με ένα γλυπτό και τη γλυπτική τέχνη. Να κάνουν υποθέσεις για τις ποικίλες πιθανές μορφές σχέσης ανθρώπων και έργων τέχνης. Να γνωρίσουν τους στόχους του εργαστηρίου. Να γνωρίσουν τις βασικές αρχές και τη βασική στοχοθεσία της μεθόδου CLIL.	Τ.: Καταιγισμός ιδεών, συζήτηση στην ολομέλεια. Μ.: προτζέκτορας, Η/Υ, διαδίκτυο για την παρακολούθηση του τραγουδιού *Το άγαλμα* σε ζωντανή μετάδοση: https://www.youtube.com/watch?v=el9_ISafbe0 Δ.: 10 ΄.
Σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες ανάγνωση κειμένων για το ιστορικό πλαίσιο και τις βασικές πτυχές της ιστορίας της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής ανά ιστορική περίοδο. Αντιστοίχιση βασικής θεματολογίας, τεχνοτροπίας, γλυπτών έργων και καλλιτεχνών ανά περίοδο.	Να αποκτήσουν γνώσεις για βασικές πτυχές της ιστορίας της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής Να καλλιεργήσουν ομαδο-συνεργατικές μεθόδους εργασίας. Να καλλιεργήσουν συνδυαστικές δεξιότητες (επιλογή και συνταίριασμα γραπτών και οπτικών πληροφοριών, τοποθέτηση στη σωστή χρονολογική σειρά) για την απόκτηση γνώσεων για την ιστορία της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής.	Τ.: Εργασία σε ζευγάρια ή ομάδες (των 3 ατόμων). Μ.: εκπαιδευτικά πακέτα με υλικό που αποτελείται από: - σύντομα κείμενα μισής-μίας σελίδας ανά ζευγάρι-ομάδα με πληροφορίες για το ιστορικό (πολιτικό και κοινωνικό) πλαίσιο της κάθε εικαστικής περιόδου και τα βασικά χαρακτηριστικά της· - έγχρωμες καρτέλες με τα έργα τέχνης· - καρτελάκια-ταυτότητες προς αντιστοιχία στα γλυπτά (περιλαμβάνουν όνομα γλύπτη, χρονολογίες της γέννησης και του θανάτου του/της, όνομα γλυπτού και χρονο-

Δημιουργία της ιστοριογραμμής της γλυπτικής τέχνης του σύγχρονου ελληνικού κράτους (1830-σήμερα) στον τοίχο από τους/τις σπουδαστές/τριες: Η ιστορία της σύγχρονης ελληνικής γλυπτι-κής ως εκθεσιακό πανόραμα.	Να ανασυνθέσουν μόνοι/ες τους μέρος της ιστορίας της σύγχρονης ελληνικής, δημιουργώντας την ιστοριογραμμή της για τη χρονική περίοδο που είχαν επιλέξει. Να γνωρίσουν τις βασικές περιόδους της ελληνικής ιστορίας και τα βασικά εικαστικά ρεύματα που αναπτύχθηκαν στην κάθε εποχή, όπως επίσης κάποιους βασικούς εκπροσώπους γλύπτες, βασικά χαρακτηριστικά και τεχνοτροπίες, βασική θεματογραφία και αντιπροσωπευτικά εικαστικά έργα. Να εστιάσουν σε ειδικό ακαδημαϊκό λεξιλόγιο και έννοιες (από τον χώρο της γλυπτικής τέχνης).	λογία δημιουργίας του)· - έγχρωμες καρτέλες προς συμπλήρωση του εικαστικού ρεύματος ή του βασικού χαρακτη-ριστικού κάτω από το οποίο εντάσσεται ένα έργο (λ.χ. επιτύμ-βια γλυπτική, η-ρωική γλυπτική κ.λπ.), καρτέλες με τις βασικές χρονικές περιόδους (Α. Η ιστορία της γλυπτικής τον 19ο αιώνα & Β. Η ιστορία της γλυπτι-κής τον 20ό αιώνα)· - μαρκαδόροι, χαρτιά, ψαλίδι, α-φαιρούμενο συγκολλητικό / στερε-ωτικό υλικό (λ.χ. uhu tac). Δ.: 25΄.
Ορισμός εκπροσώπου κάθε ζευγαριού-ομάδας εργασίας για την παρουσίαση των απο-τελεσμάτων στην ολομέλεια.	Να αποκτήσουν μια πανορα-μική εικόνα για την ιστορία της σύγχρονης ελληνικής γλυ-πτικής. Να αναπτύξουν δεξιότητες παρουσίασης και κατανόησης ενός γνωστικού αντικειμένου με το οποίο είναι λιγότερο ε-ξοικειωμένοι/ες. Να συνειδητοποιήσουν τη δι-πλή στοχοθεσία και το διπλό αποτέλεσμα (σε γλωσσικό και γνωστικό/πολιτισμικό επίπε-δο) της μεθόδου CLIL.	Τ.: Παρουσίαση των αποτελεσ-μάτων των ομάδων εργασίας στην ο-λομέλεια. Μ.: Υλικό με καρτέλες εικαστικών έργων και καρτελάκια-ταυτότητες των έργων κ.λπ. (βλ. πιο πάνω). Δ.: 25΄.
Παρακολούθηση δύο βίντεο για τη (δύσκολη) ζωή και το έργο του Γιαννούλη Χαλεπά, ως μια μελέτη περίπτωσης, καθώς είναι ο πιο γνωστός σύγχρονος Έλληνας γλύπτης, που πέρασε ένα μεγάλο μέρος της ζωής του έγκλειστος σε ψυχιατρείο, όπως και πάμ-φτωχος στην κλειστή ελλη-νική επαρχία. Εργασία σε ομάδες των 3-4 α-τόμων και συζήτηση ενός από τα παρακάτω θέματα (κάθε ο-μάδα επιλέγει ένα θέμα): 1) στερεοτυπική σύνδεση της τέ-χνης με την τρέλα – στιγματι-σμός και κοινωνική περιθω-	Να γνωρίσουν τον πιο γνωστό γλύπτη στο σύγχρονο ελληνι-κό κράτος. Να εμπλουτίσουν το λεξιλό-γιό τους μεταξύ άλλων σχετι-κά με τα θέματα κοινωνικός στιγματισμός και περιθωριο-ποίηση, διαβίωση κάτω από τα όρια της φτώχειας, η ζωή στην ελληνική ύπαιθρο κ.λπ. Να αναστοχαστούν και να διατυπώσουν κριτικές από-ψεις για το θέμα «στερεοτυ-πική σύνδεση της τέχνης με την τρέλα». Να διευρύνουν τις γνώσεις	Τ.: Μελέτη περίπτωσης, εργασία σε ομάδες, παιχνίδι ρόλων-παρου-σίαση στην ολομέλεια. Μ.: προτζέκτορας, Η/Υ, διαδίκτυο για την παρακολούθηση των δύο βίντεο: 1) τρέηλερ της ταινίας, *Εγώ, ο Γιαννούλης Χαλεπάς* της Στ. Αρκέντη https://www.youtube.com/watch?v=6OZK4lRXmuU&t=172s και 2) *Ο Γιαννούλης Χαλεπάς της Τήνου. Ο Καλλιτέχνης* https://www.youtube.com/watch?v=DEFRBa-hIDU Δ.: 25΄.

ριοποίηση· 2) γνωστά παραδείγματα καλλιτεχνών από τις χώρες καταγωγής των σπουδα-στών/τριών με παρόμοιες ιστορίες ψυχικών νοσημάτων. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων εργασίας στην ολομέλεια μέσα από παιχνίδια ρόλων.	τους για καλλιτέχνες από διάφορες χώρες που δημιούρ-γησαν κατά τη διάρκεια ψυχικών νοσημάτων. Να καλλιεργήσουν δεξιότητες παραγωγής και κατανόησης προφορικού λόγου για θέματα τέχνης και (ψυχικής) υγείας. Να αναπτύξουν τεχνικές επιχειρηματολογίας και τεκμηρίωσης της σκέψης τους. Να αναπτύξουν δεξιότητες αυτοέκφρασης μπροστά σε κοινό.	
Παρακολούθηση σύντομου βίντεο που αφορά τα «ζωντανά αγάλματα», δηλαδή τους καλλιτέχνες του δρόμου που ζητούν την οικονομική συνδρομή των περαστικών, παριστάνοντας αγάλματα. Ατομική δραστηριότητα: συγγραφή ενός σύντομου κειμένου για το πώς βλέπει κάθε σπουδαστής/τρια τα «ζωντανά αγάλματα»: λ.χ. ως καλλιτέχνες του δρόμου, εναλλακτικά εργαζόμενους, επαίτες, σύγχρονους κλοσάρ κ.λπ. Συγκέντρωση των απαντήσεων όλων των εκπαιδευόμενων και ανάλογα με το περιεχόμενό τους, χωρισμός της ολομέλειας σε δύο ομάδες, με στόχο τη διεξαγωγή αντιπαράθεσης απόψεων (υπέρ ή κατά μιας άποψης και αντίκρουση της αντίθετης). Υποθεματικές προτεινόμενες προς συζήτη-ση: Πώς μπορεί να είναι μια καθημερινή μέρα αυτών των ατόμων; Ποια μπορεί να είναι τα συναισθήματά τους, οι επιδιώξεις τους, οι σκέψεις τους; κ.λπ. Ολοκλήρωση της θεματικής σχετικά με τα ζωντανά αγάλματα με δύο δραστηριό-τητες: 1) Τα μέλη κάθε ομάδας χωρίζονται σε ζεύγη και με την τεχνική «γλύπτης-γλυπτό» δη-	Να αναλογιστούν για πτυχές της ζωής αυτών των ατόμων και να καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Να αναπτύξουν κριτική ικανότητα αναφορικά με το θέμα. Να καλλιεργήσουν τον κριτικό διάλογο, όπως επίσης και δεξιότητες επιχειρημα-τολογίας και αντιπαράθεσης απόψεων. Να καλλιεργήσουν δεξιότητες αυτοέκφρασης μέσα από συλλογικές διαδικασίες.	Τ.: Διαλογική αντιπαράθεση (debate), θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές: γλύπτης-γλυπτό και συλλογικό γλυπτό. Μ.: προτζέκτορας, Η/Υ, διαδίκτυο για την παρακολούθηση του βίντεο: *Bronze Living Statues breaking the rules* https://www.youtube.com/watch?v=CikAm9q-fJk Δ.: 25΄.

μιουργούν ένα μήνυμα που αφορά τα ζωντανά αγάλματα και το κοινοποιούν στην ολομέλεια. 2) Τα μέλη της κάθε ομάδας δημιουργούν με τα σώματά τους ένα συλλογικό γλυπτό, που αναπαριστάνει την κε-ντρική ιδέα της επιχειρηματο-λογίας τους και το παρου-σιάζουν στην ολομέλεια.		
Δημιουργία ζευγαριών ή ομάδων των 3 ατόμων και επιλογή ενός από τα παρακάτω θέματα για αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο: 1) Το μουσείο αφής στην Αθήνα· 2) Γλυπτική τέχνη και Έλληνες γλύπτες/γλύπτριες με αναπηρία· 3) Το ελληνικό φεστιβάλ γλυπτικής στην άμμο· 4) Το γλυπτό του Nandor Glid στη Θεσσαλονίκη για το Ολοκαύτωμα των Εβραίων· 5) Κλεονίκη Γενναδίου: μία από τις πρώτες Ελληνίδες γλύπτριες. Συζήτηση των πηγών και διατύπωση τριών κριτικών ερωτημάτων ανά ομάδα (δηλαδή ανά θέμα). Παρουσίαση και κριτική συζήτηση στην ολομέλεια.	Να συνεργαστούν για να αναζήσουν και να επιλέξουν κατάλληλο εκπαιδευτικό υλι-κό στη γλώσσα στόχο για θέματα που τους προτείνο-νται. Να κατανοήσουν τα μεταδιδόμενα μηνύματα στη γλώσσα στόχο. Να αναστοχαστούν κριτικά τις πηγές τους. Να συζητήσουν με ένα ή δύο άτομα για το περιεχόμενο των πηγών τους, χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και εφαρμόζοντας τους σωστούς γραμματικοσυντακτικούς κανόνες. Να διατυπώσουν κριτικά ερωτήματα και στη συνέχεια –κάνοντας χρήση του κατάλ-ηλου λεξιλογίου– να συζητήσουν στην ολομέλεια για σημαντικά κοινωνικά θέματα, όπως ζητήματα αναπηρίας· πρόσβασης των ΑμΕΑ σε πολιτιστικούς χώρους· καλλι-τέχνες με αναπηρία· καλλιτεχνικά δρώμενα και φεστιβάλ με περιβαλλοντικά μηνύματα, όπως τα ελληνικά φεστιβάλ γλυπτικής στην άμμο· η ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών για την προστασία του περιβάλλοντος· η συμβολή της τέχνης και των καλλιτεχνών στην οικολογική ευαισθητοποίηση των πολιτών· η αξία της προσωπικής δράσης σε περιβαλλοντικά θέματα· η συμβολή της τέχνης στον αντιπολεμικό και αντιφασιστικό αγώνα· ο ρόλος της τέχνης και της καλλιτεχνικής δημιουργίας στη διατήρηση	Τ.: Εργασία σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες, συζήτηση στην ολομέλεια. Μ.: προτζέκτορας, Η/Υ, διαδίκτυο για την αναζήτηση πληροφοριών για τα προτεινόμενα θέματα. Ενδεικτικές πηγές: 1) Η ιστοσελίδα του Μουσείου Αφής στην Αθήνα: http://www.tactualmuseum.gr 2) Η τέχνη δεν γνωρίζει αναπηρία: https://www.tanea.gr/2010/03/19/lifearts/culture/itexni-den-gnwrizei-anapiria 3) Φεστιβάλ γλυπτικής στην άμμο των ελληνικών παραλιών: https://www.thetoc.gr/ politismos/article/festibal-gluptikis-stin-ammo-twn-ellinikwn-paraliwn 4) Δέκα πράγματα για το Μνημείο Ολοκαυτώματος που βανδαλίζεται διαρκώς: https://parallaximag.gr/featured/deka-pragmata-gia-to-mnimeio-olokaftomatos-pou-vandalizetai-diarkos 5) Κλεονίκη Γενναδίου: https://diastixo.gr/arthra/11735-spoydaies-gynaikes Δ.: 30΄.

	της μνήμης· η τραγική ιστορία της εξόντωσης της εβραϊκής κοινότητας της Θεσσαλονίκης λόγω φυλετικού ρατσισμού και εθνοπολιτισμικών διακρίσεων· η θρησκευτική μισαλλοδοξία και οι επιπτώσεις της στην κοινωνία· η παρουσία γυναικών στον χώρο της τέχνης· οι έμφυλες διακρίσεις και ανισότητες στον καλλιτεχνικό χώρο (ειδικά σε προγενέστερες περιόδους). Να ενισχύσουν ικανότητες σχετικά με τον παραγόμενο προφορικό λόγο (προφορικά κείμενα): λ.χ. ικανότητα σύνδεσης των ιδεών, παρουσίασή τους με συνοχή και συνεκτικότητα (πέραν του προτασιακού επιπέδου). Να ενισχύσουν τις δεξιότητες υποστήριξης και αντίκρουσης απόψεων.	
Ενεργητική ακρόαση του παραμυθιού *Ο Σιμιγδαλένιος*, για μια γυναίκα που πλάθει (ζυμώνει) τον άντρα της όπως αυτή τον επιθυμεί (αφήγηση από τη διδάσκουσα-εμψυχώτρια). Συνοπτική αναδιήγηση του παραμυθιού από έναν/μία σπουδαστή/τρια. Καταγραφή στον πίνακα λεξιλογίου και ιδεών που σκέφτονται συνειρμικά οι σπουδαστές/τριες με το άκουσμα του παραμυθιού. Κριτικός διάλογος στην ολομέλεια για τις προεκτάσεις του παραμυθιού όσον αφορά μείζονος σημασίας κοινωνικά θέματα.	Να κατανοήσουν μια μεγάλης έκτασης ιστορία που περιλαμβάνει αρκετούς ιδιωματισμούς του παραδοσιακού λόγου, δηλαδή της μη πρότυπης γλώσσας (standard language). Να συνοψίσουν ένα ακουστικό κείμενο, εστιάζοντας στα βασικά σημεία της υπόθεσης και παραθέτοντας γεγονότα με τη σωστή χρονολογική σειρά. Να αξιοποιήσουν προϋπάρχουσες γνώσεις (λ.χ. λεξιλογικές) και να συνδέσουν σε αυτές τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις. Να αναστοχούν και κάνοντας χρήση του απαιτούμενου λεξιλογίου να συζητήσουν κριτικά για ποικίλα κοινωνικά θέματα, όπως λ.χ. τη θέση των γυναικών σε διάφορα κοινωνικά συμφραζόμενα, τις έμφυλες σχέσεις, τη χειραφέτηση των γυναικών, τα ανθρώπινα δικαιώματα.	Τ.: Δραματοποιημένη αφήγηση, καταιγισμός ιδεών, συζήτηση στην ολομέλεια Μ.: Απλοποιημένη εκδοχή του κειμένου: *Ο Σιμιγδαλένιος* – λαϊκό παραμύθι https://alkman.gr/2018/09/18/o-σιμιγδαλενιοσ-λαϊκο-παραμυθι Δ.: 25΄.
Προτεινόμενο υλικό για περαιτέρω προαιρετική ενασχόληση με τη θεματική και τις υποθεματικές του εργα-	Να αναπτύξουν τη διάθεση αυτομόρφωσης. Να αποκτήσουν τη δυνατό-	Τ.: Συζήτηση στην ολομέλεια. Δ.: 15΄.

στηρίου. Αναλυτική αποτίμηση του εργαστηρίου και της μεθόδου CLIL από τους/τις συμμετέχοντες/ ουσες, συμπεριλαμβανομένης της αυτοαξιολόγησής τους.	τητα περαιτέρω καλλιέργειας των δεξιοτήτων κατανόησης προφορικού λόγου (μέσω εκπαιδευτικών βίντεο) και κατανόησης γραπτού λόγου (μέσω διαδικτυακών κειμένων). Να αναστοχαστούν πάνω στο εκπαιδευτικό βίωμα που είχαν, εστιάζοντας στις εντυπώσεις, στα ερωτήματα και στις τυχόν αμφιβολίες που τους προκάλεσε όλη η διαδικασία. Να αναλογιστούν εάν και πώς άλλαξαν κάποιες αρχικές τους σκέψεις και στάσεις όσον αφορά στη μέθοδο CLIL για τη διδασκαλία μιας γλώσσας ως επιπρόσθετης.	







Οι σπουδαστές μελετούν κείμενα για την ιστορία της σύγχρονης ελληνικής γλυπτικής, αντιστοιχίζουν το κάθε γλυπτό στον/στη δημιουργό του και φτιάχνουν την ιστοριογραμμή της γλυπτικής τέχνης

Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων των εργαστηρίων και της έρευνας

Η συμβολή των εργαστηρίων στην καλλιέργεια ποικίλων δεξιοτήτων των σπουδαστών/τριών

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) του ΣΝΕΓ για το Β2 επίπεδο (Αμβράζης, et al., 2010) και με το ΑΠΣ για το Γ1 επίπεδο (Καπουρκατσίδου & Γαβριηλίδου, 2015), και όπως φαίνεται από την προαναφερθείσα αναλυτική στοχοθεσία της κάθε δραστηριότητας του εργαστηρίου, οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να ασχοληθούν με τις θεματικές:

- «Τέχνες – καλλιτεχνική δραστηριότητα» και την εξοικείωση με λεξιλόγιο που αφορούσε μεταξύ άλλων καλλιτεχνικά γεγονότα, τάσεις και μορφές τέχνης.
- «Πολιτισμός – παραδόσεις – ελεύθερος χρόνος – ψυχαγωγία» και την εξοικείωση με λεξιλόγιο που αφορούσε μεταξύ άλλων τραγούδια, Έλληνες εικαστικούς καλλιτέχνες, τη νεοελληνική τέχνη, ελληνικά φεστιβάλ και τη μουσειακή παιδεία.
- «Κοινωνικά ζητήματα (κοινωνικό περιβάλλον) – διαπροσωπικές σχέσεις» και την εξοικείωση με λεξιλόγιο που αφορούσε μεταξύ άλλων τις κοινωνικές σχέσεις, τις οικογενειακές σχέσεις, τη χειραφέτηση και τις σχέσεις των δύο φύλων, τις κοινωνικές ανισότητες, τα ΑμΕΑ, τη διαβίωση κάτω από τα όρια της φτώχειας, την ελληνική ύπαιθρο, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, τις θρησκείες.
- «Εργασία» και την εξοικείωση με λεξιλόγιο που αφορούσε την εργασία στον ιδιωτικό τομέα, τους ελεύθερους επαγγελματίες και τα καλλιτεχνικά επαγγέλματα.
- «Υγεία» και την εξοικείωση με λεξιλόγιο που αφορούσε την ψυχική υγεία.
- «Περιβάλλον – οικολογία» και την εξοικείωση με λεξιλόγιο που αφορούσε μεταξύ άλλων τη γεωμορφολογία της Ελλάδας, τη χλωρίδα, την πανίδα και τα απειλούμενα είδη, τα οικοσυστήματα, τη βιοποικιλότητα στην Ελλάδα, τις εναλλακτικές-ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, τη διαχείριση απορριμμάτων, τη μόλυνση του περιβάλλοντος, τις φυσικές και οικολογικές καταστροφές, τις κλιματολογικές αλλαγές και τα μέτρα για την προστασία του περιβάλλοντος.

Σε όλες τις προαναφερθείσες θεματικές οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν τόσο στην παραγωγή και κατανόηση γραπτού λόγου όσο και κυρίως στην παραγωγή και κατανόηση προφορικού λόγου πάνω σε θέματα που προάγουν την κριτική σκέψη, σύμφωνα με τα μετεπικοινωνιακά διδακτικά μοντέλα της Γλωσσοπαιδαγωγικής.

Επίσης, όπως προβλέπεται από τα δύο προαναφερθέντα ΑΠΣ του ΣΝΕΓ (Αμβράζης, et al., 2010· Καπουρκατσίδου & Γαβριηλίδου, 2015) και σύμφωνα με τα επικοινωνιακά διδακτικά μοντέλα της Γλωσσοπαιδαγωγικής, οι σπουδαστές/τριες είχαν την ευκαιρία να προβούν σε ποικίλες γλωσσικές πράξεις, όπως να εισάγουν ένα θέμα προς συζήτηση, να ζητήσουν και να δώσουν πληροφορίες, να δώσουν παραδείγματα, να επεξηγήσουν, να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους, να παρουσιάσουν και να ενισχύσουν ή να αντικρούσουν επιχειρήματα, να κάνουν υποθέσεις, να αναφερθούν σε προηγούμενες

γνώσεις τους, να εκφράσουν συμφωνία ή διαφωνία, αμφιβολία ή βεβαιότητα, να θέσουν ερωτήματα, να δώσουν έμφαση, να (ανα)διηγηθούν ένα παραμύθι, να παραθέσουν γεγονότα με χρονολογική σειρά, να περιγράψουν ιδιότητες, διαδικασίες και γεγονότα, να παρουσιάσουν απόψεις δικές τους ή των συνεκπαιδευομένων τους, να συγκρίνουν και να αντιπαραβάλλουν, να εκφράσουν σχέσεις αιτίου και αιτιατού, να εκφράσουν σκοπούς και αποτελέσματα, να καταλήξουν σε λογικά συμπεράσματα, να προτείνουν λύσεις, να συνοψίσουν και να κλείσουν ένα θέμα.

Όλα τα προαναφερθέντα έγιναν μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με αποτέλεσμα οι σπουδαστές/τριες να έχουν την ευκαιρία να καλλιεργήσουν βασικές κοινωνικές δεξιότητες, για να μπορέσουν να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν επιτυχώς. Μεταξύ άλλων, είχαν την ευκαιρία να εξασκηθούν στην ενεργητική ακρόαση των συνεκπαιδευομένων τους, στις δεξιότητες του συντονισμού, της καθοδήγησης, της διαπραγμάτευσης, του διαλόγου, της πειθούς και της αντίληψης των οπτικών των άλλων. Επίσης, κλήθηκαν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο επικοινωνίας (λ.χ. σε ζευγάρι, μικρή ομάδα, ολομέλεια), με το εκάστοτε περιεχόμενο ομιλίας (λ.χ. θέματα ιστορικής εξέλιξης ενός καλλιτεχνικού ρεύματος, «ευαίσθητα» κοινωνικά θέματα) και με τον εκάστοτε τρόπο ομιλίας (λ.χ. συμφωνία, αντιπαράθεση, σύγκριση), να στοχεύουν στη σαφήνεια, προκειμένου να γίνονται κατανοητοί/ές και να αλληλεπιδρούν, και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, καθώς ένα μέρος του εργαστηρίου άγγιζε μείζονος σημασίας κοινωνικά ζητήματα, για τα οποία απαιτούνταν αναστοχαστικές και ευαισθητοποιημένες προσεγγίσεις. Όλα τα παραπάνω συνέβαλλαν στην καλλιέργεια αυτού που στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται κοινωνική και συναισθηματική ικανότητα (social and emotional competence) (Cavell, 1990: 111-122· Rose-Krasnor, 1997: 111-135· Stump, et al., 2009: 23-37· Wilce & Fenigsen, 2016: 81-95).

Όπως προαναφέρθηκε, ένας από τους στόχους του εργαστηρίου ήταν η βαθύτερη εξοικείωση των σπουδαστών/τριών με τη μέθοδο CLIL και η διερεύνηση σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο της αποτελεσματικότητας της μεθόδου, μεταξύ άλλων μέσα και από μια συγκριτική προσέγγιση των σπουδαστών/τριών με περισσότερο συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, έτσι όπως τις είχαν βιώσει σε προγενέστερες φάσεις της εκπαίδευσής τους κατά την εκμάθηση δεύτερων ή επιπρόσθετων γλωσσών. Το γεγονός αυτό προϋπέθετε εξ ορισμού την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι σπουδαστές/τριες κλήθηκαν εξ αρχής να βρίσκονται σε εγρήγορση και να αξιολογούν ανά πάσα στιγμή κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου αν, τι και πώς μαθαίνουν, τι αισθάνονται και πώς βιώνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναλυτική αποτίμηση του εργαστηρίου και της μεθόδου CLIL στο τέλος, συμπεριλαμβανομένης της αυτοαξιολόγησής τους, αποτέλεσε ουσιαστικά κάλεσμα για πολύπλευρο αναστοχασμό, όπως και για εκούσια και ενεργητική εμπλοκή τους στη διατύπωση προτάσεων για βελτίωση της εφαρμογής της μεθόδου (Wenden, 1987: 573-598· Metcalfe & Shimamura, 1994· Livingston, 1997· Anderson, 2002· Oz, 2005: 147-156).

Εξίσου σημαντικό ήταν το ότι οι σπουδαστές/τριες τόσο μέσα από το ποικίλο εκπαιδευτικό υλικό και πηγές που χρησιμοποίησαν όσο και μέσα από σημαντικά και αρκετά πολύπλοκα κοινωνικά θέματα που τέθηκαν προς κριτική συζήτηση, εξήγηση και αντιπαράθεση, είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν κριτικές δεξιότητες, όπως παρατήρηση, ανάλυση και ερμηνεία, έντονο προβληματισμό, που αποτέλεσε αφόρμηση για εν μέρει αναθεώρηση και επαναξιολόγηση, συμπεράσματα και διατύπωση περαιτέρω ερωτήσεων προς σκέψη και αναστοχασμό (Kompf & Bond, 2001: 21-38· Facione, 2015· Stanlick & Strawser, 2015· Clarke, 2019· Moore & Parker, 2021).

Το σύνολο των δεξιοτήτων που οι σπουδαστές/τριες είχαν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν μέσω των εν λόγω εργαστηρίων, συνοψίζονται στην έννοια βελτίωση των εγκάρσιων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (transversal skills and competencies), που είναι το ζητούμενο των σύγχρονων κοινωνιών (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Bangkok, 2016). Η μείζονος σημασίας συμβολή της μεθόδου CLIL στην ενίσχυση των εγκάρσιων δεξιοτήτων και ικανοτήτων των σπουδαστών/τριών έχει ήδη επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Paramaswari, Ambigapathy & Ilangko, 2014· Mačianskienė, 2016).

Και βέβαια, η συμπερίληψη τέτοιων εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας σημαίνει για τους/τις εκπαιδευτικούς διέρευνση του ορίζοντα των γνώσεών τους, εμπλουτισμό και ανανέωση της διδακτικής τους μεθοδολογίας με καινούριες μεθόδους, και κατ' επέκταση διεξαγωγή των μαθημάτων τους με έναν πιο ελκυστικό τρόπο τόσο για τους/τις σπουδαστές/τριές τους όσο και για τους/τις ίδιους/ες.

Περιορισμοί – δυσλειτουργίες – τρόποι αντιμετώπισης

Το ότι η μέθοδος CLIL είναι σχετικά άγνωστη όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε αρκετές από τις χώρες καταγωγής των σπουδαστών/τριών σήμαινε ότι η πλειοψηφία των ατόμων που συμμετείχε στα εν λόγω εργαστήρια είχε ελάχιστη έως συνήθως καμία εμπειρία με την εν λόγω μέθοδο. Το γεγονός αυτό αφενός αποτελούσε πρόκληση (κάτι μεταξύ γοητείας και μυστηρίου) για τους/τις σπουδαστές/τριες, αφετέρου ωστόσο συνεπαγόταν μια επιφύλαξη, τουλάχιστον στην αρχή. Άλλωστε, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις κοινώς ομολογουμένως αλλαγές που έγιναν τις τελευταίες δεκαετίες, είναι κατά βάση ένα μάλλον συμβατικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων παραμένει η εξαίρεση που επιβεβαιώνει τον κανόνα. Επιπλέον, ας σημειωθεί ότι ο φόρτος εργασίας των σπουδαστών/τριών κατά τη διάρκεια του εργαστηρίου ήταν διπλός, αφού και οι μαθησιακοί στόχοι ήταν διπλοί, δηλαδή τόσο γλωσσικοί όσο και γνωστικοί (αναφορικά με το γνωστικό αντικείμενο). Στην τελευταία αυτή δυσκολία προστίθετο το γεγονός ότι η σύγχρονη γλυπτική ήταν ένα αντικείμενο για το οποίο διέθεταν πολύ περιορισμένες έως ανύπαρκτες γνώσεις και για τη δική τους χώρα καταγωγής.

Επίσης, η προετοιμασία τέτοιων γλωσσοπολιτισμικών εργαστηρίων απαιτούσε και απαιτεί γενικά πολύ περισσότερο χρόνο και κόπο από την πλευρά των εκπαιδευτικών-εμψυχωτών από ότι ένα συμβατικό γλωσσικό μάθημα. Όντως, οι εκπαιδευτικοί που

αναλαμβάνουν την οργάνωση παρόμοιων εργαστηρίων χρειάζεται να επεκτείνουν τις γνώσεις τους σε γνωστικά αντικείμενα που δεν διδάχθηκαν απαραίτητα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Έτσι, η διοργάνωση τέτοιων εργαστηρίων προϋποθέτει σε μεγάλο βαθμό τη διάθεση των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, όπως και τη διάθεσή τους για κατάρτιση και κυρίως για πρακτική εξάσκηση στη χρήση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων, όπως η CLIL. Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και μεταπτυχιακών τους εξειδικεύσεων ποικίλες καινοτόμες διδακτικές μεθόδους δεν συνεπάγεται αυτόματα την πρακτική τους ετοιμότητα για την εφαρμογή των μεθόδων αυτών στα μαθήματά τους.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν σαφώς δυσλειτουργικούς παράγοντες και συχνά δύνανται να λειτουργήσουν αποτρεπτικά στην εφαρμογή τέτοιων μεθόδων και στην υλοποίηση παρόμοιων εργαστηρίων, με αποτέλεσμα ούτε οι σπουδαστές/τριες ούτε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να καρπώνονται τα προαναφερθέντα θετικά αποτελέσματα.

Για τον περιορισμό αυτών των δυσλειτουργιών απαιτείται πρώτα από όλα επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής σε θεσμικό επίπεδο, με τρόπο που να ενσωματώνει τη μέθοδο CLIL σε όλες τις βαθμίδες της τυπικής αλλά και της μη τυπικής εκπαίδευσης. Μόνο σε αυτή την περίπτωση η χρήση της CLIL δεν θα αποτελεί εξαίρεση ή περιθωριοποιημένη εφαρμογή, αλλά θα γίνει επίσημη, συστηματική και θεσμοθετημένη μεθοδολογική πραγματικότητα. Μόνο υπό αυτή την προϋπόθεση οι από κάτω προς τα πάνω (from bottom to top) προσπάθειες των εκπαιδευτικών για εισαγωγή της μεθόδου στα μαθήματά τους θα επισημοποιηθεί με θεσμική αναγνώριση από πάνω προς τα κάτω (from top to bottom), δηλαδή από την ηγεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής. Όσο δεν συμβαίνει αυτό, το μόνο που απομένει (σαφώς σημαντικό, αν και όχι αρκετό) είναι αφενός η εφαρμογή της CLIL από όσο τον δυνατόν περισσότερους/ες εκπαιδευτικούς μέσω της υλοποίησης ποικίλων πρότζεκτ που να αναδεικνύονται ως καλές πρακτικές· αφετέρου, η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής της CLIL, προκειμένου να λειτουργήσει ως ενθάρρυνση τόσο για άλλους/ες εκπαιδευτικούς να πειραματούν με τη μέθοδο όσο και για τους/τις σπουδαστές/στριες να αποδεχτούν τον διπλό κόπο εργασίας, αντιλαμβανόμενοι ωστόσο και τα διπλά ή μάλλον πολλαπλά αποτελέσματά της.

Συμπεράσματα

Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως επιπρόσθετης σε ενήλικους/ες σπουδαστές/τριες με τη μέθοδο CLIL αναδεικνύεται σε μία ιδιαίτερα αποτελεσματική και άκρως συναρπαστική διαδικασία. Καταλύοντας τα τεχνητώς κατασκευασμένα όρια των περιεχομένων, η CLIL συμβάλλει στην ολιστική προσέγγιση της γνώσης, της γλωσσικής συμπεριλαμβανομένης, με έναν τρόπο ευφάνταστο και δημιουργικό. Όντας σε θέση να υποστηρίξει ακόμη και λιγότερο συνηθισμένους γνωστικούς συνδυασμούς, όπως λ.χ. στην υπό μελέτη περίπτωση την ελληνική γλώσσα και την ιστορία της γλυπτικής, η μέθοδος αυτή ενισχύει βασικές και εγκάρσιες ικανότητες των εκπαιδευόμενων, ανταποκρινόμενη τοιουτοτρόπως στις απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών.

Μην έχοντας τύχει ακόμη γενικότερης εφαρμογής στην τυπική και μη τυπική ελληνική εκπαίδευση, η CLIL αξίζει να συμπεριληφθεί στη φαρέτρα της διδακτικής μεθοδολογίας ειδικά όσων διδάσκουν την ελληνική ως επιπρόσθετη γλώσσα είτε σε παιδιά είτε σε ενήλικα άτομα, όπως επίσης αξίζει να γνωστοποιηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ως καλές πρακτικές. Οι διδάσκοντες/ουσες, χρησιμοποιώντας αυτή τη μέθοδο, μπορούν ταυτόχρονα να ερευνούν σε βάθος τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την εφαρμογή της, τις επιδράσεις της μεθόδου στη γνωστική, μεταγνωστική, κοινωνική, συναισθηματική, κριτική κ.λπ. πορεία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, να καταγράφουν τις δυσκολίες που εντοπίζουν και τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να τις αντιμετωπίζουν. Μέσα από τη διεξαγωγή τέτοιων εκπαιδευτικών ερευνών δράσης, οι εκπαιδευτικοί δύνανται να ενοποιήσουν τη διδασκαλία με την έρευνα και κατ' επέκταση να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη. Καθώς μάλιστα η εκπαιδευτική έρευνα δράσης πρόκειται για μια ανοικτή σπειροειδής διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να δρουν και να στοχάζονται με σκοπό να κατανοούν τη διδακτική τους καθημερινότητα και να προσπαθούν να την αλλάξουν, βελτιώνοντάς την.

Βιβλιογραφία

Abendia, A. (2015). Practicing Critical Literacy in Second Language Reading. *International Journal of Critical Pedagogy, 6*(2), 77-94 (http://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/view/1020).

Akbari, R. (2008). Transforming lives: Introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal, 62*(3), 276-283 (https://doi.org/10.1093/ELT/CCN025).

Amvrazis, N., Vletsi, E., Koulali, E., Mikrouli, S., & Sechidou, E. (2010). Analytiko Pr;ogramma Scholeiou Neas Ellinikis Glossas, Aristoteio Panepistimio Thessalonikis (Epipeda A1-B2) https://smg.web.auth.gr/may2019b/wp-content/uploads/2011/12/Δ.310_Ε1-Α1-Β2.pdf).

Anastasiadi-Symeonidi, A., Zaga, E., & Mathaioudaki, M. (2014). Syndyastikes proseggiseis sti glossiki didaskalia: I periptosi tou CLIL. In G. Kotzoglou, K. Nikolou, E. Karantzola, K. Frantzi, I. Galantomoσ, M. Georgalidou, V. Kourti-Kazoulli, C. Papadopoulou & E. Vlachou (Eds.), *Selected Papers of the 11th International Conference on Greek Linguistics* (pp. 102-113). Rhodes, 26-29 September 2013, University of the Aegean, Department of Mediterranean Studies (http://ikee.lib.auth.gr/record/269832/files/ICGL_11_selected_papers.pdf).

Anderson, N.J. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning.* Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics (https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED463659/pdf/ERIC-ED463659.pdf).

Arnot, M., Schneider, C., Evans, M., Liu, Y., Wepply, O., & Davies-Tutt, D. (2014).

School approaches to the education of EAL students. Cambridge: The Bell Educational Trust Limited.

Baker, C. & Wright, W. (2017). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism.* 6th edition. Clevedon, Buffalo, Toronto & Sydney: Multilingual Matters.

Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: OUP.

Beck, A.S. (2005). A place for a critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 48*(5), 392-400 (https://doi.org/10.1598/JAAL.48.5.3).

Brinton, D.M, Snow, M. A., & Wesche, M. B. (1990). *Content-based Language Instruction*. New York: Newbury House.

Canado, M.L., Marsh, D., & Padilla, J. R. (2015). *CLIL in Action: Voices from the Classroom*. Cambridge Scholars Publishing.

Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1-47 (https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1).

Candlin, Ch. (1972). Sociolinguistics and Communicative Language Teaching. *International Journal of Applied Linguistics, 16*, 37-44 (https://doi.org/10.1075/itl.16.02can).

Cavell, T.A. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tricomponent model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 111-122 (https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1902_2).

Clarke, J. (2019). *Critical Dialogues: Thinking Together in Turbulent Times*. Bristol: Policy Press.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: University Press.

Council of Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg / Modern Language Division: Cambridge University Press.

Creese, A. & Leung, C. (Eds.) (2010). *English as an Additional Language. Approaches to Teaching Linguistic Minority Students*. London: SAGE Publications Ltd (http://dx.doi.org/10.4135/9781446251454).

Daniil, A. (5.3.2019). Spoudaies gynaikes, omorfes, atyches, talantouches. *Diasticho* (https://diastixo.gr/arthra/11735-spoydaies-gynaikes).

Day, E. & Shapson, S. (1996). *Studies in immersion education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

European Commission – Public Services Contract (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission.

Eurydice Network (2006). *Contentand language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_ archives_en.php).

Facione, P. (2015). Critical Thinking: What it is and why it counts (https://www.academia.edu/11052756/_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts_2015_English).

Gaidatzis, R. (22.10.2020). Deka pragmata gia to mnimeio tou Olokaftomatos pou vandalizetai diarkos. *Parallaxi* (https://parallaximag.gr/featured/deka-pragmata-gia-to-mnimeio-olokaftomatos-pou-vandalizetai-diarkos).

Hanesová, D. (2015). History of CLIL. In S. Pokrivčáková, et al. (Eds.), *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers* (pp. 7-16). Nitra: Constantine the Philosopher University (https://doi.org/10.17846/CLIL.2015.7-16).

Kapourkatsidou, M. & Gavriilidou, G. (2015). Analytiko Pr;ogramma Scholeiou Neas Ellinikis Glossas, Aristoteio Panepistimio Thessalonikis (Epipeda C1-C2) (https://smg.web.auth.gr/may2019b/syllabus-2).

Kompf, M. & Bond, R. (2001). Critical reflection in adult education. In T. Barer-Stein & M. Kompf (Eds.), *The craft of teaching adults* (pp. 21-38). Toronto, ON: Irwin.

Kontodima, D. (19.3.2010). I techni den gnorizei anapiria. *Ta Nea* (https://www.tanea.gr/2010/03/19/lifearts/culture/i-texni-den-gnwrizei-anapiria).

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching.* Cambridge: Cambridge University Press.

Livingston, J. (1997). Metacognition: An overview (https://eric.ed.gov/?id=ED474273).

Luke, A. & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 856-868). New York & Oxford: Routledge.

Mačianskienė, N. (2016). Development of Transversal Skills in Content and Language

Integrated Learning Classes (https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n1p129).

Madrid, D. & García Sánchez, E. (2001). Content-based Second Language Teaching. In E. García Sánchez (ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 101-134). Universidad de Almería: Secretariado de publicaciones (http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Content%20Based%20L2%20teaching-CLIL.pdf).

Margaroni, M. & Palaiologou, N. (2018). Apo to paraskinio sto proskinio: Anadeiknyontas ti symvoli efpathon koinonikon omadon ston elliniko politismo mesa apo ti didaskalia tis neoellinikis glossas os defteris se enilikes. In A. Radaiou (Ed.), *Proceedings of the 1st Panhellenic Conference on Transformational Learning*. Athens, 5-6 May 2018 (pp. 206-236). Athens: Scientific Association of Adult Education.

Marsh, D. (ed.) (2002). CLIL/EMILE. *The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential.* Brussels: The European Union.

Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: content and language integrated learning in bilingual and multilingual education.* Oxford: Macmillan Education.

Metcalfe, J. & Shimamura, A. P. (Eds.) (1994). *Metacognition: knowing about knowing.* Cambridge, MA: MIT Press (https://doi.org/10.7551/mitpress/4561.001.0001).

Mitsis, N. (1996). *Didaktiki tou glossikou mathimatos. Apo ti glossiki theoria sti didaktiki praksi.* Athens: Gutenberg

Mitsis, N. (1998). *Stoicheiodeis arches kai methodoi tis efarmosmenis glossologias. Eisagogi sti didaskalia tis ellinikis os defteris (i ksenis) glossas.* Athens: Gutenberg.

Moore, B.N. & Parker, R. (2021). *Critical Thinking.* 13th edition. New York: McGraw-Hill.

Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development, 6*, 111-135 (https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x).

O Simigdalenios – laiko paramythi (n.d.) (https://alkman.gr/2018/09/18/ο-σιμιγδαλενιοσ-λαϊκο-παραμυθι).

Oz, H. (2005). Metacognition in Foreign/Second Language Learning and Teaching. *Journal of Education, 29*, 147-156 (https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87735).

Paramaswari, J., Ambigapathy, P., & Ilangko, S. (2014). Language Courses, Transversal Skills and Transdisciplinary Education: A Case Study in the Malaysian University. *International Journal of Education and Research, 2*, (https://www.ijern.com/journal/February-2014/23.pdf).

Scott, C. (2019). *An English as an Additional Language (EAL) Programme. Learning Through Images for 7–14-Year-Olds*. London: Routledge – Taylor & Francis Group.

Stanlick, N. & Strawser, M. (2015). *Asking Good Questions: Case Studies in Ethics and Critical Thinking.* Indianapolis: Hackett Publishing.

Stump, K.N., Ratliff, J.M., Wu, Y.P., & Hawley, P.H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J.L. Matson (Ed.), *Social competence* (pp. 23-37). New York: Springer Science & Business Media (http://patriciahawley.org/Publications/StumpRatliff WuHawley2009.pdf).

Thetoc Team (12.6.2017). Festival glyptikis stin ammo ton ellinikon paralion (https://www.thetoc.gr/politismos/article/festibal-gluptikis-stin-ammo-twn-ellinikwn-paraliwn).

Tsopanoglou, A.G. (1985). *I epikoinoniaki proseggisi kai to istoriko yiothetisis tis stin Ellada.* Thessaloniki: Adelfoi Kyriakidi.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Bangkok, Thailand (2016). *School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, regional synthesis report; 2014 regional study on transversal competencies in education policy and practice* (Phase II) (https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022_eng).

Wenden, A. (1987). Metacognition: An expanded view on the cognitive abilities of L2 learners. *Language Learning, 37*(4), 573-598 (https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1987.tb00585.x).

Wilce, J. & Fenigsen, J. (2016). Emotion Pedagogies: What Are They, and Why Do They Matter? *Ethos, 44*(2), 81-95 (https://doi.org/10.1111/etho.12117).

Μουσών Δώρα. Γνωριμία μαθητών σε ΕΠΑ.Λ. με την αρχαιοελληνική μουσική

Ασπασία Παπαναστασίου, Δρ κλασικής Αρχαιολογίας

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η ερευνητική εργασία που υλοποιήθηκε κατά το σχ. έτος 2014-15 στο 1ο ΕΠΑ.Λ. Αγ. Παρασκευής, στο μάθημα της Ιστορίας, με σκοπό να γνωρίσουν οι μαθητές της Α' τάξης όψεις της μουσικής στον αρχαιοελληνικό κόσμο και να τις συγκρίνουν με τον ρόλο της σύγχρονης μουσικής δημιουργίας. Οι μαθητές μας, αφού μελέτησαν Φύλλα εργασίας με πολυτροπικά κείμενα και συμπλήρωσαν μεικτό ερωτηματολόγιο κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων, προσπάθησαν να κατανοήσουν τον ρόλο της μουσικής στην αρχαία Ελλάδα, με την ευρύτερη έννοια της, ως ενότητα που περιελάμβανε όλες τις τέχνες του χρόνου – λόγο, όρχηση, σκηνική δράση - σε όλες τις εκφάνσεις του δημόσιου και ιδιωτικού βίου των Ελλήνων. Στο τέλος της δραστηριότητας, οι μαθητές μας μοιράστηκαν τις προσωπικές εμπειρίες τους για την παρουσία της μουσικής στη ζωή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: ΕΠΑ.Λ, αρχαία ελληνική μουσική, δημόσιος και ιδιωτικός βίος

Muses' gifts. How students in α Vocational School are acquainted with ancient Greek music

Aspasia Papanastasiou, Dr of Classical Archaeology

Abstract

The present article presents the context of the project of A'class students at the 1st Vocational School of Ag. Paraskevi, in the school year 2014-2015, regarding the aspects of the ancient Greek music as well as the comparison with its role nowadays. Our students, having studied texts and pictorial works of art, where scenes of music are depicted, and having completed a mixed questionaire of closed and open questions, tried to understand the function of music in ancient Greece, as a unity of time arts: speech, dance and stage performance, in all the fields of social and private life. Finally, our students shared their thoughts concerning their personal experiences in the presence of music in their lives.

Key-Words: Vocational School, ancient Greek music, social and private life

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μία μικρής έκτασης ερευνητική εργασία που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας της Α' Λυκείου, στο 1ο ΕΠΑ.Λ Αγ. Παρασκευής, στην έναρξη του σχολικού έτους 2014-15 για τρεις διδακτικές ώρες, σε δύο τμήματα των είκοσι δύο μαθητών. Για ποιον λόγο έγινε αυτή η επιλογή;

Με τον νόμο του 2013, για την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΦΕΚ 193/2013 - Ν.4186/2013), προβλέπεται ότι στο Νέο Τεχνικό Λύκειο το μάθημα της Ιστορίας θα διδάσκεται πλέον για μία μόνον ώρα στην Α' Λυκείου και σε καμία άλλη τάξη. Ο περιορισμένος, λοιπόν, χρόνος για τη διδασκαλία της Ιστορίας γέννησε την ανάγκη να γνωρίσουν οι μαθητές μας σημαντικές όψεις παλιότερων μορφών ζωής στον ελλαδικό χώρο, με συντομία αλλά και δημιουργικότητα. Η μουσική, το ύψιστο αυτό δώρο των Μουσών στον άνθρωπο (Μενδώνη, 2003) που τον συντροφεύει σε πάμπολλες εκφάνσεις της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής του (Flaceliere, 1990), θεωρήσαμε πως αποτελεί την προσφορότερη αφετηρία για τη μελέτη μας. Το σχολικό βιβλίο, βέβαια, που διδασκόταν κατά την περίοδο εκείνη, η *Ιστορία Αρχαία και Μεσαιωνική* (ΦΕΚ 2863/2014) κάλυπτε μια ευρύτατη χρονική περίοδο, αλλά μήπως και η αρχαιοελληνική μουσική σκέψη, όπως τη γνωρίζουμε σήμερα, δεν έμεινε ζωντανή μέχρι τη ρωμαϊκή εποχή (Belis, 1985), και δεν την ανιχνεύουμε στο βυζαντινό μέλος ή στα δημοτικά τραγούδια μας; (Παπαϊωάννου, 1985)

Η γνωριμία των μαθητών μας με την αρχαία ελληνική μουσική και η απόπειρά τους να συγκρίνουν τη λειτουργία της με τον ρόλο που γενικά η μουσική παίζει και στη δική τους ζωή πιστέψαμε πως έχει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον. Μπορεί να θεμελιώσει, αφ' ενός, τη νέα γνώση σε γερές βάσεις κλασικής παιδείας, και αφ' ετέρου να την κάνει προσιτή και οικεία με την κατάθεση των απόψεων και εμπειριών των μαθητών μας.

Σε μια τέτοια προσπάθεια, καλό είναι να μην παραβλέπει κανείς το γεγονός ότι τα Ε.ΠΑ.Λ. δεν χαρακτηρίζονται τυχαία ως σχολεία «δεύτερης ευκαιρίας», καθώς σ' αυτά φοιτούν κατά κανόνα μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και μειωμένες προσδοκίες, προερχόμενοι από χαμηλά εισοδηματικά κοινωνικά στρώματα (Χατζηαναστασίου, 2001· Χατζηαναστασίου, 2011). Κατά το σχολικό έτος, όμως, 2014-15 το επίπεδο των μαθητών ήταν ανεβασμένο, όπως θα φανεί κι από τις απαντήσεις τους, καθώς και λιγότερο αδύναμοι μαθητές προτίμησαν τα ΕΠΑ.Λ. , λόγω της ύπαρξης της δύσκολης Τράπεζας θεμάτων (Ν.4186/13).

Η συμμετοχή τους, λοιπόν, στη συγκεκριμένη ολιγόωρη ερευνητική εργασία μάς φανέρωσε τη διάθεσή τους να γνωρίσουν καλύτερα ένα θέμα που άπτεται των ενδιαφερόντων τους και να διατυπώσουν τη σκέψη τους χωρίς φόβο, με προθυμία, καθαρότητα, αμεσότητα και ειλικρίνεια.

Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα

Είναι αξιοσημείωτο πως μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα οι γνώσεις μας για την αρχαιοελληνική μουσική ήταν ελλιπείς και μονομερείς (Μιχαηλίδης, 1982 ·Παπαϊωάννου, 1985· West, 1992). Αυτό οφειλόταν προπαντός στο γεγονός ότι οι μελετητές ασχολούνταν κυρίως με τις γραπτές πηγές , οι οποίες συχνά ήταν αντιφατικές, κι αυτό όχι μόνον επειδή οι συγγραφείς δεν ήταν οι ίδιοι ειδικοί, αλλά κι επειδή η μουσική πραγματικότητα άλλαζε στο διάστημα των χρόνων (Bellis, 1985· Bellis, 2004). Σιγά σιγά, όμως, οι ορίζοντες πλάτυναν και σ' αυτό συνέβαλαν τα κείμενα που διασώζουν την παρασημαντική των Ελλήνων, τις παρτιτούρες τους θα λέγαμε (Χρυσουλάκη, 2003), καθώς και τα τεκμήρια, τα αρχαιολογικά ευρήματα, όπως ανάγλυφα και αγάλματα μουσικών, παραστάσεις οργάνων, τραγουδιστών και μουσικών σε τοιχογραφίες, ψηφιδωτά και αγγεία. Ιδιαίτερα, τα αρχαιοελληνικά αγγεία, μελανόμορφα και ερυθρόμορφα που παριστάνουν μουσικές σκηνές, συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των μελετητών που καταπιάνονται με το δύσκολο αυτό θέμα που έχει ομολογουμένως μεγάλο εικονογραφικό ενδιαφέρον και φωτίζει πολλές πλευρές της αρχαιοελληνικής μουσικής ζωής (Boardman, 1980· Boardman, 1985· Τιβέριος, 1996 · Αγγελίδου, 2016).

Ξεχωριστή θέση ανάμεσα στα ευρήματα των ανασκαφών κατέχουν τα ίδια τα μουσικά όργανα. Πρόκειται συνήθως για θραύσματα αυλών, παρέχουν, όμως, στους μελετητές πολύτιμα στοιχεία για την εξέλιξη και την κατασκευή των οργάνων αυτών (Χρυσουλάκη, 2003: 11).

Επιπλέον, η εθνομουσικολογική γνώση άλλων πολιτισμών με μουσική παράδοση, κυρίως των ανατολικών , έδειξε πως η αρχαιοελληνική μουσική είχε πολλές περισσότερες ομοιότητες μαζί τους, παρά με τη Δύση (π.χ. τα έτοιμα μελωδικά και μορφολογικά πρότυπα ή την άγνοια των συγχορδιών) (Παπαϊωάννου, 1985· Belis, 2004· West, 1992).

Βέβαια, φαίνεται πως η ελληνική μουσική βρισκόταν στην ακμή της κατά την αρχαϊκή εποχή, όταν υπήρχε σεβασμός προς τα παλιά πρότυπα, ενώ τους επόμενους αιώνες με την προβολή και προώθηση των δεξιοτεχνών και τον οικονομικό πλουτισμό των «βεντετών» της μουσικής, παρατηρείται μια κάμψη, μοιάζει να υποχωρεί η πρωτεύουσα θέση που είχε η μουσική στην εκπαίδευση των παιδιών στο σχολείο (Παπαϊωάννου, 1985). Γνωρίζουμε μουσικούς «της μόδας» που συμμετείχαν σε όλους τους μουσικούς αγώνες του αρχαιοελληνικού κόσμου, ταξίδευαν στη Μεσόγειο για να παραδίδουν μαθήματα και να παίζουν με υψηλές αμοιβές. Διασώζεται το όνομα του κιθαριστή Στρατόνικου του 4ου αι. π.Χ., για παράδειγμα, που ήταν πρόσωπο περιωπής και δάσκαλος απαιτητικός. Άξιο αναφοράς είναι και το όνομα μιας γυναίκας αυλήτριας που είναι χαραγμένο σε αγγείο. Λέγεται «Συκώ» και ίσως πρόκειται για κάποια θεραπαινίδα (Belis, 1985).

Χρειάζεται, ασφαλώς, να τονιστεί πως η έννοια της μουσικής στην αρχαιότητα ήταν ευρύτερη από τη σημερινή: περιελάμβανε εκτός από την καθαυτό μουσική, όλες τις

τέχνες του χρόνου: λόγο, όρχηση, σκηνική δράση, όπως λόγου χάρη συνυπήρχαν στο αρχαίο δράμα (Παπαϊωάννου, 1985· Χατζηκωνσταντίνου, 2017) .

Μουσών Δώρα

Ο εκπαιδευτικός φάκελλος «*Μουσών Δώρα*» (Χρυσουλάκη, 2003), που μας έδωσε την έμπνευση και το υλικό για την δραστηριότητά μας, δημιουργήθηκε το 2003 από το Υπουργείο Πολιτισμού, για να συνοδεύσει την ομότιτλη έκθεση που παρουσιάστηκε στις Βρυξέλλες και το Βερολίνο, με αφορμή την ανάληψη της ελληνικής προεδρίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης τη χρονιά εκείνη. Η έκδοση του φακέλλου αυτού απευθυνόταν πρωτίστως στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές των σχολείων, με την πρόθεση να τους εμπλέξει στην υπόθεση της προστασίας και διατήρησης της τόσο ευάλωτης υλικής και άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς και να προάγει τη μουσειακή εκπαίδευση των νέων, με μια διαρκή εκπαίδευση στον πολιτισμό (Μενδώνη, 2003).

Ο φάκελλος «*Μουσών Δώρα*» περιέχει τέσσερις τόμους, δύο αφιερωμένους στη μουσική και δύο στον χορό. Ο πρώτος είναι ένα μικρό και πυκνογραμμένο εγχειρίδιο για τη μουσική στην αρχαία Ελλάδα, με τίτλο «*Και με τον ήχο των για μια στιγμή επιστρέφουν..*», ο δεύτερος αποτελεί έναν μικρό οδηγό με δραστηριότητες που φέρει τον τίτλο «*Μουσικά ταξίδια στην αρχαία Ελλάδα»*, ο τρίτος είναι ένα κομψό μικρό εγχειρίδιο για τον χορό στην αρχαία Ελλάδα , με τίτλο « *Ας αρχίσουν οι χοροί..*» και ο τέταρτος περιέχει το παραμύθι που δημιουργείται από σχετικές αφηγήσεις και φέρει τον τίτλο «*Ας αρχίσουν οι χοροί*!» Τέλος, διατίθεται ένα διασκεδαστικό παιχνίδι χαρτοκοπτικής για παιδιά μικρότερης ηλικίας με τον χορό των Νηριήδων, παράσταση που απεικονιζόταν στο εσωτερικό μιας αττικής μελανόμορφης κύλικας του 550-540 π.Χ. από την Ετρουρία (Boardman, 1980).

Στην ερευνητική εργασία μας αξιοποιήσαμε το υλικό του πρώτου και δεύτερου τόμου, δημιουργώντας τέσσερα Φύλλα εργασίας που σχετίζονται με όψεις της μουσικής στον δημόσιο και ιδιωτικό βίο των αρχαίων Ελλήνων (Flaceliere, 1990).

Υλοποίηση της ερευνητικής εργασίας

Η ερευνητική εργασία υλοποιήθηκε σε δύο τμήματα της Α’ Λυκείου, δύναμης είκοσι δύο μαθητών το καθένα, σε τρεις διδακτικές ώρες, για μία διδακτική ώρα κάθε εβδομάδα, στο μάθημα της Ιστορίας, επί τρεις συνεχόμενες εβδομάδες. Κατά την πρώτη διδακτική ώρα παρουσιάστηκαν στους μαθητές μας στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού από τον φάκελλο «*Μουσών Δώρα*» και ακολούθησε διαλογική συζήτηση. Στη συνέχεια, τους δόθηκαν οδηγίες για τα τέσσερα Φύλλα εργασίας που θα καλούνταν να επεξεργαστούν την επόμενη εβδομάδα. Συζητήθηκε το περιεχόμενό τους σε αδρές γραμμές και απαντήθηκαν κάποιες απορίες γενικής φύσεως.

Τη δεύτερη εβδομάδα, στα πλαίσια της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Χοντολίδου, 2012), κατά την οποία διαφοροποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι

διδασκαλίας, οι πηγές, οι μαθησιακές δραστηριότητες και ο τελικός στόχος, ανταποκρινόμενοι στις διαφοροποιημένες ανάγκες του κάθε μαθητή, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι ευκαιρίες του καθενός για μάθηση (Βαλιαντή, 2013), οι μαθητές μας επέλεξαν δύο από τα τέσσερα Φύλλα εργασίας, όποια επιθυμούσαν, με σκοπό να απαντήσουν ατομικά στις εργασίες που τους δόθηκαν. Δύο Φύλλα εργασίας αφορούσαν την παρουσία της μουσικής στον δημόσιο βίο των αρχαίων Ελλήνων και τα άλλα δύο σχετίζονταν με τον ρόλο της μουσικής στον ιδιωτικό βίο των αρχαίων Ελλήνων. Τα αποτελέσματα της δραστηριότητας αυτής παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Α΄ Φύλλο εργασίας

Το πρώτο φύλλο εργασίας, που το επέλεξαν οι περισσότεροι μαθητές μας, επιγράφεται «*Μια μεγάλη γιορτή*» και περιγράφει τα δρώμενα μιας θρησκευτικής γιορτής στην αρχαία Ελλάδα, μιας δημόσιας κοινωνικής εκδήλωσης, στην οποία εξέχουσα θέση κατέχει η μουσική (Burkert, 1993).



Μία μεγάλη γιορτή

Όποια πόλη της αρχαίας Ελλάδας και αν επισκεφθείτε, σας προτείνουμε να διαλέξετε μία μέρα γιορτής. Ντυθείτε με τα καλά σας ρούχα, φορέστε γιορταστικά στεφάνια και πηγαίνετε να πάρετε μέρος στη μεγάλη **πομπή**. Επικεφαλής της πομπής θα δείτε τον ιερέα του θεού. Τον ακολουθούν οι μουσικοί και μία χορωδία που ψάλλει ύμνους για το θεό που γιορτάζει. Η πομπή φθάνει μπροστά στο βωμό και σε αυτό το σημείο καταλαβαίνετε τι προορισμό είχαν τα ζώα, αρνιά, κατσίκια, βόδια, που είδατε να βαδίζουν μέσα στην πομπή. Ο ιερέας θα τα θυσιάσει προς τιμή του θεού. Αν λυπάστε τα ζώα, σταθείτε μακριά από το βωμό. Όμως μην απομακρυνθείτε πολύ, ώστε να ακούτε τη μουσική και τους ύμνους που ψάλλει η χορωδία τη στιγμή που ο ιερέας αφιερώνει τα ζώα στο θεό.

Η επόμενη μέρα σας βρίσκει λίγο κουρασμένους από το χορό και το τραγούδι. Όμως μη φύγετε. Η γιορτή συνεχίζεται με τους **μουσικούς αγώνες**. Το πρόγραμμα περιλαμβάνει διαγωνισμό **αυλητικής**, διαγωνισμό **αυλωδίας**, διαγωνισμό **κιθαριστικής** και κλείνει με **αγώνες ραψωδίας**.
Ένας ένας οι μουσικοί και οι τραγουδιστές ανεβαίνουν σε μία εξέδρα και παίζουν το κομμάτι τους μπροστά στους κριτές. Το χώρο χειροκροτεί με ενθουσιασμό. Εσείς ακούτε προσεκτικά τους μουσικούς, αλλά δεν μπορείτε να αποφασίσετε πιο κομμάτι σάς άρεσε περισσότερο. Το ένα είναι καλύτερο από το άλλο! Το ίδιο πρόβλημα αντιμετωπίζουν και οι κριτές, στο τέλος όμως **στεφανώνουν** τους καλύτερους.

Γλωσσάριο - Σχόλια
μουσικοί αγώνες: διαγωνισμοί μουσικής.
αυλητική: εκτέλεση μουσικών κομματιών με αυλό.
αυλωδία: τραγούδι με συνοδεία αυλού.
κιθαριστική: εκτέλεση μουσικών κομματιών με κιθάρα.
κιθαρωδία: τραγούδι με συνοδεία κιθάρας.
αγώνες ραψωδίας: διαγωνισμός απαγγελίας επικών ποιημάτων.
στεφανώνουν: οι αρχαίοι Έλληνες συνήθιζαν να προσφέρουν ένα στεφάνι από κλαδί ελιάς, δάφνης, μυρτιάς, κισσού κλπ. ως βραβείο στους νικητές.

Η θυσία τελείωσε, όχι όμως και η γιορτή. Οι μουσικοί παίρνουν μία ανάσα και ετοιμάζονται να παίξουν ξανά. Μια ομάδα κοριτσιών έχει σχηματίσει κύκλο γύρω από τους **αυλητές**. Με τις πρώτες νότες, τα κορίτσια πιάνονται από τα χέρια και ξεκινούν τον κυκλικό χορό τραγουδώντας ένα χαρούμενο τραγούδι. Ο κόσμος τριγύρω τις καμαρώνει. Έπειτα έρχονται και άλλες ομάδες αγοριών και νέων ανδρών για να χορέψουν και να τραγουδήσουν.
Στο τέλος της βραδιάς το γλέντι γενικεύεται. Όλος ο κόσμος χορεύει και σεις μαζί. Παρόλο που δεν ξέρετε τα βήματα, η μουσική σάς παρασύρει...

Χρυσουλάκη, 2003, τ. 2: 10-12

Οι μαθητές μας, αφού μελέτησαν το κείμενο και το εξομάλυναν γλωσσικά με τις λέξεις που παραθέτει το Φύλλο εργασίας στο Γλωσσάριο, εργασία που έκαναν και στα υπόλοιπα τρία Φύλλα εργασίας, κλήθηκαν να ανταποκριθούν σε τρεις δραστηριότητες:

1. *Να βάλετε σε σειρά τα διάφορα στάδια μιας θρησκευτικής γιορτής στην αρχαία Ελλάδα.* :

Α. Μουσικός Διαγωνισμός

Β. Πομπή του λαού προς τον βωμό και

Γ. Θυσία ζώων προς τιμή του θεού.

2. *Αφού παρατηρήσετε την παράσταση που ακολουθεί, να σημειώσετε τι κάνει το κάθε πρόσωπο που συμμετέχει σ' αυτήν*:



Πρόκειται για μία σκηνή θυσίας που προέρχεται από ξύλινο πίνακα, ο οποίος βρέθηκε σε σπήλαιο κοντά στη Σικυώνα. Χρονολογείται γύρω στα 540-530 π.Χ. και βρίσκεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Χρυσουλάκη, 2003, τ. 1: 13)

Γ. *Εσείς, σε ποιες περιστάσεις ακούτε μουσική; Σας βοηθά να είστε σε εγρήγορση και ζωντάνια*;

Η διδάσκουσα , καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας τους, περιφερόταν από θρανίο σε θρανίο, στηρίζοντας, ενθαρρύνοντας και παροτρύνοντας τους μαθητές να εργαστούν με ενθουσιασμό (Χοντολίδου, 2012).

Σχεδόν όλοι οι μαθητές μας απάντησαν σωστά στη δραστηριότητα Α, έβαλαν, δηλαδή, στη σωστή σειρά τα στάδια της θρησκευτικής γιορτής: 3,1,2, πράγμα που σημαίνει ότι κατανόησαν το κείμενο που διάβασαν.

Στη δεύτερη (Β) εργασία τους, την πομπή που αποτελούσε ένα από τα βασικά τελετουργικά στοιχεία της λατρείας και ταυτόχρονα κορυφαία έκφραση της κοινωνικής ζωής των αρχαίων Ελλήνων (Burkert, 1993) , οι ερμηνείες τους είχαν μεγαλύτερη ποικιλία:

Για τον Ι. Ν. , για παράδειγμα, «*Ο κάθε άνθρωπος έχει τον δικό του ρόλο και τη δική του αποστολή στη γιορτή*», ενώ ο μαθητής Α.Κ. μας περιγράφει τη γενική εικόνα: «*Η μία κοπέλα βάζει λάδι στον βωμό, το άλλο κοριτσάκι φέρνει* ζώο προς τον βωμό *και οι άλλες κοπέλλες παίζουν μουσική*». Ο Γ. Τ. γίνεται πιο συγκεκριμένος: «*ο πρώτος κρατάει έναν δίσκο και μια νταμιζάνα και είναι στον βωμό μπροστά, ένα παιδί πίσω κρατάει ένα πρόβατο, το οποίο θα το θυσιάσει, από πίσω του υπάρχει ένα παιδί που παίζει μια λύρα μαζί με ένα άλλο που παίζει αυλό*». Ο Γ.Γ. τονίζει τι κρατάνε τα πρόσωπα από δεξιά προς τα αριστερά: «*μια στάμνα, ένα πρόβατο, μια άρπα, μια φλογέρα, δάφνες*». Ο Κ.Κ. εστιάζει στη χαρά: «*αυτές οι γυναίκες γιορτάζουν κάτι με χορό και χαρά!*» Η Α.Χ. προσπαθεί να περιγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια τα δρώμενα: «*Όλα τα πρόσωπα πηγαίνουν στον βωμό για να θυσιάσουν ένα ζώο σε έναν θεό. Το πρώτο πρόσωπο κρατάει την σχάρα και το νερό ή το λάδι, αμέσως μετά έρχεται ο μικρούλης, ο οποίος κρατάει ένα κατσικάκι και τέλος, ακολουθεί η συνοδεία μουσικής, η οποία συνοδεύει τη θρησκευτική γιορτή*». Ο Α.Γ., πιο παρατηρητικός, σημειώνει πως «*τα πρόσωπα, αγόρια και κορίτσια ,φορώντας γιορτινά στεφάνια πάνε να πάρουν μέρος στη γιορτή*». Ο Μ. Β. δίνει συνοπτικά τη δική του ερμηνεία: «*Ο ιερέας ψέλνει και ετοιμάζεται για τη θυσία, το παιδί φέρνει την προσφορά στον θεό και η χορωδία παίζει μουσική*». Μια παραλλαγή της σκηνής περιγράφει ο Β.Γ. «*Η πρώτη και η δεύτερη κοπέλλα κρατούν από ένα φυτό στο χέρι τους*» και «*ο έκτος κρατά ένα πιθάρι*».

Ποικιλομορφία έχουν και οι περιστάσεις κατά τις οποίες ακούνε μουσική οι μαθητές μας: Ο Ε.Τ. μοιράζεται μαζί μας πως για κείνον δεν υπάρχουν συγκεκριμένες περιστάσεις, αλλά ακούει μουσική «*όλη την ώρα*», γιατί τον κάνει να είναι «*σε ένταση*» και δεν κουράζεται ποτέ, όταν ακούει μουσική. Ο Ν. Χ. σκέπτεται θετικά «*η μουσική μου δίνει θάρρος και ζωντάνια, ακούω πολύ συχνά*». Ο Α.Μ. ομολογεί την αντίφαση «*Μουσική ακούω όταν θέλω να ξεσηκωθώ και έχω όρεξη. Αλλιώς, όταν βαριέμαι*». Κι ο Α.Ζ. προσθέτει: «*Μουσική ακούω παντού και πάντα, με βοηθάει να χαλαρώνω αλλά και να ξεχνιέμαι, όταν έχω νεύρα*», ενώ ο Α.Α. επισημαίνει ότι «η *μουσική με ανακουφίζει μετά από πολύ θυμό. Ξεπερνάω τα έντομα συναισθήματα και τις δύσκολες καταστάσεις*». Ο Μ. Β. προτιμά να ακούει μουσική, για να χαλαρώσει, όταν είναι κουρασμένος, ενώ ο Α.Λ. είναι ξεκάθαρος: «*Ακούω μουσική, όταν είμαι αδιάθετος, γιατί με βοηθάει να βλέπω τα πράγματα με άλλο μάτι*». Ό Γ.Β. ακούει μουσική αποκλειστικά «*για να περάσει η ώρα γρήγορα και ωραία*» και ο Π.Μ συμπληρώνει «*η μουσική μάς κρατάει συντροφιά , όταν είμαστε μόνοι μας*». Ο Α.Γ. μας αναλύει «*ακούω μουσική, όταν είμαι λυπημένος ή χαρούμενος, μού φτιάχνει το κέφι και πάντα με κάνει να νοιώθω καλύτερα. Μερικά τραγούδια με επηρεάζουν θετικά κρατώντας με για λίγο σε κέφι και χαρά. Μουσική ακούω κι όταν βαριέμαι ή πάω γυμναστήριο, καθώς έτσι περνάει γρήγορα η ώρα*». Ο Ν. Γ., μάλιστα, επισημαίνει και τη διαφορετική επίδραση της μουσικής στους ανθρώπους: «*Η μουσική μπορεί να φτιάξει τη διάθεση σε έναν στενοχωρημένο άνθρωπο ή να τον κάνει να νοιώσει χειρότερα. Σε έναν χαρούμενο, από την άλλη, μπορεί να του τονώσει τη ζωντάνια ή να του χαλάσει το κέφι. Εξαρτάται πάντα από τη μουσική*». Ο Α.Κ. συμπληρώνει πως *«ακούω μουσική ανάλογα με τα συναισθήματα της στιγμής»,*

ενώ το αγαπημένο τραγούδι του Χ.Σ. είναι του Παντελίδη «*Όνειρο ζω, μη με ξυπνάτε!*» Ο Α.Τ. , πιο σκληρός, ξεκαθαρίζει πως «*ακούω μουσική, όταν θέλω, κυρίως όταν είμαι με παρέα κι όχι για συναισθηματικούς λόγους*!» Ο Η.Δ. ακούει μουσική, για να χαλαρώνει, όταν γυρίζει από το σχολείο, ενώ ο Ν. Δ. ακούει μουσική, όταν κοιμάται! Τέλος, ο Κ. Χ. ακούει μουσική, όταν κάνει εργασίες, «*όταν φτιάχνω το ποδήλατο, γιατί μου δίνει ζωντάνια κι αντοχή*», ενώ ο Ν.Β. την προτιμά για συντροφιά, όταν πηγαίνει για τρέξιμο.

Οι κοπέλες είναι πιο συναισθηματικές, η Α.Χ. δηλώνει: «*Ακούω μουσική, όταν είμαι λυπημένη, όταν χωρίζω ή ακόμα και για διασκέδαση χορεύοντας. Εμένα με βοηθάει μόνο, όταν διασκεδάζω και χορεύω. Επίσης, όταν ακούω δυνατά μουσική χορεύω και σκέπτομαι αυτόν που αγαπώ*», αλλά η Γ.Σ. ακούει μουσική, όταν χωρίζει και είναι λυπημένη! Η Δ. Α. μας λέει πως «*Η μουσική με ταξιδεύει και με απελευθερώνει από το διάβασμα*», ενώ η Χ.Χ. ακούει μουσική, όταν βαριέται και δεν έχει τι άλλο να κάνει. Αλλά κι όταν είναι στενοχωρημένη , η μουσική την κάνει να νοιώθει καλύτερα! Επίσης, η Μ. Π. μας αποκαλύπτει την επίδραση της μουσικής στον χαρακτήρα της: «*Αν δεν ξεκινήσω τη μέρα μου με ένα καλό κομμάτι μουσικής, τότε δεν θα έχω ευχάριστη ημέρα. Η μουσική μου φτιάχνει τη διάθεση και με κάνει να είμαι ένας ευχάριστος και θετικός άνθρωπος*». Αντίθετα, η Ε. Ν. προτιμά να ακούει μουσική στο τέλος της ημέρας, γιατί, όπως εξηγεί «*η μουσική με βοηθάει πάρα πολύ για να ξεχνάω μερικά πράγματα που ίσως μερικές φορές με αγχώνουν*», αλλά και η Ε. Κ. ακούει μουσική για να κοιμηθεί. Τέλος, η Μ. Μ. ακούει μουσική, όταν θέλει να σκεφτεί.

Β' Φύλλο εργασίας

Από τα βασικότερα στοιχεία εκπαίδευσης των πολεμιστών στην αρχαία Ελλάδα ήταν η μουσική. Η σπαρτιατική φάλαγγα βάδιζε στη μάχη υπό τους ήχους αυλών που έδιναν ρυθμό στο βήμα τους, ενώ οι Αθηναίοι χρησιμοποιούσαν αυλητές στα πολεμικά τους σκάφη, τις τριήρεις (Μιχαηλίδης, 1982).



Στο πεδίο της μάχης

Το ταξίδι σας στην αρχαία Ελλάδα με οδηγό τη μουσική συνεχίζεται, αλλά ο δεύτερος σταθμός δεν είναι το ίδιο διασκεδαστικός και ευχάριστος με τον πρώτο, αφού περνά μέσα από ένα πεδίο μάχης! Σας φαίνεται παράξενο κι αναρωτιέστε τι σχέση μπορεί να έχει η μουσική με τον πόλεμο. Για να το καταλάβετε θα έπρεπε να δείτε μία μάχη, αλλά επειδή το θέαμα είναι τρομακτικό, καλύτερα να παρακολουθήσετε **στρατιωτικά γυμνάσια** σε ένα πεδίο ασκήσεων. Σας προτείνουμε μάλιστα να επισκεφθείτε για το σκοπό αυτό τη Σπάρτη και την Αθήνα.

Στη Σπάρτη το πεδίο των ασκήσεων βρίσκεται λίγο έξω από την πόλη και εκεί ασκούνται καθημερινά, χειμώνα-καλοκαίρι, οι Σπαρτιάτες οπλίτες. Πλησιάζοντας ακούτε ήχους αυλών και στρατιωτικά παραγγέλματα. Μία ομάδα οπλιτών έχει σχηματίσει **φάλαγγα** και βαδίζει σε σχηματισμό μάχης. Ο ένας οπλίτης βρίσκεται δίπλα στον άλλο, έτσι ώστε να σχηματίζουν ένα τείχος από ασπίδες και δόρατα.

Γλωσσάριο - Σχόλια

στρατιωτικά γυμνάσια: στην αρχαία Ελλάδα οι πόλεμοι ήταν δυστυχώς πολύ συχνοί. Γι' αυτό κάθε πόλη έπρεπε να διατηρεί στρατό και να εκπαιδεύει τους πολίτες της στα όπλα.

φάλαγγα: σχηματισμός μάχης. Στη φάλαγγα κάθε οπλίτης κάλυπτε με την ασπίδα του το αριστερό τμήμα του σώματός του και το δεξί του συμπαραστάτη (= του δίπλα σ' αυτόν). Για το λόγο αυτό έπρεπε να βαδίζουν με συγχρονισμένες κινήσεις, και σε αυτό ακριβώς τους βοηθούσε η μουσική.

Επικεφαλής της φάλαγγας βαδίζει ένας αυλητής που δίνει με τη μουσική του ρυθμό στο βήμα των στρατιωτών, έτσι ώστε να προχωρούν συγχρονισμένα σαν ένας άνθρωπος και να μη διασπούν τις γραμμές τους. Όταν ο εκπαιδευτής δίνει το παράγγελμα, οι οπλίτες αρχίζουν να τραγουδούν τον **παιάνα**, το τραγούδι που αναπτερώνει το ηθικό και δίνει δύναμη στους πολεμιστές. Με τον ύμνο αυτό θα βαδίσουν και στη μάχη ήρεμα και με αυτοπεποίθηση, όπως έμαθαν να κάνουν στα γυμνάσια.

Στην Αθήνα πάλι, θα έχετε την ευκαιρία να παρακολουθήσετε τα γυμνάσια του στόλου. Πηγαίνετε πρωί πρωί στη **Ζέα**, όπου βρίσκεται ο πολεμικός ναύσταθμος, και επιβιβαστείτε σε μία **τριήρη**. Αν απορείτε πώς είναι δυνατόν να συγχρονίζονται 170 κωπηλάτες και να κωπηλατούν σαν ένας άνθρωπος, η απορία σας θα λυθεί σύντομα. Ένας αυλητής, ο **τριηραύλης**, δίνει με τους αυλούς του το ρυθμό, και οι κωπηλάτες τού απαντούν με μία ρυθμική κραυγή. Τα γυμνάσια συνεχίζονται όλη μέρα και ο τριηραύλης έχει βραχνιάσει φυσώντας τους αυλούς. Οι ναύτες μαζί με τους κωπηλάτες τραγουδούν, αν και κατάκοποι, όλοι μαζί τον παιάνα, το ίδιο τραγούδι που θα τραγουδήσουν πηγαίνοντας στη μάχη ή γυρνώντας νικητές από αυτήν.

Δραστηριότητες

➢Αν ήσασταν ποιητές στην αρχαία Ελλάδα και έπρεπε να συνθέσετε έναν πολεμικό παιάνα για να πάρουν θάρρος οι πολεμιστές, τι λόγια θα βάζατε στο τραγούδι σας για να πετύχετε το σκοπό σας;

➢Στην εποχή μας οι στρατιώτες δεν βαδίζουν στη μάχη με τη συνοδεία μουσικής. Ωστόσο στρατιωτική μουσική υπάρχει και σήμερα. Σε ποιες εκδηλώσεις ακούγεται αυτή η μουσική;

Μέχρι τώρα στο ταξίδι μας ακούσαμε θρησκευτικούς ύμνους και πολεμικά τραγούδια, γλεντήσαμε στις μεγάλες δημόσιες γιορτές και παρακολουθήσαμε μουσικούς διαγωνισμούς. Είναι ώρα να δούμε πώς διασκέδαζαν οι αρχαίοι Έλληνες στην ιδιωτική τους ζωή.

Γλωσσάριο - Σχόλια

παιάνας: ύμνος που τον τραγουδούσαν στις θρησκευτικές γιορτές, στα συμπόσια, αλλά και στον πόλεμο.

Ζέα: στον Πειραιά υπήρχαν τρία λιμάνια: ένα εμπορικό λιμάνι που ονομαζόταν Κάνθαρος και δύο πολεμικά, η Ζέα και η Μουνιχία.

τριήρης: πολεμικό πλοίο. Η τριήρης είχε 170 κουπιά τοποθετημένα σε τρεις σειρές, τη μία πάνω από την άλλη.

τριηραύλης: έτσι ονομαζόταν ο αυλητής που έδινε το ρυθμό στους κωπηλάτες μιας τριήρους.

Χρυσουλάκη, 2003, τ. 2: 14-15

Αξιοποιήσαμε κι εδώ τις δύο δραστηριότητες που προτείνει ο εκπαιδευτικός Φάκελλος «*Μουσών Δώρα*» και συγκεντρώσαμε ενδιαφέρουσες απαντήσεις από τους μαθητές μας. Ο Ν. Π. εξηγεί συνοπτικά πως θα χρησιμοποιούσε εμψυχωτικούς στίχους για να δώσει δύναμη στους πολεμιστές και στίχους για την πατρίδα τους, για να ξέρουν οι πολεμιστές για ποιους και για ποια χώρα πολεμούν. Ο πολεμικός παιάνας παίρνει, έτσι, σάρκα και οστά με τη μορφή που του δίνει η Κ.Σ. «*Πολεμήστε για την πατρίδα σας στρατιώτες*!», με την παραλλαγή της Α.Σ. «*Πολεμήστε για την πατρίδα δυνατά, μπορείτε!*» ή του Β.Κ. «*Αγαπητοί πολεμιστές, θέλουν να σας σκοτώσουν. Πρέπει να τους δείξετε πως είμαστε οι καλύτεροι!*», καθώς και του Π.Λ. που έχει πρόσημο σπαρτιατικό: «*Σπαρτιάτες! Απόψε θα πολεμήσουμε! Απόψε θα πεθάνουμε! Για τη Σπάρτη! Για τις οικογένειές μας! Για τον λαό μας! Σπαρτιάτες, ετοιμαστείτε για μάχη! Πάρτε τα όπλα σας, μην δείξετε έλεος! Έτσι, όπως δεν έδειξαν σε σας*!». Ο Κ.Μ. προτείνει: «*Ετοιμαστείτε για μάχη! Σήμερα είναι η μέρα που όλοι περιμέναμε!*» και η Μ.Σ. λέει: «*Στρατιώτες! Προχωρήστε και σκοτώστε! Πολεμήστε για τη γη σας, τη χώρα σας και την πατρίδα σας*!» Ο Κ.Σ. διαφοροποιείται «*Στην Αγιά Σοφιά γνώρισα μια κυρά που την ελέγανε ελευθεριά. Λευτεριά θα 'ρθει ξανά*!» Την οικογένεια προτάσσει στον παιάνα του ο Α.Γ. «*Σκεφτείτε τις οικογένειές σας/ μητέρες, πατέρες, γυναίκα, παιδιά, εγγόνια/ σκεφτείτε ότι γι' αυτούς πολεμάμε και για την ελευθερία που θα' χουν να ζήσουν σ' ένα ελεύθερο μέλλον, χωρίς πόλεμο και σκλαβιά. Βρείτε θάρρος και πάρτε τη δύναμη που χρειάζεστε, πηγαίνετε στη μάχη και γυρίστε πίσω νικητές, απελευθερωμένοι*!»

Με ευκολία εντόπισαν οι μαθητές μας και τις περιστάσεις στις οποίες ακούγεται σήμερα στρατιωτική μουσική. «*Στην παρέλαση, τις εθνικές γιορτές και τις σχολικές γιορτές*» ήταν η απάντηση των περισσότερων, ενώ ο Α.Γ. πρόσθεσε «*στην εκπαίδευση των στρατιωτών, σε επιδείξεις στρατιωτικών οχημάτων και στις τιμητικές κηδείες*». Ο Ν.Χ. σημείωσε πως «*τέτοια μουσική ακούγεται στο τέλος ενός πολέμου, όταν οι στρατιώτες χαίρονται που είναι ζωντανοί και νικήσανε!*» και ο Β. Τ. συμπλήρωσε πως σήμερα την ακούμε και «*σε διαδηλώσεις ή παραστάσεις*», ενώ ο Μ.Χ. επισημαίνει πως σήμερα ο παιάνας έχει «*λόγια υβριστικά, ώστε οι στρατιώτες να πολεμούν με μίσος*!»

Γ΄ Φύλλο εργασίας

Το τρίτο Φύλλο εργασίας αναφέρεται στον ρόλο της μουσικής στα ιδιωτικά γλέντια, στα συμπόσια, σε μία από τις πιο δημοφιλείς διασκεδάσεις των αρχαίων Ελλήνων, η οποία ήταν κατεξοχήν ανδρική υπόθεση. Στα αθηναϊκά συμπόσια, βέβαια, μπορούσαν να συμμετάσχουν και γυναίκες, οι αυλητρίδες και οι χορεύτριες που προσκαλούσε ο οικοδεσπότης για διασκέδαση των επισκεπτών του (Bélis, 2004).

Ένα αθηναϊκό συμπόσιο



Αν θέλετε να περάσετε μια ευχάριστη βραδιά με καλή μουσική και τραγούδια, σας προτείνουμε να πάρετε μέρος σε ένα συμπόσιο. Τα **συμπόσια** ήταν μία πολύ δημοφιλής διασκέδαση και οι αρχαίοι Έλληνες, ειδικά οι ευκατάστατοι πολίτες, δεν έχαναν ευκαιρία να προσκαλέσουν φίλους στο σπίτι τους.

Επισκεφθείτε την πόλη της Αθήνας, μάθετε ποιοι δίνουν συμπόσιο απόψε και επιλέξτε έναν οικοδεσπότη. Μη σας ανησυχεί που δεν έχετε πρόσκληση! Οι Αθηναίοι είναι συνηθισμένοι να δέχονται απρόσκλητους επισκέπτες στα συμπόσιά τους! Δυστυχώς όμως, στο συμπόσιο θα πάνε μόνο τα αγόρια, αφού στην αρχαία Ελλάδα δεν ήταν σωστό για τις κυρίες να εμφανίζονται σε τέτοιου είδους συγκεντρώσεις!

Μόλις φθάνετε στο σπίτι όπου γίνεται το συμπόσιο, ο οικοδεσπότης σάς υποδέχεται στον **ανδρώνα** και δίνει εντολή στους δούλους του να σας περιποιηθούν. Όταν τελειώνει το δείπνο, έρχονται οι μουσικοί και ο οικοδεσπότης προστάζει τους δούλους να σερβίρουν το **κρασί**. Κρατώντας την κούπα στο χέρι, κάνει μία ευχή στους θεούς και δίνει το σύνθημα να αρχίσει ο **παιάνας**. Οι καλεσμένοι τραγουδούν όλοι μαζί. Εσείς βέβαια δεν ξέρετε το τραγούδι, αλλά κανείς δεν θα σας παρεξηγήσει που δεν τραγουδάτε... Τώρα όμως ήρθε η σειρά σας. Ο οικοδεσπότης σάς πλησιάζει κρατώντας ένα κλαδί μυρτιάς και σας το προσφέρει. Μην το κοιτάτε με απορία! Αυτό σημαίνει ότι παίρνοντας το κλαδί στα χέρια σας πρέπει να τραγουδήσετε ή να απαγγείλετε κάτι ή τέλος πάντων να κάνετε μία μικρή επίδειξη των μουσικών σας γνώσεων. Θάρρος! Πείτε κάτι, γιατί αλλιώς θα σας θεωρήσουν εντελώς **αμόρφωτο**... Εύγε! Όλοι χειροκροτούν ενθουσιασμένοι. Το τραγούδι που τους είπατε τους άρεσε πολύ. Τώρα το κλαδί περνά από χέρι σε χέρι και ο κάθε καλεσμένος λέει ένα τραγούδι. Μία **αυλητρίδα** τούς συνοδεύει παίζοντας αυλό. Ορισμένοι καλεσμένοι όμως παίρνουν τη λύρα και συνοδεύουν οι ίδιοι το τραγούδι τους. Αυτοί κερδίζουν και τα πιο θερμά χειροκροτήματα...

Γλωσσάριο - Σχόλια

συμπόσιο: δείπνο με προσκεκλημένους. Στα συμπόσια έπαιρναν μέρος αποκλειστικά άνδρες, ενώ απαγορευόταν η συμμετοχή των ελεύθερων γυναικών. Οι μόνες γυναίκες που επιτρεπόταν να εμφανιστούν σε ένα συμπόσιο ήταν οι επαγγελματίες διασκεδάστριες, δηλαδή οι χορεύτριες, οι μουσικοί κλπ. που ήταν ξένες ή δούλες. Στο συμπόσιο θα μπορούσε να εμφανιστεί και ο γιος του οικοδεσπότη από την ηλικία των 11-12 ετών, εφόσον το επέτρεπε ο πατέρας του, για να παίξει μουσική στους καλεσμένους, να τραγουδήσει ή ακόμα για να σερβίρει το κρασί.

ανδρώνας: το δωμάτιο «των ανδρών», το πιο επίσημο δωμάτιο ενός σπιτιού. Εκεί δίνονταν τα συμπόσια, εκεί ο οικοδεσπότης καλούσε τους φίλους του.

κρασί: στα συμπόσια συνήθιζαν να πίνουν το κρασί αφού είχαν τελειώσει το φαγητό τους. Μαζί με το κρασί πρόσφεραν διάφορα γλυκά, φρούτα και ξηρούς καρπούς.

παιάνας: τα συμπόσια συνήθως άρχιζαν με έναν παιάνα που τραγουδούσαν όλοι οι καλεσμένοι μαζί.

αμόρφωτος: οι αρχαίοι Έλληνες θεωρούσαν αμόρφωτο όποιον δεν ήξερε να τραγουδά και να παίζει ένα μουσικό όργανο. Γι' αυτό το λόγο ο Σωκράτης, που δεν ήξερε μουσική, άρχισε να παίρνει μαθήματα σε μεγάλη ηλικία.

αυλητρίδα: οι αυλητρίδες ήταν επαγγελματίες που έπαιζαν μουσική σε συμπόσια.

Δραστηριότητες

➢Είστε καλεσμένοι σε ένα συμπόσιο και ο οικοδεσπότης σας σχεδιάζει να διοργανώσει ένα μουσικό διαγωνισμό μεταξύ των καλεσμένων του, με έπαθλο ένα μεγάλο αμφορέα με κρασί. Μην πάτε απροετοίμαστοι! Συνθέστε ένα τραγούδι ή ένα ποίημα και κάντε πρόβες για να το τραγουδήσετε ή να το απαγγείλετε.

Χρυσουλάκη, 2003, τ.2: 17- 18

Αξιοποιώντας τη δραστηριότητα που προτείνει ο φάκελλος «*Μουσών Δώρα*», επιχειρήσαμε με αυτό το Φύλλο εργασίας να ανιχνεύσουμε τις μουσικές προτιμήσεις των δεκαπεντάχρονων μαθητών μας, στην προσπάθειά τους να συνθέσουν ένα τραγούδι ή ένα ποίημα και να το τραγουδήσουν ή να το απαγγείλουν στο συμπόσιο που έχουν προσκληθεί. Μπορεί οι επιλογές τους να ήταν δανεικές στην πλειονότητά τους, να άντλησαν από τα σουξέ της εποχής κατά κύριο λόγο, αλλά είχαν προσωπικότητα κι η κάθε επιλογή ήταν διαφορετική.

Ο Α.Λ., για παράδειγμα, έχει μαχητική διάθεση: « *Εμπρός στη μάχη/ δεν θα υποχωρήσουμε/ και στο τέλος θα νικήσουμε!*», αλλά ο Π.Π. ασχολείται με τις σχέσεις, σε στίχους Αλέκου Ζαζόπουλου « *Στην υγειά της αχάριστης/ που δεν άξιζε τόσο/ και μπορούσα για χάρη της/ την ζωή μου να δώσω*» Ο Α. Α. ψηφίζει Σάκη Αρσενίου, με θέμα τις σχέσεις, με την «*Προσευχή κάνε να γυρίσω/ μόνο εγώ μπορώ να σε αναστήσω*», ενώ ο Γ. Γ. τραγουδά με την Ελεωνόρα Ζουγανέλη το «*Αχ, να 'ξερες τι δύναμη μου δίνει η δύναμή σου/ Σαν λες όλα θα γίνουνε κι ακούω τη φωνή σου*». Ο Γ. Σ. εντυπωσιάζει τραγουδώντας Μανόλη Αναγνωστάκη «*Όταν μια άνοιξη χαμογελάσει*» σε μουσική Μίκη Θεοδωράκη, ενώ ο Ι. Χ. έχει στο μυαλό του το σύνθημα της ΑΕΚ, «*Όταν σε βλέπω η καρδιά μου χτυπά πιο δυνατά*».

Ο Π. Κ. τραγουδά μια μαντινάδα για την Κρήτη «*Χαίρομαι που είμαι Κρητικός / κι όπου σταθώ το λέω/ με μαντινάδες χαίρομαι / με μαντινάδες κλαίω*» κι ο Β. Κ. συνεχίζει στην ίδια συχνότητα «*Ανάθεμά τη τη ρακή/ ίντα'ναι αυτό που κάνει/ κι όταν την πίνω γίνεται το πάτωμα ταβάνι*» Μαντινάδα επιλέγει κι ο Χ. Κ. «*Δέκα ζευγάρια λάστιχα αλλάζω κάθε χρόνο..*». Ο Ν.Β., όμως, θυμάται το τραγούδι από τα Στρουμφάκια «*Δευτέρα κάτι έχω, την Τρίτη δεν αντέχω..*»

Ο Λ. Κ. είναι ο μόνος μαθητής μας που αποφασίζει να εκτεθεί με δικούς του στίχους: «*Φίλοι μου καλοί/ φίλοι μου κακοί/ είμαστε εδώ για να γίνουμε γνωστοί/ Ανέβηκα στο βήμα/ και στο χέρι μου το ποίημα/ είχα λίγο άγχος/ αλλά στάθηκα σαν βράχος/ θέλουμε τραγούδι/ θέλουμε χαρά/ είμαστε εδώ και περνάμε μια χαρά/ είμαστε εδώ/ άλλη μια φορά/ ναι πάλι φεύγει/ κι ετούτη η βραδιά*».

Ο Π.Ζ. γίνεται ανατρεπτικός, δηλώνει πως θα πήγαινε οπωσδήποτε ένα δώρο, εάν τον προσκαλούσαν σε συμπόσιο και θα ήταν ευχάριστη παρέα, ενώ ο Χ.Κ. σκέπτεται πως κάτι θα βρει να τραγουδήσει εκεί, αφού πρώτα πιει μια κούπα κρασί!

Στις κοπέλες κυριαρχεί η αγάπη, για την Μ. Π. αντιπροσωπευτικοί είναι οι στίχοι του Πάνου Κιάμου «*Είναι πολλά καράτια/ τα μαγικά σου μάτια/ Σκοτώνεις, σκοτώνεις/ χορεύεις και με λιώνεις*», ενώ η Χ. Μ. επιλέγει τους Ελεύθερους Πολιορκημένους του Διονυσίου Σολωμού «*Ο Απρίλης με τον Έρωτα χορεύουν και γελούνε/ Μάγεμα η φύσις κι όνειρο στην ομορφιά και χάρη…».* Η Ε.Κ. τραγουδά με αγγλικούς στίχους ο κομμάτι της Λάνα Ντελ Ρέι «K*ill Kill: One, two/ Make it fun/ Don't trust/ Anyone*» και η φίλη της Ε.Κ. σιγοτραγουδά Στέλιο Ρόκκο «*Έμεινα εδώ να μη σου λείψει τίποτα/Έμεινα εδώ να μη φοβηθείς»*. Η Μ. Μ. επιλέγει τον Σταν στο: «*Δε σου ανήκω πώς να σου το πω /*

δεν ξέρω τι είναι λάθος τι σωστό» και την ακολουθεί η Ν.Μ., σε κομμάτι του ίδιου μουσικού : «*Απόψε βράδυ η μοναξιά με παίρνει βόλτα στα βαθιά και πίνω τον καημό μου*» Η Ε.Κ., τέλος, τραγουδά Denny και «*Έφτασε η ώρα να πάρουμε τους δρόμους, να χαθούμε σ' όμορφους κόσμους!*»

Δ΄ Φύλλο εργασίας

Το τέταρτο Φύλλο εργασίας αναφέρεται στην παρουσία της μουσικής στη ζωή των ανθρώπων του μόχθου, όσων για παράδειγμα δούλευαν μέσα στο σπίτι, αλλά και των παιδιών, τα οποία μεγάλωναν ακούγοντας νανουρίσματα από τις μητέρες και τις τροφούς τους, αλλά τραγουδώντας και τα ίδια, στα Πυανέψια, την φθινοπωρινή γιορτή προς τιμήν του θεού Απόλλωνα (Burkert, 1993).

Μέσα στο σπίτι

Αν κάποιοι από σας χάσατε την ευκαιρία να πάτε στο συμπόσιο και να ακούσετε μουσική σε ένα αθηναϊκό σπίτι, μην απογοητεύεστε. Πηγαίνετε μία οποιαδήποτε άλλη μέρα και θα διαπιστώσετε ότι το τραγούδι και η μουσική δεν λείπουν από το σπίτι ακόμα κι αν δεν είναι γιορτή.
Έξω από την αυλόθυρα συναντάτε μικρά παιδιά που **παίζουν τραγουδώντας**. Μπαίνοντας στο σπίτι και προχωρώντας προς το μαγειρείο, θα ακούσετε τις δούλες που τραγουδούν αλέθοντας δημητριακά στο χειρόμυλο. Στο γυναικωνίτη, μητέρα και κόρη τραγουδούν καθώς υφαίνουν στον αργαλειό, ενώ η παραμάνα μαθαίνει παιδικά τραγουδάκια στον πεντάχρονο γιο της οικογένειας. Ο μικρός τής ζητά να του μάθει **το τραγούδι της ειρεσιώνης**, που άκουσε να το τραγουδούν τα παιδιά στα φετινά **Πυανέψια**...



δραστηριότητες

➢Σχεδιάστε ένα παιχνίδι που να συνδυάζει τραγούδι και χορό, για να το παίξετε με την παρέα σας. Φτιάξτε τους κανόνες του παιχνιδιού και συνθέστε το τραγούδι που θα λέτε καθώς θα παίζετε.

Γλωσσάριο - Σχόλια

παίζουν τραγουδώντας: ανάλογα τραγούδια, όπως το «Γύρω γύρω όλοι» ή το «Περνά περνά η μέλισσα», συνηθίζουν να τραγουδούν τα σημερινά παιδιά στην Ελλάδα.
το τραγούδι της ειρεσιώνης: Σε πολλές περιοχές της Ελλάδας, μια συγκεκριμένη μέρα του χρόνου, τα παιδιά πήγαιναν από σπίτι σε σπίτι ψάλλοντας τραγούδια ανάλογα με τα σημερινά κάλαντα και ζητώντας ως ανταμοιβή δώρα και γλυκίσματα.
Στα **Πυανέψια**, μία φθινοπωρινή γιορτή της αρχαίας Αθήνας, τα παιδιά έλεγαν το τραγούδι της ειρεσιώνης κρατώντας ένα κλαδί ελιάς ή δάφνης, στολισμένο με κορδέλες και φορτωμένο με κάθε λογής καρπούς. Το κλαδί ονομαζόταν και αυτό ειρεσιώνη.

Χρυσουλάκη, 2003, τ. 2, σ. 19

Ακολουθώντας την πρόταση του εκπαιδευτικού φακέλου, οι μαθητές μας καλούνται να σχεδιάσουν ένα παιχνίδι που να συνδυάζει τραγούδι και χορό. Έχουν πολύ ενδιαφέρουσες ιδέες κι ανακαλούν στη μνήμη τους παιδικά παιχνίδια κάπως παλιότερων εποχών.

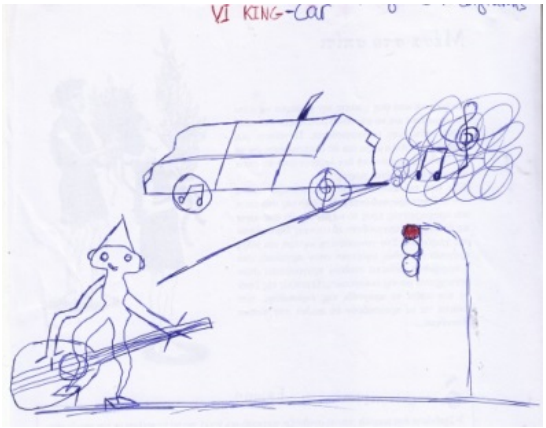
Ο Μ.Κ., για παράδειγμα, μιλάει για το παιχνίδι « *Ω, Μαρία*», όπου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες ανά δύο και τραγουδούν κρατώντας το ένα το χέρι του άλλου και κουνώντας το δεξιά αριστερά, σύμφωνα με τον ρυθμό: «*Ω Μαρία Μαριάμ Μαριάμ, Σι Ντο Ρε Μι Μακαρόν Μακαρόν, λέω λέω πι πι πι, λέω λέω πι πι πι, one two three*". Κάθε φορά που τελειώνει το τραγούδι ο ένας παίκτης πρέπει να χτυπήσει το χέρι του άλλου κι όποιος το αποφεύγει είναι ο νικητής.

Ο Α.Α. δίνει μια παραλλαγή που μας θυμίζει το παιχνίδι «*Αγαλματάκια ακούνητα, αμίλητα, αγέλαστα*», (http://12dim-volou.mag.sch.gr/agalmatakia.htm), στο οποίο κάποιο παιδί «τα φυλάει» και τραγουδάει , έχοντας κλειστά τα μάτια του. Από τη στιγμή που θα ξεκινήσει το τραγούδι πρέπει όλοι να χορεύουν, ενώ μόλις σταματήσει χρειάζεται όλοι να μείνουν ακίνητοι, αμίλητοι, αγέλαστοι κι όποιος κινηθεί πρώτος «τα φυλάει» εκείνος.

Οι περισσότεροι μαθητές μας θυμούνται το παιχνίδι «*Μουσικές καρέκλες*», το οποίο παίζεται με τέσσερα παιδιά και άνω, είναι αρκετά διασκεδαστικό και μπορεί κανείς να το παίξει «*σε κάποιο πάρτυ, στο σπίτι με φίλους του*». Σε κύκλο έχουν τοποθετηθεί καρέκλες, τόσες όσες είναι τα παιδιά πλην μία. Ακούγεται μουσική που τους αρέσει και οι παίκτες χορεύουν. Μόλις η μουσική σταματήσει χωρίς προειδοποίηση οι παίκτες τρέχουν να καθίσουν, όσο πιο γρήγορα μπορούν, αλλά χάνει κι αποχωρεί από το παιχνίδι ο παίκτης που μένει χωρίς καρέκλα. Ο μαθητής Η. Δ. προτείνει εναλλακτικά να χορεύουν τα παιδιά παραδοσιακούς χορούς.

Ο Σ.Γ. προτείνει ένα καινούριο παιχνίδι με δύο παίκτες: ο ένας χορεύει κι ο άλλος τραγουδάει μέχρι να βαρεθεί. Οι παίκτες εναλλάσσονται στους ρόλους τους. Όποιος σταματήσει πρώτος χάνει.

Τέλος ο μαθητής Π.Κ. που αγαπά την ταχύτητα σκιτσάρει την τύχη ενός ριψοκίνδυνου μουσικού:



Τη διάθεση όλων μας εκφράζει εύγλωττα ο μαθητής Θ.Κ. , ο οποίος μας παροτρύνει: «*Να τραγουδήσουμε, να χορέψουμε, να διασκεδάσουμε, να το κάψουμε, βρε παιδιά! Κανόνες δεν υπάρχουν, παρά μόνον ένας: νικητής είναι όποιος μείνει τελευταίος!*»

Κατά την τρίτη και τελευταία εβδομάδα της δραστηριότητάς μας ασχοληθήκαμε με την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών μας. Όποιος ήθελε παρουσίαζε τη δουλειά του και οι συμμαθητές του συζητούσαν τις παρατηρήσεις τους. Έγινε προσπάθεια να υπάρξουν αντιπροσωπευτικά δείγματα και από τα τέσσερα Φύλλα εργασίας. Οι μαθητές μας απόλαυσαν τη διαδικασία και είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, με αφορμή ένα αγαπητό τους θέμα, όπως είναι η μουσική.

Αναστοχασμός- συμπεράσματα

Όταν στο ΕΠΑ.Λ. σχεδιάζουμε μία σύντομη ερευνητική εργασία δεν είμαστε πάντοτε σίγουροι, εάν θα έχει επιτυχία. Η μουσική, όμως, είναι διαχρονικά ένα θέμα μελέτης που μας αφορά όλους, ακόμη κι όταν ερευνητικά ξεκινάμε από τους απόηχους της αρχαίας ελληνικής μουσικής που φαντάζουν μακρινοί κι ίσως άγνωστοι κι επιχειρούμε να τους συνδέσουμε με τη σημερινή πραγματικότητα. Είναι χαρακτηριστικό πως οι μαθητές μας , όταν τους δίνεται η ευκαιρία, τολμούν να αυτοσχεδιάσουν, συχνά χωρίς αναστολές, ακόμη κι αν η σκευή τους για τον αρχαιοελληνικό κόσμο είναι ελλιπής. Σίγουρα δεν είναι όλοι οι μαθητές επιμελείς, κάποιοι ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους σε ένα δεκάλεπτο, με βιασύνη κι ίσως και προχειρότητα, όλοι τους, όμως, έδειξαν ότι το θέμα τους αφορούσε. Επεδίωκαν, μάλιστα, να δουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους στην επόμενη κιόλας συνάντησή μας. Γενικότερα, φαίνεται πως, όταν η θεωρία συμβαδίζει δημιουργικά με την πράξη, τούς κινεί το ενδιαφέρον και τους προσφέρει κίνητρα για αυτενέργεια και γόνιμη συμμετοχή στο μάθημα.

Παρόλο που οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. έχουν αρκετές μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνουμε από τη σύντομη ερευνητική εργασία που προηγήθηκε, πως μπορούν να ανταποκριθούν σε κατευθυνόμενα ερωτηματολόγια και ν’ αναδιατυπώσουν τις αντιλήψεις τους για τον αρχαίο ελληνικό κόσμο, με σαφήνεια και ενδιαφέρον. Η μουσική μπορεί να μην κατέχει πια κομβική θέση στη δημόσια ζωή μας, αλλά ιδιωτικά φαίνεται πως είναι διαρκώς παρούσα. Τι κι αν δεν αναγνώρισαν με ακρίβεια, όσοι μαθητές μας ασχολήθηκαν με το θέμα, τις μορφές μιας αρχαιοελληνικής θρησκευτικής πομπής στο Α’ Φύλλο εργασίας; Θέλησαν, πάντως, να καταθέσουν με προθυμία τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Φαίνεται, λοιπόν, πως όταν σκεπτόμαστε και προγραμματίζουμε τις δραστηριότητές μας στηριζόμενοι στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τότε οι μαθητές μας αξιοποιούν την εμπειρία και τη γνώση τους, επικοινωνώντας και δρώντας σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα, και δείχνουν να απολαμβάνουν τις σπουδές τους με ικανοποίηση και πληρότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές- Ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες

Αγγελίδου, Σ. (2016). *Οι αναπαραστάσεις μαθητή και δασκάλου στο μάθημα της μουσικής σε αττικά ερυθρόμορφα αγγεία,* Φλώρινα.

Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, 419κ.ε.

Bélis, A. (1985). Οι πηγές της αρχαίας Ελληνικής μουσικής, περιοδικό *Αρχαιολογία*, τεύχ. 14, Φεβρουάριος, 8-15.

Bélis, A. (2004). *Η καθημερινή ζωή των μουσικών στην αρχαιότητα*, μτφρ. Σταύρος Βλοντάκης. Αθήνα: εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

Boardman, J. (1980). *Αθηναϊκά μελανόμορφα αγγεία*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Boardman, J. (1985). *Αθηναϊκά ερυθρόμορφα αγγεία*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Burkert, W. (1993). *Αρχαία Ελληνική θρησκεία, Αρχαϊκή και κλασσική εποχή*, μτφρ. Νικ. Μπεζεντάκος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Flacelière, R. (1990). *Ο Δημόσιος και Ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων,* μτφρ. Γερ. Δ. Βανδώρος. Αθήνα: εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

Μενδώνη, Λ. (2003). «αυτίκα γα πάσα χορεύσει» και η γη ολάκερη αμέσως θα χορέψει» στο Χρυσουλάκη, Σ. (επιμ.), (2003) *Μουσών Δώρα*. Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ, ΤΑΠ και Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας.

Μιχαηλίδης Σ. (1982). *Εγκυκλοπαίδεια της αρχαίας ελληνικής μουσικής.* Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Παπαϊωάννου, Γ.Γ. (1985). Η μουσική στην αρχαία Ελλάδα, περιοδικό *Αρχαιολογία*, τεύχ. 14, Φεβρουάριος, 35-37.

Τιβέριος, Μ. (1996) *Αρχαία αγγεία, Ελληνική τέχνη*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Χατζηκωνσταντίνου Ε, (2017), Η εκπαιδευτική και διαμορφωτική σημασία της μουσικής στην ελληνική αρχαιότητα, στα *Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»,* (επιμ. Γούσιας, Φ.), Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου, 1898-1905

Χρυσουλάκη, Σ. (επιμ.), (2003) *Μουσών Δώρα*. Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ, ΤΑΠ και Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Επικοινωνίας.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2001). *Το άλλο σχολείο, πρόταση για μια παιδεία χωρίς αποκλεισμούς από την εμπειρία διδασκαλίας στη Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση.* Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χατζηαναστασίου, Τ. (2011). *Το σχολείο είναι γυρισμένο ανάποδα.* Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Χοντολίδου, Ε. (2012). Μέρος ΙΙ. Τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο στο Κελεπούρη , Μ. & Χοντολίδου, Ε. *Μελέτη για τα εκπαιδευτικά σενάρια στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση,* Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 57-72.

West, M. L. (1992). *Ancient Greek Music,* Oxford: Oxford University Press.

Ιστογραφία

Αναδιάρθρωση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ν. 4186/2013) στο http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/1374-wrologio-programma-a-taxi-lykeio-fek.html , ανακτήθηκε στις 30-08-2021

Βιβλιογραφικές αναφορές- Ελληνόγλωσσες με λατινικούς χαρακτήρες

Angelidou, S. (2016). *Oi anaparastaseis mathiti kai daskalou sto mathima tis mousikis se attika erythromorfa angeia,* Florina.

Valianti, S. (2013). Apotelesmatiki didaskalia se taxeis miktis ikanotitas meso tis diaforopoiisis tis didaskalias: apo ti theoria stin praxi. Sto *Diaforopoiimeni didaskalia: Theoritikes prosengiseis kai ekpaideftikes praktikes*, Athina: Ekdoseis Pedio, 419k.e.

Bélis, A. (1985). Oi piges tis archaias Ellinikis mousikis, periodiko *Archaiologia*, tefch. 14, Fevrouarios, 8-15.

Bélis, A. (2004). *I kathimerini zoi ton mousikon stin archaiotita,* mtfr. Stavros Vlontakis. Athina: ekdoseis Dim. N. Papadima.

Boardman, J. (1980). *Athinaika melanomorfa angeia,* Athina: Kardamitsa.

Boardman, J. (1985). *Athinaika erythromorfa angeia*, Athina: Kardamitsa.

Burkert, W. (1993). *Archaia Elliniki thriskeia, Archaiki kai klassiki epochi,* mtfr. Nik. Bezentakos. Athina: Kardamitsa.

Burkert, W. (1993). *Archaia Elliniki thriskeia, Archaiki kai klassiki epochi,* mtfr. Nik. Bezentakos. Athina: Kardamitsa.

Chatzianastasiou, T. (2001). *To allo scholeio, protasi gia mia paideia choris apo-kleismous apo tin empeiria didaskalias sti Mesi Techniki Epangelmatiki Ekpaidefsi*. Athina: Enallaktikes Ekdoseis.

Chatzianastasiou, T. (2011). *To scholeio einai gyrismeno anapoda*. Athina: Enallaktikes Ekdoseis.

Chatzikonstantinou E, (2017), I ekpaideftiki kai diamorfotiki simasia tis mousikis stin elliniki archaiotita, *Ta Praktika tou 4ou Synedriou «Neos Paidagogos»,* (epim. Gousias, F.), Athina, 1 kai 2 Apriliou, 1898-1905.

Chontolidou, E. (2012). Meros II. Ta ekpaideftika senaria sti didaskalia tis logo-technias sto scholeio sto Kelepouri , M. & Chontolidou, E. *Meleti gia ta ekpaideftika senaria sti didaskalia tis Logotechnias sti defterovathmia ekpaidefsi*, Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas, 57-72.

Chrysoulaki, S. (epim.), (2003) *Mouson Dora*. Athina: YP.PO, TAP kai Tmima Ekpaideftikon Programmaton kai Epikoinonias.

Flacelière, R. (1990). *O Dimosios kai Idiotikos vios ton archaion Ellinon*, mtfr. Ger. D. Vandoros. Athina: ekdoseis Dim. N. Papadima.

Mendoni, L. (2003). «aftika ga pasa chorefsei» kai i gi olakeri amesos tha cho-repsei» sto Chrysoulaki, S. (epim.), (2003) *Mouson Dora*. Athina: YP.PO, TAP kai Tmima Ekpaideftikon Programmaton kai Epikoinonias.

Michailidis S. (1982). *Egkyklopaideia tis archaias ellinikis mousikis.* Athina: Morfotiko Idryma Ethnikis Trapezis.

Papaioannou, G.G. (1985). I mousiki stin archaia Ellada, periodiko *Archaiologia,* tefch. 14, Fevrouarios, 35-37.

Tiverios, M. (1996) *Archaia angeia, Elliniki techni.* Athina: Ekdotiki Athinon.

Istografia

Anadiarthrosi Defterovathmias Ekpaidefsis (N. 4186/2013) sto http://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/lykeio/1374-wrologio-programma-a-taxi-lykeio-fek.html , anaktithike stis 30-08-2021

Ο κοινωνικοπολιτικός ρόλος των Δημοσιογράφων στον Κινηματογράφο

Αφροδίτη Διαμαντοπούλου , Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Η εργασία επικεντρώνεται στη μελέτη του κοινωνικοπολιτικού ρόλου των Δημοσιογράφων όπως παρουσιάζεται στα έργα της έβδομης τέχνης. Στόχος της είναι να προβληθεί το δημοσιογραφικό επάγγελμα που αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο της Δημοκρατίας, να στηλιτευθεί η κακή δημοσιογραφία και να αναδειχθεί ο ρόλος του δημιουργού των κινηματογραφικών έργων ως ενός άλλου φύλακα της Δημοκρατίας καθώς ασκεί με το έργο του κριτική στην τέταρτη εξουσία Γι΄ αυτό το λόγο επιλέχτηκαν ταινίες από διαφορετικούς χώρους και εποχές, με πρωταγωνιστές άντρες και γυναίκες δημοσιογράφους που είδαν το επάγγελμά τους ως λειτούργημα αλλά και δημοσιογράφους που βρήκαν μέσω του επαγγέλματός τους την ευκαιρία για πλουτισμό και δόξα χρησιμοποιώντας ποταπά μέσα και αδιαφορώντας για τις επιπτώσεις του έργου τους στο κοινωνικό σύνολο. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ως μέθοδοι η Ανάλυση Περιεχομένου και η Σημειωτική Προσέγγιση με σκοπό τη διερεύνηση του προφανούς και του βαθύτερου νοήματος των ταινιών.

Λέξεις-Κλειδιά: Κινηματογράφος, Δημοσιογράφοι, Οι δημοσιογράφοι στον κινηματογράφο, Σημειωτική προσέγγιση

The socio-political role of Journalists in cinema

Afrodite Diamantopoulou, Secondary Teacher, M.A

Abstract

The present assignment focuses on the study of the socio-political role of Journalists as it is presented in the seventh art. Its aim is to promote the journalistic profession which is a cornerstone of Democracy, to castigate bad journalism and to highlight the role of the film creator as another guardian of Democracy, as with their work, they criticize the fourth power. For this reason, films from different places and eras were selected, where male and female journalists star**.** A part of them saw their profession as a vocation while others found through their profession the opportunity for enrichment and fame using vile means and ignoring the consequences of their work for society. The Content Analysis and the Semiotic Approach were used as methods to investigate the apparent and deeper meaning of the films.

Key-Words: Cinema, Journalists, Journalists in cinema, Semiotic approach

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία συνδυάζει τη μελέτη του δημοσιογραφικού επαγγέλματος με εκείνη του κινηματογράφου. Πραγματεύεται με άλλα λόγια τη σπουδαιότητα του επαγγέλματος των δημοσιογράφων και τον τρόπο που αυτή απεικονίζεται κριτικά στην έβδομη τέχνη, σε μια 'μαγική' τέχνη που απευθύνεται στο ευρύ κοινό. Οι ταινίες του επιλέχθηκαν, μελετήθηκαν με βάση την Ανάλυση Περιεχομένου και τη Σημειωτική Προσέγγιση και είναι οι εξής:

- «Goodnight.And, good luck» που αποτελεί παραγωγή των Η.Π.Α του 2005
- «The lost honor of Katharina Blum» που αποτελεί γερμανική παραγωγή του 1975
- «Veronica Guerin» παραγωγική σύμπραξη Ιρλανδίας, Η.Π.Α και Ηνωμένου Βασιλείου του 2003
- « Ο Φάκελος Πολκ στον αέρα» που αποτελεί ελληνική παραγωγή του 1988.

Οι ταινίες αναφέρονται σε διαφορετικές εποχές, προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα και πρωταγωνιστές τους είναι άνθρωποι του Τύπου που ασκούν παραδειγματικά ή προβληματικά τη Δημοσιογραφία, άνδρες και γυναίκες ή άτομα που έχουν πληγεί από αυτούς. Αποτελούν συνεπώς, πολύτιμα μηνύματα των δημιουργών των φιλμ στο κοινό τους κι εξαιρετικά σημαινόμενα που με την ανάλυση και την αξιολόγησή τους προσφέρουν σημαντικό υλικό σχετικά με τον κοινωνικοπολιτικό ρόλο των Δημοσιογράφων και τις επιπτώσεις του, δημιουργώντας υγιή πρότυπα Δημοσιογραφίας που έχουν ανάγκη οι δημοκρατικές κοινωνίες της εποχής μας.

Οι ταινίες και ο αντίκτυπός τους

Αρχικά στην ταινία «Goodnight.And, good luck», ο σκηνοθέτης George Clooney παρουσιάζει ένα πρότυπο καλής δημοσιογραφίας, τον δημοσιογράφο Murrow .Το 1953, ο Murrow, με τη δημοσιογραφική του ομάδα αποφασίζει να διερευνήσει την υπόθεση αποπομπής από την πολεμική αεροπορία ενός ικανότατου πιλότου. Οι έρευνές του σύντομα θα τον οδηγήσουν σε ανοιχτή αντιπαράθεση με τον γερουσιαστή Joseph McCarthy τον οποίο καλεί σε συνέντευξη. Η συνέντευξη χαιρετίζεται με ενθουσιασμό από τα προοδευτικά Μ.Μ.Ε. και θα αποτελέσει την αρχή του τέλους του Μακαρθισμού.(Ebert 2005, IMDb Καληνύχτα, και καλή τύχη). Η δημοσιογραφική αυτή ομάδα αντιδρά στον δημοκρατικό κατήφορο της χώρας που γέννησε τη σύγχρονη Δημοκρατία και αποφασίζει να ορθώσει το ανάστημά της αστις μακαρθικές πολιτικές και τα μεγάλα οικονομικά συμφέροντα που λυμαίνονταν τα Μ.Μ.Ε τη δεκαετία του 50 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Ήταν οι εκπομπές, όπως αυτή του Murrow, που αποηρωοποίησαν τον Γερουσιαστή που αμαύρωνε με αντικομμουνιστικές υστερίες και χωρίς επιχειρήματα τη ζωή και την αξιοπρέπεια έντιμων πολιτών και έτσι άρχισε να μεταβάλλεται η κοινή γνώμη αλλά και η γνώμη των ανθρώπων του ίδιου του κόμματος των Ρεπουπλικανών -που τον ανέχονταν όσο έφερνε ψήφους στο κόμμα- και του ίδιου μάλιστα του

Eisenhower (1890-1969) που υπήρξε Πρόεδρος από 1953-1961 και στρατηγός - θρύλος του Β Παγκόσμιου Πολέμου. Από εκεί και πέρα ο McCarthy αποτέλεσε persona non grata. Ο πιλότος που διώχθηκε από την αεροπορία αποκαταστάθηκε και οι ενδιάμεσες εκλογές του Νοεμβρίου του 1954 πέρασαν τον έλεγχο της Γερουσίας στους Δημοκρατικούς, που καταδίκασαν το έργο και τη συμπεριφορά του Γερουσιαστή, τον εξανάγκασαν σε παραίτηση ενώ το Ανώτατο Δικαστήριο τρία χρόνια αργότερα αποκατέστησε τους πολίτες εκείνους που είχαν στερηθεί τα πολιτικά τους δικαιώματα. Ο McCarthy πέθανε τον ίδιο χρόνο, σε ηλικία 47 ετών (Ευσταθιάδης 2008).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο ο Clooney με την ταινία του, ζητά το 2005 από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης της εποχής του, να πάρουν θέση στη νεοσυντηρητική Αμερική του George Bush Jr., που σε αναλογία με την κομμουνιστική υστερία του 50, χρησιμοποιεί την «τρομοκρατία» που εκδηλώθηκε με την επίθεση στους Δίδυμους Πύργους στις 11 Σεπτεμβρίου του 2001 ως πρόφαση για να εγκαταλειφθεί η διπλωματία, να γίνουν επεμβάσεις στη Μέση Ανατολή, να χωριστεί ο κόσμος σε συμμάχους κι εχθρούς των Η.Π.Α., αλλά και στο εσωτερικό να αναστείλει, να περιορίσει, να παραβιάσει συστηματικά τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις δημοκρατικές ελευθερίες και την ελευθερία του Τύπου (Talbott 2007). Στόχος του ακόμη είναι να ‘χτυπήσει’ τους Δημοσιογράφους της εποχής όπως τον Bill O’Reilly και Hannity και το κανάλι Fox News που μεροληπτούν υπέρ του Προέδρου, δεν κάνουν καμία προσπάθεια να κρύψουν τις πολιτικές τους πεποιθήσεις και προπαγανδίζουν τον πόλεμο στο Ιράκ, διαπομπεύοντας κάθε πολίτη που είχε διαφορετική άποψη ως εχθρό της πατρίδος. Μάλιστα, όταν η κυβέρνηση Bush αποφάσισε να δημοσιοποιήσει τα μυστικά πρακτικά των ανακρίσεων του McCarthy, υπήρξαν μεγάλες καθυστερήσεις που σχολιάστηκαν από τα Μ.Μ.Ε. κι αυτό, γιατί, κατά τον Ευσταθιάδη (2008) κάποιοι γερουσιαστές φοβήθηκαν, βλέποντας αναλογίες ανάμεσα στις δυο περιόδους. Τότε ήταν ο κομμουνισμός, ενώ τώρα στα 2005, η τρομοκρατία. Όλα τα προηγούμενα καθώς και οι απώλειες του πολέμου είχαν σαν αποτέλεσμα να πέσει η δημοτικότητα του Bush, να χάσουν οι Ρεπουμπλικάνοι το λαϊκό έρεισμα και να κερδίσει τις εκλογές ο Δημοκρατικός Barack Obama ο οποίος υποσχόταν τερματισμό των στρατιωτικών επιχειρήσεων και δημοκρατική στροφή της κοινωνίας.

Από την άλλη μεριά, η Katharina Blum στο φιλμ των Schlöndorff και von Trotta «The lost honor of Katharina Blum» αξιοπρεπής και σοβαρή γυναίκα, εξαιτίας μιας ερωτικής περιπέτειας με έναν νεαρό που κατηγορείται για τραπεζική ληστεία και επαφές με την τρομοκρατία, γίνεται ‘βορά’ μιας επαίσχυντης συκοφάντησης από τον Τύπο, και γενικότερα τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που σε συνεργασία με την αστυνομία ‘κατασκευάζουν΄ με ανύπαρκτα στοιχεία μια τρομοκράτισσα, κηλιδώνουν την υπόληψη της και την οδηγούν στη δολοφονία του υπεύθυνου δημοσιογράφου που κυνικά λειτουργεί ως σταρ της εποχής. Είναι για τη Δυτική Γερμανία η εποχή των «μολυβένιων χρόνων» της δεκαετίας του 1970, μια εποχή επηρεασμένη από το ψυχροπολεμικό κλίμα και τις τρομοκρατικές ενέργειες. Ο Heinrich Böll που έγραψε το ομώνυμο βιβλίο που αποτέλεσε τη βάση του σεναρίου, αλλά και οι σκηνοθέτες Volker Schlöndorff και Margarethe von Trotta επισείουν την προσοχή της πολιτικής ηγεσίας, των Μ.Μ.Ε. και

των πολιτών για την αστυνομοκρατική υστερία της εποχής και φοβούνται ότι το κατρακύλισμα θα συνεχίσει. Κι έτσι συμβαίνει. Δυο χρόνια αργότερα (1977) βρίσκονται νεκροί στα κελιά τους οι Andreas Baader, η Gudrun Ensslin και ο Jan-Carl Raspe, ηγετικά στελέχη της τρομοκρατικής οργάνωσης RAF (Rote Armee Fraktion), ενώ ένα χρόνο πριν (1976) η Ουλρίκε Μάινχοφ, είχε βρεθεί κρεμασμένη στο κελί της. Για αυτοκτονίες μιλούσαν οι αρμόδιοι, όμως μια σειρά στοιχείων μαρτυρούσαν για το αντίθετο. Ο ιστορικός και συγγραφέας Γκόλο Μαν επιχειρηματολογούσε υπέρ της εκτέλεσης των κρατουμένων στην τηλεοπτική εκπομπή "Πανόραμα". Η εφημερίδα "Φρανκφούρτερ Αλγκεμάινε" σχολίαζε το θάνατο των τριών φυλακισμένων, ζητώντας να αλλάξει ο θεμελιώδης νόμος (το γερμανικό Σύνταγμα) και να θεσπιστεί ένα ‘έκτακτο δίκαιο κατά των τρομοκρατών’. Το σχετικό κλίμα είχε προετοιμάσει ο πρωθυπουργός της Κάτω Σαξονίας ΄Αλμπρεχτ, ο οποίος είχε δημόσια υποστηρίξει ότι πρέπει οι συλλαμβανόμενοι τρομοκράτες να υφίστανται βασανιστήρια, έτσι ώστε να τους αποσπούν ομολογίες και στοιχεία, αλλά και να ασκείται πίεση στους ελεύθερους συντρόφους τους. Από κοντά και οι εφημερίδες μεγάλης κυκλοφορίας "Για κάθε όμηρο της RAF πρέπει να πυροβολούνται δυο φυλακισμένοι τρομοκράτες", έγραφε η "Μόργκενποστ" στις 7/9/1977. Το σίγουρο είναι ότι ο θάνατος των κρατουμένων ήταν απολύτως επιθυμητός από τη γερμανική πολιτική τάξη και ότι η παραβίαση των τυπικών κανόνων δικαίου ήταν ήδη γεγονός. Εκείνο που ακόμα και σήμερα τρομάζει, είναι αυτή η ιδιότυπη ανάμιξη μαζικής συναίνεσης και μαζικής άγνοιας που εκδηλώθηκε. (Η "τελική λύση" στο Στάμχαϊμ 1997).

Αποτελεί, λοιπόν, η «Χαμένη τιμή της Καταρίνας Μπουμ» την πρώτη ίσως από μια σειρά ταινιών που αναφέρονται σε παρόμοιες καταστάσεις με πιο σχετική την ταινία «Οι ζωές των άλλων» του 2006, όπου παρακολουθεί κανείς τον περιορισμό των ελευθεριών και την καχυποψία που κυριαρχεί ανάμεσα στου πολίτες στην άλλη πλευρά αυτή τη φορά, στο Ανατολικό Βερολίνο τη δεκαετία του ΄80 και οι οποίες ταρακούνησαν τις Δημοκρατίες των μεταπολεμικών κρατών και τις έκαναν να αναψηλαφήσουν τα πιστεύω τους και να διαμορφώσουν εκ νέου οράματα για το δημοκρατικό μέλλον των κοινωνιών τους. Δεν είναι τυχαίο ότι στο Ελσίνκι το 1975, 35 κράτη της Ευρώπης, δυτικής και ανατολικής, των ΗΠΑ και του Καναδά υπογράφουν Τελική Πράξη του Ελσίνκι για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη συνεργασία στη βάση της αρχής της μη επέμβασης στις υποθέσεις των άλλων χωρών. Οι αρχές αυτές θα ενσωματωθούν στη συνέχεια στα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης που μετά από την αλλαγή της πολιτικής ηγεσίας στη Σοβιετική Ένωση στα τέλη της δεκαετίας του ΄80, την πτώση του τείχους του Βερολίνου το 1990 και το τέλος του Ψυχρού Πολέμου θα αποτελέσουν τις συνθήκες αυτές που θα ομαλοποιήσουν την κατάσταση στην ενωμένη πια Γερμανία.

Στην ομώνυμη ταινία του Schumacher, η δυναμική ερευνητική δημοσιογράφος, Veronica Guerin, στα μέσα της δεκαετίας του 90, αγωνίζεται με μόνο όπλο την πένα της εναντίον της μαφίας των ναρκωτικών στο Δουβλίνο. Διαθέτει μια όμορφη οικογένεια και είναι μια επαγγελματίας που δίνεται ολόψυχα στον αγώνα για τη βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών της ζωής στην Ιρλανδία που θα προκύψει με την εξάρθρωση

των κυκλωμάτων των ναρκωτικών που λυμαίνονται τη νεολαία και την παραπομπή τους σε δίκη. Άλλη μια περίπτωση ‘καλής’ δημοσιογραφίας που επιτελεί κοινωνικό έργο και συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία της κοινωνίας, εξυψώνοντας το επάγγελμά της σε λειτούργημα και τη Δημοσιογραφία σε στήριγμα τη Δημοκρατίας που ενδιαφέρεται για τον κάθε πολίτη ξεχωριστά κι επιδιώκει την απόδοση Δικαιοσύνης. Ωστόσο, ο αγώνας της τη φέρνει αντιμέτωπη με τους ανθρώπους του υποκόσμου που χρησιμοποιούν εκφοβισμό και βίαιες επιθέσεις εναντίον της και τελικά την δολοφονούν.

Με τη δολοφονία της η κατάσταση άλλαξε. Θεσπίστηκε νόμος για την προστασία των δημοσιογράφων που εργάζονται κάτω από συνθήκες επικίνδυνες για τη σωματική τους ακεραιότητα και εμφανίστηκαν στις φτωχογειτονιές «πολιτοφυλακές» για την προστασία των παιδιών από τον ζοφερό κόσμο των ναρκωτικών (VERONICA GUERIN χ.χ., Βερόνικα Γκέριν (1958-1996), Ιρλανδή δημοσιογράφος που δολοφονήθηκε από το καρτέλ των ναρκωτικών 2018). Μια φωνή (off) μας πληροφορεί στο τέλος της ταινίας για τον αντίκτυπο της δολοφονίας της Δημοσιογράφου. Οι πολίτες δραστηριοποιούνται, οι διαδηλώσεις εναντίον των ναρκωτικών και γενικά εναντίον του εγκλήματος μαζικοποιούνται και πετυχαίνουν να εκδιώξουν τους εμπόρους ναρκωτικών από το Δουβλίνο. Στο μεταξύ και στον πολιτικό τομέα οι αλλαγές είναι θεαματικές. Μια εβδομάδα μετά το θάνατό της, σε έκτακτη συνεδρίαση, η Βουλή τροποποιεί το Σύνταγμα και δίνει τη δυνατότητα στα Δικαστήρια να παγώνουν τα κεφάλαια των βαρόνων των ναρκωτικών και την ίδια χρονιά συγκροτείται Σώμα Δίωξης Οικονομικού Εγκλήματος με την εξουσία να δεσμεύει αδικαιολόγητα περιουσιακά στοιχεία των ύποπτων εγκληματιών. Η Δικαιοσύνη λειτούργησε χωρίς αναβολές, συνελήφθησαν, καταδικάστηκαν οι πρωταίτιοι και δεσμεύτηκαν τα περιουσιακά τους στοιχεία. Όλη αυτή η προσπάθεια είχε ως αποτέλεσμα να πέσει ο Δείκτης εγκληματικότητας στο Δουβλίνο κατά 15% . Ο αγώνας, λοιπόν, της Guerin δεν πήγε χαμένος, απλά θα μπορούσε να είναι πιο προσεκτική για να χαρεί την επιτυχία της και να αποδυθεί σε νέους κοινωνικούς αγώνες μια και τέτοιοι υποδειγματικοί Δημοσιογράφοι μπορούν με τη δράση τους να αλλάξουν τον κόσμο.

Όσον αφορά γενικότερα την ταινία, προσφέρει ένα πρότυπο ‘καλής’ Δημοσιογραφίας, αλλά και αποτελεί μια κραυγή αγωνίας για θεσμικές αλλαγές που πρέπει να γίνονται για να βοηθηθούν οι άνθρωποι που ενδιαφέρονται για την αλήθεια και πολεμούν το έγκλημα, αλλά και για τους ερευνητικούς δημοσιογράφους που αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, επιδιώκουν αλλαγές στο κοινωνικοπολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι με κόστος την ίδια τους τη ζωή. Όπως αναφέρεται πριν τα ‘ζενερίκ’ τέλους στο φιλμ, μέσα σε έξι χρόνια από το θάνατο της Guerin, 196 δημοσιογράφοι δολοφονήθηκαν παγκοσμίως κατά την άσκηση της εργασίας τους.

Τελευταία, η ελληνική ταινία «Ο φάκελος Πολκ στον αέρα» του Διονύση Γρηγοράτου μας εντάσσει στην πολιτική ατμόσφαιρα του εμφυλίου πολέμου και στο παιχνίδι των μυστικών υπηρεσιών της Αγγλίας και των Η.Π.Α. που ‘προστάτευαν’ την Ελλάδα εκείνη την περίοδο. Ο δημοσιογράφος Polk, αναζητά την αλήθεια και αυτό τον φέρνει

σε αντιπαράθεση με την πολιτική εξουσία των παραπάνω χωρών και στο τέλος δολοφονείται. Ένα νεαρό ζευγάρι ερευνά την υπόθεση Πολκ, στα πλαίσια μιας ραδιοφωνικής εκπομπής. Ο άντρας έρχεται σ' επαφή με όλους τους επιζώντες που είχαν σχέση με την υπόθεση. Η γυναίκα, αντίθετα, καταφεύγει στο μύθο και υποδύεται όλους τους γυναικείους ρόλους. Συνδυάζοντας στοιχεία πραγματικότητας και μυθοπλασίας, επίκαιρα και μαρτυρίες αυτοπτών μαρτύρων, η ταινία αποτελεί ένα Δοκίμιο πάνω στη σχέση πραγματικότητας και κινηματογράφου.

Υπεύθυνοι για τη δολοφονία από κάποιες πηγές θεωρούνται οι Άγγλοι προκειμένου να καταφέρουν ένα ρήγμα στις ελληνοαμερικανικές σχέσεις ή επειδή τους ενοχλούσε το ότι ήταν πια έξω από το παιχνίδι, οι Αμερικανοί για παραδειγματισμό, αφού υποτίθεται ότι όλοι οι δημοσιογράφοι έπρεπε να ακολουθήσουν την πολιτική τους στο Ψυχρό Πόλεμο καθώς και οι Έλληνες. Ακροδεξιοί, παραστρατιωτικοί, Χίτες, κομμουνιστές. Όλοι είναι μέσα στο παιχνίδι. Οι πρώτες έρευνες δε φέρνουν κανένα αποτέλεσμα.

Για τη δολοφονία, τελικά συλλαμβάνεται και καταδικάζεται ένας αθώος δημοσιογράφος που έτυχε να βρεθεί για λίγο με τον Polk, ο Γρηγόρης Στακτόπουλος. Δίνεται έτσι μια γρήγορη λύση που βολεύει την πολιτική ηγεσία και η Τέταρτη εξουσία φιμώνεται για δεύτερη φορά. Ο Στ. Παπαθεμελής, συνήγορος του Στακτόπουλου σε άρθρο του στην εφημερίδα Μακεδονία της 21.05.2006 με τίτλο «Υπόθεση Πολκ: ανοικτή υπόθεση και ανοιχτή πληγή» χαρακτήρισε την καταδίκη του Γρ. Στακτόπουλου το 1949 «αποκορύφωμα μιας μαζικής συγκάλυψης της αλήθειας» που άφησε αναπάντητα πελώρια ερωτηματικά. Ολόκληρη η εκδοχή της ενοχής του Στακτόπουλου θεμελιώθηκε κατά βάση στο δικονομικά επισφαλέστερο μέσο απόδειξης, την ομολογία, του κατηγορουμένου. Στην περίπτωσή μας υπήρξαν 4 ‘ομολογίες’, αλληλοαναιρούμενες και προσαρμοζόμενες κάθε φορά στα καινούργια δεδομένα που τις διέψευδαν. Οι ‘ομολογίες’ υπήρξαν προϊόν ανακρίσεων τρίτου βαθμού και εκτιμήθηκαν από τους ίδιους τους Αμερικανούς (έκθεση καθηγητή Μόργκαν) ότι πλάθουν μια φανταστική ιστορία της δολοφονίας (Στακτόπουλος 1988).

Ο Στακτόπουλος αποφυλακίστηκε το 1960, με αναστολή του υπολοίπου της ποινής του. Ως τον θάνατό του, το 1998, διακήρυσσε παντού την αθωότητά του. Ο Άρειος Πάγος απέρριψε τις 4 συνολικά αιτήσεις που είχαν υποβληθεί για αναψηλάφηση της δίκης στην υπόθεση Πολκ (1977, 1999, 2002, 2004 οι τρεις τελευταίες από τη χήρα του) αδιαφορώντας για τα νέα στοιχεία που είχαν προκύψει και από τα οποία αποδεικνυόταν πλήρως η αθωότητα του Γρηγόρη Στακτόπουλου. Λίγο μετά την εκδίκαση του 2002, ο αντεισαγγελέας Αθανάσιος Καφίρης, ο οποίος είχε ταχθεί υπέρ της αποδοχής της αίτησης, παραιτήθηκε. Στο βιβλίο του, ο Καφίρης αποδίδει την απόρριψη των τεσσάρων αιτήσεων από τον Άρειο Πάγο στη συλλογική νοοτροπία των δικαστών –πολλοί εκ των οποίων είχαν αναλάβει τις θέσεις τους κατά τη χούντα– που δεν δέχονταν να αμφισβητήσουν τις αποφάσεις των προκατόχων τους (Ιατρίδης 2018).

Με βάση τα παραπάνω μας εντυπωσιάζει πως τόσο η ελληνική και η αμερικανική Δικαιοσύνη όσο και οι Δημοσιογράφοι των δυο χωρών έμειναν ικανοποιημένοι με τη

λύση Στακτόπουλου και δεν επιδόθηκαν σε περαιτέρω εξέταση των στοιχείων. Αν σκεφθεί κανείς ότι ένα χρόνο μετά τη δολοφονία του Δημοσιογράφου θεσπίστηκε το Βραβείο Δημοσιογραφίας Polk με το οποίο τιμούνται όλοι εκείνοι "οι οποίοι διακινδυνεύουν τις ζωές τους πάνω στο ρεπορτάζ, ξεσκεπάζουν τη διαφθορά, τα εγκλήματα και τις αδικίες στην πολιτική και στην κοινωνία και βοηθούν τους πολίτες να κατανοήσουν τι συμβαίνει στην υδρόγειο", είναι ειρωνεία να μην αποτελέσει το βραβείο, κίνητρο για κάποιον ερευνητικό Δημοσιογράφο στα 73 αυτά χρόνια, ώστε να ξεσκεπάσει τους δολοφόνους του. Περίεργο είναι επίσης όπως αναφέρεται στο βιβλίο των Ιγνατίου – Παπαϊωάννου « Οι έξι θάνατοι του Τζωρτζ Πολκ» (2018) ότι υπήρξαν κάποιες προσπάθειες να γυρισθούν από το Χόλυγουντ ταινίες με το θέμα αυτό, αλλά συναντούσαν εμπόδια και ματαιωνόταν.

Αντιθέτως ένας Έλληνας κινηματογραφικός δημιουργός, ο Διονύσης Γρηγοράτος, αποφασίζει να ασχοληθεί με αυτή τη δύσκολη υπόθεση που θυμίζει κατασκοπευτική ιστορία του Γκράχαμ Γκρην ή του Τζον Λε Καρέ. Διεξάγει ενδελεχή έρευνα των στοιχείων σε Ελλάδα και εξωτερικό μαζί με τους συνεργάτες του Μ. Κοσμίδη, Π. Δάφνου, Α. Πέννα και ως ένας εκπρόσωπος της 'Πέμπτης' εξουσίας, και ως 'φύλακας των φυλάκων της εξουσίας' φτιάχνει μια ταινία με την οποία προβάλλει τη δική του άποψη για την υπόθεση στηριγμένη σε στοιχεία από έγγραφα και μαρτυρίες. Στόχος του ήταν και το πέτυχε, να αναμοχλεύσει τα στοιχεία της έρευνας, να επαναφέρει στη συλλογική μνήμη τη δολοφονία του δημοσιογράφου Polk και τον 'αργό θάνατο' του συναδέλφου του, Στακτόπουλου και να διεκδικήσει μια επανεξέταση της υπόθεσης για να μην λησμονηθεί, αλλά και να κεντρίσει το ενδιαφέρον για περαιτέρω ενασχόληση προκειμένου να αποδοθεί κάποτε δικαιοσύνη. Δεν είναι τυχαίο ότι γίνονται 3 αιτήσεις για αναψηλάφηση της δίκης από τη χήρα του Στακτόπουλου στα χρόνια που ακολούθησαν, ενώ μια σειρά από έρευνες οδήγησαν σε ένα πλήθος βιβλίων που αναφέρονται στην υπόθεση εμπλουτίζοντας τα στοιχεία της. Αναφέρουμε ορισμένα από αυτά όπως του Φοίβου Οικονομίδη « Ο Πόλεμος, η Διείσδυση και η Προπαγάνδα στις ελληνοαμερικανικές σχέσεις» το 1992, Κώστα Παπαϊωάννου « Πολιτική δολοφονία. Υπόθεση Τζωρτζ Πολκ. Θεσσαλονίκη '48 » το 1993, Γιάννη Βούλτεψη «Τζωρτζ Πολκ. Χρέος για την αλήθεια» το 2002, Ελευθέριου Αγγ. Βούρβαχη «Ποιος σκότωσε τον Πολκ; Μια πολιτική δολοφονία και δικαστική πλάνη »το 2003 (Ιγνατίου & Παπαϊωάννου 2018).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, ο ευρωπαϊκός και παγκόσμιος κινηματογράφος αποτελεί την τέχνη που μαγεύει το κοινό καλώντας το να ζήσει για λίγο τη ζωή των ηρώων του, να ταυτισθεί μαζί τους, να ψυχαγωγηθεί αλλά είναι και μια πλούσια και σύνθετη πηγή πληροφόρησης για τις κοινωνίες και τους ανθρώπους. Αποτελεί μια ΄γλώσσα' που μιλάει στο κοινό όχι μόνο με το σενάριο και τη σκηνοθεσία αλλά και με την τέχνη των ηθοποιών, τη χρήση της κάμερας και των φακών, τα οπτικά εφέ, τη μουσική επένδυση, το φωτισμό, τη φωτογραφία, και υποβάλλει αντίστοιχες 'αναγνώσεις' που βέβαια απαιτούν μια σχετική εξοικείωση με το θέμα. Στο σημείο αυτό η βοήθεια της Σημειωτικής επιστήμης είναι πολύτιμη. Έτσι, η κινηματογραφία εξελίχθηκε σ' ένα παγκόσμιο οπτικό μέσο το

οποίο αγγίζει όλο τον κόσμο και ξεπερνά το εμπόδιο της γλώσσας, προσφέροντάς μια αναπαράσταση ή καλύτερα μια ανακατασκευή και μαζί μια ψευδαίσθηση πραγματικότητας, καταγράφοντας με πλούσια εκφραστικά μέσα το παρελθόν και το παρόν της ανθρωπότητας, παρέχοντας ένα όραμα για το μέλλον. Ψυχαγωγεί το κοινό αλλά συνάμα ευαισθητοποιεί και την κοινή γνώμη επιδιώκοντας αλλαγές στο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι.

Μέσα από τις τέσσερις ταινίες, οι θεατές έρχονται αντιμέτωποι με την αγωνία της έβδομης τέχνης για την καταπάτηση των ελευθεριών και των δικαιωμάτων των πολιτών σε διάφορες περιόδους της Ιστορίας και τον τρόπο με τον οποίο αυτή αντιμετωπίζεται από την Τέταρτη εξουσία, τον Τύπο και τα ΜΜΕ γενικότερα. Στην προκειμένη περίπτωση κάνει ένα βήμα παραπάνω. Η ‘ελευθερία έκφρασης’ του καλλιτέχνη κινηματογραφιστή αποτελεί κλειδί για την κριτική απεικόνιση και αξιολόγηση της Δημοσιογραφίας. Προβάλλοντας πρότυπα ‘καλής’ δημοσιογραφίας κάνει γνωστό ευρύτερα τι περιμένουν οι δημοκρατικές κοινωνίες από τους Δημοσιογράφους ή αντίθετα καταγγέλλοντας τις παρακμιακές πρακτικές της δημοσιογραφίας, που χειραγωγείται από πολιτικούς ή οικονομικούς παράγοντες, η έβδομη τέχνη αποτελεί μια φωνή διαμαρτυρίας για τα κακώς κείμενα του κοινωνικοπολιτικού συστήματος. Οι δημιουργοί των ταινιών και το κοινό που αντιπροσωπεύουν, θέλουν τους δημοσιογράφους προστάτες της ποιότητας ζωής των πολιτών στα δημοκρατικά καθεστώτα της εποχής μας και πρωτεργάτες στην ανάδειξη των σημαντικών προβλημάτων που ταλανίζουν την κοινωνία. Πιστεύουν στη Δημοσιογραφία και περιμένουν από τους λειτουργούς της να είναι ευαίσθητοι στα πολιτικά και κοινωνικά μηνύματα, να στυλώνουν τα πόδια τους, να διεκδικούν και να αγωνίζονται για τα ανθρώπινα δικαιώματα, για τις κοινωνικές και οικονομικές αδικίες, να στηρίζουν τους δημοκρατικούς θεσμούς που εξαιτίας ισχυρών προσωπικοτήτων, άσχημων οικονομικών συνθηκών αλλά και αστάθμητων παραγόντων μπορούν να κινδυνεύσουν και να προτείνουν λύσεις ευνοώντας τον κοινωνικό διάλογο και πιέζοντας τις δημοκρατικά εκλεγμένες κυβερνήσεις, όταν αποξενώνονται από το λαό που τις ψηφίζει.

Οι κινηματογραφιστές, επομένως, κρίνουν και αξιολογούν τους φορείς της Τέταρτης εξουσίας, τον Τύπο και Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης που αναλαμβάνουν στις δημοκρατικές κοινωνίες το ρόλο του φύλακα και προστάτη του πολιτεύματος. Ανάγεται επομένως, η Κινηματογραφία στο ρόλο του ΄φύλακα’ των ‘φυλάκων’ της Δημοκρατίας. Αποτελεί μια Πέμπτη εξουσία (Ehrlich 2004, McNair 2010), αφού οι δημιουργοί των ταινιών καθιστούν τους δημοσιογράφους και ιδιοκτήτες των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης και Επικοινωνίας υπόλογους για τα κακώς κείμενα των σύγχρονων δημοκρατικών πολιτευμάτων. Είναι φυσικό μια τέτοια οπτική να προκαλεί ξάφνιασμα κι έκπληξη στους ανθρώπους του Τύπου, που από την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης ανέλαβαν τον ρόλο του ‘φύλακα’ της Δημοκρατίας. Ωστόσο, είναι απαιτητική η Δημοκρατία και συνεπώς είναι αναγκαίο στις σύγχρονες κοινωνίες όλοι να κρίνονται και να αξιολογούνται για να εκτελούν πιστά το ρόλο τους και να υπάρχει η απαιτούμενη διαφάνεια στις σχέσεις των εξουσιών, αλλά και των διαφορετικών επιπέδων των δημοκρατικών κοινωνιών με αποτέλεσμα την κοινωνικοπολιτική πρόοδο και την πολιτιστική ανάταση.

Αυτή, εξάλλου, είναι και η σημαντικότερη προσφορά της Κινηματογραφίας αλλά και της Δημοσιογραφίας στον πολιτισμό, το όραμα για το μέλλον της ανθρωπότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bontinas, Th. (1988). I kryfi goiteia tou kinimatografou. Athina, Ellada: Paraskinio

Ebert, R. (2005, Οκτωβρίου 20). Journalism as it should be. Anaktithike Δε Dekemvriou 2, 2020, apo https://www.rogerebert.com/reviews/good-night-and-good-luck-2005

Efstathiadis, S. (2008, November 24). H athliotita ton «anakriseon» tou Makarthi. Anaktithike Ianouariou 8, 2020, apo https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/h-athliotita-twn-anakrisewn-toy-makarthi

Ehrlich, M. C. (2004). *Journalism in the movies*. Illinois, USA: University of Illinois Press.

I "teliki lysi" sto Stamchaim. (1997, November 9). Anaktithike Ianouariou 10, 2021, apo http://www.iospress.gr/ios1997/ios19971109a.htm

IATRIDIS, I O. (2018, Maiou 28). I anexichniasti ypothesi Polk. Anaktithike Dekemvriou 2, 2020, from https://www.kathimerini.gr/society/966292/i-anexichniasti-ypothesi-polk/

Ignatiou, M, & Papaioannou, K. (2018). Oi exi thanatoi tou Tzortz Polk. Athina, Ellada: Ekdoseis Pataki

Kaitatzi-Gouitlok, S. (2012). Epikoinonia: Theoria stin praxi. Athina, Ellada: Ekdotikos organismos Livani.

Marten, M. (1969). I glossa tou kinimatografou. Athina, Ellada: Kalvos

McNair, B. (2010). *Journalists in film*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press

Santas, K. (2007). Pos vlepo mia tainia. Athina, Ellada: Grigoris

Staktopoulos, G. (1988). Ypothesi Polk: I Prosopiki Mou Martyria. Athina, Ellada: Ekdoseis Gnosi

Stam, R. (2011). Eisagogi sti theoria tou kinimatografou. Athina, Ellada: Patakis

Talbott, S. (2007, February 25). IPA, i anatomia mias katastrofis. Anaktithike Ianouariou 8, 2020, apo https://www.kathimerini.gr/world/278538/ipa-i-anatomia-mias-katastrofis

Veronika Gkerin (1958-1996), Irlandi dimosiografos pou dolofonithike apo to kartel ton narkotikon. (2018, Iouniou 25). Anaktithike Noemvriou 15, 2020, apo https://www.timesnews.gr/veronika-gkerin-1958-1996-irlandi-dimosiografos-poy-dolofonithike-apo-to-kartel-ton-narkotikon/

Wollen, P. (1981). H simeiologia tou kinimatografou. Athina, Ellada: Kalvos.

Εκπαιδεύοντας στα ανθρώπινα δικαιώματα και στην καταπολέμηση της σεξουαλικής παρενόχλησης στο σχολείο μεσα από την αξιοποίηση ψηφιακού κόμικ

Βασιλική Χατζηευθυμίου, Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει μία διδακτική πρόταση, η οποία εστιάζει στο φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης προσεγγίζοντάς το μέσα από τη δημιουργία ενός ψηφιακού κόμικ. Η πρόταση, καλείται να φέρει το σημαντικό ζήτημα του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της καταπολέμησης της σεξουαλικής παρενόχησης στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.Στοχεύει επίσης να αντιμετωπίσει την άγνοια, να τονίσει τη σπουδαιότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για την αρμονική συμβίωση των πολιτών και να ευαισθητοποιήσει την εκπαιδευτική κοινότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: Σεξουαλική παρενόχληση, ανθρώπινα δικαιώματα, έμφυλη βία, ψηφιακό κόμικ

Educating on human rights and combating sexual harassment at school using digital comics

Vasiliki Chatziefthymiou, Aristotle University of Thessaloniki Faculty of Philosophy School of Philosophy and Education

Abstracts

The article presents a didactic approach, which focuses on sexual harassment through a playful way of creating a digital comic. The approach aims to highlight the important issue of respect for human rights and the fight against sexual harassment in the center of the educational process. At the same time, the approach ~~it~~ seeks to raise awareness on the educational community, to address ignorance and to emphasize the importance of human rights for the harmonious coexistence of citizens by developing 21st century skills.

Key Words: sexual harassment, Human Rights, gender violence, digital comic

Εισαγωγή

Η καταπολέμηση της έμφυλης βίας αναγνωρίζεται κατά κανόνα ως βασικό στοιχείο για την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ωστόσο, η πρόοδος προς αυτή την κατεύθυνση παραμένει ανομοιογενής σε όλο τον κόσμο. Η ισότητα μεταξύ ανδρών και γυναικών αποτελεί θεμελιώδη αρχή του κοινοτικού δικαίου, αλλά και καθήκον και στόχο της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, η οποία επιβάλλει θετική υποχρέωση προαγωγής της σε όλα τα κράτη μέλη. Στο πλαίσιο της δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας κατά των διακρίσεων λόγω φύλου ψηφίστηκε η Οδηγία 2006/54/ ΕΚ για την εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών και της ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών σε θέματα

εργασίας και απασχόλησης (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2010). Παρά την πρόοδο που έχει επιτευχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο στον τομέα της ισότητας των φύλων, σύμφωνα με το Ινστιτούτο Στατιστικής της UNESCO υπάρχουν ακόμη μεγάλα κενά μεταξύ των φύλων όσον αφορά την πρόσβαση, τα μαθησιακά επιτεύγματα και τη συνέχιση της εκπαίδευσης (Unesco, https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality).

Συχνά στην καθημερινότητα προκύπτουν ζητήματα έμφυλης βίας και σεξουαλικής παρενόχλησης εξαιτίας της άγνοιας του νομοθετικού πλαισίου είτε των διαφορετικών ισχυρών παραδόσεων και στερεοτύπων. Σε συνδυασμό με τις ανεπαρκείς πολιτικές για την προώθηση της ισότητας και λόγω των περικοπών στον προϋπολογισμό των κρατών συνεπεία της οικονομικής κρίσης, οι χώρες δεν μπορούν να διαθέσουν πόρους για την καταπολέμηση/πρόληψη της έμφυλης βίας.

Η εκπαίδευση αναπτύσσει κριτική σκέψη, συμβάλλει στη μείωση των ανισοτήτων, στην ενίσχυση της ισότητας των φύλων, ευνοεί την ανοχή μεταξύ των ανθρώπων, συμβάλλοντας έτσι σε πιο ειρηνικές κοινωνίες. Από την άλλη πλευρά όμως η άγνοια ή η ελλιπής κατάρτιση μπορεί να οδηγήσουν σε περιθωριοποίηση και απουσία δράσεων που προάγουν τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα καλούνται συχνά να διαχειριστούν καταστάσεις καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων χωρίς την κατάλληλη κατάρτιση και υποστήριξη.Η ανάγκη για εξειδικευμένη επιμόρφωση και υλοποίηση παρεμβάσεων γίνεται ακόμη πιο έντονη στον χώρο της εκπαίδευσης. Επιπλέον, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη η καταγραφή κρουσμάτων βίας στο σχολικό περιβάλλον, όπως αποτυπώνται στο Παρατηρητήριο καταγραφής για την εκπαίδευση αλλά και σε επίσημα κείμενα όπως είναι η Έκθεση της Επιτρόπου για τα δικαιώματα του ανθρώπου του Συμβουλίου της Ευρώπης, Dunja Mijatovic, μετά την επίσκεψη της στην Ελλάδα από 25 έως 29 Ιουνίου 2018, (Στρασβούργο, 11 Οκτωβρίου 2018 CommDH (2018)24, Δελτίο Τύπου της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, 9/2/2018).

Για τις ανάγκες της εργασίας επιλέχθηκε να παρουσιαστεί το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης, όπως εντοπίζεται συχνά μέσα από καθημερινές δραστηριότητες στο εργασιακό, οικογενειακό, φιλικό περιβάλλον, μέσω μίας ψηφιακής εφαρμογής. Τα κόμικ μπορούν να αξιοποιηθούν σε πολλά γνωστικά αντικείμενα και διαθεματικές δραστηριότητες τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και από τους/τις ίδιους/ιες τους/τις μαθητές/τριες. (Kendricks, 2000). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν τα κόμικς στη διδασκαλία τους, προκειμένου να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών/τριών, μέσω της οπτικοποίησης της πληροφορίας και της χρήσης εικόνων (Ράπτης-Ράπτη 2002, Βοσνιάδου, 2006). Επιπρόσθετα, η ίδια η πράξη της δημιουργίας των κόμικς είναι μια διεπιστημονική δραστηριότητα καθώς εκτός από την ανάγνωση και το γράψιμο, καλλιεργούνται η επαφή με τις εικαστικές τέχνες, η εξοικείωση με τους υπολογιστές, αλλά και οι ερευνητικές δεξιότητες (Sturm, 2002).

Το προτεινόμενο κόμικ επιδιώκει να ευαισθητοποιήσει τους/τις μαθητές/τριες αλλά και όλους/ες τους/τις αναγνώστες/τριες σχετικά με τη σεξουαλική παρενόχληση μέσα από έναν παιγνιώδη τρόπο. Μπορεί να αξιοποιηθεί σε πολλά γνωστικά αντικείμενα όπως το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Νεοελληνικής γλώσσας είτε στο πλαίσιο ερευνητικής εργασίας ή των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με διάρκεια από μία έως δύο ώρες.

Το φαινόμενο της σεξουαλικής παρενόχλησης

Σύμφωνα με μελέτες που έχουν διενεργηθεί η σεξουαλική παρενόχληση είναι ευρέως διαδεδομένη σύμφωνα με (Feldblum, Lipnic 2016). Ορίζεται ως η ανεπιθύμητη σεξουαλική συμπεριφορά, η οποία αναμένεται να κάνει ένα άτομο να αισθανθεί προσβεβλημένο, ταπεινωμένο ή εκφοβισμένο. Μπορεί να είναι φυσική, λεκτική ή γραπτή. Η σεξουαλική παρενόχληση δεν είναι συναινετική αλληλεπίδραση, φλερτ ή φιλία και δεν συμφωνείται από κοινού, ενώ ένα μόνο περιστατικό είναι αρκετό για να αποτελέσει σεξουαλική παρενόχληση – και δεν χρειάζεται να επαναληφθεί. Μπορεί να επηρεάσει τα άτομα με διάφορους τρόπους, συμπεριλαμβανομένης της ψυχικής και σωματικής υγείας τους, των οικονομικών τους και των ευκαιριών να προχωρήσουν στην καριέρα τους (Shaw, Hegewisch, Phil, Hess, 2018).

Η σεξουαλική παρενόχληση όταν αφορά τον χώρο εργασίας μπορεί να συμβαίνει: α) στη δουλειά, β) σε συναντήσεις που σχετίζονται με την εργασία, ή γ) όπου οι άνθρωποι σχετίζονται και μοιράζονται τον ίδιο χώρο εργασίας. Έχει πολλές διαφορετικές μορφές και μπορεί να προέρχεται από εργοδότη, συνεργάτη, επιβλέποντα, πελάτη. Κυμαίνεται από ανεπιθύμητα αγγίγματα, ακατάλληλα σχόλια ή ανέκδοτα, ακατάλληλα σχόλια σχετικά με το σώμα ή την εμφάνιση ή υποσχέσεις προώθησης με αντάλλαγμα σεξουαλικές επαφές. Μπορεί επίσης να μοιάζει με πειράγματα, εκφοβιστικά ή προσβλητικά σχόλια βασισμένα σε στερεότυπα (π.χ. σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο ορισμένοι άνθρωποι πρέπει να ενεργούν) ή εκφοβισμό κάποιας ή ομάδας ατόμων με βάση το φύλο τους, την ταυτότητα φύλου, τον σεξουαλικό προσανατολισμό (αμφιφυλόφιλος, λεσβία, ομοφυλόφιλος, ασεξουαλικός, πανσεξουαλικός, κλπ.) ακόμη και αν η συμπεριφορά δεν στοχεύει σε ένα πρόσωπο.

Τα σεξουαλικά και απρεπή σχόλια είναι συνηθισμένος τρόπος σεξουαλικής παρενόχλησης όπου το άτομο που διαπράττει την παρενόχληση δεν συνειδητοποιεί ότι είναι κάτι κακό. Τα απρεπή πειράγματα επίσης αποτελούν ένα κλασικό παράδειγμα προσέγγισης προς το γυναικείο φύλο. Η σεξουαλική παρενόχληση δεν είναι σαφώς πρόβλημα που αντιμετωπίζουν μόνο οι ελκυστικές γυναίκες. Θα πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι στερεοτυπικά υπάρχει η αντίληψη ότι η ελκυστική εμφάνιση πιθανόν να προκαλεί συμπεριφορές οι οποίες είναι δυσάρεστες. Κάτι τέτοιο αποτελεί αβάσιμο ισχυρισμό, καθώς η ευπάθεια και η έλλειψη δύναμης του θύματος αποτελούν δείκτες πιθανότητας παρενόχλησης και όχι η ελκυστικότητα ή η εξωτερική του εμφάνιση (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2010).

Η ανεργία επίσης αποτελεί έντονη ανησυχία για ορισμένες γυναίκες που αισθάνονται ότι πρέπει να εγκαταλείψουν μια δουλειά λόγω σεξουαλικής παρενόχλησης προτού βρουν κάποια άλλη (The Nation, 2018). Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η σεξουαλική παρενόχληση δεν σχετίζεται με έντονη ερωτική επιθυμία, παρόλο που συχνά παρουσιάζεται ότι η σεξουαλική παρενόχληση είναι μια ακατέργαστη προσπάθεια έναρξης ερωτικών σχέσεων. Είναι συνήθως μια επίδειξη «δύναμης» από την πλευρά του δράστη προς το θύμα όπου, κάνοντας χρήση της εργασιακής σχέσης/εξάρτησης που δημιουργείται μεταξύ τους, ο δράστης μπορεί να επιβληθεί, είτε με απειλές είτε με άλλη ψυχολογική βία, στο θύμα, με αποτέλεσμα το θύμα να υποκύψει στη σεξουαλική παρενόχληση (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2010).

Η απόλυση λόγω εκδίκησης κατόπιν απόκρουσης της παρενοχλητικής συμπεριφοράς από τον/την εργαζόμενο/η ή λόγω ενός συμβάντος σεξουαλικής παρενόχλησης από κάποιον/α εργαζόμενο/η είναι απολύτως άκυρη από νομική σκοπιά. Θύμα σεξουαλικής παρενόχλησης βέβαια μπορεί να αποτελεί, εκτός από τον/την εργαζόμενο, και ο ίδιος ο εργοδότης. Ωστόσο, η περίπτωση αυτή δεν συναντάται τόσο συχνά και δεν έχει αντιμετωπισθεί από την ελληνική νομολογία. Εάν ο εργαζόμενος/η προβαίνει σε σεξουαλική παρενόχληση σε βάρος του εργοδότη, θα μπορούσε να θεωρηθεί σπουδαίος λόγος λύσης της σχέσης εργασίας**,** εφόσον δημιουργούνται συνθήκες που δεν επιτρέπουν την ομαλή λειτουργία της επιχείρησης, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία.

Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Της υλοποίησης της συγκεκριμένης πρακτικής προηγείται ένα προπαρασκευαστικό στάδιο ενημέρωσης των μαθητών/τριών για την έμφυλη βία και τα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες προτρέπονται να δημιουργήσουν ομαδοσυνεργατικά ένα προϊόν της ψηφιακής αφήγησης αφού δοθούν από τον/την εκπαιδευτικό οι απαραίτητες οδηγίες. Κατά τη διάρκεια της πρότασης γίνεται προσπάθεια να δημιουργηθεί γνώση μέσα από αυθεντικές καταστάσεις (Jonassen, 2010; Brown, Collins, & Dugui, 1989). Η μάθηση εστιάζεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών/τριών με αξιοποίηση μεταξύ άλλων της τεχνολογίας και του ψηφιακού γραμματισμού.

Η επιλογή ενός ψηφιακού κόμικ ως παραγόμενου προϊόντος για τη συγκεκριμένη θεματική κρίθηκε ως η πιο πρόσφορη, καθώς ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει κείμενο και εικόνα και μέσα από μία φιλική και εύχρηστη πλατφόρμα να εμπλέξει πολλούς αναγνώστες και ιδιαίτερα παιδιά. Τα ψηφιακό κόμικ παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία και διαδραστικότητα στον χρήστη, ενώ παράλληλα υπάρχει μια αφηγηματική αλληλουχία μεταξύ των εικόνων. Η διαδικτυακή εφαρμογή που επιλέχθηκε για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι η Pixton (https://www.pixton.com) και παρέχει τη δυνατότητα σε εγγεγραμμένους χρήστες να δημιουργήσουν ψηφιακά κόμικς έκτασης από μία σελίδα ως πολλές περισσότερες. Είναι μια ιδιαίτερα εύχρηστη εφαρμογή και ο τρόπος λειτουργίας της θυμίζει ιστοσελίδες, όπου τα παιδιά δημιουργούν

είδωλα (avatar) ή ντύνουν και μεταμορφώνουν χαρακτήρες. Ο χρήστης μπορεί να δημοσιεύσει τις δημιουργίες του στην ιστοσελίδα της εφαρμογής, να τις αποθηκεύσει ως αρχείο (pdf0, είτε να τις ενσωματώσει σε ιστολόγιο/ιστοσελίδα ως κόμικς. Απαιτεί την εγγραφή του χρήστη, αλλά παρέχεται η ευκολία σύνδεσης μέσω υπάρχοντος λογαριασμού σε κοινωνικά δίκτυα.

Ο χαρακτήρας μετασχηματίζεται αφού ενταχθεί σε ένα σκηνικό, με τη χρήση της λειτουργίας «click and hold» (επίλεξε και κράτησε) και ο χρήστης μπορεί να δημιουργήσει χαρακτήρες από δεκάδες επιλογές χαρακτηριστικών προσώπου και μαλλιών, μπορεί να προσαρμόσει ακόμη και τον σωματότυπο, ενώ τέλος μπορεί να επιλέξει ενδυμασία συνδυάζοντας χρώματα, πολλές εκφράσεις για να μεταφέρει τα συναισθήματα του χαρακτήρα. Η ίδια ευελιξία χαρακτηρίζει και το σκηνικό που επιλέγει ο χρήστης, καθώς μπορεί να προσθέσει ή να αφαιρέσει αντικείμενα. Η εφαρμογή υποστηρίζει ελληνική γραμματοσειρά και η ευκρίνεια των εξαχθέντων αρχείων είναι πολύ καλή. Πιο προχωρημένες λειτουργίες παρέχονται με μικρό αντίτιμο. Επίσης είναι διαθέσιμα κόμικς από άλλα μέλη της κοινότητας και υπάρχει πολύ καλή ταξινόμηση των κόμικς. Συνολικά η εκπαιδευτική πρόταση στοχεύει στα εξής:

-να ενισχύσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών σε θέματα καταπολέμησης της σεξουαλικής παρενόχλησης και σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων,

-να μετατρέψει τους/τις μαθητές/τριες σε πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας,

-να ενισχυθεί η ενσωμάτωση θεμάτων που σχετίζονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο,

-να ευαισθητοποιήσει περισσότερο για τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την προάσπισή τους,

-να ενισχυθεί η προαγωγή της προάσπισης των δικαιωμάτων των γυναικών σε επίπεδο αρχικά σχολικής μονάδας και στη συνέχεια ευρύτερα,

-να εμπλουτισθεί το υπάρχον εκπαιδευτικό υλικό που αφορά στην εκπαίδευση για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την καταπολέμηση της σεξουαλικής παρενόχλησης

Σε σχέση με τις δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές/τριες συμπεριλαμβάνονται τα παρακάτω:

-Δεξιότητες Μάθησης: Κριτική σκέψη, Επικοινωνία, Συνεργασία, Δημιουργικότητα

-Δεξιότητες Ζωής: Κοινωνικές Δεξιότητες, Ενσυναίσθηση και ευαισθησία, Προσαρμοστικότητα, Υπευθυνότητα, Πρωτοβουλία, Οργανωτική ικανότητα

-Δεξιότητες της τεχνολογίας και της επιστήμης: Ψηφιακός γραμματισμός, Τεχνολογικός γραμματισμός, Γραμματισμός στα μέσα, Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων, Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας

-Δεξιότητες του νου: Στρατηγική σκέψη, Επίλυση προβλημάτων, Πλάγια σκέψη

Το προτεινόμενο κόμικ αποτελείται από δώδεκα (12) επεισόδια, τα οποία δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους αλλά αποτελούν μία μικρή ιστορία (Εικόνα 1). Με πρωταγωνίστρια μία νέα γυναίκα, καρέ καρέ καταγράφονται περιστατικά διαφόρων μορφών σεξουαλικής παρενόχλησης (στον εργασιακό χώρο από τον ιεραρχικά ανώτερό αλλά και στην καθημερινότητά της). Αποτυπώνεται επίσης η αντίδραση των οικείων της και του φιλικού της περιβάλλοντος στην αποκάλυψη του συμβάντος.



Εικόνα 1: Ψηφιακό κόμικ-Σεξουαλική παρενόχληση

Η πρωταγωνίστρια του κόμικ σχεδιάστηκε με τέτοιον τρόπο ώστε να μην έχει ιδιαίτερα

ελκυστική εμφάνιση, ώστε εσκεμμένα δεν αντικατοπτρίζει το στερεότυπο της κλασσικής όμορφης υπαλλήλου που παρενοχλείται από τον εργοδότη της (καρέ 1 & 2). Η επιλογή αυτή έγινε για να καταδειχθεί ακριβώς ότι δεν υπάρχουν θύματα με συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά που μπορεί να αποτελέσουν στόχο της σεξουαλικής παρενόχλησης. Η πιθανότητα να παρενοχληθεί σεξουαλικά κάποιος/α, συνδέεται κυρίως με την αντιλαμβανομένη ευπάθεια του αποδέκτη και όχι με την εξωτερική του εμφάνιση.

Το θύμα-γυναίκα του κόμικ δεν συναινεί στην σεξουαλική παρενόχληση και δεν ανταποκρίνεται στην πίεση του εργοδότη (καρέ 3). Η συμπεριφορά αυτή έχει ως αποτέλεσμα την απόλυσή της. Συνήθως, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία στον μεγαλύτερο αριθμό των περιπτώσεων όπου το θύμα της σεξουαλικής παρενόχλησης δεν αντέδρασε έντονα εναντίον του δράστη, η ανεπιθύμητη συμπεριφορά όχι μόνο δεν έπαυσε, αλλά, αντιθέτως, επιδεινώθηκε. Καθώς προχωρά η ιστορία του κόμικ η πρωταγωνίστρια πέφτει θύμα σεξουαλικής παρενόχλησης στον δρόμο (καρέ 4 & 5) ενώ εισπράτει την δυσπιστία των οικείου περιβάλλοντος στην αποκάλυψη του συμβάντος (καρέ 6 έως 9) (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2010). Στη συνέχεια, η πρωταγωνίστρια πέφτει για άλλη μια φορά θύμα σεξουαλικής παρενόχλησης (καρέ 10), ενώ κατόπιν αντιλαμβάνεται ότι ανάλογα περιστατικά έχουν συμβεί και σε άλλες γυναίκες, οι οποίες όμως δεν αντέδρασαν ποτέ (καρέ 11). Στην τελεταία σκηνή του κόμικ (καρέ 12) το θύμα σεξουαλικής κακοποίησης επισκέπτεται κάποιον νομικό και αποφασίζει να προχωρήσει μέσω της δικαστικής οδού και να καταγγείλει τον εργοδότη της.

Συμπεράσματα

Η πρόταση στοχεύει να εμπλέξει στο πολύ σημαντικό ζήτημα της σεξουαλικής παρενόχλησης όλους τους σχετιζόμενους με το πρόβλημα (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς, γονείς), δημιουργώντας ένα θετικό σχολικό κλίμα, και ενεργοποιώντας αποτελεσματικά τους πιθανούς παρατηρητές του φαινομένου (Kyriakou et al., 2014).

Μέσα από τον σχεδιασμό του κόμικ καταβλήθηκε προσπάθεια να καταρριφθεί η αντίληψη ότι οι γυναίκες που παρενοχλούνται έχουν προκαλέσει οι ίδιες την παρενόχλησή τους. Επιπλέον γίνεται προσπάθεια να καταρριφθεί η λανθασμένη στερεοτυπική αντίληψη ότι η σεξουαλική παρενόχληση είναι αναπόφευκτη ως φυσική ροή των πραγμάτων και εξαιτίας αυτού του γεγονότος οι γυναίκες πρέπει να υπομένουν και να ανέχονται σχετικές συμπεριφορές και να προσπαθούν να τις αντικρούουν με ήπια μέσα.

Η σεξουαλική παρενόχληση δεν αποτελεί «φυσική ροή των πραγμάτων», αλλά διακριτική μεταχείριση του/της εργαζομένου/νης λόγω του φύλου του/της, προσβολή της αξιοπρέπειάς του/της και καταπάτηση του δικαιώματός του/της στην εργασία και ήρεμη απόλαυση αυτής (Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, 2010). Όλα τα περιστατικά σεξουαλικής παρενόχλησης -ανεξάρτητα από το πόσο μεγάλα ή μικρά είναι- απαιτούν από τους/τις θιγόμενους/νες να ανταποκρίνονται γρήγορα και κατάλληλα. Αυτό δεν συνεπάγεται ότι επειδή κάποιος/α δεν αντιτίθεται στην ακατάλληλη

συμπεριφορά στον χώρο εργασίας εκείνη τη στιγμή, ότι συναινεί σε αυτή την συμπεριφορά.

Η ευρεία χρήση των τεχνολογιών έχει μετατοπίσει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν και κατανοούν ο ένας τον άλλον. Καθώς οι τεχνολογίες αυτές διαπέρασαν την κοινωνία, επέτρεψαν και οδήγησαν σε αλλαγές στον δημόσιο και στον ιδιωτικό τομέα (Milner, 2016; Ross and Rivers, 2017). Από την πολιτική διαμαρτυρία έως τη διαπροσωπική επικοινωνία, το διαδίκτυο έχει ισχυρή επιρροή στη σύγχρονη ζωή. Τα ψηφιακά κόμικς, μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο-μέσο για την προετοιμασία των μαθητών/τριών στην κατάκτηση δεξιοτήτων (Βασιλακοπούλου et al., 2007). Τέλος, τα μέσα ενημέρωσης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη σωστή πληροφόρηση των ατόμων. Καθώς μάλιστα ο «COVID-19» εξαπλώνεται, το ίδιο κάνουν και τα αρνητικά στερεότυπα των νέων. Ο ιός «Corona» αποκάλυψε πόσο βαθιά στερεότυπα διατρέχουν την κοινωνία μας ακόμη και κατά τη διάρκεια μιας περιόδου κρίσης.

Η προτεινόμενη δράση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική γίνεται αντιληπτή από άτομα ή ομάδες που ανήκουν σε διαφορετικές ομάδες και ευελπιστεί ότι μέσα από τη δημιουργία ενός ομαδοσυνεργατικού ψηφιακού προϊόντος θα λειτουργήσει προς μία κατεύθυνση κινητοποίησης των εμπλεκομένων ώστε να αναλάβουν δράση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18 (1),* 32-42.

Jonassen, D. (2010). *Educational Psychology and Learning Technologies*. Διαθέσιμο στο: http://web.missouri.edu/jonassend/index.html, προσπελάστηκε στις 20/3/2016.

Feldblum, Chai and Lipnic, Victoria (2016). *EEOC Select Task Force on the Study of Harassment in the Workplace*, Report of Co-Chairs Chai R. Feldblum and Victoria A. Lipnic.

Kendricks, N. (2000). *Comic-book artist uses work to take serious look at how hard life can be*. The San Diego Union - Tribune, pp. E-8.

Kyriakou, C., Mylonakou-Keke, I. & Stephens, P. (2014). Does a social pedagogy perspective underpin the views of university students in England, Greece and Norway regarding bullying in schools? *International Conference of European Educational Research Association (EERA/ECER) "The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe", Porto, 2–5 September*.

Pixton, https://www.pixton.com.

Raptis A. & Rapti A. (2002). Mathisi kai Didaskalia stin Epochi tis Pliroforikis: Oliki Prosengisi, Tomos A΄, Athina: Aftoekdosi.

Ross and A.S. Rivers, D.J. (2017). "Digital cultures of political participation: Internet memes and the discursive delegitimization of the 2016 U.S Presidential candidates," *Discourse, Context & Media*, volume 16, pp. 1–11. doi: https://doi.org/10.1016/J.DCM.2017.01.001, accessed 25 September 2019.

Shaw, El., M.A., Hegewisch, Ar., Phil., M., Hess, C. (2018). *Sexual Harassmentand Assault at Work: Understanding the Costs*. Briefing paper. Institute for women's policy research.

Sturm, J. (2002). Comics in the classroom. *The Chronicle of Higher Education,* pp. B14-5.

The Nation. (February 7, 2018). *"When Harassment Is the Price of a Job."* Bryce Covert. <https://www.thenation.com/article/when-harassment-is-the-price-of-a-job/> (accessed September 18, 2018).

Vasilikopoulou M., Boloudakis M., Retalis S. (2007). «Axiopoiisi ton Psifiakon Komiks stin Ekpaidefsi - Protaseis gia to Mathima tis Istorias» sto Praktika 4ο Panellinio Synedrio ton Ekpaideftikon gia tis TPE "Axiopoiisi ton Technologion tis Pliroforias kai tis Epikoinonias sti Didaktiki Praxi", Syros 4-6 Maiou 2007. Prospelastike stis 11/3/2020, http://www.epyna.eu/modules.php?name=News&file=arti cle&sid=1698 9.

Vosniadou S. (2006). *Paidia, Scholeia kai Ypologistes* Athina: Gutenberg.

Ypourgeio Ergasias kai Koinonikon Asfaliseon. (2010). Egcheiridio gia themata diakrisis logo fylou stin apascholisi kai stin epangelmatiki ekpaidefsi. Tmima Ergasias. Athina.

Unesco, https://en.unesco.org/themes/education-and-gender-equality.

Εμπειρίες μαθητών από την παρακολούθηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης

Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70, M.Sc.
Κουτσολιάπης Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός, Π.Ε.11, M.Ed, M.Sc.
Θεοδώρου Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
Καινούργιου Σταυρούλα, Εκπ/κός, Π.Ε.70, M.Ed.,
Γκιόκα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδασκαλείο

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αναφέρεται στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούνται σε σχολεία της Ελλάδας με στόχο τη διερεύνηση των εμπειριών των μαθητών από την παρακολούθηση Π.Π.Ε. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή 8 μαθητών γυμνασίων της Κέρκυρας οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει Π.Π.Ε τουλάχιστον τρία χρόνια. Βασίστηκε στην διενέργεια 8 ημιδομημένων συνεντεύξεων που έδωσαν οι μαθητές, όπου ρωτήθηκαν για τις εμπειρίες που είχανε από την εκπαιδευτική διαδικασία, τις εμπειρίες από το διδακτικό προσωπικό και την προσωπική αντίληψη που έχουν για τα Π.Π.Ε . Η παρούσα μελέτη είναι ποιοτική και η ανάλυσή των δεδομένων έγινε με θεματική ανάλυση περιεχομένου. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές έχουν θετικές εμπειρίες από τα Π.Π.Ε, σε γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο και ανέπτυξαν μια αίσθηση συμμετοχής και δράσης για την προστασία του περιβάλλοντος.

Λέξεις-Κλειδιά: προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, εμπειρίες μαθητών, απόψεις μαθητών, θεματική ανάλυση, περιβαλλοντική συμπεριφορά.

Students' experiences following programmes of environmental education.

Pantazis Spyridon, Primary Teacher, M.Sc.
Koutsoliapis Michail, Gym.Teache, M.Ed., MSc
Theodorou Michail, Primary Teacher, M.Sc.
Kainourgiou Stavroula, Primary Teacher, M.Ed.
Gkioka Dimitra, Primary Teacher, M.Sc.

Abstract

The present study refers to programmes of environmental education held at schools in Greece with the aim of investigating the students' experiences following PEE. The study was conducted with the participation of eight Junior high school students in Corfu who had attended PEE for at least three years. It was based on the administration of eight semi- structured interviews given by the students,where they were asked about their experiences on the educational practice, the teaching staff and their personal reflections on PEE. The present study is qualitative and data analysis was carried out with theme content analysis. The findings showed that students have positive experiences from

PEE on a cognitive, emotional and social level and developed a sense of participation and action for the protection of the environment.

Key-Words: programmes of environmental education, students' experiences, students' opinions, theme content analysis, environmental behaviour.

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος αναπτύσσει μια ιδιαίτερη σχέση με τη φύση, μέσω της επιρροής που ασκεί σ' αυτή. Το μοντέλο ανάπτυξης που κυριάρχησε τα τελευταία χρόνια και οι προηγούμενες καταβολές μας, κατέληξαν σε μια τεράστια περιβαλλοντική κρίση, η οποία θέτει σε κίνδυνο την ποιότητα της ζωής μας, ακόμη και την ίδια την επιβίωσή μας, καθώς η οικονομική ανάπτυξη και ο καταναλωτισμός επέφεραν την κατάχρηση των φυσικών πόρων και τη δημιουργία μεγάλων προβλημάτων στο οικοσύστημα (ΕΕΑ, 2004 . Δημητρίου, 2009. Davies, 2010).

Η δημιουργία και διατήρηση μιας βιώσιμης κοινωνίας είναι μια σημαντική ανησυχία της παγκόσμιας κοινότητας. Σε έναν κόσμο που αντιμετωπίζει ασταθείς οικονομικές συνθήκες, τις αρνητικές επιπτώσεις της αλλαγής του κλίματος και την εξάντληση των φυσικών πόρων, είχε ως επακόλουθο την αντίδραση του ανθρώπου η οποία εκδηλώθηκε μέσω κοινωνικών κινημάτων για την προστασία της φύσης και την διατήρηση του φυσικού περιβάλλοντος (Φλογαΐτη, 2011). Η εννοιολογική εξέλιξη αυτών των κινημάτων όσο αφορά τον προβληματισμό της κοινωνίας προς το περιβάλλον και τη φύση, κατέληξε σε ένα εκπαιδευτικό κίνημα προσανατολισμένο προς το περιβάλλον. «Το κίνημα αυτό ονομάζεται περιβαλλοντική εκπαίδευση (Π.Ε) » (Φλογαΐτη, 2011, σ. 27).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) γεννήθηκε στη διάρκεια της δεκαετίας του 60, ως μια καινούρια εκπαιδευτική προσέγγιση που στοχεύει σε μια υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά, αναπτύσσοντας μια γενικότερη οικολογική προβληματική και ανησυχία, ώστε να μεταδώσει γνώσεις και να διαμορφώσει δεξιότητες και στάσεις που κρίνονται αναγκαίες για την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων μέσω της ανάληψης δράσης (Guttman, 1999, Σουβατζή, 2005).Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) στην Ελλάδα θεσμοθετήθηκε με το Νόμο 1892/90. Στα πλαίσια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (Φ.Ε.Κ. 1366, τ.Β΄, 718-10-2001) αναφέρεται και η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος. Επίσης αναφέρει ότι η Π.Ε εντάσσεται στα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης ως καινοτόμος δράση.

Εδώ και χρόνια διεξάγονται έρευνες με σκοπό την αξιολόγηση και παράλληλα την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές μέσω των Π.Π.Ε. Όπως προκύπτει από την ανάλυση της Ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας όσον αφορά την απόκτηση γνώσεων και διαμόρφωση στάσεων, φιλικών προς το περιβάλλον

από τους μαθητές ως αποτέλεσμα της παρακολούθησης Π.Π.Ε, τα ευρήματα είναι συγκεχυμένα.

Σημαντική απόκτηση γνώσεων επιφέρει η συμμετοχή σε Π.Π.Ε (Ballantyne, Fien, & Packer, 2001. Δημακοπούλου, 2008. Καλαϊτζίδης & Ουζούνης ,1999. Χατζάκης, 2012). Ενώ οι Δικαιάκος & Σκούλος (2008, 2009), Κουιμτζή (2010), Mifsud (2011), τη βρίσκουν σε μικρότερο βαθμό.Επίσης, αύξηση των φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων, στατιστικά σημαντική αναφέρουν οι Ballantyne κ.συν.(2001), Ναλπαντίδου, Κεχαγιά, & Γράψα (2008).Αντιθέτως στις μελέτες τους οι Κουιμτζή (2010), Mifsud (2011), Χατζάκης (2012), αναφέρουν ότι οι μαθητές δεν αναπτύσσουν στατιστικά σημαντικές φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις και συμπεριφορές μετά την παρακολούθηση Π.Π.Ε.

Σε παρόμοιες ερμηνείες καταλήγουν και οι (Legault & Pelletier, 2000), οι οποίοι όμως πιστεύουν ότι οι μαθητές αποκτούν το υπόβαθρο για να επηρεάσουν στο μέλλον την κοινωνία και τους γονείς τους σε αλλαγές συμπεριφορών.

Όσοι μαθητές παρακολουθούν Π.Π.Ε μέσω της συμμετοχής τους σε περιβαλλοντικές δράσεις και δραστηριότητες, αποκτούν γνώσεις που συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους (Βασιλούδης, 2006. Δημακοπούλου, 2008. Μάναλης & Πλατανιστιώτη ,1999).

Οι Conde & Sánchez (2010), καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι με την διάχυση της Π.Ε σε όλο το σχολικό περιβάλλον και όχι μόνο, οι μαθητές γίνονται πιο δεικτικοί και πρόθυμοι να αναλάβουν περιβαλλοντική δράση και παράλληλα αποκτούν γνώση η οποία χρησιμεύει σε μελλοντικές οικολογικές ενέργειες (Ζαχαρίου & Κατσίκης, 2006). Μια σειρά ερευνών (Barnett, Vaughan, Strauss, & Cotter, 2011. Chawla & Cushing, 2007), αναφέρεται σε πειραματικά προγράμματα και προγράμματα μικρής διάρκειας τα οποία έχουν μια ενδιαφέρουσα προοπτική εφόσον συνδυαστούν με τα Π.Π.Ε καθώς όπως αναφέρει ο Μάναλης (2004), ο ρόλος τους είναι να λειτουργούν ως ενισχυτικός παράγοντας της Π.Ε στην αγωγή των μαθητών.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω υπάρχει ένα μεγάλο κενό στις ερευνητικές διαδικασίες που μελέτησαν την επίδραση των Π.Π.Ε στους μαθητές. Αυτό αφορά τους ίδιους, καθώς δεν έχουν διερευνηθεί πλήρως οι απόψεις, οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές από την παρακολούθηση Π.Π.Ε.

Για να συνεισφέρουμε στην όλη διαδικασία της Π.Ε καθορίσαμε ως σκοπό της μελέτης που θα διεξήγαμε την διερεύνηση των εμπειριών που αποκτούν και των αντιλήψεων που αναπτύσσουν οι μαθητές μετά την συμμετοχή τους σε Π.Π.Ε.

Το ερευνητικό ερώτημα είναι: ποιες οι εμπειρίες των μαθητών γυμνασίου από την συμμετοχή τους σε Π.Π.Ε:

Παράλληλα με το κεντρικό ερώτημα διατυπώνουμε και τα παρακάτω υποερωτήματα:

Τι εμπειρίες έχουν από την εκπαιδευτική διαδικασία των Π.Π.Ε;

Τι εμπειρίες έχουν από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλλους μαθητές;

Ποια η προσωπική θεώρηση που αναπτύσσουν για την συμβολή των Π.Π.Ε, σε μελλοντικές φιλοπεριβαλλοντικές ενέργειες;

Μεθοδολογία

Επειδή ο σκοπός της μελέτης μας είναι διερευνητικός όπου εστιάζει στην αναζήτηση νέων αντιλήψεων, στις εμπειρίες και θεωρίες των μαθητών από τα Π.Π.Ε, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση (Robson, C. 2010).. Το ερευνητικό μας ερώτημα μας κατεύθυνε σε ένα σχεδιασμό ποιοτικής προσέγγισης για την συγκέντρωση και ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε, όπου είχαμε τη δυνατότητα να μελετήσουμε μια ομάδα μαθητών, η οποία είχε παρακολουθήσει Π.Π.Ε και να κατανοήσουμε τις δικές τους ιδέες, θεωρίες, απόψεις και αντιλήψεις που έχουν για θέματα που σχετίζονται με τα προγράμματα, μέσω των εμπειριών που είχαν από αυτά (Patton, 2002). Στην έρευνα που πραγματοποιήσαμε, τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν από οκτώ μαθητές και μαθήτριες του Γυμνασίου ηλικίας 12,5 έως 14 ετών που συμμετείχαν σε Π.Π.Ε τα προηγούμενα έτη. Η επιλογή τους έγινε με σκόπιμη δειγματοληψία , με βάση την συμμετοχή τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για τουλάχιστον 3 χρόνια. Η συγκεκριμένη επιλογή έγινε επειδή οι μαθητές αυτοί εμπλακήκανε ενεργά σε προγράμματα Π.Ε, και μπορούσαν να μας βοηθήσουν να συγκεντρώσουμε όλες αυτές τις πληροφορίες που αναζητά η έρευνα (Patton, 2002), να μας μεταφέρουν και να αποδώσουν καλύτερα τις εμπειρίες τους, και όλα τα δεδομένα και στοιχεία που είναι απαραίτητα για την υλοποίησή της. Επίσης σημαντικό ρόλο έπαιξε η προθυμία τους να συμμετάσχουν καθώς και η συγκατάθεση των γονέων τους.Κύριο εργαλείο της έρευνας μας ήταν η συνέντευξη η οποία μπορεί να οριστεί σαν μία επαφή - συναλλαγή μεταξύ του ερευνητή και του ερωτώμενου, με αντικείμενο την άντληση πληροφοριών οι οποίες είναι σχετικές με τον στόχο της έρευνας (Cohen & Manion, 1997). Μπορούμε να διακρίνουμε 3 τύπους συνέντευξης σύμφωνα με τον Robson (2010): δομημένη, ημιδομημένη και μη δομημένη.

Η μελέτη βασίστηκε σε 8 ημι-δομημένες προσωπικές συνεντεύξεις. Με τη χρήση ανοικτών ερωτήσεων στην ποιοτική συνέντευξή μας, επιδιώξαμε και δώσαμε την δυνατότητα στους ερωτώμενους να εκφράσουν καλύτερα τις απόψεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες τους, με το δικό τους λεξιλόγιο, δίνοντας τον προσωπικό του τόνο, χωρίς περιορισμούς από τον ερευνητή (Creswell, 2011. Patton, 2002). Οι συμμετέχοντες μαθητές απάντησαν σε 18 ερωτήσεις οι οποίες ήτανε κοινές και έγιναν με την ίδια σειρά σε όλους. Ως ξεκίνημα της συνέντευξης χρησιμοποιήσαμε κάποια γενικά εισαγωγικά ερωτήματα, σχετικά με το θέμα της συνέντευξης και τους συμμετέχοντες ώστε να τους ενθαρρύνουμε να μιλήσουν γενικά για το θέμα που μας ενδιαφέρει, να νιώσουν πιο άνετα ώστε να εισχωρήσουμε σε ποιο ειδικά θέματα όπως:

- συνεχίζεις να παρακολουθείς Π.Π.Ε;

Στην συνέχεια εισχωρήσαμε στο κύριο μέρος της συνέντευξης το οποίο βασίζεται σε 3 υποερωτήματα που είχαν ως στόχο την άντληση πληροφοριών από τους μαθητές με την διενέργεια μιας σειράς ερωτήσεων για το κάθε ένα.

- Θα μπορούσες να μου πεις ποιες οι εμπειρίες που αποκόμισες από το πρόγραμμα;

- με βάση τις εμπειρίες σας, πώς κρίνετε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο των Π.Π.Ε.
- Τι σχέδια έχεις και τι δράσεις θα κάνεις για την προστασία του περιβάλλοντος;

Στο τέλος της διαδικασίας τους ζητήθηκε εάν έχουν να προσθέσουν κάτι σχετικό με τα Π.Π.Ε, το οποίο δεν αναφέρθηκε και θεωρούν ότι είναι σημαντικό να ειπωθεί. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήτανε από 20 έως 28 λεπτά. Η όλη διαδικασία καταγράφηκε από ψηφιακό μικρόφωνο ηλεκτρονικού υπολογιστή για να έχουμε πλήρη αποτύπωση των λεγόμενων των μαθητών και να μην χαθούν κάποια δεδομένα. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης με τον πρώτο μαθητή αντιμετωπίσαμε αρκετά προβλήματα στην καταγραφή της συνομιλίας με το μαγνητόφωνο, με αποτέλεσμα αυτή να συνεχιστεί και να ολοκληρωθεί με καταγραφή της σε κινητό τηλέφωνο. Προβλήματα υπήρξαν και στην ποιότητα καταγραφής της επόμενης συνομιλίας, αλλά λυθήκαν στις επόμενες. Επίσης σε όλες τις συζητήσεις κρατηθήκαν κάποιες σημειώσεις από τον ερευνητή για να καταγράψουμε κάποιες αντιδράσεις του αποκρινόμενου την ώρα που γινόταν η συνέντευξη, που πιθανό να ήταν σημαντικές. Έτσι προέκυψε το υλικό που απομαγνητοφωνήσαμε και αναλύσαμε μετέπειτα. Η πρόσκληση για την συμμετοχή στην έρευνα έγινε μέσω προσωπικής επαφής πρώτα με τους συμμετέχοντες και στη συνέχεια με τους γονείς τους. Τους εξηγήθηκε ο σκοπός της εργασίας και κάποια γενικά σημεία στα οποία θα εστίαζε η συζήτηση – συνέντευξη καθώς και ο χρόνος που θα χρειαζόμασταν για να ολοκληρωθεί η συνέντευξη. Ενημερώθηκαν για τον τρόπο που θα γίνει η συλλογή των απόψεών τους, το πώς θα παρουσιαστούν αυτές και ζητήθηκε η έγκρισή τους γι' αυτό. Εγγυηθήκαμε την ανωνυμία και την πλήρη εμπιστευτικότητα των στοιχείων τους, με απόδοση αριθμών ή ψευδώνυμων. Τους επισημάνθηκε ότι μπορούν να εγκαταλείψουν την συνέντευξη εάν το επιθυμούν για οποιοδήποτε λόγο, όπως και να μην απαντούν σε όποια ερώτηση θέλουν. Επίσης ότι δεν θα προκύψει κάποιο οικονομικό όφελος από την όλη διαδικασία.

Ο χώρος της έρευνας καθορίζεται σε σχέση με τους στόχους του ερευνητή (Μπέλλας, 1993). Έτσι η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων έγινε στην κατοικία των έξι μαθητών, και οι υπόλοιπες δύο σε φιλικό σπίτι, μετά από έγκριση των γονέων τους. Κύριος στόχος να νιώθουν οικία, να μένουν ανενόχλητοι και να μην αποσυντονίζονται. Στην μελέτη που διεξήγαμε χρησιμοποιήσαμε το ψηφιακό μικρόφωνο Η/Υ, για την καταγραφή των συνεντεύξεων ώστε να μη παραλείψουμε κάποιο στοιχείο. Για την έγκυρη ερμηνεία των πληροφοριών που αφορά στην επαληθευσιμότητα της έρευνας και την αντιμετώπιση της μεροληψίας από την πλευρά μας, έγινε ένας έλεγχος από άλλο

εκπαιδευτικό συνάδελφο που είχε μια σχετική εμπειρία, στα πλαίσια του λιγοστού χρόνου που είχαμε στην διάθεση, χωρίς διαπιστωθεί κάτι τέτοιο. Επίσης, έγινε έλεγχος εύρεσης αρνητικών αποδείξεων από το ίδιο άτομο ώστε να αντιμετωπίσουμε την πιθανή μεροληψία μας (Robson, 2010). Είχαμε μια δεύτερη επαφή με 2 από τους συμμετέχοντες μαθητές, στους οποίους παρουσιάσαμε το υλικό το οποίο συγκεντρώσαμε και αναλύσαμε για να ελέγξουν τυχών μεροληψία μας και ανακρίβεια ή παρερμηνεία των λεγομένων τους. Έγινε προσπάθεια ώστε με καθαρές, σύντομες και όχι πολύπλοκες, μπερδεμένες και καθοδηγητικές ερωτήσεις, να πραγματοποιηθεί η όλη διαδικασία. Επίσης ζητηθήκαν κάποιες πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που μαθήτευσαν οι μαθητές για να ελέγξουμε εάν ορισμένα πράγματα που αναφερθήκαν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα. Πχ: πόσα προγράμματα Π.Ε υλοποιήθηκαν τα προηγούμενα έτη, σε ποιες τάξεις και τυχών επισκέψεις σε Κ.Π.Ε.

Αποτελέσματα

Η επεξεργασία των δεδομένων στις ποιοτικές έρευνες περιλαμβάνει μια επαναλαμβανόμενη κατάσταση ανάλυσης (Mertens, 2009). Καθώς συγκεντρώναμε τις πληροφορίες που μας αφορούσαν με την σύγκριση μεταξύ τους συγκεκριμενοποιήσαμε κάποιες κατηγορίες και εντοπίσαμε μία αρνητική περίπτωση.

Σε πρώτο στάδιο ο στόχος ήταν η απόκτηση μιας σφαιρικής άποψης των δεδομένων καθώς προχωρούσαμε στην μετεγγραφή των συνεντεύξεων Συνεχίσαμε με την τακτοποίηση των πληροφοριών σε κατηγορίες με βάση: φράσεις, θέματα, σχέσεις, ομάδες, υποομάδες. Τα χωρίσαμε σε τμήματα και τα δώσαμε κωδικούς. Προχωρήσαμε σε περαιτέρω μείωση των κωδικών και με προσεκτική εξέταση εντοπίσαμε αυτούς που μπορούν να ομαδοποιηθούν, για να καταλήξουμε στα πέντε θέματα που αναφέρουμε παρακάτω (Creswell, 2011. Mertens, 2009).

Το πρώτο μέρος των ευρημάτων περιλαμβάνει στατιστικά στοιχεία που απαντούν στις εισαγωγικές ερωτήσεις της μελέτης. Συμμετείχαν πέντε μαθήτριες και τρεις μαθητές. Οι ηλικίες κυμαίνονταν από 12,5 έως 14 ετών. Τρείς μαθητές συμμετείχαν τρία έτη σε Π.Π.Ε, και πέντε μαθητές τέσσερα έτη.

Στον πίνακα 1 παραθέτουμε τα παραπάνω, όπως και πόσες επισκέψεις έχει κάνει ο εκάστοτε μαθητής σε κέντρα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 1

Λίστα ερωτώμενων και έτη συμμετοχής σε Π.Π.Ε

Ψευδώνυμο ηλικία έτη συμμετοχής επίσκεψη σε Κ.Π.Ε

φύλλο

Νίκος (Α) 12,5 3 2

Γιάννης (Α) 13,5 4 3

Σπύρος (Α) 12,5 3 3

Μαρίνα (Θ) 14 4 1

Λίτσα (Θ) 13,5 3 3

Κατερίνα (Θ) 13 4 2

Δάφνη (Θ) 13,5 4 2

ΝΕΑ 14 4 4

Οι πληροφορίες που μας έδωσαν οι μαθητές και μαθήτριες στο εισαγωγικό μέρος της συνέντευξης μας, είναι ιδιαίτερα πολύτιμες, γιατί παρότι έχουν περάσει μερικά χρόνια μας αφηγούνται πράγματα από τις επισκέψεις τους σε Κ.Π.Ε και θυμούνται διδακτικά θέματα. Αυτό μας δείχνει ότι υπάρχει θετικός αντίκτυπος σ'αυτούς τουλάχιστον σε γνωστικό επίπεδο και μια θέληση για συμμετοχή στις επισκέψεις. Το κίνητρο της όλης διαδικασίας, που συντελείται στα κέντρα και της συναισθηματικής σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των συμμετεχόντων, φαίνεται να υπερισχύει εκείνου της κούρασης και της χρηματικής επιβάρυνσης. Αξίζει να αναφέρουμε μια αρνητική περίπτωση μαθήτριας που έρχεται σε αντιδιαστολή με τα λεγόμενα των άλλων μαθητών η οποία χαρακτηριστικά λέει: ***"η τάξη μου πήγε και άλλες φορές. Την άλλη φορά δεν ήθελα εγώ να πάω γιατί δεν μου άρεσε και πολύ."***

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την ανάλυση των πληροφοριών που μας έδωσαν οι μαθητές και μαθήτριες, απαντώντας στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Καταλήξαμε στην ανάπτυξη τεσσάρων θεμάτων τα οποία παρουσιάζουμε παρακάτω.

α) Διδακτική ωφέλεια και πρόκληση. Οι αναφορές των μαθητών για τους στόχους των Π.Π.Ε και τις πληροφορίες που απέκτησαν, αποκαλύπτουν μια ικανοποιητική επίδραση αυτών σε επίπεδο γνώσεων. Καταλήγουμε σε αυτό το συμπέρασμα καθώς σχεδόν όλοι αναφέρουν κάποιους από τους στόχους της Π.Ε στο σχολείο, με κυρίαρχο σε σειρά προτεραιότητας την προστασία του περιβάλλοντος από τα προβλήματα που το απειλούν όπως: μόλυνση νερού, προστασία δασών, ζώων, πουλιών ψαριών, ενέργεια κ.λ.π. Αξίζει να αναφέρουμε την εκτίμηση της Κατερίνας που αναφέρει ότι στόχος των Π.Π.Ε είναι ότι : *"**πρέπει να μάθουμε περισσότερα πράγματα για τον πλανήτη μας, για τοπεριβάλλον και ότι θα πρέπει να είμαστε πιο υπεύθυνοι απέναντί του .**"*

Ενώ η Δάφνη πιστεύει πως στόχος του μαθήματος είναι, όπως χαρακτηριστικά λέει: *“* ***μάλλον να μας ευαισθητοποιήσουν για το περιβάλλον να μας διδάξουν κάποιες δράσεις και εμείς σαν νέοι άνθρωποι να υιοθετήσουμε, ώστε να βελτιώσουμε τον κόσμο να δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον καλύτερο.”***

Οι ερωτώμενοι κατέδειξαν μια σειρά από γνώσεις που απέκτησαν ως αποτέλεσμα της συμμετοχής τους όπως: πληροφορίες για την μόλυνση του περιβάλλοντος, για την εξοικονόμηση της ενέργειας , την εξοικονόμηση του νερού, τα πουλιά τα ζώα ,τα φυτά, τα ποτάμια, την διαχείριση των σκουπιδιών, την ανακύκλωση και τα βιολογικά τρόφιμα. Ενδεικτική είναι η αφήγηση της Ιωάννας: *“****Μας δείξανε πως το περιβάλλον μπορεί να μολυνθεί με πολλούς τρόπους που πριν δεν το φανταζόμουν. Έμαθα πώς παράγεται η ενέργεια, πώς τη χρησιμοποιούμε, έμαθα για τη διαχείριση των σκουπιδιών , για την πυρηνική ενέργεια, για την παραγωγή οικολογικών τροφών , και γενικά πάρα πολλά πράγματα όπως είπα για ότι σχετίζεται με τη φύση.”***

Στον παρακάτω πίνακα 2 αναφέρουμε τις πληροφορίες που απόκτησαν οι μαθητές από τα προγράμματα και τα ποσοστά αναφοράς τους.

Πίνακας 2

ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ	ΠΟΣΟΣΤΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
Νερό	8/8
Ποτάμια	7/8
Σκουπίδια- διαχείριση	6/8
Πουλιά	6/8
Ενέργεια	6/8
Θαλάσσια μόλυνση	5/8
Παγκόσμια περιβ.προβλήματα	7/8
Πυρηνική ενέργεια	4/8
Βιολογικές τροφές	2/8

Σύμφωνα με αυτά που μας μεταφέρανε οι μαθητές, σχετικά με τις εμπειρίες τους από το διδακτικό περιεχόμενο, τις προτάσεις και την προσωπική τους θεώρηση, υπάρχει μια γενική αποδοχή και εκτίμηση του προγράμματος. Παρόμοιες είναι σχεδόν οι

απόψεις των μαθητών, εκτός της Μαρίνας η οποία μας ανοίγει ένα άλλο θα λέγαμε παράθυρο στην όλη διαδικασία, των πολλαπλών πηγών ενημέρωσης. **"Αν λέτε για το όλα αυτά που μας κάνανε, εγώ το κρίνω „ δεν νομίζω λίγα αντικείμενα ήταν ενδιαφέροντα και μου άρεσαν. Τα άλλα που μας κάνανε ήταν απλά και τα έβλεπα καλύτερα εγώ στην τηλεόραση σε ντοκιμαντέρ που είναι και πιο ζωντανά."**

Κάνοντας μια προσωπική και σε βάθος εκτίμηση των αναφορών, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι για την συνέχιση των Π.Π.Ε στο άμεσο μέλλον πρέπει να υπάρξει μια συνολική επανασχεδίαση τους σε συνολικό επίπεδο, με θέματα που να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των μαθητών και συμμετοχή τους στο σχεδιασμό του μαθήματος.

β) Επικοινωνία – Κοινωνική δεσμοί. Από τα ευρήματα φαίνεται πως αναπτύσσεται μια συναισθηματική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα της Π.Ε, και εκείνους που διδάσκουν στα Κ.Π.Ε. Μια σχέση που υπερκαλύπτει αυτή του δασκάλου και του μαθητή. Όλοι αναφέρουν πως οι δάσκαλοι ήταν πιο χαλαροί πιο άνετοι, πιο φιλικοί, δεν ήταν αυστηροί. Ενδεικτικά ο Νίκος μας είπε: ***"Να ότι είδαμε τον καλό τους εαυτό. Ότι δεν ήταν αυστηροί έκαναν και αυτοί μερικές φορές αστεία, περνάγαμε καλά."***

Και η Μαρίνα για την δασκάλα της: ***"Ήταν θεωρώ πιο κουλ πιο άνετη, και μιλούσαμε συχνά και για άλλα πράγματα, και δεν έβαζε και βαθμούς οπότε είχαμε καλές εμπειρίες."***

Επίσης συμπεραίνουμε πως υπήρχε μια πιο στενή επαφή μεταξύ των μαθητών, που ίσως δεν υπήρχε στα άλλα μαθήματα. Αυτό δικαιολογείται από τη φύση του προγράμματος και του τρόπου που το εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί. Γίνεται αναφορά από τους ερωτώμενους για συνεργασία τους, για συμμετοχή πολλών μαθητών στις εργασίες, και συγχρόνως για εκδήλωση ενδιαφέροντος για το μάθημα ακόμη και από τους πιο αδύνατους. Η Ιωάννα αναφέρει πως: ***"Πολλές φορές υπήρχαν μαθητές που ενώ δεν τα κατάφερναν καλά στα άλλα μαθήματα, εδώ ήταν πολύ καλοί και ξέραν αρκετά είδη ζώων , φυτών ,ψαριών και γενικά το κλίμα μεταξύ μας ήταν καλό."***

Αυτό θεωρούμε είναι σχετικό με το περιβάλλον που ζουν οι μαθητές, καθώς όλοι τους μένουν στην επαρχία μακριά από τα αστικά κέντρα και έτσι έχουν μια άμεση επαφή με τη φύση, τα ζώα, τα φυτά, και γνωρίζουν πράγματα σχετικά με τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα. Επίσης αξίζει να ειπωθεί ότι αναπτύσσονται φιλικές σχέσεις και μεταξύ διαφορετικών σχολείων κατά την επίσκεψή τους σε Κ.Π.Ε.

Υπάρχουν όμως και αναφορές για αρνητικές εμπειρίες και σχέσεις ανάμεσα στους ερωτώμενους και τους δασκάλους τους, και ορισμένες περιπτώσεις αρνητικής διάθεσης προς τους συμμαθητές τους. Κυριαρχεί η απάντηση που έδωσε η Λίτσα στην αντίστοιχη ερώτηση: *" **Όταν πηγαίναμε την επίσκεψη σε κάποιο κέντρο Π.Ε ο διευθυντής ερχόταν μαζί μας και δεν μας άφηνε ούτε να γελάμε ούτε να λέμε αστεία, πολλές φορές πολλά παιδιά τα μάλωνε γιατί όπου πηγαίναμε σε κάποιο δάσος δεν τα άφηνε***

να τρέχουν γύρω- γύρω ήταν πιο αυστηρός δεν περνούσαμε τόσο όμορφα όσο περνούσαμε με το δάσκαλό μας όταν ήμασταν μόνοι."

γ) Περιβαλλοντική εγγύτητα. Ένα νέο θέμα που αναδύθηκε είναι αυτό της αμεσότητας και επαφής με το περιβάλλον και τη φύση. Όλοι οι μαθητές αναφέρουν σε πολλά σημεία της μελέτης την πραγματοποίηση πολλών επισκέψεων στη θάλασσα, σε πάρκα, σε χώρους περιβαλλοντικής σημασίας. Επίσης η εκπαιδευτική διαδικασία που συντελείται έξω από την τάξη και πολλές φορές και έξω από το περιβάλλον του σχολείου εντυπωσιάζει τα παιδιά και τα ωθεί να συμμετέχουν ενεργά. Ουσιαστικά το μοντέλο που ακολουθήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν τα προγράμματα μας εισάγει σε ένα ευέλικτο είδος μαθήματος που μπορούμε να το ονομάσουμε ως υπαίθρια εκπαίδευση. Τα παιδιά φαίνεται πως αναπτύσσουν μια συναισθηματική σχέση με τη φύση με άμεσα αποτελέσματα στη στάση και συμπεριφορά τους προς αυτή. Όλοι οι ερωτηθέντες ανέφεραν ότι η εμπειρία του να έχεις άμεση επαφή με το αντικείμενο που διδάσκεσαι έχει κεντρική σημασία για το ίδιο το μάθημα και το κάνει να ξεχωρίζει. Παραθέτουμε ένα αυτούσιο απόσπασμα μιας μαθήτριας για το παραπάνω θέμα: ***"Εμένα μου άρεσαν, γιατί δεν ήμασταν μέσα στην τάξη οπότε πιστεύω ότι έτσι μας έμειναν περισσότερα πράγματα. Γιατί ,αν καθόμασταν μέσα στην τάξη και μας μιλούσαν για ποτάμια ,θάλασσες, περιβάλλον θα βαριόμασταν ,ενώ τώρα ήταν πιο ενδιαφέρον. Οι πληροφορίες που μας έδιναν οι δάσκαλοι τις μαθαίναμε καλύτερα γιατί τα βλέπαμε και μπροστά μας αυτά που μας έλεγαν ."***

δ) Αίσθημα ευθύνης. Με την ερμηνεία των ευρημάτων προκύπτει μια γενική επιθυμία και θέληση για ενεργό συμμετοχή, για τη φροντίδα του περιβάλλοντος τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Μια γενικότερη αίσθηση ευθύνης για την διατήρηση της φύσης, την πρόταση για δράσεις και ενέργειες σε τοπικό και εθνικό χώρο. Τα παιδιά εκδηλώνουν περιβαλλοντικές ανησυχίες και συναισθήματα για τις λύσεις που μπορεί να δοθούν. Παραθέτουμε αυτούσια τα λόγια της Δάφνης. " ***Από μόνη μου ως άτομο δεν ξέρω αν μπορώ πέρα από αυτά τα καθημερινά. Αν γίνουν σύλλογοι και γίνουν πιο οργανωμένες προσπάθειες ναι θα είμαι θετική. Θα θέλω να συμμετέχω. Και όπως συζητάμε στις παρέες μας το περιβάλλον μας αφορά γιατί εξαρτάται η υγεία μας. Αντί αυτού η συνέχεια μας απειλείται."***

Επιπλέον οι αλλαγές σε προσωπικές συμπεριφορές και οι προτάσεις των μαθητών για την ανεύρεση πιθανών λύσεων σε περιβαλλοντικά προβλήματα, συνδέεται με τους γονείς τους φίλους την τοπική κοινωνία. Ενώ ενδιαφέρων παρουσιάζει η αναφορά κάποιων μαθητών για αλληλοσύνδεση των τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων με παγκόσμια. Η Ιωάννα με έμφαση απαντάει στην ερώτηση που της κάναμε: ***"Σκέφτομαι όμως τώρα που το λέτε ότι θα είμαι υπεύθυνη σαν ενήλικη και θα προσπαθήσω να επηρεάσω και άλλους θετικά για το περιβάλλον . Ίσως να γράψω σε εφημερίδες και περιοδικά που αναφέρονται στο περιβάλλον και να αναφέρω τα προβλήματα της περιοχής μου και ίσως να προτείνω και λύσεις για τα περιβαλλοντικά προβλήματα του πλανήτη .Από ότι διαβάζω στο internet το μέλλον του πλανήτη εξαρτάται από εμάς."***

Συμπεράσματα

Η μελέτη φωτίζει κάποιες διαφορετικές πτυχές της Π.Ε καθώς μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών, βγάζουμε κάποια συμπεράσματα για την λειτουργία των Π.Π.Ε. Μας εισχωρεί μέσα από τα βιώματα, στις απόψεις τις αντιλήψεις, τα αισθήματα και τις προτάσεις των μαθητών για την Π.Ε. Τα ευρήματα δείχνουν ότι υπάρχει μια αδύναμη σχέση ανάμεσα στα Π.Π.Ε και στην διαμόρφωση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς ως επακόλουθο των προγραμμάτων όπως υποστηρίζουν και οι Κουιμτζή (2010), Mifsud (2011), Χατζάκης (2012).

Ωστόσο προκύπτει το συμπέρασμα ότι εάν τα Π.Π.Ε λειτουργούν σωστά με τρόπο συνυφασμένο με την νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα και με την εισαγωγή της Π.Ε στο κύριο πρόγραμμα των μαθημάτων από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου έως το λύκειο, έχει αποτέλεσμα στους μαθητές οι οποίοι αποκτούν το υπόβαθρο για να επηρεάσουν στο μέλλον την κοινωνία και τους γονείς τους σε αλλαγές συμπεριφορών (Legault & Pelletier, 2000). Αποκτούν γνώσεις που συμβάλουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τους (Βασιλούδης, 2006. Δημακοπούλου, 2008. Μάναλης & Πλατανιστιώτη, 1999). Γίνονται πιο δεικτικοί και πρόθυμοι να αναλάβουν περιβαλλοντική δράση (Conde & Sánchez,2010), και παράλληλα αποκτούν γνώση η οποία χρησιμεύει σε μελλοντικές οικολογικές ενέργειες (Ζαχαρίου& Κατσίκης,2006).

Επίσης επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα που αναφέρουν και οι (Gornalnik & Nelson, 2011), ότι οι εμπειρίες και οι γνώσεις που βασίζονται στην άμεση σχέση με το φυσικό περιβάλλον μπορεί να οδηγήσουν και να ωθήσουν τους μαθητές φιλοπεριβαλλοντικές ενέργειες και ενεργό συμμετοχή στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, στο άμεσο και απώτερο μέλλον. Όπως επισημαίνει ο Muir (1901,όπ.αναφ. στους Goralnik & Nelson 2011), και έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματά μας, οι εμπειρίες με το περιβάλλον αυξάνουν την οικειότητα και τις γνώσεις για την φύση και έτσι αναπτύσσουμε μια ιδιαίτερη στάση και αξίες που καταλήγουν στην διαφύλαξη αυτών των πραγμάτων με τα οποία έχουμε συναισθηματικά συνδεθεί.

Η έρευνα παρουσιάζει ένα μεγάλο βαθμό αλληλεξάρτησης με το περιβάλλον όπου πραγματοποιήθηκε , καθώς εκφράζει τους συγκεκριμένους μαθητές σε καθορισμένο τόπο και χρόνο. Η ερμηνεία των ευρημάτων είναι αποτέλεσμα των δικών μας ενεργειών και σχεδιασμού και δεν εμπεριέχουν δικές μας αντιλήψεις ή προσδοκίες.

Αν λάβουμε υπόψη τα παραπάνω θεωρούμε πως τα ευρήματα της μελέτης μπορεί να προσφέρουν κάποιες γνώσεις στους εκπαιδευτικούς που υλοποιούν τα Π.Π.Ε, στους γονείς των μαθητών, στους τοπικούς συλλόγους και περιβαλλοντικές οργανώσεις, καθώς και στους πολιτικούς παράγοντες της περιοχής. Παρέχει πληροφορίες για την λειτουργία των προγραμμάτων, για τον τρόπο σκέψης των μαθητών, προτάσεις τους, ιδέες και αποπνέει μια αίσθηση συμμετοχής στην επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων, όπως υποστηρίζουν και οι (Chawla & Cushing, 2007), που λένε ότι πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες και δυνατότητες στους μαθητές να προσφέρουν σε κοινωνικό και

περιβαλλοντικό επίπεδο μέσου της ανάπτυξης μιας συλλογικής δράσης, προσπάθειας και ευθύνης.

Επειδή το δείγμα είναι μικρό και προέκυψε από σκόπιμη – δειγματοληψία, δεν έχουμε δυνατότητες γενίκευσης σε μεγάλο μέρος των μαθητών. Μπορεί όμως να επεκταθεί και σε άλλους μαθητές ή να εμπλουτιστεί και με ποσοτικά δεδομένα για γενίκευση των θεωριών της.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ballantyne, R., Fien, J., & Packer, J. (2001). School Environmental Education Programme Impacts Upon Student and Family Learning: A Case Study Analysis. *Environmental Education Research*, *7* (1), 23-37.

Barnett, M., Vaughan, M., Strauss, E., & Cotter, L.(2011). Urban environmental education: leveraging technology and ecology to engage students in studying theenvironment. *International Research in Geographical and Environmenta Education,20* (3), 199-213.

Bellas, Th.(1993). Methodologia tis psychopaidagogikis erevnas. Ioannina: Entypo E.P.E.

Chawla, L., & Cushing,D.(2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research, 13*(4), 437-452.

Chatzakis , S. (2012, Noemvrios). Gnoseis kai staseis mathiton dimotikou gia Themata perivallontos. I symvoli ton programmaton perivallontikis ekpaidefsis. Anakoinosi sto 6o Synedrio gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi P.E.EK.P.E., Thessaloniki.

Cohen, L.& Manion, L.(1997). Methodologia Ekpaideftikis erevnas. Athina: Ekfrasi

Conde, M., & Sánchez, S. (2010). The school curriculum and environmental education: A school environmental audit experience . *International Journal of Environmental & Science Education . 5* (4), 477-494.

Creswell, J. W. (2011). I erevna stin ekpaidefsi: Schediasmos, diexagogi kai axiologisi tis posotikis kai poiotikis erevnas (mtf. N. Kouvarakou). Athina: ion/Ekdoseis ELLIN (etos ekdosis prototypou 2008).

Davies, K. (2010). Sustainable Minds: The next step in human evolution must take environmental learning from schools to the realities of society. *Alternatives Journal*, 36 (5) .

Dimakopoulou, M. (2008, Iounios). Symmetochi se programmata perivallontikis ekpaidefsis gnoseis kai staseis mathiton apenanti sta perivallontika provlimata. Sygkritiki meleti se dyslexikous kai mi dyslexikous mathites tou Ellinikou dimosiou scholeiou. Anakoinosi sto 10o Pagkyprio Synedrio Paidagogikis Etaireias Kyprou, Lefkosia.

Dimitriou, A. (2009). Perivallontiki ekpaidefsi: Perivallon, aeiforia theoritikes kai paidagogikes prosengiseis. Thessaloniki: Epikentro.

Dikaiakos, D. , & Skoulos, M. (2008, Dekemvrios). Dierevnisi tis symvolis tis perivallontikis ekpaidefsis stin poreia pros tin ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi se scholeia tou Nomou Attikis. Anakoinosi sto 4o PanellinioSynedrio P.E.EK.P.E, Nafplio.

Dikaiakos, D. , & Skoulos, M. (2009, Noemvrios). Dierevnisi tis symvolis tis perivallontikis ekpaidefsis stin poreia pros tin ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi se mathites tou Gymnasiou. Anakoinosi sto 5o Synedrio Panellinias Enosis Ekpaideftikon gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi, Ioannina.

European Environment Agency.(2004). *Impacts of Europe's changing climate: An Indicator based assessment* (EEA Publication No. 2.

Flogaiti, E. (2011). Ekpaidefsi gia to perivallon kai tin aeiforia. Athina: Pedio.

Flogaiti, E., & Lialakou, G. (2005). Axiologisi kai perivallontiki ekpaidefsi: Prosengiseis kai provlimatismoi. Sto A. Georgopoulos (Epim.), Perivallontiki Ekpaidefsi: O neos politismos pou anadyetai (sel.755-772). Athina: Gutenberg.

Guttman, C. (1999, May). Schools for Eco-Citizens. *UNESCO Courier* ,55 (5), 14-16

Gornalnik,L., & Nelson,M. (2011). Framing a Philosophy of environmental action: Aldo Leopold, JohnMuir, and the importance of community. *The Journal of environmental education, 42* (3), 181-192.

Kalaitzidis , D. , & Ouzounis, K. (1999, Oktovrios). I epidrasi enos programmatos Perivallontikis Ekpaidefsis stin katanoisi tis Aeiforias apo mathites tis tritis Gymnasiou. Anakoinosi sto 1o Panellinio Synedrio gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi, Athina.

Kouimtzi A . (2010). I perivallontiki ekpaidefsi kai i anaptyxi perivallontikis syneidisis ton mathiton: Empeiriki erevna (Diplomatiki ergasia). Diathesimo apo to psifiako apothetirio tou Aristoteleiou Panepistimiou Thessalonikis.(GRI- 2010 – 5884).

Legault, L., & Pelletier, L. (2000). Impact of an environmental education program of students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *32* (4)

Manalis, P. (2004). I kardia tis Perivallontikis Ekpaidefsis chtypaei sta Scholeia. Gia tin perivallontiki ekpaidefsi ,30 sel 11-13.

Manalis, P. , & Platanistioti, S. (1999 ,Oktovrios). Meleti gia allages se gnoseis kai staseis mathiton pou ylopoiisan programma PE - i periptosi to 5ou Gymnasiou Nikaias. Proforiki anakoinosi No 17 sta Praktika tou 1ou Panelliniou Synedriou tis PEEKPE. Glyfada – Athina.

Mertens, D. (2009). Erevna kai axiologisi stin ekpaidefsi kai tin psychologia (mtf. S. Kyranakis,& M. Mavraki,& P. Bithara). Athina: Metaichmio. (etos ekdosis prototypou 2005)

Mifsud, M.(2011). An in investigation on the environmental knowledge, attitudes and behavior of Maltese youth. *In ERIC*.

Nalpantidou, M., Kechagia, M., & Grapsa, O. (2008, Dekemvrios). Gnoseis kai staseis mathiton gia tous ygrotopous. Meleti periptosis: O Ygroviotopos tis Kallonis. Perilipseis anakoinoseon sto 4o Panellinio synedrio gia tin Perivallontiki Ekpaidefsi. Nafplio.

Paidagogiko Institouto. (2001). Perivallontiki ekpaidefsi: vasikes arches kai stochoi.

Patton, M, Q (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Robson, C. (2010). I erevna tou pragmatikou kosmou: Ena meso gia koinonikous epistimones kai epangelmaties erevnites (2i ekd.).(mtf. V. Ntalakou,& K. Vasilikou). Athina : Gutenberg.

Souvatzi, D. (2005). Perivallontiki Ekpaidefsi: Mia kritiki theorisi. Sto: A.Georgopoulos (Epim.), Perivallontiki Ekpaidefsi: O neos politismos pou anadyetai (sel. 189-209). Athina: Gutenberg.

Vasiloudis, I. (2006, Dekemvrios). I symvoli tis perivallontikis ekpaidefsis sti diamorfosi staseon ton mathiton: I periptosi tou 4 D.S. Metamorfosis. Parousiasi sto 2o synedrio perivallontikis ekpaidefsis, Athina.

Zachariou, A. , & Katsikis, A. (2006, Dekemvrios). Programmata perivallontikis ekpaidefsis kai i symvoli tous stin ekpaidefsi gia tin aeiforo anaptyxi. Parousiasi sto 2o Synedrio scholikon programmaton perivallontikis ekpaidefsis, Athina.

Η Εκπαίδευση Αειφόρου Ανάπτυξης ως προϋπόθεση βιώσιμης εγκατάστασης Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) σε ορεινό δήμο της Πελοποννήσου. Προτάσεις και θεωρητική τεκμηρίωση

Χριστόπουλος Νικόλαος, Θεολόγος - Φιλόλογος, ΜΔΕ Θεολογίας, ΜΔΕ Δημόσιας Διοίκησης, Υποψ. Διδάκτωρ Νεώτερης και Σύγχρονης Ιστορίας.
Δρ. Καρούντζου Γεωργία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed., Ph.D.

Περίληψη

Εάν επιχειρήσει κανείς να προβάλει τους κυριότερους λόγους ίδρυσης και λειτουργίας ενός Περιβαλλοντικού Κέντρου Εκπαίδευσης, (εφεξής ΚΠΕ), σε ορεινή περιοχή, αναπόδραστα θα αναρωτηθεί πρωτίστως για τη βιωσιμότητα του εγχειρήματος. Η βιώσιμη πρόταση δημιουργίας ενός Περιβαλλοντικού Κέντρου περιλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία καθιστούν την ομαλή του μετέπειτα λειτουργία sine qua non συνθήκη. Έτσι, τα βασικότερα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι περιφερειακές δομές αφορούν στη στελέχωση με εξειδικευμένο προσωπικό, στις υποδομές φιλοξενίας, στην προσβασιμότητα στην περιοχή και ασφαλώς στην φυσική μορφολογία και στις τεχνικές προδιαγραφές οι οποίες συνθέτουν το περιβάλλον μάθησης για τους μικρούς και μεγάλους επισκέπτες και χρήστες των υπηρεσιών. Η παρακάτω πρόταση ίδρυσης και λειτουργίας ΚΠΕ, είναι δομημένη με προδιαγραφές βιωσιμότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην περιοχή που θα εγκαθιδρυθεί. Η έννοια της αειφορίας αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα όλων των δράσεων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, καθώς οι ανάγκες του σήμερα δεν πρέπει να υποθηκεύουν τις μελλοντικές υποχρεώσεις. Στην κατεύθυνση αυτή είναι σαφής ο προσανατολισμός της συγκεκριμένης πρότασης στην τοπική κοινωνία, στον άνθρωπο, στην παροχή εκπαίδευσης με όρους αειφορίας, στη γνώση των φυσικών και γεωμορφολογικών στοιχείων που συναπαρτίζουν την περιοχή της ορεινής Αρκαδίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Αειφορία, βιώσιμη ανάπτυξη, περιβαλλοντική εκπαίδευση, περιφερειακή τοπική ανάπτυξη.

Sustainable Development Education as a prerequisite of sustainable installation of an Environmental Education Center (KPE) in a mountainous municipality of Peloponnese. Suggestions and theoretical documentation

Christopoulos Nikolaos, Theologian - Philologist, M.sc in Theology, MPA in Public Administration, Ph.D. Cand.
Dr. Karountzou Georgia, Primary Teacher, M.Sc., M.Ed., Ph.D.

Abstract

In the attempt to present the main reasons for the establishment and operation of an Environmental Training Center (hereinafter KPE), in a mountainous area, one will inevitably wonder primarily about the viability of the project. The sustainable proposal

for the creation of an Environmental Center includes all those features which make its smooth subsequent operation a sine qua non condition. Thus, the main problems that the regional structures have to face, concern the staffing with specialized executives, the hospitality infrastructure, the accessibility in the area and of course the physical morphology and the technical specifications that compose the learning environment for new and regular visitors and users of the services. The following paper proposes the establishment and operation of KPE, and is structured with sustainability specifications, taking into account the special conditions prevailing in the area to be established. The concept of sustainability is the central pillar of all Environmental Education actions, as its needs today must not mortgage future obligations. Therefore the orientation of this proposal obviously operates to the local community, to man, to the provision of education in terms of sustainability, to the knowledge of the natural and geomorphological elements that make up the region of mountainous Arcadia.

Key-Words: Sustainability, sustainable development, environmental education, regional local development.

Γενικά

Η υπερεκμετάλλευση και η αλόγιστη χρήση των φυσικών πόρων του περιβάλλοντος, η ρύπανση και η υποβάθμισή του οδήγησαν στη διατάραξη της φυσικής ισορροπίας του γήινου οικοσυστήματος και επέφεραν την υποβάθμιση και πολλές φορές την καταστροφή των συνθηκών υγιούς διαβίωσης των σύγχρονων κοινωνιών.

Προκειμένου να ικανοποιηθούν οι σημερινές μας ανάγκες, χωρίς να καταστρέφεται το φυσικό περιβάλλον – ενώ παράλληλα να δίνεται και η δυνατότητα στις επόμενες γενιές να ικανοποιούν τις ανάγκες τους σε ένα εξίσου βιώσιμο περιβάλλον, δημιουργήθηκε η έννοια της *αειφορίας* και της *βιώσιμης ανάπτυξης*. Η βιώσιμη αυτή ανάπτυξη περιλαμβάνει μια μεγάλη σειρά κοινωνικών, εκπαιδευτικών, οικονομικών, πολιτικών, τεχνολογικών και επιστημονικών τακτικών και αξιών που πρέπει να εφαρμοστούν στις ανθρώπινες κοινωνίες ώστε αυτές να είναι λειτουργικά υγιείς στο μέλλον (Gro Harlem Brundtland, 1987) [i]. Την ανησυχία για το φυσικό περιβάλλον και τα φυσικά οικοσυστήματα εκφράζει ένας δεύτερος ορισμός που έχει αποδοθεί στην έννοια της Αειφόρου Ανάπτυξης : «Αειφόρο θεωρείται το είδος εκείνο της ανάπτυξης που δεν υπερβαίνει τα όρια της φέρουσας ικανότητας των οικοσυστημάτων που στηρίζουν τη ζωή στον πλανήτη» (IUCN, UNEP, WWF 1991). Ο ορισμός που δίνεται στην έκθεση Bruntland αφορά στη διαγενεακή αλληλεγγύη ενώ ο δεύτερος ορισμός αφορά στην αλληλεγγύη με τα φυσικά οικοσυστήματα και το περιβάλλον (Flogaiti 2006).

Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) φαίνεται να προβάλλει ως το μοναδικό αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων τα οποία στηρίζονται στη συνολική, συλλογική κατανόηση των κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών ζητημάτων (Zahariou, Kaila & Katsikis, 2009).

Η διαχείριση του περιβάλλοντος αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία της αειφόρας ανάπτυξης που μπορεί - όχι μόνο - να προβλέπει τις περιβαλλοντικές επιπτώσεις από τις ανθρώπινες δραστηριότητες και χρήσεις και να ανακαλύπτει μεθοδολογίες και τεχνικές διατήρησης των περιβαλλοντικών συστημάτων στις ιδανικές φυσικές τους συνθήκες, αλλά και να δημιουργεί αυτό που ονομάζεται *περιβαλλοντική συνείδηση*, σε όλες τις τάξεις των ανθρώπων, έτσι ώστε οι δραστηριότητές τους να διέπονται από αυτή (Rio Di Janeiro Convention, 1992) [ii].

Λόγω του ότι η ΑΑ έχει τοπικό χαρακτήρα στον τρόπο και την ένταση με την οποία προσεγγίζει της διαστάσεις της, η μορφή που παίρνει διαφοροποιείται από περιοχή σε περιοχή (UNESCO 2012). Στο πλαίσιο αυτό, της προσπάθειας διαμόρφωσης περιβαλλοντικής συνείδησης και σύμφωνα με το Ν. 1892/90 και τις σχετικές εγκυκλίους, *η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* αποτελεί τμήμα των προγραμμάτων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους.

Επικουρικό ρόλο στην προσπάθεια μεταλαμπάδευσης αλλά και της βιωματικής προσέγγισης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης διαδραματίζουν τα *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (εφεξής ΚΠΕ)* που με τη λειτουργία τους στοχεύουν στη δημιουργία γνωστικού και αξιακού υπόβαθρου στους μαθητές και στους νέους, ώστε να αναπτυχθούν υπεύθυνες στάσεις και συμμετοχικές συμπεριφορές που θα συμβάλλουν στην προστασία της οικολογικής ισορροπίας, της ποιότητας ζωής και της βιώσιμης ανάπτυξης. Η ανωτέρω θέση συνάδει και ακολουθεί την Ευρωπαϊκή Περιβαλλοντική Πολιτική για το 2020 [iii].

Για την επίτευξη αυτού του γενικού στόχου τα ΚΠΕ ανάμεσα σε άλλα σχεδιάζουν, αναπτύσσουν και υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα, οργανώνουν και αναπτύσσουν περιφερειακά, εθνικά και διεθνή θεματικά δίκτυα ΠΕ, παράγουν εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, οργανώνουν και υλοποιούν ημερίδες, συνέδρια, εργαστήρια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κ.ά. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα νέο παιδαγωγικό πρότυπο, το οποίο προάγει μεταξύ άλλων τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση, τη συνεργατική μάθηση, την οικοδόμηση της γνώσης σε προϋπάρχουσες εμπειρίες και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Dimitriou, 2009).

Με βάση όλα τα παραπάνω η υλοποίηση της πρότασης ίδρυσης και λειτουργίας του ΚΠΕ στην περιοχή πρώην Δήμου Λαγκαδίων εδράζεται σε λεπτομερώς κοστολογημένη ανάλυση σε πόρους. Οι ανθρώπινοι αλλά και άυλοι πόροι που περιγράφονται στην εξέλιξη της πρότασης έχουν ως κεντρικό στόχο, με την αξιοποίηση τους, τη διατήρηση της φυσικής κληρονομιάς της περιοχής σε συνδυασμό με την ευαισθητοποίηση της πολιτείας και των αρμοδίων διοικητικών και άλλων παραγόντων.

Η περίπτωση του Νομού Αρκαδίας / δομικά στοιχεία πρότασης

Οι ιδιαιτερότητες των ορεινών περιοχών, αποτελούν και τα βασικά αίτια που οι περιοχές αυτές δεν ακολούθησαν τους ρυθμούς ανάπτυξης των πεδινών τμημάτων της χώρας και πολύ περισσότερο των αστικών και βιομηχανικών κέντρων. Η μορφολογία του εδάφους, οι κλιματολογικές συνθήκες και η σε αρκετά μεγάλη απόσταση και μικρή σε αριθμό δημιουργία οικιστικών συνόλων σε συνδυασμό με τις ελλιπείς η ανεπαρκείς υποδομές, το μειωμένο ενδιαφέρον για αναπτυξιακά έργα, οι δυσκολίες πρόσβασης, η πληθυσμιακή συρρίκνωση, η εγκατάλειψη παραδοσιακών δραστηριοτήτων, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις η υπερεκμετάλλευση (βόσκηση, υλοτομία κ.λπ), αποτελούν ορισμένα μόνο από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ορεινές και ημιορεινές αγροτικές περιοχές του Νομού. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την σημαντική υποβάθμιση του περιβάλλοντος (διάβρωση, μείωση υδάτινων αποθεμάτων, απώλεια ειδών χλωρίδας και πανίδας, κ.λπ).

Στο πλαίσιο αυτών των προβλημάτων και με θέληση για ενεργό συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας του πρώην *Γυμνασίου με Λ.Τ. Λαγκαδίων*[iv] στη δημιουργία γνωστικού υποβάθρου για την εδραίωση περιβαλλοντικής συνείδησης στην ευρύτερη περιοχή, και σε μια αειφορική και βιώσιμη προσέγγιση για την ανάπτυξη του ορεινού όγκου του Νομού Αρκαδίας – και ιδιαίτερα του *Δήμου Λαγκαδίων (νυν Δήμου Γορτυνίας με έδρα την ιστορική Δημητσάνα)*, θεωρούμε ότι η ίδρυση ενός **νέου Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στα Λαγκάδια της Γορτυνίας** θα μπορούσε να αποτελεί κυρίαρχη προτεραιότητα πολιτικής σύμφωνα με την οποία θα αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία η σχέση ανάπτυξης, περιβάλλοντος και εκπαίδευσης, θα δοθεί νέα πνοή στην ποιότητα ζωής των μαθητών αλλά και των δημοτών της ευρύτερης περιοχής. Τέλος, θα δοθεί με τη λειτουργία του ΚΠΕ μια προοπτική αειφόρου ανάπτυξης της περιοχής.

Δομικά στοιχεία της πρότασής μας είναι: α)η αξιοποίηση δημοτικών κτισμάτων που παραμένουν κλειστά προκειμένου να ιδρυθεί ένα καινούργιο ΚΠΕ στο Δήμο Λαγκαδίων το οποίο θα έχει ως στόχο την προστασία του φυσικού και ανθρωπογενούς πολιτιστικού περιβάλλοντος, β) η σύνδεση της λειτουργίας του ΚΠΕ στο Δήμο Λαγκαδίων με το μεγάλο κεφάλαιο της Αρκαδίας, το περιβάλλον, γ) η σημασία που θα διαδραματίσει η ίδρυση ενός νέου ΚΠΕ τόσο στην προώθηση της εκπαιδευτικής έρευνας και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όσο και στην πληθυσμιακή, κοινωνική, πολιτιστική και οικονομική πρόοδο του τόπου, δ) η ανάδειξη και η διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος γενικότερα στο Δήμο Λαγκαδίων, ε) η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη στελέχωση του ΚΠΕ και στ) το γεγονός ότι η ίδρυση ενός νέου ΚΠΕ δεν απαιτεί μεγάλες επενδύσεις και χωρίς να ζημιώνει, συμπληρώνει τις επικρατούσες πρακτικές για τη διάδοσης της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης [v]. Άλλωστε σύμφωνα με τις Liarakou & Flogaiti (2007), όλες οι εκπαιδευτικές διαστάσεις αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τόσο σε πολιτικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Η εκπαίδευση τίθεται ως προτεραιότητα στη Στρατηγική για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, αφού όπως διατυπώνεται, μέσω αυτής μπορεί να αναπτυχθούν και να ενισχυθούν οι γνώσεις, δεξιότητες και αξίες που θα καταστήσουν τους πολίτες όλων των ηλικιών υπεύθυνους για να δημιουργήσουν και να απολαύσουν ένα αειφόρο μέλλον (UNECE,2005). Αυτή η προοπτική δημιουργεί τις ασφαλείς προϋποθέσεις για την εξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο και για το λόγο αυτό η ανά χείρας πρόταση καθίσταται εξόχως επίκαιρη.

Ισχύουσα κατάσταση

Όσον αφορά στα τεκταινόμενα του νομού Αρκαδίας σε σχέση με τα ΚΠΕ, πρέπει να επισημανθεί ότι τα ΚΠΕ που υπάγονται διοικητικά στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πελοποννήσου που εδρεύει στην Τρίπολη είναι το ΚΠΕ Κλειτορίας – το οποίο λειτουργεί επιτυχώς από το 1993 και είναι το πρώτο το οποίο λειτούργησε στην Ελλάδα, ενώ το 2006 ιδρύθηκε ύστερα από πρόταση του Δήμου Ηραίας Αρκαδίας ένα ΚΠΕ στον όμορο δήμο, με έδρα την κοινότητα Λυσσαρέας. Ωστόσο, προβλήματα παρουσιάζονται στη λειτουργία του ΚΠΕ Ηραίας ως προς τη στελέχωσή του με το αναγκαίο διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό με αποτέλεσμα λόγω αποστάσεων να έχει ουσιαστικά σήμερα (2021) ανασταλεί η λειτουργία του.

Παράλληλα, αξίζει να σημειωθεί ότι από τους εκπαιδευτικούς του Γυμνασίου Λαγκαδίων μέχρι σήμερα (2011), έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί αρκετά περιβαλλοντικά προγράμματα, έχει παραχθεί εκπαιδευτικό και ενημερωτικό υλικό, έχουν αναπτυχθεί συνεργασίες με εκπαιδευτικούς και κυβερνητικούς φορείς του εσωτερικού (Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών – τμήμα Οικολογίας, Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών), με μη κυβερνητικούς φορείς (ΜΚΟ Ελληνική Εταιρεία Προστασίας της Φύσης, Σύλλογος Νέων των Λαγκαδίων), με φορείς άλλων τοπικών κοινωνιών (Δημοτική Βιβλιοθήκη Λιβαδειάς, Χορευτικός Σύλλογος Αράχωβας) αλλά και με υπεύθυνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Αρκαδίας, Φωκίδας) προκειμένου να προάγουν το έργο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και ευαισθητοποίησης τόσο των μαθητών όσο και της ευρύτερης κοινωνίας. Εκτός από τα υλοποιηθέντα στο σχολεία περιβαλλοντικά προγράμματα έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον και έχουν ωθήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν επιτυχώς τόσο σε προγράμματα εθνικής εμβέλειας, όπως το πρόγραμμα Ανοικτών Περιβαλλοντικών Τάξεων με τίτλο «Πράσινες εβδομάδες» (2004-2005) και «Καλλιστώ» (2007-2008), όσο και σε προγράμματα άλλων ΚΠΕ (ΚΠΕ Κλειτορίας, 2007- 2008).

Στόχοι – δράσεις – συνεργασίες προτεινόμενου ΚΠΕ

Το ανάγλυφο της ευρύτερης περιοχής των Λαγκαδίων σχηματίζει ένα υψίπεδο μέσου υψομέτρου 900μ. και συντίθεται από γυμνές ασβεστολιθικές κορυφές συχνά ψηλότερες από 1.100μ. αλλά και βαθιά φαράγγια. Ο ορεινός όγκος πάνω στον οποίο είναι κτισμένα τα Λαγκάδια, τα «βουνά των Λαγκαδίων» αλλά και η περιοχή του φαραγγιού του Αγίου Νικολάου διαθέτει μεγάλη ποικιλία πανίδας και χλωρίδας, τοπία

εκπληκτικής ομορφιάς, ξεχασμένα γεφύρια, ξωκλήσια, ερείπια μύλων αλλά και τον μοναδικό ίσως εν λειτουργία νερόμυλο της ευρύτερης περιοχής. Τα Λαγκάδια δικαίως θεωρούνται σαν ένας από τους πιο καλά διατηρημένους παραδοσιακούς οικισμούς της Πελοποννήσου, πασίγνωστος για τους μαστόρους της πέτρας. Το τοπίο εκτυλίσσεται σε αμφιθεατρική θέση πάνω από τη ρεματιά, όπου κυλάει τα νερά του ανάμεσα σε πυκνές καρυδιές και πλατάνια ο ποταμός με το θηλυκό όνομα Τουθόα. Μέσα σε αυτό το όμορφο σκηνικό της ευρύτερης περιοχής των Λαγκαδίων μπορούν να υλοποιηθούν προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέματα: α) την παραδοσιακή αρχιτεκτονική και την παραδοσιακή μεθοδολογία επεξεργασίας της πέτρας από Λαγκαδιανούς μαστόρους β) περιβαλλοντικά μονοπάτια φυσικού κάλλους εντός αλλά και εκτός οικισμού με παρατήρηση και καταγραφή ορνιθοπανίδας – σε συνεργασία με ΜΚΟ και εξωτερικούς επιστημονικούς συνεργάτες, γ) εξερεύνηση και μελέτη του παραπόταμου του Λάδωνα – στο φαράγγι Τουθόα – και η αξιοποίησή των υδάτων του για τη λειτουργία του νερόμυλου με κυρίαρχες δραστηριότητες την άλεση σιταριού και καλαμποκιού και το πλύσιμο των υφαντών στη νεροτριβή, δ) η επίσκεψη και εξερεύνηση του σπηλαίου της Κρανιάς που έχει ήδη ενταχθεί στο πλαίσιο της αναπτυξιακής τουριστικής πολιτικής της τοπικής αυτοδιοίκησης του Δήμου Λαγκαδίων καθώς και η εν δυνάμει συνδεσιμότητα του Δήμου με τη λίμνη του Λάδωνα - στον οποίο ανήκει και το μεγαλύτερο παραλίμνιο τμήμα της.

Υποδομές – εξοπλισμοί

Το προτεινόμενο για ίδρυση ΚΠΕ στα Λαγκάδια της Αρκαδίας μπορεί βέλτιστα να στεγαστεί στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Λαγκαδίων το οποίο δεν βρίσκεται υπό καθεστώς λειτουργίας και βρίσκεται σε άριστη κατάσταση και σε ιδανική τοποθεσία. Μετά από την αναστολή λειτουργίας και του Γυμνασίου Λαγκαδίων το 2011 η στέγαση του προτεινόμενου ΚΠΕ μπορεί να υλοποιηθεί και στο κτήριο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, το 2ο Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται εντός του οικισμού των Λαγκαδίων, είναι εύκολα προσβάσιμο από δευτερεύοντα δρόμο του οικισμού και φέρει προαύλιο χώρο. Στον περίβολο του δημοτικού σχολείο βρίσκεται ο ναός του Αγ. Ιωάννη – εξαίρετο δείγμα λαγκαδινής αρχιτεκτονικής, καθώς και το σπίτι των Δεληγιανναίων, της ισχυρής οικογένειας της εποχής του αγώνα. Το κτίριο αυτό του δημοτικού φέρει τρεις μεγάλες (3) αίθουσες διδασκαλίας περίπου 200τμ στις οποίες με ελάχιστες επεμβάσεις μπορεί να δημιουργούν οι αίθουσες διδασκαλίας και διοικητικής υποστήριξης, η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, εκθέσεων και προβολών ενώ μια ακόμη αίθουσα – η οποία βρίσκεται δίπλα από το κεντρικό κτίριο του Δημοτικού και ανήκει σε αυτό – μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος αποθήκευσης υλικών. Τέλος, το υπάρχον κτίριο φέρει και χώρους υγιεινής για την κάλυψη των αναγκών του. Οι ανωτέρω προδιαγραφές ισχύουν και για το κτήριο του Γυμνασίου Λαγκαδίων με την επιπρόσθετη πλεονεκτική τοποθεσία λόγω εγγύτητας στον οδικό άξονα Τριπόλεως – Πύργου.



Εικόνες Α: άποψη του Δημοτικού Σχολείου και τμημάτων αυτού.

Παράλληλα σε μικρή απόσταση από το προτεινόμενο χώρο του ΚΠΕ Λαγκαδίων (5΄ με τα πόδια) και ακολουθώντας ένα λιθόστρωτο μονοπάτι εξαίρετης ομορφιάς βρίσκεται το Γυμνάσιο με Λ.Τ. Λαγκαδίων του οποίου οι εργαστηριακοί χώροι φυσικοχημείας και πληροφορικής μπορούν να αξιοποιηθούν για να συνεπικουρούν τους στόχους και τις δράσεις του προτεινόμενου ΚΠΕ, τη στιγμή που φέρουν ήδη τον κατάλληλο εργαστηριακό εξοπλισμό.



Εικόνες Β: Το Γυμνάσιο με Λυκειακές Τάξεις Λαγκαδίων. (Αναστολή λειτουργίας 2011).

Σύμφωνα λοιπόν με τις ισχύουσες διατάξεις των Νόμων και των Υπουργικών Αποφάσεων που διέπουν τη λειτουργία των ΚΠΕ, προτείνουμε να υπογραφεί σύμβαση δεκαπενταετούς παραχώρησης και λειτουργίας του αναξιοποίητου αυτού δημοτικού σχολείου των Λαγκαδίων μεταξύ του Δήμου και του ΥΠΕΠΘ.

Όσον αφορά στους χώρους ξενώνων φιλοξενίας, μαγειρείου και εστίασης αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει στο Δήμο Λαγκαδίων Δημοτικό Ξενοδοχείο, το παλαιό Motel Λαγκάδια, δυναμικότητας 30 κλινών (25 + 5 βοηθητικού προσωπικού) το οποίο περιλαμβάνει χώρους υγιεινής, εγκαταστάσεις μαγειρείου, αίθουσα πρωινού και καφεστίασης – το οποίο λειτουργούσε μέχρι και το 2005, με αποτέλεσμα να απαιτούνται κάποιες μόνο παρεμβάσεις προκειμένου να δοθεί προς φιλοξενία των υποδεχόμενων στο προτεινόμενο ΚΠΕ μαθητών και εκπαιδευτικών.



Εικόνες Γ: Το Δημοτικό ξενοδοχείο Μοτέλ Λαγκάδια

Το προαναφερθέν Δημοτικό Ξενοδοχείο παραμένει κλειστό και αναξιοποίητο ενώ αναζητούνται λύσεις από το Δημοτικό Συμβούλιο του Δήμου Λαγκαδίων – (νυν Δήμος Γορτυνίας), γεγονός που κάνει ακόμα πιο πρόσφορο το έδαφος για τη δημιουργία ενός ΚΠΕ στα Λαγκάδια.

Τέλος, στο ΦΕΚ που αναφέρεται στην ίδρυση νέων ΚΠΕ προβλέπεται και η δημιουργία βιβλιοθήκης και αναγνωστηρίου που θα εξυπηρετεί τις ανάγκες του Κέντρου. Σχετικά με το θέμα αυτό, σημειώνεται πως στο Δήμο Λαγκαδίων υπάρχει Πνευματικό Κέντρο που ήδη φιλοξενεί μια πλούσια και πολύτιμη συλλογή βιβλίων και συγγραμμάτων που παραμένουν κλειστά και αναξιοποίητα στις βιβλιοθήκες του χώρου, εκτεθειμένα στην υγρασία και στη σκόνη. Προτείνουμε ο χώρος του Πνευματικού Κέντρου να αξιοποιηθεί και να παραχωρηθεί ή να φιλοξενεί τους μαθητές του ΚΠΕ αφού γίνουν μόνο κάποιες εργασίες συντήρησης, όπως η αντικατάσταση δυο σπασμένων τζαμιών, η τοποθέτηση νέων κουρτινών και κάποιες παρόμοιες μικροεργασίες. Ταυτόχρονα, η συλλογή των βιβλίων που υπάρχουν ήδη θα πρέπει να εμπλουτιστεί και με βιβλιογραφία σχετική με το περιβάλλον και την εκπαίδευση, ενώ στο χώρο του Πνευματικού Κέντρου υπάρχει ήδη εν λειτουργία μηχάνημα προβολής ταινιών επαγγελματικού επιπέδου. Το εν λόγω μηχάνημα τα τελευταία χρόνια έχει χρησιμοποιηθεί σχεδόν μόνο από το Δημοτικό και το Γυμνάσιο των Λαγκαδίων για δική τους χρήση (με αφορμή επετείους και εορτές) και μπορεί άριστα να αξιοποιηθεί για την αφόρμηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά ζητήματα μέσω προβολής ταινιών που ευαισθητοποιούν περιβαλλοντικά (π.χ Erin Brocovich με μελέτη περιβαλλοντικών επιπτώσεων στην υγεία των κατοίκων).



Εκπαιδευτικό προσωπικό

Σε θέματα που αφορούν τη ρύθμιση στελέχωσης και λειτουργίας των ΚΠΕ, αξίζει να σημειωθεί ότι μπορεί να στελεχωθεί από αποσπασμένους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ενώ ενδεχομένως καθηγητές οι οποίοι υπηρετούν στο Γυμνάσια και Λύκεια της ευρύτερης περιοχής (Τρόπαια, Βυτίνα, Λέβίδι κλπ.) και δεν συμπληρώνουν το ωράριο διδασκαλίας τους θα μπορούν να παρέχουν έργο στο ΚΠΕ, ανάλογα με το αντικείμενο των σπουδών τους και σύμφωνα με τις ανάγκες του κέντρου. Επισημαίνεται ότι υπάρχουν αξιόλογοι εκπαιδευτικοί με επιστημονική κατάρτιση και συγκρότηση στη διαχείριση του περιβάλλοντος, με συγγραφικό και ερευνητικό έργο, των οποίων η διδακτική εμπειρία και η υπηρεσιακή κατάσταση βοηθά στην άσκηση διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου και που προτίθενται να στελεχώσουν ένα τέτοιο ΚΠΕ.

Διοικητικό – Βοηθητικό Προσωπικό

Διοικητικό προσωπικό για γραμματειακή υποστήριξη και βοηθητικό προσωπικό για καθαριότητα, φύλαξη, φιλοξενία κ.ά. θα διοριστεί ή αποσπαστεί με ευθύνη του Δήμου και θα μισθοδοτείται από αυτόν.

Σύνδεση με την τοπική κοινωνία

Αποτελεί φυσικό επακόλουθο όταν εφαρμόζονται πολιτικές ανάπτυξης ενός τόπου με πλούσιο φυσικό και πολιτιστικό κάλλος να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη σχέση τουρισμού και περιβάλλοντος – μια σχέση αμφίδρομη που πολλές φορές είναι καταδικασμένη να εμπεριέχει και τους δυο όρους ή αλλιώς να χάνεται. Κυρίως όμως να περιέχει την αειφορία και την βιώσιμη ανάπτυξη ως απαραίτητη συνθήκη για την ασφαλή υλοποίηση όλων των πολιτικών. Η αειφόρος εκπαίδευση παρουσιάζει όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία εγγυώνται την ομαλή λειτουργία και των εκπαιδευτικών δομών και της τοπικής επιχειρηματικότητας.

Σε αντίθεση λοιπόν με μια τομεακή πολιτική που θα εστίαζε κατά κόρον σε μια καθαρά οικονομική βάση και στη μακρόχρονη διατήρηση της τουριστικής οικονομικής δραστηριότητας – μέσα στην οποία το περιβάλλον θα αποτελούσε ένα υποσύνολο για ένα τουριστικό ανταγωνιστικό προϊόν, προτείνουμε μια αειφορική προσέγγιση τουριστικής ανάπτυξης με την έννοια της οικολογικά βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης με την οποία δίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα ζωής και αναπτύσσεται μια στρατηγική πολιτικής αειφόρου ανάπτυξης, η οποία σε μεγάλο βαθμό έχει και σαν στόχο μια πολιτική αποκέντρωσης και περιφερειακής ανάπτυξης.

Επομένως, η ίδρυση και η λειτουργία ενός ΚΠΕ θα αποτελέσει κίνητρο για μια αειφόρο ανάπτυξη του χωριού που δεν απαιτεί κάποια αλλαγή του περιβάλλοντος ούτε θα οδηγήσει σε εγκατάλειψη των ισχυουσών τουριστικών δραστηριοτήτων αλλά έρχεται να συμπληρώσει τα κύρια στοιχεία των τουριστικών πόρων και ταυτόχρονα δεν δέχεται

την αρχή της μεγάλης τουριστικής δραστηριότητας, υποστηρίζει τη μετριοπάθεια και τους χαμηλούς τόνους στην τουριστική ανάπτυξη, την ισορροπία, την πρακτικότητα και τη διαχρονική βιωσιμότητα κάθε τουριστικής ανάπτυξης.

Η ίδρυση και η λειτουργία επομένως ενός τέτοιου Κέντρου στα Λαγκάδια της Αρκαδίας μόνο οφέλη θα μπορούσε να προσδώσει στην Λαγκαδινή και ευρύτερη Γορτυνιακή κοινότητα. Προσαρμόζεται στην ιδιαιτερότητά της, στη θέση, τη φυσική ομορφιά και τον πολιτισμό της ενώ δεν χαρακτηρίζεται από συσσωρευτικές δυσμενείς συνέπειες. Στοχεύει σε μια ανάπτυξη που δεν απέχει από το κοινωνικό, οικονομικό και αναπτυξιακό γίγνεσθαι της περιοχής και είναι απαγκιστρωμένη από την τοποθέτηση για μια ανάπτυξη με στόχο την απεριόριστη οικονομική ανάπτυξη. Τέλος, στοχεύει η πρόταση αυτή στην απόλυτη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων φορέων με το ίδιο ενδιαφέρον και την ίδια ευθύνη: κάτοικοι, τοπικές τουριστικές επιχειρήσεις, κρατικοί και τοπικοί φορείς άσκησης πολιτικής, ανεξάρτητα αν κάθε μια από τις κατηγορίες αυτές έχουν διαφορετικούς στόχους ή προοπτικές σχετικά με την ανάγκη ανάπτυξης και τα μέσα προστασίας του περιβάλλοντος θα πρέπει να συγκλίνουν στην πρόταση για την αξιοποίηση των δημοτικών κτισμάτων και την ίδρυση του Περιβαλλοντικού αυτού Κέντρου.

Η σημερινή Δημοτική Αρχή (2019 και εξής), γνωρίζει τα προβλήματα της περιοχής, λόγω εντοπιότητας, αλλά και εμφορείται από την απαιτούμενη περιβαλλοντική ευαισθησία για την περιοχή και την ήπια ανάπτυξη της όποτε είναι βέβαιο πως θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια να ευοδωθεί η παραπάνω πρόταση.

Οι φωτογραφίες είναι από το προσωπικό αρχείο των εκπονητών που συνδιαμόρφωσαν την πρόταση, καθώς επίσης τα σχεδιαγράμματα είναι πρωτότυπη προσωπική εργασία. Ευχαριστούμε τη συνάδελφο Δώρα Τασιοπούλου (ΠΕ 80), εκπαιδευτικό του Γυμνασίου Λαγκαδίων τη διετία 2008-2010 για τα σχεδιαγράμματα και τις διαδρομές εντός οικισμού και την εν γένει συνεισφορά.

Σημειώσεις κειμένου

[i] Πρβλ. και Gro Harlem Brundtland, Πρωθυπουργός Νορβηγίας και Πρόεδρος της Επιτροπής 1987 - "Our Common Future", Έκθεση της Επιτροπής Brundtland: «*Αειφόρος ή Βιώσιμη Ανάπτυξη «Η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του σήμερα, χωρίς να διακυβεύει την ανάγκη των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες».*

[ii] Λέγοντας Βιώσιμη ή Αειφόρο Ανάπτυξη (sustainable development) εννοούμε τους τρεις πυλώνες της Αειφορίας: τον ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ, (οικονομική ανάπτυξη), τον ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ, (κοινωνική συνοχή) και τον ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟ, (προστασία περιβάλλοντος). Τουτέστιν την μακροχρόνια, αποτελεσματική ανάπτυξη τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Πρβλ. Παγκόσμια συνδιάσκεψη για την ανάπτυξη και το περιβάλλον, RIO DE JANEIRO CONVENTION, 1992.

[iii] Η Περιβαλλοντική Πολιτική της ΕΕ έχει ως βασικό πλαίσιο της τα 7 Προγράμματα Περιβαλλοντικής Δράσης (1973-2020), τις Οριζόντιες Στρατηγικές, την Εκτίμηση περιβαλλοντικών επιπτώσεων και συμμετοχή του κοινού, την Διεθνή συνεργασία σε περιβαλλοντικά θέματα, καθώς και Εφαρμογή, επιβολή του νόμου και εποπτεία. Παράλληλα αξίζει να αναφερθεί πως η ΕΕ σήμερα θεωρείται

πρωτοπόρος σε ζητήματα προστασίας του Περιβάλλοντος, στοιχείο που αποτελεί σημείο ήπιας δύναμης (soft power)στην εξωτερική πολιτική/διπλωματία της παγκοσμίως

[iv] Η λειτουργία της σχολικής μονάδας ανεστάλη με πρόταση της διοίκησης που οδήγησε σε τελική απόφαση αναστολής από το ΥΠΕΠΘ τον Ιούλιο - Αύγουστο του 2011.
[v] Αυτό άλλωστε προβλέπεται και από την Ατζέντα 21, ως κείμενο αρχών και σχέδιο δράσης για αρμονική συνύπαρξη, ανάπτυξη & προστασία περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Rio Declaration. (Earth Summit). (1992).

UNESCO (2012) *Education for Sustainable Development Source Book, Learning and Training Tools, No 4*., UNESCO Education Sector, France.

Dimitriou, A. (2009). *Environmental Education: Environment, Sustainability. Theoretical and Pedagogical Approaches*. Thessaloniki: Epikentro.

Liarakou, G. & Flogaiti, E. (2007). From the Environmental Education to Education for Sustainable Development: Reflections, Trends and Proposals. Athens: Nisos.

Flogaiti, E. (2006), Education for Environment and Sustainability, Athens: Greek Letters

UNECE. (2005). UNECE strategy for education for sustainable development, CEP/AC. 13/2005/3/ Rev. 1, *High Level Meeting of Environmental Education and Ministries*, Vilnius,17–18 March.

Zahariou, A., Kaila, M., & Katsikis A. (2008). Sustainable School: Conclusions, Pursuits and Perspectives. Journal of Science Issues and Technology in Education, 1(3), 269-288.

Η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη στο σύγχρονο σχολείο και ο ρόλος της Ατζέντας 2030 των Ηνωμένων Εθνών

Μητσιάδη Μαρία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.60, M.Ed.
Τσιούλης Αλέξιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Π.Ε.02, M.Ed.

Περίληψη

Η οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική κρίση αποτελούν σημαντικά ζητήματα της σύγχρονης εποχής και συνεχώς καταβάλλονται προσπάθειες επίλυσής τους από το σύνολο των προηγμένων κοινωνιών. Προς αυτή την κατεύθυνση οι αξίες που καλλιεργούνται μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου έχουν εξέχουσα σημασία. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τη θέση της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη στο σχολείο του σήμερα και να αναδείξει τον συνδιαμορφωτικό ρόλο της Ατζέντας 2030 στον προσδιορισμό του περιεχομένου της. Μέσα από ενδελεχή αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πεδίου, όπως αυτό παρουσιάζεται στα ιδρύματα των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη καταγράφεται ως ένα εκ των κυριότερων «όπλων» στη «φαρέτρα» των εκπαιδευτικών, προκειμένου να καλλιεργήσουν την ενεργό πολιτειότητα στους μαθητές και να μετατρέψουν το σχολείο σε θεματοφύλακα κοινωνικής ευημερίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη, στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης, ενεργός πολιτειότητα

Education for sustainable development in the modern school and the role of the United Nations Agenda 2030

Mitsiadi Maria, Preschool Teacher, M.Ed.
Tsioulis Alexios, Primary Teacher, M.Ed.

Abstracts

The financial, social, and environmental crisis are important issues of the modern era and efforts are constantly being made to resolve them by all advanced societies. Towards this direction the values cultivated within the field of education in the early years of human life are of paramount importance. The purpose of this research is to assess the presence of education for sustainable development in today's school and to highlight the formative role of Agenda 2030 regardingits content. Through an in-depth narrative literature review the characteristics of this educational field are determined, as this learning approach takes place in the institutions of the first two grades of education. Additionally, education for sustainable development is recorded as one of the main pedagogical tools to cultivate active citizenship among students and promote social well-being.

Key-Words: Education for sustainable development, sustainable development goals, active citizenship

Εισαγωγή

Το πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι ένα ευρέως διαδεδομένο διδακτικό πλαίσιο που χαίρει της εκτίμησης των μελών της εκπαιδευτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας παγκοσμίως (Krakker, 2020). Τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές κατά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητα και αφορούν στην οικοδόμηση νέων γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και στην εμφύσηση θεμελιωδών αξιών. Αναγνωρίζοντας και διευρύνοντας την περιβαλλοντική εκπαίδευση, προέκυψε το πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη βιώσιμη ανάπτυξη (εφ' εξής ΒΑ). Ο πρώτος επίσημος προσδιορισμός της εκπαίδευσης για τη ΒΑ τοποθετείται στις αρχές της δεκαετίας του 1990 κατά την πραγματοποίηση της διεθνούς διάσκεψης των Ηνωμένων Εθνών για το περιβάλλον και την ανάπτυξη στο Ρίο Ντε Τζανέιρο της Βραζιλίας. Στη διακήρυξη που προέκυψε από εκείνη τη διάσκεψη γίνεται λόγος για τον κομβικό ρόλο της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της προσπάθειας για βιωσιμότητα (Lafferty&Eckerberg, 1998). Τα επόμενα χρόνια ακολουθούν και άλλες διεθνείς διασκέψεις που συνεχώς εμπλουτίζουν το πλαίσιο της εκπαίδευσης για τη ΒΑ με νέες κατευθύνσεις. Αποκορύφωμα όλων αυτών των ενεργειών είναι η ανακήρυξη των ετών 2005-2014 ως δεκαετία εκπαίδευσης για τη ΒΑ με σκοπό την ευρεία διάδοσή της στα εκπαιδευτικά συστήματα όλων των χωρών του κόσμου (Combes, 2005), καθώς και ο προσδιορισμός των 17 στόχων ΒΑ το έτος 2015, εκ νέου από τα Ηνωμένα Έθνη στο πλαίσιο της Ατζέντας 2030 (United Nations, 2015).

Συγκριτικά με την περιβαλλοντική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για τη ΒΑ είναι ένα πεδίο που επεκτείνεται πέρα από τον άξονα του περιβάλλοντος και εξετάζει οικονομικά και κοινωνικά ζητήματα (Kopnina, 2012). Η UNESCO (2002) στην προσπάθεια να ορίσει τους βασικούς άξονες της εκπαίδευσης για τη ΒΑ εστιάζει στη μείωση της φτώχειας, στην προστασία του περιβάλλοντος, στη διασφάλιση της ανθρώπινης υγείας, στη βιώσιμη παραγωγή και κατανάλωση, στην τεχνολογία, στα ανθρώπινα δικαιώματα, στον σεβασμό της διαφορετικότητας και στην ισότητα των φύλων. Μέσω της εκπαίδευσης για τη ΒΑ στους μαθητές προσφέρεται μια νέα οπτική αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον και γίνεται εμφανές το επίπεδο διασύνδεσης κοινωνικών προβλημάτων, ηθικής, οικονομικής διαχείρισης και ανάγκης για εμπλοκή του κάθε πολίτη (Engjellushe, 2013). Ίσως ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά που αποδίδεται στην εκπαίδευση για τη ΒΑ από τους ερευνητές στη βιβλιογραφία είναι ότι πρόκειται για ένα ευμετάβλητο πλαίσιο (González-Gaudiano, 2005; Pauw etal., 2015; Vare & Scott, 2007). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση για τη ΒΑ δε στηρίζεται σε σταθερό γνωστικό φορτίο, αμετάβλητους στόχους και άκαμπτες μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αναμφίβολα, η παρουσία και η προώθηση διαχρονικών αξιών είναι εξέχουσας σημασίας και έχουν διαμορφωτικό ρόλο στον εννοιολογικό της πυρήνα και στα ιδανικά που πρεσβεύει. Ταυτόχρονα όμως, η εκπαίδευση για τη ΒΑ προσαρμόζεται συνεχώς στις κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, επηρεάζεται από την τεχνολογική ανάπτυξη και

μετασχηματίζει το περιεχόμενο της, προκειμένου να υπηρετεί τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη βιωσιμότητα ανεξαρτήτως επικρατουσών συνθηκών (Rieckmann, 2018). Η εκπαίδευση για τη ΒΑ αποτελεί ένα σημαντικό κεφάλαιο για τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως και εντός της αντανακλώνται οι περιβαλλοντικές, οικονομικές και κοινωνικές ισορροπίες της κάθε εποχής (Nasibulina, 2015).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να απαντηθούν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: α) ποια είναι τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης για τη ΒΑ, όπως αυτά έχουν συνδιαμορφωθεί και από την Ατζέντα 2030 των Ηνωμένων Εθνών και β) τι μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση για τη ΒΑ στον μαθητή του σήμερα.

Μεθοδολογία

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, διενεργήθηκε αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση (narrative literature review). Κατά τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση πραγματοποιείται βιβλιογραφικός έλεγχος που ως σκοπό έχει να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και όχι να καταγράψει το υφιστάμενο σύνολο ερευνών και πληροφοριών που υπάρχουν σχετικά με ένα γνωστικό πεδίο (Jahanetal., 2016). Σκοπός της αφηγηματικής βιβλιογραφικής επισκόπησης είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων κατά τη διερεύνηση στοχευμένων μελετών μέσα από μια αναλυτική-συνθετική προσέγγιση (Petticrew & Roberts, 2006; Siddaway, Wood, &Hedges, 2019). Η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση δεν μπορεί να προσφέρει ποσοτικά συμπεράσματα σχετικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, μπορεί όμως να την εμπλουτίσει, προσφέροντας καινούριες μελέτες που θα συνοψίζουν την ερευνητική δραστηριότητα και θα προσφέρουν νέες, ολοκληρωμένες οπτικές πάνω σε ένα ζήτημα (Rumrill&Fitzgerald, 2001).

Κατά την αφηγηματική βιβλιογραφική επισκόπηση της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε αναζήτηση επιστημονικών μελετών, άρθρων και βιβλίων στις πλατφόρμες, scopus και googlescholar, στο εθνικό αρχείο διδακτορικών διατριβών και στα ηλεκτρονικά αποθετήρια των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Αναφορικά με τα άρθρα, επιλέχθηκαν μόνο δημοσιεύσεις διπλής τυφλής κρίσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία των στοιχείων που παρουσιάζουν. Τα χρονικά όρια αναζήτησης ερευνών αναφορικά με την εκπαίδευση για τη ΒΑ ήταν από το 1987 και μετά, καθώς τη συγκεκριμένη χρονιά εμφανίστηκε για πρώτη φορά ο όρος «βιώσιμη ανάπτυξη» κατά τη δημοσιοποίηση της έκθεσης Brundtland από τα Ηνωμένα Έθνη. Τα χρονικά όρια αναζήτησης ερευνών αναφορικά με την Ατζέντα 2030 και τις εκπαιδευτικές της προεκτάσεις ήταν από το 2015 και μετέπειτα, έτος εντός του οποίου πραγματοποιήθηκε η 70^{η} γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, υιοθετήθηκε το περιεχόμενο της συγκεκριμένης ατζέντας και παρουσιάστηκαν στο ευρύ κοινό οι 17 στόχοι ΒΑ. Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στην ελληνική και στην αγγλική γλώσσα κατά τις αναζητήσεις σχετικών ερευνών ήταν «βιωσιμότητα», «βιώσιμη ανάπτυξη», «εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη», «στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης», «ατζέντα 2030», «sustainability»,

«sustainable development», «education for sustainable development», «sustainable development goals» και «agenda 2030».

Ατζέντα 2030 Ηνωμένων Εθνών

Η ένταση των οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες οδήγησε τα Ηνωμένα Έθνη στην 70η γενική συνέλευση, τον Σεπτέμβριο του 2015, προκειμένου να προσδιοριστεί το καινούριο πλαίσιο των 17 στόχων ΒΑ (Camacho, 2015; United Nations, 2015). Οι στόχοι αυτοί υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της Ατζέντας 2030 και προσφέρουν νέες κατευθύνσεις, αυστηρούς δείκτες και ένα πλήρες σύνολο πληροφοριών με σκοπό την επίλυση σημαντικών ζητημάτων υποβάθμισης της ποιότητας ζωής στον πλανήτη. Τα χαρακτηριστικά των νέων στόχων έγιναν αποδεκτά ως βελτιώσεις συγκριτικά με τους Millennium Development Goals (Fukuda-Parr, 2016), οι οποίοι αποτελούσαν το αντίστοιχο προηγούμενο πλαίσιο προώθησης της βιωσιμότητας από τα Ηνωμένα Έθνη. Αναλυτικότερα, οι 17 στόχοι της Ατζέντας 2030 είναι οι παρακάτω: α) εξάλειψη της φτώχειας, β) εξάλειψη της πείνας, γ) καλή υγεία και ευημερία, δ) ποιοτική εκπαίδευση, ε) ισότητα των φύλων, στ) καθαρό νερό και αποχέτευση, ζ) φθηνή και καθαρή ενέργεια, η) αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη, θ) βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές, ι) λιγότερες ανισότητες, κ) βιώσιμες πόλεις και κοινότητες, λ) υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή, μ) δράση για το κλίμα, ν) ζωή στο νερό, ξ) ζωή στη στεριά, ο) ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί και π) συνεργασία για τους στόχους. Εξετάζοντας τους παραπάνω στόχους, είναι προφανές ότι έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν και οι τρεις διαστάσεις της ΒΑ, ήτοι η οικονομία, η κοινωνία και το περιβάλλον. Ουσιαστικά, μέσω της Ατζέντας 2030 γίνεται προσπάθεια να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής και να επιλυθούν καίρια προβλήματα και μεγάλες ανισότητες της σημερινής εποχής. Ταυτόχρονα, προσδιορίζονται οι δικλείδες ασφαλείας, οι διαδικασίες και τα πρότυπα ενεργειών που θα επιφέρουν τις παραπάνω αλλαγές χωρίς όμως, να υπονομεύεται η δυνατότητα των επόμενων γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες και να ζήσουν αξιοπρεπώς. Οι 17 νέοι στόχοι συνοδεύονται από ένα σύνολο 169 υποστόχων, ενώ συντάσσονται εκθέσεις προόδου ετησίως από αρμόδιους οργανισμούς, προκειμένου να προσφέρεται ένας σαφής οδηγός για την ορθή εφαρμογή τους σε όλες τις χώρες της γης (Le Blanc, 2015). Το παραπάνω βέβαια δεν είναι εύκολο, καθώς καταγράφονται πολλαπλά προβλήματα επίτευξής τους από χώρα σε χώρα και στη βιβλιογραφία μπορεί κανείς να βρει αρκετούς επικριτές της Ατζέντας 2030 (Briant-Carant, 2017; Moratis&Melissen, 2018; Wackernagel, Hanscom, &Lin, 2017). Τα προβλήματα εφαρμογής των 17 στόχων ΒΑ οφείλονται σε διάφορες αιτίες, όπως η διαφορά αναπτυξιακού επιπέδου ανάμεσα σε αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες (Kumi, Arhin, & Yeboah, 2014) ή η αυξημένη πίεση αντιμετώπισης τοπικών ζητημάτων που δεν επιτρέπει την εστίαση και τη διάθεση πόρων για τα παγκόσμια και πιο διευρυμένα προβλήματα (Salviaetal., 2019).

Η εκπαίδευση, ως μια βαθιά κοινωνική διεργασία, δε θα μπορούσε να μείνει αμέτοχη αναφορικά με την παγκόσμια προσπάθεια για βιωσιμότητα και ανεπηρέαστη από τις νέες κατευθύνσεις που τέθηκαν στην Ατζέντα 2030. Επιπρόσθετα και όπως

αναφέρθηκε παραπάνω, η εκπαίδευση για τη ΒΑ είναι ένα εκ φύσεως ευμετάβλητο πεδίο το οποίο προσαρμόζεται συνεχώς στις εξελίξεις που σχετίζονται με τη βιωσιμότητα. Ως εκ τούτου, οι 17 στόχοι ΒΑ αποτελούν έναν καινούριο, ισχυρό διαμορφωτικό παράγοντα του περιεχομένου και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης για τη ΒΑ (Agbedahin, 2019). Το περιεχόμενο της Ατζέντας 2030 δεν αποτελεί απλά ένα μοντέρνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά ουσιαστικά προσφέρει ένα σύγχρονο πλαίσιο μάθησης εντός του οποίου μπορούν να κατακτηθούν γνώσεις και δεξιότητες από διάφορους τομείς, οδηγώντας εν τέλει στην εκπλήρωση του στόχου της βιωσιμότητας (Shullaetal., 2020). Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται σαφές πως η εκπαίδευση για τη ΒΑ της σημερινής εποχής έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως αυτά έχουν διαμορφωθεί από την Ατζέντα 2030 και τις τελευταίες έρευνες στον χώρο της παιδαγωγικής.

Εκπαίδευση για τη βιώσιμη ανάπτυξη στο σύγχρονο σχολείο

Εξετάζοντας τα χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης για τη ΒΑ, ο Franck (2017) τονίζει τον δημοκρατικό χαρακτήρα αυτού του εκπαιδευτικού πεδίου. Η λήψη αποφάσεων για σημαντικά ζητήματα είναι μια συνεχής πραγματικότητα για όλα τα κοινωνικά σύνολα που προσπαθούν να πετύχουν υψηλά επίπεδα βιωσιμότητας. Η επίτευξη των 17 στόχων ΒΑ επηρεάζεται δυνητικά από πολλούς παράγοντες, όπως οι συνήθειες του κάθε λαού, η οικονομική ανάπτυξη και η γεωμορφολογία του κάθε τόπου. Αντικρουόμενα πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα δημιουργούν λεπτές ισορροπίες κάθε φορά που επιχειρείται η εφαρμογή κάποιου από αυτούς τους στόχους. Σε αυτό το ευμετάβλητο πλαίσιο οι αξίες της δημοκρατίας, της ελευθερίας και του σεβασμού είναι θεμελιώδεις και ως εκ τούτου, δίνεται μεγάλη έμφαση στην καλλιέργειά τους κατά την εκπαίδευση για τη ΒΑ (Kopnina&Cherniak, 2016). Όλα τα παραπάνω συνδέονται άμεσα και με τα αναλυτικά προγράμματα, καθώς η Ατζέντα 2030 επαναπροσδιορίζει την ανάγκη ενσωμάτωσης και προώθησης συγκεκριμένων αξιών μέσα σε αυτά. Η δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, οι δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων που ήδη αναφέρθηκαν, η ολιστική προσέγγιση της γνώσης, η μεγιστοποίηση της επαφής με τον φυσικό κόσμο και η προώθηση της δράσης για την επίλυση καίριων προβλημάτων του πλανήτη είναι μόνο λίγα από τα στοιχεία εμπλουτισμού των αναλυτικών προγραμμάτων που συνδέονται με τη ΒΑ (Jóhannessonetal., 2011). Η ανάγκη αντανάκλασης των αρχών της εκπαίδευσης για τη ΒΑ εντός των αναλυτικών προγραμμάτων προκύπτει και από την κοινωνική διάσταση της πρώτης. Ο Wals (2015) αναφέρει πως η ΒΑ δεν είναι ένα καθαρά επιστημονικό ή τεχνικό ζήτημα αλλά μια σύνθετη προσπάθεια με ηθικές, φιλοσοφικές, πολιτικές και κυρίως κοινωνικές διαστάσεις. Ως εκ τούτου, η εμπλοκή του σχολείου με τοπικούς φορείς, θεσμούς, συλλόγους και γηγενείς κατοίκους είναι άκρως επιθυμητά χαρακτηριστικά κατά την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προωθούν τη βιωσιμότητα. Η Kopnina (2020) ασκεί δριμεία κριτική στις πολιτικές ηγεσίες των κρατών και στον τρόπο εφαρμογής των στόχων ΒΑ. Η ερευνήτρια θεωρεί πως παρά τις δεσμεύσεις των ηγετών, τα οικονομικά και τα πολιτικά συμφέροντα στην πραγματικότητα επιβραδύνουν ή σταματούν την προσπάθεια για προστασία του περιβάλλοντος και διαφύλαξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Για αυτόν τον λόγο, η

εκπαίδευση για τη ΒΑ προσδιορίζεται ως η μόνη πραγματική κοινωνική επιλογή που μπορεί να επιφέρει ουσιαστικές και μετρήσιμες αλλαγές. Για τη διασφάλιση της επιτυχίας κατά την ανάληψη αυτού του σπουδαίου ρόλου, η Kopnina (2020) καταγράφει συγκεκριμένα επιθυμητά χαρακτηριστικά αυτού του εκπαιδευτικού πεδίου. Πιο αναλυτικά, αναφέρεται στην ανάγκη εστίασης στην περιβαλλοντική ηθική, στη γνωριμία των μαθητών με την έννοια της υποανάπτυξης, στην οικοκεντρική σκέψη, στην ενδυνάμωση και στην απελευθέρωση των τοπικών κοινοτήτων. Η ερευνήτρια δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τόπο διαμονής και καταγωγής των μαθητών, εισάγοντας με αυτόν τον τρόπο τη «βασισμένη στην τοποθεσία εκπαίδευση» (Johnson, 2012) στους κόλπους της εκπαίδευσης για τη ΒΑ.

Για την ορθή και πλέον αποδοτική εφαρμογή της εκπαίδευσης για τη ΒΑ απαιτείται αναπροσαρμογή όλου του σχολείου σε ένα πιο ολιστικό πρότυπο (Wals&Benavot, 2017). Στο «ολιστικό σχολείο» η βιωσιμότητα δεν είναι ένα ακόμη γνωστικό πεδίο με το οποίο οι μαθητές έρχονται σε επαφή περιστασιακά, αλλά αντιθέτως, διατρέχει και χαρακτηρίζει όλες τις εκφάνσεις της σχολικής καθημερινότητας. Οι αλλαγές κατά την μετάβαση σε αυτό το ολιστικό πρότυπο αφορούν στο κύριο αναλυτικό πρόγραμμα, στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, στη διαμόρφωση και αξιοποίηση υποδομών, στις εξωσχολικές δραστηριότητες, στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και στη συνεργασία με την τοπική κοινωνία (Maus, 2017). Σε ένα τέτοιο σχολικό ίδρυμα η εκπαίδευση για τη ΒΑ έχει ουσιαστικό και «ζωντανό» χαρακτήρα, βρίσκοντας πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια όλων των σχετικών αξιών στους μαθητές μέσα από μια βιωματική διαδικασία. Επιπρόσθετα, η σύγχρονη τεχνολογία προσδιορίζεται ως αρωγός στις προσπάθειες επίτευξης της βιωσιμότητας στο σχολείο, δίνοντας δυνατότητα για άμεση πληροφόρηση και συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, φορείς και θεσμούς (Zhangetal., 2020). Για την αξιολόγηση όλων αυτών των χαρακτηριστικών ορθής εμπλοκής των σχολείων στην προσπάθεια για βιωσιμότητα, οι Breiting και Mayer (2015) στέκονται στην ανάγκη ύπαρξης συγκεκριμένων δεικτών που θα καταγράφουν την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι συγγραφείς αναφέρουν πως η μη χρήση δεικτών δε θα επιτρέψει την αξιολόγηση βασικών αλλαγών που επιδιώκει η εκπαίδευση για τη ΒΑ, όπως η ετοιμότητα για ανάληψη δράσης και το συναίσθημα της ευθύνης σχετικά με τη διαχείριση των πόρων.

Όπως αναφέρθηκε κατά την ανάλυση της Ατζέντας 2030, οι 17 στόχοι ΒΑ στηρίζονται σε ένα εκτεταμένο πλαίσιο πληροφοριών και υποστόχων. Η πολυπλοκότητα που προκύπτει από ένα τέτοιο σύνθετο θεωρητικό υπόβαθρο δεν αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για την εφαρμογή προγραμμάτων και κατευθύνσεων εκπαίδευσης για τη ΒΑ σε μικρές ηλικίες. Αντιθέτως, η γνωριμία των παιδιών με τις αρχές της βιωσιμότητας, ξεκινώντας από το επίπεδο του νηπιαγωγείου, είναι εφικτή και επιθυμητή, προκειμένου να επιτευχθούν μακροχρόνια και μόνιμα αποτελέσματα (Wals, 2017). Με τους κατάλληλους διδακτικούς μετασχηματισμούς οι μαθητές προσχολικής εκπαίδευσης μπορούν να διδαχθούν τις αρχές της ΒΑ και τους στόχους που τέθηκαν από τα Ηνωμένα Έθνη, προκειμένου να εισέλθουν στις επόμενες βαθμίδες, έχοντας αποκτήσει υπόβαθρο. Η πληθώρα σύγχρονων ερευνών αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης για τη ΒΑ σε

σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας (Gunansyah&Zuhdi; 2021; Timm&Barth, 2021) και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Juandi & Ningsih, 2020; Sund, &Gericke, 2020) ουσιαστικά επιβεβαιώνουν τη δυνατότητα ευρείας εφαρμογής και εξάπλωσης αυτού του εκπαιδευτικού πεδίου μέσα στα μαθητικά χρόνια υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Συζήτηση

Με βάση όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, η εκπαίδευση για τη ΒΑ σκιαγραφείται ως ένας βασικός τρόπος ενίσχυσης του αντισταθμιστικού ρόλου του σχολείου στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πεδίο εξυπηρετεί ένα μοντέρνο πρότυπο σχολείου που βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική, στον αναστοχασμό και στη διαρκή επαφή με το κοινωνικό σύνολο. Κύρια χαρακτηριστικά της σύγχρονης εκπαίδευσης για τη ΒΑ είναι η διαθεματική προσέγγιση, η ανάληψη δράσης απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα, η κριτική σκέψη, οι βιωματικές διαδικασίες μάθησης, ο επιστημονικός γραμματισμός, η συνεργασία και η καλλιέργεια θεμελιωδών ανθρωπίνων αξιών. Πρόκειται για μια εκπαιδευτική επιλογή που αποκηρύσσει τα αναχρονιστικά, δασκαλοκεντρικά μοντέλα μάθησης και μεταφέρει την εστίαση στον ίδιο τον μαθητή και στην ολόπλευρη ανάπτυξή του. Η καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας που προκύπτει μέσα από την εκπαίδευση για τη ΒΑ δεν ευνοεί μόνο την προστασία του περιβάλλοντος και την κοινωνική ευημερία, αλλά ουσιαστικά μεταμορφώνει το σχολείο του σήμερα, προσφέροντας ποιοτικότερα και βαθύτερα επίπεδα διαπαιδαγώγησης. Η εμπλοκή με προγράμματα εκπαίδευσης που προωθούν τη βιωσιμότητα προσφέρει στον μαθητή πολλαπλά οφέλη σε επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαχρονικές αξίες και προετοιμάζονται, για να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, έχοντας μια οπτική ευθύνης και αλληλεγγύης.

Οι αδιαμφισβήτητες και πολυεπίπεδες θετικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης για τη ΒΑ την καθιστούν προτεραιότητα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής οφείλουν να λάβουν υπόψη τις πρόσφατες ακαδημαϊκές έρευνες σχετικά με αυτό το εκπαιδευτικό πεδίο και να ενισχύσουν την παρουσία του στη σχολική καθημερινότητα. Η μετάβαση του σχολείου σε ανώτερα πρότυπα λειτουργίας είναι αποτέλεσμα συνεχούς αξιολόγησης, ανατροφοδότησης και υιοθέτησης νεωτεριστικών πρακτικών. Η εκπαίδευση για τη ΒΑ μπορεί να διαδραματίσει καταλυτικό ρόλο σε αυτήν τη μετάβαση, υπηρετώντας την ενεργό πολιτειότητα και μετατρέποντας το σχολείο σε θεματοφύλακα κοινωνικής ευημερίας.

Βιβλιογραφία

Agbedahin, A. V. (2019). Sustainable development, Education for Sustainable Development, and the 2030 Agenda for Sustainable Development: Emergence, efficacy, eminence, and future. *Sustainable Development, 27*(4), 669-680.

Breiting, S., & Mayer, M. (2015). Quality criteria for esd schools: engaging whole schools in education for sustainable development. In R. Jucker & R. Mathar

(Eds.), *schooling for sustainable development in europe concepts, policies and educational experiences at the end of the un decade of education for sustainable developmen*t (pp. 31-46). Cham, Switzerland: Springer.

Briant Carant, J. (2017). Unheard voices: a critical discourse analysis of the Millennium Development Goals' evolution into the Sustainable Development Goals. *Third World Quarterly, 38*(1), 16-41.

Camacho, L. (2015). Sustainable Development Goals: kinds, connections and expectations. *Journal of Global Ethics, 11*(1), 18-23.

Combes, B. P. (2005). The United Nations decade of education for sustainable development (2005–2014): Learning to live together sustainably. *Applied Environmental Education and Communication, 4*(3), 215-219.

Engjellushe, E. (2013). Education for sustainable development. *European Journal of Sustainable Development, 2*(4), 227-227.

Franck, O. (2017). Highlighting ethics, subjectivity and democratic participation in sustainabiltity education: challenges and contributions. In O. Franck, &C. Osbeck, (Eds.), *Ethical literacies and education for sustainable development: young people, subjectivity and democratic participation, edited by olof franck, and christina osbeck*(pp. 1–17). New York: Palgrave Macmillan.

Fukuda-Parr, S. (2016). From the millennium development goals to the sustainable development goals: Shifts in purpose, concept, and politics of global goal setting for development. *Gender & Development*, *24*(1), 43-52.

González-Gaudiano, E. (2005). Education for sustainable development: configuration and meaning. *Policy Futures in Education, 3*(3), 243-250.

Gunansyah, G., & Zuhdi, U. (2021). Sustainable development education practices in elementary schools. *Journal of Education and Learning , 15*(2), 178-187.

Jahan, N., Naveed, S., Zeshan, M., & Tahir, M. A. (2016). How to conduct a systematic review: a narrative literature review. *Cureus, 8*(11), 864.

Jóhannesson, I. Á., Norðdahl, K., Óskarsdóttir, G., Pálsdóttir, A., & Pétursdóttir, B. (2011). Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Research, 17*(3), 375-391.

Johnson, J. T. (2012). Place-based learning and knowing: Critical pedagogies grounded in Indigeneity. *GeoJournal, 77*(6), 829-836.

Juandi, D., & Ningsih, S. Y. (2020). Education for sustainable development: investigating the sustainability consciousness and mathematical competence in the geometry for middle school students. *Journal of Physics: Conference Series, 1521*(3), 1-6.

Kopnina, H. (2012). Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?. *Environmental Education Research, 18*(5), 699-717.

Kopnina, H., & Cherniak, B. (2016). Neoliberalism and justice in education for sustainable development: a call for inclusive pluralism. *Environmental Education Research, 22*(6), 827-841.

Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education, 51*(4), 280-291.

Krakker, A. (2020). Investigation of the effect of an environmental education package at school age. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences, 10*(3), 45-59.

Kumi, E., Arhin, A. A., & Yeboah, T. (2014). Can post-2015 sustainable development goals survive neoliberalism? A critical examination of the sustainable development–Neoliberalism nexus in developing countries. *Environment, Development and Sustainability 16*(3), 539-554.

Lafferty, W., & Eckerberg, K. (Eds). (1998) *From the earth summit to local agenda 21: working towards sustainable development*. London: Earthscan

Le Blanc, D. (2015). Towards integration at last? The sustainable development goals as a network of targets. *Sustainable Development, 23*(3), 176-187.

Maus, I. G. (2017). Developing holistic understanding in design education for sustainability. In A. Skjerven & J. B. Reitan (Eds.), *Design for a sustainable culture: Perspectives, practices and education* (pp. 157–170). London: Taylor and Francis.

Mcmillin, J., & Dyball, R. (2009). Developing a whole-of-university approach to educating for sustainability: Linking curriculum, research and sustainable campus operations. *Journal of Education for Sustainable Development, 3*(1), 55–64.

Moratis, L., & Melissen, F. (2018). How do the sustainable development goals question rather than inform corporate sustainability?. *Resources, Conservation & Recycling, 141,* 253-254.

Nasibulina, A. (2015). Education for sustainable development and environmental ethics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 214*, 1077-1082.

Pauw, J. B. D., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability, 7*(11), 15693-15717.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *How to find the studies: the literature search. Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rieckmann, M. (2018). Learning to transform the world: Key competencies in education for sustainable development. In A. Leicht, J. Heiss & W.J. Byun (Eds), *Issues and trends in education for sustainable development* (pp. 39–59). Paris: UNESCO

Rumrill Jr, P. D., & Fitzgerald, S. M. (2001). Using narrative literature reviews to build a scientific knowledge base. *Work, 16*(2), 165-170.

Salvia, A. L., Leal Filho, W., Brandli, L. L., & Griebeler, J. S. (2019). Assessing research trends related to sustainable development goals: local and global issues. *Journal of Cleaner Production, 208,* 841-849.

Shulla, K., Filho, W. L., Lardjane, S., Sommer, J. H., & Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology, 27*(5), 458-468.

Siddaway, A. P., Wood, A. M., & Hedges, L. V. (2019). How to do a systematic review: a best practice guide for conducting and reporting narrative reviews, meta-analyses, and meta-syntheses. *Annual review of psychology, 70*, 747-770.

Sund, P., & Gericke, N. (2020). Teaching contributions from secondary school subject areas to education for sustainable development–a comparative study of science, social science and language teachers. *Environmental Education Research, 26*(6), 772-794.

Timm, J. M., & Barth, M. (2021). Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers. *Environmental Education Research, 27*(1), 50-66.

UNESCO (2002). *Enhancing Global Sustainability, position paper and proposal by UNESCO.* Paris: UNESCO

United Nations. (2015). *Sustainable development goals.*Ανάκτησηαπόhttp://www.undp.org/content/undp/en/home/sustainable-development-goals.html, Ιούλιος 2021.

Vare, P., & Scott, W. (2007). Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development. *Journal of Education for Sustainable Development, 1*(2), 191-198.

Wackernagel, M., Hanscom, L., & Lin, D. (2017). Making the sustainable development goals consistent with sustainability. *Frontiers in Energy Research, 5*, 18.

Wals, A. E. J. (2015). "Social learning-oriented capacity-building for critical transitions towards sustainability." In R. Jucker & R. Mathar (Eds.), Schooling for sustainable development in europe concepts, policies and educational experiences at the end of the un decade of education for sustainable development (pp. 31-46). Cham, Switzerland: Springer.

Wals, A. E. (2017). Sustainability by default: Co-creating care and relationality through early childhood education. *International Journal of Early Childhood, 49*(2), 155-164.

Wals, A. E., & Benavot, A. (2017). Can we meet the sustainability challenges? The role of education and lifelong learning. *European Journal of Education, 52*(4), 404-413.

Zhang, T., Shaikh, Z. A., Yumashev, A. V., & Chłąd, M. (2020). Applied model of E-learning in the framework of education for sustainable development. *Sustainability, 12*(16), 6420.

«Κινέζικος Χαιρετισμός»: Θεατρικές ασκήσεις στην εποχή του covid-19

Μαυρίδου Δήμητρα Αθ., Εκπαιδευτικός Π.Ε.91.01 & 78, Τ.Ε.16, Δ.Ε.Α. Ταυτότητες και Συμβολικές Φόρμες: Εθνολογία, Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία, Μ.Δ.Ε. Βιοηθικής

Περίληψη

Ο «Κινέζικος Χαιρετισμός» δημιουργήθηκε και εφαρμόσθηκε, σε εναρμόνιση με τα υγειονομικά πρωτόκολλα, την περίοδο Μαΐου-Ιουνίου 2021 κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Θεατρικής Αγωγής σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υιοθετεί την αυθεντική πολυεπίπεδη μάθηση αντλώντας από τη θεατρική ανθρωπολογία. Περιλαμβάνει τέσσερις ασκήσεις σε ζεύγη ενώπιον της ολομέλειας. Σκοπός: η εξάσκηση των παιδιών στην αυτοσυγκέντρωση, αυτοπειθαρχία και σωματική/ πνευματική εγρήγορση και η κατανόηση εκ μέρους τους της σημασίας όλων των ανωτέρω στη θεατρική δράση. Διδακτικοί στόχοι: Σε επίπεδο γνώσεων να αντιληφθούν τη σημασία του ρυθμού, του στησίματος του σώματος και των κινήσεων και να αναγνωρίσουν ότι η θεατρική πράξη δεν είναι ταυτόσημη με εκφορά λόγου, σκηνογραφία και ενδυματολογία. Σε επίπεδο ικανοτήτων να κινούνται ρυθμικά, να χρησιμοποιούν περιφερειακή όραση, να αποκτήσουν αίσθηση της σχέσης με χώρο και συμπαίκτη και να ασκούν κριτική. Σε επίπεδο συμπεριφορών να κινητοποιηθούν για εγρήγορση, να υιοθετήσουν την άσκηση και την αποδοχή κριτικής με επιχειρήματα και να ψυχαγωγηθούν.

Λέξεις-Κλειδιά: Θεατρική αγωγή, θεατρική ανθρωπολογία, υγειονομικά πρωτόκολλα.

"Chinese Salutation": Drama exercises in the era of covid-19

Mavridou Dimitra Ath., Teacher, D.E.A. in "Identities and Symbolic Forms: Ethnology, Sociology, Anthropology", M.S. in "Bioethics"

Abstract

"Chinese Salutation" was created and implemented, in accordance with covid-19 sanitary protocols in May – June 2021 during the drama courses in primary schools. It adopts the authentic multilevel learning, drawing from theatrical anthropology. It includes four exercises performed in pairs before the plenary. Its aim is to train children in concentration, self-discipline and physical/ mental alertness and to make them understand the importance of all the above in drama performance. Teaching objectives: at the level of knowledge to understand the importance of rhythm, body setting and movements and recognize that the theatrical act is not identical to speech, scenography and costume design. At the level of skills to move rhythmically, use peripheral vision, acquire a sense of relationship with space and teammate and exercise criticism. At the level of behaviors to mobilize for vigilance, adopt the exercise and acceptance of criticism with arguments and to be entertained.

Key-Words: Drama teaching, theatrical anthropology, sanitary protocols.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η υπό παρουσίαση σειρά ασκήσεων από παιδαγωγικής άποψης υιοθετεί την αυθεντική πολυεπίπεδη μάθηση ανταποκρινόμενη σε καίρια ζητήματα της σύγχρονης διδακτικής: α. την καλλιέργεια της παρατήρησης και την ανάπτυξη της παραγωγικής και κριτικής σκέψης των μαθητών/ μαθητριών, β. την εγγενή σημασία της επίτευξης των στόχων της για τους ίδιους τους μαθητές/ μαθήτριες, γ. τη συμπεριληπτική διδασκαλία και δ. την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να αξιολογούν τους συμμαθητές τους, όσο και να αυτοαξιολογούνται (Newmann και Wehlage, 1993, Peterson, Hittie & Tamor, 2002 Δημητριάδου, Παπαδοπούλου & Μουμίν, 2014). Περαιτέρω, υιοθετείται η μέθοδος των κοινοτήτων μάθησης και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, της συζήτησης ως συνομιλίας (Watkins, 2005, Φρυδάκη, 2009). Ως εκ τούτου, ο «Κινέζικος Χαιρετισμός» απευθύνεται σε όλους τους μαθητές/ μαθήτριες της κάθε τάξης ανεξάρτητα από τις κοινωνικοπολιτισμικές και γλωσσικές τους ιδιαιτερότητες, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα αλλά και τη μαθησιακή τους ετοιμότητα.

Όσον αφορά στο καθαυτό γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας, δηλ. τη θεατρική αγωγή, ο «Κινέζικος Χαιρετισμός» ακολουθεί την παράδοση της θεατρικής ανθρωπολογίας των Barba και Savarese, καθώς αφορά: α. στην επεξεργασία του προεκφραστικού επιπέδου των μαθητών/ μαθητριών και β. στην εξάσκησή τους στην οικουμενικότητα της σκηνικής γλώσσας μέσω στιλιζαρισμένων κινήσεων από την εθνογραφική παράδοση (Barba & Savarese, 1991, Barba, 1995, Barba, 2001, Μαυρίδου, 2020).

Έτσι, η διαπολιτισμική διάσταση της μεθόδου είναι διττή καθώς αφορά τόσο στο παιδαγωγικό σκέλος, όσο και στο καθαυτό γνωστικό αντικείμενο.

Συνθήκες - αφορμή δημιουργίας

Ο «Κινέζικος Χαιρετισμός», όπως περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω, δημιουργήθηκε και εφαρμόσθηκε κατά τις ώρες διδασκαλίας μου σε μαθητές των τάξεων Α’ – Δ’ (όπου διδάσκεται το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής) σε τρία σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Καλαμαριά κατά την περίοδο Μαΐου - Ιουνίου 2021, αμέσως μετά από την επιστροφή της εκπαιδευτικής κοινότητας στις σχολικές αίθουσες.

Θωρήθηκε σκόπιμο μετά από την μεγάλη περίοδο της απομάκρυνσης των μαθητών/ μαθητριών από τη δια ζώσης εκπαίδευση και καθώς το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής είχε στραφεί εκ των πραγμάτων, κατά το σχολικό έτος 2020 - 2021 κυρίως σε άλλες κατευθύνσεις της Αισθητικής Αγωγής στην οποίαν αυτό εντάσσεται, να δημιουργηθεί, τηρουμένων αυστηρά των υγειονομικών πρωτοκόλλων του Ε.Ο.Δ.Υ., μία άσκηση «βωβή» σε ζευγάρια, με αποστάσεις και χρήση ιατρικής μάσκας, κατά την εκτέλεση της οποίας να ενεργοποιείται η αίσθηση του σώματος, του χώρου και να ενισχύεται το πνεύμα της συνεργασίας. Έτσι, δημιουργήθηκε η πρώτη άσκηση του «Κινέζικου Χαιρετισμού» που με την ολοκλήρωσή της, και ως φυσική συνέπεια, οδήγησε σε επόμενα στάδια, ώστε στο σύνολο να δημιουργηθεί μία σειρά τεσσάρων βωβών ασκήσεων: του βασικού μοτίβου και τριών παραλλαγών, διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Με αφορμή, λοιπόν, τις πρόσφατες καινοφανείς υγειονομικές συνθήκες και οικοδομώντας επάνω σε αυτές, δημιουργήθηκε η υπό παρουσίαση σειρά ασκήσεων που ήρθε να προτείνει ως «αντικαταστάτη» της ήδη «εκλειπούσης» χειραψίας τον «κινέζικο χαιρετισμό», κατά τον οποίον –καθότι χαιρετισμός- επιδιώκεται η ιδιαίτερα ζητούμενη στις μέρες μας επικοινωνία, συμμετέχει ενεργά το πνεύμα και το σώμα και δίνεται η αφορμή για την οικοδόμηση της συνέργειας μεταξύ των μαθητών/ μαθητριών με μια σειρά απλών επιτελεστικών κινήσεων σε ζευγάρια.

Σκοπός και στόχοι

Κύριος σκοπός του «Κινέζικου Χαιρετισμού» είναι η εξάσκηση των παιδιών στην αυτοσυγκέντρωση, την αυτοπειθαρχία και τη σωματική και πνευματική εγρήγορση και η κατανόηση εκ μέρους τους της σημασίας όλων των ανωτέρω στο θέατρο αλλά και γενικότερα στις παραστατικές τέχνες.

Πιο συγκεκριμένα, οι διδακτικοί στόχοι είναι: Σε επίπεδο γνώσεων οι μαθητές/ μαθήτριες να κατανοήσουν τη σημασία της τήρησης του ρυθμού στις παραστατικές τέχνες, να αντιληφθούν τη σημασία του στησίματος του σώματος και του ελέγχου των κινήσεων (στιλιζάρισμα) και να αναγνωρίσουν ότι η θεατρική πράξη δεν είναι ταυτόσημη με την εκφορά λόγου, ούτε προαπαιτεί σκηνογραφική και ενδυματολογική παρέμβαση. Σε επίπεδο ικανοτήτων να μπορούν να κινούνται ρυθμικά, να κάνουν χρήση της περιφερειακής όρασης, να αποκτήσουν αίσθηση της σχέσης του σώματός τους με τον χώρο, να συντονίζονται με τον συμπαίκτη τους, να ασκούν κριτική. Σε επίπεδο στάσεων/συμπεριφορών να κινητοποιηθούν για πνευματική και σωματική εγρήγορση, να υιοθετήσουν την επιχειρηματολογία στην άσκηση κριτικής προς τους άλλους και την αποδοχή της κριτικής των άλλων, ενώ παράλληλα να ψυχαγωγούνται.

Η ταυτότητα του «Κινέζικου Χαιρετισμού»

Μάθημα/ Γνωστικό Αντικείμενο: Θεατρική Αγωγή

Ηλικιακές ομάδες μαθητών: όλες

Σχολικές βαθμίδες και τάξεις: όλες

Υλικοτεχνική υποδομή: ένα κρουστό οργανάκι μεταλλικό ή με μεμβράνη

Χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές τεχνικές: επίδειξη, ερωταπαντήσεις, συζήτηση

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: 1. κατάκτηση ικανότητας αυτοελέγχου, 2. καλλιέργεια αίσθησης του ρυθμού, 3. απόκτηση δεξιότητας στη μη λεκτική επικοινωνία, 4. απόκτηση δεξιότητας στη χρήση της περιφερειακής όρασης, 5. κατανόηση ότι η θεατρική τέχνη δεν ταυτίζεται με την εκφορά λόγου, 6. αναγνώριση ότι η θεατρική τέχνη δεν προαπαιτεί σκηνογραφική και ενδυματολογική παρέμβαση, 7. όξυνση κριτικής σκέψης, 8. ενίσχυση της δυνατότητας ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και 9. ψυχαγωγία.

Προαπαιτούμενες γνώσεις: Από πλευράς μαθητών δεν προαπαιτείται καμία γνώση. Από πλευράς εκπαιδευτικού απαιτούνται βασικές γνώσεις ρυθμικής αγωγής και θεατρικής τέχνης.

Αναλυτική περιγραφή

Ο «Κινέζικος Χαιρετισμός», όπως ήδη έχει αναπτυχθεί, αποτελείται από τέσσερα στάδια. Έχουν εφαρμοσθεί τα τρία πρώτα, καθώς το τέταρτο κρίνεται κατάλληλο για μεγαλύτερες τάξεις και κατάλληλη, ευρύχωρη και δίχως αντικείμενα αίθουσα για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής. Το πρώτο στάδιο αποτελεί το βασικό μοτίβο και τα υπόλοιπα τις προτεινόμενες, ανάλογα με την ηλικία ή την ικανότητα των παιδιών και τις συνθήκες της αίθουσας διδασκαλίας, παραλλαγές, όπως θα εκτεθούν αναλυτικά αμέσως παρακάτω.

1ο Στάδιο -Το βασικό μοτίβο

Περιγραφή: Οι μαθητές/ μαθήτριες φορώντας τις ιατρικές μάσκες τους στέκονται, με μέτωπο στην ολομέλεια, στην ίδια ακριβώς ευθεία σε απόσταση τριών - τεσσάρων περίπου μέτρων ο ένας από τον άλλον (όσο επιτρέπει ο χώρος διεξαγωγής του μαθήματος). Το σώμα τους ευθυτενές στον άξονά του και το άνοιγμα των ποδιών αντίστοιχο με το άνοιγμα της λεκάνης. Ο εκπαιδευτικός αφού δώσει λίγο χρόνο στα παιδιά να συγκεντρωθούν και να αποκτήσουν την αίσθηση του σώματος τους και της θέσης τους στον χώρο ξεκινά να δίνει τον ρυθμό της άσκησης χτυπώντας δυο φορές το οργανάκι. Στο τρίτο χτύπημα οι μαθητές/ μαθήτριες οφείλουν να ξεκινήσουν την εκτέλεση της άσκησης συντονισμένοι στον ρυθμό. Έτσι, στον 3ο χρόνο φέρνουν τα χέρια μπροστά από το πρόσωπο και στο σημείο κάτω από τη μύτη ενώνουν τις παλάμες τους –θέση στην οποίαν τα χέρια τους θα παραμείνουν μέχρι το τέλος της άσκησης-. Στον 4ο χρόνο υποκλίνονται - χαιρετούν την ολομέλεια/ κοινό - κάμπτοντας το σώμα τους από τη μέση κι επάνω (κινέζικος χαιρετισμός). Στον 5ο χρόνο με μικρά κοφτά βηματάκια εκτελούν επιτοπίως μισή στροφή και στέκονται αντιμέτωποι. Στον 6ο χρόνο χαιρετούν ο ένας τον άλλον, με τον ίδιο τρόπο. Στον 7ο χρόνο με μικρά κοφτά βηματάκια κατευθύνονται, κινούμενοι κατά μήκος της ευθείας, ο ένας προς τον άλλον και σταματούν με μεταξύ τους απόσταση που αντιστοιχεί σε απόσταση 1,5 περίπου μέτρου. Στον 8ο χρόνο ξαναχαιρετιούνται. Στον 9ο χρόνο με μικρά και κοφτά βηματάκια κάνουν, με αντίθετη φορά ο καθένας/καθεμία, μισή στροφή- ο ένας με κατεύθυνση προς την ολομέλεια και ο άλλος αντίστροφα. Η οδηγία εδώ είναι ότι εκείνος που θα ξεκινήσει τη στροφή (με διαφορά κλάσματος δευτερολέπτου) δεύτερος είναι υποχρεωμένος να στρίψει προς την αντίθετη κατεύθυνση από εκείνην που ακολούθησε ο συμμαθητής/ συμμαθήτριά του. Στον 10ο χρόνο ο κάθε μαθητής χαιρετάει προς την κατεύθυνση που είναι γυρισμένος. Στον 11ο ο κάθε μαθητής/ μαθήτρια στρίβει προς την αντίθετη κατεύθυνση. Στον 12ο χρόνο- ξαναχαιρετάει. Στον 13ο και τελευταίο χρόνο, από το σημείο που βρίσκεται το κάθε παιδί κάνει μικρή στροφούλα και γυρίζοντας την πλάτη στον συμμαθητή/ συμμαθήτριά του περπατά επάνω στην ευθεία φθάνοντας στο ύψος του σημείου εκκίνησης, όπου διατηρώντας την πλάτη γυρισμένη στον συμμαθητή/ συμμαθήτρια παραμένει και κατεβάζει τα χέρια του, σηματοδοτώντας το τέλος της άσκησης.

Παρατηρήσεις – Οδηγίες: Το βασικό μοτίβο εκτελείται από την αρχή έως το τέλος με σταθερό και ακριβές κράτημα του ρυθμού από τον εκπαιδευτικό.

Το χτύπημα των χεριών του εκπαιδευτικού για το κράτημα του ρυθμού (παλαμάκια) δεν προτείνεται καθώς είναι σημαντικό να διαρκεί ο ήχος κάθε χτυπήματος, κάτι που επιτυγχάνεται με τη χρήση κρουστού οργάνου.

Ο ρυθμός πρέπει να είναι αργός - αλλά όχι πάρα πολύ αργός - ώστε να διασφαλίζεται η απρόσκοπτη ροή της κίνησης.

Ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια ενός μαθητή/ μαθήτριας δείχνει μια φορά την άσκηση εξηγώντάς την. Κατόπιν, στα πρώτα ζευγάρια που θα εκτελέσουν, κρατώντας τον ρυθμό υπενθυμίζει τις κινήσεις της άσκησης.

Ο εκπαιδευτικός τονίζει στα παιδιά τη σημασία της τήρησης της ορθής στάσης του σώματος και των κινήσεων καθόλη τη διάρκεια της άσκησης. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο που θα ενώσουν τις παλάμες τους κατά τον 3^{ον} χρόνο της άσκησης, στον τρόπο και στην κλίση κάμψης του κορμού κατά τον χαιρετισμό και στην εκτέλεση των μικρών «κοφτών» βημάτων.

Ο εκπαιδευτικός τονίζει στα παιδιά ότι η επιτυχής εκτέλεση του 8^{ου} χρόνου της άσκησης (αντίθετες στροφές) εξαρτάται από την ετοιμότητα και των δύο, καθώς δεν είναι προαποφασισμένη η σειρά με την οποίαν θα εκτελέσουν τις στροφές. Κάποιος, αναπόφευκτα, θα κάνει πρώτος την κίνηση, έστω και κατά ένα κλάσμα του δευτερολέπτου νωρίτερα από τον άλλον. Επομένως, πρέπει να είναι και οι δυο μαθητές/ μαθήτριες σε ετοιμότητα, ώστε μόλις αντιληφθούν με την άκρη του ματιού τους την κατεύθυνση στην οποίαν στρίβει ο συμμαθητής/ συμμαθήτριά τους, να στρίψουν προς την αντίθετη κατεύθυνση.

Ο εκπαιδευτικός τονίζει στα παιδιά ότι το οπτικό πεδίο μας είναι αρκετά μεγάλο, ώστε να μπορούμε να αντιληφθούμε το τι γίνεται δίπλα μας χωρίς να κοιτάξουμε κατευθείαν αλλά χρησιμοποιώντας την περιφερειακή μας όραση και ότι την ικανότητα αυτή θα πρέπει να εφαρμόσουν στην άσκηση.

Ο εκπαιδευτικός τονίζει στα παιδιά ότι ο συντονισμός και συγχρονισμός των κινήσεων τους θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα του συντονισμού τους επάνω στον ρυθμό και στη χρήση της περιφερειακής όρασης.

Στο τέλος κάθε εκτέλεσης της άσκησης γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια με σχολιασμό των δυνατών και αδύναμων σημείων της εκτέλεσης.

Τα επόμενα στάδια - Οι παραλλαγές

2^{ο} Στάδιο -1^{η} Παραλλαγή: Με εσωτερικό ρυθμό

Περιγραφή: Ομοίως με το βασικό μοτίβο με τη διαφορά ότι ο εκπαιδευτικός δίνει αρχικά τον ρυθμό με δυο μόνον χτυπήματα και στη θέση του 3ου χρόνου ξεκινούν οι μαθητές/ μαθήτριες την εκτέλεση της άσκησης τηρώντας τον ρυθμό εσωτερικά μέχρι τη λήξη της άσκησης.

Παρατηρήσεις - Οδηγίες: Τον ρυθμό οφείλει να τηρεί εσωτερικά και ο εκπαιδευτικός και σε περίπτωση που τα παιδιά τον χάνουν, να μπορεί επικουρικά να τους τον «υπενθυμίζει» κατά τη διάρκεια της άσκησης.

3ο Στάδιο -2η Παραλλαγή: Με κλειστά μάτια

Περιγραφή: Ομοίως με το βασικό μοτίβο, με τη διαφορά ότι εδώ οι μαθητές κρατούν τα μάτια τους κλειστά από την αρχή μέχρι το τέλος της άσκησης.

Παρατηρήσεις - Οδηγίες: Στην παραλλαγή αυτή γίνεται σαφές στα παιδιά ότι στον 8ο χρόνο της άσκησης δεν απαιτείται - όπως είναι φυσικό - να εκτελέσουν τις στροφές σε αντίθετες κατευθύνσεις, αλλά θα τις εκτελέσουν, όπως τύχει κάθε φορά.

Το γεγονός ότι κρατούν τα μάτια τους κλειστά ενισχύει τη συγκέντρωση των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός τους προειδοποιεί ότι εφόσον τον ακούσουν να λέει «ΣΤΟΠ» κατά την εκτέλεση της άσκησης, θα πρέπει αμέσως να σταματήσουν και να ανοίξουν τα μάτια τους. Αυτό θα συμβεί μόνον σε περίπτωση που κάποιος από τους δυο ξεφύγει από τη θέση του και, παράλληλα, κινδυνεύει να ακουμπήσει κάπου.

4ο Στάδιο -3η Παραλλαγή Με εσωτερικό ρυθμό και κλειστά μάτια

Περιγραφή: Η τρίτη παραλλαγή είναι συνδυασμός της πρώτης και της δεύτερης.

Παρατηρήσεις - Οδηγίες: Καθώς η παραλλαγή αυτή είναι αυξημένης δυσκολίας κρίνεται σκόπιμο να εφαρμόζεται μόνον όταν ο χώρος διεξαγωγής του μαθήματος είναι αρκετά μεγάλος και εντελώς ασφαλής και σε παιδιά μεγαλύτερων τάξεων ή σε παιδιά αυξημένων ικανοτήτων, ανεξαρτήτως ηλικίας .

Ανταπόκριση των παιδιών - Αξιολόγηση

Όλα τα παιδιά όλων των τάξεων επέδειξαν ιδιαίτερο ζήλο στην εκτέλεση του βασικού μοτίβου του πρώτου σταδίου. Ακόμη περισσότερο τους ενθουσίασε η ανακοίνωση των παραλλαγών και θέλησαν με επιμονή να δοκιμάσουν περισσότερες φορές την καθεμία, ώστε να πετύχουν κατά τον μέγιστο βαθμό την άρτια εκτέλεση της κάθε άσκησης.

Στην πλειοψηφία τους, οι μαθητές/μαθήτριες πέτυχαν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τα ζητούμενα των διδακτικών στόχων και ζητούσαν επίμονα να σχολιάσουν μετά από την εκτέλεση των ασκήσεων από τους συμμαθητές/ συμμαθήτριες τους τα λάθη που εντόπισαν και τις πιθανές αιτίες τους ή να επιβραβεύσουν τις σωστές εκτελέσεις.

Στην πλειοψηφία τους φαίνεται, προς έκπληξή τους, να διαπίστωσαν ότι α. η θεατρική τέχνη δεν ταυτίζεται και δεν εξαντλείται στην εκφορά λόγου αλλά και δεν απαιτεί τη

σκηνογραφική και ενδυματολογική παρέμβαση, β. το στιλιζάρισμα των κινήσεων είναι ένας τρόπος θεατρικής έκφρασης και γ. η επιτέλεση μιας άσκησης σε συνεργασία απαιτεί αυξημένη εγρήγορση και απόλυτο συντονισμό.

Έτσι, φάνηκε να κατανοούν σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι μπορεί κάποιος, κάλλιστα, να «παίξει» τον Κινέζο, χωρίς μακιγιάζ ή θεατρική μάσκα, χωρίς θεατρικό κοστούμι και καπέλο, χωρίς κοτσίδα ή περούκα, χωρίς καν να μιλάει «κινέζικα». Μόνον με τη σωστή/ κατάλληλη στάση του σώματος και τις σωστές/ κατάλληλες κινήσεις. Και αυτός φαίνεται πώς είναι ένας βασικός λόγος για τον οποίον ήταν πολύ αυστηροί με συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους που έκαναν μεγάλα βήματα ή υποκλίνονταν με μεγαλύτερη από την πρέπουσα κλίση του σώματος ή δεν κρατούσαν το σώμα ή τα χέρια τους στη σωστή στάση.

Για να εκτελέσουν τις ασκήσεις του «Κινέζικου Χαιρετισμού» εξέφρασαν, μάλιστα, έντονο ενδιαφέρον και κάποιοι (ελάχιστοι) μαθητές οι οποίοι καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς δεν επέδειξαν ιδιαίτερη διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα της Θεατρικής/ Αισθητικής Αγωγής.

Κατά συνέπεια, τηρουμένων απολύτως των υγειονομικών πρωτοκόλλων του Ε.Ο.Δ.Υ., όλα ανεξαιρέτως, τα παιδιά όλων των τάξεων επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή, ζήλο για την επιτυχή εκτέλεση των ασκήσεων, ικανοποιητική πρόοδο σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους, αλλά και διασκέδασαν και, κυρίως, ψυχαγωγήθηκαν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barba, E. (2001). *Theatro: Monaxia, dexiotechnia, exegersi*. Met. Konstantinos Themelis. Athina: Koan.

Barba, E. (1995). *The Paper Canoe. A Guide to Theatre Antropology*. Translated by Richard Fowler. London: Routledge.

Barba, E. & Savarese, N. (1991). *A dictionary of theatre anthropology*: *The secret art of the performer*. London: Routledge.

Dimitriadou K., Papadopoulou V. & Moumin N. (2014). Diastaseis afthentikis mathisis sto Programma «Ekpaidefsi ton paidion tis Mousoulmanikis Meionotitas tis Thrakis»: Oi apopseis ton ekpaideftikon. Sto *Praktika 13ou Pagkypriou Synedriou Brosta stis ekpaideftikes pro(s)kliseis: Apo ti thesi kai tin antithesi sti synthesi* (ss. 7-17). Panepistimio Kyprou, Lefkosia.

Frydaki, E. (2009). *I didaskalia stin tomi tis Neoterikis kai tis Metaneoterikis Skepsis*. Athina: Kritiki.

Mavridou, D. (2021). Apo tin oudeterotita stin ypokritiki: mia methodos didaskalias tis theatrikis technis stin protovathmia ekpaidefsi (ypo exelixi).). Sto E. Kantartzi,

G. Papadimitriou & Ch. Kostaris (Epim.) *Praktika tou 5ou Panelliniou Synedriou Ekpaidefsi ston 21o aiona: Anaptyxi tis kritikis skepsis, tis dimiourgikotitas kai tis kainotomias*, tomos G', Mouseio Scholikis Zois kai Ekpaidefsis tou EKEDISY, Athina: 281 - 291.

Mavridou, D. (2020). Apo tin oudeterotita stin ypokritiki: mia methodos didaskalias tis theatrikis technis stin protovathmia ekpaidefsi. Sto *Neos Paidagogos online*, 19, Ioulios: 370- 377.

Newmann, F. M. & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. In *Educational Leadership,* 50(7), 8-12.

Peterson, M., Hittie M. & Tamor L. (2002). Authentic multi-level teaching: An introduction. In *Whole Schooling Consortium*, 1-28.

Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. *London Review of Education*, 3(1), 47–64.

Οπαδικός λόγος στην κερκίδα και σχετικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Μελέτη περίπτωσης

Ρηγογιάννης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Η συμμετοχή των οπαδών στο γήπεδο και την κερκίδα συνιστούν γιορτή, οργανωμένη τελετουργικά, που έχει τη δική της γλώσσα, ενώ και οι φίλαθλοι αναλαμβάνουν ρόλους. Ο συνθηματικός λόγος είναι ένας από τους κυριότερους τρόπους δημιουργίας ομογενούς οπαδικής ταυτότητας και κατασκευής στερεοτυπικών στοιχείων του «εμείς» και οι «άλλοι». Είναι σημαντικός όχι μόνο για τη συγκρότηση ταυτότητας, δηλαδή για τον αυτοπροσδιοριστικό ή ετεροπροσδιοριστικό του ρόλο αλλά και για τη δημιουργία κοινών εμπειριών. Τα πλέον συχνά συνθήματα εκφέρονται στο σεξουαλικό ιδίωμα και επιτελούν την αφήγηση του δρώμενου σε ένα ανδροκεντρικό παιχνίδι συμβολικής κυριαρχίας. Υπάρχουν, ακόμη, συνθήματα που αναφέρονται στο τοπικό στοιχείο και την καταγωγή κάθε ομάδας, προσπαθώντας να τονίσουν ή να υποβαθμίσουν την προέλευση της. Τα ναρκωτικά και η ολοκληρωτική, μέχρι τρέλας, πίστη στην ομάδα είναι κυρίαρχες αφηγήσεις. Εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να μυήσουν τους μαθητές στον συνθηματικό λόγο και μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις να κατανοήσουν τις κοινότητες οπαδών και τον τρόπο που εκφράζονται. Απώτερος στόχος η μακροπρόθεσμη αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας στους αθλητικούς χώρους και η εξάλειψη της φυσικής και συμβολικής βίας. Το άτομο καθίσταται πλέον χρήσιμο στην κοινωνία και την πατρίδα.

Λέξεις-Κλειδιά: κερκίδα, οπαδικός λόγος, αυτοπροσδιορισμός, ετεροπροσδιορισμός, σεξουαλικά στερεότυπα

The fan slogan in the stands and related educational interventions. A Case study

Rigogiannis Dimitrios, Physical Education Teacher

Abstract

The participation of the fans in the stadium and the stands is a celebration, organized in a ritual, which has its own language and the fans take on roles. Slogan is one of the main ways of creating a homogeneous fan identity and constructing elements of “us” and “others”. It is important, not only for the formation of self - identifying or hetero - identifying role, but also for the creation of common experiences. The most common slogans are uttered in the sexual idiom and perform the narration of the event in a man – centered game of symbolic domination. There are even slogans that refer to the local element the origin of each team, trying to emphasize or degrade its origin. Drugs and total, to insane, faith in the team are dominant narratives. Educational programs can introduce students to slogan speech and through targeted interventions to understand fan communities and how they express themselves. The ultimate goal is the long – term

change in the way of communication in sport venues and the elimination of physical and symbolic violence.

Key-Words: Stadium stand, fan slogan, self - determination, hetero - determination, sexual stereotypes

Εισαγωγή

Ο οπαδισμός παραπέμπει σε μια συλλογική ταυτότητα που συγκροτείται με βάση την κοινή έλξη των μελών μιας ομάδας. Οι οπαδοί διαχωρίζουν τον κοινωνικό κόσμο σε οικείες και ανταγωνιστικές συλλογικότητες, διαχειρίζονται υπαρξιακά και συναισθηματικά ζητήματα, συγκροτούν πολιτισμικές ταυτότητες και δημιουργούν αφηγήματα για ομάδες (Ζαϊμάκης, 2013). Ο οπαδός προβάλλει την αφοσίωση του στην ομάδα με διάφορα λεκτικά σχήματα, που τονίζουν την εθελοντική του ταυτοποίηση. Διαρκής ενασχόληση, ισχυρός συναισθηματικός δεσμός, φανατισμός αντιπαλότητα με ανταγωνιστικές συλλογικότητες είναι τα κύρια χαρακτηριστικά του.

Βασικοί στόχοι του οπαδού, πέρα από την κατασκευή ταυτοποιητικών γνωρισμάτων και την υπεράσπισή τους μέσα από συνθήματα, ανάπτυξη πανό ή κορέο, είναι η σαφής υπονόμευση της εικόνας του αντιπάλου. Για τον σκοπό αυτό, κατασκευάζει συνθήματα που υποβαθμίζουν τις αντίπαλες ομάδες, θίγοντας ζητήματα που θεωρούνται ιερά. Τα συνθήματα σεξουαλικού περιεχομένου έχουν κυρίαρχο ρόλο. Η σημασία τους δεν εξαντλείται μόνο ως προς το υβριστικό τους περιεχόμενο, αλλά επιχειρεί να αποδομήσει ζητήματα και σχέσεις που έχουν ζωτική σημασία για τους αντιπάλους. Αυτές ακριβώς οι διαστάσεις θα αναλυθούν στη συνέχεια.

Διαχρονική είναι η κόντρα μεταξύ των οπαδών Άρη και ΠΑΟΚ στη Θεσσαλονίκη με αποτέλεσμα πολλές φορές να υπάρχουν βίαιες μεταξύ τους συγκρούσεις. Στις επίσημες εκφορές του, ο οπαδικός λόγος του Άρη κατηγορεί τους οπαδούς του ΠΑΟΚ για προνομιακές σχέσεις με τις κεντρικές δομές εξουσίας και ιδιαίτερα με το καθεστώς της χούντας (Αντωνιάδης & Νικολακάκης, 2013). Στα συνθήματα των οπαδών του ΠΑΟΚ, η δειλία είναι αυτή που χαρακτηρίζει τους οπαδούς του Άρη, αλλά και το γεγονός ότι προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Δρένος, 2013). Φυσικά, η συντεταγμένη πολιτεία μπορεί και πρέπει όχι μόνο με αστυνομικά μέτρα αλλά, μέσω στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, να παρέμβει για τον περιορισμό της πραγματικής ή συμβολικής βίας που παράγεται. Οι νέες γενιές οπαδών, που δημιουργούνται, μπορούν να εκπαιδευτούν. Το σχολείο, φυσικά, είναι ο καταλληλότερος χώρος.

Διαδικασία κοινωνικής και ταυτοτικής συγκρότησης οπαδών. Συμβολικές αντιπαλότητες

Το παιχνίδι στο γήπεδο και την κερκίδα συνιστούν μια γιορτή οργανωμένη τελετουργικά, που έχει την δική της γλώσσα, κατά την οποία και οι φίλαθλοι αναλαμβάνουν ρόλους. Αυτή είναι η λογική της λειτουργίας της κυριακάτικης αναμέτρησης. Η γραμμή ανάμεσα στην κοινωνική ζωή και το παιχνίδι είναι το συστατικό στοιχείο

γιορτής και σχόλης. Η ενασχόληση με το παιχνίδι αναπληρώνει κοινωνικές στερήσεις και αποκλεισμούς, που η ένταξη στους συνδέσμους, αναλαμβάνει να νηματοδοτήσει τη σχέση των υποκειμένων με την ομάδα και τη λειτουργία τους, στο συνεχές «εντός και εκτός των γηπέδων» (Κοταρίδης & Σιδερής, 2013).

Ενώ η ιστορία των σωματείων ξεκινά κατά την διάρκεια κυρίως του Μεσοπολέμου, όταν και δημιουργούνται εθνικές ταυτότητες, η ιστορία των οργανωμένων οπαδών ξεκινά την δεκαετία του 1960 και αναπτύσσεται μετά την μεταπολίτευση. Η πολιτικοποίηση της νεολαίας και η ανάπτυξη ισχυρών πολιτικών οργανώσεων που αμφισβητούσαν την επαγγελματοποίηση του ποδοσφαίρου, ως παράγοντα πολιτισμικής αλλοίωσης, παράλληλα με το ρεύμα νεανικής αμφισβήτησης της καθημερινότητας και των ηγεμονικών πολιτισμικών προτύπων ζωής, βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο πεδίο του οπαδισμού και προνομιακό χώρο για να εκφράσει τις αξίες του επιθετικού ανδρισμού (Ζαϊμάκης, Γ. 2017).

Ο πιο συνήθης τύπος φανατικού οπαδού είναι εκείνος του εν γένει αμφισβητία ροκά. Οι μαχητικοί σύνδεσμοι φιλοξενούν πολιτισμικά ετερόκλητους κοινωνικά νέους, που αποκλειστικό στόχο έχουν την υπεράσπιση των «δικαίων» της ομάδας και όχι την παράλληλη επίδειξη κοινών διαθέσεων για συμπεριφορές αμφισβήτησης (Κυπριανός & Χουμεριανός, 2009). Όλες αυτές οι αλλαγές των πολιτισμικών προτύπων του οπαδισμού γίνονται αισθητές στην ατμόσφαιρα της κερκίδας, που γίνεται τελετουργική με την υιοθέτηση των εκφραστικών πρακτικών. Ρυθμικά τραγούδια, χειροκροτήματα, συνθήματα, ενώ τα πέταλα γίνονται φρούρια υπεράσπισης της τιμής της ομάδας (Ζαϊμάκης, 2017).

Οι οπαδοί του ΠΑΟΚ και του Άρη δεν ξεφεύγουν από αυτό τον κανόνα. Συγκροτούν τις δικές τους ταυτότητες, που έρχονται σε αντιπαράθεση με τους άλλους. Η αντιπαλότητα συγκροτείται με την αξία που δίνει η καταγωγή του ενός και η απαξία της καταγωγής του άλλου, τα χρώματα των ομάδων, η προβολή ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και η υποβάθμιση κάποιων χαρακτηριστικών του αντιπάλου, κατασκευάζοντας πάντα στερεοτυπικά στοιχεία του «εμείς» και οι «άλλοι». Οι οπαδοί του ΠΑΟΚ, για παράδειγμα, καυχώνται για το πολυπληθές κοινό τους: «Μεγάλε ΠΑΟΚ η δύναμή σου/ είμαστε εμείς οι χιλιάδες οπαδοί σου/ και η Τούμπα θα είναι καζάνι/ γα...». Αντίστοιχα εκείνοι του Άρη επιχειρούν να επικρατήσουν σε επίπεδο συμβολικής εξουσίας: «Άρης το αφεντικό της πόλης», «Μία, πόλη μια ομάδα, όλα κίτρινα» (Αντωνιάδης & Νικολακάκης, 2013).

Ανάμεσα στις κοινότητες των οπαδών, υπάρχουν πολλά διαφορετικά υποσύνολα, με διαφορετική κουλτούρα και τρόπο ζωής, που ο συνεκτικός τους κρίκος είναι η πίστη στην ομάδα. Η καλλιέργεια αυτής της ταυτότητας γίνεται με την επισήμανση φίλων και εχθρών και την ανάδειξη της διαφοράς από αντίπαλες ταυτότητες. Προνομιακό πεδίο είναι το συμβολικό, η διαδικασία συγκρότησης, δηλαδή, συνδέεται με δύο αλληλένδετες στρατηγικές, τον προσδιορισμό και την επεξεργασία της ετερότητας και την διαφοροποίηση της συλλογικότητας από τις συλλογικότητες των άλλων ομάδων και την καλλιέργεια της ομοιότητας, την εμβάθυνση και τον εμπλουτισμό των κοινών

στοιχείων (Δρένος, 2013).

Στη Θεσσαλονίκη, η διαμάχη Άρη – ΠΑΟΚ εκφράζεται μέσα από ποικίλα στερεότυπα. Για τους Αρειανούς, η ομάδα τους εκφράζει το πολυπολιτισμικό πνεύμα της πόλης, είναι μακριά από κέντρα εξουσίας, έχει δημοκρατική δομή και βούληση στη βάση και την εκφράζει με κάθε τρόπο. Γι' αυτούς, ο ΠΑΟΚ δεν μπορεί να εκφράσει την ιστορικότητα της πόλης, συνεργάζεται, οπότε και εξαρτάται, από τα διάφορα κέντρα εξουσίας: «Ρε Τούρκοι, ρε Τούρκοι ντροπή σας/ να σας ρουφιανεύουν οι δικοί σας/ το ξέρουμε είστε ρουφιάνοι/ τώρα όμως το' χετε παρακάνει/ μόνο το τομάρι σας νοιάζει/ τη πάρτη σας και οι άλλοι δεν πειράζει».

Οι οπαδοί του ΠΑΟΚ προτάσσουν τον όγκο των φιλάθλων τους και προβάλλουν έντονα την καταγωγή τους, το προσφυγικό στοιχείο, τις χαμένες πατρίδες και την λαϊκή καταγωγή των οπαδών. Προβάλλονται οι ισχυροί δεσμοί με τα μη προνομιούχα στρώματα της πόλης και, κατά συνέπεια, μόνο ο ΠΑΟΚ μπορεί να αποτελεί τον αυθεντικό θεματοφύλακα και σύμβολο αντίστασης όχι μόνο της Θεσσαλονίκης αλλά και ολόκληρης της Βόρειας Ελλάδας (Ζαϊμάκης, 2017). Αντίθετα, ο Άρης συνδέεται με τις αμφίβολες εκδοχές τοπικότητας, όπως οι ανώτερες κοινωνικές τάξεις και δεν έχει κανένα λόγο απέναντι στην οικονομική κυριαρχία και τον πολιτισμικό ιμπεριαλισμό των ομάδων της Αθήνας (Ζαϊμάκης, 2017). Όλα αυτά, σε συνδυασμό με τον αγωνιστικό ξεπεσμό των τελευταίων χρόνων, τον καθιστούν αδύναμο «άλλον», που ενισχύει την δική τους ταυτότητα: «Στ' αρχ…ια μου τον γράφω τον Αρούλη/ στ' αρχ…ια μου την κίτρινη φυλή/ εμείς ποτέ δεν πέσαμε μαλ…κες/ εκεί στη Β΄ εθνική».

Ο συνθηματικός λόγος ως τελετουργική πράξη και το ιδίωμα της κερκίδας

Η κερκίδα είναι ένας σύνθετος κοινωνικός, δημόσιος χώρος, όπου ο καθένας μπορεί να εισέλθει χωρίς διακρίσεις, να αναλάβει ρόλους και να επιτελέσει λειτουργίες. Είναι ο χώρος που ο καθένας μπορεί να επιδείξει τις ρητορικές του ικανότητες, τις εξουσιαστικές του κλίσεις, χωρίς να έχει σημασία η καταγωγή και το κοινωνικό ή μορφωτικό του επίπεδο (Κοταρίδης & Σιδερής, 2013).

Ο συνθηματικός λόγος και κυρίως το τραγούδισμά του, είναι ένας από τους κυριότερους τρόπους δημιουργίας ομογενούς οπαδικής ταυτότητας. Διακρίνουν φίλους και εχθρούς και ενδυναμώνουν την οικεία ταυτότητα, προσκομίζουν αρκετό υλικό στην επικοινωνιακή αυτή πράξη του «εμείς» και οι «άλλοι» (Δρένος, 2013). Το γήπεδο εξάλλου είναι από τους σημαντικότερους χώρους για την ανάπτυξη δραματουργικών φωνών, που δεν εξαντλούν το νόημά τους, μόνο ως προς την σημασία τους αλλά κυρίως στη σχέση τους με την επικοινωνία, ως τρόπο συγκρότησης των ταυτοτήτων και ως εκδήλωση σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας (Δρένος, 2013).

Ο συνθηματικός λόγος είναι σημαντικός, όχι μόνο για τη συγκρότηση ταυτότητας, δηλαδή για τον αυτοπροσδιοριστικό ή τον ετεροπροσδιοριστικό του ρόλο, αλλά λόγω και του κοινού τραγουδίσματος, καθώς οι φίλαθλοι, από τη μια μεριά συγκροτούν θετικά την ταυτότητά τους και αρνητικά την ταυτότητα κάθε άλλης ομάδας και από την άλλη,

χτίζουν κοινές εμπειρίες, κοινές ιστορίες που περιμένουν να ειπωθούν και κατ' επέκταση ενδυναμώνουν τις προσωπικές τους σχέσεις και την οπαδική τους ταυτότητα. (Δρένος, 2013). Υπάρχουν συνθήματα που ακούγονται σε όλα τα γήπεδα, μολονότι ο αντίπαλος μπορεί να απουσιάζει. Συνθήματα που απευθύνονται στους αντιπάλους και ο καθένας μπορεί να τα αντιστρέψει και να ανταπαντήσει, αλλάζοντας το όνομα της ομάδας. Υπάρχουν συνθήματα όπου η συγκεκριμένη ομάδα αλλά και ο τόπος επενδύονται με ιδιαίτερες νοηματικές σημασίες που ταυτοποιούν τον αντίπαλο. Οι αντίπαλοι οπαδοί αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και ανταπαντούν ανάλογα (Κοταρίδης & Σιδερής, 2013). Χαρακτηριστικές είναι οι περιπτώσεις «Βούλγαροι» για τους ΠΑΟΚτζήδες και «σκουλήκια» για τους Αρειανούς.

Τα πλέον συχνά αλλά και μακροβιότερα συνθήματα εκφέρονται στο σεξουαλικό ιδίωμα και επιτελούν την αφήγηση του δρώμενου και την αναδιατύπωση της αντιπαλότητας, σε ένα ανδροκεντρικό παιχνίδι συμβολικής κυριαρχίας (Κοταρίδης & Σιδερής, 2013). Το σεξουαλικό ιδίωμα, προορισμένο για ένα παιχνίδι συμβολικής κυριαρχίας, είναι λειτουργικό στην προοπτική νίκης. Στον οπαδικό λόγο, η ακρότητα του περιεχομένου αμβλύνεται, αποκτά άλλο περιεχόμενο και υπηρετεί μια κυρίαρχη στόχευση, που δεν είναι άλλη από την δημιουργία ισχυρής ταυτότητας, την ώρα που διαρκεί ο αγώνας. Εξάλλου στο «λεξικό της πιάτσας» (Ζάχος Παπαζαχαρίου, 1981), το ρήμα «γαμώ» αποδίδεται ως εξής: «υποβιβάζω, νικώ, εξευτελίζω κάποιον, χαλάω, καταστρέφω». Η χρήση του σεξουαλικού ιδιώματος, συνιστά μέρος μια στρατηγικής απαξίωσης και αποδυνάμωσης του άλλου (Κοταρίδης & Σιδερής, 2013). «Κάθε πατέρας Αρειανός/ έχει που…να κόρη και λεσβία/ έχει κι ένα πο…η γιο/ που ψάχνει για δελτία». Αλλά και «Ευχαριστώ και τον Θεό/ που μ' έχει κάνει Αρειανό/ και όχι Μωαμεθανό/ ευχαριστώ και την Παναγιά/ που μ' έχει κάνει ψωλ…ρά/ για να γ…ώ και τη Τουρκιά». Βεβαίως, όταν λένε Τουρκιά υπονοούν τους ΠΑΟΚτζήδες.

Οι ετεροπροσδιοριστικές διαστάσεις του οπαδικού λόγου

Οι οπαδοί του ΠΑΟΚ, λοιπόν, αντιπαλεύονται αυτούς του Άρη. Συντοπίτες διεκδικούν την τοπική κυριαρχία. Η επιτυχία του ενός σημαίνει αυτόματα και την αποτυχία του άλλου. Μελετώντας αρκετά από τα συνθήματα που εκφέρουν οι οπαδοί των δυο ομάδων, θα διαπιστωθεί ότι πρώτος λόγος ετεροπροσδιορισμού είναι η τοπικότητα, τόσο ως πόλη, όσο και ως περιοχή. Στην περίπτωση του Άρη, το γήπεδό του (Χαριλάου) αποτελεί το σημείο αναφοράς που πρέπει να αποδυναμωθεί με κάθε τρόπο και να απαξιωθεί πλήρως, ώστε στο τέλος να καταστραφεί, και γκρεμιστεί και να γίνει «μπουρ…λο» (Κοταρίδης & Σιδερής, 2013). «Με ένα όνειρο θα ζω/ και όσο ζω θα προσπαθώ/ το Χαριλάου να δω/ σε πλειστηριασμό./ Και όταν θα το πάρουμε/ μπουρ…λο θα το κάνουμε/ τις μάνες σας θα πάρουμε/ για να γουστάρουμε». Ανάλογα συνθήματα προφανώς υπάρχουν και στον οπαδικό λόγο του Άρη, για την Τούμπα (το γήπεδο του ΠΑΟΚ) και το «άντρο» των αντιπάλων. Η τοπικότητα συνιστά βασικό στοιχείο της οπαδικής ταυτότητας, ακόμη και αν σήμερα η γεωγραφία των συνδέσμων υπερβαίνει την επικράτεια των πόλεων ή των γειτονιών των ομάδων (Κοταρίδης & Σιδερής, 2013). «Αρχιμηνιά και αρχιχρονιά/ Ιβάν Σαββίδη που…ρά/ γ…ώ, γ…ώ την

Τούμπα όλη/ και τον ΠΑΟΚ τον καρ…λη». Ο Bourdieu (1990) (στο Δρένος, 2013) επισημαίνει ότι στην προσπάθεια ετεροπροσδιορισμού μιας συλλογικότητας οι διαφορές αναζητούνται σε αυτή που είναι πιο κοντά, επειδή αυτό αποτελεί κυρίαρχη απειλή, καθώς «*η ελάχιστη αντικειμενική απόσταση στον κοινωνικό χώρο συμπίπτει με τη μέγιστη υποκειμενική απόσταση*».

Μια άλλη διάσταση που αναδεικνύεται, είναι ότι η μία ομάδα ταυτοποιεί τον αντίπαλο με υποτιμητικά παρατσούκλια, υπονοώντας δειλία ή κατώτερη καταγωγή. Οι οπαδοί αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και ανταπαντούν ανάλογα. Έτσι η προσφώνηση «γύφτοι» και «Τούρκοι» από πλευράς Αρειανών έχει σίγουρα την απάντησή της στο «σκουλήκια», από πλευράς ΠΑΟΚτζήδων. Και οι δύο κοινότητες αναγνωρίζουν στα συνθήματα την προσπάθεια αποδυνάμωσης της ταυτότητας τους και αντιδρούν: «Μάνα γιατί με γέννησες/ και μ' έκανες σκουλήκι/ να παίζω μες στα Τρίκαλα/ και να με τρώνε οι Λύκοι». Αλλά και «Είναι που…ες όλων των Τούρκων οι μάνες».

Τα συνθήματα διαμορφώνουν ένα πεδίο συμβολικής διαμάχης, προσδίδοντας αρνητικές ταυτότητες. Οι ΠΑΟΚτζήδες προσπαθούν να έχουν κυριαρχική θέση. Είναι οι οπαδοί της ισχυρής ομάδας που κυριαρχούν και στο πεδίο της σεξουαλικότητας. Μπορούν να πλειοδοτήσουν σε πλειστηριασμούς, να κυριαρχήσουν επί συμβόλων του αντίπαλου Άρη, να τα αποδομήσουν και να τα υποβαθμίσουν σε «μπουρ…λα». Ασκούν το σεξ ως μια κυρίαρχη ενεργητική πράξη, ενώ η σεξουαλικότητα των αντιπάλων, είναι παθητική ή διαμορφώνεται σε ένα χώρο υποταγής όπως η πορνεία. (Δρένος, 2013): «Με κάνα δυο χιλιάρικα/ γα…με στις που…ες/ κι όταν δεν έχουμε λεφτά/ των Αρειανών τις μάνες». Και «Κάθε πατέρας Αρειανός/ έχει που…να κόρη/ έχει κι έναν που…η γιο/ που τον γα…νε όλοι». Με ανάλογη διάθεση, οι Αρειανοί, αποκαλώντας «γύφτους» τους ΠΑΟΚτζήδες, αποδυναμώνουν ένα κυρίαρχο συμβολικό τους γνώρισμα, αυτό της καταγωγής και του σήματός του, τον δικέφαλο, που συμβολίζει ολόκληρο το Βυζάντιο. Με το «γαμώ», θίγουν την ηγεμονική αρρενωπότητά τους, καθιστώντας τους σεξουαλικά υποκείμενα. «Γύφτοι γδυθείτε/ βρέχει να πλυθείτε». Επίσης, «Κι ας το μάθει όλη η πόλη/ ο Άρης είναι το αφεντικό/ και έχει για χρόνια γκόμενά του/ ένα δικέφαλο κοτόπουλο».

Η γυναίκα, ως μάνα και σε άλλες ως σύζυγος, εμφανίζεται στον επίσημο οπαδικό λόγο, ως υποκείμενο σεξουαλικής εκμετάλλευσης, προς επιβεβαίωση της αντρικής κυριαρχίας (Αντωνιάδης & Νικολακάκης, 2013): «Και στις γειτονιές σας πάμε/ και τις μάνες σας γα…με/ δυνατά, πιο δυνατά, πιο δυνατά». Επίσης, «γ…ώ την ομαδάρα σας/ και το μ…ί της μάνας σας».

Αν ανατρέξει κανείς σε άλλα συνθήματα, θα δει τους Αρειανούς να αποκαλούν τους ΠΑΟΚτζήδες «Τούρκους» και αυτοί τους Αρειανούς «Εβραίους», θίγοντας την εθνική τους ταυτότητα και συμπλέοντας έτσι με τους Αθηναίους που αποκαλούν τους Θεσσαλονικείς, «Βούλγαρους»: «Κάθε Εβραίος Αρειανός/ είναι και που…ας γιος/ γεννήθηκε ένα πρωί/ μες τη συναγωγή./ Στη φάπα ήτανε από μικρός/ γι' αυτό κι έγινε λαγός/ στα ψέματα και στην που…ιά/ είστε τα αφεντικά». Όπως αναφέρουν οι Armstrong & Young (1999) (στο (Δρένος, 2013), η παράσταση στο γήπεδο είναι μια συνεχής

αντιπαράθεση, που θα πρέπει να είναι πνευματώδης, αιχμηρή και σαρδόνια. Έτσι τα συνθήματα μπορεί να είναι χυδαία, αλλά είναι συγχρόνως σουρεαλιστικά και πνευματώδη: «Καλή χρονιά/ καλή χρονιά/ μπάτσοι και Τούρκοι/ που…ιά».

Αποτυχίες μιας ομάδας είναι πηγή έμπνευσης για τους αντιπάλους. Έτσι, συχνά, οι οπαδοί του ΠΑΟΚ, αντιστρέφοντας το ίδιο μελωδικό σύνθημα των Αρειανών, για τον Γκάλη, τον Γιαννάκη, απαντούν για την αποτυχία της ομάδας του Άρη στις συγκεκριμένες διοργανώσεις, υπογραμμίζοντας και τους «αυτουργούς» της αποτυχίας αυτής. Επίσης, ο υποβιβασμός του Άρη, δίνει τροφή για σκωπτικά συνθήματα, καθώς και ΠΑΟΚτζίδικες αποτυχίες, τονίζονται ιδιαίτερα στον συνθηματικό λόγο των Αρειανών. Στην ίδια λογική κινούνται τα δεκάδες των συνθημάτων, στην προσπάθεια ετεροπροσδιοριστικής τους διάστασης.

Ο ετεροπροσδιορισμός συνεχίζεται, στοχεύοντας τις ομάδες της Αθήνας, οι οποίες ταυτίζονται με τη διαπλοκή και τη συναλλαγή, με σκοπό τη νίκη. Η επιλογή των τραγουδιών, καθώς και το πλήθος αυτών των οποίων οι στίχοι θα τροποποιηθούν, έχουν κι αυτά τη συμβολική τους αξία. Έτσι, οι οπαδοί του ΠΑΟΚ εμφανίζονται πιο «ροκ» από εκείνους του Άρη και των άλλων ομάδων και σίγουρα πολύ πιο ευρηματικοί.

Αυτοπροσδιοριστικές διαστάσεις του οπαδικού λόγου

Στα συνθήματα, που χρησιμοποιούνται, είναι εμφανής η επίκληση των ονομάτων της μεγάλης ομάδας μπάσκετ του Άρη, ως σύμβολα ενδυνάμωσης της ταυτότητας. Οι αγωνιστικές επιτυχίες κεφαλαιοποιούνται σε μια προσπάθεια στράτευσης νέων οπαδών και ενίσχυσης των παλιότερων. Η προβολή της επιτυχίας της ομάδας σημαίνει ταυτόχρονα και την υποβάθμιση της αντιπάλου, που δεν έχει ανάλογες επιτυχίες να επιδείξει και, ως φυσικό επακόλουθο, υπόκειται σε διαδικασίες εξευτελισμού και ταπείνωσης: «Άρη θυμήσου πριν λίγα χρόνια/ μέσα στα Ευρωπαϊκά σαλόνια/ Μόναχο, Γάνδη και Ισπανία/ οι οπαδοί σου γράψαν ιστορία/ και στο Τορίνο ξανά μαζί σου/ όλοι εμείς οι χιλιάδες οπαδοί σου/ μαστουρωμένοι θα τραγουδάμε/ και οι Τουρκαλάδες θα παρακαλάνε».

Σε κυρίαρχο σύνθημα Αρειανών, όπου ο οπαδός εμφανίζεται να μην πληροί βασικά κοινωνικά στερεότυπα «δεν έχω γκόμενα, δεν έχω δουλειά», αλλά ακολουθεί παντού την ομάδα, είναι η υπέρτατη δήλωση πίστης. Στο ίδιο σύνθημα, το οπαδικό πάθος οδηγεί στην τρέλα, καταδεικνύοντας πως ξεπερνά τα όρια μιας συμβολικής σχέσης: «Μου είπαν να ξεκόψω/ μεγάλος είμαι πια/ μα εγώ όμως γουστάρω/ για σένα όπως παλιά/ το νόημα το βρήκα/ σαν μπήκα στον ναό/ και από τότε Άρη/ δεν σ' άφησα λεπτό» και «Άρη Θεέ μου, μοναδικέ μου/ είσαι η ζωή μου, η αναπνοή μου/ όπου κι αν παίζεις σε ακολουθάμε/ και τραγουδάμε και τραγουδάμε/ Αρειανάρα σε αγαπώ και παντού σε ακολουθώ». Ανάλογα συνθήματα από πλευράς ΠΑΟΚτζήδων δείχνουν πως η αγάπη τους για την ομάδα δεν έχει μέτρο και η πίστη τους είναι απεριόριστη: «Λένε πως είσαι μια ουτοπία/ κι όλο με ψάχνει η αστυνομία/ ότι κι αν λένε δεν με ενδιαφέρει/ τι είσαι για μένα κανείς δεν ξέρει».

Τα ναρκωτικά αποτελούν σημαντικό κεφάλαιο στον οπαδικό λόγο, με την επήρεια τους να ταυτίζεται με εκείνη που ασκεί η ομάδα, πάνω τους. Σε υποκείμενο, στο οποίο ο οπαδός απευθύνεται, υπόσχεται, υποτάσσεται, επιδιώκοντας να αποκτήσει αρραγείς δεσμούς μαζί του (Δρένος, 2013: «Μαστουρωμένος μόνιμα/ αλλιώς δεν θα' χε νόημα/ έχω πρόβλημα χοντρό/ να ξενερώσω δεν μπορώ./ Άρη γ…α τους/ το μ…ι της μάνας τους/ Άρη πήδα τους/ τη κωλ…δα τους». Το ίδιο και οι οπαδοί του ΠΑΟΚ τραγουδούν: «Δεν είμαι μάγκας, είμαι αλάνι/ από τα δώδεκα πίνω και ντουμάνι/ στο λεωφορείο, στην Καλογρέζα/ στα δεκαπέντε δοκίμασα και πρέζα/ στη Φιλαδέλφεια ήμουν λιώμα/ στο Χαριλάου έπεσα σε κώμα/ και από τότε ό,τι και να γίνει/ φταίει η που…να η ηρωίνη». Τα συνθήματα των οπαδών και των δύο ομάδων επιβεβαιώνουν την άποψη του Crabbe για την ταυτότητα του οπαδού (Crabbe, 2006) (στο Δρένος, 2013). Πρόκειται για μια σχέση πίστης, στην οποία το άτομο εκχωρεί την προσωπική του ταυτότητα σε μια ευρύτερη συλλογικότητα. Η σχέση αυτή είναι συνεχής, «σε λύπες και χαρές», δε διακόπτεται: «Θα σε αγαπώ παντοτινά» και το άτομο θα λειτουργεί πάντα για τα συμφέροντα της ομάδας «όπου κι αν παίζεις».

Συχνά, κοινωνικοί αγώνες μιας ομάδας πολιτών ή ένα γεγονός, γενικότερου ενδιαφέροντος, γίνεται πηγή έμπνευσης. Έτσι, οι αγώνες των αγροτών, που κινητοποιούνται, κλείνοντας τους δρόμους, μπορεί να γίνει η αφορμή αφενός για συνθηματική στήριξή τους και αφετέρου για αντιπαράθεση με αντιπάλους: «Αγρότη πεινάς/ γα…ται ο Πειραιάς». Στο ίδιο μοτίβο η λειψυδρία στη Θεσσαλονίκη ή την Αθήνα, χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την συγκρότηση ιδιότυπης συλλογικής ταυτότητας, μεγαλώνοντας το χάσμα μεταξύ των δύο πόλεων: «Νο, Νο, Νο/ νερό στον Μόρνο». Οι οπαδοί του ΠΑΟΚ θεωρούν τον εαυτό τους αδικημένο σε σχέση με το κατεστημένο της Αθήνας. Και παρόλο που οι οπαδοί του Άρη θεωρούν τον ΠΑΟΚ μέρος του συστήματος, παραμερίζουν τις προσωπικές τους διαφορές και ενώνονται πίσω από το σύνθημα «Βούλγαροι», αναγνωρίζουν τον εαυτό τους και ανταπαντούν και οι δύο συλλογικότητες: «Βούλγαροι Ε! Να!!!».

Προκλητικές δηλώσεις αντίπαλων παικτών και παραγόντων ή οι αναλύσεις δημοσιογράφων δυναμιτίζουν το κλίμα και συσπειρώνουν τους οπαδούς. Οι διαιτητές των αγώνων, στη συνείδηση του οπαδού, αποτελούν κοινό σημείο αναφοράς και οι αποφάσεις τους καθορίζουν την έκβαση του αγώνα, πράγμα που διατυπώνεται στον οπαδικό λόγο.

Σύνηθες θέμα και των δύο ομάδων είναι η αναπαράσταση ως υποκειμένου του ερωτικού πόθου, που παραπέμπει σε μονογαμικές ερωτικές σχέσεις: «Καψούρα μου, …είσαι η ζωή μου» (Αντωνιάδης & Νικολακάκης, 2013). Εδώ, η γυναίκα, είναι το πρότυπο της φιγούρας εκείνης που χρήζει σεβασμού και θαυμασμού, ενώ, αντίθετα, όταν πρόκειται για τις αντίπαλες ομάδες, η γυναίκα αντιμετωπίζεται τελείως διαφορετικά. Όλα αυτά ενδυναμώνουν την οπαδική ταυτότητα και νομιμοποιούν οπαδικά στερεότυπα

«Η γλώσσα των γηπέδων» -- εκπαιδευτική προσέγγιση

Ο συνθηματικός λόγος, λοιπόν, συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του

οπαδού. Υπό μια παιδαγωγική θέαση, μπορεί να επισημανθεί ότι εκπαιδευτικά projects είναι δυνατό να εξετάζουν πώς ο λόγος αυτός εντάσσει τον οπαδό στο σύμπαν του αθλητισμού και της ομάδας και ποιο σύστημα αξιών του προβάλλει και του υποβάλλει. Όλα αυτά ενταγμένα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο που καθορίζεται από τον ρόλο των ΜΜΕ, των αθλητικών παραγόντων, του αθλητικού παρασκηνίου και την κυρίαρχη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα (Ξυλά, 2014). Εξάλλου, όπως αναφέρει ο Wenner (2003) (στο Ξυλά, 2014), τα νοήματα που σχετίζονται με τα διαμεσολαβημένα κείμενα αθλητικού περιεχομένου προσφέρουν συχνά διδάγματα για τις πολιτισμικές προτεραιότητες και το σύγχρονο καθεστώς των σχέσεων εξουσίας. Στη σύγχρονη γλωσσολογία, η γλώσσα δε θεωρείται απλώς ένας φορέας έκφρασης αλλά δημιουργεί συγχρόνως κοινωνικές σχέσεις (Fairclough, 2001) (στο Ξυλά, 2014). Η σύνδεση της γλώσσας με την κοινωνία, ουσιαστικά συνδέει τη γλώσσα με την εξουσία.

Τα συγκεκριμένα projects που υλοποιούνται σε πολλά Γυμνάσια και Λύκεια της χώρας βρίσκονται σε πλήρη συμβατότητα με το ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ και εξυπηρετούν τις αρχές και τους στόχους των προγραμμάτων σπουδών. Αντιμετωπίζουν την γλώσσα ως κοινωνικό και πολιτιστικό προϊόν που διαμορφώνεται ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας. Αξιοποιούν ανοιχτά περιβάλλοντα για την κατανόηση και παραγωγή λόγου, όπως ηλεκτρονικό λεξικό, διαδίκτυο κ.λπ. Υιοθετούν κειμενοκεντρική προσέγγιση δίνοντας έμφαση στη μελέτη ευρύτερων, πέρα της πρότασης, γλωσσικών μονάδων. Καλλιεργούν την κριτική ανάγνωση της πληροφορίας και εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών μέσω της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Η γλώσσα των γηπέδων δίνει φυσικό νόημα στις λέξεις και στους τρόπους αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων. Ο χρήστης δεν αντιλαμβάνεται ότι πίσω από αυτές τις πρακτικές υπάρχουν σχέσεις εξουσίας (Fairclough, 2001) (στο Ξυλά, 2014). Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι η θέση των συμμετεχόντων είναι πάντα παθητική. Σύμφωνα με τον Fairclough (στο Ξυλά,2014), τα «υποκείμενα είναι ιδεολογικά τοποθετημένα, αλλά είναι ικανά να δράσουν δημιουργικά, να κάνουν τις δικές τους συνθέσεις ανάμεσα στις διαφορετικές πρακτικές και ιδεολογίες στις οποίες είναι εκτεθειμένα, και να αναδομήσουν τις πρακτικές δομές της ένταξής τους».

Οι μαθητές ως συμμετέχοντες έχουν τη δυνατότητα να υποδυθούν συγκεκριμένους ρόλους, να γίνουν δημοσιογράφοι, εκφωνητές αθλητικών αγώνων, εκδότες, ιδιοκτήτες ευπρεπών αθλητικών blog και κατασκευαστές συνθημάτων. Η συμμετοχή συμβάλλει στη διαμόρφωση συγκινησιακού κλίματος στην κοινότητα μάθησης και επιτρέπει στους μαθητές να μοιραστούν σκέψεις και συναισθήματα, να επεξεργαστούν αυθεντικά συνθήματα να παραγάγουν λόγο, εμπλεκόμενοι ενεργά στη διαδικασία και να στοχαστούν πάνω στις στάσεις που θεωρούν φυσικές στον χώρο της γλώσσας των γηπέδων (Ξυλά, 2014). Τα συνθήματα δεν αντιμετωπίζονται απλά ως συστήματα δομών αλλά ως πράξεις επικοινωνίας, για την κατανόηση των οποίων λαμβάνονται υπόψη οι επικοινωνιακοί παράγοντες, όπως ο πομπός, ο δέκτης, οι κώδικες που αξιοποιούνται για τη συγκρότηση του μηνύματος, τα μέσα που χρησιμοποιούνται και ο σκοπός στον οποίο αποβλέπει ο δημιουργός του.

Μέσα από αυτά τα projects, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να κατανοήσουν τη χρήση ειδικών όρων, που συμβάλλουν στην ακριβόλογη αθλητική έκφραση. Μπορούν να διακρίνουν τα γλωσσικά δάνεια και τη χρήση αργκό. Μπορούν, επίσης, να εντοπίσουν το διαλογικό ύφος και τον συγκινησιακά φορτισμένο λόγο, τις υπερβολές (Ξυλά, 2014).

Συμπέρασμα

Η δυαδική λογική των συνθημάτων, φροντίζει να καταστήσει ξεκάθαρο που έγκειται το όριο μεταξύ ταυτότητας και ετερότητας και τι απαιτείται για να κοινωνήσει κανείς με την ταυτότητα της ομάδας (Δρένος, 2013). Τα συνθήματα επιβεβαιώνουν τη γενική τυπολογία του Grabbe, για την ταυτοποίηση του οπαδού, η οποία βασίζεται στη σχέση πίστης με τη συλλογικότητα, η οποία δεν διαρρηγνύεται ακόμη και όταν δεν υπάρχουν επιτυχίες. Επίσης, στην αμείωτη αγάπη για την ομάδα, στη στράτευση για τα συμφέροντά της, στον καθοριστικό της ρόλο στη ζωή του, καθώς και στην αρσενική ταυτότητα, ως ιδιότητας οπαδών (Δρένος, 2013).

Η οργανωμένη εμφάνιση στο γήπεδο περιλαμβάνει την σκηνοθεσία της παρουσίας των οπαδών, σύμφωνα με κανόνες και τελετουργίες, που οι ίδιοι έχουν συλλάβει. Θεωρούν ότι αποτελούν κομμάτι του θεάματος και οι σχετικές πρακτικές είναι μηνύματα, ανάλογα με το λόγο που αρθρώνεται, τόσο στην ίδια την ομάδα, όσο και στις άλλες οπαδικές ταυτότητες (Αντωνιάδης & Νικολακάκης, 2013).

Ο Άρης παρουσιάζεται για τους οπαδούς του, ως μια αυτόνομη ομάδα, ενώ ο ΠΑΟΚ ως διαπλεκόμενος με κέντρα εξουσίας. Θεωρούν ότι συγκροτούν πολυπολιτισμική κοινότητα, ενώ ο αντίπαλος παρουσιάζεται ως αμφιβόλου καταγωγής. Στον λόγο τους, εξυμνούν επιτυχίες της ομάδας και αποδυναμώνουν ταυτοποιητικά στοιχεία του αντιπάλου.

Ο ΠΑΟΚ, για τους οπαδούς του, είναι ο εκφραστής του προσφυγικού στοιχείου και της λαϊκής καταγωγής, σε αντίθεση με αυτούς του Άρη που έλκονται από Εβραίους και ανώτερες κοινωνικά τάξεις. Είναι η ομάδα της Βόρειας Ελλάδας, η πολυπληθέστερη δύναμη και το αντίπαλο δέος για το κατεστημένο της Αθήνας, αναδεικνύοντας το γενικότερο αίσθημα αντιπαλότητας και «αδικίας» που υπάρχει με το «κράτος» των Αθηνών.

Όπως και αν έχει, η πρωτογενής έμπνευση των συνθημάτων, σχετίζεται με το γεγονός της πλήρους αδυναμίας κοινωνικοποίησης του σκληρού πυρήνα των οπαδών κάθε ομάδας και τον έλεγχο του φανατισμού που διαχέεται. Η αλλαγή της σύνθεσης του κοινού, με την αύξηση των γυναικών θεατών, η βελτίωση των αθλητικών υποδομών, οι νομοθετικές ρυθμίσεις, αλλά κυρίως η εκπαιδευτική παρέμβαση με την ένταξη μαθημάτων αθλητικής κουλτούρας, θα βελτιώσουν και τον λόγο των συνθημάτων, ώστε και το τελευταίο στερεοτυπικό κατάλοιπο, αυτό του σεξιστικού λόγου, να εκλείψει.

Βιβλιογραφία

Αντωνιάδης, Α. & Νικολακάκης Μ. (2013). Ρομαντικοί και όχι παραβατικοί. Ταυτότητα και πολιτική στις κοινότητες οπαδών του Άρη». Στο Γ. Ζαϊμάκης και Ν. Κοταρίδης (επιμ.), *Ποδόσφαιρο και κοινότητες οπαδών. Αντιπαλότητες και πολιτικές της ταυτότητας* (σσ. 314-340). Αθήνα: Πλέθρον.

Δρένος, Δ. (2013). Και ΠΑΟΚ να μην υπήρχε, πάλι ΠΑΟΚ θα'μουνα! Συνθηματικός λόγος και Οπαδική Ταυτότητα». Στο Γ. Ζαϊμάκης και Ν. Κοταρίδης (επιμ.). *Ποδόσφαιρο και κοινότητες οπαδών. Αντιπαλότητες και πολιτικές της ταυτότητα* (σσ. 291-313). Αθήνα: Πλέθρον.

Ζαϊμάκης, Γ. (2017). *Συλλογική ταυτότητα, νεολαία και οπαδισμός: Η ανάδυση των «Θυρών» οργανωμένων οπαδών στην Ελλάδα την περίοδο της μεταπολίτευσης*. Ηράκλειο: Αδημοσίευτο κείμενο.

Ζαϊμάκης, Γ. (2013). «Πολιτική οικονομία του ποδοσφαίρου στην ύστερη νεωτερικότητα: Εμπορευματοποίηση, παγκοσμιοποίηση και αποικιοποίηση». (σσ. 43-52). Στο Γ. Ζαϊμάκης και Ν. Κοταρίδης (επιμ.), *Ποδόσφαιρο και κοινότητες οπαδών. Αντιπαλότητες και πολιτικές της ταυτότητας* (σσ. 27-58). Αθήνα: Πλέθρον.

Ζάχος Παπαζαχαρίου, Ε. (1981). *Το Λεξικό της Πιάτσας*. Αθήνα: Κάκτος.

Κυπριανός, Π. & Χουμεριανός, Μ. (2009). *Ανατομία των ποδοσφαιρικών παθών* (σσ. 158-169). Αθήνα: Διόνικος.

Κοταρίδης, Ν. & Σιδερής, Ν. (2013) «Το παιχνίδι και ο φανατισμός της κερκίδας». Στο Γ. Ζαϊμάκης και Ν. Κοταρίδης (επιμ.), *Ποδόσφαιρο και κοινότητες οπαδών. Αντιπαλότητες και πολιτικές της ταυτότητας* (σσ. 143-160). Αθήνα: Πλέθρον.

Ξυλά, Ε. (2014). *Η γλώσσα των γηπέδων*. Θεσσαλονίκη, ΥΠΑΙΘ – Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.

20 ώρες στον 21ο αιώνα - Υποστηρίζοντας διαδικτυακές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μια Ολιστική Παρέμβαση - το παράδειγμα T4E

Ευαγγελία Δημουλά, 2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Αθήνας

Περίληψη

Η πρόσφατη πανδημία σίγουρα επέφερε αλλαγή και στον τρόπο της παρεχόμενης μάθησης από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές λόγω της αναγκαίας ενσωμάτωσης επιπρόσθετων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αλλαγή αυτή ωστόσο δεν αναφέρεται απλά στη χρήση της τεχνολογίας, αλλά απαιτεί και τη δημιουργία ποιοτικού εκπαιδευτικού περιεχομένου, γεγονός που αναδεικνύει και την ανάγκη ενίσχυσης των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού, ώστε να είναι σε θέση να αξιοποιεί αποτελεσματικότερα ψηφιακούς εκπαιδευτικού πόρους. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πλαισιωθούν από διαδικτυακές δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης (Online Professional Development - OPD) ώστε να ενδυναμωθεί η θέση τους στο νέο αναδυόμενο ψηφιακό πλαίσιο. Μια δράση τέτοιου τύπου έλαβε χώρα με επιτυχία πρόσφατα για τον εκπαιδευτικό κόσμο της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ελληνικής εκπαίδευσης με τη συντομογραφία T4E.

Λέξεις-Κλειδιά: διαδικτυακή επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ποιοτικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, παιδαγωγικό πλαίσιο, OPD

Abstract

The recent pandemic has certainly brought about a radical change in the way teachers provide learning to students due to the urgent need to integrate additional information and communication technologies into the educational process. This change, however, does not simply refer to the use of technology, but also requires the creation of quality educational content, which highlights the need to strengthen the skills of educational staff in order to be able to make more efficient use of digital educational resources (EDR). The position of teachers needs to be strengthened through well structured online professional development programs in order to adopt effective teaching methods. A successful program like took place recently addressing to the Greek teacher of both primary and secondary education known under the abbreviation T4E.

Key-Words: digital transformation, quality digital content, educational digital resources and tools

Εισαγωγή

Η διακοπή της συμβατικής δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας εξαιτίας του εγκλεισμού λόγω Covid 19 και η μετάλλαξη της σε εξ αποστάσεως είτε σύγχρονη είτε ασύγχρονη κατέδειξε την αναγκαιότητα της χρήσης ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων.

Επιπλέον, η αυξανόμενη χρήση του Διαδικτύου και ο πολλαπλασιασμός του διαθέσιμου online εκπαιδευτικού περιεχομένου ορίζουν ως μονόδρομο τη διενέργεια προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ώστε να επιμορφωθούν και να υποστηριστούν στην αξιολόγηση και χρήση ποιοτικών ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων ώστε να παράγουν αναβαθμισμένο εκπαιδευτικό υλικό (Kui Xie, 2018).

Παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη

Για την προώθηση της ορθής χρήσης των ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων (EDR – Educational Digital Resources) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση πέραν της διενέργειας προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών έχουν εντοπιστεί και άλλοι παράγοντες που συνδράμουν με καίριο τρόπο στην επιτυχημένη πραγμάτωσή της.

Η πεποίθηση της ηγεσίας των σχολικών οργανισμών για τη χρησιμότητα ψηφιακών εκπαιδευτικών πόρων – EDR αποτελεί κομβικό σημείο για τον ψηφιακό μετασχηματισμό και η θετική στάση της διεύθυνσης του σχολείου μπορεί να διευκολύνει την εξάπλωση της ευρείας χρήσης του από το εκπαιδευτικό προσωπικό και να πρωτοστατήσει στην οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων προς αυτή την κατεύθυνση (Bush T., 2003).

Ωστόσο, χαρακτηριστικά που αφορούν το σχολικό πλαίσιο – όπως το μέγεθος ενός σχολείου και η ποικιλότητά του – μπορεί να μη λειτουργούν τόσο διευκολυντικά προς αυτή την κατεύθυνση (García-Garnica M., 2015).

Ακόμη, είναι αδιαμφισβήτητες οι παιδαγωγικές δυνατότητες των ψηφιακών πηγών και εργαλείων και οι προκλήσεις που επιτρέπουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καλλιεργώντας την ευελιξία και την καινοτομία. (Siddiq, 2016).

Η ψηφιακή δεινότητα των εκπαιδευτικών κάνει εφικτή την ενσωμάτωση των ψηφιακών πόρων στην διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας, τις βελτιώνει και εμπλουτίζει την παιδαγωγική επάρκεια για κάθε σχολική κοινότητα (Brush, 2008) (Twining, et al., 2015) .

Νέες προσεγγίσεις στην *επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*

Έχει εντοπιστεί μια αντιστρόφος ανάλογη σχέση ανάμεσα στην ηλικία και στη διδακτική εμπειρία, από τη μια μεριά, και την ευελιξία στη χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών στην εκπαιδευτική διαδικασία από την άλλη.

Ένα ακόμη εμπόδιο που έχει ανιχνευθεί είναι το χαμηλό επίπεδο ψηφιακής «ικανότητας» για τους εκπαιδευτικούς που έχουν πολλά χρόνια προϋπηρεσίας, σε ότι αφορά αριθμητικά μια υποομάδα των εκπαιδευτικών. Σε ότι αφορά το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου ένα ακόμη σοβαρό επίπεδο αποτελεί η πραγματική έλλειψη του χρόνου των εκπαιδευτικών ώστε να εκλείψει το κενό ανάμεσα σε οραματιστικές μεταρρυθμίσεις και της πρακτικής στην τάξη.

Κατά συνέπεια είναι προαπαιτούμενο να προβλεφθούν στο σχεδιασμό της τόσο δομής των εκπαιδευτικών πόρων όσο και της διαδικασίας εναρμόνισής τους με τα εκάστοτε αναλυτικά προγράμματα σπουδών, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για ομαλή διαχείριση του χρόνου ώστε η ενσωμάτωση των ψηφιακών πόρων να είναι αποδοτική.

Επιπλέον κλειδί για την επιτυχία των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι η ενσωμάτωση των ψηφιακών πόρων σε παιδαγωγικά μοντέλα, στοχευμένα προς μια μαθητοκεντρική προσέγγιση ώστε να μεγιστοποιηθεί το μαθησιακό όφελος.

Θεωρητικό πλαίσιο των προτεινόμενων λύσεων

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική σε ότι αφορά την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Λόγω της πανδημίας οι δράσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οργανώθηκαν διαδικτυακά. Η διαδικτυακή επαγγελματική ανάπτυξη “online professional development - (OPD)” ορίζεται ως η δομημένη, τυπική εκπαίδευση που παρέχεται εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, αποσκοπώντας στην διαφοροποίηση της γνωστικής ικανότητα, της συμπεριφοράς και της πρακτικής στην τάξη των εκπαιδευτικών.

Απόδειξη της αποτελεσματικότητας αυτών των δράσεων αποτελούν η ενίσχυση των συνεργατικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών με συναδέλφους εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας στην οποία ανήκουν, ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους για τη διδακτική πρακτική τους ή την εφαρμογή των πρακτικών που διδάχθηκαν από την επιμόρφωση τους και τη θετική επίδραση τους στα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών - OPD – προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης γνώσεων εκπαιδευτικών εντάσσοντάς τους σε μια ευρύτερη κοινότητα συνομηλίκων με κοινά επαγγελματικά ενδιαφέροντα και στόχους που μοιράζονται πόρους και γνώσεις ενθαρρύνοντας την εξωστρέφεια.

Η διαδικτυακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών -OPD- σε κοινότητες εκπαιδευτικών ενδυναμώνει την αλληλεπίδραση και ενισχύει τη διαρκή υποστήριξη μεταξύ ομοτίμων (Lantz-Andersson A., 2018).

Ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα T4E

Πρόκειται για μια πιλοτική εφαρμογή ενός προγράμματος διαδικτυακής επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης “online professional development - (OPD)” με σκοπό την καλλιέργεια των γνώσεων και δεξιοτήτων τηλεκπαίδευσης όλων των εκπαιδευτικών σε διδακτικές προσεγγίσεις και μεθοδολογικά εργαλεία, προκειμένου να καταστεί εφικτή και με ποιοτικούς όρους η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης (Rapid teacher training in the implementation of distance education (holistic approach), 2021)

Η συγκεκριμένη δράση έλαβε χώρα κατά τους μήνες Μάιο – Ιούνιο 2021 με περίπου 800 επιμορφωτές και πάνω από περίπου 82000 συμμετέχοντες.

Σκοπός της δράσης είναι η αξιοποίηση του κεκτημένου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η περαιτέρω καλλιέργεια των γνώσεων και ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις, με την υποστήριξη των σύγχρονων ψηφιακών μέσων**,** που χρησιμοποιούνται σε συνθήκες τεχνολογικά εμπλουτισμένης δια ζώσης εκπαίδευσης καθώς και στην εξ αποστάσεως διδασκαλία.

Στο επιμορφωτικό πρόγραμμα Τ4Ε διάρκειας 20 ωρών, εντός 8 ημερολογιακών εβδομάδων) αξιοποιήθηκαν τεχνολογίες σύγχρονης (τηλεδιάσκεψη) και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (πλατφόρμα eClass και e-Me) για την υλοποίησή του.(webex.sch.gr, eclass.sch.gr, auth.e-me.edu.gr).

Σχεδιασμός ΟΡD προγράμματος στην Ελλάδα (Τ4Ε)

Με το πρόγραμμα της ταχύρρυθμης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τ4Ε), υλοποιήθηκε μια σύντομη και δυναμική επιμόρφωση, προσανατολισμένη στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Στόχος του προγράμματος ήταν η περαιτέρω ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων με τη συμβολή της τεχνογνωσίας και της εμπειρίας των εκπαιδευτικών, στην οικοδόμηση λύσεων για μια αποτελεσματική με ποιοτικούς όρους εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Με επίκεντρο τα άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργήθηκαν οι προυποθέσεις για την κατάλληλη επιλογή των μεθόδων και των μέσων, ώστε οι τελικοί αποδέκτες, οι μαθητές, να κινητοποιούνται και να δεσμεύονται περισσότερο στη μάθησή τους.

Με το πρόγραμμα (Τ4Ε) δημιουργήθηκαν οι προυποθέσεις για τη μετάβαση σε μια πιο αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση, όπου ως εκπαιδευτικός διδάχθηκε πως να ελέγχει ενεργητικά τον ρυθμό, τις διαδικασίες, την πρόοδο, αλλά την αποτίμηση όλων αυτών σε ένα αυθεντικό πλαίσιο μάθησης.

Η μεθοδολογια του προγράμματος στηρίχθηκε στις αρχές της αυτορυθμιζόμενης μάθησης ενεργοποιώντας τηνν ατομική και τη συλλογική εμπειρία των εκπαιδευτικών ανά ειδικότητα.

Η μεθοδολογία εξειδικεύθηκε:

- Στον σχεδιασμό των μαθησιακών διεργασιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Δράση 1),
- Στην ενεργητική εμπλοκή και διάδραση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού περιεχομένου (Δράση 2),
- Στον αναστοχασμό για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων και την ανατροφοδότηση (Δράση3).

Συμπεράσματα

Δεδομένης της ταχείας και υποχρεωτικής μετάβασης στην διαδικτυακή διδασκαλία ως αποτέλεσμα της πανδημίας, η υλοποίηση αποτελεσματικών επιμορφώσεων (OPD) για εκπαιδευτικούς, που τους βοηθά στο σχεδιασμό και την παροχή υψηλής ποιότητας διαδικτυακής εκπαίδευσης, είναι ζωτικής σημασίας για τη συνέχιση της πρόσφορης εκπαίδευσης των μαθητών (Reimers, Schleicher, Saavedra, & Tuominen, 2020).

Ωστόσο, ακόμη δεν επαρκή και διασταυρωμένη γνώση που να α) συγκεντρώνει τα στοιχεία της αποτελεσματικότητας των τρεχουσών πρακτικών εφαρμογής δικτυακών προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (OPD) για τους εκπαιδευτικούς, β) διατυπώνει ποια εξειδικευμένα σχεδιαστικά στοιχεία συμβάλλουν σε θετικά αποτελέσματα, γ) διερευνά τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τέτοια προγράμματα για εκπαιδευτικούς ενθαρρύνουν την ενεργητική εμπλοκή τους, και δ) παρέχει μια αξιολόγηση της μεθοδολογικής ποιότητας αυτών των μελετών.

Αυτό μου επιπλέον πρέπει να διερευνηθεί είναι τα αποτελέσματα των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο εγγύς μέλλον (Magidin de Kramer et al., 2012; O'Dwyer et al., 2010), στα πλαίσια μιας εξειδικευμένης μετανάλυσης.

Η βασική πεποίθηση ωστόσο είναι ότι τα επιτυχημένα δικτυακά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (OPD) οδηγούν στην διεύρυνση του γνωστικού τους αντικειμένου και της παιδαγωγικής τους επάρκειας, και επιπρόσθετα ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους στην διδακτική πρακτική τους και την αποτελεσματικότητά της.

Βιβλιογραφία

Brush, T. G. (2008). Development of an instrument to measure preservice teachers' technology skills, technology beliefs, and technology barriers. *Computers in the Schools, 25*, 112 - 125.

Bush T., G. D. (2003). School leadership: Concepts and Evidence. *NCSI*.

García-Garnica M., C. K. (2015). What Successful Practices of Leadership do the Andalusian Management Teams Develop in their Schools? *Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE)*.

Kui Xie, G. D.-B. (2018). A systematic review of design and technology components of educational digital resources. *Computers & Education*, 90-106.

Lantz-Andersson A., L. M. (2018). Twenty years of online teacher communities: A systematic review of formally-organized and informally-developed professional learning groups. *Teaching and Teacher Education*, 302 - 315.

Rapid teacher training in the implementation of distance education (holistic approach). (2021). Ανάκτηση από Rapid teacher training in the implementation of distance education (holistic approach): t4e.sch.gr

Siddiq, F. S. (2016). Teachers' emphasis on developing students' digital information and communication skills (TEDDICS): A new construct in 21st century education. *Computers & Education*, 92 - 93.

Twining, P., Davis, N., Charania, A., Chowfin, A., Henry, F., & Nordin, H. a. (2015). *Developing New Indicators To Describe Digital Technology Infrastructure In Primary And Secondary.* Ανάκτηση από Open Research Online.

Ψηφιακά συνεργατικά εργαλεία στην υπηρεσία των Ανθρωπιστικών Σπουδών

Σακελλαρίου Δημήτριος, M.Sc.-M.A.

Περίληψη

Το άρθρο αφορά την αξιοποίηση ψηφιακών συνεργατικών εργαλείων που εντάσσονται στην κατηγορία των ΤΠΕ, όπως αυτό του eTwinning, για τη διδασκαλία του κλασικού πολιτισμού. Επιλέχτηκαν τρεις πτυχές του αρχαιοελληνικού και ρωμαϊκού πολιτισμού: η διατροφή, η μυθολογία και οι Ολυμπιακοί Αγώνες, και η προσέγγιση έγινε σε συνεργασία του Γυμνασίου Αρμενίου Λάρισαςμε το σχολείο Melchor de Macanaz της ισπανικής πόλης Hellin. Το πρόγραμμα χρονικά αναπτύχθηκε σε διάστημα 3 χρόνων και κάθε χρονιά ήταν αφιερωμένη σε διαφορετικό θέμα. Στην αρχή του σχολικού έτους σε συνεργασία με τους Ισπανούς εταίρους προσδιορίστηκαν οι στόχοι του προγράμματος και προγραμματίστηκαν οι δράσεις με τις οποίες αυτοί θα επιτυγχάνονταν. Στη συνέχεια, συγκροτήθηκαν οι μικτές διεθνικές ομάδες μαθητών/τριών και με βάση μηνιαίο προγραμματισμό υλοποιήθηκαν οι δράσεις που είχαν χαρακτήρα τόσο μορφωτικό όσο και ψυχαγωγικό. Το θετικό αποτέλεσμα της δράσης καταγράφηκε στην τελική θετική αποτίμηση του προγράμματος την οποία έκαναν οι συμμετέχοντες/ουσες.

Λέξεις-Κλειδιά: ανθρωπιστικές σπουδές, κλασικός πολιτισμός, eTwinning, ΤΠΕ

Digital collaborative tools in the service of Humanities

Sakellariou Dimitrios, M.Sc.-M.A.

Abstract

The article is about using digital collaborative tools in the ICT category, such as eTwinning, to teach classical culture. Three aspects of the ancient Greek and Roman culture were selected: nutrition, mythology and the Olympic Games, and the approach was made in collaboration of the Armenio High School of Larissa with the Melchor de Macanaz school of the Spanish city of Hellin. The program was developed over a period of three years and each year was dedicated to a different topic. At the beginning of the school year, in collaboration with the Spanish partners, the objectives of the program were set and the actions with which they would be achieved were planned. Then, the mixed transnational groups of students were formed and on the basis of monthly planning, the activities were implemented. Activities that had both educational and recreational character. The positive result of the action was recorded in the final positive evaluation of the program made by the participants.

Key words: Humanities, classical culture, eTwinning, ICT

Εισαγωγή

Παρά την τεράστια σημασία που έχει ο κλασικός πολιτισμός, στην αρχαιοελληνική και ρωμαϊκή του έκφανση, και παρά το βάρος που δίνεται στη διδασκαλία του στα ευρωπαϊκά σχολεία και ιδιαίτερα το ελληνικό, η προσέγγιση γίνεται συνήθως με τρόπο ακαδημαϊκό και συχνά αποστεωμένο και αποσπασματικό. Δίνεται συνήθως μεγάλη έμφαση την εκμάθηση της γραμματικής και του συντακτικού και στη διδασκαλία κειμένων που θεωρούνται ως ακρογωνιαίοι λίθοι για τον σύγχρονο πολιτισμό. Παραβλέπεται, όμως, ότι ο πολιτισμός αυτός ήταν δημιούργημα ανθρώπων που τον βίωσαν σε όλες τις εκδηλώσεις του και μάλιστα στις πιο τετριμμένες, όπως είναι π.χ. η διατροφή, τα παραμύθια και οι καθημερινές σχέσεις των ανθρώπων. Αυτή την παραμελημένη πλευρά θελήσαμε να προσεγγίσουμε, να τη συνδέσουμε με το σήμερα και, ερχόμενοι σε επαφή με εκπαιδευτικούς και μαθητές από άλλα ευρωπαϊκά σχολεία, να συνεργαστούμε μαζί τους για να την αναδείξουμε. Επιπλέον, μέσα από τη συνεργατική προσπάθεια ευρωπαϊκών σχολείων να βρούμε τι μας συνδέει και τι διαμορφώνει αυτό που ονομάζουμε κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα. Το εργαλείο που επιλέξαμε ήταν το πρόγραμμα eTwinning.

Υλοποίηση των προγραμμάτων

Θεωρητικό υπόβαθρο

Το θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου κινήθηκε το καινοτόμο πρόγραμμα ήταν αυτό της ομαδοσυνεργατικής μάθησης και της ανακαλυπτικής μάθησης. Θελήσαμε να υπερβούμε το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας, όπου ο δάσκαλος είναι η πηγή της γνώσης και ο μαθητής ο παθητικός αποδέκτης γνώσεων που μεταφυτεύονται μέσω της μετωπικής διδασκαλίας. Σύμφωνα και με τις θεωρητικές αρχές που διατύπωσε και συστηματοποίησε ο Bruner, στη σύγχρονη εποχή βαρύτητα δίνεται στην προσπάθεια του μαθητή για ανακάλυψη ή διερεύνηση της γνώσης. Δίνεται έμφαση στη διευκόλυνση της μάθησης μέσα από την κατανόηση των δομών και των επιστημονικών αρχών ενός αντικειμένου και της ανάλογης κατεύθυνσης στην ανάπτυξη των τρόπων του σκέπτεσθαι του μαθητευόμενου. Η υιοθέτηση της διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning) (Dewey, 1997), ή της καθοδηγούμενης ανακάλυψης με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης από μέρους του μαθητευόμενου κατηύθυνε και τις δικές μας προσπάθειες και στο πλαίσιο αυτών τέθηκαν και οι στόχοι του προγράμματος.

Στόχοι των προγραμμάτων

Καταρχάς, θέλαμε οι γνώσεις που θα αποκτήσουν οι μαθητές να είναι αποτέλεσμα της δικής τους ερευνητικής προσπάθειας και μάλιστα μέσα από έναν κλιμακωτό τρόπο οικοδόμησης της γνώσης, όπου κάθε βήμα στηριζόταν στην σαφή κατάκτηση του προηγούμενου. Αξιοποιήθηκαν εδώ οι θεωρητικές αρχές του εποικοδομισμού (Bachtold, 2013), που θεωρεί τη μάθηση σαν μια διαδικασία ενεργητικής δόμησης των γνώσεων και όχι σαν μια διαδικασία πρόσκτησής της (Vygotsky, 1962). Δεν υπάρχει

αντικειμενική μάθηση αλλά μόνο προσωπικές μεταφράσεις της πραγματικότητας, καθένας οικοδομεί τις δικές του και δεν έχουν αξία παρά μόνο για ένα συγκεκριμένο χρόνο.

Πέραν της γενικής αυτής στόχευσης, θέσαμε επίσης ως στόχο την ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικού πνεύματος στη διαδικασία δόμησης της γνώσης, την καλλιέργεια της συνειδητοποίησης της κοινής ευρωπαϊκής ταυτότητας και κυρίως της γνωριμίας με πτυχές του κλασικού πολιτισμού που αν και αποτελούν θεμελιώδη χαρακτηριστικά κάθε λαού και πολιτισμού, εντούτοις πολλές φορές παραβλέπονται από την θεσμική ιστορική και κοινωνιολογική έρευνα ως δευτερεύοντα και παρεμπίπτοντα, όπως είναι η διατροφή και οι μύθοι κάθε λαού. Μέσα από αυτά επιδιώξαμε να οδηγηθούν οι μαθητές/τριες στη διαπίστωση της πολιτιστικής κληρονομιάς που συνέχει την σύγχρονη ευρωπαϊκή κουλτούρα. Στο ίδιο πλαίσιο, ως επιστέγασμα της τριετούς ερευνητικής προσπάθειας επιλέξαμε τους Ολυμπιακούς Αγώνες και τον τρόπο πρόσληψής τους στη σύγχρονη εποχή.

Ερευνητική μεθοδολογία και υλοποίηση

Η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε ήταν η ίδια σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος. Αρχικά συγκροτήθηκαν οι ομάδες που θα λάμβαναν μέρος στο έγγραμμα από καθένα από τα δύο συνεργαζόμενα σχολεία. Έγιναν συζητήσεις εντός της ομάδας, ώστε να αποσαφηνιστούν οι στόχοι την υλοποίηση των οποίων θα επιδιώκαμε. Ακολουθούσε μια πρώτη επαφή με το ερευνώμενο θέμα μέσα από την αναζήτηση πληροφοριών στη βιβλιοθήκη του σχολείου και στο διαδίκτυο. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο πρόγραμμα προχωρούσαν στη συγκρότηση των μεικτών διεθνικών ομάδων και γινόταν προγραμματισμός των προς ανάπτυξη δραστηριοτήτων σε μηνιαία βάση. Στόχος ήταν οι δραστηριότητες να είναι συγχρόνως μορφωτικές αλλά και ψυχαγωγικές, ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών.

Στο πρόγραμμα της διατροφής («*Bridging past and present by cooking*») οι μαθητές του ελληνικού σχολείου αναζήτησαν πληροφορίες για τη διατροφή των αρχαίων Ελλήνων (Dalby, 2002, Γεροκώστα, 2012, Λαύκας, 2004), ενώ οι Ισπανοί για τη διατροφή των Ρωμαίων και γενικά για τη ρωμαϊκή κουζίνα. Τα μέλη της ελληνικής ομάδας συγκέντρωσαν τις σχετικές πληροφορίες, τις κατέγραψαν και τις ανάρτησαν στο διαδίκτυο χρησιμοποιώντας τα εργαλεία που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια και τα οποία αξιοποιήθηκαν και για τα τρία προγράμματα. Σε πρώτη φάση, έργο των μαθητών ήταν η καταγραφή των συνταγών και η μετάφρασή τους μαζί με τις κατάλληλες οδηγίες παρασκευής στα αγγλικά. Με ανάλογο τρόπο κινήθηκε και η ισπανική ομάδα που συγκέντρωσε ρωμαϊκές συνταγές, τις μετέφρασε στα αγγλικά και τις απέστειλε στην ελληνική ομάδα. Το πιο ενδιαφέρον και συγχρόνως πιο διασκεδαστικό κομμάτι ήταν η εκτέλεση των συνταγών από τις δυο ομάδες. Κάθε εθνική ομάδα χωρίστηκε σε υποομάδες και κάθε μία επιφορτίστηκε με την προμήθεια των σχετικών υλικών και την εκτέλεση της συνταγής. Χρησιμοποιήθηκαν οι χώροι του κυλικείου του σχολείου, αλλά και η σχολική τάξη για τις πιο απλές δημιουργίες. Η

παρασκευή καταγράφηκε σε βίντεο, τα οποία στη συνέχεια ανέβαιναν στο twinspace, δηλ. τον ειδικό χώρο του eTwinning ώστε να ενημερώνονται οι εταίροι για το αποτέλεσμα της συνεργασίας.

Στο πρόγραμμα για τη μυθολογία «*From Mythos to Logos*», κινηθήκαμε με διαφορετικό τρόπο για την προώθηση της διεθνικής συνεργασίας. Εδώ δημιουργήθηκαν μεικτές ομάδες από Έλληνες και Ισπανούς. Κάθε ομάδα ανέλαβε να εντοπίσει και να καταγράψει πληροφορίες για θεούς και ήρωες της αρχαιοελληνικής μυθολογίας (Bruckhardt, 1980, Κακριδής, 1987, Καραλέξης, 2007), τις οποίες στη συνέχεια, αφού τις μετέφρασαν στα αγγλικά, ανάρτησαν για ενημέρωση των μελών των υπολοίπων ομάδων. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα το πιο ενδιαφέρον και διασκεδαστικό κομμάτι ήταν οι online διαγωνισμοί που διεξήχθηκαν με τη χρήση της εφαρμογής Kahoot. Οι ομάδες δημιούργησαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια κλειστού τύπου και σε προγραμματισμένες online συναντήσεις μέσω της πλατφόρμας του twinspace διαγωνίστηκαν, ενώ τα αυτοματοποιημένα αποτελέσματα ανεδείκνυαν αμέσως τον νικητή.

Τέλος στο πρόγραμμα για τους Ολυμπιακούς αγώνες «*Citius, altius, fortius*», ακολουθήσαμε ανάλογη μεθοδολογία. Δημιουργήσαμε μεικτές ελληνοϊσπανικές ομάδες, κάθε μία από τις οποίες ανέλαβε να ασχοληθεί και να παρουσιάσει ένα άθλημα των αρχαίων Ολυμπιακών αγώνων. Οι μαθητές αξιοποίησαν τόσο τον χώρο του twispace όσο και άλλα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για τον επιμερισμό των καθηκόντων των μελών κάθε ομάδας. Στη συνέχεια αναζήτησαν υλικό τόσο στο διαδίκτυο όσο και σε βιβλιοθήκες (Richard, 2000, Λεκάκης, 2006). Το υλικό επίσης αναρτήθηκε στο διαδίκτυο για ενημέρωση των υπολοίπων μελών. Και εδώ διεξήχθηκαν online διαγωνισμοί μέσω της εφαρμογής kahoot, αλλά αναπτύξαμε και άλλες δραστηριότητες εξίσου ενδιαφέρουσες και διασκεδαστικές. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουμε ιδιαίτερα τη δημιουργία ατομικών βίντεο από κάθε μαθητή/τρια με το οποίο μιμούνταν, αναπαριστούσε ή παρωδούσε τον τρόπο διεξαγωγής των ολυμπιακών αγωνισμάτων. Τα παιδιά αφέθηκαν να αυτοσχεδιάσουν και τα αποτελέσματα ήταν ομολογουμένως εντυπωσιακά όσο και διασκεδαστικά. Τέλος, μια άλλη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα ήταν το βίντεο με το άναμμα και την περιφορά της ολυμπιακής φλόγας. Ένα ομοίωμα δάδας με την ολυμπιακή φλόγα ξεκίνησε μια προσομοίωση ταξιδιού από την Ελλάδα και εν είδει ηλεκτρονικής σκυταλοδρομίας μεταβιβαζόταν από τον έναν μαθητή στον επόμενο μέχρι να καταλήξει στο τέλος στη χώρα των εταίρων μας, την Ισπανία. Η προσομοίωση αυτή καταγράφηκε από τους ίδιους τους μαθητές σε μικρά βίντεο τα οποία στο τέλος συνενώθηκαν για να δώσουν ένα πραγματικά εντυπωσιακό αποτέλεσμα, πολύ περισσότερο που αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα του περιορισμού λόγω του κορωνοϊού στους χώρους των μαθητών, προσφέροντας έτσι μια μεγάλη ποικιλία εικόνων και ευχών σε μια δύσκολη περίοδο (https://www.youtube.com/watch?v=hxQcBRAzPzo&feature=emb_title).

Ως προς τα εργαλεία, αξιοποιήθηκε η πλατφόρμα του twinspace που παρέχεται στο πλαίσιο του eTwinning και όπου οι μαθητές ανέβαζαν το υλικό. Τα τεχνολογικά

εργαλεία που αξιοποιήθηκαν ήταν το padlet, εφαρμογές γραφείου για την δημιουργία κειμένων και παρουσιάσεων, καθώς και πολλά προγράμματα επεξεργασίας ήχου και εικόνων (π.χ. Audacity, moviemaker, πρόγραμμα ζωγραφικής των windows κτλ.) για τη δημιουργία του παιδαγωγικού υλικού που παρήγαγαν και αξιοποίησαν οι μαθητές/τριες στη διάρκεια των προγραμμάτων. Το υλικό που παρήχθη στα τρία προγράμματα είναι αναρτημένο στον ιστότοπο του twinspace για κάθε ενδιαφερόμενο να το δει και να το αξιοποιήσει.

Αποτελέσματα

Για την αποτύπωση των αποτελεσμάτων των τριών προγραμμάτων χρησιμοποιήσαμε με τη λήξη ενός εκάστου μια σειρά εργαλείων που προτείνονται στη σχετική βιβλιογραφία του eTwinning (Kearney, 2015, Pateraki, 2018), μεταξύ των οποίων ήταν έντυπα ερωτηματολόγια, έρευνες με χρήση φόρμας google και συζητήσεις με τους μαθητές.

1) Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν στα προγράμματα, καλλιέργησαν πνεύμα συνεργατικότητας, που εκφράστηκε και στα μαθήματα, αλλά και σε άλλα προγράμματα όπου αυτοί/ές συμμετείχαν.

2) Αποκτήθηκαν γνώσεις με τρόπο βιωματικό, γεγονός που βοήθησε στην αποτύπωσή τους με πιο αποτελεσματικό τρόπο, όπως αποκάλυψε η ανάκληση σχετικών γνώσεων σε μεταγενέστερες των προγραμμάτων δραστηριότητες.

3) Επιτεύχθηκε πιο αποτελεσματική επαφή με τον κλασικό πολιτισμό, καθώς η πρόσκτηση των γνώσεων έγινε με την αυτενέργεια των μαθητών.

4) Αναπτύχθηκε πολιτισμική ενσυναίσθηση, καθώς οι μαθητές/τριες γνώρισαν εκπροσώπους ενός διαφορετικού πολιτιστικού περιβάλλοντος, που έχει ωστόσο το χαρακτηριστικό ότι ανάγεται σε ένα κοινό παρελθόν, αυτό του ελληνορωμαϊκού πολιτισμού. Ενισχύθηκε έτσι και η συνεχώς επιζητούμενη κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα.

5) Καλλιεργήθηκε, η γλωσσομάθεια, καθώς τα αγγλικά ήταν η γλώσσα υλοποίησης του προγράμματος και χρησιμοποιήθηκαν τόσο στον γραπτό λόγο κατά την παραγωγή κειμένων και παρουσιάσεων, όσο και στον προφορικό κατά την επαφή για την από κοινού υλοποίηση των δραστηριοτήτων, αλλά και στην καλλιέργεια φιλικών σχέσεων μέσω των κοινωνικών δικτύων, που ήταν μια άλλη θετική απόρροια των προγραμμάτων.

6) Τέλος, δημιουργήθηκαν σταθεροί και συνεχείς δεσμοί μεταξύ ων δύο σχολείων, που εκφράστηκαν στη συνέχεια στην από κοινού ανάληψη και διοργάνωση ενός επιτυχημένου προγράμματος Erasmus, με το ισπανικό σχολείο στον ρόλο του συντονιστή.

Τα αποτελέσματα είναι προσιτά στον ιστότοπο του twinspace (https://twinspace.etwinning.net/93567/home,

https://twinspace.etwinning.net/10705/home,
https://twinspace.etwinning.net/24820/home

Συμπεράσματα

Από την υλοποίηση των προγραμμάτων σε βάθος τριετίας, σε συνεργασία με το ισπανικό σχολείο IES Melchor de Macanaz του Hellin διαπιστώθηκε η σημασία του προγράμματος eTwinning ως ενός ιδιαίτερα αξιόλογου και ενδιαφέροντος διδακτικού και παιδαγωγικού εργαλείου και μάλιστα για την προσέγγιση ενός θέματος που σε πρώτη ανάγνωση μοιάζει μάλλον συντηρητικό και εκπαιδευτικά εξαντλημένο, όπως είναι ο κλασικός πολιτισμός. Έχουμε συνηθίσει να προσεγγίζουμε την κλασική κληρονομιά με τρόπο μηχανιστικό και με συνταγές δοκιμασμένες. Με τα 3 προγράμματα που εγγράφονται στη λογική, τις πρακτικές και τα εργαλεία του eTwinning καινοτομήσαμε, αποκομίζοντας πληθώρα θετικών αποτελεσμάτων κατά τη καλλιέργεια γνωστικών αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων στους μαθητές μας. Προσεγγίσαμε εκφάνσεις του κλασικού πολιτισμού, που συχνά εκφεύγουν της ακαδημαϊκής προσέγγισης στην οποία έχουμε συνηθίσει στο σχολείο τόσο στην Ελλάδα όσο και αλλού στην Ευρώπη. Φέραμε τους μαθητές και τις μαθήτριες των δύο σχολείων σε επαφή με πτυχές του κλασικού πολιτισμού όπως η διατροφή και η μυθολογία και τους κινητοποιήσαμε να αναπτύξουν πρωτοβουλία στην αναζήτηση και τη δόμηση της γνώσης. Αυτοί με τη σειρά τους απέκτησαν γνώσεις που εντυπώθηκαν αποτελεσματικά στο γνωστικό τους οπλοστάσιο, ανέπτυξαν πνεύμα συνεργατικότητας αντιλαμβανόμενοι τη σημασία της συνεργασίας για την επίτευξη κοινών στόχων, όντας μέλη μιας ομάδας. Καλλιέργησαν τη γλωσσομάθεια στα αγγλικά, αλλά και κοινωνικές και φιλικές σχέσεις με συνομήλικους εκπροσώπους ενός διαφορετικού γλωσσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος συνειδητοποιώντας συγχρόνως πόσα στοιχεία τους ενώνουν και ότι η κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα έχει τελικά υπόσταση, καθώς στηρίζεται σε κοινές ρίζες. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ποιότητα υλοποίησης των προγραμμάτων αναγνωρίστηκε από τις Εθνικές Επιτροπές Υποστήριξης, καθώς τα προγράμματα βραβεύτηκαν όχι μόνο με την Εθνική αλλά και με την Ευρωπαϊκή Ετικέτα Ποιότητας. Πέραν της ηθικής επιβράβευσης υπήρξε και έμπρακτη διάσταση, καθώς μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μαζί με τους καθηγητές της παιδαγωγικής ομάδας υλοποίησης κέρδισαν εισιτήρια και επισκέφτηκαν τη χώρα των εταίρων τους, ερχόμενοι σε εκ του σύνεγγυς επαφή με τους συμμαθητές-συνεργάτες, γεγονός που αποτέλεσε την κορύφωση μιας άκρως επιτυχημένης διεθνικής σύμπραξης σχολείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bachtold, Manuel (2013). What Do Students "Construct" According To Constructivism In Science Education?. *Research in Science Education*, *43*: 2477–96

Burckhardt, J. (1980). *Oi Ellines kai oi theoi tous. Athina*: Ekdoseis toy 21ου.

Dalby, A. (2002). *I mageiriki tis Archaiotitas*. Athina: Papadimas.

Dewey, J (1997). *How We Think*. New York: Dover Publications

Gerokosta, E. (2012). *Archaia elliniki kouzina*. Athina: Little Tree.

Kakridis, I. (1987). *Elliniki mythologia.* Athina: Ekdotiki Athinon.

Karalexis, S. (2001). *Oi archaioi Ellines iroes kai theoi*. Athina: Finatec A.E.

Kearney, C. & Gras-Velázquez A. (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Vrixelles: Central Support Service of eTwinning (CSS).

Lafkas, G. (2004). *Archaies ellinikes syntages*. Athina: ELEFSIS.

Lekakis, G. (2006). *Oi Olympiakoi Agones.* Athina: Erodios.

Pateraki, I. (2018). *Measuring the impact of eTwinning activities on teachers' practice and competence development*. Vrixelles: Central Support Service of eTwinning (CSS).

Richard, W. (2000). *Oi Olympiakoi Agones stin archaia Ellada. Athina: Patakis.*.

Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press

Η ανάπτυξη εγκάρσιων ικανοτήτων στη γλωσσική εκπαίδευση και η μέθοδος CLIL.

Ελένη Μπάλιου, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.06, M.Ed., PhD.

Περίληψη:

Η ανάπτυξη εγκάρσιων αποτελεί πρόκληση για την αποτελεσματική ένταξη των εργαζομένων στην παγκόσμια αγορά εργασίας. Αυτός ο στόχος επιτυγχάνεται με την εφαρμογή της μεθόδου «Ενιαία διδασκαλία Περιεχομένου - Γλώσσας (CLIL), που επιπρόσθετα υποβοηθά την εκμάθηση του διδακτικού αντικειμένου μέσα από την γλωσσική διδασκαλία. Η εργασία αναφέρεται στην εμπειρία που αποκτήθηκε κατά την διάρκεια ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών αγγλικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε μια προσπάθεια ένταξης της μεθόδου CLIL σε δημόσια σχολεία. Παρουσιάζονται α) η αξιολόγηση της μεθόδου CLIL από τους εκπαιδευτικούς που την χρησιμοποίησαν, β) ο βαθμός ανάπτυξης εγκάρσιων δεξιοτήτων από τους μαθητές, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εγκάρσιες δεξιότητες αναπτύσσονται ικανοποιητικά με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL σε επίπεδο σχολικής μονάδας . Τέλος, προτείνεται μια πορεία δράσης που θα πρέπει να υιοθετηθεί από τους χαράσσοντες την εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εγκάρσιες ικανότητες, γλωσσική εκπαίδευση, μέθοδος CLIL

Abstract:

The development of transversal skills is a challenge for educational bodies if they want to train employees able to integrate themselves, in the global labor market successfully. This goal can be achieved through the Content and Language Integrated Learning (CLIL) method, which additionally offers an in-depth knowledge of the subject taught. The study presents the experience gained during the in-service training of primary and secondary English language teachers, in order to adopt and apply the CLIL method in public schools. The paper presents a) the evaluation of CLIL method by the teachers. b) the teachers' evaluation of the development of transversal skills of the students taught with the CLIL method. The study concludes that the development of transversal skills is feasible through CLIL methodology at a school level. Finally, it suggests a course of action to be adopted by educational authorities in the direction of curriculum design in language education.

Key-Words: transversal skills, language education, CLIL

Εισαγωγή

Οι εργαζόμενοι στην παγκόσμια αγορά προκειμένου να διασφαλίσουν μια επιτυχή σταδιοδρομία, πρέπει να διαθέτουν επικαιροποιημένες γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες καθώς επίσης και την ικανότητα της δια βίου μάθησης (Gedvilienė & Bortkevičienė,

1984). Η προετοιμασία των νέων για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, επιτάσσει την αντικατάσταση παρωχημένων μεθόδων διδασκαλίας με σύγχρονες που να ευνοούν την ανάπτυξη νέων στάσεων και πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και να υποστηρίζουν την ανάπτυξη καινοτόμου σχολικής κουλτούρας (Fadel, 2008) ενώ, παράλληλα, θα ενισχύουν την απόκτηση των εγκάρσιων δεξιοτήτων των μαθητών. Οι Mehisto et al. (2008) επισημαίνουν πως μια πρόσφορη μέθοδος για την υλοποίηση αυτών των στόχων είναι η μέθοδος CLIL.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι α) να ευαισθητοποιήσει τους εκπαιδευτικούς ως προς την χρησιμότητα, την υιοθέτηση και την εφαρμογή της μεθόδου CLIL β) να αναδείξει τις ευκαιρίες που παρέχονται για την απόκτηση από τους μαθητές εγκάρσιων δεξιοτήτων μέσω αυτής. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι έννοιες: ήπιες δεξιότητες, η μέθοδος CLIL, και, τέλος, πληροφορίες για την υλοποίηση του έργου: «Η ανάπτυξη εγκάρσιων ικανοτήτων μέσω της ενιαίας διδασκαλίας γλώσσας περιεχομένου στο δημόσιο σχολείο». Η έρευνα έγινε με ποσοτική και ποιοτική μεθοδολογία. Αξιολογήθηκαν ποσοτικά οι μαθητές από τους επιμορφούμενους εκπαιδευτικούς και λήφθηκαν υπόψη τα σχόλια και οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που εξέφρασαν τις απόψεις τους μετά από κριτικό αναστοχασμό της διδακτικής τους προσέγγισης, σε σχέση με τη χρησιμότητα και την εφαρμογή της μεθόδου.

Εγκάρσιες ικανότητες: Ορισμός, τομείς και τρόποι ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στη βιβλιογραφία, ο όρος «εγκάρσιες ικανότητες» νοηματοδοτείται ποικιλοτρόπως. Σύμφωνα με έρευνα της (Commission, 2020), αναφέρονται ως «ήπιες», «εγκάρσιες» ή «μεταβιβάσιμες» και εντάσσονται σε ποικίλα σύνολα ικανοτήτων όπως αυτά της επικοινωνιακής ικανότητας, της ομαδικής εργασίας, της ευελιξίας, της ικανότητας λήψης αποφάσεων, των δεξιοτήτων ηγεσίας κ.α. (Cimatti, 2016). Το 30% περίπου των πολιτών της ΕΕ θεωρεί ότι ικανότητες που παρέχονται από την εκπαίδευση όπως, π.χ. επίλυση προβλημάτων, ή, συνεργασία με άλλους. μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές θέσεις εργασίας (Ε.Ε., 2014). Συνδέονται, επίσης, με την έννοια της διεπιστημονικότητας, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του εκάστοτε διδακτικού αντικειμένου (Drake & Burns, 2004). Μέσα από αυτές, οι μαθητές συνειδητοποιούν τις γνωσιακές τους δυνατότητες, τις δεξιότητες και την εμπειρία που διαθέτουν, καθώς και την στάση και τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά κατά την διάρκεια παραγωγικών δραστηριοτήτων (Tsankov, 2017). Οι εγκάρσιες ικανότητες αποτελούν εφόδιο για την μελλοντική επαγγελματική και ατομική δραστηριότητα ενός ατόμου και είναι ανεξάρτητες από συγκεκριμένα εργασιακά καθήκοντα ή γνωστικές περιοχές (Ουνέσκο, 2013). Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ικανοτήτων είναι μεταξύ άλλων: η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η αιτιολογημένη λήψη αποφάσεων, οι διαπροσωπικές, κοινωνικές και οργανωτικές δεξιότητες, οι δεξιότητες παρουσίασης και επικοινωνίας, η ηγεσία, η ομαδική εργασία, η πρωτοβουλία, η συλλογικότητα, η αυτοπειθαρχία, ο ενθουσιασμός, η επιμονή, η δέσμευση, η αίσθηση παγκόσμιας ιθαγένειας, η εξωστρέφεια, ο σεβασμός

στη διαφορετικότητα, η διαπολιτισμική κατανόηση, η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων, η πολιτειακή και πολιτική συμμετοχή, και ο σεβασμός για το περιβάλλον (Ουνέσκο, 2014). Δεδομένου δε ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές αναδιαμορφώνονται συνεχώς σε διεθνές επίπεδο, οι εγκάρσιες ικανότητες διδάσκονται με διαφορετική μεθοδολογία, και ενσωματώνονται με διαφορετικό τρόπο στα προγράμματα σπουδών (Terzieva et al, 2015).

Οι εγκάρσιες ικανότητες περιλαμβάνουν πέντε βασικούς τομείς: 1) κριτική και καινοτόμος σκέψη, 2) διαπροσωπικές δεξιότητες, 3) ενδοατομικές δεξιότητες, 4) παγκόσμια ιθαγένεια, και 5) γνώση των μέσων ενημέρωσης και πληροφόρησης (OECD, 2018). Η ενσωμάτωση των παραπάνω τομέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανάλογα με τους παιδαγωγικούς στόχους, γίνεται α) με εξειδίκευση ανά επιστημονικό πεδίο ως αυτόνομη ενότητα του προγράμματος σπουδών β) με χρήση ενός διαθεματικού πλαισίου στο οποίο η εκμάθηση εγκάρσιων ικανοτήτων διατρέχει όλα τα σχολικά μαθήματα γ) εξωσχολικά. Από πλευράς μεθοδολογίας, ενδείκνυται η χρήση της μεθόδου πρότζεκτ (Bell, 2010) σε συνδυασμό με τις αρχές και πρακτικές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο ενσωμάτωσης των εγκάρσιων ικανοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία που σχετίζεται με την πολυγλωσσική-πολυπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα τη μέθοδο CLIL (E.E, 2020). Η πολυγλωσσική εκπαίδευση περιλαμβάνει κάθε είδους γλωσσική εκμάθηση, όπως, εκμάθηση μητρικής, ξένης, μειονοτικής, τοπικής (EURIDICE, 2019) ή κύριας γλώσσας διδασκαλίας κ.α. Η ανάπτυξή της αποτελεί σημαντική προτεραιότητα της Ε.Ε. (Beacco & Byram, 2007) επειδή η πολυγλωσσική Ευρώπη για να εκπληρώσει τους κοινωνικούς της στόχους, χρειάζεται εκπαίδευση που να ενισχύει την κοινωνική συνοχή (ECML, 2009) καλύπτοντας τις ανάγκες μαθητών και πολιτών. Επιπλέον, στο Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (CERF, 2001), επισημαίνεται ότι οι γλωσσικές εμπειρίες ενός ατόμου μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια επεκτείνονται από τη γλώσσα του στη γλώσσα της κοινωνίας και σε εκείνες άλλων λαών. Έτσι, καλλιεργείται ενός είδους επικοινωνιακή ικανότητα με αποτέλεσμα οι γλώσσες που αντιλαμβάνεται να αλληλοσυνδέονται και να αλληλοεπιδρούν.

Για την ενσωμάτωση των εγκάρσιων ικανοτήτων στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής-πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, το Συμβούλιο της Ευρώπης εκπόνησε το ερευνητικό σχέδιο FREPA (2014) που περιέχει ολοκληρωμένη περιγραφή των γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής. Αυτό επιτυγχάνεται με την ευθυγράμμιση της διδασκαλίας-εκμάθησης γλωσσών με άλλα επιστημονικά πεδία, με τέσσερις διδακτικές προσεγγίσεις στο πλαίσιο της πολυγλωσσικής εκπαίδευσης: α) την προσέγγιση της ολοκληρωμένης διδακτικής, σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία διαφορετικών ξένων γλωσσών βασίζεται στις μεταξύ τους ομοιότητες β) την προσέγγιση της γλωσσικής αφύπνισης που ευαισθητοποιεί τους μαθητές σε ότι αφορά την γλωσσική ποικιλομορφία στο περιβάλλον τους στο σχολείο και στην κοινωνία γ) την προσέγγιση της αλληλοκατανόησης μεταξύ γλωσσών που ανήκουν σε ίδιες γλωσσικές οικογένειες

και δ) τη διαπολιτισμική προσέγγιση που βασίζεται σε γλωσσικά φαινόμενα προερχόμενα από ετερόκλητα πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συμπερασματικά, η πολυγλωσσική εκπαίδευση λειτουργεί ως γέφυρα ενσωμάτωσης των εγκάρσιων ικανοτήτων στην διδακτική-μαθησιακή διαδικασία (European Commission, 2020).

Η ανάπτυξη των εγκάρσιων ικανοτήτων στο πλαίσιο της γλωσσικής εκπαίδευσης, συνδέεται άρρηκτα με την έννοια τους σκοπούς και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμικότητα συνεπάγεται μια σειρά από υποκείμενες γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές ικανότητες, μεταξύ των οποίων τη γνώση, τις πρακτικές και τους τρόπους αλληλεπίδρασης άλλων πολιτισμικών ομάδων ή την συσχέτιση πρακτικών άλλων πολιτισμών με τον οικείο (Council of Europe, 2012). Η διαπολιτισμική μάθηση συνδέεται επίσης με την έννοια της κινητικότητας καθώς η δεύτερη επιτρέπει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να διανύουν χρονικά διαστήματα σε άλλες χώρες, βελτιώνοντας παράλληλα τις γλωσσικές και τις διαπολιτισμικές τους ικανότητες. Ευρωπαϊκά προγράμματα που διευκολύνουν την ανάπτυξη εγκάρσιων ικανοτήτων είναι αυτά της κινητικότητας και των ανταλλαγών, όπως, το Erasmus^{+} (2021) και το πρόγραμμα CONBAT (2011) του Συμβουλίου της Ευρώπης που προσφέρει έναν καινοτόμο τρόπο διαχείρισης της ποικιλομορφίας στην τάξη μέσα από ένα συνδυασμό πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών προσεγγίσεων. Επιπρόσθετα, τα προγράμματα PLURIMOBIL (2015) και ICOPROMO (2016) του Συμβουλίου της Ευρώπης υποστηρίζουν την ανάπτυξη γλωσσικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων στο πλαίσιο της σχολικής ζωής και της επαγγελματικής κινητικότητας.

Εγκάρσιες ικανότητες και CLIL

Οι εγκάρσιες ικανότητες ξεπερνούν, όπως προαναφέρθηκε, τα μεμονωμένα επιστημονικά πεδία. Στη σχολική εκπαίδευση μπορούν να αναπτυχθούν με τη μέθοδο CLIL, κατεξοχήν διεπιστημονική παιδαγωγική προσέγγιση. Η καινοτομία του CLIL, είναι ότι υποστηρίζει ταυτόχρονα τη γλωσσομάθεια, την ανάπτυξη των εγκάρσιων ικανοτήτων και την κατάκτηση της γνώσης στο διδακτικό αντικείμενο. (Meehisto, Marsh & Frigols, 2008). Σύμφωνα με την μέθοδο CLIL, μια ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται για την διδασκαλία περιεχομένου και η έμφαση, μπορεί να δίνεται ή στην εκμάθηση της γλώσσας μέσω του περιεχομένου (ήπια προσέγγιση), ή, στην εκμάθηση του περιεχομένου μέσω της γλώσσας (δυναμική προσέγγιση). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εφαρμόζεται άτυπα η ήπια προσέγγιση στα ξενόγλωσσα μαθήματα, με εξαίρεση ορισμένα ιδιωτικά ή πειραματικά σχολεία, που στο πλαίσιο της αυτονομίας τους σε ό,τι αφορά την διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών τους, υιοθετούν την δυναμική προσέγγιση όπου το ήδη γνωστό περιεχόμενο του μαθήματος διδάσκεται σε άλλη γλώσσα, (Coyle et al, 2010).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η επιμόρφωση

Στο πλαίσιο ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης έγιναν 3 βιωματικά σεμινάρια διάρκειας 90 λεπτών σχετικά με την μέθοδο CLIL. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν α) 3 δειγματικές διδασκαλίες στα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Σχολεία Πειραιά, όπου η μέθοδος είναι ενταγμένη στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα και β) 3 δειγματικές διδασκαλίες στο 1ο Γυμνάσιο Μάνδρας, στο πλαίσιο της διάχυσης αποτελεσμάτων προγράμματος κινητικότητας Erasmus + με θέμα "CLIL". Στη συνέχεια, συγκροτήθηκαν ομάδες εθελοντών εκπαιδευτικών για την πειραματική εφαρμογή της μεθόδου. Πριν την λήξη του σχολικού έτους, επαναλήφθηκαν επιμορφωτικές συναντήσεις για ανατροφοδότηση σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια η σπουδαιότητα των εγκάρσιων ικανοτήτων των μαθητών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς;
2. Σε τι βαθμό γίνονται αντιληπτές οι εγκάρσιες ικανότητες των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς κατά την διδασκαλία με τη μέθοδο CLIL;

Δείγμα

Στην επιμόρφωση συμμετείχαν 170 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, 154 γυναίκες και 16 άνδρες. Από αυτούς οι 26 είχαν διδακτική εμπειρία 0-10 χρόνια, οι 87 είχαν εμπειρία 10-20χρόνια, οι 45 είχαν εμπειρία 20 – 30 χρόνια και 12 είχαν εμπειρία πάνω από 30 χρόνια.

Συλλογή δεδομένων

Για λόγους ηθικής και δεοντολογίας εξασφαλίστηκε η έγγραφη συναίνεση των εκπαιδευτικών στην έρευνα. Τα δεδομένα συνελέγησαν ως εξής: α) Μετά από κάθε σεμινάριο καταγράφτηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την μέθοδο CLIL από παρατηρητή. β) Κατά την διάρκεια της εφαρμογής οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωναν μετά από κάθε μάθημα ένα δομημένο ερωτηματολόγιο γ) Μετά από τις δειγματικές διδασκαλίες και καταγράφτηκαν τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών από παρατηρητή. Έτσι, διασφαλίστηκε η χρήση της μεθόδου τριγωνοποίησης.

Ανάλυση δεδομένων

Οι απόψεις, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών μετά από τα σεμινάρια και τις δειγματικές διδασκαλίες αναλύθηκαν ποιοτικά με κατηγοριοποίηση των απαντήσεων σύμφωνα με την μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου (Bengtsson, 2016). Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν μετά από τα μαθήματα αναλύθηκαν ποσοτικά.

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι κατά την εφαρμογή της μεθόδου CLIL, αναπτύχθηκαν γενικές εγκάρσιες ικανότητες ως εξής: μαθαίνω αντενεργώντας, ανάπτυξη γνωστικής, επικοινωνιακής και κοινωνικής ικανότητας, ικανότητα του μαθαίνω πως να μαθαίνω, ανάληψη πρωτοβουλιών, ικανότητα αίσθησης προσωπικών επιτευγμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, αξιολόγησαν τις εγκάρσιες ικανότητες των μαθητών με δυο κριτήρια: 1) την σπουδαιότητα και 2) πως γίνονται αντιληπτές οι εγκάρσιες ικανότητες των μαθητών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα αυτών των αξιολογήσεων εμφανίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 1. Επισκόπηση «γνωστικής ικανότητας», «επικοινωνιακής ικανότητας», « ανάπτυξης ήπιων δεξιοτήτων» στο μαθησιακό αντικείμενο».

Ι. Γνωστική ικανότητα	**Σπουδαιότητα %**	**Αντιμετώπιση %**
1. Προσοχή και προσήλωση.	100	100
2. Μνήμη, ικανότητα αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών.	78	45
3. Κριτική σκέψη.	80	74
4. Επίλυση προβλημάτων, δημιουργία εναλλακτικών λύσεων και ικανότητα σχηματισμού εννοιών και ορισμού προβλήματος.	90	89
5. Κατηγοριοποίηση και επεξεργασία εννοιών.	92	75
6. Λήψη αποφάσεων, επεξεργασία πιθανών λύσεων, επιλογή καλύτερης εκδοχής .	83	69
7. Πρακτικές έρευνας και ανάλυσης.	80	59
8. Ικανότητα συλλογής, διαχείρισης, ταξινόμησης, αποθήκευσης και χρήσης πληροφοριών.	95	90
9. Ακουστική και οπτική επεξεργασία πληροφοριών.	100	95
10. Δεξιότητες μέσων και διαδικτύου.	98	89
ΙΙ. Επικοινωνιακή ικανότητα	**Σπουδαιότητα %**	**Αντιμετώπιση %**
1. Ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών με διαφορετικά είδη κοινού σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.	69	49
2. Ευαισθησία, αλληλοσεβασμός.	55	41
3. Προφορικές και γραπτές δεξιότητες επικοινωνίας.	98	82
4. Διαπολιτισμική επίγνωση.	85	40

5. Διάδραση με άλλους μαθητές.	95	50
6. Ταυτότητα ομαδικού παίκτη.	10	60
7. Ευελιξία στην ανάληψη δράσης.	40	20
8. Δημόσια ομιλία και παρουσιάσεις.	89	65
9. Ενεργητική ακρόαση.	90	59
10. Ομαδική εργασία, συνεργασία.	100	88

Πίνακας 2. Επισκόπηση των ικανοτήτων: «μαθαίνω πως να μαθαίνω», «ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων», « ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων» στο μαθησιακό αντικείμενο».

III. «Ικανότητα: μαθαίνω πως να μαθαίνω»	**Σπουδαιότητα %**	**Αντιμετώπιση %**
1. Ανάληψη πρωτοβουλίας για μάθηση.	100	60
2. Ορισμός και επίτευξη στόχων, αυτοαξιολόγηση.	92	61
3. Λεκτική διαμεσολάβηση.	87	75
4. Αναστοχασμός για τον τρόπο μάθησης.	51	46
5. Έλεγχος προσοχής.	96	78
6. Διαχείριση χρόνου, προτεραιότητες.	95	76
7. Υπερπήδηση εμποδίων.	93	79
8. Αναζήτηση συμβουλών-υποστήριξης.	92	95
9. Δέσμευση στην ποιότητα.	98	90
10. Επίγνωση στρατηγικών μάθησης.	65	38
IV. Κοινωνικές ικανότητες	**Σπουδαιότητα %**	**Αντιμετώπιση %**
1. Αλληλεπίδραση, προθυμία συνεργασίας, διαπραγμάτευσης και συμβιβασμού.	98	85
2. Αυτοεπίγνωση, αλληλοεπίγνωση των αναγκών των άλλων.	85	40
3. Συμμετοχή σε συζήτηση υπο εξέλιξη .	80	55
4. Ενσυναίσθηση.	70	30
5. Συναισθηματική νοημοσύνη.	78	50
6. Αίσθηση αποδοχής από τους συνομηλίκους.	97	79

7. Κοινωνική υπευθυνότητα, αναγνώριση αρμόζουσας συμπεριφοράς στην κοινότητα.	80	41
8. Ποικιλομορφία απόψεων, αναγνώριση διαφορετικότητας.	92	53
9. Αναγνώριση της συνεισφοράς των άλλων.	40	43
10. Ηγετικές ικανότητες, ικανότητα οργάνωσης και παρακίνησης των άλλων.	94	85

Πίνακας 3. Επισκόπηση των ικανοτήτων «ανάληψη πρωτοβουλίας» «δημιουργικότητα», «αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων» και « ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων» στο μαθησιακό αντικείμενο.

V. Ικανότητες: «ανάληψη πρωτοβουλίας», «δημιουργικότητα»	**Σπουδαιότητα %**	**Αντιμετώπιση %**
1. Επιχειρηματικές δεξιότητες.	54	32
2. Παγκόσμια ευαισθητοποίηση, πολυπολιτισμική παιδεία.	92	74
3. Επιμονή, προσαρμοστικότητα, πρωτοβουλία.	95	47
4. Δημιουργία νέων ιδεών, και πρωτοποριακής σκέψης.	86	60
5. Εμπιστοσύνη στις προσωπικές δημιουργικές δυνάμεις.	84	63
6. Προσαρμογή πληροφοριών με καινοτόμο τρόπο.	95	79
7. Δοκιμή νέων μεθόδων για την ολοκλήρωση εργασιών.	95	89
8. Σχεδόν αυτόνομη εργασία.	98	97
9. Εις βάθος διερεύνηση.	91	88
10. Δημιουργικότητα, καλλιτεχνία, προσωπική έκφραση.	80	69
VI. Ικανότητα: «προσωπικά επιτεύγματα»	**Σπουδαιότητα %**	**Αντιμετώπιση %**
1. Διαχείριση προσωπικών αντιδράσεων και στάσεων απέναντι στις προκλήσεις.	95	73
2. Αυτοπεποίθηση, αυτοεπιβεβαίωση.	98	74

3.	Αντιμετώπιση δυσκολιών.	97	98
4.	Ανεξάρτητη μάθηση, αυτοκίνητρα.	96	94
5.	Αξιοποίηση της ανατροφοδότησης.	90	90
6.	Αυτοαξιολόγηση της προσωπικής συμπεριφοράς και αυτής των άλλων.	98	81
7.	Αξιοπιστία, εμπιστοσύνη και δέσμευση για αμοιβαίες συμφωνίες.	100	97
8.	Ολοκλήρωση έργου.	100	99
9.	Ανάληψη κινδύνου-αίσθηση άνεσης εκτός ασφαλούς περιβάλλοντος.	90	85
10.	Ορθή κρίση-συλλογή δεδομένων πριν την λήψη απόφασης.	84	71

Συζήτηση

Με βάση τα πιο πάνω αποτελέσματα, αναδύθηκαν τρία σημεία ενδιαφέροντος σχετικά με την συνεισφορά της μεθόδου CLIL στην ανάπτυξη των εγκάρσιων δεξιοτήτων των μαθητών.

Πρώτον, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι έξι παραπάνω κατηγορίες ικανοτήτων είναι σημαντικές για τους μαθητές, ο βαθμός σπουδαιότητας και ο βαθμός που επιχειρείται η αντιμετώπισή τους από τον εκπαιδευτικό κατά την διδακτική πράξη ποικίλουν. Μια ομάδα ικανοτήτων χαρακτηρίστηκαν ως σημαντικές αν και δεν αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, επειδή οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι έτσι μειώνεται ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος με αποτέλεσμα να δώσουν περισσότερη βαρύτητα στις γνωστικές δεξιότητες. Δεύτερον, η συστηματική παρατήρηση της διδασκαλίας με την μέθοδο CLIL με αποκλειστική χρήση της αγγλικής γλώσσας, επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς να εξάγουν με ασφάλεια τα παρακάτω συμπεράσματα: Οι μαθητές που διδάσκονται με την μέθοδο CLIL, αποδεδειγμένα αναπτύσσουν εγκάρσιες ικανότητες όπως για παράδειγμα, κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο του μαθήματος και συμμετέχουν ενεργά. Αυτό υποστηρίζουν και οι Dalton et al. (2010) με την προσθήκη ότι αναπτύσσουν διαπραγματευτικές ικανότητες σε ότι αφορά την διαδικασία της νοηματοδότησης. Τρίτον, η ανάπτυξη των εγκάρσιων ικανοτήτων με την μέθοδο CLIL, συμβαδίζει με την βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων εφόσον παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές α) σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στην ξένη γλώσσα από εκείνους του συμβατικού σχολικού προγράμματος β) κατέχουν μεγαλύτερο εύρος ενεργητικού και παθητικού λεξιλογίου γ) προβαίνουν σε αποτελεσματικότερες υφολογικές και εκφραστικές επιλογές τόσο στον γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο δ) χρησιμοποιούν πιο σύνθετες γλωσσικές δομές, ε) εκφράζονται με περισσότερη ακρίβεια στ) επιτυγχάνουν με μεγαλύτερη άνεση τους επικοινωνιακούς τους στόχους ζ) στην παραγωγή προφορικού λόγου εκφράζονται με ευχέρεια και αυτοπεποίθηση και άνετη αλληλεπίδραση. Τα παραπάνω, βρίσκονται σε αρμονία με την θεωρία του Coyle (1999), που αναφερόμενος στα μαθησιακά πλεονεκτήματα της μεθόδου παρατηρεί ότι:

α) οι μαθητές κάνουν κτήμα τους το περιεχόμενο, β) ασκούνται στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες χρησιμοποιώντας την γλώσσα κατά την διάρκεια της μάθησης ως εργαλείο, γ) αναπτύσσουν τις γνωστικές τους δεξιότητες και την κριτική τους σκέψη δ) αναπτύσσουν την πολιτισμική τους επίγνωση.

Συμπεράσματα

Οι εγκάρσιες ικανότητες, βρήκαν πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης με την χρήση της μεθόδου CLIL. Οι εκπαιδευτικοί, αξιολόγησαν τον βαθμό ανάπτυξης και την ταυτότητα των εγκάρσιων ικανοτήτων των μαθητών. Επιπλέον διαπίστωσαν ότι ο στόχος της εκμάθησης των εγκάρσιων ικανοτήτων, επιτυγχάνεται ικανοποιητικά όταν η μαθησιακή διαδικασία βασίζεται στην ομαδική εργασία, σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων και σε εκπόνηση ερευνητικών εργασιών. Έτσι, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιοποιούν τις δικές τους δυνάμεις και το ενδιαφέρον τους εστιάζεται στην εκμάθηση του περιεχομένου μέσω της ξένης γλώσσας με ενιαίο τρόπο. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών τους βοηθά να αποκτήσουν εγκάρσιες ικανότητες οι οποίες προφανώς θα τους συνοδεύουν δια βίου. Ο βαθμός αντίληψης των εγκάρσιων ικανοτήτων των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται ικανοποιητικός, χρειάζεται όμως περισσότερη ενασχόληση με την μέθοδο για καλύτερα αποτελέσματα και αυτό συνάδει με την δηλωμένη πρόθεσή τους να την υιοθετήσουν στο μέλλον. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, τεκμαίρεται ικανοποιητικότερη ενσωμάτωση της μεθόδου CLIL στην καθημερινή διδακτική πράξη, με συνεχείς επιμορφωτικές δράσεις και μέσα από συνεργασία των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Αυτά τα πρώτα θετικά ευρήματα της παρούσας έρευνας μας οδηγούν στη σκέψη να προβούμε σε πιο εκτεταμένη έρευνα, με μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και με μεγαλύτερης έκτασης ποσοτική ανάλυση, καθώς δείγματα μικρής έκτασης δεν επιτρέπουν γενίκευση των αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά, τα πρώτα αποτελέσματα είναι ενθαρρυντικά. Τέλος, προτείνεται η ενσωμάτωση της μεθοδολογίας CLIL σε επίπεδο σχολικής μονάδας διότι **θ**α υποβοηθούσε την ανάπτυξη των εγκάρσιων ικανοτήτων των μαθητών, αφού ληφθούν υπόψη κρίσιμοι συστημικοί παράγοντες, όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η ιδιαιτερότητα κάθε σχολείου και ο βαθμός αυτονομίας του, το πρόγραμμα σπουδών και η δυνατότητα ευελιξίας του και τέλος τα εργαλεία και οι πόροι.

Αναφορές

Beacco, J.C., & Byram, M. (2007). From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe. CoE.

Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st Century: Skills for the future. The

Clearing House, 83, 39 – 43.

Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis in Nursing Plus Open, 2, 8-14. ScienceDirect.

CERF (2020). CERF-informed Learning, Teaching and Assessment. A Practical Guide. Springer.

Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. International Journal for Quality Research 10 (1) 97–130 ISSN 1800-6450, DOI – 10.18421/IJQR10.01-05

CoE. (2001). Common European Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: C.U.P.

CONBAT (2011). https://conbat.ecml.at/

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. In J. Masih (Ed.), Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes. London: CILT Publications.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. C.U.P.

Dalton-Puffer, C., Nikula, T., Smit, U. (Eds.) (2010). Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms. AILA Applied Linguistic Series 7. John Benjamins.

Drake, S. & Burns, R. (2004). Meeting Standards through Integrated Curriculum. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development. Retrieved from https://core.ac.uk/reader/328855341

ECML (2009). Languages for social cohesion: Language education in a multilingual and multicultural Europe. Coe.

Erasmus+ (2021). Retrieved from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en

EURIDICE (2019). The teaching of regional or minority languages in schools in Europe. EU. Retrieved from https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/minority_languages_en.pdf

European Commission (2020).The future of language education in Europe: case studies of innovative practices. Retrieved from https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/05/NESET_AR_2020_Future-of-language-education_Full-report.pdf

EU (2014). {COM(2018) 272 final}. Accompanying document to the Report from the Commission to the European Parliament and the Council on a Proposal for a

Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages.Retrieved from https://www.parlament.gv.at/PAT/EU/XXVI/EU/02/26/EU_22657/imfname_10811501.pdf

EU (2014). European area of skills and qualifications, 417. Retrieved from https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_417_en.pdf

EU (2020). European strategic framework for education and training providing multilingual communication skills for the labour market. Report from the thematic working group "languages for jobs". Retrieved from https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/languages-for-jobs-report_en.pdf

EU (2020): European Commission: European policy cooperation (ET 2020 framework). Retrieved from https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy cooperation/et2020-framework_en

Fadel, C. (2008). 21st Century Skills Framework. How can you prepare students for the new Global Economy? Retrieved from https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf

FREPA (2014). Retrieved from https://carap.ecml.at/ CoE.

Gedvilienė, G. & Bortkevičienė, V. (2013) November, 18-20. The importance of key competences in the context of lifelong learning [Conference presentation]. ICER 2013 Conference. Seville, Spain.

ICOPROMO (2007) Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B3_Icopromo_E_internet.pdf

Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.-J., (2008). Uncovering CLIL. Content and Language

Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education. Oxford: Macmillan Books for Teachers.

OECD (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf.

PLURIMOBIL (2015) Retrieved from https://plurimobil.ecml.at

Terzieva, L., Luppi, E., Traina, I. (2015). Transferable/Transversal competences. How to teach and how to assess. International Journal of Science and Research, 8/2015.

Tsankov, N. (2017). Development of transversal competences in school education (a didactic interpretation). Blagoevgrad (IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, 5 (2), 129-144.

UNESCO, (2013). General Education System Quality Analysis/Diagnosis Framework (GEQAF): Key competences/competencies or skills. Retrieved from en/glossary-curriculum- k/key-competencescompetencies-or-skills

UNESCO, (2014). UNESCO Education Strategy 2014-2021.

Η συμβολή του κριτικού φίλου στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Βαρδαλάχου Ευαγγελία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Ed., Διδάκτορας,

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι να αναδείξει τον καθοριστικό ρόλο που κατέχει ο κριτικός φίλος στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη δράση, στην οποία ο κριτικός φίλος συμμετέχει σε όλες τις φάσεις υλοποίησης με ενεργό ρόλο και έχει διπλό στόχο: την ανάπτυξη γλωσσικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών αλλά και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο κριτικός φίλος συν-διδάσκει με την ερευνήτρια, παρατηρεί, επεμβαίνει, προτείνει μέσα και τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας, καταγράφει ημερολογιακές εγγραφές, συμπληρώνει ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη δράση και δίνει συνέντευξη στην ερευνήτρια. Το περιεχόμενο της έρευνας είναι η δημιουργία διαδικτυακού σχολικού περιοδικού με πρωτότυπο και πολυμεσικό περιεχόμενο στην τάξη με αξιοποίηση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας. Η ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από τις παρατηρήσεις, τις απαντήσεις, τις αντιδράσεις του κριτικού φίλου οδηγεί σε αναστοχαστικές διαδικασίες επιτρέποντας τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής συνθήκης. Τελικά, μέσα από την ερευνητική διαδικασία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σημαντικές επαγγελματικές δεξιότητες για την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα δράσης, κριτικός φίλος, αναστοχασμός.

The critical friend's contribution to educational action research

Vardalachou Evangelia, Secondary School IT Teacher, M.Ed, PhD,

Abstract

The purpose of this article is to highlight the crucial role that the critical friend plays in educational action research. A specific action is presented, in which the critical friend participates in all phases of implementation with an active role and has a dual goal: the development of students' language and digital skills but also the improvement of the educational process. The critical friend co-teaches with the researcher, observes, intervenes, suggests means and ways to improve teaching, records diary entries, completes a questionnaire before and after the action and interviews the researcher. The content of the research is the creation of an online school journal with original and multimedia content in the classroom utilizing modern forms of teaching. The analysis of the data coming from the observations, the answers, the reactions of the critical friend leads to reflective processes allowing the transformation of the educational condition. Finally, through the research process, the participating teachers develop important professional skills for their further professional career.

Key-Words: educational action research, critical friend, reflection.

Εισαγωγή

Αν και οι μαθητές λαμβάνουν αμέτρητες πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, είναι δύσκολο για αυτούς να παράγουν ψηφιακό πρωτότυπο γραπτό λόγο. Αντιθέτως, καταφεύγουν στην άκριτη αντιγραφή των πληροφοριών από το Διαδίκτυο και επικόλληση αυτών στην δική τους εργασία χωρίς καν να τις αναγνώσουν. Με ποιο τρόπο οι εκπαιδευτικοί δύναται να βοηθήσουν τους μαθητές; Μήπως πρέπει να γίνει αλλαγή στη μέθοδο, στον τρόπο και στα μέσα διδασκαλίας;

Με αφορμή τέτοιου είδους προβληματισμούς ξεκίνησε η παρούσα έρευνα δράσης. Εδώ, θα παρουσιαστεί ένα μικρό μέρος της έρευνας με σκοπό να αναδείξει τη συμβολή του κριτικού φίλου στην αλλαγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ημερολογιακές εγγραφές του κριτικού φίλου, οι παρατηρήσεις του εντός και εκτός τάξης, η δική του οπτική γωνία βοηθούν στον αναστοχασμό σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ο κριτικός φίλος

Ο όρος «κριτικός φίλος» χρειάζεται αποσαφήνιση και ο ρόλος του στη μεθοδολογία έρευνα-δράσης είναι θολός (Swaffield, 2007). Σύμφωνα με την Katsarou (2016), ο κριτικός φίλος είναι ένα πρόσωπο έμπιστο το οποίο θέτει στους εκπαιδευτικούς - ερευνητές προκλητικά ερωτήματα αλλά με φιλικό και καλοπροαίρετο τρόπο ώστε να υπάρξει εποικοδομητικός διάλογος. Ταυτόχρονα εκθέτει τις δικές του κατανοήσεις και ερμηνείες προκειμένου να ανατροφοδοτήσει τον αναστοχασμό τους.

Ο κριτικός φίλος δεν επιβάλλεται στην ομάδα αλλά αναζητείται και επιλέγεται από τους εκπαιδευτικούς – ερευνητές. Η σωστή επιλογή του κριτικού φίλου θα συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της έρευνας-δράσης (van Swet κ.α., 2009). Με ποια κριτήρια, όμως, πρέπει να γίνεται η επιλογή του;

Η επιλογή του κριτικού φίλου

Η επιλογή του κατάλληλου κριτικού φίλου σε μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι εξαιρετικά σημαντική για την πορεία όλης της έρευνας. Αρχικά, πρέπει να διακατέχεται από κοινά στοιχεία με την έρευνα δηλ. κοινό όραμα για αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κοινές αντιλήψεις με τους ερευνητές. Ο κριτικός φίλος πρέπει να είναι το άτομο που θα δρα και θα αντιδρά σε όλα τα τεκταινόμενα με ειλικρίνεια και θα κρατά εμπιστευτικά τα ευρήματα σεβόμενος την ανωνυμία των συμμετεχόντων (Sagor, 2005). Είναι ιδιαίτερα βοηθητικό για τους ερευνητές να βοηθά στη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων με ψύχραιμη ματιά τόσο στην εξέλιξη όσο και στην ολοκλήρωσή της «συμβάλλοντας στην εσωτερική ανταλλαγή, σύγκριση ή σύνθεση των ιδεών και των απόψεων που αναδείχθηκαν σε μια έρευνα-δράση» (Katsarou, 2016: 273).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο κριτικός φίλος διέθετε τα εξής χαρακτηριστικά: εργατικότητα, διάθεση για συνεργασία, οργάνωση, μεθοδικότητα, παρατηρητικότητα και

κριτική ματιά. Αρχικά, δέχθηκε την πρόταση να συμμετέχει στην έρευνα με ευχαρίστηση και σε όλη τη διάρκεια ήταν εμφανής η διάθεση της προσφοράς του τόσο στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Οι σχέσεις του κριτικού φίλου με την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ήταν άριστες και υπήρξε εποικοδομητική επικοινωνία, συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη.

Αναγκαιότητα της έρευνας και προγενέστερες έρευνες

Τα ψηφιακά μέσα απαιτούν εκτεταμένη παραγωγή λόγου, η οποία δεν χαρακτηρίζει την πλειοψηφία των μαθητών σύμφωνα με έρευνες (Persky, 2003. Graham & Perin, 2007. Salahu-Din, Persky & Miller, 2008). Τα μαθησιακά οφέλη από την αξιοποίηση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν αποδειχθεί από προγενέστερες έρευνες αλλά η χρήση τους και μόνο δεν αρκεί για την επίτευξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Kupiainen, 2013). Σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ, το 77% των μαθητών εντάσσεται στο βασικό επίπεδο στην κλίμακα εγγραμματισμού του PISA όσον αφορά την κατανόηση κειμένου και μόλις το 8,7% σημείωσαν υψηλές επιδόσεις[1]. Σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες, τα μαθησιακά οφέλη από την αξιοποίηση των ΤΠΕ είναι: Βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού όπως η ανάγνωση και η γραφή (Gil-Flores, Torres-Gordillo & Perera-Rodriguez, 2012. Peterson & McClay, 2012) και δημιουργία μαθησιακών προϊόντων πολυμεσικής μορφής με αξιοποίηση δημιουργικών ψηφιακών εργαλείων και δημόσια διατύπωση των απόψεών τους σε αυθεντικά ακροατήρια μέσω των ψηφιακών διαύλων επικοινωνίας (Domingo, 2012. Yang & Wu, 2012. Curwood, Magnifico & Lammers, 2013).

Μεθοδολογία

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της βελτίωσης του επιπέδου των μαθητών όσον αφορά τον ψηφιακό γραμματισμό τους όταν καλούνται να ολοκληρώσουν βιωματικές δραστηριότητες με τη δημιουργική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας αλλά παράλληλα και η βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Ειδικότερα, διερευνήθηκαν τα παρακάτω *ερευνητικά ερωτήματα*:

α) Οι μαθητές μέσω της συμμετοχής τους σε βιωματικές δραστηριότητες και της δημιουργικής χρήσης των ΤΠΕ είναι δυνατόν να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες;

[1] http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf

β) Θα αλλάξει η σχέση των μαθητών με τον υπολογιστή ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα;

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 15 μαθητές της Β' Γυμνασίου και 2 εκπαιδευτικοί, ερευνήτρια και κριτικός φίλος. Από το σύνολο των μαθητών, το 46,6% ήταν αγόρια και το 53,3% ήταν κορίτσια. Το κοινωνικό-οικονομικό τους επίπεδο μπορεί να χαρακτηριστεί από χαμηλό έως μεσαίο. Η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός Πληροφορικής και ο κριτικός φίλος είναι φιλόλογος.

Μέθοδος

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την συγκεκριμένη έρευνα είναι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση (Altrichter & Posch, 2001). Το κέρδος για τον εκπαιδευτικό που διεξάγει μια έρευνα δράσης είναι πολλαπλό: αυτό το είδος σκέψης ανοίγει νέες προοπτικές και ελέγχεται από την εφαρμογή του στην πράξη.

Συνεπώς, η έρευνα δράσης εκτιμά ότι η γνώση πρέπει να παράγεται από την ανάπτυξη μιας δράσης, μιας δραστηριότητας και υιοθετεί «ανοικτές» μεθόδους και τεχνικές. «Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά» (Katsarou & Tsafos, 2003: 14). Το ουσιαστικό κίνητρο για να ασχοληθεί ένας εκπαιδευτικός με την έρευνα δράσης είναι η βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και των συνθηκών εργασίας του ιδίου και των μαθητών, στα σχολεία.

Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο της συγκεκριμένης δράσης αφορά τη δημιουργία μαθητικού διαδικτυακού περιοδικού με την αξιοποίηση σύγχρονων μορφών διδασκαλίας και μάθησης όπως συνεργατική, διερευνητική, διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη.

Ερευνητικά εργαλεία

Για να επιτευχθεί μία όσο το δυνατόν πιο ολόπλευρη καταγραφή και κατανόηση της ερευνητικής κατάστασης, χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι συλλογής δεδομένων όπως: το ημερολόγιο, τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση, οι εκθέσεις μαθητών σχετικά με τη δράση, η συνέντευξη και οι δημιουργίες των μαθητών. Στην παρούσα εργασία, όμως, θα εστιάσουμε στη συλλογή δεδομένων που προέκυψαν από τον κριτικό φίλο.

Αποτελέσματα

Από τα βασικότερα μεθοδολογικά εργαλεία άντλησης γνώσης από το ερευνητικό πεδίο είναι η ανάλυση περιεχομένου δηλαδή η αναζήτηση νοήματος στα δεδομένα και ερμηνεία αυτών. «Η πρόκληση είναι να είναι κανείς εξαιρετικά προσεκτικός με τους στόχους της έρευνας και τους εννοιολογικούς φακούς που θα φορέσει – αφήνοντας ταυτόχρονα τον εαυτό του ανοικτό σε πράγματα που δεν γνώριζε ή δεν περίμενε» (Miles & Haberman, 1996: 56).

Το ερωτηματολόγιο του κριτικού φίλου

Ο κριτικός φίλος απάντησε διαδικτυακά ερωτηματολόγιο τόσο πριν όσο και μετά την δράση. Η συμπλήρωση πραγματοποιήθηκε με σοβαρότητα, υπευθυνότητα και συνέπεια από τη μεριά του κριτικού φίλου. Με τη χρήση της εφαρμογής Microsoft Excel πραγματοποιήθηκε σύγκριση των απαντήσεων πριν και μετά την δράση και προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα: Οι μαθητές έμαθαν να γράφουν διαδικτυακά άρθρα με πρωτότυπο περιεχόμενο, βελτίωσαν τις δεξιότητες τους στην σύνταξη, δομή, συνοχή, ορθογραφία και στην ολόπλευρη ανάπτυξη ενός θέματος, χρησιμοποίησαν τον υπολογιστή δημιουργικά και έμαθαν τη σωστή χρήση ποικίλων εφαρμογών.

Οι ημερολογιακές καταγραφές του κριτικού φίλου

Το ερευνητικό ημερολόγιο είναι ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο στην εκπαιδευτική έρευνα δράση και αποτελεί ένα πολύτιμο αναστοχαστικό εργαλείο (Altrichter κ.α., 2001). Για κάθε ώρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης τηρείται αυστηρά ημερολόγιο τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τον κριτικό φίλο.

Ο κριτικός φίλος έχει καταγράψει στο προσωπικό του Ημερολόγιο όλες τις δράσεις, τις σκέψεις, τις ιδέες, τις ανησυχίες, τους αναστοχασμούς, τα συναισθήματα από τις διδακτικές παρεμβάσεις αλλά και από την ερευνητική εμπειρία. Οι ημερολογιακές του εγγραφές βοήθησαν στη συνειδητοποίηση των αποτελεσματικών & λαθεμένων ενεργειών και στον επανασχεδιασμό του τρόπου εργασίας.

Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα σχετικά με τη βελτίωση των μαθητών όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες:

> 13/11/2017:«Επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες και κράτησαν μόνο όσες τους ήταν χρήσιμες»,
>
> 19/12/2017:«οι μαθητές αναδιατύπωσαν τα άρθρα τους, αποφεύγοντας να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο των πηγών τους»,
>
> 19/12/2017:«εφάρμοσαν στην πράξη τους τρόπους ανάπτυξης των παραγράφων»,
>
> 23/12/2017:«η σύνταξη του άρθρου απαιτούσε γνώσεις τόσο για τον κύριο όρο της πρότασης, το ρήμα με τις εγκλίσεις και τις βαθμίδες του όσο και για τις

σύνθετες λέξεις (σε επίπεδο σωστής χρήσης τους)»,

23/12/2017:«ιδιαίτερα σημαντική ήταν η επαφή τους με την τεχνική της περίληψης, αφού έπρεπε από τις πολλές πηγές που βρήκαν, να εντοπίζουν τα βασικά στοιχεία, παραλείποντας τις λεπτομέρειες και, χρησιμοποιώντας συνδετικές λέξεις, φράσεις να συντάσσουν ένα νέο πολυτροπικό κείμενο που εντάσσεται σε ένα από τα κειμενικά είδη στα οποία πρέπει να δοκιμαστούν οι μαθητές της Β' Γυμνασίου, στο δημοσιογραφικό κείμενο»,

23/12/2017:«με την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια οι μαθητές ασκήθηκαν στον προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, στην ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με συγκεκριμένα κριτήρια και στην ανατροφοδότηση»,

5/2/2018: «ο μαθητής έμαθε να συντάσσει ένα email προς κάποιον άγνωστο, με προσφώνηση και αποφώνηση».

Παρακάτω υπάρχουν χαρακτηριστικά αποσπάσματα από το ημερολόγιο του κριτικού φίλου, όσον αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες.

6/11/2017:«Σε κάθε μάθημα, μου έστελναν με e-mail την εργασία τους και συμπληρωμένο χρονοδιάγραμμα»,

13/11/2017:«οι μαθητές βρίσκουν πληροφορίες από αξιόπιστες πηγές του Internet»,

8/1/2018: «όταν οι μαθητές παρακολούθησαν τη μετατροπή του άρθρου τους στο Word να μετατρέπεται σε ηλεκτρονικές σελίδες που το ξεφύλλιζαν στο issuu, ενθουσιάστηκαν»,

11/1/2018: «όλα τα παιδιά πέτυχαν να δημοσιεύσουν τα άρθρα τους στο διαδικτυακό περιβάλλον»,

15/1/2018: «οι μαθητές δημιούργησαν βίντεο στο Movie Maker»,

15/1/2018:«οι μαθητές κατέβασαν μουσική από το YouTube και την εισήγαγαν στο βίντεό τους»,

1/2/2018:«οι μαθητές έμαθαν τον τρόπο δημιουργίας ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και όλες οι ομάδες εξέφρασαν ενδιαφέρον για να διεξάγουν έρευνα με το συγκεκριμένο εργαλείο»,

15/2/2018:«είχαν απορίες σχετικά με περίγραμμα σελίδας, πως θα γράψουν κείμενο πάνω σε εικόνα»,

26/2/2018:«έκαναν το άρθρο τους δίστηλο στο Word»,

8/3/2018:«η μορφοποίηση αρκετά καλή, χρησιμοποίησαν ωραίο φόντο, υπερσυνδέσεις, εικόνες και βίντεο»,

Η παρατήρηση του κριτικού φίλου

Μια δράση για να αξιολογηθεί κριτικά απαιτεί τεκμηριωμένα αποτελέσματα και αυτή τη δυνατότητα υποστηρίζει η παρατήρηση. «Η παρατήρηση στην έρευνα-δράση είναι πάντα συμμετοχική, με την έννοια ότι ο παρατηρητής αποτελεί κι ο ίδιος μέρος του υπό έρευνα περιβάλλοντος» (Ιωσηφίδης, 2008: 126-27. McKernan, 1991: 63-65).

Την ώρα της δράσης προκύπτουν εμπόδια και καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε πραγματικό χρόνο οπότε η προσεκτική παρατήρηση από ένα κριτικό φίλο είναι χρήσιμη για τον ερευνητή ώστε να καταγραφούν όλες οι λεπτομέρειες. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η άμεση παρατήρηση προήλθε από τον κριτικό φίλο που παρακολουθούσε τη δράση κάθε εβδομάδα και κατέγραφε τις παρατηρήσεις του στο ημερολόγιο όπως αναφέρθηκε ήδη στο προηγούμενο υποκεφάλαιο.

Η συνέντευξη του κριτικού φίλου

Η συνέντευξη είναι μια μορφή επικοινωνίας που αποσκοπεί στην καταγραφή απόψεων, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση μιας κατάστασης. Γι’ αυτό με το τελείωμα της δράσης, ο κριτικός φίλος ως παρατηρητής σε όλη τη διάρκεια της δράσης κλήθηκε από την ερευνήτρια να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις στα πλαίσια συνέντευξης ώστε να διερευνηθεί εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και να καταγραφούν προσθήκες, διορθώσεις, βελτιώσεις σε μια μελλοντική αντίστοιχη έρευνα.

Ο κριτικός φίλος κλήθηκε να απαντήσει σε ποιους τομείς θεωρεί ότι οι μαθητές ωφελήθηκαν όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες με τη συγκεκριμένη δράση και απάντησε: «Μέσα από την έρευνα, τη συλλογή και επεξεργασία υλικού, τη συγγραφή άρθρου για το διαδικτυακό περιοδικό, την παρουσίαση του στην τάξη και την τελική του μορφή, θεωρώ ότι οι μαθητές της Β' Γυμνασίου κατέκτησαν όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες, δηλαδή την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτός είναι ο πρωταρχικός σκοπός, ο οποίος μάλιστα επετεύχθη χωρίς να νιώθει ο μαθητής ότι χρειάζεται να διδαχθεί φορμαλιστικά ορθογραφία ή σύνταξη. Η σωστή ορθογραφία, η καλή σύνταξη των ιδεών, η χρήση ενός πλούσιου λεξιλογίου φάνηκε ότι υπηρετούν την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και γι αυτό οι μαθητές κατέκτησαν κι αυτές τις γνώσεις».

Στα θετικά σημεία της έρευνας αναφέρει ότι: «η γραφή κειμένου στον Η/Υ απαλλάσσει τους μαθητές από το πρόβλημα της ορθογραφίας. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να το μορφοποιήσουν όπως θέλουν, να προσθέσουν εικόνες, βίντεο ή ήχο και βέβαια να αναζητήσουν πληροφορίες ή βοήθεια και να διαμορφώσουν το κείμενό τους σταδιακά καταβάλλοντας λιγότερο κόπο απ' ότι αν το έγραφαν σ' ένα τετράδιο».

Η γνώμη του για τους μαθητές που συμμετείχαν στη δράση είναι ότι μετά την

ολοκλήρωσή της, «έμαθαν να παράγουν γραπτά ένα πρωτότυπο άρθρο σχετικό με κάποιο συγκεκριμένο θέμα και να το παρουσιάζουν προφορικά στους συμμαθητές τους αλλά και να το δημοσιεύουν σε διάφορες μορφές στο Internet. Επομένως έχουν εμπειρία τώρα στο πως γράφεται μια σχολική εργασία.»

Στο ενδεχόμενο επανάληψης της ίδιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στην τάξη θεωρεί ότι πρέπει να καταβληθεί περισσότερη προσπάθεια στους μαθητές με ιδιαιτερότητες (μαθησιακές δυσκολίες). Παρατηρώντας τη δράση προβληματίστηκε αρκετά σχετικά με τον τρόπο της δικής του διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα μέσα στην τάξη, αναφέροντας: «Είδα το μαθητή μου να ανακαλύπτει μόνος του τη δύναμη της γλωσσικής επικοινωνίας και μάλιστα να το χαίρεται. Αυτό για μένα είναι ίσως το πιο σημαντικό: ΝΑ ΧΑΙΡΕΤΑΙ να μαθαίνει. Πρέπει να εντάξω τη διαφοροποιημένη διδασκαλία περισσότερο στον τρόπο που διδάσκω και οι υπολογιστές νομίζω ότι προσφέρονται γι αυτό.» Σε αυτό το σημείο είναι εμφανές ότι ο κριτικός φίλος μέσα από τη συμμετοχή της στην έρευνα δράσης, οδηγήθηκε σε αναστοχαστικές διαδικασίες, προβληματίστηκε για τον τρόπο διδασκαλίας του και άρχισε να αναζητά μέσα και τρόπους ώστε το μάθημά του να γίνει περισσότερο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα είναι αρκετά ενθαρρυντικά για την οργάνωση παρόμοιων δράσεων στα σχολεία. Δεν επετεύχθησαν μόνο οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών αλλά οι μαθητές απέκτησαν περαιτέρω ικανότητες και δεξιότητες για όλη την παραπέρα πορεία και ζωή τους. Τα οφέλη, όμως, δεν αφορούν μόνο τους μαθητές αλλά και τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς οι οποίοι καλλιέργησαν, «ένα νέο είδος επαγγελματικής γνώσης» (Katsenou, Nomikou & Flogaiti, 2010: 5) μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού.

Κατά τη διάρκεια και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, η ερευνήτρια και ο κριτικός φίλος υιοθέτησαν μια κριτική στάση στις μεθόδους και στον τρόπο διδασκαλίας. Με την ενεργό εμπλοκή τους στην αναστοχαστική διαδικασία οι συμμετέχοντες – εκπαιδευτικοί διερευνούν το ρόλο τους, τη δράση τους, όπως και την επαγγελματικότητά τους (Katsenou, Nomikou & Flogaiti, 2010). Πριν από την επιτυχή διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομικευμένη μάθηση, υπήρξε έντονος προβληματισμός και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των διδακτικών στόχων.

Οι εκπαιδευτικοί, ερευνήτρια και κριτικός φίλος, προσπάθησαν να επιλύσουν όσα προβλήματα υπήρχαν αλλά επίσης και άλλα που προέκυψαν λόγω της ιδιαιτερότητας της παρέμβασης. Μέσω της αναζήτησης λύσεων και δοκιμάζοντας εναλλακτικές μορφές δράσης δημιούργησαν τις συνθήκες για βελτίωση. Ο κριτικός φίλος ισορροπούσε σε κάθε διδασκαλία ανάμεσα στην απόλυτη φιλία και στην απόλυτη κριτική (Watling κ.α., 1998). Έδινε συμβουλές, διατύπωνε προτάσεις βελτίωσης αλλά και ενθάρρυνε την ερευνήτρια αναγνωρίζοντας την όλη προσπάθειά της.

Στο τέλος της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί γράφουν στα ημερολόγιά τους, τι θα άλλαζαν αν το ξαναέκαναν. Παρακάτω υπάρχουν χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα ωθούνταν περισσότερο σε εργασίες που θα αναδείκνυαν τις κλίσεις τους ή δε θα απαιτούνταν χρήση του γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο: ιστορία με εικόνες/βίντεο, κόμικς, εικονογραφημένος διάλογος, διαφημιστικό φυλλάδιο, εικονογράφηση, κλπ.»,

«θα απέστελλα ηλεκτρονικές παρατηρήσεις από την αρχή σε συγκεκριμένα σημεία των άρθρων ώστε να αντιμετωπίζονται τυχόν αδυναμίες άμεσα»,

«Από τη δική μου την πλευρά, του εκπαιδευτικού, φάνηκε, αυτό που οι περισσότεροι γνωρίζουμε αλλά για πολλούς λόγους δεν εφαρμόζουμε, ότι δηλαδή ο μαθητής μαθαίνει όταν εργάζεται με χαρά, σε θέματα που τον ενδιαφέρουν και με τρόπο διαφορετικό, ελκυστικό και σύγχρονο, μέσα από τις Τ.Π.Ε.»

Η συγκεκριμένη έρευνα αποδεικνύει έμπρακτα τον σημαντικό ρόλο του κριτικού φίλου στην εκπαιδευτική έρευνα – δράσης. Αναδεικνύει την προσφορά του αλλά και το βαρύ φορτίο που αναλαμβάνει αποδεχόμενος την πρόσκληση συμμετοχής σε μια έρευνα. Το σίγουρο όμως είναι ότι η προσφορά επιστρέφει με πολλαπλά οφέλη για όλους τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Οι διαδράσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, τους έμαθαν να αναπτύσσουν τη γνώση τους και να μεταβάλλονται σταδιακά σε κριτικά στοχαζόμενους επαγγελματίες και ερευνητές (Katsarou, 2016).

Βιβλιογραφία

Altrichter, H., Posch, P., et. al. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Curwood, J. S., Magnifico, A. M. & Lammers, J. C. (2013). *Writing in the wild: Writers' motivation in fan-based affinity spaces.* Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56(8), 677-685.

Domingo, M. (2012). Linguistic layering: *Social language development in the context of multimodal design and digital technologies*. Learning, Media & Technology, 37 (2), 177-197.

Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J. & Perera-Rodriguez, V. (2012). *The role of online reader experience in explaining students' perfomance in digital reading.* Computers and Education, 59, 653-660.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York.* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Kupiainen, R. (2013). *Media and digital literacies in secondary school.* New York, NY: Peter Lang

Mckernan, J. (1991). *Curriculum Action Research.* London: Kogan Page.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1996). *Qualitative Data Analysis. Thousand Oaks.* CA: Sage Publications.

Persky, H. R., Daane, M. C. & Jin, Y. (2003). *The nation's report card: Writing 2002*. (NCES 2003–529). Washington, DC: Government Printing Office, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Peterson, S. S. & McClay, J. K. (2012). *Assumptions and practices in using digital technologies to teach writing in middle-level classrooms across Canada*. Literacy, 46 (3), 140-146.

Sagor, R. (2005). *The Action Research Guidebook: A Four-step Process for Educators and School Teams*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Salahu-Din, D., Persky, H. & Miller, J. (2008). *The Nation's Report Card: Writing 2007* (NCES 2008-468), Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Swaffield, S. (2007). Light touch critical friendship. *Improving schools*, 10(3), 205-219.

Van Swet, J., Smit, B.H., Covers, L. & Dijk, I. (2009). *Critical friendship as a contribution to Master's-level work in an international programme of study*. Educational Action Research, 17 (3), 339-357.

Watling, R., Hopkins, D., Harris, A. & Beresford, J. (1998). Between the devil and the deep blue sea?: Implications for school and LEA development following an accelerated inspection programme. Στο L. Stoll & K. Myers (επιμ.). *No Quick Fixes: Perspectives on Schools in Difficulty*. London: Falmer, 47-63.

Watling, R., Hopkins, D., Dickson, R. & de Koning, K. (2001). *Action research: A systematic review and assessment for guidance*. Health Technology Assessment, 5(23), 1-157.

Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). *Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study.* Computers & Education 59, 339–352.

Iosifidis, Th. (2008). Poiotikes methodoi erevnas stis koinonikes epistimes. Athina: Kritiki.

Katsarou E. & Tsafos V. (2003). Apo tin Erevna sti Didaskalia, Athina: Savvala.

Katsarou, E. (2016). Ekpaideftiki Erevna-Drasi, Athina: Kritiki.

Katsenou Ch., Nomikou Ch., Flogaiti E., (2010). I symvoli tis Erevnas Drasis stin epangelmatiki anaptyxi tou ekpaideftikou, Praktika 5ou Panelliniou Synedriou, Perivallontiki Ekpaidefsi To Stavrodromi tis Ekpaidefsis gia tin Aeiforo Anaptyxi, Ioannina.

Ο Ρόλος του Διευθυντή σε Σχολεία με Χαμηλές Σχολικές Επιδόσεις στα Μαθήματα των Φυσικών Επιστημών: Μελέτη Περίπτωσης

Αριστοδήμου Χριστίνα, Υποψήφια Διδάκτορας - Εκπαιδευτικός Φυσικός, Πανεπιστήμιο Frederick
Καφά Αντώνιος, Λέκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ηγεσίας, Πανεπιστήμιο Frederick

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία σκοπό έχει να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή σε ένα σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών, σε συνδυασμό με τις καλές πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσει ο σχολικός Διευθυντής για να βελτιώσει τα αποτελέσματα στα συγκεκριμένα μαθήματα. Μέσω της μελέτης περίπτωσης θα γίνει προσπάθεια εντοπισμού των καλών πρακτικών που εφαρμόζει ο σχολικός Διευθυντής οδηγόντας στη βελτίωση των αποτελεσμάτων στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και στην βελτίωση της επίτευξης των σκοπών και στόχων του σχολείου. Η παρουσίαση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης αποτελεί μέρος έρευνας, που είναι και η πρώτη ερευνητική προσπάθεια στη Κύπρο, για τη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών με τις καλές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο σχολικός Διευθυντής για τη βελτίωσή τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολική Ηγεσία, Φυσικές Επιστήμες, Σχολικές Επιδόσεις.

The School Principals' role concerning the science courses within low performing schools: A Case Study

Aristodimou Christina, Doctoral Student - Science Teacher, Frederick University
Kafa Antonios, Lecturer of Educational Management and Leadership, Frederick University

Abstracts

The purpose of this research paper is to investigate the school principal's role in a secondary school in Cyprus, with low performance in the science courses, in conjuction to the best practices that the school principal promotes in order to improve the students' performance in science courses. Through a particular case study, we will present the best practices applied by the school principal in order to improve students' results in the science courses and the overall school performance in a low performing school. This case study is a part of a larger study, conducted in the Cypriot context, concerning the school principals' role in the science courses within low performing schools.

Key-Words: School Leadership, Science, School Performance.

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διερευνά το ρόλο του διευθυντή σε σχολεία της Κύπρου με χαμηλές σχολικές επιδόσεις με έμφαση στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Συγκεκριμένα, μέσα από μια μελέτη περίπτωσης επιχειρεί να μελετήσει συγκεκριμένες πρακτικές που ενδέχεται να επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Επιπλέον θα μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα Φυσικών Επιστημών αναφορικά με τη στήριξη του διευθυντή στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου και τέλος επιδιώκει να προβάλει τις ενδεχόμενες προκλήσεις που συναντά ο Διευθυντής στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης κατά την προσπάθεια του να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Από τη δεκαετία του 1960, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μιας χώρας έχει αποκτήσει σημαντική επίδραση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, δημιουργώντας πίεση για δανεισμό εκπαιδευτικών πρακτικών από τις χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις (Tate, 2003). Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν δεσμευτεί να μειώσουν το ποσοστό των χαμηλών αποτελεσμάτων που οδηγεί στη πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι ενέργειες ενός ηγέτη επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις του για τη σχολική ηγεσία αλλά και τις απαιτήσεις τις κοινωνίας και του κράτους (Wang, Oates, & Whiteshew, 1995). Τις περισσότερες φορές, οι πεποιθήσεις τους είναι που χαρακτηρίζονται και εκδηλώνονται μέσω του οράματος τους για την ηγεσία του σχολείου. Για το λόγο αυτό, προκειμένου να ληφθεί υπόψη η έκκληση για αποτελεσματική ένταξη όλο των απαιτήσεων του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς συμβιβασμούς, η αναθεωρημένη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών δεν μπορεί να υποτιμηθεί από τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη.

Παρά του μεγάλου όγκου ερευνών σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία και το πως οι διευθυντές επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών, οι επιπτώσεις της ανεπαρκής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και ειδικά σε θέματα Φυσικών Επιστημών διερευνήθηκαν ελάχιστα (Hallinger & Heck, 2011). Το ίδιο ισχύει και για την έρευνα σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και το ρόλο του διευθυντή σε αυτά. Στις μέρες μας ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών δεν μπορεί παρά να εντάσσεται στους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, στην ολοκλήρωση του ατόμου και την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος (Keown D,2010). Με βάση λοιπόν τα όσα έχουν λεχθεί αλλά και την έλλειψη σχετικής βιβλιογραφίας στο συγκεκριμένο θέμα, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της διερεύνησης του ρόλου του διευθυντή σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και ειδικότερα η μελέτη των καλών πρακτικών που μπορεί να εφαρμόσει ο Διευθυντής για να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε για τη παρούσα έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην διεθνή βιβλιογραφία, αυτή είναι η ποιοτική προσέγγιση μέσω των μελετών περίπτωσης (case studies) (Winter, 2000; Ochieng, 2009). Παρόλο που οι ποσοτικές μέθοδοι παρέχουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων εντούτοις οι ποιοτικές προσεγγίσεις προσφέρουν κατανόηση των σχετικών φαινομένων σε βάθος.

Τα κύρια εργαλεία συλλογής δεδομένων είναι το πρωτόκολλο συνέντευξης International Successful School Principalship Project (ISSPP) για τους Διευθυντές και Εκπαιδευτικούς αλλά και η μελέτη εγγράφων που αφορούν την εμπλοκή του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και γενικότερα του σχολείου στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Το ερευνητικό εργαλείο της συνέντευξής έχει δημιουργηθεί για τις ανάγκες του International Successful School Principalship Project (ISSPP) και χρησιμοποιήθηκε ήδη σε δυο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Κύπρο το 2018 από τους Petros Pashiardis , Stefan Brauckmann και Antonios Kafa στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος International Successful School Principalship Project (ISSPP) και αφορούν τα σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις.

Οι ερωτήσεις του πρωτόκολλου για Διευθυντές και εκπαιδευτικούς μεταφράστηκαν από την ομάδα ερευνητών (Petros Pashiardis, Stefan Brauckmann και Antonios Kafa), προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα του πρωτοκόλλου ως ερευνητικό μέσο συνέντευξης. Να σημειωθεί εδώ ότι στα υποερωτήματα των κυρίων ερωτήσεων προστέθηκαν και κάποιες ερωτήσεις που συνδέουν τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Για τον έλεγχο της εγκυρότητας περιεχομένου των πρωτοκόλλων τόσο των Διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα. Για τη πιλοτική φάση επιλέγηκαν δυο διευθυντές και έξι καθηγητές από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που όμως δεν συμμετείχαν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Αφού λήφθηκαν υπόψιν τα σχόλια των συμμετεχόντων έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις αφαιρώντας ερωτήσεις από τα αρχικά πρωτόκολλά. Το τελικό πρωτόκολλο Διευθυντών απαρτιζόταν από 17 ερωτήσεις και το πρωτόκολλο των εκπαιδευτικών από 8 ερωτήσεις.

Το δείγμα της παρούσας μελέτης περίπτωσης αποτέλεσε ένα σχολείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρο. Οι προϋποθέσεις για την επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου αποτέλεσαν τα αποτελέσματα του σχολείου στις εξετάσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών και η φήμη του σχολείου σύμφωνα με τους αντίστοιχους επιθεωρητές στα μαθήματα αυτά και οπού το σχολείο να ήταν τουλάχιστον για περίοδο δύο ετών υπό την ηγεσία του ίδιου διευθυντή.

Ακολούθως κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας πάρθηκε προσωπική συνέντευξη από το διευθυντή του σχολείου αλλά και ατομικές συνεντεύξεις από τους καθηγητές Φυσικών Επιστημών, με βάση τα πρωτόκολλα συνεντεύξεων International Successful School Leadership Project, τα οποία αποτέλεσαν τα βασικά ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή των δεδομένων. Παράλληλα συλλέχθηκαν πληροφορίες από σχολικά έγγραφα όπως εγκύκλιοι, ευρωπαϊκά και τοπικά προγράμματα και εκδόσεις του σχολείου, όπου μπορούν να δώσουν πληροφορίες για την οργάνωση του σχολείου

και τη δράση του διευθυντή. Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης συμμετείχαν ο Διευθυντής του σχολείου και τρεις εκπαιδευτικοί Φυσικών Επιστημών σε ατομικές συνεντεύξεις.

Τέλος, σε σχέση με τις αδυναμίες της έρευνα να λεχθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα έχει συλλέξει δεδομένα από μία μελέτη περίπτωσης με αποτέλεσμα να μην μπορούν να γενικευτούν τα αποτελέσματα . Όμως στη παρούσα έρευνα δεν επιδιώχθηκε η γενίκευση των αποτελεσμάτων, αλλά η μελέτη των καλών πρακτικών του σχολικού διευθυντή για βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών σε μαθήματα Φυσικών Επιστημών σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Κύπρο.

Αποτελέσματα

Για το γενικότερο σκοπό της έρευνας λήφθηκαν δεδομένα από διευθυντή και εκπαιδευτικούς με σκοπό να διερευνηθεί αν οι γνώσεις του Διευθυντή και οι πεποιθήσεις του για θέματα Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα ο Διευθυντής υποστηρίζει έντονα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αφού αυτή θα βοηθήσει τη κατάρτιση των εκπαιδευτικών γεγονός που αποτελεί προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό φροντίζει ο ίδιος να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, αφού η πανεπιστημιακή του εξειδίκευση του δίνει τις κατάλληλες γνώσεις αλλά και επιστρατεύει άλλους εκπαιδευτικούς ώστε να εκπαιδεύσουν αυτοί τους καθηγητές των Φυσικών Επιστημών. Επιπρόσθετα επιμένει μέσω των εκπαιδευτικών να προωθεί την γνώση των μαθητών με το να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς και Ολυμπιάδες Φυσικών Επιστημών έχοντας Παγκύπριες διακρίσεις αφού ο ίδιος θεωρεί σημαντική τη συμμετοχή τους για την προώθηση γνώσης των μαθητών. Αναφορικά δήλωσε:

«*Φροντίζω ώστε να επιμορφωθούν εγώ τους εκπαιδευτικούς η αναθέτω σε άλλους έμπειρου και άξιους εκπαιδευτικούς σχολείο ώστε να κάνουν αυτοί επιμόρφωσης στους συναδέλφους»*

Επιπλέον, ο Διευθυντής αντιλαμβάνεται και ελέγχει το μαθησιακό επίπεδο του σχολείου, γνωρίζει και θέλει να ενημερώνεται συνεχώς για την επίτευξη της ύλης μέσω των συντονιστών Βοηθών Διευθυντών αλλά και με το να επισκέπτεται τις τάξεις των εκπαιδευτικών χωρίς προειδοποίηση και παρακολουθεί το μάθημα ώστε να διαπιστώνει ότι όλα λειτουργούν σωστά. Σχετικά δήλωσε:

«Λόγω της καλής σχέσης που έχω με τους εκπαιδευτικούς μου δεν μου αρνούνται τίποτα, καθημερινά επιλέγω και πηγαίνω και παρακολουθώ ένα ή δύο τμήματα απρόσκλητος. Δηλαδή εν ώρα μαθήματος πηγαίνω κτυπώ την πόρτα μπαίνω μέσα και παρακολουθώ το μάθημα…».

Παράλληλα, φροντίζει για την ενίσχυση και διασφάλιση των σχέσεων με

εκπαιδευτικούς ενώ αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της αναβάθμισης εργαστηρίων μέσω χρηματοδότησης ώστε να εξοπλιστούν επαρκώς αλλά και να δημιουργηθεί ένας όμορφος χώρος μέσα στον οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται όμορφα και άνετα. Ενισχύοντας τα λόγια του διευθυντή εκπαιδευτικοί ανάφεραν:

«Τα λεφτά που έμειναν από τα προγράμματα Erasmus+ μας τα έδωσε για να αναβαθμίσουμε τα εργαστήρια . Οι μαθητές ήταν ξετρελαμένοι όταν μπήκαν στα εργαστήρια. Με αυτή τη δράση προσελκύεις και τους μαθητές και τους γονείς…».

Στη προσπάθεια να αναγνωριστούν ποιες καλές πρακτικές εφαρμόζει ο Διευθυντής και αν αυτές επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών διαφάνηκε από τις απαντήσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών το γεγονός ότι αυτές οι καλές πρακτικές αφορούν γενικότερα το ρόλο του διευθυντή και την έμμεση επίδρασή του στην αποδοτικότητα των μαθητών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται επίσης και η σημαντικότητα της αξιοποίησης και προώθησης όλων των εκπαιδευτικών ώστε να βγάζει τον καλύτερο εαυτό τους με σκοπό να λειτουργούν στο μέγιστο της αποδοτικότητας τους. Η σπουδαιότητα της εμπιστοσύνης φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο στην επίδραση που έχει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση στους μαθητές γεγονός το οποίο τονίστηκε έντονα από όλους τους συμμετέχοντες υπογραμμίζοντας ότι το σχολείο για να λειτουργεί σωστά απαιτεί συλλογική προσπάθεια από όλους. Επίσης ένα από τα απορρέοντα των συνεντεύξεων είναι και το γεγονός ότι ο Διευθυντής έχει ψηλό το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Αναλαμβάνει την ευθύνη για όλες τις δράσεις που εμπλέκονται με στόχο να αισθάνονται άνετα και δημιουργικοί με ότι κόστος έχει αυτό για τον ίδιο. Ο Διευθυντής δήλωσε:

«Προς τους εκπαιδευτικούς δηλώνω πώς είμαι χαλαρός. Περπατώ σε τεντωμένο σκοινί στα όρια του νόμου και της παραβατικότητας για να καλύψω την αρχή μου αυτή».

Ο Διευθυντής επισήμανε ακόμη πως η γραφειοκρατία που υπάρχει στα δημόσια σχολεία είναι χρονοβόρα και επιβαρύνει το έργο των εκπαιδευτικών αποπροσανατολίζοντας τους από βασικό τους στόχο. Για το λόγο αυτό τους απαλλάσσει από διαδικασίες που ενδέχεται να αλλοιώσουν το έργο τους προωθώντας έτσι τις δράσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Φυσικών Επιστημών όπως συνέδρια, διαγωνισμούς κ.α

Ένα βασικό στοιχείο στο οποίο δίνει πολύ μεγάλη έμφαση ο Διευθυντής είναι οι προκλήσεις που συναντά στη προσπάθεια του να στηρίξει τους μαθητές μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Σημαντικότερη πρόκληση αποτελεί η έλλειψη φιλοδοξιών από μερίδα μαθητών μειώνοντας έτσι την αποδοτικότητα του σχολείου στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Ένα άλλο βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Διευθυντής είναι το γεγονός ότι οι μαθητές επιλέγουν τον κλάδο των Φυσικών Επιστημών χωρίς να έχουν το γνωσιολογικό υπόβαθρο να ανταπεξέλθουν. Η επιλογή αυτή των μαθητών γίνεται γιατί σύμφωνα με το Κυπριακό Εκπαιδευτικό σύστημα ο κλάδος

των Φυσικών Επιστημών τους παρέχει δυνητικά περισσότερες επαγγελματικές επιλογές. Το πρόβλημα καλούνται να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί κατεβάζοντας το επίπεδο διδασκαλίας με σκοπό να βοηθήσουν τα πιο αδύνατα παιδιά να ανταπεξέλθουν. Συγκεκριμένα είπε:

«Κατά το ήμισυ οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται, έχουν κενά. Το ποσοστό αυτό επηρεάζει τις επιδόσεις του σχολείου γιατί υστερούν φιλοδοξιών και στόχων».

Επιπρόσθετα η ανάληψη όλων των ευθυνών της σχολικής μονάδας από το Διευθυντή οδηγεί στη μείωση της απόδοσης του αφού δεν του απομένει χρόνος για τον παιδαγωγικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει ο σχολικός ηγέτης. Επιπλέον παρουσιάζεται και περιορισμός στις ευκαιρίες αλλα και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφού οι εκπαιδευτικοί στην επαρχία του δέχονται άνισης αντιμετώπισης δεδομένου οτι κανένα σεμινάριο δεν πραγματοποιείται στη συγκεκριμένη επαρχία.

Ένας ακόμη στόχος ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έμμεση και άμεση επίδραση του διευθυντή σε σχέση με την επαγγελματική τους επίδοση. Όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν έμμεση και άμεση επίδραση από τον Διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα αναγνωρίζουν την ανάγκη αναβάθμιση των εργαστήριων και έτσι την ποιότητα των εργαστηριακών μαθημάτων που ανήκουν τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών. Με βάση αυτό διαφαίνεται η έμμεση επίδραση του διευθυντή αφού βελτιώνοντας τα εργαστήρια βελτιώνεται και η διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Σημαντικότητα φαίνεται να έχει και η ειδικότητα του Διευθυντή σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών αφού η ειδικότητα του Διευθυντή φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη του για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αναγνωρίζοντας την αξία των μαθημάτων αυτών στην εξέλιξη της κριτικής σκέψη των μαθητών και στη δημιουργία νέας γνώσης μέσω του τρόπου σκέψης και λογικών κανόνων και εργαλείων. Η διοργάνωση ημερίδων που να αφορούν θέματα Φυσικών Επιστημών υποστηρίζουν πως θα βοηθήσει τη κατάρτιση των εκπαιδευτικών γεγονός που αποτελεί προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Τέλος με τις δράσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους δίνονται κίνητρα ώστε να είναι δραστήριοι και αποδοτικοί. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί μεταξύ των άλλων ανάφεραν:

Εκπαιδευτικός 1: *«Διοργανώνει ημερίδες που να αφορούν θέματα φυσικών επιστημών και ξεφεύγουμε από τη σχολική τάξη γιατί οι μαθητές βαριούνται την ύλη του διδάσκονται…Συμμετέχουμε σε διαγωνισμούς και συνεδρία».*

Εκπαιδευτικός 2*: «Ασκεί πίεση στους συντονιστές και να ακολουθούν τις οδηγίες του, δείχνει ότι θέλει αποτελέσματα, θέλει συμμετοχές με αυτό τον τρόπο τραβάει το σχολείο μπροστά».*

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη μελέτη περίπτωσης τόσο από τη συνέντευξη του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών αλλά και από τη μελέτη εγγράφων βρίσκονται σε κοινή γραμμή πλεύσης. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούνται παρόμοιες αντιλήψεις τόσο για τις γνώσεις και πεποιθήσεις του διευθυντή για θέματα φυσικών επιστήμων όσο και για τις καλές πρακτικές που εφαρμόζει σχετικά με την αποδοτικότητα των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες αλλά και για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο Διευθυντής για τη στήριξη των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών σχετικά με την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική τους απόδοση φαίνεται να συνάδουν απόλυτα με τις δράσεις που ακολουθεί ο συγκεκριμένος Διευθυντής. Σύμφωνα με τα ευρήματα μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα που δίνουν απαντήσεις στο σκοπό της έρευνας όπως έχει αναφερθεί στο πλαίσιο της εισαγωγής.

Αναφορικά με το πως οι γνώσεις του διευθυντή και οι πεποιθήσεις του για θέματα Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι ο Διευθυντής συμμετέχει ενεργά στη βελτίωση της μάθησης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αλλά και υποστηρίζει τη συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς και Ολυμπιάδες Φυσικών Επιστημών για προώθηση της γνώσης των μαθητών. Η αξία της επιμόρφωσης είναι σημαντική καθώς έχει διαπιστωθεί πως οδηγεί σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Επομένως αποτελεί ζητούμενο για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πρόοδο (Kythreotis et al, 2010). Επιπλέον αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της αναβάθμισης εργαστηρίων αφού οι Φυσικές Επιστήμες είναι κατεξοχήν πειραματικές επιστήμες οπότε το πείραμα έχει κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Koponen &Mäntylä 2006). Όπως αναφέρουν και οι Zwickl et al., 2013, το εργαστήριο είναι ένα σημαντικό περιβάλλον το οποίο βελτιώνει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης. Η πρωτοβουλία του διευθυντή να ασκεί συστηματικό έλεγχο των σχολικών αποτελεσμάτων οδηγεί στη δημιουργία οργανισμού μάθησης δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες για όλους και βελτίωση των ατομικών επιδόσεων (Αποστολοπούλου, 2016). Τέλος η ενίσχυση και διασφάλιση των σχέσεων με εκπαιδευτικούς καλλιεργεί κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί θα δείξουν θέληση για να ικανοποιήσουν τους στόχους της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Επιπλέον παρουσιάζεται έντονα η σημαντικότητα της αξιοποίησης και προώθησης όλων των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος της παρακίνησης ενισχύει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παρωθώντας την προσωπική τους απόδοση (Δημητρίου, 1991). Ο Διευθυντής αντιλαμβάνεται τη αξία της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και συναναστρεφόμενος με το εξωτερικό περιβάλλον αφουγκράζεται τις προσδοκίες και επιθυμίες τους συντονίζοντας και προγραμματίζοντας όλα τα εμπλεκόμενα μέλη ώστε να συμπορεύεται με το εξωτερικό περιβάλλον (Καψάλης, 2005). Μέσω της τήρησης της σχολικής πειθαρχίας βελτιώνεται η διδασκαλία και κατ’ επέκταση οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι ευκολότερο να επιτευχθούν (Κυρίδης, 1999) ενώ αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργώντας κλίμα

ασφάλειας και εμπιστοσύνης οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων (Πασιαρδή, 2000).

Οι προκλήσεις που συναντά ο διευθυντή για τη στήριξη των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες είναι αρκετές. Σημαντικότερη πρόκληση αποτελεί η έλλειψη φιλοδοξιών από μερίδα μαθητών μειώνοντας έτσι την αποδοτικότητα του σχολείου στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αφού βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης είναι η δημιουργία της συλλογικής φιλοδοξίας (Senge, 1990). Επιπλέον η ανάληψη όλων των ευθυνών της σχολικής μονάδας από το Διευθυντή και ο ενδελεχής έλεγχος από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της απόδοσης του δημιουργώντας ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό διοικητικό σύστημα δύσκαμπτο σε οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία (Παπακωνσταντίνου, 2008). Καταλήγοντας οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μειώνουν την αποτελεσματικότητα τους στην πρόοδο της μάθησης των παιδιών (Μαυρογιώργος, 2005).

Τέλος οι εκπαιδευτικοί καλέστηκαν να δώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική τους απόδοση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ανάγκη για βελτίωση των εργαστηρίων των Φυσικών Επιστημών αφού τα εργαστήρια είναι περιβάλλοντα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις αντιλήψεις των μαθητών για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών (Zwickl et al., 2013). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της ειδικότητας του Διευθυντή αφού αυτή φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις του για τη σπουδαιότητα και αξία των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών. Ταυτόχρονα ο έλεγχος της διδασκαλίας, των αποτελεσμάτων και η ανάγκη για συμμετοχή σε προγράμματα που θα βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών ενισχύουν τη πρόοδο των μαθητών αφού με αυτό τον τρόπο ο Διευθυντής διαμορφώνει κοινό όραμα που να επηρεάσει θετικά τις μαθητικές επιδόσεις (Τσούνη,2015).

Εισηγήσεις

Αν και τα αποτελέσματα προκύπτουν από μία μελέτη περίπτωσης τα ευρήματα κατέδειξαν πως οι γνώσεις του διευθυντή και οι πεποιθήσεις του για θέματα Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και ο Διευθυντής μπορεί να συμμετέχει ενεργά στη βελτίωση της μάθησης. Ως εκ τούτου, πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη οι καλές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο σχολικός Διευθυντής αλλά και οι απόψεις των εκπαιδευτικών ούτως ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες και δομές για να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τις επιδόσεις των σχολείων στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Πιο συγκεκριμένα θα πρέπει το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας να φροντίσει ώστε οι Διευθυντές να επιμορφώνονται σε θέματα συμμέτοχης και προώθησης των μαθητών σε διαγωνισμούς, Ολυμπιάδες και Ευρωπαϊκά προγράμματα ώστε να δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να διευρύνουν τους γνωσιολογικούς τους ορίζοντες. Ακόμη θα πρέπει να υποστηρίζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών

με σκοπό την αναβάθμιση της διδασκαλίας τους. Επιπλέον το κράτος θα πρέπει να φροντίσει ώστε τα εργαστήρια των Φυσικών Επιστημών να είναι πλήρως εξοπλισμένα και αναβαθμισμένα ώστε να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες. Τέλος θα πρέπει οι διευθυντές να επιμορφωθούν ώστε να αποκτήσουν βασικές γνώσεις διοίκησης και να μπορέσουν μέσω της δράσης τους να παράγουν έργο, να διασφαλίζουν τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και μέσω του οράματος τους να αποτελούν έμπνευση για αναβάθμιση της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Βιβλιογραφική αναφορά

Dimitriou, K. (1991). Methodoi kai technikes ypokinisis ergazomenon stin praxi. Athina: Galaio.

Duane Keown 2010, Teaching Science in U.S. Secondary Schools: A Survey, The Journal of Environmental Education.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. School Leadership and Management, 30(20), 95-110

Duane Keown 2010, Teaching Science in U.S. Secondary Schools: A Survey, The Journal of Environmental Education.

Kapsalis, A. (2005). Organosi kai dioikisi scholikis monadas. Thessaloniki: Ek-doseis Panepistimiou Makedonia.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on student's achievement in Cyprus primary schools. Journal of Educational Administration, 48, (2), 218-240.

Koponen, I.T., & Mäntylä, T., (2006). Generative Role of Experiments in Physics and in Teaching hysics: A Suggestion for Epistemological Reconstruction. Science & Education, Volume 15, Number 1, 31-54, DOI: 10.1007/s11191-005-3199-6.

Kyridis, A. (1999). I peitharchia sto scholeio, Athina.

Mavrogiorgos, G.(2005). To scholeio kai o ekpaideftikos: Mia schesi zois kai sche-tikis aftonomias stin ypothesi tis epangelmatikis anaptyxis(parallila keimena E.A.P.)

Ochieng P. A (2009). An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. Problems of education in the 21st century, Volume 13

Papakonstantinou, G. (2008). Eisagogi kainotomion stin ekpaideftiki monada: O rolos tou diefthynti. Sto D. Mavroskoufis (Epim.), Diapolitismiki Ekpaidefsi kai

Agogi: Odigos Epimorfosis (231-240). Thessaloniki.

Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: A qualitative approach. Educational Management and Administration, 26 (2), 117-130.

Pasiardi, G. (2000). To scholiko klima stin Protovathmia kai Defterovathmia Ekpaidefsi - Theoritiki kai empeiriki dierevnisi apo ti skopia Kyprion ekpaidefti-kon (Didaktoriki diatrivi). Aristoteleio Panepistimio Thessaloniki.

Pasiardi, G. (2001). To scholiko klima. Theoritiki analysi kai empeiriki dieref-nisi ton vasikon parametron tou. Athina.

Pashiardis, P.; Brauckmann S.; Kafa A (2018) Leading Low Performing Schools in Cyprus: Finding Pathways Through Internal and External Challenges. Leading & Managing, Vol. 24, No. 2, 2018, pp. 14-27

Pashiardis, P.; Brauckmann S.; Kafa A (2018) Let the context become your ally: school principalship in two cases from low performing schools in Cyprus. School Leadership & Management. DOI: 10.1080/13632434.2018.1433652

Tate, J. (2003). School leaders and the strategic impact of listening. Annual Meeting of the International Listening Association, Stockholm, p. 17

Tsouni, V.(2015). Dioikisi-Igesia kai Apotelesmatikotita. Oi apopseis ton Dief-thynton kai Ekpaideftikon tis Diefthynsis Defterovathmias Ekpaidefsis A΄ Athinas. (Diplomatiki Ergasia). Elliniko Anoichto Panepistimio, Patra

Wang, M.C.; Oates, J.; Whiteshew, N. 1995. Effective school responses to student diversity in inner-city schools: a co-ordinated approach. Education and urban society (Thousand Oaks, CA), vol. 27, no. 4, p. 32–43.

Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. The Qualitative Report, Volume 4, Numbers 3 & 4

Zwickl, B. M., Finkelstein, N., & Lewandowski, H. J. (2013). The process of transforming an advanced lab course: Goals, curriculum, and assessments. American Journal of Physics, 81(1), 63-70.

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμβατικής (έντυπο ερωτηματολόγιο) έναντι της διαδικτυακής έρευνας

Πιστιόλη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Δρ Επιστημών Αγωγής

Περίληψη

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται σε πολλές έρευνες ως μέσο συλλογής δεδομένων. Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να παρουσιάσει αρχικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του συμβατικού ερωτηματολογίου, τα βασικά του χαρακτηριστικά και τον τρόπο κατασκευής του (τύποι ερωτήσεων, σειρά ερωτήσεων, διατύπωση, παρουσίαση και μέγεθος) και στη συνέχεια, συνοπτικά, γίνεται αναφορά στη διεξαγωγή έρευνας με online ερωτηματολόγιο. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστεί το «συμβατικό» ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, να γίνει αναφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του και τον τρόπο κατασκευής του και μ΄ αυτόν τον τρόπο να συγκριθεί, αντίστοιχα, με το online ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται, τελευταίως, όλο και περισσότερο, με βάση και τα δεδομένα της βιβλιογραφίας.

Λέξεις-Κλειδιά: ερωτηματολόγιο, online ερωτηματολόγιο, μέσο συλλογής δεδομένων, διαδικτυακή έρευνα

The questionnaire as a means of data collection. Advantages and disadvantages of conventional (printed questionnaire) over online research

Pistioli Eleni, Primary Teacher, Dr. of Educational Sciences

Abstract

The questionnaire is used in many surveys as a means of data collection. The aim of this paper is to first present the advantages and disadvantages of the conventional questionnaire, its main features and how it is constructed (types of questions, series of questions, wording, presentation and size) and then, briefly, reference is made to the survey conduct with online questionnaire. The purpose of this paper is to present the "conventional" questionnaire as a means of data collection, to report on its advantages and disadvantages and how it is constructed and thus to compare, respectively, with the online questionnaire used, lately, more and more, based on the data of the literature.

Key-Words: questionnaire, online questionnaire, data collection tool, internet search

Εισαγωγή

Το να διεξαχθεί μια έρευνα είναι μια αρκετά σύνθετη διαδικασία και απαιτείται χρόνος αλλά και χρήματα. Σκοπός του ερευνητή είναι να συλλέξει τα στοιχεία-δεδομένα που τον ενδιαφέρουν ανάλογα και με το αντικείμενο που μελετά και να προχωρήσει στη συνέχεια στην καταχώριση, επεξεργασία αλλά και ερμηνεία τους, ώστε να καταλήξει

σε ασφαλή και χρήσιμα συμπεράσματα. Τόσο η συνέντευξη όσο και το ερωτηματολόγιο, ειδικά στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών, αποτελούν μέσα για τη συλλογή δεδομένων (Κασκαλής, Μαλέσκος & Ευαγγελίδης, 2004:455. Cohen & Manion, 1997:124).

Ο σχεδιασμός ενός ερευνητικού εργαλείου και συγκεκριμένα του ερωτηματολογίου, είναι μια εργασία αρκετά δύσκολη για τον ερευνητή ο οποίος πρέπει να κινήσει το ενδιαφέρον των ερωτηθέντων (Cohen & Manion, 1994:124), να συλλέξει όλες τις απαιτούμενες πληροφορίες με τρόπο που θα μπορούν στη συνέχεια να αναλυθούν (Bell, 1997 στο Κασκαλής, Μαλέσκος & Ευαγγελίδης, 2004:455), ενώ συνάμα απλή πρέπει να είναι (Howard & Sharp, 1996 στο Κασκαλής, Μαλέσκος & Ευαγγελίδης, 2004:455) και η καταχώριση, κωδικοποίηση και επεξεργασία του.

Παράλληλα, η ολοένα και αυξανόμενη πρόσβαση όλων στο διαδίκτυο, η δυνατότητα απόκτησης ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή που κοστίζει λιγότερο, τα τελευταία χρόνια, αυξάνει διαρκώς τους χρήστες του διαδικτύου, δημιουργώντας παράλληλα σημαντικές αλλαγές σε κάθε τομέα της ζωής του ανθρώπου. Η αλματώδης πρόοδος της τεχνολογίας δημιουργεί σημαντικές προκλήσεις οι οποίες δεν αφήνουν ανεπηρέαστη την έρευνα. Το διαδίκτυο και τα online ερωτηματολόγια, τα τελευταία χρόνια, θεωρούνται ως πιο ασφαλή και εύκολα στη χρήση και επιλέγονται από τους ερευνητές αντικαθιστώντας έτσι την μέχρι τώρα πρόσωπο με πρόσωπο ή τηλεφωνική συμπλήρωσή τους. Επίσης, πολλές εταιρείες με στόχο είτε να ρωτήσουν τη γνώμη των καταναλωτών για προϊόντα τους είτε με στόχο να σχεδιάσουν κάτι καινούργιο προβαίνουν σε online συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων (Λουκοπούλου, 2009:7).

Στην παρούσα εργασία, αφού παρουσιάσουμε αρχικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του συμβατικού ερωτηματολογίου και τον τρόπο κατασκευής του (τύποι ερωτήσεων, σειρά ερωτήσεων, διατύπωση, παρουσίαση και μέγεθος) θα αναφερθούμε στη συνέχεια, συνοπτικά, στη διεξαγωγή έρευνας με online ερωτηματολόγιο. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να παρουσιαστεί το «συμβατικό» ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων, να γίνει αναφορά στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του και τον τρόπο κατασκευής του και μ΄ αυτόν τον τρόπο να συγκριθεί, αντίστοιχα, με το online ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται, τελευταίως, όλο και περισσότερο, με βάση και τα δεδομένα της βιβλιογραφίας.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιείται σε αρκετές επιστήμες αλλά κυρίως στις επιστήμες της αγωγής (παιδαγωγική, κοινωνιολογία, ψυχολογία). Όπως επισημαίνει ο Javeau, 1996 στο Αθανασίου, 2007:144) χαρακτηρίζεται από πολλούς ως μια λύση φθηνή και εύκολη για να συλλεχθούν δεδομένα, τα οποία δεν γνωρίζει κανείς το είδος τους, αλλά παρόλα αυτά, το ερωτηματολόγιο, το «περίεργο παιδί της επιστήμης», όπως χαρακτηρίζεται, κυριαρχεί στον ερευνητικό χώρο από τον προηγούμενο ακόμη αιώνα και χρησιμοποιείται σε σημαντικό βαθμό (Howard & Sharp, 1994 στο Αθανασίου, 2007:144). Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993:98) «το

ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιέχει μια σειρά από επιλεγμένες - με βάση το σκοπό της επιχειρούμενης έρευνας - ερωτήσεις τις οποίες διαβάζει ο ίδιος ο εξεταζόμενος και τις απαντάει γραπτώς». Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων δίνει τη δυνατότητα να συλλεχθούν δεδομένα για διάφορα χαρακτηριστικά, απόψεις, στάσεις και συμπεριφορές ζητώντας ο ερευνητής από τα υποκείμενα της έρευνας να απαντήσουν στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων και με συγκεκριμένη σειρά (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Ανάλογα με τον τρόπο που επιλέγουμε να συλλέξουμε τα δεδομένα το ερωτηματολόγιο είναι το «μέσο επικοινωνίας» του ερευνητή και των ερωτηθέντων και η επικοινωνία αυτή γίνεται άμεσα ή έμμεσα (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015. Νάστου, 2016:34).

Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα του Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων έχει σημαντικά πλεονεκτήματα. Αρχικά αποτελεί ένα οικονομικό μέσο συλλογής δεδομένων συγκρινόμενο με την συνέντευξη ή την παρατήρηση. Επιπρόσθετα, μπορεί να σταλεί σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων και σε απομακρυσμένες περιοχές. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του είναι και το γεγονός ότι ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει χωρίς να επηρεάζεται από την παρουσία του ερευνητή και χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη πίεση χρονική ή ψυχολογική (Μπρούζος, 2002:119-120. Φίλιας, 1998:145-148. Cohen & Manion, 1994:138. Nisbet & Entwistle, 1978:44 στο Πυργιωτάκης, 1999:134-135). Παράλληλα με τα παραπάνω, το ερωτηματολόγιο μπορεί να δημιουργηθεί και να χρησιμοποιηθεί εύκολα, ενώ και ο τρόπος ανάλυσης των δεδομένων που μας δίνει είναι τυποποιημένος (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι λιγότερο χρονοβόρα σε σχέση με άλλες (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015. Nisbet & Entwistle, 1978:44 στο Πυργιωτάκης, 1999:134-135).

Εκτός από τα πλεονεκτήματα παρατηρούνται και κάποια μειονεκτήματα στο ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων. Ως τέτοια αναφέρονται τα ακόλουθα: ο ερευνητής δεν είναι βέβαιος για το αν ο ερωτώμενος συμπλήρωσε μόνος του το ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, ο ερευνητής δεν δύναται είτε να δώσει επιπλέον διευκρινίσεις και να λύσει έτσι απορίες που πιθανόν να έχει ο ερωτώμενος, είτε δεν διασφαλίζεται και η επιστροφή όλων των ερωτηματολογίων. Κάποια δεν επιστρέφονται ποτέ (Μπρούζος, 2002:120. Φίλιας, 1998:145-148. Cohen & Manion, 1994:138). Όπως επισημαίνει ο Βάμβουκα (1998:260 στο Πυργιωτάκης, 1999:135) τα υποκείμενα της έρευνας μπορεί όχι μόνο άθελά τους να δώσουν μια λανθασμένη απάντηση αλλά και σκόπιμα, ιδίως όταν βρίσκουν την ερώτηση «ύποπτη» ή «επικίνδυνη» ή όταν αισθανθούν ότι με τον τρόπο που απαντούν, παρουσιάζουν αρνητικά τον εαυτό τους.

Η ανώνυμη διεξαγωγή της έρευνας μπορεί να λύσει τέτοιου είδους προβλήματα, μιας και τα υποκείμενα ενδέχεται πίσω και από την ανωνυμία τους να απαντήσουν με περισσότερη ειλικρίνεια (Πυργιωτάκης, 1999:135).

Ένα ακόμη σημείο που πρέπει ο ερευνητής να δώσει προσοχή είναι και ο τρόπος που θα φτάσουν τα ερωτηματολόγια στους συμμετέχοντες της έρευνας. Καλό θα είναι τα

ερωτηματολόγια να αποστέλλονται προσωπικώς στους αποδέκτες τους κι όχι υπηρεσιακώς, ενώ χρήσιμο είναι να συνοδεύονται και από μια εισαγωγική επιστολή στην οποία θα αναφέρεται με πειστικό τρόπο τόσο ο σκοπός της έρευνας όσο και τα οφέλη που θα προκύψουν από τη διεξαγωγή της. Η ημερομηνία επιστροφής καλό θα ήταν να ορίζεται με όχι βέβαια πιεστικό τρόπο. Επιπλέον, αν τα ερωτηματολόγια αποστέλλονται με ταχυδρομείο, χρήσιμο θα ήταν, ο φάκελος και τα έξοδα ταχυδρόμησης να αποστέλλονται στους συμμετέχοντες (Nisbet & Entwistle, 1978:51 στο Πυργιωτάκης, 1999:135).

Χαρακτηριστικά του Ερωτηματολογίου

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων είναι αυτή που προσδιορίζει τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μπορεί να γίνει είτε α) μέσω ταχυδρομείου, β) μέσω τηλεφώνου, γ) με προσωπική συνέντευξη, δ) μέσω διαδικτύου, ε) με άμεση παράδοση στον ερωτώμενο όπου και παραλαμβάνεται αμέσως μετά τη συμπλήρωσή του από τον ερευνητή. Ο τρόπος που θα επιλεγεί για να συλλεχθούν τα δεδομένα μέσω ερωτηματολογίου, εξαρτάται κυρίως από τις εξής παραμέτρους: το πόσο μεγάλο είναι το ερωτηματολόγιο και το δείγμα της έρευνας, ο χρόνος που έχουμε στη διάθεσή μας, η αξιοπιστία των απαντήσεων που επιδιώκουμε και το διαθέσιμο χρηματικό ποσό (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

Προτού ο ερευνητής προχωρήσει στη δημιουργία του ερωτηματολογίου θα πρέπει με σαφήνεια να έχει προσδιορίσει το στόχο της έρευνάς του, αφού οι ερωτήσεις θα εξυπηρετούν αυτό το στόχο, να έχει επιλέξει τη μέθοδο που θα συλλέξει τα δεδομένα, να λάβει υπόψη και τον πληθυσμό στον οποίο θα το χορηγήσει και το αντίστοιχο οικονομικό κόστος-διαθέσιμοι πόροι (Cohen & Manion, 1994:125-127). Ένα καλό ερωτηματολόγιο θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Να είναι πλήρης και το περιεχόμενο των ερωτήσεων του να καλύπτει όλες τις πτυχές του θέματος.
- Να έχει σαφήνεια τόσο αναφορικά με τη διατύπωση των ερωτήσεων όσο και ως προς τα άτομα που απευθύνεται.
- Να έχει συνοχή και τα ερωτήματα τα επιμέρους να παρουσιάζουν ομαδοποίηση και σύνδεση μεταξύ τους.
- Να έχει δομή. Μεγάλη σημασία για το ερωτηματολόγιο έχει και η σειρά των ερωτήσεων. Καλό είναι στην αρχή να μην τίθενται ερωτήσεις που να αφορούν προσωπικά θέματα των ερωτηθέντων ή θέματα που να διστάζουν να απαντήσουν.
- Να είναι σύντομο. Είναι πολύ πιθανό ένα μεγάλο ερωτηματολόγιο να κουράσει τον ερωτώμενο και να λειτουργεί αποτρεπτικά στο να συμπληρωθεί.
- Να περιέχει ερωτήματα με τα οποία ελέγχονται οι ορθές απαντήσεις σε κάποιες ερωτήσεις.

- Να έχει άρτια εμφάνιση. Αξίζει να επιμεληθεί ο ερευνητής το ερωτηματολόγιο αναφορικά με μερικής τεχνικής φύσης χαρακτηριστικά, όπως η ποιότητα του χαρτιού, η καλή εκτύπωση, η χρήση συμβόλων και χρωμάτων.
- Τέλος, για να επιτύχει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και να τύχει θετικής ανταπόκρισης των ερωτώμενων, καλό είναι να συμπεριλάβει στο ερωτηματολόγιό του και σύντομες οδηγίες, για τον τρόπο που θα συμπληρωθεί, ακόμη και διευκρινίσεις σε έννοιες και ορισμούς (Αθανασίου, 2007:173-174. Μενεξές, 2008-2009. Νάστου, 2016:36. Παρασκευόπουλος, 1998:100-101, 106-113).

Είδη Ερωτήσεων

Ένα ερωτηματολόγιο συνήθως περιέχει τρία είδη ερωτήσεων. Ειδικότερα περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικές, γνώμης και γνώσεων και ερωτήσεις που σχετίζονται με το θέμα που διερευνάται. Με δημογραφικές ερωτήσεις συλλέγουμε πληροφορίες από τους ερωτώμενους σχετικά με την ηλικία, το φύλο, το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή κατάσταση και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Οι απαντήσεις σ΄ αυτές τις ερωτήσεις μας δίνουν πληροφορίες από τη μια για το πόσο αντιπροσωπευτικό είναι το δείγμα και από την άλλη μας επιτρέπουν να συγκρίνουμε τις απαντήσεις διαφορετικών, μεταξύ τους, ομάδων. Οι ερωτήσεις γνώμης έχουν ως στόχο να δείξουν τον τρόπο σκέψης ενός ερωτώμενου ή το πώς νιώθει, ενώ παράλληλα οι ερωτήσεις γνώσης δίνουν πληροφορίες για τις γνώσεις των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις που αφορούν το θέμα και υπηρετούν τους στόχους της έρευνας αποτελούν το τρίτο είδος (Νάστου, 2016:37-38. Παρασκευόπουλος, 1998:114-115).

Τύποι ερωτήσεων

Η μορφή των ερωτήσεων που θα επιλέξει ο ερευνητής για να καταρτίσει το ερωτηματολόγιό του δεν είναι τυχαία και εξαρτάται από τους στόχους και τις ανάγκες της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει ανοιχτές και κλειστές ερωτήσεις. Οι ανοιχτές δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να εκφράσει χωρίς περιορισμό τη γνώμη του και μπορούν να επιλεγούν σε περίπτωση που ο ερευνητής δεν γνωρίζει το είδος όλων των απαντήσεων μιας ερώτησης και ενδιαφέρεται για όλες αυτές τις πληροφορίες που θα δώσουν οι ερωτώμενοι. Βέβαια αυτές οι ερωτήσεις δεν αποτελούν την καλύτερη επιλογή για την κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου μιας και είναι ιδιαίτερα δύσκολο να διαχειριστεί ο ερευνητής την πληθώρα των απαντήσεων και των πληροφοριών καθώς έπειτα πρέπει να προχωρήσει και στην ανάλυσή τους, οι οποίες απαιτούν και την απαραίτητη συμπύκνωση και ομαδοποίηση. Παράλληλα με τις ανοικτές, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις, μέσω της διατύπωσής τους, δίνουν τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να επιλέξει μεταξύ συγκεκριμένων, προκαθορισμένων δύο ή περισσότερων απαντήσεων. Ο συγκεκριμένος τύπος ερωτήσεων δίνει τη δυνατότητα για εύκολη συμπλήρωση-απάντηση αλλά και εύκολη επεξεργασία-ανάλυση. Βέβαια ο ερευνητής χάνει αρκετές από τις επιπλέον πληροφορίες που θα έπαιρνε από άλλες απαντήσεις. Στις ανοικτές ερωτήσεις έχουμε τους εξής τύπους:

- α) Διχοτομικές, όπου δίνεται η δυνατότητα δυο απαντήσεων (ναι-όχι, σωστό-λάθος),
- β) Πολλαπλές, όπου δίνεται η δυνατότητα να διαλέξει ο ερωτώμενος παραπάνω από μία απαντήσεις (πολλαπλών επιλογών),
- γ) Ερωτήσεις Βαθμονόμησης, όπου ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να απαντήσει σε μία από τις κατηγορίες που προτείνονται ως απάντηση,
- δ) Ερωτήσεις Κατάταξης, όπου ο ερωτώμενος απαντάει κατά προτεραιότητα και ανάλογα με το ποια απάντηση είναι γι αυτόν πιο σημαντική,
- ε) Ερωτήσεις Διαβαθμισμένης Κλίμακας. Σ΄ αυτές ζητείται από τον ερωτώμενο να βαθμολογήσει μια κατηγορία ερωτήσεων με συγκεκριμένη κλίμακα.

Παράλληλα με τα είδη των ερωτήσεων, η μέριμνα του ερευνητή για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου, πρέπει να εστιάζεται και στο περιεχόμενο των ερωτήσεων και τη σειρά τους στο ερωτηματολόγιο. Το περιεχόμενο των ερωτήσεων πρέπει να χαρακτηρίζει η σαφής διατύπωσή τους ώστε να είναι κατανοητές και να μην έχουν στοιχείο μεροληπτικότητας. Δεν είναι επιθυμητό σε καμία ερώτηση να υπάρχει η εντύπωση πως ο ερευνητής δίνει την κατεύθυνση και περιμένει να πάρει συγκεκριμένη απάντηση. Επίσης, ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να γίνει ώστε οι ερωτήσεις να διατυπωθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εκφράζεται αυτό ακριβώς που θέλουμε να ρωτήσουμε. Χρήσιμο είναι οι ορισμοί και οι έννοιες να προσδιορίζονται όπως πρέπει ώστε να κατανοούνται και σωστά από τους ερωτώμενους.

Σημαντικό ρόλο στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων παίζει κι η σειρά με την οποία μπαίνουν οι ερωτήσεις. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελεί μια σύντομη εισαγωγή ώστε να δοθεί μια αρχική σοβαρή εντύπωση. Στο μέρος αυτό γίνεται αναφορά και στον φορέα για τον οποίο διενεργείται η έρευνα και θα αξιοποιήσει τα αποτελέσματα. Αμέσως, μετά, ακολουθούν οι ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων και έπειτα, οι πιο απλές οι οποίες θα κερδίσουν την εμπιστοσύνη και θα προδιαθέσουν θετικά τους ερωτώμενους για να συνεχίσουν. Το τελευταίο μέρος περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το προς μελέτη αντικείμενο. Συνήθως προτείνεται οι δημογραφικές ερωτήσεις να τοποθετούνται στο τέλος του ερωτηματολογίου. Ένα ερωτηματολόγιο που παρέχει αναγνωστική ευχέρεια, είναι ευανάγνωστο (σχήμα, σύνδεση σελίδων), με ερωτήσεις που είναι ευκρινώς χωρισμένες, είναι εύκολο να χρησιμοποιηθεί και να συμπληρωθεί, είναι καλαίσθητο και ελκύει το ενδιαφέρον των ερωτώμενων και περιέχει ένα μικρό εισαγωγικό σημείωμα, επεξηγηματικό κυρίως, συμβάλλει σημαντικά στην επιτυχή έκβαση μιας έρευνας. Σε συνδυασμό με τα παραπάνω, χρειάζεται να είναι προσεγμένο και το μέγεθός του. Ένα ερωτηματολόγιο λίγων σελίδων που να μην περιέχει παραπάνω από 20-25 συνοπτικές ερωτήσεις και να συμπληρώνεται γρήγορα και με ευκολία, λειτουργεί ενθαρρυντικά και πετυχαίνει το στόχο του (Αθανασίου, 2007:146-156, 176-175. Δαμιανός, 1998:21-28. Νάστου, 2016:37-42. Παρασκευόπουλος, 1998:101-106, 117).

Εφόσον ο ερευνητής συντάξει το ερωτηματολόγιο, στη συνέχεια δοκιμάζει σ΄ ένα μικρό δείγμα υποκειμένων (20-25 ατόμων) το εργαλείο που κατασκεύασε, σχετικά με το

αν οι όροι του είναι κατανοητοί από τους ερωτώμενους, αν από τις ερωτήσεις που περιέχει θα πάρει τις πληροφορίες που χρειάζεται σύμφωνα με τους στόχους, αν το εργαλείο του έχει την απαιτούμενη έκταση, αν προκαλεί σύγχυση ή εκνευρισμό ή προκαλεί θετικά συναισθήματα στον ερωτώμενο. Μέσω της υλοποίησης αυτής της πιλοτική έρευνας μπορούν να διορθωθούν λάθη τα οποία διέφυγαν της προσοχής του ερευνητή και δεν έγιναν αντιληπτά εξ΄ αρχής (Αθανασίου, 2007:172-173. Νάστου, 2016:42 Παρασκευόπουλος, 1998:116. Φαρμάκης, 2009:29).

Online Ερωτηματολόγιο

Όπως προαναφέρθηκε, τα τελευταία χρόνια, εξαιτίας και της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας όλο και περισσότερο, τα νοικοκυριά και τα άτομα έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο χωρίς όμως ουσιαστικά η χρήση του να είναι εκτεταμένη. Σύμφωνα με δεδομένα της Ευρωπαϊκής Κοινωνικής Έρευνας (2010-2011), ένα ποσοστό γύρω στο 50% των Ελλήνων δεν κάνει χρήση του διαδικτύου ή δεν έχει πρόσβαση σ΄ αυτό. Επιπλέον οι ίδιες πηγές αναφέρουν ότι οι ηλικιακές ομάδες που χρησιμοποιούν συχνά το διαδίκτυο είναι 15-24, 25-34 και 35-44 και άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ενώ, αντίθετα, άτομα άνω των 55 ετών και χαμηλού μορφωτικού επιπέδου δεν φαίνεται να το χρησιμοποιούν συχνά ή ακόμη δεν έχουν πρόσβαση σ΄ αυτό.

Όλα τα παραπάνω κάνουν σαφές ότι έρευνες διαδικτυακές από την αρχή τους ενέχουν το σφάλμα, αφού δεν μπορεί να έχουν συμμετέχοντες απ΄ όλες τις πληθυσμιακές ομάδες. Παρόλα αυτά οι online έρευνες μπορούν στο μέλλον να αντικαταστήσουν αρκετές έρευνες που διεξάγονταν με τον παραδοσιακό τρόπο (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλισπεράτη, 2011:1-4).

Η διεξαγωγή μιας online έρευνας μπορεί να γίνει είτε με την αποστολή του ερωτηματολογίου μέσω email είτε μέσω ερωτηματολογίου με ανάρτηση σε κάποιον ιστότοπο. Στην πρώτη περίπτωση τα ερωτηματολόγια στέλνονται στον ερωτώμενο με μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή μέσω ερωτηματολογίων που δημιουργούνται με κώδικα HTML ή και ως ερωτηματολόγια που δημιουργεί επεξεργαστής κειμένου και αποστέλλονται ως επισυναπτόμενα. Στη δεύτερη περίπτωση στέλνεται στον ερωτώμενο ένας σύνδεσμος με το ερωτηματολόγιο και ένα εισαγωγικό σημείωμα που είναι αναρτημένα σε ιστότοπο ή ιστοσελίδα ή μπορεί το ερωτηματολόγιο να αναρτηθεί σε μια ιστοσελίδα ή φόρουμ (Δελατόλας, 2020:72-73. Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλισπεράτη, 2011:4).

Ένα online ερωτηματολόγιο αναρτάται στο διαδίκτυο, το δείγμα που έχει επιλεγεί το συμπληρώνει, και ακολουθεί έπειτα η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων για να εξαχθούν συμπεράσματα. Ο ερευνητής αφού επιλέξει κάποιο από τα εργαλεία για να σχεδιάσει το ερωτηματολόγιό του, μέσω ενός link, μπορεί να το αποστείλει στους συμμετέχοντες για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Πλεονεκτήματα Online Ερωτηματολογίου

Παρακάτω θα αναφερθούμε στα οφέλη τα οποία απορρέουν από τη χρήση online ερωτηματολογίων μιας και τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια αύξηση της χρήσης τους (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλισπεράτη, 2011:7. Λουκοπούλου, 2009:9-13. Παπαγεωργίου, 1998 στο Δελατόλας, 2020:73-74. Παπάζογλου, 2018:20-21. Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:575. Wright, 2017). Βασικό πλεονέκτημα των online ερωτηματολογίων συγκριτικά πάντα με τα παραδοσιακά, «βασισμένα στο χαρτί» ερωτηματολόγια, αποτελεί η μείωση του κόστους και η εξοικονόμηση πόρων. Το κόστος αρχικά, της εκτύπωσης τους σε χαρτί, το κόστος της ταχυδρόμησής τους ή και του τηλεφώνου εξαλείφεται. Δεν υπάρχει σ΄ αυτή την περίπτωση η ανάγκη για να ταξιδέψει ο ερευνητής και να χορηγήσει τα ερωτηματολόγια στο δείγμα του, άρα και το ανθρώπινο δυναμικό που χρειάζεται για την υλοποίηση της έρευνας μειώνεται. Βέβαια και τα εργαλεία για τα online ερωτηματολόγια μπορεί να έχουν από μηδενικό (open source εργαλεία) έως και αρκετό κόστος, όμως παρόλα αυτά, παραμένουν πιο οικονομικά. Ο Couper (2000) κάνει σαφές ότι το ηλεκτρονικό έντυπο είναι πιο οικονομικό από το τυπωμένο έντυπο, ενώ οι Llieva, Baron & Healey, (2002) επισημαίνουν το τεράστιο κόστος που έχει μια έρευνα η οποία αποστέλλει με το ταχυδρομείο, προς συμπλήρωση, ερωτηματολόγια.

Επιπλέον, αφού τα ερωτηματολόγια αποστέλλονται μέσω διαδικτύου παρέχεται η δυνατότητα να το συμπληρώσουν και άτομα από διαφορετικές χώρες. Έτσι το δείγμα έχει όχι μόνο μεγάλο μέγεθος αλλά και ποικιλία. Τα online ερωτηματολόγια παρέχουν σημαντικό βαθμό ανωνυμίας και δίνουν τη δυνατότητα έτσι, να συμμετέχουν άτομα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, άτομα που συμμετέχουν σε συγκεκριμένα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, άτομα με αποκλίνουσες συμπεριφορές ή ακόμη κι αυτά που θα ήταν δύσκολο να τα πλησιάσουμε με κάποιο τρόπο και να μας απαντήσουν σε ευαίσθητα θέματα. Όπως επισημαίνουν οι Wright (2002a) και Wright (2002b) ένα online ερωτηματολόγιο παρέχει το «μηχανισμό» με τον οποίο ο ερευνητής θα μπορέσει να «πλησιάσει» άτομα με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, στάσεις, αξίες ή άτομα (Braithwaite, Waldron, & Finn, 1999) με συγκεκριμένες ασθένειες, άτομα ειδικών ικανοτήτων ή με συγκεκριμένες διατροφικές συνήθειες.

Ιδιαίτερα σημαντικό πλεονέκτημα των online ερωτηματολογίων είναι και το γεγονός ότι εξοικονομείται χρόνος σημαντικός ώστε ο ερευνητής να «τρέξει» για να συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός ερωτηματολογίων αφού κάθε φορά μπορεί να μιλάει με ένα υποκείμενο ή στην καλύτερη με ομάδα υποκειμένων, ενώ με αυτό τον τρόπο ταυτόχρονα συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο πολλοί συμμετέχοντες και χωρίς προσωπική επαφή. Εξοικονόμηση χρόνου γίνεται ακόμη και με το γεγονός ότι με τα online ερωτηματολόγια δεν απαιτείται αποθήκευση και επεξεργασία δεδομένων, μιας και οι απαντήσεις έχουν καταχωρηθεί αυτόματα σε βάση δεδομένων. Οι Yun & Trumbo (2000) επισημαίνουν πως μέσω αυτού του τρόπου συλλογής δεδομένων μπορούν να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός υποκειμένων που βρίσκονται και σε μεγάλη γεωγραφική απόσταση.

Βασικό πλεονέκτημα των online ερωτηματολογίων είναι και το γεγονός ότι μέσω αυτών μπορεί ο ερευνητής να έχει πιο άμεσα αλλά κα πιο ασφαλή δεδομένα. Μειώνεται σημαντικά η λάθος συμπλήρωση αφού αυτόματα ειδοποιείται ο συμμετέχων και διορθώνει τα δεδομένα που εισαγάγει. Γίνεται αυτόματος έλεγχος αν έχουν συμπληρωθεί όλες οι ερωτήσεις, έτσι αποφεύγεται η ανησυχία για ελλιπώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Η απουσία του ερευνητή δεν πιέζει χρονικά ή ψυχολογικά τους συμμετέχοντες για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Από την άλλη, η επιλογή του χρόνου που θα συμπληρωθούν αυξάνει το βαθμό καλύτερης ποιότητας δεδομένων, με τους συμμετέχοντες να σκέφτονται πιο άνετα και να εκδηλώνουν μεγαλύτερη διάθεση να το συμπληρώσουν. Ο χρόνος δε, για καταχώριση, επεξεργασία και ανάλυση δεδομένων μειώνεται σημαντικά αφού η συμπλήρωση από τους συμμετέχοντες σημαίνει και συλλογή-καταχώριση σε μια κεντρική βάση δεδομένων.

Η συλλογή δεδομένων με online ερωτηματολόγια πρέπει να λαμβάνει υπόψη, σύμφωνα με τους Carbonaro & Bainbridge (2000 στο Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:575) τα εξής: Να υπάρχει δυνατότητα εύκολα να έχουν πρόσβαση οι συμμετέχοντες στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, να είναι σχεδιασμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν εύκολα να συμπληρωθεί, απαιτώντας από τους συμμετέχοντες να έχουν κατακτήσει βασικές δεξιότητες όσον αφορά την τεχνολογία αλλά και να νιώθουν ασφάλεια εξασφαλίζοντας την ανωνυμία τους. Η αξιοπιστία των μελετών που συλλέγουν δεδομένα μέσω online ερωτηματολογίων επηρεάζεται σημαντικά από το βαθμό απόκρισης των συμμετεχόντων και αυτός σύμφωνα με τον Comley (2000 στο Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:575) έχει να κάνει με την εμφάνιση του ερωτηματολογίου και συγκεκριμένα της πρώτης σελίδας, με την εταιρεία ή το ίδρυμα που διεξάγει την έρευνα ή τον ιστότοπο στον οποίο είναι αναρτημένο αλλά και με το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Οι Martz (1999 στο Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:575) και Saphone (1999 στο Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:575) εξετάζοντας δεδομένα αντίστοιχων ερευνών διαπίστωσαν να μην υπάρχουν διαφορές στον τύπο των απαντήσεων σε έρευνες διαδικτυακές και αυτές που οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν ερωτηματολόγια σε έντυπη μορφή.

Τέλος, με ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο παρέχεται η δυνατότητα στον ερευνητή να χρησιμοποιήσει εικόνα, ήχο, βίντεο και διάφορα γραφικά και έτσι γίνεται πιο φιλικό στους συμμετέχοντες και λειτουργεί ενθαρρυντικά στη συμπλήρωσή του. Παράλληλα ένα τέτοιο εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι περισσότερο ευέλικτο. Όχι μόνο είναι σχετικά εύκολο να δημιουργηθεί και να διαμορφωθεί κατάλληλα αλλά δίνει τη δυνατότητα για διαφορετικές, και ανάλογα με τις ανάγκες της έρευνας, ερωτήσεις. Σημαντικό πλεονέκτημα του διαδικτυακού ερωτηματολογίου αποτελεί και το γεγονός πως μπορεί να έχει μια ποικιλία στην εμφάνιση και να παρουσιάσει τα αποτελέσματα με διαφορετικό τρόπο, ενώ μπορεί και να δώσει τη «δυνατότητα προσωποποίησης» και έτσι για παράδειγμα τα άτομα ανάλογα με το φύλο τους να απαντάνε σε διαφορετικές ερωτήσεις.

Μειονεκτήματα Online Ερωτηματολογίου

Παρά τα όποια πλεονεκτήματα προσφέρουν τα online ερωτηματολόγια, ο ερευνητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του και μερικά προβλήματα που δημιουργούνται με αυτόν τον τρόπο συλλογής δεδομένων (Λιναρδής, Παπαγιαννόπουλος & Καλισπεράτη, 2011:7-8. Λουκοπούλου, 2009:13-18. Παπαγεωργίου, 1998 στο Δελατόλας, 2020:74-75. Παπάζογλου, 2018:21-23. Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:575-576. Wright, 2017).

Ένα βασικό μειονέκτημα είναι η δυσκολία στο να αποκτήσει πρόσβαση ο ερευνητής στις διευθύνσεις email των συμμετεχόντων στην έρευνα μιας και πολλές φορές δεν δίνονται εύκολα οι διευθύνσεις από οργανισμούς ή διαδικτυακές ομάδες. Επιπλέον, το ίδιο άτομο μπορεί να έχει περισσότερες από μια διευθύνσεις ηλεκτρονικές και να απαντήσει περισσότερες από μία φορές, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν έτσι προβλήματα στην τυχαία δειγματοληψία.

Ένα ακόμη πρόβλημα που προκύπτει στην έρευνα με τα online ερωτηματολόγια είναι και το κατά πόσο είναι αντιπροσωπευτικό το δείγμα. Παρόλο που οι πληθυσμιακές ομάδες που χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, πλέον, αυξάνονται, ωστόσο ο ερευνητής δυσκολεύεται να επιλέξει ένα δείγμα αντιπροσωπευτικό στο ψηφιακό περιβάλλον, κυρίως, όσον αφορά παραμέτρους ηλικίας ή μορφωτικού επιπέδου κ.α. Σύμφωνα με τον Stanton (1998) ακόμη και τα χαρακτηριστικά ή οι γνώσεις που μπορεί να έχει κάποιος για άτομα διαδικτυακών ομάδων πολλές φορές είναι ανεπαρκή, γεγονός που κάνουν αμφισβητήσιμη την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Σε σχέση με τις συμβατικές έρευνες ο βαθμός στον οποίο ανταποκρίνονται οι συμμετέχοντες είναι μικρότερος και πρέπει ο ερευνητής να εξετάζει και αυτούς που δεν ανταποκρίθηκαν θετικά γιατί έτσι μπορούν να προκύψουν μη αξιόπιστα αποτελέσματα. Για παράδειγμα απαντήσεις πολλαπλές και με όχι την δέουσα σοβαρότητα όπως και περιπτώσεις ατόμων που επιλέγουν μόνοι τους να συμμετέχουν στην έρευνα από ενδιαφέρον για το θέμα, ενδεχομένως δημιουργήσουν θέματα αξιοπιστίας.

Η συμπλήρωση ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου μιας έρευνας (Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:576) από τη μια δίνει την ελευθερία στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο όταν επιθυμούν αλλά από την άλλη αυτό μπορεί να αποτελέσει και μειονέκτημα αφού μια αναβολή της συμπλήρωσής του μπορεί να οδηγήσει στο να ξεχαστεί εντελώς. Βέβαια στην περίπτωση αυτή, ακόμη κι όταν συμπληρωθεί, μπορεί πολύ εύκολα να αποσταλεί με το πάτημα ενός κουμπιού παρά με την επίσκεψη στο ταχυδρομείο για να αποσταλεί. Ένας ακόμη λόγος ανησυχίας για την αξιοπιστία των διαδικτυακών ερευνών αποτελεί και το γεγονός ότι πολλοί μπορεί να μην απαντήσουν με ειλικρίνεια ή να παρουσιαστούν ως άλλα άτομα και χρήσιμο θα ήταν με κάποιο τρόπο να επιβεβαιώνεται η ταυτότητα των υποκειμένων της έρευνας

Παράλληλα με τα παραπάνω, η διεξαγωγή μιας online έρευνας μπορεί να δυσκολέψει και από τα διάφορα τεχνικά προβλήματα που συνδέονται είτε με υπολογιστές παλαιότερης τεχνολογίας είτε με σύνδεση χαμηλών ταχυτήτων. Επιπρόσθετα, πολλοί από τους συμμετέχοντες, κυρίως μεγαλύτερης ηλικίας, μπορεί να μην έχουν την εμπειρία να

συμπληρώσουν κυρίως πιο απαιτητικά ερωτηματολόγια, και να αντιμετωπίζουν προβλήματα είτε κατά τη διάρκεια μεταφόρτωσης των δεδομένων ή ακόμη να μην μπορεί να ολοκληρωθεί η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λόγω αδυναμίας του server και απώλειας δεδομένων (Lefever, Dal & Matthíasdóttir, 2007:576).

Ένας ακόμη λόγος που οι συμμετέχοντες ίσως δεν επιθυμούν να λάβουν μέρος στην έρευνα και να συμπληρώσουν το online ερωτηματολόγιο είναι και το ενδεχόμενο να φοβούνται μήπως και κάποια προσωπικά τους δεδομένα ή κάποιες προσωπικές πληροφορίες που έχουν συμπεριλάβει στο ερωτηματολόγιο γίνουν γνωστές. Δεν νιώθουν έτσι ασφαλείς και διστάζουν να το συμπληρώσουν.

Τέλος, η απουσία της προσωπικής επαφής ανάμεσα στον ερευνητή και στον ερωτώμενο μπορεί να δημιουργήσει δυσκολίες τόσο αναφορικά με την αδυναμία να δοθούν διευκρινίσεις από τον ερευνητή αν κάπου ο ερευνητής μπερδευτεί ή ακόμη και να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ερευνητή και τους συμμετέχοντες. Επίσης, σε μια online έρευνα ο ερευνητής δεν μπορεί να γνωρίζει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες συμπληρώνεται το ερωτηματολόγιο και αυτή η απουσία ελέγχου μπορεί να οδηγήσει σε λάθη στην συμπλήρωσή του.

Όπως επισημαίνει η Λουκοπούλου (2009:16) προτού ο ερευνητής αναρτήσει την πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα σε chat και ιστότοπους, καλό θα ήταν να εξηγήσει το σκοπό και τη σημασία της έρευνας αλλά και τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των μελών της διαδικτυακής κοινότητας.

Σε κάποιες περιπτώσεις ακόμη και η προσφορά κινήτρων για συμμετοχή μπορεί να αποτελέσει έναν ακόμη τρόπο ώστε να πείσει τους συμμετέχοντες να λάβουν μέρος στην έρευνα. Βέβαια σ΄ αυτή την περίπτωση ελλοχεύει ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες είτε να απαντήσουν παραπάνω από μια φορές προκειμένου να αυξήσουν την πιθανότητα να κερδίσουν είτε να απαντήσουν επιπόλαια και χωρίς τη δέουσα προσοχή.

Σε αρκετές μελέτες διαφόρων θεμάτων (Barak & Cohen, 2002. Beuckelaer & Lievens, 2009. Cole, Bedeian & Field, 2006. Davidov & Depner, 2011, στο Παπάζογλου, 2018:23) διαπιστώθηκε η «δομική ισοτιμία» σε ερωτηματολόγια έντυπης και διαδικτυακής μορφής αναφορικά με τα μετρήσιμα χαρακτηριστικά. Παράλληλα σε άλλες μελέτες διαπιστώθηκε διαφορά στη συμπλήρωση έντυπου και διαδικτυακού ερωτηματολογίου (Ployhart, Weekley, Holtz & Kemp, 2003. Potosky & Bobko, 2004 στο Παπάζογλου, 2018:23-24). Ο ερευνητής χρειάζεται να αναρωτηθεί και να αποφασίσει για τον τρόπο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων διότι όπως τονίζει ο Weijters, Schillewaert & Geuens, (2008 στο Παπάζογλου, 2018:24) «διαφορετικοί τρόποι συλλογής δεδομένων προκαλούν διαφορετική διαδικασία απόκρισης».

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Τα ερευνητικά δεδομένα συμβάλλουν σημαντικά στην απόκτηση της επιστημονικής γνώσης στις Κοινωνικές Επιστήμες (Christensen, 1988. Howitt & Cramer, 2011 στο

Παπάζογλου, 2018:13). Η επιστημονική έρευνα αποτελεί μια συγκεκριμένη διαδικασία-σχέδιο ώστε ο ερευνητής να συλλέξει με αντικειμενικότητα δεδομένα και να περιορίσει το υποκειμενικό στοιχείο ή την προκατάληψη (Christensen, 1988 στο Παπάζογλου, 2018:13). Ο ερευνητής κατά το σχεδιασμό της έρευνάς του προκειμένου να ελέγξει την ορθότητα των ερευνητικών υποθέσεων ή διερευνητικών ερωτημάτων και να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα χρειάζεται να επιλέξει και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων του. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να παρουσιαστεί το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων και να αναφερθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας συμβατικής και μιας διαδικτυακής έρευνας. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα οφέλη ή τους περιορισμούς που παρουσιάζει τόσο το έντυπο όσο και το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο και μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω επιστημονική έρευνα αναφορικά με τα δεδομένα που συλλέγονται ή το βαθμό απόκρισης των συμμετεχόντων. Ωστόσο όλο και περισσότερο η διεξαγωγή διαδικτυακών ερευνών και η συλλογή δεδομένων online ερωτηματολογίων κερδίζει έδαφος και χρησιμοποιείται εναλλακτικά με το έντυπο ερωτηματολόγιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Athanasiou, L. (2007). *Methodoi kai Technikes Erevnas stis Epistimes tis Agogis, posotikes kai poiotikes prosengiseis* (2i ekdosi veltiomeni), Ioannina: EFYRA

Braithwaite, D. O., Waldron, V. R., & Finn, J. (1999). Communication of social support in computer-mediated groups for people with disabilities. *Health Communication, 11(2*), 123-151.

Brouzos, A. (2002). *Mikra scholeia-Megales prosdokies. Apopseis gia tin apotelesmatiki leitourgia ton oligothesion scholeion*. Athina: TYPOTHITO-Giorgos Dardanos

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ επιστήμες.

Couper, M., P. (2000). Web-based surveys: A review of issues and approaches. *Public Opinion Quarterly, 64(4),* 464-494.

Damianos, Ch. (1998). *Methodologia deigmatolipsias, Technikes kai Efarmoges.* Athina: Aithra

Delatolas, S. (2020). *Methodologia Posotikis Erevnas. Technikes Deigmatolipsias kai Methodoi Epexergasias Erotimatologion* (Ptychiaki Ergasia). Panepistimio Patron, Scholi Oikonomikon Epistimon kai Dioikisis Epicheiriseon, Tmima Dioikitikis Epistimis kai Technologias, Patra.

Farmakis, N. (2009). *Eisagogi sti deigmatolipsia*. Thessaloniki: Ekdoseis Christoulidi.

Filias, V. (1998). *Eisagogi sti Methodologia kai tis Technikes ton Koinonikon Erevnon.* Athina: Gutenberg

Kaskalis, Th., Maleskos, A., & Evangelidis, K. (2004). Chrisi kai axiopoiisi ilektronikon erotimatologion se enan ekpaideftiko diktyako topo, *4o Synedrio ETPE*, Panepistimio Athinon.

Konstan, J., A., Rosser, B., R., S., Ross, M., W., Stanton, J., & Edwards, W., M. (2005). The story of subject naught: A cautionary but optimistic tale of Internet survey research. *Journal of Computer-Mediated Communication, 10(2),* Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo: http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue2/konstan.html.

Lagoumintzis, G., Vlachopoulos, G., & Koutsogiannis, K. (2015). *Methodologia tis erevnas stis epistimes ygeias,* (ilektr. vivl.). Athina: Syndesmos Ellinikon Akadimaikon Vivliothikon, http://hdl.handle.net/11419/5356

Lefever, S., Dal, M., & Matthíasdóttir, A. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology, 38(4),* 574-582, doi:10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x

Linardis, A., Papagiannopoulos, K. & Kalisperati, E. (2011). *I Diadiktyaki erevna. Pleonektimata, meionektimata kai ergaleia diexagogis diadiktyakon erevnon.* Athina: Ethniko Kentro Koinonikon Erevnon.

Llieva, J., Baron, S., & Healey, N., M. (2002). Online surveys in marketing research: Pros and cons. *International Journal of Market Research, 44(3),* 361-367.

Loukopoulou, M. (2009). *Meleti periptoseon kai analysi dynatotiton logismikon ypodomis gia efarmoges dimiourgias kai ypostirixis erotimatologion ston Pagkosmio Isto* (Diplomatiki Ergasia). Panepistimio Patron, Polytechniki Scholi, Tmima Michanikon I/Y kai Pliroforikis, Patra.

Menexes, G. (2008). *I Erevna me Erotimatologio, (Panepistimiakes Simeioseis).* Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Tmima Epistimon Proscholikis Agogis kai Ekpaidefsis, Diatmimatiko Metaptychiako «Psychopaidagogiki tis Entaxis: ena scholeio gia olous», Methodologia Erevnas I.

Nastou, D. (2016). *Erevna me erotimatologio gia ti diadiktyaki dexiotita* (Metaptychiaki Diplomatiki Ergasia). Aristoteleio Panepistimio Thessalonikis, Scholi Thetikon Epistimon, Tmima Mathimatikon, Programma Metaptychiakon Spoudon «Statistiki kai Montelopoiisi», Thessaloniki

Papazoglou, S. (2018). *Idiotypoi tropoi apokrisis: sygkrisi metaxy paradosiakon synthikon metrisis kai synthikon symmetochis se diadiktyaki erevna* (Didaktoriki

Diatrivi). Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon, Filosofiki Scholi, Tmima Psychologias, Athina.

Paraskefopoulos, I. (1993). *Methodologia Epistimonikis Erevnas,* tomos 2, Athina: Ekdosi idiou

Pyrgiotakis, I. (1999). *Eisagogi stin Paidagogiki Epistimi.* Athina: Ellinika Grammata

Stanton, J., M. (1998). An empirical assessment of data collection using the Internet. *Personnel Psychology, 51(3*), 709-725.

Wright, K., B. (2000a). Computer-mediated social support, older adults, and coping. *Journal of Communication, 50 (3),* 100-118.

Wright, K., B. (2000b). The communication of social support within an on-line community for older adults: A qualitative analysis of the Senior Net community. *Qualitative Research Reports in Communication, 1(2)*, 33-43.

Wright, B., K. (2017). Researching Internet-Based Populations: Advantages and Disadvantages of Online Questionnaire Authoring Software Packages, and Web Survey Services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *10(3),* 1 April 2005, JCMC1034, https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x

Yun, G., W., & Trumbo, C., W. (2000). Comparative response to a survey executed by post, email, and web form. *Journal of Computer-Mediated Communication, 6(1)*: Anaktithike 20 Iouliou, 2021 apo: http://jcmc.indiana.edu/vol6/issue1/yun.html

Φύλο των μαθητών και αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών

Πούτης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed.-M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ύπαρξη διαφορών στους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους και του τρόπου που αυτές επηρεάζουν τις αξιολογικές τους κρίσεις. Πιο αναλυτικά, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις 154 εκπαιδευτικών Γυμνασίων σε αρκετούς επιμέρους τομείς, όπως είναι οι αντιλήψεις για τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας ανδρών και γυναικών, τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές των δύο φύλων, την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και μαθητριών, την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών των δύο φύλων, τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε την υιοθέτηση σημαντικού αριθμού αντιλήψεων στερεοτυπικού χαρακτήρα από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες επηρεάζουν τις αξιολογικές τους κρίσεις. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί μεγάλης ηλικίας είχαν ισχυρότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις, συγκριτικά με τις γυναίκες και τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις-Κλειδιά: φύλο, εκπαιδευτικός, μαθητής, στερεότυπα, αξιολογικές κρίσεις

Gender of students and evaluative judgments of teachers

Poutis Ioannis, Secondary Teacher, M.Ed.-M.Sc.

Abstract

This study aims at exploring the stereotypic behaviors and perceptions of the Greek teachers in the secondary education relating to the existence of differences between the students based on their gender and the way they affect their evaluation judgments. More concretely, 154 opinions of secondary school teachers were examined in several individual fields, such as the opinions about the social roles of both sexes, the characteristics of the male and female personality, the relations between teachers and students, the evaluation of the students' school performance, the academic success of the students of both sexes, the structure of the educational system and the teacher's educational needs. The statistical analysis of the findings has shown that teachers adopt a large number of stereotypes, which affect their evaluation judgments. Male teachers and older teachers would hold stronger stereotypes than female and younger teachers.

Key-Words: gender, teacher, student, stereotypes, evaluation judgments

Εισαγωγή

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται ολοένα αυξανόμενη βιβλιογραφία σχετικά με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση. Οι βασικοί θεματικοί άξονες που οργανώνουν τη γνώση και τα δεδομένα γύρω από τον προβληματισμό της σχέσης εκπαίδευσης και φύλου αναφέρονται στις θεωρητικές πτυχές της φεμινιστικής οπτικής της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας τα όρια και τη συμβολή τους στην ερμηνεία της ανισότητας και των διακρίσεων των φύλων στην εκπαίδευση. Βασική θέση της φεμινιστικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι πως το φύλο είναι μια δομή κοινωνικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη, αφού προκύπτει ως αποτέλεσμα προσδοκιών, χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που αποδίδονται από την κοινωνία στο αγόρι ή το κορίτσι από τη γέννησή του.

Το σχολείο σήμερα, πέρα από την παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων, λειτουργεί παράλληλα ως φορέας κοινωνικοποίησης, μεταδίδοντας στους μαθητές πληροφορίες για τις κοινωνικές αντιλήψεις, νόρμες και απόψεις. Μεταξύ των πληροφοριών αυτών περιλαμβάνονται και εκείνες που αφορούν το ρόλο του φύλου και τις μορφές συμπεριφοράς και τις προσδοκίες του περιβάλλοντος που συνδέονται με το ρόλο αυτό.

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το φύλο των μαθητών τους και ο βαθμός επίδρασης των αντιλήψεων αυτών στις αξιολογικές τους κρίσεις. Η έρευνα εστιάζεται στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων, τη συμπεριφορά των μαθητών των δύο φύλων στο σχολείο και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, την αξιολόγηση των επιδόσεων και τις προοπτικές ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών και μαθητριών, τη συμβολή της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανισότητα των φύλων καθώς και στην ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών στη θεματική της ισότητας των φύλων.

Κύριο κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου θέματος αποτέλεσε η προσωπική διαπίστωση και το ενδιαφέρον του ερευνητή για την υιοθέτηση στερεοτυπικών αντιλήψεων από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με το φύλο των μαθητών τους. Βιώνοντας καθημερινά στο εργασιακό περιβάλλον του δημόσιου σχολείου και έχοντας επικοινωνία και αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, μπορεί κανείς εύκολα να εντοπίσει μια σειρά από αντιλήψεις στερεοτυπικού χαρακτήρα από τις οποίες εμφορούνται οι εκπαιδευτικοί, παρά το γεγονός ότι οι ίδιοι δεν αποδέχονται ότι αποτελούν φορείς τέτοιου είδους αντιλήψεων. Επιπλέον, η διαπίστωση του μικρού αριθμού των ερευνών που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις αντιλήψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τους ρόλους των φύλων και για τις εικόνες που αυτοί δομούν γύρω από τις συμπεριφορές, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών αποτέλεσε ένα επιπλέον κίνητρο για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα με στόχο η παρούσα εργασία να υποβοηθήσει τις έρευνες αναδεικνύοντας το σχετικό προβληματισμό και εμπλουτίζοντάς τον με νέα σύγχρονα ερευνητικά στοιχεία.

Διακρίσεις στην εκπαίδευση με βάση το φύλο

Στην εποχή μας, ιδιαίτερα κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα, τα στερεότυπα των φύλων έχουν γίνει αντικείμενο συστηματικής έρευνας τόσο από την πλευρά της κοινωνιολογίας, όσο και από το χώρο της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης. Πρόκειται για τις αντιλήψεις που επικρατούν σε μια κοινωνία για τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που έχουν ή πρέπει να έχουν τα άτομα του ανδρικού και του γυναικείου φύλου, αντιλήψεις οι οποίες έχουν επηρεάσει δυσμενώς την κοινωνική ισοτιμία των δύο φύλων. Αυτές οι στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις πηγάζουν από τους παραδοσιακούς ρόλους των ανδρών και γυναικών, οι οποίοι με την πάροδο του χρόνου παγιώθηκαν στη συνείδηση (Bem, 1981, 1982· Eagly, 1987).

Από πολλούς μελετητές έχει διατυπωθεί η άποψη ότι η εκπαίδευση των κοριτσιών στηρίζεται στο σεξισμό και τα στερεότυπα κι αυτό αντανακλάται στο αναλυτικό πρόγραμμα, στον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους και με τους δασκάλους τους, καθώς και στα σχολικά βιβλία. Έτσι, παρόλο που το σχολείο θεωρητικά και θεσμικά παρέχει ίσες ευκαιρίες στο μαθητικό δυναμικό του, υποστηρίζεται ότι λειτουργεί ως φορέας αναπαραγωγής των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων, μέσα από ένα πλέγμα μεταβλητών που συνθέτουν την σχολική πραγματικότητα.

Αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλουν ασυνείδητα στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων ανάμεσα στα φύλα. Ως άνθρωποι, βέβαια, που ζουν σε μια κοινωνία όπου οι ανισότητες ανάμεσα στα φύλα τυπικά και νομικά δεν υφίστανται και ως επαγγελματίες που δεν έχουν ασκηθεί στο να εντοπίζουν τις ανισότητες, όπου αυτές εκδηλώνονται ή υπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή, είναι φυσικό να μην αντιλαμβάνονται την ύπαρξη των ανισοτήτων, ιδιαίτερα στο σχολικό πλαίσιο, ούτε την προσωπική τους συμβολή στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων αυτών. Ωστόσο η συμβολή τους αυτή καταδεικνύεται από τη βιβλιογραφία σχετικά με τον παράγοντα φύλο στην εκπαίδευση.

Το φύλο των μαθητών φαίνεται να επηρεάζει τις αξιολογικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στις διάφορες βαθμίδες τείνουν να διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους απέναντι στα παιδιά ανάλογα με το φύλο των τελευταίων (Φρόση, 2001, στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005). Τα ευρήματα σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί συγκλίνουν στις εξής διαπιστώσεις:

- Οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τις καλές ή κακές επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών με διαφορετικό τρόπο από όπου σε κάθε περίπτωση τα αγόρια βγαίνουν με ενισχυμένη την αυτοεικόνα τους ως προς τις νοητικές ικανότητες που διαθέτουν. Έτσι, όταν τα αγόρια αποτυγχάνουν, αυτό αποδίδεται σε έλλειψη προσπάθειας, όταν όμως τα καταφέρνουν στο σχολείο, αυτό θεωρείται φυσική συνέπεια των αυξημένων ικανοτήτων τους. Από την άλλη, οι αποτυχίες των κοριτσιών

αποδίδονται σε μειωμένη ικανότητα, ενώ οι επιτυχίες τους αποδίδονται στον παράγοντα τύχη ή στην καταβολή ιδιαίτερης προσπάθειας (Φρόση, Κουϊμτζή, Παπαδήμου, 2001).

- Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν αυθαίρετα ορισμένες ιδιότητες στο ένα ή στο άλλο φύλο. Έτσι, χαρακτηριστικά προσωπικότητας όπως ζωηρά, θορυβώδη, επιθετικά, απείθαρχα, αμελή, χαμηλών σχολικών επιδόσεων κλπ. αποδίδονται στα αγόρια. Αντίστοιχα θεωρούν ότι τα κορίτσια είναι εξαρτημένα, επιμελή, μεθοδικά κλπ.

- Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν γενικά ότι τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα στα θεωρητικά μαθήματα, ενώ τα αγόρια στα θετικά. Σε επίπεδο γενικής σχολικής επίδοσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως τα κορίτσια τα καταφέρνουν καλύτερα.

- Πρόσφατες μελέτες επαναλαμβάνουν παλαιότερα συμπεράσματα ότι οι δάσκαλοι μαλώνουν τα αγόρια περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια, ότι χρησιμοποιούν διαφορετικές λέξεις και επίθετα όταν αναφέρονται σε αγόρια και κορίτσια, και ότι τείνουν να ρωτούν τα αγόρια ανοικτές και προκλητικές ερωτήσεις, και τα κορίτσια ρητορικές ή απλές ερωτήσεις (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Μαράτου-Αλιπράντη, Καπέλλα, 2001).

- Διαπιστώνεται μια τάση των εκπαιδευτικών για περισσότερη κατανόηση των αγοριών και δημιουργία ενός κλίματος ενσυναίσθησης προς αυτά, κάθε φορά που καλούνται να ερμηνεύσουν διάφορες συμπεριφορές και χαρακτηριστικά των δύο φύλων (Φρόση, 2001, στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2005).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν, με τις γενικότερες στάσεις και πρακτικές τους, καθώς και με τις προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, μπορούν, ως ένα σημείο, να επηρεάσουν τις επιδόσεις τους, καθώς και οι ίδιοι δε μεταφέρουν απλά μια πραγματικότητα για τις κοινωνικά κατασκευασμένες ταυτότητες φύλου αλλά συμβάλλουν στη δόμηση της πραγματικότητας, με την οποία οφείλουν να συμμορφώνονται τα αγόρια και τα κορίτσια. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί έχουν σε μεγάλο βαθμό τη δυνατότητα είτε να προωθήσουν την κοινωνική αλλαγή προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων, είτε να συμβάλουν στη στασιμότητα και στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

Σκοπός – Ερευνητικοί στόχοι

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στη διερεύνηση των στερεοτυπικών στάσεων και αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ύπαρξη διαφορών στους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους, καθώς και του τρόπου με τον οποίο οι αντιλήψεις αυτές επηρεάζουν τις αξιολογικές τους κρίσεις.

Οι επιμέρους στόχοι που επιδιώκεται να υλοποιηθούν είναι οι εξής:

1. Να καταγραφούν οι σημερινές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων.

2. Να αποτυπωθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών των δύο φύλων στο σχολείο καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους.

3. Να διερευνηθεί αν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές των δύο φύλων επηρεάζουν τις αξιολογικές κρίσεις τους σχετικά με την επίδοση και τις προοπτικές ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών και μαθητριών τους.

4. Να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη διακρίσεων των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους, ως απόρροια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

5. Να ανιχνευτούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω στη θεματική της ισότητας των φύλων.

6. Να διερευνηθεί αν οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία τους.

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 που είχαν τις παρακάτω μορφές:

- Επιλογή μιας απάντησης μεταξύ δύο ή περισσότερων αλληλοαποκλειόμενων απαντήσεων.

- Ποσοτικής διαβαθμιστικής επιλογής, μέσω των οποίων ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να δηλώσουν το βαθμό που ισχύει κάτι (παράδειγμα απαντήσεων: πολύ, αρκετά, λίγο, καθόλου) (Παρασκευόπουλος, 1993).

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 επιλέχτηκαν 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 τον Μάιο του 2008 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 221 ερωτηματολόγια από τα οποία επέστρεψαν συμπληρωμένα καθολικά τα 154. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν επεξεργάστηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 13.0 αφού είχε προηγηθεί ο έλεγχος και η απαρίθμηση των ερωτηματολογίων, καθώς και η κωδικοποίηση των απαντήσεων.

Αποτελέσματα Έρευνας

Στην ερευνητική αυτή εργασία επιβεβαιώθηκαν εν μέρει τα ευρήματα ανάλογων ερευνών του παρελθόντος ως προς την υιοθέτηση αντιλήψεων στερεοτυπικού χαρακτήρα από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με ζητήματα ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Ειδικότερα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί:

- Πιστεύουν στην ύπαρξη διακριτών κοινωνικών ρόλων ανάμεσα στα δύο φύλα και δηλώνουν υπέρ της ισότητας σε θέματα εκπαίδευσης και εργασίας. Ωστόσο, φαίνεται σε σημαντικό ποσοστό να υιοθετούν ακόμα το διαχωρισμό των επαγγελμάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία». Επιπλέον, αποδίδουν θετικότερα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα των ανδρών.

- Αποδίδουν στερεότυπα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα και συμπεριφορά των μαθητών τους. Πιστεύουν ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ζωηρά και επιθετικά από τα κορίτσια τα οποία χαρακτηρίζονται από συναισθηματική ωριμότητα και πειθαρχία. Πάντως, στα αγόρια αποδίδουν θετικότερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα συμπεριφοράς σε σχέση με τα κορίτσια.

- Διαφοροποιούν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το φύλο των μαθητών τους. Στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους δεν προβαίνουν σε διακρίσεις βάσει του φύλου των μαθητών τους. Ωστόσο, θεωρούν ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο συνεργάσιμα.

- Αναγνωρίζουν την υπεροχή των κοριτσιών στις σχολικές επιδόσεις και τις προοπτικές ακαδημαϊκής επιτυχίας τους, χωρίς όμως να υιοθετούν διαφορετικά

ερμηνευτικά πλαίσια για τις καλές και κακές επιδόσεις των μαθητών των δύο φύλων. Αν και δεν αποδέχονται τη διάκριση των μαθημάτων σε «ανδρικά» και «γυναικεία» θεωρούν ότι τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα στα Μαθηματικά και τα κορίτσια στα Γλωσσικά μαθήματα. Οι αντιλήψεις αυτές, καθώς και οι διαφορετικές προσδοκίες που έχουν για τους μαθητές και τις μαθήτριές τους, επηρεάζουν τις αξιολογικές τους κρίσεις.

- Πιστεύουν ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχουν διακρίσεις των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους, τις οποίες εντοπίζουν κυρίως στον τρόπο αντιμετώπισης της αρνητικής συμπεριφοράς και στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών διαφορετικού φύλου.

- Αναγνωρίζουν το έλλειμμα επιμόρφωσής τους σε θέματα ισότητας των φύλων και δηλώνουν πρόθυμοι να παρακολουθήσουν σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα.

- Οι άνδρες και οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζονται να υιοθετούν ισχυρότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με τις γυναίκες και τους εκπαιδευτικούς μικρότερης ηλικίας.

Το νέο στοιχείο που προέκυψε από την παραπάνω ερευνητική προσπάθεια είναι ότι στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων διαφαίνεται μία τάση απεγκλωβισμού τους από ορισμένα παραδοσιακά στερεότυπα. Έτσι, στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα, οι εικόνες που δομούν οι εκπαιδευτικοί για την ανδρική και γυναικεία ταυτότητα φαίνεται ότι ξεφεύγουν από τα κατεστημένα στερεότυπα του παρελθόντος. Η απλουστευτική εικόνα του πανίσχυρου και κυρίαρχου άνδρα και της αδύναμης και υποταγμένης γυναίκας είναι πλέον ξεπερασμένη. Θα μπορούσε βάσιμα να υποστηριχτεί ότι ως προς το φύλο διαμορφώνονται πλέον νέες ανθρωπολογικές νόρμες. Το αγόρι συγκεντρώνει τα θετικά χαρακτηριστικά της τόλμης, της ειλικρίνειας και της δύναμης αλλά ταυτόχρονα θεωρείται ανώριμο, απείθαρχο και χωρίς υψηλές σχολικές επιδόσεις. Από την άλλη, το κορίτσι θεωρείται ευαίσθητο, αδύναμο και καχύποπτο που όμως τα καταφέρνει καλύτερα στο σχολείο και είναι περισσότερο συνεργάσιμο με τους εκπαιδευτικούς.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bem, S. L. (1982). Gender-schema theory and self-schema compared. *Journal of Personality and Social Psychology, 43,* 1192-1194.

Bem, S. L. (1981). Gender-schema theory: A cognitive account of sex-typing. *Psychological Review, 88,* 354-364.

Deligianni-Kouimtzi, V. kai Sakka, D. (1998). Ariadni: Dievrynontas tis andrikes taftotites stin efiveia: Teliki Ekthesi. A.P.Th., Evropaiki Enosi.

Deligianni, V. kai Ziogou, S. (1997) (Epim.). Fylo kai scholiki praxi. Thessaloniki: Vanias.

Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J., metafrasi Raftopoulou A. (1999). Exelixi tou Paidiou sto Koinoniko Perivallon, Egcheiridio Methodologias. Patra: EAP

Frosi, L. (2001). I koinoniki kataskefi tis andrikis taftotitas: Apopseis ekpaideftikon gia ta agoria (kai ta koritsia) sto scholeio. Sto: V. Deligianni-Kouimtzi kai D. Sakka, (2005). Megalonontas os agori: Dierevnisi tis anaptyxis tis andrikis taftotitas stin efiviki ilikia (ss. 107-126). Athina: Gutenberg.

Frosi, L., Kouimtzi, E., & Papadimou, Ch. (2001). O paragontas fylo kai i scholiki pragmatikotita stin protovathmia kai ti defterovathmia ekpaidefsi (Meleti Episkopisis). Thessaloniki: Kentro Erevnon gia Themata Isotitas (K.E.Th.I.).

Paraskefopoulos, I. (1993). Methodologia Epistimonikis Erevnas. Tomoi A’ kai V’. Athina.

Vitsilaki-Soroniati, Ch., Maratou-Alipranti, L. kai Kapella, A. (2001). Ekpaidefsi kai Fylo: Meleti Vivliografikis Episkopisis. Athina: KETHI.

Εκπαίδευση ενηλίκων: Μια υπόθεση συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Πούτης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed.-M.Sc.

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι ταχύτατα συντελούμενες αλλαγές στον κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό και τεχνολογικό τομέα καθιστούν απαραίτητη την αναβάθμιση και την επικαιροποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των ατόμων έτσι, ώστε να είναι σε θέση ν' ανταποκρίνονται στις νέες συνθήκες. Η Εκπαίδευση Ενηλίκων αποτελεί βασικό εργαλείο προώθησης της δια βίου μάθησης και παρέχει εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες προκειμένου να μπορούν τα άτομα να παρακολουθούν και να προσαρμόζονται στις σύγχρονες εξελίξεις. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσεγγίσει εννοιολογικά το χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων με σαφή επισήμανση των διαφορών της από άλλους παραπλήσιους όρους. Παράλληλα να καταδείξει ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις που ακολουθούνται στην εκπαίδευση ενηλίκων αποτελούν ζήτημα συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού και προϋποθέτουν επιδέξιους χειρισμούς από τα στελέχη της.

Λέξεις-Κλειδιά: ενηλικιότητα, δια βίου μάθηση, εμπειρία, ενήλικοι εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτής ενηλίκων.

Adult education: A case of overall educational planning

Poutis Ioannis, Secondary Teacher, M.Ed.-M.Sc.

Abstract

Nowadays, there is no doubt that the rapidly changing social, economic, cultural and technological fields make it necessary to upgrade and update the knowledge and skills of individuals in order to be able to respond to the new conditions. Adult Education is a key tool for promoting lifelong learning and provides those knowledge and skills that are considered necessary in order for individuals to keep up with and adapt to current developments. The aim of this study is to conceptually approach the field of adult education with a clear indication of its differences from other similar terms. At the same time to demonstrate that the different approaches followed in adult education are a matter of overall educational planning and require skillful handling by its executives.

Keywords: adulthood, lifelong learning, experience, adult learners, adult educator.

Εισαγωγή

Ο χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων έχει γνωρίσει ραγδαία ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες τόσο παγκοσμίως όσο και στην Ελλάδα. Τα αίτια της ανάπτυξης αυτής

εντοπίζονται στην έκρηξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, στις συνεχείς αλλαγές κι εξελίξεις στο χώρο της απασχόλησης, στην κατάργηση παραδοσιακών επαγγελμάτων και την εμφάνιση νέων, πραγματικότητες που καθιστούν αναγκαία παράμετρο την ανάπτυξη των παροχών στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Αποτέλεσμα της ανάπτυξης αυτής είναι η συνεχώς διευρυνόμενη προσφορά σε προγράμματα εκπαίδευσης που οδηγεί στη συνεχή επέκταση των ομάδων πληθυσμού στις οποίες απευθύνονται.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια συνολική προσέγγιση στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων με ειδικότερη αναφορά στα ακόλουθα σημεία:

1. Επισημαίνονται οι διαφορές της εκπαίδευσης ενηλίκων από τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και την τριτοβάθμια εκπαίδευση.
2. Καταγράφονται οι ουσιαστικές διαφορές μεταξύ της εκπαίδευσης των ενηλίκων και της εκπαίδευσης των ανηλίκων.
3. Εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες στο χειρισμό της διεργασίας που συντελείται στην εκπαίδευση των ενηλίκων.
4. Αναλύεται ο ρόλος και τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτές ενηλίκων.

Εννοιολογικό πεδίο εκπαίδευσης ενηλίκων: διαφορές με συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση και τριτοβάθμια εκπαίδευση

Πολλοί διεθνείς οργανισμοί (UNESCO, NIACE, ΟΟΣΑ) έχουν προσπαθήσει να διατυπώσουν έναν ορισμό για την εκπαίδευση ενηλίκων. Ο Rogers (1999) ορίζει την εκπαίδευση ενηλίκων αναλύοντας τις συστατικές έννοιες «ενήλικος» και «εκπαίδευση». Έτσι εκπαίδευση ενηλίκων είναι η παροχή σχεδιασμένων μαθησιακών δραστηριοτήτων σε άτομα που είναι ώριμα με κριτήριο όχι την ημερομηνία γέννησης, αλλά την υπευθυνότητα τους, την κοινωνική τους εμπειρία και τον ισορροπημένο τρόπο ύπαρξής τους, βρίσκονται δηλαδή στην κατάσταση της «ενηλικιότητας».

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων αφορούν τη συμπληρωματική εκπαίδευση (προγράμματα αλφαβητισμού, βασικής παιδείας), την επαγγελματική εκπαίδευση (βασική κατάρτιση κι επανακατάρτιση εργαζομένων), την εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα, την εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή και την εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη.

Η κατάρτιση είναι ένα σύνολο ενεργειών που σχεδιάζονται με σκοπό την απόκτηση από τον καταρτιζόμενο αναγκαίων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Το CEDEFOP (1996, σ.51) αναφέρει ότι ο όρος επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στο μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου. Με βάση τα παραπάνω είναι σαφές ότι το κριτήριο της ενηλικιότητας

δεν αποτελεί προϋπόθεση προκειμένου κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα να θεωρηθεί ως δραστηριότητα επαγγελματικής κατάρτισης (Καραλής, 2003).

Ο Κόκκος (2005, σ.37) δεν αποδέχεται την εννοιολογική διχοτόμηση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντίθετα πιστεύει ότι η κατάρτιση αποτελεί σχεδιασμένη μαθησιακή δραστηριότητα που εμπεριέχει στοιχεία εκπαίδευσης. Συνεπώς αποτελεί υποκατηγορία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων. Με βάση την παραπάνω διαπίστωση συνάγεται ότι τόσο η αρχική όσο και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση αποτελούν υποσυστήματα του ευρύτατου πεδίου που καλύπτει η εκπαίδευση ενηλίκων.

Σε ό,τι αφορά τη σχέση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει προσδιορισμός του όρου «ενηλικιότητα». Σύμφωνα με τον Rogers (1999) ο ενήλικος δεν προσδιορίζεται με βάση την ηλικία του, αλλά με το κατά πόσο βρίσκεται στην κατάσταση της ενηλικιότητας. Χαρακτηριστικά της είναι η ωριμότητα, η αίσθηση προοπτικής κι ο αυτοκαθορισμός. Αν γίνει αποδεκτός ο παραπάνω ορισμός της ενηλικιότητας, τότε στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν μπορούν να περιληφθούν τα προγράμματα σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι φοιτητές είναι ηλικιακά ενήλικοι αλλά δεν διαθέτουν τα χαρακτηριστικά της ενηλικιότητας.

Ωστόσο, στο χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων περιλαμβάνονται προγράμματα σπουδών πανεπιστημιακού επιπέδου τα οποία οργανώνουν φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων όπως είναι το ΕΑΠ και φυσικά απευθύνονται σε άτομα που πληρούν τα κριτήρια της ενηλικιότητας.

Διαφορές εκπαίδευσης ενηλίκων – ανηλίκων

Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σ.19) η εκπαίδευση των ενηλίκων αφορά διάφορα γνωστικά αντικείμενα και πραγματοποιείται για διάφορους λόγους. Το πεδίο της είναι απέραντο και έχει ποικίλες εκφάνσεις. Αντίθετα η εκπαίδευση των ανηλίκων έχει ένα περιορισμένο εύρος δράσης. Χαρακτηρίζεται από τους όρους «πρωτοβάθμια» και «δευτεροβάθμια» εκπαίδευση που περιλαμβάνουν ένα ενιαίο πρόγραμμα σπουδών για όλα τα παιδιά. Η εκπαίδευση ανηλίκων ταυτίζεται περίπου με το χώρο του σχολείου κι έχει ως βασικό αντικείμενο την μεταβίβαση στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων στους διδασκόμενους (Μπουρλετίδης, 2005).

Οι ουσιαστικότερες όμως διαφορές της εκπαίδευσης ενηλίκων από την εκπαίδευση ανηλίκων εντοπίζονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε σχέση με τα παιδιά και τους εφήβους. Έτσι:

1. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι τείνουν προς τον αυτοκαθορισμό κι επιδιώκουν την ενεργητική συμμετοχή τους πιο έντονα κι επιτακτικά απ’ ό,τι τα άτομα μικρότερης ηλικίας. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις παρουσιάζονται φαινόμενα κατά τα

οποία οι ενήλικοι απεμπολούν την ωριμότητα και το κύρος της θέσης τους και υιοθετούν παιδικές συμπεριφορές. Στις περισσότερες περιπτώσεις όμως συμμετέχουν ενεργητικά σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής δραστηριότητας. Αντίθετα, τα παιδιά, σύμφωνα με τον Knowles, δέχονται παθητικά και πειθαρχούν στους κανόνες εκπαίδευσης χωρίς να παρεμβαίνουν στο περιεχόμενο της μάθησης.

2. Οι ενήλικοι διαθέτουν πλήθος από εμπειρίες και γνώσεις κι έχουν διαμορφωμένες στάσεις πάνω στις οποίες συνηθίζουν να οικοδομούν όσα καινούργια πράγματα μαθαίνουν. Όταν αυτές οι εμπειρίες, γνώσεις και στάσεις, σχετίζονται με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού προγράμματος, μπορούν ν' αποτελέσουν πηγή για μάθηση. Αντίθετα, για τα παιδιά και τους εφήβους η εκπαίδευση στο σχολείο μπορεί ν' αποτελέσει εμπειρία την οποία θα αξιοποιήσουν στο μέλλον.
3. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σ' ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης προαιρετικά θέλοντας να ικανοποιήσουν μια εσωτερική αίσθηση «ανάγκης». Όταν αυτή η ανάγκη ικανοποιείται στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διεργασίας το κίνητρό της για μάθηση γίνεται εντονότερο. Από την άλλη μεριά τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο υποχρεωτικά και χωρίς να ξέρουν ακριβώς το γιατί.
4. Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και δύσκολα απομακρύνεται από αυτόν. Οι διεργασίες μέσα από τις οποίες μαθαίνουν οι ενήλικοι έχουν διαφορετική ένταση και χροιά από εκείνες που αφορούν τα παιδιά και τους εφήβους.
5. Οι ενήλικοι προσέρχονται στα προγράμματα εκπαίδευσης με κάποιες προσδοκίες που συνδέονται με διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στην εκπαίδευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις αυτές οι στάσεις και αντιλήψεις τους δημιουργούν προκαταλήψεις και λειτουργούν αρνητικά στην πρόσληψη της μαθησιακής εμπειρίας.

Προϋποθέσεις για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης ενηλίκων

Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί η εκπαίδευση ενηλίκων καθορίζονται ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο θεωρούμε ότι μαθαίνουν οι ενήλικοι. Για να γίνει λοιπόν κατανοητός ο τρόπος μάθησης των ενηλίκων θα πρέπει να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων που συνοψίζονται κυρίως στην ενεργητική συμμετοχή τους στην πορεία της μάθησης, στην αξιοποίηση των υπαρχουσών εμπειριών, στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο καθένας μαθαίνει, στην κάλυψη των αναγκών να μάθουν περισσότερα και να εξελιχθούν αλλά και ταυτόχρονα ν' ανταποκριθούν στις ποικίλες υποχρεώσεις και καθήκοντά τους.

Τα χαρακτηριστικά αυτά των ενηλίκων μπορεί είτε να ευνοήσουν τη μαθησιακή διαδικασία, είτε ν' αποτελέσουν ανασταλτικούς παράγοντες. Συνεπώς στην εκπαίδευση ενηλίκων οι σχεδιαστές και οι εκπαιδευτές των προγραμμάτων θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλα τα προηγούμενα προκειμένου να υιοθετούν τις κατάλληλες προσεγγίσεις.

Από την άλλη μεριά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εμπόδια που παρουσιάζονται στη μάθηση των ενηλίκων τα οποία ο Rogers κατατάσσει σε τρεις κατηγορίες:

- Φραγμοί που προκύπτουν από την κακή οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Οι φραγμοί που προκύπτουν από την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι.
- Τα εσωτερικά εμπόδια που συνδέονται με τους παράγοντες της προσωπικότητας των ενήλικων εκπαιδευόμενων.

Οι εκπαιδευτές θα πρέπει να έχουν την ικανότητα ν' αντιμετωπίσουν με επιτυχία τα εμπόδια αυτά και να φροντίζουν να πληρούνται οι προϋποθέσεις εκείνες ώστε οι ενήλικοι να εκπαιδεύονται αποτελεσματικά. Ο Κόκκος (2005, σ.93-98) προσδιορίζει ως εξής τις προϋποθέσεις αυτές:

1. Η εκπαίδευση να έχει εθελοντικό χαρακτήρα.
2. Να αποσαφηνίζονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι.
3. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα να είναι άρτια οργανωμένο σε όλα τα επίπεδα.
4. Το περιεχόμενο να έχει άμεση σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.
5. Να λαμβάνονται υπόψη οι προτιμώμενοι τρόποι μάθησης.
6. Να ενθαρρύνεται σταδιακά η ενεργητική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία.
7. Να γίνεται διερεύνηση των εμποδίων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι στη μάθηση, καθώς και των τρόπων για το ξεπέρασμά τους.
8. Να διαμορφώνεται μαθησιακό κλίμα που χαρακτηρίζεται από ουσιαστική επικοινωνία, συνεργατικό πνεύμα και αμοιβαίο σεβασμό.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει ότι οι διαφορετικές προσεγγίσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων δεν αφορούν μόνο τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζεται στα προγράμματά της, αλλά αποτελούν ζήτημα συνολικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού ο οποίος:

- Θα λαμβάνει υπόψη του τα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενήλικων εκπαιδευόμενων.
- Θα προσδιορίζει τον εκπαιδευτικό σκοπό και τους εξειδικευμένους στόχους των προγραμμάτων.
- Θα επιλέγει το περιεχόμενο των προγραμμάτων.
- Θα υιοθετεί τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους και εκπαιδευτικά μέσα.
- Θα προσδιορίζει τις προϋποθέσεις υλοποίησης του προγράμματος.
- Θα προβλέπει μεθόδους και τεχνικές αξιολόγησης (Βεργίδης, 1999).

Εκπαιδευτής ενηλίκων: ένας ρόλος με υψηλές απαιτήσεις

Η ιδιομορφία της εκπαίδευσης ενηλίκων βρίσκεται στη διεργασία της (Rogers, 1999, σ.60). Κατά τη διαδικασία εκπαίδευσης των ενηλίκων συντελείται μια διεργασία, μια ζύμωση, στην οποία αλληλοδιαπλέκεται πλήθος στοιχείων, ορισμένα από τα οποία ευνοούν τη μάθηση ενώ άλλα την εμποδίζουν. Η βασική αντίθεση εντοπίζεται στο ότι από τη μια μεριά η μάθηση γίνεται αποτελεσματική όταν ενισχύεται η τάση για ενηλικιότητα, ενώ από την άλλη η ενίσχυση της τάσης αυτής προσκρούει σε εμπόδια.

Ο εκπαιδευτής ενηλίκων, κατά το Rogers, θα πρέπει να χειριστεί την αντίθεση αυτή υιοθετώντας μια βασική στρατηγική που θα κατευθύνει τις διερευνήσεις κι ενέργειές του και η οποία συνίσταται στην ενίσχυση της τάσης των εκπαιδευόμενων για αυτοκαθορισμό με ενεργητική εμπλοκή τους σε όλα τα στάδια του προγράμματος (σχεδιασμός, στοχοθεσία, διδασκαλία, δικτύωση με την υπόλοιπη κοινωνία, αξιολόγηση).

Σήμερα ολοένα και περισσότερο ζητείται από τους εκπαιδευτές ενηλίκων να μην είναι απλοί φορείς γνώσεων, αλλά συντονιστές ενεργητικών και συμμετοχικών διεργασιών μάθησης (Κόκκος, 2005, σ.119). Είναι προφανές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων είναι ιδιαίτερα δύσκολος και απαιτητικός και ότι προκειμένου να αντεπεξέλθει στο έργο του χρειάζεται να διαθέτει μια σειρά από εφόδια στο επίπεδο των γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Συγκεκριμένα οφείλει να επιδεικνύει:

- Ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους, κατανόηση των αναγκών και προσδοκιών τους, σεβασμό των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς τους, αναγνώριση της σημασίας των γνώσεων κι εμπειριών τους, κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών τους.
- Διάθεση ουσιαστικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους με τη δημιουργία μαθησιακού κλίματος που θα χαρακτηρίζεται από ειλικρινή διάλογο, αμοιβαιότητα, συνεργατικότητα, αποτελεσματική αντιμετώπιση των τριβών και συγκρούσεων.
- Ικανότητα συντονισμού και οργάνωσης της ομάδας αφήνοντας περιθώρια πρωτοβουλίας στους εκπαιδευόμενους και υποκινώντας τους να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλες τις φάσεις του προγράμματος.
- Δυνατότητα εφαρμογής ποικίλων εκπαιδευτικών τεχνικών που προωθούν την ενεργητική συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τον κριτικό στοχασμό.
- Δεξιότητα σύνδεσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης με τις συνθήκες της τοπικής κοινωνίας και της τοπικής αγοράς εργασίας έτσι, ώστε να συμβάλει στην κοινωνική ή επαγγελματική ένταξη των εκπαιδευόμενων.
- Αυτογνωσία με σαφή αντίληψη των δυνατοτήτων του και των ορίων που μπορεί να παρέμβει στην ομάδα.
- Διάθεση αυτοαξιολόγησης με αποδοχή της κριτικής που του ασκείται κι επιδίωξη της συνεχούς ανέλιξης κι επιμόρφωσής του (Κόκκος, 1999).

Είναι εξαιρετικά δύσκολο ένας εκπαιδευτής να συγκεντρώνει ταυτόχρονα όλες τις παραπάνω δεξιότητες. Η αποτελεσματικότητα στο έργο του εκπαιδευτή προϋποθέτει χρόνο καθώς και μια διαρκή προσπάθεια προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε να κατακτηθούν οι απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις.

Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση ενηλίκων αναγνωρίζεται ως ένας σημαντικός θεσμός δια βίου μάθησης τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Οργανισμοί με παγκόσμια εμβέλεια και κύρος (UNESCO, ΟΟΣΑ) υιοθετούν τη διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης ενηλίκων και εντάσσουν σε αυτήν κάθε δραστηριότητα σχεδιασμένης μάθησης, ανεξάρτητα από το επίπεδό της ή από το αν έχει γενικό, τεχνικό ή επαγγελματικό χαρακτήρα. Έτσι η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση θεωρείται υποκατηγορία της εκπαίδευσης ενηλίκων ενώ σ' αυτήν εντάσσονται και τα προγράμματα πανεπιστημιακού επιπέδου που απευθύνονται σε ενήλικες.

Οι διαφορές της εκπαίδευσης ενηλίκων από την εκπαίδευση ανηλίκων εντοπίζονται στο εύρος δράσης, στο διαφορετικό πρόγραμμα σπουδών και κυρίως στα βασικά χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων σε σχέση με τους ανήλικους.

Η εκπαίδευση ενηλίκων ακολουθεί διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν σχέση όχι μόνο με τη διδακτική μεθοδολογία αλλά με τη μελέτη των χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, του τρόπου που μαθαίνουν, τη διάγνωση των αναγκών τους και την υιοθέτηση των κατάλληλων προγραμμάτων, μεθόδων και μέσων.

Στη διεργασία που συντελείται στα διάφορα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθοριστικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτή ο οποίος πρέπει να διαθέτει μια σειρά από δεξιότητες έτσι ώστε το τελικό αποτέλεσμα να είναι επιτυχές.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bourletidis, K. (2005), Efarmogi Ekpaideftikon Technikon stin Didaktiki ton Oikonomikon, Athina, Ethniko kai Kapodistriako Panepistimio Athinon.

Karalis, Th. (2003), I Ekpaidefsi Enilikon sti sygchroni elliniki pragmatikotita. Diathesimo sto diktyako topo https://edu4adults.blogspot.com/2010/03/blog-post_13.html (5/8/2021)

Kokkos, A. (1999), Ekpaidefsi Enilikon: To pedio, oi arches mathisis, oi syntelestes, Patra, EAP

Kokkos, A. (2005), Ekpaidefsi Enilikon: Anichnevontas to pedio, Athina, Ekd. Metaichmio

Rogers, A. (1999), Ekpaidefsi Enilikon, Athina, Ekd. Metaichmio

Vergidis, D. (1999), Schediasmos kai domisi programmaton ekpaidefsis enilikon, sto Vergidis, D., Karalis, Th., Ekpaidefsi Enilikon: Schediasmos, Organosi kai Axiologisi Programmaton, Patra, EAP

Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης

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

Περίληψη

Με τον όρο σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση εννοούμε την εκπαίδευση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η οποία προσφέρεται από απόσταση σε μαθητές σχολικής ηλικίας, αλλά και σε ενήλικες, με στόχο την παροχή μόρφωσης σε πλήθος παιδιών που δεν έχουν πρόσβαση σε σχολικές μονάδες (Βασάλα, 2005). Η αναγκαιότητα της συνεχούς αναβάθμισης των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων αλλά και της εξέλιξης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας σε συνδυασμό με χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς, οδήγησαν στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στη σχολική εκπαίδευση. Μία από τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι η ανεστραμμένη τάξη, ένα σχετικά νέο μοντέλο διδασκαλίας που συνδυάζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη νέα τεχνολογία με την εμπειρική μάθηση μέσα στην τάξη, μεταφέρει την παράδοση του μαθήματος έξω από την αίθουσα διδασκαλίας και αντιστρέφει δημιουργικά τους παραδοσιακούς ρόλους των μαθητών και του εκπαιδευτικού με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων.

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μεικτή μάθηση, ανεστραμμένη τάξη

Distance learning: The flipped classroom model

Charisi Dimitra, Primary Teacher, M.Ed.

Abstract

By the term distance education we mean education at the level of primary and secondary education which is offered at a distance to school students and adults, with the aim of providing education to a large number of children who do not have access to schools (Vassala, 2005). The need for continuous upgrading of knowledge, skills and abilities of individuals but also the evolution of information and communication technologies in combination with spatial and temporal constraints, led to the implementation of distance education and school education. One of the pedagogical approaches is the flipped classroom is a relatively new model of teaching which combines distance learning and technology with experiential learning in the classroom, transfers the delivery of the lesson out of the classroom and creatively reverses the traditional student and teacher roles using digital tools.

Key-Words: distance education, mixed Learning, flipped Classroom

Εισαγωγή

Η σχολική αποτελεσματικότητα και η μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών στη μάθηση, είναι οι προϋποθέσεις για μία σχολική εκπαίδευση συμβατή με τις επιστημονικές εξελίξεις και σύμφωνη με τις διεθνείς προδιαγραφές. Τα τελευταία χρόνια η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει καταφέρει να εισχωρήσει σε πολλούς τομείς της καθημερινότητας των ανθρώπων, αλλά και στην εκπαίδευση. Σε ένα περιβάλλον που διαρκώς μεταβάλλεται, κρίνεται απαραίτητη μια εκπαιδευτική αλλαγή που θα δίνει έμφαση στα τεχνολογικά μέσα χωρίς όμως να υποκαθιστά την παιδαγωγική και κοινωνική διάσταση της μάθησης και της διδασκαλίας αλλά και την προσπάθεια μετάβασης σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον που θα ενθαρρύνει το μαθητή στην αναζήτηση της γνώσης.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αποτελεί μια διδακτική μεθοδολογία με διαφορετική αντίληψη στη μάθηση που δεν βασίζεται στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο της κάθετης μεταβίβασης γνώσεων, αλλά στη δημιουργία ατόμων ικανών να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μέσα από διαδικασίες ενεργητικής κατάκτηση της γνώσης (Μουζάκης, 2006), και εμφανώς τροποποιημένη αντίληψη για τον πολυδιάστατο ρόλο του εκπαιδευτικού, που πλέον είναι περισσότερο επικοινωνιακός, συμβουλευτικός και εμψυχωτικός. Όμως, παρά τη σημαντική συμβολή της στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, παραμένει ελλιπής ως προς την κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών, στοιχείο απαραίτητο για την επίτευξη της μάθησης. Η αναζήτηση από την πλευρά των εκπαιδευτικών κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας προκειμένου να δημιουργήσουν καλύτερες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές, σε μια εποχή όπου η γνώση είναι διάχυτη και διαθέσιμη από ποικίλες πηγές, τους οδήγησε στο συνδυασμό του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και στην εφαρμογή μοντέλων μικτής μάθησης (Blended learning). Επιδίωξή τους ήταν η αλληλεπίδραση με τους μαθητές μέσα σε μια ευέλικτη αλλά παράλληλα και εξατομικευμένη μαθησιακή διαδικασία, με απώτερο στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Η μικτή μάθηση ορίζεται ως: «*ένα πρόγραμμα επίσημης εκπαίδευσης, όπου ένας μαθητής μαθαίνει, τουλάχιστον κατά ένα τμήμα, σε μια κατάλληλη και με επίβλεψη τοποθεσία (Brick-and-mortar) μακριά από το σπίτι του και τουλάχιστον, σ' ένα άλλο τμήμα, μέσω διαδικτυακής παράδοσης περιεχομένου και οδηγιών, με κάποια στοιχεία ελέγχου του μαθητή στο χρόνο στο μέρος, στην πορεία ή/και ρυθμό μάθησης*» (Staker & Horn, 2012). Μοντέλα της μικτής μάθησης είναι το Ευέλικτο, της Μικτής προσωπικής μάθησης, το Εμπλουτισμένο και της Εναλλαγής. Στο τελευταίο μοντέλο υπάγεται και η Αντεστραμμένη μάθηση, που θα αναλυθεί εκτενέστερα στο παρόν άρθρο.

Χαρακτηριστικά της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξαΣΕ εμφανίζεται από τις αρχές του 20ου αιώνα ως εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας σε αγροτικές απομονωμένες περιοχές της Αυστραλίας, της Νέας Ζηλανδίας, της Γαλλίας, της Μεγάλης Βρετανίας για να καλύψει τις ανάγκες για μάθηση των μαθητών, που κατοικούσαν στις περιοχές αυτές (Βασάλα, 2005). Είναι φανερό ότι αυτό που

διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την συμβατική, είναι ο εμπρόθετος προσδιορισμός της, δηλαδή η απόσταση. Μια απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτικό από τον εκπαιδευόμενο αλλά και τους εκπαιδευόμενους μεταξύ τους και δεν αφορά μόνο στο χώρο αλλά και στο χρόνο. Τα προβλήματα δηλαδή της γεωγραφικής και χρονικής ανεξαρτησίας που αποτελούν εμπόδιο στη συμβατική μάθηση, μπορούν να αντιμετωπιστούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει από τη συμβατική εκπαίδευση, καθώς δεν απαιτείται η φυσική παρουσία δασκάλου και μαθητών, ενώ είναι απαραίτητη η εισαγωγή της τεχνολογίας για την πραγματοποίηση της διδασκαλίας.

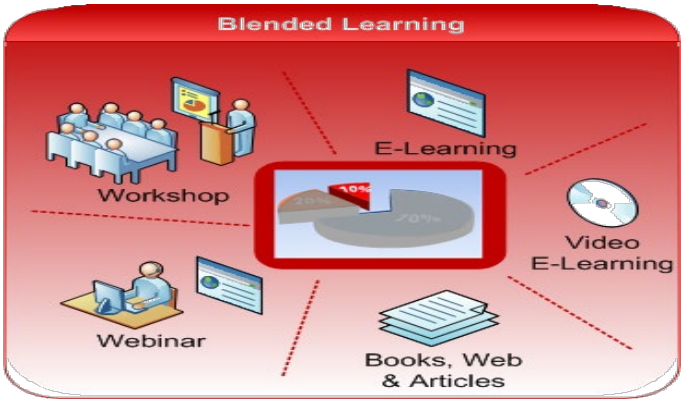
Η διδασκαλία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση βασίζεται στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, εναρμονίζοντας τη δραστηριότητα της διδασκαλίας και της μάθησης. Με τον τρόπο αυτό, δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη της ατομικότητας ενώ παράλληλα ο εκπαιδευτικός νοείται ως συνεργάτης υιοθετώντας βασικές παραδοχές της συμβουλευτικής και της ψυχολογίας. Αναλαμβάνει έναν πιο συμβουλευτικό, καθοδηγητικό και εμψυχωτικό ρόλο, σχεδιάζοντας δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται στο εκάστοτε μαθησιακό πλαίσιο, στη φύση του διδακτικού αντικειμένου, στα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, στις ανάγκες και στους στόχους του εκπαιδευόμενου, στο περιβάλλον του και στις διαθέσιμες εκπαιδευτικές τεχνολογίες (Rashid & Elahi, 2012). Ο υποστηρικτικός ρόλος του διδάσκοντα αποτελεί στοιχείο διαφοροποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από άλλα προγράμματα αυτοδιδασκαλίας και αμιγώς προσωπικής μελέτης. Τέλος, η αξιολόγηση αποτελεί εργαλείο για πληροφόρηση της πορείας της μάθησης, ενώ η εμπειρία κρίνεται ως ένα απαραίτητο στοιχείο για την προώθηση της μάθησης (Βασιλού, 2010).

Σε αντίθεση με την τριαδική σχέση εκπαιδευτή, εκπαιδευομένου και περιεχομένου, που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαμορφώνεται από μια τετραδική σχέση με άξονες τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο (Σοφός/Kron, 2010). Η ιδιαιτερότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όσον αφορά το εκπαιδευτικό υλικό, είναι ότι αυτό αποτελεί τον κύριο μοχλό της διαδικασίας της διδασκαλίας. Το περιεχόμενο που οργανώνεται στο εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να αντισταθμίζει την έλλειψη της δια ζώσης επικοινωνίας, λαμβάνοντας υπόψη βασικές παιδαγωγικές αρχές, αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να παρουσιάζεται το μαθησιακό περιεχόμενο, το οποίο θα πρέπει να μην παρουσιάζεται ως αλληλουχία πληροφοριών, αλλά να διευκολύνει τον εκπαιδευόμενο να συσχετίζει τις εμπειρίες και τις γνώσεις του με τις πληροφορίες που απόκτησε. Έτσι ο εκπαιδευόμενος έχει συνειδητό έλεγχο του τι ήδη γνώριζε, του τι έμαθε κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας και του τι θέλει ακόμη να μάθει.

Μορφές σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις Μίμινου και Σπανακά (2013), η σχολική εξΑΕ αφορά στις παρακάτω μορφές:

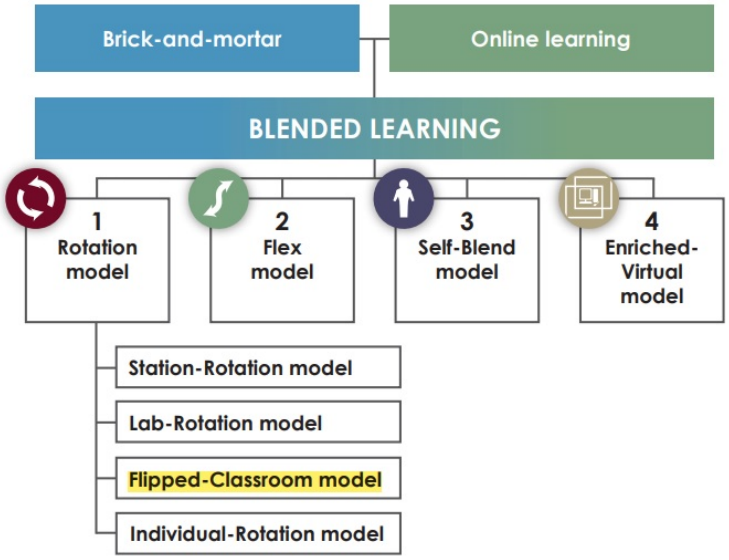
- στην Αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ, η οποία αποτελεί μία απομακρυσμένη σε γεωγραφικούς όρους εκπαιδευτική μέθοδο, που λειτουργεί ανεξάρτητα από το συμβατικό σχολείο. Παρέχει ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών, τα οποία ταυτίζονται με τα αντίστοιχα προγράμματα της συμβατικής εκπαίδευσης. Διαφορές εντοπίζονται στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού και στον τρόπο επικοινωνίας μαθητή και εκπαιδευτικού. Όταν η εκπαιδευτική διαδικασία παρέχεται μόνο μέσω διαδικτύου, τότε μιλάμε για εικονικά σχολεία (Cybers chools, Virtual schools).
- στη Συμπληρωματική σχολική εξΑΕ, η οποία ενθαρρύνει το μαθητή να ανακαλύψει τη γνώση, να καλλιεργήσει την ατομική πρωτοβουλία και με τις εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται να δείξει μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση. Η Συμπληρωματική σχολικής εξΑΕ αν και ακολουθεί τις μεθόδους της αυτόνομης, λειτουργεί ενισχυτικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο. Η συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση υποστηρίζει το έργο του συμβατικού σχολείου και μπορεί να αφορά είτε στην παρακολούθηση μεμονωμένων μαθημάτων από μαθητές για συγκεκριμένους λόγους, είτε σε συνεργασίες σχολείων μέσω των σχολικών δικτύων, στοχεύοντας στην ολοκλήρωση εργασιών και τη συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων.
- και στην Πολυμορφική / Μικτή / Συνδυαστική σχολική εξΑΕ, η οποία προσπαθεί να συνδυάσει την παραδοσιακή διδασκαλία με μορφές της εξΑΕ και με εργαλεία διαδικτυακής τεχνολογίας, με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση, σε μια ευέλικτη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας απλός συνδυασμός μεθόδων διδασκαλίας αλλά ως μία παιδαγωγική προσέγγιση, που συνδυάζει την αποτελεσματικότητα και τις ευκαιρίες κοινωνικοποίησης της τάξης με τις δυνατότητες ενεργοποίησης των μαθητών μέσα σε ένα τεχνολογικά ενισχυμένο περιβάλλον. Η μικτή μάθηση είναι ο συνδυασμός της μάθησης η οποία συντελείται με τη φυσική παρουσία του μαθητή στην τάξη και της μάθησης η οποία στηρίζεται στη χρήση του Διαδικτύου χωρίς να απαιτείται η παρουσία του μαθητή στην τάξη (Dziuban, et al., 2004). Είναι ο συνδυασμός εκπαιδευτικών μέσων, εκπαιδευτικών μεθόδων και της πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλίας με τη διαδικτυακή (εικ. 1).



Εικόνα 1. Μικτή μάθηση

Στη μικτή μάθηση, ο μαθητής μελετά μόνος του, εκτός τάξης, με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων και του Διαδικτύου, ενώ η μάθηση ολοκληρώνεται μέσα στην τάξη, με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού (Γραμματικοπούλου, 2014). Το μοντέλο της μικτής μάθησης στηρίζεται στην αξιοποίηση εργαλείων διαδικτυακής τεχνολογίας και στις διδακτικές θεωρίες του εποικοδομισμού και του συμπεριφορισμού, με αποτέλεσμα η μάθηση να παράγεται με ή χωρίς την αξιοποίηση αμιγώς διδακτικού υλικού.

Οι Staker και Horn (2012) ανέπτυξαν την ταξινόμηση της μικτής μάθησης, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχεδιάγραμμα, όπου απεικονίζονται τα τέσσερα μοντέλα μικτής μάθησης. Στην κατηγορία του μοντέλου της εναλλαγής της μικτής μάθησης εντάσσεται και το μοντέλο την ανεστραμμένης τάξης που αποτελεί μία εκπαιδευτική μεθοδολογία που αντιστρέφει την παραδοσιακή διδασκαλία μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών έξω από τη σχολική τάξη.



Εικόνα 2. Ταξινόμηση μικτής μάθησης (Staker & Horn, 2012:2)

Τα τέσσερα μοντέλα μικτής μάθησης περιλαμβάνουν:

• Το μοντέλο της εναλλαγής (Rotation Model), σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές εναλλάσσονται, περιστρέφονται σε διαδικασίες μάθησης, σε δραστηριότητες διαδικτυακά υποστηριζόμενης μάθησης και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη.

• Το ευέλικτο μοντέλο (Flex model), στο οποίο τον κύριο ρόλο έχει η διαδικτυακά υποστηριζόμενη μάθηση καθώς οι οδηγίες παρέχονται μόνο μέσω internet, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει μόνο το ρόλο του παρατηρητή. Η μάθηση ολοκληρώνεται με υποστηρικτικές συναντήσεις πρόσωπο με πρόσωπο των μαθητών με τον εκπαιδευτικό.

• Το μοντέλο αυτομίξης (Self-Blend Model), κατά το οποίο οι μαθητές επιλέγουν και παρακολουθούν ένα ή και περισσότερα μαθήματα διαδικτυακά, ενώ τα υπόλοιπα συνεχίζουν να τα παρακολουθούν με παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη.

• Το εμπλουτισμένο εικονικό μοντέλο (Enriched-Virtual Model), σύμφωνα με το οποίο δίνεται βαρύτητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και έπεται η παραδοσιακή με τους μαθητές να παρακολουθούν κυρίως τα διαδικτυακά μαθήματα τα οποία συμπληρώνουν με κάποια παραδοσιακά μαθήματα στην τάξη.

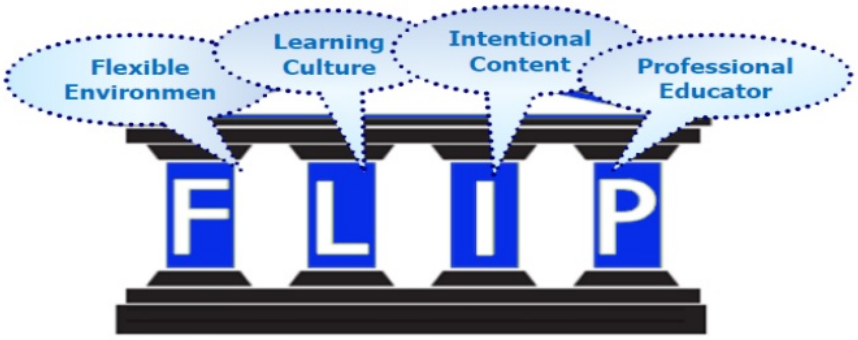
Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης

Το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης αποτελεί έναν σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας που συνδυάζει τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με τις νέες τεχνολογίες, ευνοεί τις βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές εντός της τάξης και ενισχύει την επικοινωνία των συμμετεχόντων. Η Ανεστραμμένη Τάξη θεμελιώθηκε ως εκπαιδευτικό μοντέλο από τον Baker στο 11ο Διεθνές συνέδριο για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση το 2000 (Κοράκη, 2016). Η κεντρική της ιδέα είναι να προετοιμάζονται οι μαθητές στο σπίτι τους πριν το μάθημα, παρακολουθώντας διαδραστικά βίντεο σχετικά με τη θεωρία του μαθήματος, ενώ μέσα στην τάξη, ο διδακτικός χρόνος να αξιοποιείται με ομαδοσυνεργατικές ασκήσεις εμπέδωσης και με εξατομικευμένη στήριξη, αν χρειαστεί. Το μεγάλο κέρδος της ανεστραμμένης τάξης είναι ο χρόνος μέσα στην τάξη (Tucker, 2012). Η εκπαιδευτική μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης θέτει το μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η μετωπική παραδοσιακή διδασκαλία μετακινείται από τον ομαδικό μαθησιακό χώρο στον ατομικό εξασφαλίζοντας μία αποτελεσματική ενεργή και διαδραστική μάθηση με εναλλαγή περιβάλλοντος, με δραστηριότητες και πρακτικές να υλοποιούνται τόσο εντός όσο και εκτός σχολικής τάξης με αποτέλεσμα την ευέλικτη και εύστοχη διαχείριση και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου (Bergmann & Sams, 2014).

Το μοντέλο της ανεστραμμένης μάθησης έγινε δημοφιλές το 2008, από δύο καθηγητές χημείας του γυμνασίου Woodland Park High School του Colorado, τους Jonathan Bergmann και Aaron Sams, που προσπάθησαν να καταγράψουν το μάθημά τους με τη βοήθεια λογισμικού καταγραφής οθόνης με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές που απουσίαζαν λόγω ασθένειας. Έτσι μαγνητοσκοπούσαν τα μαθήματά τους και τους τα έστελναν ηλεκτρονικά. Με μεγάλη έκπληξη διαπίστωσαν ότι τα μαθήματα δεν τα παρακολουθούσαν μόνο οι μαθητές που απουσίαζαν αλλά και μαθητές που δεν είχαν χάσει την παράδοση στην τάξη. Η διαπίστωση αυτή τους οδήγησε στην αναπροσαρμογή του διδακτικού χρόνου μέσα στην τάξη.

Το 2013 μια ομάδα έμπειρων εκπαιδευτικών, οι Sams, Bergmann, Daniels, Bennet, Marshall & Arfstrom, μέλη του δικτύου για την Ανεστραμμένη διδασκαλία σε συνεργασία με το πανεπιστήμιο George Mason και το κέντρο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας Pearson, ανέπτυξαν τους τέσσερις πυλώνες της μεθοδολογίας της

ανεστραμμένης τάξης. Το χαρακτηριστικό των τεσσάρων πυλώνων είναι ότι αντιστοιχούν στα τέσσερα γράμματα της λέξης FLIP (εικ. 3):



Εικόνα 3. Οι τέσσερις πυλώνες της ανεστραμμένης τάξης (Sams et al., 2014)

• **F**lexible environment: Ο πρώτος πυλώνας στον οποίο βασίζεται η μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης είναι το ευέλικτο περιβάλλον στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με την περίσταση προχωρά στην αναδιάταξη του χώρου για να υποστηρίξει είτε την ομαδική είτε την ατομική μελέτη και αποδέχεται το γεγονός ότι η τάξη μπορεί να είναι κάποιες φορές περισσότερο θορυβώδης σε σχέση με την τυπική τάξη την ώρα της διάλεξης. Προσαρμόζει το περιεχόμενο της διδασκαλίας του ανάλογα με τις ανάγκες και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών του και σχεδιάζει δραστηριότητες τόσο για εξατομικευμένη όσο και για ομαδική εργασία. Οι μαθητές επιλέγουν τον τόπο και τον χρόνο της μάθησης, επιλέγουν πότε και που θα μάθουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί είναι ευέλικτοι, ως προς τις προσδοκίες των μαθητών για μάθηση και ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους, ανάλογα με το μαθησιακό προφίλ και τις ανάγκες των μαθητών τους.

• **L**earning culture: Η μαθησιακή κουλτούρα που αποτελεί το δεύτερο θεωρητικό πυλώνα, αλλάζει τα δεδομένα της παραδοσιακής τάξης. Στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας ο δάσκαλος είναι η κύρια πηγή πληροφοριών, είναι αυτός που διαθέτει όλη τη γνώση και τη μεταδίδει στους μαθητές. Αντίθετα, στην ανεστραμμένη τάξη ο δάσκαλος έχει το ρόλο του καθοδηγητή με τους μαθητές να αποκτούν ενεργητικό ρόλο, καθώς ανακαλύπτουν επεξεργάζονται και εφαρμόζουν τη νέα γνώση. Ο χρόνος μέσα στην τάξη αφιερώνεται στη διερεύνηση των θεμάτων σε βάθος και στη δημιουργία πλήθους ευκαιριών μάθησης. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και έχουν ενεργό ρόλο στην κατασκευή της νέας γνώσης και αξιολογούν τη μάθησή τους.

• **I**ntentional content: Ο τρίτος πυλώνας αφορά το προσχεδιασμένο, στοχευμένο και αυστηρά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό περιεχόμενο που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς τόσο για μελέτη στο σπίτι, όσο και για τις σχολικές δραστηριότητες. Οι εκπαιδευτικοί, αρχικά καθορίζουν και αξιολογούν το περιεχόμενο που χρειάζεται να διδάξουν και επιλέγουν το υλικό που οι μαθητές πρέπει να ερευνήσουν μόνοι τους. Το υλικό αυτό είναι προσχεδιασμένο, περιλαμβάνει τους γνωστικούς στόχους του μαθήματος και απευθύνεται σε κάθε μαθησιακό στιλ. Οι εκπαιδευτικοί για να μεγιστοποιήσουν το

χρόνο μέσα στην τάξη χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους ενεργητικής διδασκαλίας για τους μαθητές, ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο και τον βαθμό δυσκολίας του.

• **P**rofessional educator: Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού αποτελεί τον τελευταίο πυλώνα της ανεστραμμένης τάξης. Αν και η παρουσία του είναι λιγότερη αισθητή σε σχέση με την παραδοσιακή τάξη, ο ρόλος τους είναι πιο σημαντικός και χρειάζεται να έχει περισσότερες δεξιότητες σε σχέση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Για να μπορεί να δημιουργεί υλικό, ή να το επιλέγει από αποθετήρια εκπαιδευτικού υλικού και να το διαμοιράζει στους μαθητές, πρέπει να μπορεί να χειρίζεται πολύ καλά τις νέες τεχνολογίες. Ακόμα, είναι απαραίτητο να μπορεί να αξιοποιεί κατάλληλα το χρόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, να μεγιστοποιεί τα οφέλη από την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη, να βοηθά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών του. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη, ο εκπαιδευτικός δίνει ευκαιρίες σε όλους μαθητές για εμπειρική και ανακαλυπτική μάθηση, παρατηρεί και αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, τους παρέχει διαρκή ανατροφοδότηση, παρακολουθεί την πρόοδό τους και αξιολογεί την πορεία τους.

Τα στάδια της ανεστραμμένης τάξης

Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της ανεστραμμένης τάξης, αρχικά το θεωρητικό περιεχόμενο του μαθήματος δίνεται στους μαθητές ως εργασία για το σπίτι. Οι μαθητές μελετούν μόνοι τους το υλικό του μαθήματος και στη συνέχεια, μέσα στην τάξη, έχουν τον χρόνο να δουλέψουν με προβλήματα, δυσκολίες που αντιμετώπισαν και να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά (Tucker, 2012). Σύμφωνα με τους Estes, et. al. (2014) ένα μοντέλο ανεστραμμένης τάξης αποτελείται από τρία στάδια προετοιμασίας και εφαρμογής:

- **Πριν την τάξη (pre-class):** Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί δικά του βίντεο ή αναζητά στο διαδίκτυο βίντεο σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και την ενότητα που θέλει να διδάξει ή να διαγνώσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών και τα στέλνει στους μαθητές μέσω κοινής πλατφόρμας μάθησης (e-me, e-class, edmodo). Οι μαθητές λαμβάνουν το εκπαιδευτικό υλικό, το μελετούν με σκοπό να κατανοήσουν τη θεωρία. Έχουν τη δυνατότητα να εργαστούν στο δικό τους χώρο και με το δικό τους, να δουν το υλικό όσες φορές θέλουν εστιάζοντας στα σημεία που επιθυμούν (Strayer, 2007). Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μια μοναδική διαβάθμιση ως προς την αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό, κάτι που δεν συμβαίνει κατά την παράδοση διαλέξεων στην τάξη (Hertz, 2012). Βέβαια, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του πρώτου σταδίου της ανεστραμμένης τάξης είναι να έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στο διαδίκτυο και μια σχετική εμπειρία στην πλοήγηση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (Estes, et.al., 2014).
- **Μέσα στην τάξη (in-class):** Η μάθηση μέσα στην τάξη βασίζεται σε ενεργητικές και ομαδοσυνεργατικές διδακτικές τεχνικές. Ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη θα θέτει ερωτήματα για να οδηγήσει τη συζήτηση σε θέματα που έχει διαπιστώσει ότι χρειάζονται ανάλυση και επεξήγηση. Οι μαθητές, έχοντας μελετήσει το υλικό στο σπίτι τους εργάζονται με μικρές ομάδες, επεξεργάζονται τα ερωτήματα, τα

συζητούν, συνδυάζουν τις πληροφορίες που προσέλαβαν έξω από την τάξη, αλληλεπιδρούν με αυτές και τους συμμαθητές τους με τρόπο, που να αποδεικνύει ότι έχουν γίνει ενεργοί χρήστες των πληροφοριών, με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, τις ευκαιρίες κριτικής σκέψης και την αλληλεπίδραση μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων και καταλήγουν σε μία απάντηση. Με τη στρατηγική αυτή, αξιοποιείται ο σχολικός χρόνος με δραστηριότητες που προωθούν την εμβάθυνση στη σκέψη και την ουσιαστική αλληλεπίδραση των μαθητών.

- **Μετά την τάξη (post-class):** Στο τρίτο στάδιο οι μαθητές και πάλι εκτός της σχολικής τάξης, στο δικό τους χώρο και χρόνο, καλούνται να αξιολογήσουν τις γνώσεις τους. Η αξιολόγηση θα πρέπει να έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα και να συνάδει με τους στόχους του περιεχομένου και τις δραστηριότητες που ακολούθησαν μέσα στην τάξη. Ανάλογα με την επίδοσή τους εντοπίζουν πιθανές αδυναμίες τους, τις οποίες μπορούν να βελτιώσουν ανατρέχοντας ξανά στο ψηφιακό υλικό. Ακόμα, έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες και να επεκτείνουν τις ήδη αποκτηθείσες γνώσεις τους (Estes et al., 2014).

Συμπεράσματα

Τα παιδαγωγικά και μαθησιακά οφέλη της εφαρμογής της ανεστραμμένης τάξης, είναι σημαντικά σύμφωνα με τους Bergmann και Sams (2012), εστιάζοντας ιδιαίτερα στην καλύτερη διαχείριση του χρόνου μελέτης από τους μαθητές, στην αυξημένη αλληλεπίδραση μαθητή – εκπαιδευτικού και των μαθητών μεταξύ τους, στην ικανοποίηση των μαθητών με διαφορετικές δεξιότητες και στην ευελιξία της διδασκαλίας. Η ανεστραμμένη τάξη σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστά ή μειώνει το ρόλο του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει καθοδηγητικό ρόλο κι εστιάζει περισσότερο στην υποστήριξη των μαθητών παρά στην ίδια τη διδασκαλία. Έχοντας περισσότερο χρόνο, αναπτύσσει προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, κυκλοφορεί ανάμεσά τους και παρακολουθεί την πρόοδο τους. Παύει να είναι εισηγητής παθητικών διαλέξεων και μετατρέπεται σε διοργανωτή και διευκολυντή της μάθησης. Για την επιτυχία του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης είναι απαραίτητη η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών καθώς η χρήση της τεχνολογίας είναι αναπόσπαστο κομμάτι της μεθόδου. Εξίσου σημαντική είναι η αφιέρωση προσωπικού χρόνου από τη μεριά τους, για τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού με τρόπο ώστε να παρακινεί και να υποστηρίζει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του μοντέλου είναι να διαθέτουν όλοι οι μαθητές τον απαιτούμενο τεχνολογικό εξοπλισμό.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bergmann, J. & Sams, A. (2014). *Flipped learning: Gateway to student engagement.* Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Grammatikopoulou, A. (2014). *Dimiourgia epos yvridikou montelou sympliromatikis ex apostaseos didaskalias gia mathematician sti defterovathmia ekpaidefsi*. (Diplomatiki ergasia). E.A.P., Patra.

Estes, M. D., Ingram, R., & Liu, J. C. (2014). A review of flipped classroom research, practice and technologies. *International HETL Review, 4(6)*

Hertz, M. (2012). The Flipped Classroom: Pro and Con. Edutopia. (Retrieved from: https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-pro-and-con-mary-beth-hertz on 15.07.2021)

Koraki, M. (2016). *Technologika ypostirizomeni ekpaideftiki paremvasi anestrammenis didaskalias vasismeni sto montelo kinitron ARCS.* Diplomatiki ergasia. http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/10559

Kron, F., & Sofos, A. (2007). *Didaktiki ton Meson. Nea Mesa sto Plaisio Didaktikon kai Mathisiakon Diadikasion.* Athina: Gutenberg.

Miminou, A., & Spanaka, A. (2013). Scholiki ex apostaseos ekpaidefsi: Katagrafi kai syzitisi mias vivliografikis episkopisis. Sto A. Lionarakis, (Epim.). *Praktika 7 ou Synedrio gia tin Anoikti & ex' Apostaseos Ekpaidefsi « Methodologies mathisis», 8-10 Noemvriou 2013* (tom.2, meros A΄, ss. 78-90) Athina: Elliniko Diktyo Anoiktis & ex Apostaseos Ekpaidefsis. doi:http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580

Mouzakis, Ch. (2006). *I ex apostaseos ekpaidefsi stin ekpaidefsi enilikon -Paradeigmata kai periptoseis efarmogis.* Athina: Institouto Diarkous Ekpaidefsis.

Rashid, M., & Elahi, U. (2012). Use of educational technology in promoting distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 13(1), 79–86.

Staker, H., & and Horn, M.B. (2012). *Classifying K–12 Blended Learning*. Retrieved from (10/7/2021) https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pd

Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system.* PhD Thesis, The Ohio State University.

Tucker, B. (2012). *The flipped classroom.* Education Next, 12(1), 82-83.

Vasala, P., (2005). Ex Apostaseos Scholiki Ekpaidefsi. Sto: A. Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex Apostaseos Ekpaidefsi Paidagogikes kai Technologikes Efarmoges* (sel. 53-80). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio (EAP).

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και επιμόρφωση

Τσολακίδης Γ. Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, M.Ed, Διδάκτορας

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί προσπάθεια διερεύνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Μαγνησίας. Μέσα από τα δεδομένα της εμπειρικής έρευνας, στην οποία συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επαγγελματική τους ανάπτυξη κι επιμόρφωση, προέκυψαν σημαντικά στοιχεία για τις υπό διερεύνηση αλληλένδετες έννοιες αναδεικνύοντας την επιτακτικότητα τους. Η έρευνα υιοθετεί την ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση αξιοποιώντας ως εργαλείο τη συνέντευξη

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική ανάπτυξη, επιμόρφωση, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Η κατάρτιση του-της εκπαιδευτικού οφείλει να του-της προσφέρει γνώσεις και δεξιότητες-ικανότητες σε τομείς που υστερεί ή έχει έλλειψη ή χρειάζεται επικαιροποίηση. Κάτω από αυτή την οπτική, ο-η εκπαιδευτικός εντάσσεται σε μια διαδικασία συνεχούς-δια βίου μάθησης, η οποία υπό το πρίσμα των σύγχρονων απαιτήσεων, είναι επιτακτική ανάγκη. Εξάλλου, για τους-τις σύγχρονους-νες εκπαιδευτικούς οι οποίοι-ες βρίσκονται «στην πρώτη γραμμή» των εκπαιδευτικών εξελίξεων, δημιουργείται η απαίτηση για αναπροσαρμογή του τρόπου εργασίας τους σε νέες συνθήκες, για υιοθέτηση νέων στρατηγικών πρόσκτησης της γνώσης, αλλά και μεθόδευσης της εκπαιδευτικής τους διαδικασίας με στόχο, βέβαια, την επαγγελματική μάθηση ή ανάπτυξή τους (Avalos, 2011).

Οι Hargreaves και Fullan (2008), θεωρούν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη ως διαρκής, αναπτυξιακή διαδικασία, έχει σκοπό την ουσιαστική συνειδητοποίηση του-της εκπαιδευτικού ως προς το επάγγελμά του-της. Επιπρόσθετα, η βελτίωση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, συμβάλλει στη σωστή και κατάλληλη προετοιμασία τους, ώστε να δρουν με τρόπους που περικλείουν θετικό αντίτυπο στα διδακτικά και κατ'επέκταση επαγγελματικά τους καθήκοντα κι υποχρεώσεις (Vrasidas & Glass, 2004).

Αναμφίβολα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται μοχλός ανανέωσης κι εκσυγχρονισμού. Αποτελεί υψίστης σημασίας θεσμό ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή με τα επιστημονικά επιτεύγματα να απαιτούν άμεση και συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο στο αντικείμενο τους όσο και σε θέματα παιδαγωγικής (Ξωχέλλης, 2005) και όχι μόνο κατάρτισης.

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, για το ρόλο της επιμόρφωσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Μέθοδος-Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποιοτική ερευνητική προσέγγιση μέσω της τεχνικής της ημιδομημένης συνέντευξης Για τη διεξαγωγή της κατασκευάσθηκε οδηγός συνέντευξης με επτά άξονες ο οποίος αναφερόταν στην επαγγελματική ανάπτυξη κι επιμόρφωση. Ο πρώτος άξονας, αποσκοπούσε στον προσδιορισμό της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως την οριοθετούν οι ίδιοι. Ο δεύτερος άξονας είχε απολογιστικό κυρίως χαρακτήρα στα πιθανά οφέλη από τις μέχρι τώρα επιμορφώσεις ή προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που είχαν παρακολουθήσει Ο τρίτος άξονας, εστιαζόταν στους (πιθανούς) λόγους συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης Ο τέταρτος άξονας επικεντρωνόταν, στο τι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως ποιοτικό/σημαντικό χαρακτηριστικό ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης. Ο πέμπτος άξονας έθετε θέματα προτιμήσεων, για τον ποιο θεωρούν ως καταλληλότερο φορέα σχεδιασμού, υλοποίησης προγραμμάτων επιμόρφωσης & επαγγελματικής ανάπτυξης και την ύπαρξης λόγου-άποψης του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης. Ο έκτος άξονας, αναφερόταν στις επιλογές των εκπαιδευτικών σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης, στην παρούσα φάση της ζωής τους, όσον αφορά: τη διάρκεια, την περιοδικότητα, τη δεσμευτικότητα και την εκπαιδευτική-διδακτική μέθοδο. Τέλος, ο έβδομος άξονας, εξέφραζε τις επιθυμίες των ερωτώμενων για κάποιο-α αντικείμενο-α που θα ήθελαν να επιμορφωθούν ή να παρακολουθήσουν κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι μισοί εκπαιδευτικοί (5/10), ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών. Η πλειονότητα τους ήταν γυναίκες (8/10), μόνιμοι-ες (8/10). Οι περισσότεροι (7 στους 10) ανέφεραν ότι είχαν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσία. Δυο από τους δέκα εκπαιδευτικούς κατέχουν κάποιο Μεταπτυχιακό τίτλο και μια εκπαιδευτικός κατείχε και Διδακτορικό. Όλοι τους συμμετείχαν-παρακολούθησαν κάποια-ες επιμόρφωση-εις. Τέλος, οι επτά στους δέκα υπηρετούσαν σε Δημοτικά σχολεία, κι οι υπόλοιποι σε Νηπιαγωγεία, με τα σχολεία των περισσοτέρων (7/10) να βρίσκονται σε αστικές περιοχές.

Αποτελέσματα

Η παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας, θα γίνει βάσει των προαναφερθέντων αξόνων.

Πρώτος άξονας: Αυτοαντίληψη της επαγγελματικής ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς

Τα θέματα που επικράτησαν (7/10) στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η επιμόρφωση κι η θετική στάση τους στη δια βίου εκπαίδευση.

«Θεωρώ, ότι ο καθένας μας θα θέλει να έχει μια διαρκή ενημέρωση και επιμόρφωση, για τα τρέχοντα ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση. Για οτιδήποτε υπάρχει και μπορεί να εξελιχθεί...» (1Π)

« *Η ανάπτυξη γενικότερα η επαγγελματική του εκπαιδευτικού δε σταματάει ποτέ, συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, συνεχώς εξελίσσεται, ακολουθεί τη δια βίου μάθηση..παρακολουθεί σεμινάρια, πέρα από τα υποχρεωτικά αρκετά προαιρετικά ...καταρτίζεται μέσα από βιβλιογραφία, μέσα από το διαδίκτυο, με αλληλεπίδραση με άλλους ανθρώπους.*» (8Π)

Η εκπαιδευτική εμπειρία τους, καθώς κι η αναζήτηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξη τονίστηκαν από τρεις εκπαιδευτικούς (3/10)

«*Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού δεν ολοκληρώνεται στο Πανεπιστήμιο. Εκεί παίρνουμε κάποιες ιδέες, κάποιες θεωρίες, κι όχι τόσο εμπειρία. Αυτό γίνεται σιγάσιγά με τα χρόνια, με την εμπειρία που αποκτούμε μέσα στην τάξη.*» (5Π)

Τέλος, το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για την επαγγελματική του εξέλιξη, υπογραμμίστηκε από δύο εκπαιδευτικούς (2/10). Χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ο-η εκπαιδευτικός πρέπει:

«...να βάζει κάθε φορά όλο και περισσότερες αξιώσεις» (10Π)

Δεύτερος άξονας: Οφέλη από επιμορφώσεις και προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7/10), θεωρεί ότι η επιμόρφωση επέφερε σε αυτούς κάποιο όφελος και συνέβαλε θετικά στην παιδαγωγική τους κατάρτιση

« *Οπωσδήποτε, μέσα από κάθε επιμόρφωση παίρνουμε καινούργια πράγματα, εμπλουτίζουμε τις γνώσεις μας, μαθαίνουμε και τις νέες τάσεις και στην παιδαγωγική, τις νέες έρευνες κι εξελίξεις. Υπάρχει μια διαρκής ανατροφοδότηση, από τότε που τελειώνουμε το πανεπιστήμιο και στη διάρκεια της ζωής μας. Η παιδαγωγική δεν είναι μια στατική επιστήμη, συνεχώς εξελίσσεται και νέα δεδομένα έρχονται στο φως*» (8Π)

Πάντως, υπήρχαν και στοχευόμενες απαντήσεις από τρεις εκπαιδευτικούς, στο τι τους ωφέλησε η επιμόρφωση:

« *Η μόνη επιμόρφωση που έχω κάνει και μου έχει επιφέρει κάτι στην πράξη είναι η επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. Θεωρώ ότι ήταν πολύ χρήσιμη. Με βοήθησε, τη χρησιμοποίησα μέσα στην τάξη»* (4Π)

Μια μόνο εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην αρνητική της εμπειρία από τις επιμορφώσεις, η οποία εντοπίζεται στην μη εφαρμογή της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη και ανέφερε ότι οι επιμορφώσεις έχουν περισσότερο θεωρητικό χαρακτήρα, και απέχουν πολύ από την πράξη:

« *Οι περισσότερες επιμορφώσεις είναι πολλή θεωρία και λίγο πράξη. Μαθαίνουμε πολύ λίγα για την πράξη. Θέλουμε περισσότερη πράξη. Παρακολουθείς ένα σεμινάριο και θεωρείς ότι «έχασα το χρόνο μου». Και από Συμβούλους, κι από άλλους. Πρέπει να προτείνουν λύσεις στους εκπαιδευτικούς.»* (6Π)

Τρίτος άξονας: Λόγοι παρακολούθησης-συμμετοχής σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

Το πρώτο θέμα σε αναφορές (4/10) που αναδείχθηκε από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ως λόγο παρακολούθησης ενός προγράμματος, είναι η προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη.

« *Για να κάνω καλύτερα τη δουλειά μου. Για να μάθω περισσότερα και για να γίνω καλύτερη γενικότερα*.» (1Π)

« *Ο στόχος θα ήταν η εξέλιξη ως εκπαιδευτικός*.» (2Π)

Το να αισθάνονται οι ίδιοι τους καλύτερα ως άνθρωποι, επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, ότι εξελίσσονται, διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες, ότι έχουν μια καλή σχέση με τα παιδιά και το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον, τονίσθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς, ως λόγος παρακολούθησης-συμμετοχής τους, σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης

«Οπωσδήποτε, πρώτα να γίνω καλύτερος άνθρωπος κι εκπαιδευτικός. Μπορώ να είμαι πιο οργανωτική στη δουλειά διευρύνοντας τους πνευματικούς μου ορίζοντες.» (8Π)

« *Πιστεύω ότι το πιο σημαντικό είναι να νοιώθω καλά με τα παιδιά και με τους συναδέλφους. Επίσης το κομμάτι της συνεργασίας με τους γονείς, είναι δύσκολο να το διαχειριστεί ο-η εκπαιδευτικός, αν δε νοιώθει αυτή την αυτοεκτίμηση, αυτόν το επαγγελματισμό θα έλεγα. Δηλαδή, χρειάζεται να κατανοήσουμε ότι είμαστε επαγγελματίες, κι αυτό το πράγμα να μπορούμε να το υποστηρίξουμε*» (9Π)

Επίσης, η ύπαρξη ενός καινούργιου-διαφορετικού θέματος, το οποίο εντάσσεται στη δια βίου μάθηση, και συνδυάζει την τεχνολογία ως βοηθητικό-επικουρικό εργαλείο, άμεσα εφαρμόσιμο στη σχολική πραγματικότητα, αναφέρθηκαν ως λόγοι παρακολούθησης από τέσσερις ερωτηθέντες.

« *Θεωρώ ότι η εναλλαγή των εικόνων με τη βοήθεια της τεχνολογίας,, και όχι αυτό το στάσιμο κάθομαι στην έδρα βοήθησαν και βοηθούν, κάνοντας τη δουλειά μου πιο εύκολη, και πιο προσιτή στα παιδιά, αρκεί να γίνεται σωστή χρήση*.» (4Π)

Τέταρτος άξονας: Χαρακτηριστικά Επιμόρφωσης

Η σχέση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, αναδείχθηκε ως πρώτο θέμα, στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων (5/10).

« *Θεωρώ σημαντικό χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης, τη σύνδεση θεωρίας με την πράξη. Πολλές φορές μας γίνονται επιμορφώσεις για το γνωστικό αντικείμενο, νέους τρόπους διδασκαλίας, τα οποία δε μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα στο σημερινό ελληνικό σχολείο, λόγω έλλειψης υποδομές. Άρα, δε μπορούμε παρά να κάνουμε τα μισά από αυτά, τα οποία θα μπορούσαμε*.» (1Π)

Άλλα θέματα που αναφέρθηκαν ως σημαντικά χαρακτηριστικά για τους εκπαιδευτικούς, ήταν το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών, η επάρκεια χρόνου, καθώς κι η ευελιξία του προγράμματος σεμιναρίου-επιμόρφωσης.

«. *Το να είναι ειδικός στο αντικείμενο ο επιμορφωτής. Να το ξέρει πάρα πολύ καλά Αυτά τα πυροτεχνήματα του Σαββατοκύριακου δε βοηθάνε νομίζω, απλά σου δίνουνε κάποιες ιδέες...*» (9Π)

Επιπρόσθετα, εκφράστηκαν προτιμήσεις όσον αφορά τη μεθοδολογική προσέγγιση, των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης που εστιάζονταν στα βιωματικά εργαστήρια (3/10).

«*...Το να υπάρχει-αν είναι δυνατόν- μια αναπαράσταση αυτού, μια προσομοίωση το πώς γίνεται, για να το δούμε και καλύτερα*.» (1Π)

«*...Πιστεύω, ότι πρέπει να είναι όσο το δυνατόν πιο βιωματικό, μέσα από παιχνίδια ρόλων. Εκεί πρέπει να κατανοήσει ο επιμορφωτής τι ακριβώς χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει την επαγγελματική του ταυτότητα με την ανάλυση συγκεκριμένων περιστατικών παραδειγμάτων*.» (9Π)

Πέμπτος άξονας: Φορέας υλοποίησης επιμόρφωσης-προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (6/10) υποστηρίζει ότι ο καλύτερος φορέας για την υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης ή επιμόρφωσης, είναι ο ίδιος ο ενεργός εκπαιδευτικός, που είναι γνώστης της ελληνικής σχολικής καθημερινότητας.

««*Πιστεύω, ότι ο πιο κατάλληλος φορέας, στο να σχεδιάσει και να υλοποιήσει μια επιμόρφωση, είναι ο εκπαιδευτικός ο οποίος είναι ήδη μέσα σε μια τάξη. Βλέπει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και οι δάσκαλοι και τα παιδιά. Επιμορφώνεται ο ίδιος, και προσπαθεί όλα αυτά που έχει ζήσει εμπειρικά ο ίδιος, να τα λύσει* .» (5Π)

« *Υπάρχουν συνάδελφοι, που είναι χαρισματικοί. Θα προτιμούσα από ανθρώπους που*

δουλεύουν κάθε μέρα στην πράξη, κι όχι από ανθρώπους που μπορεί να έχουν πολλά πτυχία, αλλά δεν έχουν την επαφή με το παιδί. Δηλαδή, προτιμώ να γίνονται από συναδέλφους. Να μας προτείνουν πράγματα και λύσεις που τα έχουν δοκιμάσει...» (6Π)

Ως δεύτερη προτίμηση στους ερωτούμενους, έρχονται τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα φυσικά κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις

«*....θεωρώ πολλές φορές, οι ακαδημαϊκοί που μας κάνουν επιμορφώσεις, μου δίνεται η εντύπωση ότι δεν έχουν μπει σε τάξη, και πολλές φορές απέχουν πάρα πολύ από την πραγματικότητα*.» (4Π)

Τέλος, στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν λόγο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν πλήρη ταύτιση απόψεων και θετικής θεώρησης, στο ότι πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει λόγο, αν κι αυτό δεν είναι πάντα εφικτό.

« *Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει λόγο στην υλοποίηση, γιατί είναι ο άμεσα ενδιαφερόμενος*» (6Π)

Έκτος άξονας: Διάρκεια, περιοδικότητα, τρόπος διεξαγωγής και την υποχρέωση συμμετοχής προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης

Σχετικά, με τη διάρκεια και την περιοδικότητα των προγραμμάτων επιμόρφωσης-επαγγελματικής ανάπτυξης, που θα ήθελαν να συμμετέχουν στην παρούσα φάση, τέσσερις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι πρέπει να είναι μεγάλη

« Το πιο σωστό θεωρώ ότι πρέπει να είναι, κάποιο συνεχές πρόγραμμα μεγάλης διάρκειας. Να υπάρχει χρόνος...» (2Π)

Επίσης, διατυπώθηκε η άποψη από μια εκπαιδευτικό, ότι η διάρκεια «*εξαρτάται από το αντικείμενο»* (4Π)

Σχεδόν όλοι (οκτώ στους δέκα) θα ήθελαν να επιμορφώνονται περιοδικά, καθώς θα τους είναι πιο είναι πιο εύκολη η συμμετοχή τους (κυρίως λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων) Υπέρ, του να είναι υποχρεωτική η συμμετοχή τους στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης, τάχθηκαν πέντε εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων μια, χαρακτηριστικά δήλωσε:

« *..Εφόσον το έχεις επιλέξει, συνειδησιακά πρέπει να το ακολουθήσεις και να το παρακολουθήσεις. Τώρα..μόνο και μόνο, επειδή είμαι υποχρεωμένη για να πάρω κάποιο χαρτί, που για αυτό τρέχουν όλοι με βρίσκει κατά*» (7Π)

Η υποχρεωτική συμμετοχή, αλλά με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης, ώστε να παρέχεται μια μορφή ευελιξίας ήταν προτιμητέα από τρεις εκπαιδευτικούς

«..να υπάρχει κάποια ευελιξία συμμετοχής, γιατί όλοι μας έχουμε κάποιες υποχρεώσεις.» (6Π)

Τέλος, η μέθοδος συμμετοχής που συνδυάζει τη δια ζώσης παρακολούθηση με την εξ' αποστάσεως , βρήκε απήχηση στους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Έβδομος άξονας: Αντικείμενα για μελλοντική επιμόρφωση

Στο να επιμορφωθούν στην Πληροφορική, σε καινούργια εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς και στις καινοτομίες που παρέχονται μέσα από τις Νέες Τεχνολογίες, κατέθεσαν με θετική τους δήλωση τέσσερις εκπαιδευτικοί (4/10)

« *Καινούργια εκπαιδευτικά προγράμματα σε σχέση με τη χρήση των Η/Υ, ούτως ώστε, να γινότανε το μάθημα τέτοιο, ώστε να προσέλκυε περισσότερο τους μαθητές*»(10Π)

Τα προβλήματα συμπεριφοράς, η διαχείριση τους, καθώς και ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, αποτελούν αντικείμενα για επιμόρφωση, σύμφωνα με τέσσερις εκπαιδευτικούς (4/10)

«*...η συμπεριφορά των μαθητών και πως μπορούμε να κάνουμε πρώιμες παρεμβάσεις*» (8Π)

« *Θα ήθελα πάρα πολύ να επιμορφωθώ.. και όπως παρακολούθησα κι ένα, με τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών γονέων, που πάντα έλεγα όσα και αν ακούσεις όσα και αν μάθεις, πάντα αυτό το αντικείμενο είναι ανεξάντλητο..*» (7Π)

Το ενδιαφέρον τους για επιμόρφωση στην περαιτέρω γνώση στο αντικείμενο διδασκαλίας καθώς και στις μαθησιακές δυσκολίες εξέφρασαν μεμονωμένα εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

«*...πάνω στο παιδαγωγικό μου κομμάτι που θα μου μάθει να χειριστώ τα γνωστικά αντικείμενα μέσα στην τάξη μου, να είμαι καλύτερη...»* (6Π)

« *Οι μαθησιακές δυσκολίες, είναι ένα θέμα που πραγματικά με προβληματίζει...*» (8Π)

Συζήτηση/Συμπεράσματα

Μέσα από τις θέσεις τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, ανάγουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη με την εκφορά εννοιών όπως: διά βίου μάθηση, διαρκής-συνεχής επιμόρφωση, ατομική-προσωπική προσπάθεια κι ενδιαφέρον, αναζήτηση νέων τρόπων και μεθόδων διδασκαλίας, ανατροφοδότηση και διόρθωση λαθών-ατελειών, επαγγελματισμός. Οι θέσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας, έρχονται σε συμφωνία με έρευνα των Φώκιαλη και Ράπτη, (2008) για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρούν ότι η συμμετοχή τους σε σεμινάρια, ημερίδες, συνέδρια επιστημονικού ενδιαφέροντος είναι συνυφασμένη με τη

διαρκή τους επαγγελματική ανάπτυξη. Αντίστοιχα ευρήματα από την έρευνα που πραγματοποίησαν οι Υφαντή και Καραντζής (2007), ενισχύουν την άποψη ότι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μπορούν να καλυφθούν με τη συμμετοχή τους σε επιστημονικές εκδηλώσεις ή δραστηριότητες σχετικές με την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Bredeson, 2002). Η ουδέτερη ή αρνητική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η μέχρι τώρα επιμόρφωση τους, τους βοήθησε, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις επιμορφωτικά προγράμματα εμμένουν σε γνωστές και ήδη εφαρμόσιμες θεωρίες και μεθόδους για τους εκπαιδευτικούς (Bakkenes, Vermunt & Wubbels, 2010), στερώντας έτσι από τους-τις εκπαιδευτικούς νέων εκπαιδευτικών διεξόδων μάθησης κι αναστοχασμού. Κοινώς οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς λειτουργούν με γνώμονα τις πραγματικές, αληθινές επιμορφωτικές τους ανάγκες προτιμώντας μεγάλης ή μεσαίας διάρκειας περιοδική επιμόρφωση. σε άμεση συνάρτηση με το αντικείμενο το οποίο διαπραγματεύεται. Αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων προτάσσεται ο συνδυασμός της δια ζώσης κι εξ αποστάσεως επιμόρφωση, με υποχρεωτική συμμετοχή, με επιλογή του χρόνου παρακολούθησης. Δίνουν έμφαση στο ότι ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης δεν πρέπει να γίνεται ερήμην τους, αλλά να συμμετέχουν έχοντας λόγο στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη που εκφράστηκε ως καθολικό αίτημα των υποκειμένων της έρευνας, που διεξήγαγαν οι Φώκιαλη και Ράπτης (2008). Τέλος, ένα σημαντικό εύρημα ως προς την καταλληλότητα του φορέα για την οργάνωση κι υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης κι επιμόρφωσης, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών του δείγματος, πέραν από τους δημόσιους φορείς (Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστημιακά Ιδρύματα), φέρει στην επιφάνεια ζητήματα εμπιστοσύνης τους σε «μάχιμους-χαρισματικούς» συναδέλφους που μπορούν να τους μεταλαμπαδεύσουν τη γνώση τους προτείνοντας λύσεις κι διευκολύνοντας τους στο έργο τους στη σχολική καθημερινότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.

Bakkenes, I., Vermunt, J. & Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: learning activities, and learning outcomes of experienced teachers. *Learning and Instruction*, 20(6), 533-548

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (2008). Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Μτφ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη

Ξωχέλλης, Π., (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Γιώργος Δάρδανος.

Υφαντή, Α., Καραντζής, Ι. (2007), «Διερευνώντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διά βίου μάθηση σε σχολεία της Ελλάδας», *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 23 44.

Φώκιαλη, Π., Ράπτης, Ν. (2008), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ερευνητική προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing

Διαδικτυακό Πληροφοριακό Σύστημα Διαχείρισης εγγράφων στο πλαίσιο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Φωτεινή Δομουχτσή, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής και Οικονομικών, M.Sc. στη Διοίκηση Επιχειρήσεων

Περίληψη:

Το πληροφοριακό σύστημα της παρούσας εργασίας έχει σαν στόχο την παροχή της δυνατότητας διαχείρισης και διαβαθμισμένης πρόσβασης εγγράφων διαδικτυακά από εκπαιδευτικούς και μαθητές στο ευρύτερο πλαίσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης και γενικότερα της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τα έγγραφα αυτά που αποτελούν τον βασικό κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχουν συγκεκριμένη μορφοποίηση, περιλαμβάνουν δεδομένα και λέξεις κλειδιά, απαραίτητα για τον εντοπισμό τους από ενδεχόμενους χρήστες βάσει κριτηρίων. Ο κάθε χρήστης του συστήματος ανάλογα με την κατηγορία στην οποία και ανήκει έχει αντίστοιχους περιορισμούς πρόσβασης σε διάφορα δεδομένα και λειτουργίες του συστήματος. Οι χρήστες έχουν δυνατότητες αναζήτησης, αποθήκευσης και ανάκτησης των διαφόρων βιβλιογραφικών δεδομένων που τους αφορούν ενώ οι διαχειριστές επιπρόσθετα προσδιορίζουν τα δικαιώματα πρόσβασης και τις σχέσεις μεταξύ των χρηστών.

Λέξεις-Κλειδιά: Βιβλιογραφικά δεδομένα, Διαχείριση Εγγράφων, Διοίκηση, Σχολική Μονάδα, Εκπαιδευτική νομοθεσία.

Online Document Management Information System in the context of Education Administration

Fotini Domouchtsi, Teacher of Informatics and Economics, M.Sc. in Business Administration

Abstract

The information system of the present thesis aims to empower document management and online graded access by teachers and students in the broader context of education management and the educational community at large. These documents that form the core of the educational process have specific formatting, include keywords and data necessary for the identification of the potential users based on criteria. Each user of the system depending on the category to which it belongs has restricted access to relevant data and various system functions. Users have search capabilities, storage and retrieval of various bibliographic data that concern while administrators specify additional access rights and relationships between users.

Key-Words: Bibliographic data, Document Management, Administration, School Unit, Educational legislation

Εισαγωγή

Ο ρόλος της επικοινωνίας στην δημόσια εκπαίδευση είναι εξαιρετικά σημαντικός για την επίτευξη των στόχων της και την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητά της. Η συστηματική και έγκαιρη πληροφόρηση συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στον συντονισμό και τη συνεργασία του ανθρώπινου δυναμικού και συνεπώς στην αποδοτικότερη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα τελευταία χρόνια έχει εκλείψει το παλαιό παραδοσιακό πρότυπο στο πλαίσιο της επικοινωνίας της διοίκησης σε επίπεδο Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά το οποίο τα έγγραφα διακινούνταν μέσω αλληλογραφίας σε έντυπη μορφή. Πλέον η διακίνηση των εγγράφων υλοποιείται κατά το πλείστον μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας προς τις σχολικές μονάδες, οι οποίες στη συνέχεια τα προωθούν προς τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς, ανάλογα με το περιεχόμενο και τους αποδέκτες του εγγράφου. Ταυτόχρονα, επιλεκτικά κάποια έγγραφα αναρτώνται στη ιστοσελίδα της εκάστοτε διεύθυνσης, ανάλογα με τις προτεραιότητες που θέτει ο εκάστοτε διευθυντής εκπαίδευσης. Η μαζική αποστολή ηλεκτρονικής αλληλογραφίας προς στους εκπαιδευτικούς, προκαλεί συνήθως έντονη συσσώρευση της πληροφορίας στην προσωπική τους αλληλογραφία , καθότι δεν προηγείται το κατάλληλο φιλτράρισμα ανάλογα με την ειδικότητά και τα ενδιαφέροντά τους. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχει αναδείξει ιδέες που έχουν αξιοποιηθεί σε αρκετά μεγάλο βαθμό από τη δημόσια διοίκηση προς όφελος της εξυπηρέτησης του πολίτη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η χρήση δικτυακών τόπων με στόχο την επικοινωνία και πληροφόρηση από την πλειοψηφία των δημόσιων υπηρεσιών.

Σκοπός

Με την παρούσα εργασία, επιδιώκεται να αξιοποιηθεί η χρησιμότητα του διαδικτύου, με την δημιουργίας μιας διαδικτυακής εφαρμογής ηλεκτρονικής διαχείρισης ψηφιακών εγγράφων με στόχο την συστηματική, έγκαιρη και ολοκληρωμένη πληροφόρηση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το πληροφοριακό σύστημα το οποίο προτείνεται να χρησιμοποιηθεί σε επίπεδο Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αποτελεί μία πρώτη προσέγγιση η οποία πιθανόν να αποτελέσει μία βάση για εναλλακτικές εκδόσεις που θα καλύπτουν τις εκάστοτε τροποποιήσεις στις διαδικασίες διακίνησης της πληροφορίας.

Έτσι κάθε χρήστης του συστήματος θα μπορεί, να αναζητά, να προβάλει έγγραφα, ανακοινώσεις, νόμους, εγκυκλίους και να τυπώνει ή να αποθηκεύει στον υπολογιστή του αυτές που επιθυμεί. Επιπρόσθετα, παρέχεται και η δυνατότητα σε ομάδα χρηστών της προσθήκης νέων εγγράφων ή τροποποίησης των ήδη υπαρχόντων. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα διαμοιρασμού της πληροφορίας και της άμεσης πρόσβασης σε έγγραφα των διαφόρων χρηστών . Κατά την προσθήκη ενός νέου εγγράφου, θα υπάρχει η επιλογή της μορφής (pdf, doc, xls κλπ.) με την οποία αυτό θα διατίθεται στους χρήστες, οι οποίοι θα έχουν, εκτός από την προβολή των δεδομένων του εγγράφου (εκδότης, ημερομηνία, παραλήπτες), τη δυνατότητα της αποθήκευσης του περιεχομένου με τη συγκεκριμένη μορφοποίηση στον υπολογιστή τους.

Γενικότερος σκοπός της εφαρμογής είναι η εξασφάλιση μιας εύκολης, γρήγορης και αξιόπιστης πρόσβασης σε διάφορα έγγραφα σε μορφή αρχείου που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προσβλέποντας καθ' επέκταση στην αποδοτική πληροφόρηση και επικοινωνία μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Επικοινωνία και διαχείριση εγγράφων

Η λειτουργία της επικοινωνίας στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Ένας από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την έννοια της επικοινωνίας είναι: «Η επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο (ή περισσοτέρων) ανθρώπων, μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις» (Κόκκος, 1998). Ο Μ. Κουτούζης (1999) ορίζει την επικοινωνία ως «μία αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και κατανοούνται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους». Έρευνες έχουν δείξει (Daft, 1991) ότι οι σύγχρονοι managers ξοδεύουν το 80% κάθε εργάσιμης ημέρας σε άμεση επικοινωνία με τους άλλους, ενώ το υπόλοιπο 20% αντιστοιχεί σε δουλειά του γραφείου, η οποία επίσης, μπορεί να περιλαμβάνει κάποια μορφή επικοινωνίας, όπως αλληλογραφία κλπ. Η σημασία της επικοινωνίας προκύπτει αντίστοιχα και για τα στελέχη των εκπαιδευτικών οργανισμών τα οποία, όπως έχουν δείξει σχετικές έρευνες, αφιερώνουν ένα ποσοστό του χρόνου τους άνω του 70% στη επικοινωνία (Σαΐτης, 1994).

Η άσκηση της διοικητικής λειτουργίας από τα στελέχη της εκπαίδευσης, σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τη λειτουργία της επικοινωνίας, η οποία αποτελεί τον βασικό κορμό για την καθοδήγηση, την παρακίνηση, την διαχείριση συγκρούσεων και την δημιουργία θετικού κλίματος. Άλλες λειτουργίες της διοίκησης , όπως ο προγραμματισμός, ο συντονισμός και ο έλεγχος, βασίζονται επίσης στην επικοινωνία και στην εξασφάλιση αποτελεσματικής πληροφόρησης (Κατσαρός, 2008). Στο πλαίσιο της διοίκησης της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Dean (1995) η λειτουργία της επικοινωνίας πρέπει τηρεί βασικές προδιαγραφές με στόχο την διασφάλιση της δυνατότητας επικοινωνίας με όλους τους εμπλεκόμενους, τη δημιουργία και διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας, τη ροή των πληροφοριών προς όλες τις κατευθύνσεις, την αναζήτηση πληροφοριών και ανατροφοδότηση από όλα τα επίπεδα και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις λειτουργίες της διοίκησης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, η αποτελεσματικότητά τους ενθαρρύνεται από την λειτουργία της επικοινωνίας στα εξής: i.επιτυγχάνεται η συγκέντρωση και προώθηση των απαιτούμενων πληροφοριών μεταξύ των προσώπων ή των στελεχών που θα τις αξιοποιήσουν στο πλαίσιο της λήψης απόφασης, ii.ενισχύεται η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο και επιτυγχάνεται στενότερη συνεργασία, iii.επιτυγχάνεται καλύτερη ποιότητα των λειτουργιών του οργανισμού και παρακινείτε τόσο το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό όσο και οι μαθητές, ώστε να

βελτιώσουν την απόδοσή τους, iv. οι συγκρούσεις αρμοδιοτήτων μέσα στον οργανισμό αποθαρρύνονται, v.ο στρατηγικός σχεδιασμός-προγραμματισμός του εκπαιδευτικού οργανισμού , διευκολύνεται κατά τη διαμόρφωσή του, v. βελτιώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις τόσο στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού (διοίκηση - προσωπικό) όσο και οι δημόσιες σχέσεις μεταξύ του οργανισμού και του ευρύτερου περιβάλλοντος και vi. διευκολύνεται ο κατάλληλος χειρισμός των άτυπων ομάδων (Αθανασούλα κ.α., 1999).

Συμπερασματικά, η συγκέντρωση, διάχυση και ανταλλαγή των πληροφοριών αποτελούν ένα μεγάλο κομμάτι της λειτουργίας της επικοινωνίας, στο πλαίσιο της διοίκησης, γεγονός που επιβάλλει μία προσέγγιση στη διαχείριση των πληροφοριών η οποία θα έχει σαν στόχο την αποδοτικότερη επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Η διαχείριση της πληροφορίας και η διαχείριση των διοικητικών εγγράφων

Ό ρόλος των στελεχών στην διαχείριση και αξιοποίηση των πληροφοριών, σύμφωνα με τον Mintzberg (1973) είναι σημαντικός και εστιάζεται σε τρείς άξονες :αναζήτηση και αποθήκευση πληροφοριών από διαφορετικές πηγές στο εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, διαχείριση και διάχυση των πληροφοριών στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, σύνδεση του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον. Το εσωτερικό περιβάλλον αφορά τα πρόσωπα που έχουν οργανική ή άλλη θέση μέσα στον ίδιο εκπαιδευτικό οργανισμό (εκπαιδευτικό , διοικητικό, βοηθητικό ή άλλο προσωπικό, μαθητές , φοιτητές, καταρτιζόμενοι, διοικητικά , διαχειριστικά ή υποστηρικτικά όργανα και φορείς κλπ.). Το εξωτερικό περιβάλλον αφορά εξωτερικούς παράγοντες (άλλοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, επιχειρήσεις, πολιτιστικοί φορείς κλπ.) (Α.Αθανασούλα κ.α., 1999).

Η πληροφορία διαμορφώνεται με τη χρήση της γραπτής ή της προφορικής επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον Μ. Κουτούζη (1999:240) η *γραπτή επικοινωνία* έχει τα εξής **πλεονεκτήματα**: δυνατότητα αποθήκευσης και άρα επιβεβαίωσης των μηνυμάτων και των πληροφοριών, εξασφάλιση αποτελεσματικότερης μεταφοράς ακριβών και πολύπλοκων πληροφοριών, ακρίβεια και επιμέλεια στη διατύπωση, αποφυγή της δια ζώσης ή τηλεφωνικής επαφής με τον παραλήπτη του μηνύματος. «Ο γραπτός λόγος αποτελεί το κυριότερο μέσο επικοινωνίας των δημοσίων υπηρεσιών τόσο μεταξύ τους όσο και με τους πολίτες και χρησιμοποιείται με τη μορφή διοικητικών εγγράφων. Με την γραπτή επικοινωνία εξασφαλίζεται η αξιοπιστία της διοικητικής δράσης, την αρχή της διαφάνειας, της νομιμότητας, της δημοσιότητας, η δυνατότητα ελέγχου, η συνέχεια της διοίκησης.» (Φροσύνης, 2012). Το ζητούμενο είναι λοιπόν η αποτελεσματική διαχείριση των διοικητικών εγγράφων με στόχο την αποδοτικότερη προσέγγιση της λειτουργίας της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Σύμφωνα με το άρθρο 5 του νόμου 2690/1999 που ονομάζεται Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας («ΚΔΔιαδ»), δημόσια έγγραφα είναι τόσο *τα διοικητικά έγγραφα* όσο και *τα ιδιωτικά έγγραφα* που φυλάσσονται στις δημόσιες υπηρεσίες. Στην παρ. 1 του

άρθρου 5 γίνεται μια ενδεικτική απαρίθμηση των διοικητικών εγγράφων και συγκεκριμένα «*ως διοικητικά έγγραφα εννοούνται όσα συντάσσονται από τις δημόσιες υπηρεσίες, όπως εκθέσεις, μελέτες, πρακτικά, στατιστικά στοιχεία, εγκύκλιες οδηγίες, απαντήσεις της Διοίκησης, γνωμοδοτήσεις και αποφάσεις*». Τα είδη των διοικητικών εγγράφων τα οποία διακινούνται ηλεκτρονικά στις Δημόσιες Υπηρεσίες είναι (Κανονισμός Επικοινωνίας Δημόσιων Οργανισμών, ΥΠΕΣΔΔΑ. 2003): Ευρείας χρήσης έγγραφο, Εισήγηση, Απόφαση, Εγκύκλιος, Διαταγή, Σημειώματα (Υπηρεσιακά – Ενημερωτικά), Αιτήσεις αναφορές υπαλλήλων, Αιτήσεις αναφορές πολιτών, Το τηλεγράφημα και το τηλετύπημα (Telex), Το τηλεμοιότυπο (fax), Το μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (E-mail), τα πρακτικά που αποτελούν ιδιαίτερη περίπτωση διοικητών εγγράφων

Διακίνηση διοικητικών εγγράφων

Τα διοικητικά έγγραφα, στο πλαίσιο της πληροφόρησης των αποδεκτών, διακινούνται είτε με τον συμβατικό τρόπο του ταχυδρομείου είτε με την βοήθεια της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας, η οποία χρησιμοποιείται πλέον συστηματικά στη δημόσια διοίκηση ως μέσο επικοινωνίας και προώθησης των εγγράφων. Η διακίνηση των διοικητικών εγγράφων εμφανίζεται με εισερχόμενη ή εξερχόμενη μορφή, ενώ οι όροι που χρησιμοποιούνται κατά την διακίνηση μεταξύ των υπηρεσιών είναι : α. Αριθμός πρωτοκόλλου: είναι ο μοναδικός αριθμός προσδιορισμού της ταυτότητας του εισερχόμενου ή εξερχόμενου εγγράφου, β. Εισερχόμενο έγγραφο: είναι οποιοδήποτε έγγραφο έχει ως αποδέκτη ή κοινοποιείται στην υπηρεσία αποδοχής, γ. Εξερχόμενο έγγραφο: είναι οποιοδήποτε έγγραφο υπηρεσίας έκδοσης που απευθύνεται ή κοινοποιείται σε πρόσωπο , ομάδα ή άλλη υπηρεσία, δ. Οίκοθεν έγγραφο: είναι οποιοδήποτε έγγραφο συντάσσεται με πρωτοβουλία της υπηρεσίας έκδοσης και δεν αποτελεί απάντηση σε άλλο εισερχόμενο έγγραφο.

Κατά τη διακίνηση των εισερχομένων εγγράφων μετά την παραλαβή ενός εγγράφου από τη γραμματεία της διεύθυνσης σε μία δημόσια υπηρεσία (με ηλεκτρονική ή συμβατική αλληλογραφία), το έγγραφο: χαρακτηρίζεται από το διευθυντή, πρωτοκολλείται με την αναγραφή σχετικών δεδομένων (αριθμός πρωτοκόλλου, περίληψη εγγράφου, χρονολογία έκδοσης, αποστολέας, ημερομηνία παραλαβής, αριθμός συνοδευτικών εγγράφων), αναγράφεται σε αυτό ο αριθμός πρωτοκόλλου και η ημερομηνία παραλαβής του, καταχωρείται σε σχετικό φάκελο με ταυτόχρονη ενημέρωση του ευρετηρίου, διανέμεται και παραλαμβάνεται από τους αποδέκτες.

Κατά τη διακίνηση εξερχόμενων εγγράφων μετά την παραλαβή ενός εγγράφου από τη γραμματεία της διεύθυνσης σε μία δημόσια υπηρεσία προκειμένου να διεκπεραιωθεί η αποστολή του, το έγγραφο: πρωτοκολλείται με την αναγραφή σχετικών δεδομένων (αριθμός πρωτοκόλλου, περίληψη εγγράφου, χρονολογία έκδοσης, αποστολέας, ημερομηνία παραλαβής, αριθμός συνοδευτικών εγγράφων), αναγράφεται σε αυτό ο αριθμός πρωτοκόλλου και η ημερομηνία παραλαβής του, καταχωρείται σε σχετικό φάκελο με

ταυτόχρονη ενημέρωση του ευρετηρίου, καταχωρείται στο βιβλίο αποστολής και αποστέλλεται στους αποδέκτες.

Ηλεκτρονική διαχείριση εγγράφων και Διαδίκτυο

Το γεγονός ότι α) διοικητικά έγγραφα περιέχουν ζωτικές πληροφορίες και μεταφέρονται συχνά μεταξύ των διαφόρων τμημάτων ενός οργανισμού και β)διακινείται μεγάλος όγκος εγγράφων και ο αποτελεσματικός (έγκυρος και έγκαιρος) εντοπισμός τους μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρονοβόρος, επιβάλει τη λειτουργία ενός Ηλεκτρονικού Συστήματος Διαχείρισης Εγγράφων το οποίο δίνει τη δυνατότητα σάρωσης, διαχείρισης και αποτελεσματικής διανομής των διοικητικών εγγράφων (ψηφιακών και έντυπων). Στον Κανονισμό Επικοινωνίας Δημόσιων Οργανισμών (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003) αναφέρεται ότι η εφαρμογή ενός συστήματος ηλεκτρονικής διαχείρισης εγγράφων προσφέρει τα εξής πλεονεκτήματα: την ελαχιστοποίηση της διακίνησης έντυπου υλικού μεταξύ των υπηρεσιακών μονάδων του οργανισμού, την αυτοματοποίηση της διακίνησης εγγράφων από την είσοδό τους στην υπηρεσία έως την έξοδο (εισερχόμενα – εξερχόμενα), την βελτίωση της ταχύτητας αναζήτησης, αποστολής και λήψης εγγράφων καθώς και την ελαχιστοποίηση των τυχόν καθυστερήσεων λαμβάνοντας υπόψη τον όγκο των διακινούμενων εγγράφων, την ασφαλέστερη αποθήκευση και διασφάλιση του περιεχομένου σημαντικών εγγράφων, την μείωση των απαιτούμενων χώρων αποθήκευσης, την αποδοτικότερη και ευέλικτη πρόσβαση σε αρχειοθετημένα έγγραφα, την αυτοματοποίηση της ανάθεσης και παρακολούθησης της υλοποίησης εργασιών της υπηρεσίας και την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών.

Η ραγδαία ανάπτυξη του Διαδικτύου έχει σημαντικές επιπτώσεις τόσο στον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η πρόσβαση σε πληροφοριακό υλικό, όσο στον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούνε με άλλους ανθρώπους. Τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη χρήση ενός διαδικτυακού Συστήματος Διαχείρισης Εγγράφων είναι τα εξής: α. Γρήγορή και εύκολη κοινή χρήση των πληροφοριών: Η προβολή, επεξεργασία και ανταλλαγή δεδομένων ψηφιακά επιταχύνει τη διαδικασία ροής των μηνυμάτων σε σχέση με τη προώθηση των μηνυμάτων σε έντυπη μορφή. β. Αυξημένη παραγωγικότητα και αποδοτικότητα: Καθώς ο χρόνος που δαπανάται για την αναζήτηση των εγγράφων περιορίζεται, δίνεται η δυνατότητα στους χρήστες του συστήματος σε να βελτιώσουν την απόδοσή τους αξιοποιώντας τον ελεύθερο τους χρόνο. γ. Ασφάλεια και αποθήκευση δεδομένων: Σε σχέση με την αποθήκευση των εγγράφων σε τοπικό επίπεδο, διατηρούνται πολλαπλά επίπεδα ασφαλείας. δ. Πιο εύκολη πρόσβαση σε δεδομένα: Με την ενσωμάτωση μιας οργανωμένης λειτουργίας αναζήτησης, υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης σε οποιοδήποτε αρχείο σε ελάχιστο χρόνο από μαζικούς παραλήπτες. ε. Οικονομική και Οικολογική λύση: Οικονομία σε χαρτί και εκτυπώσεις (άμεση) όσο και σε εργατοώρες (έμμεση). στ. Δεδομένα προσβάσιμα από οπουδήποτε: Με την απομάκρυνση από τον χώρο εργασίας, δεν είναι υποχρεωτική η μεταφορά των εγγράφων, εφόσον υπάρχει πρόσβαση από οποιοδήποτε απομακρυσμένο σημείο.

Ανάλυση του συστήματος

Απαιτήσεις χρηστών

Χρήστης	Ανάγκη
Μαθητής	Έχει ανάγκη να κάνει γενικές αναζητήσεις και να προβάλει τα στοιχεία των εγγράφων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία (εξετάσεις, εξεταστέα ύλη κλπ.) τη σχολική μονάδα και βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία ανήκει.
Εκπαιδευτικός	Έχει ανάγκη να ενημερώνεται σε καθημερινή βάση για θέματα που αφορούν το επιστημονικό του πεδίο, την εκπαιδευτική του ιδιότητα, τις μαθητικές δραστηριότητες και τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκει.
Διευθυντής η Υποδιευθυντής σχολικής μονάδας η στέλεχος της εκπαίδευσης	Έχει ανάγκη για γενικές αναζητήσεις εγγράφων που αφορούν το επιστημονικό του πεδίο, την εκπαιδευτική ή την διοικητική του ιδιότητα, τις μαθητικές δραστηριότητες και τις υπόλοιπες σχολικές μονάδες .
	Έχει ανάγκη για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς που εποπτεύει για τους οποίους θα επιμελείται την έκδοση νέων ανακοινώσεων καθώς και την ανάρτηση σχετικής νομοθεσίας.
	Έχει ανάγκη για επικοινωνία με μαθητές που ανήκουν στη σχολική του μονάδα και τους γονείς αυτών , για τους οποίους θα επιμελείται την έκδοση νέων ανακοινώσεων καθώς και την ανάρτηση σχετικής νομοθεσίας.
Ο Διευθυντής εκπαίδευσης	Έχει ανάγκη να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς που εποπτεύει για τους οποίους θα επιμελείται την έκδοση νέων ανακοινώσεων καθώς και την ανάρτηση σχετικής .
	Έχει ανάγκη για ενημερώνει μαθητές και γονείς για ζητήματα εξετάσεων, διαγωνισμών και άλλων μαθητικών δραστηριοτήτων, παραθέτοντας ταυτόχρονα τη σχετική νομοθεσία .
	Έχει ανάγκη να συντονίζει την ενημέρωση που προέρχεται από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και τα στελέχη των δομών και έχει ως αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων.
	Έχει ανάγκη να διαβιβάζει διοικητικά έγγραφα προς τους αποδέκτες τους.

Πίνακας 1:Ανάγκες χρηστών

Στον **Πίνακα 1** αναφέρονται συνοπτικά οι ανάγκες των χρηστών και οι λειτουργίες τις οποίες θα μπορούν να εφαρμόσουν στο Σύστημα Διαχείρισης Εγγράφων. Και οι τρείς κατηγορίες μελών του συστήματος έχουν ανάγκη για επικοινωνία στην περίπτωση ανάγκη παροχής διευκρινήσεων

Απαιτήσεις εφαρμογής

Εκτός από τις απαιτήσεις των χρηστών, υπάρχουν και γενικότερες απαιτήσεις της εφαρμογής σε σχέση με τη λειτουργία της, οι οποίες είναι: i.Η εφαρμογή θα πρέπει να εκτελείται σε διαδικτυακό περιβάλλον και να παρέχει δυνατότητα πρόσβασης σε αυτή από τους δημοφιλέστερους πλοηγούς (Internet Explorer, Mozilla Firefox κλπ.), ii.Η εφαρμογή θα πρέπει να παρέχει διαβαθμισμένη πρόσβαση στο περιεχόμενό της, ούτως ώστε με κριτήριο την ιδιότητα του, η κάθε κατηγορία χρηστών να έχει διαφοροποιημένα δικαιώματα πρόσβασης στις κατηγορίες των εγγράφων, iii.Τα έγγραφα της εφαρμογής θα είναι σε μορφή επισυναπτόμενου αρχείου, iv.Το περιβάλλον της εφαρμογής θα πρέπει να ενσωματώνει τη δυνατότητα βοήθειας για τη χρήση του συστήματος, δηλαδή περιγραφή των βημάτων που απαιτούνται για τις σημαντικότερες λειτουργίες της (αναζήτηση, προβολή, λήψη, τροποποίηση, διαγραφή εγγράφου).

Σχεδίαση της εφαρμογής με τη χρήση της uml

Κατά τη Μοντελοποίηση Σεναρίων Χρήσης (Use Case Model) χρησιμοποιούμε τους ακόλουθους χαρακτήρες :

Ο Υπερδιαχειριστής είναι ο χρήστης της εφαρμογής ο οποίος : επιμελείται τη σωστή λειτουργία και το περιβάλλον διεπαφής του συστήματος, συντονίζει τους υπόλοιπους χρήστες που αναρτούν έγγραφα, καθορίζει τις κατηγορίες των εγγράφων και τι συνδέει με αντίστοιχα δικαιώματα πρόσβασης από τους χρήστες και ενσωματώνει στις αναρτήσεις επιπρόσθετα ειδικά πεδία με στόχο την ευκολότερη πλοήγηση στην εφαρμογή και καθορίζει τις δυνατότητες εμφάνισής τους.

Ο Διαχειριστής είναι ο χρήστης της εφαρμογής ο οποίος: λειτουργεί ως αρθρογράφος ανακοινώσεων που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα ή τη δομή στην οποία υπηρετεί έχοντας τη δυνατότητα να τις τροποποιήσει ή να τις διαγράψει σε περίπτωση αλλαγών και είναι ένας από τους τελικούς αποδέκτες της πληροφόρησης που παρέχει το σύστημα και ανάλογα με τα δικαιώματα πρόσβασης αναζητά, προβάλει και λαμβάνει όσα έγγραφα τον ενδιαφέρουν.

Ο Εκπαιδευτικός είναι ο χρήστης της εφαρμογής ο οποίος είναι ένας από τους τελικούς αποδέκτες της πληροφόρησης που παρέχει το σύστημα και ανάλογα με τα δικαιώματα πρόσβασης αναζητά, προβάλει και λαμβάνει όσα έγγραφα τον ενδιαφέρουν.

Ο Μαθητής είναι ο χρήστης της εφαρμογής ο οποίος είναι ένας από τους τελικούς αποδέκτες της πληροφόρησης που παρέχει το σύστημα και ανάλογα με τα δικαιώματα πρόσβασης αναζητά, προβάλει και λαμβάνει όσα έγγραφα τον ενδιαφέρουν.

Ο προσδιορισμός των βασικών δυνατοτήτων χρήσης του συστήματος από τους διακριτούς χρήστες του αποτελεί προτεραιότητα για την Διεύθυνση Εκπάιδευσης.

Προτάσεις - Επεκτάσεις του Συστήματος Διαχείρισης Εγγράφων

Μία πιθανή επέκταση του Συστήματος της παρούσας εργασίας, θα ήταν η προσαρμογή του ώστε να μπορούν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να αποστέλλουν αιτήσεις (βεβαιώσεων, αδειών κλπ.) σε υπηρεσιακό επίπεδο μέσω του συστήματος στην Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή στη Σχολική μονάδα στην οποία ανήκουν. Με αυτό τον τρόπο ελαχιστοποιούνται οι δια ζώσης ενέργειες και απλοποιείται γενικότερα η διαδικασία συναλλαγής της διοίκησης με το ανθρώπινο δυναμικό το οποίο εποπτεύει.

Η απάντηση της υπηρεσίας στα συγκεκριμένα αιτήματα σε αρχικό στάδιο ενδείκνυται να είναι η έντυπη αποστολή του εγγράφου που ζητείται. Μια πιο εξελιγμένη εκδοχή είναι η ηλεκτρονική αποστολή του εγγράφου στον αιτούντα, με απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση την ενεργοποίηση και πιστοποίηση των ηλεκτρονικών υπογραφών στο πλαίσιο της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης από τις Υπηρεσίες του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α..

Εξάλλου όπως ορίζει το **Άρθρο 10 - Δικαίωμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας και χρήσης ΤΠΕ του** ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3979 νόμου για την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση (**Αρ. Φύλλου 138** 16 - 06 - 2011): «1. Τα φυσικά πρόσωπα και τα Ν.Π.Ι.Δ. έχουν δικαίωμα να επικοινωνούν και να συναλλάσσονται με τους φορείς του δημόσιου τομέα με χρήση ΤΠΕ και ιδίως να κάνουν χρήση ηλεκτρονικών πληροφοριακών και επικοινωνιακών συστημάτων προκειμένου να χρησιμοποιούν προσφερόμενες υπηρεσίες ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, να λαμβάνουν και να δίδουν πληροφορίες, να έχουν πρόσβαση στα δημόσια έγγραφα, να καταθέτουν αιτήσεις, δηλώσεις, δικαιολογητικά ή άλλα έγγραφα και να λαμβάνουν διοικητικά ή άλλα έγγραφα που απευθύνουν σε αυτά οι φορείς του δημόσιου τομέα.

Επιπρόσθετα σε σχέση με τις ηλεκτρονικές υπογραφές στο **Άρθρο 13 - Κύρος και αποδεικτική ισχύς ηλεκτρονικών εγγράφων** του ίδιου νόμου αναφέρεται ότι: «1. Τα ηλεκτρονικά έγγραφα που συντάσσονται από όργανο φορέα του δημόσιου τομέα και φέρουν προηγμένη ηλεκτρονική υπογραφή του εξουσιοδοτημένου οργάνου που βασίζεται σε αναγνωρισμένο πιστοποιητικό και δημιουργείται από ασφαλή διάταξη δημιουργίας υπογραφής έχουν την ίδια νομική και αποδεικτική ισχύ με τα έγγραφα που φέρουν ιδιόχειρη υπογραφή και σφραγίδα.»

Επίσης θα μπορούσε να συνδυαστεί με ένα σύστημα διαχείρισης εκπαιδευτικού υλικού, κατά το οποίο τόσο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αναρτούν σχεδιαγράμματα, ασκήσεις, τεστ κλπ. προς μελέτη και επεξεργασία από τους μαθητές όσο και τα στελέχη θα μπορούν να αναρτούν σενάρια διδασκαλίας και σχετικό εκπαιδευτικό υλικό με την ειδικότητα, ώστε να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους οποίους καθοδηγούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσση

Κουτούζης Μ. (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων: Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Τόμος Α, Πάτρα.

Κατσαρός Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α.(1998). *Ανοικτή εξ' αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων*, τόμος Β, Πάτρα.

Σαΐτης Χρ., *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*, Αθήνα, 1994.

Αθανασούλα Α., Ρέππα Σ., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ. (1999) *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού,* Τόμος Β, Πάτρα.

Φροσύνης Α. (2012). *Σύνταξη Δημοσίων Εγγράφων & Οικονομική Διαχείριση Σχολικών Επιτροπών,* ΠΙ.ΝΕ.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α.(2003). Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης, *Κανονισμός Επικοινωνίας Δημόσιων Οργανισμών (Κ.Ε.Δ.Υ.)*, β' έκδοση.

Ξενόγλωσση

Dean J. (1995) *Managing the primary school*, London: Routledge.

Daft R. L. (1991). *Management*, Chicago.

Mintzberg H. (1973). *The nature of managerial work,* NY: Harper and Row.

Διερεύνηση της σχέσης των προβλημάτων ρόλων και της αφοσίωσης στο σχολείο με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης

Τηλιοπούλου Κερασία, 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

Οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα κοινό φαινόμενο που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες. Οι συγκρούσεις μπορεί να προκύψουν από διαφορές απόψεων, αξιών και συναισθημάτων στο χώρο εργασίας. Οι ρόλοι αποτελούν βασικές πτυχές της λειτουργικότητας των εργαζομένων, καθώς περιλαμβάνουν τις προσδοκίες των εργαζομένων και τι περιμένουν ο ένας από τον άλλο σε σχέση με τις δράσεις τους στον οργανισμό. Η οργανωσιακή αφοσίωση και, αντίστοιχα, η αφοσίωση στο σχολείο μπορεί να ορισθεί ως μια ψυχολογική κατάσταση που συνδέει το άτομο με τον οργανισμό/σχολείο. Έρευνες έχουν δείξει ότι η διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να σχετίζεται με την αύξηση των προβλημάτων ρόλων και τη μείωση της αφοσίωσης των εργαζομένων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης των διαστάσεων των προβλημάτων ρόλων και της αφοσίωσης στο σχολείο με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων. Διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα σε δείγμα 121 εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα προβλήματα ρόλων γενικά, η ασάφεια ρόλων, ο φόρτος εργασίας και η αφοσίωση στο σχολείο σχετίζονται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν στην ενσωμάτωση/συνεργασία. Τα προβλήματα ρόλων γενικά, η σύγκρουση ρόλων και ο φόρτος εργασίας σχετίζονται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν στη συγκατάβαση/ παραχώρηση. Η ασάφεια ρόλων και η αφοσίωση στο σχολείο σχετίζονται αρνητικά με την επιβολή/ ανταγωνισμό, ενώ η ασάφεια ρόλων σχετίζεται θετικά με το συμβιβασμό. Τέλος, τα προβλήματα ρόλων γενικά και η αφοσίωση στο σχολείο σχετίζονται αρνητικά με την αποφυγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Εργασιακές συγκρούσεις, αφοσίωση στο σχολείο, προβλήματα ρόλων, προσχολική εκπαίδευση

Investigating the relationship between role problems and school commitment with selected conflict management strategies: A study in preschool teachers

Tiliopoulou Kerasia, Kindergarten Teacher, M.Ed. in Educational Administration
Stavropoulos Vasileios, Doctor of Educational Administration and Research Methodology, Primary Teacher

Abstract

Conflicts in the school environment are a common phenomenon that has attracted the interest of researchers in recent decades. Conflicts can arise from differences of opinions, values, and feelings in the workplace. Roles are key aspects of employees' functionality, as they include employees' expectations and what they expect from each other in relation to their activities in the organization. Organizational commitment and school commitment respectively, can be defined as a psychological state that connects the individual to the organization/school. Research has shown that conflict management can be associated with increasing role problems and reducing employee commitment. The purpose of this study is to investigate the relationship between the dimensions of role problems and school commitment to selected conflict management strategies. Quantitative research was conducted on a sample of 121 pre-school teachers. The results showed that role problems in general, role ambiguity, workload and school commitment are positively related to conflict management strategies involving integration / collaboration. Role problems in general, role conflict and workload are negatively related to conciliation / concession management strategies. Role ambiguity and school commitment are negatively related to enforcement / competition, whereas role ambiguity is positively related to compromise. Finally, role problems in general and school commitment are negatively related to avoidance.

Keywords: Work conflicts, school commitment, role problems, pre-school education

Εισαγωγή

Η διεθνής έρευνα αναδεικνύει ότι οι συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν ένα κοινό φαινόμενο. Οι μελετητές έχουν εντοπίσει μεμονωμένους παράγοντες που σχετίζονται με συγκρούσεις σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των σχολείων (Chadwick, 1995· Jones, 2005· Steyn & van Niekerk, 2002). Ο Chadwick (1995) εντοπίζει πέντε παράγοντες που σχετίζονται με τη σύγκρουση: αλλαγή, εξουσία, έλλειψη πόρων, ποικιλομορφία και ευγένεια. Ο Mullins (1999) επίσης, προσδιόρισε παράγοντες όπως ατομικές διαφορές, περιορισμένους πόρους, ανταγωνισμό, άδικη μεταχείριση του προσωπικού και επικοινωνία. Οι Hard και Sommers (2008) εξηγούν περαιτέρω ότι οι διαφορές σε θέματα που αφορούν σε λήψη απόφασης συχνά προκαλούν σύγκρουση στα σχολεία, επειδή εκείνοι που βρίσκονται στην εξουσία μπορούν να πιέσουν για μεγαλύτερη προσοχή σκοπεύοντας σε υψηλότερο κύρος. Οι Ngcobo (2003), Van Deventer και Kruger (2003) και Mullins (1999), υποστηρίζουν ότι οι περιορισμένοι πόροι συχνά προκαλούν σύγκρουση στα σχολεία, επειδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταγωνιστούν προκειμένου να αποκτήσουν ένα μερίδιο αυτών των πόρων. Έρευνες, τέλος, έχουν αναδείξει ότι η διαχείριση συγκρούσεων μπορεί να σχετίζεται με την ασάφεια ρόλων και την αφοσίωση των εργαζομένων ενώ η σωστή διαχείριση συγκρούσεων μειώνει την πιθανότητα απουσίας από την εργασία (Ebbers & Wijnberg, 2017· Gaziel, 2004).

Σύγκρουση / διαχείριση συγκρούσεων

Οι ερευνητές και οι μελετητές ορίζουν τον όρο «σύγκρουση» με διάφορους τρόπους, αναφερόμενοι σε διαφορετικά πλαίσια ή μορφές συγκρούσεων, συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών, θρησκευτικών, πολιτικών, συζυγικών και προσωπικών αξιών (Barki, Montreal & Hartwick, 2004). Μερικοί μελετητές ορίζουν ως «σύγκρουση» τις διαφωνίες ή διαφορές απόψεων (Moore, 1998), ενώ άλλοι θεωρούν ότι εκδηλώνονται στο πλαίσιο παρέμβασης ή παρεμπόδισης συμπεριφορών (Alper, Tjosvold & Laws, 2000). Επιπλέον, κατά άλλους, η σύγκρουση αποτελεί ένα συνδυασμό διαφωνίας, αρνητικών συναισθημάτων και παρεμβολών (Bodker, & Jameson, & Kartz, 2001).

Η διαχείριση των συγκρούσεων αναφέρεται στη μείωση, την εξάλειψη και τον έλεγχο της σύγκρουσης προκειμένου να καταστούν ευνοϊκότερες και λιγότερο απαιτητικές για όλα τα μέρη. Η διαχείριση των συγκρούσεων είναι πολύτιμη για να καταστεί η σύγκρουση πιο εποικοδομητική και λιγότερο καταστροφική. Οι Henkin, Cistone και Dee (2000) υποστηρίζουν ότι μπορεί να επιτευχθεί μια ικανοποιητική έκβαση μέσω της καλής επικοινωνίας. Κάτι τέτοιο θα συνεπαγόταν την αποφυγή κριτικής, με το να κατηγορεί και να απειλεί ο ένας τον άλλον κατά τη διαδικασία διαχείρισης των συγκρούσεων (Davidson & Wood, 2004).

Οργανωσιακή αφοσίωση / αφοσίωση στο σχολείο

Η οργανωσιακή αφοσίωση μπορεί να προσδιοριστεί ως η άτυπη δέσμευση μεταξύ ενός ατόμου και του οργανισμού, όπου εργάζεται, η οποία βασίζεται στην ικανοποίηση των επαγγελματικών προσδοκιών, αλλά και στην εκπλήρωση ενός ψυχολογικού συμβολαίου (Porter et al, 1974). Ένας σύγχρονος ορισμός θα συνίστατο στην πίστη του ατόμου στις αξίες και τους στόχους του οργανισμού, την προθυμία του να συνδράμει στην εκπλήρωση των σκοπών του και την επιθυμία του να παραμείνει μέλος αυτού του οργανισμού. Κοινό στοιχείο όλων των ορισμών είναι ο δεσμός μεταξύ του ατόμου και του οργανισμού που διαμορφώνεται δια της αλληλεπίδρασής τους. Το «δέσιμο» αυτό πηγάζει από το αίσθημα ασφάλειας, αυτοπεποίθησης και ανταπόδοσης που βιώνει και τη σταθερότητα της παρουσίας του ατόμου στον οργανισμό. Στην παρούσα μελέτη ο οργανισμός αφορά στο σχολικό πλαίσιο, οπότε και η οργανωσιακή αφοσίωση αντίστοιχα αφορά στην αφοσίωση στο σχολείο.

Προβλήματα ρόλων

Η αντίληψη του ρόλου σημαίνει το βαθμό σαφήνειας ή ασάφειας ενός μεμονωμένου ρόλου. Οι Hartenian et al. (2011) επιβεβαιώνουν ότι η ασάφεια ρόλων και η σύγκρουση ρόλων αποτελούν ζωτικής σημασίας χαρακτηριστικά των αντιλήψεων ρόλων. Καθορίζουν τις αντιλήψεις ρόλων ως τις πεποιθήσεις των ανθρώπων για τη δουλειά τους και πώς να τις εκτελούν.

Η ασάφεια του ρόλου έχει οριστεί ως η έλλειψη σαφήνειας των σχεδίων και των στόχων και η αβεβαιότητα σχετικά με την αρχή ή τη γνώση σχετικά με τον τρόπο εκτέλεσης των καθηκόντων (ρόλοι) (Rizzo et al., 1970). Οι Sinha και Subramanian (2012) αναφέρονται στην ασάφεια των ρόλων ως το βαθμό αβεβαιότητας που αντιλαμβάνεται το άτομο κατά την εκπλήρωση των απαιτήσεων ρόλου ή την απουσία προβλεψιμότητας σχετικά με το αποτέλεσμα της συμπεριφοράς που απορρέει στο πλαίσιο του ρόλου.

Η σύγκρουση ρόλου εκδηλώνεται όταν οι ευθύνες που ανατίθενται σε ένα άτομο βρίσκονται σε σύγκρουση. Οι Katz και Kahn χαρακτήρισαν τη σύγκρουση ρόλων ως «την ταυτόχρονη εμφάνιση δύο ή περισσότερων συνόλων πιέσεων έτσι ώστε η συμμόρφωση με το ένα να δυσχεραίνει τη συμμόρφωση με το άλλο» (1978, σελ. 184).

Ο φόρτος εργασίας εκδηλώνεται όταν οι άνθρωποι αισθάνονται ασυνέπεια μεταξύ του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση της εργασίας και του διαθέσιμου χρόνου για αυτούς. Η ασυνέπεια του χρόνου σημαίνει ότι οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι υπάρχουν πάρα πολλά πράγματα που πρέπει να κάνουν στον καθορισμένο χρόνο, στοιχείο που μπορεί να αποτελεί την πιο σημαντική αιτία για σύγκρουση ρόλων (Rizzo et al., 1970). Ως φόρτος εργασίας ορίζεται το στοιχείο που περιλαμβάνει τον αριθμό των ωρών εργασίας, τις ευθύνες στην εργασία, καθώς και τις εργασίες που υπερβαίνουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες των εργαζομένων (Ismail et al., 2010). Επίσης, αρκετοί ερευνητές, έχουν υποστηρίξει ότι υπάρχει διάκριση μεταξύ της πραγματικής ποσότητας εργασίας και της αντίληψης του ατόμου που έχει για τον φόρτο εργασίας ο οποίος του αναλογεί. Ο φόρτος εργασίας μπορεί επίσης να ταξινομηθεί ως ποσοτικός (όγκος της εργασίας που πρέπει να γίνει) ή ποιοτικός (δυσκολία της εργασίας) (Jensen et al., 2013).

Η πλειοψηφία των συναφών, με την παρούσα έρευνα, μελετών τόσο στον ελληνικό όσο και στο διεθνή χώρο **(**Biutha et al., 2013· Conley & Woolsey, 2000· Mohamad Johdi & Apitree, 2012 · Saiti, 2014· Λεπίδας, Σταυρόπουλος & Τεντζέρης, 2015· Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2015· Μπαζίκα, 2015· Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2014· Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012· Τσιόπα, 2010), αφορά στην πρωτοβάθμια (Δημοτικά Σχολεία) ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της σχέσης των προβλημάτων ρόλων και της αφοσίωσης στο σχολείο με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Διεξήχθη ποσοτική έρευνα και επιλέχθηκε ο σχεδιασμός που αφορά σε έρευνα συσχέτισης (correlational study). Το μέσο συλλογής που χρησιμοποιήθηκε για τους σκοπούς της έρευνας ήταν ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με ερωτήσεις κλειστού τύπου και χορηγήθηκε σε ηλεκτρονική/διαδικτυακή μορφή. Ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης που υπηρετούσαν σε διθέσια, τριθέσια

και τετραθέσια νηπιαγωγεία της ευρύτερης περιοχής της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας.

Για την αξιολόγηση των προβλημάτων ρόλων χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων των Rizzo House και Lirtzman (1970). Περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις που αξιολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Αξιολογεί τρεις διαστάσεις: Ασάφεια ρόλων, σύγκρουση ρόλων και φόρτο εργασίας. Η αξιοπιστία της κλίμακας γενικά, σύμφωνα με το συντελεστή Cronbach's alpha ήταν α=0,871. Πρέπει να τονιστεί ότι η διάσταση που αφορά στην ασάφεια ρόλων έχει αρνητική φορά. Δηλαδή, υψηλότερη τιμή στην κλίμακα δείχνει χαμηλότερο επίπεδο προβλημάτων που σχετίζονται με την ασάφεια του ρόλου των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης.

Για τη διερεύνηση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Οργανωσιακής Σύγκρουσης του Rahim, Organizational Conflict Inventory-II, ROCI-II (Rahim, 1983). Αποτελείται από 28 ερωτήσεις που αξιολογούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Αξιολογεί πέντε στρατηγικές: Αποφυγή, επιβολή/ανταγωνισμό, συγκατάβαση/παραχώρηση, συμβιβασμό και ενσωμάτωση/συνεργασία. Η αξιοπιστία της κλίμακας γενικά, σύμφωνα με το συντελεστή Cronbach's alpha ήταν α=0,829.

Για τη διερεύνηση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε ως βάση το εργαλείο Organizational Commitment Questionnaire – OCQ (Mowday & Steers, 1979). Προσαρμογή στα ελληνικά: Το ερωτηματολόγιο προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Σταφυλά, Σπυριδοπούλου και Τιλελή (Σταλίκας, Τριλίβα, & Ρούσση 2002, σελ. 217-218). Προσαρμόστηκε κατάλληλα για τους εκπαιδευτικούς από τον Σταυρόπουλο (2013). Αποτελείται απο 12 ερωτήσεις που αξιολογούνται σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Η αξιοπιστία της κλίμακας σύμφωνα με το συντελεστή Cronbach's alpha ήταν α=0,906.

Η εισαγωγή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα έγινε με το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS v.25.0.

Αποτελέσματα

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's (r). Πιο συγκεκριμένα, προέκυψε ότι τα προβλήματα ρόλων γενικά σχετίζονται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($r=0.425$, $p<0.01$) ενώ σχετίζονται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν τη συγκατάβαση/ παραχώρηση ($r=-0.201$, $p<0.05$) και την αποφυγή ($r=-0.189$, $p<0.05$). Από τις διαστάσεις των προβλημάτων ρόλων παρατηρήθηκε ότι η ασάφεια ρόλων σχετίζεται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία ($r=0.536$, $p<0.01$) και το συμβιβασμό ($r=0.308$, $p<0.05$) ενώ σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό (r=-

0.233, p<0.05). Η σύγκρουση ρόλων σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την συγκατάβαση/ παραχώρηση (r=-0.197, p<0.05). Τέλος, ο φόρτος εργασίας προέκυψε ότι σχετίζεται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία (r=0.284, p<0.01) ενώ σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την συγκατάβαση/ παραχώρηση (r=-0.233, p<0.05).

Επιπλέον, προέκυψε ότι η αφοσίωση στο σχολείο σχετίζεται θετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την ενσωμάτωση/ συνεργασία (r=0.584, p<0.01) ενώ σχετίζεται αρνητικά με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που αφορούν την επιβολή/ ανταγωνισμό (r=-0.345, p<0.01) και την αποφυγή (r=-0.184, p<0.05). Επιπρόσθετα, η αφοσίωση στο σχολείο σχετίζεται θετικά με την ασάφεια ρόλων (r=0.665, p<0.01) και αρνητικά με τη σύγκρουση ρόλων (r=-0.210, p<0.05).

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης των προβλημάτων ρόλων και της αφοσίωσης στο σχολείο με τις επιλεγόμενες στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης.

Η διδασκαλία, ως επαγγελματικό έργο, απαιτεί πολλούς ρόλους. Ο Sutton (1984) επεσήμανε ότι οι απαιτήσεις ρόλων μπορούν να καταστούν αγχωτικές για έναν εκπαιδευτικό όταν οι προσδοκίες που αφορούν στη συμπεριφορά του είναι ασαφείς (ασάφεια ρόλου), όταν είναι υπερβολικές (υπερφόρτωση ρόλων) ή όταν πληρούν ένα σύνολο προσδοκιών το οποίο καθιστούν περισσότερο δύσκολο να ανταποκριθεί σε άλλες προσδοκίες (σύγκρουση ρόλων). Οι Conley και Woolsey (2000), σε μια μελέτη σε εκπαιδευτικούς, διαπίστωσαν ότι η σύγκρουση ρόλων και η ασάφεια ρόλων επηρεάζουν τόσο τα ατομικά όσο και τα οργανωσιακά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένης και της ικανοποίησης από την εργασία. Οι Koustelios και Kousteliou (1998), σε μια μελέτη Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εντόπισαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της σύγκρουσης ρόλων και της ασάφειας ρόλων από τη μία πλευρά και της ικανοποίησης και της αφοσίωσης στην εργασία από την άλλη.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι τόσο τα προβλήματα ρόλων όσο και η αφοσίωση στο σχολείο επηρεάζουν τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης για να επιλύσουν τις συγκρούσεις εντός σχολικών μονάδων. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι όχι μόνο μια σωστή διαχείριση της αφοσίωσης στο σχολείο αλλά και μια αποτελεσματική στρατηγική διαχείρισης συγκρούσεων είναι σημαντική για την ευημερία ενός οργανισμού. Μια μελέτη των Thomas, Bliese και Jex (2005) κατέληξε σε ευρήματα που έδειξαν ότι η διαπροσωπική σύγκρουση εντός του οργανισμού σχετίζεται αρνητικά τόσο με τη συναισθηματική όσο και με τη συνεχή αφοσίωση σε αυτόν. Επιπλέον, μια έρευνα που διεξήχθη από τους Coote, Forrest και Tam (2003) δείχνει ότι η αφοσίωση συνδέεται με την

προθυμία για συνεργασία. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η προσπάθεια αποφυγής συγκρούσεων και η μείωση της ανταλλαγής σκληρών λέξεων θα βοηθούσαν τα εμπλεκόμενα μέρη να οικοδομήσουν αφοσίωση και εμπιστοσύνη στον οργανισμό. Επιπλέον, οι Tjosvold et al. (2001), και Wong και Tjosvold (2002) υποστήριξαν ότι ο υψηλός βαθμός αφοσίωσης αποτελεί ισχυρό δεσμό μεταξύ των μελών του προσωπικού, παρακινώντας τους να επιλύσουν τις συγκρούσεις και να συνεργαστούν αντί να αποφύγουν ή να αναζητήσουν τα δικά τους συμφέροντα εις βάρος των άλλων.

Η διαχείριση των συγκρούσεων καθώς και το πώς προκύπτουν οι συγκρούσεις σε μια σχολική μονάδα συνιστούν περίπλοκα ζητήματα, καθώς κάθε άτομο αντιμετωπίζει μια σύγκρουση με διαφορετικούς τρόπους (Saiti, 2014). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρόλο που δείχνουν ότι τα προβλήματα ρόλων και η αφοσίωση σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης συγκρούσεων δεν μπορούν με ασφάλεια να γενικευτούν στον ευρύτερο συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης, καθώς αποδίδουν τάσεις. Ως εκ τούτου, μελλοντικές έρευνες μπορούν να εστιάσουν σε ευρύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης και να προβούν στη μελέτη παραγόντων που μπορεί να επιδρούν στη σχέση των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων με τα προβλήματα ρόλου και την αφοσίωση τόσο στο σχολείο όσο και στο επάγγελμα. Τέλος, θα μπορούσε να μελετηθεί η συμβολή των στρατηγικών διαχείρισης συγκρούσεων και των προβλημάτων ρόλων τόσο στην επαγγελματική ικανοποίηση όσο και στο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alper, S., Tjosvold, D. & Laws, K. S. (2000). Conflict management efficiency and performance in organizational team. *Personal Psychology, 53,*625-642.

Barki, H., Montreal, H. E. C., & Hartwick, J. (2004). Conceptualizing the construct of interpersonal conflict. *The International Journal of Conflict Management, 5*(3), 216-244.

Bazika, E. (2015). *Epikoinoniako klima kai Empistosyni ton ekpaideftikon kai i schesi tous me tis Stratigikes Diacheirisis Sygkrouseon sto scholeio.* Masters Dissertation. Panepistimio Thessalias.

Biutha, M., Zachariah, W, Beth, M. & Emily, N. (2013). Effects of Conflicts on School Management in the Third World: The Case of Kenya. *Journal of Emerging Trends in Economics and Management Sciences, 4*(5), 501-507.

Bodker, A. M., Jameson, J. K., & Kartz, J. (2001). Emotion in conflict formation and its transformation: Application to organisational conflict management. *International Journal of Conflict Management, 12*(3),259-275.

Chadwick, B. (1995). *Conflict to consensus workshop.* Minneapolis, MN: Minneapolis Public School.

Conley, S., & Woolsey, S. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration, 38,* 179-201.

Coote, L. V., Forrest, E. J., & Tam, T. W. (2003). An inverstigation into commitment in non-Western industrial marketing relationships. *Industrial Marketing Management, 32,* 595-604.

Davidson, J., & Wood, C. (2004). A conflict resolution model. *Theory into Practice, 43*(1), 6–13.

Ebber, J., & Wijnberg, M. (2017). Betwixt and between: Role conflict, role ambiguity and role definition in project-based dual-leadership structures. *human relations*, *70(11),* 1342–1365.

Gaziel, H.H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education, 7*, 421-434.

Hard, S., & Sommers, W. A. (2008). *Leading professional learning communities: Voices from research andpractice.* Thousand Oaks: Crown Press.

Hartenian, L., Hadaway, F., & Badovick, G. (2011). Antecedents and Consequences of Role Perceptions. A Path Analytic Approach. *Journal of Applied Business Research 10*(2), 40-50.

Henkin, A.B., Cistone, P. 1., & Dee, J.R. (2000). Conflict management strategies of principles in site-based managed schools. *Journal of Educational Administration, 38*(2), 142-158.

Ismail, A., Yao, A., Elizabeth, Y., Lai-Kuan, K., & Ju, S. Y. (2010). Occupational stress features, emotional intelligence and job satisfaction: An empirical study in private institutions of higher learning. *Scientific e-journal of Management Science, 16*(5), 5-33.

Jensen, J. M., Patel, P. C., & Messersmith, J. G. (2013). High-performance work systems and job control: Consequences for anxiety, role overload, and turnover intentions. *Journal of Management, 39*(6), 1699-1724.

Jones, J. (2005). *Management skills in schools.* London: Paul Chapman.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The Social Psychology of Organizations (2nd edn.).* New York: Wiley.

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, *82*(1), 131-136.

Lepidas, D., Stavropoulos, V., & Tentzeris, E. (2015). To synergatiko kai antagonistiko profil ekpaideftikon protovathmias ekpaidefsis kai i symvoli tou ston prosanatolismo ton sygkrouseon sto choro tou scholeiou. *Neos Paidagogos, 6* (Septemvrios 2015), 129-137.

Mitsara, S., & Iordanidis, G. (2015). Dierevnisi ton technikon antimetopisis ton sygkrouseon sta Dimotika Scholeia tis Elladas. *Erevna stin Ekpaidefsi, 3,* 57-96.

Mohamad Johdi, S. & Apitree, A. (2012). Causes of Conflict and Effective Methods to Conflict Management at Islamic Secondary Schools in Yala, Thailand. *International Interdisciplinary Journal of Education, 1*(1), 15-22.

Moore, K. R. (1998). Trust and relationship commitment in logistic alliances: A buyer's perspective. *International Journal of Purchasing and Materials, 34,* 24-37.

Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, *14*(2), 224-247.

Mullins, L. J. (1999). *Management and organizational* behavior (6 Financial Times Management.

Ngcobo, T. (2003).Conflict management. In 1. Lumby, D. Middlewood & E. Kaabwe (Eds), *Managing human resource in South African schools* (186-199). London: Commonwealth Secretariat.

Patsalis, Ch. & Papoutsaki, K. (2014). *Diacheirisi ton sygkrouseon stin Protovathmia Ekpaidefsi: O rolos tis Diefthynsis ton scholikon monadon.* 2ο panellinio synedrio tis Panellinias Enosis Scholikon Symvoulon (PESS) , Thessaloniki, 27-29 Martiou 2014.

Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & P. V. Boulian, (1974), Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technician. *Journal of Applied Psychology, 59* (5), 603-609.

Rahim, M. A. (1983). Measurement of organizational conflict*. The Journal of General Psychology, 109*(2), 189–199.

Rizzo, JR., House, RJ., & Lirtzman, SI. (1970) Role conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly, 15*(2), 150–163.

Saiti, A. (2014). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(4), 582-609.

Saiti, A., Iordanidis, G. & Bakas, Th. (2012). *Staseis ton ekpaideftikon tis protovaathmias ekpaidefsis gia to fainomeno ton sygkrouseon sto ergasiako perivallon tou scholeíou tous.* 8ο Panellínio Synédrio. Ellinikí Paidagogikí kai Ekpaideftikí Érevna: 2-4 Noemvríou.

Sinha, V. & Subramanian, K. S. (2012) Organizational Role Stress Across Three Managerial Levels: A Comparative Study. *Global Business And Organizational Excellence 31*(5), 70–77.

Stalikas, A, Triliva, S, & Roussi, P. (2012*). Ta psychometrika ergaleia stin Ellada.* Athina: Ellinika Grammata.

Stavropoulos, V.M. (2013). Paragontes pou schetizontai me tin apochorisi/allagi plaisiou ergasias stous ekpaideftikous eidikis kai genikis agogis: Prosengisi me miktes erevnitikes methodous. Didaktoriki Diatrivi. Volos: Panepistimio Thessalias, Scholi Anthropistikon kai Koinonikon Epistimon, Paidagogiko Tmima Dimotikis Ekpaidefsis. Diathesimi sto: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/38568

Steyn, G., M. & van Niekerk, E. J. (2002). *Human resource management in education.* Pretoria: Unisa press

Sutton, R. (1984). Job stress among primary and secondary school teachers: its relationship to ill-being. *Work and Occupations, 11,* 7-28.

Thomas, J. L., Bliese, P. D., & Jex, S. M. (2005). Interpersonal conflict and organizational commitment: Examining two levels of supervisory support as multilevel moderators. *Journal of Applied Social Psychology, 35*(11), 2375-2398.

Tjosvold, D., Hui, C., & Law, K. S. (2001). Constructive conflict in China: Cooperative conflict as bridge between east and west. *Journal of World Business, 36*(2), 166-183.

Tsiopa, K (2010). *I schesi ton stratigikon diacheirisis sygkrouseon diefthynton kai ekpaideftikon me tin ergasiaki tous empeiria.* Diplomatiki Ergasia. Volos: Panepistimio Thessalias

Van Deventer, 1.,& Kruger, A. G. (Eds.). (2003). *An educator's guide to school management skills.* Pretoria: Van Schaick Publishers.

Wong, A., & Tjosvold, D. (2002) Commitment and conflict management for relational marketing in China. *International Journal of Technology Management, 24*(1), 88-105.

Διερεύνηση των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή ως προβλεπτικών παραγόντων για την προώθηση του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχολικές μονάδες 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

Σκοπός της έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του διευθυντή ως προβλεπτικών παραγόντων για την προώθηση του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία της ελληνικής επικράτειας και δεν κατείχαν θέση διευθυντή ή προϊσταμένου στη σχολική τους μονάδα, οι οποίοι/ες συμπλήρωσαν διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Αναφορικά με τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι, από τις 7 διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, μόνο οι διαστάσεις της ηθικής ακεραιότητας και της αποσαφήνισης ρόλων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες στην προώθηση του εν λόγω αισθήματος. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, μέσα από τις διαστάσεις της, ως μια σημαντική ηγετική πρακτική που εδραιώνει το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου και προωθεί τη βελτίωση ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.

Λέξεις-Κλειδιά: ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία, συλλογική αποτελεσματικότητα, διευθυντής, σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Investigating the dimensions of the headteacher's morally oriented leadership, as predictive factors for promoting the sense of collective efficacy in primary school settings

Grantza Anastasia, Kindergarten Teacher, M.Ed. in Educational Administration
Stavropoulos Vasileios, Doctor of Educational Administration and Research Methodology, Primary Teacher

Abstract

The aim of the research was to highlight the views of primary school teachers regarding the investigation of the dimensions of the headteacher's morally oriented leadership as predictive factors for promoting the sense of collective efficacy. A total of 161 teachers participated, who served in public schools of the Greek realm and did not serve as headteachers in the school setting, filled in an online self-report questionnaire. As far

as the results are concerned, it was found that, of the 7 dimensions of morally oriented leadership, only the dimensions of moral integrity and role clarification are predictive factors for promoting the aforementioned sense. The results highlight ethically oriented leadership, through its predictive dimensions, as an important leadership practice that consolidates the sense of collective efficacy in the school and promotes the improvement of the entire school community.

Key-Words: ethically oriented leadership, collective efficacy, headteacher, primary school settings

Εισαγωγή

Η ηγεσία αποτελεί μια διαδικασία που προϋποθέτει τη συνδιαλλαγή, τη διάδραση και την επικοινωνία ανάμεσα στον ηγέτη και στους υφισταμένους (Μπουραντάς,2002). Η επίτευξη "κοινών στόχων", κατά την άσκησή της, δίνουν ηθική χροιά στην ηγεσία κι απαιτούν τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στον οργανισμό, ενώ μειώνουν την πιθανότητα εκδήλωσης εξαναγκαστικής ή ανήθικης συμπεριφοράς (Northouse, 2019). Στον εκπαιδευτικό οργανισμό ηγέτης ορίζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται, αποβλέποντας στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, να διαχειριστεί μεγάλο αριθμό αλλαγών, που συντελούνται και συχνά προκαλούν μεγάλα διλήμματα, συγκρούσεις και κοινωνικές πιέσεις. Παράλληλα, απαιτείται να λαμβάνει αποφάσεις υποδεικνύοντας μεγάλη ευαισθησία και να διοικεί αποκτώντας νέες δεξιότητες, που βασίζονται στις "ηθικές στάσεις" κι αναπτύσσοντας τρόπους σκέψης πέραν της κανονιστικής ιδεολογίας στην εκπαίδευση (Begley & Stefkovich, 2007).

Η λειτουργία της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο χώρο του σχολικού οργανισμού μέσα από τις διαστάσεις της και ο ρόλος του διευθυντή

Η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία καθορίζεται από τις πράξεις των ηγετών, όταν τα δικαιώματα των υφισταμένων προάγονται και δεν παραβιάζονται.. Οι διαστάσεις της αναφέρονται σε αξίες που αφορούν στο αληθινό ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο, στη δίκαιη και ίση μεταχείριση προς όλους, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, στην εντιμότητα, την ακεραιότητα, την ειλικρίνεια, την αμεροληψία, την ανοιχτή επικοινωνία, τη διαφάνεια, την ηθική καθοδήγηση, και τον αλτρουισμό (Kalshoven et al., 2011) Οι συνιστώσες της σχετίζονται με τα ηθικά χαρακτηριστικά του ηγέτη, την ηθική επιβολή των σχεδίων και των αρχών του και τις ηθικές δράσεις κι επιλογές του, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συλλογικότητας (Fry & Slocum, 2008) και αφορούν α) στα κίνητρα, β) στις στρατηγικές, που χρησιμοποιεί ο ηγέτης για να επηρεάσει τους άλλους, και γ) στο χαρακτήρα του.(Kanungo & Mendonca, 1998, αναφορά στο Γράντζα, 2021, σελ 11). Ο εκπαιδευτικός ηγέτης που προάγει την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία φροντίζει να αποτελεί πρότυπο μίμησης για τους άλλους. Δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον προς το συνάνθρωπο, που εκδηλώνεται μέσα από το σεβασμό και την, όσο το δυνατόν, καλύτερη διασφάλιση της ικανοποίησης των αναγκών των άλλων. Ο προσανατολισμός του εστιάζει στο συλλογικό συμφέρον της σχολικής κοινότητας κι επιτυγχάνεται, όταν

οι αποφάσεις που λαμβάνει βασίζονται σε κριτήρια δικαιοσύνης (Treviño et al., 2003). Επιπλέον, η εντιμότητά του, το να ενεργεί αμερόληπτα, με δικαιοσύνη, ειλικρίνεια, αξιοπιστία, αναλαμβάνοντας την ευθύνη των πράξεών του, ενδυναμώνουν την ακεραιότητα και τη συνέπεια στην τήρηση των υποσχέσεών του. Παράλληλα, ο διαμοιρασμός της εξουσίας, η διευκρίνιση ευθυνών, προσδοκιών και στόχων απόδοσής, καθώς και η παραχώρηση του δικαιώματος λόγου στους υφισταμένους, αναφορικά με τη λήψη αποφάσεων, αποτελούν ηθικά στοιχεία ηγετικής συμπεριφοράς, που επιτρέπουν την καλή λειτουργία του οργανισμού (Kalshoven et al., 2011). Οι παραπάνω μορφές ηθικής συμπεριφοράς και οι αξίες που υποδηλώνουν βοηθούν τους σχολικούς ηγέτες να διοικούν όχι μόνο με το μυαλό, αλλά και με την καρδιά τους (Voegel, 2012) κι επιτρέπουν στην ηθική ηγεσία να λειτουργεί στην εκπαίδευση ως μία ηθική δραστηριότητα, που δεσμεύει όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, ενθαρρύνει το κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, τη δημιουργικότητα και τη βελτίωση της απόδοσης όλων (Welch & Hodge, 2017), την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Deci & Ryan, 1994) κι είναι απόλυτα συνυφασμένη με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Starratt, 2017).

Προσέγγιση της συλλογικής αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου

Η συλλογική αποτελεσματικότητα ορίζεται ως ένα κοινωνικό σύστημα, στο οποίο, όσοι εμπλέκονται, αντιλαμβάνονται ότι μπορούν, στηριζόμενοι στις ικανότητές τους, μέσα από κοινές δράσεις και μόνο μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, να επιφέρουν θετικά αποτελέσματα και να αναπτύξουν αυτο-αποτελεσματικότητα (Bandura, 2000.) Στο χώρο του σχολείου, το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας αφορά στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις οποίες, μέσα από την ανάληψη κοινών δράσεων και τη συνδυαστική προσπάθεια, η σχολική ζωή μπορεί να αναβαθμιστεί και οι μαθητές να οδηγηθούν στην πρόοδο (Κουλλαπή, 2019). Απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξή του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας είναι η συνεργασία, η ομαδική προσπάθεια όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η συλλογική αποδοχή της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού, το θετικό εργασιακό κλίμα, η επιμονή για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Τσακιρίδου, 2016). Η συλλογική αποτελεσματικότητα έχει μεγάλη σημασία για το σχολικό οργανισμό, καθώς βελτιώνει την απόδοσή του και σχετίζεται άμεσα τόσο με την κοινωνική επιρροή, που αυτός ασκεί, όσο και με τη μαθητική, σχολική επίδοση (Moolenaar, et al, 2012). Ταυτόχρονα, αποτελεί έναν βασικό δείκτη που αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ο κάθε οργανισμός. Η συνεργασία και η ομαδική προσπάθεια των μελών του θεωρούνται καίρια στοιχεία στη λειτουργία αυτή, προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα, που προκύπτουν, και να πραγματοποιηθούν επιτεύγματα, που θα οδηγήσουν τον οργανισμό στη βελτίωση και την επιτυχία. (Bandura, 2000). Παράλληλα, η σύνδεσή της με το σύστημα της επικοινωνίας, που εφαρμόζεται στη σχολική μονάδα, σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο, αφήνει σε όλη τη σχολική μονάδα πολλά περιθώρια δράσης και βελτίωσης (Περδίκη, 2017).

Ηθική ηγεσία και συλλογική αποτελεσματικότητα

Η αποτελεσματικότητα συνάδει με την ηθική στην εκπαιδευτική ηγεσία, κι όπως απέδειξε η έρευνα των Ασπρίδη και Μαλέτσκου (2017) *«η ηγεσία για να εμπνέει και να οδηγεί στην αποτελεσματικότητα θα πρέπει να εμπεριέχει την ηθική. Τα στελέχη της εκπαίδευσης οφείλουν να εντάσσουν, να οριοθετούν και να αναλύουν κάθε ηθικό δίλημμα που αντιμετωπίζουν, έτσι ώστε να οδηγούνται με διαρκή αγώνα σε ηθικές αποφάσεις στο πλαίσιο της δημοκρατίας και της διαφορετικότητας»* (σελ. 23). Επιπλέον, η ηθική ηγεσία οικοδομεί σχολικά περιβάλλοντα, που προάγουν την αποτελεσματικότητα και τη μάθηση, ενώ προετοιμάζουν συνολικά τους νέους για τις μελλοντικές προκλήσεις της ζωής (Σαχανά, 2019) ενώ, ανάλογα, έρευνα των Hoy και Woolfork (1993) έδειξε ότι το αίσθημα της συλλογικής αποτελεσματικότητας σχετίζεται άμεσα με την ηθική διαδικασία της λήψης αποφάσεων και την επίδραση του διευθυντή στο εκπαιδευτικό προσωπικό (αναφορά στο Τσακιρίδου, 2016, σελ 38), ενώ μελέτη που πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Τουρκίας αποκάλυψε ότι, όσο πιο έντονα στοιχεία μετασχηματιστικής ηγεσίας περιέχει η ηγεσία, που ασκεί ο σχολικός ηγέτης, τόσο πιο υψηλό είναι και το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας που παρατηρείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Akan, 2013). Επίσης, όταν η συλλογική αποτελεσματικότητα κυριαρχεί στο σχολικό οργανισμό φαίνεται ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μεγαλώνουν, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ελαχιστοποιούνται, στη σχολική μονάδα επικρατεί ενθουσιασμός, αίσθημα εμπιστοσύνης, ηθικό κλίμα (Περδίκη, 2017), ενώ αποτελεί τον βασικότερο προβλεπτικός παράγοντας της μαθητικής σχολικής επίδοσης (Donohoo, 2018)

Παρόλο που παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον αναφορικά με τον τρόπο που επηρεάζει η ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία το αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας, ωστόσο αποκαλύπτεται ότι η αρθρογραφία, που άπτεται στη συνάφεια του συγκεκριμένου ερευνητικού πεδίου, είναι αρκετά περιορισμένη και για το λόγο αυτό προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί: α) Ο βαθμός που οι συμμετέχοντες στην έρευνα αποτιμούν την ύπαρξη τόσο της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του σχολικού διευθυντή όσο και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου. β) Αν και σε ποιο βαθμό, οι διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της συλλογικής αποτελεσματικότητας. Επιμέρους στόχοι αφορούν στην εξέταση εκείνων των παραγόντων, που έχουν μεγαλύτερη προγνωστική αξία στην εξαρτημένη μεταβλητή, η οποία αφορά στη συλλογική αποτελεσματικότητα.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη αφορά σε ποσοτική έρευνα επισκόπησης με χαρακτήρα προβλεπτικό. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δειγματοληψία ευκολίας, κατά την οποία χρησιμοποιήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αναρτήθηκε διαδικτυακά σε ομάδες εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας. Συμμετείχαν 161 εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων από διάφορες ειδικότητες, οι οποίοι δεν κατείχαν θέση διευθυντή ή προϊσταμένου σχολικής μονάδας. Οι 134 από αυτούς ήταν γυναίκες και οι 27 άνδρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό (40,4%)

ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 44-51 ετών, το 64,6% ήταν απόφοιτοι τμημάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, ενώ το 39,1% κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο και το 16,8% δεύτερο πτυχίο. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν μόνιμοι εκπαιδευτικοί (87%) και μόνο το 12,4% υπηρετούσαν ως αναπληρωτές και το 0.6% ως ωρομίσθιοι. Οι περισσότεροι είχαν κατά μέσο όρο πάνω από 17 έτη υπηρεσίας (35,4%), ενώ οι σχολικές μονάδες που υπηρετούσαν ήταν κατά τι μεγαλύτερες από 7/θέσιες και το 73,9% βρίσκονταν σε αστική, το 19,3% σε ημιαστική και το 6,8% σε αγροτική περιοχή.

Στο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνονταν ερωτήσεις κλειστού τύπου αναφορικά με το δημογραφικό κι επαγγελματικό προφίλ των συμμετεχόντων, καθώς και προτάσεις/δηλώσεις από 2 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, η οποία αποδόθηκε από την Αγγλική στην Ελληνική γλώσσα με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back-translation), αποτελείται από 38 δηλώσεις/προτάσεις δομημένες σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα), και περιέχει 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) την κλίμακα των Moolenaar et al (2012) για τη μέτρηση του βαθμού της συλλογικής αποτελεσματικότητας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, η οποία αποτελείται από 6 δηλώσεις/προτάσεις, που ακολουθούν 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert με τιμές από 1=Διαφωνώ απόλυτα έως 4=Συμφωνώ απόλυτα κι έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Ξαφάκο κ. συν. (2019). Οι δείκτες αξιοπιστίας σύμφωνα με το συντελεστή Cronbach’s alpha τόσο για την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία γενικά όσο και για τη συλλογική αποτελεσματικότητα ήταν πολύ καλοί, καθόσον α=0,977 και α=0,910 αντίστοιχα. Το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγή, επεξεργασία και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Αποτελέσματα

Οι συμμετέχοντες εκφράζουν, σύμφωνα με τις απόψεις τους, θετική αποτίμηση για την ηθικά προσανατολισμένη ηγεσία συνολικά (Μ.Τ.=3,33, Τ.Α.=0,75), καθώς και υψηλό αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου (Μ.Τ.=3,38, Τ.Α.=0,59), εφόσον η μέση τιμή των απαντήσεων αντιστοιχεί πάνω από το μέσον της 5βαθμης και 4βαθμης κλίμακας αντίστοιχα. Για τη διερεύνηση των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας που προβλέπουν τη συλλογική αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιήθηκε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης. Στον πίνακα 1, που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι συντελεστές παλινδρόμησης και η στατιστική τους σημαντικότητα για τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν σε κάθε βήμα. Όπως διαπιστώνεται από τη βηματική ανάλυση της πολλαπλής παλινδρόμησης, η διάσταση της ηθικής ακεραιότητας αποτελεί τον κύριο προβλεπτικό παράγοντα

(προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2=30,9%), ενώ η διάσταση της αποσαφήνισης ρόλων προσθέτει στην προβλεψιμότητα με τον προσαρμοσμένο συντελεστή προσδιορισμού πρόβλεψης της συλλογικής αποτελεσματικότητας για το μοντέλο πρόβλεψης με τους δύο παράγοντες, να αντιστοιχεί σε R^2=33%.

Πίνακας 1. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης των διαστάσεων της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας

Βήμα	Μοντέλο	Συντελεστές παλινδρόμησης		Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης	t	Sig.	Προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού
		B	Τυπικό Σφάλμα	Beta			R^2
1	(σταθερά)	2,281	,135		16,851	,001	
	Ηθική Ακεραιότητα	,287	,034	**,559**	8,511	**,001**	,309
2	(σταθερά)	2,100	,152		13,809	,001	
	Ηθική Ακεραιότητα	,205	,047	,399	4,368	,001	,330
	Αποσαφήνιση ρόλων	,136	,055	**,226**	2,474	**,014**	
Εξαρτημένη μεταβλητή: Συλλογική αποτελεσματικότητα							

Συζήτηση

Ο σκοπός της έρευνας αφορούσε αφενός στη διερεύνηση του βαθμού που οι συμμετέχοντες αποτιμούν την ύπαρξη τόσο της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας του σχολικού διευθυντή όσο και του αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας στο χώρο του σχολείου και, αφετέρου, αν και σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της συλλογικής αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται να προστεθούν σε αντίστοιχες μελέτες που έγιναν σε σχολεία του εξωτερικού όπου εντοπίστηκε, επίσης, θετική αποτίμηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών, τόσο για την ηθική ηγεσία όσο και για τη συλλογική αποτελεσματικότητα (Bowers, 2009). Η διαπίστωση ότι στο χώρο του σχολείου, μόνο οι διαστάσεις της ηθικής ακεραιότητας και της αποσαφήνισης ρόλων αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για τη δημιουργία αισθήματος συλλογικής αποτελεσματικότητας, θα μπορούσε να στηρίξει και τον ισχυρισμό, ότι η συμβολή της ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας στο αίσθημα συλλογικής αποτελεσματικότητας μπορεί να προβλεφθεί, όταν ο διευθυντής εκφράζει συνέπεια στη συμπεριφορά του και τηρεί τις υποσχέσεις του (ηθική ακεραιότητα) και παράλληλα προωθεί τη διαφάνεια, την ανοιχτή επικοινωνία, τη συνεργασία, ξεκαθαρίζοντας τους στόχους και τις υποχρεώσεις (αποσαφήνιση ρόλων) για τον καθένα χωριστά (Γράντζα, 2021). Άλλωστε, όπως επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες η διαφάνεια, ο σεβασμός της προσωπικότητας των άλλων, η σταθερότητα και η ένδειξη στα ατομικά τους προβλήματα καθώς και η αφιέρωση προσωπικού χρόνου για επικοινωνία από τον ίδιο το διευθυντή προς τους συνεργάτες-εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, αποτελούν απαραίτητα στοιχεία για τη σύσταση και την αύξηση της αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (Περδίκη, 2017· Ross & Gray, 2006) Επιπλέον, όταν οι ηγέτες συμπεριφέρονται ηθικά με άξονα τη δικαιοσύνη, την ειλικρίνεια και την αξιοπιστία, τότε το εργασιακό κλίμα ευδοκιμεί και οι εργαζόμενοι συνεργάζονται οικειοθελώς, αποδίδουν περισσότερο, συνεχώς εξελίσσονται (Neubert, et al., 2009) και δημιουργούν επιτυχημένα σχολικά δίκτυα, τα οποία σχετίζονται άμεσα με το υψηλού βαθμού συλλογικό αίσθημα αποτελεσματικότητας, που επικρατεί σ’ αυτά (Moolenaar, et al., 2012).

Οι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται α) στη δειγματοληψία, η οποία δεν βασίστηκε σε πιθανοθεωρητικές μεθόδους με αποτέλεσμα να εκφράζονται τάσεις, που δεν επιτρέπουν τη στατιστική γενίκευση (Creswell & Guetterman, 2019) και β) στη διαδικτυακή χορήγηση του ερωτηματολογίου, που συχνά περικλείει τον κίνδυνο σφάλματος συμπερίληψης στην έρευνα (Bethlehem, 2010). Μελλοντική έρευνα, με μεγαλύτερο αριθμητικά δείγμα, μέσα από πιθανοθεωρητικές μεθόδους δειγματοληψίας, θα μπορούσε να εστιάσει σε συγκριτική μελέτη απόψεων των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε σχολικές μονάδες, αλλά και των διευθυντών, που ηγούνται αυτών των μονάδων, ώστε τα συμπεράσματα που θα προκύψουν να είναι πιο ολοκληρωμένα κι ικανά να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της, συμβάλλοντας σε πιο αποτελεσματικές πρακτικές ηθικά προσανατολισμένης ηγεσίας, ώστε να αναδειχθούν οι παράγοντες εκείνοι που θα συμβάλλουν στη λειτουργική βελτίωση και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Akan, D. (2013). The relationship between school principals' leadership styles and collective teacher efficacy. *Educational Research and Reviews*, *8*(10), 596–601. https://doi.org/10.5897/ERR2013.1167

Aspridis, G. M., & Maletskos, A. (2017). sto PRAKTIKA 1 ou Diethnous Epistimonikou Synedriou Tomos A΄, V' G΄ Ithiki, Ekpaidefsi kai Igesia. Panepistimio Makedonias. http://www.leadership2017.uom.gr/wp-content/uploads/2017/12/abstracts.pdf

Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, *9*(3), 75–78. https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064

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

Bourantas, D. (2002). *Manatzment.* Ekdoseis Benou

Bowers, T. H. (2009). *Connections between Ethical Leadership Behavior and Collective Efficacy Levels as Perceived by Teachers*. Etd.ohiolink.edu. https://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ashland1236110353

Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2019). *Educational research planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research.* Pearson.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *38*(1), 3–14. https://doi.org/10.1080/0031383940380101

Donohoo, J. (2018). Collective teacher efficacy research: Productive patterns of behaviour and other positive consequences. *Journal of Educational Change*, *19*(3), 323–345. https://doi.org/10.1007/s10833-018-9319-2

Fry, L. W., & Slocum, J. W. (2008). Organizational Dynamics. *Maximizing the Triple Bottom Line through Spiritual Leadership*, *37*(1), 86–96. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2007.11.004

Grantza, A. (2021). I symvoli tis ithika prosanatolismenis igesias tou diefthynti sto dimokratiko scholiko klima kai to aisthima syllogikis apotelesmatikotitas. Meleti

se ekpaideftikous tis protovathmias ekpaidefsis. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/56743/23093.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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

Koullapi, K. (2019). I aftoapotelesmatikotita kai i syllogiki apotelesmatikotita ton daskalon tis Kyprou se plaisia synekpaidefsis me mathites pou echoun diagnostei sto fasma tou aftismou. Handle.net. https://doi.org/EPA/2019/00069

Moolenaar, N. M., Sleegers, P. J. C., & Daly, A. J. (2012). Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, *28*(2), 251–262. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.10.001

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.

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

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School Leadership and Student Achievement: The Mediating Effects of Teacher Beliefs. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de L'éducation*, *29*(3), 798. https://doi.org/10.2307/20054196

Starratt, R. (2017). Ithiki Igesia stin Ekpaidefsi. Epimeleia- metafrasi- prosarmogi Eleftheria Argyropoulou, DISIGMA EKDOSEIS.

Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A Qualitative Investigation of Perceived Executive Ethical Leadership: Perceptions from Inside and Outside the Executive Suite. *Human Relations*, *56*(1), 5–37. https://doi.org/10.1177/0018726703056001448

Tsakiridou, D. (2016). I apotelesmatikotita ekpaideftikon kai stelechon ekpaidefsis se schesi me tin axiopoiisi ton technologion tis pliroforias kai tis epikoinonias (TPE)

sto ergo tous: theoritiki kai empeiriki prosengisi. Www.didaktorika.gr. http://hdl.handle.net/10442/hedi/37361

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

Welch, J., & Hodge, M. (2017). Assessing impact: the role of leadership competency models in developing effective school leaders. *School Leadership & Management*, *38*(4), 355–377. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1411900

Xafakos, E., Stavropoulos, V., Kaldi, S., Stavrianoudaki, A., Tzika, V., & Vasiou, Aik. (2019). Dierevnisi tou dimokratikou 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. 468/789

Η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ο ρόλος του διευθυντή

Γκιόκα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδασκαλείο
Θεοδώρου Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
Καινούριου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Ed.
Κουτσολιάπης Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Ed., M.Sc.
Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η δημοσίευση που ακολουθεί αναφέρεται στην ζητούμενη και πολλά υποσχόμενη εκπαιδευτική αποκέντρωση, μέσω της μεταβίβασης αρμοδιοτήτων, από την κεντρική πολιτική και διοικητική εξουσία προς το μεσαίο επίπεδο της περιφερειακής διοίκησης και το χαμηλότερο, αυτό της σχολικής μονάδας. Παρουσιάζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της αυτονομία της σχολικής μονάδας και γίνεται αναφορά στον ρόλο που έχει ο Δ/ντής.

Λέξεις-Κλειδιά: *εκπαιδευτική αποκέντρωση, αυτονομία σχολικής μονάδας.*

Decentralization in the Greek educational system and the role of the head teacher

Gkioka Dimitra, primary school teacher, M.Sc.
Kainouriou Stavroula, primary school teacher, M.Ed.
Koutsoliapis Michail, gym teacher, M.Ed, M.Sc.
Pantazis Spyridon, primary school teacher, M.Sc.
Theodorou Michail, primary school teacher, M.Sc.

Abstract

The following publication refers to the requested decentralization, through the transfer of responsibilities, to the middle level of the regional administration and the lowest, the school unit. It presents the advantages and disadvantages of the autonomy of the school unit and refers to the role of the Head teacher in school autonomy and the decentralization.

Keywords: School autonomy, decentralization.

Εισαγωγή

Η παιδεία στην ευρωπαϊκή ένωση και στη χώρα μας αντιμετωπίστηκε κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα ως ένα αγαθό που παρέχεται αποκλειστικά από το κράτος, καθώς θεωρήθηκε, ως ο κύριος εκφραστής της κοινωνίας δικαίου και ίσων ευκαιριών (Κατσαρός, 2008).

Η αποκέντρωση στο χώρο της εκπαίδευσης στις υπόλοιπες χώρες, άρχισε να πραγματοποιείται τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα, όταν ξεκίνησε και η αμφισβήτηση του καθολικού χαρακτήρα της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης, βασιζόμενη στις δύσκολες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στην Ευρώπη. Η αμφισβήτηση αυτή, σε ορισμένες περιπτώσεις, πήρε καθολικό χαρακτήρα με αποτέλεσμα να επικρατήσουν ιδέες νεοφιλελεύθερες που προωθούσαν την μερική ή ολική ιδιωτικοποίηση της παιδείας (Κατσαρός, 2008· Παπακωνσταντίνου, 2012).

Σημαντικό ρόλο στην αντίληψη αυτή έπαιξε και το παγκόσμιο άνοιγμα των αγορών, καθώς κρίθηκε ως επιτακτική, η στροφή του τρόπου παροχής της εκπαίδευσης και της γνώσης προς ένα μοντέλο άμεσα συσχετιζόμενο και εξαρτώμενο, με την αγορά εργασίας και τις μορφές απασχόλησης που αυτή προσφέρει (Κατσαρός, 2008).

Όπως επισημαίνει ο Κατσαρός (2008) η πολιτική που φαίνεται να κυριαρχεί στην εκπαίδευση σε πολλές χώρες, καταλήγει σε ένα μοντέλο όπου από τη μία πλευρά η κεντρική διοίκηση διατηρεί τον έλεγχο στο επίπεδο του στρατηγικού σχεδιασμού και των αποφάσεων και από την άλλη ενισχύει την αποκέντρωση αρμοδιοτήτων μέσω ενός ιδιότυπου μοντέλου κρατικής και ιδιωτικής συμμετοχικής διαδικασίας, ενώ επικεντρώνεται στην αποτελεσματική λειτουργία και διοίκηση του σχολικού οργανισμού αποκλειστικά με τεχνοοικονομικές αντιλήψεις (Παπακωνσταντίνου, 2012) .

Τα όσα αναφέραμε παραπάνω έρχονται σε συμφωνία με μία ρητορική που αναδύεται σε πολιτικό, δημοσιογραφικό και επιστημονικό επίπεδο, όπου επισημαίνει την ανάγκη της αποτελεσματικότερης και αποδοτικότερης λειτουργίας της σχολικής μονάδας με το λιγότερο δυνατό κόστος, αποδίδοντας κυρίαρχο ρόλο στην διοίκηση του οργανισμού (Παπακωνσταντίνου, 2012), καθώς και την άποψη, ότι πρέπει οι δημόσιοι οργανισμοί και υπηρεσίες να λειτουργούν και να αξιολογούνται όπως και οι ιδιωτικές, με όρους απόδοσης και παραγωγικότητας (Λαΐνας, 2000).

Όπως ήταν φυσικό οι παραπάνω σκέψεις οδήγησαν σε μια σειρά μεταρρυθμίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης με κύρια χαρακτηριστικά σε κάθε χώρα: Είτε τη μεταφορά αρμοδιοτήτων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, με στόχο την αποκεντρωμένη και συμμετοχική διοίκηση στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, είτε μέσω μιας μορφής ιδιωτικοποίησης της παιδείας με την εφαρμογή κανόνων της αγοράς (Κατσαρός, 2008).

Προσδιορισμός εννοιών: αποκέντρωση και μεταφορά αρμοδιοτήτων

Με τον όρο αποκέντρωση ορίζεται η μεταφορά εξουσιών και αρμοδιοτήτων από τους κεντρικούς μηχανισμούς εξουσίας σε *«τοπικό περιφερειακό»* επίπεδο. Η άσκηση των εξουσιών από τα τοπικά περιφερειακά όργανα και τις υπηρεσίες γίνεται χωρίς την προηγούμενη έγκριση των κεντρικών πολιτικών και διοικητικών αρχών. Πράγμα που σημαίνει ότι οι αποφάσεις λαμβάνονται στο επίπεδο που εκτελούνται, έτσι ώστε να είναι προσαρμοσμένες στην πραγματικότητα και να λαμβάνονται σε μικρό χρονικό διάστημα (Ανδρέου, 1996).

Αποκέντρωση στην εκπαίδευση σημαίνει παραχώρηση διοικητικής εξουσίας που περιλαμβάνει αρμοδιότητες με τη μορφή αποφάσεων, εντολών, ελέγχου και σχεδιασμού από την κεντρική διοίκηση στο επίπεδο του σχολικού οργανισμού ή σε επίπεδο περιφερειακής διοίκησης (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Αυτή παίρνει δύο μορφές:

Τη διοικητική, όπου η κεντρική εξουσία καθορίζει την πολιτική στην εκπαίδευση και η περιφέρεια αναλαμβάνει την υλοποίηση της.

Και την πολιτική, όπου ο καθορισμός της πολιτικής και η υλοποίησή της γίνονται σε περιφερειακό επίπεδο (Κατσαρός, 2008).

Αποκέντρωση και Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας κυριάρχησε στο τομέα της εκπαίδευσης και στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα δομήθηκε με τέτοιο τρόπο ώστε όλες οι αρμοδιότητες για την παιδεία να ανήκουν στο αρμόδιο Υπουργείο. Αυτό άλλωστε επιτάσσει και το άρθρο 16 του Συντάγματος που ξεκάθαρα ορίζει τον υποχρεωτικό ρόλο του κράτους στην άσκηση της Παιδείας (Σαΐτης, 2008).

Παρά την πρώτη προσπάθεια για αποκέντρωση με τον νόμο 1566/1985 και τα φιλόδοξα σχέδια για αποκέντρωση στον τομέα της εκπαίδευσης, ακόμη και σήμερα, η συγκέντρωση αρμοδιοτήτων σε κεντρικό επίπεδο στο χώρο της παιδείας είναι εμφανής, και όσες ενέργειες είχαν γίνει σε νομοθετικό επίπεδο, σχετίζονταν ως επί το πλείστον, με την διαχείριση υποθέσεων που αφορούσαν καθαρά λειτουργικές και εκτελεστικές εξουσίες, και όχι σχεδιασμού, προγραμματισμού και άσκησης πολιτικής στην εκπαίδευση (Ανδρέου, 1996· Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 2012· Παπακωνσταντίνου, 2012).

Αυτό σημαίνει ότι όπως είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα στην χώρα μας, χωρισμένο σε τέσσερεις διοικητικές βαθμίδες, καταλήγει σε μια μεγάλη συγκέντρωση εξουσιών και αποφάσεων στρατηγικού χαρακτήρα οι οποίες παίρνονται στην κορυφή της ιεραρχίας, από την κεντρική εξουσία και συγκεκριμένα τον Υπουργό. Αυτές αφορούν:

- Στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος σπουδών
- Στην αναλογία μαθητών εκπαιδευτικών
- Στην εισαγωγή νέων μαθημάτων και τεχνολογιών
- Στην παροχή νέων εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης
- Στη διάρκεια του σχολικού έτους
- Στο ωράριο και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών
- Στις προσλήψεις προσωπικού και εκπαιδευτικών
- Στην επιλογή των βιβλίων

Το αποτέλεσμα είναι να αφήνουν λίγα περιθώρια ελιγμών στο μεσαίο επίπεδο, αυτό της διοίκησης σε επίπεδο περιφέρειας και νομού και ακόμα λιγότερα στο χαμηλότερο

επίπεδο, αυτό της σχολικής μονάδας (Κουτούζης, 2008· Μπάκας, 2007). Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και η νέα, επικαιροποιημένη έκθεση του Ο.Ο.Σ.Α για την Ελληνική εκπαίδευση, με τίτλο «*Εκπαίδευση για ένα λαμπρό μέλλον στην Ελλάδα*» το 2018, αναφέροντας την ανάγκη μεταρρυθμίσεων για την αύξηση της αυτονομίας των διευθυντών και των σχολικών μονάδων (OECD, 2018).

Στη χώρα μας πραγματοποιούνται μια σειρά από νομοθετικές αποφάσεις με στόχο, όπως δηλώνεται επίσημα από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του υπουργείου, ένα αποκεντρωμένο σύστημα εκπαίδευσης (ενδεικτικά παραθέτουμε τους νόμους 2986/2002 και 3848/2010) χωρίς περιττές δομές , πιο λειτουργικό, πιο ευέλικτο, πιο οικονομικό, πιο αποδοτικό, ανοιχτό στην κοινωνία και στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής (Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 2012· Μπουζάκης, 2006).

Όλα τα παραπάνω όμως έρχονται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται σε κεντρικό επίπεδο, η οποία συνεχίζει να λειτουργεί συγκεντρωτικά σε στρατηγικούς τομείς, ενώ συγχρόνως επιδιώκει, μέσω της αποκέντρωσης, να πετύχει τη συναίνεση όσων εμπλέκονται στην Δημόσια Παιδεία με μεταφορά αρμοδιοτήτων, είτε στην περιφέρεια, είτε στους Ο.Τ.Α. ακόμη και στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, για να πετύχει τους στόχους που θέτει (Ανδρέου, 1996· Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 2012). Αυτές οι μεταρρυθμίσεις θεωρούνται συγκεχυμένες και αμφισβητούνται σχεδόν πάντα από τις συνδικαλιστικές ηγεσίες των εκπαιδευτικών και πολλών άλλων κοινωνικών ομάδων και φορέων, καθώς συμβάλουν σύμφωνα με την άποψή τους, στην καταστρατήγηση των κοινωνικών δομών, με ταυτόχρονη μετατόπιση ευθυνών της πολιτικής ηγεσίας, στο τοπικό επίπεδο πολιτικής και εκπαιδευτικής διοίκησης.

Οι στόχοι πολλές φορές έχουν σχέση με διάφορα μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν σε διάφορες χώρες με ποικίλα αποτελέσματα και κριτικές οι οποίοι καλύπτονται πίσω από την ανάγκη για ανάπτυξη της κοινωνίας, της οικονομίας και του πολιτισμού, τόσο σε τοπικό, όσο και σε εθνικό επίπεδο. Πολλοί θεωρούν ότι τέτοιοι στόχοι συχνά εξυπηρετούν τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, και όχι του μαθητή, που σχετίζονται πλήρως με τις νεοφιλελεύθερες απόψεις που επικράτησαν και εφαρμόστηκαν σε πολλές χώρες του κόσμου στο χώρο της παιδείας που είχαν ως κύριο χαρακτηριστικό την ανταγωνιστική, άνιση και διαφορετικών ταχυτήτων παρεχόμενη εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008· Κουτούζης, 2012· Παπακωνσταντίνου, 2012).

Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αποκέντρωσης, θετικό στοιχείο αποτελεί για πολλούς ο καταμερισμός διαφορετικών αρμοδιοτήτων στους τέσσερις τομείς διοίκησης. Με τη μεταφορά αρμοδιοτήτων στο μεσαίο επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται ένα είδος ομοιογένειας του σχεδιασμού, των αναγκών και των λειτουργιών των σχολικών μονάδων σε επίπεδο περιφέρειας και νομού έχοντας ως βάση τα αρκετά μεταξύ τους κοινά χαρακτηριστικά που δεν υπάρχουν σε όλη την επικράτεια (Λυμπέρης, 2012). Ο συντονισμός, ο έλεγχος και ο προγραμματισμός γίνεται ευκολότερος, όπως επίσης και η ιεράρχηση, αξιολόγηση και επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν σε καθημερινή βάση (Ανδρέου, 1996).

Όπως αναφέρει ο Λυμπέρης (2012), το Υπουργείο πρέπει να καθορίζει το γενικό πλαίσιο κανόνων και διαδικασιών, να ελέγχει και να λειτουργεί συμβουλευτικά στα κατώτερα επίπεδα. Ενώ, στο επίπεδο της Περιφέρειας να αποφασίζονται, να προγραμματίζονται και να εκτελούνται εκείνες οι λειτουργίες που έχουν σχέση με: τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μετακινήσεις εκπαιδευτικών εντός περιφέρειας, τη σχολική στέγη, την εφαρμογή καινοτομιών και νέων τεχνολογιών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την διαχείριση διαπολιτισμικών θεμάτων, τους οικονομικούς πόρους και τις δομές εξειδίκευσης και κατάρτισης μαθητών και πολιτών (Ανδρέου, 1996).

Οι αλλαγές αυτές στο επίπεδο της σχολικής μονάδας εκφράστηκαν, ως ένα βαθμό, με την εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης με την οποία επιδιώκεται η δημιουργικότητα, η ομαδικότητα, η κριτική σκέψη και η διαθεματικότητα στην προσέγγιση της γνώσης. Η ευέλικτη ζώνη, μαζί με την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων δίνει την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν και να επιφέρουν αλλαγές στην ύλη και τον τρόπο εφαρμογής του προγράμματος (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005).

Επίσης, ο καθορισμός των στόχων της μονάδας, μέσω του προγραμματισμού, και η αυτοαξιολόγηση συμβάλλουν θετικά στον αποκεντρωτισμό, την ανάπτυξη και τον εκδημοκρατισμό της (Λυμπέρης, 2012). Κάθε προσπάθεια πρέπει να συνοδεύεται και από μια ανάλογη στήριξη σε υλικοτεχνικές υποδομές στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και «*ενός ορθολογικότερου καταμερισμού εξουσίας μεταξύ κεντρικής διοίκησης και περιφερειακών δομών εκπαίδευσης*» (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005, σ 42), το οποίο όμως σήμερα φαντάζει δύσκολο.

Ο Ρόλος του Δ/ντή

Όπως αναφέραμε παραπάνω, το κατώτερο επίπεδο διοίκησης είναι αυτό της σχολικής μονάδας, με κύριο εκφραστή το Δ/ντή, η παρουσία του οποίου και ο ρόλος του είναι καταλυτικός, καθώς αποτελεί τον θεμέλιο λίθο στην λειτουργία του σχολείου (Καμπουρίδης, 2002). Ο Δ/ντής είναι εδώ και χρόνια το εκτελεστικό όργανο του Υπουργείου Παιδείας καθώς οι αρμοδιότητες του επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην εκτέλεση αποφάσεων που παίρνονται στα ανώτερα ιεραρχικά επίπεδα (Κουτούζης, 2012· Σαΐτης, 2008).

Υπάρχει μια κοινή πεποίθηση ότι ο Δ/ντής ενός σχολείου δεν έχει τις απαραίτητες αρμοδιότητες και εξουσία από το νόμο ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα καθήκοντα, που συνεχώς του ανατίθενται και στην λήψη σημαντικών αποφάσεων (Πουλής, 2006· Σαΐτης, 2007). Τελευταία παρατηρείται να εκχωρούνται αρμοδιότητες στους Δ/ντές των σχολείων, κυρίως λειτουργικού χαρακτήρα, που έρχονται να συμπληρώσουν και να διευρύνουν τα διοικητικά καθήκοντα και τις εξουσίες που ασκούν και έχουν σχέση με την καθημερινή οργάνωση και λειτουργία του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα, είναι η εκχώρηση αρμοδιότητας έγκρισης πολλών τύπων αδειών που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός, στο διευθυντή του σχολείου,

αλλά και ο πρόσφατος νόμος, ο 4823/2021, που δίνει στο διευθυντή μεγαλύτερη εξουσία.

Ο Δ/ντής, εκτός από προϊστάμενος όλων των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στο σχολείο, είναι επιφορτισμένος με μια σειρά καθηκόντων και εργασιών που αφορούν τον διοικητικό, τον εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό, και τον οικονομικό τομέα. Εφαρμόζει νόμους, εγκυκλίους, διατάγματα και αποφάσεις που λαμβάνονται σε ανώτερο επίπεδο. Όσον αφορά την συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων που αφορούν τον μακροπρόθεσμο στρατηγικό σχεδιασμό αυτό μάλλον παραμένει προνόμιο της κεντρικής πολιτικής εξουσίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σημαντικά στοιχεία στον τρόπο οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι και οι αρμοδιότητες που πλέον έχει σχετικά με την καθοδήγηση, το συντονισμό, τη συνεργασία με: προϊσταμένους, συμβούλους, εκπαιδευτικούς, άλλες σχολικές μονάδες και οργανισμούς. Η διακριτική ευχέρεια στην λήψη αποφάσεων που έχουν να κάνουν με:

- Τη συμμετοχή του σχολείου σε προγράμματα επιμόρφωσης
- Την προώθηση-εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων-δράσεων
- Την ευχέρεια στην αντιμετώπιση φαινομένων σχολικής βίας, ρατσισμού και απομόνωσης
- Την συμμετοχή σε αθλητικές-θρησκευτικές-πολιτιστικές δραστηριότητες τοπικού επιπέδου
- Την ανάληψη πρωτοβουλιών για την κτιριακή υποδομή και αναβάθμισή της
- Την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, δίνουν μια νέα διάσταση στην λειτουργία του Δ/ντή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Έχει την εξουσιοδότηση να είναι εκπρόσωπος του σχολείου σε κάθε οικονομική, εκπαιδευτική, πολιτική, πολιτιστική περίσταση. Αποτελεί το συνδετικό κρίκο με τον κοινωνικό περίγυρο (Σαΐτης, 2007). Έχει τα περιθώρια να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική στο σχολείο χωρίς να αποδέχεται παθητικά τις κεντρικές οδηγίες, ώστε να αυξήσει την αποτελεσματικότητά του (Κουτούζης, 1999). Είναι αναγκαίο να συνεργάζεται αρμονικά με τον σύλλογο διδασκόντων, να σέβεται τις απόψεις που διατυπώνονται, να συντονίζει, να καθοδηγεί και να πείθει. Πολλές φορές η αποδοχή των εισηγήσεων του Δ/ντη από τους εκπαιδευτικούς πηγάζει και από μια συναινετική και εκούσια συμμόρφωσή τους, που έχει βάση στο δημοκρατικό τρόπο σκέψης τους (Μιχόπουλος, 1998).

Παράλληλα με τα προαναφερόμενα έχει την αρμοδιότητα να ασκεί διοικητικό έλεγχο στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για την σωστή εφαρμογή των αποφάσεων που έχουν ληφθεί και των καθηκόντων τους. Ενώ συγχρόνως τους αξιολογεί *«όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησης του τους στόχους της αξιολόγησης»* (Σαΐτης, 2008, σ.417).

Όλα όσα αναφέρθηκαν απαιτούν από μέρους των Δ/ντων γνώσεις διοίκησης, προγραμματισμού και χειρισμού, που ένα μεγάλο μέρος τους δεν τις κατέχει. Γνώσεις αντίστοιχες ενός μάνατζερ σε ένα άλλο οργανισμό και μια ικανότητα διαπροσωπικών σχέσεων, που ίσως παραπέμπουν σε ένα άλλο αναπτυξιακό, εκπαιδευτικό μοντέλο (Σαΐτης, 2008). Ο μεγάλος όγκος αρμοδιοτήτων απαιτεί συγχρόνως το απαραίτητο προσωπικό και μια παράλληλη στήριξη, σε οικονομικό, τεχνικό και επίπεδο υποδομών, με μια ανάλογη μεταφορά διαδικασιών που προσδίδουν μια ευελιξία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κουτούζης, 2012).

Σχόλια και Διαπιστώσεις

Θα καταλήξουμε με την διαπίστωση, ότι η πολλά υποσχόμενη αποκέντρωση και αυτοτέλεια των σχολείων, δεν είναι βέβαιο ότι θα επιτύχει τους στόχους που θέτει η εκάστοτε πολιτική ηγεσία, ούτε θα λύσει τα προβλήματα αποδοτικότητας, κόστους και αποτελεσματικότητας, που εμφανίζονται πολλές φορές στο επίπεδο της σχολικής οργάνωσης (Παπακωνσταντίνου, 2012). Η πλήρης αυτονομία των σχολικών μονάδων σημαίνει επιπλέον για πολλούς και μια άνευ λόγου αύξηση των απαιτήσεων της κοινωνίας από τους εκπαιδευτικούς, έναν μάταιο ανταγωνισμό σε επίπεδο σχολείων, και συγκρούσεις που οδηγούν τελικά και σε μια παιδεία διαφορετικών ταχυτήτων (Παπακωνσταντίνου, 2012).

Η αποκέντρωση και η αυτονομία της σχολικής μονάδας, όπως και ο διευρυμένος ρόλος του διευθυντή που προκύπτει αναπόφευκτα, πρέπει να υπηρετούν ένα ευρύτερο όραμα για την εκπαίδευση και να αποτελούν μια καλά σχεδιασμένη εκπαιδευτική πολιτική, που θα υλοποιηθεί σε βάθος χρόνου, σταδιακά, με ενδιάμεσα στάδια επικαιροποίησης και αξιολόγησης της πορείας. Ο στόχος πρέπει να είναι ένα υψηλό επίπεδο παρεχόμενης παιδείας, το οποίο θα είναι προνόμιο όλων των μαθητών σε όλη τη χώρα.

Οπωσδήποτε όμως πρέπει να ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά και η κουλτούρα κάθε χώρας. Στις σκανδιναβικές χώρες, που ο βαθμός εμπιστοσύνης μεταξύ πολίτη και κράτους είναι υψηλός, οι διαδικασίες αποκέντρωσης και αυτονομίας υλοποιούνται πιο εύκολα. Στη Φινλανδία για παράδειγμα, που εφαρμόζει με επιτυχία εδώ και χρόνια το μοντέλο της αποκεντρωμένης διοίκησης, οι διορισμοί των εκπαιδευτικών δεν γίνονται από το κράτος, αλλά από το δήμο και το σχολείο (Niemi, Toom & Kallioniemi, 2016). Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι μπορεί να γίνει άμεσα, σε οποιαδήποτε χώρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Andreou, A. (1996). Schetika me tin “apokentrosi” tou ekpaideftikou systimatos. *Theseis,* 55. Anaktithike 21 Avgoustou 2021 apo: http://www.theseis.com

Athanasoula-Reppa, A.(2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki symperifora: I paidagogiki dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: ELLIN

Athanasoula-Reppa, A.(2008). Lipsi apofaseon sto choro tis ekpaidefsis. Sto A.Athanasoula - Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos,& D. Chalkiotis (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon* (2i ekd, tom A΄, sel. 71-109). Patra: EAP.

Bakas, Th. (2007). To perifereiako epipedo dioikisis tis ekpaidefsis. Adynamies- elleipseis-prooptikes. *Anakoinosi sto synedrio tou Panepistimiou Ioanninon scholi epistimon agogis, i protovathmia ekpaidefsi kai oi prokliseis tis epochis mas*, 49-54, Maios 2007. Ioannina.

Bouzakis, S. (2006). *Neoelliniki Ekpaidefsi (1821-1998): Exartimeni anaptyxi*. Athina: Gutenberg.

Kampouridis, G. (2002). *Organosi kai dioikisi scholikon monadon*. Athina: Kleidarithmos.

Katsaros, I. (2008). Apokentrosi kai aposygkentrosi: Kritiki theorisi tou Genikou plaisiou kai ton schetikon taseon sto choro tis ekpaidefsis. *Epistimoniko Vima*, 9, 88-108.

Koutouzis M., (1999). *Genikes Arches Manatzment* (Tom. A). Patra: EAP.

Koutouzis, M. (2008). O schediasmos- programmatismos stis Ekpaideftikes monades. Sto: A.Athanasoula - Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos,& D. Chalkiotis (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon monadon* (2i ekd, tom A΄, sel, 51-63). Patra: EAP.

Koutouzis, M. (2012) Dioikisi - Igesia - Apotelesmatikotita: Anazitontas pedio efarmogis sto elliniko ekpaideftiko systima sto Papadiamantaki P. & Karakatsani D., (ep) (2012), *«Sygchrona zitimata ekpaideftikis politikis. Anazitontas to neo scholeio»*, Epikentro, s. 211-225.

Koutouzis, V. M. (2008). I Ekpaideftiki monada os organismos. Sto: A.Athanasoula - Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos,& D. Chalkiotis (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon* (2i ekd, tom A΄, sel. 27- 44). Patra: EAP.

Lainas, A. (2000). Dioikisi kai programmatismos scholikon monadon: Epistimonikes prosengiseis kai Elliniki pragmatikotita. Sto: Z. Papanaoum (Epim.), *O programmatismos tou ekpaideftikou ergou sti scholiki monada: Apo ti theoria stin praxi*, 23-39. Thes/niki: Aristoteleio Panepistimio & Paidagogiko Institouto.

Lymperis, L. (2012). Sygkentrotismos – apokentrosi sti dioikisi tou ekpaideftikou systimatos: theoritikos provlimatismos – praktikes dytikon choron. *Ta ekpaideftika*, 103 & 104, 133-144.

Michopoulos, A. (1998). *Ekpaideftiki dioikisi: Diadikasia epirrois kai energopoiisis tis ergasiakis symperiforas*. Athina: Idias.

Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools (Second Revised Edition)*. Rotterdam: Sense Publishers.

OECD, (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Educatio.,* Paris: OECD Publishing.

Papakonstantinou, G. (2012). Kratos – Apokentrosi – Aftoteleia: Skopoumenes allages. *Nea Paideia* , 141 , 25-50.

Poulis, P. (2006). *Ekpaideftiko dikaio kai thesmoi*. Athina- Thes/niki: Ekdoseis A.N Sakkoula.

Saitis, A. Ch. (2007). *O diefthyntis sto sygchrono scholeio: Apo ti theoria ...stin praxi (3i ekd.)*. Athina: Aftoekdosi

Saitis, A. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis: Theoria kai praxi (5i ekd.).* Athina: Aftoekdosi

Yfanti, A. & Vozaitis, G. (2005). Apopeires apokentrosis tou ekpaideftikou Elegchou kai endynamosis tou scholeiou stin Ellada. *Dioikitiki enimerosi,* 34 , 28-44.

Η έννοια της ηγεσίας και ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο.

Τσάιμος Άρης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.86, M.Sc.

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να περιγραφεί η έννοια της ηγεσίας και να τονιστεί η διαφορά της από την έννοια της διοίκησης, επισημαίνοντας τα όποια κοινά στοιχεία έχουν. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα σύγχρονα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας και αναλύονται τα βασικά σημεία και χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Τέλος επιχειρείται μια σύνδεση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το ελληνικό σχολείο και εξετάζεται κατά πόσο μπορεί αυτή να εφαρμοστεί στην ελληνική πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά : Ηγεσία, Διοίκηση, Μετασχηματιστική ηγεσία

The meaning of leadership and the role of transformational leadership in the modern school.

Tsaimos Aris, Secondary School Teacher, M.Sc.

Abstract

In the present study, an attempt is being made to describe the meaning of leadership and to emphasize the difference from the meaning of management, pointing out what they have in common. Then the modern styles of educational leadership are mentioned and the basic points and characteristics of transformational leadership are analyzed. Finally a connection is made between the transformational leadership and the greek school and it is examined whether transformational leadership can be applied to the greek reality.

Key-Words: Leadership, Management, Transformational leadership

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός, ο οποίος επηρεάζει και επηρεάζεται από το κοινωνικό γίγνεσθαι, ενώ παράλληλα αντικατοπτρίζει σε ικανοποιητικό μέγεθος τον πολιτισμό και τις κοινωνικές και οικονομικές δομές της κοινωνίας. Η οικονομική κρίση, η αύξηση της ανεργίας συγχρόνως με τα τεχνολογικά άλματα στη ρομποτική, στη νανοτεχνολογία, στην τεχνητή νοημοσύνη, στο διαδίκτυο των πραγμάτων (internet of things) και ιδιαίτερα στον χώρο της επικοινωνίας είχαν σημαντικό αντίκτυπο στην κοινωνία και κατ' επέκταση και στην εκπαίδευση. Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση είναι ανοιχτά κοινωνικά συστήματα, τα οποία δέχονται την επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος και στη συνέχεια ασκούν τη δική τους επίδραση πάνω σε αυτό (Πασιαρδής,

2004). Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία (διευθυντής, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, γονείς), ως επιμέρους υποσυστήματα πρέπει να βρίσκονται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, η οποία διέπεται από ένα σύνολο κανόνων και αξιών.

Ο Ηγέτης - Διευθυντής μπροστά σε αυτές τις εξελίξεις δεν μπορεί να παραμείνει παθητικός θεατής αλλά οφείλει να αναλάβει πρωτοβουλίες χρησιμοποιώντας τα διάφορα στυλ ηγεσίας που θα βοηθήσουν στην εξέλιξη τόσο τον ίδιο όσο και το σχολείο που υπηρετεί. Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη απαιτεί να βρίσκει τη χρυσή τομή ανάμεσα στην ανάγκη για αλλαγή - καινοτομία και στη σταθερότητα. Είναι ένας ρόλος απαιτητικός και έχει πολλούς παράγοντες που τον επηρεάζουν και πολλές διαστάσεις.

Ηγεσία - Διοίκηση

Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε είναι επίκαιρο το θέμα του τι σημαίνει να είναι κάποιος ηγέτης σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό μιας και η έννοια της ηγεσίας τείνει να αντικαταστήσει την έννοια της διοίκησης. Η έννοια της ηγεσίας δεν είναι ισοδύναμη με την κορυφή, ή την εξουσία αλλά προσδιορίζεται ως μια λειτουργία άσκησης επιρροής και επίδρασης (Μπουραντάς, 2005). Ο ηγέτης προσπαθεί να επιδράσει πάνω στα συναισθήματα, τον τρόπο σκέψης, τις στάσεις και τις συμπεριφορές μιας ομάδας ατόμων με τέτοιο τρόπο ώστε σε εθελοντική βάση και εκούσια να δίνουν ότι μπορούνε για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005).

Στη διεθνή βιβλιογραφία δίνονται πάρα πολλοί ορισμοί για την έννοια της ηγεσίας, δίχως ωστόσο να είναι δυνατό να βρεθεί ποιο είναι το θεμελιώδες χαρακτηριστικό το οποίο καθορίζει τους ηγέτες από τους μη ηγέτες (Harris, 2005). Ο Sergiovanni (2001) μας δίνει ως ορισμό της ηγεσίας την ικανότητα να επηρεάζεις άλλους ώστε να γίνουν οπαδοί αντί για υφιστάμενοι. Η χορήγηση βοήθειας σε ένα σύνολο ατόμων για την επίτευξη των στόχων τους μέσω της πραγμάτωσης συγκεκριμένων ενεργειών ορίζεται ως ηγεσία (Kelly, 2012).

Οι Koontz και O'Donnell (1984) διατυπώνουν την άποψη πως η ηγεσία είναι μία διαδικασία η οποία επηρεάζει τις δράσεις μίας οργανωμένης ομάδας ατόμων, έτσι ώστε να μπορούν να συνεργάζονται για την επίτευξη των ομαδικών στόχων τους. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Πασιαρδής (2004), καθώς, όπως αναφέρει, ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς στους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά.

Σύμφωνα με τους Everard et. al. (2004, όπ. αναφ. στο Ευθυμιόπουλος, 2014) η ηγεσία έχει πιο ευρεία έννοια από εκείνη της διοίκησης, από τη στιγμή που σχετίζεται με το όραμα, τους στόχους, τα αποτελέσματα, και τους ανθρώπους. Ο ηγέτης συλλογίζεται και προγραμματίζει μια επιθυμητή μελλοντική κατάσταση, η οποία είναι το όραμα , με σκοπό να βρεθεί σε αυτή και η οποία είναι κατανοητή, ρεαλιστική και προβάλλεται από τον ίδιο στους οπαδούς (Χρονοπούλου, 2012, όπ. αναφ. στο Ευθυμιόπουλος,

2014). Η επικοινωνία του ηγέτη για το όραμα και τα πιστεύω του με τους οπαδούς γίνεται με τη διαδικασία της επιρροής (Κατσαρός, 2008).

Από την άλλη ο Πασιαρδής (2004) ως διοίκηση ορίζει τη διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για την αρμονική και απρόσκοπτη λειτουργία του οργανισμού Συνεχίζοντας ο ίδιος επισημαίνει ότι η ηγεσία ξεπερνάει την έννοια της διοίκησης και της διεύθυνσης και για να είναι κάποιος καλός ηγέτης προϋποθέτει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Σε μερικές περιπτώσεις οι όροι ηγεσία και διοίκηση χρησιμοποιούνταν σχεδόν με την ίδια έννοια και ενίοτε η μία υποκαθιστούσε την άλλη (Gronn, 1996).

Η ηγεσία όμως σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) παρότι αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της διοίκησης δεν είναι ισοδύναμη με αυτήν. Σε αυτό φαίνεται να συμφωνεί και ο Μπουραντάς (2005, όπ. αναφ. στο Ευθυμιόπουλος, 2015) μιας και για να ασκήσει ο ηγέτης επιρροή χρειάζεται να αξιοποιήσει τις διαδικασίες του μάνατζμεντ όπως προγραμματισμός, διαχείριση, έλεγχος, οργάνωση.

Κατά τον Σαΐτη (2000) διοίκηση είναι μία διαδικασία με την οποία συνδυάζονται και συνάδουν όλες οι ξεχωριστές προσπάθειες των ατόμων που οδηγούν προς την επίτευξη των στόχων. Επιχειρώντας μια συστημική προσέγγιση η διοίκηση αφορά στους τρόπους με τους οποίους ένας οργανισμός διοικείται καθημερινά ώστε να είναι μεθοδικός και παραγωγικός. Εδώ έγκειται και η διαφορά της ηγεσίας καθώς έχει να κάνει με τους τρόπους που αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι αλλαγές που επέρχονται, λόγω της ανταγωνιστικότητας και της μεταβλητότητας του σήμερα (Kotter, 2001, όπ. αναφ. στο Δούγαλη, 2017).

Η αποτελεσματική διαχείριση μελών που απαρτίζουν έναν οργανισμό είναι στις επιδιώξεις της διοίκησης, ενώ η ηγεσία δίχως να παρεκκλίνει από τα προαναφερθέντα επιδιώκει το όραμα έχοντας ως κατεύθυνση την αλλαγή και την καινοτομία στον οργανισμό (Πασιαρδής, 2004). Όσον αφορά τη διάκριση μεταξύ των εννοιών διευθυντής και ηγέτης, ο Πασιαρδής (2004) ισχυρίζεται ότι ο διευθυντής σέβεται το σύστημα και τηρεί τους νόμους και την πολιτική του υπουργείου, ενώ ο ηγέτης είναι οραματιστής και ενθαρρύνει τις καινοτομίες και τις πρωτοβουλίες. Χαρακτηριστικά της ηγετικής συμπεριφοράς είναι το θάρρος, το κουράγιο, το χιούμορ και η επιμονή (Ευθυμιόπουλος, 2015).

Σύγχρονα στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας

Σύμφωνα με τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), μετά από μελέτες πάνω στη σχολική ηγεσία, έξι τύποι μοντέλων ηγεσίας υπάρχουν. Η Ενδεχομενική (Contingency), η Ηθική (Moral), η Καθοδηγητική (Instructional), η Διοικητική (Managerial), η Συμμετοχική (Participative) και η Μετασχηματιστική (Transformational). Πάνω σε αυτά τα μοντέλα έρχεται ο Bush (2011) και προσθέτει

άλλα τέσσερα μοντέλα την Διαπροσωπική (Interpersonal), την Συναλλακτική (Transactional), την Μετασχηματίζουσα (Transformative) και την Μεταμοντέρνα (Post-Modern). Παρακάτω θα αναλύσουμε τη μετασχηματιστική ηγεσία προσπαθώντας να την εντάξουμε στην ελληνική πραγματικότητα.

Μετασχηματιστική ηγεσία

Για πρώτη φορά η έννοια της μετασχηματιστικής ηγεσίας χρησιμοποιήθηκε από τον Burns (1978). Στη διεθνή βιβλιογραφία από τα τέλη της δεκαετίας του ’80 ο όρος μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) εμφανίζεται αρκετά συχνά αναφορικά με την εκπαίδευση. Η ηγεσία αυτού του τύπου λειτουργεί όταν ένα ή περισσότερα άτομα σχετίζονται με άλλα με τέτοιο τρόπο ώστε ηγέτες και υφιστάμενοι να ανυψώνουν ο ένας τον άλλον σε ανώτερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής. Η μετασχηματιστική ηγεσία συνδέει υφιστάμενους και ηγέτες με στόχο την από κοινού δραστηριοποίηση και εκδήλωση ενδιαφέροντος για τον οργανισμό (Bush & Glover, 2003).

Κατά τους Bass και Avolio (1994) στη μετασχηματιστική ηγεσία οι ηγέτες μετασχηματίζουν τις αντιλήψεις των υφισταμένων δίχως να περιορίζονται από αυτές. Μετασχηματιστική περιγράφεται η ηγεσία η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των ηγετών όπως και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται (Sergiovanni, 2001). Στηρίζεται στη δύναμη της επιρροής που έχει να κάνει με τις λειτουργίες του οργανισμού και βασικό της χαρακτηριστικό της αποτελεί η έμφαση στους ανθρώπους, καθώς και η αλλαγή της κουλτούρας (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Μιας και η ουσία του μετασχηματίζουμε είναι αλλάζουμε, ο μετασχηματιστικός ηγέτης έχει την ικανότητα να επιβλέπει τη λειτουργία ενός οργανισμού και επιπροσθέτως σκόπιμα να επιδρά πάνω στην κουλτούρα του με σκοπό να την αλλάξει. Η επιρροή των ηγετών δεν αντλείται τόσο από τη διοικητική θέση τους όσο από τα ίδια τα άτομα, τα οποία μεταβιβάζουν τη δύναμη σε αυτούς που διαθέτουν τις ικανότητες να τους εμπνεύσουν με το όραμά τους, δίνοντας τον καλύτερο εαυτό τους (Κατσαρός, 2008).

Για να επιτευχθεί η αλλαγή χρησιμοποιείται η συμμετοχή και η προσέγγιση από τη βάση προς την κορυφή, χωρίς να συντονίζει και να ελέγχει ένα συγκεκριμένο άτομο εκ των άνω, μιας και η ηγεσία στο μοντέλο αυτό είναι συμμετοχικού τύπου (Day et al., 2000). Αυτή είναι η αιτία που η μετασχηματιστική ηγεσία δεν πηγάζει μόνο από τον διευθυντή αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τον επιμερισμό των δράσεων και της αυτενέργειας των ίδιων. Έτσι οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία αυτού του τύπου είναι ο συνδυασμός των ηγετικών προσωπικοτήτων που ανακύπτουν από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας, όπως διευθυντής, υποδιευθυντής, εκπαιδευτικοί, μαθητικά συμβούλια, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014).

Στο μοντέλο αυτό της ηγεσίας βρίσκονται πολλά πλεονεκτήματα και υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές. Έτσι, οι Hoy και Miskel (2005) τη χαρακτηρίζουν ως πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης που όταν διδαχθεί έχει την δυνατότητα να συμβάλλει στη δημιουργία ηγετικών στελεχών. Τα κίνητρα του ηγέτη εξισώνονται με αυτά των υφισταμένων του ενώνοντας τις δυνάμεις τους στην επίτευξη των στόχων του σχολείου που υπηρετούν (Ράπτης & Βιτιλάκη, 2007). Η πρόοδος και η ευημερία του σχολείου έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων από τους ηγέτες σύμφωνα με έρευνες (Θεοφιλίδης, 2012) .

Όπως αναφέρουν οι Bass και Avolio (1994) ο μετασχηματιστικός ηγέτης θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1) Εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influenced). Ο ηγέτης έχει καθήκον να προβάλλει ένα επιτεύξιμο και ξεκάθαρο όραμα για το μέλλον κάνοντας τους υφισταμένους να τον ακολουθήσουν. Παρά τον σεβασμό που αισθάνονται οι υφιστάμενοι ταυτίζονται και εμπνέονται μαζί του καθώς τον θεωρούν πρότυπο ένεκα της αξιοπιστίας του.

2) Εξατομικευμένη προσέγγιση (individualized consideration). Εδώ ο ηγέτης εστιάζει στις ατομικές ανάγκες του προσωπικού του. Χρησιμοποιώντας την εξατομικευμένη συμπεριφορά προσεγγίζει κάθε ένα από τα μέλη του οργανισμού, παρέχοντας βοήθεια, στήριξη, ενθάρρυνση και συμπαράσταση όπου χρειάζεται. Προσπαθεί να συμβάλλει στην προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση του κάθε υφισταμένου, κατανέμοντάς του εργασίες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του κάθε χαρακτήρα.

3) Διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulator). Ο ηγέτης αναδεικνύει καινούργιους τρόπους σκέψης, ανάπτυξης ευκαιριών και επίλυσης προβλημάτων και συμπεριφέρεται ως μέντορας εμπνέοντας δημιουργικότητα, επικροτώντας ρηξικέλευθους τρόπους σκέψης που οδηγούν στην πραγμάτωση των στόχων του οργανισμού.

4) Εμπνευσμένη κινητοποίηση (inspirational motivation). Η εμπιστοσύνη και η πίστη στο ομαδικό πνεύμα μαζί με το αμοιβαίο όραμα ενεργοποιεί πνευματικά τα μέλη ώστε να είναι δημιουργικά, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κουλτούρας αυτοκριτικής και αναστοχασμού. Ο ηγέτης κινητοποιεί και παρακινεί τα μέλη δημιουργώντας τους υψηλές προσδοκίες μέσα σε ένα κλίμα αισιοδοξίας.

Ο Burns (1978) αναφέρει ότι οι ηγέτες είτε είναι μετασχηματιστικοί είτε συναλλακτικοί. Η ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως ένα συνεχές με τη μετασχηματιστική ηγεσία στη μία άκρη και τη συναλλακτική ηγεσία στην άλλη. Οι δύο αυτές μορφές είναι διακριτές, αλλά συμπληρώνει η μία την άλλη (Bass, 1985). Οι ηγέτες που υιοθετούν το συναλλακτικό στυλ πριμοδοτούν τις ενέργειες που φέρνουν σωστά αποτελέσματα και επικρίνουν τα αρνητικά έχοντας τιμωρητική διάθεση (Bass, 2008). Από την άλλη οι Howell και Avolio (1993) διατυπώνουν την άποψη πως η μετασχηματιστική ηγεσία δεν

αντικαθιστά τη συναλλακτική, αλλά την επεκτείνει έτσι ώστε να υλοποιηθούν οι στόχοι του ηγέτη, των μελών της ομάδας και του οργανισμού. Σε αυτό συμφωνούν και οι Bass και Riggio (2014), καθώς όπως αναφέρουν η μετασχηματιστική ηγεσία όχι απλά επεκτείνει τη συναλλακτική αλλά την προάγει σε ανώτερα επίπεδα.

Σύγχρονες έρευνες όπως των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), Δούγαλη (2017), Χανδόλια (2019) δείχνουν πως η μετασχηματιστική ηγεσία υιοθετείται από όλο και περισσότερους διευθυντές. Όμως η μετασχηματιστική ηγεσία δέχεται κριτική πως δίνει βαρύνουσα σημασία στις ενέργειες με τις οποίες οι ηγέτες προσπαθούν να επηρεάσουν τη συνολική αποτελεσματικότητα του σχολείου και όχι στην αποτελεσματικότητα καθεαυτή (Bush & Glover, 2003). Εάν δεν προσεγγιστεί σωστά το συγκεκριμένο στυλ ελλοχεύει ο κίνδυνος χειραγώγησης των μελών του οργανισμού (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Η Alix (2000, όπ. αναφ. στο Χανδόλια 2019) ισχυρίστηκε ότι αυτός ο τύπος ηγεσίας, λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ηγετών της, δύναται να οδηγήσει σε αυταρχισμό.

Η συγκεκριμένη ηγεσία εφαρμόζει καλύτερα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που αποβλέπουν στην καινοτομία και στην αλλαγή έχοντας ως εφόδιο την απαραίτητη αυτονομία (Τεκτονοπούλου, 2015). Το ελληνικό σχολείο όμως έχει συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά και η γραφειοκρατική διοίκηση που ασκείται δεν αφήνει χώρο για αυτονομία. Το όραμα των στελεχών αποδυναμώνεται λόγω της δαιδαλώδους εκπαιδευτικής νομοθεσίας και η σχολική καθημερινότητα τους απομακρύνει από τους στόχους που έχουν θέσει (Κατσαρός, 2008).

Παρόλα αυτά σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) μπορεί να εφαρμοστεί αποτελεσματικά σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, οι οποίοι έχουν περιθώρια αυτονομίας και προωθούν την καινοτομία. Επίσης όπως αναφέρουν οι Bush et al. (2019) υιοθετείται η άποψη πως για να επέλθουν οι απαραίτητες αλλαγές η μετασχηματιστική ηγεσία παίζει ζωτικής σημασίας ρόλο.

Συμπεράσματα

Καθώς οι αλλαγές στο σύγχρονο σχολείο και ειδικά στο ελληνικό είναι πλέον ραγδαίες είναι κατάλληλη η στιγμή να εφαρμοστεί η μετασχηματιστική ηγεσία και στα σχολεία μας. Η στροφή η οποία επιχειρείται στην αυτονομία της σχολικής μονάδας, στην καινοτομία ακόμα και στην εξεύρεση πόρων από το ίδιο το σχολείο θα μπορούσαμε να πούμε ότι φωτογραφίζει τη μετασχηματιστική ηγεσία.

Σύμφωνα με όσα ίσχυαν μέχρι τώρα το εκπαιδευτικό μας σύστημα λειτουργούσε απαγορευτικά προς αυτή τη θεωρία ηγεσίας (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007). Τα περισσότερα στελέχη εκπαίδευσης ασκούσαν εξουσία στα σχολεία περισσότερο με την έννοια της διοίκησης παρά με την έννοια της ηγεσίας, περιμένοντας τις όποιες αλλαγές να έρθουν από τα ανώτερα ιεραρχικά στρώματα. Εάν όμως θέλουμε το σύγχρονο

σχολείο να βελτιωθεί αυτό θα πρέπει να αλλάξει. Στη μετασχηματιστική ηγεσία κυρίαρχος στόχος είναι ο καθορισμός της κατεύθυνσης της σχολικής μονάδας, η αναδόμησή της με συνεργατική μάθηση, η επιβράβευση και η στήριξη των μελών της. Καταληκτικός στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, δίχως να χάνεται ο σεβασμός στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών (Leithwood και Jantzi 2005).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης οφείλει να είναι πρότυπο και μέσω καλών πρακτικών να μπορεί να επηρεάσει στάσεις, συμπεριφορές ακόμη και συναισθήματα. Χρησιμοποιώντας ένα από τα πιο δυνατά πλεονεκτήματα της μετασχηματιστικής ηγεσίας, το γεγονός ότι στηρίζεται σε συναδέλφους οι οποίοι δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν άποψη και λόγο για τα όσα διαδραματίζονται, η ηγεσία δεν είναι πλέον αποκλειστική ευθύνη ενός ατόμου αλλά μία ολότητα (Θεοφιλίδης, 2012).

Συμπερασματικά ο σύγχρονος ηγέτης παρά τις όποιες επικρίσεις έχει δεχθεί η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί και πρέπει να στηριχθεί πάνω της, όντας όμως ευέλικτος χρησιμοποιώντας και τα υπόλοιπα στυλ όπου και όταν κρίνει ότι είναι απαραίτητο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* New York: The Free Press.

Bass, B., M. (2008). *The Bass handbook of leadership: Theory, research and managerial applications*. New York: Free Press.

Bass, B., M., & Avolio, B., J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B., M., & Riggio, R.E. (2014) *Transformational Leadership*. 2nd Edition, Routledge, New York.

Bourantas, D. (2005). *Igesia*. Athina: Kritiki.

Burns, J., M. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row

Bush, T. (2011). *Theories of educational leadership and management* (4th Ed.). London: Sage Publications.

Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational Leadership & Management* (3rd ed.). Sage Publications.

Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. National college for school leadership.

Chandolia, E. (2019). *Sygkrouseis sti scholiki monada. Antilipseis ekpaideftikon Defterovathmias Ekpaidefsis tou N. Artas kai o rolos tis scholikis igesias* (Diplomatiki ergasia). Patra: EAP

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*.Buckingham: Open University Books.

Dougali, E. (2017). *Styl Igesias kai Epangelmatiki Ikanopoiisi Ekpaideftikon. Mia Posotiki Dierevnisi ton Apopseon ton Ekpaideftikon Protovathmias Ekpaidefsis* (Diplomatiki ergasia). Panepistimio Makedonias: Thessaloniki

Efthymiopoulos, A. (2014). *Igesia*. Ergastirio Koinonikis kai Peiramatikis Psychologias, Panteio Panepistimio.

Efthymiopoulos, A. (2015). *Ta charaktiristika tou igeti- Metaschimatistiki igesia*. Ergastirio Koinonikis kai Peiramatikis Psychologias, Panteio Panepistimio.

Gronn, P. (1996). From transactions to transformations, *Educational Management and Administration*, *24*(1), pp. 7–30.

Harris, A. (2005). *Leading from the chalk-face: an overview of school leadership*. *Leadership*, *1*(1), 73-87

Howell, J., & Avolio, B. (1993). Charismatic leadership: Submission or liberation? *Academy of Management Executive*, *6(2),* 43-53.

Hoy, W., K. & Miskel, G., C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. (7th edition) New York: Mc Graw- Hill.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina: YPEPTh, Paidagogiko Institouto.

Kelly, P. (2012). Nursing leadership & management (3rd edition). Delmar: Cengage Learning.

Koontz , H., & O'Donnell, C. (1984) *Management.* 8th Ed., New York: McGraw-Hill.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times.* Buckingham: Open University Press.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005) A review of transformational school literature research, 1996-2005. *American Educational Research Association,* Montreal.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia sti sygchroni epochi*. Athina: Metaichmio

Raptis, N., & Vitsilaki, Ch. (2007). *Igesia kai Dioikisi Ekpaideftikon Monadon: I taftotita tou Diefthynti tis Protovathmias Ekpaidefsis*. Thessaloniki: Kyriakidi.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership- What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Saitis, Ch., (2000). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis*. Athina

Saitis, Ch. (2008). *Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis-Theoria kai Praxi*. Athina: Aftoekdosi.

Tektonopoulou, M. (2015). *I Igesia stin Protovathmia Ekpaidefsi – Theoria kai Erevna* (Diplomatiki ergasia). Dimokriteio Panepistimio Thrakis: Alexandroupoli

Theofilidis, Ch. (2012). *Scholiki igesia kai dioikisi: Apo ti grafeiokratiki sti metaschi-matistiki igesia*. Athina: Ekdoseis Grigori.

Vasileiadou, D., & Dieronitou, E. (2014). *I efarmogi tis metaschimatistikis igesias stin ekpaidefsi. Erkyna, Epitheorisi Ekpaideftikon- Epistimonikon Thematon*, 3, sel.92-108.

Η σημασία του προγραμματισμού σε έναν οργανισμό και η λειτουργία του σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Κρουστάλης Χρίστος Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, M.Ed.
Δομουχτσή Ευαγγελία Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Sc.
Κρουστάλη Ευφροσύνη Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ορίσει την έννοια του προγραμματισμού ως διοικητική λειτουργία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και να τεκμηριώσει την ανάγκη ύπαρξης και λειτουργίας του σε μια σχολική μονάδα. Το περιεχόμενό της περιλαμβάνει τους τύπους και τα επίπεδα προγραμματισμού, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να λειτουργήσει ο προγραμματισμός σε επίπεδο σχολικών μονάδων, τα βήματα καθορισμού των αντικειμενικών στόχων μιας σχολικής μονάδας. Εξετάζει δραστηριότητες για τις οποίες θα μπορούσε να ασκηθεί προγραμματισμός στο επίπεδο των ελληνικών σχολικών μονάδων με στόχο τη λήψη αποφάσεων, είτε αυτές έχουν χαρακτήρα εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό είτε διοικητικό.

Λέξεις-Κλειδιά: Επίπεδα Διοίκησης, Λειτουργικός Προγραμματισμός, Στρατηγικός Προγραμματισμός, Αντικειμενικοί Στόχοι.

The importance of planning in an organization and its operation at the e-school level

Kroustalis Christos Teacher of Secondary School, M.Ed.
Domouhtsi Evagelia Teacher of Secondary School, M.Sc.
Kroustali Efrosini Teacher of Primary School, M.D.E.

Abstract

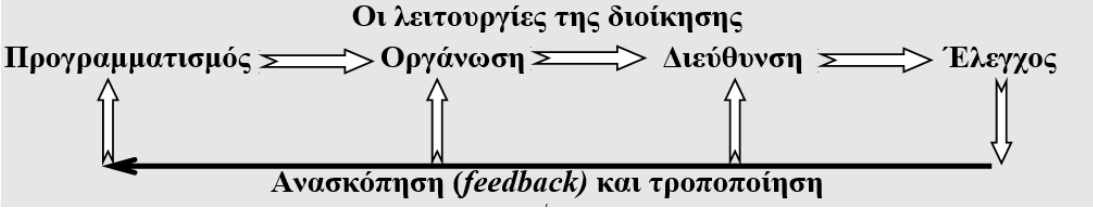
The purpose of this paper is to define the concept of planning as an administrative function in an educational organization and to explain the need for its existence and operation in a school unit. Its content includes the forms and levels of programming, the way programming can work at school environment, the steps of defining the objective goals of a school unit. It examines activities for which planning could be applied in Greek school units with the aim of making decisions, whether they are of an educational and pedagogical or administrative nature.

Key-Words: Management Levels, Operational Planning, Strategic Planning, Objectives.

Εισαγωγή

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί έναν οργανισμό και αυτό γιατί μια ομάδα ανθρώπων εργάζονται για έναν κοινό σκοπό (παροχή εκπαίδευσης), σύμφωνα με κάποιες

καθιερωμένες σχέσεις. Γνωρίζουμε πολύ καλά ότι όπου λειτουργεί ένας οργανισμός εμφανίζεται η ανάγκη της διοίκησης, η ανάγκη δηλαδή, του αποτελεσματικού συντονισμού των ανθρώπων, των μέσων και των λειτουργιών. (Κουτούζης Μ., 1999). Είναι επίσης γνωστό ότι η διοίκηση δεν είναι μια μεμονωμένη πράξη αλλά μια συνεχής και διαρκής διαδικασία. Οι λειτουργίες της διαδικασίας αυτής περιγράφονται διαγραμματικά στο σχήμα που ακολουθεί:



Σχήμα 1.

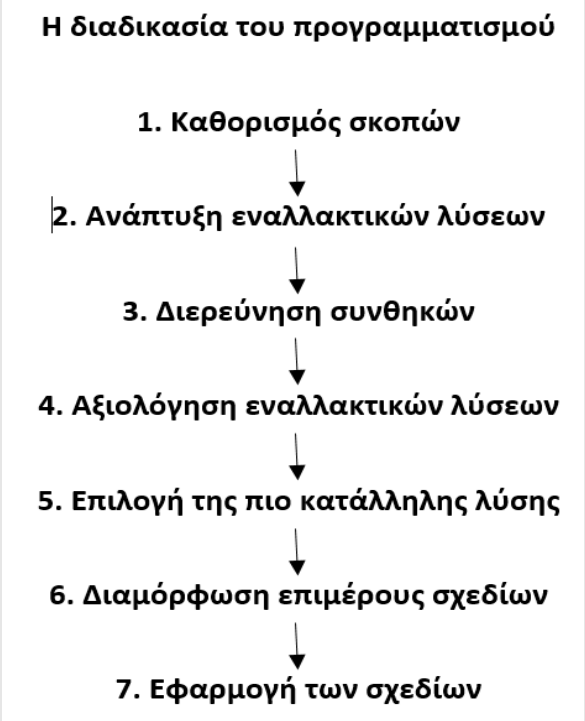
Η λειτουργία του προγραμματισμού, όπως φαίνεται στο παραπάνω σχήμα, είναι η πρώτη λειτουργία της διοίκησης. Είναι δηλαδή στην ουσία η χάραξη της «πορείας πλεύσης» του οργανισμού προς την κατεύθυνση της επίτευξης του γενικότερου σκοπού. Η φάση της ανασκόπησης και τροποποίησης λειτουργεί ως «πυξίδα», δίνει δηλαδή τη δυνατότητα διόρθωσης των σφαλμάτων και συμπλήρωσης των παραλείψεων που τυχόν έγιναν κατά τη διάρκεια της όλης διαδικασίας της διοίκησης.

Ο Προγραμματισμός ως διοικητική λειτουργία.

Σύμφωνα με τους Koomtz και O' Donnell (1984): «Ο σχεδιασμός / προγραμματισμός σημαίνει να αποφασισθεί προκαταβολικά τι θα γίνει, πώς θα γίνει, πότε θα γίνει και ποιος θα το κάνει. Ο σχεδιασμός / προγραμματισμός γεφυρώνει το χάσμα από το σημείο που βρισκόμαστε στο σημείο που θέλουμε να πάμε».

Σύμφωνα με τους Κουτούζη Μ. (1999), και Σαΐτη Χ. (2002) η λειτουργία του προγραμματισμού είναι το πρώτο στάδιο της διοίκησης και κατά συνέπεια η αφετηρία της όλης διαδικασίας, αφού θέτει τις βάσεις για τα υπόλοιπα τρία στάδια δηλαδή την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο.

Σχηματικά η διαδικασία του προγραμματισμού όπως περιγράφεται από τον Κουτούζη Μ. (1999, σελ. 53) φαίνεται στο σχήμα που ακολουθεί:



*Σχήμα **2.***

Στο παραπάνω διάγραμμα φαίνεται ότι ο προγραμματισμός ακολουθεί μια λογική σειρά βημάτων. Ο κύριος σκοπός του προγραμματισμού σε έναν οργανισμό είναι να θέσει τους στόχους του οργανισμού και να συμβάλλει στην επίτευξή τους.

Εκτός από το γενικό σκοπό ο προγραμματισμός μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά με τρεις τρόπους: α) έχει προστατευτικό ρόλο, γιατί ελαχιστοποιεί την αβεβαιότητα και το ρίσκο στη λειτουργία του οργανισμού, β) λειτουργεί «επιθετικά» με την αναζήτηση και εκμετάλλευση πιθανών ευκαιριών και γ) διαμορφώνει προϋποθέσεις συντονισμού στον οργανισμό. (Κουτούζης Μ., 1999).

Τύποι και Επίπεδα Προγραμματισμού

Ο προγραμματισμός σε έναν οργανισμό είναι δυνατόν να πάρει δύο μορφές: α) στρατηγικός προγραμματισμός και β) λειτουργικός ή τακτικός προγραμματισμός.

Η διαδικασία είναι ακριβώς η ίδια και στις δύο κατηγορίες, ωστόσο διαφορές υπάρχουν στον χρονικό ορίζοντα κάθε κατηγορίας και στο επίπεδο διοίκησης που εφαρμόζεται σε κάθε κατηγορία (ανώτερο – μεσαίο – κατώτερο).

Α. Ο στρατηγικός προγραμματισμός: Είναι μακροχρόνιος και δεν εστιάζεται στις επιμέρους λειτουργίες του οργανισμού, αλλά στο σύνολό του. Ο Κανελλόπουλος Χ. (2003) ισχυρίζεται ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός στρέφει το ενδιαφέρον του σε ολόκληρο τον οργανισμό. Στηρίζεται στις εισροές που δέχεται από μια ποικιλία λειτουργικών περιοχών, κατευθύνει τις δραστηριότητες σε ολόκληρο τον οργανισμό και με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην απόδοση ολόκληρου του οργανισμού. Από τα

παραπάνω καθίσταται σαφές ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός βρίσκεται εντός των αρμοδιοτήτων της διοίκησης σε ανώτερο επίπεδο, δηλαδή εκεί που παίρνονται αποφάσεις για τη συνολική πορεία του οργανισμού, τη στρατηγική του.

Β. Λειτουργικός ή Τακτικός Προγραμματισμός: Είναι βραχυπρόθεσμος προγραμματισμός και στρέφει την προσοχή του στις τρέχουσες λειτουργίες και εξελίξεις στον οργανισμό. Ο χρονικός του ορίζοντας είναι μικρός και δεν ξεπερνά την αμέσως προσεχή περίοδο. Εφαρμόζεται βασικά στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης το οποίο έχει άμεση σχέση και επαφή με τις καθημερινές λειτουργίες του οργανισμού. Οι επιμέρους Διευθυντές ή υπεύθυνοι είναι απολύτως φυσικό να ασχολούνται με τον Τακτικό Προγραμματισμό, προγραμματίζοντας το τι μπορεί να επιτευχθεί στο άμεσο μέλλον, για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Στο σημείο αυτό τίθεται το ερώτημα: Τι σχέση έχουν οι δύο τύποι προγραμματισμού; Είναι δυνατόν ο ένας να λειτουργεί ανεξάρτητα από τον άλλον ή είναι αλληλοεξαρτώμενοι;

Την απάντηση δίνει ο Ackoff R.L. [1970, στο Κουτούζης Μ. (1999)] λέγοντας ότι αμφότεροι οι τύποι προγραμματισμού είναι απαραίτητοι και αλληλοσυμπληρώνονται. Είναι δυνατόν να ιδωθούν χωριστά, να συζητηθούν ξεχωριστά, αλλά τελικά δεν μπορούμε να τους ξεχωρίσουμε. Οι διευθυντές πρέπει να χρησιμοποιούν και τους δύο τύπους προγραμματισμού και να είναι σε θέση να τους συσχετίζουν μεταξύ τους. Ο λειτουργικός προγραμματισμός είναι ανάγκη να ορίζει τις καθημερινές δραστηριότητες, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που τέθηκαν με το στρατηγικό προγραμματισμό, σύμφωνα με τον Κουτούζη Μ. (1999)

Η λειτουργία του Προγραμματισμού σε μια σχολική μονάδα

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος καθιστά πολύ δύσκολη την ύπαρξη ευχέρειας άσκησης προγραμματισμού σε μια σχολική μονάδα, μιας και αυτή αναγκαστικά δρα και λειτουργεί εντός ενός «ασφυκτικού νομοθετικού πλαισίου».

Το νομοθετικό αυτό πλαίσιο ορίζει συγκεκριμένες ρυθμίσεις, σύμφωνα με τις οποίες κάθε σχολική μονάδα έχει ευθύνη να υλοποιεί τους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με συγκεκριμένες δράσεις

Με βάση τα παραπάνω, ο σύλλογος διδασκόντων οφείλει να προγραμματίζει και να οργανώνει το έργο του, να το παρακολουθεί και τελικά να το αξιολογεί με έκθεση που συντάσσει και υποβάλλει στο τέλος κάθε διδακτικού έτους ο Διευθυντής του σχολείου προς τον Διευθυντή Εκπαίδευσης και στο Υπεύθυνο Συντονιστή Εκαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, ο Συντονιστής Εκπαιδευτικού ΄Εργου, μπορεί, μετά από πρόσκληση του Συλλόγου Διδασκόντων, να συμμετέχει στον Προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία ευθύνης του, να ενθαρρύνει, να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και να συνεργάζεται μαζί τους για την εφαρμογή του.

Μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ως δραστηριότητες για τις οποίες θα μπορούσε να ασκηθεί προγραμματισμός στο επίπεδο των σχολικών μονάδων, ενδεικτικά είναι οι ακόλουθες:

- «οι πάσης φύσεως πολιτιστικές δραστηριότητες και σχολικές εκδηλώσεις
- η διαμόρφωση και συμμετοχή σε προγράμματα καινοτόμων δραστηριοτήτων
- η διαμόρφωση και συμμετοχή σε προγράμματα εκπαιδευτικών επισκέψεων και ανταλλαγών με σχολεία άλλων περιοχών ή άλλων χωρών
- ο προγραμματισμός της κάλυψης της διδακτέας ύλης και της προσαρμογής του ρυθμού διδασκαλίας στις δυνατότητες των μαθητών
- η ανάληψη πρωτοβουλιών για κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και προσφορά εκπαιδευτικών ευκαιριών πέρα από τις απαιτήσεις του νόμου.
- η διαμόρφωση ειδικών προγραμμάτων για τις ανάγκες ομάδων μαθητών που εμφανίζουν αδυναμίες στην επίδοση τους και υστέρηση στην πρόοδο τους στο σχολείο
- η ανάληψη πρωτοβουλιών για κάλυψη περιορισμένης έκτασης επιμορφωτικών αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσω προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης
- η βελτίωση των διδακτικών μεθόδων που υιοθετούνται από τους διδάσκοντες και η επέκταση της χρήσης της εκπαιδευτικής τεχνολογίας
- η συντήρηση, βελτίωση και ορθολογική αξιοποίηση των σχολικών εγκαταστάσεων
- τα θέματα υγιεινής και καθαριότητας στο επίπεδο του σχολείου
- ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων με εποπτικά μέσα, των σχολικών βιβλιοθηκών με βιβλία κλπ.
- η προώθηση και η ενίσχυση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς αλλά και με την τοπική κοινότητα
- η διαμόρφωση ενός θετικού συναδερφικού και παιδαγωγικού κλίματος για διδάσκοντες και διδασκόμενους». (Αθ. Λαΐνας, 2000).

Οι δραστηριότητες που μπορούν να προγραμματιστούν και να ληφθούν αποφάσεις μπορεί να έχουν χαρακτήρα α)εκπαιδευτικό, β)παιδαγωγικό και γ) διοικητικό.

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που μπορούν να προγραμματιστούν και να ληφθούν αποφάσεις είναι: α) η άσκηση του διδακτικού έργου που περιλαμβάνει επιμέρους δράσεις για την υλοποίηση του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, της αξιολόγησης των μαθητών, τη συνεργασία με τους μαθητές και τους γονείς κ.α., β) η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είτε σε βραχυχρόνια είτε σε μακρόχρονα προγράμματα.

Οι Παιδαγωγικές δραστηριότητες ομαδοποιούνται σε:

α) πολιτιστικές, καλλιτεχνικές, αθλητικές και ψυχαγωγικές εκδηλώσεις,

β) σχολικές γιορτές,

γ) Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ευρωπαϊκά, Κοινωνικής Αγωγής, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπ/σης κ.α.).

Τέλος, οι διοικητικές δραστηριότητες σχετίζονται με θέματα διοικητικής υποστήριξης (θέματα προσωπικού, συνεργασία με άλλους φορείς, εκπροσώπηση σχολείου κ.α.), με θέματα γραμματειακής υποστήριξης (τήρηση βιβλίων, αλληλογραφίας κ.α.) και με θέματα παρακολούθησης της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής, εργαστηρίων, βιβλιοθηκών, λειτουργία, συντήρηση, ανανέωση υλικού).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τον ορθολογικό προγραμματισμό της δράσης αποτελεί η συμμετοχή των εκπαιδευτικών και όλων των εμπλεκόμενων οργάνων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, συμμετοχή για τη διατύπωση των σκοπών, για τη διαπίστωση της υφιστάμενης κατάστασης και για τη λήψη των σχετικών αποφάσεων. Βέβαια, ένα σχέδιο πρέπει να ορίζει με ακρίβεια ποιοι είναι οι υπεύθυνοι για κάθε δραστηριότητα, τι αναλαμβάνει το κάθε μέλος της ομάδας, με ποιους συνεργάζεται (φορείς ή άτομα), το χρόνο έναρξης και λήξης, την υλικοτεχνική υποδομή και το κόστος που απαιτούνται. (Ε. Πετρίδου, 2000).

Η διαδικασία καθορισμού Αντικειμενικών στόχων σε μια εκπαιδευτική μονάδα

Το πρώτο βήμα της λειτουργίας του προγραμματισμού, σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι ο καθορισμός των στόχων. Η πορεία που θα ακολουθήσει κάθε σχολική μονάδα για τη θέσπιση των αντικειμενικών σκοπών και στόχων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το όραμα του διευθυντή και από την γενικότερη κουλτούρα του σχολείου και της κοινότητας εντός της οποίας λειτουργεί. Είναι ανάγκη να τονιστεί ότι επιβάλλεται οι στόχοι αυτοί να είναι ρεαλιστικοί, μετρήσιμοι και συγκεκριμένοι, τα κριτήρια δε με βάση τα οποία θα ελεγχθεί ο βαθμός επίτευξής των πρέπει να είναι λεπτομερή και συγκεκριμένα, όπως επίσης ποιοτικά και ποσοτικά.

Για την επίτευξη των γενικών σκοπών και στόχων του σχολείου ο διευθυντής οφείλει να αξιοποιήσει με την καταλληλότερη μέθοδο τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου, δηλαδή τις ιδιαίτερες ικανότητες κάθε μέλους του διδακτικού προσωπικού, της μαθητικής κοινότητας, των μελών του συλλόγου γονέων κ.ά.

Ενδεικτικά βήματα καθορισμού των αντικειμενικών στόχων μιας σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να είναι:

- Να ερευνηθούν σε βάθος τα πραγματικά αίτια ύπαρξης του σχολείου, καθορίζοντας την αποστολή του με βάση το ισχύον νομικό πλαίσιο.
- Να αξιολογηθεί το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον λειτουργίας της σχολικής μονάδας αναζητώντας τα ελαττώματα και τα σημεία υπεροχής του σχολικού έργου, ώστε να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα του τύπου: πόσο καλό είναι το σχολείο μας, ποιους σκοπούς έχει, κατά πόσο τους επιτυγχάνει, μήπως πρέπει να τους επαναπροσδιορίσουμε, ποιες οι ανάγκες για βελτίωση.

- Να διατυπωθούν οι νέοι στόχοι της σχολικής μονάδας και να τεθούν οι προτεραιότητες που θα πρέπει να εφαρμοσθούν, προκειμένου να επιτευχθεί η βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.
- Να γίνει το χρονοδιάγραμμα, να καθοριστούν οι προτεραιότητες των δράσεων και να προβλεφθούν κριτήρια επιτυχίας με βάση τον προϋπολογισμό κόστους και χρόνου υλοποίησης. (Χατζηπαναγιώτου Π. 2000)

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές ότι η πορεία που θα ακολουθήσει κάθε σχολική μονάδα στον καθορισμό αντικειμενικών στόχων είναι το σημαντικότερο στάδιο κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού.

Τελικές επισημάνσεις

Η Κουφίδου - Ξηροτύρη Σ. (2000) υποστηρίζει ότι ο προγραμματισμός συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου για τους εξής λόγους:

- Προσαρμόζεται ευκολότερα η σχολική μονάδα στις αλλαγές του περιβάλλοντος και διευκολύνεται η πρόβλεψη γεγονότων και καταστάσεων.
- Συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, γιατί προσανατολίζει τις προσπάθειές τους στον κοινό στόχο, αναπτύσσοντας κλίμα συνεργασίας.
- Προσδιορίζονται προτεραιότητες με έμφαση στην αντιμετώπιση προβλημάτων και την αξιοποίηση ευκαιριών, ενώ συγχρόνως παρέχεται η δυνατότητα στη σχολική μονάδα να θεραπεύσει αδυναμίες.
- Απλοποιείται και διευκολύνεται ο έλεγχος, αφού καθορίζονται προσδοκίες και επιθυμητά αποτελέσματα, τα οποία συγκρινόμενα με τα επιτευχθέντα μας δίνουν πληροφορίες σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους και την υιοθέτηση διορθωτικών κινήσεων.

Η Χατζηπαναγιώτου Π. (2000) υποστηρίζει πως η λειτουργία του προγραμματισμού αποτελεί ουσιώδες και βασικό στοιχείο κάθε οργανισμού, που προκαθορίζει και σκιαγραφεί την περαιτέρω πορεία και ομαλή ανάπτυξή του, επειδή με τον προγραμματισμό οργανώνεται το έργο της σχολικής μονάδας, δηλαδή αποσαφηνίζονται οι σκοποί λειτουργίας της, επιλέγονται συγκεκριμένες μέθοδοι βελτίωσης, γίνεται επιλογή των προγραμμάτων δράσης που θα ακολουθηθούν και διευκολύνεται ο έλεγχος επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων.

Βιβλιογραφία

Koontz H. - O' Donell C. (1984) «*Organosi kai Dioikisi- Mia systimiki kai endechomeniki analysi ton dioikitikon leitourgion*», met. Vardakos Chr.- epim. Zefgaridis S., Tomoi A,V,G, v΄ ekdosi, PAPAZISI

Koutouzis M. (1999) «*Genikes Arches Manatzment, Touristiki Nomothesia kai Organosi Ergodotikon kai Syllogikon Foreon*», Tomos A, E.A.P., Patra

Koutouzis M. (1999) «*O Schediasmos – Programmatismos stis Ekpaideftikes Monades*» sto A. Athanasoula –Reppa, Koutouzis M., Mavrogiorgos G., Nitso-poulos V., Chalkiotis D. «Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki», E.A.P., Pa-tra, tomos A΄

Koufidou – Xirotyri S. (2000) «*O Programmatismos drasis os vasiko stoicheio dioikisis tis scholikis monadas*» sto Papanaoum Z. (epimeleia) «O Program-matismos tou Ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin praxi», A.P.Th. kai P.I., ACTION A.E., Thessaloniki

Kanellopoulos Ch.(2003) «*Manatzment- Apotelesmatiki Dioikisi*», g΄ ekdosi, Athi-na

Lainas A. (2000) «*Dioikisi kai Programmatismos scholikon Monadon: Epistimoni-kes Prosengiseis kai Elliniki Pragmatikotita*» sto Papanaoum Z. (epimeleia) «O Programmatismos tou Ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin praxi», A.P.Th. kai P.I., ACTION A.E., Thessaloniki

Petridou E. (2000) «*Protasi mias protypis diadikasias Programmatismou tou ergou tis scholikis monadas*» sto Papanaoum Z. (epimeleia) «O Programmatismos tou Ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin praxi», A.P.Th. kai P.I., ACTION A.E., Thessaloniki

Saitis Ch. (2002) «*O Diefthyntis sto synchrono scholeio- Apo ti theoria ...stin Praxi*», v΄ ekdosi- Athina

Chatzipanagiotou P. (2000) «*O Programmatismos ton draseon tis scholikis mona-das: paradeigmata efarmogis*», sto Papanaoum Z. (epimeleia) «O Programma-tismos tou Ekpaideftikou ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin praxi», A.P.Th. kai P.I., ACTION A.E., Thessaloniki

Bakas Th. (2007) «*Organosi kai dioikisi tou ekpaideftikou systimatos*». Diathe-simo stin diefthynsi [http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/49-97.pdf],(10-12-2008).

Η συμβολή του Βεμπεριανού μοντέλου οργάνωσης και του μοντέλου "διοίκησης συστημάτων", στην "προστασία" της σχολικής μονάδας από τη μεταβλητότητα του "περιβάλλοντός" της

Νικόλαος Τάσος, Μαθηματικός M.Sc., Μ.Α., Σύμβουλος Μαθηματικών Ι.Ε.Π.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσονται τα βασικά χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου του Max Weber και ο βαθμός στον οποίο το μοντέλο αυτό βρίσκει εφαρμογή σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Στη συνέχεια της μελέτης αναπτύσσεται ένα νεότερο μοντέλο διοίκησης – το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων – ώστε να εξηγηθεί ο τρόπος συσχέτισης της οργανωσιακής συμπεριφοράς με το δομικό και το ατομικό στοιχείο, δίνοντας παραδείγματα από τον εκπαιδευτικό χώρο. Στο επόμενο τμήμα της εργασίας αναλύονται οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας που χρειάζεται να αξιοποιήσει μια εκπαιδευτική μονάδα ώστε να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις απειλές που υφίσταται από το εξωτερικό της περιβάλλον. Στο τελευταίο μέρος παρουσιάζονται παραδείγματα απειλών από το εξωτερικό περιβάλλον καθώς και οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας που χρειάζεται να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός τόσο από το εξωτερικό όσο και από το εσωτερικό περιβάλλον του.

Λέξεις-Κλειδιά: Max Weber, γραφειοκρατία, εξωτερικό περιβάλλον οργανισμού, μηχανισμοί αυτοπροστασίας

The contribution of the Wemberian model of organization and the model of "systems administration", to the "protection" of the school unit from the variability of its "environment"

Nikolaos Tasos, Mathematician M.Sc., M.A., Counselor of Mathematics at I.E.P

Abstract

This article develops the main features of Max Weber's bureaucratic model and the extent to which this model finds application in an educational organization. The study then develops a newer management model - the social systems model - to explain how organizational behavior correlates with the structural and individual element, giving examples from the educational field. The next part of the work analyzes the self-protection mechanisms that an educational unit needs to utilize in order to successfully deal with the threats that exist from its external environment. The last part presents examples of threats from the external environment as well as the self-protection mechanisms that an educational organization needs to utilize both from its external and internal environment.

Key-Words: Max Weber, bureaucracy, external environment of the organization, self-protection mechanisms

Εισαγωγή

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της εφαρμογής του μοντέλου της γραφειοκρατίας του Max Weber και της συσχέτισης της οργανωσιακής συμπεριφοράς με το ατομικό και το δομικό στοιχείο του μοντέλου των κοινωνικών συστημάτων στις εκπαιδευτικές μονάδες καθώς και η ανάδειξη της σημαντικότητας του εξωτερικού περιβάλλοντος ενός οργανισμού ως συνέπεια του ρόλου που αυτό διαδραματίζει στην ανάπτυξη και την εξέλιξη μιας εκπαιδευτικής μονάδας.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο έχει αποτελέσει πηγή ενδιαφέροντος για πολλούς μελετητές (Saiti & Saitis, 2012; Pasiardis, 2014; Hoy & Miskel, 2013). Θα δοθεί στην παρούσα εργασία ιδιαίτερο βάρος στην εφαρμογή του μοντέλου αυτού στην εκπαίδευση και θα αναδειχθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του. Ως εξέλιξη της θεωρίας της διοίκησης θα διαπιστωθεί ότι το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων επαναπροσδιορίζει τη θέση του εργαζόμενου σε έναν οργανισμό καθώς προβάλλει με έντονο τρόπο τη συσχέτιση της οργανωσιακής συμπεριφοράς με το δομικό και το ατομικό στοιχείο (Saiti & Saitis, 2012; Hoy & Miskel, 2013).

Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων είναι το περιβάλλον ενός οργανισμού και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται. Θα διαπιστωθεί στην παρούσα εργασία, ότι είναι εξαιρετικής σημασίας η σωστή ανίχνευση του περιβάλλοντος (Pasiardis, 2014; Pashiardis, 1996; Saiti & Saitis, 2012; Hoy & Miskel, 2013), καθώς οι αλλαγές που συντελούνται σε αυτό καθορίζουν πολλές φορές ακόμη και τη βιωσιμότητά του.

Στην παρούσα μελέτη τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου του Max Weber και σε ποιο βαθμό εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία; Πώς συσχετίζεται η οργανωσιακή συμπεριφορά με το δομικό και το ατομικό στοιχείο στο μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων; Ποιους μηχανισμούς αυτοπροστασίας μπορεί να επιστρατεύσει μια σχολική μονάδα προκειμένου να αντιμετωπίσει τις απειλές που αναπτύσσονται στο εξωτερικό της περιβάλλον;

Η σημαντικότητα και πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι τα ερευνητικά της ερωτήματα απαντώνται και μέσω πρωτότυπων παραδειγμάτων που προκύπτουν από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Το Γραφειοκρατικό Μοντέλο του Max Weber

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου γραφειοκρατία

Η λέξη γραφειοκρατία έχει τις ρίζες της στη γαλλική γλώσσα και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τον 18ο αιώνα, για να δηλώσει όσους ασκούν κρατική εξουσία (Pasiardis, 2004; Saiti & Saitis, 2012). Επομένως ο όρος γραφειοκρατία έχει μια πολιτική έκφανση και δηλώνει τη διακυβέρνηση μέσω γραφείων και υπηρεσιών που τα στελεχώνουν υπάλληλοι με ειδικές ικανότητες.

Από επιστημονικής πλευράς ο Γερμανός κοινωνιολόγος και ιστορικός Max Weber ανέπτυξε τη θεωρία της γραφειοκρατίας στις αρχές του 20ου αιώνα. Ο Weber μελέτησε τα παλιά οργανωτικά συστήματα (π.χ. του Πρωσικού στρατού, της Καθολικής Εκκλησίας κ.α.) με συστηματικό τρόπο, ανέπτυξε μια θεωρία των δομών εξουσίας και περιέγραψε ένα γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης και διάρθρωσης των ιδρυμάτων (Saiti & Saitis, 2012).

Βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου της γραφειοκρατίας

Σύμφωνα με τον Pasiardi (2014), τα πέντε κυριότερα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου του Weber είναι η εξειδίκευση και ο καταμερισμός της εργασίας, ο απρόσωπος προσανατολισμός, η ιεραρχία, οι κανόνες και οι κανονισμοί και ο προσανατολισμός καριέρας.

Το χαρακτηριστικό της *εξειδίκευσης*, προβάλλει το γεγονός ότι ο εργαζόμενος πρέπει να γίνει ειδικός στον τομέα του, καθώς έτσι θα γίνει αποδοτικότερος στην εργασία του (Pasiardis, 2014). Με τον *απρόσωπο προσανατολισμό* είμαστε σίγουροι ότι όποιες αποφάσεις λαμβάνονται στηρίζονται στα γεγονότα και δεν επηρεάζονται από το συναίσθημα (Hoy & Miskel, 2013). Ο απρόσωπος προσανατολισμός καταργεί τις εξυπηρετήσεις και επιβάλλει την ίση μεταχείριση και την ορθολογικότητα (Hoy & Miskel, 2013). Η *ιεραρχική δομή της εξουσίας* έχει συνήθως σχήμα πυραμίδας, όπου κάθε στέλεχος είναι υπεύθυνο στους προϊσταμένους του τόσο για τις δικές του ενέργειες όσο και για αυτές των υφισταμένων του (Saiti & Saitis, 2012; Katsaros, 2008). Η ιεραρχία είναι ίσως το πιο διάχυτο χαρακτηριστικό ενός σύγχρονου οργανισμού (Hoy & Miskel, 2001). Οι *κανόνες και οι κανονισμοί* εξασφαλίζουν την σταθερότητα, την ομοιομορφία και τη συνέχιση μιας πολιτικής ανεξαρτήτως των προσώπων που στελεχώνουν τον οργανισμό (Pasiardis, 2014). Με τον *προσανατολισμό για καριέρα* γίνεται σαφής η αφοσίωση και η υπακοή προς τον θεσμό της εκπαίδευσης και προς την υπηρεσία και επιπρόσθετα προσφέρονται κίνητρα ανέλιξης στους εκπαιδευτικούς (Pasiardis, 2014).

Χαρακτηριστικά του μοντέλου Weber που βοηθούν την λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και τα σημεία τα οποία εγκυμονούν κινδύνους

Το χαρακτηριστικό της εξειδίκευσης.

Λειτουργία: Ένας εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκει Μαθηματικά έχει εξειδικευτεί στο συγκεκριμένο αντικείμενο και επομένως είναι βαθύτερος γνώστης των εξελίξεων και των απαιτήσεων του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου.

Δυσλειτουργία: Ο εκπαιδευτικός πλήττει καθώς τα ενδιαφέροντα του περιορίζονται μόνο στο αντικείμενο της επιστήμης του.

Το χαρακτηριστικό του απρόσωπου προσανατολισμού

Λειτουργία: Ένας εκπαιδευτικός που υπηρετεί πολλά χρόνια σε μια εκπαιδευτική μονάδα δεν έχει περισσότερα δικαιώματα από έναν νεώτερο συνάδελφό του λόγω της μακροχρόνιας γνωριμίας που έχει με τα στελέχη της διοίκησης.

Δυσλειτουργία: Δημιουργείται στον εκπαιδευτικό οργανισμό μια μάλλον στείρα ατμόσφαιρα στην οποία οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν απρόσωπα με άμεσο αποτέλεσμα τη δημιουργία χαμηλού ηθικού και την εξάλειψη κινήτρων.

Το χαρακτηριστικό της ιεραρχικής δομής

Λειτουργία: Σε μια σχολική μονάδα στην κορυφή της ιεραρχίας βρίσκεται ο διευθυντής, ακολουθεί ο υποδιευθυντής και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές. Οι διακριτοί διοικητικοί ρόλοι συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς όλοι γνωρίζουν τα όρια και τις υποχρεώσεις τους.

Δυσλειτουργία: Δημιουργούνται στεγανά στην πραγματική επικοινωνία και πολλές φορές αλλοιώνονται οι πληροφορίες που μεταφέρονται από το διευθυντή στον υποδιευθυντή και κατ' επέκταση και στα υπόλοιπα μέλη της αλυσίδας.

Το χαρακτηριστικό των κανόνων και των κανονισμών

Λειτουργία: Οι κανόνες και οι κανονισμοί συμβάλουν στην ομοιογένεια των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για παράδειγμα, όλα τα Γυμνάσια της Ελλάδας διέπονται από το σύστημα των τριμηνιαίων αποδόσεων ελέγχων που αφορούν στην επίδοση των μαθητών τους.

Δυσλειτουργία: Οι πολλοί κανόνες μεταθέτουν τους στόχους καθώς οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν με παρωπίδες τους κανονισμούς και απομακρύνονται από τον αρχικό τους στόχο που είναι η εκπαίδευση των μαθητών τους (Katsaros, 2008). Για παράδειγμα, η συμπλήρωση πολλών γραφειοκρατικών εγγράφων δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της εξουθένωσης (Mullins, 2007) με συνέπεια το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα να είναι υποδεέστερο των απαιτήσεων.

Το χαρακτηριστικό του προσανατολισμού για καριέρα

Λειτουργία: Σε μια σχολική μονάδα μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτου ειδικότητας, να προαχθούν σε διευθυντές.

Δυσλειτουργία: Η επιδίωξη για ανέλιξη οδηγεί πολλές φορές σε συγκρούσεις τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην σχολική μονάδα πολλά χρόνια, άρα λογίζονται ως αρχαιότεροι και επομένους τυγχάνουν κάποιων προνομιακών μεταχειρίσεων, σε σχέση με τους νεότερους και πολλές φορές πιο φιλόδοξους εκπαιδευτικούς.

Αρκετοί ακόμη συγγραφείς ασκούν κριτική στο μοντέλο της γραφειοκρατίας. Ο Torres, D.G. (2019) επισημαίνει ότι θέτοντας αυστηρούς κανόνες για να οριστεί το κατώτατο ανεκτό επίπεδο λειτουργίας ενός οργανισμού, επιβάλλονται κατώτατα επίπεδα, τα

οποία συνήθως μετατρέπονται σε ανώτατα. Ο Matsangouras (2008) κατακρίνει το γραφειοκρατικό σύστημα αφού αποβαίνει σε βάρος της εκπαίδευσης των μαθητών, διότι τόσο το πνεύμα όσο και οι διδακτικές πρακτικές, που συνεπάγονται, οδηγούν στην ανάπτυξη εξαρτημένων μαθητών. Επίσης, η ιεραρχική δομή τοποθετεί τον εκπαιδευτικό στη βάση του συστήματος ενώ θα έπρεπε να είναι η καρδιά και το κέντρο του (Leithwood, K.& McAdie, P., 2007; Hanson, E.M., 1996).

Η συσχέτιση της οργανωσιακής συμπεριφοράς με το ατομικό και το δομικό στοιχείο στα πλαίσια του μοντέλου των κοινωνικών συστημάτων

Τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου των κοινωνικών συστημάτων

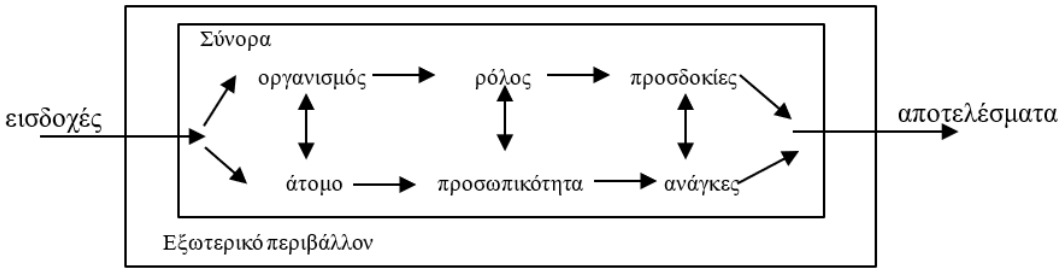
Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων παρουσιάζει μια γενικότερη στάση η οποία αντιτίθεται στο βεμπεριανό μοντέλο, που μηχανοποιεί τη σκέψη και την πράξη, και προτείνει μια νέα προσέγγιση με βασικό άξονα την αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών και τη σχέση του μέρους με το όλον (Matsangouras, 2008). Επιπλέον το μοντέλο αυτό μελετά μια οργάνωση ως ένα κοινωνικό σύστημα που επηρεάζεται από το περιβάλλον του και το επηρεάζει.

Τα βασικά μέρη που συνθέτουν ένα σύστημα είναι (Hoy & Miskel, 2013):

- *Οι εισροές* που εισέρχονται στο σύστημα από το εξωτερικό του περιβάλλον.
- *Η επεξεργασία* των εισροών (μαύρο κουτί) από το εξωτερικό περιβάλλον και ο μετασχηματισμός τους σε προϊόντα ή υπηρεσίες.
- *Η ανατροφοδότηση* που αποτελεί τον μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου με το περιβάλλον.
- *Τα όρια του συστήματος*, σε σχέση με το περιβάλλον του τα οποία διακρίνονται από μια σχετική χαλαρότητα καθώς εξαρτώνται κάθε φορά από διαφορετικές συνιστώσες.

Η συσχέτιση της οργανωσιακής συμπεριφοράς με το δομικό και το ατομικό στοιχείο ενός οργανισμού

Οι πρώτοι που έκαναν συστηματική έρευνα σε θέματα που αφορούν στα κοινωνικά συστήματα είναι οι Getzels και Guba (Pasiardis, 2014; Saiti & Saitis, 2012). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το κοινωνικό σύστημα περιέχει δύο μεγάλες κατηγορίες φαινομένων, τα οποία εννοιολογικά είναι ανεξάρτητα, φαινομενικά όμως δείχνουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Υπάρχει, πρώτα, το θεσμικό/οργανωτικό/δομικό στοιχείο (νομοθετική διάσταση), το οποίο ορίζεται ως συγκεκριμένοι ρόλοι, προσδοκίες και δομές. Δεύτερο, το έμψυχο υλικό, δηλαδή το ατομικό στοιχείο (ιδιογραφική διάσταση), το οποίο συνοψίζει την προσωπικότητα και τις ανάγκες των ατόμων που μετέχουν στο σύστημα (Pasiardis, 2014). Στο διάγραμμα που ακολουθεί (Pasiardis, 2014, σ. 26) παρουσιάζονται οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται μέσα σε ένα σύστημα.



Σε έναν εκπαιδευτικό *οργανισμό* οι *ρόλοι* αντιπροσωπεύουν οργανικές θέσεις όπως αυτές των διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Οι *προσδοκίες* αντιστοιχούν στους στόχους που θέτει το σχολείο και προσπαθεί να επιτύχει. Για παράδειγμα να προσφέρει καλύτερη παιδεία και καλύτερους πολίτες στην κοινωνία. Τα *άτομα* θα μπορούσαν να είναι οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας. Η *προσωπικότητα* κάθε εκπαιδευτικού είναι αυτή που διαμορφώνει την εν γένει συμπεριφορά του και σύμφωνα με αυτήν ενεργεί. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν τις *ανάγκες* τους – εσωτερικές και εξωτερικές – που κινούν τη συμπεριφορά προς την επίτευξη των στόχων (Pasiardis, 2014).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Getzels και Guba η κοινωνική συμπεριφορά είναι συνάρτηση/συσχέτιση του ρόλου και της προσωπικότητας ενός ατόμου ανάλογα με το σύστημα που βρίσκεται τη δεδομένη στιγμή (Pasiardis, 2014). Επομένως:

Συμπεριφορά = (Ρόλος) x (Προσωπικότητα)

Επιπλέον, προκειμένου ένας εκπαιδευτικός οργανισμός να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα, χρειάζεται οι διοικούντες να εναρμονίσουν τις προσδοκίες τους με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Η συσχέτιση αυτή αποτελεί ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά του μοντέλου αυτού (Matsangouras, 2008; Saiti & Saitis, 2012).

Είναι γνωστό επίσης ότι μέσα στις τυπικές οργανώσεις δημιουργούνται και άτυπες και ότι οι άτυπες οργανώσεις επηρεάζουν – ίσως και περισσότερο από τις τυπικές – τη συμπεριφορά του ατόμου (Saiti & Saitis, 2012). Υπάρχει επομένως και μία τρίτη διάσταση – εκτός της ιδιογραφικής και της νομοθετικής – με χαρακτηριστικά την ομάδα, το κλίμα και τις επιδιώξεις. Αν επιπλέον ληφθεί υπόψη ότι το κάθε σύστημα αποτελείται από υποσυστήματα, τότε στις σχολικές μονάδες εντοπίζεται το δομικό υποσύστημα, το ακαδημαϊκό, το τεχνολογικό, το ανθρώπινο/υποστηρικτικό, το υποσύστημα των άτυπων ομάδων καθώς και το υποσύστημα της διαδικασίας λήψης αποφάσεων/πληροφοριών (Pasiardis, 2014). Οι Hoy & Miskel (2001) προσθέτουν και μια τέταρτη μεταβλητή στο μοντέλο των Getzels και Guba και είναι αυτή της κουλτούρας που θεωρείται ανθρωπολογική διάσταση.

Παραδείγματα της συσχέτισης του δομικού και του ατομικού στοιχείου σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Ο διευθυντής (ρόλος) ενός σχολείου (ίδρυμα) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποφάσισε να εξοπλίσει τα εργαστήρια του σχολείου με σύγχρονους υπολογιστές (εισροή) και κατάλληλα λογισμικά διδασκαλίας θεωρώντας ότι θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο με στόχο (προσδοκία) την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (εκροή). Σεβόμενος το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώστες της τεχνολογίας διοργάνωσε εντός του σχολείου σεμινάρια εκμάθησης ηλεκτρονικών υπολογιστών. Οι εκπαιδευτικοί (άτομα) δέχθηκαν θετικά (προσωπικότητα συμμετεχόντων) την πρωτοβουλία του διευθυντή για τα σεμινάρια εκμάθησης διότι αισθάνθηκαν ότι θα καλύψουν όποιες ελλείψεις έχουν. Επιπλέον θεώρησαν ότι η χρήση των ΤΠΕ θα βοηθήσει ώστε να βελτιστοποιήσουν τις διδακτικές τους προσεγγίσεις (κάλυψη αναγκών) και να έχουν καλύτερα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (εκροή).

Η διευθύντρια (ρόλος) ενός σχολείου (ίδρυμα) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποφάσισε να αναθέσει στους εκπαιδευτικούς επιπρόσθετο διοικητικό έργο (εισροή) κατά τις μέρες και ώρες όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν κενό στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας τους. Θεώρησε ότι με αυτή την ενέργεια θα λυνόντουσαν γρηγορότερα πολλά διοικητικά θέματα (προσδοκία) και το σχολείο θα λειτουργούσε καλύτερα (εκροή). Οι εκπαιδευτικοί (άτομα) αντέδρασαν αρνητικά (προσωπικότητα συμμετεχόντων) σε αυτή την πρωτοβουλία διότι θεώρησαν ότι η κίνηση αυτή τους στερούσε το δικαίωμα της ξεκούρασης, της προετοιμασίας για την επόμενη διδακτική ώρα και τους οδηγούσε σε εξουθένωση (κάλυψη αναγκών) με αποτέλεσμα να είναι ανεπαρκείς στα διδακτικά τους καθήκοντα (εκροή).

Το εξωτερικό περιβάλλον ενός οργανισμού και οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας

Το εξωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Τα κοινωνικά συστήματα θεωρούνται ανοιχτά κι επομένως τα σχολεία, ως υποσυστήματα ενός γενικότερου πλαισίου, είναι και αυτά ανοιχτά (Athanasoula-Reppa, 2008; Everard & Morris, 1999) στις απαιτήσεις αλλά και στους κινδύνους που διέπουν την καθημερινότητα της λειτουργίας τους. Οι εκπαιδευτικές μονάδες συνεπώς είναι ευαίσθητες στις επιδράσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και επομένως μπορούν να επηρεαστούν από αυτό και αντιστρόφως (Hoy & Miskel, 2013). Βασικό μέλημα των διευθυντών είναι να διευθύνουν την κυκλοφορία στα ημιδιαπερατά σύνορα του οργανισμού τους με το περιβάλλον του. Είναι σημαντική συνεπώς η περιβαλλοντική ανίχνευση ενός οργανισμού καθώς θα αντληθούν δεδομένα που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη και μελλοντική σταθερότητα του οργανισμού (Choo, 2001). Σύμφωνα με τον Pasiardi (2014), οι κύριοι παράγοντες που αποτελούν το εξωτερικό περιβάλλον ενός σχολικού οργανισμού είναι:

(α) οι εκπαιδευτικές οργανώσεις,
(β) η γνώση και τα εφόδια που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από το πανεπιστήμιο,
(γ) οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων,
(δ) οι συνδικαλιστικές οργανώσεις,
(ε) η νομοθεσία,

(στ) η εκκλησία,
(ζ) διάφοροι κοινωνικοί οργανισμοί.

Μηχανισμοί αυτοπροστασίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού σε απειλές από το εξωτερικό του περιβάλλον

Προκειμένου να ανταπεξέλθει ένα σχολείο στις μεταβολές του εξωτερικού του περιβάλλοντος και να καταστεί βιώσιμο οφείλει να αναπτύξει μηχανισμούς αυτοπροστασίας. Οι μηχανισμοί αυτοί αναπτύσσονται σε δύο κατηγορίες (Pasiardis 2014). Η πρώτη κατηγορία αναπτύσσεται *εσωτερικά* του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013) οι τρόποι εσωτερικής προστασίας είναι:

(α) με μηχανισμούς προστασίας και προβλέψεις για το μέλλον

Είναι σημαντικό να δημιουργηθεί ομάδα επίλεκτων εκπαιδευτικών, με σχετικές γνώσεις, που θα ασχοληθούν αποκλειστικά με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στην κοινωνία ώστε να καταφέρουν να «προβλέψουν» το μέλλον και τις συνέπειές του στην εξέλιξη της σχολικής μονάδας. Αν το σχολείο είναι οικονομικά εύρωστο θα μπορούσε να αναθέσει τη διαδικασία αυτή σε εξωτερικές εταιρείες που δραστηριοποιούνται στο χώρο αυτό (Pashiardis, 1996).

(β) με συνοριακό έλεγχο του συστήματος και τη συστηματική εξέταση του περιβάλλοντος

Ο οργανισμός μπορεί να αναπτύσσει μηχανισμούς και δομές, όπως π.χ. τμήμα παραπόνων, κατασκοπεία καλών πρακτικών κ.α. ώστε να προετοιμαστεί για τις μελλοντικές ανάγκες της κοινωνίας (Pashiardis, 1996).

(γ) με την ευέλικτη αναπροσαρμογή των εσωτερικών διαδικασιών

Οι εσωτερικές διαδικασίες ενός οργανισμού πρέπει να είναι απλές και να διακρίνονται από μια ευελιξία. Για παράδειγμα, η αποκέντρωση των πολλών γραφειοκρατικών διαδικασιών από έναν διευθυντή συμβάλλει καθοριστικά.

Η δεύτερη κατηγορία μηχανισμών αυτοπροστασίας αναπτύσσεται *εξωτερικά* του οργανισμού. Σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2013) οι μηχανισμοί αυτοί είναι:

(α) η δημιουργία δεσμών συνεργασίας με άλλους παρεμφερείς οργανισμούς και υπηρεσίες

Θα μπορούσε μια εκπαιδευτική μονάδα να συνεργαστεί με μια όμορή της ώστε να αντιμετωπίσουν από κοινού προβλήματα, όπως για παράδειγμα τη διακίνηση ναρκωτικών στους περιβάλλοντες χώρους των σχολείων τους.

(β) η συμβίωση και ο συνεταιρισμός

Ο μηχανισμός αυτός δεν λειτουργεί ιδιαίτερα στα ελληνικά σχολεία.

(γ) η δημιουργία ομάδων επιρροής με στόχο τη συνειδητή προσπάθεια αλλαγής του περιβάλλοντος

Ένας τρόπος να επιτευχθεί αυτό είναι η διαφήμιση είτε μέσω των μέσων μαζικής επικοινωνίας είτε με την ανάθεσή της σε εξειδικευμένες εταιρείες που δραστηριοποιούνται στο χώρο αυτό.

Παραδείγματα απειλών από το εξωτερικό περιβάλλον σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και οι μηχανισμοί αυτοπροστασίας του.

Στο Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑΛ) του δήμου Σαλαμίνας παρατηρήθηκε μεγάλη μαθητική διαρροή. Μετά από μια γρήγορη περιβαλλοντική ανίχνευση που πραγματοποιήθηκε από επίλεκτη ομάδα εκπαιδευτικών διαπιστώθηκαν οι λόγοι του προβλήματος. Δίνοντας η επίλεκτη ομάδα μια περιληπτική αναφορά στο διευθυντή διαπιστώθηκε ότι βασικές αιτίες του προβλήματος ήταν:

(α) Ανεπαρκής εξοπλισμός των εργαστηρίων.

(β) Χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης με συνέπεια οι γονείς να μην επιθυμούν να στείλουν τα παιδιά τους στα ΕΠΑΛ.

(γ) Ελλιπής ενημέρωση για τα αντικείμενα σπουδών στα ΕΠΑΛ.

(δ) Οι μαθητές, ολοκληρώνοντας τις σπουδές τους δεν έβρισκαν άμεσα εργασία.

Ο διευθυντής, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, κατάληξε σε μηχανισμούς που θα προστατεύσουν με επιτυχία το σχολείο ώστε να συνεχίσει να είναι βιώσιμο: (α) Άσκηση πίεσης στο Δήμο προκειμένου να δοθούν χρήματα για την αναβάθμιση του εξοπλισμού των εργαστηρίων.

(β) Επαφές με ιδιωτικούς οργανισμούς – όπως τράπεζες/τοπικές επιχειρήσεις – ώστε να δοθούν χορηγίες στο σχολείο προκειμένου να έχει επαρκείς χρηματικούς πόρους.

(γ) Ανεύρεση εξοπλισμού από ομίλους οι οποίοι έκαναν αναβάθμιση στα υλικά τους και στα εργαστήρια τους και δεν χρειάζονται τον παλαιότερο εξοπλισμό.

(δ) «Κατασκοπεία» των καλών πρακτικών άλλων ΕΠΑΛ και ενσωμάτωσή τους στη διδακτική πρακτική ώστε να αναβαθμιστεί η ποιότητα εκπαίδευσης.

(ε) Παρουσίαση των ειδικοτήτων που παρέχονται με ομιλίες στα Γυμνάσια.

(στ) Αφισοκόλληση ενημερωτικού υλικού στις εισόδους των Γυμνασίων.

(ζ) Διαφημίσεις στα τοπικά ραδιόφωνα.

(η) Εγκαθίδρυση δεσμών με τις παραγωγικές δυνάμεις του τόπου ώστε να ενημερώσουν και να πείσουν τους επιχειρηματίες για την αρτιότητα των γνώσεων των αποφοίτων τους ώστε να τους προσλάβουν στις επιχειρήσεις τους.

(θ) Κάλεσμα του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων ώστε να ενημερωθούν για τις ποιοτικές αλλαγές του σχολείου και να ζητηθεί η συνεργασία τους.

Σε Γυμνάσιο του Πειραιά παρατηρήθηκαν έντονα φαινόμενα σχολικής βίας. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να αποκτήσει το σχολείο άσχημη φήμη και να μειώνονται συνεχώς οι μαθητικές εγγραφές με αποτέλεσμα να κινδυνεύει με συγχώνευση ή ακόμη και με οριστική παύση λειτουργίας. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιώντας περιβαλλοντική ανίχνευση διαπίστωσαν ότι αυτό οφείλεται κυρίως στην οικονομική κρίση που οδηγεί στην ανέχεια κάποιους μαθητές που στρέφονται ενάντια σε συμμαθητές τους με οικονομική ευρωστία. Προκειμένου λοιπόν το σχολείο να ανταπεξέλθει στη δυσκολία αυτή ανέπτυξε τους εξής μηχανισμούς αυτοπροστασίας:

(α) Ζήτησε βοήθεια από την εκκλησία ώστε να προσφέρει κάποια συσσίτια στους μαθητές.

(β) Ζήτησε από το Δήμο να στείλει ειδικούς επιστήμονες ώστε να ενημερώσουν γονείς και μαθητές για τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής βίας.

(γ) Συνεργάστηκε με όμορα σχολεία που αντιμετώπισαν παρόμοια κρούσματα με επιτυχία.

(δ) Αναπροσάρμοσε τις εφημερίες των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει καλύτερη επίβλεψη κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων.

(ε) Δημιούργησε επίλεκτο τμήμα εκπαιδευτικών που θα παρατηρεί τις αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία σχετικά με την ενδοσχολική βία ώστε να έχουν άμεση ενημέρωση και αντίδραση στο φαινόμενο αυτό.

(στ) Κάλεσε το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ώστε να τους ευαισθητοποιήσει και να ζητήσει τη συνδρομή τους προκειμένου να αποθαρρύνουν από κοινού τη βία.

(ζ) Διοργάνωσε εικαστική έκθεση με θέμα τη βία στα σχολεία, με έργα μαθητών, προκειμένου να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές και να ακολουθήσει συζήτηση.

(η) Ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς να αφιερώσουν μερικά λεπτά από την διδακτική τους ώρα ώστε να ενημερώσουν τους μαθητές για τα ειδεχθή αποτελέσματα της σχολικής βίας.

Συμπεράσματα

Από την παρούσα μελέτη στο μοντέλο της γραφειοκρατίας διαπιστώθηκε ότι παρουσιάζει πλεονεκτήματα, όπως το σαφή καταμερισμό της εργασίας, το σύστημα των κανόνων και των κανονισμών καθώς και την απροσωπολησία στις κοινωνικές σχέσεις

που οδηγεί στην αξιοκρατική επιλογή του εκπαιδευτικού προσωπικού με άμεσο αντίκρισμα στην αποτελεσματικότητα και στις ποιοτικές υπηρεσίες του οργανισμού. Παρόλα αυτά το βεμπεριανό μοντέλο εμφανίζει και μειονεκτήματα, όπως ανία και έλλειψη ηθικού για το εκπαιδευτικό προσωπικό, εμπόδια στην επικοινωνία, ακαμψία και μετατόπιση στόχων και τέλος σύγκρουση μεταξύ αποδοτικότητας και αρχαιότητας. Σε αντιδιαστολή με το βεμπεριανό μοντέλο διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων δίνει περισσότερη έμφαση στην ανθρώπινη υπόσταση και λιγότερο στις θέσεις που οι άνθρωποι κατέχουν. Χαρακτηριστικό του γνώρισμα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ δύο μερών: της νομοθετικής και της ιδιογραφικής του διάστασης. Συμπερασματικά, το μοντέλο αυτό, προτάσσει τη σημαντικότητα του εξωτερικού περιβάλλοντος και των αλλαγών που συντελούνται σε αυτό και τις οποίες οφείλει ένας οργανισμός να ανιχνεύει ώστε να αναπτύσσει μηχανισμούς αυτοπροστασίας – στο εσωτερικό και στο εξωτερικό του – με σκοπό την ομαλή λειτουργία του και βιωσιμότητα του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasoula-Reppa, A. (2008). Ekpaideftiki dioikisi & organosiaki symperifora. Athina: Ellin.

Choo, C. (2001). Environmental scanning as information seeking and organizational learning. *Information Research, 7*(1).

Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση,* (μτφρ. Κικίζας, Δ.) Πάτρα: ΕΑΠ

Hanson, E.M. (1996). *Educational administration and organizational behavior.* Toronto: Allyn and Bacon.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Educational administration: theory, research, and practice.* New York: McGraw – Hill, Inc.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). *Educational administration: theory, research, and practice.* New York: McGraw – Hill, Inc.

Katsaros, I. (2008). Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton, Paidagogiko Institouto.

Leithwood, K.& McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. *Education Canada*, 47(2), 42-45.

Matsangouras, I. (2008). I scholiki taxi. Choros – Omada – Peitharchia – Methodos. Athina: Grigoris.

Mullins, L. (2007). *Management and organizational behavior.* London: Prentice Hall.

Pasiardis, P. (2004). Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Ekdoseis Metaichmio.

Pasiardis, P. (2014). Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi. Athina: Ekdoseis Metaichmio.

Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Education, 10*(3), 5-9.

Saiti, A. & Saitis, Ch. (2012). Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis. Athina: Aftoekdosi.

Torres, D.G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, 79(2019), 111-123.

Η συμβολή των διευθυντών στην εισαγωγή μιας οργανωσιακής αλλαγής – καινοτομίας στη σχολική μονάδα

Δημοσθενίδης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., M.Ed.

Περίληψη

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται παραδοσιακά ως συγκεντρωτικό. Στα πλαίσια της περιορισμένης αυτονομίας της σχολικής μονάδας υπάρχουν –περιορισμένες έστω –δυνατότητες οργανωσιακών αλλαγών και καινοτομιών. Ο διευθυντής αποτελεί βασικό συντελεστή στην πορεία προς μια επιτυχημένη αλλαγή – καινοτομία στη σχολική μονάδα. Σκοπό της παρούσας μικροέρευνας αποτελεί η διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης μιας αλλαγής – καινοτομίας από το διευθυντή. Η διερεύνηση του τρόπου μείωσης των αντιδράσεων από το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και οι τεχνικές που μπορούν να εφαρμοστούν αποτελούν ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Οι συμμετέχοντες ήταν πέντε διευθυντές δημοτικών σχολείων της Π.Ε. Καβάλας. Τα ευρήματα ανέδειξαν τη σημασία της σωστής ενημέρωσης, της παροχής κινήτρων, του σωστού σχεδιασμού με συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους, της εφαρμογής σε ένα πλαίσιο συναινετικό και όχι επιβολής και της εφαρμογής συμμετοχικών διαδικασιών στην πορεία προς μια επιτυχημένη αλλαγή.

Λέξεις-Κλειδιά: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλαγή – καινοτομία, καλές πρακτικές

Principals' contribution in the implementation of an organizational change - innovation in the school unit

Dimosthenidis Dimitrios, M.Sc. M.Ed.

Abstract

The Greek educational system is traditionally characterized as centralized. Within the framework of the limited autonomy of the school unit, there are - albeit limited - possibilities of organizational changes and innovations. The principal is a key factor in the path to a successful change - innovation in the school unit. The purpose of this microresearch is to investigate how the manager manages a change - innovation. The investigation of how to reduce the reactions of the teaching staff and the techniques that can be applied are research questions of the present research. The participants were five primary school principals of Regional Unit of Kavala. The findings highlighted the importance of proper information, motivation, proper planning with specific goals and objectives, implementation in a consensual rather than enforcement context, and the implementation of participatory processes on the path to successful change.

Key-Words: Primary education, change – innovation, good practices

Εισαγωγή

Η καινοτομία, η αλλαγή και η μεταρρύθμιση χρησιμοποιούνται ευρέως ως όροι στις κοινωνικές, επιστημονικές, οικονομικές και πολιτικές επιστήμες (Σιακοβέλη, 2011) και ως εκ τούτου και στην εκπαίδευση. Είναι στενά συνδεδεμένοι και αποτελούν λέξεις που αποδίδουν τη βελτίωση μεθόδων, πρακτικών και τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι το σύνολο των αλλαγών στην εκπαίδευση που θεσμοθετείται επίσημα και περιλαμβάνει ένα πλήθος αλλαγών που πραγματοποιούνται στα πλαίσια μιας πολιτικής αλλαγής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Διακοπούλου (2008) είναι ένας «μετασχηματισμός» στην οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης με «θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας».

Η αλλαγή σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2012) αποτελεί την μετάβαση σε μια νέα κατάσταση. Η μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση περιέχει μεγαλύτερης έκτασης ρυθμίσεις σε σχέση με την αλλαγή, με κύριο χαρακτηριστικό της ότι θεσμοθετείται κεντρικά, ενώ η αλλαγή μπορεί να πραγματοποιείται είτε με θεσμικές αποφάσεις μικρότερης εμβέλειας, είτε με αποφάσεις που λαμβάνονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Μπαγάκης, 1999, οπ. αναφ. στο Διακοπούλου, 2008). Επιπλέον η αλλαγή πραγματοποιείται σε επιμέρους στοιχεία της οργάνωσης και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και δεν αποτελεί μέρος ενός γενικότερου σκοπού που καθορίζεται από μια πολιτική επιδίωξη.

Οι Tomala & Seneccal (2004) ορίζουν την καινοτομία ως την παροχή νέων προϊόντων, υπηρεσιών, τρόπων παραγωγής ή τρόπων διοίκησης ενός οργανισμού. Η έννοια της καινοτομίας χρησιμοποιείται και στην εκπαίδευση. Οι Everard & Morris (1999) θεωρούν στενά συνδεδεμένες τις έννοιες αλλαγή και καινοτομία. Η καινοτομία ενέχει το χαρακτηριστικό του «νεωτερισμού», κάτι που υλοποιείται για πρώτη φορά ή με ένα καινούριο τρόπο (Διακοπούλου, 2008), ενώ η έννοια της αλλαγής δεν αποκλείει την υλοποίηση προτάσεων που έχουν ήδη εφαρμοστεί (Κωνσταντίνου, 2005). Συνοψίζοντας, η καινοτομία εμπεριέχει το στοιχείο της πρωτοτυπίας στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων, μεθόδων και γενικότερης οργάνωσης μιας σχολικής μονάδας.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο

Στην Ελλάδα κυριαρχεί ένα συγκεντρωτικό μοντέλο εκπαίδευσης. Η αυτονομία των σχολικών μονάδων είναι περιορισμένη. Οι αλλαγές / καινοτομίες σχεδιάζονται σε κεντρικό επίπεδο και υλοποιούνται στις σχολικές μονάδες. Επικρατεί έτσι μια σχετική ομοιομορφία στη λειτουργία τους και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιτελεί περισσότερο διαχειριστικό ρόλο, με περισσότερο εκτελεστικές, παρά διοικητικές αρμοδιότητες (Λαΐνάς, 2000; Κουτούζης, 2008).

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να έχουν πραγματοποιηθεί προσπάθειες για αύξηση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, με αποσπασματικό όμως χαρακτήρα και χωρίς να θίγονται δομικές αλλαγές στη λειτουργία τους, ενώ πολλές φορές οι νόμοι παραμένουν ανεφάρμοστοι. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο νόμος 4547/2018, στον οποίο προβλέπονταν καινοτομίες όπως η σύνταξη συλλογικού προγραμματισμού με βάση την αποτίμηση του περασμένου σχολικού έτους, την απολογιστική τελική έκθεση ή τη σύσταση ομάδων εκπαιδευτικών και σχολείων, καινοτομίες οι οποίες έως και σήμερα δεν εφαρμόστηκαν στην πράξη.

Ο ρόλος του διευθυντή

Ο διευθυντής πρωτίστως, αλλά και οι εκπαιδευτικοί είναι οι βασικοί συντελεστές της αλλαγής. Από αυτούς εξαρτάται η επιτυχία της. Ειδικότερα ο διευθυντής θα πρέπει να αποκτήσει θετική στάση προς την καινοτομία, καθώς αυτός είναι ο συντονιστής, οργανωτής και ηγέτης που θα διαδραματίσει τον καθοριστικότερο ρόλο στην πορεία προς την επιτυχή υλοποίησή της. Ως ηγέτης θα πρέπει να μεταδώσει το όραμα του σχολείου και τους στόχους του στο προσωπικό (Χατζηπαναγιώτου, 2014; Kools & Stoll, 2016). Υπάρχουν ορισμένες δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει ένας διευθυντής προκειμένου να επιτευχθεί η λειτουργία της εισαγωγής καινοτομιών σε μια σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008), όπως:

-Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποδίδουν τα μέγιστα δυνατά προς τη βελτίωση του οργανισμού. Ο διευθυντής θα πρέπει να αναγνωρίζει συνεχώς το έργο των εκπαιδευτικών, να εκτιμά την περίσταση στην οποία βρίσκονται και τις ψυχικές ανάγκες της δεδομένης στιγμής οι οποίες ενδέχεται να επηρεάζουν την απόδοσή τους (Everard & Morris, 1999).

-Η επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ο διευθυντής θα πρέπει να προωθεί μορφές ανοικτής επικοινωνίας που να οδηγούν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Baldomir, 2009).

-Η σωστή καθοδήγηση των υφισταμένων στην τέλεση των διοικητικών εργασιών. (Παπακωνσταντίνου, 2014; Κουτούζης, 1999).

-Η σωστή αντίληψη και ο καλός χειρισμός του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου (Σαΐτης, 2008).

-Η προσπάθεια για εξασφάλιση των προϋποθέσεων που οδηγούν στη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη στη σχολική μονάδα, στην πορεία όχι μόνο προς την εισαγωγή μιας καινοτομίας, αλλά στη γενικότερη αποδοτικότητά της (Hargreaves & Fullan, 1992; Goddard, Miller, Larsen, Goddard, Jacob, Madsen & Schroeder, 2010; Kools & Stoll, 2016).

Συνοψίζοντας, ένας αποτελεσματικός διευθυντής είναι ικανός να επιτύχει την αλλαγή, όμως η επίτευξη της αλλαγής από ένα ικανό προσωπικό χωρίς την παρουσία ενός ικανούς και δραστήριου διευθυντή κρίνεται αμφίβολη (Διακοπούλου, 2008).

Καλές πρακτικές – τεχνικές

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές έρευνες που διερευνούν τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να καταστεί πετυχημένη η εισαγωγή μιας καινοτομίας στο σχολείο. Για το σκοπό αυτό είναι αναγκαίο να αναλυθεί η παρούσα κατάσταση. Έπειτα να γνωστοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το πρόβλημα και την πρόταση επίλυσής του. Να αποφασιστεί η εφαρμογή της καινοτομίας μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες, με ξεκάθαρους στόχους, συνεχή παρακολούθηση των διαδικασιών και ανατροφοδότηση προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι όποιες αλλαγές χρειαστεί (Παπακωνσταντίνου, 2014). Η ύπαρξη ενός κεντρικού οράματος στο σχολείο αποτελεί μια δέσμευση των μελών, η οποία οδηγεί σε κοινή πορεία για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Brunner, Davidson & Mitchell, 1997). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική προκειμένου να επιτευχθεί με επιτυχία μια αλλαγή στη σχολική μονάδα (Fullan, 1994). Ιδιαίτερη σημασία έχει η συνεργασία και η αλληλεπίδραση της σχολικής μονάδας με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον της στην πορεία προς μια επιτυχημένη αλλαγή (Fullan, 1994). Η συνεργασία μπορεί να αφορά όχι μόνο τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά την γενικότερη ανταλλαγή γνώσεων και ιδεών μεταξύ όμορων σχολείων, με πανεπιστήμια ή οργανισμούς (Kools & Stoll, 2016). Πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος των υποδομών. Οποιεσδήποτε αλλαγές πραγματοποιηθούν στην οργανωσιακή κουλτούρα θα πρέπει να βασίζονται στην ύπαρξη των υποδομών εκείνων που θα βοηθούν τα μέρη του οργανισμού να υλοποιούν με επιτυχία τα καθήκοντά τους. Οι υποδομές αφορούν το σύνολο των υλικοτεχνικών μέσων του σχολείου, π.χ. επάρκεια σε αίθουσες, τεχνολογικού εξοπλισμού, μαθησιακού υλικού, εποπτικών μέσων διδασκαλίας κ.α.. Τέλος, το σχολικό κλίμα είναι βασικός παράγοντας επιτυχίας μιας σχολικής μονάδας. Σε έναν οργανισμό που θέλει να υλοποιήσει με επιτυχία μια καινοτομία κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει θετικό κλίμα, ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και πνεύμα συναδελφικότητας και αλληλοβοήθειας. Το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται από τον τρόπο και τα είδη επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Σκοποί – στόχοι

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου διαχείρισης μιας αλλαγής ή της εισαγωγής μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα από τα στελέχη εκπαίδευσης, εν προκειμένω τους διευθυντές σχολικών μονάδων, προκειμένου να συμβάλλουν στη μείωση των αντιδράσεων των εκπαιδευτικών και την επιτυχή εφαρμογή μιας καινοτομίας. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι αφορούν τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων σχετικά με:

-Το ρόλο τους στην εισαγωγή και εφαρμογή μιας ενδεχόμενης καινοτομίας.

-Τις τεχνικές που πιστεύουν ότι μπορούν να εφαρμόσουν και συμβάλλουν στην επιτυχημένη εισαγωγή μιας καινοτομίας.

Ερευνητικά ερωτήματα – υποθέσεις

Έχουν τεθεί τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

Πώς εκτιμούν οι διευθυντές ότι μπορούν να συμβάλλουν τα στελέχη εκπαίδευσης στη μείωση των αντιδράσεων και τη διευκόλυνση της καινοτομικής διαδικασίας;

Ποιοι κατά τη γνώμη τους είναι οι παράγοντες που την επηρεάζουν και ποιες οι τεχνικές που θα χρησιμοποιούσαν για τη διαχείριση μιας αλλαγής;

Μεθοδολογική προσέγγιση

Το δείγμα επιλέχθηκε με βολική δειγματοληψία, καθώς πρόκειται για μικρο-έρευνα. Επιλέχθηκαν διευθυντές με αρκετά χρόνια εκπαιδευτικής αλλά και διοικητικής εμπειρίας προκειμένου να έχουν γνώση και μεγάλη προσωπική εμπειρία σχετικά με τον τρόπο εισαγωγής μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Οι συμμετέχοντες ήταν 5 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Π.Ε. Καβάλας. Ως μέσο συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Ιανουάριο του 2020. Η επικοινωνία με τους συμμετέχοντες πραγματοποιήθηκε στο χώρο εργασίας τους. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο κύρια μέρη. Τα δημογραφικά στοιχεία και τις ερωτήσεις, οι οποίες είναι πέντε. Οι πρώτες δύο αφορούν τους λόγους αντίδρασης των εκπαιδευτικών στην αλλαγή και τον τρόπο που μπορούν να συμβάλλουν οι διευθυντές στη μείωση των αντιδράσεων. Η επόμενη εξετάζει τη διευκόλυνση της καινοτομικής διαδικασίας από τους διευθυντές. Οι δύο τελευταίες αφορούν τεχνικές και παράγοντες σχετικά με τη διαχείριση της αλλαγής. Οι συμμετέχοντες αναφέρονται ως Σ1, Σ2 κτλ. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε μέρες και ώρες που βόλευαν τους διευθυντές, ενώ επιλέχθηκαν προς συνέντευξη άτομα που προθυμοποιήθηκαν άμεσα και θετικά να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Πραγματοποιήθηκε προσπάθεια για δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος πριν την συνέντευξη που να προωθεί την ελεύθερη έκφραση των ιδεών τους.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Συμβολή των στελεχών εκπαίδευσης στη μείωση των αντιδράσεων

Βασικό στοιχείο κατά την κρίση των διευθυντών αποτελεί η ενημέρωση των συναδέλφων σχετικά με τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. «Θα πρέπει να ενημερώσουν πλήρως βεβαιώνοντας του εκπαιδευτικούς ότι οποιαδήποτε αλλαγή γίνεται για τη βελτίωση του οργανισμού και των ίδιων.... θα πρέπει να τους πείσει ότι δεν υπάρχουν προβλήματα… να επικρατήσει δηλαδή το αίσθημα της ασφάλειας στους εκπαιδευτικούς» (Σ2). Όπως αναφέρουν οι Σ2 και Σ3, το κλίμα που δημιουργεί και επηρεάζει ο διευθυντής συμβάλλει στη μείωση των αντιδράσεων. Επίσης, σύμφωνα με τον Σ3, βασικό είναι το πλαίσιο διαβούλευσης, η συζήτηση δηλαδή σε πνεύμα διαλόγου, προκειμένου να καμφθούν οι όποιες αντιστάσεις. Ο Σ5 τονίζει τη σημασία των εσωτερικών κινήτρων στη μείωση των αντιδράσεων. «Αν αυτό που προσπαθείς να αλλάξεις ως

στέλεχος, δώσεις στους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν ότι είναι δουλειά όλων στο σχολείο και όχι ενός, ότι η εικόνα του σχολείου βελτιώνεται από όλους. Δεν παίρνει κάποιος το εύσημο, αλλά είναι προσπάθεια όλων, η οποία βελτιώνει την εικόνα του σχολείου προς τους γονείς και την κοινωνία».

Διευκόλυνση καινοτομικής διαδικασίας από τα στελέχη εκπαίδευσης

Η γνώση είναι πολύ σημαντική προκειμένου ένα στέλεχος εκπαίδευσης να δώσει ώθηση στην καινοτομική διαδικασία προκειμένου να πραγματοποιηθεί με επιτυχία. «….να γνωρίζει πολύ καλά τι πρέπει να κάνει, να έχει δουλέψει – διαβάσει – μελετήσει για να μπορεί να το μεταφέρει πιο εύκολα στους άλλους…. αν έχει δουλέψει το εργαλείο και γνωρίζει τη δομή του –ή αν είναι πρόγραμμα αντίστοιχα –η σιγουριά του μπορεί να μεταδοθεί προς τους άλλους…» (Σ1). «…σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, ο ρόλος του διευθυντή είναι όχι μόνο διοικητικός, αλλά επιστημονικός και παιδαγωγικός, οπότε με τις γνώσεις του μπορεί να συμβάλλει ενεργά στη διαδικασία» (Σ3). Η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και η σωστή παρακίνηση σε συνδυασμό με την παροχή κάποιας απτής επιβράβευσης ή παροχής στο έργο του, υποστηρίζεται από τον Σ5.

Παράγοντες μιας επιτυχημένης αλλαγής

Για να καταστεί επιτυχημένη η αλλαγή, σύμφωνα με την ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων, θα πρέπει να είναι αποτέλεσμα συναίνεσης και συνεργασίας και όχι κάτι που να γίνει με υποχρεωτικό τρόπο. «…να έχει ζητηθεί η γνώμη αυτών που πρόκειται να το εφαρμόσουν… να μην έρχεται ως επιβολή, αλλά ως αποτέλεσμα συνεργασίας» (Σ1). Όπως θεωρούν οι συμμετέχοντες, η εισαγωγή της καινοτομίας θα πρέπει να γίνει σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και όχι ως κάτι ξένο που έρχεται να αλλάξει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Ο Σ5 τονίζει επιπλέον την εστίαση στις ανάγκες των άμεσα ωφελούμενων, πρωτίστως δηλαδή των μαθητών «Αφού αποφασιστεί ο τρόπος που θέλουν οι εκπαιδευτικοί να περάσουν την αλλαγή στο σχολείο, θα πρέπει οι ίδιοι οι μαθητές να την αποδεχτούν και να τη δεχτούν…. αν τους αρέσει και υπάρχει αποτέλεσμα, αυτό θα ικανοποιήσει και τους εκπαιδευτικούς…». Οι συμμετέχοντες δίνουν σημασία και στις υλικοτεχνικές υποδομές, ως έναν από τους παράγοντες που βοηθούν την αλλαγή. Τέλος, η ύπαρξη δομών αξιολόγησης της προσπάθειας για αλλαγή σε ένα περισσότερο αυτόνομο πλαίσιο αποτελεί δείκτη επιτυχίας «…να υπάρχει αυτονομία και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» (Σ3).

Εφαρμογή τεχνικών για την επίτευξη της αλλαγής

Σημαντική είναι η αξιολόγηση των οφελών που θα προκύψουν, πριν προχωρήσει κάποιος στην υλοποίησή της «…εφόσον προκύψουν οφέλη το υποστηρίζεις… αν δεν είναι κάτι που θα προσφέρει στη σχολική μονάδα δε μπορεί να γίνει ως αγγαρεία» (Σ3). Τα βήματα της διαδικασίας περιγράφονται ως ιδιαίτερα σημαντικά από τον Σ1. Αυτά περιλαμβάνουν την ενδελεχή παρουσίαση και πλήρη διαλεύκανση των σκοπών-στόχων-διαδικασίας αλλά και την αναζήτηση των κατάλληλων πόρων για την υλοποίηση της αλλαγής. Ο τρόπος λήψης απόφασης για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί

διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο. «…να υπάρχει λήψη απόφασης από όλους τους εκπαιδευτικούς με συμμετοχικές διαδικασίες» (Σ2). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ανάθεση αρμοδιοτήτων ανάλογα με τα προσόντα του καθενός, το πνεύμα ενθάρρυνσης και υποστήριξης αλλά και ο έλεγχος της πορείας της καινοτομίας αποτελούν βασικά σημεία τα οποία αφορούν το ρόλο του διευθυντή. Χαρακτηριστικά «…βασικό θεωρώ το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, γιατί καινοτομία χωρίς γνώσεις δε μπορεί να υπάρξει… θα προσπαθούσα να παρακολουθώ την πορεία υλοποίησης συνεχώς και να κατευθύνω με υποστηρικτικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς ώστε να ελέγχω ότι ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν» (Σ4). Η τήρηση δημοκρατικών κριτηρίων διοίκησης αποτελεί μία ακόμη κατάλληλη τεχνική, σύμφωνα με τον Σ3. Η σημαντικότητα της προσπάθειας να πειστεί η κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών του σχολείου, η οποία θα βοηθήσει στην υιοθέτηση της αλλαγής από όλο το προσωπικό, τονίζεται ιδιαίτερα «…να μπορώ να πείσω τον βασικό κορμό εκπαιδευτικών του σχολείου, να προσεγγίσω αυτούς και να τους μιλήσω… έτσι μπορεί να πειστεί πιο εύκολα το υπόλοιπο προσωπικό» (Σ5). Επιπλέον, αναφέρονται οι προσπάθειες που θα καταβάλλονταν προκειμένου να εκμεταλλευτούν εμπειρίες που διαθέτουν οι νεοτοποθετημένοι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα, ως μέσο για την υιοθέτηση καλών πρακτικών που έχουν δοκιμαστεί «…προσπαθώντας να εκμαιεύσω αν είχαν σχετικές εμπειρίες από τα προηγούμενα σχολεία που υπηρετούσαν… τις νοοτροπίες που ‘’κουβαλούν’’, να προσπαθήσουμε να τις ‘’παντρέψουμε’’ προκειμένου να πετύχουμε τους στόχους μας…» (Σ5).

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων δε μπορούν να γενικευθούν –τόσο λόγω των ποιοτικών διαδικασιών διεξαγωγής της έρευνας –όσο και επειδή οι συνεντεύξεις ήταν μικρότερες σε διάρκεια και μελέτησαν λιγότερες πλευρές του υπό διερεύνηση φαινομένου. Ωστόσο αποτελούν ένα καλό εργαλείο προς τον μελετητή που θα θελήσει να διεξάγει μια έρευνα μεγαλύτερης κλίμακας χρησιμοποιώντας είτε ποιοτικές είτε ποσοτικές μεθόδους. Οι συμμετέχοντες αναφέρουν:

α) Τα στελέχη εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στη μείωση των αντιδράσεων με τη σωστή ενημέρωση προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί και το νέο ρόλο τους, με τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, με ένα πλαίσιο διαβούλευσης που θα τηρεί δημοκρατικές αρχές και θα είναι ανοιχτό σε διορθώσεις και αλλαγές, καθώς και με υποκίνηση των εκπαιδευτικών που θα βασίζεται στην ενεργοποίηση εσωτερικών κινήτρων.

β) Η διαδικασία της αλλαγής δεν μπορεί να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί σωστά αν δεν υπάρχουν οι κατάλληλες γνώσεις των στελεχών που θα πρέπει να οργανώσουν, να συντονίσουν και να σχεδιάσουν σωστά τον τρόπο δράσης. Ένα κλίμα εμπιστοσύνης θα πρέπει να κυριαρχεί στη σχολική μονάδα. Τέλος η παρακίνηση των εκπαιδευτικών από το διευθυντή και η ηθική ανταμοιβή τους θεωρήθηκαν ως σημαντικά στοιχεία, προκειμένου να διευκολυνθεί η καινοτομική διαδικασία από τα στελέχη εκπαίδευσης.

γ) Ως παράγοντες μιας επιτυχημένης αλλαγής είναι αυτή να αποτελεί προϊόν συναίνεσης και όχι επιβολής προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, να πραγματοποιείται σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, να υπάρχουν οι κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, να μπορούν οι σχολικές μονάδες να κινηθούν σε ένα περισσότερο αυτόνομο πλαίσιο, καθώς και να υπάρχουν οι κατάλληλες δομές αξιολόγησης – αυτοαξιολόγησης προκειμένου να ελέγχεται καλύτερα ο βαθμός επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί.

δ) Οι τεχνικές που θα εφάρμοζαν σε μια ενδεχόμενη προσπάθεια αλλαγής στη σχολική μονάδα είναι η αξιολόγηση των οφελών που θα προκύψουν, η δημιουργία σκοπών – στόχων προς επίτευξη, η αναζήτηση και εξασφάλιση των κατάλληλων πόρων, η λήψη απόφασης με τη χρήση συμμετοχικών διαδικασιών, η καλλιέργεια ενός πνεύματος ενθάρρυνσης, η εξασφάλιση της συναίνεσης των εκπαιδευτικών, ο συνεχής έλεγχος της πορείας των διαδικασιών και η κατάλληλη αξιοποίηση προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Με τις παραπάνω διαπιστώσεις φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες κατανοούν το ρόλο τους και έχουν επίγνωση των συνθηκών οι οποίες οδηγούν σε μια επιτυχημένη αλλαγή. Οι απόψεις τους συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με τα αποτελέσματα ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και οι οποίες παρουσιάστηκαν στην ενότητα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσαν να διαχειριστούν καλύτερα την εισαγωγή μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα και να μειώσουν τις αντιστάσεις που ενδέχεται να υπάρξουν. Θα παρουσίαζε ερευνητικό ενδιαφέρον η πραγματοποίηση μελέτης με ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, βασισμένη στα ερευνητικά ερωτήματα και ευρήματα της παρούσας εργασίας, προκειμένου να μπορούν να εξαχθούν γενικεύσιμα συμπεράσματα στον ευρύτερο πληθυσμό. Επιπλέον θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί εκτεταμένη διερεύνηση με τη χρήση είτε ποιοτικών είτε μεικτών μεθόδων και την τήρηση κανόνων που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της, προκειμένου να διελευκανθεί η πρακτική που ακολουθούν τα στελέχη εκπαίδευσης στην πραγματικότητα και ενδεχόμενοι λόγοι για τους οποίους δεν προωθούν διαδικασίες αλλαγής στο σχολείο. Η έρευνα μπορεί να συμβάλλει στην προσπάθεια για αλλαγή κουλτούρας και βελτίωση των διαδικασιών και των λειτουργιών μιας σχολικής μονάδας με την εισαγωγή καινοτομιών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Athanasoula - Reppa (1999). I epikoinonia ston ekpaideftiko organismo. Sto: Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S., S., Katsoulakis, S., Mavrogiorgos, G. Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Tom. V΄, Doikisi Anthropinou Dynamikou (sel. 187-230)

Bampiniotis, G. (2012). Lexiko tis neas elliniki glossas (4i ekd.). Athina: Kentro Lexikologias.

Baldomir, J. (2009). Leading in the Learning Organization. Leadership Advance Online. Issue XVII, School of Global Leadership and Entrepreneurship Regent University.

Bruner, I., Davidson, B., M., Mitchell, P., H. (1997). Accelerated schools as learning organizations: Cases from the University of New Orleans accelerated schools network, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Chatzipanagiotou, P. (2014). O rolos tis koultouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. Parallila keimena gia ti Thematiki Enotita: Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio.

Diakopoulou, A. (2008). Ekpaideftiki Allagi –Metarrythmisi –Kainotomia. Sto: Athanasoula-Reppa, A., Diakopoulou, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos, G., Chalkiotis. Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Tom. A΄(2i ekd.) Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki (sel. 165-211), Patra: E. A. P.

Everard, K., B. & Morris, G. (1999). Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi. (D. Kikizas, metafr., Athanasoula – Reppa, epim.). Patra: Elliniko Anoikto Panepistimio.

Everard, K., B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. London: Paul Chapman Publishing.

Efimerida tis Kyverniseos, Anadiorganosi ton domon tis Protovathmias kai tis Defterovathmias ekpaidefsis kai alles diataxeis, Nomos 4547/2018 (FEK 102/12-06-2018).

Fullan, M. (1994). *Change forces: Probing the depths of educational reform. School development and the management of change series: 10*. Bristol: Falmer Press.

Goddard, Y., Miller, R., Larsen, R., Goddard, G., Jacob, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, Denver, CO.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1992). *Understanding teacher development.* London: Cassel.

Katsaros, I. (2008). Organosi kai Dioikisi tis Ekpaidefsis. Athina: Paidagogiko Institouto.

Konstantinou A. (2005). Pos tha diefthyneis apotelesmatika to scholeio sou. Lefkosia: Kantzilari.

Kools, M., Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation?*, OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris.

Koutouzis, M. (2008). I ekpaideftiki monada os organismos. Sto: Athanasoula-Reppa, A., Koutouzis, M., Mavrogiorgos G., Nitsopoulos, V., & Chalkiotis, D. (2008). Dioikisi ekpaideftikon monadon (tomos A', sel 27 – 48). Patra : E.A.P.

Lainas, A. (2000). Dioikisi kai Programmatismos Scholikon Monadon: Epistimonikes Prosengiseis kai Elliniki Pragmatikotita. Sto: Z. Papanaoum, (Epim.), O Programmatismos tou Ekpaideftikou Ergou sti Scholiki Monada: Apo ti Theoria stin Praxi, ss. 23-39. Thessaloniki: Aristoteleio Panepistimio & Paidagogiko Instituto.

Papakonstantinou, G. (2014). Eisagogi kainotomion stin ekpaideftiki monada: o rolos tou diefthynti. Parallila keimena gia ti Thematiki Enotita: Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Patra: Elliniko Anoichto Panepistimio.

Saitis, Ch. (2008). O Diefthyntis sto dimosio scholeio. Athina: Paidagogiko Institouto.

Siakoveli, P. (2011). Zitimata organosis kai dioikisis ekpaideftikon monadon. Patra: Aftoekdosi.

Tomala, F., Seneccal, O., (2004) Innovation management: a synthesis of academic and industrial points of view. Elsevier, *International Journal of Project Management,* 22, pp.281-287.

Η συναλλακτική μορφή ηγεσίας στη σχολική κοινότητα

Κιτσάκης Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, M.Ed, M.Sc

Περίληψη

Η αναγνώριση της σημαντικής συμβολής της εκπαίδευσης στην επίλυση των προβλημάτων των σύγχρονων κοινωνιών και την αναβάθμιση της ζωής των ανθρώπων, καθιστά τη μελέτη των εκπαιδευτικών θεμάτων περισσότερο αναγκαία από ποτέ. Προς την κατεύθυνση αυτή, ιδιαίτερα σημαντικός κρίνεται ο ρόλος του ανθρώπου εκείνου που είναι επιφορτισμένος με θέματα οργάνωσης, διοίκησης και ηγεσίας σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος και σχολικού οργανισμού, καθώς και η αναγκαιότητα της κατάλληλης γνώσης και κατάρτισής του, προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια και ετοιμότητα στον ρόλο αυτό. Ο σχολικός ηγέτης για να είναι αποτελεσματικός χρειάζεται ποικιλία και ευελιξία κατά την άσκηση των καθηκόντων του, καθώς και να διαθέτει στη φαρέτρα του ένα πλέγμα μορφών ηγεσίας, λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο στο οποίο λειτουργεί. Στην παρούσα εργασία θα σκιαγραφήσουμε τα ζητήματα που παρουσιάζονται σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό από τη συναλλακτική μορφή ηγεσίας που ασκείται από τον διευθυντή, καθώς και τις επιπτώσεις που αυτή έχει στους υπόλοιπους συντελεστές της σχολικής μονάδας.

Λέξεις-Κλειδιά: διευθυντής, ηγέτης, συναλλακτική ηγεσία, εκπαιδευτικός, μαθητής

Transactional leadership in school communities

Kitsakis Vasileios, Secondary Math Teacher, M.Ed, M.Sc

Abstracts

Recognizing the important contribution of education in solving the problems of modern societies and upgrading people's lives, makes the study of educational issues more necessary than ever. In this regard, the role of the person in charge of organization, administration and leadership at the level of education system and school organization is considered particularly important, as well as the need for appropriate knowledge and training in order to respond adequately and readily to this role. The school leader needs diversity and flexibility while performing his duties, as well as a network of leadership forms in his quiver, in order to be effective, taking into account the context in which he works. In this paper we will outline the issues presented to an educational organization by the transactional form of leadership exercised by a principal, as well as the impact on the other members of the school.

Key-Words: manager, leader, transactional leadership, teachers, student

Εισαγωγή

Η διοίκηση ενός οργανισμού είναι η συστηματική διαδικασία που συντονίζει, μεταβάλλει και προσαρμόζει τις ενέργειες και προσπάθειες του ανθρώπινου δυναμικού και

άλλων πόρων, με σκοπό την επίτευξη των στόχων του μέσα από σχέσεις που έχουν καθιερωθεί ή δημιουργούνται και αναπτύσσονται (Κουτούζης, 1999:15), υπό την επίδραση και τους περιορισμούς που τίθενται από προκαθορισμένους κανόνες, αρχές, αξίες, διατάξεις και εγκυκλίους (Νικολαΐδου, 2012β:20). Η τυπολογία αυτή συναντάται και στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά το χαρακτηριστικό που τον ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους οργανισμούς και του προσδίδει μια μοναδικότητα, είναι το στοιχείο των μαθητών, καθώς και των σχέσεων, των μέσων και διαδικασιών που εμπλέκονται στη μαθησιακή διεργασία, με τις αυξημένες, διαφορετικές και πιεστικές ανάγκες τους (Λαμπριανού, 2012:72). Στον εκπαιδευτικό οργανισμό αναφερόμαστε σε μια ομάδα ανθρώπων που χρησιμοποιούν τις δυνάμεις τους συλλογικά, παρέχοντας εκπαίδευση στους μαθητές (Κατσαρός, 2008:16. Κουτούζης, 2008:30). Η παροχή εκπαίδευσης είναι ένας πολυδιάστατος όρος που περικλείει τη μετάδοση γενικών γνώσεων, την ανάδειξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή, την ενίσχυση της δημοκρατίας και του σεβασμού της διαφορετικότητας, την ευαισθητοποίηση σε περιβαλλοντικά θέματα, την ισόρροπη ψυχική και πνευματική ανάπτυξη (Δ.Ε.Π.Π.Σ-Α.Π.Σ, 2003:2). Είναι αναγκαία, λοιπόν, η υιοθέτηση συμπεριφορών που συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και της αρμονικής ένταξής του στον κοινωνικό και επαγγελματικό χώρο, λειτουργώντας ως υπεύθυνος και συνειδητοποιημένος πολίτης. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό και καθοριστικό για την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και την περαιτέρω ανάπτυξη και ποιοτική βελτίωσή της, η αποτελεσματική διεύθυνση και ηγεσία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:207. Bennis, 1989. Κουτούζης, 2008:34. Πασιαρδής, 2004). Η διεύθυνση ενός σχολείου επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις ιδιαίτερες τοπικές και πολιτιστικές συνθήκες που επικρατούν, τις οικονομικές και περιβαλλοντικές επιδράσεις, τις πολιτικές διακηρύξεις και σχέδια (Κατσαρός, 2008:19). Το σημαντικό ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει, είναι πια μορφή ηγεσίας ή ποιος συνδυασμός μορφών ηγεσίας είναι ο πλέον κατάλληλος και αποτελεσματικός για να εφαρμοστεί σε μια σχολική μονάδα (Harris & Lambert, 2003).

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στα στοιχεία που είναι αναγκαίο να πλαισιώνουν τη διεύθυνση σχολικής μονάδας, για να ασκήσει αποτελεσματικά τα καθήκοντά της, εστιάζοντας στο συναλλακτικό στυλ ηγεσίας, που απαντάται συχνά στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Επίσης, θα εξετάσουμε τα ζητήματα που προκύπτουν από την άσκηση ηγεσίας στηριζόμενη στη συναλλαγή, σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού του σχολικού οργανισμού και σε επίπεδο εκπαιδευτικών στόχων, καθώς αποτελούν παραμέτρους που επηρεάζουν και διαμορφώνουν τη σχεδιαζόμενη και ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική.

Το πλαίσιο άσκησης διευθυντικών καθηκόντων

Η άσκηση των διδακτικών, παιδαγωγικών και γραφειοκρατικών καθηκόντων από την πλευρά του διευθυντή ενός σχολείου είναι μια ιδιαίτερα δύσκολη αποστολή που χρειάζεται επίπονη και διαρκή ενασχόληση (Starratt, 2017:55). Ο διευθυντής μιας εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να διαθέτει στοιχεία που συνδέονται με τη διαχείριση του

οργανισμού, διοικητικά, ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών για την αποτελεσματική διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και διασχολικών συνεργασιών, ψηφιακού γραμματισμού, καθώς και στοιχεία που συσχετίζονται με την αλληλεπίδραση, τον επηρεασμό και την καθοδήγηση της δράσης, της συμπεριφοράς και των πράξεων ομάδας ατόμων, για να επιτευχθούν οι ειλημμένοι στόχοι, ηγετικά (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:207. Αργυροπούλου, 2018:6. Κουτούζης, 1999:140). Μιλάμε για έναν διευθυντή που διακρίνεται για τον επαγγελματισμό του, τη διάθεση να προσφέρει και να βελτιώσει την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών, να ισχυροποιήσει τη θέση του εκπαιδευτικού, να εξελίξει την εργασία του σε μια κοινωνική διαδικασία με κύρος και αναγνώριση.

Για να διαμορφωθούν συνθήκες κατάλληλες που θα αποδώσουν αποτελέσματα σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα, είναι απαραίτητο να εμπλακούν και να συνδυαστούν γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρίες, υπομονή και χρόνος (Peleg, 2012:5). Το πλέγμα αυτών των ικανοτήτων και δεξιοτήτων δε σχετίζεται μόνο με τον διευθυντή, αλλά αφορά και τους διδάσκοντες που λειτουργούν στον ίδιο χώρο και συμπεριφέρονται ως υποστηρικτές του οράματος που τους έχει εμφυσήσει ο διευθυντής για να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:211. Αργυροπούλου, 2018:8. Bush, 2007:392). Συνεπώς, ο σχολικός ηγέτης εμπνέει τους συναδέλφους του να βελτιώσουν τις ικανότητές τους για να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που δημιουργούνται, λειτουργώντας ενθαρρυντικά και παρακινητικά, ώστε να ενεργοποιήσουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν, αλλά και αυτές που διαβλέπει ότι υπάρχουν και είναι σε λανθάνουσα μορφή (Peleg, 2012:5. Σαΐτης, 2008:13). Έτσι, μπορεί ο διευθυντής να αξιοποιήσει την υφέρπουσα δυναμική που διαθέτει ο ανθρώπινος παράγων, αναπτύσσοντας τεχνικές και μηχανισμούς ανάδειξης καλών πρακτικών και παραδειγμάτων, απαραίτητων στοιχείων κοινού στοχασμού, κριτικής σκέψης και ενδυνάμωσης συνεργασιών (Νικολαΐδου, 2012α:15).

Στις αρμοδιότητες του διευθυντή περιλαμβάνεται ο προγραμματισμός και ο καθορισμός των στόχων του οργανισμού, η κατανομή των αρμοδιοτήτων και των υποχρεώσεων των εργαζομένων, η οργάνωση των πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, η εποπτεία και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των στόχων, ο έλεγχος της επίτευξής τους και η συνεχής ανατροφοδότηση σε κάθε στάδιο της διαδικασίας, για την πρόληψη προβλημάτων και την έγκαιρη επίλυσή τους, επιλέγοντας τη βέλτιστη από προτεινόμενες, εναλλακτικές λύσεις (Κουτούζης, 2008:36). Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να τηρείται η νομιμότητα και οι αποφάσεις να πλαισιώνονται από έναν κώδικα ηθικών αξιών.

Είναι σημαντικό, οι μετέχοντες της εκπαιδευτικής διεργασίας να συμμετέχουν και να προσφέρουν ανάλογα με τις δυνατότητες και ικανότητές τους, με πνεύμα συνεργασίας, αλληλοσεβασμού και αλληλοϋποστήριξης (Everard & Morris, 1999:191). Προς αυτή την κατεύθυνση έργο του σχολικού ηγέτη είναι να συντονίζει και να επιβλέπει τις ενέργειες που πρέπει να υλοποιηθούν, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους έργο, αξιοποιώντας κατάλληλους

μηχανισμούς επιβράβευσης, καθώς και προσωπικής ανάπτυξης, βρίσκοντας ευχαρίστηση σε αυτό που επιτελούν. Άλλωστε, μια πολιτική ανθρωποκεντρική, διαμορφώνει θετικά αποτελέσματα για την εκπαιδευτική πράξη και τη σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:213. Κιτσάκης, 2017:69).

Συναλλακτικό στυλ ηγεσίας

Ο διευθυντής για να είναι κυρίαρχος στη σχολική μονάδα, με αυξημένη επιρροή στους συναδέλφους του, βασίζεται στην υλοποίηση των στόχων και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων, προσαρμόζοντας με ευελιξία τη συμπεριφορά του στις καταστάσεις που δημιουργούνται και τις συνθήκες που επικρατούν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:217. Everard & Morris, 1999).

Η μορφή ηγεσίας που καλείται να ακολουθήσει, είναι άμεσα συνυφασμένη με τους διαύλους επικοινωνίας που αναπτύσσει με τους εκπαιδευτικούς, τα κίνητρα που ενεργοποιεί για την υλοποίηση των προσδοκιών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής μονάδας, τις οργανωτικές ικανότητες και την τήρηση του νομοθετικού πλαισίου (Αργυροπούλου, 2018:12). Διαμορφώνει μια κουλτούρα δέσμευσης για το έργο που πρέπει να επιτελεστεί, παρέχοντας τα αναγκαία μέσα και την ανάλογη στήριξη για την πραγματοποίησή του. Η συνεργασία, η κατάθεση απόψεων και σχεδίων και η συνεχής αλληλεπίδραση αλλάζουν τόσο τους ανθρώπους όσο και τον οργανισμό, οδηγώντας τους σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:221).

Τα στυλ ηγεσίας, που απαντώνται στο σχολικό συγκείμενο, διαθέτουν στοιχεία που έχουν σχέση με τις γνώσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες, την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά, την εμπειρία του διευθυντή και έχουν αντίκτυπο στις σχέσεις του με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς-κηδεμόνες, τη στήριξη και ενδυνάμωση του οράματος του σχολείου (Νικολαΐδου, 2012β:25).

Ένα στυλ ηγεσίας που συναντάται συχνά είναι η συναλλακτική ηγεσία. Αποτελεί μία μορφή κατά την οποία η λειτουργία του σχολείου είναι εύρυθμη και οι εργασίες διεκπεραιώνονται με την εξασφάλιση ανταμοιβής. Δημιουργείται σχέση που βασίζεται στη συναλλαγή, έχει περισσότερο χαρακτήρα γραφειοκρατικό και διεκπεραιωτικό και δεν εστιάζει στους ανθρώπους, τις σχέσεις τους και την αποστολή του σχολικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:221. Αργυροπούλου, 2018:6). Η δύναμη που πηγάζει από την εξουσία ασκείται για να υλοποιηθούν οι δραστηριότητες του οργανισμού με ανταλλάγματα ανάλογα της προσφερθείσας εργασίας. Όλα γίνονται με ένα σκεπτικό που επικρατεί το «*δούναι και λαβείν*» και χαρακτηρίζεται με βάση τις ανταμοιβές, κυρίως, ή ποινές που θα υπάρξουν, για να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα (Αργυροπούλου, 2018:63). Σε αυτό το στυλ ηγεσίας, ο διευθυντής προσδιορίζει τη θέση του εκπαιδευτικού, τις απαιτήσεις της εργασίας που καλείται να αναλάβει, καθώς και το αντάλλαγμα από την επιτυχή υλοποίησή της. Ο διευθυντής διερευνά τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και προσφέρει κάτι που εκείνοι επιθυμούν, ενώ οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους παρέχουν κάτι που ο διευθυντής επιζητά (Hoy & Miskel, 2008, όπ. αναφ. στο Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:237).

Ο διευθυντής χρησιμοποιεί τη συναλλαγή μεταξύ των εκπαιδευτικών για τη διεκπεραίωση των εργασιών του σχολείου. Ενδιαφέρεται περισσότερο για την υλοποίηση των εξωδιδακτικών καθηκόντων των καθηγητών παρέχοντας, όποια διευκόλυνση μπορεί, ακόμη και έξω από τα πλαίσια του νόμου. Κάτι αντίστοιχο, μπορεί να συμβεί και με τους μαθητές. Εστιάζει στα αποτελέσματα και δε λαμβάνει υπόψη του τον ανθρώπινο παράγοντα, για να αξιοποιήσει τις δυνατότητές του στην κατάλληλη θέση εργασίας (Κατσαρός, 2008:101).

Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο διευθυντής λόγω της θέσεώς του δύναται να είναι μεροληπτικός ως προς τους συναδέλφους του και επιλεκτικά να ευνοεί κάποιους από αυτούς, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών προσκείμενων στον διευθυντή που προσπαθούν να προσεταιριστούν κάποια οφέλη. Δεν είναι λίγες οι φορές που σε έναν σχολικό οργανισμό υπάρχει μία μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, που βρίσκεται κοντά στον διευθυντή, είναι ο πυρήνας του και τον βοηθούν, και μία ομάδα που βρίσκεται σε απόσταση και είναι εκτός της σφαίρας επιρροής του. Οι κοινές προσδοκίες θα εντάξουν τον εκπαιδευτικό στη μία ή την άλλη ομάδα, σε πρώτο στάδιο και, στη συνέχεια, αναπτύσσεται η μεταξύ τους σχέση, στη βάση της ανταλλαγής (Νικολαΐδου, 2012β:37). Τότε, συμβαίνουν ενέργειες, με ύποπτες προθέσεις ή πράξεις αξιόμεμπτες. Επιπρόσθετα, διαταράσσονται οι διαπροσωπικές σχέσεις και εμφανίζονται θόρυβοι στην επικοινωνία, δημιουργείται αρνητικό σχολικό κλίμα και κυριαρχεί η έλλειψη εμπιστοσύνης και η φιλυποψία. Επικρατεί ο ωφελιμισμός, οι άσκοπες διαφωνίες, η σύγκρουση και τάσεις προβληματικές που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, αλλά έχουν αντίκτυπο και στους μαθητές και στην κουλτούρα του σχολείου. Ο διευθυντής, με την εξουσία που διαθέτει, έχει τη δυνατότητα να ελέγχει τον τρόπο που θα κατανεμηθούν οι πόροι και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για ανταμοιβή ή τιμωρία του εργαζόμενου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:211). Η σχέση εκπαιδευτικού και διευθυντή είναι μια αμφίδρομη σχέση που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του καθενός, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες που πρεσβεύουν και στηρίζεται στην ειλικρίνεια, στον σεβασμό, στην αφοσίωση, στην αναγνώριση, στην επιβράβευση της προσπάθειας (Κόκκος, 1998. Rogers, 1999).

Συνέπειες της συναλλακτικής ηγεσίας ως προς το ανθρώπινο δυναμικό

Αρκετοί μελετητές θεωρούν τη συναλλακτική ηγεσία μια μορφή αποτελεσματικής ηγεσίας κάτω από ορισμένες συνθήκες (Bass & Riggio, 2014). Όμως, δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική, όταν ο εκπαιδευτικός οργανισμός θέτει μακροπρόθεσμους στόχους (Νικολαΐδου, 2012β:38). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες είναι οργανωτικοί και εξασφαλίζουν την υλοποίηση των εργασιών της σχολικής μονάδας με την παροχή κάποιων διευκολύνσεων, στηριζόμενοι στο σύστημα αμοιβών που έχουν καθιερώσει και τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Αποτελούν σημείο αναφοράς των οργανωτικών αλλαγών και της σταθερής πορείας του σχολείου, χωρίς όμως να επιδρούν στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών (Harris, 2005).

Συνεπώς, η συναλλακτική ηγεσία έχει σχέση με τον διευθυντή από τη μία, και τους εκπαιδευτικούς και μαθητές του σχολείου από την άλλη. Στηρίζεται στην εξουσία που

έχει ο διευθυντής και την εξάρτηση των υπολοίπων από αυτόν (Harris, 2005), η εμπλοκή των οποίων πραγματοποιείται μέσω εργασιών και ενεργειών μόνο στην περίπτωση που αποκομίζουν κάποιο όφελος από αυτές (Bush, 2007). Ο Bass (1990) χαρακτηρίζει τη συναλλακτική ηγεσία «*ως μια συνταγή για τη μετριότητα*», καθώς στηρίζεται στις αμοιβές, για τις οποίες αρκετές φορές εκφράζονται φόβοι για τη νομιμότητά τους. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτώμενοι όλοι οι εμπλεκόμενοι από ιδιοτελή κίνητρα μπορεί να χάσουν το μέτρο των απαιτήσεών τους και οι ανταμοιβές να μην είναι ηθικές και λογικές στο πλαίσιο του σχολικού οργανισμού (Αργυροπούλου, 2018:63). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προβληματικών σχέσεων με σαθρά θεμέλια τη συναλλαγή και το προσωπικό κέρδος. Κοινό σημείο αναφοράς είναι η διευκόλυνση που θα υπάρξει και, όταν αυτή χαθεί, ή δοθεί σε κάποιον άλλο, προκαλείται ένταση, ανταγωνιστικές συμπεριφορές, άρνηση συμμετοχής και σύμπραξης. Συχνό είναι το στοιχείο της πρόκλησης, της απειλητικής και επιθετικής συμπεριφοράς, όταν κάποιος δεν καρπώνεται αυτά που θεωρεί ότι θα έπρεπε. Άλλωστε, οι σχέσεις αυτές δεν είναι συνεργατικές και ουσιαστικές, αλλά μόνο ωφελιμιστικές. Ο εκπαιδευτικός που αντιλαμβάνεται τέτοιου είδους συμπεριφορές αποκόβεται από τις διαδικασίες της σχολικής μονάδας και δε δείχνει ενδιαφέρον για την εργασία του (Νικολαΐδου, 2012β:38). Έτσι, δεν προωθείται η δέσμευση του προσωπικού στη διαμόρφωση οράματος και τη θέσπιση κανόνων και αξιών.

Ωστόσο, στη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία αναδεικνύεται ότι η συναλλακτική ηγεσία συνδέεται στενά με τη μετασχηματιστική μορφή ηγεσίας (Bass, 1985). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι ένας πολυδιάστατος όρος που στοχεύει στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και την αλλαγή, μέσα από την υλοποίηση ενός οράματος που δύναται να επιτευχθεί με τη συνεργασία, τη συλλογική προσπάθεια, τη δημιουργικότητα, την εισαγωγή καινοτομιών, την προσωπική βελτίωση και ηθική ενδυνάμωση (Αργυροπούλου, 2018:23. Δακοπούλου, 2008:170). Η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί συνέχεια της συναλλακτικής ηγεσίας και επικεντρώνεται στον άνθρωπο, τις δυνατότητές του και την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών του (Bass & Riggio, 2014. Bush, 2007:396), δημιουργώντας προϋποθέσεις υψηλών επιδόσεων και εργασιακής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με άλλους μελετητές της σχολικής ηγεσίας, ο ηγέτης θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από πλειάδα στοιχείων που εντοπίζονται στη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική ηγεσία, τα οποία οφείλει να αξιοποιεί σύμφωνα με τις εκάστοτε συνθήκες και τα αντίστοιχα περιβάλλοντα. Σύνθετες συμπεριφορές και δεσμεύσεις οδηγούν το ανθρώπινο δυναμικό ενός σχολείου στην κατανόηση καταστάσεων και προβλημάτων που καλούνται να αντιμετωπίσουν, να διαχειριστούν και να επιλύσουν ή να δεχθούν και να συνυπάρχουν με αυτά (Νικολαΐδου, 2012β:18).

Συνέπειες της συναλλακτικής ηγεσίας ως προς τους εκπαιδευτικούς στόχους

Η εκπαίδευση που προσφέρεται στο σχολείο έχει ως σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων του μαθητή, ικανών να αντιλαμβάνεται τον κόσμο που τον περιβάλλει, να τον εξηγεί και να τον αποκωδικοποιεί, βελτιώνοντας συμπεριφορές, αξίες, στάσεις και καλλιεργώντας πνεύμα, σώμα και ψυχή. Η εκπαιδευτική διεργασία καλείται να

θωρακίσει τον μαθητή με πρότυπα που εμπνέουν σεβασμό, πρεσβεύουν ανθρωπιστικές και ηθικές αξίες, υποστηρίζουν τη διαφορετικότητα, διαμορφώνουν περιβαλλοντική, πολιτισμική και εθνοτική συνείδηση (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003). Η εκπαιδευτική μονάδα καλείται να μεταδώσει χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ισχυρές, ηθικές προσωπικότητες, που γνωρίζουν καλά τον εαυτό τους και μπορούν να συναισθανθούν και τους γύρω τους. Έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν, να συνεργάζονται, να επικοινωνούν με επιχειρήματα, να εκφράζουν με δημοκρατικές διαδικασίες τις θέσεις τους, να θέτουν στόχους και να προσπαθούν να τους επιτύχουν με αίσθημα ευθύνης, ανταποκρινόμενοι στα κελεύσματα και τις προκλήσεις των καιρών. Σε ένα απαιτητικό και μεταβαλλόμενο περιβάλλον ο μαθητής καλείται να μάθει με συνέπεια και κριτική διάθεση, ισορροπώντας ανθρωπιστικά και τεχνολογικά στοιχεία και διασυνδέοντάς τα με την καθημερινή ζωή. Επιπρόσθετα, βασικό στόχο του σχολείου αποτελεί πώς να μαθαίνει και να έχει πρόσβαση στη γνώση ο μαθητής, σε ένα περιβάλλον ίσων ευκαιριών, που οι ιδιαιτερότητες, σωματικές, γλωσσικές, πολιτισμικές, αποτελούν έναν καμβά που μπορούν να συντεθούν και να αναδείξουν το μεγαλείο της ανθρώπινης ψυχής και του ανθρώπινου πνεύματος. Επίσης, ο μαθητής διαμορφώνει συμπεριφορές ευαισθητοποίησης σε θέματα περιβαλλοντικών πόρων, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ελεύθερης έκφρασης και συμμετοχής (Δ.Ε.Π.Π.Σ.-Α.Π.Σ., 2003).

Σε περιπτώσεις που λειτουργεί το προσωπικό συμφέρον και ο ωφελιμισμός, καταστρατηγούνται οι ηθικές αξίες, η δημοκρατία, η ελευθερία λόγου, η συμμετοχή σε κοινές δράσεις. Δεν υφίσταται συνεργασία, ανταλλαγή και σύνθεση απόψεων για τη δημιουργία ενός συλλογικού έργου που θα κινητοποιήσει και θα ικανοποιήσει εσωτερικά κίνητρα εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Η ποιότητα του έργου δεν αποτελεί μορφή αφύπνισης, παρακίνησης, εξωτερίκευσης δυναμικότητας, ενίσχυσης της θέσης του εκπαιδευτικού. Αν λείπει το παράδειγμα προς μίμηση, θα υπάρχει δυσκολία στην ανάταση της αυτοπεποίθησης και στη δημιουργία σχεδίων και δραστηριοτήτων προς υλοποίηση.

Οι «χαμένοι» της συναλλακτικής ηγεσίας

Σε έναν σχολικό οργανισμό που επικρατούν ωφελιμιστικές τάσεις και υπάρχει η επιδίωξη του προσωπικού κέρδους, καθώς και έλλειψη επικοινωνίας και σεβασμού, όλοι οι συμμετέχοντες θα σημειώσουν απώλειες, λιγότερο ή περισσότερο επώδυνες. Βέβαια, σε μια εκπαιδευτική μονάδα που θα πρέπει να διαπνέεται μόνο από θετικά χαρακτηριστικά, η έννοια του χάνω-κερδίζω δεν έχει υπόσταση. Το περιβάλλον και οι συνθήκες που λειτουργεί ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές θα πρέπει να είναι κατάλληλες για την υποστήριξή τους και την ανάπτυξη ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων που θέτουν σε προτεραιότητα τη συλλογική προσπάθεια και το κοινωνικό συμφέρον.

Η σχολική μονάδα ως κύτταρο μάθησης και διαμόρφωσης ηθικών αξιών και συμπεριφορών χάνει τον σημαντικό της ρόλο. Οι μαθητές σε ένα κλίμα που λειτουργεί με καχυποψία και ανταλλαγή, διαμορφώνουν χαρακτήρες που θα εκμεταλλεύονται τις καταστάσεις και θα προβαίνουν σε σχέσεις που θα υπάρχει το στοιχείο της συναλλαγής.

Επίσης, δε θα αναπτύσσουν συνεργατικές μεθόδους εργασίας, θα λειτουργούν ανταγωνιστικά και θα προτάσσουν το εγώ τους.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, δε θα επικοινωνούν με τους συναδέλφους τους, δε θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για αλλαγές και υλοποίηση καινοτόμων ιδεών, θα κλείνονται στον εαυτό τους και θα περιορίζονται σε μια γραφειοκρατική, διεκπεραιωτική εργασία, από την οποία δε θα αντλούν καμία ευχαρίστηση. Η ψυχική κούραση και το δημιουργούμενο άγχος θα αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα για την εκπλήρωση των διδακτικών και παιδαγωγικών τους καθηκόντων (Νικολαΐδου, 2012β:38). Πέραν αυτών, ο διευθυντής θα εκπληρώνει τις γραφειοκρατικές υποθέσεις, σε ένα κλίμα έντονου προβληματισμού, αμφισβήτησης και απαξίωσης από τους συναδέλφους του. Οι μαθητές θα φοβούνται την αυταρχικότητα και την εξουσία του και θα υπάρχει σύγχυση για τους κανόνες που ισχύουν, καθώς δεν είναι πάντα ίδιοι και δεν αναφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους.

Ως συνέπεια των προαναφερθέντων, όλοι οι συμμετέχοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα απολέσουν την ευχαρίστηση και τον ενθουσιασμό που μπορεί να αντλήσει κάποιος από την εργασία του, καθώς και την ικανοποίηση από την αλλαγή που μπορεί να προέλθει από μια συλλογική προσπάθεια. Η μικρή προσπάθεια που καταβάλλει το άτομο, πολλαπλασιάζεται, όταν λειτουργεί η δυναμική και η ενέργεια που εκπέμπει η ομάδα.

Συμπεράσματα

Σε μια σχολική μονάδα, ο σχολικός ηγέτης, ως κύριος εκφραστής της στοχοθεσίας της, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη πολλούς παράγοντες, ώστε να διαμορφώνεται το κατάλληλο επικοινωνιακό και συναισθηματικό κλίμα. Η κατάθεση και η σύνθεση απόψεων, η ενεργός εμπλοκή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, η στήριξη και ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, είναι στοιχεία συλλογικής δέσμευσης ως προς τις μελλοντικές προσεγγίσεις και δράσεις της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής που μεταδίδει με σαφήνεια τον ρόλο και τις υποχρεώσεις του καθενός, λειτουργεί παρακινητικά και προσφέρει ευκαιρίες για ανάληψη πρωτοβουλιών, γνωρίζει τις ανάγκες και αξιοποιεί τις δυνατότητες του κάθε εκπαιδευτικού και μαθητή, αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, που εμπνέει τον σεβασμό και τον θαυμασμό. Τότε, όλοι θα γνωρίζουν ότι έχουν έναν συμπαραστάτη ικανό να ανταποκριθεί με ειλικρινή αισθήματα στο κάλεσμά τους και να λειτουργήσει υποστηρικτικά στις προσπάθειές τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Argyropoulou, E. (2018). *Igesia stin ekpaidefsi-Scholiki igesia. Synodeftiko Keimeno*. Patra: EAP.

Athanasoula-Reppa, A. (2008). *Ekpaideftiki dioikisi kai organosiaki ssymperifora. I paidagogiki tis dioikisis tis ekpaidefsis.* Athina: Ellin.

Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The Free Press.

Bass, B. (1990). *Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research, & managerial applications*. (3rd ed.). New York: The Free Press.

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational leadership* (2nd ed.). New York: Routledge.

Bennis, W. G. (1989). *On becoming a leader*. London: Arrow.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy and practice. *South African Journal of Education*, *27*(3), 391-406.

Dakopoulou, A. (2008). Ekpaideftiki allagi - Metarrythmisi - Kainotomia. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, V. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis, *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon. Ekpaideftiki dioikisi kai Politiki*, (sel. 166-180), tom. A΄. Patra: EAP.

D.E.P.P.S.-A.P.S. (2003). (F.E.K. 303V/13-03-2003).

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Apotelesmatiki ekpaideftiki dioikisi* (mtf. D. Kikizas). Patra: EAP.

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership*, *1*(1), 73-87.

Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement.* Berkshire, England: Open University Press.

Katsaros, I. (2008). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. Paidagogiko Institouto.

Kitsakis, V. (2017). Diacheirisi ergasiakou chronou diefthynton scholikon monadon. Sto P. Orfanos, G. Spyropoulos, & S. Staikos (Epim.), *Praktika Epistimonikou Synedriou: Anazitontas tis dynamikes tou sygchronou scholeiou VIII* (ss. 66-72). Nafplio, Ellada, 20-23 Iouliou 2017. Athina: Grigori.

Kokkos, A. (1998). Arches mathisis enilikon. Sto A. Kokkos, & A Lionarakis (Epim.), *Anoikti kai ex apostaseos ekpaidefsi: Scheseis didaskonton-didaskomenon,* (ss. 19-52). Tomos V΄. Patra: EAP.

Koutouzis, M. (1999). *Genikes arches manatzment: Genikes arches manatzment, touristiki nomothesia kai organosi ergodotikon kai syllogikon foreon*. Patra: EAP.

Koutouzis, M. (2008). I ekpaideftiki monada os organismos. Sto A. Athanasoula-Reppa, A. Dakopoulou, M. Koutouzis, G. Mavrogiorgos, & D. Chalkiotis (Epim.), *Dioikisi Ekpaideftikon Monadon, Ekpaideftiki Dioikisi kai Politiki* (ss. 27-50), tom. A΄. Patra: EAP.

Lamprianou, I. (2012). I erevna gyro apo tin ekpaideftiki igesia kai ton igeti. Sto M. Nikolaidou (Epim.), *Ekpaideftiki igesia. E, kai; Chartografontas to pedio tis igesias stin ekpaidefsi: Apo ti theoria stin erevna kai stin praktiki* (ss. 53-77). Athina: Ion.

Nikolaidou, M. (2012a). Eisagogi. Sto M. Nikolaidou (Epim.), *Ekpaideftiki igesia. E, kai; Chartografontas to pedio tis igesias stin ekpaidefsi: Apo ti theoria stin erevna kai stin praktiki* (ss. 13-16). Athina: Ion.

Nikolaidou, M. (2012v). To pedio tis ekpaideftikis igesias. Sto M. Nikolaidou (Epim.), *Ekpaideftiki igesia. E, kai; Chartografontas to pedio tis igesias stin ekpaidefsi: Apo ti theoria stin erevna kai stin praktiki* (ss. 17-51). Athina: Ion.

Pasiardis, P. (2004). *Ekpaideftiki igesia. Apo tin periodo tis evmenous adiaforias sti sygchroni epochi.* Athina: Metaichmio.

Peleg, S. (2012). The role of leadership in the education system. *Education Journal, 1*(1), 5-8.

Rogers, A. (1999). *I ekpaidefsi enilikon* (mtf. M. Papadopoulou, & M. Tomprou). Athina: Metaichmio.

Saitis, Ch. (2008). *O diefthyntis sto dimosio scholeio*. Athina: Ypourgeio Ethnikis Paideias kai Thriskevmaton. Paidagogiko Institouto.

Starratt, R. (2017). *Ithiki igesia stin ekpaidefsi* (mtf. E. Argyropoulou). Athina: Dis-igma.

Κοινωνιολογικές πτυχές της Επαγγελματικής και Τεχνικής εκπαίδευσης σε αστικές και ημιαστικές περιοχές στη σύγχρονη Ελλάδα.

Δακτυλάς Ευάγγελος, Διδάκτορας
Επιβλέπων καθηγητής: Θεολόγου Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής ΕΜΠ

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (ΤΕΕ) από το 1830 έως σήμερα. Στόχος είναι να αναδειχτεί το επίπεδο σπουδών, τα ενδιαφέροντα των μαθητών των ΕΠΑΛ της Αθήνας, όπως και οι παρεχόμενες υπηρεσίες και η επαγγελματική τους αποκατάσταση. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, έχουν πολιτιστικά ενδιαφέροντα, πολιτικοποιούνται, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση στα ΤΕΕ θα συμβάλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση και γενικά είναι ικανοποιημένοι με την υποδομή, τις γνώσεις που λαμβάνουν και τους εκπαιδευτικούς. Επαληθεύτηκαν οι θεωρίες των Bourdieu, Althusser, Blumer και Tsoukalas. Το σχολείο είναι κρατικός μηχανισμός, που διαμορφώνει την ιδεολογία (Althusser), αναπαράγει κοινωνικές ανισότητες (Bourdieu) και βασίζεται στην κοινωνική αλληλεπίδραση (Blumer). Επαληθεύτηκε δε ότι η εκπαίδευση άλλαξε στην Ελλάδα, λόγω της έντονης αστικοποίησης και του πελατειακού συστήματος (Τσουκαλάς).

Λέξεις-Κλειδιά: Επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, μεταρρυθμίσεις, ικανοποίηση, κοινωνικές ανισότητες, κοινωνική αλληλεπίδραση.

Sociological aspects of vocational and Technical education in urban and semi-urban areas in modern Greece.

By Daktilas Eyaggelos, PhD
Supervising professor Theologou Constantinos, Associate professor at N.T.U.A.

Abstract

This paper examines the secondary Technical and Vocational Education in Greece (TEE) from 1830 until today. The aim is to show the level of studies, occupations and interest of EPAL students of Athens, the services offered, the provision of knowledge and vocational rehabilitation. We found out that students have origins from low-income families, have cultural interests, are politicized and believe that their TEE education will contribute to their professional rehabilitation. Mostly, they are satisfied with the infrastructure, the knowledge they receive and the educators. The theories of Bourdieu, Althusser, Blumer and Tsoukalas are verified. School is a state mechanism that shapes ideology (Althusser), reproduces social inequalities (Bourdieu) and is based in the social interaction (Blumer). Education changed in Greece because of the urbanism and clientele (Tsoukalas).

Keywords: Vocational and technical education, reforms, satisfaction, social inequalities, social interaction.

Εισαγωγή

Στην βιομηχανοποιημένη Ευρώπη, η τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση (ΤΕΕ) ξεκίνησε στα τέλη του 19ου αιώνα (Glavas, 2002: 54-55). Η Ελλάδα ακολούθησε το ευρωπαϊκό πρότυπο, όμως οι προσπάθειες δεν ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της χώρας (Karafillis, 2002: 28-29). Η ΤΕΕ ουσιαστικά προωθήθηκε μετά το 1870, όταν εμφανίστηκε μια κάποια βιομηχανική ανάπτυξη. Στο πλαίσιο αυτό, παρουσιάζονται οι κυριότεροι σταθμοί στην ιστορία της ΤΕΕ, μέσω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και επιχειρείται η ανάδειξη των κοινωνιολογικών πτυχών της ΤΕΕ.

Νομοθεσία για την ΤΕΕ τον 19ο και 20ο αιώνα

Η πρώτη νομοθετική προσπάθεια για την ΤΕΕ χρονολογείται το 1899. Μετά το Γυμνάσιο οι μαθητές θα μπορούσαν να ακολουθήσουν πρακτικές κατευθύνσεις, όπως κηπουρική, βαμβακοκαλλιέργεια, μελισσοκομική. Όμως, το Κοινοβούλιο δεν ενέκρινε την μεταρρύθμιση (Glavas, 2000: 185 & 243· Evangelopoulos, 1998: 127-128). Το 1913, επί Βενιζέλου, τονίστηκε η ανάγκη προσαρμογής του εκπαιδευτικού συστήματος στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, εισάγοντας την ΤΕΕ. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούνταν από το Γυμνάσιο και τα «Αστικά Σχολεία», τα οποία ετοίμαζαν μικροβιομήχανους και εμπόρους, ενώ δίδασκαν σε γυναίκες Μαγειρική, Ιστορία, Οικιακή Οικονομία, Νοσηλευτική κ.ά. (Glavas, 2002: 116-119). Οι απόφοιτοι των Αστικών Σχολείων θα απορροφούνταν σε εμπορικές και επαγγελματικές σχολές, κατόπιν εξετάσεων (Giannikopoulos, 1992: 120). Οι αντιδράσεις σε αυτή τη μεταρρύθμιση ήρθαν από καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καθηγητές πανεπιστημίου (Mpouzakis, 1994: 38). Το 1917, επί Βενιζέλου επίσης, τέθηκε ως στόχος η πρόσβαση όλων στην εκπαίδευση και η δημιουργία σχολικού δικτύου για επαγγελματικές και τεχνικές γνώσεις. Το 1929, μια νέα μεταρρύθμιση, προώθησε την ίδρυση του «αστικού σχολείου» (Glavas, 2002: 123) και δημιουργήθηκαν κατώτερες επαγγελματικές σχολές (εμπορικές, γεωργικές, βιοτεχνικές) (Iakovidis, 1998: 103-105, 112). Όμως, η τεχνική-επαγγελματική κατάρτιση δεν ήταν πλήρως επιτυχής, αν και υπήρχαν φωτεινές εξαιρέσεις, όπως η Σιβιτανίδειος Σχολή (Fragoudaki, 1979: 60-61).

Η δικτατορία του Μεταξά, το 1936, θεώρησε ότι οι μεταρρυθμίσεις προωθούν τον κομμουνισμό. Έτσι, οι νέοι ενθαρρύνθηκαν να ασχοληθούν με τη γεωργία και ιδρύθηκαν «αστικά σχολεία» με κατευθύνσεις τη Γεωργία, το Εμπόριο, τη Βιομηχανία, αλλά εξυπηρετούσαν κυρίως αγόρια από υψηλές κοινωνικές τάξεις (Calerante, 2011: 190-191). Η επόμενη μεταρρύθμιση του 1959 ίδρυσε τεχνικές σχολές και σχολές μηχανικών στην Αθήνα και Θεσσαλονίκη ("*Μικρά Πολυτεχνεία*"), ενώ τα «Αστικά σχολεία» έγιναν επαγγελματικά. Η επόμενη μεταρρύθμιση του 1964 εισήγαγε νέα μαθήματα και δημιουργήθηκαν περισσότερα σχολεία ΤΕΕ, χωρίς εισαγωγικές εξετάσεις (Kotsikis, 1994: 122-128 · Iakovidis, 1998: 123-125).

Ο δρόμος για την ΤΕΕ άνοιξε με την μεταρρύθμιση του 1976-77, που έφερε την ίδρυση Τεχνικών Επαγγελματικών Σχολών και Τεχνικών Επαγγελματικών Λυκείων, ισοδύναμων με τα Γενικά Λύκεια (Evangelopoulos, 1998: 125, 126). Στη μεταρρύθμιση του 1982 (Ν. 1232/1982) οργανώθηκαν εργαστήρια για τις ειδικότητες, ενώ ο Ν. 1566/85 πρότεινε τη δημιουργία πολυεπιστημονικών Λυκείων ΤΕΕ (Iakovidis, 1998: 35). Το 1996 βελτιώθηκε η υλικοτεχνική υποδομή και προσλήφθηκε ειδικευμένο προσωπικό, ενώ με τον Ν. 2525/1997 δημιουργήθηκαν δύο κύκλοι. Οι απόφοιτοι του Α΄ Κύκλου ΤΕΕ μπορούσαν να αποκτήσουν άδεια άσκησης επαγγέλματος και να συνεχίσουν τις σπουδές τους στο Β Κύκλο ή να εγγραφούν στη Β τάξη Γενικού Λυκείου ή σε Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ) για μετα-δευτεροβάθμια κατάρτιση. Ο Ν. 2643/1998 αύξησε τα μαθήματα και τον εργαστηριακό εξοπλισμό (Katsikas & Therianos, 2007: 269-290). Με τον Ν. 3191/2003 ιδρύθηκε ως όργανο σχεδιασμού της επαγγελματικής κατάρτισης ο ΕΣΣΕΕΚΑ, ενώ με τον Ν. 3475/2006 ιδρύθηκαν τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) και οι Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) (Athanasoula-Reppa, 2011: 335).

Θεωρίες των Bourdieu, Blumer, Althusser, Tsoukalas

Ο Bourdieu θεωρεί ότι το «habitus» (έξη) διαμορφώνεται από το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, που είναι πιο υψηλό, αν η οικογένεια ανήκει στις υψηλές τάξεις. Η δε εκπαίδευση αναπαράγει κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές, φυλετικές ανισότητες, για αυτό πρέπει να εργαστεί προς τη μείωση αυτών και προς την απόκτηση γνώσεων, που θα βελτιώσουν την κοινωνική κατάσταση των μαθητών (Eichholz, Assche, Oberkircher & Hornidge, 2013: 869).

Για τον Althusser, η Ιδεολογία υφίσταται πάντα στις ανθρώπινες κοινωνίες, αναδεικνύοντας τη σχέση που δημιουργούν οι άνθρωποι μεταξύ τους, με βάση τις συνθήκες ύπαρξής τους. Αναδύεται, όμως, μέσω των κρατικών μηχανισμών (θρησκεία, εκπαίδευση, οικογένεια, μέσα ενημέρωσης κ.α.) και ενοποιείται μέσω του σχολικού περιβάλλοντος, όπως αυτό διαμορφώνεται από την κυρίαρχη ομάδα (Althusser, 1999: 101-105).

Στον Blumer κυριαρχεί η ιδέα της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα λειτουργούν σύμφωνα με το τι προσδοκούν για το ρόλο τους τα μέλη της κοινωνίας. Οι άνθρωποι ενεργούν στα πράγματα ανάλογα με το νόημα που αποδίδουν σε αυτά. Όμως, το νόημα πηγάζει από την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι έννοιες τροποποιούνται μέσω μιας ερμηνευτικής διαδικασίας, που περιλαμβάνει τον αυτο-στοχασμό και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο ως δομημένη πραγματικότητα (για παράδειγμα, οι άνθρωποι αντιδρούν στο ντύσιμο κάποιου, με βάση το νόημα που αποδίδει η κοινωνία στα ρούχα) (Gotovos, 2002: 129).

Σύμφωνα με τον Τσουκαλά, στην ιστορία εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν γεγονότα, θεσμοί, συμπεριφορές και κοινωνικές αξίες. Η Ελλάδα στα τέλη του 19ου αιώνα είχε έναν υπερτροφικό αστικό πληθυσμό, όπου για κάθε ενεργό υπάλληλο, υπήρχε ένας υποψήφιος που ήθελε να αποκτήσει την ίδια εργασία. Στις αρχές του 20ού αιώνα,

περίοδο αλλαγής του εκπαιδευτικού συστήματος, υπήρξε υπερεκπαίδευση, αλλά και πελατειακό σύστημα. Η υπερ-εκπαίδευση δείχνει μια πρώιμη «δημοκρατία», σε σχέση με άλλες καπιταλιστικές χώρες και αποτελούσε το σημείο εκκίνησης της κοινωνικής κινητικότητας, από την αγροτική τάξη στη μεσαία, όπου κυριαρχούσαν οι τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις (Tsoukalas, 1979).

Μεθοδολογία της έρευνας

Έγινε χρήση της ποσοτικής μεθοδολογίας, με σκοπό να ανακαλυφθεί μέσω αντικειμενικής, μαθηματικής μέτρησης η επαλήθευση ή μη των ερευνητικών ερωτημάτων και υποθέσεων, ώστε να κατανοηθεί το μέγεθος της κοινωνικής πραγματικότητας σε ένα γενικευμένο επίπεδο (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το κλειστό δομημένο ερωτηματολόγιο, που επέτρεψε την έρευνα σε ένα μεγάλο (αντιπροσωπευτικό) πληθυσμό. Η αξιοπιστία-εγκυρότητα επιτεύχθηκε με τη συμβατότητα σκοπού, μεθοδολογικής προσέγγισης, ερευνητικού εργαλείου και δείγματος και με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Το δείγμα αποτέλεσαν 917 μαθητές των ΕΠΑΛ Περάματος, Ζωγράφου, Ελευσίνας, που επιλέχθηκαν με την τεχνική της *μεθοδολογίας επιλογής κατά συστάδες*. Και από τα τρία σχολεία το δείγμα ήταν περίπου 300 μαθητές (33%).

Αποτελέσματα της έρευνας

Αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, διαπιστώθηκε ότι επικρατούν τα αγόρια (62,5%), σε σχέση με τα κορίτσια. Η ηλικία τους κυμαίνεται μεταξύ 15 και 18 ετών (91,5%). Σχεδόν όλοι οι μαθητές ζουν στην Αθήνα (95,2%) και δεν έχουν επιπλέον πτυχία (εκτός από το 1,6%). Το 50,7% του δείγματος φοιτά στη δεύτερη τάξη Λυκείου. Ως προς τις ειδικότητες που επιλέγουν, επικρατούν οι μηχανικοί, ηλεκτρολόγοι και νοσοκόμες, με 25,7%, 16% και 15,4%, αντίστοιχα. Σε μικρότερο βαθμό, επιλέγουν τις ειδικότητες του εμπορικού ναυτικού, ψυκτικού και μηχανικού.

Οι περισσότεροι μαθητές σπούδασαν σε δημόσιο δημοτικό σχολείο (98%). Το οικογενειακό εισόδημα της οικογένειας τους φτάνει τα 10.000 ευρώ (61,7%), ενώ το 32% των ερωτηθέντων προέρχονται από πιο πλούσιες οικογένειες, με εισόδημα μεταξύ 10 και 20 χιλιάδων ευρώ. Σχεδόν οι μισοί μαθητές (49,4%) έχουν πατέρα απόφοιτο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μόνο το 9,7% πατέρα με πτυχίο ΤΕΙ ή Πανεπιστημίου. Σχεδόν στο ίδιο επίπεδο κυμαίνεται το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: *Οικονομικό και εκπαιδευτικό προφίλ της οικογένειας*

Οικογενειακό- Οικονομικό υπόβαθρο	***Συχνότητα (Ποσοστό %)***
Ύψος οικογενειακού εισοδήματος	
ΕΩΣ 10.000€	566 (61,7)
ΑΠΟ 10.001€ ΕΩΣ 20.000€	293 (32)

20.001€ και άνω	58 (6,3)
Επίπεδο Σπουδών Πατέρα	
ΟΧΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	21 (2,3)
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	130 (14,2)
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	224 (24,4)
ΛΥΚΕΙΟ	453 (49,4)
ΑΕΙ/ΤΕΙ	89 (9,7)
Επίπεδο Σπουδών Μητέρας	
ΟΧΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	12 (1,3)
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	109 (11,9)
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	253 (27,6)
ΛΥΚΕΙΟ	455 (49,6)
ΑΕΙ/ΤΕΙ	88 (9,7)
Περιοχή Κατοικίας	
ΑΤΤΙΚΗ	873 (95,2)
ΠΡΩΤΕΥΟΥΣΑ ΝΟΜΟΥ	12 (1,3)
ΕΠΑΡΧΙΑ	32 (3,5)
Πρωτοβάθμια	
ΔΗΜΟΣΙΟ	906 (98,8)
ΙΔΙΩΤΙΚΟ	11 (1,2)
Δευτεροβάθμια	
ΔΗΜΟΣΙΟ	879 (95,9)

ΙΔΙΩΤΙΚΟ	38 (4,1)

Αναφορικά με την εμπειρία των μαθητών ΕΠΑΛ, σε ποσοστό 78,7% δεν έχουν προϋπάρχουσα εμπειρία σε τεχνικές κατασκευές. Αναφορικά με το πολιτισμικό επίπεδο, κατά 44,7% προτιμούν την ποπ και ροκ μουσική και κατά 27,5% το λαϊκό τραγούδι. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (53%) έχουν επισκεφθεί ένα μουσείο περισσότερες από τρεις φορές, ενώ το 44% έχουν επισκεφθεί ένα μουσείο από μία έως τρεις φορές. Το 60% έχει επισκεφτεί μια αίθουσα σύγχρονης τέχνης, ενώ λιγότεροι έχουν παρακολουθήσει συναυλία κλασικής μουσικής (17,7%). Οι δε μαθητές χρησιμοποιούν την ποίηση ως μέσο έκφρασης (22,2%). Πάνω από τους μισούς μαθητές (52,3%) γνωρίζουν την επικρατούσα πολιτική κατάσταση. Το 47,5% δεν είναι πολιτικοποιημένο και μόνο το 16,4% δήλωσε υπέρ κάποιου κόμματος. Για τους παράγοντες που έχουν τη μεγαλύτερη δύναμη για την επιβίωση του ατόμου, το 23,2% προκρίνει το χρήμα. Ακολουθεί η εργασία με 18,1% και η δύναμη των ιδεών και της τεχνολογίας με 13,1% και 11,7% αντίστοιχα (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: *Πολιτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών*

Πολιτισμικό- Πολιτικό υπόβαθρο	***Συχνότητα (Ποσοστό %)***
Έχετε επισκεφθεί αρχαιολογικό μουσείο;	
ΠΟΤΕ	27 (2,9)
1-3 ΦΟΡΕΣ	404 (44,1)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	486 (53)
Έχετε παρακολουθήσει συναυλία κλασικής μουσικής;	
ΠΟΤΕ	733 (79,9)
1-3 ΦΟΡΕΣ	162 (17,7)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	22 (2,4)
Έχετε γράψει ποιήματα για να εκφραστείτε;	
ΠΟΤΕ	590 (64,3)
1-3 ΦΟΡΕΣ	204 (22,2)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	123 (13,4)

Έχετε επισκεφθεί γκαλερί σύγχρονης τέχνης;	
ΠΟΤΕ	578 (63)
1-3 ΦΟΡΕΣ	308 (33,6)
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ	31 (3,4)
Θεωρείτε τον εαυτό σας πολιτικοποιημένο;	
ΝΑΙ	481 (52,3)
ΟΧΙ	436 (47,5)
Υποστηρίζετε κάποιο πολιτικό κόμμα;	
ΝΑΙ	150 (16,4)
ΟΧΙ	767 (83,6)
Πιστεύετε στη δύναμη κυρίως	
ΤΗΣ ΕΙΚΟΝΑΣ	68 (7,4)
ΤΩΝ ΙΔΕΩΝ	120 (13,1)
ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	107 (11,7)
ΤΗΣ ΕΠΙΣΤ. ΕΡΕΥΝΑΣ	52 (5,7)
ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	166 (18,1)
ΤΟΥ ΧΡΗΜΑΤΟΣ	213 (23,2)
ΤΩΝ ΓΝΩΡΙΜΙΩΝ	74 (8,1)
ΑΛΛΟ	117 (12,8)

Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της φοίτησης στα ΕΠΑΛ και της συμβολής της στην απόκτηση γνώσεων και την σταδιοδρομία, κατά 82,1% οι μαθητές θεωρούν ότι συμβάλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, όπως και τα εργαστηριακά μαθήματα στην απόκτηση τεχνικών γνώσεων (88,5%). Μέσω των τεχνικών μαθημάτων κατανοούν τη λειτουργία των μηχανημάτων (86,7%) και εξοικειώνονται με τις μηχανές και τις τεχνικές κατασκευές (55,8%). Έχουν υψηλό επίπεδο γνώσης στα μέρη του κλάσματος (84,6%), στο ηλεκτρομαγνητικό πεδίο, την αναλογία πίεσης, τη θερμοκρασία (93,7%, 86,7% και 82,1%) και τα μέρη μιας πρότασης (81,56%). Το 56,9% των

μαθητών θεωρεί ότι οι αίθουσες διδασκαλίας και οι υποδομές των ΤΤΕ δεν είναι ικανοποιητικές ή είναι πολύ κακές. Για τις υποδομές των εργαστηρίων το 26,4% και το 26,6% ανέφεραν μέτριο και υψηλό επίπεδο ικανοποίησης, ενώ το 17,2% δήλωσαν υψηλότερο βαθμό. Σχεδόν οι μισοί δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις εξωσχολικές δραστηριότητες (45,7%) και αρκετά ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς, αλλά το 34,6% δηλώνει καθόλου ή ελάχιστη ικανοποίηση.

Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στις αντιλήψεις των μαθητών, η μεγαλύτερη ηλικία επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης στις υποδομές, στις εξωσχολικές δραστηριότητες και στο διδακτικό προσωπικό. Οι μεγαλύτεροι μαθητές εντοπίζουν περισσότερα προβλήματα στις υποδομές, στις εξωσχολικές δραστηριότητες και στην απόδοση των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα των μαθημάτων κατά το 28% των μαθητών δεν θα βοηθήσει στην επαγγελματική αποκατάστασή τους και σχετίζεται με το χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης τους, ιδίως αναφορικά με την εργαστηριακή υποδομή και το διδακτικό προσωπικό.

Τέλος, αναφορικά με την επαλήθευση των θεωριών, διαπιστώθηκε ότι και τα τρία σχολεία επαλήθευσαν τη θεωρία του Bourdie σε αρκετά σημαντικό ποσοστό (48,41% Πέραμα, 55,12% Ζωγράφου, 63,33% Ελευσίνα). Η θεωρία Blumer, Althusser επαληθεύτηκε σε μικρότερο βαθμό (λιγότερο από 25%) και του Tsoukala σε χαμηλότερο ποσοστό (λιγότερο από 3%).

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη της ΤΕΕ στην Ελλάδα ξεκίνησε στα τέλη του 19ου αιώνα, ακολουθώντας το ευρωπαϊκό πρότυπο, αλλά γνώρισε καθυστερήσεις και κενά. Σοβαρές μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ήταν αυτές του 1959, που ωρίμασαν από το 1977 και μετά. Το πιο σημαντικό πρόβλημα ήταν ότι δεν υπήρχε σχέση μεταξύ της ΤΕΕ και της αγοράς εργασίας και της οικονομίας.

Από τα εμπειρικά δεδομένα διαπιστώθηκε ότι τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών ΕΠΑΛ είναι αγόρια, τα οποία δεν διαθέτουν επιπλέον δίπλωμα και προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος και γονείς που δεν κατέχουν πτυχίο. Οι περισσότεροι μαθητές έχουν πολιτιστικά ενδιαφέροντα και πολιτικοποιούνται μέχρι ενός βαθμού. Έχουν καλό επίπεδο γνώσης και πιστεύουν ότι η εκπαίδευσή τους θα συμβάλει στην επαγγελματική τους αποκατάσταση. Σε γενικές γραμμές είναι ικανοποιημένοι με την υποδομή, τις γνώσεις που λαμβάνουν και τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα επαληθεύτηκαν οι θεωρίες των Bourdie, Althusser, Blumer και Tsoukalas. Τα δεδομένα έδωσαν προτεραιότητα στον Bourdie σχετικά με την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε μικρότερο ποσοστό επαληθεύτηκε η θεωρία του Blumer, άρα η κοινωνική αλληλεπίδραση δίνει νόημα στα πράγματα με τα οποία ασχολούνται οι άνθρωποι. Λιγότερο από το 25% επαληθεύτηκε η θεωρία του Althusser, οπότε το σχολείο είναι ένας κρατικός μηχανισμός που διαμορφώνει την

ιδεολογία. Το ποσοστό επαλήθευσης 3% της θεωρίας του Τσουκαλά δείχνει ότι ο αστισμός και το πελατειακό σύστημα οδήγησαν σε αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Αν και η εικόνα των μαθητών για τα ΕΠΑΛ είναι σε γενικές γραμμές θετική, είναι απαραίτητο να αναδιοργανωθεί η ΤΕΕ και να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες, στο πλαίσιο της ανταπόκρισης στις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς.

Βιβλιογραφία

Angelis, B. (2006). *Γιατί χαίρεται ο κόσμος και χαμογελάει, πατέρα...Μαθήματα εθνικής αγωγής και νεολαιίστικη προπαγάνδα στα χρόνια της μεταξικής δικτατορίας*. Αθήνα: Εκδ. Βιβλιόραμα.

Athanasoula- Reppa, A. (1999). *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Έλλην.

Giannikopoulos, A. (1992). *Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, τ. ΣΤ΄, Αθήνα: Γρηγόρη.

Gotovos, A. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Glavas, S. (2002). Η *τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα (1830 – 1930). Η Σεβαστοπούλειος Εργατική Σχολή.* Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφέλιμων Βιβλίων.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B., (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.

Eichholz, M., Van Assche, K., Oberkircher, L. & Hornidge, A. (2013). Trading Capitals? – Bourdieu, Land and Water in rural Uzbekistan. *Journal of Environmental Planning and Management*, 56 (6), 103-128.

Evangelopoulos, S.V. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, τομ. Α' και Β', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Iakovidis, G. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.*

Calerante, E. (2011). *Κριτική της τέχνης – κριτική της κοινωνίας*. Αθήνα: Νησίδες.

Karafillis, A. (2002). *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική.

Katsikas, Chr. & Therianos, K. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.

Kotsikis, B. (1997). *Εισαγωγή στην Επαγγελματική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις «ΕΛΛΗΝ».

Mpouzakis, S. (1999). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985): εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Tsoukalas, K. (1987). *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη Μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα:Θεμέλιο.

Fragoudaki,A.(1992*). Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: εκδ. Κέδρος.

Νέοι διευθυντές σχολικών μονάδων: Υποστήριξη και προβλήματα κατά την άσκηση των καθηκόντων τους

Κουτσολιάπης Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.
Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
Κουτσολιάπη Βασιλική, Εκπαιδευτικός Π.Ε.80, MPs
Καινούργιου Σταυρούλα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
Γκιόκα Δήμητρα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδασκαλείο
Θεοδώρου Μιχαήλ, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Οι νέοι διευθυντές που αναλαμβάνουν υπηρεσία για πρώτη φορά, αντιμετωπίζουν προβλήματα, που δυσχεραίνουν το έργο τους. Επιχειρείται μια καταγραφή αυτών των προβλημάτων και στην συνέχεια διατυπώνονται προτάσεις, όπως η παρακολούθηση ακαδημαϊκών μαθημάτων για την Οργάνωση και τη Διοίκηση Σχολείων, που θα χρησιμεύσουν ως εφόδια του διευθυντή για να μπορέσει να προσαρμοστεί και να ανταπεξέλθει αποτελεσματικότερα στο έργο του, καθώς δεν έχει την ανάλογη εμπειρία.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέοι διευθυντές σχολείων, προβλήματα, προτάσεις.

New school head teachers: Support and problems in carrying out their duties

Koutsoliapis Michail, primary school gym teacher, , MSc
Pantazis Spyros, primary school teacher, M.Sc.
Koutsoliapi Vasiliki, Teacher, MPs
Kainourgiou Stavroula, primary school teacher, M.Sc.
Gkioka Dimitra, primary school teacher, M.Sc.
Theodorou Michail, primary school teacher, M.Sc.

Abstract

New head teachers taking up duties for the first time face problems that make their work more difficult. This paper tries to point out all the problems, according to bibliography and make suggestions, such as the attending academic courses about Organization and Administration of Schools. These suggestions will be useful to the head teachers in order to be more efficient in their work.

Keywords: New school principals, problems, suggestions.

Εισαγωγή

Οι σχολικοί οργανισμοί, ιδίως τα τελευταία χρόνια σε μια εποχή έντονων μεταβολών και προσδοκιών (Eddy-Spicer, Bubb, Earley, Crawford, & James, 2019), διαδραματίζουν ένα συνεχώς αυξανόμενο ρόλο εντός ενός ασφυκτικού πλαισίου νέων αναγκών, που σχετίζεται με την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη λειτουργία τους. Αποτελεί διαπίστωση ότι ένα άρτια καταρτισμένο προσωπικό συμβάλει τα μέγιστα σε μια ποιοτική παροχή παιδείας (Κατσουλάκης, 1999), καθώς και ότι ο τρόπος άσκησης διοίκησης του σχολείου, παίζει πρωταρχικό ρόλο στην απόδοση των εκπαιδευτικών όπως

και στην βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Πασιαρδής, 2014). Τα παραπάνω καθιστούν επιτακτική τη σωστή επιλογή των νέων ατόμων που θα ασκήσουν εκπαιδευτικό και διοικητικό έργο στις σχολικές μονάδες, όπως και την ομαλή προσαρμογή τους σε αυτές κατά την αρχική περίοδο ανάληψης των καθηκόντων τους (Κατσουλάκης, 1999). Ένα εκπαιδευτικό σύνολο που κατέχει τις απαραίτητες τεχνικές διδασκαλίας και συγχρόνως ένας διευθυντής που διοικεί και συντονίζει όλο το δυναμικό της μονάδας με τον ιδανικό τρόπο, είναι αυτό που μπορεί να κάνει την διαφορά στην απόδοση της (Hargreaves & Fullan, 1995).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί είτε εκτελούν εκπαιδευτικό είτε διοικητικό έργο, περνούν από το στάδιο της αρχικής προσαρμογής στη νέα τους θέση, η οποία συνεπάγεται μια σειρά από διαφορετικές εμπειρίες που έχουν σχέση με το νέο ρόλο που θα επιτελέσουν, σε ένα περιβάλλον άγνωστο γι' αυτούς, με αποτέλεσμα να χρειάζονται κάποιο χρόνο και καθοδήγηση για να προσαρμοστούν και να ενσωματωθούν σε αυτό, ώστε να μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα (Ανθοπούλου, 1999). Αυτό ισχύει για όλες τις ειδικότητες, τους διευθυντές και τους προϊσταμένους που τοποθετούνται για πρώτη φορά στη νέα τους θέση, καθώς κατά την διάρκεια της θητείας τους οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν συχνά ρόλους, εξελίσσονται και τοποθετούνται σε νέες θέσεις ασκώντας συμβουλευτικά ή διοικητικά καθήκοντα. Παράλληλα απαιτούνται εξειδικευμένα προσόντα, ως επακόλουθο των αυξημένων υποχρεώσεων και του διαφορετικού αντικειμένου απασχόλησης (Jackson, 1995).

Ο κατάλληλος τρόπος για να δοθεί στους εκπαιδευτικούς και διευθυντές η δυνατότητα να ασκήσουν τα νέα τους καθήκοντα με τρόπο σωστό και δημιουργικό είναι η παροχή όλων εκείνων των εφοδίων που θα τους ενισχύσουν στο διδακτικό και διοικητικό τους έργο (Hargreaves & Fullan, 1995). Για τους παραπάνω λόγους, πολλές αναπτυγμένες χώρες έχουν διαμορφώσει μια σειρά κριτηρίων για την επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών και στελεχών, όπως και μια σειρά δράσεων ενίσχυσης, στήριξης και υποδοχής στην νέα τους θέση (Πασιαρδής, 2014).

Στην χώρα μας η επιλογή των διευθυντών βασίζεται στην μοριοδότηση της υπηρεσιακής κατάστασης, της διδακτικής εμπειρίας, στην επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και στην συνέντευξη (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η τοποθέτηση τους πολλές φορές γίνεται στην αρχή ή ακόμα και στο ενδιάμεσο του σχολικού έτους (Μαυρογιώργος, 2005), που συνεπάγεται σχεδόν μηδενικό χρόνο προσαρμογής και εξοικείωσης στο νέο περιβάλλον.

Σε ό,τι αφορά την εισαγωγική επιμόρφωση των νέων διευθυντών και την προετοιμασία τους για την άσκηση των νέων καθηκόντων σε ένα σχολείο, παρουσιάζει σοβαρές ελλείψεις, με αποτέλεσμα να μην τους δίνεται η δυνατότητα της κατάλληλης ενίσχυσης και επιστημονικής στήριξης (Σαΐτης, 2007). Επίσης, στην Ελλάδα δεν εφαρμόζεται κάποιο πρόγραμμα υποδοχής νέων διευθυντών στα σχολεία, το οποίο θα συνέβαλε στην μείωση της ψυχολογικής επιβάρυνσης που συνεπάγεται ο νέος τους ρόλος, καθώς μέχρι σήμερα δεν προβλέπεται από κάποια νομοθετική ρύθμιση ένα εύλογο χρονικό διάστημα ενσωμάτωσης και προσαρμογής στη νέα τους θέση (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Ο ηγέτης ενός σχολικού οργανισμού είναι ανάγκη να έχει ικανότητες, προσόντα, ισχυρό χαρακτήρα και θέληση που επιλύουν με τον πλέον κατάλληλο τρόπο τα προβλήματα που παρουσιάζονται στον οργανισμό. Στην πραγματική ζωή διευθυντής είναι ένας άνθρωπος που καλείται να διοικήσει ένα οργανισμό με ένα τεράστιο όγκο απαιτήσεων. Είναι σημαντικό να καταγραφούν όλα εκείνα τα αναγκαία νέα καθήκοντα που συνεπάγεται η νέα θέση για την καλύτερη πληροφόρηση του (Lieberman, Saxl, & Miles, 2007). Αυτά ενδεικτικά περιλαμβάνουν: την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, το προγραμματισμό και τον συντονισμό των δράσεων, την εφαρμογή των νομοθεσίας, την άσκηση εποπτείας στο προσωπικό, καθήκοντα αξιολόγησης, την εκπροσώπηση του σχολείου, την εξασφάλιση και συντήρηση των κατάλληλων κτιριακών και εκπαιδευτικών υποδομών (Σαΐτης, 2007).

Η περιπλοκότητα των προβλημάτων ενός Δ/ντή

Όλες οι απορίες, τα προβλήματα, τα αδιέξοδα, οι φοβίες δεν συναντιούνται για πρώτη φορά από κάποιο νέο διευθυντή, αλλά ένα μεγάλο μέρος ζητημάτων που καλείται να επιτελέσει, τα έχει συναντήσει το σύνολο των διευθυντών πριν από αυτόν, άλλοτε σε μεγαλύτερη ή μικρότερη έκταση, ανάλογα με την μονάδα και την γεωγραφική περιοχή της (Hargreaves, 1995), τα οποία καταγράφονται σε έρευνες πολλών επιστημόνων.

Σε μελέτη των (Lieberman et al., 2007), αναφέρεται πως η αλλαγή ρόλων ανάμεσα σε ένα ευαίσθητο δάσκαλο που έχει την ευθύνη της τάξης του, και στην συνέχεια αναλαμβάνει την διεύθυνση ενός σχολείου είναι μεγάλη. Με την ανακάλυψη των νέων ρόλων σε ένα νέο περιβάλλον, αποκαλύπτεται καθημερινά ένα ευρύτερο πλαίσιο πολύπλοκων εργασιών το οποίο δεν καθορίζεται κάτω από τα στενά όρια της τάξης, αλλά διαμορφώνεται από την αποτελεσματική λειτουργία όλου του οργανισμού. Επομένως η μετάβαση από την τάξη στο γραφείο του διευθυντή αποτελεί μια εμπειρία μοναδική (Σαΐτης, 2007).

Η πρώτη δυσκολία όπως την περιγράφουν διευθυντές σε προσωπικές συζητήσεις, εμφανίζεται κατά την ημέρα παραλαβής – παράδοσης των εγκαταστάσεων και του υλικού του σχολείου, η οποία χαρακτηρίζεται ως εφιαλτική. Αυτός ο εφιάλτης θα συνεχιστεί εάν ο νέος διευθυντής δεν επιστήσει όλη του την προσοχή και παραμελήσει κάποια πράγματα που φαίνονται τυπικά αλλά δεν είναι.

Οι διευθυντές αναφέρουν ότι η διερεύνηση της κουλτούρας του νέου σχολείου ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία γι’ αυτούς. Ανακαλύπτουν πόσο δύσκολο είναι να πείσουν τους συνεργάτες τους να εγκαταλείψουν την απομόνωση της τάξης και να δημιουργήσουν ένα σχολείο ανοικτών οριζόντων με εμπιστοσύνη στις ιδέες και την ατομική και συγχρόνως ομαδική εργασία (Lieberman et al., 2007). Επίσης αντιμετωπίζουν διαμάχες μεταξύ του προσωπικού που υπηρετεί στα σχολεία εξαιτίας πολιτικών πεποιθήσεων, προσωπικών ικανοτήτων, διαφορετικών ενδιαφερόντων, φιλοδοξιών, αναγκών και ξεχωριστών αξιών για κάθε μέλλος.

Ιδιαίτερα προβλήματα και διλήμματα προκύπτουν την πρώτη περίοδο, αν ο διευθυντής εκτιμήσει ότι ο τρόπος λειτουργίας της μονάδας δεν είναι ο κατάλληλος και δεν εμπιστεύεται τον προϋπάρχοντα τρόπο οργάνωσης, όπως και τις μεθόδους διδασκαλίας

(Tschannen-Moran, 2007). Η μη έγκαιρη κατανόηση της προϋπάρχουσας κουλτούρας της σχολικής μονάδας που σχετίζεται με κοινές αξίες, αντιλήψεις και πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τον τρόπο λειτουργίας της, θα δημιουργήσει ένα περιβάλλον έντασης, σύγκρουσης, και απομόνωσης του διευθυντή με επακόλουθο την προβληματική διαχείριση του προσωπικού της μονάδας, την έλλειψη επικοινωνίας και κοινής πορείας (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Κάθε προσπάθεια αλλαγής της κουλτούρας με τον ερχομό του νέου διευθυντή σημαίνει αλλαγές σε πολλά πράγματα και απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία, χρόνο, και προσεκτικές ενέργειες, πράγμα αρκετά δύσκολο για ένα νεοεισερχόμενο στην μονάδα και τη θέση άτομο. Η αλλαγή εξ ολοκλήρου της ταυτότητας των μελών ενός σχολείου, συνεπάγεται περαιτέρω προβλήματα και συγκρούσεις (Ανθοπούλου, 1999).

Επίσης, λόγω της απειρίας στο νέο ρόλο και του άγχους που διακατέχει κάθε άνθρωπο που εργάζεται σε ένα άγνωστο περιβάλλον, είναι πιθανό να απομονωθεί στο στενό πλαίσιο της νέας θέσης, αποφεύγοντας εγωιστικά να ζητήσει βοήθεια από τα μέλη του προσωπικού, από συμβούλους ή τον παλιό διευθυντή (Murphy , 2007).

Στην χώρα μας αποτελεί κοινή πεποίθηση η ύπαρξη ενός όγκου καθημερινών εργασιών που καταναλώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου του διευθυντή, και αφορούν θέματα διοικητικά και καθημερινής λειτουργίας του σχολείου. Επίσης η επίλυση σημαντικών προβλημάτων όπως: η οικονομική στενότητα, η παντελής έλλειψη υποστηρικτικού προσωπικού, η μη έγκαιρη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών, οι σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις, προβλήματα απόδοσης εκπαιδευτικών, επίδοσης μαθητών, πειθαρχίας, συμπεριφοράς, απεργιών, καταλήψεων σχολείων, ζημιών (Παπαναούμ, 1995), κάνουν το έργο του ακόμη πιο δύσκολο, ιδιαίτερα στην περίπτωση του νεοτοποθετημένου διευθυντή.

Σε έρευνα που παρουσιάζει ο Πασιαρδής (2014), πολλοί διευθυντές που υπηρετούν στην Κύπρο αναφέρουν ότι χρειάζονται ειδικές γνώσεις για τον χειρισμό προβλημάτων ενσωμάτωσης παιδιών με ειδικές ανάγκες στις τάξεις του σχολείου.

Οι Kelley & Peterson (2007), αναφέρουν ότι οι διευθυντές κατά το μισό ωράριο εργασίας τους ασχολούνται με την επίλυση προβλημάτων: διδακτικής φύσεως, πειθαρχίας, υγείας μαθητών, διάφορες απαιτήσεις και διαδικασίες που είναι συνήθως εκτός των προγραμματισμένων λειτουργιών τους. Το 80% της ημέρας ξοδεύεται στην λεκτική επικοινωνία με άλλους ανθρώπους για θέματα σχολείου όπως: αιτήματα, διευκρινήσεις αποφάσεων, κατευθύνσεις, και προβλήματα που πολλές φορές έχουν το στοιχείο της μοναδικότητας. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των διευθυντών δεν περιλαμβάνει συνήθως τον χειρισμό και αντιμετώπιση τέτοιων ξαφνικών προβλημάτων όπως: ευερέθιστοι γονείς, τραυματισμοί παιδιών. Η καθημερινή ασχολία του διακόπτεται συχνά από πάσης φύσεως ανάγκες και προβλήματα που έρχονται στο γραφείο του προς επίλυση, επειδή είτε κανείς άλλος δεν μπορεί να επιλύσει, ή γιατί υπάγονται αποκλειστικά στα καθήκοντά του.

Με λίγα λόγια ο διευθυντής είναι ο «εγκέφαλος» μιας μηχανής επίλυσης προβλημάτων, συμπλήρωσης και έκδοσης εγγράφων όπως: απολυτήρια, πιστοποιητικά σπουδών, απουσιολόγια, διδακτικό ωράριο, ηλεκτρονική και συμβατική αλληλογραφία, που το

αντικείμενο τους και η μορφή τους αλλάζουν συχνά δημιουργώντας νέα προβλήματα ιδιαίτερα στον νέο διευθυντή, με αποτέλεσμα να χρειάζεται συνεχής ενημέρωση και περισσότερο χρόνο (Kelley & Peterson 2007).

Συνοπτικά θα λέγαμε βασιζόμενοι στις αναφορές του Κατσουλάκη (1999), για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, ότι ο νέος διευθυντής κατά την αρχική φάση της τοποθέτησης του ζει με το άγχος της προσαρμογής, της εξοικείωσης, και συγχρόνως της οργάνωσης και διοίκησης της μονάδας. Το άγχος που πηγάζει από την ανάγκη να επιτελέσει το νέο ρόλο που του ανατέθηκε και συνήθως δεν έχει σχέση με όσα γνώριζε και έκανε μέχρι τώρα. Οι καθημερινές πιέσεις γίνονται εντονότερες καθώς το περιβάλλον δεν είναι γνώριμο και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού σε αυτό το στάδιο δεν είναι εύκολη.

Υποστηρικτικές δράσεις για την ενίσχυση των νέων διευθυντών

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι διευθυντές, θα μπορούσε να σχεδιαστεί ένα πλέγμα προτάσεων για την στήριξη του, που θα στηρίζεται σε μοντέλα επαγγελματικής μάθησης και επίλυσης προβλημάτων, διαμορφωμένα έπειτα από την προσεκτική μελέτη ερευνών σχετικές με το έργο τους (Hargreaves, 1995). Προτάσεις που αφορούν την απόκτηση κάποιων ιδιαίτερων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα τον βοηθήσουν κατά τον πρώτο χρόνο άσκησης των νέων καθηκόντων του στην νέα σχολική μονάδα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Προγραμματισμός επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Το πρώτο βήμα που προτείνεται για την επιστημονική στήριξη και κατάρτιση των νέων διευθυντών είναι η διοργάνωση επιστημονικά σχεδιασμένων επιμορφωτικών μαθημάτων που η θεματολογία και το αντικείμενο τους να στοχεύει στην εξυπηρέτηση των άμεσων προβλημάτων τους και να σχετίζεται με τα παρακάτω:

Μαθήματα ψυχολογίας για την διαχείριση των ανθρώπινων σχέσεων των μελών του οργανισμού .

Οργάνωση - διοίκηση σχολικών μονάδων.

Κατανόηση και αλλαγή της κουλτούρας λειτουργίας ενός σχολείου.

Σωστή κατανομή και αξιοποίηση του χρόνου.

Ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές ικανότητες.

Ενσωμάτωση παιδιών ειδικών κατηγοριών όπως: παλιννοστούντες, μειονότητες, αλλοδαποί, πρόσφυγες κ.α.

Αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Χειρισμός των οικονομικών του σχολείου.

Εισαγωγή της επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο.

Χειρισμός δύσκολων και απρόσμενων περιστατικών.

Αξιολόγηση των δομών και του προσωπικού.

Ενημέρωση για την νομοθεσία.

Εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και θεμάτων.

Συμπλήρωση των κάθε τύπου εγγράφων.

Προμήθεια υλικού και εξοπλισμού.

Συντήρηση και αναβάθμιση των σχολικών εγκαταστάσεων.

Επικοινωνία των μελλών της σχολικής κοινότητας και αρμονική συνεργασία με την τοπική κοινωνία.

Τρόπους χειρισμού ανυπάκουων μαθητών, σχολικής βίας, πειθαρχίας, αδιάφορων εκπαιδευτικών, παραμελημένων παιδιών, συγκρούσεων.

Θέματα ασφάλειας - υγείας μαθητών.

Βελτίωση της σχολικής απόδοσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού.

Απόκτηση γνώσεων νέων τεχνολογιών.

Η υλοποίηση όσων αναφέρθηκαν παραπάνω προτείνεται να πραγματοποιηθεί πριν την ανάληψη καθηκόντων από τους νέους διευθυντές, με χρονική διάρκεια 2-3 μηνών υπό την επιστασία της κεντρικής διοίκησης και την συμβολή των πανεπιστημίων. (Ανθοπούλου, 1999· Πασιαρδής, 2014· Robbins & Alvy, 2003· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

Προσωπική συμβουλευτική και καθοδήγηση

Η τοποθέτηση ενός συμβούλου καθοδηγητή δίπλα στον νέο διευθυντή, ο οποίος θα επιφορτίζεται με την στήριξη και την ενημέρωσή του, για θέματα που αφορούν το έργο που θα ασκήσει αποτελεί μία άλλη υποστηρικτική δράση. Μέσα από αυτή την συνεργασία εξασφαλίζεται η καθοδήγηση του άπειρου διευθυντή στα πρώτα του βήματα, ενώ συγχρόνως του παρέχεται ένα είδος ψυχολογικής στήριξης και ανόρθωσης του ηθικού του μέσω της άρσης της απομόνωσης που αισθάνεται στο νέο χώρο (Lieberman et al., 2007). Ο σύμβουλος ενδέχεται να είναι κάποιος παλιός διευθυντής ή κάποιος ειδικευμένος εκπαιδευτικός αποκλειστικά γι' αυτό το ρόλο.

Σε συνδυασμό με το σύμβουλο μπορεί να λειτουργήσει και ένα επιστημονικό κλιμάκιο αποτελούμενο από ένα εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας και 2-3 επιστημονικά καταρτισμένους διευθυντές, που θα έχει υποστηρικτικό και γνωμοδοτικό ρόλο, το οποίο θα συνεργάζεται με το διευθυντή, με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων διοίκησης, και διαχείρισης των αλλαγών πάσης φύσεως που επιφέρει η έλευσή του (Κριεμάδης, 2004).

Η επαφή με τον σύμβουλο τις πρώτες ημέρες θα είναι συχνή, ενώ μετά θα γίνεται πιο αραιά. Η λειτουργία του επιστημονικού συμβουλίου μπορεί να πραγματοποιείται την πρώτη εβδομάδα λειτουργίας του σχολείου, και έπειτα κάθε ένα ή δύο μήνες.

Επικοινωνία και συνεργατική εξέλιξη Δ/ντών

Όπως συμβαίνει με την εξέλιξη των εκπαιδευτικών έτσι και τα άτομα που ορίζονται επικεφαλής στην διοίκηση των σχολείων, βασίζονται στις προσωπικές σπουδές και την

αλληλομετάδοση γνώσεων και εμπειριών με άλλους διευθυντές μέσω της επαφής μεταξύ τους για την εξέλιξή τους (Hargreaves, 1995).

Η καθιέρωση από την πολιτεία συναντήσεων όλων των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Dalin, Rolff, & Kleekamp, 1993· Robbins & Alvy, 2003), του νομού ή όλης της περιφέρειας, προτείνεται ως υποστηρικτική δράση. Μέσω της επαφής τους μπορούν να ανταλλάξουν απόψεις, σκέψεις, εμπειρίες, τρόπους δράσης, αντιμετώπισης προβλημάτων, ενέργειες που αφορούν το εκπαιδευτικό, διοικητικό, και συντονιστικό έργο τους, με την συμμετοχή πολλών διαφορετικών τύπων σχολείων από ευρύτερες γεωγραφικές περιοχές, με διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά επίπεδα.

Θεσμοθέτηση κέντρου ανάπτυξης στελεχών

Όπως συμβαίνει σε πολλές χώρες έτσι και στην χώρα μας η λειτουργία ενός κέντρου ανάπτυξης στελεχιακού δυναμικού της εκπαίδευσης, θα δώσει πολλά από τα απαραίτητα εφόδια και δεξιότητες στους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να ασκήσουν διοικητικά καθήκοντα (Robbins & Alvy, 2003· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Επιπλέον μπορεί να υιοθετηθεί η πρόταση για υποχρεωτική θητεία στη θέση του υποδιευθυντή για ένα χρόνο, ώστε να προετοιμαστεί κατάλληλα, πριν την ανάληψη της θέσης του διευθυντή.

Έκδοση περιοδικού

Η έκδοση ενός επιστημονικού περιοδικού, υπό την επίβλεψη των πανεπιστημίων της χώρας, με την δημοσίευση ερευνών και θεμάτων σχετικών με τα καθήκοντα, τις ανάγκες και τις επιμέρους λύσεις που προτείνονται και εφαρμόστηκαν κατά περίπτωση, θα είναι επίσης ένα εργαλείο για τον διευθυντή (Robbins & Alvy, 2003).

Συμπεράσματα

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας επιδρά καταλυτικά σε αυτήν, είτε θετικά, είτε αρνητικά (Θεοδώρου, 2020). Όσα αναφέρθηκαν παραπάνω αποτελούν προτάσεις για την ενίσχυση του διευθυντή στο δύσκολο έργο που αναλαμβάνει. Όμως, όπως επισημαίνουν οι Σαΐτη & Σαΐτης (2012), «*επειδή η διοίκηση ανήκει στη σφαίρα της κοινωνικής επιστήμης, δεν υπάρχουν κάποιοι κανόνες τους οποίους εάν ακολουθήσει πιστά ο διευθυντής, θα φτάσει σε ένα επιθυμητό αποτέλεσμα*» (σ. 272). Είναι αναγκαίος ένας συγκερασμός ανάμεσα στην εμπειρία και στην επιστήμη, που θα στηρίξουν τον διευθυντή, ιδίως το νέο, στην επίλυση πολλών προβλημάτων (Παπακωνσταντίνου, 1992), όμως στην εποχή μας είναι αδύνατον να αγνοήσουμε την αξία προγραμμάτων επιστημονικά δομημένων για την Οργάνωση και Διοίκηση σχολείων (Στραβάκου, 2018).

Ο διευθυντής πρέπει να οργανώσει συναντήσεις γνωριμίας του με το προσωπικό της μονάδας για την ανταλλαγή αντιλήψεων, απόψεων, προτάσεων που θα στοχεύουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Dalin et al., 1993). Να αντιληφθεί τις αδυναμίες του και να συγκροτήσει ομάδες στήριξής του. Να συμπεριφέρεται ως πρώτος μεταξύ ίσων, να είναι πολλές φορές διακριτικός, να επισκέπτεται καθημερινά όλους τους σχολικούς χώρους και να αποφεύγει να επιτηρεί φανερά και με παρεμβατικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς (Tschannen-Moran, 2007).

Παράλληλα ο καθορισμός του τρόπου επιλογής της ηγεσίας των σχολείων (και όλων των στελεχών εκπαίδευσης), πρέπει να περιλαμβάνει σύγχρονα και αξιοκρατικά κριτήρια, χωρίς κομματικές σκοπιμότητες. Από το 1985 (*Ν.1566/1985*) μέχρι το νόμο *4547/2018* έχουν θεσπιστεί στη χώρα μας δεκαοχτώ νομοθετικά κείμενα για την επιλογή στελεχών (Κελεσίδης, 2018) και το καλοκαίρι του 2021 το ΥΠΑΙΘ καταθέτει στη Βουλή νέο νομοσχέδιο με τίτλο *«Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις»*, που εμπεριέχει νέο σύστημα επιλογής. Φαίνεται ότι η ελληνική Πολιτεία για 36 χρόνια δεν μπορεί να καταλήξει σε έναν τρόπο επιλογής ξεκάθαρο, αποδεκτό, αξιόπιστο, αντικειμενικό, που να χαρακτηρίζεται από διάρκεια.

Έτσι συμφωνούμε απόλυτα με την πρόταση των Hargreaves & Fullan (1995) Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου (2013), ότι για την κατανόηση και επεξεργασία των προβλημάτων των διευθυντών, πρέπει να γίνουν εξειδικευμένες μελέτες με κύριο στόχο την διερεύνηση των καθηκόντων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την αρχική περίοδο τοποθέτησης στη νέα θέση και οι οποίες θα επαναπροσδιορίσουν τον τρόπο που η εξουσία της εκπαίδευσης θα αντιμετωπίσει τα ζητήματα επιλογής, ενίσχυσης και επιμόρφωσης τους. Έρευνες που θα περιλαμβάνουν όλους τους τύπους των σχολείων, τα μεγέθη τους, το περιβάλλον τους, την γεωγραφική περιοχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Anthopoulou, S-S. (1999). Symvouleftiki ypostirixi kai parakinisi ekpaideftikou prosopikou. Sto A. Athanasoula - Reppa, S-S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, G. Mavrogiorgos (Epim), *Dioikisi ekpaideftikon monadon: Dioikisi anthropinou dynamikou* (tom V΄, sel. 187-230). Patra: EAP.

Chatzipanagiotou, P. (2008). O rolos tis koultouras stin apotelesmatikotita tou scholikou organismou. Sto: Odigos epimorfosis : *Diapolitismiki ekpaidefsi kai agogi* (sel. 213-230). Thessaloniki: A.P.Th.

Dalin, P., Rolff, H. & Kleekamp, B. (1993). *Changing the school culture.* London:

Cassell.

Eddy-Spicer, D., Bubb, S., Earley, P., Crawford, M., & James, C. (2019). Headteacher performance management in England: Balancing internal and external accountability through performance leadership. *Educational Management Administration & Leadership, 47(2), 170–188*.

Hargreaves, A. (1995). Nootropies ton ekpaideftikon: Enas stochos allagis. Sto

A. Hargreaves, & M. Fullan (Epim.), *I exelixi ton ekpaideftikon* (sel. 329-365). Athina: Patakis.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *I exelixi ton ekpaideftikon* (mtf. P. Chatzipanteli). Athina: Patakis.

Jackson, P. (1995). Voithontas tous ekpaideftikous na exelichthoun. Sto: A. Hargreaves & M. Fullan (Epim), *I exelixi ton ekpaideftikon* (sel. 107-123). Athina: Patakis.

Katsoulakis, S. (1999). I entaxi ton neon ekpaideftikon. Sto A. Athanasoula - Reppa, S-S. Anthopoulou, S. Katsoulakis, G. Mavrogiorgos (Epim), *Dioikisi ekpaideftikon monadon: Dioikisi anthropinou dynamikou* (tom V΄, sel. 231-262). Patra: EAP.

Kelesidis, E. (2018) Istoriki exelixi ton systimaton epilogis stelechon ekpaidefsis kata tin metapolitefsi. *Erevna stin Ekpaidefsi,* 7(1), 81-99.

Kelley, G. & Peterson, K. (2007). The work of principals and their preparation. In: J. Bass Peader (Ed), *Educational leadership* (pp. 351-401). Hoboken: Joh Wiley & Sons.

Kriemadis, Th. (2004). Politikes kai stratigikes organosis kai dioikisis ton sygchronon ekpaideftikon monadon. Sto: M. Tzani (Epim.), *Koinoniologia paideias* (sel. 157-171). Athina: Ek.Grigori.

Lieberman, A., Saxl, E. & Miles, M. (2007). Teacher leadership: Ideology and practice. In: J. Bass Reader (Ed), *Educational leadership* (pp. 403-420). Hoboken: John Wiley & Sons.

Mavrogiorgos, G. (2005). To scholeio kai o ekpaideftikos: Mia schesi zois kai schetikis aftonomias stin ypothesi tis epangelmatikis anaptyxis. Sto: G.Bagakis (Epim), *Epimorfosi kai epangelmatiki anaptyxi tou Ekpaideftikou* (sel. 348-354). Athina: Metaichmio.

Murphy, J. (2007). The unheroic side of leadership. In: J. Bass Reader (Ed), *Educational leadership* (pp. 51-62). Hoboken: John Wiley & Sons.

Papakonstantinou, P. (1992). Apo tin paidagogiki ideologia stin epistimoniki paidagogiki. Sto: A. Gkotovos, G. Mavrogiorgos & P. Papakonstantinou (Epim), *Kritiki paidagogiki kai ekpaideftiki praxi* (sel. 17-24). Athina: Gutenberg.

Papakonstantinou, G. (2012). Kratos – Apokentrosi – Aftoteleia: Skopoumenes allages. *Nea Paideia* , 141 , 25-50.

Papakonstantinou, G. & Anastasiou, S. (2013). *Arches diacheirisis anthropinou dynamikou: I dioikisi tou anthropinou dynamikou tis ekpaidefsis*. Athina Gutenberg.

Papanaoum, Z. (1995). *I diefthynsi tou scholeiou: Theoritiki analysi kai empeiriki dierevnisi*. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Pasiardis, P. (2014). *Ekpaideftiki igesia: Apo tin periodo tis evmenous* adiaforias stin sygchroni epochi (2i ekd.). Athina: Metaichmio.

Robbins, P. & Alvy, H. (2003). *The principals companion strategies and hints to make the job easier (2nd ed)*. California: A sage publications.

Saitis, A. Ch. (2007). *O diefthyntis sto sygchrono scholeio: Apo ti theoria ...stin praxi (3i ekd.)*. Athina: Idias.

Saiti, A. & Saitis, Ch.(2012). *Organosi kai dioikisi tis ekpaidefsis: Theoria erevna kai meleti periptoseon*. Athina: Idias.

Stravakou, P. (2018) Axiakoi prosanatolismoi diefthynton scholikis monadas. *Paidagogiki Epitheorisi*, 65, 113-159.

Theodorou, M. (2020). *Oi epiptoseis ton epipedon tis lipsis apofaseon apo to Diefthynti/ntria ston tropo diacheirisis ton sygkrouseon stin kathimerini leitourgia tis scholikis monadas* (Diplomatiki Ergasia). EAP, Patra.

Tschannen-Moran, M. (2007). Becoming a trustworthy leader. In: J. Bass Reader (Ed), *Educational leadership* (pp. 99-113). Hoboken: John Wiley & Sons.

Ο νέος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Σκλήρη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Οι κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις και οι ταχύτατες αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών ανέδειξαν νέες μορφές επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών οι οποίες κατασκευάζονται από την επίδραση του διεθνούς και ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου. Η δια βίου μάθηση, οι καινοτόμες διδακτικές και παιδαγωγικές πρακτικές, η συνεχής επιμόρφωση, η συνεργατική κουλτούρα, η αξιολόγηση, η λογοδοσία αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στο νέο τους ρόλο ο οποίος γίνεται όλο και περισσότερο σύνθετος και απαιτητικός, τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ανέτοιμοι, γεμάτοι φόβο και άγχος να ανταποκριθούν στις σύνθετες απαιτήσεις καθώς οι αποφάσεις των μεταρρυθμίσεων και τα νέα πρότυπα διαμορφώνονται ερήμην τους.

The new professionalism of teachers

Skliri Panagiota, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

The socio-economic developments and the rapid changes of the last decades have revealed new forms of professionalism of teachers which are constructed by the influence of the international and European educational discourse. Lifelong learning, innovative teaching and pedagogical practices, continuous training, collaborative culture, evaluation, accountability are the key features of the new professionalism. Teachers are called upon to respond satisfactorily to their new role which is becoming increasingly complex and demanding, both inside and outside the school environment. However, teachers appear unprepared, full of fear and anxiety to meet the complex requirements as the decisions of the reforms and the new standards are formed in their absence.

Εισαγωγή

Μετά το τέλος του 2ου Παγκοσμίου Πολέμου η εκπαίδευση άρχισε να απομακρύνεται από τον αποκλειστικά ουμανιστικό χαρακτήρα της. Σήμερα, εκτός από κοινωνικό αγαθό και φορέας κοινωνικοποίησης, αποτελεί οικονομική επένδυση -ως δημιουργία ανθρώπινου κεφαλαίου- η οποία μπορεί να επιφέρει ανάπτυξη και ευημερία (Papadopoulou, 2014). Η ‘οικονομική’ αυτή αντίληψη οδήγησε την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια τροχιά υιοθέτησης νέων δομών και θεσμικών αλλαγών για τη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου ώστε να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα. Στο κέντρο της διαδικασίας αυτής ο εκπαιδευτικός, ο οποίος καλείται να βγει έξω από τους τοίχους της τάξης (Hargreaves, 2000) και να επιτελέσει το έργο του εν μέσω κοινωνικοοικονομικών και πολιτικών αλλαγών αναλαμβάνοντας συνεχώς νέες αρμοδιότητες

(Day et al., 2007). Στο πλαίσιο αυτό, αναδύεται για τους εκπαιδευτικούς ένας νέος επαγγελματισμός που αποτελεί προϋπόθεση για την προσαρμογή της εκπαίδευσης στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας καθώς και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας για την επίτευξη των στόχων. Στην παρούσα εργασία θα αποτυπωθεί ο νέος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, όπως αυτός αναπτύσσεται αναφορικά με τις ευρωπαϊκές και παγκόσμιες εκπαιδευτικές πολιτικές.

Επαγγελματισμός – νέος επαγγελματισμός εκπαιδευτικών

Η εστίαση της παγκόσμιας κοινότητας στην οικονομία έχει αναδείξει την εκπαίδευση ως κινητήρια δύναμη της οποίας η ποιοτική βελτίωση και η αποτελεσματικότητα έχουν ως προϋπόθεση τη μετατροπή της διδασκαλίας σε ένα εκσυγχρονισμένο επάγγελμα (Beck, 2008). Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι μία πολυσύνθετη έννοια που συνδέεται με μια ποικιλία ορισμών (Hilferty, 2008). Μπορεί να γίνει κατανοητός είτε μέσω της περιγραφικής διάστασης των στοιχείων της ποιότητας και του χαρακτήρα της εργασίας, είτε μέσω της ιδεολογικής διάστασης των στρατηγικών που διακρίνουν τα επαγγέλματα και χρησιμοποιούνται για την προβολή τους ή τη διασφάλιση της αποδοχής της εκάστοτε πολιτικής (Hilferty, 2008). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να θεωρηθεί κλασσικό επάγγελμα αλλά ημι-επάγγελμα (Gewirtz et al 2009) γιατί δεν εμφανίζει πολλά από τα χαρακτηριστικά των κλασσικών επαγγελμάτων όπως αυτονομία, έλεγχο της εισόδου των νέων, ελευθερία εγκατάστασης, κ.α.

Αυτό έχει ως συνέπεια ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών να είναι ένας συνεχώς μεταβαλλόμενος ορισμός άρα και αμφισβητούμενος. Ως μηχανισμός ιδεοπολιτικού ελέγχου διαφόρων κοινωνικών ομάδων είναι κοινωνικά κατασκευασμένος, υπόκεινται σε συνεχείς προσδιορισμούς μέσω της εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικής καθώς και της πολιτικής, παρουσιάζοντας μεταβλητή υπόσταση και κινητικότητα (Hilferty, 2008). Επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού σημαίνει αντιμετώπισή του ως επαγγελματία με εξειδικευμένες γνώσεις ο οποίος διδάσκει αποσκοπώντας στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, την ενίσχυση των επαγγελματικών του προσόντων (Powell, 2000) και στη βελτίωσή του μέσω αλλαγών που σχετίζονται με την αγορά εργασίας δηλαδή τον έλεγχο, τη λογοδοσία, την ανταγωνιστικότητα (Evans, 2008).

Οι εξελίξεις σήμερα απαιτούν τη μετάβαση από τις έννοιες της παραδοσιακής ηγεσίας/εξουσίας, της αυθεντίας και της αυτονομίας που εγκλώβιζαν τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, σε νέες μορφές σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές, τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα οδηγώντας σε έναν 'νέο επαγγελματισμό' (*new professionalism*) των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2000; Whitty, 2008). Ως αποτέλεσμα της αδυναμίας των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν στις ταυτόχρονες και ραγδαίες μεταρρυθμίσεις ο επαγγελματισμός τους τίθεται σε νέα βάση, επιδιώκοντας την ενεργή συμμετοχή στις ευρύτερες αλλαγές και τη δια βίου μάθηση, το κριτικό πνεύμα απέναντι στις εκπαιδευτικές πολιτικές, τη χρήση νέων και καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, εννοιών, μεθόδων και εργαλείων (Evans, 2008).

Σύμφωνα με τον Ball (2005), ο νέος επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται μέσα από το συνδυασμό των εννοιών της επιτελεστικότητας και διαχειριστικότητας για να καλυφθεί η απαίτηση για τάξη, διαφάνεια και κατάταξη, ως αποτέλεσμα των πολιτικών μεταρρυθμίσεων. Οι δύο αυτές έννοιες περιλαμβάνουν την υπολογισμένη ανάπτυξη τεχνικών και τεχνουργημάτων για την οργάνωση των ανθρώπινων δυνάμεων και ικανοτήτων σε λειτουργικά δίκτυα εξουσίας, τα οποία αναφέρονται στην αποκέντρωση της διοίκησης, την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών και εν τέλει στην επιδίωξη μιας ανέφικτης τελειότητας. Στο πλαίσιο αυτό ο νέος επαγγελματισμός οδηγεί στη δημιουργία νέων ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, στη βαθιά επίδραση στην πρακτική της διδασκαλίας και της φαντασίας τους, στην αναδιαμόρφωση των σχέσεων και των υποκειμενικοτήτων, στην ενσωμάτωση νέων αξιών (Ball, 2005).

Αν και οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις μετέφεραν μία αισιόδοξη άποψη ότι θα δημιουργηθεί ένας νέος επαγγελματισμός εστιασμένος στο σχολείο, στα μαθησιακά επιτεύγματα και τη μάθηση, οι αλλαγές ωστόσο είναι δραματικές περιορίζοντας τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών μέσα από εκτεταμένες εργασιακές απαιτήσεις, πιέσεις και ελέγχους (Hilferty, 2008). Η ερμηνεία αυτή δημιουργεί έντονες ανησυχίες για την απο-επαγγελματοποίηση, την προλεταριοποίηση και τον μετα-επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, που ενισχύονται από ισχυρισμούς ότι ο ίδιος ο νεοφιλελευθερισμός βρίσκεται σε ανταγωνισμό με τον επαγγελματισμό, θεωρώντας τον ως μονοπωλιακό εμπόδιο στην αποτελεσματική λειτουργία των ελεύθερων αγορών (Hall & McGinity, 2015). Ο Ball (2005) θεωρεί ότι σήμερα δεν υφίσταται νέος επαγγελματισμός, ούτε καν επαγγελματισμός, καθώς οι έννοιες δεν εμπεριέχουν τις προϋποθέσεις του στοχασμού, του διαλόγου, της αβεβαιότητας και ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον «γίγνεσθαι», «δυνάμει», αιώνια διδασκόμενος και χειριστής διλημμάτων.

Νέος Επαγγελματισμός και Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

Στην προσπάθεια ανάδειξης της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως της παγκόσμιας ανταγωνιστικότερης οικονομίας (Λισαβόνα, 2000) υιοθετήθηκαν πολιτικές πρωτοβουλίες και προγράμματα υπερεθνικών οργανισμών (European Commission, European Council, Eurydice, O.E.C.D., κ.α.), δημοσιεύσεις εγγράφων και συστάσεις, Σκοπός ήταν η αναβάθμιση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης καθώς και η (ανα)διαμόρφωση ενός ‘αποτελεσματικού’ εκπαιδευτικού κατάλληλου για την επίτευξη των παγκόσμιων ανταγωνιστικών οικονομικών στόχων. Στο πλαίσιο αυτό, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, αναπτύσσεται ένας νέος επαγγελματισμός επηρεασμένος από τις ανωτέρω πολιτικές.

Η έρευνα του CEDEFOP (2008) επισημαίνει ότι οι μελλοντικές νέες θέσεις εργασίας θα απαιτούν γνώσεις υψηλού επιπέδου και ιδιαιτεροτήτων. Συνεπώς καθίσταται απαραίτητη η αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά κυρίως ο επαναπροσδιορισμός των βασικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών, της επιμόρφωσής τους και της δια βίου μάθησης (European Commission, 2005; European Council, 2006). Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο και στην εφαρμογή αυτών των αλλαγών αλλά και στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών

αποτελεσμάτων μέσω των καινοτόμων διδακτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών που καλούνται να χρησιμοποιήσουν.

Σήμερα, οι προσδοκίες που έχει η κοινωνία απέναντι στους εκπαιδευτικούς είναι μεγάλες ενώ οι ίδιοι καλούνται να δείξουν εκτεταμένο επαγγελματισμό και μια ευρύτερη προοπτική για το ρόλο τους στα σχολεία. Αυτή η ευρύτερη προοπτική για το ρόλο (επαγγελματισμός) του εκπαιδευτικού εντοπίζεται επίσης στην έρευνα TALIS (O.EC.D., 2010) που αφορά τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης και εκσυγχρονισμού του ρόλου των εκπαιδευτικών. Στην ανωτέρω έρευνα, οι εκπαιδευτικοί, εκτός των διδακτικών, πρέπει να διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα καθηκόντων στα οποία περιλαμβάνεται και η συμμετοχή τους στις σύγχρονες επαγγελματικές οργανώσεις για τη βελτίωση του επαγγελματισμού τους. Ταυτόχρονα πρέπει να επιδεικνύουν πνεύμα συνεργασίας με τους συναδέλφους τους και την ευρύτερη κοινότητα, να καινοτομούν διδακτικά και παιδαγωγικά με τη χρήση της τεχνολογίας (European Commission, 2010). Ο Whitty (2008), αναφέρει τη συνεργασία ως «δημοκρατικό επαγγελματισμό», δίνοντας έμφαση όχι μόνο στη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων αλλά και με διάφορους φορείς εντός και εκτός σχολείου. Ήπιες δεξιότητες, δια βίου μάθηση και συνεχόμενη κατάρτιση γίνονται πλέον απαραίτητες για την επαγγελματική εξέλιξη και σταδιοδρομία (European Council 2009, ETUCE 2008). Ο εκπαιδευτικός σήμερα θεωρείται ότι ασκεί ένα δυναμικό και καινοτόμο επάγγελμα και για το λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ατομική βελτίωση και την καινοτομία.

Η ‘οικονομική’ απόδοση της εκπαίδευσης και οι συνεχείς απαιτήσεις, κυρίως της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, οδήγησαν σε αλλαγές στις σχολικές μονάδες και την εργασία των εκπαιδευτικών δίνοντας έμφαση στον έλεγχο, τη λογοδοσία, τον ορθολογισμό και στην ανταγωνιστικότητα (Evans, 2008). Σύμφωνα με τον Hargreaves (2000), οι νέες συνθήκες απαιτούν:

- μεγαλύτερη έμφαση στην ποιότητα της εργασίας και την παραγωγή
- δημόσια λογοδοσία, καθώς οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξηγήσουν πώς συμβάλλει η διδασκαλία τους στην επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων
- εφαρμογή προτύπων τα οποία περιγράφουν τις ικανότητες και τα προσόντα των νεοεισερχόμενων στην εκπαίδευση αλλά και των εμπειρογνωμόνων

Ωστόσο, σε πολλές χώρες τα πρότυπα έχουν αναπτυχθεί ερήμην των εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια του νέου επαγγελματισμού τα νέα πρότυπα οδηγούν σε έναν απο-επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και σε υπερβολική έμφαση στο ρόλο των διευθυντών/διαχειριστών (Whitty, 2008). Για τον Hilferty (2008), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που υιοθετήθηκαν στο όνομα του νεοφιλελευθερισμού οδήγησαν σε λογοδοσία και περιθωριοποίηση των εκπαιδευτικών από τη λήψη των αποφάσεων με συνέπεια στις επαγγελματικές εκπαιδευτικές οργανώσεις να αποδίδονται δευτερεύοντες ρόλοι, αν και είναι αυτές που έχουν πρωτεύοντα λόγο στον ορισμού του επαγγελματισμού.

Οι κυβερνητικές πολιτικές επιζητούν μαθησιακά αποτελέσματα μέσω καινοτόμων πρακτικών ή νέων δεξιοτήτων που θα εναρμονίζονται με τις σύγχρονες οικονομικές ανάγκες. Ωστόσο, σύμφωνα με το Beck (2008), οι πολιτικές αυτές μετατρέπουν το σχολείο σε μονοπωλιακή βιομηχανία με το εκπαιδευτικό σύστημα να αγνοεί τις απαιτήσεις των καταναλωτών (γονέων και παιδιών) για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των παραγωγών (κυβερνήσεων κ.α.).

Οι Hall & McGinity (2015), αναγνωρίζουν έναν νέο επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ο οποίος όμως περιορίζει σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία τους σε σχέση με τη διδασκαλία και αντικαθιστά την εμπιστοσύνη, τη συλλογικότητα και την εταιρική σχέση με την τυποποίηση, την εκτίμηση και τη διαχειριστικότητα. Η συνεχής μέτρηση των απαιτητικών στόχων της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας της μάθησης και οι νεοφιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις μειώνουν τον επαγγελματισμό, περιορίζοντας το χώρο άσκησης των καθηκόντων των εκπαιδευτικών (Smyth, 2001,οπ.αναφ.Hall & McGinity 2015), την ατομική και συλλογική αυτονομία κυρίως όμως την εξουσία τους (Gewirtz et al., 2009).

Οι ευρωπαϊκές πολιτικές επιταγές για δια βίου μάθηση και αλλαγή στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών, σύμφωνα με τον Bernstein (2000, οπ. αναφ. Beck, 2009), αποτελούν τη νομιμοποιητική οδό των κρατών για τις συνεχόμενες παιδαγωγικές μεταρρυθμίσεις. Εμφανίζονται ως 'υποχρεωτικές' και αναπόφευκτες απαιτήσεις ή φυσική εξέλιξη του σύγχρονου εκπαιδευτικού έργου, ενώ ελλείψει εναλλακτικών προτάσεων και πολιτικών οδηγούν σε αναγκαστική προσαρμογή. Συνεχίζοντας ο ίδιος, θεωρεί ότι το κράτος μέσω των στρατηγικών διαχείρισης των πόρων και των επιδιωκόμενων στόχων δημιουργεί και διανέμει τις παιδαγωγικές γνώσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε κατασκευάζει 'πρότυπα' αντίδρασης σε ίδιες μελλοντικές ενέργειες.

Η συνεργασία συχνά αποτελεί στοιχείο επιτυχίας σε πολλούς τομείς. Η περίπτωση όμως των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχει δείξει ότι η απαίτηση για ομαδική εργασία συχνά περιλαμβάνει ισχυρές μορφές διοικητικής πίεσης και ότι η συνεργασία μπορεί να περιλαμβάνει είτε τη συγκάλυψη σχέσεων εξουσίας ως διαβούλευση είτε την πιθανότητα οι ηγέτες των 'ομάδων' να απορρίπτουν συστηματικά την εξουσία τους στην προσπάθειά τους να την εξασκήσουν (Beck, 2009).

Τα σύγχρονα επαγγελματικά πρότυπα των εκπαιδευτικών

Είναι γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση και οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές στην οικονομία διαμόρφωσαν και επέβαλαν τα σύγχρονα πρότυπα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Ως απώτερο σκοπό έχουν τη βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα την άσκηση ελέγχου από τον κρατικό μηχανισμό για τη διασφάλιση της ποιότητας και την πιστή εφαρμογή των πολιτικών που επιβάλλουν διεθνείς και υπερεθνικοί οργανισμοί (Goodwin, 2021). Σύμφωνα με τους Chiang and Trezise (2020), χρησιμοποιούνται ως *«ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την άσκηση της διαχείρισης των επιδόσεων, μια βασική στρατηγική της νεοφιλελεύθερης διακυβέρνησης, μέσω της*

παρακολούθησης των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας και της ευθυγράμμισης των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών με τις εθνικές προοπτικές».

Μελετώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφάρμοσαν τα τελευταία χρόνια τα εκπαιδευτικά συστήματα των ΗΠΑ, της Αυστραλίας και του Χονγκ Κόνγκ, η Goodwin (2021) διαπίστωσε την ύπαρξη δύο προτύπων του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Τα πλαίσια επαγγελματισμού στις ΗΠΑ και την Αυστραλία απεικονίζουν τους εκπαιδευτικούς ως 'μεσίτες' γνώσεων ενώ η αποτελεσματικότητα και η λογοδοσία λειτουργούν σαν δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν με σαφήνεια τι πρέπει να κάνουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής τους διαδρομής. Τέτοια πρότυπα υποδηλώνουν χαμηλή εμπιστοσύνη του κοινωνικού συνόλου στους εκπαιδευτικούς, περιορισμένη αυτονομία και για το λόγο αυτό διαπιστώνεται ότι στις χώρες αυτές όλο και λιγότεροι επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Whitty, 2000; Kosnik, Beck, and Goodwin 2016, όπως αναφ. στην Goodwin, 2021). Αντίθετα στο Χονγκ Κόνγκ οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη των αποφάσεων, απολαμβάνουν αυτονομία στο διδακτικό και παιδαγωγικό έργο τους, δίνεται σημασία κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία και λιγότερο στα αποτελέσματα, ενώ το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται υψηλού κοινωνικού κύρους και οικονομικών απολαβών.

Όπως διαπιστώνεται από την ανωτέρω έρευνα, η κάθε χώρα διαμορφώνει τα πλαίσια του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού με βάση τις εθνικές επιδιώξεις και τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, αν και με διαφορετικό τρόπο. Οι ΗΠΑ επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοί να προετοιμάσουν τους νέους για να εισέλθουν στο εργατικό δυναμικό των εταιριών, το Χονγκ Κόνγκ για να ανταποκριθούν στην κοινωνία της γνώσης, ενώ για την Αυστραλία οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν την πλειοψηφία των κρατικών δαπανών για την εκπαίδευση (Goodwin, 2021).

Η έρευνα των Mayer and Mills (2021) μελέτησε τη σχέση μεταξύ του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και των πολιτικών της αρχικής εκπαίδευσής τους στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας και της Αυστραλίας και κατέληξε σε ανάλογα συμπεράσματα. Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στοχεύει στην κατασκευή ενός επαγγελματισμού και των αντίστοιχων προτύπων με κυρίαρχα στοιχεία τη λογοδοσία, την τεχνοκρατική προσέγγιση και τις επιδόσεις. Οι πολιτικές αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν για παράδειγμα τη σημασία της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών ως ερευνητών ή να αξιοποιήσουν τις ερευνητικές δυνατότητες που παρέχει το σχολικό περιβάλλον. Αποτέλεσμα των πρακτικών αυτών, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι τελικά η από-επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ οι επιπτώσεις του νεοφιλελευθερισμού στον επαγγελματισμό και την ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι εξουθενωτικές.

Συμπεράσματα

Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις, νέες απαιτήσεις αποτελεσματικότητας, ποικίλες προσδοκίες, έλεγχος, δείκτες αξιολόγησης, συνεργατική κουλτούρα εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος είναι ίσως οι κύριες αναδυόμενες προκλήσεις για το

επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο σταδιακά μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό τοπίο. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και οι σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις ορίζουν τα πλαίσια του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών προκαλώντας δυσκολίες στη διδασκαλία και τη μάθηση, την έλλειψη σιγουριάς για το τι είναι σωστό και την πρόκληση υψηλών επιπέδων άγχους. Στο περιβάλλον αυτό οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν με φόβο, θυμό και σύγχυση καθώς οι εμπειρίες τους θυσιάζονται για τις εντυπώσεις και την επιτέλεση. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προωθούνται από εθνικούς και διεθνείς φορείς και επιδρούν στην 'κατασκευή' του νέου επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού είναι δεδομένο ότι για να είναι επιτυχημένες πρέπει να διαθέτουν τη σύμφωνη γνώμη και την ενεργή εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών. Μόνο έτσι μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να προσφέρουν τη δυνατότητα για τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας του επαγγελματισμού και του ρόλου του εκπαιδευτικού. Αν θέλουμε πραγματική λογοδοσία χωρίς να καταστρέψουμε τις επαγγελματικές επιδόσεις χρειαζόμαστε μια έξυπνη λογοδοσία η οποία απαιτεί να δοθεί μεγαλύτερη αξία στη σωστή διακυβέρνηση παρά στον απόλυτο έλεγχο (Beck, 2009).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ball, S. J. (2005). The SERA LECTURE 2004. Education Reform as Social Barberism: Economism and the end of authenticity. *Scottish Educational Review, 37(1),4-16*

Beck, J. (2008). Governmental professionalism: Reprofessionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 119-143

Beck, J. (2009). Appropriating professionalism: restructuring the official knowledge base of England's 'modernised' teaching profession. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 30(1), 3-14

CEDEFOP (2008). *Future Skills needed in Europe, A medium term forecast*. Thessaloniki: CEDEFOP

Chiang, T. H., & Trezise, D. (2021). How teacher competence functions as an institutionalised discourse in the epoch of globalisation. *Cambridge Journal of Education*, *51*(1), 105-125.

Day, C., Flores, M.A. & Viana, I. (2007). Effects on national policies on teachers' sense of professionalism: Findings from an empirical study in Portugal and in England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265.

ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. ETUCE

Evropaiko Symvoulio (2000). *Symperasmata tis proedrias tis Lisavona* (23-24.3.2000). Vryxeles 2000

European Commission (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission

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).* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union

European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, 394: 10-18

European Council (2009). Council Conclusions on the professional development of teachers and school leaders. *Official Journal of the European Union* C302: 6-9.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionality and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. & Cribb, A. (2009). *Changing teacher professionalism. International trends, challenges and ways forward*. London, Routledge

Goodwin, A. L. (2021). Teaching standards, globalisation, and conceptions of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 5-19.

Hall, D., & McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. Education Policy Analysis Archives, 23(88). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2092

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 6(2), 151-182.

Hilferty, F. (2008). Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power. *British Journal of Sociology of Education*, 29(2), 161-173.

Mayer, D., & Mills, M. (2021). Professionalism and teacher education in Australia and England. *European Journal of Teacher Education*, *44*(1), 45-61.

O.E.C.D. (2010). Teaching And Learning International Survey. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. TALIS 2008 TechnIcal Report. https://www.oecd.org/edu/school/44978960.pdf

Papadopoulou, O. (2014). Investing in Human Capital An Implication of Mincer Equation. Socio-Economic Sustainability, Regional Development and Spatial Planning: *European and International Dimensions & Perspectives,* 25

Powell, L. (2000). Realising the value of self-assessment: the influence of the Business Excellence Model of teacher professionalism. *European Journal of Teacher Education,* Vol. 23, No. 1, 2000. DOI: 10.1080/026197600411616

Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic, in B. Cunningham (ed). *Exploring porofessionalism*, London, Bedford Way papers

Οργανωσιακή Μάθηση

Μαρκαντωνάκη Σοφία, M.Ed.

Περίληψη

Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες μάθησης που αφορούν τόσο τα νεαρά άτομα όσο και τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Το έθος, η μίμηση, η εκπαίδευση, η τιμωρία, το πείραμα, η έρευνα αλλά και η απομάθηση θεωρούνταν οι πιο εποικοδομητικές μέθοδοι μάθησης. Σήμερα οι πιο γνωστές θεωρίες μάθησης είναι οι συμπεριφοριστικές, οι γνωστικές και οι κοινωνικοπολιτισμικές. Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα ιδιαίτερη μνεία γίνεται για την Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων αλλά την Οργανωσιακή Μάθηση η οποία συντελείται σε επίπεδο οργανισμών και βασίζεται στην ανίχνευση και διόρθωση σφαλμάτων καθώς και σε διαδικασίες στρατηγικές και δομές που βελτιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία. Συχνά συγχέεται με την έννοια του Μανθάνοντος Οργανισμού. Μπορούμε να τη διακρίνουμε σε διάφορα επίπεδα όπως μονού βρόγχου (προσαρμοστική μάθηση), διπλού βρόγχου (παραγωγική μάθηση) και τριπλού βρόγχου, όπου ο Οργανισμός λειτουργεί ως συνεφευρέτης με το συνδυασμό των δύο προηγούμενων επιπέδων.

Λέξεις-Κλειδιά : Μάθηση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Οργανωσιακή Μάθηση

Organizational Learning

Markantonaki Sofia, M.Ed.

Abstract

From antiquity until now, have been formulated many learning theories that concern both young people and adult learners. Ethics, imitation, education, punishment, experiment, research and learning were considered the most constructive learning methods. Today the most well-known learning theories are the behavioral, the cognitive and the sociocultural. From the last decades of the 20th century special mention is made for Adult Learning and Education but Organizational Learning which takes place at the level of organizations and is based on the detection and correction of errors as well as strategic processes and structures that improve the learning process. It is often confused with the concept of the Learning Organization. We can distinguish it at different levels such as single loop (adaptive learning), double loop (productive learning) and triple loop where the Organization operates as an co-inventor by combining the two previous levels.

Key-Words: Learning, Adult Education, Organizational Learning

Εισαγωγή

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες οικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές και επιστημονικές συνθήκες της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν τόσο σε ατομικό, συλλογικό όσο και επίπεδο οργανισμών τη διαρκή εξέλιξη και βελτίωσή τους ώστε να καταστούν ικανοί να ανταπεξέλθουν στις συνεχόμενες προκλήσεις, να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές τους ώστε να μπορέσουν να σχεδιάσουν το μέλλον τους. Οι θεωρίες που αφορούν τις μαθησιακές διαδικασίες νεαρών αλλά και ενηλίκων εκπαιδευομένων, ποικίλουν από την εποχή της αρχαιότητας καθιστώντας σαφές πώς μάθηση και άνθρωπος είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 οι σύγχρονες προσεγγίσεις επικεντρώνονται κυρίως στην Οργανωσιακή Μάθηση που συντελείται στους Μανθάνοντες Οργανισμούς ώστε να τους καταστήσει περισσότερο βιώσιμους και ανταγωνιστικούς στις σύγχρονες προκλήσεις. Με αυτή τη δυναμική διαδικασία τα μέλη του Μανθάνοντος Οργανισμού, αποκτούν κουλτούρα μάθησης, συνεργάζονται, προωθούν τη γνώση, αναπτύσσονται προσωπικά και επαγγελματικά ενώ ο ίδιος ο Οργανισμός λειτουργεί ως οντότητα, επιλύει συστημικά τα προβλήματά του, αναλαμβάνει ρίσκα, πειραματίζεται και καινοτομεί (Stroll & Kools, 2017).

Μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων

Σύμφωνα με τον Illeris (2018) οι άνθρωποι είναι από τη φύση τους καταδικασμένοι να μαθαίνουν. Τόσο οι σοφιστές όσο και ο Πλάτωνας και ο Αριστοτέλης αναφέρονται συχνά στις στρατηγικές και τις διαδικασίες που μπορούν να συμβάλλουν στην μάθηση των νεαρών αλλά και ενήλικων μαθητών. Όσον αφορά την μάθηση ενηλίκων, ιδιαίτερη μνεία μπορεί να γίνει στον Αμερικανό κοινωνιολόγο Charles Wright Mills και τον ρόλο που διαδραματίζουν οι κοινωνικές συνθήκες στη μαθησιακή διαδικασία, στον Βραζιλιάνο Paulo Freire και την προσπάθειά του να διδάξει ανάγνωση και γραφή στους αγρότες της χώρας του βασιζόμενος στον κριτικό στοχασμό για την επίτευξη της κοινωνικής αλλαγής (Freire, 1970, όπ. αναφ. στον Illeris, 2018) στην θεωρία της ανδραγωγικής του Knowles, στην συνθετική προσέγγιση του Jarvis αλλά και στην μετασχηματίζουσα μάθηση του Jack Mezirow, που αφορά την τροποποίηση των νοητικών δομών και των αντιλήψεων των ενήλικων μαθητών (Κόκκος, 2008).

Η Εκπαίδευση Ενηλίκων ως εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικές αλλαγές τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο. Μπορεί να προωθήσει τον εκσυγχρονισμό, τον εκδημοκρατισμό, την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού αλλά και να συμβάλλει στο θετικό μετασχηματισμό της κοινωνίας, της πολιτικής, της τεχνολογίας αλλά και της οικονομίας (Coombs, 1968). Οι άνθρωποι εκτός από την απόκτηση γνώσεων, αλλάζουν την αυτοαντίληψή τους, τις στάσεις τους, τις συμπεριφορές τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, οδηγούνται στην αυτοεκπλήρωση του εαυτού τους και συγχρόνως αποκτούν την ικανότητα να μετασχηματίζουν και οι ίδιοι το περιβάλλον τους και να σχεδιάζουν το μέλλον τους.

Οργανωσιακή Μάθηση

Είναι γνωστό ότι η μάθηση μπορεί να επιτευχθεί είτε ατομικά είτε συλλογικά είτε σε επίπεδο οργανισμών (Κοντάκος, 2004). Η ατομική μάθηση αρχικά θεωρήθηκε κατάλληλη για τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Αργότερα η δοκιμασία, η ενσωμάτωση, η εφαρμογή και η διάχυσή της σε ένα οργανισμό μπορεί να τη μετατρέψει σε συλλογική μάθηση, ενώ η ίδια διαδικασία, μεταξύ ομάδων και οργανισμών της προσδίδει οργανωτικά χαρακτηριστικά και τη μετασχηματίζει σε Οργανωσιακή (Barker Scott, 2011). Σύμφωνα με τη Sun (2003) η Οργανωσιακή Μάθηση συγχέεται με την έννοια του Μανθάνοντος Οργανισμού. Η πρώτη είναι η ίδια η διαδικασία συνεχούς μάθησης με οργανωμένο και συλλογικό τρόπο που προσδίδει ανταγωνιστικότητα και συνεχή ανάπτυξη ενώ ο δεύτερος αφορά το όραμα για το μέλλον του οργανισμού. Η Οργανωσιακή μάθηση αποτελεί ένα περιγραφικό ρεύμα που επικεντρώνεται στις μαθησιακές διαδικασίες κι όχι στα επιτεύγματα ενώ ο Μανθάνων Οργανισμός, είναι ένα κανονιστικό ρεύμα που συνδέει τη μάθηση με την βελτίωση του Οργανισμού (Hyusman, 2000 ·Sun & Scott, 2003).

Η Οργανωσιακή Μάθηση σύμφωνα με την Προσέγγιση Ενσωμάτωσης, είναι μια δυναμική και πολυεπίπεδη διαδικασία όπου τα μέλη ενός Οργανισμού μέσα από συλλογικές δραστηριότητες αποκτούν, δημιουργούν και εφαρμόζουν ατομικά και συλλογικά νέες γνώσεις. Ιδιαίτερα ένας Μανθάνοντας Οργανισμός οφείλει όχι μόνο να παράγει νέα γνώση αλλά και να την ενσωματώνει στην οργανωσιακή μνήμη του (Marsick, 1994). Σύμφωνα με τη Μαθησιακή Προσέγγιση οι Οργανισμοί για να επιβιώσουν, άλλοτε προσαρμοστικά και άλλοτε παραγωγικά, μπορούν να εγκαταλείψουν παγιωμένες αντιλήψεις, να τις αναδιαρθρώσουν και να αποκτήσουν νέες μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους (Argyris & Schön, 1978). Η Συστημική Προσέγγιση προχωράει ένα βήμα παρακάτω στην ικανότητα του οργανισμού να σχεδιάζει και δημιουργεί το μέλλον του (Senge, 1994). Η Στρατηγική Προσέγγιση θεωρεί σημαντική προϋπόθεση μάθησης την ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων (Goh, 1998).

Σύμφωνα με τους Argyis & Schon (1978) η Οργανωσιακή Μάθηση συντελείται στα παρακάτω επίπεδα: α) Μηδενική μάθηση (zero loop): τα μέλη του οργανισμού δεν λαμβάνουν καμία πρωτοβουλία παρά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Romme & van Witteloostuijn, 1999), β) Μονού βρόγχου μάθηση (single loop): τα μέλη του οργανισμού ακολουθούν κανόνες, εντοπίζουν το σφάλμα και προβαίνουν σε διορθωτικές ενέργειες με βάση παλαιότερες επιτυχημένες στρατηγικές επίλυσης με στόχο την αποτελεσματικότητα και γ) Διπλού βρόγχου μάθηση (double loop): τα μέλη αφού εντοπίσουν το πρόβλημα και διαπιστώσουν ότι οι παρελθούσες αντιλήψεις και πρακτικές δεν αποδίδουν τις εγκαταλείπουν, τις τροποποιούν ή ερευνούν νέες πιο αποδοτικές (Argyris & Schon, 1978) και δ) Τριπλού βρόγχου μάθηση (triple loop): τα μέλη του οργανισμού συλλογικά αναπτύσσουν νέες μεθόδους και δραστηριότητες,

καλλιεργούν νέα νοητικά μοντέλα, βελτιώνουν την ικανότητά τους να μαθαίνουν και να νοηματοδοτούν τις μαθησιακές διαδικασίες προς όφελος όλων των συμμετεχόντων (Romme & van Witteloostuijn, 1999). Με αυτό τον τρόπο από Μανθάνοντες Οργανισμοί μπορούν να μετασχηματιστούν σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής.

Επίλογος

Κατά τη διάρκεια όλων των εποχών έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες για τη διεργασία της μάθησης. Μέχρι τη δεκαετία του 1950 τονίζονταν οι διαδικασίες που προωθούν την ατομική και συλλογικά μάθηση. Οι έντονες όμως αλλαγές που συντελούνται στην οικονομία, στην πολιτική, στην τεχνολογία και συνακόλουθα στην κοινωνία απαιτούν νέες μεθόδους και πρακτικές που προωθούν την Οργανωσιακή Μάθηση ώστε να καταστούν οι Μανθάνοντες Οργανισμοί αυθεντικοί, βιώσιμοι και ανταγωνιστικοί. Η Οργανωσιακή μάθηση και η έννοια Μανθάνοντος Οργανισμού συχνά συγχέονται. Η πρώτη όμως αφορά τη διαδικασία συνεχούς μάθησης και βελτίωσης ενώ ο δεύτερος αναφέρεται στο κοινό όραμα των συμμετεχόντων για το μέλλον του οργανισμού. Οι Μανθάνοντες Οργανισμοί σήμερα δύσκολα επιτυγχάνουν την τριπλού βρόγχου μάθηση ώστε να μετασχηματιστούν σε Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Πρακτικής. Συνήθως ακολουθούν μονού και διπλού βρόγχου διεργασίες που προωθούν την προσαρμοστική και παραγωγική γνώση.

Bibliographical references

Argyris, C. & Schön, D.A. (1978), *Organizational Learning*, Addison-Wesley, Reading, MA.

Barker Scott, B. (2011). *Organizational Learning: A Literature Review*. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/905a/5e5917aafb7d26f6c1ee25b38fd64732d939.pdf

Coombs, P. (1968). *The world educational crisis : A system analysis.* N.Y.: Oxford University Press

Goh, S. C. (1998). Towards a learning organization: The strategic building blocks. SAM *Advanced Management Journal, 63*(2), 15-22. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/284098152_Toward_a_learning_organization_The_strategic_building_blocks

Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of work and organizational psychology, 9*(2), 133-145. doi: 10.1080/135943200397905

Illeris, K. (2018). An overview of the history of learning theory. *European Journal of Education, 53*(1), 86–101. doi:10.1111/ejed.12265

Kokkos, A. (2008). *Eisagogi stin Ekpaidefsi Enilikon : theoritikes prosengiseis*. Patra. EAP

Kontakos, A. (2014, Septemvrios). *Montela Schediasmou kai Anaptyxis Ekpaideftikon Monadon.* Sto Argyropoulou, M., Koleza, E., Tsiokanos, A. Anakoinosi sto 3ο Diethnes Synedrio, Schools as Learning Organizations – I Scholiki Monada os enas «Organismos pou mathainei» - Prosengiseis kai Efarmoges- Athina. Retrieved from http://vorrisi.gr/images/download/2014-09-12-04-Proceedings.pdf

Marsick, V. J. (1994). Learning Organizations. Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/2d08/88467dad565efcd9351bdd92fd272f71aa55.pdf

Romme, G., & van Witteloostuijn, A .(1999). Circular organizing and triple loop learning. *Journal of Organizational Change Management, 12*(5): 439-454. DOI: 10.1108 / 09534819910289110

Senge, P. M. (1994). *The Fifth Discipline: The Art & Practice of The Learning Organization.* New York : Doubleday Business Press

Stoll, L., & Kools, M. (2017). The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community, 2*(1), 2-17.

Sun, H.- C. (2003). Conceptual clarifications for “organizational learning”, “learning organization” and “a learning organization.” *Human Resource Development International, 6*(2), 153 – 166. doi:10.1080/13678860110086465

Sun, P. Y., & Scott, J. L. (2003). Exploring the divide–organizational learning and learning organization. *The Learning Organization, 10*(4), 202-215. doi: 10.1108/09696470310476972

Στρατηγικός σχεδιασμός σε σχολική μονάδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Πούτης Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Ed.-M.Sc.

Περίληψη

Η έννοια και η πρακτική του στρατηγικού σχεδιασμού αναπτύχθηκε στο χώρο των επιχειρήσεων με σκοπό οι οργανισμοί να καταφέρνουν να προσαρμόζονται και να επιβιώνουν. Αργότερα έως και σήμερα αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα εφαρμογής των πρακτικών αυτών και στο χώρο της εκπαίδευσης, στα πλαίσια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η εφαρμογή του στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αρχικά γίνεται μία ακριβής περιγραφή της εικόνας που παρουσιάζει η σχολική μονάδα και στη συνέχεια επιχειρείται η ανάπτυξή ενός στρατηγικού σχεδιασμού marketing για την επόμενη τριετία. Ειδικότερα διατυπώνεται το όραμα του σχολείου, γίνεται ανάλυση του περιβάλλοντος (SWOT) με καταγραφή των δυνατοτήτων, αδυναμιών, ευκαιριών και απειλών για τη σχολική μονάδα, διατυπώνεται η δήλωση αποστολής του σχολείου και προσδιορίζονται οι στρατηγικοί στόχοι και στρατηγικές που θα εφαρμοστούν στη σχολική μονάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: σχολική μονάδα, όραμα, ανάλυση περιβάλλοντος, στρατηγική, σχέδιο δράσης

Strategic planning in a secondary school unit

Poutis Ioannis, Secondary Teacher, M.Ed.-M.Sc.

Abstract

The concept and practice of strategic planning was developed in the field of business in order for organizations to be able to adapt and survive. Later until today, the importance of implementing these practices in the field of education was recognized, within the framework of Total Quality Management. The aim of this study is the implementation of strategic planning at school level. An accurate description of the image presented by the school unit is made first and then an attempt is made to develop a strategic marketing plan for the next three years. In particular, the vision of the school is stated, the environment is analyzed (SWOT) by recording the possibilities, weaknesses, opportunities and threats for the school unit, the school mission statement is formulated and identified the strategic goals and strategies that will be implemented in the school unit.

Key-Words: school unit, vision, swot analysis, strategy, action plan

Εισαγωγή

Ο όρος «στρατηγικός σχεδιασμός» είναι το μέσον με το οποίο ένας οργανισμός αναδημιουργεί τον εαυτό του συνεχώς, ώστε να επιτευχθεί ο απώτερος σκοπός του (Pashiardis, 1993). Αποτελεί, δηλαδή, μια διαδικασία, που αναφέρεται στη σχεδιασμένη και οργανωμένη προσπάθεια να επιτευχθεί η βελτίωση του οργανισμού μέσα σε μια σχετικά μεγάλη χρονική περίοδο τριών έως πέντε ετών (Τσιάκκιρος, 2012). Επιπρόσθετα, δεν αποτελεί μια ουδέτερη διαδικασία, η οποία διευκρινίζει τους μελλοντικούς στόχους και τις δράσεις, που πρέπει να ληφθούν, αλλά απαιτεί τον ενστερνισμό του οράματος και της κατεύθυνσης, ώστε να επέλθουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Carron, Mahshi, De Grauwe, Gay & Choudhuri, 2010).

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης στρατηγικού σχεδιασμού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι τα εξής (Carron et al., 2010): 1) συγκροτεί τα μέρη σε ενιαίο σύνολο, 2) είναι διαδικασία συνεχής, 3) διαμορφώνεται με συμμετοχικές δραστηριότητες, ώστε να διασφαλίζεται η δέσμευση των ατόμων για την επιτυχή υλοποίησή του, 4) εμπεριέχει πρόνοια για επερχόμενες αλλαγές, διασφαλίζοντας την ευελιξία, 5) λαμβάνει υπόψη το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, υιοθετώντας τις ανάλογες αποφάσεις. Η ανάπτυξη του στρατηγικού σχεδίου δράσης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς εξελίσσεται στα εξής στάδια (Καράλλης, 2007):

- Διαμόρφωση του οράματος του οργανισμού ύστερα από μια πρόωρη επαφή με τους εμπλεκόμενους φορείς και αφού ληφθεί υπόψη η ευρύτερη εκπαιδευτική πραγματικότητα.
- Ανάλυση του περιβάλλοντος (SWOT Analysis: Strengths – Weaknesses / Opportunities / Threats): α) ανάλυση εσωτερικού περιβάλλοντος (ανθρώπινο δυναμικό – μέσα): επισήμανση των δυνατοτήτων - πλεονεκτημάτων του οργανισμού και επισήμανση των αδυναμιών του οργανισμού, β) ανάλυση εξωτερικού περιβάλλοντος: i) εντοπισμός και ανάλυση των ευκαιριών, που παρέχονται στον οργανισμό και ii) εντοπισμός και ανάλυση των απειλών, που ελλοχεύουν.
- Δήλωση της αποστολής του σχολείου.
- Διατύπωση των στρατηγικών στόχων / επιλογών του οργανισμού, σύμφωνα με το όραμα, που έχει παγιωθεί, έπειτα από την περιβαλλοντική ανάλυση.
- Ανάπτυξη στρατηγικής και σχεδίων δράσης.

Η αξία του στρατηγικού σχεδιασμού είναι μεγάλη καθώς καταγράφει με λεπτομέρεια όλα τα μέτρα που ο οργανισμός σκοπεύει να πάρει για να επιτύχει στο σκοπό του. Βάζει μεσομακροπρόθεσμους χρονικούς στόχους, με σκοπό να προσφέρει στον οργανισμό καθοδήγηση και κατεύθυνση. Όμως ο σχεδιασμός αυτός δεν είναι ένα άκαμπτο εργαλείο και πρέπει να τροποποιείται αν σημαντικά εσωτερικά ή εξωτερικά γεγονότα το επιβάλλουν.

Στο παρόν άρθρο αναπτύσσεται ο στρατηγικός σχεδιασμός για την επόμενη τριετία μιας σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο), η οποία λειτουργεί

τα τελευταία 40 χρόνια σε μια επαρχιακή κωμόπολη με πληθυσμό 5.000 κατοίκους. Στο σχολείο φοιτούν 140 μαθητές και ο σύλλογος διδασκόντων αποτελείται από τον διευθυντή, την υποδιευθύντρια και 20 εκπαιδευτικούς. Το σχολείο συστεγάζεται με δεύτερη σχολική μονάδα (ΓΕ.Λ.) σε διώροφο κτίριο εμβαδού 900 τ.μ.

Διαμόρφωση του οράματος της σχολικής μονάδας

Το όραμα απαντά στο ερώτημα πώς θα θέλαμε να είναι η σχολική μας μονάδα στο προσεχές μέλλον και ουσιαστικά αποτελεί το σκοπό του σχολείου. Προϋπόθεση αποδοχής του οράματος από όλους του εμπλεκόμενους φορείς είναι να εμπνέει και να είναι αποδεκτό από την πλειονότητα των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και να μπορεί να υλοποιηθεί. Για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα το όραμα θα μπορούσε να οριστεί ως η δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου που να ανταποκρίνεται στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα, θέτοντας τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών και σκοπεύοντας στη συνολική βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ανάλυση περιβάλλοντος (swot analysis)

Στο στάδιο αυτό διερευνάται και αναλύεται ο σχολικός οργανισμός με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του και ακολουθεί η ανάλυση του εξωτερικού του περιβάλλοντος με τον εντοπισμό των ευκαιριών αλλά και των απειλών που ελλοχεύουν.

Δυνατότητες: Οι σημαντικότερες δυνατότητες αφορούν το προσωπικό του σχολείου. Ο διευθυντής και η υποδιευθύντρια έχουν γνώσεις εκπαιδευτικής έρευνας και ηγεσίας λόγω σχετικών μεταπτυχιακών σπουδών ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών και πιστοποίηση Β΄ επιπέδου στην πληροφορική. Παράλληλα υπάρχει οργανωσιακή κουλτούρα με συστηματικό προγραμματισμό των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στη διάρκεια του σχολικού έτους και επικρατεί ένα κλίμα δημιουργικής συνεργασίας και συμβολής όλων στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Σε ό,τι αφορά την κτιριακή υποδομή και τα εποπτικά μέσα υπάρχουν ευρύχωρες αίθουσες, μεγάλη αυλή, αθλητικές εγκαταστάσεις, σύγχρονος και καλοσυντηρημένος τεχνολογικός και ψηφιακός εξοπλισμός. Επιπροσθέτως, υλοποιούνται προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων και λειτουργεί Τμήμα Ένταξης για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Αδυναμίες: Στα αδύναμα σημεία εντάσσονται η τυπική επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς η οποία δεν είναι παραγωγική και η ελλιπής παρουσίαση και διάχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινότητα. Προβλήματα δημιουργούνται από τη συστέγαση με άλλη σχολική μονάδα (ΓΕ.Λ.), ως προς τη χρήση των χώρων του κτιριακού συγκροτήματος και τον συγχρωτισμό μαθητών διαφορετικών ηλικιών. Οι οικονομικοί πόροι προέρχονται σχεδόν αποκλειστικά από τη Σχολική Επιτροπή του δήμου και συχνά παρατηρούνται δυσκολίες κάλυψης των λειτουργικών αναγκών του σχολείου.

Ευκαιρίες: Ως ευκαιρίες που μπορεί να εκμεταλλευτεί το σχολείο θεωρούνται η αυξανόμενη έμφαση που δίνεται στα ευρωπαϊκά προγράμματα και τις συνεργασίες με σχολεία του εξωτερικού για ανταλλαγή μαθητών, οι δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογική πρόοδος και η υλοποίηση προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης μέσω κοινοτικών κονδυλίων.

Απειλές: Ως κυριότερη απειλή εκτιμάται η σταδιακή μείωση του μαθητικού πληθυσμού, όπως προκύπτει από την εξέταση των δημοτολογίων και των αρχείων του σχολείου. Επιπλέον η παρατεταμένη οικονομική κρίση έχει οδηγήσει στον περιορισμό των διατιθέμενων οικονομικών πόρων και έχει μειώσει τη συμμετοχή και αρωγή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες. Άλλωστε η κοινωνικοοικονομική προέλευση των μαθητών αφορά μεσαία και χαμηλά στρώματα και η οικονομική κρίση έχει άμεση αντανάκλαση σε όλο το φάσμα λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Δήλωση της αποστολής του σχολείου

Παρά το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος και τους περιορισμούς που εκ των πραγμάτων τίθενται υπάρχουν σημαντικά περιθώρια να ικανοποιήσει η σχολική μονάδα τις εκπαιδευτικές ανάγκες της περιοχής για παροχή υψηλού επιπέδου μόρφωσης με κινητοποίηση και συνεργασία όλων των εταίρων της σχολικής κοινότητας. Εκτιμώντας τα αποτελέσματα της ανάλυσης του εξωτερικού και εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου και μετά από σύνθεση των απόψεων που κατατέθηκαν σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων διατυπώθηκε η δήλωση αποστολής της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί κομβικό σημείο για την κινητοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, την εστίαση όλων στους κοινούς στόχους, την αξιοποίηση των μέσων και τους τρόπους που το σχολείο θα φέρει σε πέρας την αποστολή του. Έτσι η δήλωση αποστολής συνίσταται στα εξής σημεία:

- Να προσφέρει την υψηλότερη δυνατή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εφαρμόζοντας αποτελεσματικά τις αρχές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και υιοθετώντας καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας.
- Να καλλιεργήσει υψηλές ηθικές αξίες.
- Να προάγει την ατομική υπευθυνότητα.
- Να καλλιεργήσει την ανεκτικότητα και την κατανόηση των δικαιωμάτων και της γνώμης των άλλων.
- Να εμφυσήσει το αίσθημα υποχρέωσης προς το κοινωνικό σύνολο και την ανθρωπότητα.
- Να βοηθήσει τους μαθητές και τις μαθήτριές του να ανακαλύψουν και να καλλιεργήσουν τα ταλέντα τους εκτός τάξης και να αναπτύξουν την αυτοεκτίμηση και τις ηγετικές τους ικανότητες.

Διαμόρφωση στρατηγικής και σχεδίων δράσης

Βασικό χαρακτηριστικό του σχεδιασμού είναι να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που διαμορφώνεται με συμμετοχικές δραστηριότητες όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και δέσμευσή τους στην επιτυχή υλοποίησή του. Ταυτόχρονα να προβλέπει ευέλικτες διαδικασίες για διαφοροποιήσεις και αλλαγές όπου αυτές απαιτούνται. Οι στρατηγικοί στόχοι που προτείνονται για τη συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι οι εξής:

- Μείωση των μαθητών που απορρίπτονται ή εγκαταλείπουν το σχολείο.
- Βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών.
- Βελτίωση των αποτελεσμάτων στις εξετάσεις.
- Μείωση του αριθμού των λειτουργικά αναλφάβητων.
- Αντιμετώπιση προβλημάτων αντικοινωνικής συμπεριφοράς ή σχολικού εκφοβισμού.
- Ενίσχυση της επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων.
- Αναζήτηση πρόσθετων οικονομικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θα αναπτυχθούν οι παρακάτω στρατηγικές:

- Επιμόρφωση του προσωπικού σε συγκεκριμένα θέματα. Θα διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών μέσω κατάλληλου ερωτηματολογίου και θα γίνει προγραμματισμός ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με τον Συντονιστή παιδαγωγικής ευθύνης, τους Συντονιστές επιστημονικής καθοδήγησης του ΠΕΚΕΣ, το ΚΕΣΥ και το ΚΕΑ.
- Χρησιμοποίηση νέων μεθόδων διδασκαλίας. Θα καταβληθεί προσπάθεια σε συνεργασία και με τις υποστηρικτικές δομές του σχολείου να περιοριστεί η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία και να υιοθετηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό η ομαδοσυνεργατική μέθοδος.
- Χρήση Νέων Τεχνολογιών και ενσωμάτωσή τους στη διαδικασία της μάθησης. Θα γίνει προσπάθεια εκσυγχρονισμού και αναβάθμισης του υφιστάμενου ηλεκτρονικού εξοπλισμού με στόχο όλα τα Εργαστήρια και οι αίθουσες διδασκαλίας να διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο και την κατάλληλη ψηφιακή υποδομή για την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία. Παράλληλα όσοι εκπαιδευτικοί της μονάδας δεν διαθέτουν πιστοποίηση β’ επιπέδου θα παρακινηθούν να την αποκτήσουν.
- Εφαρμογή μέτρων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Εκτός του Τμήματος Ένταξης που θα συνεχίσει τη λειτουργία του θα προταθεί και η ίδρυση ΣΚΑΕ (Σχολικού Κέντρου Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης) ως προς την Ενισχυτική Διδασκαλία. Σκοπός της Ενισχυτικής Διδασκαλίας είναι η επανένταξη των μαθητών/τριών στη διαδικασία μάθησης, η βελτίωση της απόδοσής τους ώστε να ολοκληρώσουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, η μείωση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης

εγκατάλειψης του σχολείου και η αύξηση των ποσοστών πρόσβασης στην δεύτερη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- Ενεργοποίηση της ΟΔΠ (Ομάδα Δράσεων Πρόληψης) του σχολείου για την ενημέρωση των μαθητών/-τριών πάνω σε θέματα σχολικού εκφοβισμού και την αποφυγή φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Θα προσκληθούν εκπρόσωποι φορέων και θα οργανωθούν επιμορφωτικές ημερίδες για γονείς και μαθητές πάνω σε θέματα bullying, εξαρτήσεων και εθισμού στο διαδίκτυο.
- Στελέχωση της μονάδας με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό στα πλαίσια λειτουργίας της ΕΔΕΑΥ (Επιτροπή Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης), οι οποίοι θα υποστηρίζουν το σχολείο σε θέματα συμβουλευτικής και θα παρέχουν ψυχοκοινωνική στήριξη στους μαθητές.
- Ενεργοποίηση του Σχολικού Συμβουλίου και κατάρτιση συγκεκριμένου προγράμματος ενημέρωσης και συνεργασίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση του σχολείου. Θα αξιοποιηθούν οι Νέες Τεχνολογίες και τα κοινωνικά δίκτυα για την άμεση ενημέρωση των γονέων σε θέματα φοίτησης των μαθητών και άλλων δραστηριοτήτων του σχολείου.
- Διάχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στην ευρύτερη κοινότητα με την αναβάθμιση της ιστοσελίδας του σχολείου και την έκδοση ηλεκτρονικής εφημερίδας ή περιοδικού. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνουν ευρύτερα γνωστές οι δράσεις του σχολείου, θα ενισχυθεί η φήμη του και ενδυναμωθούν οι σχέσεις με την τοπική κοινωνία.
- Εξασφάλιση πρόσθετων οικονομικών πόρων με αιτήματα χορηγιών σε τοπικές επιχειρήσεις, τράπεζες, ιδιωτικές εταιρίες και Ιδρύματα. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να συμβάλει και ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων με τη διοργάνωση σχετικών δράσεων. Τέλος υπάρχει δυνατότητα πρόσθετων εσόδων για τη Σχολική Επιτροπή του δήμου με τη διάθεση των αθλητικών εγκαταστάσεων του σχολείου σε ιδιωτικούς φορείς και συλλόγους, κατά τις ώρες που το σχολείο δεν λειτουργεί.

Τέλος στο τριετές στρατηγικό σχέδιο της σχολικής μονάδας θα προβλέπεται συγκεκριμένη διαδικασία για τον τακτικό έλεγχο της πορείας εφαρμογής του και την ανάγκη τροποποιήσεων ή προσαρμογών έτσι, ώστε να επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχουν τεθεί.

Συμπεράσματα

Ο στρατηγικός σχεδιασμός αποτελεί μία σημαντική διαδικασία που δίνει στους σχολικούς οργανισμούς τη δυνατότητα να προσαρμόζονται σε ένας διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και να εξασφαλίζουν την μακροημέρευσή τους. Παρά το γεγονός ότι στο συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι στρατηγικοί, μακροπρόθεσμοι στόχοι τίθενται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας υπάρχει η δυνατότητα εφαρμογής στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ενός τοπικής εμβέλειας στρατηγικού σχεδιασμού, που θα συνάδει με τον κεντρικό σχεδιασμό και ταυτόχρονα θα συνεκτιμά τα τοπικά δεδομένα και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας. Αυτό το στρατηγικό σχέδιο που θα είναι προϊόν συζήτησης και συμφωνίας των εταίρων της

σχολικής κοινότητας θα λειτουργεί ως πυξίδα που θα κατευθύνει τις προσπάθειες όλων στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Carron, G., Mahshi, K., De Grauwe, A., & Choudhouri, S. (2010). *Strategic Planning. Concept and Rationale.* Paris: International Institute for Educational Planning – UNESCO.

Karallis, G. (2007). To stratigiko schedio anaptyxis tis scholikis monadas os meros tis diadikasias aftonomisis tis. Deltio Paidagogikou Institoutou Kyprou, 9, 1-5.

Pashiardis, P. (1993). Strategic Planning: The Public School Setting. *International Journal of Educational Management, 7*(4), 4-9.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: the case of Cyprus. International Journal of Educational Management, 16(1), 6-17.

Υποδοχή και στήριξη των νέων εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς σε σχέση με την επαγγελματική τους ανάπτυξη

Κρουστάλης Χρίστος Εκπαιδευτικός Π.Ε.82, Μ.Ed.
Δομουχτσή Ευαγγελία Εκπαιδευτικός Π.Ε.03, Μ.Sc.
Κρουστάλη Ευφροσύνη Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Μ.Δ.Ε.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται η υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς, ώστε να διευκολυνθεί η ένταξή τους στο νέο εργασιακό τους περιβάλλον. Γίνεται αναφορά στο ρόλο του διευθυντή, των συναδέλφων καθώς και του συντονιστή εκπαίδευσης. Αφού γίνει αρχικά μια προσπάθεια να οριοθετηθεί η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης, στην συνέχεια, θα διερευνηθεί το πώς συνδέονται, με την εν γένει επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών οι διεργασίες ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στους σχολικούς οργανισμούς, η παροχή επιμόρφωσης, συμβουλευτικής υποστήριξης και παρακίνησης.

Λέξεις-Κλειδιά: Νέοι Εκπαιδευτικοί, Επαγγελματική ανάπτυξη, Ένταξη, Στήριξη.

Welcoming and supporting young teachers in school organizations in relation to their professional development

Kroustalis Christos Teacher of Secondary School, M.Ed.
Domouhtsi Evagelia Teacher of Secondary School, M.Sc.
Kroustali Efrosini Teacher of Primary School, M.D.E.

Abstract

The purpose of this paper is to study the way in which new teachers will be welcomed in school organizations, in order to facilitate their integration into their new work environment. Reference is made to the role of the director, colleagues as well as the training coordinator. After an initial attempt to delimit the concept of professional development, it is explored how the processes of integration of new teachers into school organizations, the provision of training, counseling and motivation are related to the of teachers' general professional and personal development.

Key-Words: Young Teachers, Professional Development, Integration, Support

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Day C. (2003), «η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται στην επιτυχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών». Η ίδια η φύση της διδασκαλίας δημιουργεί την απαίτηση από τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν εκούσια για μια συνεχή προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Βεβαίως η δέσμευση κάποιου να συμμετέχει ενεργά στην προσωπική του ανάπτυξη σε όλη τη

διάρκεια της καριέρας του είναι και φιλόδοξο και δύσκολο σχέδιο. Απαιτεί συνεχώς θέσπιση υψηλών στόχων, θετική αλληλεπίδραση με ένα σύνολο μαθητών με διαφορετικές ανάγκες, κίνητρα, δυνατότητες. Επίσης απαιτεί την ενεργή συμμετοχή σε διάφορες ομάδες ή κοινότητες μέσα ή έξω από το σχολείο, την άμεση ανταπόκριση στις εξωτερικές απαιτήσεις και αλλαγές αλλά κυρίως απαιτεί τη **διατήρηση** της δέσμευσης και του ενθουσιασμού.

Επειδή όμως, σύμφωνα με τη λαϊκή ρήση, «η καλή μέρα από το πρωί φαίνεται», ένα καλό ξεκίνημα του εκπαιδευτικού είναι ζωτικής σημασίας για τη γενικότερη επαγγελματική του ανάπτυξη. Ο νέος εκπαιδευτικός έχει ανάγκη στην έναρξη της σταδιοδρομίας του από ευκαιρίες και κίνητρα, που θα του παρασχεθούν μέσα από έναν μηχανισμό υποδοχής, συμβουλευτικής υποστήριξης, και παρακίνησής του, διευκολύνοντας την ομαλή ένταξή του στο σχολικό οργανισμό από την πρώτη μέρα του ερχομού του στη σχολική μονάδα.

Είναι επίσης γνωστό ότι η πορεία ενός εκπαιδευτικού προς την παιδαγωγική επάρκεια δεν είναι δυνατό να στηριχθεί μόνο στην βασική εκπαίδευση που λαμβάνει και χαρακτηρίζεται ως τυπικό προσόν για την είσοδό του στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η συνεχής και διαβίου επιμόρφωση είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός, που στηρίζει τον συνεχή και δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης του εκπαιδευτικού με την εργασία του, την προσωπική, την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική του ανάπτυξη και εξέλιξη Μαυρογιώργο, Γ. (1999)..

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι σχεδόν άγνωστη έννοια. Πολύ συχνά, συγχέεται με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, με το να γίνει δηλαδή ο εκπαιδευτικός διευθυντής ή σύμβουλος και όχι με το να γίνει καλύτερος στην εργασία του ως δάσκαλος. (Δημητρόπουλος, Ε. 1998). Σύμφωνα με τους Fullan,M. & A. Hargreaves (1995), η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Η εξελικτική επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού επηρεάζεται όμως, και από παράγοντες που έχουν σχέση με την προσωπικότητά του και τις συνθήκες του εργασιακού του περιβάλλοντος. Συνδέεται με το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, με τη ζωή του, τη σταδιοδρομία του και την περιβάλλουσα νοοτροπία διδασκαλίας στην οποία εργάζεται. (Fullan,M. & Hargreaves A., 1995).

Όπως είναι γνωστό η προσωπικότητα του ατόμου είναι ένα ενιαίο όλον, στο οποίο πολλές φορές είναι αδύνατον ή αυθαίρετο να διακρίνονται οι λειτουργίες σε επαγγελματικές και μη. Μπορούμε όμως συμβατικά να εξετάσουμε την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του επαγγελματικού τομέα της προσωπικότητάς του

και να την ορίσουμε ως μια συνεχή δυναμική εξελικτική πορεία, κατά την οποία διαμορφώνεται και συνεχώς αναδιαμορφώνεται η επαγγελματική συμπεριφορά του. Αυτή αποτελεί τμήμα της συνολικής συμπεριφοράς του και σχετίζεται με την επαγγελματική ζωή. (Δημητρόπουλος, Ε. 2002)

Όμως, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αντιμετωπιστεί ως άνθρωπος που μπορεί και πρέπει να εξελιχθεί μόνος του. Θα πρέπει να επιμορφωθεί και να οδηγηθεί στην εξέλιξη από άλλους (Fullan,M. & A. Hargreaves, 1995),. Η υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του εκπαιδευτικού αποτελεί αρμοδιότητα και καθήκον της διοικητικής ιεραρχίας της εκπαίδευσης. Προϋποθέτει, επίσης, και τη συμβολή όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων που, άμεσα ή έμμεσα, επηρεάζουν την προσπάθεια του επαγγελματία εκπαιδευτικού να εξελιχθεί.

Στις επόμενες ενότητες θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε, με τη βοήθεια του θεωρητικού πλαισίου, τους παράγοντες, προσωπικούς και επαγγελματικούς, καθώς και τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές που επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ένταξη των νέων εκπαιδευτικών

Η αρχή της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού ξεκινά με το διορισμό του στην εκπαίδευση. Έχει προηγηθεί η βασική του εκπαίδευση σε κάποιο τριτοβάθμιο ίδρυμα και η, ενδεχόμενη, επιτυχής συμμετοχή του σε διαγωνισμό επιλογής εκπαιδευτικών, όπου εξετάστηκε το επίπεδο κατοχής του γνωστικού του αντικειμένου, καθώς και των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών.

Ωστόσο, η σωστή πανεπιστημιακή προετοιμασία και η αμερόληπτη χρήση διαγωνισμών επιλογής δεν αποτελούν ικανές προϋποθέσεις για την επαρκή προετοιμασία του νέου εκπαιδευτικού και γενικότερα για την αποτελεσματική λειτουργία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι αρχικές εμπειρίες είναι τραυματικές, ιδιαίτερα στη χώρα μας, με αποτέλεσμα οι νέοι εκπαιδευτικοί να ξεκινούν την καριέρα τους αποθαρρυμένοι και καταπιεσμένοι.

Οι Γκότοβος Θ., Μαυρογιώργος Γ. (1996), Θεωρούν ότι το συντηρητικό ελληνικό σχολείο επιβάλλει τη συμμόρφωση και το συμβιβασμό του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού σε κατεστημένους ρόλους. Η νοοτροπία των παλαιών συναδέλφων, η απόσταση ανάμεσα σε νέους και παλαιούς, η ίδια η δομή και η οργάνωση των σχολείων, η στάση των μαθητών και η απουσία ουσιαστικής συζήτησης επάνω στην παιδαγωγική εργασία είναι βασικοί λόγοι που τον οδηγούν στη ρουτίνα και την απομόνωση. Η πιο τυπική αντίδρασή του και ενδεικτική της ανασφάλειας που τον διακατέχει, είναι η τυποποίηση της διδασκαλίας του και η αποκλειστική κάλυψη της ύλης όπως αυτή έχει καθοριστεί. Έτσι η κοινωνικοποίηση αυτού του είδους αναπαράγει το παραδοσιακό και συντηρητικό εκπαιδευτικό σύστημα και προωθεί την εναντίωση του νέου εκπαιδευτικού προς κάθε μεταρρυθμιστική απόπειρα. Οι αρνητικές αυτές εμπειρίες του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού είναι δυνατό να επηρεάσουν αρνητικά την επαγγελματική του εξέλιξη.

Προς την κατεύθυνση, λοιπόν, βελτίωσης των συνθηκών ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, θα πρέπει η εκπαιδευτική πολιτική να μεριμνήσει για τη δημιουργία προγραμμάτων υποδοχής. Η οργανωμένη ένταξη των εκπαιδευτικών ενισχύει την επιστημονική και επαγγελματική φύση της εκπαίδευσης (Κατσουλάκης Σ., 1999). Οι νεοπροσληφθέντες χρειάζεται να νιώσουν ισότιμα μέλη με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό με σημαντικό ρόλο και αποστολή και όχι βοηθητικοί υπάλληλη του «επίσημου προγράμματος».

Οι διαδικασίες που θα βοηθούσαν αυτή την ένταξη είναι οι παρακάτω:

- Η όσο το δυνατό ποιο ξεκάθαρη συμφωνία (συμβόλαιο) για το ποιες είναι οι υποχρεώσεις τους στα πλαίσια της δουλειάς τους. (Ανθοπούλου Σ.Σ., 1999)
- Έμφαση σε πιθανά προβλήματα που θα αντιμετωπίσουν και πως θα λυθούν.
- Ένταξη του νέου προσωπικού σε όλες τις διαδικασίες προσωπικού που υπάρχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό σαν ισότιμα μέλη.
- Διαθεσιμότητα απέναντι στο νέο προσωπικό για τυχόν απορίες, συστάσεις, αντιρρήσεις.
- Τακτικές συναντήσεις του διευθυντή με κάθε νέο μέλος του προσωπικού.

Κύριο ρόλο σε όλα αυτά θα παίξει η κουλτούρα του κάθε οργανισμού αλλά και ίδιος ο διευθυντής ο οποίος είναι αναπόσπαστο μέρος της κουλτούρας. Ο διευθυντής είναι εκείνος που θα υποδεχθεί το νέο εκπαιδευτικό και θα βοηθήσει την ένταξή του σε μια ομάδα άλλων συναδέλφων (Ανθοπούλου, 1999). Ο ρόλος του Διευθυντή του σχολείου, τονίζεται ιδιαίτερα από τους Everard K.B. και Morris G. (1999), προτείνοντας ότι η ημέρα εγκατάστασής του, καλό είναι να αρχίζει και να τελειώνει με αυτόν. Λειτουργεί σαν κινητήριος μοχλός σε ότι και αν γίνεται, είναι ο διαμορφωτής της κουλτούρας της μονάδας και ο εμψυχωτής. Διαμορφώνει αλλά και εκπροσωπεί την κουλτούρα της μονάδας (Αθανασούλα Ρέππα, 1999).

Συμβουλευτική Υποστήριξη και Παρακίνηση των εκπαιδευτικών

Ο Δημητρόπουλος Ε. (1998), ορίζει τη Συμβουλευτική ως τη «διαδικασία εκείνη κατά την οποία είτε κατά τρόπο ατομικό είτε κατά τρόπο ομαδικό ένας ειδικός, που υπό ορισμένες προϋποθέσεις λέγεται Σύμβουλος, συνεξετάζει με ένα άτομο (ή κάποια άτομα) θέματα ή προβλήματα που απασχολούν το άτομο (ή τα άτομα) και διευκολύνει τη λύση τους».

Για έναν εκπαιδευτικό, η γνώση του ίδιου του εαυτού του, έχει ζωτική σημασία για τη ζωή του, για την προσωπική του ευτυχία και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Το ιδεώδες προς την κατεύθυνση αυτή θα ήταν να υπήρχε ένα ειδικός Σύμβουλος σε κάθε σχολικό οργανισμό που θα στήριζε τους εκπαιδευτικούς σε κάθε δυσκολία που θα αντιμετώπιζαν. Ο εκπαιδευτικός που θα δεχθεί συμβουλευτική υποστήριξη θα αναπτύξει και ο ίδιος συμβουλευτικές δεξιότητες που χρειάζονται για να δημιουργηθεί ένα ζεστό σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο θα επικρατούν γνήσιες σχέσεις και ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές του.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όμως, κάτι τέτοιο δεν προβλέπεται. Οι σχολικοί Σύμβουλοι είναι ελάχιστοι σε σχέση με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που υποτίθεται ότι στηρίζουν. Έτσι την ανάγκη των εκπαιδευτικών, ειδικότερα στα πρώτα τους βήματα, για ηθική στήριξη, καθοδήγηση, αξιολόγηση της πορείας τους, ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη, προγραμματισμού της ύλης, σχεδιασμού του μαθήματος, κ.ά., αναλαμβάνουν πολλές φορές να καλύψουν ο διευθυντής του σχολείου και έμπειροι συνάδελφοι, με μακρόχρονη υπηρεσία, διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική συγκρότηση.

Η υποστήριξη του νέου εκπαιδευτικού από του συναδέλφους μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Μια ιδιαίτερα επιτυχημένη πρακτική ουσιαστικής στήριξης είναι ο θεσμός του μέντορα (συμβούλου). Πρόκειται, συνήθως, για κάποιο έμπειρο εκπαιδευτικό με ειδικότητα συναφή μ' αυτή του νέου εκπαιδευτικού, ο οποίος τον στηρίζει, τον καθοδηγεί και τον συμβουλεύει αναπτύσσοντας μαζί του μια ιδιαίτερη σχέση επικοινωνίας (Ανθοπούλου Σ.Σ., 1999). Στα πλαίσια μιας τέτοιας συνεργασίας με συναδέλφους μπορεί να ενταχθεί και η παρακολούθηση υποδειγματικής διδασκαλίας από έμπειρο συνάδελφο. Σε άλλες περιπτώσεις μπορούν να οργανωθούν από κοινού διδασκαλίες στον ίδιο χώρο (συνεργατική διδασκαλία).

Οι παραπάνω τρόποι στήριξης και ενίσχυσης του νέου εκπαιδευτικού, πέρα από τα οφέλη που έχουν για τον ίδιο, εξασφαλίζουν πολλαπλά οφέλη και για τη σχολική μονάδα. Η συνεργασία νέων και έμπειρων εκπαιδευτικών αποτελεί μια αμφίδρομη σχέση υποστήριξης με ευεργετικές συνέπειες για το σχολικό κλίμα, καθώς αίρονται οι επαγγελματικές προκαταλήψεις και η μυστικότητα της αίθουσας, υποχωρεί ο ανταγωνισμός μεταξύ των συναδέλφων και καλλιεργείται μια κριτική και ανοικτή ατμόσφαιρα διαλόγου στο σχολείο (Μαυρογιώργος Γ., 1999).

Μεγάλη όμως ευθύνη στο ζήτημα της υποδοχής και της στήριξης του νέου εκπαιδευτικού έχει και ο διευθυντής του σχολείου. Πρώτο και βασικό μέλημα του διευθυντή για τη στήριξη του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού αποτελεί η μετάδοση της κουλτούρας του σχολείου (Ανθοπούλου Σ.Σ., 1999). Η εξοικείωση δηλαδή του νέου εκπαιδευτικού με το κλίμα και την ατμόσφαιρα της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, καθώς η κουλτούρα αφορά τις ανθρώπινες σχέσεις και τα συναισθήματα και η μύηση του νέου εκπαιδευτικού σ' αυτή διαμορφώνει τη σκέψη, τη στάση και επομένως και την επίδοσή του.

Βασική επίσης φροντίδα του διευθυντή αποτελεί και η επιστημονική και παιδαγωγική στήριξη του νέου εκπαιδευτικού, ώστε να ανταποκριθεί με επιτυχία στο επιστημονικό και παιδαγωγικό του έργο.

Τέλος ανάμεσα στα άλλα ουσιαστικά καθήκοντα του διευθυντή είναι και η ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη του νέου εκπαιδευτικού. Οφείλει να ακούσει και να κατανοήσει τα προβλήματα και τις απορίες του, και να σταθεί αρωγός στο πλάι του. Συνδυάζοντας τη διεύθυνση με την υποστήριξη και τη συναδελφικότητα διαμορφώνει θετικό σχολικό κλίμα, στέκεται στο πλευρό των νέων μελών της σχολικής κοινότητας

ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους, αποτελώντας ένα ζωντανό μοντέλο συμπεριφοράς που αφυπνίζει το ενδιαφέρον τους για το σχολείο.

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Ένα από τα βασικά στοιχεία βελτίωσης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Με τον όρο επιμόρφωση εννοούμε την επιπλέον μόρφωση που προσφέρεται σ' εκείνους που ήδη έχουν δεχθεί κάποια μόρφωση, με στόχο να αναπτυχθούν επαγγελματικά, δηλαδή να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην εξέλιξη της κοινωνίας και στις απαιτήσεις της ανάπτυξης, να αυξήσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους και να εκμεταλλευτούν καλύτερα όλο το δυναμικό της πρωτοβουλίας τους και δημιουργικότητάς τους (Γκόλιαρης Χ., 1998). Για να είναι αποτελεσματική η επιμόρφωση χρειάζεται να αποδεχθούν οι εκπαιδευτικοί το ρόλο των αυξημένων καθηκόντων στην εκπαίδευση και να κάνουν την διαβίου εκπαίδευση ένα κανονικό μέρος της επαγγελματικής τους ζωής.

Η επιμόρφωση έχει ως επίκεντρό της τον εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει μια σειρά από εκπαιδευτικά προγράμματα ή άλλες προγραμματισμένες δραστηριότητες με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό, έτσι ώστε να είναι δυνατό να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στην επαγγελματική τους αποδοτικότητα. Το σύνολο των διδακτικών αντικειμένων (θεωρητικών και πρακτικών), που κρίνει ο εκπαιδευτικός ότι πρέπει να προσεγγίσει πολύπλευρα, ώστε να βελτιώσει το προσωπικό και παιδαγωγικό του προφίλ, είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες του. Οι ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να ερευνούνται πολύ προσεκτικά και να προσδιορίζονται από τους ίδιους.

Στη χώρα μας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών άρχισε τα βήματά της ουσιαστικά τη δεκαετία του '70, με τη θεσμοθέτηση και λειτουργία των ΣΕΛΔΕ-ΣΕΛΜΕ, παρέχοντας επιμόρφωση μονοετούς διάρκειας και υποχρεωτικής μορφής. Στη συνέχεια δημιουργήθηκαν τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), που άρχισαν τη λειτουργία τους το Σεπτέμβριο του 1992, μετά από καθυστέρηση 7 ετών αφότου είχαν θεσμοθετηθεί με το νόμο 1566/85.

Σκοπός των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων ήταν κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πιστή εφαρμογή των διάφορων εκπαιδευτικών μέτρων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά ως υπάλληλοι και υπάγονται στην εκπαιδευτική αρχή που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις και την πράξη τους (Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ., 1994). Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ.), (Μαυρογιώργος Γ, 1999).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που

περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική. Οι εκπαιδευτικοί, με μια τέτοια τακτική του ΥΠΕΠΘ, καταντούν συντηρητικοί φορείς και ή αδιαφορούν ή αγνοούν ή απορρίπτουν τις αλλαγές με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν τελικά τις απαραίτητες γνώσεις και την αναγκαία κατάρτιση για να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις.

Τελικές επισημάνσεις

Η Ανθοπούλου Σ.Σ. (1999), υποστηρίζει ότι η περίοδος της υποδοχής και αρχικής στήριξης των νέων εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμη. Θεωρεί ότι η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να διαθέτει έναν μηχανισμό υποδοχής και αρχικής υποστήριξης του νέου εκπαιδευτικού. Ο Διευθυντής φέρει την ευθύνη για το σχεδιασμό αυτού του μηχανισμού, τη δε υποδοχή και στήριξη αναλαμβάνουν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί. Ο Διευθυντής με τη συμπεριφορά και στάση του αντανακλά και την εσωτερική κουλτούρα που διέπει την εκπαιδευτική μονάδα σχετικά με την ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα σημαντικό θεωρεί η Ανθοπούλου Σ.Σ. (1999) το θεσμό του «μέντορα», ο οποίος στηρίζει, κατευθύνει, συμβουλεύει, ενθαρρύνει το νέο εκπαιδευτικό σε όσα θέματα χρειάζεται τη συμπαράσταση του.

Το ιδεώδες για τη συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση του νέου εκπαιδευτικού θα ήταν η ύπαρξη ειδικού Συμβούλου στο σχολικό οργανισμό ο οποίος θα βοηθούσε στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας του και κατ' επέκταση στην προσωπική του ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί, επειδή είναι αυτοί που μαθαίνουν στους νέους ανθρώπους πώς να υπάρχουν σαν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, θα πρέπει οι ίδιοι να μάθουν να ανακαλύπτουν τον άλλον αλλά και τον εαυτό τους. Πρέπει να βοηθηθούν να ασχοληθούν, να δουν, να κατανοήσουν και να δομήσουν τον εαυτό τους. Αυτό προωθείται ιδιαίτερα μέσα από την επιμόρφωση και την συμβουλευτική υποστήριξή του.

Βιβλιογραφία

Athanasoula Reppa, A., (1999) «*I epikoinonia ston ekpaideftiko organismo*» sto Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.S., Katsoulakis, S., Mavrogiorgos, G. Dioikisi Anthropinou Dynamikou, tomos V', kef. 3, E.A.P., Patra.

Andreou, A. & Papakonstantinou, G,. (1994) «*Exousia kai Organosi-Dioikisi tou ekpaideftikou systimatos*», Nea Synora-Livanis, Athina.

Anthopoulou, S.S., (1999), «*Diacheirisi anthropinou dynamikou*», sto Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.S., Katsoulakis, S., Mavrogiorgos, G. Dioikisi Anthropinou Dynamikou, tomos V', kef. 1, E.A.P., Patra.

Anthopoulou, S.S., (1999), «*Symvouleftiki ypostirixi kai parakinisiekpaideftikou prosopikou*», sto Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.S., Katsoulakis, S.,

Mavrogiorgos, G. Dioikisi Anthropinou Dynamikou, tomos V', kef. 4, E.A.P., Patra.

Gkoliaris, Ch. (1998), "*Oi Epimorfotikes anagkes ton Ekpaideftikon tis A/thmias ekpaidefsis (erevna)*", sto Synchroni Ekpaidefsi, tch. 101, s.s. 83-88.

Gkotovos, Th., Mavrogiorgos, G., (1996) «*I epangelmatiki koinonikopoiisi tou neodioristou ekpaideftikou: Apo to thranio stin edra*», sto Gkotovos, Th., Mavrogiorgos, G., Papakonstantinou , P., «Kritiki Paidagogiki kai Ekpaideftiki Praxi», ekd. Gutenberg, Athina.

Dimitropoulos, E., (1998) «*Oi ekpaideftikoi kai to epangelma tous, Symvoli stin anaptyxi mias epangelmatikis psychologias tou Ellina ekpaideftikou*», ekd. Grigoris, Athina.

Dimitropoulos, E. (2002), "*I Epangelmatiki anaptyxi tou atomou kai oi schetikes theories*", sto Symvouleftiki kai epangelmatikos prosanatolismos, tou Kassotaki M. ekd. Dardanos, Athina.

Katsoulakis, S. (1999), «*I entaxi ton neon ekpaideftikon*», sto Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.S., Katsoulakis, S., Mavrogiorgos, G. Dioikisi Anthropinou Dynamikou, tomos V', kef. 5, E.A.P., Patra.

Mavrogiorgos, G. (1999) «*Epimorfosi Ekpaideftikon kai Epimorfotiki Politiki stin Ellada*» sto Athanasoula-Reppa, A., Anthopoulou, S.S., Katsoulakis, S., Mavrogiorgos, G. Dioikisi Anthropinou Dynamikou, tomos V', kef. 2, E.A.P., Patra.

Day, C. (2003). «*I exelixi ton ekpaideftikon*», (mtfr. A. Vakali), ekd. Dardanos, Athina.

Everard, K.B., Morris, G., (1999) «*Apotelesmatiki Ekpaideftiki Dioikisi*», E.A.P., Patra.

Hargreaves, A., Fullan, M., (1995) «*I Exelixi ton Ekpaideftikon*», ekd. Pataki, Athina.

Η εκπαίδευση στην Ουτοπία του Thomas More

Μητρόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, Διδάκτορας, Σ.Ε.Ε. Π.Ε.70

Περίληψη

Η αισιοδοξία αποτελεί την ουσία του ανθρώπινου γένους. Ως εκ τούτου πολλοί διανοητές ονειρευόταν πάντα ένα καλύτερο μέλλον στο οποίο οι άνθρωποι θα διαβίωναν ευτυχισμένοι και σε αρμονική συμβίωση με τους συμπολίτες τους. Οι άριστες λοιπόν Πολιτείες αποτέλεσαν από την Αρχαιότητα αντικείμενο πολλών στοχαστών προσφέροντας οράματα και λύσεις στις ιδεατές τους κοινωνικές οργανώσεις. Ο όρος ουτοπία επινοήθηκε από τον Άγγλο συγγραφέα και ουμανιστή Thomas More τον 16ο αιώνα διαμέσου του ομώνυμου έργου του. Το σύγγραμμα θεωρείται από πολλούς ως η βέλτιστη ουτοπική γραφή, καθώς απεικονίζει μια ιδανική κοινωνία, βάση της οποίας αποτελεί ένα πρότυπο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτό υπήρχε καθολική και δια βίου εκπαίδευση για όλους και όλες με σκοπό την κοινωνική ειρήνη, την ευτυχία και την ευημερία. Αν αναλογιστούμε ότι την εποχή του More, η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού ήταν αναλφάβητη, η εκπαιδευτική του πρόταση τον κατατάσσει δίπλα στους μεγάλους παιδαγωγούς και μεταρρυθμιστές κοινωνικούς επιστήμονες.

Λέξεις-Κλειδιά: Ουτοπία, εκπαίδευση, Αναγέννηση, Thomas More.

Εισαγωγή

Η λέξη «*ουτοπία*» εισήχθη για πρώτη φορά σε χρήση με την έκδοση του ομώνυμου έργου από τον Άγγλο στοχαστή Thomas More τον Δεκέμβριο του 1516 (Prescott, 2010:279). Ο More τη δημιούργησε από τη σύνδεση του ελληνικού επιρρήματος ου - «όχι» - με το ουσιαστικό τόπος, δίνοντας το σύνθετο «*ουτοπία / utopia / no place*» (Greene & Dolan, 1967:15). Διαμέσου λοιπόν μιας μυθοπλασίας, η Ουτοπία, ένα νεοανακαλυφθέν νησί κάπου στον Νέο Κόσμο, πρόσφερε ένα πρότυπο παράδειγμα κοινωνικής οργάνωσης, καθώς οι κάτοικοί της ζούσαν ευτυχισμένοι έχοντας ανακαλύψει και εφαρμόσει μια τέλεια μορφή διακυβέρνησης, κοινωνικής συμβίωσης και κοινοκτημοσύνης (Logan, 2016:xi). Αυτή λοιπόν η πραγματικότητα που συνέλαβε ο διανοητής μπορεί να μην υπήρχε αλλά όλοι θα επιθυμούσαν να βρίσκονταν εκεί (Halpin, 2003:47). Η ουτοπία έγινε έτσι ένα ιδανικό και όπως υποστηρίζει η συγγραφέας Berneri «*συνώνυμο μιας ευτυχισμένης και επιθυμητής μορφής κοινωνίας*» (Berneri, 1982:2).

Ο Thomas More (1478–1535) γεννήθηκε στο Λονδίνο και πέρασε σχεδόν όλη του τη ζωή στην πόλη και τα περίχωρά της. Προέρχονταν από μια σεβαστή προνομιούχο οικογένεια που ήταν διάσημη για τη μάθηση, τη φιλανθρωπία και τη φιλοξενία της. Ακολούθησε τα βήματα του πατέρα του σπουδάζοντας νομικά στην Οξφόρδη, χωρίς όμως να αποκοπεί από τους υπόλοιπους κλάδους της μάθησης (Gunn, 1995:15). Η διάνοιά του, καθώς και η ικανότητά του να δουλεύει σκληρά τον κατέστησαν από πολύ νωρίς σπουδαίο δικηγόρο, πολιτικό, συγγραφέα, φίλο του Έρασμου και εξέχων ανθρωπιστή της Αναγέννησης με ευρωπαϊκή φήμη (Turvey & Randell, 2008:131).

Αν και επέκρινε την Καθολική Εκκλησία για τις πρακτικές της στάθηκε απέναντι στη θρησκευτική μεταρρύθμιση του βασιλιά Ερρίκου Η΄ (Henry VIII), καθώς θεωρούσε τον Προτεσταντισμό ως απειλή για την ενότητα της Εκκλησίας (Scarboro & Dawson, 2019:83). Παρά το ότι είχε χριστεί Ιππότης για τις υπηρεσίες του στο στέμμα, συνάντησε το θάνατό του ως υποδειγματικός και βαθιά αφοσιωμένος καθολικός (Lipscomb, 2009:41). Ο λόγος της καταδίκης του για προδοσία ήταν συνέπεια της πεισματικής άρνησής του να αναγνωρίσει τον Ερρίκο Η΄ ως επικεφαλής της Εκκλησίας (Betteridge & Freeman, 2012:1). Η εκτέλεσή του στις 6 Ιουλίου του 1535 στέρησε από το κίνημα του Ουμανισμού έναν κορυφαίο εκπρόσωπό του (Ackroyd, 1998:394), ενώ η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία για τον μαρτυρικό του θάνατο τον ανακήρυξε άγιο το 1935 (Sargent, 2010:2).

Η ουμανιστική εποχή

Η Ουτοπία γράφτηκε σε μια περίοδο που το αναγεννησιακό ανθρωπιστικό σύστημα εκπαίδευσης ανταγωνιζόταν το παλαιότερο μεσαιωνικό (Matter, 1971:23). Ο θεμελιώδης σκοπός της εκπαίδευσης κατά τη μεσαιωνική περίοδο είχε σκοπό τη διατήρηση της υπάρχουσας παγκόσμιας τάξης (Guy, 1988:158). Ο ουμανισμός αυτό προσπάθησε να το αλλάξει αναζωπυρώνοντας το ενδιαφέρον για την τέχνη και τις αξίες του κλασσικού κόσμου (Norman, 2004:8-9). Παράλληλα ήθελε να βοηθήσει το άτομο να κατανοήσει και να αλλάξει τόσο τον εαυτό του όσο και τον κόσμο, αναζητώντας ορθολογικές και όχι θρησκευτικές απαντήσεις (Lamont, 1997:22). Ενθάρρυνε έτσι το ενδιαφέρον των ανθρώπων για την αναγέννηση των γραμμάτων και τη διάνοιξη νέων δρόμων στις επιστήμες και στις τέχνες. Ταυτόχρονα έδωσε έμφαση στο λόγο και την έρευνα αμφισβητώντας τη θεολογική παράδοση που εξύψωνε το θείο και υποβίβαζε καθετί γήινο ως διεφθαρμένο και αμαρτωλό (Σακαρέλλου, 2013:12). Με λίγα λόγια, ο ανθρωπισμός εξέφραζε την εξέγερση της ατομικότητας και, ως εκ τούτου, την πίστη σε ένα νέο, ανοιχτό σε όλους τους πολίτες εκπαιδευτικό σύστημα (Skinner, 2005:298).

Διαμέσου της εξάπλωσης των ιδεών του Ουμανισμού αναγνωρίζονταν όλο και ποιο έντονα η αξία της μόρφωσης από όλα τα μέλη της κοινωνίας, κάτι που θα βοηθούσε στην κοινωνική ειρήνη και πρόοδο (Houston, 2014:63). Ταυτόχρονα, οι αναγεννησιακοί λογοτέχνες διεύρυναν τους ορίζοντές τους έτσι ώστε να περιλαμβάνουν στα έργα τους απομνημονεύματα, ημερολόγια, καθώς και ποίηση από γυναίκες, κάτι πρωτοποριακό για την εποχή (Jewell, 1998:105). Σταδιακά λοιπόν μπορούμε να πούμε ότι «*αρχίζει να αναδεικνύεται και μια εικόνα της ζωής των γυναικών στον 16^{ο} αιώνα*» (Laurence, 2004:381).

Την εποχή του More, στην Αγγλία των Τυδώρ (Tudor) δεν υπήρχε εθνικό σύστημα εκπαίδευσης και μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό παιδιών και σχεδόν αποκλειστικά αγοριών, λάμβαναν εκπαίδευση (Lockyer, 2013:157). Υπολογίζεται ότι ο αναλφαβητισμός των ανδρών έφτανε στο 80%, ενώ των γυναικών στο 95% (Guy, 1988:417). Το πλείστον των σχολείων ήταν στοιχειώδη (petty schools) που στεγάζονταν σε εισόδους εκκλησιών. Οι μαθητές ηλικίας πέντε έως επτά ετών που φοιτούσαν σε αυτά διδάσκονταν

αποκλειστικά βασικές γνώσεις γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής. Αυτοί που ήθελαν να συνεχίσουν τις σπουδές τους εγγράφονταν κατόπιν στα Grammar Schools και φοιτούσαν έως την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών. Στα σχολεία αυτά που συντηρούνταν με δωρεές και απευθύνονταν αποκλειστικά στα τέκνα της άρχουσας τάξης, οι μαθητές επέκτειναν τις γνώσεις τους στα βασικά μαθήματα και επιπλέον διδάσκονταν τη λατινική γλώσσα και τα κλασικά γράμματα (Wagner & Walters Schmid, 2012:388-9). Το 1530 σε όλο το Βασίλειο υπήρχαν 124 Grammar Schools και τα τριτοβάθμια ιδρύματα του Κέμπριτζ και της Οξφόρδης (Guy, 1988:420).

Υπό την επίδραση του ρεύματος της Αναγέννησης, την περίοδο των Τυδώρ πραγματοποιήθηκαν ορισμένες βελτιώσεις στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της διάδοσης και της αποδοχής της ανθρωπιστικής μάθησης (Gunn, 1995:19). Επίσης, η διδασκαλία άρχισε να απελευθερώνεται σταδιακά από τον εκκλησιαστικό έλεγχο, αυξήθηκε το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των γυναικών, ενώ ιδρύθηκαν ορισμένα νέα Grammar Schools (Wagner & Walters Schmid, 2012:388).

Σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και ουτοπίας

Η Ουτοπία του More αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο περιέχει τη μορφή μιας συνομιλίας μεταξύ ενός ταξιδιώτη, του Ραφαήλ Υθλόδαιου (Raphael Hythloday) και του Πέτρου Αιγίδιου (Peter Gilles) (More, 1984:19). Σε αυτό γίνεται μια εξιστόρηση των κοινωνικών δεινών της σύγχρονης του More Αγγλίας (Hentschell, 2008:33). Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την περιγραφή του Ραφαήλ Υθλόδαιου για τα διάφορα έθιμα και θεσμούς που απαρτίζουν το νέο νησί της Ουτοπίας που έχει ανακαλύψει (Houston, 2014:20). Μεταξύ των βασικών θεμάτων που δίνει πληροφορίες είναι και αυτό του εκπαιδευτικού συστήματος (More, 2007:68).

Αναμφισβήτητα, ο More είναι ένας άνθρωπος της εποχής του (Cartwright, 2010: 8). Σε αυτή λοιπόν παρουσίασε το όραμα μιας τέλειας κοινωνίας που δύναται να χαρακτηριστεί ως πρωτοκομμουνιστική (Bruce, 1999:xix) και στην οποία «*κανένας δεν είναι φτωχός, κανένας δεν είναι ζητιάνος, κανένας δεν έχει τίποτα και όμως όλοι είναι πλούσιοι*» (Davies, 1997:81). Γράφοντάς τα αυτά δεν είχε μόνο σκοπό να δημιουργήσει έναν ιδανικό κόσμο παρουσιάζοντας μια ευτυχισμένη ζωή αλλά και να επικρίνει την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων (Bauman, 1976:13). Το έργο αποτελούσε μια κριτική της κοινωνίας των Τυδώρ όπου το πλείστον του πληθυσμού ζούσε σε συνθήκες μεγάλης ένδειας (Beier, 1983:4). Διαμέσου του έργου του πρόβαλλε στον καθρέφτη την αδικία, τη διαφθορά και τα δεινά της καθημερινά βιωμένης πραγματικότητας από το πλείστον των συμπολιτών του και την επείγουσα ανάγκη για αναμόρφωση της κοινωνίας (Wood, 2007:148).

Σημάδια της ουτοπικής σκέψης διακρίνονται σε όλους τους πρωτόγονους μύθους και θρύλους των διαφόρων πολιτισμών. Ωστόσο, η πρώτη γραπτή απεικόνιση της ιδανικής κοινωνίας ξεκινά με την «*Πολιτεία*» του Πλάτωνα, ενώ σε ευρωπαϊκό πεδίο η έκρηξη των ουτοπικών συγγραμμάτων ήρθε μετά τη δημοσίευση της Ουτοπίας (Houston,

2010:162). Όπως αναφέρει ο Alain Martineau «*είναι τόσο ογκώδης η ουτοπική γραφή που μια ολόκληρη ζωή δεν θα ήταν αρκετή για να την διαβάσει κάποιος*» (Martineau, 1986:27).

Όλοι οι ουτοπιστές συγγραφείς θεωρούσαν ότι θα μπορούσαν να επιτύχουν το ιδανικό μεταμορφώνοντας ορισμένους κοινωνικούς θεσμούς (Sargent, 2010:11). Ένας από αυτούς, ίσως και ο βασικότερος, θεωρήθηκε η εκπαίδευση, καθώς αυτή θα αποτελούσε το θεμέλιο για τη μελλοντική, άριστη κοινωνία. Η εκπαίδευση αποτέλεσε και αποτελεί το θεμελιώδες ηγετικό εργαλείο για την πραγματοποίηση της κοινωνικής ειρήνης και ευημερίας (Skinner, 2013:9). Έτσι, αυτή αποκτά ένα πολύ ιδιαίτερο νόημα στις ουτοπικές πολιτείες, έναν οδηγό προς την οικοδόμηση ενός τέλειου κράτους και μιας πρέπουσας κοινωνίας (Minerva, 2012:23).

Η έννοια της εκπαίδευσης έχει θεμελιώδη λειτουργία για να οργανωθεί το κοινωνικό περιβάλλον στην κοινωνία της ουτοπίας, καθώς η εκπαίδευση λειτουργεί ως προβολή προκειμένου να κατανοηθεί και να μετασχηματιστεί η υπάρχουσα κοινωνία (Houston, 2014:40). Διαμέσου της εκπαίδευσης διαμορφώνεται ο νέος ιδανικός κοινωνικός τύπος, καθώς ο ουτοπικός συγγραφέας ως άριστος παρατηρητής της εποχής του προσπαθεί να βρει τους λόγους των κοινωνικών αδικιών και να τους εξαλείψει διαμέσου των νέων εκπαιδευτικών θεσμών (Trahair, 1999:423). Αν και οι εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως και οι κοινωνικοί εκφράζονται διαφορετικά στο πλείστον των ουτοπιών, σε όλες κυριαρχεί η ιδέα ότι μια τέλεια κοινωνία μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης. Η παιδεία λοιπόν σε όλες τις ουτοπικές πολιτείες γίνεται κτήμα όλων, έχει κρατικό χαρακτήρα και προϋποθέτει ένα επαγγελματικό προσανατολισμό. Επομένως, είναι σημαντικό να μελετήσουμε την Ουτοπία σε σχέση με την εκπαιδευτική της διάσταση, έτσι ώστε να κατανοήσουμε σωστά το μήνυμά της (Νούτσος, 1979:144).

Οι πυλώνες της εκπαίδευσης στην Ουτοπία

Στην Ουτοπία, η εκπαίδευση στο τυπικό σχολικό περιβάλλον δεν εξηγείται με μεγάλη λεπτομέρεια. Μελετώντας όμως το σύγγραμμα μπορούμε να αντιληφθούμε ότι οι βασικοί πυλώνες της αποτελούσαν μια μεστή έκφραση των αρχών του ανθρωπισμού, τους οποίους ο συγγραφέας επέκτεινε και τελειοποίησε (Cormack, 2004:512). Κατά πρώτον, η εκπαίδευση βρίσκονταν υπό την επίβλεψη της Πολιτείας και ήταν δωρεάν, καθολική και κοινή για όλες και όλους. Όλοι διδάσκονταν όλα τα αντικείμενα, καθώς όλοι κρίνονταν ίσοι σε αξία (Halpin, 2003:48). Αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο δεν υπάρχουν επιλογές μαθημάτων, ούτε και σχολεία αριστούχων. Η πρόταση αυτή αποτελούσε μια ριζοσπαστική καινοτομία σε σύγκριση με το σύστημα εκπαίδευσης που επικρατούσε έως τότε όπου μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό του πληθυσμού λάμβανε τυπική εκπαίδευση (Guy, 1988:44). Επιπλέον, η ελεύθερη αυτή επιλογή σπουδών και κατόπιν εργασίας σήμαινε ότι ένα άτομο μπορούσε να διαλέξει ελεύθερα το επάγγελμα που του ταιριάζει (McLean, 1972:56). Επομένως μπορούσε να βρει την προσωπική του τελειοποίηση διαμέσου της ευτυχίας, καθώς η εκπαίδευση δεν αποτελούσε μέσο για την

απόκτηση υψηλότερης θέσης στην κοινωνία ή για την κατοχή περισσότερων υλικών αγαθών, αλλά για να προσφέρει περισσότερα στο κοινωνικό σύνολο (More, 2007:77).

Επιπλέον, η εκπαίδευση δεν περιορίζονταν μόνο στο ανδρικό φύλο, καθώς οι γυναίκες είχαν ίσα δικαιώματα και έτσι απολάμβαναν τις ίδιες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Halphin, 2001:305). Την παραπάνω θέση, ο More την υιοθετούσε και στην προσωπική του ζωή πιστεύοντας ότι οι άνδρες και οι γυναίκες έπρεπε να λαμβάνουν την ίδια αγωγή χωρίς διακρίσεις, ιδέα που θεωρείται «*καινοτόμα, δημιουργική και μπροστά από την εποχή του*» (Halpin, 2003:50). Αυτό το παράδειγμα εξάλλου ακολούθησε και στον οίκο του παρέχοντας στις κόρες του μια εξαιρετική κλασική παιδεία (Moran Cruz, 2003:464).

Ο επόμενος εκπαιδευτικός στόχος περιελάμβανε την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων του σώματος. Η ιδέα αυτή αντιτάσσονταν στη μεσαιωνική αντίληψη της υποταγής του σώματος στην ψυχή. Οι Ουτοπιανοί θεωρούσαν ότι η υγεία και η σωματική ευεξία ήταν απαραίτητες για μια ευτυχισμένη ζωή. Η σύνδεση λοιπόν με την κλασική Αρχαιότητα αναζωπύρωσε το ενδιαφέρον για τη φυσική αγωγή, ως ένα μέσο για έναν υγιή νου (Highland, 1942:52-3).

Ακολούθως, η εκπαίδευση στην Ουτοπία περιελάμβανε και το εκπαιδευτικό αντικείμενο της Αγωγής του Πολίτη. Η αγωγή της πολιτειότητας προϋποθέτει ότι οι πολίτες θα ενημερώνονται για τα κοινά, θα έχουν γνώση των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεών τους, θα εκφράζουν τις απόψεις τους, θα απαιτούν τη διαφάνεια και τη δικαιοσύνη και θα συμμετέχουν ενεργά στις κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες (Νούλα, 2014:12). Επομένως, στην Ουτοπία όλα τα μέλη της κοινότητας έπρεπε να ήταν μορφωμένα έτσι ώστε να καταστούν καλοί πολίτες και να εκπαιδευτούν για να υπηρετούν το δημόσιο συμφέρον. Η πρόταση για εκπαίδευση όλων στην πολιτειότητα ήταν μια εξέγερση ενάντια στο μεσαιωνικό ιδεώδες του κόσμου και του τρόπου διακυβέρνησης, όπου τα άτομα που συνέθεσαν τα τοπικά αρχοντικά συνδέονταν μεταξύ τους με οικονομική και στρατιωτική αναγκαιότητα. Οι δουλοπάροικοι δεν χρειάζονταν να εκπαιδευτούν για να έχουν πίστη στο κράτος, ενώ ήταν αδιανόητη η συμμετοχή τους στη διακυβέρνηση του αρχοντικού ή της Εκκλησίας (Highland, 1942:53-4).

Ο επόμενος πυλώνας στο Νησί έγκειται στην καθολική επαγγελματική εκπαίδευση όλων έτσι ώστε να καταστούν ικανοί για να συμμετέχουν ενεργά στην οικονομική ζωή της κοινότητας (More, 2016:52). Αυτή η μορφή εκπαίδευσης σημαίνει την απελευθέρωση των τεχνών και των επιστημών από τα χέρια των πλουσίων και των ευγενών τάξεων έτσι ώστε να είναι διαθέσιμη στη δημόσια σφαίρα. Κατά τη διάρκεια των αιώνων του Μεσαίωνα δεν υπήρχε επίσημη επαγγελματική εκπαίδευση εκτός από αυτή των μαθητειών που διδάσκονταν στις συντεχνίες. Επομένως, η καθολική μόρφωση των πολιτών στις διάφορες τέχνες και επαγγέλματα τα προετοίμαζε για μια οικονομική ζωή ελεύθερη σε επιλογές (Coleman, 1987:19).

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης στην Ουτοπία δεν προορίζεται μόνο σε αυτή των σχολικών ετών αλλά είναι μια εκπαίδευση που συνεχίζεται σε όλη τη ζωή. «*Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες, έρχονται γενικά κατά συρροή για να ακούσουν τις διαλέξεις, παρακολουθώντας εκείνες που τους ταιριάζουν*» (More, 2016:52). Έτσι λοιπόν μία από τις κορυφαίες απολαύσεις για τους πολίτες ήταν η συνεχής καλλιέργεια του νου, καθώς *«όλοι τους περνούν τις ελεύθερες ώρες τους στα σπουδαστήρια και στα αναγνωστήρια»* (Μάμφορντ, 1998:59). Ως εκ τούτου, μπορούμε να μιλήσουμε για την έννοια μιας δια βίου εκπαίδευσης με εκπαιδευτικές δραστηριότητες ελεύθερες και ανοιχτές σε όλους (Claeys & Sargent, 1999:78). Στην εποχή μας μόλις πρόσφατα συνειδητοποιήθηκε η σημασία της δια βίου εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τα πλεονεκτήματα που αποκομίζει, όχι μόνο ο καθένας, αλλά και η κοινωνία ως σύνολο από αυτή (Elfert, 2018:111).

Ο επόμενος στόχος της εκπαίδευσης ήταν ότι αυτή θα έπρεπε να μηδενίσει κάθε επιθυμία για πλούτο και πολυτέλεια, έτσι ώστε να αναπτυχθεί η αίσθηση της κοινοτικής ισότητας (McLean, 1972:56), ενώ άπαντες εκπαιδεύονταν ώστε να είναι ηθικοί και ειλικρινείς με επαίνους και ανταμοιβές (More, 2007:122).

Από την ανάλυση διαφαίνεται το όραμα του συγγραφέα, έμπειρου νομικού και συμβούλου του Βασιλιά για το μέλλον της σχολικής εκπαίδευσης (Logan, 2016:xviii). Υπό την επίδραση της παιδαγωγικής αισιοδοξίας του Ουμανισμού, ο More αποδέχονταν πλήρως την ιδέα της γενικής λαϊκής μόρφωσης χωρίς διακρίσεις φύλου και τάξης (Eskin, 1999:120). Διαμέσου αυτής διεκδικούσε την απόλυτη πολιτική, κοινωνική και προπάντων πνευματική εξίσωση των απλών ανθρώπων με την τάξη των ευγενών. Η απαίτηση για γενική μόρφωση σε συνδυασμό με την εκκοσμίκευση του κράτους οδηγούσε σταδιακά στην εκκοσμίκευση της εκπαίδευσης με στόχο τη δημιουργία ενός δημόσιου σχολείου (Νικολοπούλου, 2014:20). Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι ο More ήταν πεπεισμένος ότι η σωστή εκπαίδευση θα πρόσφερε τη βέλτιστη αφετηρία να ξεκινήσουν οι νέοι και οι νέες μια δημιουργική ζωή (Halpin, 2003:49).

Ως συμπέρασμα

Η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε ουτοπικής φαντασίας (Matter, 1971:23). Οι μυθοπλασίες τείνουν να υποδηλώνουν ότι οι κρατούντες εκπαιδευτικοί θεσμοί μπορούν να εξελίσσονται έτσι ώστε να βελτιώνεται η ανθρώπινη διαβίωση και οι ανθρώπινες σχέσεις (Robertson, 2018:259). Ο εκπαιδευτικός θεσμός λαμβάνει πρωταρχική σημασία στην πραγματοποίηση της κοινωνικής αλλαγής και της επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων. Εκτός όμως από το παραπάνω, η εκπαίδευση ειδώθηκε και ως ένα όχημα που θα επέτρεπε στον άνθρωπο να προσαρμόσει σε αυτές τις αλλαγές. Ως το ιδανικό όργανο οικοδόμησης ενός καλύτερου μέλλοντος (Krige, 2010:153). Από τη μια μεριά η επιθυμία για την τελειότητα και από την άλλη η καθορισμένη εκπαιδευτική λειτουργία τέμνονται στην σκέψη των ουτοπικών συγγραφέων για την οικοδόμηση της ιδανικής κοινωνίας (Hentschell, 2008:34).

Από τη δημοσίευση της Ουτοπίας το 1516, αυτή η παράδοση, την οποία ονομάζουμε ουτοπική, συνδεόμενη με το απραγματοποίητο (Mannheim, 1997:236), άσκησε ισχυρή επιρροή σε όλες τις προσπάθειες των κοινωνικών μεταρρυθμίσεων (Levitas, 2010:1). Η επίδρασή της στα εκπαιδευτικά δρώμενα όλα αυτά τα χρόνια ήταν σημαντική επηρεάζοντάς τα στο μέγιστο βαθμό. Δεν θα ήταν υπερβολή να τονίσουμε ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ήταν συνέπεια των ιδεών που μετέδωσαν τα ουτοπικά κείμενα (Halpin, 2001:300). Το ενδιαφέρον αυτό συνεχίζεται αμείωτο έως τις μέρες μας, καθώς τα προβλήματα επιδιώκουν να βρουν πάντα την ιδανική / ουτοπική λύση τους (El-Ojeili, 2020:9).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μάμφορντ, Λ. (1998). *Η ιστορία των ουτοπιών*. Σκόπελος: Νησίδες.

Mannheim, K. (1997. *Ιδεολογία και Ουτοπία*. Αθήνα: Γνώση.

More, T. (2007). Ουτοπία, σσ. 17-167. Ροζάνης, Σ. (Επιμ.). *Τρία κείμενα για την ουτοπία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

More, T. (1984). Η Ουτοπία. Αθήνα: Κάλβος.

Νικολοπούλου, Π. (2014). Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσής του στο ακαδημαϊκό πεδίο. Διδακτορική Διατριβή. Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Νούλα, Ι. (2014). *Η έννοια της Πολιτειότητας στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Νούτσος, Π. (1979). *Ουτοπία και ιστορία*. Αθήνα: Κέδρος.

Σακαρέλλου, Σ. (2013). *Ειρωνεία και Ουτοπία ως παιδευτικές μέθοδοι στην φιλοσοφία του Erasmus και του More*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Skinner, Q. (2005). *Τα θεμέλια της νεώτερης πολιτικής σκέψης.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Skinner, B. (2013). *Ουώλντεν Δύο*. Αθήνα: Πεδίο.

Ξενόγλωσση

Ackroyd, P. (1998). *The Life of Thomas More.* London: Chatto and Windus.

Bauman, Z. (1976). *Socialism the active utopia*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Beier, A. (1983). *The Problem of the Poor in Tudor and Early Stuart England*. London: Methuen & Co.

Berneri, M-L. (1969). *Journey Through Utopia*. London: Freedom Press. Press.

Betteridge, T. & Freeman, T. (2012). *Henry VIII and History*. Surrey: Ashgate Publishing.

Bruce, S. (1999). Introduction, pp. ix- xlii. *Tree early modern Utopias*. Oxford: Oxford University Press.

Cartwright, K. (2010). Introduction, pp. 1-12. Cartwright, K. (Edit). *A Companion to Tudor Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.

Claeys, G. & Sargent, L. (1999). *The utopia reader*. New York: New York University Press.

Coleman, D. (1987). *Industry in Tudor and Stuart England*. London: Macmillan Education.

Cormack, L. (2004). Science and Technology, pp. 509-525. Tittler, R. & Jones, N. (Edit.). *A Companion to Tudor Britain*. Oxford: Blackwell Publishing.

Davies, T. (1997). *Humanism.* London: Routledge.

Elfert, M. (2018). *UNESCO's Utopia of Lifelong Learning*. New York: Routledge

El-Ojeili, C. (2020). *The Utopian Constellation*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

Eskin, C. (1999). The Rei(g)ning of Women's Tongues in English Books of Instruction and Rhetorics, pp. 101-132. Whitehead, B. (Edit.). *Women's education in early modern Europe: a history, 1500–1800*. New York: Garland Publishing.

Greene, J. & Dolan, J. (1967). *The essential Thomas More*. New York: Mentor Omega Book.

Gunn, S. (1995). *Early Tudor Government, 1485–1558*. New York: Palgrave Macmillan.

Guy, J. (1988). *Tudor England*. Oxford: Oxford University Press.

Halpin, D. (2001). Utopianism and Education: The Legacy of Thomas More, pp. 299-315. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 49, No. 3.

Halpin, D. (2003). *Hope and Education. The role of the utopian imagination.* London: Routledge Falmer.

Hentschell, R. (2008). *The culture of cloth in early modern England*. England: Ashgate Publishing.

Highland, H-J. (1942). *Utopian education. A study of the ideal worlds from Sir Thomas More to H. G. Wells*. Ph. D. Thesis. New York University.

Houston, C. (2010). Utopia and education in the seventeenth century: Bacon's Salomon's House and its influence. pp. 161-178. Houston, C. (Edit.). *New Worlds Reflected: Travel and Utopia in the Early Modern Period*. Surrey: Ashgate Publishing,

Houston, C. (2014). *The Renaissance Utopia*. Surrey: Ashgate Publishing.

Jewell, H. (1998). *Education in early modem England*. London: MacMillan Press.

Krige, J. (2010). Techno-Utopian Dreams, Techno-Political Realities: The Education of Desire for the Peaceful Atom, pp. 151-175. Gordin, M. & Tilley, H. & Prakash, G. (Edit). *Utopia/dystopia: conditions of historical possibility*. New Jersey: Princeton University Press

Lamont, C. (1997). *The Philosophy of Humanism*. New York: Humanist Press.

Laurence, A. (2004). Women in the British Isles in the Sixteenth Century, pp. 381-399. Tittler, R. & Jones, N. (Edit.). *A Companion to Tudor Britain*. Oxford: Blackwell Publishing.

Levitas, R. (2010). *The concept of Utopia*. Switzerland: Peter Lang.

Lipscomb, S. (2009). *1536 - The Year that Changed Henry VIII*. Oxford: Lion Hudson.

Lockyer, R. (2013). *Tudor and Stuart Britain 1485–1714*. New York: Routledge.

Logan, G. (2016). Introduction, pp. xi-xxxii. More, T. (2016). *Utopia*. Cambridge: Cambridge University Press.

McLean, A. (1972). *Humanism and the rise of science in Tudor England*. New York: Neale Watson Academic Publications.

Martineau, A. (1986). *Herbert Marcuse's Utopia*. Montreal: Harvest House.

Matter, W. (1971). *Aldous Huxley and the utopian tradition*. Ph. D. Dissertation. USA: Texas Tech University.

Minerva, N. (2012). So Close, So Far: The Puzzle of Antangil, pp. 21-26. Ramiro Avilis, M. & Davis, J. (Edit). *Utopian Moments. Reading Utopian Texts*. New York: Bloomsbury Academic.

Moran Cruz, J-A. (2003). England: Education and Society, pp. 451-471. Rigby, S. (Edit). *A Companion to Britain in the Later Middle Ages*. Oxford: Blackwell Publishing.

More, T. (2016). *Utopia*. Cambridge: Cambridge University Press.

Norman, R. (2004). *On humanism*. London: Routledge.

Prescott, A. (2010). More's Utopia: Medievalism and Radicalism, pp. 279-294. Cartwright, K. (Edit). *A Companion to Tudor Literature*. Oxford: Blackwell Publishing.

Robertson, M. (2018). *The Last Utopians*. United Kingdom: Princeton University Press.

Sargent, L. (2010). *Utopianism: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Scarboro, D. & Dawson, I. (2019). *Henry VIII & His Ministers, 1509-40*. London: Hodder Education.

Trahair, R. (1999). *Utopias and Utopians*. New York: Routledge.

Turvey, R. & Randell, K. (2008). *Henry VIII to Mary I: Government and Religion 1509–58*. London: Hodder Education.

Wagner, J. & Walters Schmid, S. (2012). *Encyclopedia of Tudor England*. Santa Barbara California: ABC-CLIO.

Wood, A. (2007). *The 1549 Rebellions and the Making of Early Modern England*. Cambridge: Cambridge University Press.

Οι αξίες της εκπαίδευσης και η κουλτούρα των εκπαιδευτικών: Ο ρόλος τους στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης

Ελένη Ανδρεαδέλλη, Υποψήφια Διδάκτορας

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες η αγγλοσαξονική εκπαίδευση προσανατολίστηκε στην επίτευξη συγκεκριμένων ελέγξιμων μαθησιακών στόχων και στη λογοδοσία των εκπαιδευτικών, χωρίς να καταφέρει να γεφυρώσει το κενό ανάμεσα σε αυτό που η ίδια πρόσφερε και σε αυτό που η κοινωνία είχε ανάγκη. Σε αυτή την πορεία αναγνωρίστηκε αφενός ο σημαντικός ρόλος της κουλτούρας των εκπαιδευτικών, αφετέρου η σημασία των αξιών που διαπνέουν την εκπαίδευση. Στην εργασία που ακολουθεί παρουσιάζονται δύο εφαρμοσμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση των δυσλειτουργιών των εκπαιδευτικών συστημάτων του δυτικού κόσμου, οι οποίες συνδέουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών, τις αρχές και το ηθικό υπόβαθρό που πρέπει να διέπει τη διοίκηση και τη λειτουργία των σχολείων. Η πρώτη εκπορεύεται από τον χώρο της διοίκησης και η δεύτερη από τον χώρο της κοινωνιολογίας. Οι προτάσεις συγκρίνονται, αποτιμούνται και σχολιάζονται.

Λέξεις-Κλειδιά: κουλτούρα, αποτελεσματικότητα, εκπαιδευτικά συστήματα, αξίες.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, στα αγγλοσαξονικά εκπαιδευτικά συστήματα, φάνηκε πως έγινε μια σταδιακή στροφή προς τη διαμόρφωση προγραμμάτων σπουδών και την οργάνωση της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να ικανοποιούνται στόχοι συγκεκριμένων προδιαγραφών, ο οποίοι συνδέονταν με την αγορά εργασίας. Γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες τεμαχίστηκαν και κάθε τμήμα έγινε ένας μαθησιακός στόχος που αντιστοιχούσε σε ένα μετρήσιμο αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υλοποιήσουν αυτό το σχέδιο και να υιοθετήσουν μια υποστηρικτική ως προς αυτό σχολική κουλτούρα. Οι συνεχείς αλλαγές, βελτιώσεις και μεταρρυθμίσεις προσπάθησαν να διορθώσουν τη διαχρονική δυσλειτουργία αυτού του σχήματος, που δεν κατάφερε να γίνει αποτελεσματικό, παρόλο που με το πέρασμα των χρόνων έγινε πιο ελεγκτικό. Η κοινή πεποίθηση πως η εκπαίδευση δεν κατάφερε να εκπληρώσει τους σκοπούς της και η συνεχιζόμενη αντίθεση ανάμεσα σε αυτό που επιθυμεί η κοινωνία και σε αυτό που η εκπαίδευση προσφέρει, έθεσαν σοβαρά ερωτήματα για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και έφεραν στην επιφάνεια το πρόβλημα των αξιών στην εκπαίδευση (Hannay & Earl, 2014).

Ερευνητές από διάφορους επιστημονικούς χώρους παρουσίασαν προτάσεις για τη λειτουργία των σχολείων, οι οποίες αναδεικνύουν, σε διαφορετικό βαθμό, τη σημασία των αξιών στην εκπαίδευση. Δύο από αυτές παρουσιάζονται στη συνέχεια, υπό το πρίσμα της ποιότητας των αξιών και του τρόπου με τον οποίο αυτές εντάσσονται στο

εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οργανωσιακή ανασυγκρότηση και ηθικό πλαίσιο

Ο Νορβηγός Per Dalin, για πολλά χρόνια διευθυντής του κέντρου για την εκπαιδευτικής έρευνα και καινοτομία του Οικονομικού Οργανισμού Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), συγκρότησε μια πρόταση για την αλλαγή και βελτίωση της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού, την οποία συνέδεσε με την αλλαγή στη σχολική κουλτούρα. Στο βιβλίο του *Changing the school culture* (1993) παρουσιάζει ένα πρόγραμμα ανασυγκρότησης των σχολείων (εφαρμόστηκε σε 15 χώρες και πάνω από 1000 σχολεία) στο οποίο περιγράφει τον ρόλο των συμβούλων εκπαίδευσης, τη μορφή της συμβουλευτικής δράσης, τα στάδια και τα αναμενόμενα αποτελέσματα Θα μπορούσε να είναι μια από τις πολλές προτάσεις οργανωσιακής ανασυγκρότησης, όμως, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον βρίσκεται στην ανάδειξη του ρόλου των αξιών στην εκπαίδευση και του τρόπο που αυτές διαχέονται στο σχολικό οργανισμό. Οι προαποφασισμένες και κομματιασμένες απόπειρες για τη βελτίωση των επιδόσεων και των αποτελεσμάτων χαρακτηρίζονται από τον συγγραφέα ως ανεπαρκείς, ενώ αυτό που απαιτείται είναι η σε βάθος αλλαγή των αξιών και των πεποιθήσεων, μέσω της κουλτούρας των εκπαιδευτικών.

Ο Dalin διαπιστώνει ότι τα σχολεία αγωνίζονται να αδράξουν το σύγχρονο νόημα της μάθησης και δέχονται πιέσεις για μεταρρυθμίσεις, οι οποίες έρχονται από το εξωτερικό και από το εσωτερικό περιβάλλον. Οι πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές αλλαγές και η ανασυγκρότηση των επιχειρήσεων καθορίζουν το θεμιτό πλαίσιο αξιών και συγκροτούν ένα πεδίο διαμάχης ανάμεσα στην κουλτούρα της εικόνας (που προβάλλουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης) και στην κουλτούρα των γραπτών κειμένων που προβάλλει το σχολείο. Για να επιτευχθεί μια επιτυχής αλλαγή θα πρέπει το σχολείο να μπορεί να διαχειρίζεται αυτές τις αντικρουόμενες προκλήσεις. Δεν υπάρχει μία και μοναδική συνταγή επιτυχίας, για να εφαρμοστεί από όλα τα σχολεία. Αυτή προκύπτει με πολλούς τρόπους, με διαφορετική ένταση και έχει διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά. Γι' αυτό οι προκατασκευασμένες τυποποιημένες λύσεις είναι καταδικασμένες στην αποτυχία.

Στον σχολικό οργανισμό αλληλεπιδρούν από κοινού πέντε μεταβλητές, λέει ο Dalin. Μία από αυτές είναι το οργανωσιακό περιβάλλον, δηλαδή ο διοικητικός μηχανισμός που ενώνει το σχολείο με την κεντρική εξουσία και τους τοπικούς φορείς. Το περιβάλλον επηρεάζει και επηρεάζεται από τις αξίες, οι οποίες εμπεριέχονται στις ιδεολογίες, τις πολιτικές, τις θεωρίες μάθησης, την επίσημη στοχοθεσία, εκφράζονται στις καθημερινές νόρμες και αποτυπώνονται στην κουλτούρα των εκπαιδευτικών. Οι αξίες αποκτούν υπόσταση μέσα από τη δράση των μελών της σχολικής κοινότητας, οι οποίοι διαμορφώνουν το πλαίσιο αξιών του σχολείου. Αυτό δεν είναι πάντα ορατό, κοινό, συμπαγές ή σταθερό. Παρά τις επίσημες κατευθύνσεις και προτροπές, οι στάσεις και οι συμπεριφορές προκύπτουν από τα άτομα και τις ομάδες, ρυθμίζονται από τις διεργασίες που γίνονται στο επαγγελματικό επίπεδο και τις κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες εμπλέκουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας

πραγματοποιείται μέσα από την καθημερινή αντιμετώπιση ηθικών διλημμάτων, την επίλυση συγκρούσεων, τη διάκριση ανάμεσα σε διενέξεις αξιακού περιεχομένου και διαμάχες συμφερόντων.

Στην πρόταση του Dalin, τα αποτελέσματα του σχολείου (school outcomes) είναι γνωστικά, κοινωνικά, συναισθηματικά και επηρεάζονται από έναν μεγάλο αριθμό παραγόντων, οι ισχυρότεροι από τους οποίους δεν ελέγχονται από το σχολείο. Όπως δείχνουν οι έρευνες ως και 75% των μεταβλητών που ευθύνονται για τα αποτελέσματα των μαθητών μπορούν να αποδοθούν σε εξωσχολικούς παράγοντες. Από τους ενδοσχολικούς παράγοντες ξεχωρίζει η σχολική κουλτούρα, ως μείζων παράγοντας επίδρασης στην ποιότητα των ευκαιριών που το σχολείο παρέχει σε κάθε μαθητή. Οι αξίες και οι νόρμες καθορίζουν τη σχέση της οργανωσιακής δομής και της ανθρώπινης δράσης, κατευθύνουν τις διαδικασίες και ρυθμίζουν την καθημερινή συμπεριφορά.

Ο ερευνητής υποστηρίζει πως υπάρχει μια αντικειμενική πραγματικότητα, η οποία αποτυπώνεται στα ποσοστά σχολικής διαρροής, στις οικονομικές αποδοχές των εκπαιδευτικών, στους βαθμούς των μαθητών κ.ά. Ωστόσο, αυτό που αλλάζει τη συμπεριφορά των ατόμων είναι η υποκειμενική ερμηνεία της πραγματικότητας, δηλαδή αυτό που ενεργοποιεί τους συμμετέχοντες είναι το νόημα που αυτοί δίνουν σε κάθε περίσταση. Πιο σημαντική από τα ίδια τα δεδομένα είναι η ερμηνεία τους. Εκατοντάδες μεταβλητές πρέπει να συνδεθούν με αμέτρητους τρόπους για να απεικονίσουν τη μοναδική εικόνα ενός σχολείου. Η γνώση και τα εργαλεία που διαθέτουμε για μια τόσο λεπτομερειακή απόδοση είναι περιορισμένα, καθώς δεν υπάρχουν γενικευμένες, εφαρμόσιμες λύσεις. Σε αυτό το πνεύμα, η αποτελεσματικότητα των σχολείων δε μπορεί να εκτιμηθεί μόνο από τους βαθμούς των μαθητών στις εξετάσεις. Σύμφωνα με τις ισχύουσες αντιλήψεις, οι υψηλές βαθμολογικές επιδόσεις καθιστούν ένα σχολείο αποτελεσματικό, ωστόσο δεν είναι απαραίτητα αυτές ο πιο σημαντικός δείκτης αποτελεσματικότητας. Τα δεδομένα από μόνα τους αξίζουν στο βαθμό που νοηματοδοτούνται από τα υποκείμενα.

Το μεγάλο ενδιαφέρον αυτής της πρόταση είναι ότι αφενός πηγάζει από τον χώρο της διοίκησης, αφετέρου φέρνει στο προσκήνιο το ζήτημα των αξιών και άπτεται της οπτικής των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Πρόκειται για μια πρόταση που θεμελιώνεται σε ένα εμπλουτισμένο θεωρητικό πλαίσιο και εστιάζει στη ανάδειξη των αξιών σε έναν σαφώς δομημένο σχολικό οργανισμό. Η έρευνα του Dalin τοποθετεί τις αξίες στην αφετηρία ενός μοντέλου επιδράσεων αφενός προς το εσωτερικό περιβάλλον, δηλαδή προς τις ανθρώπινες σχέσεις, τις δομές, τις στρατηγικές του σχολικού οργανισμού, αφετέρου προς το εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή τις υψηλότερες βαθμίδες διοίκησης, την τοπική κοινωνία και τις αγορές. Η επίδραση των αξιών στις ανθρώπινες σχέσεις εκφράζεται μέσω της εμπιστοσύνης και της ανοιχτότητας, της ασφάλειας και της υπευθυνότητας, της συνεργασίας και της δεκτικότητας στην αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν αξίες, τις ενσωματώνουν στην κουλτούρα τους και τις μετασχηματίζουν σε συμπεριφορές, μέσω μιας συνεχούς και διαρκούς διαδικασίας μάθησης, οπότε ο σχολικός οργανισμός γίνεται μανθάνων οργανισμός. Η επίδραση των αξιών στις

δομές εκφράζεται με την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα όργανα λήψης αποφάσεων, την κατανομή καθηκόντων και την εδραίωση συνεργασιών. Η επίδραση των αξιών στις στρατηγικές εκφράζεται με τη εφαρμογή διαμορφωτική αξιολόγηση για την εκτίμηση των αναγκών εκπαιδευτικών και μαθητών και την ανάληψη δράσεων. Η επίδραση των αξιών στο εξωτερικό περιβάλλον εκφράζεται με την ανοιχτή σχέση και την εγκαθίδρυση διαλόγου με την τοπική κοινωνία και τους γονείς, την ανάληψη της ευθύνης και τη δημόσια υποστήριξη των αποφάσεων του σχολείου. Στις περιπτώσεις που ο κόσμος της αγοράς επηρεάζει αρνητικά τη σχολική φοίτηση, το σχολείο πρέπει να προβάλλει και να προωθεί τις δικές του θέσεις και υπηρεσίες (Dalin, 1993:102-106).

Από τις αξίες στην εκπαίδευση προς την κοινωνία των αξιών

Οι Hargreaves & Shirley (2009) μελέτησαν τις επιτυχείς και ανεπιτυχείς αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου, προκειμένου να διαμορφώσουν τη δική τους πρόταση για τις επιτυχείς βελτιώσεις και αλλαγές που απαιτεί η σύγχρονη εκπαίδευση. Βάση της πρότασής τους είναι η άποψη πως η δυναμική της αλλαγής είναι από μόνη της τόσο ισχυρή που μπορεί να δημιουργήσει επιτυχημένα εκπαιδευτικά παραδείγματα και να επηρεάσει ακόμα και τα πιο αυταρχικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ο ηθικός προβληματισμός διαπνέει το σύνολο του προγράμματός τους, χωρίς να τίθεται ως ρητός στόχος (Hargreaves & Shirley, 2009).

Οι ερευνητές θεωρούν πως υπάρχουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών αλλαγών: α) οι αλλαγές που οδήγησαν σε επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα συγκεκριμένων κρατών, β) οι αλλαγές που οραματίστηκαν και υλοποίησαν συγκεκριμένα σχολεία, τα οποία εφάρμοσαν επιτυχώς ένα βελτιωμένο μοντέλο εκπαίδευσης εντός ενός προβληματικού εκπαιδευτικού συστήματος. Στην πρώτη κατηγορία ανήκει το εκπαιδευτικό σύστημα της Φιλανδίας. Οι πολύ καλές επιδόσεις των Φιλανδών μαθητών στο διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών PISA (Program for International Students Assessment) συμπίπτουν με την κατάργηση του συνόλου των εθνικών, τυποποιημένων δοκιμασιών (national standardized tests), την προσέλκυση εκπαιδευτικών αυξημένων προσόντων, τη δημιουργία υποστηρικτικού εργασιακού περιβάλλοντος, την υψηλή επαγγελματική εμπιστοσύνη και την εστίαση στη συμπερίληψη και στη δημιουργικότητα (Hargreaves, Halasz & Pont, 2007). Στη μελέτη του ΟΟΣΑ για το φιλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα, διαπιστώνεται ότι αφενός οι διευθυντές των σχολείων ηγούνται επαγγελματικών κοινοτήτων που συγκροτούνται από υψηλά ειδικευμένους εκπαιδευτικούς, αφετέρου οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και συντάσσουν οι ίδιοι τα προγράμματα σπουδών των σχολείων τους, σύμφωνα με γενικές εθνικές καθοδηγητικές γραμμές. Επικρατεί μια οργανωσιακή κουλτούρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και υπευθυνότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως μια κοινότητα ειδικών, οι οποίοι συνεργάζονται με άλλες ειδικότητες προκειμένου να διαχύσουν τη γνώση (CEDEFOP, 2007).

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκει η εκπαιδευτική περιφέρεια των Tower Hamlets του Λονδίνου (London Borough of Tower Hamlets), η οποία το 1997 ανακηρύχτηκε ως η

περιοχή με τις χειρότερες επιδόσεις μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αγγλίας. Στη διάρκεια των επόμενων εννέα χρόνων πραγματοποιήθηκε μια θεαματική αλλαγή και το 2006 οι μαθητικές επιδόσεις στις τυποποιημένες εθνικές εξετάσεις έφτασαν και ξεπέρασαν τον μέσο όρο της χώρας, παρότι η σύνθεση του πληθυσμού παρέμεινε η ίδια. Οι Hargreaves και Harris (2011) μελέτησαν τη βελτίωση, χρησιμοποιώντας ποικιλία ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων και κατέληξαν πως τα στοιχεία που συνέβαλαν στη θεαματική αλλαγή είναι: i) η ηγεσία με όραμα που ασκούσε ο διευθυντής εκπαίδευσης, ο οποίος πίστευε στις υψηλές προσδοκίες και στην άρση των εμποδίων στη γνώση, ii) η συνέχεια της προσπάθειας από τον διάδοχο διευθυντή, ο οποίος προσέλκυσε υψηλής ποιότητας μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό, που ανέπτυξε τη αίσθηση της αποστολής προς το συγκεκριμένο σχολείο, iii) η διατήρηση των υψηλών ποσοτικών στόχων αποτελεσματικότητας και η ενίσχυση της εμπιστοσύνης, του σεβασμού και της διασχολικής συνεργασίας, ιδίως στις περιπτώσεις εισροής νέων μεταναστών μαθητών, iv) η επιμονή των σχολείων να θέτουν τους δικούς τους στόχους και η χαλαρή, αλλά όχι αδιάφορη, αντιμετώπιση των κυβερνητικών πιέσεων και πολιτικών υπέρ της επίτευξης των τυποποιημένων εθνικών στόχων, v) η δημιουργία ενός νέου μοντέλου συνεργασίας με την όμορη επιχειρηματική περιοχή Canary Wharf, που είχε τον τίτλο *Corporate educational responsibility,* vi) η έμφαση στην ενδυνάμωση των σχέσεων με την κοινότητα και την εμπλοκή της στα εκπαιδευτικά γεγονότα. Για το τελευταίο, έγιναν συμφωνίες με τις θρησκευτικές οργανώσεις, τους ιμάμηδες και τη μεγάλη μουσουλμανική κοινότητα, ώστε να αντιμετωπιστούν από κοινού οι μακροχρόνιες απουσίες των μαθητών. Κοινές ανακοινώσεις σε σχολεία και τεμένη βοήθησαν να γίνει κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικές επιδόσεις και η ικανότητα της κοινότητας για ανάπτυξη ήταν στενά συνδεδεμένα. Ορισμένες σχολικές μονάδες λειτουργούσαν εντός των κοινοτικών κέντρων, από το πρωί έως το βράδυ, παρέχοντας πόρους και αναψυχή σε μαθητές και ενήλικες. Για την κάλυψη των αναγκών, έγιναν προσλήψεις προσωπικού από την τοπική κοινότητα, ώστε να αναπτυχθεί κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους κατοίκους (Hargreaves και Harris, 2011).

Με βάση έναν μεγάλο αριθμό αντίστοιχων περιπτώσεων, οι ερευνητές κατέληξαν σε μια πρόταση αλλαγής της εκπαίδευσης, που στηρίζεται στις αξίες και στις αρχές της έμπνευσης, της καινοτομίας, της υπευθυνότητας, της συνεργασίας, του σεβασμού, της συμπερίληψης, της επιμονής, των υψηλών προσδοκιών, της προσήλωσης στον στόχο, της σταθερότητας και της διάρκειας. Οι κυβερνητικές πολιτικές, ο ιδιωτικός και ο δημόσιος τομέας πρέπει να συμβάλλουν σε ένα κοινό όραμα ευημερίας, δυνατοτήτων και δημιουργικότητας, ώστε ένας συναρπαστικός και περιεκτικός ηθικός σκοπός να συνδέει όλους του εμπλεκόμενους: το όραμα της μελλοντικής κοινωνίας. Σύμφωνα με αυτά, οι εκπαιδευτικοί θα εργάζονται σε δημόσια θέα, θα οφείλουν να κοινωνούν το όραμα του δημόσιου σχολείου και να εμπνέουν τις ομάδες με τις οποίες συνεργάζονται, δηλαδή τους συναδέλφους τους, τους γονείς, την κοινότητα και τις επιχειρήσεις, προκαλώντας τη δημόσια συζήτηση και προβάλλοντας το δημοκρατικό ιδεώδες, ως εφικτό μέλλον.

Οι ερευνητές θεωρούν ως στρατηγικό πυλώνα για την επιτυχία της πρότασής τους την

αλλαγή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών, μέσω της εξατομικευμένης, και όχι της προσαρμοσμένης, δια βίου μάθησης. Η δεύτερη αναφέρεται στη διαδικασία πρόσβασης στην υπάρχουσα γνώση, μια διαδικασία προσαρμογή στις ανάγκες της αγοράς, που υπακούει στη διαχειριστική λογική της γνώσης και των δεξιοτήτων και καθοδηγείται από progress managers, δηλαδή υπεύθυνους επαγγελματίες που θέτουν και ελέγχουν εβδομαδιαίους ή μηνιαίους στόχους επίτευξης (Ainscow & Miles, 2008). Αντίθετα, η εξατομικευμένη γνώση μεταμορφώνει τη διαδικασία της μάθησης σε κάτι βαθύτερο, που έχει νόημα για το άτομο και το κάνει δημιουργικό και καινοτόμο, γιατί στηρίζεται σε βαθύτερες αξίες, όπως η αφοσίωση, το θάρρος, η φροντίδα, η αυτοθυσία ενώ περιλαμβάνει κριτική στάση και δράση.

Οι ερευνητές θεωρούν πως καμία αλλαγή δε μπορεί να επιτύχει χωρίς την υποστήριξη, τη διαχείριση και την εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς. Το προσωπικό υψηλών προσόντων, οι ελκυστικές συνθήκες εργασίας, το υψηλό status, η εμπιστοσύνη και η αυτονομία είναι που κάνουν το επάγγελμα ελκυστικό και όχι οι οικονομικές απολαβές. Η απομόνωση του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη οδήγησε στην εγκαθίδρυση μιας στατικής, συντηρητικής και ατομικιστικής κουλτούρας, που στράφηκε στην ικανοποίηση εφήμερων επιδιώξεων (Gottesman, 2016). Οι επαγγελματικοί σύλλογοι των εκπαιδευτικών, που ιδρύθηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ού} αιώνα, διατήρησαν και ενίσχυσαν αυτή την κουλτούρα, γιατί περιόρισαν τους στόχους τους στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα επιτύχουν υψηλότερη κατάταξη των σχολείων τους και καλύτερους βαθμούς για τους μαθητές τους. Αντί αυτών, προτείνεται η λειτουργία επαγγελματικών συλλόγων-κοινοτήτων μάθησης, που θα αναδεικνύουν τις αξίες της φροντίδας, του σεβασμού και θα διαμορφώνουν κουλτούρες δια βίου μάθησης.

Οι ερευνητές θεωρούν πως οι συνεργασίες σχολείων και η δημιουργία σχολικών δικτύων συμβάλλει στην ανάδειξη των αξιών της δικαιοσύνης και της αλληλοβοήθειας, με την προϋπόθεση ότι οι συνεργασίες περιλαμβάνουν σχολεία, τα οποία δεν έχουν ανταγωνιστικές σχέσεις για την προσέλκυση μαθητών-πελατών. Τα γειτονικά σχολεία είναι ήδη διαχωρισμένα με κοινωνικά ή φυλετικά κριτήρια, πιέζονται από τον ανταγωνισμό και απομονώνονται, για να μην προδώσουν τα μυστικά της επιτυχίας τους. Ωστόσο, οι ισχυρές αξίες τροφοδοτούν το αίσθημα του κοινού σκοπού και της διαμοιρασμένης ευθύνης του συνόλου των σχολείων, για το σύνολο των μαθητών, και, όταν διαπνέουν την κουλτούρα των εκπαιδευτικών και τη διοίκηση, μπορούν να οδηγήσουν σε συνεργασίες ανάμεσα σε ισχυρά και αδύναμα σχολεία (Hargreaves, 2012).

Συζήτηση και Διαπιστώσεις

Οι προτάσεις που παρουσιάστηκαν θέτουν το ζήτημα των αξιών στην εκπαίδευση και το συνδέουν με την κουλτούρα των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Ο Dalin προβάλλει ένα σύνολο αξιών, όπως αυτές του αλληλοσεβασμού, της ανεξαρτησίας, της ισότητας, της ατομικής και διαμοιρασμένης ευθύνης, της εμπιστοσύνη. Πρόκειται για μια προσπάθεια σύγκλισης της διοικητικής και της κοινωνικής - ανθρωπιστικής θεώρησης, που εστιάζει στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και την

αλληλεπίδραση ενδοσχολικού και εξωσχολικού περιβάλλοντος. Παρότι οι στόχοι που τίθενται είναι οργανωσιακοί, ο ερευνητής υποστηρίζει τη δυνατότητα της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας της σχολικής μονάδας, που αναλαμβάνει την ευθύνη των αποφάσεών της. Η απουσία απόλυτης ματιάς, η προαγωγή της συνεργατικότητας, η αντιμετώπιση του κάθε σχολείου ως ξεχωριστής οντότητας, ο σεβασμός στην υποκειμενική ερμηνεία της πραγματικότητας και η εστίαση σε ζητήματα εσωτερικών κινήτρων των εκπαιδευτικών, κάνουν την πρόταση πολύ ενδιαφέρουσα. Η κεντρική θέση των αξιών στο προτεινόμενο σύστημα εξυπηρετεί τη βελτίωση του οργανισμού και τον μετασχηματισμό της κουλτούρας των εκπαιδευτικών. Οι αξίες δεν έχουν εργαλειακό ρόλο, παρουσιάζονται ως ξεχωριστές ποιότητες και θεωρούνται συστατικό στοιχείο του προγράμματος ανάπτυξης του οργανισμού, δηλαδή το πλαίσιο του προγράμματος, η δομή και τα στάδιά του καλλιεργούν τις αξίες. Παρότι η πρόταση του Dalin δεν υιοθετήθηκε ευρέως, έχει ενδιαφέρον, γιατί παρουσιάζει μια πρακτικά εφαρμόσιμη συνδυαστική προοπτική για την εκπαίδευση, ενταγμένη στην εποχή της, με πολλά επίκαιρα στοιχεία.

Οι Hargreaves και Shirley προβάλλουν ένα ισχυρό ιδεολογικό πλαίσιο, που συνδέει την εκπαίδευση με τη βελτίωση της κοινωνίας. Στηρίζονται στη συνεργασία σχολείου-επιχειρήσεων-κοινότητας, στη βάση των δημοκρατικών αξιών και των αρχών της έμπνευσης, της καινοτομίας, της υπευθυνότητας, της συνεργασία, της ισοτιμίας κ.ά. Η πρότασή τους φαντάζει ουτοπική, γιατί δίνει την εντύπωση μιας επένδυσης που δεν προϋπολογίζει τον τρόπο που θα δημιουργηθούν συλλογικές κουλτούρες και αφήνει ανοιχτό τον δρόμο σε πιθανή συλλογική ασυδοσία. Το φινλαδικό παράδειγμα, το οποίο επικαλούνται, ενσωματώνει στα προγράμματα σπουδών την επιχειρηματική σκέψη και τις δεξιότητες ζωής, χωρίς να τις συνδέει άμεσα με τις αγορές. Παράλληλα, προσφέρει στους μαθητές μεγάλη ποικιλία γνωστικών αντικειμένων (ποικιλία τεχνών και εμπειροτεχνιών), οι οποίες, στο όνομα του ανοίγματος του σχολείου στον κόσμο των αγορών, έχουν εξοριστεί από τα δυτικά συστήματα. Στην περίπτωση των Hargreaves και Shirley, οι βελτιώσεις που θα πηγάζουν από την ισχυρή δημοκρατική κουλτούρα των εκπαιδευτικών και των διοικούντων της εκπαίδευσης, θα αγκαλιάζουν έναν επιχειρηματικό κόσμο, όπου είναι αμφίβολο αν οι αξίες της ισότητα, του σεβασμού και της φροντίδας κυριαρχούν. Η υγιής επιχειρηματικότητα που στηρίζεται σε ένα ανθρωπιστικό αξιακό σύστημα δε φαίνεται να είναι η επικρατούσα (ούτε τότε ούτε τώρα) και είναι κοινή πεποίθηση πως δύσκολα θα παραχωρήσουν οι αγορές χώρο στη δημοκρατία και στην ελευθερία.

Το σύγχρονο διακύβευμα της εκπαίδευσης είναι ο προσδιορισμός του σκοπού και της λειτουργίας της στη σύγχρονη, παγκόσμια κοινωνία. Η αναζήτηση των αξιών που πρέπει να κυριαρχούν στη ζωή των σχολείων μπορεί να θέσει τα θεμέλια της διάνοιξη ενός δρόμου επικοινωνίας, ο οποίος αφενός θα διασυνδέσει την εκπαίδευση, την κοινωνία και την οικονομία, αφετέρου θα σέβεται τα διαχρονικά επιτεύγματα της ανθρώπινης σκέψης και τον ηθικό χαρακτήρα της ανθρώπινης δράσης. Σήμερα, περισσότερα από ποτέ, το ερώτημα για το σύστημα των αξιών που πρέπει να προτάσσει και να πραγματώνει η εκπαίδευση πρέπει να τεθεί στη δημόσια σφαίρα, προκειμένου να ανοίξει ένας ευρύς διάλογος, στον οποίο να συμμετέχουν πολιτικοί, επιχειρηματίες,

προσωπικότητες, επιστήμονες, μελετητές, πολίτες, συλλογικότητες, επαγγελματίες, μαθητές, γονείς. Πρέπει να αποφασίσουμε όλοι για το γενικό ηθικό προσδοκώμενο το οποίο επιδιώκουμε, μέσω της εκπαίδευσης, να αποτυπωθεί στην εικόνα της κοινωνίας μας.

Αναφορές

Ainscow, & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects,* 38(1), 15-34.

CEDEFOP, (2007). European inventory of validation of formal and non-formal learning. Ανακτήθηκε στις 22-8-2021 από https://www.cedefop.europa.eu/el/country-data/finland?page=7

Dalin, P. (1993). Changing the school culture. London: Cassell, New York: The imtec foundation.

Gottesman, I. (2016). *The critical turn in education*. New York: Routledge.

Hannay, L.M. & Earl, L. (2014). Transformational culture norms supportive of knowledge-management. Στο: I.M. Saleh & M.S. Khine (eds), *Reframing Transformational Leadership. New school culture and Effectiveness*. Roterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

Hargreaves, A. (2009). *The fourth way: The inspiring future of educational change*. USA: Corwin-Sage.

Hargreaves, A. (2012). Change of the fourth way. Στο: Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ), *Θέματα εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, τ.3. Αθήνα: διάδραση.

Hargreaves, A., Halasz, G. & Pont, B. (2007). *School leadership for system improvement in Finland. A case study report for the OECD activity Improving school leadership.* Ανακτήθηκε στις 22-8-2021 από https://www.oecd.org/edu/school/39928629.pdf

Hargreaves, A. & Harris, A. (2011). *Performing beyond expectations*. London: National College for teaching and Leadership.

Παράμετροι εκπαιδευτικής πολιτικής της περιόδου 1967-1974 με βάση την αλληλογραφία του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων με σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Λάρισας

Βλάχου Βασιλική, Βιβλιοθηκονόμος, M.Sc.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε από το δικτατορικό καθεστώς κατά την περίοδο 1967-1974, όπως τη βίωσαν μαθητές και εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι μία καταγραφή αρχειακών πηγών, συγκεκριμένα της αλληλογραφίας του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) και άλλων εκπαιδευτικών φορέων προς τα δημοτικά σχολεία του Νομού Λάρισας, μέσα από την οποία ανιχνεύεται η σχολική ζωή της εποχής. Το σημαντικότερο ερώτημα που ερευνάται, είναι με ποιους τρόπους το Απριλιανό καθεστώς προσπάθησε να διαπλάσει το χαρακτήρα των παιδιών, να χειραγωγήσει και να επιβάλει σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές την κυρίαρχη ιδεολογία, δημιουργώντας μια νέα γενιά υποστηρικτών της νέας τάξης εθνικού και ελληνοχριστιανικού φανατισμού.

Λέξεις-Κλειδιά: 21η Απριλίου 1967, Εκπαιδευτικά αρχεία, Ιδεολογικές παρεμβάσεις, Εθνικό φρόνημα, Λογοκρισία.

Εισαγωγή

Το καθεστώς της 21ης Απριλίου 1967, προσπάθησε να δημιουργήσει τον "ιδανικό πολίτη" μέσα από τους μηχανισμούς της εκπαίδευσης. Η αλληλογραφία που καταφθάνει στα σχολεία τη συγκεκριμένη περίοδο μαρτυρά τις ιδεολογικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα. Μέσα από εγκυκλίους και διαταγές διαφαίνεται η επίδραση του δικτατορικού καθεστώτος στην καθημερινή ζωή του σχολείου και η προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ) να χειραγωγήσει τη διαδικασία διάπλασης του χαρακτήρα των παιδιών σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία του καθεστώτος.

Μέσα από αρχειακό υλικό παρουσιάζεται η περιρρέουσα ατμόσφαιρα και το κλίμα εκφοβισμού που δημιουργούσε το δικτατορικό καθεστώς, καθώς με αυταρχικές παρεμβάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία προσπαθούσε να μπολιάσει στις παιδικές ψυχές τη νέα πολιτική και ηθική τάξη.

Η αλληλογραφία των σχολείων με τους εκπαιδευτικούς φορείς και το ΥΠΑΙΘ μεταξύ 1967-1974 παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων την περίοδο αυτή. Εδώ παρατίθενται επιλεγμένα τεκμήρια τεκμηρίων που μαρτυρούν την απροκάλυπτη παρέμβαση του καθεστώτος στην κατεύθυνση της καλλιέργειας και ενίσχυσης εθνικού φρονήματος και της χριστιανικής αγωγής, με μοχλό, μεταξύ άλλων, τη λογοκρισία των σχολικών εγχειριδίων και άλλων αναγνωσμάτων της νεολαίας.

Εθνική αγωγή-φρόνημα

Οι εγκύκλιοι που φτάνουν στα δημοτικά σχολεία της εποχής είναι μοχλοί διαμόρφωσης και ενίσχυσης εθνικού φρονήματος. Χαρακτηριστική είναι η επιστολή του Αναπληρωτή επιθεωρητή Κων. Αρχιμανδρίτη (1967γ) προς τους δασκάλους και νηπιαγωγούς της Α΄ Περιφέρειας Λάρισας, στην οποία συστήνει στους εκπαιδευτικούς να ενστερνιστούν τις αντιλήψεις του καθεστώτος «*[...] επιθυμώ να συστήσω εν ταυτώ, όπως άπαντες ενστερνισθώμεν των σκέψεων, αντιλήψεων και αξιώσεων Αυτής δια την πραγμάτωσιν της υψηλής μας αποστολής »*.

Συνεχίζει ζητώντας τους να συμπαρασταθούν στην προσπάθεια τόνωσης του Εθνικού φρονήματος *«[…] οι Εκπαιδευτικοί δέον όπως είμεθα οι πιστοί συμπαραστάται ουχί μόνον εκ καθήκοντος υπηρεσιακού αλλά προ πάντων εξ ΕΘΝΙΚΟΥ ΧΡΕΟΥΣ μη παραλήποντες ουδέ στιγμήν να εντείνωμεν τας προσπαθείας μας προς ενστάλαξιν εις τας ψυχάς των Ελληνοπαίδων του Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού».*

Σε άλλο έγγραφο φαίνεται ξεκάθαρα η πρόθεση του καθεστώτος να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια εμφύτευσης και στερέωσης των ιδεών της νέας τάξης πραγμάτων «*[...] καλούμεν υμάς εις τας επάλξεις προς περιφρούρησιν και εξύψωσιν των Εθνικών μας ιδεωδών [...]»* (Αρχιμανδρίτης, 1967ζ). Από τους διευθυντές των σχολείων απαιτείται να υποβάλουν αυθημερόν αναφορά για την εκτέλεση της διαταγής του υπουργείου, σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να βγάζουν λόγο προς τους μαθητές για την αναγκαιότητα της στρατιωτικής επέμβασης που έσωσε τη χώρα από την "καταστροφή" που θα προκαλούσε η αντίπαλη ιδεολογία *« Παραγγέλομεν όπως οι Δ/ντές των σχολείων της περιφερείας μας αναφέρουν ημίν αυθημερών την λήψιν και εκτέλεσιν της υπ' αριθμ. 1477/6-5-67 τηλεγραφικής Δ/γης μας, αφορώσης ομιλίαν των Δ/ντών προς τους μαθητάς με θέμα: "Η επέμβασις του στρατού έσωσε την πατρίδα μας εκ βεβαίας καταστροφής"»* (Αρχιμανδρίτης, 1967α).

Όσοι μάλιστα δεν υπακούουν άμεσα στις διαταγές του υπουργείου, επιπλήττονται, όπως φαίνεται σε εμπιστευτική διαταγή του Νομάρχη Λάρισας κ. Παναγιωτόπουλου (Αρχιμανδρίτης, 1967ζ) προς τους κοινοτικούς άρχοντες που κοινοποιείται στα σχολεία, στην οποία γινόταν αναφορά στην υποχρέωση των διευθυντών να αναρτήσουν «*[...] εις περίοπτον και εμφανή θέσιν [...] τις εικόνες των βασιλέων […] Περιήλθεν εις γνώσιν της υπηρεσίας της Νομαρχίας ότι τινές των Δημοτικών και Κοινοτικών αρχόντων, δεν επέδειξαν την δέουσαν επιμέλειαν, δια την ανάρτησιν [...] των εικόνων των Α.Α. των Βασιλέων [..] Η εκ προθέσεως, προφανώς μη ανάρτησις [...] συνιστά έλλειψιν πίστεως και αφοσιώσεως προς τα Εθνικά σύμβολα και ιδεώδη και συνεπώς δύναται να θεμελιώσει βαρύ πειθαρχικόν παράπτωμα »*.

Λίγους μήνες αργότερα, με την έλευση του νέου έτους, υπενθυμίζει στους εκπαιδευτικούς την υποχρέωσή τους να επηρεάσουν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους γονείς τους *«Καλλιεργήσετε και κατά το νέον έτος με αφοσίωσιν το πνεύμα των μαθητών σας και κατευθύνατε αυτούς προς την οδό της Εθνικής αναδημιουργίας [...] Σημάνατεν το*

Εθνικόν εγερτήριον σάλπισμα [...] Καλέσητε τους γονείς και όλους τους κατοίκους ίνα ενισχύσουν το πολύμοχθον της Εθνικής αναδημιουργίας έργον» (Μηνάς, 1968α).

Σε άλλο έγγραφο, τον ίδιο μήνα, ορίζεται η σημαντική θέση του Έλληνα δασκάλου στην παρούσα φάση της Εθνικής αναγεννήσεως *«Εις εκ των βασικών σκοπών και στόχων της Επαναστάσεως της 21ης Απριλίου 1967, είναι να δοθούν αι κατευθύνσεις της ορθής αγωγής των Ελλήνων […] Να εισέλθωμεν εις την κοινωνίαν και να γίνωμεν ιεραπόστολοι ταύτης […]»* (Μηνάς, 1968β).

Οι διευθυντές σχολείων ακολουθούν πειθήνια τις προσταγές της κυβέρνησης, όπως φαίνεται σε επιστολή του ενοποιημένου δημοτικού σχολείου Ολυμπιάδας- Σπαρμού « *Λαμβάνομεν την τιμήν να αναφέρομεν Υμίν ότι κατανοήσαντες πλήρως την θέσιν ημών […] και εμπνεόμενοι υπό την πεφωτισμένην καθοδήγησιν […] εδραστηριοποιηθήκαμεν έτι περισσότερον και συνεχίσαμεν με αμείωτον ενδιαφέρον την εκστρατείαν δια την διαφώτισιν των κατοίκων […]»* (Περί αναρτήσεως θυρεού Επαναστάσεως 21ης Απριλίου 1967, 1971).

Δύο χρόνια μετά, η προσπάθεια εκφοβισμού συνεχιζόταν. Η κυβέρνηση φαίνεται να θέλει η νέα γενιά πολιτών να ζουν υπό τον φόβο ενός ενδεχόμενου πολέμου και για το σκοπό αυτό καθιερώνει τη διδασκαλία του μαθήματος Πολιτικής Αγωγής σε όλα τα σχολεία. Στην εγκύκλιο που στέλνει, αναφέρει ότι απεύχεται βέβαια τον πόλεμο, αλλά παραμένει η αναγκαιότητα του συγκεκριμένου μαθήματος για την επιβίωση του Έθνους *« […] προς τον σκοπόν της παροχής ωρισμένων γνώσεων […] απαραιτήτων προς επιβίωσιν του Έθνους εις έναν μελλοντικόν πόλεμον, τον οποίον άπαντες απευχόμεθα »* (Σιώρης, 1970).

Εορτασμοί.

Η ιδέα της τόνωσης του εθνικού φρονήματος επηρεάζει και τις σχολικές γιορτές. Στο απόσπασμα που παραθέτουμε στη συνέχεια, βλέπουμε ότι γιορτάζεται πανηγυρικά η επέτειος της 21ης Απριλίου 1967 ως "Εθνοσωτηρίου Επαναστάσεως". «*Εν όψει επετείου 21ης Απριλίου 1967 Διευθυντές Σχολείων Περιφερείας σας δέον μεριμνήσουν από τούδε δια πανηγυρικόν εορτασμόν αυτής στοπ. Κατά την ημέραν ταύτην δέον λάβωσι χώραν δυνατόν περισσότεροι εορταστικαί εκδηλώσεις ήτοι σημαιοστολισμός Σχολείων, ομιλίαι προς μαθητάς, απαγγελίαι υπό μαθητών εθνικών ασμάτων θεατρικαί παραστάσεις ή σκετσ εθνικού περιεχομένου εθνικοί χοροί κλπ.* » (Ζέρβας, 1969β).

Ιδιαίτερη σημασία επίσης δίνεται στις εκδηλώσεις της γιορτής του Έφεδρου αξιωματικού, της Πολεμικής Αρετής των Ελλήνων και της συντριβής των "Κομμουνιστοσυμμοριτών" στο Γράμμο και Βίτσι. Η επέτειος της ήττας του Δημοκρατικού Στρατού τον Αύγουστο του 1949, γίνεται αφορμή για την κυβέρνηση να εμβάλει στα παιδικά μυαλά αλλά και στους ανθρώπους της επαρχίας τις δικές της αντιλήψεις. Στα αποσπάσματα που ακολουθούν καλεί τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν με τις αρχές για την απόλυτη επιτυχία των εκδηλώσεων: *« […] συνεργασθήτε μετ' ιδιαιτέρου ενδιαφέροντος*

μετά των Δημάρχων και των Προέδρων των Κοινοτήτων διά την εξασφάλισιν της επιτυχίας των εορταστικών εκδηλώσεων. Παραγγέλλομεν δε, όπως κατά την ημέραν ταύτην γίνη επίσημος έπαρσις της Σημαίας εν τω Σχολείω, παραστήτε δε υμείς και το προσωπικόν του Σχολείου εις την Δοξολογίαν και καταθέσητε στέφανον εις τα Μνημεία Ηρώων κατά το πρόγραμμα. Οι ομιληταί να τονίσητε ιδιαιτέρως την σημασίαν ην έχει η συντριβή των Κ/Σ δια την χώρα μας » (Ζέρβας, 1970α)*, «[…]. Όσοι εξ ημών ορισθούν ομιληταί, δέον να τονίσουν ιδιαιτέρως την σημασίαν ην έχει δια την χώραν μας η συντριβή των Κ/Σ, οι οποίοι επιδίωκον και επιδιώκουν την υποδούλωσιν της φιλτάτης ημών Πατρίδος εις τον ολοκληρωτισμόν και την τυραννίαν. Ας τονισθή εισέτι, ότι χρέος των Ελλήνων είναι, και δη των διδασκάλων, η διατήρησις της ιστορικής μνήμης και των ολοκαυτωμάτων των Ελλήνων Ηρώων που κατόρθωσαν δια της συντριβής των Κ/Σ να κρατήσουν ανέπαφον το εθνικόν μας οικοδόμημα »* (Πράππας, 1971στ). Τα σχολεία την ημέρα των εκδηλώσεων παραμένουν κλειστά για να μην αποσπάσει τίποτα τη συμμετοχή όλων από τις λαμπρές εκδηλώσεις «*Εις την εκδήλωσιν [...] καθ'ήν δεν λειτουργούν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί δέον να συμβάλουν ενεργώς δια την επιτυχίαν της εκδήλωσης*» (Αρχιμανδρίτης, 1967β).

Άλλες σημαντικές εορταστικές εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της σχολικής ζωής, είναι η θέσπιση ημέρας αργίας για τα σχολεία για να τιμήσουν τη γέννηση του διαδόχου βασιλέα, σημαιοστολισμός δημοσίων κτιρίων επί τη ονομαστική γιορτή του βασιλιά και φυσικά οι επέτειοι των εθνικών μας εορτών, της 25ης Μαρτίου 1821 και της 28ης Οκτωβρίου 1940, δίνοντας βεβαίως κατευθύνσεις ως προς το περιεχόμενο των ομιλιών, και γενικά το ύφος και το είδος των εκδηλώσεων: «*Το Υπουργείο Παιδείας […] επ' ευκαιρία του ευτυχούς γεγονότος της γεννήσεως του διαδόχου ορίζει την 22αν και την 23ην τρέχοντος μηνός ημέρας αργίας διά τα σχολεία της Α/θμίου Εκπαιδεύσεως »* (Αρχιμανδρίτης, 1967δ). «[…] *γνωρίζομεν υμίν ότη επί τη ονομαστική εορτή της Α.Μ. του Βασιλέως, κατά την 21ην Μαΐου ε.ε. θα λάβην χώραν σημαιοστολισμός των Δημοσίων, Δημοτικών και Κοινοτικών Καταστημάτων ως και των τοιούτων των Ν.Π.Δ.Δ. και Τραπεζών»* (Πράππας, 1971ε).

Το εορταστικό κλίμα και την τόνωση της εθνικής υπερηφάνειας ολοκληρώνει ο Εθνικός ύμνος, τον οποίο οι μαθητές επιβάλλεται να ψάλλουν άριστα *«Ως τυγχάνει γνωστόν εις πάντας υμάς, ο κ. Νομάρχης Λαρίσης, διεπίστωσεν ότι μαθηταί Δημοτικού Σχολείου δεν γνωρίζουν να ψάλουν τον Εθνικόν μας Ύμνον ορθώς [...] παραγγέλλομεν όπως αναθέσητε εις τον πλέον κατάλληλον εκ των Διδασκάλων του Σχολείου την ορθήν εκμάθησιν […] συνιστώμεν δε υμάς, όπως, εν ανάγκη, προμηθευθήτε ταινίαν μαγνητοφώνου εις την οποίαν θα είναι αποτυπωμένη ορθώς η μελωδία του Εθνικού Ύμνου και από την οποίαν οι μαθηταί θα εκμάθουν αρτίως την μελωδίαν αυτού» (Πράππας, 1971β).* Σε άλλο έγγραφο μέμφονται οι δάσκαλοι για το ίδιο θέμα, ως υπεύθυνοι που οι μαθητές δεν γνωρίζουν άρτια τον Εθνικό Ύμνο *«Διδάσκαλοι ανεχόμενοι τους μαθητάς των να μη γνωρίζουν να ψάλλουν ορθώς τον εθνικό ύμνο της Πατρίδας των, θέτουν τους εαυτούς μόνοι εκτός του εθνικού κορμού» (Πράππας, 1971γ).*

Σύμβολα

Στις εγκυκλίους που ακολουθούν βλέπουμε τη βαρύτητα που προσδίδει το δικτατορικό καθεστώς στα σύμβολα και ιδιαίτερα στη σημαία. Οι οδηγίες και οι απαιτήσεις δεν τελειώνουν στην υποχρεωτική έπαρση και υποστολή της σημαίας στα σχολικά κτίρια, αλλά δίνονται λεπτομερείς οδηγίες για τις ώρες, το μέγεθος, το σχήμα, τον τρόπο χρήσης κλπ.

Στο παρακάτω έγγραφο ορίζεται πως ό,τι ισχύει για όλα τα δημόσια και κοινοτικά κτίρια, ισχύει και για τα σχολεία, τα οποία οφείλουν καθ'όλη τη διάρκεια της σχολικής περιόδου να εκτελούν το καθήκον ανάρτησης της σημαίας «Η Εθνική Σημαία παραμένει εν επάρσει από της ογδόης πρωινής μέχρι της δύσεως του ηλίου καθ'όλην την διάρκειαν της σχολικής περιόδου, εις τα διδακτήρια απάντων των Δημοσίων Σχολείων, Ανωτάτης, Ανωτέρας Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως» (Ζέρβας, 1969δ).

Σε άλλες εγκυκλίους καθορίζεται λεπτομερής διαχωρισμός της σημαίας παρέλασης από τη σημαία έπαρσης «[…] α) Η Σημαία παρελάσεων είναι δίχρους, κυανή και λευκή. Σχηματίζεται εξ εννέα ίσου πλάτους οριζοντίων ταινιών, πέντε κυανών και τεσσάρων λευκών διατεταγμένων εναλλάξ. Εις την άνω προς τον ιστόν γωνίαν υπάρχει λευκός ισοσκελής σταυρός εντός κυανού τετραγώνου, έχοντος μήκος πλευράς ίσον προς το πλάτος πέντε ταινιών. Το πλάτος του σκελών του σταυρού είναι ίσον προς το των ταινιών. Η αναλογία του πλάτους προς το μήκος της Σημαίας είναι επτά προς δώδεκα. β) Ύφασμα Σημαίας εκ μετάξης. γ) Κοντός μήκους 2 μ. και διάμετρο 0,03 εκ. επενδεδυμένος διά βελουδίου βαθέως κυανού χρώματος. Ούτος φέρει εις το άνω άκρον σφαίραν εκ λευκού μετάλλου διαμέτρου εξήκοντα πέντε (0,065) χιλιοστ. Εις το κάτω άκρον κόλουρον κώνον ανεστραμμένον επίσης εκ λευκού μετάλλου. δ) Διαστάσεις Σημαίας παρελάσεως: Μήκος 108 εκ., πλάτος 63 εκ. πλάτος ταινιών 7 εκ. πλευρά τετραγώνου Σταυρού 35 εκ. ΣΗΜΑΙΑ ΕΠΑΡΣΕΩΣ α) Η υπό των εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων επαιρομένη Εθνική Σημαία φέρει επ' αμφοτέρων των όψεων και εις το μέσον του σταυρού το Βασιλικόν Στέμμα, σχεδόν εφαπτόμενον των τεσσάρων προς το κέντρον του σταυρού γωνιών των κυανών τετραγώνων, εκ κιτρίνου χρυσοχόου χρώματος. Το ύψος του στέμματος είναι κατά εν δέκατον ανώτερον του πλάτους των σκελετών του σταυρού, το μέγιστον δε αυτού πλάτος κατά εξ δέκατα πλατύτερον». Επίσης, το μέγεθος της σημαίας και το ύψος του ιστού ήταν διαφορετικό ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης (Ζέρβας, 1969στ).

Στο πλαίσιο της προσπάθειας μύησης των μαθητών στην Απριλιανή ιδεολογία, εντασσόταν η ανάρτηση στις σχολικές αίθουσες θυρεού ως σύμβολο επανάστασης. Έτσι με τηλεγράφημα ειδοποιούνται οι διευθυντές των σχολείων να εκτελέσουν την παρακάτω διαταγή: «[...] μεριμνήσετε αναρτηθεί εις εμφανές σημείον πάσης αιθούσης διδασκαλίας και εις Γραφεία Σχολείων θυρεός Επαναστάσεως 21ης Απριλίου 1967 STOP. Αναφέρατε εκτέλεσιν» (Πράππας, 1971δ). Οι διευθυντές υπακούν και αναφέρουν: «Λαμβάνουμε την τιμήν, […] να αναφέρωμεν Υμίν ότι έχει αναρτηθή εις απάσας τας

αιθούσας διδ/λίας και εις εμφανές σημείον αυτών ο θυρεός της Επαναστάσεως της 21η Απριλίου 1967» (Περί αναρτήσεως θυρεού Επαναστάσεως 21ης Απριλίου 1967, 1971).

Ντύσιμο και εμφάνιση μαθητών και εκπαιδευτικών

Η "ευπρεπής" εξωτερική εμφάνιση και η συμπεριφορά των μαθητών μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον, αποτέλεσε πρωταρχικό στόχο για το καθεστώς. Ο φόβος επηρεασμού των νέων από ξενόφερτες ιδεολογίες και συμπεριφορές που δεν συνάδουν με τα Ελληνοχριστιανικά ιδεώδη που το καθεστώς πρεσβεύει, οδηγεί το ΥΠΑΙΘ στην αποστολή τρισέλιδης εγκυκλίου, με την οποία επιβάλλει στους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν σε παρεμβάσεις τόσο στην εσωσχολική συμπεριφορά και εμφάνιση, όσο και στην εξωσχολική ζωή των μαθητών. Με την παρακάτω εγκύκλιο ορίζεται η "ευπρεπής" εμφάνιση και συμπεριφορά των μαθητών: «Το σχολείον οφείλει να μεριμνά για την ευπρεπή εμφάνισιν και την κοσμιίαν συμπεριφορά των μαθητών εντός και εκτός αυτού. Η εκκεντρική κόμμωσις και ενδυμασία δια τα θήλεα, η μακρά και ατημέλητος κόμμωσις και η ουχί ευπρεπής ενδυμασία δια τους άρρενας είναι απαράδεκτα. Θεωρούμεν σκόπιμον να καθιερώσουν τα σχολεία διακριτικόν μαθητικόν σήμα, εν είδος κονκάρδας φερούσης την γλαύκα και το όνομα του σχολείου. Το σήμαν τούτο δέον να φέρουν πάντοτε εντός και εκτός του σχολείου οι μαθηταί εις την κομβιοθήκην και αι μαθήτριαι εις το δεξιόν του στήθους [...]. Το σχολείον οφείλει να παρακολουθεί και εφορά την εξωσχολικήν ζωήν και συμπεριφοράν των μαθητών του. Είναι αδιανόητος η κυκλοφορία μαθητών και μαθητριών τας νυχτερινάς ώρας, η παραμονή αυτών εις καφενεία και άλλα ύποπτα και θορυβώδη κέντρα, εις σφαιριστήρια και διάφορα clubs αποτελούντα διαφθορεία δια τας ψυχάς των νέων, όπως επίσης απαράδεκτος είναι η φοίτησις εις κινηματογράφους όπου προβάλλονται έργα ακατάλληλα ή διαβρωτικά της ανωρίμου ψυχής των νέων». Δεν εξαιρούνται οι εκπαιδευτικοί «Οίκοθεν, βεβαίως, νοείται ότι το παράδειγμα της ευπρεπούς εμφανίσεως και παραστάσεως διά τούς μαθητάς αποτελούν οι διδάσκαλοι» (Καλαμποκιάς, 1967α).

Δεν εξαιρούνται επίσης, ούτε οι μαθητές και εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων «[…]Τονίζεται ιδιαιτέρως ότι τα αυτά ισχύουν και δια τους μαθητάς των ιδιωτικών σχολείων. Οίκοθεν νοείται ότι και η αμφίεσις και η συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού δέον να είναι η πρέπουσα εις το λειτούργημα το οποίο ασκούν. Ομοίως και του βοηθητικού προσωπικού η εμφάνισις να είναι η ενδεδειγμένη » (Ζέρβας, 1970α).

Κατά διαστήματα γίνονται έλεγχοι στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί που δεν προσαρμόζονται στις οδηγίες επιπλήττονται «[…] διαπιστώσαμεν μετά λύπης ότι ένιοι των εκπαιδευτικών, ιδίως Καθηγήτριαι και Διδάσκαλισσαι, εμφανίζονται κατά τας ώρας εργασίας ενώπιον των μαθητών και μαθητριών κατά τρόπον […] σύμφωνον προς τας απαιτήσεις ενός μεταβαλλόμενου και κατευθυνομένου ενίοτε εις την διαμόρφωσιν περιέργων και αλλοπροσάλλων μορφών κομμώσεως και ενδυμασίας συρμού. Η εξεζητημένη όμως και περίτεχνος κόμμωσις και αμφίεσις ήκιστα συμβιβάζονται προς το υψηλόν και λεπτόν λειτούργημα του εκπαιδευτικού και προς το ξένον και σοβαρόν περιβάλλον του σχολείου» (Τσάμης, 1972β).

Χριστιανικά ιδεώδη

Θεμέλιος λίθος της εκπαιδευτικής πολιτικής αυτής της περιόδου ήταν τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη. Αυτό φαίνεται από την πρώτη κιόλας εγκύκλιο που στέλνει στα σχολεία ο υπουργός Παιδείας Κ. Καλαμποκιάς, με την οποία υποδεικνύει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να εκκλησιάζονται συχνά, να εξομολογούνται και να λαμβάνουν Θεία κοινωνία «*[…] Υποχρεωτικός είναι ο τακτικός εκκλησιασμός διδασκόντων και διδασκομένων, ως και η εκτέλεσις των θρησκευτικών καθηκόντων, όπως της εξομολογήσεως και της θείας μεταλήψεως*» (Καλαμποκιάς, 1967β).Την εγκύκλιο αυτή ακολουθούσε διαταγή, στην οποία φαινόταν ξεκάθαρα η αδήριτη πρόθεση της πρώτης εγκυκλίου «*[...] ο τακτικός εκκλησιασμός των νέων αποτελεί θεμελιώδη παράγοντα της Ελληνοχριστιανικής αγωγής αυτών, παραγγέλλομεν όπως οι μαθηταί των Δημ. Σχολείων οδηγούνται καθ' εκάστην Κυριακήν υπό των διδασκάλων εις την εκκλησίαν, δια να παρακολουθήσουν μετά της προσηκούσης ευλαβείας την θείαν λειτουργίαν […]*» (Αρχιμανδρίτης, 1967ε).

Εκτός από τον κυριακάτικο εκκλησιασμό, προτεινόταν η καθιέρωση ιδιαίτερων λειτουργιών, κηρυγμάτων, οργάνωση εκκλησιαστικών χορωδιών, ομιλιών και συστάσεων μετά την πρωινή προσευχή «*[...] ο εκκλησιαμός των μαθητών αποτελεί καθήκον αυτών, το οποίον επιβάλλεται να εκπληρούται τακτικώς και μετά του προσήκοντος σεβασμού [...] οι μαθηταί των σχολείων σας να αποκτήσουν συνείδησιν περί της αναγκαιότητος του τακτικού εκκλησιασμού […] συνιστώμεν [...] την δυνατότητα της καθιερώσεως ιδιαιτέρων λειτουργιών δια τους μαθητάς […] δύναται να απευθύνονται κηρύγματα προοριζόμενα αποκλειστικά δια τούτους [...] συνιστώμεν υμίν όπως ερευνήσητε τη δυνατότητα της οργανώσεως εις τα σχολεία σας μαθητικών εκκλησιαστικών χορωδιών [...] μετά την πρωινήν προσευχήν εν τω σχολείω απευθύνητε συστάσεις και παραινέσεις προς τους μαθητάς»* (Καστρήσιος, 1970α).

Λογοκρισία συγγραμμάτων/αναγνωσμάτων

Η ισχυρή θέληση των κυβερνώντων να ασκήσουν έλεγχο στην κοινωνία τους οδήγησε στην απαγόρευση εκδόσεων από τις βιβλιοθήκες των σχολείων αλλά ενίοτε και στην προώθηση συγκεκριμένων βιβλίων, θεατρικών έργων κ.λπ. που θα μπορούσαν να διαβάσουν ή να παρακολουθήσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο αποκλεισμός από τις σχολικές βιβλιοθήκες του συγγράμματος "Στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος" από τον πρώτο κιόλας χρόνο διακυβέρνησης, το οποίο όχι απλώς θα έπρεπε να το αποσύρουν από το σχολικό περιβάλλον αλλά να το καταθέσουν και στις αστυνομικές αρχές. Στην εγκύκλιο που ακολουθεί ενδιαφέρον έχει ότι δεν εξηγείται ο λόγος της απαγόρευσης αλλά απλώς αναφέρεται ότι το συγκεκριμένο σύγγραμμα δεν είναι εγκεκριμένο «*[…] το βιβλίον υπό τον τίτλον "Στοιχεία του Δημοκρατικού Πολιτεύματος" των συγγραφέων Κων. Σταυροπούλου και Σταμ. Παπασταματίου δεν είναι εγκεκριμένον. Κατόπιν τούτου παρακαλούμεν όπως επιληφθήτε προσωπικώς και εφ' όσον υπάρχουν τοιαύτα συγράμματα εις τας βιβλιοθήκας των Σχολείων κλπ.*

συγκεντρώσητε ταύτα και αποστείλητε εγγράφως προς τας οικίας Αστυνομικάς Αρχάς » (Παναγιωτόπουλος, 1967).

Αντιθέτως προτείνεται ως όπλο κατά του κομμουνισμού η διάδοση του βιβλίου "Η Μακεδονία στις φλόγες" ως τεκμηριωμένο ανάγνωσμα που εξιστορεί με έγκυρο και γλαφυρό ύφος τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες σώθηκαν από τον κίνδυνο του Κ.Κ.Ε. «[...] το *βιβλίο αυτό εμφανίζει […] άγνωστα δραματικά και συνταρακτικά γεγονότα τα οποία συνετελέσθησαν […] κατά την εποχήν κατά την οποίαν ο κομμουνισμός είχεν υποκαταστήσει το κράτος. Τα γεγονότα αυτά πλαισιούμενα υπό των εγκύρων στοιχείων και ιστορούμενα με αφηγηματικήν γλαφυρότητα και γοητεύουσαν απαλότητα, συνθέτουν ένα τεκμηριωμένον ανάγνωσμα εκτάκτου ενδιαφέροντος και πολυτίμως διδακτικόν [...] το βιβλίον […] έρχεται να υπενθυμίση τη θυσίαν των πατριωτών και να υπογραμμίσει την ανάγκην της τονώσεως της Εθνικής μνήμης. Δια τη νεολαίαν προς την οποία στρέφεται κυρίως ο κομμουνισμός το εν λόγω βιβλίο αποκαλύπτει το ρόλον που διαδραματίζουν τα μέσα που μετέρχονται και τους πραγματικούς σκοπούς του ΚΚΕ, και την παραφυάδαν, που κινούνται για λογαριασμόν των ... για τους Έλληνες γενικώς αποτελεί Εθνικόν Ευαγγέλιον και διδάσκει από ποίον θανάσιμον κίνδυνον διεσώθη η Ελλάς με την εθνεγερσίαν της 21ης Απριλίου* » (Ζέρβας, 1969γ).

Επεμβάσεις γίνονταν και στα διδακτικά βιβλία. Στο παρακάτω απόσπασμα βλέπουμε ότι απαιτείται η απάλειψη φράσης σε βιβλίο ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού στην οποία ο βασιλιάς παρουσιάζεται ως άπειρος και άτολμος νέος, γεγονός που χαρακτηρίζεται ανεπίτρεπτο για το κύρος της μοναρχίας «*[…] το διδακτικόν βιβλίον της Ιστορίας της ΣΤ' τάξεως του Δημοτικού Σχολείου του συγγραφέως Κ. Σακκαδάκη εκδόσεως 1969 και εις την σελίδαν 180, εις την παράγραφον 3, περιελήφθη η ανεπίτρεπτος φράσις «[...]ο νεαρός και άπειρος Βασιλεύς δεν είχεν την πείραν, αλλ' ούτε το σθένος να επιβληθεί […]. Εις εκτέλεσιν δε της ύπερθεν σχετικής διαταγής του Υπουργείου, εντελθόμεθα όπως, άμα λήψει της παρούσης, συγκεντρωθώσιν […] αντίτυπα του βιβλίου τούτου και διαγραφή υπό των ιδίων Δ/ντών η ανωτέρω φράσις δια μολύβδος μελανού χρώματος κατά τρόπον ανεξίτηλον»* (Ζέρβας, 1969δ).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η παράθεση τίτλων εκδόσεων που απαγορεύθηκαν το 1969. Η παρακάτω προκήρυξη απαγορεύει τους τίτλους που ακολουθούν ως "*κομμουνιστικών, φιλοκομμουνιστικών και επικίνδυνων για το ήθος της νεότητος*": «*1. Αληθινοί Σουλιώτες, Γιάννης Μπενέτος, 2. Η πολιτική και εκκλησιαστική κρίσις, Ν. Ψαρουδάκης, 3. Θέσεις και προσπάθειες, Ι. Σηφαλάκης, 4. Το φύλλο, το πηγάδι, τ' αγγέλιασμα, Β. Βασιλικός, 5. Επίσκεψη-ποιήματα, Μπάμπης Τσίκληρας, 6. Ιστορία της κατοχής. Έκδοσις Β', Δ. Γατόπουλος, 7. Γιατί πήρα μέρος στη συνωμοσία της Χούντας και τη G.I.A. κατά του Ανδρέα Παπανδρέου και της Ελληνικής Δημοκρατίας, Κυριάκος Διακογιάννης, 8. Κι ύστερα τους πέταξαν στην ξενητειά, Χρυσάφης Λόλακας, 9. Κρητικές μαντινάδες, Γιάννης Δερμητζάκης, 10. Το δεύτερο φύλο, Σιμόν Ντε Μπωβουάρ, 11. Η Γη των αδερφών μου, Λάμπρου Μάλαμα»*. Τα βιβλία αυτά θα έπρεπε να αφαιρεθούν από το υλικό των σχολικών βιβλιοθηκών και να παραδοθούν στις αστυνομικές αρχές «*[...] ελέγξητε τας βιβλιοθήκας των υφ' ημάς σχολείων και εφ' όσον υπάρχουσι τοιαύτα έντυπα ή βιβλία,*

δηλώσητε ταύτα εις τας οικείας Αστυνομικάς Αρχάς αναφέροντες και ημίν σχετικώς» (Ζέρβας 1969α).

Οι απαγορεύσεις δεν ίσχυαν μόνο για τις σχολικές βιβλιοθήκες αλλά και για την ατομική χρήση των εκπαιδευτικών «*Γνωρίζομεν ημίν ότι ο εκδοτικός οίκος "ΜΕΛΙΣΣΑ" έθεσεν εις κυκλοφορίαν κατά τεύχη το υπό τον τίτλον "Επανάσταση του 1821" βιβλίον του ως κομμουνιστικού δράσαντος ΦΩΤΙΑΔΗ Δημητρίου του Αλεξάνδρου. Επειδή […] περιλαμβάνει διαστροφάς ιστορικών γεγονότων εχούσας ως σκοπιμότητα την εξυπηρέτησιν κομμουνιστικών ιδεών απαγορεύομεν την προμήθειαν του βιβλίου τούτου δια τας σχολικάς βιβλιοθηκάς και συνιστώμεν ωσαύτως την αποφυγήν προμηθείας δια τας ατομικάς τοιαύτας των Διδασκάλων»* (Ζέρβας, 1971).

Έως το 1970 οι αποφάσεις για την εισαγωγή βιβλίων στις σχολικές βιβλιοθήκες λαμβάνονταν από το Ανώτατο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο Εκπαιδεύσεως. Το 1970, με το Ν.Δ.749/70 άρθρο 16, η ευθύνη μεταφέρεται στους συλλόγους διδασκόντων. Η όλη διαδικασία ξεκινά από την πρόταση του ειδικού εκπαιδευτικού για συγκεκριμένο βιβλίο, ο δε σύλλογος διδασκόντων στη συνέχεια εγκρίνει την πρόταση, η οποία πηγαίνει στον Επιθεωρητή. Αν εγκριθεί, η πρόταση προχωρά στην Σχολική Εφορεία, η οποία παίρνει την τελική απόφαση για την αγορά του βιβλίου χωρίς φυσικά να λείπουν οι υποδείξεις και οι έλεγχοι ώστε να επικυρώσουν ότι δεν θα γίνει κάποια "λάθος" επιλογή «*Οι κ.κ. Επιθεωρηταί […] ελέγχουν […] ενθαρρύνουν ή υποδεικνύουν την προμήθειαν των κατά την κρίσιν των χρήσιμων βιβλίων […]. Αυτονόητον είναι, ότι εν ουδεμιά περιπτώσει επιτρέπεται η εισαγωγή εις τας σχολικάς βιβλιοθηκάς βιβλίων ή περιοδικών επιλησίμου ή οπωσδήποτε αμφισβητουμένου περιεχομένου υπό έποψιν εθνικήν, θρησκευτικήν, ηθικήν και γενικότερον φρονηματιστικήν*» (Πράππας, 1971α).

Οι απαγορεύσεις και οι συστάσεις δεν περιορίζονται μόνο στο υλικό των σχολικών βιβλιοθηκών αλλά ο έλεγχος προχωρά και στα θεάματα που θα μπορούν τα παιδιά να παρακολουθήσουν εκτός σχολείου «*Ο κ. Επιθ/τής Εκπ/σεως […] γνωρίζει ημίν ότι, επιτρέπεται όπως οι μαθηταί των Δημοτικών Σχολείων της Περιφερειακής Διοικήσεως Θεσσαλίας παρακολουθήσουν τας κινηματογραφικάς ταινίας: 1. Ζωολογικός κήπος του Λονδίνου, 2. Ο Ναός του Απόλλωνος, 3. Νέα και περίεργα απ' όλον τον κόσμον, 4. Μίκυ Μάους. Ο Μίστερ Μίκυ. Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων, 5. Οι Σπάγγυ-Παραμάνα (κωμωδία), 6. Μίκυ Μάους. Τα παιχνίδια χορεύουν (έγχρωμον) και 7. Χονδρός και Λιγνός*» (Τσάμης, 1972α). Μάλιστα, τα θεάματα που συνάδουν με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, δύναται να τα παρακολουθούν οι μαθητές και σε ώρες λειτουργίας του σχολείου, «*[…] επιτρέπομεν κατ' εξαίρεσιν όπως οι μαθηταί παρακολουθήσωσι ταύτας κατά τας ώρας των μαθημάτων άπαξ του έτους*» (Τσάμης, 1973α).

Συμπεράσματα

Από τις ευάριθμες αρχειακές αναφορές που παρατέθηκαν, γίνεται κατανοητό ότι σκοπός της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκήθηκε στη διάρκεια της δικτατορίας των συνταγματαρχών ήταν ο πλήρης έλεγχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την

κατασκευή μελλοντικών πολιτών στα μέτρα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Προκειμένου δε να δημιουργήσουν τον «ιδανικό πολίτη», οι δικτάτορες δεν δίστασαν να προβούν σε λογοκρισία σχολικών συγγραμμάτων ή άλλων νεανικών αναγνωσμάτων ή εκδόσεων, να επιβάλουν πολλαπλούς περιορισμούς στη λειτουργία του σχολείου, μεταξύ άλλων στο ντύσιμο και την εμφάνιση μαθητών και εκπαιδευτικών, αλλά και να αξιοποιήσουν «επωφελώς» εορτασμούς, τελετές και σύμβολα.

Πηγές

Αρχιμανδρίτης, Κ. (1967, Μάιος 9)α. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Αρχιμανδρίτης, Κ. (1967, Μάιος 13)β. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Αρχιμανδρίτης, Κ. (1967, Μάιος 22)γ. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Αρχιμανδρίτης, Κ. (1967, Μάιος 23)δ. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Αρχιμανδρίτης, Κ. (1967, Μάιος 30)ε. Κοινοποίηση εγκυκλίου για εκκλησιασμό μαθητών Δημ. Σχολείων . Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Αρχιμανδρίτης, Κ. (1967, Νοέμβριος 18)η. Συμβολή εις το έργον της Εθνικής Διαφωτίσεως. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1969, Μάρτιος 4)α. Κοινοποίηση εγκυκλίου. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Σιδηροδρομικού Σταθμού Ραψάνης (ΕΚΠ. 049). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1969, Μάρτιος 6)γ. Κοινοποίηση εγκυκλίου. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Σιδηροδρομικού Σταθμού Ραψάνης (ΕΚΠ. 049). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1969, Σεπτέμβριος 25)δ. Κοινοποίηση ανακοίνωσης Σύστασις προς διάδοσιν εθνικού βιβλίου. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιοπύργου. (ΕΚΠ. 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1969, Οκτώβριος 13)ε. Κοινοποίηση απόφασης για Καθορισμό Δημοσίων κ.λ.π. Καταστημάτων εις α η Εθνική Σημαία θα παραμένη εν επάρσει καθ' εκάστην. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιοπύργου. (ΕΚΠ. 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1969, Οκτώβριος 30)στ. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιοπύργου. (ΕΚΠ. 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1969, Δεκέμβριος 18)ζ. Κοινοποίηση εγκυκλίου Καθορισμός Σημαιών παρελάσεως και επάρσεως. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιοπύργου. (ΕΚΠ. 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1970, Μάιος 11)α. Κοινοποίηση εγκυκλίου για Εμφάνισις μαθητών και διδακτηρίων. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Κουλούρας (ΕΚΠ. 048). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1970, Αύγουστος 21)β. Κοινοποίηση εγκυκλίου. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Κουλούρας (ΕΚΠ. 048). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζέρβας, Ε. (1971, Μάιος 25). Κοινοποίηση εγκυκλίου. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Σιδηροδρομικού Σταθμού Ραψάνης (ΕΚΠ. 049). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Καλαμποκιάς, Κ. (1967, Μάιος 16)α. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Καλαμποκιάς, Κ. (1967, Οκτώβριος 5)β. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Καστρήσιος, Ι. (1970, Οκτώβριος 9)α. Εκκλησιασμός μαθητών. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Κουλούρας (ΕΚΠ. 048). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Μηνάς, Μ. (1968, Ιανουάριος 2)α. Ευχαί επί τω Νέω έτει. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Μηνάς, Μ. (1968, Ιανουάριος 22)β. Η θέσις του Έλληνος διδασκάλου εις την παρούσαν φάσιν της Εθνικής Αναγεννήσεως. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Παναγιωτόπουλος, Δ. (1967, Ιούνιος 24). Απαγόρευσις κυκλοφορίας Βιβλίου. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Περί αναρτήσεως θυρεού Επαναστάσεως 21ης Απριλίου 1967. (1971, Μάρτιος 30). Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Ολυμπιάδας (ΕΚΠ.218). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Πράππας, Ν. (1971, Φεβρουάριος 12)α. Κοινοποίηση εγκυκλίου για Τρόπο εισαγωγής βιβλίων εις τας Σχολικάς Βιβλιοθήκας. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιοπύργου. (ΕΚΠ. 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Πράππας, Ν. (1971, Φεβρουάριος 22)β. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιοπύργου. (ΕΚΠ. 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Πράππας, Ν. (1971, Μάρτιος 4)γ. Κοινοποίηση εγκυκλίου για Σχολική Ζωή και Μαθητική Αυτοδιοίκησις. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιοπύργου. (ΕΚΠ. 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Πράππας, Ν. (1971, Μάρτιος 18)δ. Τηλεγράφημα. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Σιδηροδρομικού Σταθμού Ραψάνης (ΕΚΠ. 049). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Πράππας, Ν. (1971, Μάιος 17)ε. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Ραψάνης (ΕΚΠ. 135). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Πράππας, Ν. (1971, Αύγουστος 9)στ. Κοινοποίηση διαταγής. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Ραψάνης (ΕΚΠ. 135). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Σιώρης, Ν. (1970). Καθιέρωσις της Διδ/λίας του Μαθήματος της Πολιτικής Αμύνης εις τα Σχολεία. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Παλαιόπυργου (ΕΚΠ 47). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Τσάμης, Π. (1972, Μάιος 2)α. Εγκύκλιος. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Λουτρού (ΕΚΠ 60). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Τσάμης, Π. (1972, Μάιος 17)β. Κοινοποίηση διαταγής για Αμφίεσις και κόμμωσις εκπαιδευτικών κατά τας εργασίμους ώρας εν τοις Σχολείοις. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Λουτρού (ΕΚΠ 60). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Τσάμης, Π. (1973, Οκτώβριος 20)α. Κοινοποίηση διαταγής Παρακολούθησις χριστιανικού θεάτρου. Αρχείο Δημοτικού Σχολείου Αμυγδαλέας (ΕΚΠ. 53). Γενικά Αρχεία του Κράτους - Τμήμα ΓΑΚ Λάρισας.

Ζητήματα ιδεολογίας στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων. Συζήτηση μέσα από ένα εκπαιδευτικό παράδειγμα.

Μιχαηλίδης Νικόλαος MA, MSc

Περίληψη

Στη σημερινή εποχή της παγκοσμιοποίησης τα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης των κρατών δεν μένουν ανεπηρέαστα από τις έντονες οικονομικοκοινωνικές αλλαγές. Το αναλυτικό πρόγραμμα βρίσκεται συνεχώς στο κέντρο της πολιτικής αντιπαράθεσης, ειδικότερα σε χώρες που ακολουθούν μνημονιακές πολιτικές και αποτελούν μέλη υπερεθνικών οργανισμών. Αρχικά επιχειρείται η προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων ως αποτέλεσμα των ζυμώσεων εντός της κοινωνίας, τόσο εξαιτίας των εθνικών αλλαγών όσο και εκείνων που οφείλονται στις διεθνείς εξελίξεις. Στη συνέχεια εξετάζεται η περίπτωση του εκπαιδευτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Αναλυτικά προγράμματα, υπερεθνικοί οργανισμοί, εκπαιδευτικά προγράμματα

Issues of ideology in the formulation of curricula. Discussion through an educational example.

Michailidis Nikolaos, M.A., MSc

Abstract

In today's age of globalization, state education curricula are not unaffected by sharp socio-economic changes. The syllabus is constantly at the center of political controversy, especially in countries that follow memorandum policies and are members of supranational organizations. Initially, the curriculum is approached as a result of the fermentations within the society, both due to the national changes and those due to the international developments. Then the case of the educational program of the Flexible Zone, in primary and secondary education in Greece is examined.

Key-Words: Curricula, supranational organizations, educational programs

Εισαγωγή

Ο όρος "αναλυτικό πρόγραμμα "έχει πολλές εννοιολογικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον Χατζηγεωργίου (2004), είναι ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε η οργάνωση του περιεχομένου του να οδηγήσει στη μάθηση σύμφωνα με κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Συνήθης είναι η αντιστοίχιση του με τον όρο «curriculum», που σημαίνει ετυμολογικά «κύκλος σε στάδιο» και μεταφορικά «κύκλος μελέτης, κύκλος σπουδών, στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο». Η επιλογή του

συγκεκριμένου όρου υποδηλώνει και την κυκλική διάταξη των περιοχών μελέτης που εμπεριέχει η συγκεκριμένη έννοια. Τυπικές παράμετροι ενός αναλυτικού προγράμματος είναι οι στόχοι του, το περιεχόμενο στο οποίο αναφέρεται, οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί, οι διαδικασίες που προτείνει, καθώς και οι προτάσεις αξιολόγησής του. Η διδακτική πρόταση μπορεί να αφορά τη διδασκαλία μιας ολόκληρης εκπαιδευτικής βαθμίδας ή τάξης σε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή σε σύνολο γνωστικών αντικειμένων. Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών περιέχουν τον σχεδιασμό και τους άξονες της σύνταξης των μαθητικών εργαλείων και αποτελούν τον καθρέπτη και την αποτύπωση του επίπεδου του παρεχόμενου εγγραμματισμού – γλωσσικού, κριτικού, ιστορικού κοινωνικού – ενός λαού.

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι, εν μέρει ή στο σύνολο του, καθορισμένο από κάποια θεσμική αρχή, όπως συμβαίνει με το Υπουργείο Παιδείας ή παλαιότερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην Ελλάδα. Με αυτή τη έννοια κάθε αναλυτικό πρόγραμμα εντάσσεται σε κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και αποτελεί έκφραση πολιτικών επιλογών. Η πολιτική στον τομέα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών απασχολεί από καιρό ερευνητές και διαμορφωτές πολιτικής σε εθνικό επίπεδο, καθώς και διεθνείς οργανισμούς. Παράλληλα, οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα, τα τελευταία κυρίως χρόνια, επιδρούν καταλυτικά στη διαμόρφωση και αναμόρφωση των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων των κρατών, μιας και τα καθιστούν εκφραστές του σύγχρονου συγκειμένου και όχι αποξενωμένες από την πραγματικότητα τεχνοκρατικές μελέτες.

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται αρχικά η ανάδειξη της μη πολιτικής ουδετερότητας των αναλυτικών προγραμμάτων και ο χαρακτηρισμός τους ως προϊόντων ιδεολογικών διεργασιών και αντιμαχόμενων πολιτικών δυνάμεων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται μέσω του εκπαιδευτικού προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης, όπως αυτή ορίζεται από το σύγχρονο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, η επίδραση των όποιων ιδεολογικών ζυμώσεων στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, στη διαμόρφωσή της δομής της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ιστορική αναδρομή.

Με τη θεσμοθέτηση της μαζικής δημόσιας εκπαίδευσης, ως επικρατέστερο εκπαιδευτικό μοντέλο θεωρήθηκε εκείνο του παραδοσιακού εθνικού αναλυτικού προγράμματος. Σύμφωνα με τον Νούτσο (1979), τα αναλυτικά προγράμματα χρησιμοποιήθηκαν στην ιστορία των εθνών ως μέσα κοινωνικού, οικονομικού και πολιτιστικού ελέγχου. Ταυτόχρονα συνέβαλαν καταλυτικά στην κοινωνικοποίηση των μαζών προάγοντας αρχές, πρότυπα και αξίες μιας ομογενοποιημένης εθνικής κουλτούρας (Gellner,1983). Η μετάβαση από τη «βασική κοινότητα» στην «παγκόσμια κοινωνία», που συνδυάστηκε με μαζικές πληθυσμιακές μετακινήσεις, είχε ως αποτέλεσμα την αναμόρφωση του χαρακτήρα στη δομή των αναλυτικών προγραμμάτων. Έτσι σε μια παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα υιοθετήθηκε η πολυπολιτισμικότητα και επαναπροσδιορίστηκε η

έννοια της γενικής παιδείας με γνώμονα τον πλουραλισμό και τη διαφορετικότητα (Γκόβαρης, 2001).

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά προγράμματα. Αποτελούσαν ολοκληρωμένες προτάσεις ως προς τη διαμόρφωση και τη διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ βασικά τους χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτέλεσαν οι δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, ο συγκεντρωτικός τους χαρακτήρας και η ιδιαίτερη σημασία που έδιναν στην επίτευξη γνωστικών στόχων παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών. Η υιοθέτηση στη συνέχεια των κλειστών curriculum έδινε ιδιαίτερη έμφαση στο αποτέλεσμα της μάθησης και λιγότερο στην ίδια τη διαδικασία. Η στοχοθεσία τους παρέμεινε ασαφής και αόριστη, ενώ παράλληλα ο προσδιορισμός του περιεχομένου και ο προγραμματισμός της διδακτέας ύλης υπήρξε αυστηρός, καθώς έδιναν περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών στον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Έτσι ο τελευταίος έκανε το μάθημά του με βάση το σχολικό εγχειρίδιο αποφεύγοντας τις διεπιστημονικές και διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης και δίνοντας έμφαση κυρίως στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστα στην καθαυτή μαθησιακή διαδικασία (Μπονίδης, 2006).

Με τις εκπαιδευτικές αλλαγές που επιχειρήθηκαν κατά την περίοδο 1997-2003, έγινε προσπάθεια τα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών να αποκτήσουν διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, ώστε η μάθηση να μην αντιμετωπίζεται ως παθητική συσσώρευση γνώσεων αλλά ως δημιουργική καλλιέργεια των τρόπων πολυδιάστατης κατάκτησης της γνώσης μέσα από συνεργατικές και βιωματικές διαδικασίες. Το 2003 θεσμοθετήθηκε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών με κύριο χαρακτηριστικό του την πολύπλευρη προσέγγιση, «δηλαδή την ολιστική κατάκτηση της γνώσης» που «δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να συγκροτήσει ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων που θα του επιτρέπει να αναπτύσσει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους, με ζητήματα της καθημερινής ζωής και να διαμορφώσει τη δική του κοσμοαντίληψη» (Αλαχιώτης, 2003). Η «αθωότητα» των προγραμμάτων αυτών αμφισβητήθηκε έντονα λόγω της υποψίας εξυπηρέτησης συμφερόντων με αποτέλεσμα να καθίστανται πολλές φορές πολιτικά κείμενα.

Τα αναλυτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σήμερα, μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ανοικτά» curricula, καθώς χαρακτηρίζονται για την αποκεντρωτική διάστασή τους και στα οποία ορίζονται κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες απλά προσδιορίζουν τα όρια που δεν επιτρέπεται να υπερβεί ο εκπαιδευτικός στη διαμόρφωση της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να κινηθεί ελεύθερα και να προσαρμόσει τις προσπάθειες με τη βοήθεια του πρόσθετου βοηθητικού υλικού, με σύντομες οδηγίες και σχέδια μαθήματος (Χρυσαφίδης, 2004). Η μαθητοκεντρική δομή τους επιτρέπει τη δημιουργία εκείνων των συνθηκών, που είναι απαραίτητες για τη θετική αντιμετώπιση της γνώσης από τη πλευρά των μαθητών (Μπαγάκης, 2004). Στον αντίποδα η μονοκρατορία του ενός σχολικού εγχειριδίου έχει ως αποτέλεσμα να αποδίδονται

χαρακτηριστικά «Βίβλου» σε κάθε ένα από αυτά, ακυρώνοντας στη γέννησή της κάθε προσπάθεια ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και του ερευνητικού πνεύματος διδασκόντων και διδασκομένων. Παρά τις κατά καιρούς διαφοροποιήσεις το σύνολο των εκπαιδευτικών αποδέχεται στην καθημερινή διδακτική πράξη σχεδόν αδιαμαρτύρητα το δικαίωμα της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας να αποφασίζει και να ορίζει μονομερώς το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, τον τρόπου που αυτή θα διδαχθεί και τέλος τη μορφή της αξιολόγησης της όλης μαθησιακής διαδικασίας.

Οι επιδράσεις των υπερεθνικών οργανισμών.

Μέχρι τη δεκαετία του '80 οι αλλαγές στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη μπορούσαν να κατανοηθούν κυρίως σε σχέση με παράγοντες εσωτερικούς σε κάθε χώρα (Daun, 1997). Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του παραδοσιακού «εθνικού» κράτους στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής περιορίζεται, και ταυτόχρονα οι ευρύτερες αναδιαρθρώσεις στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται να ερμηνεύονται στο ευρύτερο πλαίσιο υπό το πρίσμα της λεγόμενης «παγκοσμιοποίησης». Το γεγονός αυτό σε συσχέτιση με την ανταγωνιστικότητα που επιβάλλεται στο διεθνή χώρο, έχει ως άμεσο αποτέλεσμα διεθνείς οργανισμοί, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα και άλλοι, να επηρεάζουν ολοένα και περισσότερο τις κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι ανακατατάξεις που απορρέουν από την παγκοσμιοποίηση, μεταθέτουν την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής είτε προς την κατεύθυνση της περιφέρειας είτε κυρίως, προς την κατεύθυνση της υπερεθνικής διάστασης (Robertson, 2002). Θα ήταν, όμως, σφάλμα να υποτιμηθούν οι παράγοντες που αφορούν την εθνική κλίμακα δεδομένου ότι, σε τελευταία ανάλυση, ακόμη και οι υπερεθνικές πολιτικές προωθούνται και υλοποιούνται κατά κύριο λόγο μέσω των εθνικών κρατών.

Στα πλαίσια της πολιτικής της συγκλίνουσας στοχοθέτησης θεσπίζονται αρχικά κοινοί εκπαιδευτικοί στόχοι για το σύνολο των εκπαιδευτικών συστημάτων και εν συνέχεια ορίζονται κοινοί δείκτες και κριτήρια για τον έλεγχο της προόδου κάθε χώρας αναφορικά με την επίτευξη των ανωτέρω στόχων μέσα σε συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα εκτέλεσης των απαιτούμενων δράσεων. Στο έγγραφο Δημόσιας Διαβούλευσης που διακίνησε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την ανάπτυξη των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης μετά το 2002 προσδιορίζεται από τη συνθήκη της Λισσαβόνας ως «στρατηγικός στόχος» για την Ευρωπαϊκή Ένωση ως το 2010. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται η αναγκαιότητα αύξησης της ανταγωνιστικότητας και οικονομικής δυναμικότητας της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Ο στόχος είναι να διευκολύνεται η εφαρμογή συνεκτικών πολιτικών σε τομείς όπως η εκπαίδευση, όπου δεν έχει αποτέλεσμα η προώθηση μιας τυπικής, κοινής πολιτικής, υπό το «συντονισμό» και τη «συμπληρωματική δράση», της Ευρωπαϊκής Κοινότητας δίπλα σε αυτή των κρατών μελών.

Τα τελευταία χρόνια ο ΟΟΣΑ εφαρμόζοντας την πολιτική των πινάκων κατάταξης συλλέγει περιοδικά στατιστικά στοιχεία για τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα και μετά την επεξεργασία των μετρήσεων, δημοσιεύει τα τελικά πορίσματά του και κατατάσσει ιεραρχικά τα εκπαιδευτικά συστήματα, με βάση την συνολική τους βαθμολογία (Henry et.al., 2001). Από τις γνωστότερες εκδόσεις του είναι οι συγκριτικές ποσοτικές έρευνες της σειράς Educationata Glance, οι περιοδικές αναλύσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και το ερευνητικό πρόγραμμα PISA που αφορά στις επιδόσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων των χωρών-μελών του (OECD, 2003)**.** Αν και η συμμετοχή των χωρών στο πρόγραμμα PISA, είναι προαιρετική στη βάση «συμφωνημένου» πλαισίου, ολοένα και περισσότερες χώρες προσπαθούν να μην αποκλειστούν από τις εξελίξεις και από τα προσδοκώμενα οφέλη από τις διεθνείς συνεργασίες. Ο ΟΟΣΑ επιδεικνύοντας μια ιδιότυπη ιμπεριαλιστική διείσδυση στα εκπαιδευτικά γίγνεσθαι πολλών χωρών υπό το μανδύα της γοητείας του PISA επιχειρεί να ασκήσει καταλυτική επίδραση στη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έτσι και στην Ελλάδα η δομή και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων διαμορφώθηκαν και συνεχίζουν να διαμορφώνονται στη λογική των απαιτήσεων της σύγχρονης Κοινωνίας της Γνώσης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω γενναιόδωρων χρηματοδοτήσεων προγραμμάτων επιχειρεί να παρέμβει και να επηρεάσει τα τεκταινόμενα στην εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004). Η πολιτική αυτή η επονομαζόμενη «των χρυσών χαλιναριών», δεν στηρίζεται σε αμιγώς επιστημονικό ενδιαφέρον, αλλά στη βάση της Ανοιχτής Μεθόδου Συντονισμού και επιχειρεί να ελέγξει τη σύγκλιση όλων των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών στους σκοπούς της συνθήκης της Λισσαβόνας. Οι όποιες γενναιόδωρες χρηματοδοτήσεις συνδέονται με την υποχρεωτική υιοθέτηση ορισμένων ιδεών και πολιτικών (Κουτσελίνη, 1997). Ως παραδείγματα εφαρμογής της ανωτέρω πολιτικής στο ελληνικό εκπαιδευτικό γίγνεσθαι αποτελούν τα κονδύλια που χορηγούνται, για την υλοποίηση Καινοτόμων Προγραμμάτων, τα οποία στοχεύουν αφενός στην αλλαγή των διαδικασιών μάθησης, ώστε να γίνει διερευνητική-ομαδοσυνεργατική και να προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά (Σπυροπούλου κ.ά., 2008), αφετέρου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών των μαθητών (C.I.D.R.E.E., 1999).

Ο θεσμός της Ευέλικτης Ζώνης.

Η παραδοσιακή λειτουργία του εκπαιδευτικού μας συστήματος στηρίζεται ως επί το πλείστον στην πρακτική των διακριτών μαθημάτων. Ο τρόπος επιλογής, οργάνωσης, διάταξης και προσέγγισης της γνώσης μέσα από τον κατακερματισμό της σε αυτοτελή και ανεξάρτητα διδακτικά αντικείμενα έχει ως αποτέλεσμα να αναπαράγεται ο δασκαλοκεντρικός, γνωσιοκεντρικός, αποσπασματικός και αποκομμένος από τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών, χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Παπάς, 1990). Στο πλαίσιο της ουσιαστικής ανταπόκρισης της παρεχομένης εκπαίδευσης στις ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας και στο αβέβαιο, με ραγδαίους ρυθμούς μεταβαλλόμενο, μέλλον (Dalin, 1993), αμφισβητήθηκε από την

επιστημονική και εκπαιδευτική κοινότητα ο τρόπος δόμησης των αναλυτικών προγραμμάτων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την εκπόνηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών και των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Δάλκος, 1998), καθώς και του θεσμού της Ευέλικτης Ζώνης (ΦΕΚ303-4/Β, 13-3-03) που τα συμπληρώνει.

Η Ευέλικτη Ζώνη στο Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, καθώς μπορεί να λειτουργήσει σαν «φίλτρο διαχωρισμού» των ποικίλων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προκειμένου να επιλέγονται ανάλογα με την επιτυχία τους ορισμένα και να αποτελούν στη συνέχεια συστατικό στοιχείο της Ευέλικτης Ζώνης. Μια τέτοια κατάσταση όπως διαμορφώνεται από τη δυναμική της Ευέλικτης Ζώνης, συμβάλλει και στη συνεχή ανανέωση, προσαρμογή και εμπλουτισμό της διδακτικής πράξης με επίκαιρα, σύγχρονα και αποτελεσματικά παιδαγωγικά βήματα. Η Ευέλικτη Ζώνη είναι επίσης το επίπεδο εκείνο στο οποίο προβάλλεται καθαρά η πολυθεματική προσέγγιση της γνώσης και λειτουργεί συμπληρωματικά με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών ουσιαστικοποιώντας τη διαθεματικότητα σε ένα προχωρημένο βαθμό.

Ο χρόνος που διατίθεται για τη ζώνη αυτή αξιοποιείται με την εκτέλεση συλλογικών, συνθετικών εργασιών και δραστηριοτήτων από ένα ευρύ φάσμα θεματικών περιοχών. Διευκρινίζεται ότι οι θεματικές περιοχές που ενδείκνυνται για τις δραστηριότητες αυτές, δεν αποτελούν επιπλέον μαθήματα, αλλά συνδέονται με ενότητες των βασικών μαθημάτων της κάθε τάξης με στόχο την αναβάθμιση των υπαρχόντων γνωστικών αντικειμένων. Οι μαθητές αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, αυτενεργούν, προβληματίζονται, αναπτύσσουν τον γόνιμο διάλογο, ενδιαφέρονται για τα προβλήματα της καθημερινής ζωής μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν, ασχολούνται με σύγχρονα θέματα που δεν προσφέρονται από τα σχολικά βιβλία, μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, πώς να συνεργάζονται και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον και τελικά διαμορφώνουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και στο σχολείο. Έτσι, επιτυγχάνεται η παιδαγωγική και διδακτική αυτονόμηση των εκπαιδευτικών υπέρ της δραστηριοποίησης των μαθητών, ενώ παράλληλα συμβάλλει στην πιο έγκυρη ενημέρωση των μαθητών για ποικίλα θέματα.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων της ευέλικτης ζώνης στην εκπαίδευση, βασικός στόχος για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πως είναι "αναμφισβήτητα" η "συνεχής προσαρμογή" της εκπαίδευσης. Όμως, οι σκοποί που προκύπτουν από τα συμφραζόμενα του κειμένου είναι η μεγέθυνση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας και η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, αφού η συνεχής προσαρμογή συσχετίζεται με "πολιτικές αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού", καθώς και με την αντιμετώπιση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Η ευέλικτη ζώνη δεν εντάσσεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στην προοπτική της μεταρρύθμισης των κοινωνικών και οικονομικών δομών μέσω της αγωγής με σκοπό μια κοινωνία μεγαλύτερης ισότητας και δημοκρατίας όπως διακήρυσσε το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης στις αρχές του 20ου αιώνα[3].

Στην προκειμένη περίπτωση, οι προοδευτικές αρχές χρησιμοποιούνται ως ένα από τα διαθέσιμα μέσα για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Η ευέλικτη ζώνη αποτελεί μια πλευρά της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία προσαρμόζεται στις "προδιαγραφές" της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η εκπαιδευτική πολιτική που κυριαρχεί στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι ένα μείγμα νεοφιλελεύθερων κατευθυντήριων προτάσεων κατά κύριο λόγο με στοιχεία σοσιαλδημοκρατικής προέλευσης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέλοντας να αξιοποιήσει θετικά την πολυπολιτισμική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών των κρατών μελών της, μεταξύ αυτών και της ελληνικής, παροτρύνει τις εκπαιδευτικές απόπειρες προσέγγισής, μέσα από ένα πνεύμα αλληλοκατανόησης, ανεκτικότητας και διαλόγου (Νικολάου, 2005). Πιο συγκεκριμένα στο πλαίσιο διαμόρφωσης του ΔΕΠΠΣ, όπου εντάσσεται και η "Ευέλικτη Ζώνη διαθετικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων", χρηματοδοτεί την ανάπτυξη ανάλογων προγραμμάτων, θέτοντας ως βασική προϋπόθεση, την προσπάθεια για καλύτερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, δίνοντας έτσι την ευκαιρία και στους μαθητές που δεν κατέχουν επαρκώς την ελληνική γλώσσα, να αναδείξουν, παρόλα αυτά, τις ιδιαίτερες ικανότητές τους. Ταυτόχρονα η πληθυσμιακή αύξηση μεταναστών, παλαιότερα από βαλκανικές χώρες και το τελευταίο διάστημα εξ ανατολών, διαμόρφωσε μια πρωτόγνωρη για την ελληνική πραγματικότητα κατάσταση, όπου η έννοια του «άλλου» καθοδηγείται από εθνικά στερεότυπα και εθνικές προκαταλήψεις (Μίλεση, 2009). Η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών δράσεων εντός της Ευέλικτης Ζώνης, μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία δεσμών «φιλίας», μειώνοντας τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλη αύξηση του φαινόμενου της έκθεσης ενός μαθητή σε μια επιθετική συμπεριφορά –σωματική, λεκτική, ψυχολογική ή και κοινωνική– που εκδηλώνεται σκόπιμα, απρόκλητα και επαναλαμβανόμενα, στο σχολείο (Olweus, 1993).Τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατανοώντας την ανάγκη άμεσου εντοπισμού και αποτελεσματικής επίλυσης των κρουσμάτων σχολικού εκφοβισμού, πρότειναν την ένταξη κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των χωρών μελών τους. Οι προτάσεις αυτές ανταποκρίνονται στις αρχές της Βιωματικής-Επικοινωνιακής Διδασκαλίας, γνωστής και ως μεθόδου project. Η μέθοδος αυτή, που εφαρμόζεται κύρια στην Ευέλικτη Ζώνη μπορεί να παίξει πολύ θετικό ρόλο στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας στο σχολείο, καθώς μεταβιβάζοντας τις αρμοδιότητες δράσης και πρωτοβουλιών στην ίδια την ομάδα από μαθητές και εκπαιδευτικούς, ενισχύεται η υπευθυνότητα, το ενδιαφέρον, η συμμετοχή, που είναι στοιχεία αποτρεπτικά των επιθετικών διαθέσεων.

Συμπεράσματα.

Τα αναλυτικά προγράμματα στην εκπαίδευση δεν απηχούν απλώς ενδοεπιστημονικές ζυμώσεις, αλλά, αντιθέτως, αντανακλούν τις βαθύτερες κοινωνικό-οικονομικές αλλαγές που χαρακτηρίζουν τη δομή των κοινωνικών σχηματισμών στο Δυτικό κόσμο. Δεν είναι ένα τεχνικό κείμενο αλλά κείμενο στο οποίο ανακλώνται οι κοινωνικές,

οικονομικές, παιδαγωγικές και ιστορικές αρχές μιας δεδομένης εποχής κατά την οποία η πολιτική εξουσία ασκείται με ένα συγκεκριμένο τρόπο ο οποίος επηρεάζει και το σκοπό της όποιας εκπαιδευτικής πολιτικής. Η επικράτηση των κανόνων της αγοράς στην παιδεία έχει συνέπειες και στο περιεχόμενο της ίδιας της εκπαίδευσης. Καθόλου τυχαία, η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας επιδιώκει να νομιμοποιήσει τις εκπαιδευτικές προτάσεις της, επικαλούμενη τεχνοκρατικά «ουδέτερα» δεδομένα, με αναφορά σε ξένα εκπαιδευτικά πρότυπα. Στην εποχή που η αποτελεσματικότητα προβάλλει ως εκπαιδευτικός μονόδρομος, η συνδιαμόρφωση των εθνικών αναλυτικών προγραμμάτων εκπαίδευσης με βάση τόσο τα διεθνή δεδομένα, όσο και τα ιδιαίτερα εθνικά χαρακτηριστικά κάθε χώρας, φαντάζει αναγκαία.

Βιβλιογραφία

Alachiotis, S. (2002). I Efelikti Zoni tou Scholeiou, *Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon, 6*, 5-14.

Bagakis, G. (2004). *O ekpaideftikos kai to analytiko programma*, Ekd. Metaichmio, Athina.

Bonidis K. (2007). *Oi episimes prodiagrafes tis didaskalias (programmata didaskalias kai scholika vivlia) tis metapolitefsis: istoriko-sygkritiki kai kritiki prosengisi. Metapolitefsi kai ekpaideftiki politiki*. epim. Charalampous D.. p.265-297. Ellinika Grammata. Athina.

Chrysafidis, K. (2004). *Epistimologikes Arches tis Proscholikis Agogis*. Athina: Typothito.

Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. Oxford: Blackwell Press.

Gkovaris, Ch. (2001). *Eisagogi sti Diapolitismiki Ekpaidefsi*. Athina: Atrapos.

Dalin, P. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.

Dalkos, N. (1998). I techni kai to aitima tis diepistimonikotitas-diakladikotitas, kata ti diamorfosi sygchronon analytikon programmaton. *Ta ekpaideftika*, *47*, 26-38.

Daun, H. (1997). National forces, globalization and educational restructuring: some European response patterns, *Compare 27*(1), 19-41.

Henry, M., Lingard, B., Rizvi, F. & Taylor, S. (2001). *The OECD, Globalisation and Educational Policy*. Amsterdam: Pergamon.

Koutselini, M. (1997). Sygchrones taseis kai prooptikes ton analytikon programmaton. I egkyrotita tous gia ekpaidefsi pou prosanatolizetai ston 21ο aiona. *Nea Paideia*, *83*, 35-49.

Milesi, Ch. (2009). *Ekpaidefsi kai paravatikotita anilikon. Sygchroni Ekpaidefsi: Trimini Epitheorisi Ekpaideftikon Thematon*, 158-171.

Nikolaou, G. (2005), *Diapolitismiki Didaktiki. To neo perivallon – Vasikes arches*. Athina: Ellinika Grammata.

Noutsos, Ch. (1979). Programmata *Mesis Ekpaidefsis kai Koinonikos Elegchos (1931-1973).* Athina: Themelio.

Olweus, D. (1993). Bullying at school. What we know and what we can do.Oxford: Blackwell.

Papas, A. (1995). Sygchroni Theoria kai Praxi tis Paideias. Athina: Delfoi.

Spyropoulou, D., Anastasaki, A., Deligianni, D., Koutra, Ch., Louka, E. & Bouras, S. (2008). Kainotoma Programmata stin Ekpaidefsi. Sto Vlachos, D. (epim.) I Poiotita stin Ekpaidefsi (s.s. 197 –240). Athina: Paidagogiko Institouto.

Stamelos, G. & Vasilopoulos, A., (2004). *Evropaiki Ekpaideftiki Politiki: Sygkrotisi, Thematologia, Methodologia Ylopoiisis, Epidraseis stin Elliniki Ekpaidefsi kai Katartisi*, Athina: Metaichmio.

Η έννοια της συνείδησης στο μυθιστόρημα *Καταχνιά (Niebla)* του Miguel de Unamuno.

Γρετσίστας Θεόδωρος, Φιλόλογος, M.Sc,

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η μελέτη της έννοιας της συνείδησης στο λογοτεχνικό κυρίως έργο του Ισπανού φιλοσόφου και λογοτέχνη Miguel de Unamuno και συγκεκριμένα στο μυθιστόρημα *Η Καταχνιά (Niebla).* Εισαγωγικά δίνονται ορισμένες πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του συγγραφέα. Ακολουθεί η ανάλυση αποσπασμάτων από το μυθιστόρημα και η εργασία ολοκληρώνεται με τα συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: συνείδηση, υπαρξισμός, *Καταχνιά* (*Niebla*).

The Concept of Consciousness in the Novel *Katachnia (Niebla)* of Miguel de Unamuno.

Gretsistas Theodoros, Philologist, M.Sc.

Abstract

The aim of this work is the study of the concept of consciousness in the main literary work of the Spanish philosopher and author Miguel de Unamuno. The novel *Katachnia (Niebla*) is taken as a representative text for study. Some information about the life and work of the author is given in the introduction. The following is an analysis from the novel and the work is completed with the conclusions.

Key-Words: consciousness, existentialism, *Katachnia* (*Niebla*).

Εισαγωγή

Για την προσέγγιση του φιλοσοφικού στοχασμού του Miguel de Unamuno y Jugo (1864-1936), του Βάσκου φιλοσόφου, ποιητή και λογοτέχνη, του πιο ιδιόρρυθμου ίσως εκπροσώπου του ισπανικού πάθους και της «τραγικής αίσθησης της ζωής», κρίνεται αναγκαία η γνώση και η κατανόηση των συνθηκών (Gasset, 1941:214) υπό τις οποίες έζησε και μεγάλωσε και οι οποίες διαμόρφωσαν τη σκέψη του, τα συναισθήματά του, την ίδια του την ύπαρξη.

Έζησε σε μια εποχή που σημαδεύτηκε από τους εμφύλιους πολέμους, οι οποίοι οδήγησαν αρχικά στην επανάσταση του 1868 και στη συνέχεια στη Δημοκρατία του 1873, μέχρι οι υπάρχουσες πολιτικές δυνάμεις να θέσουν τις βάσεις για την πολιτική ανασυγκρότηση. Ο ανήσυχος και πάντα ισχυρογνώμων Βάσκος το 1880 μετοίκησε στη Μαδρίτη και φοιτώντας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου εντρύφησε στην κλασική γραμματεία και στη συνέχεια δίδαξε τα αρχαία ελληνικά ως καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Salamanca (Unamuno, 1964:8-9). Το 1924, μετά την επικράτηση της

δικτατορίας του Miguel Primo de Rivera, ο Unamuno εξορίστηκε στη Φουεντεβεντούρα των Καναρίων νήσων και εκεί ατενίζοντας ατελείωτες ώρες τη θάλασσα στοχάστηκε νέες ιδέες και έννοιες

Στην Ισπανία επέστρεψε μετά την πτώση του δικτάτορα Primo de Rivera, εκλέχθηκε βουλευτής, ωστόσο απογοητευμένος από την πολιτική κατάσταση, τις ακρότητες και τη βία εν ονόματι της δημοκρατίας συντάχθηκε με τους εθνικιστές πιστεύοντας στην αποκατάσταση της τάξης. Σύντομα διαψεύστηκε και υπερασπιζόμενος την πίστη του στην ελευθερία παύθηκε από τα αξιώματά του και ετέθη σε κατ' οίκον περιορισμό, όπου τις 31 Δεκεμβρίου 1936 τον συνάντησε ο θάνατος, την ώρα που άλλος ένας εμφύλιος πόλεμος είχε αρχίσει να διχάζει την Ισπανία.

Ως παρακαταθήκη άφησε ένα πλούσιο φιλοσοφικό και λογοτεχνικό έργο, στο οποίο απεικονίζεται το πρόβλημα της ύπαρξης και του θανάτου, η τραγικότητα και η πάλη του ανθρώπου που θέλει αλλά δεν μπορεί να πιστέψει στον Θεό, το μεταφυσικό του ερώτημα για την αιώνια ζωή, η αγωνία του για το πώς θα νικηθεί ο σαρκικός θάνατος με την επιβίωση «των πλασμάτων του ονείρου, των δημιουργημάτων της φαντασίας, του εγώ του».

Καταχνιά (Niebla)

Η Καταχνιά, είναι το μυθιστόρημα που αντιπροσωπεύει ίσως καλύτερα τον Unamuno, διότι πίσω από την ερωτική ιστορία του ήρωα Augusto Pérez αναδύεται σταδιακά από την καταχνιά των αισθημάτων και τη σύγχυση των γεγονότων, το πρόβλημα για την ύπαρξη της ζωής μετά θάνατον, ένα πρόβλημα που ταλάνιζε τον Βάσκο φιλόσοφο σχεδόν σε όλη του τη ζωή (Iatridi, 1964:18).

Για τον συγγραφέα, η αγάπη μπορεί να διώξει την καταχνιά της ζωής, αλλά αυτή πρέπει να είναι πνευματική, όχι σωματική. Ο κόσμος, στον οποίο ζούμε, είναι ομιχλώδης. Οι ιδεαλιστικές ψευδαισθήσεις αποκαλύπτουν τον εαυτό τους με συγκεκριμένη δυναμική στα όνειρα και γι' αυτό η ονειρική αντίληψη αντικατοπτρίζει την ελπίδα για ευτυχία και ολοκλήρωση που θα απομακρύνουν την ομίχλη. Τούτο μπορεί να επιτευχθεί μόνον μέσω της πνευματικής αγάπης. Μέχρι ο άνθρωπος κατορθώσει να πετύχει την πνευματική αγάπη η πραγματικότητα είναι απλώς ένα όνειρο. Στην *Καταχνιά* ο συγγραφέας καταλήγει ότι η πνευματική αγάπη δεν επετεύχθη, αφήνοντας έτσι τον τραγικό υπαινιγμό ότι η ζωή είναι προορισμένη να είναι ομιχλώδης (Ardila, 2011:140-141).

Οι δύο πρωταγωνιστές εμφανίζονται μέσω της συνειδητής ύπαρξής τους ενώ και ο ίδιος ο συγγραφέας προσπαθεί να δημιουργήσει τον εαυτό του μέσω του μυθιστορήματος (Weber, 1973:209). Ο ήρωας του έργου υποστηρίζει ότι υπάρχει μια «υποσυνείδητη βαρεμάρα» στη ζωή και ότι «σχεδόν όλοι οι άνθρωποι βαριόμαστε υποσυνείδητα». Επιπρόσθετα τονίζει ότι «από την καταχνιά της ζωής (σ.σ. η συνείδηση σύμφωνα με τον Unamuno) βγαίνει μια γλυκιά βαρεμάρα, πικρόστυφο πιοτό. Όλα τούτα τα καθημερινά μικροπράγματα που μας συμβαίνουν, όλες οι γλυκές κουβεντούλες που μ' αυτές σκοτώνουμε τον καιρό και μακραίνουμε τη ζωή, τι άλλο είναι παρά γλυκύτατη βαρεμάρα;» (Unamuno, 1964:41).

Μέσα, όμως, από μια τέτοια ανιαρή κατάσταση, ο συγγραφέας επισημαίνει ότι αναδύεται μια δυναμική και ζωντανή σκέψη: «Η σκέψη είναι αμφιβολία, τίποτα άλλο από αμφιβολία. Πιστεύει κανείς, ξέρει, φαντάζεται χωρίς ν' αμφιβάλλει. Ούτε η πίστη, ούτε η γνώση, ούτε η φαντασία εξυπακούουν αμφιβολία, ως και η αμφιβολία τις καταστρέφει, όμως δεν σκέφτεται κανείς χωρίς ν' αμφιβάλλει. Και είναι η αμφιβολία που από την πίστη και τη γνώση, από πράγματα δηλαδή στατικά, ήσυχα, νεκρά δημιουργεί τη σκέψη που είναι δυναμική, ανήσυχη, ζωντανή» (Unamuno, 1964: 181).

Η σκέψη επιτρέπει στον άνθρωπο να αντιληφθεί τον κόσμο και να κατανοήσει τον λόγο που υπάρχει «… θαρρώ πως τώρα γεννήθηκα στ' αλήθεια. Για να υποφέρω και να πεθάνω. […] Η δεύτερη γέννηση, η αληθινή είναι να γεννιέσαι με τον πόνο της συνείδησης για τον ατερμάτιστο θάνατο, για το ότι διαρκώς πεθαίνεις» αναφέρουν οι ήρωες του Unamuno στην *Καταχνιά* (Unamuno, 1964:203), οι οποίοι αγωνιούν, υποφέρουν και επιχειρούν να προσεγγίσουν την έννοια της συνείδησης: «Όταν ένας άνθρωπος κοιμισμένος και ακίνητος στο κρεβάτι του ονειρεύεται κάτι, τι υπάρχει περισσότερο: Αυτός σα συνείδηση ότι ονειρεύεται ή το όνειρό του;» (Unamuno, 1964:211).

Μια τέτοια κατάσταση σύγχυσης, ανάμεσα στη φαντασία, το όνειρο και την πραγματικότητα βιώνει ο μυθιστορηματικός χαρακτήρας του Unamuno. Η ειρωνεία γι' αυτόν είναι πως όταν καταλήγει ότι επιθυμεί να ζήσει, καθώς προσεγγίζει την πραγματικότητα και φαίνεται να έχει την ελπίδα ότι η βούλησή του είναι ελεύθερη, ότι μπορεί να ελέγξει το πεπρωμένο του και δεν πρόκειται να νικηθεί αδίστακτα από τον θάνατο, μαθαίνει ότι ζει μόνο στη φαντασία ενός δημιουργού. Ο Augusto σοκαρισμένος από τη συνειδητοποίηση του ελάχιστου ελέγχου που έχει στο πεπρωμένο του, ενημερώνει τον Unamuno ότι η κατάσταση του δεν μπορεί να γίνει καλύτερη. Ο ίδιος ο Unamuno νιώθει ότι, ως άνθρωπος, δεν έχει περισσότερη πραγματική ουσία από τον Augusto (Unamuno, 1930:25-26) και ίσως να μην είναι τίποτα περισσότερο από ένα όνειρο στον νου του Θεού, ενός ιδιότροπου Θεού ή μιας δημιουργικής δύναμης που καθορίζει τη ζωή και τον θάνατο των ανθρώπινων υπάρξεων (Moran, 1970:15-18).

Η εσωτερικότητα του βασικού χαρακτήρα της *Καταχνιάς*, του Augusto Pérez, εν τέλει δοκιμάζεται και ο τόπος των συγκρούσεων και των αντιφάσεων εδράζεται στα θεμέλια της συνείδησης. Μέσω των πνευματικών αντιφάσεων και συναισθηματικών αναταράξεων που βιώνει ο ήρωας, οδηγείται στην εξερεύνηση της ύπαρξής του και στην προσπάθεια κατανόησης της πραγματικότητας και των εγγενών αντιφάσεών της (Figueredo, 2002:31).

Συμπεράσματα

Ο συγκεκριμένος άνθρωπος με τη βαθιά πνευματικότητά του και τις υπαρξιακές του αγωνίες συγκλονίζεται από συνεχόμενες αλλαγές στη ζωή του, όπου η χαρά διαδέχεται την απογοήτευση και αντίστροφα και μέσα από διάφορα στάδια προχωρά σε μια υπαρξιακή αναζήτηση για τον εαυτό του. Ο έρωτας του για την Eugenia τον εξυψώνει σε ένα ανώτερο υπερβατικό επίπεδο, σε μια άλλη θέαση των πραγμάτων, αλλά στη συνέχεια, η μη αναμενόμενη ερωτική του απόρριψη, γκρεμίζει το όνειρο του και βιώνει μια κατάσταση αβεβαιότητας και σύγχυσης (Marcone, 1989:12). Η συνείδηση του

κλονίζεται από αλλεπάλληλους τριγμούς που οφείλονται σε εξωτερικά γεγονότα και λειτουργούν ως αφορμές για εσωτερικές αλλαγές και αναζητήσεις. Η συνείδηση είναι ο καταλύτης των εξελίξεων, μια δραστήρια συνείδηση που διαρκώς οφείλει να προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα, προσπαθώντας να τα αφομοιώσει στο μέτρο του εφικτού. Ο ενθουσιασμός συμπλέκεται με την οδύνη δημιουργώντας ένα πλέγμα δημιουργικών αντιφάσεων που συμβολίζουν την ανάγκη του ανθρώπου να ζήσει με πάθος την πεπερασμένη του ύπαρξη, θέτοντας ταυτόχρονα τις προϋποθέσεις για μια αιώνια μετάβαση στο άπειρο. Το άπειρο και το μυστηριώδες όμως που κρύβει δεν συμβαδίζει με τις επιταγές της κοινής λογικής και για αυτό ο Unamuno που λάτρευε την απόκρυφη γοητεία του ονείρου, καταργεί οτιδήποτε θα μπορούσε να θεωρηθεί αντικειμενικό με τα μέτρα της συνηθισμένης θέασης του κόσμου. Η πραγματικότητα, η φαντασία, το αληθινό, το ψεύτικο ενώνονται δημιουργικά και αφομοιώνονται μέσα στην αντίθεσή τους, ενυπάρχουν σε μια συνείδηση που διαρκώς μεταβάλλεται, αλλά παραμένει ζωντανή, σύμφωνα με την κοσμοθεωρία του Unamuno.

Η φαντασία και η αφήγηση αποτελούν τα όργανα που επιτρέπουν στον άνθρωπο να συλλάβει τη ζωή στη βαθιά της πραγματικότητα, στη ροή της, να φτάσει στα βάθη της ψυχής και να προπορευτεί με τη φαντασία στον θάνατο, προκειμένου να προσπαθήσει να ανακαλύψει το μυστικό του. Αυτή η προσπάθεια είναι πρόδηλη στη λογοτεχνική δομή των μυθιστορημάτων του Unamuno, τα οποία είναι σύντομα συνήθως, γρήγορα εναλλασσόμενα στη δραματική τους δράση, όπου δεσπόζει η προσωπικότητα του «αγωνιστή», όπως αποκαλεί ο συγγραφέας τα κύρια πρόσωπα στα έργα του.

Η συνείδηση φαίνεται να αποτελεί τον βασικό άξονα στο λογοτεχνικό έργο του Unamuno, γύρω από τον οποίο περιστρέφονται οι αφηγήσεις του και αναδύονται τα σημαντικά υπαρξιακά ερωτήματα του συγγραφέα που ταλανίζεται από τις αντιφάσεις που βιώνει ως ανθρώπινη ύπαρξη. *Η Καταχνιά* όπως και τα υπόλοιπα έργα του Ισπανού αποτελούν τους ενδεικτικούς λογοτεχνικούς αρμούς με τη συνείδηση, όπως αυτή προσλαμβάνεται από τον Unamuno και μελετάται μέσω των χαρακτήρων των ηρώων του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ardila, J.A.G. (2011). “The Origin of Unamuno’s Mist: Unamuno’s Copy of Kierkegaard’s Diary of the Seducer”, *Modern Philology*, 109, 1, 135-143.

Figueredo, M.L. (2002). “Desire, Duality and Naming Others in Unamuno’s *Niebla*: Retrieving the Archetype of the Instinctual Self in the Search for Integrated Consciousness”, *Scripta Mediterranea*, 23, 31-52.

Iatridi, I. (1964). “Migel de Unamuno”, sto: M. de Unamuno, *Katahnia*, prologos - metafrasi I. Iatridi. Athens: Ekdoseis ton filon, 7-17.

Marcone, R.M. (1989). “The Role of Augusto Pérez: A Study of ‘Niebla’”, *Confluencia*, 5, 1, 11-15.

Moran, E.R. (1970). *Symbolism, Irony and Meaning in the Fiction of Miguel de Unamuno y Jugo*, Master Thesis. Denton, Texas.

Ortega y Gasset, Jose. (1941). *Toward a Philosophy of History*, trans.: H. Weyl. New York: Norton.

Unamuno, M. de. (1964). *Katachnia*, metafrasi I. Iatridi. Athens: Ekdoseis ton filon.

Weber, F.W. (1973). “Unamuno’s Niebla: From Novel to Dream”, *Modern Language Association*, 88, 2, 209-218.

Η επίδραση του διαφωτισμού στη σύνδεση της γυμναστικής με τα πολιτικά προστάγματα του έθνους

Ρηγογιάννης Δημήτριος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11

Περίληψη

Ο Διαφωτισμός αποτελεί σημαντικό πνευματικό κίνημα που τοποθετείται στα τέλη του 17ου και στις αρχές του 18ου αιώνα. Το ιδεολογικό και φιλοσοφικό αυτό ρεύμα επηρέασε επιφανείς Έλληνες που ζούσαν στο εξωτερικό, οι οποίοι με τη σειρά τους προσπάθησαν να μεταφέρουν τις ιδέες και τις αξίες που πρέσβευε, στους υπόδουλους Έλληνες. Είναι η περίοδος που σχηματίζεται εθνική συνείδηση, με την ανάδειξη της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας. Δημιουργείται μια νέα τάξη ανθρώπων, η αστική, που αντιλαμβάνεται ότι ο χρόνος που αναδεικνύεται είναι χρόνος του έθνους, της εκμάθησης του ρόλου πολίτη – στρατιώτη, των πειθαρχικών μηχανισμών και της διάπλασης σωμάτων – πνευμάτων. Η σωματική άσκηση αποκτά παιδαγωγική αναγνώριση και νέα δυναμική. Η στόχευση πλέον έγκειται στη δημιουργία δυνατού μυαλού και σώματος. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Rousseau που έγραψε ότι για να γίνει το παιδί έξυπνο και λογικό, πρέπει να είναι γερό και δυνατό. Οι νεοέλληνες διαφωτιστές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον κοινωνικό προορισμό της αγωγής του παιδιού και στο ρόλο που η εκπαίδευση θα μπορούσε να διαδραματίσει στον σχηματισμό εθνικής ταυτότητας. Ιδρύουν σχολεία και στρέφονται στους αρχαίους προγόνους, όπου το σώμα και οι βασικές αξίες της ισόρροπης και συμμετρικής ανάπτυξης με το πνεύμα ήταν κεντρικοί πυλώνες. Τα σχολεία αυτά και η αλληλοδιδακτική μέθοδος που εφαρμόστηκε, επιχείρησαν να συνδυάσουν τις δεξιότητες του σώματος με κοινωνικές αρετές. Το άτομο καθίσταται πλέον χρήσιμο στην κοινωνία και την πατρίδα.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφωτισμός, γυμναστική, έθνος, αλληλοδιδακτικό σχολείο

The effect of the Enlightenment on the connection of gymnastics with the political orders of the nation

Rigogiannis Dimitrios, Physical Education Teacher

Abstract

The Enlightenment is an important spiritual movement that takes place at the end of 17th century and the beginning of 18th. This ideological and philosophical current influenced prominent Greeks living abroad, who in turn tried to convey the ideas and values advocated to the enslaved Greeks. It is the period when a national consciousness is formed, with the emergence of culture peculiarity. A new class of people is created, the bourgeoisie, which realizes that the time that emerges is a time of the nation, of learning the role of citizen – soldier of the disciplinary mechanisms and of the formation of bodies – spirits. Physical exercise acquires pedagogical recognition and new dynamics. The goal now is to create a strong mind and body. Characteristic is the view of Rousseau, who wrote that in order for a child to become intelligent and rational, must

be healthy and strong. The modern Greeks enlighteners focus their interest on the social destination of the child's education and the role that education could play in the formation of a national identity. They founded schools and turned to the ancients ancestors, where the body and the basic values of balanced and symmetrical development with the spirit were central pillars. These schools and the peer – to – peer method applied, tried to combine the body skills with social virtues. The individual is now becoming useful to society and homeland.

Key-Words: Enlightenment, gymnastics, nation, peer-to-peer method

Εισαγωγή

Κεντρικός στόχος των Ελλήνων Διαφωτιστών υπήρξε η μόρφωση των υπόδουλων Ελλήνων, ώστε να δημιουργηθεί εθνική συνείδηση, που θα οδηγούσε στον ξεσηκωμό. Η σύνδεση των νέων Ελλήνων με τους αρχαίους Έλληνες, υπήρξε προτεραιότητα. Όσον αφορά στο σώμα, οι βασικές αξίες που το έφεραν στο προσκήνιο, ήταν η πίστη στη συμμετρική ανάπτυξη σώματος και πνεύματος και τα κλασικά ιδεώδη του αθλητισμού, όπως αυτά εκφράζονταν στους Ολυμπιακούς αγώνες της αρχαιότητας. Έτσι, η σωματική άσκηση, ως παιδαγωγικό μέσο εντάσσεται στη σχολική πρακτική, ακολουθώντας βασικές αρχές του Διαφωτισμού για την παιδεία. Στα τέλη του 18ου αιώνα, κάνουν την εμφάνισή τους εκπαιδευτικά ιδρύματα ανώτερων κοινωνικών τάξεων, τα οποία έχουν εμπλουτιστεί με μια ποικιλία κινητικών δραστηριοτήτων. Έλληνες της διασποράς εκπαιδεύονταν σε τέτοια ιδρύματα.

Η προσπάθεια για δημιουργία εθνικής συνείδησης με όχημα το σώμα ήταν ξεκάθαρη. Παρακάτω, θα αναφερθούν τρόποι μέσω των οποίων οι ελληνικές αυτές κοινότητες συνέβαλαν στην προετοιμασία του αγώνα, επηρεαζόμενοι από τις ιδέες του Διαφωτισμού και τις γενικότερες αντιλήψεις για το σώμα, συνεκτιμώντας, ασφαλώς, τις πολιτικοκοινωνικές συγκυρίες.

Ιστορική αναδρομή

Η γενικότερη αντίληψη που επικρατεί είναι ότι δε θα υπήρχε ελληνική επανάσταση, αν δεν προϋπήρχε Διαφωτισμός. Στο πλαίσιο του ορθολογικού πνεύματος που αναδύεται στα τέλη του 18ου αιώνα, βασική φιλοσοφική σκέψη ήταν ότι η δύναμη της αγωγής είναι βασική για την αναγέννηση της ανθρωπότητας (Τσούμας, 2017). Η σωματική άσκηση, αφού απελευθερώθηκε από θρησκευτικές προκαταλήψεις, έγινε αναπόσπαστο κομμάτι της παιδαγωγικής λογικής του Διαφωτισμού (Τσούμας, 2017).

Στα τέλη του 18ου αιώνα, δημιουργούνται, στην Ευρώπη, πρότυπα σχολεία, που αποτελούσαν πεδίο τομής των αντιλήψεων του αγγλικού, γαλλικού και γερμανικού Διαφωτισμού. Αναπτύσσονταν γυμναστικά συστήματα που εστίαζαν στο ιατρικό, στρατιωτικό και παιδαγωγικό κομμάτι της αγωγής των νέων και αποτελούσαν οδηγό και για τα εκπαιδευτικά συστήματα της υπόλοιπης Ευρώπης. Οι συστηματικές μέθοδοι διδασκαλίας και οι σωματικές ασκήσεις συνδέθηκαν με τα διάφορα εθνικά κινήματα της

Ευρώπης, καθώς και με τα πολιτικά προστάγματα του έθνους, εισάγοντας πειθαρχικά και στρατιωτικά πρότυπα (Τσούμας, 2017). Γενικά από τις αρχές του 18ου αιώνα, σταδιακά και σε πλήρη ανάπτυξη στα τέλη του ίδιου αιώνα, η ελληνική λογιοσύνη έρχεται σε επαφή με τον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό και υιοθέτησε, ως έναν βαθμό, τις ιδέες περί παιδείας.

Οι νεοέλληνες Διαφωτιστές, μέσα από τα έργα τους, στις αρχές του 19ου αιώνα, επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στον κοινωνικό προορισμό της αγωγής του παιδιού και στον ρόλο που η εκπαίδευση θα μπορούσε να διαδραματίσει στον σχηματισμό εθνικής κοινότητας. Πίστευαν ότι η μόρφωση των υπόδουλων Ελλήνων θα μπορούσε να είναι ο καταλύτης εκείνος που χρειάζονται για να οδηγηθεί το γένος στον ξεσηκωμό. Για την επίτευξη των στόχων αυτών στράφηκαν προς το εθνικό παρελθόν. Πρέσβευαν ότι στην παιδεία ήταν ανάγκη να γίνει σύζευξη των ιδεών της ελληνικής παράδοσης με την μελέτη των ιδεών του Διαφωτισμού (Τσούμας, 2017). Η γυμναστική, επενδεδυμένη με το ιδεολογικό πλαίσιο των αρχαίων Ελλήνων, καλούνταν να εμψυχώσει τους Έλληνες και να τους στηρίξει στον απελευθερωτικό τους αγώνα.

Δημιουργία αστικής τάξης

Ο 19ος αιώνας έχει χαρακτηριστεί ως ο «αστικός αιώνας» της Ευρώπης, καθώς οι αστοί διαμόρφωσαν μια κουλτούρα και σχετικά πρότυπα ζωής, που αποτέλεσαν παράδειγμα προς μίμηση και για τα άλλα κοινωνικά στρώματα. Τότε διαμορφώθηκαν νέες αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, όπως ο σαφής διαχωρισμός εργασίας και ελεύθερου χρόνου, η ατομική καθαριότητα και οι ευγενείς ανθρώπινες σχέσεις συμπεριφοράς (Ράπτης, 1998). Συγκροτείται μια κατηγορία ανθρώπων, που θεωρώντας ότι έχουν κοινούς στόχους, κοινά οικονομικά συμφέροντα, ανεπτυγμένο πνευματικό επίπεδο και παρόμοιο τρόπο ζωής, δημιούργησαν σχετικά ομοιογενή ομάδα, που υιοθέτησε διάφορα επί μέρους στοιχεία του ευρωπαϊκού αστικού πολιτισμού.

Δημιουργείται μια νέα τάξη ανθρώπων, η οποία μπορεί να αποδεχθεί πιο εύκολα νεωτερικές ιδέες και συνήθειες. Μια τάξη που αντιλαμβάνεται ότι ο χρόνος που αναδεικνύεται είναι χρόνος του έθνους, της εκμάθησης του ρόλου του πολίτη ή του πολίτη – στρατιώτη, των πειθαρχικών μηχανισμών και της διάπλασης σωμάτων – πνευμάτων (Φουρναράκη, 1998).

Δύο ήταν οι βασικοί συνεκτικοί παράγοντες της αστικής τάξης: α) Τα κοινωνικά μέτωπα και η αντιπαλότητα των αστών προς άλλες κοινωνικές ομάδες. Οι αστοί με λάβαρο την παιδεία και την εργασία, σχεδίασαν ένα μοντέλο μιας χειραφετημένης κοινωνίας. β) Η κουλτούρα και ο τρόπος ζωής των αστών. Ως βασικά γνωρίσματα της αστικοποίησης θεωρούνται η εκτίμηση της ατομικής επίδοσης, κάτι που θεμελιώνει αξιώσεις για οικονομική επιβράβευση, η μόρφωση, η ιδιαίτερη σχέση με την τέχνη, την λογοτεχνία, την μουσική και ο σεβασμός στην επιστήμη (Ράπτης, 1998).

Μάλιστα, ο όρος αστική τάξη θεωρείται την περίοδο αυτή ο κύριος αντίπαλος της αριστοκρατικής τάξης και της κληρικοκρατίας στην Δυτική Ευρώπη, ο φορέας μιας

θετικής αντίληψης στην οργάνωση της ζωής και μιας νέας κοσμοθεωρίας (Κονδύλης, 1990).

Η μεταφύτευση στοιχείων της καπιταλιστικής οικονομίας, σήμαινε ταυτόχρονα και την μεταφύτευση στοιχείων του αστικού πολιτισμού, τα οποία είχαν γνωρίσει οι εύποροι Έλληνες στο κοσμοπολίτικο περιβάλλον της διασποράς (Κονδύλης, 1990). Κατά συνέπεια, οι ιδέες του Διαφωτισμού βρήκαν πρόσφορο έδαφος σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού, που με την σειρά τους ανέλαβαν να επηρεάσουν πλατύτερες μάζες. Συγκροτείται κοινότητα, που κάτω από τον πολυσήμαντο και ασαφή όρο «ελληνοκεντρισμός», περιλαμβάνει οτιδήποτε θεωρείται ελληνικό, με στοιχεία και γνωρίσματα, που δεν επιδέχονται σαφείς ιστορικούς και κοινωνιολογικούς προσδιορισμούς. Η επιβολή του ήταν αναμενόμενη, επειδή, χάρη στην ασάφειά του, μπορούσε να γεφυρώνει διαφορετικές αντιλήψεις για το έθνος και να συνενώνει ενεργές δυνάμεις (Κονδύλης, 1990).

Στην Ελλάδα το νεαρότερο τμήμα της αστικής τάξης είναι οι κύριοι φορείς των νέων ιδεών και πρακτικών. Το τμήμα αυτό επιδιώκει τις πιο γρήγορες αλλαγές, επηρεασμένο από τις επαναστατικές θύελλες που απελευθέρωσε ο Διαφωτισμός και η Γαλλική Επανάσταση. Ο ενθουσιασμός του τμήματος αυτού με την οργάνωση της δράσης του (Φιλική Εταιρεία) μαζικοποιεί την επιρροή του σε μεγάλος μέρος του πληθυσμού (Καπακτσής, 2016).

Συγκρότηση εθνικής ταυτότητας

Όπως αναφέρθηκε, βασικός στόχος των Ελλήνων Διαφωτιστών ήταν ο σχηματισμός εθνικής ταυτότητας. Αυτό σημαίνει ότι ήθελαν να εμφυσήσουν στη συνείδηση των Ελλήνων ότι αποτελούν ξεχωριστή ενότητα στον χώρο και στον χρόνο. Η εθνική αυτή ιδιαιτερότητα είναι κατά βάση πολιτισμική. Ο πολιτισμός είναι αυτός που ορίζει κατ' αρχήν το έθνος και, συνεπώς, ο προσδιορισμός της εθνικής ιδιαιτερότητας είναι πάνω από όλα πρόβλημα ανάδειξης πολιτισμικού χαρακτήρα (Λέκκας, 2011). Η εθνική ιδέα οδηγεί στην δημιουργία κράτους, προς χάριν του έθνους. Επομένως, η εθνική ταυτότητα, πέρα από παραδοχή πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων, είναι και ζήτημα έμπρακτης πολιτικής αναγνώρισης. Είναι ζήτημα κατοχύρωσης της μοναδικότητας του έθνους, σε ανεξάρτητη πολιτική οντότητα. Η εθνική ταυτότητα συνίσταται στην απόλυτη σύζευξη του πολιτισμικού με το πολιτικό στοιχείο (Λέκκας, 2011).

Ο εθνικισμός αποτελεί νεωτερικότητα. Η αναγνώριση της αρχής ότι «ένα έθνος υπάρχει από την στιγμή που τα συστατικά του μέρη το θεωρούν έθνος» αναδεικνύει το νεωτερικό του χαρακτήρα. Οι Έλληνες Διαφωτιστές, φορείς των νεωτερικών ευρωπαϊκών προτύπων, σε συνδυασμό με την αρχαία ελληνική εμπειρία, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, εξέφρασαν έναν εθνικιστικό προσανατολισμό, στον οποίο το εθνικό ιδεώδες ταυτιζόταν με το ιστορικό παρελθόν (Τσούμας, 2017). Εκεί ακριβώς έγκειται και η επίκληση των αρχαίων προγόνων, οι οποίοι καλούνταν να παίξουν τον συνεκτικό ρόλο που χρειάζεται για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Σύμφωνα με τον Άντονι Σμιθ, «ο κόσμος είναι διαιρεμένος σε έθνη» και η πλέον αρμόζουσα μέθοδος πολιτικής οργάνωσης είναι εκείνη που αναγνωρίζει την εθνική διαίρεση και στηρίζεται σε σύστημα εθνικών κρατών (Λέκκας, 2011). Αυτόματη είναι, έτσι, η διάκριση από άλλα έθνη. Με την ανάδειξη του ξένου, του εχθρού που επιβουλεύεται τη διάρρηξη ουσιαστικά του πολιτισμού, σφυρηλατείται η εθνική ομοψυχία, συσπειρώνεται το εθνικό σώμα και παρακινείται σε ενέργειες που αποσκοπούν στην πραγμάτωση των εθνικών στόχων. Με τον τρόπο αυτό, τα πολιτιστικά διακριτικά γνωρίσματα του έθνους (γλώσσα, θρησκεία), βρίσκονται συνεχώς στο προσκήνιο, αφού από την χρήση τους εξαρτάται η ίδια η επιτυχία του εθνικισμού ως πολιτικής ιδεολογίας. (Λέκκας 2011).

Οι Έλληνες της διασποράς, με την ίδρυση ανάλογων σχολείων που αναδεικνύουν όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, που καλλιεργούν την γλώσσα και διατηρούν την θρησκεία, που προβάλλουν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, που προτάσσουν την ομοιόμορφη και συμμετρική ανάπτυξη σώματος και πνεύματος, κινούνται στον άξονα δημιουργίας εθνικής ταυτότητας.

Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός και οι αντιλήψεις για τη σωματική άσκηση

Από την Αναγέννηση, ορισμένοι διέβλεπαν τη σημασία της καλλιέργειας του σώματος μέσω της γυμναστικής άσκησης, παράλληλα με την αγωγή του πνεύματος. Ωστόσο, για καιρό θεωρούνταν μέσο αγωγής υποδεέστερης βαρύτητας. Η σωματική άσκηση από τα τέλη του 18ου αιώνα απέκτησε παιδαγωγική αναγνώριση και νέα δυναμική. Το κίνημα του Διαφωτισμού διεκδίκησε τη χειραφέτηση του ανθρώπινου σώματος, καθιστώντας τη σωματική άσκηση ισχυρό πολιτικό και πολιτισμικό στοιχείο των αναδυόμενων ευρωπαϊκών αστικών κοινωνιών.

Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Rousseau που έγραψε: «κάνετε το παιδί γερό και δυνατό, για να μπορέσετε να το κάνετε έξυπνο και λογικό. Αφήστε να τρέξει, να φωνάξει, να δουλέψει, να γίνει άνδρας με δύναμη και σύντομα θα γίνει και με το μυαλό» (Τσούμας, 2017). Το είδος της αγωγής του Rousseau βρήκε εφαρμογή στο σχολείο του Johann Benhard Basedow (1723-1790). Εκεί, η επιδίωξη ήταν η δημιουργία δυνατού μυαλού και σώματος με την υλοποίηση προγραμμάτων διαφόρων αγωνισμάτων και ασκήσεων από τους διακεκριμένους δασκάλους Johann Friedrich Simon και Johann Du Toi. Τα προγράμματα αυτά περιελάμβαναν ξιφασκία, ιππασία, χορό, τρέξιμο, πάλη, ρίψεις διαφόρων αντικειμένων, παιχνίδια με την μπάλα, κολύμβηση, ψάρεμα, κυνήγι και διάφορες αναρριχήσεις. Το παράδειγμα του Basedow ακολούθησαν και άλλοι παιδαγωγοί, οι οποίοι ακολούθησαν το συγκεκριμένο σύστημα και το διαμόρφωσαν ανάλογα με τη χώρα που βρίσκονταν (Φανιόπουλος, 2008).

Το ρεύμα του Διαφωτισμού ανακαλύπτει την παιδική ηλικία και το ανθρώπινο σώμα. Η γυμναστική λειτουργεί ως ηθικοποιητικό μέσο αγωγής αλλά και ως ο καταλληλότερος τρόπος για τη διατήρηση της υγείας. Το σώμα, ως επίκεντρο της προσοχής, πρέπει να διατηρείται καθαρό και δυνατό, προκειμένου να είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τους εθνικούς στόχους.

Τα πρώτα γυμναστικά συστήματα δημιουργήθηκαν στη Γερμανία, συνδέοντάς τα με την προσπάθεια εθνικής ενοποίησης και την παγίωσή της στη λαϊκή συνείδηση. Στην Γαλλία, Αυστρία και Σουηδία εφαρμόστηκαν διάφορα γυμναστικά συστήματα, που με μικρές παραλλαγές, εστίασαν στο να καταστήσουν τη γυμναστική μέσο ηθικοποιητικής αγωγής αλλά και μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου (Τσούμας, 2017).

Σταδιακά, η γυμναστική συνδέθηκε με τα διάφορα εθνικά κινήματα της Ευρώπης. Ξεφεύγει, έτσι, από τις δραστηριότητες μιας εξατομικευμένης και ελιτίστικης παιδαγωγικής και συμβάλλει καθοριστικά στο πλαίσιο μιας συλλογικής αντίληψης (Τσούμας, 2017). Συμβάλλει, επίσης, στην ομοιόμορφη ένταξη του παιδιού σε συλλογικότητες, στοιχείο που θα χρησιμοποιηθεί για την ένταξή του σε ένα συμβολικό κοινωνικό σύνολο, όπως είναι το έθνος. Έτσι, λοιπόν, τα πειθαρχικά και στρατιωτικά πρότυπα της γυμναστικής συνδέθηκαν με τα πολιτικά προστάγματα του έθνους (Τσούμας, 2017).

Οι αντιλήψεις του Νεοελληνικού Διαφωτισμού και η συμβολή τους στην προετοιμασία του αγώνα.

Οι Νεοέλληνες Διαφωτιστές έθεσαν ως βασικό σκοπό την ίδρυση σχολείων, για τη μόρφωση των Ελλήνων και επικέντρωναν το ενδιαφέρον στον ρόλο που η εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει στη διαμόρφωση εθνικής κοινότητας και συνείδησης, η οποία θα οδηγούσε στον ξεσηκωμό. Για την επίτευξη των στόχων, στράφηκαν στους αρχαίους προγόνους, όπου το σώμα και οι βασικές αξίες της ισόρροπης και συμμετρικής ανάπτυξης με το πνεύμα, όπως αυτές εκφράζονταν μέσα από τα κλασικά ιδεώδη του Ολυμπισμού, ήταν κεντρικοί πυλώνες.

Οι Διαφωτιστές του ελληνικού χώρου πρέσβευαν ότι στην παιδεία ήταν ανάγκη να γίνει σύζευξη των ιδεών της ελληνικής παράδοσης, με την μελέτη της κλασικής γραμματείας και των ιδεών του Διαφωτισμού. Η γυμναστική και η αγωνιστική των αρχαίων Ελλήνων, με όλο το ιδεολογικό τους πλαίσιο, έρχονται να εμψυχώσουν τους καταπιεσμένους Έλληνες, στον απελευθερωτικό τους αγώνα (Τσούμας, 2017). Ο Κασομούλης αναφέρει σχετικά: «*Ας εξετάση διακεκριμένως οποιοσδήποτε έλαβεν μέρος εις την Επανάστασιν, και θέλει ίδει ότι η τάξις των ξενιτευμένων λογιοτάτων ΔΙΑΦΩΤΙΣΜΟΣ και εμπόρων είναι ήτις πρώτη ετόλμησεν και εκίνησεν τον μοχλόν τούτον και έμβασεν και τους Προεστούς και τους Αρματωλούς εις τα αίματα*» (Κασομούλης, 1942).

Χαρακτηριστικές είναι οι απόψεις των κύριων εκφραστών, Ευγένιου Βούλγαρη, Μοισιόδακα, Καταρντζή, Ρήγα Φεραίου και Γρηγόριου Κωσταντά και του Αδαμάντιου Κοραή. Οι διαφωτιστές αυτοί επικεντρώθηκαν στην προβολή του κοινωνικού προορισμού της αγωγής, που θα είχε ως στόχο να συμβάλλει στη ριζική πολιτιστική και κοινωνική αλλαγή. Η παιδαγωγική, όμως, αποστολή της σωματικής άσκησης συνέτεινε στη βαθιά επαναστατική δυναμική της, η οποία πήγαζε από την κλασική αγωγή και παιδεία (Τσούμας, 2017).

Ειδικά, ο Ρήγας προτείνει στο Σύνταγμά του στρατιωτική εκπαίδευση με άρματα, με εξάσκηση στη σκοποβολή και με εκμάθηση πολεμικής τακτικής. Μάλιστα, εμπλέκει

για πρώτη φορά, έως τότε, και τις γυναίκες στις στρατιωτικές ασκήσεις, μέσω της εκμάθησης στρατιωτικής τακτικής και της εξάσκησης στη χρήση του τόξου ή του τουφεκιού (Φανιόπουλος, 2008). Φαίνεται καθαρά ότι ο Ρήγας είχε την άποψη ότι η πνευματική άνοδος, διαμέσου της παιδείας ανδρών και γυναικών, είναι αυτή που θα βοηθούσε όλους τους Έλληνες να καταλάβουν ποιοι είναι και τι επιδιώκουν, καθώς και να αναπτύξουν καλύτερα τις πνευματικές και σωματικές (στρατιωτικές) δυνατότητές τους, οι οποίες είναι απαραίτητες για την απελευθέρωση και τη διατήρηση και ανάπτυξη ενός ελεύθερου κράτους στη συνέχεια (Φανιόπουλος, 2008).

Ο συνδυασμός των νεωτερικών ευρωπαϊκών προτύπων, με την αρχαία ελληνική εμπειρία, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, εξέφραζε ένα εθνικιστικό προσανατολισμό, στο οποίο το εθνικό ιδεώδες ταυτίζονταν με το ιστορικό παρελθόν. Η στρατιωτική ετοιμότητα των πολιτών καθιστούσε την γυμναστική απαραίτητο στοιχείο ενός συγκεντρωτικού συστήματος εκπαίδευσης, στο πλαίσιο μιας αμιγώς αντρικής κοινότητας (Τσούμας, 2017).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, λοιπόν, που δημιουργούνται, έπρεπε να έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και να εκφράζουν τους σκοπούς για τους οποίους έγιναν. Η αρχιτεκτονική αλλά και η όλη δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έπρεπε να διαμορφώνει συνειδήσεις. Η γυμναστική έπαιξε κυρίαρχο ρόλο.

Η ίδρυση σχολείων και ο ρόλος τους στην προπαρασκευή του αγώνα

Στα σχολεία, που ιδρύονται, η πειθάρχηση του μαθητή ήταν βασικός στόχος. Η αλληλοδιδακτική μέθοδος εξέφραζε την πίστη του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, στη δυνατότητα που έχει η εκπαίδευση να διαμορφώνει τον άνθρωπο, στο είδος του πολίτη, που χρειάζεται η εκάστοτε κοινωνικοπολιτική οργάνωση του κράτους (Τζάρτζας, 2008). Αποσκοπούσε στη συγκρότηση σχολικών δικτύων λαϊκής εκπαίδευσης σε εθνική κλίμακα, με ελάχιστο οικονομικό κόστος και τον συγκεντρωτικό έλεγχο των κρατικών μηχανισμών (Παπαδάκη, 1992). Στην Ελλάδα, καθώς δεν υπήρχε βιομηχανική ανάπτυξη, οι προσδοκίες των λόγιων του Διαφωτισμού αφορούσαν στην αποδέσμευση της σχολικής εκπαίδευσης από τον έλεγχο της εκκλησίας και τη δημιουργία εθνικής συνείδησης (Παπαδάκη, 1992). Το αλληλοδιδακτικό σχολείο έπαιξε καθοριστικό ρόλο. Χρησιμοποίησε συγκεκριμένους εξουσιαστικούς μηχανισμούς, όπως η ιεραρχική επιτήρηση, η κανονιστική κύρωση σε συνδυασμό με τις εξετάσεις και την κυριαρχία επί του χρόνου, επιδιώκοντας την τελειοποίηση του μαθητή, μέσω της αγωγής και της ηθικής, έχοντας ως βάση την πειθάρχηση του σώματος (Τζάρτζας, 2008).

Το αλληλοδιδακτικό σχολείο περιλάμβανε οκτώ τάξεις, χωρίς να υπάρχει αντιστοιχία ηλικίας και τάξης. Οι μαθητές μπορούσαν, δηλαδή, να ανήκουν σε δύο τάξεις ταυτόχρονα. Οι «πρωτόσχολοι», οι μεγαλύτεροι και καλύτεροι μαθητές, έκαναν ουσιαστικά τη διδασκαλία, υπό τις οδηγίες φυσικά του δασκάλου (Τζάρτζας, 2008). Η πειθάρχηση του σώματος γίνεται μέσα από μηχανισμούς που επιτρέπουν τη συνεχή παρατήρηση, δηλαδή, το παιδαγωγικό βλέμμα. Έτσι, το σώμα καθίσταται υπόδουλο, διαφανές, ωφέλιμο και λειτουργικό. Το σχολείο, ως μηχανισμός μάθησης, απασχολεί συνεχώς τους

μαθητές. Μέσω ενός κωδικοποιημένου συστήματος διαταγών, επιχειρείται η υποταγή του σώματος και η επίτευξη του στόχου. Η επιτήρηση και ο έλεγχος του μαθητή αποτελούν τα κύρια στοιχεία της διδακτικής μεθόδου, που αποβλέπει στη συνειδητή μεγιστοποίηση της απόδοσης (Τζάρτζας, 2008).

Η αρχιτεκτονική παίζει σημαντικό ρόλο, διότι η επιβολή της πειθάρχησης εξαρτάται από την επιτήρηση, δηλαδή το ιεραρχικό βλέμμα. Στο αλληλοδιδακτικό σχολείο διαχωρίζεται ο εξωτερικός από τον εσωτερικό χώρο. Είναι ένα παραλληλόγραμμο κτίριο με ψηλή οροφή, για να ανακυκλώνεται ο αέρας. Οι χώροι υγιεινής είναι κατασκευασμένοι έτσι, ώστε να ελέγχονται πλήρως οι μαθητές από τους δασκάλους και να μην υπάρχει οπτική επαφή μεταξύ των μαθητών. Επιπλέον, η κανονιστική κύρωση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πειθάρχησης. Τίποτε δεν πρέπει να αποκλίνει από τον κανόνα. Εφαρμόζεται σύστημα επίπληξης και επιβράβευσης. Η εξέταση, δε, λειτουργεί ως μηχανισμός επιτήρησης (Τζάρτζας, 2008).

Επίσης, στο αλληλοδιδακτικό σχολείο κυριαρχεί η αντίληψη του γραμμικού χρόνου, που συνδέεται με την τεχνολογική πρόοδο. Μέσω του ωρολογίου προγράμματος, κάθε κίνηση του μαθητή είναι χρονικά καθορισμένη. Η χρονοκρατία επιτρέπει την ιεράρχηση του χρόνου σε σημαντικό και ασήμαντο, θέτει κοινωνικούς κανόνες και πρότυπα και επιφέρει ομοιογένεια και συγχρονισμό (Τζάρτζας, 2008).

Μέσα σε ένα τέτοιο σχολείο, είναι προφανής η υπαγωγή της γυμναστικής στο πρόσταγμα της ηθικής διαπαιδαγώγησης, του μετασχηματισμού δηλαδή της νεότητας σε πειθαρχημένα σώματα – πνεύματα μιας συντεταγμένης πολιτείας. Παρόλο που τα κύρια αποτελέσματα της σωματικής αγωγής είναι η υγεία και η σωματική επιδεξιότητα, η φυσική αγωγή προβάλλει ως ένα σύστημα τεχνικών που ως απώτερο στόχο έχει τη χρησιμότητα του σώματος ως υπηρέτη του πνεύματος (Φουρναράκη, 1998). Η γυμναστική επιδρώντας άμεσα στη φύση, στο σώμα, ενεργεί τελικά επί των ψυχικών δυνάμεων του ανθρώπου και εμπνέει θάρρος, γενναιοψυχία, καρτερικότητα και υπομονή. Οι δεξιότητες του σώματος επενδύονται με κοινωνικές αρετές, που ατομικά μεν εξασφαλίζουν την πλήρη ανταπόκριση στις καθημερινές δυσκολίες, συλλογικά, δε, καθιστούν το άτομο χρήσιμο στην κοινωνία και την πατρίδα (Φουρναράκη, 1998).

Συμπέρασμα

Οι πολιτικές στοχεύσεις της εποχής του Διαφωτισμού ήταν ξεκάθαρες. Έπρεπε να δημιουργηθεί η συνείδηση και οι κατάλληλες συνθήκες που θα οδηγήσουν στον ξεσηκωμό. Το πνεύμα αλλά και το σώμα έπρεπε μέσα από μια ισόρροπη ανάπτυξη, να τιθασευτούν και να τεθούν στη διάθεση του «έθνους».

Οι κοσμοπολίτες Έλληνες της διασποράς γίνονται οι πρώτοι κοινωνοί των ιδεών του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, αποδέχονται στοιχεία της καπιταλιστικής οικονομίας αλλά και του αστικού πολιτισμού και διαμορφώνουν μια ανερχόμενη αστική τάξη. Αποδέχονται νεωτερικές ιδέες και αντιλήψεις και αντιλαμβάνονται ότι ο χρόνος που αναδεικνύεται είναι χρόνος του έθνους.

Η εθνική ταυτότητα, που επιχειρείται να δημιουργηθεί, έχει όλες εκείνες τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που είναι θεμελιώδη κριτήρια για την δημιουργία της. Αναγνωρίζει συναίνεση και συμμετοχή. Η εθνική ιδιαιτερότητα αποτελεί αξίωμα που καθιστά ανεπίτρεπτη τη συνύπαρξη του έθνους με άλλα έθνη και επιβάλλει θεσμική κατοχύρωση της αυτοδιάθεσής του, στο εθνικό κράτος.

Ο Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός επιβάλλει την αναβάθμιση του ρόλου της σωματικής άσκησης, προσδίδοντάς της παιδαγωγική αναγνώριση, με άξονα νομιμοποίησης την υγεία των μαθητών. Η εισαγωγή της, ως στοιχείο εκπαιδευτικού χρόνου, μαρτυρά βαθύτερη πολιτισμική αλλαγή. Ο χρόνος διασκέδασης ορίζεται αντιθετικά προς τον χρόνο σχολικής εργασίας και έπρεπε να υπακούει σε πειθαρχικές δομές.

Η τιθάσευση του σώματος των μαθητών, ώστε αυτοί να γίνουν δυνατοί και ρωμαλέοι, αποκτά διπλή σημασία, συνδεόμενη αφενός με την υγεία και συγκροτώντας αφετέρου δύο ταυτότητες, αυτή της αρρενωπότητας και αυτή του πατριώτη.

Στα προεπαναστατικά χρόνια και στον βαθμό που κάθε έθνος επιθυμούσε να καταστεί ισχυρό και μέσω της εκπαίδευσης, υπήρχε η προσδοκία να οικοδομηθούν νέου τύπου πολίτες. Στην περίπτωση αυτή, κάθε έθνος έπρεπε να στοχεύει στη συγκρότηση μιας ισχυρής αντρικής ταυτότητας, με στρατιωτικοποιημένα χαρακτηριστικά, εξορίζοντας την ευαισθησία από την σωματική άσκηση.

Βιβλιογραφία

Καπακτσής, Α. (2016). Διαμόρφωση και στρατηγικές επιλογές της αστικής τάξης στην Ελλάδα. *Τετράδια Μαρξισμού*, 2.

Κασομούλης Ν. (1942). *Ενθυμήματα στρατιωτικά. τ. Γ΄* (σσ. 625-626). Πάγκειος Επιτροπή.

Κονδύλης, Π. (1990). Η καχεξία του αστικού στοιχείου στη νεοελληνική κοινωνία και ιδεολογία». *Τα Ιστορικά*, 12-13, σσ. 3-28.

Λέκκας, Π. (2011). *Η εθνικιστική ιδεολογία: πέντε υποθέσεις εργασίας στην ιστορική κοινωνιολογία*. (σσ. 123-144, κεφάλαιο «Η εθνική ταυτότητα»). Αθήνα: Παπαζήσης.

Παπαδάκη, Λ. (1992). *Η αλληλοδιδακτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*. Αθήνα, Γιάννενα, Δωδώνη.

Ράπτης, Κ. (1998). *Αστικές τάξεις και αστικότητα στην Ευρώπη 1789-1914. Προσανατολισμοί της σύγχρονης ιστοριογραφίας*. ΕΚΤ, Εθνικό Κέντρο, Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου.

Τζάρτζας, Γ. (2008). *«Αλληλοδιδακτικό σχολείο: το σώμα στην εκπαίδευση». Στο Μ. Πουρκός (επιμ.). Ενσώματος νους, πλαισιοθετημένη γνώση και εκπαίδευση* (σσ. 327-336). Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός,.

Τσούμας, Θ. (2017). *Η γυμναστική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: από τις "Σωμασκίες" στη "Σωματική αγωγή"*. (σσ. 27-40 και 58-67). Πάτρα: Opportuna.

Φανιόπουλος, Χ. (2008). *Οι απόψεις περί κίνησης και σωματικών ασκήσεων στους Έλληνες διαφωτιστές*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, ΤΕΦΑΑ.

Φουρναράκη, Ε. (1998). *Σωματική αγωγή των δύο φύλων στην Ελλάδα του 19ου αιώνα». Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου Οι χρόνοι της ιστορίας: για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας* (σσ. 293-315). Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ.

Η επικοινωνία και τα αίτια συγκρούσεων στους οργανισμούς. Ο θεσμός της διαμεσολάβησης στην περίπτωση των ναυτικών λυκείων

Δουμανίδης Θωμάς, Εκπαιδευτικός Π.Ε.90, M.Ed

Περίληψη

Η έλλειψη ορθής επικοινωνίας και οι συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο έχουν σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργικότητα της ομάδας, στην παραγωγικότητα και στην ψυχοσύνθεση του κάθε ατόμου-μέλους χωριστά. Αντισταθμιστικό ρόλο στα παραπάνω μπορεί να διαδραματίσει ο θεσμός της διαμεσολάβησης για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων και την αποκατάσταση της εύρυθμης λειτουργίας των ομάδων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα ναυτικά λύκεια σχετικά με τους λόγους και τις συνέπειες των συγκρούσεων στη σχολική τους μονάδα, αλλά και σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στη διαχείρισή τους. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 50 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ναυτικά λύκεια όλης της Ελλάδας και έχουν έως 20 έτη προϋπηρεσίας. Η έρευνα διενεργήθηκε με ερωτηματολόγιο και μετά τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ποσοτική ανάλυση. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας, συγκρούσεων, ηγεσίας, καθώς επίσης και την εισαγωγή των διαμεσολαβητών στον εκπαιδευτικό χώρο.

Λέξεις-Κλειδιά: Επικοινωνία, Συγκρούσεις, Ηγεσία, Διαμεσολάβηση

Communication and causes of conflict in organizations. Mediation in the case of naval high schools

Doumanidis Thomas, Secondary Teacher, M.Ed.

Lack of proper communication and conflicts in the workplace have serious implications to the functionality of the group, to productivity, and to the mentality of each individual member. Mediation can play a compensatory role in this subject as it can resolve conflicts and restore the proper functioning of the groups. Aim of this research is to assess the views of teachers working in naval high schools regarding the reasons and the consequences of conflicts in their school unit, but also regarding the role of the headmaster in their management. The survey involved 50 teachers working in naval high schools throughout Greece and having up to 20 years of experience. The research was carried out by questionnaire and after the data collection a quantitative analysis was conducted. The results indicated a need for training in communication, conflict, leadership, as well as the introduction of mediators into the educational field.

Key-Words: Communication, Conflict, Leadership, Mediation

Επικοινωνία και συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο

Η επικοινωνία ορίζεται ως «η τέχνη της αποτελεσματικής ανταλλαγής πληροφοριών, η οποία ολοκληρώνεται με την εδραίωση κατανόησης ανάμεσα σε δύο η περισσότερα άτομα, ανάμεσα σε ένα άτομο και μία ομάδα, ή ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες ομάδες» (Κανδυλάκη, 2004, σ. 37). Πρόκειται για μια διαδικασία μέσα από την οποία ανταλλάσσονται πληροφορίες και μοιράζεται νόημα ανάμεσα σε δύο ανθρώπους. Στόχοι της επικοινωνίας είναι η συντονισμένη δράση, η ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς και η έκφραση συναισθημάτων (Griffin, & Moorhead, 2014). Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1992, σ. 32), με τον όρο επικοινωνία νοείται «η εκπομπή και λήψη μηνυμάτων με τα οποία πραγματοποιείται η συνεννόηση μεταξύ των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας». Σύμφωνα με τους Maitland, Meddick, James και Luce (1990), η επικοινωνία είναι μια απαραίτητη κοινωνική λειτουργία που αφορά στη μετάδοση μηνυμάτων και πληροφοριών για όλους τους τομείς της κοινωνίας. Η επικοινωνία επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά του ομιλητή, του ακροατή και του μηνύματος Graig (1999). Μέσα στη λειτουργία της επικοινωνίας ο ακροατής θα πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον (ενεργητική ακρόαση), να αποφεύγει καθετί που αποσπά την προσοχή, να δείχνει συμπάθεια και αλληλοκατανόηση, να δείχνει υπομονή και να ενθαρρύνει, να διατηρεί τον αυτοέλεγχο (αποφεύγει να διακόπτει, να αντιτίθεται, να αντιδικεί ή να καταβάλλεται από θυμό και οργή), να επαναλαμβάνει παραφράζοντας και να προσέχει τη γλώσσα του σώματος. Αντίστοιχα, ο ομιλητής οφείλει να είναι καλά προετοιμασμένος για το υπό συζήτηση θέμα, να διαθέτει πειστική επιχειρηματολογία, να αφήνει στον άλλο περιθώρια να εκθέτει τις απόψεις του, να μη συνάγει συμπεράσματα με απόλυτο τρόπο, να μην προβαίνει σε γενικεύσεις, να μπορεί να εκτιμήσει τις αντιδράσεις του αποδέκτη, να ανταποκρίνεται άμεσα στην όποια συζήτηση, να ευχαριστεί στο τέλος το συνομιλητή και να προσαρμόζει τον τόνο, την έκφραση, το λεξιλόγιο και το ύφος ανάλογα με το θέμα, τις περιστάσεις και το μορφωτικό επίπεδο του δέκτη. Τέλος, το μήνυμα πρέπει να διοχετεύεται με το πλέον κατάλληλο μέσο και να μην είναι δυσνόητο για τον αποδέκτη (McLeod & Chaffee, 1973).

Τα μοντέλα επικοινωνίας μπορεί να είναι μεταδοτικά, όπου ο πομπός μεταβιβάζει μήνυμα-πληροφορία στο δέκτη και πολιτισμικά, όπου το άτομο μετέχει ενεργά ως πομπός ή αποδέκτης (Hooper-Greenhill, 1999). Παραδείγματα μοντέλων είναι το γραμμικό, το κυβερνητικό, το μοντέλο αλληλεπίδρασης και το συναλλακτικό. Το γραμμικό μοντέλο ανήκει στα μεταδοτικά μοντέλα καθώς περιγράφει τη διαδικασία απλής μετάδοσης πληροφοριών (Ψύλλα, 1991). Στο κυβερνητικό μοντέλο το επίκεντρο του ενδιαφέροντος μεταφέρεται στο δέκτη και στην επίδραση που αυτός δέχεται ενώ εισάγεται η έννοια της ανάδρασης και της ανταπόκρισης του δέκτη στο ερέθισμα. Στα μοντέλα αλληλεπίδρασης σημασία στην επικοινωνιακή διαδικασία έχει η αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στον αποστολέα και το δέκτη ενός μηνύματος με τους δυο αυτούς φορείς επικοινωνίας να έχουν τη δυνατότητα να εναλλάσσουν τους ρόλους τους (West & Turner, 2007). Τα συναλλακτικά μοντέλα δίνουν επίσης σημασία στη διαπροσωπική επαφή με τη διαδραστική σχέση αποστολέα-αποδέκτη να διαμορφώνει το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά των δυο εμπλεκόμενων μερών (Wood, 2010).

Ο Γιαννουλέας (1997) ορίζει τη σύγκρουση ως την αντιπαράθεση στόχων ή προσωπικοτήτων μεταξύ ατόμων ή ομάδων, ενώ ο Μπουραντάς (2002) ως μια κατάσταση όπου η συμπεριφορά ενός ατόμου ή μιας ομάδας σκόπιμα επιδιώκει να εμποδίσει την επίτευξη των στόχων ενός άλλου ατόμου ή άλλης ομάδας. Κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μέλη, το ένα μέλος παρεμποδίζει την υλοποίηση των στόχων του άλλου ή κινείται αρνητικά ως προς την αναστολή πραγμάτωσής τους. Οι Sullivan και Decker (2009) διακρίνουν τέσσερα δίπολα είδη συγκρούσεων. Συγκεκριμένα προσδιορίζουν την «επίσημη ή ανεπίσημη» που εκδηλώνεται ανάμεσα σε φορείς που παρεμβαίνουν και παρεμποδίζουν την ομαλή πορεία του οργανισμού ή μεταξύ συναδέλφων σε προσωπικό επίπεδο, την «ενδοοργανωσιακή ή διαοργανωσιακή» που διαδραματίζεται στο εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού ή αφορά διαφορές και ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ διαφορετικών οργανισμών, την «οριζόντια ή κάθετη» που αφορά συγκρούσεις μεταξύ μερών ίδιας ιεραρχικής θέσης ή διενέξεις ανάμεσα σε μέρη διαφορετικής ιεραρχικής θέσης, και την «διαπροσωπική ή ομαδική» που επέρχεται μεταξύ δύο ατόμων και λαμβάνει προσωπικό χαρακτήρα ή μεταξύ ομάδων και λαμβάνει γενικευμένο χαρακτήρα. Ο Κάντας (1995) πρεσβεύει ότι η σύγκρουση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία ακολουθεί τα εξής έξι στάδια: συνειδητοποίηση, σκέψεις και συναισθήματα, προθέσεις, συμπεριφορά, αντίδραση του άλλου μέλους και αποτελέσματα. Σύμφωνα με τον Garcia (2006), στα αίτια των συγκρούσεων εντάσσονται η ασυμβατότητα στόχων, η οικειότητα, η ασάφεια, η επικάλυψη ρόλων, η αλληλεξάρτηση ρόλων και οι διαφορετικές πεποιθήσεις, εμπειρίες ή αξίες. Αναφορικά με τους τρόπους εκδήλωσης των συγκρούσεων, οι Swanburg και Swanburg (1999) εντάσσουν σε αυτούς τη γλώσσα σώματος (π.χ. σήκωμα των φρυδιών, οι μορφασμοί του προσώπου), τη συμμετοχή άλλων ατόμων στην σύγκρουση, τον επιθετικό ανταγωνισμό, τη βίαιη και επιθετική συμπεριφορά, τις διενέξεις, τη μείωση της παραγωγικότητας, τις συμπεριφορές αποφυγής, την απογοήτευση, την απάθεια και το χαμηλό ηθικό. Αναφορικά με τη διαχείριση και την ομαλή επίλυση των συγκρούσεων ως κατάλληλες στρατηγικές αναφέρονται η αντιπαράθεση μέσα από τη χρήση ορθών και λογικών επιχειρημάτων, η διαπραγμάτευση, η σύμπραξη, ο συμβιβασμός, η αποφυγή, η συμφιλίωση και η καταστολή (Sullivan & Decker, 2009).

Διαμεσολάβηση

Η διαμεσολάβηση είναι μία «συμβιβαστική ειρηνική διαδικασία, με απώτερο στόχο την αποφυγή των δικαστηρίων και των δικαστικών αποφάσεων» (Τριαντάρη, 2018, σ. 6). Πρόκειται για μια διαδικασία στην οποία ένας ουδέτερος τρίτος βοηθάει τα μέρη που έχουν μια διαφορά να κατανοήσουν καλύτερα την κατάσταση, να συναισθανθούν ο ένας τον άλλον, να βελτιώσουν την επικοινωνία τους και να οδηγηθούν σε αποδεκτές λύσεις. Η διαμεσολάβηση μπορεί να έχει επίσημο ή ανεπίσημο χαρακτήρα και κύριος σκοπός της είναι να επιδιώξει μια λύση με αμοιβαίο όφελος και για τα δύο μέρη (D'Oosteerlinck & Broekaert, 2003; Greenberg & Baron, 2013). Επίσης, σύμφωνα με τους Σαΐτη (2014) και Τριαντάρη (2018), αν και με την τεχνική αυτή συνήθως επιτυγχάνεται λογική διευθέτηση των προβλημάτων, η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται από τα ηγετικά χαρακτηριστικά του διαμεσολαβητή, την προσωπικότητα των

συγκρουόμενων μερών και το είδος του προβλήματος. Στα πλεονεκτήματα της διαμεσολάβησης περιλαμβάνονται η σύντομη χρονικά διαδικασία, το χαμηλό οικονομικό κόστος, η έλλειψη αντιδικίας, η απουσία νικητή και νικημένου, το μη δεσμευτικό της διαδικασίας και η δυνατότητα τα εμπλεκόμενα μέρη να αποχωρήσουν όποτε το επιθυμούν (Τριαντάρη, 2018). Αντιθέτως, στα μειονεκτήματα εντάσσονται η μη έκδοση απόφασης όπως θα συνέβαινε μέσω της δικαστικής διαδικασίας, η μη ικανότητα επιλογής αυτής της οδού όταν οι διαφορές είναι ποινικές και η μη δυνατότητα έκδοσης προσωρινών διαταγών ή ενταλμάτων έρευνας και σύλληψης (Τριαντάρη, 2018). Αναφορικά με τη σχολική διαμεσολάβηση, πρόκειται για μια διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μέσα από μια δομημένη διαδικασία με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία μεταξύ των μερών με σκοπό την εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας (Αρτινοπούλου, 2010). Σε έρευνα των Antoniou, Polychroni και Vlachaki (2006) αναδείχτηκε ότι οι κυριότεροι λόγοι που οδηγούν σε συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, καθώς και η αλληλεπίδραση με συναδέλφους και μαθητές. Η σχολική διαμεσολάβηση είναι μια διαδικασία που σίγουρα έχει πολλές προοπτικές για να εξαλείψει φαινόμενα βίας και «κακής» συμπεριφοράς από την νεαρή ηλικία, καθώς το σχολείο αποτελεί απεικόνιση της κοινωνίας.

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποια είναι τα αίτια των συγκρούσεων στο χώρο των ναυτικών λυκείων της ελληνικής επικράτειας;

2. Ποιες είναι οι συνέπειες των συγκρούσεων στο συγκεκριμένο χώρο;

3. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διευθέτηση των συγκρούσεων;

Μεθοδολογία

Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο καθώς δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου δείγματος, παρέχοντας μια γενική εικόνα του προς διερεύνηση προβλήματος που είναι δύσκολο να αποτυπωθεί με άλλες ερευνητικές τεχνικές (Cohen, Manion & Morrison, 2002). Επιπλέον, το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει την ανωνυμία του πληθυσμού που μετέχει στην έρευνα και είναι ένα εργαλείο με το οποίο είναι σχετικά εξοικειωμένοι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (Javeau, 1996). Κατά το σχεδιασμό του εργαλείου και όσον αφορά το πρώτο μέρος που αναφέρεται στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, λήφθηκε υπόψη το ερωτηματολόγιο της έρευνας της Pashiardi (2000). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις δημιουργήθηκαν με βάση τα ερωτηματολόγια των ερευνών των Μητσαρά & Ιορδανίδη (2015). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, ήτοι η υπηρεσιακή κατάσταση των συμμετεχόντων, το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, το επίπεδο εκπαίδευσης και η θέση ευθύνης που κατέχουν (διευθυντής,

υποδιευθυντής, εκπαιδευτικός). Το δεύτερο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που αφορούν τους λόγους σύγκρουσης στη σχολική μονάδα. Στο τρίτο μέρος υπάρχουν ερωτήσεις για τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων. Το τέταρτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις για το ρόλο του σχολικού διευθυντή στη διευθέτηση των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και ηγεσίας. Οι ερωτήσεις του εργαλείου έρευνας ήταν κλειστού τύπου, περιλαμβάνοντας ερωτήματα πενταβάθμιας κλίμακας Likert (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=ούτε λίγο, ούτε πολύ, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ) και ονομαστική κλίμακα (ναι-όχι-εν μέρει).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 50 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ναυτικά λύκεια της Ελλάδας, εκ των οποίων 28 ήταν άνδρες και 22 ήταν γυναίκες. Τα ηλικιακά εύρη των συμμετεχόντων ήταν 25-30 έτη: 18 εκπαιδευτικοί, 31-39 έτη: 18 εκπαιδευτικοί, 40-49 έτη: 10 εκπαιδευτικοί και 50-59 έτη: 4 εκπαιδευτικοί. Αναφορικά με την προϋπηρεσία, 26 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία έως 10 έτη και οι 24 εκπαιδευτικοί είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών, 28 διέθεταν μόνο το βασικό πτυχίο, 6 είχαν δεύτερο πτυχίο, 15 είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και μόνο ένας εκπαιδευτικός διέθετε διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. Επίσης, από το σύνολο των ερωτώμενων, μόνο οι 2 κατείχαν θέση ευθύνης (υποδιευθυντές), ενώ οι υπόλοιποι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί σε ναυτικό λύκειο. Το δείγμα ήταν τυχαίο και συμμετείχαν εργαζόμενοι από όλα τα ναυτικά λύκεια που λειτουργούν στον ελλαδικό χώρο. Η διαμοίραση των ερωτηματολογίων έγινε ηλεκτρονικά και οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην έρευνα οικειοθελώς και ανώνυμα. Στα ναυτικά λύκεια υλοποιούνται μαθήματα όπως Ναυσιπλοΐα, Ευστάθεια, Φόρτωση, Ναυτική Τέχνη, Έκτακτες Ανάγκες, Τήρηση Φυλακής Γέφυρας, Ναυτικές Επικοινωνίες, Ναυτιλιακές Γνώσεις, και Ναυτικά Αγγλικά. Επίσης παρέχεται η δυνατότητα στο μαθητή που κάνει την υπηρεσία του σε καράβι ταυτόχρονα με την μαθητεία του στο λύκειο, να ανακηρύσσεται ως κατ' ιδίαν μαθητής, με την υποχρέωση να δίνει προφορικές και γραπτές εξετάσεις στο τέλος του σχολικού έτους. Με την αποφοίτηση, ο μαθητής λαμβάνει πτυχίο πλοιάρχου ή μηχανικού που του επιτρέπει, εφόσον είναι κάτω των 27 ετών, να συμμετάσχει στις πανελλαδικές εξετάσεις για εισαγωγή στις ΑΕΝ. Ως εκ των παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι ο χώρος των ναυτικών λυκείων διαφέρει αρκετά από τα υπόλοιπα παραδοσιακά λύκεια, καθώς ο μαθητικός πληθυσμός έχει άλλες προσλαμβάνουσες, άλλους στόχους και άλλες προσδοκίες. Αντίστοιχα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ναυτικών λυκείων πιθανόν επηρεάζουν και τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αυτά, αναφορικά με τις επαγγελματικές τους προσδοκίες και τη συμπεριφορά τους απέναντι σε μαθητές, συναδέλφους και προϊστάμενες αρχές.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1. *Αίτια που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο των ναυτικών λυκείων*

Αίτια που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο	Διαφωνώ έντονα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Κατανομή τάξεων	8,5%	15%	29,5%	28%	19%
Άρνηση ανάληψης έργου	15%	25,5%	17%	42,5%	-
Κακό σχολικό κλίμα	2%	2%	32%	40,5%	23,5%
Ωρολόγιο πρόγραμμα	2%	17%	19%	28%	34%
Μέθοδος διδασκαλίας	14,5%	53,5%	21,5%	4%	6,5%
Καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	8,5%	57,5%	21,5%	2%	10,5%
Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών	2%	4%	21,5%	49%	23,5%
Έλευση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών	12,5%	49%	6,5%	25,5%	6,5%
Μη ξεκάθαρη στοχοθεσία εκπαιδευτικού συστήματος	8,5%	17%	27,5%	36,5%	10,5%
Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας	4%	6,5%	17,5%	59,5%	12,5
Έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας	2%	2%	21,5%	49%	25,5%
Εργασιακός ανταγωνισμός	2%	12,5%	19,5%	42,5%	23,5%
Σύγχυση ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων	2%	6,5%	23,5%	36%	32%
Οι διαφορετικές αντιλήψεις	2%	-	17,5%	51%	29,5%
Υπερβολικός φόρτος εργασίας και γρήγοροι ρυθμοί	4%	19%	28%	34%	15%
Έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης	6,5%	36%	13%	19%	25,5%
Η ανασφάλεια	8,5%	13%	36%	36%	6,5%
Το στυλ ηγεσίας	2%	10,5%	23,5%	30%	34%

Στον Πίνακα 1 καταγράφονται οι αιτίες που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο. Σύμφωνα με όσα σημείωσαν οι συμμετέχοντες, οι συχνότερες εξ αυτών είναι: α) η κατανομή των τάξεων, β) η άρνηση ανάληψης έργου, γ) το κακό σχολικό κλίμα, δ) το ωρολόγιο πρόγραμμα, ε) η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, στ) η μη ξεκάθαρη στοχοθεσία, ζ) τα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου, η) έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, θ) ο εργασιακός ανταγωνισμός, ι) η σύγχυση των ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων. Αναφορικά με τις επιπτώσεις των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές επιπτώσεις. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που πιστεύει ότι μπορεί να έχουν θετικές επιπτώσεις, φτάνει μόλις στο 8,5%. Καταγράφοντας τα είδη των αρνητικών επιπτώσεων, υψηλότερα ποσοστά σημειώνονται στη δημιουργία αρνητικού κλίματος στο σχολείο, στο στρες, στην επαγγελματική εξουθένωση, στη μείωση της παραγωγικότητας, στη δυσκολία στην επικοινωνία και στη σπατάλη ενέργειας. Επίσης, οι μισοί τουλάχιστον εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι οι συγκρούσεις στο χώρο του σχολείου εμποδίζουν την ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων και προσφέρουν στους εμπλεκόμενους το δυσάρεστο αίσθημα της ήττας. Όσον αφορά τις θετικές επιπτώσεις που μπορεί να έχουν οι συγκρούσεις, σχετικά υψηλά ποσοστά σημειώθηκαν στη δημιουργία νέων ιδεών, στη δημιουργία έντονου ενδιαφέροντος, στην έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων, στη λήψη σωστότερων αποφάσεων, στην ομαλοποίηση μιας διαμάχης και στο αίσθημα της ικανοποίησης.

Στο ερώτημα που αφορά στο ρόλο του διευθυντή στη διευθέτηση των συγκρούσεων το 23,5% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πιστεύει ότι ο διευθυντής αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στα ναυτικά λύκεια που εργάζονται, το 10,5% πιστεύει πως δεν τις αντιμετωπίζει αποτελεσματικά και το 66% πιστεύει πως τις αντιμετωπίζει «εν μέρει» αποτελεσματικά. Αναφορικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο εκάστοτε διευθυντής για την επίλυση των συγκρούσεων, στον Πίνακα 2 καταγράφονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων της έρευνας. Η «αποφυγή» αφορά το διαχωρισμό των συγκρουόμενων πλευρών και την αναβολή της επίλυσης του προβλήματος. Κατά την τεχνική του «συμβιβασμού» τα δύο μέρη καλούνται να βρουν μια κοινή λύση, χωρίς να επωφελείται μια από τις δύο πλευρές ενώ κατά την τεχνική της «αντιπαράθεσης» οι δύο πλευρές έρχονται σε επικοινωνία με πρωτοβουλία του διευθυντή προκειμένου να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις και να ικανοποιηθούν οι ανάγκες τους. Κατά τη «χρήση εξουσίας» ο διευθυντής διατάζει τους υφισταμένους του να διακόψουν τη σύγκρουση ενώ η «τεχνική του "οργανώνειν"» αφορά την ανάλυση της φύσης και των συνθηκών δημιουργίας της σύγκρουσης προκειμένου να αποφασιστεί η καταλληλότερη μέθοδος. Από τα στοιχεία που παρατίθενται στον Πίνακα 2, προκύπτει ότι η τεχνική του συμβιβασμού κατέχει το υψηλότερο ποσοστό προτίμησης, με δεύτερη την τεχνική της αντιπαράθεσης.

Πίνακας 2. *Τεχνικές διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολικό πλαίσιο που επιλέγονται από τη διεύθυνση του σχολείου*

Τεχνικές διαχείρισης και επίλυσης των συγκρούσεων	Ποτέ	Σπά-νια	Μερικές φορές	Συ-χνά	Πολύ συχνά
Αποφυγή	17%	13%	40%	30%	-
Συμβιβασμός	6,5%	8,5%	27,5%	55.5%	2%
Αντιπαράθεση	15%	12,5%	30%	42,5%	-
Χρήση εξουσίας	25%	27,5%	12%	25%	10,5%
Η τεχνική του "οργανώνειν":	8,5%	30%	38,5%	10,5%	12,5%

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι συγκρούσεις σε ένα ιδιαίτερο σχολικό πλαίσιο όπως είναι αυτό των ναυτικών λυκείων. Επιπρόσθετα διερευνήθηκε ο ρόλος των διευθυντών κατά τη διευθέτηση αυτών των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν διάφορα ζητήματα ως αιτίες δημιουργίας συγκρούσεων, γεγονός που επιβεβαιώνει τους σχολικούς οργανισμούς ως ένα πολυσύνθετο πλαίσιο εργασίας με λεπτές ισορροπίες. Τα υψηλά ποσοστά των επιλογών «έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας», «διαφορετικές αντιλήψεις» και «εργασιακός ανταγωνισμός» ως αιτίες συγκρούσεων, αναδεικνύουν το μωσαϊκό των χαρακτήρων που συνυπάρχουν μέσα σε ένα σχολείο και το ρόλο που παίζουν στη δημιουργία αλλά και στην αποφυγή των συγκρούσεων. Οι συμμετέχοντες της έρευνας επισημαίνουν το κακό κλίμα του σχολείου ως έναν ακόμα λόγο ύπαρξης συγκρούσεων, κάτι που επίσης επιβεβαιώνει τις συνέπειες της καθημερινής επαφής και της αλληλεπίδρασης των χαρακτήρων όλων των εμπλεκομένων.

Αναφορικά με το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας, τα υψηλά ποσοστά της επιλογής «σύγχυση ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων» ως αιτία δημιουργίας συγκρούσεων σκιαγραφεί ένα έλλειμα σωστής διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού από πλευράς της διεύθυνσης τους σχολείου. Το έλλειμα αυτό γίνεται ακόμα πιο εμφανές από το γεγονός ότι συντριπτικό, αθροιστικό ποσοστό της τάξεως του 76,5% των συμμετεχόντων πιστεύει πως ο διευθυντής αντιμετωπίζει αναποτελεσματικά ή εν μέρει αποτελεσματικά τις συγκρούσεις που δημιουργούνται στο σχολείο. Ακόμη σημαντικότερα και αρνητικά ως προς τις ικανότητες των διευθυντών των ναυτικών λυκείων

φαίνονται να είναι τα ποσοστά των τεχνικών που επιλέγονται από πλευράς τους για την επίλυση των συγκρούσεων. Ποσοστό 70% των συμμετεχόντων σημειώνουν πως η αποφυγή επιλέγεται «μερικές φορές» ή «συχνά» από τον διευθυντή τους ενώ η ανάλυση της φύσης και των συνθηκών δημιουργίας της σύγκρουσης (τεχνική του "οργανώνειν") φαίνεται να επιλέγεται «σπάνια» ή «μερικές φορές» από αθροιστικό ποσοστό 68,5%. Αναφορικά με τις συνέπειες των συγκρούσεων στα ναυτικά λύκεια, έχει σημασία να αναφερθεί πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν σε αυτές την επαγγελματική εξουθένωση, τη μείωση της παραγωγικότητας και τον περιορισμό της ανάπτυξης καινοτομιών και δράσεων. Όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι εξαιρετικά σημαντικά και καταδεικνύουν της σημασία της άμεσης επίλυσης των συγκρούσεων προκειμένου να συνεχίζεται καθημερινά και απρόσκοπτα η κατάκτηση γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα συμπεράσματα δημιουργούν προβληματισμό σχετικά με τη δημιουργία και τη διαχείριση των συγκρούσεων στα ελληνικά ναυτικά λύκεια. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων της έρευνας δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Η παρούσα μελέτη προσφέρει ένα πρώτο στίγμα σχετικά με τις συγκρούσεις στον επαγγελματικό χώρο της δευτεροβάθμιάς τεχνικής εκπαίδευσης και αναδεικνύει κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες. Περαιτέρω έρευνες σχετικά με τα αίτια δημιουργίας συγκρούσεων στον εργασιακό χώρο και το ρόλο του διευθυντή ως διαμεσολαβητή θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν τη βιβλιογραφία. Ταυτόχρονα, η παροχή περισσότερων δεδομένων στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής θα μπορούσε να προωθήσει τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και μάθησης στα σχολεία της δευτεροβάθμιας και πιο συγκεκριμένα, στα ναυτικά λύκεια. Η μη ικανότητα του διευθυντή να ανταποκριθεί αποτελεσματικά κατά την επίλυση συγκρούσεων, ίσως φέρνει στην επιφάνεια την ανάγκη εγκαθίδρυσης του θεσμού του διαμεσολαβητή με σκοπό την ακόμα πιο αποδοτική επίλυση των σχετικών προβλημάτων. Η κατανόηση της ορθής συνεργασίας και των μοντέλων επικοινωνίας σε κοινωνικό και σε επαγγελματικό επίπεδο, η επιμόρφωση και η ειδική εκπαίδευση των ατόμων που αναλαμβάνουν θέσεις ευθύνης και ηγεσίας, αποτελούν προτεραιότητες για την εύρυθμη λειτουργία κάθε οργανισμού και την εργασιακή ικανοποίηση κάθε εμπλεκόμενου.

Βιβλιογραφία

Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Πsychology. 21*, 682-690.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική διαμεσολάβηση. Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείριση της βίας και του εκφοβισμού.* Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Γιαννουλέας Μ. (1997). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. London: Routledge.

D'OoSteerlinck, F., & Broekaert, E. (2003). Integrating school-based and therapeutic conflict management models at schools. *The Journal of School Health, 73*(6), 222-225

Garcia, C. (2006). Putting conflict management into practice: a nursing case study. *Journal of Nursing Management, 14,* 201-206.

Graig, R. (1999). *Communication theory as a field*. Πρόσβαση: http://econoca.unica.it/public/downloaddocenti/ARTICOLO_communication_theory_as_a_field.pdf. Ημερομηνία ανάκτησης: 20/11/2019.

Greenberg, J., & Baron, R. (2013). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Griffin, R., & Moorhead, G. (2014*). Organizational behavior: Managing people and organizations*. South-Western: Cengage Learning

Hooper-Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για τη μουσειακή εκπαίδευση και επικοινωνία στη μεταμοντέρνα εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες, 72*, 47-49.

Javeau, J. (1996). *Conducting research with questionnaires*. Athens: Typothito

Κανδυλάκη, Α. (2004). *Η συμβουλευτική στην κοινωνική εργασία. Δεξιότητες επικοινωνίας και τεχνικές παρέμβασης*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Κάντας Α. (1995). *Οργανωτική – Βιομηχανική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Maitland, H., Meddick, J., James, A., & Luce, R. (1990). *The marketing manual.* London: Arts Council.

Marshall, T. F., & Merry, S. (1990). Crime and accountability: Victim offendel mediation in practice. *London: Home Office*.

McLeod, J., M. and Chaffee, S., H. (1973). «Interpersonal Approaches to Communication Research. *American Behavioral Scientist, 16*, 469-499.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα δημοτικά σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 3*, 57-96.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1992). *Θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθήνα

Μπουραντάς Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένου.

Pashiardis, P., & Pashiardi, G. (2000). The effective school and the effective teacher. Athens: Typothito

Σαΐτης, Χ., (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Sullivan E., & Decker P. (2009). *Αποτελεσματική ηγεσία και διοίκηση στις υπηρεσίες υγείας.* Αθήνα: Γκιούρδας.

Swanburg, R., C., & Swanburg, R., J. (1999). *Εισαγωγή στη νοσηλευτική διοίκηση και ηγεσία.* Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λαγός.

Τριαντάρη, Σ. (2018). *Από τη σύγκρουση στη διαμεσολάβηση. Η διαμεσολάβηση ως στρατηγική και πολιτική της επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.

Ψύλλα, Μ. (1991). Η επικοινωνία σαν κοινωνική διεργασία. Στο *Επιστημονική Επετηρίδα Χαροκόπειου Ανωτάτης Σχολής Οικιακής Οικονομίας (σσ. 106-111).* Αθήνα: Χαροκόπειος Ανώτατη Σχολή Οικιακής Οικονομίας.

Fiske, J. (1992). *Εισαγωγή στην επικοινωνία. Επικοινωνία και κουλτούρα*. Αθήνα: Αιγόκερως.

West, R., & Turner, L., H. (2007). *Introducing communication theory: analysis and application (3rd ed.).* New York: McGraw-Hill.

Wood, J., T. (2010). *Interpersonal communication: Everyday encounters (6th ed.)*. Boston: Wadsworth.

Η θέση και ο ρόλος της γραμματικής στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας: Ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος

Αδάμος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, Μ.Α

Περίληψη

Είναι γεγονός ότι πολλές δεκαετίες τώρα, ο παγκόσμιος χάρτης βρίσκεται σε μία τροχιά πολυπολιτισμικής αλλαγής μέσω της μετακίνησης λαών, με τις διεθνείς πλέον κοινότητες ανθρώπων να χαρακτηρίζονται από την πολυγλωσσία, την πολυμορφία και την πολυεθνικότητα. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο πως τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ο κλάδος της γλωσσολογίας που σχετίζεται με την διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) μιας και πλέον η γνώση περισσότερων γλωσσών αποτελεί ζητούμενο, εφόσον συμβάλλει στην επικοινωνία, την αλληλοκατανόηση, την ανταλλαγή απόψεων, τις συναλλαγές και την συνεργασία. Ένα από τα ζητήματα που έχει απασχολήσει ωστόσο, τους επιστήμονες που ασχολούνται με τον κλάδο αυτό είναι η διδασκαλία της γραμματικής στα πλαίσια της εκμάθησης της Γ2, με τις διάφορες απόψεις που έχουν ειπωθεί κατά καιρούς να αντιμετωπίζουν περισσότερο ή λιγότερο θετικά το ζητούμενο αυτό. Συχνά, μάλιστα, οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι έρχονται σε σύγκρουση με νεότερες, με τις τελευταίες να δίνουν έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση της γραμματικής.

Λέξεις-Κλειδιά: γραμματική, δεύτερη/ ξένη γλώσσα, διδασκαλία, επικοινωνιακό μοντέλο, παραδοσιακό μοντέλο

The position and role of grammar in the teaching of Greek as a second / foreign language: An indicative lesson plan

Adamos Vasileios, Secondary school teacher, M.A.

Abstract

It is a fact that for many decades now, the world map has been on a trajectory of multicultural change through the movement of peoples, with international communities of people now characterized by multilingualism, diversity and multinationalism. It is no coincidence that in recent decades the branch of linguistics related to the teaching of a second / foreign language (C2) has developed and now the knowledge of more languages is a question, since it contributes to communication, mutual understanding, exchange of views, transactions and cooperation. However, one of the issues that has preoccupied, the scientists involved in this field is the teaching of grammar in the context of learning C2, with the various views that have been expressed from time to time addressing this issue more or less positively. In fact, traditional teaching methods often come into conflict with newer ones, with the latter emphasizing the communicative dimension of grammar.

Key-Words: grammar, second / foreign language, teaching, communication model, traditional model

Γραμματική: Εννοιολογική προσέγγιση

Για τον εννοιολογικό προσδιορισμού του όρου γραμματική κρίνεται αρχικά απαραίτητο να διευκρινιστεί ποια είναι η σχέση μεταξύ της γλώσσας και της *γραμματικής*. Ειδικότερα, η γλώσσα ως σύστημα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ποικίλα και διαφορετικά πεδία, περιβάλλοντα και καταστάσεις με την χρήση της να θεωρείται απεριόριστη. Η δυνατότητα ωστόσο της απεριόριστης αυτής γλωσσικής παραγωγής δεν είναι τυχαία εφόσον στηρίζεται σε ένα σύστημα, έναν κώδικα, ο οποίος αποτελούμενος από γλωσσικά στοιχεία και κανόνες κατάλληλα συνδυασμένα μεταξύ τους, και με τους συνδυασμούς που προκύπτουν να θεωρούνται άπειροι, ευνοούν την παραγωγή λόγου και την συγκρότηση λεκτικών μηνυμάτων.

Η διαπίστωση, λοιπόν, αυτή οδηγεί σε μία σύντομη εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *γραμματική*, με την γραμματική να αποτελεί έτσι ένα οργανωμένο σύστημα κανόνων και στοιχείων που έχει ως αποτέλεσμα την παραγωγή απεριόριστων μηνυμάτων και νοημάτων (Τσιτσανούδη & Μήτση, 2016). Να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως τόσο η σύνταξη όσο και η μορφολογία αποτελούν συστατικά στοιχεία που περιλαμβάνονται στο ευρύτερο πεδίο της γραμματικής, αντίστοιχα και το λεξικό, με τα όρια ωστόσο των στοιχείων αυτών να μην είναι πάντοτε ευδιάκριτα μεταξύ τους (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014).

Η θέση και ο ρόλος της γραμματικής στην διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Έχοντας, λοιπόν, προβεί σε μία εννοιολογική τεκμηρίωση του όρου *γραμματική*, χωρίς βέβαια αυτή να είναι εξαντλητική, ο προβληματισμός πλέον που τίθεται έχει να κάνει με το ποια είναι η θέση και ο ρόλος της γραμματικής στην διδασκαλία της Γ2. Σύμφωνα και με την σύγχρονη γλωσσοδιδακτική αντίληψη η γραμματική κατέχει βαρύνουσα σημασία στην εκμάθηση της Γ2 αφού στόχο έχει την βελτίωση της γλωσσικής συμπεριφοράς και της παραγωγής λόγου μέσω της συγκρότησης ορθών μηνυμάτων (Τσιτσανούδη & Μήτση, 2016). Ο προβληματισμός εντούτοις δεν πρέπει να εστιάζει στο αν πρέπει να διδάσκεται η γραμματική, δεδομένου ότι η συνεισφορά της θεωρείται σημαντική, αλλά ποια θα πρέπει να είναι η θέση της στην εκπαιδευτική πράξη.

Κατά καιρούς έχουν ειπωθεί διάφορες απόψεις και έχουν προταθεί διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, με την κάθε μία να λαμβάνει διαφορετική στάση σχετικά με την θέση της γραμματικής στην διδασκαλία της Γ2, έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο και τις διάφορες θεωρίες κατάκτησης.

Σύμφωνα, λοιπόν, με το παραδοσιακό μοντέλο η εκμάθηση της γραμματικής δεν συνδέεται με την χρήση της γλώσσας αλλά ούτε και εντάσσεται σε κάποιο επικοινωνιακό

περικείμενο, δίνοντας έμφαση αποκλειστικά και μόνο στην καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου. Κατά την αντίληψη αυτή η γραμματική θεωρείται πως κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία ξεκινώντας από την ρητή διατύπωση και ανάλυση των γραμματικών φαινομένων και στην συνέχεια την αξιοποίηση και εφαρμογή της γνώσης αυτής μέσω διαφόρων γλωσσοδιδακτικών τεχνικών, με κυριότερη αυτή της «*Γραμματικής και της Μετάφρασης*» (Ιακώβου & Μαγγανά, 2014), η οποία ισχύει μέχρι και σήμερα ανάγοντας την θέση της γραμματικής σε πρωταρχική (Richards & Rodgers: 2001).

Στον αντίποδα βρίσκονται οι σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες ακολουθώντας και τα πορίσματα των θεωριών που σχετίζονται με την κατάκτηση της Γ2, τείνουν να είναι περισσότερο επικοινωνιακά προσανατολισμένες, δίνοντας έμφαση στην επικοινωνιακή χρήση και διάσταση της γλώσσας.

Η επικοινωνιακή αρχικά προσέγγιση η οποία εμφανίζεται σε διαφορετικές εκδοχές, αρνείται τις θεωρητικές αρχές του παραδοσιακού μοντέλου θεωρώντας πως η στείρα γνώση των γραμματικών δομών δεν καλλιεργεί, ούτε ενθαρρύνει τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Στο επικοινωνιακό μοντέλο η γραμματική δεν κατέχει ρητή θέση, δεν είναι αυτοσκοπός αλλά αντιθέτως εντάσσεται σε ένα ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο με την γραμματική να καθίσταται ως μέσο για την επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας, που δεν είναι άλλος από την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του μαθητή και του χειρισμού της γλώσσας με τρόπο αντίστοιχο, που να θεωρείται κατάλληλος για την ικανοποίηση των επικοινωνιακών του αναγκών στα κατάλληλα γλωσσικά περιβάλλοντα.

Συνεχίζοντας με την ακουστική μέθοδο η οποία στηρίζεται στις αρχές του συμπεριφορισμού, αυτή επικεντρώνεται στην καθοδηγούμενη παραγωγή ορθού προφορικού λόγου με την θέση της γραμματικής να είναι περιορισμένη εφόσον και οι γραμματικές επεξηγήσεις είναι ελάχιστες (Μπέλλα, 2011). Η γλωσσική εκμάθηση καθίσταται εφικτή μέσα από την καλλιέργεια σωστών συνηθειών με την γλώσσα να αποτελεί μία μορφή συμπεριφοράς, και με τους κανόνες γραμματικής να απουσιάζουν από την διαδικασία ανάπτυξης των συνηθειών αυτών (Μολοχά, 2014).

Ακολούθως η φυσική μέθοδος, προσπαθεί να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες κατάκτησης και τις αναλογίες που προσομοιάζουν με εκείνες της μητρικής γλώσσας σε φυσικά περικείμενα και χωρίς συστηματική καθοδήγηση. Για τον λόγο αυτό απορρίπτεται η ρητή διδασκαλία της γραμματικής και δίνεται βαρύτητα στις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες που επιστρατεύονται, όταν ο μαθητής εκτίθεται σε μία πληθώρα εισερχόμενων πληροφοριών από την Γ2. Η παροχή κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου και η έμφαση στην επικοινωνία θεωρούνται μείζονος σημασίας για την παραγωγή και κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου (Μπέλλα, 2011).

Αναφορικά με την διεργαστική διδασκαλία, η γραμματική φαίνεται να μην είναι σε πρωταρχική θέση χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι παραγνωρίζεται ο ρόλος της. Και

αυτό διότι σύμφωνα με τις θεωρητικές αρχές της συγκεκριμένης μεθόδου, η έμφαση σε πρώτο στάδιο δίνεται όχι στις γραμματικές δομές αλλά στις ψυχογλωσσικές και νοητικές διαδικασίες από τις οποίες διέρχεται ο μαθητής και του επιτρέπουν σε ένα δεύτερο στάδιο την αποτελεσματική επεξεργασία των γραμματικοσυντακτικών δομών και κανόνων. Οι διαδικασίες αυτές σχετίζονται με συγκεκριμένες θεωρίες κατάκτησης της Γ2 όπως είναι η εισαγωγή κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου, η αφομοίωση στοιχείων, ο ρόλος της μνήμης, η επιλεκτική προσοχή, ο εντοπισμός και τα γνωστικά πρότυπα επεξεργασίας πληροφοριών.

Ο Long (1991, σε Nassaji & Fotos, 2004: 131) ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο «*Εστίαση στον Τύπο*» προκειμένου να διαχωρίσει την πιο σύγχρονη προσέγγιση της γραμματικής που εδράζεται σε ένα επικοινωνιακό περικείμενο, από την παραδοσιακή αντίληψη που ήθελε την γραμματική να κατέχει πρωταρχική θέση στην διδασκαλία με έμφαση στα γραμματικά φαινόμενα, και η οποία αποδίδονταν με τον όρο «*Εστίαση στους Τύπους*». Σύμφωνα με τις Ιακώβου & Μαγγανά (2014) η εστίαση στον τύπο αφορά την συγκέντρωση των μαθητών σε επιλεκτικά στοιχεία της γλώσσας-στόχου, εφόσον όμως η ανάγκη αυτή προκύψει κατά την διάρκεια επικοινωνιακά προσανατολισμένων μαθημάτων.

Αντιστοίχως και οι διεκπεραιωτικές δραστηριότητες υιοθετούν την πιο σύγχρονη προσέγγιση σχετικά με τον ρόλο της γραμματικής δίνοντας βαρύτητα στην λειτουργική και επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, επιστρατεύοντας μια σειρά από θεωρητικά πορίσματα που σχετίζονται με την κατάκτηση της Γ2, όπως είναι το γλωσσικό εισαγόμενο και εξαγόμενο, δεδομένου ότι ένας από τους στόχους είναι και η λεκτική αλληλεπίδραση (Μπέλλα, 2011), η μη ρητή μάθηση και γνώση αλλά και οι διάφορες ψυχογλωσσικές και γνωστικές θεωρίες.

Στο σημείο αυτό πρέπει να γίνει αναφορά και στις λεγόμενες αποκλίσεις που παρουσιάζει ο λόγος των αλλόγλωσσων/δίγλωσσων μαθητών, στα λεγόμενα λάθη τα οποία αποτελούν μία απόπειρα «*λεξικοποίησης*» και «*γραμματικοποίησης*» των εμπειριών στη γλώσσα-στόχο (Σελλά-Μάζη, χ.χ.). Πίσω από αυτά συνυπάρχει μία πληθώρα γνωστικών διεργασιών, αντίστοιχες με αυτές που αναφέρθηκαν παραπάνω, και οι οποίες από μία μερίδα επιστημόνων νοούνται ως καθολικές διεργασίες οι οποίες συνιστούν την *Μεσογλώσσα* (ο.π.: 70). Η μεσογλώσσα νοείται ως η ενδιάμεση εκείνη κατάσταση που καλλιεργείται ανάμεσα στην μητρική/πρώτη γλώσσα (Γ1) και την Γ2, με την γραμματική να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μιας και γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της Γ1 δείχνουν να επηρεάζουν την εκμάθηση της Γ2 (Σαββίδου, 2013). Η κατάσταση αυτή άλλοτε οδηγεί σε ένα θετικό επικοινωνιακό αποτέλεσμα και άλλοτε καταλήγει στο αντίθετο στην «*απολίθωση*», αναπτυσσόμενη όμως και εξελισσόμενη πάντοτε βάσει κάποιων εσωτερικών σταθερών και εξωτερικών μεταβλητών (Σελλά-Μάζη, χ.χ.).

Αυτό, λοιπόν, που συνάγεται από τα παραπάνω είναι ότι η θέση της γραμματικής φαίνεται να έχει πλέον επαναπροσδιοριστεί με τον ρόλο της να επανέρχεται με διαφορετικό προσανατολισμό και να προσδιορίζεται σε νέες βάσεις (Μολοχά, 2014).

Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος στα πλαίσια της δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Σύμφωνα με τις Ιακώβου & Μαγγανά (2014) οι μέθοδοι οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προσέγγιση και διδασκαλία ενός γραμματικού φαινομένου είναι ποικίλες και διαφορετικές και σε καμία περίπτωση δεν εγγυώνται την απόλυτη επιτυχία. Ωστόσο, ο συνδυασμός μεθόδων ενδεχομένως να θεωρείται ο καταλληλότερος συγκριτικά με μία στείρα μεταγλωσσική εξήγηση.

Στόχος άλλωστε της γραμματικής διδασκαλίας δεν είναι μόνο η απόκτηση μεταγλωσσικής γνώσης αλλά και η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας και της τέλεσης λεκτικών πράξεων (Ματθαιουδάκη, χ.χ.). Η παρούσα ενότητα στόχο έχει να παρουσιάσει ένα ενδεικτικό πλάνο διδασκαλίας επιστρατεύοντας τις μεθόδους εκείνες και προσεγγίσεις που θεωρούνται κατάλληλες με βάση το κοινό και τους στόχους διδασκαλίας.

Το διδακτικό σενάριο απευθύνεται σε 12 αλλόγλωσσους ενήλικες μαθητές οι οποίοι κατοικούν και διαμένουν στην Ελλάδα, με καταγωγή από διαφορετικές χώρες, επιπέδου Α1 (Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας: Πιστοποίηση ελληνομάθειας) οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως χρήστες με στοιχειώδη γνώση της γλώσσας-στόχου. Το περιεχόμενο της διδακτικής παρέμβασης στρέφεται γύρω από τις επικοινωνιακές ανάγκες των εκπαιδευόμενων οι οποίες προκύπτουν από τις εξωτερικές τους βασικές δραστηριότητες ενώ για το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο ως θεματική ενότητα και περίσταση επικοινωνίας δίνεται η αγορά τροφίμων σε ένα σουπερμάρκετ, ένα παντοπωλείο, ψώνια σε ένα μανάβικο. Το γραμματικό φαινόμενο το οποίο επιλέγεται να διδαχθεί είναι τα ρήματα Α’ συζυγίας ενώ θα δοθεί έμφαση και στο λεξιλόγιο που σχετίζεται με τις αντίστοιχες επικοινωνιακές περιστάσεις. Στόχος είναι οι μαθητές να μπορούν να είναι σε θέση να ζητούν διάφορα είδη και τρόφιμα, να αντιλαμβάνονται πόσο κοστίζουν τα προϊόντα και να μπορούν να πληρώσουν. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο προτείνεται για διδασκαλία 5 διδακτικών ωρών.

Τις πρώτες δύο ώρες δίνεται ως έναυσμα, αφόρμηση να ξεκινήσει μία ελεύθερη συζήτηση με τους μαθητές και με βασικό θέμα τις προτιμήσεις τους σε διάφορα τρόφιμα, ποτά, γλυκά που γνωρίζουν στη γλώσσα-στόχο ενώ παράλληλα θα δείχνονται και φωτογραφίες, με την βοήθεια διαφανειών στον πίνακα, που θα εμπεριέχουν την ονομασία της γλωσσας-στόχου. Μάλιστα οι μαθητές μπορούν να ενθαρρυνθούν βλέποντας τις εικόνες δίνοντας τους και το έναυσμα για να αρχίσουν να τις περιγράφουν. Μπορούν ακόμη και να φέρουν φυλλάδια από τα διάφορα μαγαζιά που συνηθίζουν να ψωνίζουν ούτως ώστε να έρθουν σε επαφή με το αντίστοιχο λεξιλόγιο. Στόχος, λοιπόν, της αφόρμησης αυτής είναι οι μαθητές να εξοικειωθούν σταδιακά με το λεξιλόγιο της συγκεκριμένης θεματικής και να κατακτήσουν λέξεις σχετικές με τα τρόφιμα και το φαγητό.

Στην συνέχεια δίνεται ένας διάλογος σε προφορική μορφή μέσω ενός ηχητικού αρχείου με σχετικό θέμα: δύο άνθρωποι ψωνίζουν τρόφιμα από το παντοπωλείο της γειτονιάς τους. Οι μαθητές αφού ακούσουν προσεχτικά τον διάλογο συζητούν τι άκουσαν και το εξηγούν στην τάξη. Η δραστηριότητα αυτή στόχο έχει την κατανόηση προφορικού

λόγου. Έπειτα οι μαθητές καλούνται μέσα στο ίδιο θεματικό πλαίσιο να ετοιμάσουν έναν διάλογο σε ζευγάρια ή σε ομάδες, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του πωλητή και του πελάτη και εν συνεχεία να τον παρουσιάσουν μέσα στην τάξη. Οι μαθητές κατ' αυτόν τον τρόπο εξασκούνται στην παραγωγή προφορικού λόγου μέσω του παιχνιδιού ρόλων. Μέσω της επικοινωνιακής αυτής προσέγγισης των δραστηριοτήτων οι μαθητές καλούνται να επιτελέσουν συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους μέσω των τροποποιήσεων που αναγκαστικά κάνουν στο γλωσσικό τους εξαγόμενο ενώ ενισχύονται και οι επικοινωνιακές διεργασίες όπως είναι η ανταλλαγή πληροφοριών, η διαπραγμάτευση της σημασίας και η διεπίδραση (Μπέλλα, 2011).

Τις επόμενες δύο ώρες η διδασκαλία εστιάζει πλέον στον τύπο, στο γραμματικό δηλαδή φαινόμενο. Με αφορμή τους διαλόγους που ακούστηκαν μέσα στην τάξη δίνεται σε έντυπη μορφή ένας πίνακας ο οποίος παρουσιάζει σχηματικά τους κανόνες και την δομή των ρημάτων Α΄ συζυγίας σε *–ω*: *πληρώνω, αγοράζω, ψωνίζω, δίνω*, ενώ γίνεται συζήτηση σχετικά με την χρήση των ρημάτων αυτών στην καθημερινή ζωή όπου ο εκπαιδευόμενος θέλει να ψωνίσει, να αγοράσει κάποιο προϊόν. Στην συνέχεια διαβάζεται αργά και προσεχτικά ένα κείμενο και ζητείται από τους μαθητές όσο το ακούν να σημειώνουν σε έναν πίνακα τους ρηματικούς εκείνους τύπους που ανήκουν στην Α΄ συζυγία. Ακολουθούν ασκήσεις αντιστοίχησης και συμπλήρωσης κενών για την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση του φαινομένου. Η εστίαση στον τύπο, μέσω των δραστηριοτήτων αυτών, στοχεύει να μετακινήσει την προσοχή των μαθητών στο συγκεκριμένο γλωσσικό φαινόμενο όπως αυτό προκύπτει μέσα από το γενικότερο πλαίσιο του μαθήματος το οποίο και επικεντρώνεται κατεξοχήν στην σημασία και στην επικοινωνία μέσα σε ένα συγκεκριμένο περικείμενο (Μπέλλα, 2011).

Η τελευταία ώρα αποτελείται από δραστηριότητες που στόχο έχουν την παραγωγή γραπτού λόγου. Ζητείται, λοιπόν από τους μαθητές να δημιουργήσουν έναν κατάλογο με τα εβδομαδιαία ψώνια τους και κατόπιν χρησιμοποιώντας ρήματα Α΄ συζυγίας που σχετίζονται με την συγκεκριμένη θεματική ενότητα, να φτιάξουν σύντομές προτάσεις (*θέλω ψωμί, ψωνίζω φρούτα, αγοράζω μακαρόνια*).

Για τον έλεγχο της κατανόησης της ύλης που διδάχθηκε μπορούν να δοθούν δραστηριότητες αξιολόγησης. Οι μαθητές γράφουν το λεξιλόγιο που διδάχθηκαν και το τοποθετούν σε κατηγορίες (*φρούτα, λαχανικά, τρόφιμα*), συμπληρώνουν τις λέξεις/ονομασίες στις εικόνες που δίνονται με τρόφιμα/προϊόντα ενώ συμπληρώνουν και κενά με ρήματα Α' συζυγίας στο κατάλληλο πρόσωπο (Μπέλλα, 2011)

Να σημειωθεί, βέβαια, ότι οι επιλογές αυτές που σχετίζονται με το παραπάνω διδακτικό σχέδιο δεν είναι τυχαίες αλλά αντίθετα έχουν ένα θεωρητικό υπόβαθρο που σχετίζονται με την κατάκτηση της Γ2. Η θεωρία του κατανοητού γλωσσικού εισαγόμενου πρέπει να λαμβάνεται υπόψη καθώς η σωστή επικοινωνιακή διάδραση μπορεί να επιτευχθεί μόνο εφόσον το γλωσσικό εισαγόμενο καθίσταται κατανοητό και τροποποιείται με βάση τις ανάγκες των μαθητών. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από τν απλοποίηση των περίπλοκων σημείων και με την βοήθεια περικειμενικών και εξωγλωσσικών

στοιχείων (Μπέλλα, 2011). Για τον λόγο αυτό σημαντική θεωρείται και η πλαισιακή στήριξη του μαθήματος που στόχο έχει την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου Χατζηδάκη (2014).

Η εκμάθηση επίσης του λεξιλογίου θεωρείται μείζονος σημασίας, και αυτό γιατί αν λάβει κανείς υπόψη την περίσταση επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή για τις παραπάνω δραστηριότητες, θα αντιληφθεί ότι γενικότερα σε κάθε περίσταση υπάρχουν λέξεις τις οποίες χρειάζονται να μάθουν οι μαθητές λόγω της υψηλής συχνότητας που εμφανίζουν και καθίστανται χρηστικές για την επίτευξη και την ικανοποίηση των καθημερινών τους αναγκών (Τενεκετζή, 2019).

Τέλος, ορισμένες από τις δραστηριότητες που επιλέχθηκαν βασίστηκαν στην Υπόθεση της Διεπίδρασης (Μπέλλα, 2011) και αυτό όχι τυχαία. Μέσα από τον διάλογο που οικοδομούν μεταξύ τους οι μαθητές προσπαθούν να διευκρινίσουν έννοιες, σημασίες, λέξεις προκειμένου να καταστεί εφικτή και αποτελεσματική η μεταξύ τους επικοινωνίας αλλά και να κατανοήσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στην διαγλώσσα και την γλώσσα-στόχο. Κατ' αυτό τον τρόπο οδηγούνται στην ουσιαστική κατάκτηση και εκμάθηση της Γ2.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, με βάση την ανάλυση και τα πορίσματα που προέκυψαν από την παρούσα εργασία, η θέση της γραμματικής σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις φαίνεται να διαφοροποιείται από αυτή που παραδοσιακά όριζαν οι παλαιότερες έρευνες, με την γραμματική πλέον να τίθεται σε νέες βάσεις. Η γραμματική καθίσταται ως ένα μέσο που σε συνδυασμό με τις θεωρίες που έχουν ειπωθεί σχετικά με την κατάκτηση μιας Γ2 μπορούν να καθοδηγήσουν την γλωσσική διδασκαλία μέσα από γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους, με την κάθε μέθοδο να ορίζει διαφορετικά την θέση και το ρόλο της γραμματικής στην εκπαιδευτική πράξη για την επίτευξη των στόχων.

Έχοντας έτσι υπόψη τα όσα ειπώθηκαν στις πρώτες ενότητες, δόθηκε στην συνέχεια μία ενδεικτική διδακτική πρόταση που πραγματεύτηκε ένα γραμματικό φαινόμενο προσεγγίζοντας το μέσα από την Επικοινωνιακή Προσέγγιση και την Εστίαση στον Τύπο, μέθοδοι οι οποίες αντιπροσωπεύουν τις νέες τάσεις στην διδασκαλία της Γ2. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίζουν γενικότερα τα πορίσματα της έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της Γ2 ως γνώση υποδομής και όχι ως απαράβατους κανόνες για την επίλυση των όποιων διδακτικών προβλημάτων (Μπέλλα, 2011: 200).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bella, S. (2011). I defteri glossa: Kataktisi kai didaskalia. Athina: ekd. Patakis.

Chatzidaki, A. (2014). H anaptyxi tis ellinikis os defteris glossas mesa stis symvatikes scholikes taxeis. Sto E., Katsarou & M., Liakopoulou (epim.) Themata

didaskalias kai agogis sto polypolitismiko scholeio. Enotita v'. Epimorfotiko yliko. Programma ESPA «Ekpaidefsi Allodapon kai Palinnostounton Mathiton», Thessaloniki, (ss. 291-310).

Iakovou, M. & Mangana, A. (2014). Grammatiki. Sto M., Iakovou (epim.) Epimorfotikos odigos: Genikes arches didaskalias tis ellinikis os defteris glossas (ss. 197-215). Thessaloniki: Y.PAI.Th.

Kentro Ellinikis Glossas: Melos tis Evropaikis Omospondias Ethnikon Idrymaton gia ti Glossa (EFNIL). Anaktithike stis 22/11/2019 apo https://www.greek-language.gr/certification/node/98.htm

Matthaioudaki, M. «O schediasmos tou xenoglossou mathimatos: protaseis sta plaisia ton sygchronon prosengiseon». Sto Diadromes sti didaskalia tis ellinikis os xenis glossas. Anaktithike stis 17/11/2019 apo http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1137/mod_resource/content/4/sxediasmos.mathimatos.pdf

Molocha, S. (2014). Anaptyxi kai efarmogi didaktikou ylikou symfona me tis arches tis ergasiokentrikis prosengisis gia ti didaskalia tis ellinikis glossas os defteris se mathites kai mathitries protovathmias ekpaidefsis. Metaptychiaki ergasia. Volos: Panepistimio Thessalias.

Nassaji, H. & Fotos, S. (2004). Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. Annual Review of Applied Linguistics. 24, 126-145.

Richards, J. & Rodgers, T. (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. United States of America: Cambridge University Press.

Savvidou, D. (2013). I axiopoiisi tou koinou ellinotourkikou lexilogiou sti didaskalia tis tourkikis glossas se ellinoglossous foitites. I symvoli tou sti didaskalia tis grammatikis tis lexis, tis protasis, tou keimenou. Metaptychiaki ergasia. Komotini: Dimokriteio Panepistimio Thrakis. Anaktithike stis 28/12/2019 apo http://utopia.duth.gr/~mdimasi/index_htm_files/Savvidou_lexilogio.pdf

Sella–Mazi, E. (ch.ch.). Diglossia kai grammatiki analysi. Sto S. Moschonas (Epist. ypefthynos), Grammatiki kai didaskalia: meletes gia tin ekmathisi kai ti didaskalia tis ellinikis os xenis glossas. Anaktithike stis 28/12/2019 http://users.uoa.gr/~elesella/BILINGUISM%20AND%20GRAMMATICAL%20ANALYSIS.pdf

Teneketzi, M. (2019). Nea Elliniki os defteri/xeni glossa: Protaseis didaskalias tis rimatikis opsis mesa apo tin Epikoinoniaki Prosengisi kai tin Estiasi ston Typo. Metaptychiaki ergasia. Elliniko Anoikto Panepistimio. Anaktithike stis 28/12/2019 apo

https://apothesis.eap.gr/bit-stream/repo/41603/1/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%20%ce%95%ce%a1%ce%93%ce%91%ce%a3%ce%99%ce%91%20std503236.pdf

Tsitsanoudi, N. & Mitsi, A. (2016). I didaskalia tis grammatikis sto plaisio tis epi-koinoniakis-keimenokentrikis prosengisis tis glossas. Mia didaktiki dokimi se mathites tis E΄ Dimotikou se Elliniko scholeio tis Attikis. Anaktithike stis 28/12/2019 apo https://docplayer.gr/42180093-To-elliniko-vlemma-o-olhar-grego-no-1-2016-uerj-brasil.html#show_full_text

Η Υποτακτική στο ρηματικό σύστημα της Νέας Ελληνικής και η διδασκαλία των εγκλίσεων στο σχολείο

Αδάμος Βασίλειος, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 02, Μ.Α.

Περίληψη

Η περίπλοκη σχέση ανάμεσα στην μορφολογία και την σημασιολογία «πυροδότεισαι» στους γλωσσολογικούς κύκλους το ζήτημα των εγκλίσεων της ελληνικής δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην έγκλιση της υποτακτικής αντιπαραβάλλοντας τα διαφορετικά της χαρακτηριστικά όπως αυτά αποτυπώνονται από την περιγραφική ή ρυθμιστική γραμματική. Οι διάφοροι προβληματισμοί αποτυπώνονται και στην σχολική διδασκαλία του γραμματικού αυτού φαινομένου, είτε απευθύνεται σε μαθητές με την ελληνική ως μητρική γλώσσα είτε ακόμη και σε αλλόγλωσσους.

Λέξεις- Κλειδιά: γραμματική, διδασκαλία, εγκλίσεις, τροπικότητα, υποτακτική

The Subjunctive in the verb system of Modern Greek and the teaching of inclinations in school

Adamos Vasileios, Secondary school teacher, M.A.

Abstract

The complex relationship between morphology and semantics "triggers" in linguistic circles the issue of Greek inflections, with particular emphasis on the inflection of the subjunctive, comparing its different characteristics as reflected by descriptive or regulatory grammar. The various concerns are reflected in the school teaching of this grammatical phenomenon, whether it is addressed to students with Greek as their mother tongue or even to foreign speakers.

Key-Words: grammar, teaching, inclinations, modality, submissive

Εισαγωγή

Η ομοιομορφία που προέκυψε με την κατάργηση της διαφορετικής ορθογραφίας της οριστικής και της υποτακτικής δημιούργησε σύγχυση ως προς την διάκριση των εγκλίσεων οι οποίες πλέον διακρίνονται μόνο συντακτικά, ανάλογα με το γραμματικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζονται. Ο προβληματισμός σχετικά με τις εγκλίσεις της νέας ελληνικής απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί ιδιαίτερα την έγκλιση της υποτακτικής. Η μακρόχρονη συζήτηση γύρω από αυτή δημιούργησε ερωτήματα σχετικά με τους τρόπους διάκρισης της, τον ρόλο αλλά και την μέθοδο διδασκαλίας της. Το συγκεκριμένο άρθρο εστιάζει το ενδιαφέρον του στην έγκλιση της υποτακτικής όπως αυτή αναλύεται μέσα από τις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες αλλά επεκτείνεται και στο κομμάτι της διδασκαλίας της όχι μόνο στα πλαίσια της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας αλλά και ως ξένης/δεύτερης.

Υποτακτική: Η διάκριση και ο ρόλος της

Σχετικά με την διάκριση της υποτακτικής, η μορφολογία μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εργαλείο και ασφαλές πεδίο για την ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας. Σύμφωνα με τις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες (Βελούδης & Φιλιππάκη-Warburton, 1983, Holton, Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, 1999, Τσαγγαλίδης, 2012, κ.ά.) η θεωρία της μονολεκτικής υποτακτικής όπως αυτή υποστηρίχθηκε από τους Ψυχάρη, Τριανταφυλλίδη, Τζάρτζανο και Τσοπανάκη (Τσαγγαλίδης, 2012) εγκαταλείπεται και αναθεωρείται πλέον στην βάση νέων δεδομένων, με την συγκεκριμένη έγκλιση να σχηματίζεται περιφραστικά.

Αν παρατηρήσει κανείς το κλιτικό παράδειγμα του ρήματος της νέας ελληνικής θα διαπιστώσει ότι ουσιαστική μορφολογική διαφοροποίηση, σε επίπεδο μονολεκτικών τύπων, παρατηρείται μόνο στην έγκλιση της προστακτικής η οποία διακρίνεται ξεκάθαρα με βάση τα μορφοσυντακτικά της χαρακτηριστικά. Για τον λόγο αυτό οι Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος (2015) διακρίνουν δύο βασικές εγκλίσεις, την προστακτική και μη προστακτική. Με δεδομένη την διάκριση αυτή η υποτακτική και η οριστική πραγματώνονται μορφολογικά με την χρήση μη προστακτικών τύπων.

Η υποτακτική ορίζεται από την χρήση μόνο περιφραστικών ρηματικών τύπων συνδυάζοντας τα μόρια *να, ας* ενώ η οριστική δύναται να εμφανίζεται άλλοτε περιφραστικά με το συνδυασμό *θα* και άλλοτε μονολεκτικά (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2015). Εξαίρεση αποτελεί ο συνοπτικός μη παρελθοντικός τύπος· π.χ. *γράψω, αγαπήσω* ο οποίος δεν μπορεί να σταθεί ελεύθερος στις κύριες προτάσεις και αυτό γιατί δεν μπορεί να έχει χρονική ερμηνεία χωρίς την παρουσία κάποιου άλλου στοιχείου. Η αδυναμία του τύπου αυτού, που χαρακτηρίζεται πλέον ως εξαρτημένος, οφείλεται στις σημασιολογικές προεκτάσεις του χρόνου και της όψης (Τσαγγαλίδης, 2000) για τις οποίες θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στην επόμενη ενότητα. Η θεωρία αυτή δίνει και μια αρκετά σοβαρή εξήγηση για την ερμηνεία της υποτακτικής ως περιφραστικής και όχι ως μονολεκτικής έγκλισης (Τσαγγαλίδης, 2013).

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα αρνητικά μόρια *μην, δεν* στην διάκριση οριστικής-υποτακτικής. Όπως αναφέρουν οι Βελούδης & Φιλιππάκη-Warburton (1983) το ελληνικό ρηματικό σύστημα κάνει χρήση δύο προτασιακών αρνήσεων. Το *μην* εμφανίζεται ως άρνηση των τύπων που συνοδεύονται από τα μόρια να, ας και χαρακτηρίζονται ως τύποι της υποτακτικής ενώ το *δεν* ως άρνηση των τύπων εκείνων που δεν συνοδεύονται από τα παραπάνω μόρια και χαρακτηρίζονται ως τύποι της οριστικής. Κατά αυτόν τον τρόπο λειτουργούν ως δείκτες που συμβάλλουν στην γραμματική αναγνώριση της μίας έγκλισης από την άλλη και βρίσκονται σε συμπληρωματική κατανομή ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο χρησιμοποιούνται.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις το μόριο *να* απουσιάζει δημιουργώντας σύγχυση ως προς την μορφολογική διάκριση της υποτακτικής· άλλωστε οι ρηματικοί τύποι της υποτακτικής συμπίπτουν μορφικά με αυτούς της οριστικής γι’ αυτό και θεωρείται ότι οι τύποι της πρώτης έγκλισης ανήκουν στο κλιτικό

παράδειγμα της δεύτερης (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος). Σύμφωνα ωστόσο με τον Βελούδη (2017) το *να* φαινομενικά μόνο απουσιάζει χωρίς επί της ουσίας να ακυρώνεται ο ρόλος του. Όταν το γραμματικό και λεκτικό περιβάλλον ταιριάζει με το εννοιολογικό περιεχόμενο της εμπλοκής που δηλώνει το *να* , τότε είναι πολύ πιθανό το συγκεκριμένο περιβάλλον να νομιμοποιεί την επιλεκτική του απουσία και να εγγυάται την κατάλληλη ερμηνεία του· *(να) μην φύγεις αύριο, έφυγε προτού (να) τελειώσει το μάθημα.*

Και σε επίπεδο σημασιολογίας βέβαια η υποτακτική κατέχει ιδιαίτερη θέση στο εγκλιτικό ρηματικό σύστημα δεδομένου ότι οι ρηματικοί τύποι συνδυάζονται με κάποιο λειτουργικό στοιχείο-μόριο δημιουργώντας τα λεγόμενα συντάγματα τα οποία δηλώνουν κάποια βασική τροπική σημασία.

Όπως κάθε έγκλιση έτσι και η υποτακτική διαθέτει μία πρωτοτυπική σημασία η οποία σε ένα πρώτο επίπεδο ικανοποιεί τον παραδοσιακό ορισμό της ως έγκλιση της επιθυμίας (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2015). Βέβαια η πρωτοτυπική αυτή σημασία δεν θα πρέπει να θεωρείται με απόλυτο τρόπο δεσμευτική διότι ανάλογα με το καταστασιακό και λεκτικό περιβάλλον η υποτακτική είναι δυνατόν να δηλώνει και άλλες τροπικότητες. Ενδεικτικά κάποια συντάγματα με το *ας* μπορεί να δηλώνουν προτροπή, αποτροπή, παραχώρηση, συγκατάθεση, απραγματοποίητη υποχρέωση στο παρελθόν ενώ τα συντάγματα με το *να* συχνά εκφράζουν διαταγή, απαγόρευση, συμβουλή, αδιαφορία, επιθυμία (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2015).

Να σημειωθεί ωστόσο πως η υποτακτική αποτελεί την γραμματικοποιημένη αποτύπωση ορισμένων μόνο τροπικοτήτων αφού περιορίζεται κυρίως στα συντάγματα με μη παρελθοντικούς χρόνους· *να/ας γράφω/γράψω/έχω γράψει.* Αντίθετα τα συντάγματα με παρελθοντικούς χρόνους· *να/ας έγραφα/έγραψα/είχα γράψει* παρότι μορφολογικά κινούνται προς την υποτακτική εντούτοις επικρατεί διχογνωμία σχετικά με την κατάταξη τους στην συγκεκριμένη έγκλιση (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2015). Για τον λόγο αυτό η υποτακτική παρουσιάζεται στις παραδοσιακές γραμματικές να έχει μόνο τρεις χρόνους αντί έξι. Με αντίστοιχο τρόπο αντιμετωπίζεται το φαινόμενο και στη έγκλιση της.

Η λειτουργία και η χρήση της υποτακτικής δεν περιορίζεται όμως μόνο στη σημασιολογία αλλά επεκτείνεται και στο πεδίο της σύνταξης. Η υποτακτική αποτελεί και την έγκλιση της υπόταξης η οποία μαρκάρει το ρήμα μιας δευτερεύουσας πρότασης. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στο μόριο *να* το οποίο σύμφωνα με την Ρούσσου (2011) ως μόρφημα μπορεί να έχει διττή λειτουργία· άλλοτε ως δείκτης τροπικότητας της υποτακτικής έγκλισης και άλλοτε ως συμπληρωματικός δείκτης εξαρτημένων προτάσεων.

Υποτακτική και Προστακτική: Άχρονες εγκλίσεις;

Σύμφωνα με τους Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κότζογλου & Λουκά (χ.χ.: 142) *η υποτακτική και η προστακτική είναι άχρονες εγκλίσεις.* Σύμφωνα με την παραδοσιακή γραμματική η υποτακτική διακρίνεται σε υποτακτική ενεστώτα, αορίστου, παρακειμένου ενώ η προστακτική διαθέτει μόνο ενεστώτα και αόριστο. Το γεγονός αρχικά ότι κανένας τύπος δεν φέρει κάποιο δείκτη μελλοντικής αναφοράς αποτελεί μία σαφή ένδειξη για την μη μορφολογική κατάταξη στους μελλοντικούς χρόνους. Από την άλλη η χρονική κατανομή φαίνεται να πραγματώνεται με βάση την όψη· με το ενεστωτικό θέμα να δικαιολογεί την ένταξη των *να/ας γράφω, γράφε* στον ενεστώτα και το αοριστικό θέμα να συμβάλλει στον χαρακτηρισμό των *να/ας γράψω, γράψε* ως τύπων του αορίστου. Η χρονική πληροφορία δηλώνεται λοιπόν μορφολογικά μέσω της όψης.

Εμφανές είναι ωστόσο ότι η γραμματική κατηγορία του χρόνου και στις δύο εγκλίσεις έχει μόνο μορφολογική αξία διότι οι διακρίσεις αυτές δεν έχουν σημασιολογική αντιστοίχιση με τον φυσικό χρόνο (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2015: 143). Ενδεικτικά οι τύποι *να/ας γράφω, γράφε και να/ας γράψω, γράψε* δεν αναφέρονται στο παρελθόν ή το παρόν και επομένως η διαφορά τους δεν μπορεί να είναι χρονική. Ειδικότερα ο τύπος *να γράψω* δεν θα μπορούσε να αναφέρεται στο παρελθόν λόγω της κλητικής μορφολογίας ενώ είναι ανέφικτη μία πράξη στο σύνολο της κατά την στιγμή της εκφώνησης· συνδυασμός συνοπτικού θέματος και κλητικών επιθημάτων που δηλώνουν το παρόν (Τσαγγαλίδης, 2013: 31). Η όψη στις συγκεκριμένες εγκλίσεις δεν σχετίζεται με την γραμματική κωδικοποίηση του χρόνου αλλά με την υποκειμενική επιλογή του ομιλητή να κάνει ορατό (συνοπτικό θέμα) ή μη (μη συνοπτικό θέμα) το σύνολο μιας περίστασης.

Η αχρονία προκύπτει από την αδιαφάνεια ορισμένων όρων να περιγράψουν με μορφολογικά κριτήρια τα σημασιολογικά πραγματολογικά χαρακτηριστικά του φυσικού χρόνου. Ενώ, λοιπόν, οι τύποι αυτοί φέρουν γραμματικό χρόνο δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική βαθμίδα στην οποία αναφέρονται. Κατά τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (2011: 170) η τοποθέτηση στον άξονα του χρόνου είναι εφικτή μόνο από τους τύπους που παραδοσιακά ανήκουν στην έγκλιση της οριστικής. Οι υπόλοιποι δεν εκφράζουν χρόνο αλλά τροπικότητα και όψη.

Από την άλλη υπάρχει και η αντίθετη επιστημονική άποψη σύμφωνα με την οποία οι συγκεκριμένες εγκλίσεις μπορούν να φέρουν χρονική βαθμίδα και να αναφέρονται στο παρόν, στο παρελθόν ή στο μέλλον (Τσαγγαλίδης, 2013: 32-33). Η εκπλήρωση της προσταγής για παράδειγμα που ενδεχομένως μπορεί να δηλώνει μία προστακτική αν είναι να συμβεί θα συμβεί στο μέλλον. Ακόμη και στην έκφραση ευχής/επιθυμίας με παρελθοντικό χρόνο η υποτακτική μπορεί να δηλώνει το μέλλον ή και το παρελθόν· *μακάρι να έγραφα καλά στο διαγώνισμα,* αν η χρήση της υποτακτικής τοποθετηθεί πριν την περίσταση ως ευχή τότε υπάρχει ξεκάθαρη αναφορά στο μέλλον αν όμως τοποθετηθεί μετά την περίσταση ως έκφραση παραπόνου τότε αναφέρεται στο παρελθόν. Και

ο Τζάρτζανος (1989) φαίνεται να αναγνωρίζει χρονική βαθμίδα, κυρίως μέλλοντα, στις συγκεκριμένες εγκλίσεις.

Η διδασκαλία των εγκλίσεων στο σχολείο

Εξετάζοντας τις σχολικές γραμματικές που απευθύνονται σε μαθητές που διδάσκονται την ελληνική ως μητρική γλώσσα είναι φανερό ότι η γραμματική του δημοτικού αποφεύγει τυχόν συγχύσεις που σχετίζονται με τον σχηματισμό της υποτακτικής υιοθετώντας την ανάλυση των Holton et al. (1999). Από την άλλη στη γραμματική του γυμνασίου τα πράγματα στο πεδίο της μορφολογίας είναι πιο συγκεχυμένα καθότι η υποτακτική άλλοτε παρουσιάζεται ως σύνταγμα με το *να/ας· να/ας γράφω/γράψω* και άλλοτε ως ρηματικός τύπος που συνδυάζεται με το *να· να+ υποτακτική* (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, χ.χ.).

Χαρακτηριστικό είναι ότι και στις δύο γραμματικές τα συντάγματα της υποτακτικής αλλά και της οριστικής με παρελθοντικούς χρόνους δεν αποτυπώνονται ρητά στους εγκλιτικούς πίνακες. Για τα συντάγματα μάλιστα της οριστικής με το *θα* δεν γίνεται καμία αναφορά. Και στα δύο εγχειρίδια είναι εμφανής ο προβληματισμός που δημιουργείται από τη σχέση μορφής και σημασίας με την παράλληλη συσχέτιση τους με το φαινόμενο των τροπικοτήτων.

Οι μαθητές θα πρέπει αρχικά να κατανοήσουν όχι μόνο την μορφή της υποτακτικής αλλά και τον ρόλο και την χρησιμότητας της όπως αυτή αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες. Αναφορικά κυρίως με την σχέση μορφής και σημασίας οι σύγχρονες προσεγγίσεις επικεντρώνονται στο φαινόμενο των τροπικοτήτων αμφισβητώντας τον παραδοσιακό όρο της έγκλισης. Σύμφωνα με τους Κλαίρη & Μπαμπινιώτη (όπως αναφέρεται στους Φιλιππάκη-Warburton, 2015) ο όρος έγκλιση δύναται να καταργηθεί και να αντικατασταθεί με τον όρο της τροπικότητας. Ωστόσο δεν φαίνεται να τίθεται ζήτημα κατάργησης του όρου δεδομένου ότι ούτε ο όρος αυτός είναι επαρκής για την περιγραφή της σχέσης μορφής-σημασίας. Επιπλέον θα δημιουργούσε σύγχυση κατά την διδασκαλία της γλώσσας υπό την έννοια ότι ο/η εκπαιδευτικός θα αντιμετώπιζε δυσκολίες στο να κατευθύνει τους μαθητές να κατακτήσουν βασικές γλωσσικές δομές μέσω παραδοσιακών ασκήσεων γραμματικής, π.χ. γραμματική αναγνώριση (Ντίνας, χ.χ.). Προκειμένου να περιγραφεί με πληρότητα το ρηματικό σύστημα κρίνεται απαραίτητος ο συνδυασμός των όρων με την παράλληλη αποσαφήνιση τους· οι τροπικότητες αφορούν τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά ενώ οι εγκλίσεις την γραμματική τους αποτύπωση.

Όσον αφορά τα συντάγματα με παρελθοντικούς χρόνους η απάντηση που θα δοθεί δεν μπορεί να είναι απόλυτα σαφής, διότι παρότι φέρουν τυπικά χαρακτηριστικά των εγκλίσεων η παραδοσιακή γραμματική δεν τους εντάσσει ρητά στους κλιτικούς πίνακες. Έτσι ο όρος ρηματικές περιφράσεις θεωρείται ο καταλληλότερος σε συνδυασμό με τις τροπικότητες διευκρινίζοντας πως ανάλογα με τα συμφραζόμενα, στις φράσεις αυτές αποδίδεται διαφορετική σημασία.

Προβληματική θεωρείται και η αποτύπωση του χρόνου με την ορολογία να μην είναι πάντοτε αντίστοιχη της σημασιολογίας ενώ ορισμένοι χρονικοί τύποι δύνανται να συμπίπτουν ως προς την δήλωση χρονικής βαθμίδας. Στη πρώτη περίπτωση θα ήταν καλό να επισημανθεί στους μαθητές η διαφορά κυριολεκτικής και μη κυριολεκτικής χρήσης του χρόνου με την δεύτερη να καθορίζεται κυρίως από τα συμφραζόμενα. Θα μπορούσε να δοθεί μάλιστα κάποιο κείμενο με αντίστοιχα παραδείγματα ώστε να γίνει αντιληπτό ότι οι λόγοι αυτής της χρήσης σχετίζονται με την οπτική γωνία που θέλει να δώσει ο ομιλητής. Δεν είναι επομένως κακό να παραβιάζονται τα όρια των χρόνων εφόσον επιδιώκει κανείς ένα καλύτερο επικοινωνιακό αποτέλεσμα. Σχετικά με την δεύτερη περίπτωση κρίνεται απαραίτητη η αποσαφήνιση του όρου όψη. Στα παραδείγματα *έπαιξα μπάλα* και *έπαιζα μπάλα* ο αόριστος και παρατατικός αντίστοιχα δηλώνουν παρελθόν. Οι μαθητές πρέπει να καταλάβουν ότι οι διαφορά των δύο τύπων δεν είναι χρονική αλλά υποκειμενική. Ιδιαίτερη βαρύτητα θα πρέπει ίσως να δοθεί και στην υποτακτική και προστακτική ως προς την αποτύπωση του χρόνου και δήλωση χρονικής βαθμίδας εξηγώντας την διαφορά ανάμεσα στον γραμματικό και φυσικό χρόνο.

Σε κάθε περίπτωση αυτό που θα πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι η κατηγοριοποίηση των χρόνων είναι μια τυπική διάκριση που χρησιμεύει ως μεθοδολογικό εργαλείο ενώ η κωδικοποίηση των σημασιών δεν είναι απόλυτη αλλά ενδεικτική των κυριότερων χρήσεων.

Η διδακτική των εγκλίσεων στα πλαίσια της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία της γραμματικής από την σκοπιά της ελληνικής ως μητρικής γλώσσας στόχο έχει την απόκτηση συνηθειών γραμματικής αναγνώρισης μέσω μιας μεταγλώσσας, ορολογίας ενώ από την σκοπιά της ως ξένη/δεύτερη στόχο έχει την υιοθέτηση του γλωσσικού συστήματος και της χρήσης του, με την μεταγλώσσα να κρίνεται χρήσιμη μόνο στον βαθμό που βοηθάει τον μη φυσικό ομιλητή να κατακτήσει την γλώσσα στο ίδιο βαθμό συνειδητότητας με τον φυσικό ομιλητή . Θα ήταν επομένως καλό να αποφεύγεται η εκτεταμένη της χρήση ιδίως στις περιπτώσεις που η ορολογία παρουσιάζεται να είναι αδιαφανής ιδίως σε ζητήματα που ακόμη και οι θεωρητικές προσεγγίσεις αδυνατούν να δώσουν οριστικές απαντήσεις (Ρούσσου & Τσαγγαλίδης, 2010)· υποτακτική αορίστου, προστακτική αορίστου κτλ. Οι ορισμοί θα πρέπει να εισάγονται με αυστηρά μορφικά κριτήρια (Φιλιππάκη-Warburton & Σπυρόπουλος, 2015).

Πιο συγκεκριμένα όσον αφορά τις εγκλίσεις, θα πρέπει να γίνει μια αρχική διάκριση μεταξύ προστακτικής και μη προστακτικής, δεδομένου ότι η προστακτική είναι η μόνη έγκλιση με διακριτή μορφολογική υπόσταση. Εφόσον οι μαθητές αντιληφθούν την διάκριση αυτή κρίνεται πλέον κατάλληλο το σημείο να οριστούν τόσο η έγκλιση της υποτακτικής όσο και της οριστικής, ως εγκλίσεων που χρησιμοποιούν τους μη προστακτικούς τύπους σε συνδυασμό με τα μόρια *να/ας, θα* και την άρνηση *μην* και *δεν* αντίστοιχα. Αναμφισβήτητα οι εγκλίσεις θα πρέπει να παρουσιάζονται σε παράλληλη συνάρτηση με τις τροπικότητες προκειμένου να υπάρχει κάποια πρώτη αντιστοιχία μεταξύ μορφής και σημασίας.

Για την ικανοποιητική επίτευξη των παραπάνω κρίνεται απαραίτητος ο συνδυασμός δραστηριοτήτων οι οποίες θα εστιάζουν στην μορφή· με πίνακες, σχηματικές αναπαραστάσεις που θα εμπλουτίζονται διαρκώς με νέους ρηματικούς τύπους που φέρουν τα χαρακτηριστικά της αντίστοιχης έγκλισης και την αξιοποίηση επικοινωνιακών δραστηριοτήτων οι οποίες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν ακόμη και παιχνίδια ρόλων που να απαιτούν την κατάλληλη ρηματική δήλωση. Εξάλλου στόχος της γραμματικής δεν είναι απλώς η γνώση αυτή καθεαυτή αλλά και η ικανότητα τέλεσης λεκτικών πράξεων. Αυτός ο τρόπος καθίσταται αποδοτικότερος προκειμένου οι αλλόγλωσσοι μαθητές να αντιληφθούν την σύνδεση που επιτυγχάνεται ανάμεσα στην μορφή και την σημασία. Η επανάληψη, η σύνοψη, η αξιοποίηση ασκήσεων αποτελούν επίσης πολύ σημαντικά εργαλεία τα οποία θα πρέπει να χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση για την καλύτερη οργάνωση του μαθήματος, την εμπέδωση και κατανόηση του ρηματικού συστήματος της ελληνικής.

Σε κάθε περίπτωση ο/η εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη την σχολική βαθμίδα στην οποία απευθύνεται αλλά και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών θα πρέπει να κάνει μία πρώτη νύξη στο πεδίο της μορφολογίας χρησιμοποιώντας αρχικά ένα οικείο προς τους μαθητές λεξιλόγιο με μειωμένη χρήση μεταγλώσσας και ακολουθώντας στην συνέχεια μία διαβαθμισμένη διδασκαλία.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, λοιπόν, ακόμη και αν η αναγνώριση της υποτακτικής έχει γίνει γενικώς αποδεκτή, εντούτοις εξακολουθεί να αποτελεί μαζί με τις υπόλοιπες εγκλίσεις ένα ακανθώδες ζήτημα στην περιγραφή της γλώσσας και αυτό γιατί η παραδοσιακή ορολογία, όπως αυτή χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει τους κανόνες της αρχαία ελληνικής γραμματικής, χρησιμοποιείται και συγχρονικά για την περιγραφή της νέας ελληνικής υπονομεύοντας πολλές φορές την αυτονομία της (Τσαγγαλίδης, 2012: 10).

Για τον λόγο αυτό και με δεδομένη την προβληματική σχέση μορφής και σημασίας δεν είναι τυχαία η παρουσία αρκετών προβλημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της γλώσσας κατά την ανάλυση του γραμματικού φαινομένου των εγκλίσεων. Οι προβληματισμοί βέβαια αυτοί συσκοτίζουν όχι μόνο την διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής αλλά και την διδασκαλία της ως ξένης/δεύτερης γλώσσας.

Οι ονομασίες που χρησιμοποιούνται για την απόδοση των χαρακτηριστικών των γραμματικών τύπων δεν είναι οπωσδήποτε περιγραφικές των σημασιών τους και δεν μπορούν να αποτελέσουν έναν απόλυτο οδηγό για την χρήση τους (Τσαγγαλίδης, 2013: 36). Στον βαθμό μάλιστα που η γλωσσολογία μπορεί να δώσεις κάποιες εξηγήσεις, αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη ώστε να αποφεύγονται τυχόν ασυνέπειες που προκύπτουν από την διαφορετική προσέγγιση του ίδιου φαινομένου στα διάφορα σχολικά γλωσσικά εγχειρίδια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Chatzisavvidis, S. & Chatzisavvidou, A. (ch.ch.). *Grammatiki Neas Ellinikis Glossas A', V', G' Gymnasiou*. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.

Filippaki-Warburton, E. & Spyropoulos, V. (2015). To egklitiko systima tis ellinikis: Sygkritiki theorisi me tin tourkiki kai didaktikes protaseis. Sto S. Moschonas (epim.), *I syntaxi sti mathisi kai sti didaskalia tis ellinikis os xenis glossas* (5i ekd.), (ss. 117-170). Athina: ekd. Patakis.

Filippaki- Warburton, Ei., Georgiafentis, M., Kotzoglou, G. & Louka, M. (ch.ch.). *Grammatiki E' kai ST' Dimotikou*. Athina: Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.

Holton, D., Mackridge, P. & Filippaki-Warburton, E. (1999). *Grammatiki tis ellinikis glossas* (mtfr. V. Spyropoulos). Athina: ekd. Patakis.

Klairis, Ch. & Bampiniotis, G. (2011). *Synoptiki grammatiki tis neas ellinikis: Domoleitourgiki- epikoinoniaki*. Athina: Kentro Lexikologias.

Ntinas, D., K. (ch.ch.). 2i Anatrofodotiki synantisi. Panepistimio Dytikis Makedonias. Anaktithike stis 16/12/2018 apo https://docplayer.gr/46631363-2i-anatrofodotiki-synantisi-kostas-d-ntinas-panepistiuio-dytikis-makedonias.html

Roussou, A. (2011). *Sympliromatikoi deiktes* (3i ekd.). Athina: ekd. Patakis.

Roussou, A. & Tsangalidis, A. (2010). Perigrafikes, theoritikes kai rythmistikes anantistoichies: I neoelliniki ypotaktiki. Sto *Meletes gia tin Elliniki Glossa*, 30: 529-540. Anaktithike 16/12/2018 http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_30_529_540.pdf

Tzartzanos, A., A. (1989). *Neoelliniki Syntaxis (Tis Koinis Dimotikis).* (2i ekd.). Tom. A. Thessaloniki: Afoi Kyriakidi.

Tsangalidis, A. (2013). To rimatiko systima tis neas ellinikis: Zitimata orologias kai perigrafis. Sto *Diadromes sti didaskalia tis neas ellinikis glossas se alloglossous stin Ellada* (ss. 1-42). Thessaloniki: Kentro Ellinikis Glossas.

Tsangalidis, A. (2012). «Makarioi oi anypotaktoi»: I arithmitiki ton NE egkliseon 1976-2011. Sto *Praktika tou Synedriou 1976-2011: 35 chronia apo tin Glossoekpaideftiki metarrythmisi*, 4-6 Noemvriou 2011, Dion Pierias, (ss. 1-11). Anaktithike stis 16/12/2018 apo

http://ins.web.auth.gr/images/stories/Dion/%CE%A4%CE%A3%CE%91%CE%93%CE%93%CE%91%CE%9B%CE%99%CE%94%CE%97%CE%A3.pdf

Tsangalidis, A. (2000). Ti tha pei ypotaktiki; Oi katigories tou rimatos sta lexika kai tis grammatikes tis neas ellinikis. Sto *Meletes gia tin Elliniki Glossa*, 20: 543-554.

Veloudis, G. (2017). Xenistes morion. Sto *Meletes gia tin Elliniki Glossa*, 37: 115-128. Anaktithike stis 16/12/2018 apo http://ins.web.auth.gr/images/MEG_PLIRI/MEG_37_115_128.pdf

Veloudis, G. & Filippaki-Warburton, E. (1983). I ypotaktiki sti nea elliniki. Sto *Meletes gia tin Elliniki Glossa*, 4: 151-165.

Ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών στην εκπαίδευση

Σκλήρη Παναγιώτα, Εκπαιδευτικός Π.Ε.11, M.Sc.

Περίληψη

Η δεκαετία του 1970 υπήρξε περίοδος σημαντικών γεγονότων που επηρέασαν έντονα χώρες οι οποίες κατείχαν τα οικονομικά πρωτεία στον παγκόσμιο χάρτη. Την περίοδο αυτή αναδύεται ο νεοφιλελεύθερος λόγος ως εναλλακτική πρόταση για τα ζητήματα που ανακύπτουν και συνδέθηκε η ανάπτυξη και η ευημερία με την ανάγκη μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο τέλος του 20ου αιώνα η παγκοσμιοποίηση επιδρά στο σύνολο της κοινωνικοοικονομικής και πολιτιστικής ζωής, ενώ η εκπαίδευση αποκτά ισχυρή σχέση και αλληλεξάρτηση με την οικονομία. Πρωταγωνιστές στη διεθνή εκπαιδευτική σκηνή αναδεικνύονται πλέον οι υπερεθνικοί οργανισμοί. Ο διεθνής εκπαιδευτικός λόγος που οικοδομείται από τους οργανισμούς επεμβαίνει, επιδρά, μεταβάλλει και εν τέλει διαμορφώνει τα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών κρατών νομιμοποιώντας εκπαιδευτικές πολιτικές και κρατικές επιδιώξεις.

Λέξεις-Κλειδιά: Υπερεθνικοί οργανισμοί, νεοφιλελευθερισμός, εκπαίδευση, οικονομία

The role of supranational organizations in education

Skliri Panagiota, Physical Education Teacher, M.Sc.

Abstract

The 1970s were a period of significant events that strongly influenced countries that topped the world economy. At this time, neoliberal discourse is emerging as an alternative to the issues that arise while development and prosperity have been linked to the need for education reform. At the end of the 20th century, globalization affects the whole of socio-economic and cultural life, while education acquires a strong relationship and interdependence with the economy. Supranational organizations are now emerging as protagonists in the international educational scene. The international educational discourse built by organizations intervenes, influences, changes, and ultimately shapes the educational systems of nation-states by legitimizing educational policies and state aspirations.

Keywords: Supranational organizations, neoliberalism, education, economy

Εισαγωγή

Ο χώρος της εκπαίδευσης έχει επηρεαστεί έντονα από την παγκοσμιοποίηση και τις τεχνολογικές εξελίξεις αλλά κυρίως από την ιδεολογία του νεοφιλελευθερισμού η οποία κυριάρχησε τις τελευταίες δεκαετίες του 20ο αιώνα. Σήμερα, τα εκπαιδευτικά

συστήματα των κρατών υπόκεινται σε συνεχείς μεταρρυθμίσεις που απορρέουν από τις εθνικές πολιτικές και τα συμφέροντα αλλά και τις πιέσεις του διεθνούς εκπαιδευτικού λόγου που παράγεται από υπερεθνικούς οργανισμούς.

Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των Διεθνών Οργανισμών (Unesco, ΟΟΣΑ, Διεθνούς Τράπεζας, κ.α.) στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής τόσο στον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, όσο και στις πρακτικές που προτείνονται προς εφαρμογή είναι ιδιαίτερα σημαντική. Οι οργανισμοί αυτοί εστιάζουν στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από ποσοτικά μετρήσιμα δεδομένα, ώστε τα άτομα να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για την παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και οικονομία. Ο απώτερος σκοπός όμως είναι η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης στο όνομα των νεοφιλελεύθερων πολιτικών για μικρότερο κράτος που παρεμβαίνει ελάχιστα στις αγορές και ο έλεγχος της παγκόσμιας οικονομίας. Η νέα παγκόσμια «ελίτ» δεν συνδέεται αποκλειστικά με τα συμφέροντα ενός συγκεκριμένου κράτους αλλά αντλεί δύναμη από την λειτουργία της σε παγκόσμιο επίπεδο (Φωτόπουλος, 2011).

Οι υπερεθνικοί οργανισμοί

Ευρωπαϊκή Ένωση

Η Ευρωπαϊκή Ένωση θεωρεί ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την προώθηση των βασικών αξιών της και την πρόληψη παραβιάσεων των ανθρώπινων δικαιωμάτων όπως επίσης γίνεται και το μέσο ενάντια στην αύξηση της βίας, του ρατσισμού, της ξενοφοβίας, των διακρίσεων, του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας. Αν και η εκπαίδευση στο πλαίσιο της ΕΕ παραμένει στην αποκλειστική δικαιοδοσία των κρατών-μελών, εντούτοις μια σειρά από πολιτικές δημιουργούν τις «κατευθυντήριες» γραμμές και οδηγίες που τα κράτη πρέπει να ακολουθήσουν στο όνομα της σύγκλισης και της ισχυροποίησης των περιφερειών. Οι πολιτικές αυτές συνδέονται άλλοτε στενά και άλλοτε χαλαρά με τις πολιτικές των υπόλοιπων διεθνών οργανισμών. Τα κράτη-μέλη, αν και δεν είναι υποχρεωτικό, εφαρμόζουν τις πολιτικές για να μην περιθωριοποιηθούν από τα υπόλοιπα αλλά και για να δικαιολογήσουν δικές τους πολιτικές αποφάσεις και ενέργειες.

Η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού (ΑΜΣ) θεσπίστηκε ως εργαλείο της στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) και αποτελεί μια μορφή μη δεσμευτικού δικαίου. Εφαρμόζεται σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των κρατών μελών, όπως η εκπαίδευση, και επιτρέπει στα κράτη μέλη να συνεργαστούν για να επιτύχουν τους από κοινού προσδιορισμένους στόχους, να διαμορφώσουν τα μέσα μέτρησης και τον τρόπο της συγκριτικής αξιολόγησης. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από τα ίδια τα κράτη και η Επιτροπή έχει μόνο εποπτικό ρόλο. Η ΑΜΣ περιλαμβάνει μέτρα «ελαστικού χαρακτήρα» (soft law), τα οποία τα κράτη δεσμεύονται να υλοποιήσουν, χωρίς να έχουν τη μορφή οδηγιών ή κανονισμών. Επιβάλλει με αυτόν τον τρόπο την κατάρτιση σχεδίων εθνικών

μεταρρυθμίσεων από τα κράτη μέλη, τα οποία πρέπει να διαβιβάσουν στην Επιτροπή (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2000).

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης – ΟΟΣΑ

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) είναι διεθνής οργανισμός με βασικό στόχο την επίτευξη της υψηλότερης δυνατής βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης μαζί με τη βελτίωση του επιπέδου ζωής των πολιτών των κρατών-μελών, με ταυτόχρονη διατήρηση της οικονομικής σταθερότητας και την προαγωγή της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης (OECD, 2004).

Αναγνωρίζει ότι η εκπαίδευση κατέχει σημαντικό ρόλο στην πορεία της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας μέσω της αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού και αποτελεί μέσο θεραπείας για τα προβλήματα που προέρχονται από τις παγκόσμιες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές (Καζαμίας, 2005). Θεωρεί ότι η ευημερία ενός κράτους σχετίζεται με τα εφόδια και τις δεξιότητες που προσφέρει στους πολίτες του μέσω της εκπαίδευσης (OECD, 2017) και για το λόγο αυτό έχει φέρει στο προσκήνιο τη διαφορά που υπήρχε ανάμεσα στην εκπαίδευση που παρέχεται και σε αυτήν που θα έπρεπε να παρέχεται καλύπτοντας τις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας (OECD, 2006).

Βασική επιδίωξή του οργανισμού είναι οι οικονομικοί στόχοι να ενισχύονται από τα εκπαιδευτικά συστήματα, παράγοντας διεθνή στατιστικά και δείκτες, συγκρίνοντας τα αποτελέσματα και ελέγχοντας τις μακροχρόνιες επιπτώσεις (Istance, 2011). Η επιδίωξη αυτή σε συνδυασμό με την ευρύτερη κοινωνική ατζέντα και τις σχέσεις που έχει με τους άλλους ισχυρούς οργανισμούς, τον κάνουν ισχυρό παράγοντα επιρροής της πολιτικής σκηνής παρόλο που δε διαθέτει τα νομικά μέσα και το χρηματοοικονομικό επίπεδο που χρειάζονται για να καθορίσει πολιτικές σε εθνικό επίπεδο (Lawn & Grek, 2012).

Συλλέγει δεδομένα από κάθε χώρα-μέλος για κάθε εκπαιδευτικό θέμα που τον απασχολεί. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων αφορούν πρώτον, την πληροφόρηση μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών, πολιτικών και κοινής γνώμης για τον τρόπο που τα εκπαιδευτικά συστήματα προετοιμάζουν τους νέους να αντιμετωπίσουν το μέλλον και δεύτερον τη δημιουργία κινήτρων και την ανάπτυξη σχεδίων για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (OECD, 2004).

Η ισχυρή επιρροή του φαίνεται από τα προγράμματα που διεξάγει, PISA και PIACC, από τα οποία όλα τα κράτη που συμμετέχουν χρησιμοποιούν τις μελέτες, τις αναλύσεις, τους δείκτες και τα αποτελέσματά τους προκειμένου να βελτιώσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα. Τα προγράμματα αυτά λειτουργούν ως εργαλεία άσκησης πολιτικής αφού τα κράτη προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα ώστε να προσομοιάζουν στα ευρωπαϊκά και διεθνή πλαίσια (Grek, 2010).

Το πρόγραμμα PISA ερευνά και συγκρίνει τις επιδόσεις των μαθητών που ολοκληρώνουν τη βασική υποχρεωτική εκπαίδευση αξιολογώντας τις γνώσεις που κατέχουν και μπορούν να εφαρμόσουν οι μαθητές και όχι τις γνώσεις που προσφέρουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Carvalho, 2012). Το PISA αποτελεί ουσιαστικό μέσο διακυβέρνησης για την Ευρώπη παρέχοντας γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τα εκπαιδευτικά συστήματα και παράγοντα διαρκών συγκρίσεων μεταξύ των κρατών της ΕΕ χωρίς να χρειάζεται να νομοθετήσει ή να επιβάλλει ρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης (Lawn & Grek, 2012).

Το Διεθνές Πρόγραμμα PIAAC αποτιμά τις δεξιότητες και ικανότητες των ενηλίκων αξιολογώντας γνωστικές δεξιότητες γραμματισμού, κοινωνικές δεξιότητες, κ.α. Με τη βοήθεια των αποτελεσμάτων αυτών, οι υπεύθυνοι χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών μπορούν να ορίσουν τις νέες εκπαιδευτικές και οικονομικές πολιτικές που είναι απαραίτητες για την ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου (OECD, 2016).

UNESCO

Η UNESCO αποτελεί μία από τις οργανώσεις των Ηνωμένων Εθνών με κύριο σκοπό τη διαφύλαξη της ειρήνης και της ασφάλειας στον παγκόσμιο χάρτη μέσω της ενδυνάμωσης των σχέσεων μεταξύ των κρατών στους τομείς της εκπαίδευσης, της επιστήμης, του πολιτισμού και των θεμελιωδών ελευθεριών για όλους, χωρίς διακρίσεις.

Βασικό μέλημα της UNESCO αποτελεί η εκπαίδευση η οποία θεωρείται η βάση για την κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη και δικαίωμα όλων ώστε να μπορούν να αυτοβελτιωθούν και να αυτοπραγματωθούν (Μπαλασσά-Φλέγκα, 2009). Η εκπαιδευτική της πολιτική στηρίζεται στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των ενηλίκων, στην εξασφάλιση της βασικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις, στην ενίσχυση της διεθνούς επιστημονικής συνεργασίας, στην προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και στην ύπαρξη ποιοτικής δια βίου εκπαίδευσης (Τσαούσης, 2007).

Το 1990 ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση για Όλους» (Education for All-EFA) με σκοπό να προωθηθεί η εκπαίδευση ως θεμελιώδες δικαίωμα, να βελτιωθεί η ποιότητά της μέσω της διαφοροποίησης του περιεχομένου και των εκπαιδευτικών μεθόδων και της προώθησης κοινών αξιών παγκοσμίως και να προωθηθεί ο πειραματισμός, η καινοτομία, η διάχυση πληροφοριών και ο διάλογος (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Η Παγκόσμια Τράπεζα

Η Παγκόσμια Τράπεζα είναι ένα διεθνές χρηματοπιστωτικό ίδρυμα με στόχο την παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη. Ο ρόλος των ΗΠΑ είναι καθοριστικός στη συγκρότηση και τη χρηματοδότησή της. Παρέχει οικονομική βοήθεια και ανάκαμψη σε διάφορες χώρες που έχουν ανάγκη. Έχει χρηματοδοτήσει 195 εκπαιδευτικά προγράμματα από

το 1963 ως το 1979 δαπανώντας 2,74 τρις δολάρια και έχει συμβάλλει στην ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2009).

Θεωρεί ότι η εκπαίδευση είναι το μέσο για να αποκτήσουν οι εργαζόμενοι τις ικανότητες και τις δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την οικονομική ανάπτυξη και με αυτόν τον τρόπο, η εκπαίδευση γίνεται οικονομική επένδυση που θα αποφέρει θετικά αποτελέσματα στον εκπαιδευόμενο και στην κοινωνία, οπότε αυτό που την ενδιαφέρει είναι τα κόστη και τα οφέλη (Samoff, 1996; Lauglo, 1996).

Η Παγκόσμια Τράπεζα εκδίδει αναφορές, στηρίζει οικονομικά, συλλέγει και αναλύει στοιχεία για την ανώτερη εκπαίδευση, όπως και συμβουλεύει, χρηματοδοτεί και υποστηρίζει τεχνικά ώστε να ληφθούν μέτρα για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στον τομέα αυτό. Γίνεται έτσι ένας ισχυρός οργανισμός που διαμορφώνει εκπαιδευτική πολιτική, όχι μόνο μέσω των χρηματοδοτήσεων αλλά και μέσω των αναλύσεων, των συμβουλών και της υποστήριξης που παρέχει στις χώρες (Salmi, Hopper & Basset, 2009).

Οι δείκτες που χρησιμοποιεί η Παγκόσμια Τράπεζα αποδεικνύουν ότι η εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα στην αύξηση του εισοδήματος και στη μείωση των ανισοτήτων, στην προώθηση της απασχόλησης και τέλος στην υγεία. Μέλημα του οργανισμού αποτελεί η χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε υποανάπτυκτες χώρες, ενώ παράλληλα διεξάγει μελέτες και έρευνες στα παγκόσμια εκπαιδευτικά συστήματα. Το πρόγραμμα «Education Strategy 2020» καταγράφει τη στρατηγική της Παγκόσμιας Τράπεζας για την εκπαίδευση με σύνθημα «επενδύστε νωρίς, επενδύστε έξυπνα, επενδύστε για όλους» (World Bank, 2011).

Ο ρόλος των υπερεθνικών οργανισμών

Η ενδυνάμωση του ρόλου των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση των πολιτικών και ειδικότερα των παγκόσμιων εκπαιδευτικών πολιτικών είναι αποτέλεσμα της γέννησης και της εδραίωσης του νεοφιλελευθερισμού τη δεκαετία του 1970. Ο νεοφιλελευθερισμός, ως μοντέλο διακυβέρνησης, επηρεάζει τις ανθρώπινες σχέσεις και έχει τη δύναμη να διαμορφώνει τις νέες αξίες στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, ενώ με όχημα την κρατική εξουσία, σε κάθε χώρα προωθούνται τα συμφέροντα της κυρίαρχης ελίτ (Νικολακάκη, 2011). Ισχυροποιήθηκε στηριζόμενος στη κεντρική ιδέα της ατομικής ελευθερίας που κυριαρχεί στο φιλελευθερισμό (Harvey, 2003 οπ. αναφ. στη Νικολακάκη, 2011) και υπερασπίζεται την ανάγκη για πλήρη απελευθέρωση των αγορών απέναντι σε ένα «κακό» κράτος πρόνοιας με χαμηλή αξιολόγηση και «σπατάλη» δημοσίου χρήματος. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητη η ιδιωτικοποίηση των δημόσιων συστημάτων όπως είναι η υγεία και η παιδεία ώστε να κινηθεί ευκολότερα το κεφάλαιο. Η εκπαίδευση μπήκε στο στόχαστρο της οικονομικής ελίτ και της εμπορευματοποίησης γιατί αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους για την κατασκευή των εθνικών στερεοτύπων και της «ταυτότητας» και επιπλέον είναι ένας χώρος κοινωνικών, πολιτιστικών, οικονομικών και ιδεολογικών συγκρούσεων (Νικολακάκη, 2011).

Στην ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης εμπλέκονται πολλοί «μνηστήρες», όπως διεθνείς οργανισμοί, εταιρείες, τράπεζες και φιλανθρωπικά ιδρύματα που δημιουργούν μεταξύ τους και με το εκπαιδευτικό σύστημα ισχυρές συνδέσεις/πλέγματα. Τα εκπαιδευτικά αυτά πλέγματα ελέγχουν την κορυφή και τη βάση του δημόσιου συστήματος εκπαίδευσης, ενώ όποιος είναι εκτός πλέγματος είναι αδύνατο να επιβιώσει. Η διαμόρφωση και η επιρροή των πλεγμάτων υποδεικνύει την εγκαθίδρυση ενός συστήματος εξουσίας που στοχεύει στον έλεγχο της εκπαίδευσης.

Οι διεθνείς οργανισμοί μέσω των δραστηριοτήτων τους δίνουν «λύσεις» στις εκπαιδευτικές ανάγκες και στα «προβλήματα» που αντιμετωπίζουν τα κράτη μέλη για αυτό το λόγο παρουσιάζονται ως πανανθρώπινοι και για το καλό της ανθρωπότητας. Ωστόσο οι θέσεις τους σχετίζονται με τη ηγεμονία των «δυνατών» κρατών μέσα από οικονομικούς όρους και πιέσεις. Επιβάλλουν τις προτάσεις τους μέσω του κύρους τους και της ισχύος τους, που βασίζονται στο γεγονός ότι είναι ισχυρές γραφειοκρατίες και ότι χρησιμοποιούν τη γνώση τους για να κατασκευάσουν την κοινωνική πραγματικότητα (Martens, Balzer, Sackmann, & Weymann, 2004). Η εθελοντική ενσωμάτωση των κρατών σε αυτούς τους υπερεθνικούς οργανισμούς, τους έχει κάνει ιδιαίτερα ισχυρούς ως πολιτικές οντότητες και ταυτόχρονα η εξουσία των κρατών μπαίνει στο περιθώριο και εξαρτώνται από αυτούς για το σχεδιασμό και τη χάραξη της εκπαιδευτικής τους πολιτικής (Τσαούσης, 2007).

Οι οργανισμοί διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους με βάση την προέλευση των χρηματοδοτήσεών του. Σύμφωνα με τον Jones (1998), η διαμόρφωση της πολιτικής του κάθε υπερεθνικού οργανισμού εξαρτάται άμεσα από τον τρόπο και τις πηγές που κερδίζει και συγκεντρώνει κεφάλαια. Π.χ. η UNESCO συγκεντρώνει κεφάλαια από τις υποχρεωτικές εισφορές των πλουσιότερων χωρών οπότε και η εκπαιδευτική πολιτική της δομείται στη βάση της καθολικότητας και της ομοφωνίας. Αντίθετα, η Παγκόσμια Τράπεζα η πολιτική που χαράζει πρέπει να ικανοποιεί τη διεθνή αγορά η οποία της παρέχει το κεφάλαιο (Jones, 1998).

Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν την ικανότητα να αποφασίζουν πολιτικές σε διακρατικό επίπεδο και κατ' επέκταση να ασκούν διακρατική διακυβέρνηση σε θέματα εθνικά που αποτελούσαν προνόμια των εθνικών κρατών. Γίνονται διαμεσολαβητές προκειμένου να αντιμετωπιστούν θέματα κοινωνικά, οικονομικά, ανθρωπιστικά και συχνά έχουν την εξουσία να δράσουν εκεί που τα κράτη από μόνα τους δε μπορούν (Barnett & Finnemore, 2004). Προωθούν κοινές μεταρρυθμίσεις σε όλα τα κράτη και στόχος τους είναι να εξυπηρετήσουν την οικονομική ανταγωνιστικότητα. Αυτό αποδεικνύει τη διεθνοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την υπέρβασή της ως μία δημόσια δραστηριότητα που μπορεί να κρίνει, να αμφισβητεί, να αξιολογεί και να αποφασίζει για όλες τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού θεσμού (Moutsios, 2010).

Η Παγκόσμια Τράπεζα, ο ΟΟΣΑ και οι άλλοι υπερεθνικοί οργανισμοί συλλέγουν και επεξεργάζονται διάφορα στοιχεία που λαμβάνουν από τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών και χρησιμοποιούν τα στατιστικά στοιχεία και την ανάλυσή τους ως εργαλείο

επιβολής των πολιτικών τους. Πολλές φορές συνεργάζονται στη συλλογή, όμως επεξεργάζονται με τελείως διαφορετικό τρόπο τα αποτελέσματα καθώς οι πολιτικές τους προθέσεις διαφοροποιούνται με βάση την ατζέντα του καθενός (Ζμας, 2007).

Τα κράτη ιεραρχούνται στους πίνακες αποτίμησης και επίδοσης, αξιολογούνται, συγκρίνονται, ελέγχονται. Με αυτόν τον τρόπο πιέζονται να ακολουθήσουν τις υποδείξεις τους στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων. Επιπλέον, οι οργανισμοί εντοπίζουν κοινά προβλήματα και προτείνουν από κοινού αντιμετώπιση, θέτουν μία κατευθυντήρια γραμμή και απαιτούν τη συνεργασία όλων (Τσαούσης, 2007).

Τα αποτελέσματα των ερευνών και οι συγκριτικές μελέτες χρησιμοποιήθηκαν κατά καιρούς από τις κυβερνήσεις των κρατών για να προχωρήσουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ή να επιλύσουν πολιτικές κρίσεις (Grek, 2009). Με αυτόν τον τρόπο οι υπερεθνικοί οργανισμοί διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική δημιουργώντας ανταγωνισμό και προωθώντας συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μοντέλα. Τα εθνικά κράτη δανείζονται – δέχονται αυτά τα εκπαιδευτικά μοντέλα καθώς αυτό θα συμβάλλει στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, της οικονομίας και της ανταγωνιστικότητάς τους και φυσικά σε μία καλύτερη θέση στους ιεραρχικούς πίνακες ταξινόμησης (Grek, 2010).

Διάφοροι μελετητές θεωρούν ότι τελικά προωθούνται νέα μοντέλα εκπαιδευτικής και κοινωνικής οργάνωσης σε όλο τον κόσμο (Verger, Novelli & Altinyelken, 2012) και έτσι οδηγούμαστε σε μία παγκόσμια δομημένη ατζέντα (Dale, 2000). Οι μελέτες αυτών των οργανισμών έχουν σκοπό την εξάρτηση και την υποταγή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις απαιτήσεις και στις αξιώσεις της παγκόσμιας οικονομίας (Alexander, 2001). Βέβαια, αυτή η παγκόσμια δομημένη ατζέντα επιδιώκει τη δημιουργία ενός παγκόσμιου εξεταστικού πολιτισμού ο οποίος βασίζεται σε μία τεχνοκρατική και οικονομίστικη αντίληψη. Για αυτή την αντίληψη ιδιαίτερη βαρύτητα έχουν η αξιολόγηση με ποσοτικά αποτελέσματα, οι τυποποιημένες εξετάσεις, οι δοκιμασίες υψηλών αποδόσεων, οι συγκριτικές μελέτες και οι πίνακες κατάταξης των εκπαιδευτικών συστημάτων των διάφορων χωρών (Smith, 2015). Ενισχύεται με αυτόν τον τρόπο, ο ρόλος των τεχνοκρατών και των εμπειρογνωμόνων και στον τομέα της εκπαίδευσης και δημιουργούνται περιβάλλοντα επιτήρησης, ελέγχου, λογοδοσίας τα οποία θα έχουν οικονομικά αποτελέσματα (Pasias & Roussakis, 2009).

Επίσης οι υπερεθνικοί οργανισμοί, σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση, προωθούν τη νεοφιλελεύθερη φιλοσοφία και ιδεολογία και πολλές φορές, αναλαμβάνουν να καθοδηγήσουν ιδεολογικά τα κράτη, να διαμορφώσουν ένα συγκεκριμένο κλίμα ή συγκεκριμένες πολιτικές τάσεις. Κατορθώνουν να διαχέουν τις απόψεις τους, να διαμορφώνουν μια κοινωνία ιδεών προωθώντας κοινές πολιτικές πρακτικές και βάσει αυτών να διαμορφώνονται τα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε περίπτωση που κάποιο κράτος επιθυμεί να εμποδίσει κάποια πράξη ή πολιτική που προτείνουν οι οργανισμοί, κινδυνεύει να απομονωθεί ή να σταματήσουν οι διάφορες ωφέλειες / βοήθειες που προσφέρονται σε

αυτό. Το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση περνά μέσα από οικονομικά φίλτρα (Lauglo, 1996; Jones, 1998).

Ο Giddens (1990) ισχυρίζεται ότι οι υπερεθνικοί οργανισμοί βάσει του κύρους τους και της παγκόσμιας εμβέλειάς τους, διαμορφώνουν ένα συγκεκριμένο κλίμα στην κοινή γνώμη, μέσω των εκθέσεων και αναλύσεών τους για τα εκπαιδευτικά θέματα που δημοσιεύουν τα οποία διαπνέονται από μια συγκεκριμένη ιδεολογική προοπτική. Η έμμεση και αποδοτική αυτή διαδικασία προετοιμάζει, κάθε φορά, την κοινή γνώμη προς τις διάφορες προκαθορισμένες εκπαιδευτικές αλλαγές.

Μέσα από τις εκπαιδευτικές αλλαγές που προτείνονται από τους υπερεθνικούς οργανισμούς εμφανίζεται μία τάση εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, καθώς ο ιδιωτικός τομέας έχει εισβάλλει σε όλα τα επίπεδα. Ο έλεγχος φεύγει από τους πραγματικά υπεύθυνους και καταλήγει στις ιδιωτικές εταιρείες. Στο πλαίσιο αυτό στοχοποιείται και ποσοτικοποιείται ο εκπαιδευτικός και ειδικά αυτός που παρέχει πραγματική και ουσιαστική παιδεία. Ο ρόλος του συνεχώς υποβαθμίζεται για να κυριαρχήσει ο ρόλος της αγοράς. Η εμπορευματοποίηση γίνεται ο κύριος στόχος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ενώ οι αγορές μειώνουν την κρατική χρηματοδότηση (Νικολακάκη, 2011).

Επίλογος

Είναι προφανές ότι η συμβολή των υπερεθνικών οργανισμών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν έχει ως πραγματικό στόχο την αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την άμβλυνση των ανισοτήτων. Η εκπαίδευση από κοινό αγαθό γίνεται εμπόρευμα, ένα τυποποιημένο προϊόν μιας βιομηχανίας που πρέπει να αξιολογηθεί. Το πρόταγμα της αξιοκρατίας είναι επίφαση δημοκρατίας γιατί τελικά επιβραβεύονται όσοι διαθέτουν υψηλό οικονομικό κεφάλαιο ενώ αποτελεί και δικαιολογία του κράτους για την υποχρηματοδότηση των χαμηλών επιδόσεων σχολικών μονάδων. Η σύνδεση της αξιολόγησης και των επιδόσεων με την χρηματοδότηση των σχολείων σχετίζεται με την αυτονομία των σχολικών μονάδων που δημιουργεί εν τέλει διαφορετικών ταχυτήτων σχολεία (Ζμας, 2007). Η αξιολόγηση δημιουργεί άμεση επιβολή του τι διδάσκεται. Στην πραγματικότητα, αυτό που χρειάζεται να διδαχθεί για να πετύχει κάποιος στις εξετάσεις. Η επιτυχία στο τέλος συνδέεται με την επιβράβευση του εκπαιδευτικού, ενώ η αποτυχία οδηγεί στην απόλυσή του. Η εκπαίδευση όμως δεν είναι μία μονοσήμαντη διαδικασία. Η μάθηση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κυρίως το πολιτιστικό και οικονομικό κεφάλαιο των μαθητών. Η νεοφιλελεύθερη πολιτική μέσω των υπερεθνικών οργανισμών έχει μοναδικό στόχο την ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης δηλαδή να μεταφερθούν οι αποφάσεις και ο έλεγχος στις αγορές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alexander, R. (2001). Border Crossings: towards a comparative pedagogy. *Comparative Education, 37* (4), 507-523. Doi: https://doi.org/10.1080/03050060120091292

Barnett, M. & Finnemore, M. (2004), *Rules for the world. International Organizations in Global Politics.* Ithaca & London, Cornell University Press.

Carvalho, M. L. (2012). The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal. Vol 11*(No 2), 1-17. Doi: 10.2304/eerj.2012.11.2.172

Dale, R. (2000). Globalization and Education: Demonstrating a common world educational culture of locating a globally structured educational agenda. *Educational Theory*, 50 (4), 427-448. Doi: 10.1111/j.1741-5446.2000.00427.x

Evropaiko Symvoulio (2000). *Ektakto Evropaiko Symvoulio tis Lissavonas (Martios 2000): pros tin Evropi tis kainotomias kai tis gnosis*.https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac10241

Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity.* Cambridge: Polity Press.

Grek, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.

Grek, S. (2010). International Organizations and the Shared Construction of Policy 'Problems': Problematization and Change in Education Governance in Europe. *European Educational Research Journal, Vol 9* (No 3), 1-11. Doi: https://doi.org/10.2304/eerj.2010.9.3.396

Istance, D. (2011). Education at OECD: recent themes and recommendation. *European Journal of Education, Vol 46*(No 1), 87-100. Doi: https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01471.x

Zmas, A. (2007). *Pagkosmiopoiisi kai ekpaideftiki politiki.* Athina: Metaichmio.

Jones, P. W. (1998). Globalization and internationalism: Democratic prospects for world education. *Comparative Education, 34*(2)*,* 143-155. Doi:10.1080/03050069828243

Kazamias, A. (2005). Pagkosmiopoiisi kai ekpaideftikes koultoures stin ysteri neoterikotita: to syndromo tou Agamemnona. Sto D. Gravaris & N. Papadakis (Epim.), *Ekpaidefsi kai Ekpaideftiki Politiki*. Athina: Savvalas.

Lauglo, J. (1996). Banking on education and the uses of research a critique of World Bank priorities and strategies for education. *International Journal of Educational Development 16*, 221–233. Doi: https://doi.org/10.1016/0738-0593(96)00015-6

Lawn, M. & Grek, S. (2012). *Europeanizing Education, governing a new policy space.* U.K.: Symposium Books.

Martens, K., Balzer C., Sackmann, R. & Weymann, A. (2004). *Comparing Governance of International Organisations – the EU, the OECD and Educational Policy*. Transtate Working Papers, no. 7, Transformations of the State, Collaborative Research Center 597. University of Bremen

Moutsios, S. (2010). Power, politics and transnational policy-making in education, Globalization. *Societies and Education, 8:1*, 121-141. Doi: 10.1080/14767720903574124

Balassa-Flegka, E. (2009). *Draseis kai Politikes tis Unesco*. Thessaloniki: University Studio Press.

Nikolakaki, M. (2011). I Kritiki Paidagogiki sto Neo Mesaiona: Prokliseis kai Dynatotites. Sto M. Nikolakaki (Epim.), *I Kritiki Paidagogiki sto Neo Mesaiona* (s. 29-69). Athina: I.SIDERIS

OECD (2004), *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*, Paris: OECD. Doi: https://doi.org/10.1787/9789264015067-en.

OECD (2006). *Work of Education*. www.oecd.org/dataoecd/35/40/30470766.pdf

OECD (2016). *Why Skills Matter: Further results from the survey of adult skills*. http://www.oecd.org/skills/skills-matter-9789264258051-en.htm

OECD (2017). *Educational Opportunity for All-Overcoming inequality throughout the life course*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/educational-opportunity-for-all_9789264287457-en

Pasias, G. & Roussakis, Y. (2009). Towards the European Panopticon: EU Discourses and Policies in Education and Training 1992-2007. In R. Cowen & A.M. Kazamias, (eds) *International Handbook of Comparative Education*, pp.479-495. Dordrecht: Springer Publishers

Salmi, J., Hopper, R., & Bassett, R. (2009). Transforming higher education in developing countries: The role of the World Bank. In: R. Bassett & A. Maldonado (Eds.), *International organizations and higher education policy*: *Thinking globally,acting locally*? (pp. 99–112). New York: Routledge.

Samoff, J. (1996). Which priorities and strategies for education? *International Journal of Educational Development 16,* 1–27. Doi: https://doi.org/10.1016/0738-0593(96)00017-X

Smith, W.C. (2015). *The Global Testing Culture. Shaping education policy, perceptions and practice*, Symposium Books.

Stamelos, G. (2009). *Ekpaideftiki politiki*. Athina: Dionikos.

Tsaousis, D. (2007). *I ekpaideftiki politiki ton diethnon organismon, Pagkosmies kai Evropaikes Diastaseis*. Athina: Gutenberg.

Fotopoulos, T. (2011). Apo tin ekpaidefsi stin paideia. Sto M. Nikolakaki (epim.), *I Kritiki paidagogiki sto Neo Mesaiona*, (s.139-190). Athina: I. Sideris

Verger, A., Novelli, M. & Altinyelken, H.K. (2012). Global Education Policy and International Development: An Introductory Framework. In A. Verger, M. Novelli, & H.K. Altinyelken (eds.), *Global Education Policy and International Development: New Agendas, Issues and Policies*. London, Continuum.

World Bank (2011). *Learning for All Investing in People´s Knowledge and Skills to Promote Development*. World Bank Group Education Strategy 2020.

Παράγοντες και κίνητρα παρακίνησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Πολατσίδου Αντωνία, Βρεφονηπιοκόμος
Μαλέτσκος Αθανάσιος, Συντονιστής Εκπ/κού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτ. Μακεδονίας

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση και αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο, τη συμβολή και τις μορφές της παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα εξετάζονται οι παράγοντες και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ενδυνάμωσης μέσα από την εξέταση της επιρροής της ηγεσίας στην επιδίωξη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται για συμμετοχή στην εκπαίδευση από την επιθυμία τους για συμμετοχή σε δράσεις που αναλαμβάνει η σχολική μονάδα, από την ανάγκη για βελτίωση των επαγγελματικών και διδακτικών ικανοτήτων τους και το ενδιαφέρον που έχουν για απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και διεύρυνση οριζόντων και από το ίδιο το επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ωθούνται σε συμμετοχή στην εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους γιατί επιδιώκουν την κοινωνική επαφή, επιθυμούν την επαγγελματική ανέλιξη, εκδηλώνουν έντονο ενδιαφέρον για μάθηση, οργανώνουν την προετοιμασία τους για εκπαιδευτικούς σκοπούς και επιδιώκουν την ανάπτυξη και βελτίωση με απώτερο στόχο την αυτοπραγμάτωση. Οι παράγοντες που τους παρακινούν είναι η ανάπτυξη και βελτίωση, η αυτοπραγμάτωση και κοινωνική προσφορά μέσω του έργου τους, η κοινωνική αποδοχή, ο σεβασμός, οι ευκαιρίες ανάπτυξης που τους παρουσιάζονται, η αναγνώριση του επαγγελματικού περιβάλλοντος, η ασφάλεια και οι οικονομικοί παράγοντες.

Λέξεις-Κλειδιά: παρακίνηση, κίνητρα, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Factors and incentives which motivate the professional development of secondary school teachers

Antonia Polatsidou, Nursery school teacher
Maletskos Athanasios, Educational Work Coordinator, PE.K.E.S of Western Macedonia

Abstract

The purpose of this article is to examine and capture the views of secondary school teachers on the role, contribution, and forms of motivation in their professional development. At the same time, the factors and motivations that motivate teachers to participate in vocational training programs are examined by examining the influence of leadership in the pursuit of teacher training and professional development. Quantitative

research was contacted through a questionnaire. Teachers are motivated to participate in education by their desire to participate in activities undertaken by the school, by the need to improve their professional and teaching skills and their interest in acquiring new knowledge, skills and broadening horizons and by their profession. Secondary education teachers are encouraged to participate in their education and training because they seek social contact, desire professional development, show a strong interest in learning, organize their preparation for educational purposes and seek development and improvement with their goals. The factors that motivate them are growth and improvement, self-realization and social contribution through their work, social acceptance, respect, development opportunities presented to them, recognition of the professional environment, security and economic factors.

Key-Words: motivation, motives, professional development, secondary school teachers.

Εισαγωγή

Η παρακίνηση ορίζεται ως το σύνολο των διαδικασιών που καθορίζουν τις προθέσεις ενός ανθρώπου να κατανείμει τους ατομικούς του πόρους σε ένα συγκεκριμένο εύρος δράσεων και πράξεων (Kanfer et al., 2008). Οι παράγοντες που παρακινούν τους εργαζόμενους πηγάζουν από την προσδοκία, την αξία και το συναίσθημα (Peetsma et al., 2005). Η έννοια της αξίας σχετίζεται με τους στόχους και το ενδιαφέρον του ατόμου για την εργασία του. Ακόμη, το συναίσθημα αφορά την αβεβαιότητα, την ανησυχία των ατόμων για την ευημερία τους (van Veen & Sleegers, 2006).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια έννοια με ιδιαίτερη σημασία για την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς μπορεί να συνδράμει στη μετατόπιση της εκπαίδευσης από μια στάσιμη κατάσταση σε μια εξέλιξη που οδηγεί σε καλύτερο μέλλον την εκπαίδευση (Vrasidas & Glass, 2004). Σύμφωνα με τους Bredeson & Johansson (2000), η επαγγελματική ανάπτυξη λειτουργεί ως εργαλείο πολιτικής στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στη βελτίωση της λειτουργίας των σχολείων. Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ενισχύεται ο επαγγελματισμός των ατόμων και αφορά την ανάπτυξη του προσωπικού, τη διαρκή εκπαίδευση, την κατάρτιση και την αυτοβελτίωση (Bredeson, 2002; Evans, 2008).

Παρά το γεγονός ότι οι γενικές και ειδικές ικανότητες που απαιτούνται για την πραγματοποίηση μιας καινοτομίας είναι συνήθως συγκεκριμένες και εύκολα αναγνωρίσιμες, οι παράγοντες που απαιτούνται για την παρακίνηση των εργαζομένων προκειμένου να εφαρμόσουν αλλαγές, νέες πρακτικές ή και τεχνολογία δεν είναι τόσοι εύκολα αντιληπτοί (McShane & Von Glinow, 2007).

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο, τη συμβολή και τις μορφές παρακίνησης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, διερευνώνται οι παράγοντες και τα κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα

επαγγελματικής ενδυνάμωσης. Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επιρροή της ηγεσίας στην επιδίωξη της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στην ποσοτική μέθοδο έρευνας με τη χρήση ερωτηματολογίου ως εργαλείου συλλογής δεδομένων, καθώς ανταποκρίνεται καλύτερα στην διερεύνηση της απάντησης ερευνητικών ερωτημάτων όπως τα παραπάνω (Τηλικίδου, 2004).

Επαγγελματική παρακίνηση

Οι περισσότερες θεωρίες γύρω από την παρακίνηση αναπτύχθηκαν περίπου τη δεκαετία του ’40 και του ’50 και βασίζονταν στους δεσμούς που συνδέουν το ερέθισμα με την απόκριση (Udokama, 1997). Η διαδικασία της ενεργοποίησης του ατόμου ως αποτέλεσμα μιας κινητήριας δύναμης ονομάζεται κίνητρο. Οι πιο δημοφιλείς θεωρίες παρακίνησης είναι οι εξής:

- Θεωρία του Maslow (1965) που αφορά την ιεράρχηση των αναγκών των ατόμων σε φυσιολογικές, σχετικές με την ασφάλεια, την αγάπη και το αίσθημα ότι κανείς ανήκει κάπου, την εκτίμηση και την αυτοπραγμάτωση,
- Θεωρία του Herzberg (1959) που αφορά την ενθάρρυνση των εργαζομένων από εξωγενείς παράγοντες που αφορούν την υγιεινή και ενδογενείς παράγοντες που αφορούν την παρακίνηση.
- Θεωρία των τριών αναγκών του McClelland (1961) που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ανάγκη για επιτυχία, δέσμευση και εξουσία.
- Θεωρία των Vroom et al. (1964) που υποστηρίζει ότι ατομικοί παράγοντες όπως η προσδοκία, το σθένος και η οργάνωση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των εργαζομένων.
- Θεωρία του Alderfer (1972) που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι χρειάζονται ύπαρξη, σχετικότητα και ανάπτυξη.
- Θεωρία των Ryan & Deci (2000) για τον αυτοπροσδιορισμό που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν την τάση να συμπεριφέρονται με αποτελεσματικό και υγιή τρόπο.
- Θεωρία του Pink (2009) για τα τρία στοιχεία της ενδογενούς παρακίνησης που υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι παρακινούνται εσωτερικά από τον σκοπό, την αυτονομία και την αριστεία.

Η επαγγελματική παρακίνηση μπορεί να προσδιοριστεί ως η επιθυμία και προθυμία των εκπαιδευτικών να αφοσιωθούν σε δραστηριότητες που προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί η μάθηση των μαθητών (Han & Yin, 2016). Η παρακίνηση θεωρείται παράγοντας ο οποίος καθορίζει την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και σε μεγάλο βαθμό καθορίζεται από την ατομική αντίληψη του καθενός για την αξία που έχει η εργασία του (McShane & Von Glinow, 2007). Το κίνητρο είναι η δύναμη, η ώθηση, το πάθος ή και η πίεση, ο ψυχολογικός εκείνος μηχανισμός που ενθαρρύνει ένα άτομο ή και περισσότερα να επιτύχουν συγκεκριμένους στόχους που συνάδουν με τις επιθυμίες τους (Gewasari et al., 2017). Τα κίνητρα ωθούν

τα άτομα να πραγματοποιήσουν ενέργειες ενώ η επίτευξη του στόχου θα δημιουργήσει νέα παρακίνηση (Robbins, 2008).

Το κίνητρο είναι η επιθυμία του ατόμου να επιτύχει, να συμμετέχει στην εργασία του, να εκτελέσει ένα δύσκολο στόχο. Οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται χαρακτηρίζονται από την επιθυμία επίτευξης υψηλής ποιότητας στην εργασία τους, την επιθυμία να κάνουν κάτι καλύτερο, την προσπάθεια να αναλάβουν ευθύνες επίλυσης προβλημάτων, την στόχευση, την πρόκληση που αισθάνονται από το έργο τους και την απόκτηση ικανοποίησης (Gewasari et al., 2017).

Η παρακίνηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μεμονωμένο φαινόμενο σύμφωνα με τον Diyoke (2005) υπό την έννοια των συναισθηματικών και πνευματικών αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν την ασφάλεια στην επαγγελματική τους εργασία, ευχάριστες εργασιακές συνθήκες και μια αίσθηση ότι ανήκουν κάπου, ότι επιτυγχάνουν κάτι, είναι σημαντικοί και μέρος μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η παρακίνηση στον εκπαιδευτικό κλάδο πραγματοποιείται κυρίως με ενδογενείς παράγοντες, καθώς ελάχιστοι εξωγενείς μπορούν στον συγκεκριμένο κλάδο να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Η διά βίου μάθηση καθοδηγείται κυρίως από εσωτερικές ανταμοιβές των ατόμων συμπεριλαμβανομένης της αυτοπραγμάτωσης, της αυτοεκτίμησης και της ανάγκης του ατόμου να αποκτά νέες γνώσεις (Knowles et al., 2012). Σύμφωνα με τον Rusell (2017) η εργασιακή ικανοποίηση, η αυτονομία και η παρακίνηση σχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Σύμφωνα με τον Koran (2015) οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται ασχολούνται περισσότερο με τη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα οι τελικοί επωφελούμενοι να είναι οι μαθητές. Υπό αυτή τη σκοπιά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθορίσουν το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία εργάζονται και για αυτό οι ηγέτες των σχολικών μονάδων πρέπει να απασχολούνται με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών.

Η Daniels (2017) εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και εντόπισε ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το κίνητρό τους θετικά και αρνητικά. Συγκεκριμένα βρήκε ότι η αύξηση των ικανοτήτων που εξυπηρετούν τη διαδικασία της διδασκαλίας και τους προσδίδουν νέες δεξιότητες διαχείρισης του μαθήματος μέσω επιμορφωτικών δράσεων επιδρά θετικά στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τα συναισθήματα αυτονομίας των εκπαιδευτικών φαίνεται να αυξάνονται την επιθυμία τους να αναπτύξουν περαιτέρω τις ικανότητές τους και να καταστούν πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Επαγγελματική Ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους Friedman & Phillips (2004) η επαγγελματική ανάπτυξη έχει διάρκεια σε όλη τη ζωή ενός εργαζόμενου, αποτελεί σημαντικό μέρος της προσωπικής του

ανάπτυξης, μπορεί να λειτουργήσει ένα μέσο για την ασφάλεια σε ένα αβέβαιο περιβάλλον, διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται στις αλλαγές και εξελίξεις του εξωτερικού τους περιβάλλοντος και οι εργοδότες διασφαλίζουν την ύπαρξη ευέλικτου και ικανού ανθρώπινου δυναμικού.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων σχετίζεται με την προσωπική τους ανάπτυξη καθώς οι επαγγελματικοί τους στόχοι τίθενται τόσο από τις κοινωνικές επιταγές όσο και από τις προσωπικές τους επιθυμίες για τον εαυτό τους (Patton & McMahon, 2014). Η προσωπικότητα του ατόμου καθορίζει τις επαγγελματικές του επιλογές και ο χαρακτήρας του καθοδηγεί τις επαγγελματικές του επιθυμίες για ανέλιξη, εξέλιξη και βελτίωση. Υπό αυτή την έννοια η επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων αφορά την απόκτηση νέων γνώσεων που διευρύνουν τις υπάρχουσες (Hargeaves & Fullan, 1992), την απόκτηση δεξιοτήτων (Παπασταμάτης, 2010) και την εξέλιξη του ίδιου του ατόμου σε προσωπικό επίπεδο (Δημητρόπουλος, 2002).

Μια από τις πιο δημοφιλείς θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η κοινωνική – γνωστική θεωρία σταδιοδρομίας (SCCT). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία ο εργαζόμενος έχει ως γνώμονά του την αυτό- αποτελεσματικότητα, αναμένει συγκεκριμένες εκβάσεις με βάση τις επιλογές που κάνει και θέτει συγκεκριμένους στόχους προς επίτευξη (Lent & Brown, 1996).

Μια άλλη δημοφιλής θεωρία είναι η θεωρία του συστημικού μοντέλου (STF) η οποία υποστηρίχθηκε από τους Patton & McMahon (2014). Σύμφωνα με αυτήν το άτομο λειτουργεί ως προσωπικότητα σε διαφορετικούς ρόλους (οικογενειακό, επαγγελματικό, κοινωνικό) οι οποίοι επηρεάζουν ο ένας τον άλλον και συνδιαμορφώνουν το άτομο. Ωστόσο, καθώς οι ρόλοι αυτοί είναι δυναμικοί και όχι σταθεροί, προκύπτουν αλλαγές οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν και τις άλλες παραμέτρους και πτυχές του εαυτού ή και του χαρακτήρα του ατόμου.

Υπάρχουν διάφορα μοντέλα επαγγελματικής μάθησης τα οποία μπορούν να αναπτύξουν τις παιδαγωγικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και να βελτιώσουν τον μεγαλύτερο και ίσως πιο σημαντικό στόχο της «επιθυμίας για περισσότερη και καλύτερη μάθηση για τους μαθητές, τις σχολικές κοινότητες και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» (Routman, 2018, σ. 105). Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες τα αποτελεσματικά μοντέλα επαγγελματικής μάθησης είναι τα αυθεντικά δηλαδή αυτά που λαμβάνουν χώρα με πραγματικούς εκπαιδευτικούς και μαθητές εντός της αίθουσας διδασκαλίας (DeLuca et al., 2017). Ενώ το εργαστηριακό μοντέλο (workshop) επαγγελματικής ανάπτυξης εξακολουθεί να είναι δημοφιλές, δεν υπάρχουν αρκετές ενδείξεις ότι βελτιώνει την πρακτική της τάξης (Margolis et al., 2017).

Οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί αναζητούν πάντα τρόπους για να κάνουν το μάθημά τους πιο κατανοητό ή πιο προσιτό σε όλους και γνωρίζουν την αμοιβαιότητα μεταξύ μάθησης και αξιολόγησης όχι μόνο για λόγους υπευθυνότητας αλλά κυρίως επειδή γνωρίζουν και κατανοούν ότι ο οποιοσδήποτε προβληματισμός στο πλαίσιο της αξιολόγησης θα οδηγήσει στη βελτίωση της διδασκαλίας (Fullan & Quinn, 2016). Οι εκπαιδευτικοί

που παρακινούνται να μαθαίνουν συνεχώς μπορούν και γίνονται όλο και καλύτεροι στην εργασία τους ενώ ταυτόχρονα η διαδικασία τελειοποίησης των διδακτικών και παιδαγωγικών τους ικανοτήτων αποτελεί κινητήριο δύναμη για την συνέχιση της διαδικασίας (Pink, 2009).

Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί με την παρακολούθηση διά ζώσης ή εξ αποστάσεως σεμιναρίων, συμμετοχή σε workshops και εκδηλώσεις ανάπτυξης ικανοτήτων. Σύμφωνα με τους Darling – Hammond et al. (2017) η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά την δομημένη επαγγελματική μάθηση η οποία καταλήγει σε αλλαγές στις εκπαιδευτικές πρακτικές και βελτιώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Οι έμπειροι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν συνεχώς και αυτή η διαδικασία από μόνη της τους παρακινεί (Pink, 2009). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακινηθούν κυρίως από μη οικονομικούς παράγοντες, καθώς δεν μπορούν να έχουν χρηματικές ανταμοιβές για την προσπάθειά τους, τουλάχιστον όχι στο δημόσιο τομέα. Για να είναι επιτυχημένη η προσπάθεια της επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παρακινούνται προς αυτή την κατεύθυνση ώστε να επιτευχθεί η βέλτιστη δυνατή μάθηση, απόδοση και δημιουργικότητα (Gorozidis & Papaioannou, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που έχουν κίνητρο μετακινούνται από την στάση της συμμόρφωσης σε αυτή της δέσμευσης.

Σήμερα αποτελεί κοινή πρακτική στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε σεμινάρια και εργαστήρια (workshops) παρά το γεγονός ότι κάποιες έρευνες δείχνουν την αναποτελεσματικότητα αυτής της μεθοδολογίας για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Glazer & Hannafin, 2006). Εντούτοις, άλλες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι τέτοιες μέθοδοι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμες και ωφέλιμες όπως η έρευνα των (Gursoy & Ozpolat, 2020) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν θετικές αλλαγές στη στάση και τις αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μετά την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων.

Παρά το γεγονός ότι τα workshops διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών συχνά στοιχεία όπως η διαδραστικότητα παραλείπονται από τους εκπαιδευτικούς (Freeman et al., 2014). Για αυτό προκύπτει η ανάγκη να αναπτυχθούν πιο ισχυρά και βασισμένα σε τεκμήρια και έρευνες μοντέλα για τον καλύτερο τρόπο υποστήριξης της μάθησης των εκπαιδευτικών σε περιβάλλον επαγγελματικής ανάπτυξης (Olmstead & Turpen).

Η καθοδήγηση αποτελεί έναν ακόμη τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο θεσμός του μέντορα εντάσσεται και στο εθνικό νομικό πλαίσιο της χώρας μας. Σύμφωνα με τον Burkins (2007) ο μέντορας πρέπει να αναπτύξει μια διαπροσωπική σχέση με το μαθητή- προστατευόμενό του ώστε να μάθει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να τον προσεγγίσει και να τον διδάξει και να τον βοηθήσει να εκφράσει τον καλύτερο (επαγγελματικό) του εαυτό.

Σύμφωνα με τον Day (2003) η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δράσεις που στοχεύουν στο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και μπορούν να συνεισφέρουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Η επιλογή του κατάλληλου μοντέλου ηγεσίας είναι καθοριστική για τον τρόπο εξέλιξης τόσο του οργανισμού όσο και του εργαζομένου. Ο ηγέτης προσδιορίζει το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθεί με βάση τον προσανατολισμό που έχει και συγκεκριμένα με βάση το αν στοχεύει στον άνθρωπο ή στα καθήκοντα. Στην πρώτη περίπτωση το επίκεντρο της προσοχής του ηγέτη είναι ο άνθρωπος, ενώ στη δεύτερη οι διαδικασίες (Goleman et al., 2002).

Μεθοδολογία

Στην προκειμένη περίπτωση επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη η ποσοτική μέθοδος έρευνας καθώς σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των παραγόντων που ωθούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε επιμορφωτικά προγράμματα και των παραγόντων που τους παρακινούν με βάση ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται εξαρχής. Η ποσοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη για την εξέταση της ορθότητας ερευνητικών υποθέσεων (Creswell, 2011). Σύμφωνα με την Τηλικίδου (2004) μια δημοφιλής μέθοδος συγκέντρωσης των πρωτογενών δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα πεδίου είναι η δημοσκόπηση. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Με αυτό ο ερευνητής είναι σε θέση να εξετάσει συμπεριφορές και στάσεις αλλά και γεγονότα εντός του περιβάλλοντος δράσης του δείγματος και να ανιχνεύσει τις απόψεις, τις στάσεις και τις προσδοκίες τους. Για αυτό και είναι σημαντική η δομημένη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων ώστε να προκύψουν σαφή ερωτήματα για το ερωτηματολόγιο τα οποία είναι κατανοητά από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015).

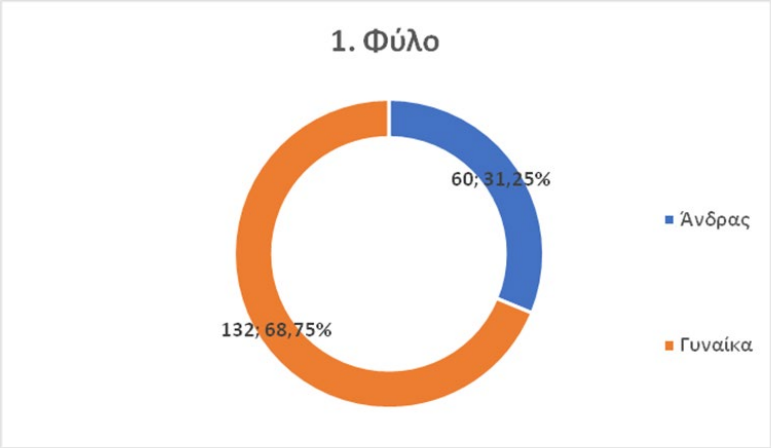
Η έρευνα διήρκησε από τον Σεπτέμβριο έως και τον Νοέμβριο του 2020. Πριν την τελική διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 5 εκπαιδευτικούς προκειμένου να γίνουν τυχόν διορθώσεις και προσθήκες, να εξεταστεί η αποτελεσματικότητα των οδηγιών και να υπολογιστεί και ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν δυσκολίες ή ασάφειες κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου οπότε κρίθηκε ότι μπορεί να ξεκινήσει η διανομή του στο δείγμα. Η πιλοτική έρευνα πραγματοποιήθηκε επίσης για σκοπούς αξιοπιστίας και εγκυρότητας του τελικού ερωτηματολογίου καθώς προστέθηκαν και ερωτήματα που δεν υπήρχαν στις αρχικές κλίμακες.

Το εργαλείο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε είναι το στατιστικό πακέτο εργασίας SPSS 20.0. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα διακρίνεται για την ευκολία και ποικιλία στατιστικής ανάλυσης που μπορεί να υποστηρίξει καθώς περιέχει πολλές δυνατότητες απεικόνισης ποσοτικών δεδομένων και χρησιμοποιείται εκτεταμένα σε κοινωνικές έρευνες (Field, 2013). Ακόμη, το SPSS εξυπηρετεί στην εύρεση σχέσεων με τις

δημογραφικές μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας και την εύρεση σχέσεων μεταξύ αυτών και των δύο εξεταζόμενων μεταβλητών, δηλαδή της παρακίνησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης

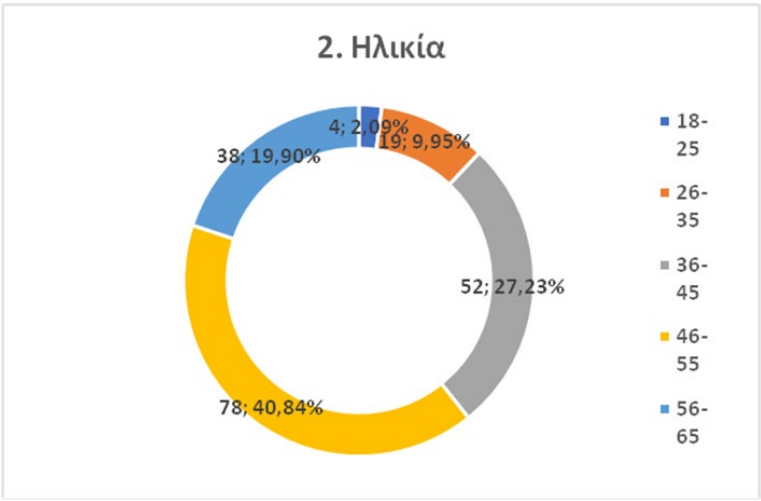
Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης. και συγκεκριμένα 60 άντρες (31,25%) και 132 γυναίκες (68,75%) (Γράφημα 1).



Γράφημα 1. Φύλο

Το δείγμα ανήκει σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Συγκεκριμένα, 4 άτομα (2,09%) είναι ηλικίας 18 -25, 19 άτομα (9,95%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 26-35, 52 άτομα (27,23%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 36-45, 78 άτομα (40,84%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 46-55, 38 άτομα (19,9%) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 56 – 65 και μόλις ένα άτομο είναι άνω των 65 ετών (Γράφημα 2). Παρατηρούμε ότι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες του δείγματος είναι άνω των 45 ετών.



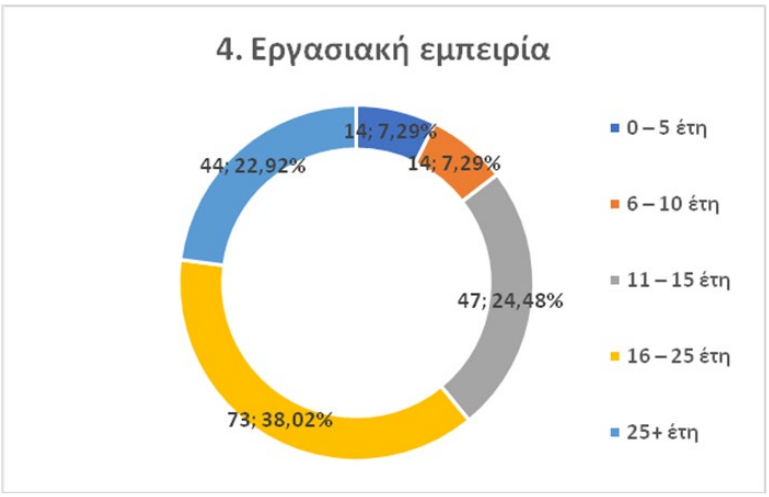
Γράφημα 2. Ηλικία

Όσον αφορά στο μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, 109 άτομα (56,77%) έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 80 άτομα (41,67%) είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών και μόλις 3 άτομα (1,56%) δήλωσαν ότι το μορφωτικό τους επίπεδο αντιστοιχεί σε κάτι διαφορετικό από τα προηγούμενα (Γράφημα 3). Καθώς το δείγμα είναι εκπαιδευτικοί ήταν αναμενόμενο ότι η πλειοψηφία είναι απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ. Ιδιαίτερα θετικό όμως είναι ότι περισσότεροι από το 40% του δείγματος έχουν ολοκληρώσει και μεταπτυχιακές σπουδές.



Γράφημα 1. Μορφωτικό επίπεδο

Όσον αφορά στην εργασιακή εμπειρία του δείγματος, προκύπτει ότι 14 άτομα (7,29%) εργάζονται έως πέντε έτη, άλλα 14 άτομα (7,29%) εργάζονται 6-10 έτη, 47 άτομα (24,48%) εργάζονται 11 – 15 έτη, 73 άτομα (38,02%) εργάζονται 16 – 25 έτη και τα υπόλοιπα 44 άτομα (22,92%) εργάζονται περισσότερα από 25 έτη (Γράφημα 4). Τα αποτελέσματα της εργασιακής εμπειρίας συμβαδίζουν με τα αποτελέσματα για την ηλικία των συμμετεχόντων.



Γράφημα 2. Εργασιακή εμπειρία

Τις χαμηλότερες τιμές μέσου όρου για την κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Να βρω κάποιο νόημα στη ζωή» (Μ.Ο. = 2,188, Τ.Α. = 1,226), «Να συμβαδίσω με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς μου» (Μ.Ο. =2,214, Τ.Α. = 1,291) και «Να κάνω ένα διάλειμμα από τη ρουτίνα του σπιτιού ή της δουλειάς» (Μ.Ο. = 2,333, Τ.Α. = 1,263). Τα ερωτήματα αυτά σχετίζονται περισσότερο με τις οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών όπως επίσης και με την αυτοπραγμάτωσή τους υπό την έννοια της επαγγελματικής ολοκλήρωσης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δεν ωθούνται να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εξαιτίας της αναζήτησης του νοήματος στη ζωή όσον αφορά στις επαγγελματικές τους επιλογές, αλλά ταυτόχρονα ούτε από την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι τους. Οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις δεν τους ωθούν στην αναζήτηση νέων επαγγελματικών οριζόντων, αλλά ούτε και προσπαθούν να συμβαδίσουν επαγγελματικά ή και κοινωνικά με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους επιδιώκοντας την αυτοβελτίωση ή την επίτευξη περισσότερων στόχων ή κυνηγώντας κάποια ενδεχόμενη προαγωγή.

Τις υψηλότερες τιμές παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Να βελτιώσω τις διδακτικές μου δεξιότητες» (Μ.Ο. = 4,427, Τ.Α. = 0,705), «Να βελτιώσω τις επαγγελματικές μου δεξιότητες» (Μ.Ο. = 4,302, Τ.Α. = 0,833) και «Να διευρύνω τους ορίζοντές μου/να ανοίξω το μυαλό μου» (Μ.Ο. = 4,193, Τ.Α. = 0,862). Όλα αυτά τα ερωτήματα αφορούν στην βελτίωση των εκπαιδευτικών, την καλύτερη απόδοση και αποτελεσματικότητά τους επαγγελματικά και τη διεύρυνση των οριζόντων τους. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιθυμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να συμμετάσχουν τις προσπάθειες, δράσεις, ενέργειες και δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από τη σχολική μονάδα, την κοινότητα ή άλλες οντότητες και έχουν ως στόχο τη βελτίωση των επαγγελματικών και διδακτικών δεξιοτήτων τους, ενώ ταυτόχρονα δείχνουν να ενδιαφέρονται πολύ να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ταλέντα.

Όσον αφορά στην κλίμακα της παρακίνησης προκύπτει ότι το χαμηλότερο μέσο όρο παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (Μ.Ο. = 3,135, Τ.Α. = 0,947), «Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας» (Μ.Ο. = 3,219, Τ.Α. = 1,2) και «Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι» (Μ.Ο. = 3,26, Τ.Α. = 1,005). Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται πως δεν παρακινούνται από τη στάση που τηρούν τα στελέχη εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τους κινδύνους ασφάλειας και υγιεινής στον επαγγελματικό χώρο, δηλαδή στη σχολική μονάδα και από τις ευκαιρίες που τους δίνονται από αυτήν όσον αφορά στην κατανόηση της απόδοσής τους.

Το μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσιάζουν τα ερωτήματα «Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού» (Μ.Ο. =4,453, Τ.Α. = 0,771), «Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου» (Μ.Ο. = 4,214, Τ.Α. = 0,702) και «Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.)» (Μ.Ο. = 4,141, Τ.Α. = 0,848). Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι οι

εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους επιλογή και παρακινούνται από το ίδιο το επάγγελμα που τους επιτρέπει να ικανοποιήσουν όλες τις φυσιολογικές και καθημερινές τους ανάγκες όπως την τροφή, τη στέγαση και άλλες.

Συνολικά, η μεταβλητή «Συμμετοχή στην εκπαίδευση» παρουσιάζει μέσο όρο 3,34 και τυπική απόκλιση 1,151 ενώ η μεταβλητή «Παρακίνηση» παρουσιάζει μέσο όρο 3,718 και τυπική απόκλιση 0,953. Και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν υψηλή βαθμολογία και τυπική απόκλιση σε φυσιολογικές τιμές.

Στη συνέχεια εξετάστηκε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δημογραφικών μεταβλητών και των δύο κλιμάκων. Στην εξέταση της σχέσης του φύλου με τις δύο εξεταζόμενες κλίμακες δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα ($p>0.05$). Το ίδιο συνέβη και με τη δημογραφική μεταβλητή της ηλικίας. Ωστόσο, από τον έλεγχο ANOVA προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ($p = 0,044<0.05$) για τη σχέση του μορφωτικού επιπέδου με την κλίμακα της συμμετοχής στην εκπαίδευση. Με βάση το μέσο όρο προκύπτει ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού τίτλου σπουδών βαθμολογούν χαμηλότερα τη συγκεκριμένη κλίμακα σε σχέση με τους απόφοιτους ΑΕΙ/ ΤΕΙ.

Από τον έλεγχο μεταξύ μορφωτικού επιπέδου και της κλίμακας της παρακίνησης δεν προκύπτει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Το ίδιο ισχύει για τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής εμπειρίας και της κλίμακας συμμετοχής στην εκπαίδευση. Ωστόσο, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της κλίμακας παρακίνησης και της επαγγελματικής εμπειρίας ($p= 0,025<0.05$). Οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική εμπειρία 6-10 έτη παρουσιάζουν την υψηλότερη βαθμολογία στη συγκεκριμένη κλίμακα και παρακινούνται από περισσότερες αιτίες και παράγοντες σε σχέση με τις υπόλοιπες ομάδες. Χαρακτηριστικό είναι επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματική εμπειρία έως 10 έτη δεν καταγράφουν καθόλου αρνητική στάση στη συγκεκριμένη κλίμακα (minimum 3,2 για εκπαιδευτικούς με εμπειρία έως 5 έτη και 3,1 για εκπαιδευτικούς με εμπειρία 6-10 έτη).

Με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο που προσδίδουν οι μεταβλητές σε κάθε παράγοντα για κάθε κλίμακα ακολούθησε η ονομασία των παραγόντων. Στην κλίμακα της συμμετοχής της εκπαίδευσης τα 10 στοιχεία (πρόταση 2, 5, 6, 7, 11, 12, 16, 17, 19, 20) που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα αφορούν την κοινωνική επαφή των εκπαιδευτικών και επομένως ονομάστηκε «Επιδίωξη κοινωνικής επαφής». Στο δεύτερο παράγοντα που αποτελείται από 5 στοιχεία (πρόταση 4, 8, 15, 23, 25) δόθηκε ο τίτλος «Επαγγελματική ανέλιξη» καθώς αφορά την επιδίωξη των εκπαιδευτικών να εξελίσσονται και να αναπτύσσονται επαγγελματικά στον κλάδο τους. Ο τρίτος παράγοντας περιλαμβάνει 4 στοιχεία (πρόταση 9, 10, 13 και 14) τα οποία αφορούν την έκφραση των εκπαιδευτικών μέσα από το επάγγελμά τους, τη συνεχή τους «δίψα» για μάθηση για αυτό και του δόθηκε ο τίτλος «Ενδιαφέρον για μάθηση». Ο τέταρτος παράγοντας απαρτίζεται από 4 στοιχεία (πρόταση 1, 3, 22 και 24) και ονομάστηκε «Προετοιμασία για εκπαιδευτικούς σκοπούς» καθώς αφορά τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές διαδικασίες στις οποίες υποβάλλονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βελτιωθούν ή ακόμη και να

συμβαδίσουν με τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους. Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας απαρτίζεται από 2 μόλις στοιχεία (πρόταση 18, 21) και ονομάστηκε «Επιδίωξη ανάπτυξης/ βελτίωσης για την αυτοπραγμάτωση», καθώς αφορά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ολοκληρωθούν ως άτομα και όχι μόνο επαγγελματικά.

Όσον αφορά στην κλίμακα της παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, τα έξι στοιχεία (πρόταση 14, 18, 21, 24, 25 και 26) που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα αφορούν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και επομένως ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται «ανάπτυξη και βελτίωση εκπαιδευτικών». Ο δεύτερος παράγοντας απαρτίζεται από 6 στοιχεία (πρόταση 9, 15, 16, 17, 19 και 22) και αφορά την αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην κοινωνική προσφορά και το αντίκτυπο του επαγγέλματός τους. Για αυτό ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Αυτοπραγμάτωση και κοινωνική προσφορά».

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από 5 στοιχεία (πρόταση 5, 6, 7, 8 και 12) και αφορά την αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο του εκπαιδευτικού. Για αυτό ονομάστηκε «κοινωνική αποδοχή». Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από 3 στοιχεία (πρόταση 10, 20 και 28) που αφορούν τον σεβασμό που κερδίζουν οι εκπαιδευτικοί από τον κλάδο τους. Έτσι, ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «Σεβασμός». Ο πέμπτος παράγοντας απαρτίζεται και αυτός από τρία στοιχεία (πρόταση 4, 9 και 30) και αφορά τις ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Για αυτό ονομάστηκε «ευκαιρίες ανάπτυξης».

Ο έκτος παράγοντας αποτελείται από τρία επίσης στοιχεία (πρόταση 11, 13 και 23) που αφορούν την αναγνώριση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον δικό τους κλάδο και ονομάστηκε «Αναγνώριση επαγγελματικού περιβάλλοντος». Ο έβδομος παράγοντας απαρτίζεται από δύο στοιχεία (προτάσεις 2 και 3) που αφορούν την ασφάλεια στον χώρο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και ονομάστηκε «Ασφάλεια». Τέλος, ο όγδοος παράγοντας αποτελείται επίσης από δύο στοιχεία (προτάσεις 1 και 27) που αφορούν σε οικονομικά ζητήματα που σχετίζονται με την παρακίνηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ονομάστηκε «οικονομικοί παράγοντες».

Σε γενικές γραμμές η παραγοντική ανάλυση και για τις δύο κλίμακες παρουσίασε ισχυρούς παράγοντες με υψηλά φορτία και με αρκετά συγκροτημένη πληροφόρηση. Τα ομαδοποιημένα στοιχεία στα θεωρητικά πεδία, που δημιουργήθηκαν μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση και την έρευνα διατηρήθηκαν, σε σημαντικό βαθμό μαζί στις ομάδες που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών εστιάζουν στην ίδια τη φύση του επαγγέλματός τους το οποίο σέβονται και εξαιτίας αυτού επιθυμούν να είναι καλοί και αποδοτικοί σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούν τις φυσιολογικές καθημερινές τους ανάγκες και επιθυμίες. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιώνονται από μόνοι τους, να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και

να αποκτούν νέες γνώσεις. Η ηγεσία των σχολικών μονάδων μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς και οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα και τη σχολική μονάδα.

Επίσης καταγράφονται πέντε παράγοντες που ωθούν τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά και εκπαιδευτικά σεμινάρια και να εμπλουτίζουν και να εκσυγχρονίζουν με αυτόν τον τρόπο τις γνώσεις τους. Συγκεκριμένα, η συμμετοχή στην εκπαίδευση προκύπτει από:

1. Την επιδίωξη της κοινωνικής επαφής: Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν να βελτιωθούν μέσα από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους προκειμένου να κοινωνικοποιηθούν, να αποκτήσουν μεγαλύτερη αποδοχή από τον κοινωνικό τους περίγυρο, να συμβαδίσουν με τους συναδέλφους τους αλλά και το κοινωνικό προφίλ της οικογένειάς τους και σε αρκετές περιπτώσεις να αισθανθούν αντάξιοι στα μάτια των παιδιών τους.
2. Την επιθυμία για επαγγελματική ανέλιξη: Πολλοί εκπαιδευτικοί αναζητούν κάτι παραπάνω από την διαδικασία της διδασκαλίας και συχνά προσπαθούν να αποκτήσουν και διοικητικά καθήκοντα. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται στο πλαίσιο της επιδίωξης ανώτερων ιεραρχικά θέσεων. Για την απόκτηση διοικητικών θέσεων είναι απαραίτητη η απόκτηση περισσότερων προσόντων και η κατοχή επιμορφωτικών τίτλων σπουδών. Η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια λειτουργεί ως μέσο για τις περιπτώσεις τέτοιων εκπαιδευτικών για να οδηγηθούν σε μια ανώτερη διοικητικά θέση.
3. Το ενδιαφέρον για μάθηση: Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα, ζωντάνια εξαιτίας της επαφής με τα παιδιά και συνεχούς ανανέωσης εξαιτίας των συχνών και πολλές φορές ριζικών αλλαγών που εφαρμόζονται στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν ως άτομα καθώς δεν επιθυμούν μόνο να διδάσκουν αλλά και να διδάσκονται. Για αυτό είναι θετικοί στην προοπτική εκπαιδευτικών δράσεων για την ανάπτυξη υπαρχόντων και την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, την επικαιροποίηση των γνώσεών τους και την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας.
4. Την προετοιμασία για εκπαιδευτικούς σκοπούς: Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να προσεγγίσουν κατά το δυνατόν πιο άμεσα και αποτελεσματικά τους μαθητές τους εφαρμόζοντας συχνά και διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους ανάλογα με τις ανάγκες και το εύρος δυνατοτήτων που παρουσιάζουν οι μαθητές τους. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές και διδακτικές για τους ίδιους διαδικασίες εξυπηρετεί στην καλύτερη προετοιμασία τους για το υλικό της τάξης, του τρόπου παρουσίασης της ύλης στους μαθητές και την εφαρμογή των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνονται μέσα στον προγραμματισμό και το σχεδιασμό της διδακτέας ύλης.
5. Την επιδίωξη ανάπτυξης και βελτίωσης με απώτερο σκοπό την αυτοπραγμάτωση: Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την αριστεία όχι μόνο για επαγγελματικούς σκοπούς αλλά και για την επίτευξη ατομικών και προσωπικών στόχων που σχετίζονται με τα συναισθήματα του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό. Αναζητούν συχνά την

γνώση και την εξέλιξή τους γιατί το θεωρούν το καλύτερο δυνατό για τον εαυτό τους και για σκοπούς ικανοποίησης της ανησυχίας που εκφράζουν για συνεχή βελτίωση. Η τάση αυτή σχετίζεται με τους σκοπούς της αυτοπραγμάτωσης και της επίτευξης της αριστείας.

Οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να παρακινούνται από οκτώ παράγοντες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη:

1. Την ανάπτυξη και βελτίωση: Στόχος των εκπαιδευτικών παραμένει η βελτίωση της δικής τους αποτελεσματικότητας γιατί συνδέεται και με την καλύτερη απόδοση των μαθητών τους, το καλύτερο κλίμα και αλληλεπίδραση μέσα στην σχολική αίθουσα. Μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη και βελτίωση θα επιτευχθεί και ο απώτερος στόχος της σχολικής μονάδας. Για αυτό οι ηγέτες πρέπει να συμβάλουν στην επιδίωξη των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη μέσα από την παρότρυνση και ενθάρρυνσή τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, σε δράσεις ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ή και άλλων εκπαιδευτικών μονάδων και σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα προτείνει ή συστήνει το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.
2. Την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική προσφορά: Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης αναφέρθηκε και στην προηγούμενη κλίμακα και σχετίζεται και με το έργο των εκπαιδευτικών που συνδέεται με την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματός τους. Το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργεί πολλαπλασιαστικά όταν συνδέεται με τους ατομικούς τους στόχους καθώς μέσα από τη δική τους βελτίωση προκύπτει και η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Παράλληλα, η επιδίωξη της αποτελεσματικότητάς τους οδηγεί και σε μια κοινωνική προσφορά για την τοπική κοινότητα υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν σε ένα καλύτερο αύριο εξοπλίζοντας τους μαθητές τους με τις απαραίτητες γνώσεις και τα εχέγγυα μιας καλής πορείας στο γυμνάσιο και το λύκειο.
3. Την κοινωνική αποδοχή: Η κοινωνική αποδοχή και η επιδίωξη της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών λειτουργούν παρακινητικά καθώς και οι εκπαιδευτικοί είναι όντα κοινωνικά που επιδιώκουν την αποδοχή, το σεβασμό και την εκτίμηση τόσο από τους συναδέλφους τους όσο και από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η θετική τους αξιολόγηση μέσα στην τάξη ερμηνεύεται και ως θετική αξιολόγηση στην κοινωνία για τους ίδιους και αυτό λειτουργεί θετικά.
4. Το σεβασμό: Η αποδοχή μπορεί να προκύψει μέσα από την απόκτηση του σεβασμού τόσο των συναδέλφων όσο και των γονέων και φυσικά των παιδιών. Η απόκτηση σεβασμού από τους ίδιους τους μαθητές αποτελεί βασικό εχέγγυο για την ορθή εφαρμογή και λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η έννοια του σεβασμού αφορά κυρίως το σεβασμό των συναδέλφων, του οικογενειακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και της διοίκησης δηλαδή των διευθυντών και υποδιευθυντών τους.
5. Τις ευκαιρίες ανάπτυξης: Οι ευκαιρίες ανάπτυξης αφορούν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών είτε αυτή αφορά διοικητικά καθήκοντα είτε αφορά την απόκτηση ρόλου μέντορα για νέους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η ενθάρρυνση

της διοίκησης δηλαδή της ηγεσίας της σχολικής μονάδας είναι σημαντικό στοιχείο για να λειτουργήσει παρακινητικά ο συγκεκριμένος παράγοντας και να οδηγήσει σε αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών.

6. Την αναγνώριση του επαγγελματικού περιβάλλοντος: Η αναγνώριση έρχεται μέσα από τις εφαρμογές πρότυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών, βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών και του βαθμού κοινωνικότητας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους.
7. Την ασφάλεια: Η ασφάλεια αφορά τους χώρους στους οποίους πραγματοποιούνται τα μαθήματα και κινούνται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κοζάνης. Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στα ελληνικά σχολεία ο συγκεκριμένος παράγοντας δε λειτουργεί παρακινητικά αλλά κυρίως αποτρεπτικά για τους ίδιους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν προαπαιτούμενη την ασφάλεια και την τήρηση της υγιεινής στους χώρους της σχολικής μονάδας προκειμένου να μπορούν να αποδώσουν.
8. Τους οικονομικούς παράγοντες: Οι οικονομικοί παράγοντες παρά το γεγονός ότι δεν αφορούν αμιγώς τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή άλλωστε δεν μπορεί να μεταβληθεί παρά μόνο μέσα από διαδικασίες ανέλιξης εντούτοις λειτουργούν ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν να εργάζονται καθώς μέσω των χρημάτων μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες τους όπως την τροφή και τη στέγη. Ακόμη, μέσα από το συγκεκριμένο επάγγελμα έχουν επιλέξει να επιτυγχάνουν όχι μόνο τους επαγγελματικούς αλλά και τους ατομικούς τους στόχους καθώς το επάγγελμα αυτό συνοδεύεται και από συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης (π.χ. καλοκαιρινή ανάπαυλα λόγω παύσης εργασιών των σχολείων).

Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται και από ορισμένους περιορισμούς. Οπωσδήποτε δεν έχει καλυφθεί κάθε πιθανός παράγοντας επιρροής των εξεταζόμενων μεταβλητών και έτσι τα αποτελέσματα επιδέχονται παρερμηνείας (Lunenburg & Irby, 2008). Επιπλέον, υπάρχει πάντα το ενδεχόμενο κάποιοι από το δείγμα να μην απάντησαν αντικειμενικά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ή να προσπάθησαν να απαντήσουν ιδεατά και όχι με βάση τις πραγματικές τους απόψεις.

Βιβλιογραφία

Alderfer, C.P. (1972). *Existence, relatedness, and growth: Human needs in organizational settings.* New York: Free Press.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661 – 675.

Bredeson, P.V., Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In- Service Education*, 26, 385 – 401.

Burkins, M. J. (2007). *Coaching for balance: How to meet the challenges of literacy coaching.* International Literacy Association.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Κασσωτάκης, Μ. (Επιμ.). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*, σσ. 101 -172. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Daniels, E. (2017). Curricular Factors in Middle School Teachers' Motivation to Become and Remain Effective. *RMEL Online*, 40 (5), 1-14.

Darling – Hammond, L., Hyler, M.E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

DeLuca, C., Bolden, B., Chan, J. (2017). Systematic professional learning through collaborative inquiry: Examining teacher's perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67, 67 – 78.

Diyoke, U. (2005). *Educational management: A system approach*. Lagos: Literalized Publications Ltd.

Evans, L. (2009). Professionalism, professionality, and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20 – 38.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. London:Sage.

Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H.,

Friedman, A., Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17 (3), 361 – 376.

Fullan, M., Quinn, J. (2016). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Thousand Oaks: Sage.

Gewasari, M., Manullang, B., Sibuea, A.M. (2017). The Determinant Factors That Effect Teacher Performance of Public Senior High School in Deli Serdang District. *Journal of Research & Method in Education,* 7 (1), 12 – 20.

Glazer, E., Hannafin, M. (2006). The collaborative apprenticeship model: Situated professional development within school settings. *Teaching and Teacher Education*, 22, 179 – 193.

Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellenc*e. 21 (2), 55-65.

Gorozidis, G., Papaioannou, A.G. (2014). Teachers' motivation to participate in training and to implement innovations. *Teacher and Teacher Education,* 39, 1 – 11.

Gursoy, G., Ozpolat, E.T. (2020). Professional Development Workshops: Determination and Fulfillment of Educational Requirements in Measurement – Evaluation. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8 (4), 13 – 27.

Han, J., Yin, H (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education,* 3 (1), 18.

Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London: Teachers College Press.

Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B.B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley.

Kanfer, R., Chen, G., Pritchard, R. (2008). *Work motivation: Past, Present, and the Future*. The Organizational Frontiers Series. Routledge.

Knowles, M.S., Holton, E.F., Swanson, R.A. (2012). *The adult learner*. New York: Routledge.

Koran, S. (2015). Analyzing EFL Teachers' Initial Job Motivation and Factors Effecting Their Motivation in Fezalar Educational Institutions in Iraq. *Advances in Language and Literary Studies,* 6 (1), 72 – 80.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Lent, R., Brown, S. (1996). Social cognitive approach to career development: An Overview. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 310-321.

Lunenburg, F.C., Irby, B.J. (2008). *Writing a successful thesis or dissertation: Tips and strategies for students in the social and behavioral sciences.* Thousand Oaks: Corwin.

Margolis, J., Durbin, R., Doring, A. (2017). The missing link in teacher professional development: Student presence. *Professional Development in Education*, 43 (1), 23 – 35.

Maslow, A.H. (1965). A theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370 – 379.

McClelland, D.C. (1961). *The achieving society.* New York: Van Nostrand.

McShane, S.L., Von Glinow, M.A. (2007). *Organizational Behavior*. New York: McGraw – Hill.

Olmstead, A., Turpen, C. (2016). Assessing the interactivity and prescriptiveness of faculty professional development workshops: The real – time professional development observation tool. *Physical Review Physics Education Research*, 12.

Παπασταμάτης, Α. (2000). *Εκπαίδευση Ενηλίκων για Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες*. Αθήνα: Εκδόσεις: Σιδέρη.

Patton, W., McMahon, M. (2014). *Career development and System Theory: Connection theory and practice*. 3rd edition. Career development series, Rotterdam: Sense Publishers.

Peetsma, T.T.D., Hascher, T., van der Veen, I., Roede, E. (2005). Relations between adolescents' self – evaluations, time perspectives, motivation for school and their achievement in different countries and at different ages. *European Journal of Psychology of Education*, 20, 209 – 225.

Pink, D. (2009). *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Riverhead Books.

Robbins, S.P. (2008). *Organizational Behavior (10th Edition).* New Jersey: Prentice – Hall.

Routman, R. (2018). *Literacy essentials: Engagement, excellence, and equity for all learners*. Portland: Stenhouse.

Rusell, M. (2017). The Relationships among Autonomy, Job Satisfaction and Motivation. *Honors Theses*, 23. Retrieved June 2020, from: https://digitalcommons.northgeorgia.edu/honors_theses_23.

Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self – determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well – being. *American Psychologist*, 55 (1) 68.

Τηλικίδου, Ε.Ι. (2004). *Η έρευνα του μάρκετινγκ. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Udokama, N. (1997). Issues in the 6 – 3-3-4 school systems revisited. *Journal of Internal Education,* 31 (2).

Van Veen, K., Sleegers, P. (2006). How does it feel? Teachers' emotions in a context of change *Journal of Curriculum Studies*, 38, 85 – 111.

Vrasidas, C., Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich: Information Age Publishing.

Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.

Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering and mathematics. *PNAS*, 111, 8410.

Συνήθειες και χαρακτηριστικά της αστικής κοινωνίας στα τέλη του 19ου –αρχές 20ου αιώνα στη Γερμανία. Εκπαίδευση και κοινωνική συμπεριφορά

Καραούλας Απόστολος, ΕΔΙΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Περίληψη

Στα τέλη του 19ου -αρχές 20ου αιώνα δεν υπήρχε σχεδόν κανένα πιο σημαντικό θέμα στην εκπαίδευση από τους "καλούς τρόπους", ενώ τα θέματα σωστής συμπεριφοράς και ανατροφής βρίσκονταν στο επίκεντρο. Όταν οι κοινωνικοί κανόνες και οι συνθήκες άλλαξαν, άλλαξε παράλληλα η σημασία και το περιεχόμενο του όρου "καλής συμπεριφοράς". Η οικογένεια, ως πρωτογενής φορέας κοινωνικοποίησης, διαδραμάτιζε και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των νέων εξαιτίας των συναισθηματικών δεσμών που διαμορφώνονται μεταξύ παιδιών - γονέων. Επίσης, το σχολείο, και, κατ' επέκταση, το εκπαιδευτικό σύστημα έχουν τη διαπλαστική δύναμη να διαμορφώσουν και να εντάξουν τον νέο στο ισχύον κοινωνικό σύστημα. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να γίνει αντιληπτό ότι, παρότι η εξέλιξη της κοινωνίας είναι μια δυναμική διαδικασία, πολλά από τα χρηστά ήθη του παρελθόντος έχουν και στην εποχή μας την ίδια ηθοπλαστική δύναμη και αξία. Ανατρέχοντας σε συγγραφικές πηγές, κυρίως βιβλίων του γερμανόφωνου χώρου της εποχής που εξετάζουμε, διακρίνουμε πως η ένταξη του παιδιού και η κοινωνική του συνύπαρξη αξιολογούνται προς όφελος της κοινωνίας καθώς ενισχύουν και ενθαρρύνουν τους νέους να κρίνουν και να αξιολογήσουν τις συνήθεις, τις αξίες και τις παραδόσεις της κοινωνίας. Ο κώδικας συμπεριφοράς, οι αξίες και οι νοοτροπίες της ορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της δημοκρατίας και ελευθερίας της κοινωνίας.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνική συμπεριφορά, εκπαιδευτικό σύστημα, αξίες, κοινωνία των πολιτών, δημοκρατία

Habits and characteristics of urban society in the late 19th -early 20th centuries in Germany. Education and social behavior.

Karaoulas Apostolos, Laboratory Teaching Staff of the Department of Preschool Education University of Ioannina

Abstract

At the end of the 19th - beginning of the 20th century there was nothing more important in education from good manners, issues of "good behavior" and upbringing were at the focal point. When social norms and conditions changed, also changed the meaning and content of "good behavior". The family as a primary carrier of socialization played and still plays the mainly role in the socialization of young people due to emotional attachment.

In addition, the school, the education system, has the sculptural strength to shape and get the young person into the current social system.

The aim of this paper, is to make it clear that although the evolution of society is a dynamic process, many of the good manners of the past, apply to our time the same ethoplastic power and value.

Looking back at authorial sources, mainly books of the German-speaking area of the time we are considering, we distinguish that the integration of the child, his social co-existence is evaluated for the benefit of society as it strengthens and encourages young people to evaluate the habits, values and traditions of society.

The Code behavior, values and mindsets largely define quality of democracy and freedom of society.

Key-Words: Social behavior, education system, values, urban society, democracy.

Η αστική κοινωνία

Κάθε περιοχή και κάθε εποχή έχουν τα δικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία επεκτείνονται σε όλες τις πτυχές της καθημερινής κοινωνικής ζωής. Κατά τη διάρκεια του 16ου αιώνα, ξεκίνησε στη Γερμανία μια μεγάλη θρησκευτική μεταρρύθμιση που αφορούσε, εκτός από τη θρησκεία, όλους τους κοινωνικούς τομείς, διαμορφώνοντας καθοριστικά την ιστορία της Ευρώπης. Το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται βαθύτατα, ενδυναμώνοντας το αίτημα για αγωγή του λαού και την ανάγκη για μια καθολική λαϊκή εκπαίδευση και μόρφωση. Η εκπαίδευση λαμβάνει, σιγά σιγά, ενιαία μορφή και γίνεται καθήκον της πολιτείας (Scheibe, 1888).

Πρότυπα συμπεριφοράς και κοινωνικές πρακτικές στον 19ο αιώνα

Οι ανακατατάξεις που προκλήθηκαν από τις θρησκευτικές, πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, κυρίως τον 19ο αιώνα, ενίσχυσαν σημαντικά τον ρόλο της οικογένειας. Εκτός από τον κυρίαρχο ρόλο που αναλαμβάνει η οικογένεια στη διαπαιδαγώγηση των νέων, μέσα σ' αυτή διδάσκονται οι κανόνες συμπεριφοράς, καθώς και οι κανόνες του αστικού κώδικα, ώστε, μεγαλώνοντας οι νέοι, να γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας.

Η δομή της κοινωνίας άλλαξε ριζικά όταν πρωτοεμφανίστηκε η έννοια του αστικού πολιτισμού και έπαψε σιγά-σιγά να ισχύει η κοινωνική οργάνωση, με την παραδοσιακή της μορφή, ξεφεύγοντας από την κοινωνία της αριστοκρατίας και των ευγενών, όπου η ιεραρχία καθώς και οι δυνατότητες της κάθε κοινωνικής τάξης ήταν ξεκάθαρες (Klose & Ladewig, 2009). Η έννοια του σύγχρονου πολίτη εμφανίστηκε τον 18ο αιώνα. Μόνο ένα μικρό ποσοστό του πληθυσμού μπόρεσε να εκμεταλλευτεί τις δυνατότητες που πρόσφερε η μόρφωση. Την περίοδο του Διαφωτισμού, παρότι προσπαθούσαν με διδακτικές και κριτικές ομάδες να καλλιεργήσουν τον κόσμο, δεν κατάφεραν πολλά. Η δυναμική της κοινωνίας και η προοπτική της να αστικοποιηθεί φαίνεται σχεδόν παντού.

Στο τέλος του 18ου και στις αρχές του 19ου αιώνα αποκρυσταλλώνονται οι έννοιες που θα διαμορφώσουν την αστική κοινωνία (Faulstich, 2011).

Μέσα στο οργανωμένο κοινωνικό αστικό περιβάλλον ορίζεται, εκ νέου, και ο ρόλος της γυναίκας. Οι αυτοδίδακτες πρακτικές δεν μπορούσαν να καλύψουν τις διαφορές που ήταν αισθητές και διακριτές και στη γερμανική κοινωνία (Faulstich, 2011). Εκεί που εντοπίζονται περισσότερο ήταν στην ένδυση, στους κανόνες συμπεριφοράς, στις γνώσεις σε πολιτιστικά και αισθητικά δρώμενα, καθώς και στη διάκριση ή διαχωρισμό των γεύσεων και των κοινωνικών εκδηλώσεων (φαγητό, ποτό, χορός, ταξίδια κ.λπ.) (Montandon, 1991). Παράλληλα, ασκείται μεγάλη κριτική στα βιβλία που κάνουν αναφορά σε κανόνες συμπεριφοράς και, γενικότερα, σε θέματα αστικής ενσωμάτωσης. Όσοι στέκονται κριτικά απέναντι σε αυτά τα βιβλία αμφισβητούν την ιστορική τους υπόσταση καθώς και τη χρησιμότητά τους. Αν επιχειρήσουμε να δώσουμε έναν γενικό όρο όσων συνέτασσαν βιβλία αστικής συμπεριφοράς, θα λέγαμε πως είναι Homme de Lettres, δηλαδή άνθρωποι των γραμμάτων, συγγραφείς, άνθρωποι της αυλής, άνθρωποι πολύγλωσσοι, ταξιδιώτες, αυτοδίδακτοι, οι οποίοι ενσάρκωναν, κατά κύριο λόγο, τις ιδέες του Διαφωτισμού. Παρότι οι συντάκτες ήταν διαποτισμένοι με τις φιλελεύθερες ιδέες της εποχής, ωστόσο όσον αφορά την κοινωνική θέση της γυναίκας, αυτή παρέμενε περιορισμένη στον μητρικό της ρόλο ενώ αναφορά στην ιδιότητά της έκαναν κυρίως σε ό,τι σχετιζόταν ή επηρέαζε τη συμπεριφορά, την ανατροφή των παιδιών της οικογένειας, αλλά και την κοινωνικοποίησή τους (Döcker, 1994).

Τον 18ο αιώνα, επίσης, δόθηκε μεγάλη σημασία στην έκφραση του προσώπου. Μελετώντας τα ιδιαίτερα γνωρίσματα της φυσιογνωμίας ενός ατόμου, επεδίωκαν να ερμηνεύσουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Έτσι, για παράδειγμα, κάποια χαρακτηριστικά που διακρίνουμε σε ένα πρόσωπο προσιδιάζουν σε αγγελικά στοιχεία και κάποια άλλα σε διαβολικά. Μεγάλες ρυτίδες δηλώνουν υποταγή, ενώ το κρυστάλλινο βλέμμα στοιχείο παράνοιας. Τα μάτια θεωρούνταν ως ο καθρέφτης της ψυχής (https://fokus.swiss/).

Στα νεότερα βιβλία συμπεριφοράς γίνονταν εκτενής αναφορά και στον τρόπο ζωής εντός του σπιτιού, ενώ στα παλαιότερα οι οδηγίες αφορούσαν μόνο στη συμπεριφορά σε δημόσιους χώρους. Αναφορικά με τη ζωή εντός της οικίας, περιέχονται οδηγίες σχετικά με τον αριθμό, τη διάρκεια, τον τόπο και το είδος των συζητήσεων κατά τις επισκέψεις. Υπάρχουν αναφορές για τον τρόπο συμπεριφοράς στους προσκεκλημένους, στις οικογενειακές αλλά και στις εθνικές εορτές. Περιγράφεται λεπτομερώς πώς θα συμπεριφερθεί ο καθένας, δηλ. τα μέλη της οικογένειας, το οικιακό προσωπικό, οι καλεσμένοι. Δίνονται οδηγίες για την επίπλωση του σπιτιού, καθώς και για τα οικιακά σκεύη. Οι κανόνες συμπεριφοράς, οι χρηστοήθειες, έχουν συνταχθεί για τους άντρες και για τις γυναίκες, χωρίς να έχει παραλειφθεί η καταγραφή της πρέπουσας συμπεριφοράς για κάθε ιδιωτική ή δημόσια στιγμή, είτε αυτή οργανώνεται εντός της οικίας είτε εκτός του σπιτιού (σε όλους τους δημόσιους χώρους, στον δρόμο, στο εστιατόριο, στα μαγαζιά) (Döcker, 1994).

Εκπαίδευση και ανατροφή των νέων

Στις νέες παιδαγωγικές σκέψεις που διαμορφώνονται αρχίζει να διαφαίνεται και να κυριαρχεί το ερώτημα: Πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε από ευτυχισμένα παιδιά ευτυχισμένους ενήλικες; Πώς θα μεγαλώσουμε άντρες που θα ταιριάξουν απόλυτα στο πλαίσιο μιας ιδεατής πολιτείας; Τέτοιοι άνθρωποι δεν υπάρχουν, άλλα παράλληλα δεν υπάρχουν και τέτοιες ιδεατές κοινωνίες-πολιτείες. Ενδιάμεσα, θα μπορούσαμε να πούμε πως υπάρχει ένα «φανταστικό σύννεφο». Η εκπαίδευση και ανατροφή των νέων δεν ανήκει μόνο σε αυτούς που τους έχει ανατεθεί ως έργο από την πολιτεία και είναι το επάγγελμά τους (Weimer, 1992). Η εκπαίδευση είναι κομμάτι της ζωής μας και, ως εκ τούτου, η ζωή ανήκει σε όλους. Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό. Ο κόσμος των μεγάλων τους είναι άγνωστος. Είναι πολύ δύσκολο να κατανοήσουμε τα παιδιά, ώστε να τα διαπαιδαγωγήσουμε σωστά. Το μεγαλύτερο πρόβλημα βρίσκεται στην αδυναμία και στην έλλειψη κατανόησης. Όποια παιδική συμπεριφορά δεν ταιριάζει στο σύνηθες πρότυπο, αυτό που κατά κοινή ομολογία έχουμε ορίσει ως κοινωνία, κατακρίνεται. Το παιδί δεν αντιλαμβάνεται πώς πρέπει να συμπεριφερθεί και αναπόφευκτα τιμωρείται γι' αυτό. Πρέπει επίσης να αντιληφθούμε ότι δεν είναι δυνατόν να προσβάλουμε ή να μειώνουμε τα παιδιά, ζητώντας από αυτά να απολογηθούν για κάποιο λάθος, στο οποίο εμείς θεωρούμε ότι υπέπεσαν, αλλά αυτά αγνοούν ότι το έπραξαν (Weimer, 1992). Το λάθος που τους καταλογίζουμε έχει ως επακόλουθο, συνήθως, να τους απευθύνουμε τον λόγο στο τέλος της συζήτησης, κάνοντας μια σειρά από ταπεινωτικές ερωτήσεις, με αποτέλεσμα να τα μειώνουμε, όπως για παράδειγμα με την ερώτηση: «θα το ξανακάνεις;», συγκρίνοντας, κατά αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά με τη νύφη που, ενώ έχει έναν κρυφό έρωτα στην καρδιά της, ορκίζεται στον μελλοντικό της σύζυγο αιώνια αγάπη στην εκκλησία. Δεν πρέπει πλέον να αποτελεί στόχο της εκπαίδευσης και της μάθησης η υπακοή των παιδιών. Πρέπει, πρώτα απ' όλα, να συμπεριφερόμαστε δίκαια στα παιδιά. Δεν πρέπει να καταπιέζουμε τα "θέλω" τους, αλλά να τους επιτρέπουμε να τα διαπλάσουν και να τα αναδείξουν. Θα πρέπει να φροντίσουμε να μη σκέφτονται πρωτίστως τα ίδια μειονεκτικά για τον εαυτό τους. Όταν μας απευθύνουν κάποια ερώτηση, όσο παράλογη ή όσο αστεία και αν είναι, οφείλουμε να τους απαντήσουμε με σοβαρότητα και να μην αντιδρούμε σαν να μας την απηύθυνε κάποιος συνομήλικός μας, και, οπωσδήποτε, δεν πρέπει ούτε με νεύρα να αντιδρούμε, αλλά ούτε και να ξεσπούμε σε γέλια. Με τον χρόνο τα παιδιά θα αποκτήσουν την έννοια του μέτρου και θα αντιληφθούν το αστείο ως αστείο, το σοβαρό ως σοβαρό και έτσι θα μπορούν να τοποθετηθούν πάνω σε αυτά τα θέματα (Güssfeldt, 1890).

Ένας ακόμα σημαντικός παιδαγωγικός παράγοντας στον οποίο πρέπει να δώσουμε τη δέουσα προσοχή είναι η διατροφή. Τα παιδιά θα πρέπει να τρέφονται με θρεπτικές ουσίες και όχι αποκλειστικά με γλυκίσματα. Η κουζίνα πρέπει να είναι απλή, αλλά, συνάμα, και πλούσια σε ποικιλία τροφών, για να μην υπάρχει μονοτονία και κορεσμός στις διατροφικές τους συνήθειες. Για τον λόγο αυτό, δεν πρέπει τα παιδιά να κάθονται συχνά στο τραπέζι με τους μεγάλους, ώστε να μην ακούν τις φράσεις: «όχι αυτό δεν κάνει για σένα», «δεν είναι για παιδιά αυτό». Τα παιδιά μπαίνουν στον πειρασμό, όπως μπήκε η Εύα με το απαγορευμένο μήλο. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αναπτύσσουν

αναπόφευκτα δύο πράγματα: την απληστία και την επαιτεία (Bettelsucht). Στο τραπέζι του παιδικού δωματίου (Kinderstube) πρέπει να σερβίρονται μόνο τρόφιμα που είναι ιδανικά προς βρώση για παιδιά. Με αυτήν τη συνήθεια απαλλασσόμαστε από τις δύσκολες ερωτήσεις τους γιατί να βρίσκονται στο τραπέζι όλα αυτά τα τρόφιμα, αφού δεν επιτρέπεται να τα φάνε. Υπάρχουν όμως στιγμές, όταν στο σπίτι επικρατεί εορταστικό κλίμα, όπως π.χ. σε γενέθλια, όπου τότε μπορούν τα παιδιά, κατ' εξαίρεση, να καθίσουν στο γιορτινό τραπέζι και να δοκιμάσουν από όλα όσα σε κανονικές συνθήκες θα απαγορεύονταν, όπως π.χ. τα γλυκά (Güssfeldt, 1890).

Είναι μάλιστα καλό σε τέτοιες σημαντικές στιγμές να κάθονται στο τραπέζι με τους γονείς, μαζί με όλα τα μέλη της οικογένειας, διότι έτσι ενισχύονται οι σχέσεις και οι μεταξύ τους δεσμοί, αναπτύσσεται δηλαδή το οικογενειακό πνεύμα (Familiensinn). Όπως επίσης δεν είναι κακό να τους προσφέρεται και κάποια λιχουδιά, σε διάφορες στιγμές, ως ανταμοιβή ή και ως ενθάρρυνση. Τουναντίον, με αυτό τον τρόπο και εμπλουτίζεται ο καθημερινός βίος με ευχάριστες εκπλήξεις και δεν προκαλείται κακό στην υγεία τους. Στην περίπτωση που το παιδί θα αντιδράσει αρνητικά σε κάποιες από τις τροφές που έχουμε προσδιορίσει ως τροφές ιδανικές για την παιδική ηλικία και δεν τις επιθυμεί ή αρνείται να τις φάει, η καλύτερη λύση είναι να δείξουμε κατανόηση και όχι να του την επιβάλλουμε με αυστηρότητα. Όπως πρέπει στη διατροφή του παιδιού να κυριαρχεί το νόημα της απλότητας και της ευκολίας, έτσι πρέπει να δοθεί έμφαση στην αποστροφή από την υπερβολή. Η αποστροφή από την υπερβολή, δηλαδή από όλα τα υλικά αγαθά, όπως το υπερβολικό φαγητό, πρέπει να υπάρχει σε όλα όσα είναι απαραίτητα για την ύπαρξή του. Αυτό πρέπει να το έχουμε ως αρχή! Για παράδειγμα, αναφορικά με τα ρούχα, τα παιχνίδια και τα παπούτσια του το παιδί πρέπει να μάθει να αγαπάει τα απλά πράγματα και να νιώθει άνετα με αυτά. Αν οι γονείς ντύνουν τα παιδιά τους παρασυρόμενοι από υπερβολική ματαιοδοξία, κινδυνεύουν να τους μεταδώσουν το αίσθημα της ματαιοδοξίας και επιπλέον να τα ωθήσουν να συμπεριφερθούν αλαζονικά σε βάρος άλλων παιδιών (Güssfeldt, 1890).

Όσον αφορά στην επιλογή του παιχνιδιού, θα πρέπει να υπάρχει ιδιαίτερη προσοχή και το παιχνίδι να χαρακτηρίζεται από απλότητα. Το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο και είναι κομμάτι του ζωικού- βιωματικού περιεχομένου του παιδιού. Οι γονείς δεν πρέπει να παρασύρονται από τον φόβο ότι ο κοινωνικός τους περίγυρος θα τους σχολιάσει αρνητικά στην περίπτωση που θα επιλέξουν για το παιδί τους ένα παιχνίδι οικονομικά κατώτερο. Ούτε πρέπει να παρασυρθούν από τους κανόνες της αγοράς, έτσι όπως τους επιβάλλει η βιομηχανία. Αν ακολουθήσουν αυτούς τους κανόνες, η επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού θα είναι σίγουρα εσφαλμένη. Δεν έχει σημασία το παιχνίδι από μόνο του ως αντικείμενο· η φαντασία του παιδιού είναι αυτή που του δίνει αξία. Η κούκλα δεν είναι απλά ένα κομμάτι ύφασμα με κεφάλι και χέρια από πορσελάνη. Είναι ένα πλάσμα που το παιδί του δίνει ζωή με τη φαντασία του, που του επιτρέπει να «ζήσει» μία "φυσιολογική ζωή". Το ξύλινο άλογο, όσο το αγόρι μπορεί να κάνει κούνια πάνω του, είναι άλογο, διαφορετικό βέβαια από τα ζωντανά άλογα των ενήλικων, αλλά με την ίδια ιδιότητα και με το ίδιο δικαίωμα ύπαρξης ως άλογο διότι αυτή την ιδιότητα του έχει δώσει το παιδί στον κόσμο του. Η σχέση του παιδιού με το παιχνίδι είναι

απόδειξη ότι δεν έχουμε κατανοήσει τον κόσμο του παιδιού. Πόσο ανόητο φαντάζει να προσφέρουμε στο παιδί βιομηχανοποιημένα λαμπερά παιχνίδια με αυτοματοποιημένες ενέργειες ή κινήσεις; Δεν τολμούν τα παιδιά να τους δώσουν ζωή με τη φαντασία τους. Και, όταν καταστραφεί, θα είναι απλά ένα ακριβό χαλασμένο παιχνίδι δίχως χαρακτήρα. Το παιδί είναι αυτό που θα δώσει ενέργεια και ζωή στο παιχνίδι με τη φαντασία του, την οποία του στερεί η εργοστασιακή κατασκευή του παιχνιδιού, δίνοντάς του μηχανικά ζωή και κίνηση. Σε ό,τι περιβάλλει το παιδί, πρέπει να κυριαρχεί η αρχή της επιδίωξης, η προσπάθεια. Να προσπαθούν να αποκτήσουν τα απαραίτητα και να αποφεύγουν τα υπερβολικά. Υποσυνείδητα πρέπει να καταλάβει το παιδί ότι οι αξίες βρίσκονται μέσα μας και όχι στα υλικά αγαθά. Μόνο με τη χρήση από τους ανθρώπους τα υλικά αγαθά αποκτούν αξία (Güssfeldt, 1890).

Επίλογος

Η εκπαίδευση είναι συνυφασμένη με την εξέλιξη της κοινωνίας. Η κοινωνική συμπεριφορά, η ηθική και η εθιμοτυπία (συνήθεια) αποτελούν στοιχεία του πολιτισμού μας. Οι κανόνες συμπεριφοράς είναι και ταυτόχρονα κανόνες λειτουργίας της κοινωνίας. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινωνίας είναι αυτά που προσδιορίζουν το ρόλο και τη συμπεριφορά των μελών της. Πολλές βέβαια συνήθειες που διατηρούμε στις μέρες μας από το παρελθόν δεν έχουν τη χρηστικότητα που είχαν, ανήκουν όμως σήμερα στην πολιτισμική μας κληρονομιά. Ο καβαλιέρος συνοδεύει τη ντάμα πάντα από τα αριστερά της διότι έτσι το έχουμε κληρονομήσει. Η ερμηνεία είναι πρακτική: πριν κάποιους αιώνες ο συνοδός έπρεπε να είναι έτοιμος να τραβήξει το σπαθί του ώστε να προστατεύσει και να προστατευθεί ο ίδιος από αιφνίδιους κινδύνους χωρίς να μπλεχτεί το ξίφος στο φουστάνι της συνοδού. Στην εποχή μας έχουμε να αντιμετωπίσουμε παρόμοιους κινδύνους και προσαρμοζόμαστε ανάλογα, όταν π.χ. επιλέγουμε να βρισκόμαστε στη άκρη του πεζοδρομίου θέλοντας να προστατέψουμε κάποιο μέλος (π.χ. ανήλικα παιδιά) από τα διερχόμενα αυτοκίνητα, διότι από εκείνη τη μεριά του πεζοδρομίου εκτίθεται κανείς σε κίνδυνο. Από την περίοδο του ύστερου Μεσαίωνα υπάρχει η συνήθεια του πλυσίματος των χεριών για λόγους υγείας και να αποφύγουν δηλητηριάσεις διότι δεν χρησιμοποιούσαν μαχαιροπίρουνα για την τροφή. Σήμερα το πλύσιμο των χεριών αποτελεί βασικός κανόνας συμπεριφοράς που μαθαίνεται στο σχολείο, στο σπίτι, κ.λπ. (Schultheiß, 2019).

Η αστική κοινωνία άλλαξε τη φυσιογνωμία της Ευρώπης. Ο αστικός πληθυσμός γίνεται ο εκφραστής της καθεστηκυίας τάξης, προτάσσει τις αξίες της εκπαίδευσης και της παιδείας, δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια βιομηχανική οικονομία και επενδύει στην επιστημονική γνώση και την τεχνολογική εξέλιξη. Η εκπαίδευση σφραγίζει την ευρωπαϊκή αστική κοινωνία προφέροντας την απαραίτητη δυναμική, διδάσκοντας τις πολιτισμικές αξίες και μαθαίνοντας τα χρηστά ήθη και τους απαραίτητους κοινωνικούς κανόνες στα μέλη της. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα γίνεται υπό την επίβλεψη του κράτους, αποκτά εθνικό χαρακτήρα και είναι αυτό που φροντίζει να κληροδοτήσει το πολιτισμικό κεφάλαιο μέσω της διαπαιδαγώγησης και της ανατροφής της νέας γενιάς.

Τα προβλήματα καθώς και οι συνήθειες της κοινωνίας, όπως είναι λογικό, μεταβάλλονται μέσα στο χρόνο. Μέσα σε αυτό το δυναμικό περιβάλλον προσπαθεί να υπηρετήσει τον ρόλο της το εκπαιδευτικό σύστημα και οι συνυφασμένες με αυτό επιστήμες (παιδαγωγική, κοινωνιολογία, κ.λπ.). Αστικοί κανόνες ευγένειας και συμπεριφοράς παραμένουν διαχρονικές αξίες όπως σωστά τις κατέγραψε τον 18ο στο βιβλίο του *Σχετικά με την αντιμετώπιση των ανθρώπων (Über den Umgang mit Menschen)* ο βαρόνος Άντολφ Κνίγκε (Adolph Freiherr Knigge) ή, μεταγενέστερα, στον 20ο αιώνα η *Έρικα Πάπριτς: Το βιβλίο της εθιμοτυπίας (Graudenz Karlheinz, Pappritz Erica: Das Buch der Etikette)*. Μάλιστα, κάνοντας κάποιος σήμερα μια αναζήτηση στην πλατφόρμα εφαρμογών των έξυπνων τηλεφώνων θα βρει με ευκολία μια εφαρμογή με το όνομα: *Ο αληθινός Κνίγκε (Der wahre Knigge)*! Η δυτική κοινωνία, η Ευρώπη του 21ου αιώνα, νομοθετεί για να θωρακίσει το δικαίωμα της διαφορετικότητας, να προστατέψει από την ξενοφοβία, από κάθε είδους κοινωνικούς περιορισμούς και αποκλεισμούς, αλλά, και μέσω του εκπαιδευτικού της συστήματος, μεταφέρει ηθικές αξίες, αρχές και συνήθειες που προάγουν το δημοκρατικό δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού του ατόμου. Η μόρφωση, η ανατροφή, η εκπαίδευση των νέων προϋποθέτει συναίνεση αποφυγή στερεοτύπων τα οποία επιβάλλονται εύκολα σε ομάδες ανθρώπων χωρίς να ελέγχονται. Τα στερεότυπα μπορούν να λειτουργήσουν σαν ένα "φίλτρο" που αφήνει να περάσει μόνο όποια αντίληψη ταιριάζει στην προκατασκευασμένη εικόνα. Οι αξίες του πολιτισμού μας, ηθικές, θρησκευτικές, πολιτικές, πολιτισμικές, υλικές κ.λπ. βρίσκονται μακριά από φανατισμούς. Η ευγένεια, για παράδειγμα, αποτελεί αρετή και συνειδητή επιλογή του ανθρώπου. Δεν επιλέγουμε κατά περίπτωση και δεν κάνουμε διακρίσεις, π.χ. κοινωνική ή οικονομική επιφάνεια των συνανθρώπων μας, αυτής της ιδιότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Dagmar Klose, Ladewig Marco (2009): *Freiheit im Mittelalter am Beispiel der Stadt*, Potsdam

Deutsche Rundschau, Julius Radenberg. (1890) Band LXII (62): *Güssfeldt Paul, Die Erziehung der Deutschen Jugend,* Berlin

Döcker Ulrike (1994): *Die Ordnung der Bürgerlichen Welt: Verhaltensideale und soziale Praktiken im 19. Jahrhundert*, Frankfurt

Faulstich Peter (2011): *Aufklärung, Wissenschaft und lebensentfaltende Bildung, Geschichte und Gegenwart einer großen Hoffnung der Moderne*, Bielefeld

Graudenz Karlheinz, Pappritz Erica (1956): *Das Buch der Etikette,* Marbach am Neckar

Knigge Adolph Freiherr (1788): *Über den Umgang mit Menschen,* Hannover.

Montandon Alain (1991): *Über die deutsche Höflichkeit. Entwicklung der Kommunikationsvorstellungen in den Schriften über Umgangsformen in den deutschsprachigen Ländern*, Bern.

Scheibe Otto (1888): *Melanchthons Verdienste um Erziehung und Unterricht. Geschichte des Domgymnasiums zu Merseburg, Kapitel IV, Die Schule zu Kursächsischer Zeit*, Merseburg

Schultheiß Wolfgang (2019): *Umgangsformen: Protokoll und Etikette. Privat und im Beruf,* Berlin.

Weimer Hermann (1992): *Geschichte der Pädagogik*, Berlin.

Ηλεκτρονικές πηγές:

https://fokus.swiss/lifestyle/gesundheit/mythos-schoenheitsideal-im-mittelalter/

https://play.google.com/store/apps/details?id=de.krsnic.knigge

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Χελωνόσφαιρα: Μια αλγοριθμική αντιμετώπιση του αριθμού π με κώδικα Logo.

Λουμπαρδιά Αγγελική, Εκπ/κός Π.Ε.03, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζεται μια αλγοριθμική προσέγγιση του αριθμού π, μέσω του υπολογισμού του μήκους ενός κύκλου και της αντίστοιχης διαμέτρου του, με το λογισμικό «Χελωνόσφαιρα». Η διάδραση που παρέχει το λογισμικό αυτό δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να κατανοήσει βιωματικά, μέσα από προσωπικό πειραματισμό τον κύκλο, την διάμετρο του, το μήκος του καθώς επίσης και τη σχέση που έχουν αυτά μεταξύ τους. Επίσης, μέσω της ανακαλυπτικής μάθησης, ο μαθητής προσεγγίζει τον αριθμό π καθοδηγούμενος από τον εκπαιδευτικό και τις κατάλληλες δραστηριότητες που είναι σχεδιασμένες με το λογισμικό «Χελωνόσφαιρα». Οι δραστηριότητες αυτές αποτελούνται από μια σειρά εντολών, σε γλώσσα προγραμματισμού Logo και συνιστούν μια αυτοτελή διαδικασία δίνοντας αρχικά ένα «ημιτελές» μικρόκοσμο όπου ο μαθητής καλείται να ολοκληρώσει και να πειραματιστεί με αυτόν. Ο πειραματισμός τον βοηθά να δημιουργήσει νοήματα, να ενεργοποιήσει την σκέψη του, να αυξήσει έμπρακτα την συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τον οδηγήσει σε βιωματική μάθηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Χελωνόσφαιρα, αριθμός π, αλγόριθμος, διάδραση, Logo.

MaLT2: An algorithmic treatment of number π (pi) by using Logo code.

Loumpardia Angeliki, Teacher at Secondary Education

Abstract

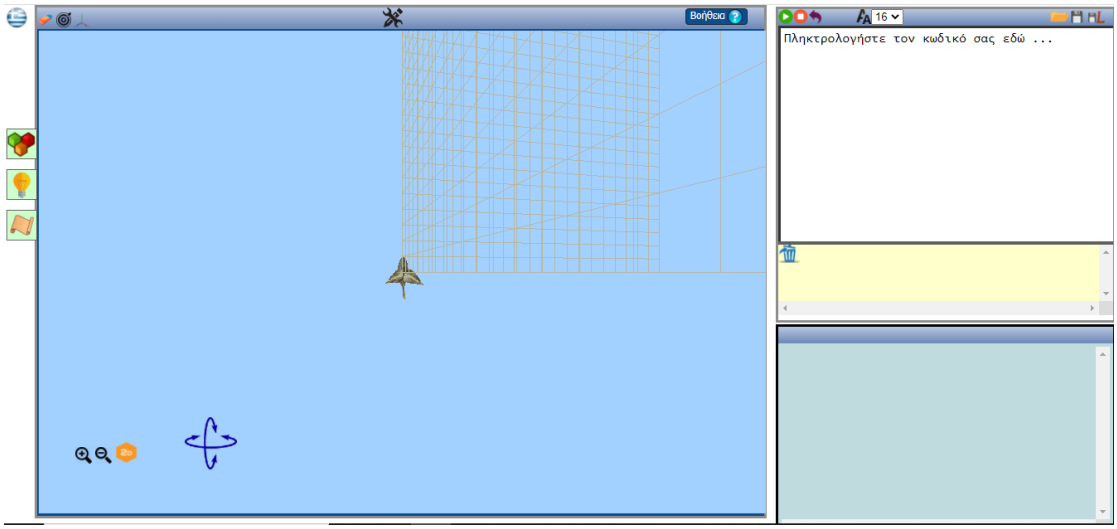
In the present work, an algorithmic approximation of the number π (pi) is presented, by calculating the length of a circle and its corresponding diameter, with the software MaLT2. The interaction provided by this software, enables the student to understand experientially, through personal experimentation the circle, its diameter, its length as well as the relationship between them. Also, through exploratory learning, the student approaches the number π (pi) guided by the teacher and the appropriate activities designed with the MaLT2 software. These activities consist of a series of commands, in Logo programming language and constitute an independent process, initially giving an "incomplete" microcosm where the student is invited to complete and experiment with it. Experimentation helps him to create meanings, to activate his thinking, to increase his participation in the educational process and to lead him to experiential learning.

Keywords: MaLT2, number π (pi), algorithm, interaction, Logo.

Εισαγωγή

Η «Χελωνόσφαιρα» είναι ένα διαδικτυακό εργαλείο συμβολικής έκφρασης για δημιουργία και επεξεργασία μοντέλων και πειραματισμών με αυτά. Η μαθηματική δραστηριότητα πραγματοποιείται μέσω του προγραμματισμού, ενός κατάλληλου κώδικα δηλαδή, με σκοπό τη δημιουργία και το μαστόρεμα δυναμικών γραφικών μοντέλων και αντικείμενων σε τρισδιάστατο χώρο. Η πρόσβαση στη «Χελωνόσφαιρα» γίνεται μέσω της ιστοσελίδας της http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/ εύκολα από οποιαδήποτε ηλεκτρονική συσκευή με σύνδεση στο internet, χωρίς να απαιτεί κάποια επιπλέον εγκατάσταση. Το περιβάλλον της «Χελωνόσφαιρας» αποτελείται από τρεις διακριτές αλλά συνδεδεμένες μεταξύ τους περιοχές εργασίας. Οι περιοχές αυτές είναι η τρισδιάστατη σκηνή, ο συντάκτης εντολών και οι μεταβολείς.

Η τρισδιάστατη σκηνή εμφανίζεται, στο αριστερό μέρος της οθόνης μαζί με την «οντότητα», δηλαδή ένα τρισδιάστατο αντικείμενο που μπορείς να του δώσεις εντολές για να μετακινηθεί μέσα στη σκηνή. Η σκηνή είναι μια επιφάνεια, πάνω στην οποία η οντότητα αφήνει το ίχνος της καθώς κινείται και περιέχει ένα τρισδιάστατο πλέγμα το οποίο σε βοηθάει να προσανατολιστείς στις τρεις διαστάσεις. (Εικόνα 1)



Εικόνα 1: Περιβάλλον «Χελωνόσφαιρας»

Στην περιοχή της ψηφίδας του «Συντάκτη» εντολών, μπορείς να γράψεις εντολές και προγράμματα που ζητούν από την οντότητα να αλλάζει την κατάστασή της. Αυτό γίνεται με μια γλώσσα προγραμματισμού που λέγεται Logo από την αρχαία ελληνική λέξη «Λογισμός», η οποία διαθέτει μια σειρά από εντολές και έναν εύκολο τρόπο να ορίζεις όσες νέες δικές σου εντολές θέλεις. Οι εντολές ελέγχουν και καθοδηγούν την οντότητα που υπάρχει στη σκηνή και καθορίζουν τις τιμές αλλαγής των στοιχείων της κατάστασής, της θέσης και του προσανατολισμού της Κάθε φορά που εκτελείται μια εντολή, η οντότητα ανταποκρίνεται δημιουργώντας το αντίστοιχο σχήμα ή γεγονός στη σκηνή. Η πεπερασμένη σειρά εντολών που απαιτούνται για την επίλυση ενός δεδομένου προβλήματος αποτελεί τον αλγόριθμο.

Με τις ψηφίδες «Μεταβολέας» και «Δισδιάστατος Μεταβολέας» μπορείς να προκαλείς δυναμική συνεχή αλλαγή στα σχήματα που φτιάχνει η οντότητα όταν του έχει δοθεί η παραμετρική εντολή που έχουμε ορίσει.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασία αυτή, στηρίζεται στις γνωστικές θεωρίες μάθησης και στο μοντέλο της ατομικής οικοδόμησης της γνώσης κατά το όποιο η μάθηση συντελείται μέσα από μια ενεργή ατομική διαδικασία οικοδόμησης νοήματος, μέσω εμπειριών και όχι απομνημόνευσης. Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό του Piaget, όπου το παιδί οικοδομεί με ατομικό και ενεργητικό τρόπο τις γνώσεις του, προσδιορίζει τη βασική μεθοδολογία για το σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με ψηφιακά εργαλεία. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των ΤΠΕ πρέπει να υποστηρίζουν την οικοδόμηση της γνώσης μέσω διερευνήσεων και ανακάλυψης, και να αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω πειραματισμού στους μαθητές.

Στην συγκεκριμένη περίπτωση η χρήση της γλώσσας προγραμματισμού Logo ενθαρρύνει τον ενεργητικό πειραματισμό που οδηγεί στην ανακάλυψη και τις δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων. Δίνοντας στο μαθητή ένα σύνολο εντολών Logo στο περιβάλλον της «Χελωνόσφαιρας», όπου αυτό μεταφράζεται σε ένα μικρόκοσμο, του παρέχεται η δυνατότητα εξερεύνησης και προβληματισμού. Ένας μικρόκοσμος, σύμφωνα με τον Papert, συνιστά ένα εκκολαπτήριο γνώσης, προσφέροντας τη δυνατότητα στο μαθητή να εξερευνά ένα μαθησιακό αντικείμενο. Η χρήση της Logo, προσφέρει ένα παιδαγωγικό περιβάλλον στο μαθητή, μέσα από το όποιο μπορεί να οδηγηθεί στην οικοδόμηση της γνώσης μέσα από τις δικές του πράξεις.

Υλοποίηση

Αρχικά το πρόγραμμα που γράφουμε στον «συντάκτη» και που η οντότητα ακολουθεί για να σχεδιάσει στη σκηνή της «Χελωνόσφαιρας» έναν κύκλο, είναι:

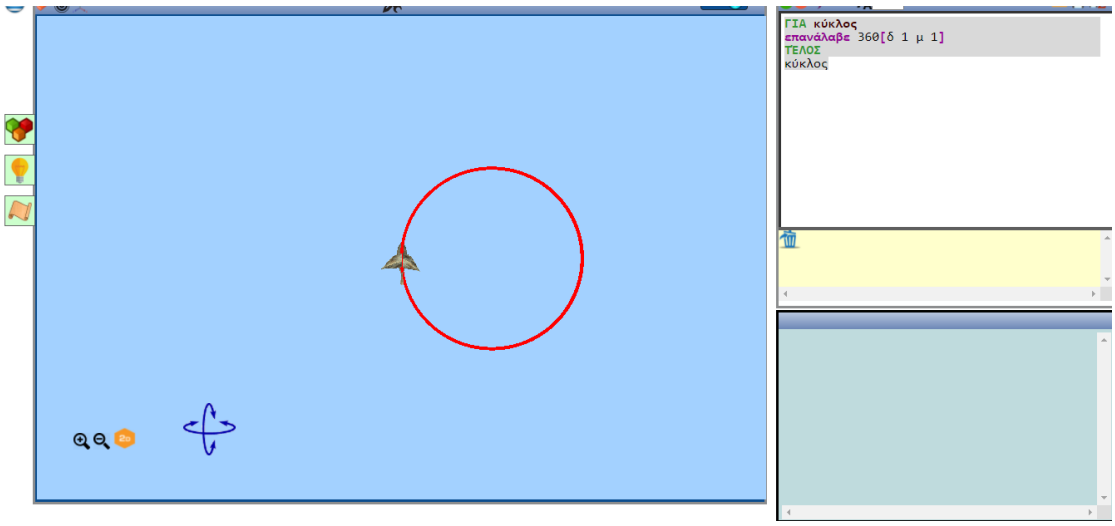
ΓΙΑ κύκλος

επανάλαβε 360[δ 1 μ 1]

ΤΕΛΟΣ

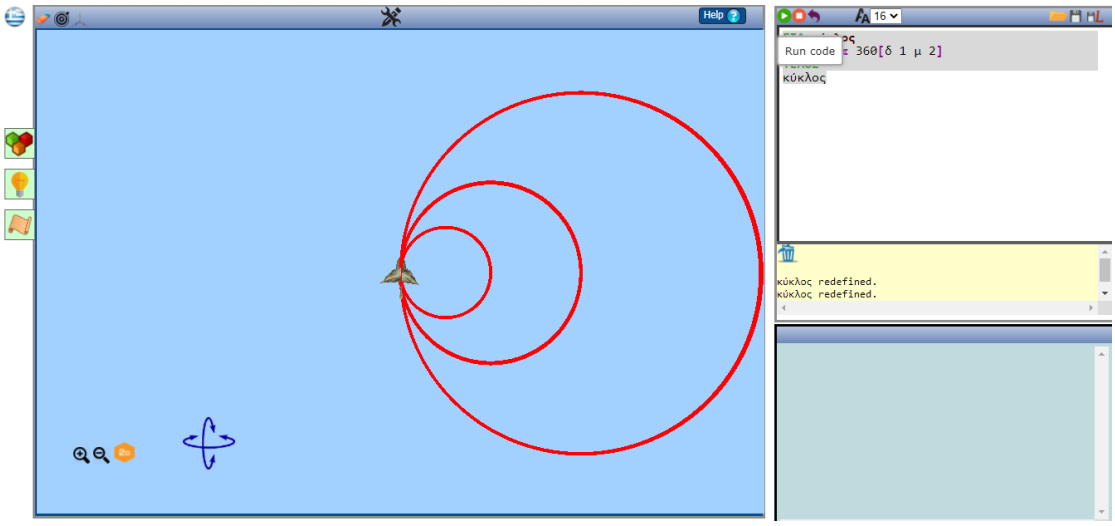
Κύκλος

Η οντότητα κινείται λίγο δεξιά (δ 1) και λίγο μπροστά (μ 1) και αυτό επαναλαμβάνεται 360 φορές. Πρόκειται δηλαδή για μια πολυγωνική προσέγγιση του κύκλου, που ορίζεται ως πολύγωνο, με πλευρά που τείνει στο 0. (Εικόνα 2)



Εικόνα 2: Κύκλος

Η οποιαδήποτε μεταβολή στα στοιχεία του ορισμού του κύκλου ορίζει επίσης ένα κύκλο-πολύγωνο όπως π.χ. αν στην εντολή μ 1 μεταβάλλουμε την τιμή 1 σε 2. Ομοίως και στην τιμή δ 1 μπορούμε να έχουμε αντί 1, 2 κ.λ.π. (Εικόνα 3)



Εικόνα 3: Διαφορετικοί κύκλοι

Η αναφορά στον κώδικα Logo για το σχηματισμό κύκλου στην «Χελωνόσφαιρα», θεωρείται αναγκαία για την πλήρη κατανόηση στη συνέχεια του υπολογισμού κατά προσέγγιση του αριθμού π.

Ακολούθως, από την διεύθυνση http://etl.ppp.uoa.gr/malt2/ έχουμε άμεση πρόσβαση στο περιβάλλον της «Χελωνόσφαιρας» και στην ψηφίδα «συντάκτη» πληκτρολογούμε τη διαδικασία «μικρόκοσμος» σύμφωνα με τον παρακάτω κώδικα:

ΓΙΑ μικρόκοσμος :α :β

επανάλαβε 360[δ 1 μ :α]

δ 90

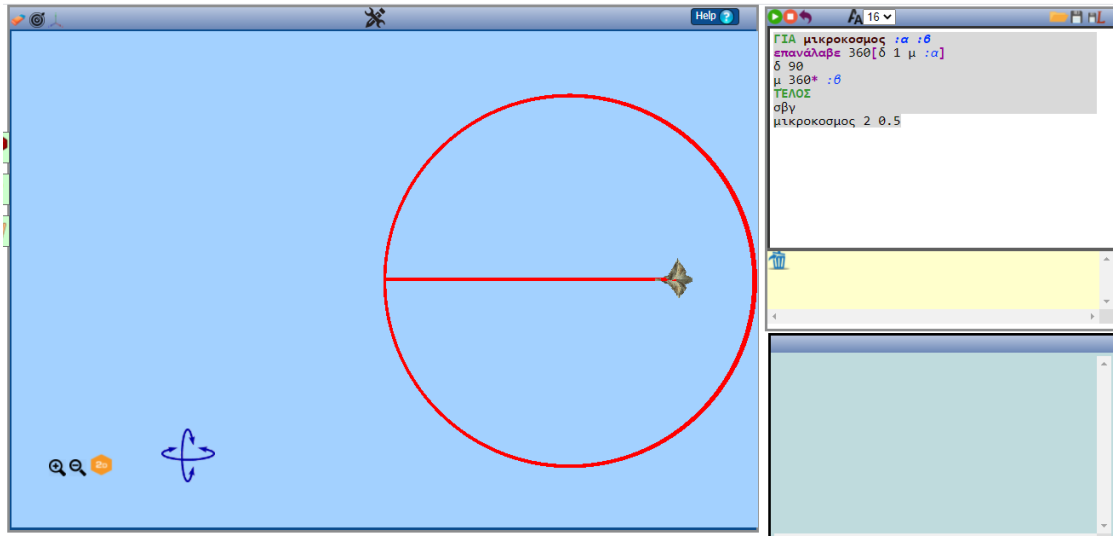
μ 360* :β

ΤΕΛΟΣ

σβγ

μικρόκοσμος 2 0.5

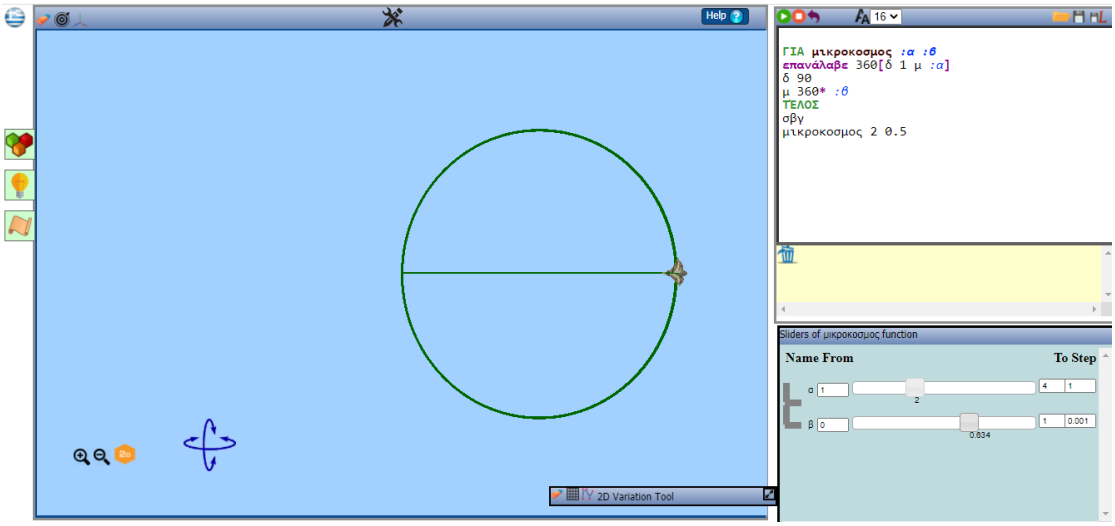
όποτε στη σκηνή η οντότητα (πουλί) σχηματίζει τον μικρόκοσμο που αντιστοιχεί σε αυτόν τον κώδικα, (Εικόνα 4). Σχηματίζεται ένας κύκλος και μια διάμετρό του, όχι ολοκληρωμένη, δηλαδή σχηματίζεται ένας «ημιτελής» μικρόκοσμος όπου οι μαθητές καλούνται να πειραματιστούν με αυτόν και να τον διορθώσουν.



Εικόνα 4: "Ημιτελής" μικρόκοσμος

Με αριστερό κλικ, πάνω στο ίχνος του μικρόκοσμου στη σκηνή, η μπλε περιοχή κάτω από το συντάκτη (μονοδιάστατος μεταβολέας) αποκτά δυο ολισθήρες. Οι ολισθήρες αυτοί αντιστοιχούν στις δυο μεταβλητές του κώδικα, α και β. Οι ολισθήρες επιτρέπουν στους μαθητές να αλλάζουν δυναμικά τις τιμές των μεταβλητών μετακινώντας τους αντίστοιχους δείκτες και ταυτόχρονα οι μαθητές μπορούν να παρατηρούν τις αλλαγές που πραγματοποιούνται στο ίχνος της οντότητας και στο σχήμα του «μικρόκοσμου».

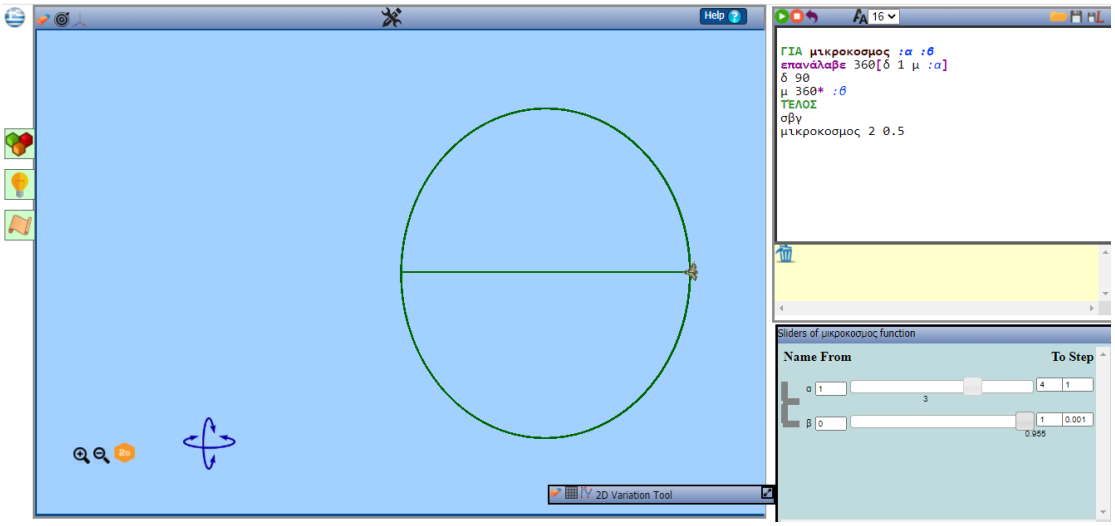
Αυτό που ζητείται από τους μαθητές, μετακινώντας τους δείκτες και με τη παρέμβαση που θα προκαλούν στο σχήμα, να δώσουν στο μικρόκοσμο τη τελική μορφή, ώστε να εμφανίζεται στη σκηνή της «Χελωνόσφαιρας», ένας κύκλος με μια διάμετρό του. Μεγαλύτερη ακρίβεια θα πραγματοποιηθεί, αν το βήμα που θα χρησιμοποιήσουν για την μεταβολή της διαμέτρου, είναι πολύ μικρό π.χ. 0.001 (Εικόνα 5)



Εικόνα 5: Κύκλος με διάμετρο

Το γινόμενο 360*α αντιστοιχεί στο μήκος του κύκλου ενώ το γινόμενο 360*β στο μήκος της διαμέτρου. Οι μαθητές καλούνται να διαιρέσουν τις τιμές αυτές, μήκος κύκλου προς διάμετρο, για τις όποιες δείχνουν οι αντίστοιχοι δείκτες των μεταβλητών α και β και να εκτιμήσουν το αποτέλεσμα. Ουσιαστικά καλούνται να υπολογίσουν το πηλίκο α προς β αφού ο αριθμός 360 είναι κοινός και στις δυο έννοιες, οπότε απλοποιείται. Οι τιμές των μεταβλητών α και β είναι ορατές πάνω στους δείκτες των δυο αντίστοιχων ολισθήρων.

Αυτό μπορεί να γίνει για πολλά αντίστοιχα διαφορετικά ζεύγη τιμών των α και β, κινώντας δυναμικά τους δείκτες και φυσικά και με διαφορετικές τιμές του βήματος. (Εικόνα 6). Για όσα περισσότερα ζεύγη τιμών για τις μεταβλητές α και β πραγματοποιήσουν το πηλίκο α προς β , τόσο επιβεβαιώνεται το αποτέλεσμα.



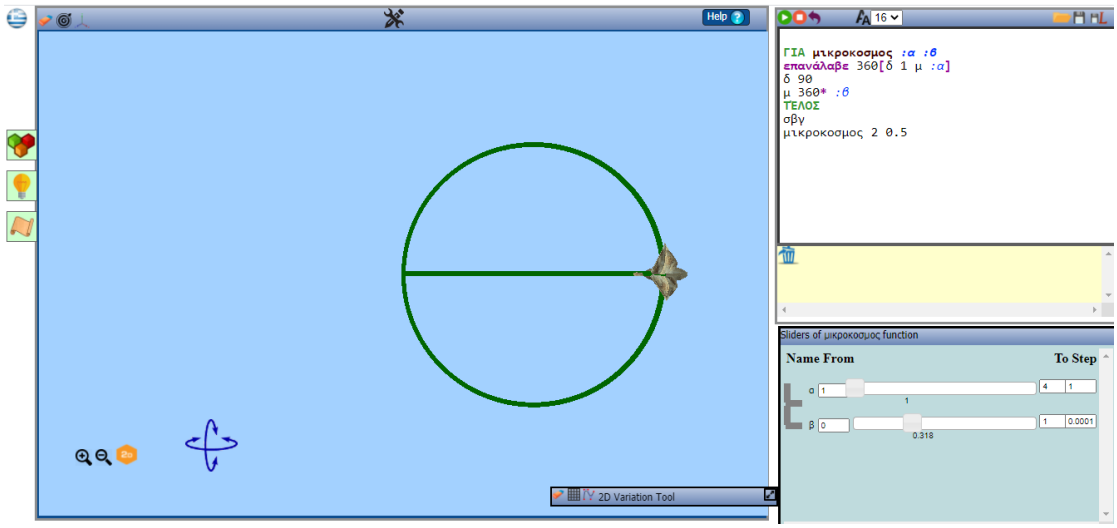
Εικόνα 6: Διαφορετικές τιμές για τις μεταβλητές α και β

Το πηλίκο των πολλών διαφορετικών ζευγών για μήκος κύκλου και της αντίστοιχης

διαμέτρου τους, «δείχνει» στους μαθητές ότι το πηλίκο αυτό είναι σταθερό και προσεγγίζει τον αριθμό 3,14 δηλαδή το π. Ο αριθμός π είναι μια μαθηματική σταθερά που ως γνωστό ορίζεται ως ο λόγος της περιφέρειας του κύκλου προ την αντίστοιχη διάμετρό του και είναι άρρητος.

Έτσι οι μαθητές, αν διαιρέσουν το μήκος του κύκλου με το μήκος της διαμέτρου του, θα έχουν τον αριθμό π, καταλήγοντας στο γνωστό τύπο του βιβλίου τους, όπου το μήκος του κύκλου είναι ανάλογο της διαμέτρου του. Επιπροσθέτως, αν αντικαταστήσουν τη διάμετρο δ με την ακτίνα ρ, γιατί ως γνωστόν, δ=2*ρ, θα έχουν και τον τύπο που συνδέει το μήκος κύκλου με την ακτίνα του.

Εύλογο είναι ότι, όσο πιο μικρές τιμές οι μαθητές επιλέγουν για το βήμα της διαμέτρου, π.χ. 0,0001, τόσο περισσότερο μπορούν να επιτύχουν καλύτερη προσέγγιση του αριθμού π. (Εικόνα 7)



Εικόνα 7: Βήμα 0,0001

Συμπεράσματα

Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι μαθητές καλούνται να αποκτήσουν γνώση επί ενός μαθηματικού αντικειμένου, συνιστούν βαθιά ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ΤΠΕ με προγραμματιστικές δραστηριότητες σε περιβάλλον Logo, συνιστά γνωστική μεταφορά και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Η Logo παίζει σημαντικό ρόλο στην ενδυνάμωση της διδακτικής προσέγγισης των μαθηματικών και λογικών συλλογισμών γενικότερα, αφού η γνωστική εξέλιξη που συντελείται δεν είναι αποτέλεσμα παθητικής μάθησης από τον μαθητή, αλλά αντιθέτως, ο μαθητής είναι δημιουργός μέσω της προσωπικής του δράσης, συγκρότησης και εξέλιξης των προσωπικών δομών του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Cormen, H. T., Leiserson, E. C., Rivest, R, Stein C., (2017): Introduction to algorithms, PEK, University of Crete publications.

Dimitriadis S., (2015) Learning theories and educational software, Kallipos Publications

Jeft, E., (2016): Algorithms-Modern Approaches, Critique Publications

Kinigos, C., Psycharis G., Gavrilis K. & Keisoglou, S., (2010): Training Material for the Training of Teachers in K.S.E., issue 4, branch PE03, 2nd edition Revised and Enriched, Patra : ITY

Kinigos, C., "MaLT2" Manual Educational Technology Lab National and Kapodistrian University of Athens School of Philosophy Faculty of Philosophy, Pedagogy and Philosophy (P.P.P.), Department of Pedagogy

Komis, V. (2004): Introduction to the educational applications of Information and Communication Technologies, Athens: Publications of new technologies.

Schunk, H. D., (2010): Learning theories - An educational view, Athens, Metaichmio.

Vlamos, P., Droutsas, P., Ambassador, G., & Rekoumis, K., (2018): Mathematics B Gymnasium, ITYE "DIOFANTOS".

Δημιουργία ηλιακού φορτιστή με Arduino περιστρεφόμενο σε έναν άξονα

Μπελεχάκη Αγγελική, εκπαιδευτικός Πληροφορικής, M.Sc.

Περίληψη

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάζεται ένα έργο που υλοποιήθηκε στα πλαίσια του 2ου Πανελλήνιου Διαγωνισμού Ανοιχτών Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση (https://openedtech.ellak.gr/) με το τίτλο «Δημιουργία ηλιακού φορτιστή». Αφορά στη δημιουργία ηλιακού φορτιστή πάνω στην πλατφόρμα Arduino UNO. Πρόκειται για μια κατασκευή όπου ένα ηλιακό πάνελ περιστρέφεται αυτόματα προς την κατεύθυνση με την μεγαλύτερη ένταση φωτός ώστε να συλλέξει ενέργεια, υποστηριζόμενο από πρόγραμμα σε πλακέτα Arduino. Το έργο υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2019-20 από μια ομάδα έξι μαθητών της Γ' Γυμνασίου του 2ου Γυμνασίου Μελισσίων όπου και διακρίθηκε. Σκοπός του είναι η γνωριμία και η περαιτέρω εμπέδωση της λειτουργίας της πλατφόρμας Arduino από τους μαθητές. Οι μαθητές έχουν διδαχθεί απλές ασκήσεις σε πλατφόρμα Arduino και χρησιμοποιώντας γνώσεις από το μάθημα της Φυσικής και της Τεχνολογίας δημιούργησαν το έργο τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Arduino, servo, LDR, ηλιακός, πίνακας, STEM

Creation of a Solar charger with Arduino

Aggeliki Belehaki, Computer teacher, M.Sc.

In this article we present a project that was created in order to participate in the 2nd Open Technologies in Education Competition (https://openedtech.ellak.gr/). The name of the project is "Creation of a Solar Charger with Arduino". It is about the creation of a solar charger on a Arduino UNO platform. It is a construction that contains a solar panel that automatically turns to the bigger quantity of light to collect energy. The project was implemented by six pupils of the 3rd grade of the 2nd Gymnasium of Melissia in the school year 2018-19. The project was distinguished among the other projects of the Competition. The object was the pupils to know and consolidate the operations of Arduino platform. Pupils have been taught simple Arduino projects and they used their knowledge in Physics and Technology in order to create their project.

KeyWords: Arduino, servo, LDR, solar, panel, STEM

Εισαγωγή

Ο όρος «εκπαίδευση STEM» αναφέρεται στη διδασκαλία και τη μάθηση στους τομείς της Επιστήμης, της Τεχνολογίας/Επιστήμης των Υπολογιστών, της Επιστήμης των Μηχανικών και των Μαθηματικών. Η εκπαίδευση στο STEM περιλαμβάνει διδακτικές-μαθησιακές ακολουθίες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης -από την προσχολική ηλικία έως το μεταδιδακτορικό επίπεδο τόσο κατά την διάρκεια του κανονικού ωρολογίου προγράμματος (π.χ. αίθουσες διδασκαλίας) όσο και κατά την διάρκεια δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα μετά την λήξη του κανονικού ωρολογίου προγράμματος (π.χ. προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων) (Gonzalez & Kuenzi, 2012).

Η υλοποίηση του STEM συνδυάζεται με την Υπολογιστική Επιστήμη (Computational Science), (Psycharis, 2016) ενώ ως μέθοδος επίλυσης προβλήματος χρησιμοποιείται η υπολογιστική σκέψη (computational thinking), (Wing,2006).

Σκοπός του σεναρίου είναι η εκμάθηση προγραμματισμού με τη βοήθεια της πλατφόρμας Arduino Είναι μια μέθοδος πιο κατανοητή και ευχάριστη για τους μαθητές, διότι συνδυάζεται ο προγραμματισμός με τη δημιουργία κατασκευών με την πλακέτα Arduino. Χρησιμοποιείται η παιγνιώδης μάθηση με το εργαλείο Arduino και οι μαθητές μαθαίνουν χρησιμοποιώντας τη φαντασία, την πρόκληση, την περιέργεια και τον ανταγωνισμό (Κοτίνη & Τζελέπη, 2013). Δίνεται έμφαση στην αναλυτική σκέψη των μαθητών και γίνονται πιο δημιουργικοί. Τα παραδείγματα είναι φτιαγμένα λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο των μαθητών και με το χωρισμό των μαθητών σε ομάδες υποστηρίζεται ο μαθητής που δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στη ροή του μαθήματος από τους υπόλοιπους της ομάδας με συζήτηση, συνεργασία και με τελικό σκοπό να καταλάβουν την άσκηση. Τέλος, συνδυάζονται όλα τα παραπάνω με τις γνώσεις που απέκτησαν οι μαθητές στο μάθημα της Φυσικής Β’ Γυμνασίου.

Περιγραφή του έργου

Το έργο αναφέρεται στη δημιουργία μιας κατασκευής όπου ένα ηλιακό πάνελ περιστρέφεται μέσω ενός κινητήρα servo προς τη μεγαλύτερη ένταση φωτός βάσει ενός προγράμματος σε πλατφόρμα Arduino. Πάνω στο panel βρίσκονται δύο φωτοαντιστάσεις (LDR). Η λειτουργία βασίζεται στη συλλογή τιμών από τους αισθητήρες φωτός και το φωτοβολταϊκό μετακινείται προς τη κατεύθυνση της μέγιστης φωτεινότητας ώστε να συλλέξει εέργεια. Το ρεύμα που συλλέγεται από το panel μπορεί να τροφοδοτήσει συσκευές που φορτίζονται μέσω USB θύρας

Υλοποιήθηκε από έξι μαθητές της Γ’ τάξης του 2ου Γυμνασίου Μελισσίων το σχολικό έτος 2019-20 για τη συμμετοχή στον 2ο Πανελλήνιο Διαγωνισμό Εκπαιδευτικής Ρομποτικής.

Η επιλογή των συμμετεχόντων μαθητών έγινε με κριτήριο τις επιδόσεις τους στο μάθημα της Πληροφορικής στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου.

Η διαχείριση του μικροελεγκτή έγινε με συγγραφή κώδικα στο περιβάλλον προγραμματισμού Arduino IDE που βασίζεται στη γλώσσα C/C++. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών στον προγραμματισμό περιορίζονται στις γλώσσες Scratch και Logo.

Ο σκοπός της υλοποίησης του έργου εκτός από τη συμμετοχή στον Πανελλήνιο Διαγωνισμό Ανοιχτών Τεχνολογιών ήταν οι μαθητές να αποκτήσουν θετική στάση στον επιστημονικό τρόπο σκέψης υλοποιώντας το πείραμα και βλέποντας τα αποτελέσματά του. Οι μαθητές είχαν ενεργό ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος και συμμετείχαν στην οικοδόμηση της μάθησης διερευνητικά και ανακαλυπτικά μέσω του υπολογιστή και αυτό βοηθάει στην καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης παρόλο που δεν διαθέτουν μεγάλη εμπειρία στον προγραμματισμό για να δημιουργήσουν το δικό τους πρόγραμμα από την αρχή.



Εικόνα 1. Ηλιακός Φορτιστής με Arduino

Στόχοι

1. Να υλοποιούν κατασκευές Arduino,
2. Να κωδικοποιούν αλγορίθμους στο προγραμματιστικό περιβάλλον του Arduino,
3. Να χειρίζονται το λογισμικό Arduino,
4. Να πειραματίζονται σχεδιάζοντας τα δικά τους κυκλώματα,
5. Να δοκιμάζουν τεχνικές επίλυσης προβλημάτων.
6. Να μαθαίνουν να συνεργάζονται μεταξύ τους.,
7. Να συνδυάζουν γνώσεις από άλλα μαθήματα όπως η Φυσική και η Τεχνολογία

Περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης

Έγιναν 12 συναντήσεις των 90 λεπτών εκτός διδακτικού ωραρίου (κάθε Τρίτη 13:30-15:00).

Ο αρχικός προγραμματισμός ήταν για 15 συναντήσεις αλλά λόγω των ειδικών συνθηκών του σχολικού έτους 2019-2020 δεν έγιναν όλες και γι αυτό δεν διδάχτηκε ο προγραμματισμός του Arduino με Scratch και Ardublock. Στις δύο πρώτες συναντήσεις, οι μαθητές γνώρισαν το STEM και ειδικότερα τον μικροελεγκτή Arduino, την ιστορία του και τις δυνατότητές του. Οι μαθητές γνώρισαν τα εργαλεία προγραμματιστικού περιβάλλοντος Arduino (παρακολούθηση σειριακής, σχεδιογράφος σειριακής, processing). Στην τρίτη και τέταρτη συνάντηση έφτιαξαν κυκλώματα με ένα led που αναβοσβήνει, με τρία led που αναβοσβήνουν, χρησιμοποίησαν αισθητήρες μέτρησης θερμοκρασίας και υγρασίας και μέτρησαν την ένταση του φωτός με φωτοαντιστάσεις με ανάλογα φύλλα εργασίας.

Στην πέμπτη και έκτη συνάντηση δούλεψαν με κινητήρες servo και DC και έλεγξαν ένα led που αναβοσβήνει μέσω αισθητήρα bluetooth.

Στις υπόλοιπες έξι συναντήσεις υλοποιήθηκε το έργο.

Τεχνικές διδασκαλίας

- Ομαδοσυνεργατική μάθηση
- Τεχνική ερωταποκρίσεων χρησιμοποιώντας φύλλα εργασίας
- Διερευνήσεις – Οι μαθητές διερευνούν τη συμπεριφορά ενός προγράμματος (τμήματος κώδικα) με την προτροπή κατάλληλων ερωτημάτων στο φύλλο εργασίας.
- Μαύρο Κουτί – Οι μαθητές εκτελούν και εξηγούν τη συμπεριφορά του κώδικα χωρίς να τον βλέπουν (εκτέλεση κώδικα σαν «μαύρο κουτί»).
- Μαθητεία - Οι μαθητές αναλύουν παραδείγματα κώδικα και μαθαίνουν να γράφουν οι ίδιοι κώδικα μέσα από παραδείγματα – προβλήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον τους καθώς σχετίζονται με θέματα της καθημερινότητάς τους.

Σχεδίαση του πειράματος

Απαραίτητα υλικά:

- Arduino Uno,
- Servo κινητήρας,
- δύο φωτοαντιστάσεις LDR,
- ένα ηλιακό panel
- ένας USB ελεγκτής – ρυθμιστής τάσης για το panel,
- μία μπαταρία και μια θήκη μπαταρίας με σύνδεσμο DC,
- καλώδια, αντιστάσεις,

- μακετόχαρτο
- κόλλα,
- κολλητική ταινία διπλής όψης

Το συνολικό κόστος ανέρχεται στα 30 €

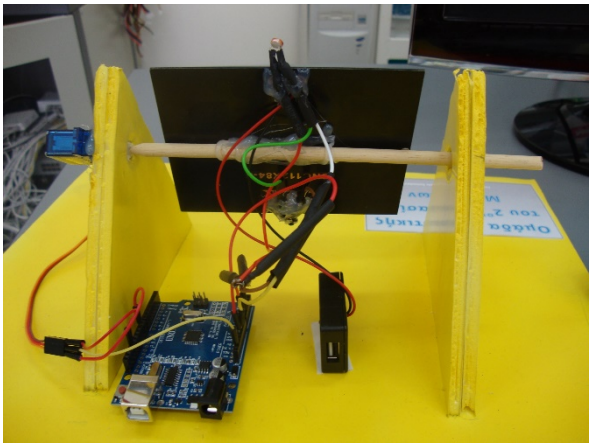
Οι φάσεις υλοποίησης είναι:

1. Κατασκευάστηκε ένα κύκλωμα Arduino για να γνωρίσουν οι μαθητές την κίνηση του σερβοκινητήρα.
2. Κατασκευάστηκε ένα κύκλωμα Arduino με μια φωτοαντίσταση (LDR) και ένα LED το οποίο ανάβει όταν η τιμή της έντασης του φωτός που δίνει η φωτοαντίσταση είναι μεγαλύτερη από 436. Μέσω του προγράμματος μετρήθηκε ότι όταν ήταν σκοτεινά, η φωτοαντίσταση δίνει τιμές 0 και ανάλογα με την ένταση του φωτός (ήλιος ή λάμπα) αυτές αυξάνονται σε 800 έως 1000.
3. Κατασκευάστηκε ένα κύκλωμα Arduino σε breadboard με δύο φωτοαντιστάσεις και καταγράφτηκαν οι τιμές της έντασης δίνοντας περισσότερο φως στη μια και μετά στην άλλη. Με τις τιμές που συλλέχθηκαν, θεωρήθηκε ότι όταν η διαφορά στις τιμές των δύο φωτοαντιστάσεων είναι περισσότερο από 5, τότε υπάρχει περισσότερο φως στην πλευρά της φωτοαντίστασης με την μεγαλύτερη τιμή. Στον κώδικα η διαφορά ονομάζεται error.
4. Προστέθηκε στο προηγούμενο κύκλωμα ένας σερβοκινητήρας ο οποίος γύριζε ανάλογα με τη διαφορά των τιμών που έδιναν οι φωτοαντιστάσεις. Για να βρίσκεται το πάνελ στη βέλτιστη θέση και να μαζεύει το φως από τον ήλιο, έπρεπε να προσδιοριστεί πόσο πρέπει να μεταβάλλεται η γωνία που στρέφεται ο κινητήρας servo.

Αρχικά έγιναν δοκιμές με 1 μοίρα κάθε φορά που η διαφορά των τιμών από τις φωτοαντιστάσεις είναι >5 και το αποτέλεσμα δεν ικανοποίησε. Ακολούθησαν δοκιμές με 2, 5 και 10 μοίρες και φάνηκε –μέσω της παρατήρησης- ότι το βέλτιστο αποτέλεσμα είναι στις 10 μοίρες.

Το κύκλωμα

Το κύκλωμα που βρίσκεται πάνω στο έργο κατασκευάστηκε χωρίς breadboard ώστε να στερεωθούν οι δύο φωτοαντιστάσεις στις δύο πλευρές του ηλιακού πάνελ. Έγινε συγκόλληση κάθε μιας φωτοαντίστασης με την αντίστοιχη αντίσταση και συγκολλήθηκαν τα καλώδια στις θύρες του Arduino.



Εικόνα 2. Το κύκλωμα του ηλιακού φορτιστή

Ο κώδικας

Ο κώδικας είναι σχετικά απλός ώστε να μπορεί να γίνει κατανοητός από τους μαθητές της Γ' Γυμνασίου που δεν έχουν μεγάλη εμπειρία στον προγραμματισμό και μάλιστα στη C++.

Παρατηρήσεις και βελτιώσεις

Παρατηρήθηκε ότι αφήνοντας το φωτοβολταϊκό να στρέφεται 10 μοίρες προς την φωτοαντίσταση με το περισσότερο φως, θα έφτανε να γυρίζει ανάποδα από τον ήλιο με αποτέλεσμα να μη λαμβάνει καθόλου φως. Γι αυτό το πρόγραμμά διαμορφώθηκε ώστε να στρέφει το φωτοβολταϊκό από 0 έως 120 μοίρες ακόμη κι αν υπάρχει διαφορά στις τιμές των φωτοαντιστάσεων.

Τα στάδια της κατασκευής της μακέτας συναρμολόγησης είναι:

i. Κόπηκε η μακέτα ώστε να σχηματιστεί η βάση για το πάνελ.
ii. Κολλήθηκε το φωτοβολταϊκό πάνελ με το USB ελεγκτή
iii. Συναρμολογήθηκε η κατασκευή κολλώντας το πάνελ πάνω στη ράβδο και τοποθετήθηκε το κύκλωμα πάνω στο πάνελ ώστε οι δύο φωτοαντιστάσεις να βρίσκονται στις δύο πλευρές του για να συλλέγουν το φως.
iv. Προσαρμόστηκε το κύκλωμα στην μακέτα και διορθώθηκε όπου υπήρχε πρόβλημα με την κίνηση του πάνελ

Αναλυτικά η παρουσίαση του έργου όπως και τα προγράμματα βρίσκονται :

https://github.com/abele12/solar-charger

https://openedtech.ellak.gr/robotics2020/dimiourgia-iliakou-fortisti/

Συμπεράσματα

Σε αυτήν την εργασία παρουσιάστηκε η κατασκευή ενός ηλιακού φορτιστή με πλακέτα Arduino. Η βασική ιδέα ήταν οι μαθητές μέσω της επικοινωνίας, της συνεργασίας να δημιουργήσουν προγράμματα παράλληλα με την κατασκευή στην πλακέτα Arduino. Η εφαρμογή απέδειξε ότι οι μαθητές δουλεύοντας σε ολιγομελείς ομάδες μπορούν να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις, φθάνοντας στο επιθυμητό αποτέλεσμα.

Οι στόχοι του σεναρίου επιτεύχθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Η υλοποίηση του σεναρίου έδειξε ότι οι στόχοι επιτυγχάνονται καλύτερα όσο μεγαλύτερη είναι η εξοικείωση των μαθητών με την πλατφόρμα Arduino. Επειδή όμως η εμπειρία τους είναι μικρή δόθηκε έτοιμος ο κώδικας και το κύκλωμα. Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα και κυρίως όταν έβλεπαν την κίνηση του πάνελ ανάλογα με την ποσότητα του φωτός που έφθανε στις φωτοαντιστάσεις.

Οι μαθητές μπόρεσαν να αλληλεπιδράσουν με την πειραματική διάταξη και το λογισμικό. Μπόρεσαν να συνδέσουν τη νέα γνώση που απέκτησαν με το πείραμα με την καθημερινή ζωή και να αφομοιώσουν ευκολότερα τις νέες πληροφορίες. Δοκίμασαν τη λειτουργία του κυκλώματος δίνοντας διαφορετική ποσότητα φωτός στις φωτοαντιστάσεις και παρατήρησαν τις αλλαγές στη φορά κίνησης του πάνελ.

Μια μελλοντική επέκταση στο συγκεκριμένο έργο είναι η κατασκευή μιας βάσης που επιτρέπει στο φωτοβολταϊκό πάνελ να στρέφεται σε δύο άξονες, χρησιμοποιώντας τέσσερις φωτοαντιστάσεις και επίσης το φωτοβολταϊκό να τροφοδοτεί μπαταρία που θα μπορεί να αποθηκεύει την ενέργεια.

Με το STEM, οι μαθητές χρησιμοποιώντας εξαρτήματα όπως αισθητήρες, κινητήρες και δομικά στοιχεία φτιάχνουν το δικό τους πείραμα και το αντίστοιχο λογισμικό, μαθαίνουν πώς να δώσουν κίνηση στις κατασκευές τους μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, αποκτώντας δεξιότητες προγραμματισμού και επίλυσης προβλημάτων.

Με τις δραστηριότητες STEM, οι οποίες αποδεικνύουν την πρακτική εφαρμογή της θεωρητικής γνώσης, οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι μπορούν να δημιουργήσουν κατασκευές από την καθημερινή ζωή. Αυτό εμπλέκει τους μαθητές πληρέστερα στη διαδικασία εκμάθησης. Επίσης καταλαβαίνουν ότι ένα πρόβλημα μπορεί να λυθεί με διαφορετικούς τρόπους.

Παρόλο που οι μαθητές της Γ’ Γυμνασίου δεν έχουν μεγάλη εμπειρία στον προγραμματισμό, δεδομένου ότι έχουν διδαχθεί προγραμματισμό μέσω του Scratch και της Logo, έδειξαν ενδιαφέρον για τον προγραμματισμού στη C/C++ και διατύπωσαν αλλαγές και βελτιώσεις στα προγράμματα που τους προτάθηκαν να δημιουργήσουν.

Περισσότερο, όμως, τους τράβηξε το ενδιαφέρον είναι ότι μπορούσαν μέσω του υπολογιστή να προγραμματίσουν τον μικροελεγκτή και να δίνουν κίνηση στις κατασκευές τους.

Τα οφέλη των μαθητών από αυτήν την κατασκευή είναι:

- Σκέφτονται μέσα από την παρατήρηση και τον πειραματισμό.
- Σκέφτονται λογικά.
- Μαθαίνουν ότι γίνονται λάθη, (ένα πείραμα μπορεί να αποτύχει) αλλά τα λάθη είναι ακριβώς αυτά που θα βοηθήσουν να μάθουμε, να διορθώσουμε και να αποδεχτούμε ότι η αποτυχία δεν είναι αποτυχία αλλά η αρχή για κάτι καινούριο.
- Να μάθουμε ότι με τα χεριά μας μπορούμε να φτιάξουμε κάτι χρήσιμο
- Να μην έχουμε φόβο για τις θετικές επιστήμες γιατί θα έχουν ήδη κάνει πειράματα με το STEM.

Βιβλιογραφία

Άρθρα

Brousseau, G. (1984). The crucial role of the didactical contract in the analysis and construction of situations in teaching and learning mathematics. In H.-G. Steiner (Ed.), Theory of mathematics education: ICME 5 – topic area and miniconference: Adelaide, Australia. Bielefeld, Germany: Institut fuer Didaktik der Mathematik der Universitaet Bielefeld.

Chionidou-Moskofoglou, M (2005). Vasikes Methodoi Omado-synergatikis Didaskalias kai Mathisis sta Mathimatika. http://users.auth.gr/~lemonidi/sde_yliko/Omadosinergatik i%20didaskalia%20.pdf

Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012). *Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer.* Congressional Research Service. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2019 από http://www.fas.org/sgp/crs/misc/R42642.pdf.

Kotini I., & Tzelepi S. (2013). Schediazontas ena mathima Pliroforikis pou vasizetai stis arches tou Epoikodomitismou, tis Ypologistikis Skepsis kai tis Paichnidopoiisis. Sto 5o Synedrio «I Pliroforiki stin ekpaidefsi». 11-13/10/2013. Peiraias: Panepistimio Peiraios.

Psycharis, S. (2015). 'The Impact of Computational Experiment and Formative Assessment in Inquiry Based Teaching and Learning Approach in STEM Education ; Journal of Science Education, and Technology 25(2),316-326 (JOST) DOI 10.1007/s10956-015-9595-z

Psycharis, S., (2016).'Inquiry Based- Computational Experiment, Acquisition of Threshold Concepts and Argumentation in Science and Mathematics Education (Accepted for publication at Journal "Educational Technology & Society"- Volume 19, Issue 3, 2016.

Psycharis, S. (2016). I Kainotomia-Aristeia sta Protypa Scholeia os synarti-si tou

STEM kai tis Diaforopoiimenis Mathisis. Anaktithike 14 Ioylioy, 2021 apo http://goo.gl/RsgWzV

Βιβλία

eDidaktikes prosengiseis kai ergaleia gia ti didaktiki tis Pliroforikis», M. Grigoriadou k.a., Ekdoseis Neon Technologion, 2009.

Paliouras, A. (2017). Kataskefazo kai programmatizo me ton mikroelegkti Arduino. http://robotics-edu.gr/data/arduino/arduino_paliouras.pdf

Poulakis, E. (2015). Programmatizontas me ton mikroelegkti Arduino. http://users.sch.gr/manpoul/docs/arduino/ProgrammingArduino.pdf

Wing, J. M .(2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49, 33-35.

Διαδικτυακοί τόποι

create.arduino.cc/projecthub

Κάθε μας μέρα ας είναι μια πράσινη μέρα

Αθηνά Μοσχάκη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed. M.A.

Περίληψη

Το παρόν σενάριο διάρκειας τεσσάρων (4) διδακτικών ωρών προορίζεται για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας στη συμβατική τάξη. Απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 12-13 ετών, επιπέδου Α2 (εξάβαθμη κλίμακα ΚΕΠΑ) και συνδέεται με το σχολικό εγχειρίδιο: Think Teen A΄ Grade - Beginners' - Unit 5 - Lesson 3: Let's go green. Αναφορικά με τη διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται το σενάριο έχει στοιχεία της ανεστραμμένης τάξης ενώ πραγματεύεται το θέμα της ανακύκλωσης με στόχο: α) κατά τις δύο (2) πρώτες διδακτικές ώρες τον εμπλουτισμό και εμπέδωση γνώσεων και λεξιλογίου σχετικών με το θέμα της ανακύκλωσης και β) κατά την τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα τη δημιουργία αφίσας, η οποία ως τελικό παραγόμενο προϊόν, θα αναρτηθεί στο blog του σχολείου προκειμένου εκτός των μαθητών να ευαισθητοποιηθεί και η τοπική κοινωνία ως προς τα μέτρα που πρέπει να παρθούν μέσω της διάχυσης του παραγόμενου αυτού αποτελέσματος.

Λέξεις-Κλειδιά: Αγγλική Γλώσσα, ανακύκλωση, αφίσα

Let's make every day a green day

Athena Moschaki, M.A., M.Ed.,

Abstract

The present scenario lasting four (4) teaching hours is intended for the teaching of the English language in the conventional classroom. It is addressed to students aged 12-13, level A2 (six-level CERF scale) and is linked to the textbook: Think Teen A Grade - Beginners'- Unit 5 - Lesson 3: Let's go green. Regarding the didactic approach adopted, the script has elements of the flipped classroom while dealing with the issue of recycling aiming at: a) during the first two (2) teaching hours the enrichment and consolidation of knowledge and vocabulary related to the subject of recycling and b) during the third (3^{rd}) and fourth (4^{th}) teaching hours the creation of a poster, which, as a final product, will be posted on the school blog in order to raise awareness among the students and the local community at the same time regarding the measures to be taken through the dissemination of this result.

KeyWords: English language, recycling, poster

Εισαγωγή

Σκοπός του σεναρίου που αφορά στη θεματολογία της ανακύκλωσης είναι οι μαθητές: α) να διευρύνουν τις γνώσεις τους ερχόμενοι σε επαφή με τα σημαντικά θέματα της

ανακύκλωσης β) να αναπτύξουν γραμματισμούς, όπως ψηφιακό, οπτικό, πληροφοριακό γ)να καλλιεργήσουν την κριτική σκέψη τους δ)να ενθαρρυνθούν ώστε να συμμετέχουν ενεργά και αυτόνομα στη μαθησιακή διαδικασία. Το διδακτικό αυτό σενάριο έχει στοιχεία της ανεστραμμένης τάξης. Επιλέχτηκε αυτή η διδακτική προσέγγιση ώστε ο διδακτικός χρόνος στην τάξη να αξιοποιηθεί περισσότερο σε αλληλεπιδραστικού τύπου δραστηριότητες και οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά: α) στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τη διδασκαλία εντός και εκτός τάξης και β) στην εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, μετατρέποντας την εκπαίδευση σε μία μορφή μικτής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής οδηγείται στην κατάκτηση της καινούργιας γνώσης με τελικό στόχο να εκφράσει τις σκέψεις, τις απόψεις και τις προθέσεις του, να αλλάξει συνήθειες, συμπεριφορές και στάση αναφορικά με τα θέματα της ανακύκλωσης που επεξεργάστηκε. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στη διδασκαλία η εξοικείωση των μαθητών με : α) τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας β) την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και να έχουν κατακτήσει το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 στην Αγγλική γλώσσα. Οι δραστηριότητες του σεναρίου βασίζονται στην Συμπεριφοριστική και Εποικοδομιστική προσέγγιση, μαθητοκεντρική διδασκαλία, αποκλίνουσας παραγωγικότητας στυλ.

Περιγραφή Εκπαιδευτικού Σεναρίου

Το σενάριο αυτό υλοποιήθηκε από μαθητές του Γυμνασίου … στην Α΄ Τάξη Αρχαρίων και αφορά στην θεματολογία της ανακύκλωσης.

Στόχοι

Σύμφωνα με τους δείκτες του ΕΠΣ-ΞΓ οι μαθητές επιδιώκεται: α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο να εξασκηθούν στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου β) σε σχέση με την τεχνολογία η χρήση ψηφιακών εργαλείων για την συλλογή, κατανόηση και μετασχηματισμό πληροφοριών, η καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού και ενίσχυση αυτοπεποίθησης αναφορικά με τη χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου (γ) σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το θέμα της ανακύκλωσης, καλλιέργεια γραμματισμών, όπως εκτός ψηφιακού, οπτικού (ικανότητα κατανόησης εικόνας), πληροφοριακού (ικανότητα εύρεσης και αξιολόγησης πληροφορίας), ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, συμμετοχή σε διαφοροποιημένες σε σχέση με το μαθησιακό τους προφίλ δραστηριότητες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές, ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μόνο συντονιστικός, συμβουλευτικός, διαμεσολαβητικός.

Ο ρόλος του μαθητή

Σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων των Luke & Freebody (1999) ανάλογα με τις υπό εφαρμογή δραστηριότητες μπορεί να είναι αυτός του αποκωδικοποιητή, του συμμετόχου, του χρήστη ή του αναλυτή κειμένου.

Οργάνωση της τάξης

Οι μαθητές εργάζονται στο εργαστήριο Η/Υ, 3 άτομα ανά υπολογιστή, ή και στην ολομέλεια.

Δραστηριότητες

Κατά την πρώτη και δεύτερη διδακτική ώρα επιδιώκεται η διερεύνηση γνώσεων και σύνδεση με προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με την ανακύκλωση, ο εμπλουτισμός και εμπέδωση γνώσεων και λεξιλογίου μέσα από δραστηριότητες, όπως χρήση πολυτροπικού κειμένου (βίντεο), επίλυση κουίζ (Socrative), επίλυση σταυρολέξου (φωτόδενδρο), παραγωγή γραπτού λόγου, συζήτηση, ασκήσεις μέσω του σχολικού εγχειριδίου, καταγραφή πληροφοριών σε διαμοιρασμένο πίνακα (padlet), ενώ κατά την τρίτη και τέταρτη διδακτική ώρα μέσα από δραστηριότητες, όπως συζήτηση, σύνθεση προτάσεων, επιχειρηματολογία με αντιλογία (debate), ανοικτή ψηφοφορία ως τελικό παραγόμενο προϊόν προκύπτει η κατασκευή αφίσας με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών αλλά και της τοπικής κοινωνίας στα θέματα της ανακύκλωσης.

Συμπεράσματα

Το συγκεκριμένο σενάριο θα μπορούσε να εφαρμοστεί με παραδοσιακό τρόπο κατά τη δεύτερη τρίτη και τέταρτη διδακτική παρέμβαση ίσως με εξίσου ικανοποιητικά αποτελέσματα. Η δραστηριότητα με επίλυση ψηφιακού, αυτοδιορθούμενου σταυρόλεξου (φωτόδενδρο) θα μπορούσε να αντικατασταθεί από ένα έντυπης μορφής σταυρόλεξο. Οι δραστηριότητες επίλυσης ασκήσεων του σχολικού εγχειριδίου είναι εν προκειμένω παραδοσιακού χαρακτήρα, όπως και η αφίσα κατασκευασμένη με έντυπο υλικό. Κατά την πρώτη διδακτική ώρα η διερεύνηση γνώσεων σε σχέση με προϋπάρχουσα γνώση θα μπορούσε μεν να πραγματοποιηθεί μέσω κειμένου και ερωτήσεων κατανόησης σε έντυπη μορφή, η χρήση, όμως, του πολυμεσικού υλικού μέσω της οπτικοποίησης του μαθησιακού αντικειμένου ήταν απαραίτητη προκειμένου οι μαθητές να ενεργοποιηθούν με τον καλύτερο τρόπο για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες. Διαφάνηκε ότι όλη η διαδικασία άρεσε στα παιδιά. Ήταν προφανές ότι ενθουσιάστηκαν με το γεγονός ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού ήταν απλά διευκολυντικός, διαμεσολαβητικός, συμβουλευτικός και το μάθημα απέκτησε μαθητοκεντρικό χαρακτήρα. Η χρήση πολυμεσικού υλικού μέσω της οπτικοποίησης του μαθησιακού αντικειμένου έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν με τον καλύτερο τρόπο το περιεχόμενο και τα βασικά στοιχεία του. Εφαρμόστηκε μια σειρά από ψηφιακές εφαρμογές με αποτέλεσμα να διευρυνθούν οι γνώσεις τους και παράλληλα να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού επιτυγχάνοντας επιπλέον τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την εξάσκηση γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και την

εξοικείωση με την αυτόνομη μάθηση. Για τις ανάγκες της εξ αποστάσεως διδασκαλίας οι πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις προσαρμόστηκαν και στην ασύγχρονη διδασκαλία (e-class) με επιτυχία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Eniaio Programma Spoudon ton Xenon Glosson (EPS-XG)

Blaz, D. (2013). Differentiated Instruction: A Guide for Foreign Language Teachers. Hoboken: Taylor and Francis.

Collaborative Knowledge Construction using Flipped Classroom Model. In: 2015 IEEE Conference on e-Learning, e-Management and e-Services, IC3e 2015, 24 - 26 Aug 2015, Melaka, Malaysia.

Luke, A. and Freebody, P. (1999). A map of possible practices: Further notes on the four resources model. Practically Primary 4 (2) 5-8.

Παράρτημα

Τίτλος Σεναρίου:

Let’s make every day a green day

Ταυτότητα Παρέμβασης

Γνωστικό αντικείμενο: Αγγλικά

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου: Think Teen A΄ Grade-Beginners’-Unit 5-Lesson 3: Let’s go green

Προφίλ μαθητών: Απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 12-13 ετών

Επίπεδο γλωσσομάθειας τάξης: Με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του ΚΕΠΑ, το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές επιπέδου γλωσσομάθειας Α2

Χρονική διάρκεια: Το σενάριο έχει διάρκεια τέσσερις (4) διδακτικές ώρες και λαμβάνει χώρα είτε στο εργαστήριο Πληροφορικής είτε στην αίθουσα διδασκαλίας αρκεί να υπάρχει σύνδεση στο διαδίκτυο και δυνατότητα χρήσης υπολογιστή.

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις: Οι συμμετέχοντες μαθητές θα πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με: α) τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων που θα χρησιμοποιηθούν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας β) την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας και να έχουν κατακτήσει το επίπεδο γλωσσομάθειας Α2 στην Αγγλική γλώσσα

Συνοπτική περιγραφή

Το διδακτικό αυτό σενάριο αφορά στη θεματολογία της ανακύκλωσης με στοιχεία της ανεστραμμένης τάξης. Επιλέχτηκε αυτή η διδακτική προσέγγιση ώστε ο διδακτικός χρόνος στην τάξη να αξιοποιηθεί περισσότερο σε αλληλεπιδραστικού τύπου δραστηριότητες και οι μαθητές να εμπλακούν ενεργά: α) στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών για τη διδασκαλία εντός και εκτός τάξη και β) στην εξ αποστάσεως επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών, μετατρέποντας την εκπαίδευση σε μία μορφή μικτής εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής οδηγείται στην κατάκτηση της καινούργιας γνώσης με τελικό στόχο να εκφράσει τις σκέψεις, τις απόψεις και τις προθέσεις του, να αλλάξει συνήθειες, συμπεριφορές και στάση αναφορικά με τα θέματα της ανακύκλωσης που επεξεργάστηκε.

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σύμφωνα με τους δείκτες του ΕΠΣ-ΞΓ οι μαθητές/τριες επιδιώκεται:

(α) σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο

Κατανόηση Γραπτού Λόγου

Α2.01. Να κατανοούν το περιεχόμενο σύντομου κειμένου π.χ. επιστολή, ανακοίνωση, αγγελία, καταλόγου, προσωπικού ιστολόγιου (blog) κ.λπ., το οποίο αναφέρεται σε καταστάσεις καθημερινής ρουτίνας και μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, πίνακες ή απλά διαγράμματα.

Α2.03. Να αναγνωρίζουν το είδος ενός κειμένου και στοιχεία του περιβάλλοντος χρήστη του, το συντάκτη, τον αποδέκτη, τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί.

Α2.07 Να κατανοούν τη συνοπτική περιγραφή ενός βίντεο στο youtube

Α2.08. Να κατανοούν το αποτέλεσμα μιας απλής αναζήτησης σε μηχανή αναζήτησης (π.χ. google).

Παραγωγή Γραπτού Λόγου και Γραπτή Διάδραση

Α2.10. Να παρουσιάζουν σε ορισμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και σε ορισμένους αποδέκτες ιδέες ή προτάσεις για την επίλυση ενός απλού προβλήματος.

Α2.13. Να αποδίδουν το γενικό νόημα ενός ή περισσοτέρων σύντομων κειμένων ή να συνοψίσουν τα κύρια σημεία του/τους, αξιοποιώντας γλωσσικά στοιχεία (λεξικά και γραμματικά).

Κατανόηση Προφορικού Λόγου

Α2. 19. Να κατανοούν τα κύρια σημεία αποσπασμάτων από τηλεοπτικά ή ραδιοφωνικά προγράμματα σχετικά με θέματα της επικαιρότητας, εφόσον ο λόγος είναι απλός και καθαρός.

Α2.20. Να απαντήσουν σε απλά ερωτήματα σχετικά με το μήνυμα που διατυπώνει ένα βίντεο που παρακολουθούν στο youtube.

Α2. 22. Να συνάγουν τη στάση του ομιλητή βάσει γλωσσικών αλλά και εξωγλωσσικών στοιχείων, όπως του επιτονισμού.

Α2. 23. Να αναγνωρίζουν το είδος ενός κειμένου και επιμέρους στοιχεία του περιβάλλοντος χρήστη του, τον συντάκτη, τον αποδέκτη, τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί.

Α2. 26. Να προτείνουν στον/στους συνομιλητή(/ες) τους λύσεις για κάποιο πολύ απλό πρόβλημα.

Α2.27. Να αποδίδουν το γενικό νόημα ενός ή περισσοτέρων κειμένων αξιοποιώντας τα λεξικογραμματικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε αυτό/ αυτά.

Παραγωγή Προφορικού Λόγου και Προφορική Διάδραση

Α2.24. Να ανταλλάσσουν πληροφορίες ή απόψεις με τους συνομιλητές τους αναφορικά με δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας.

Απόκτηση/εμπλουτισμός λεξιλογίου σχετικού με τη θεματολογία της ανακύκλωσης

Εξοικείωση με ψηφιακά κειμενικά είδη και εφαρμογές

β) σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας

- Χρηση συνεργατικών εγγράφων και πολυτροπικών κειμένων
- Χρήση ψηφιακών εργαλείων για την συλλογή, κατανόηση, πληροφοριών
- Καλλιέργεια ψηφιακού γραμματισμού και ενίσχυση αυτοπεποίθησης αναφορικά με τη χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου.
- Απόκτηση ψηφιακών γνώσεων για χρήση και εκτός σχολικής τάξης με στόχο την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή.

(γ) σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία και τις γνώσεις για τον κόσμο

- Ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από το θέμα της ανακύκλωσης
- Καλλιέργεια γραμματισμών, όπως ψηφιακού, οπτικού (ικανότητα κατανόησης εικόνας), πληροφοριακού (ικανότητα εύρεσης και αξιολόγησης πληροφορίας)
- Ανάπτυξη συνεργατικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων

- Συμμετοχή σε διαφοροποιημένες σε σχέση με το μαθησιακό τους προφίλ δραστηριότητες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές
- Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ως αποτέλεσμα της εφαρμογής της διδακτικής μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης, καθώς ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι μόνο συντονιστικός, συμβουλευτικός, διαμεσολαβητικός

Αναλυτική περιγραφή

1η Διδακτική Ώρα

1η Δραστηριότητα **(**15΄**):** Ο εκπαιδευτικός έχοντας επιλέξει τη διδακτική μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης πριν την έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας στην σχολική τάξη αναρτά στον προσβάσιμο αποθηκευτικό χώρο Google Drive με κοινή χρήση ή αποστέλλει στην ηλεκτρονική διεύθυνση των μαθητών, την οποία έχουν δηλώσει με τη συγκατάθεση των γονέων τους, δύο βίντεο τα οποία έχει επιλέξει από το youtube λαμβάνοντας υπόψη στόχους αλλά και γλωσσικά μέσα, λειτουργικά και δομικά στοιχεία, ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας του τμήματός του. Τα βίντεο έχουν θέμα την ανακύκλωση [π.χ. τι είναι ανακύκλωση; (What is recycling?) Η σημαντικότητα της ανακύκλωσης (What is the need for recycling?) Ποια είναι τα ανακυκλώσιμα υλικά; (What things can be recycled?)

Επιπλέον ο εκπαιδευτικός αποστέλλει στους μαθητές κουίζ, το οποίο έχει ετοιμάσει χρησιμοποιώντας το Socrative, το δωρεάν εκπαιδευτικό εργαλείο αξιολόγησης με κλειστού τύπου ερωτήσεις, ώστε να το επιλύσουν μετά την προβολή των βίντεο στο σπίτι τους. Στόχο έχει τον έλεγχο κατανόησης των νέων εννοιών και εμπέδωση αυτών από την πλευρά των μαθητών. Η ανατροφοδότηση αυτή θα βοηθήσει στον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων και την επιλογή του κατάλληλου υλικού που θα αξιοποιηθεί στην τάξη. Ερωτήματα και απορίες είναι δυνατόν να τίθενται και να επιλύονται από τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό της τάξης μέσω του forum της πλατφόρμας που επικοινωνούν.

Μέσα στην τάξη κατά την πρώτη διδακτική ώρα και στην ολομέλεια ο εκπαιδευτικός επαναπροβάλλει τα βίντεο και αναλύονται οι απαντήσεις του κουίζ. Ο υπολογιστής του εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένος με τον διαδραστικό πίνακα, από όπου προβάλλονται στην ολομέλεια τα αποτελέσματα του κουίζ.

Ο μαθητής πριν την έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας και βάσει των οδηγιών του εκπαιδευτικού παρακολουθεί τα προεπιλεγμένα βίντεο για όσες φορές επιθυμεί στον δικό του χρόνο και ρυθμό και εν συνεχεία εκπονεί το κουίζ.

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα στην ολομέλεια οι μαθητές επιλύουν απορίες και αναλύονται οι απαντήσεις του κουίζ μετά την επαναπροβολή των δύο βίντεο.

Σύνδεσμος βίντεο α) 1ο βίντεο β) 2ο βίντεο

Σύνδεσμος quiz socrative https://b.socrative.com/student (Φύλλο Εργασίας 1)

2η Δραστηριότητα **(**10΄**):** Μετά την επαναπροβολή των βίντεο και τον σχολιασμό των απαντήσεων του κουίζ, τα αποτελέσματα του οποίου προβάλλονται στην ολομέλεια μέσω του υπολογιστή του εκπαιδευτικού που είναι συνδεδεμένος με τον διαδραστικό πίνακα, ακολουθεί συζήτηση πάνω στα αποτελέσματα (Φύλλο Εργασίας 2).

3η Δραστηριότητα **(**10΄**):** Ο εκπαιδευτικός, αφού οργανώσει την τάξη προτείνει στους μαθητές να υλοποιήσουν την παρακάτω διαδραστική ψηφιακή δραστηριότητα (διαθέσιμη στον σύνδεσμο http://photodentro.edu.gr/aggregator/lo/photodentro-lor-8521-4765 που αφορά σε δραστηριότητα επίλυσης σταυρόλεξου (Φύλλο Εργασίας 3)**.** Επιπλέον παραπέμπει στο online λεξικό www.wordreference.com/engr/ για την αναζήτηση της ερμηνείας αγνώστων λέξεων.

Οι μαθητές υλοποιούν τη διαδραστική ψηφιακή δραστηριότητα διαθέσιμη στο φωτόδενδρο. Είναι επίλυση σταυρολέξου, σε μορφή πολυτροπικού κειμένου. Δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές να το επαναλάβουν όσες φορές επιθυμούν αλλά με διαφορετική σειρά των λέξεων και με προσθήκη κάθε φορά καινούριου υλικού. Αναζητούν στο online λεξικό το καινούριο άγνωστο λεξιλόγιο το οποίο καταγράφουν στον πίνακα.

4η Δραστηριότητα (10΄)**:** Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψουν παράγραφο 40-60 λέξεων με το καινούριο λεξιλόγιο, το οποίο έχει καταγραφεί στον πίνακα. Θα κερδίσει η ομάδα που θα έχει χρησιμοποιήσει τις περισσότερες λέξεις (Φύλλο Εργασίας 4). Κατόπιν τους προτείνει να το αναρτήσουν στο blog που διατηρεί η τάξη και στο οποίο πρόσβαση έχουν μόνο ο εκπαιδευτικός, οι μαθητές και οι γονείς. Αν δεν επαρκεί ο χρόνος η ανάρτηση μπορεί να γίνει και μετά την τάξη.

2η Διδακτική Ώρα

1η Δραστηριότητα (15’)**:** Πριν την έναρξη της δεύτερης διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τα ίδια βήματα εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης τάξης καλεί τους μαθητές να μελετήσουν προσεκτικά το κείμενο-αφίσα στη σελίδα 50 του σχολικού εγχειριδίου Think Teen, A΄ Grade και να κάνουν τις ασκήσεις 1 και 2 στη σελ. 51 (Φύλλο Εργασίας 5). Παράλληλα τους προτρέπει να ψάξουν το άγνωστο λεξιλόγιο στο online λεξικό.

Στην τάξη ο εκπαιδευτικός δίνει 5΄στους μαθητές για να συζητήσουν τις απαντήσεις των ασκήσεων που έκαναν στον χώρο τους, αφού πρώτα απευθυνόμενος στην ολομέλεια λύνουν τυχόν απορίες ή προβλήματα που προέκυψαν από τη μελέτη στο σπίτι. Κατόπιν συζητούν τις απαντήσεις.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-A111/525/3468,14039/

Online λεξικό www.wordreference.com/engr/

2η Δραστηριότητα (8΄)**:** Προκειμένου να εμπεδώσουν το διδαχθέν υλικό ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές ατομικά να επιλύσουν τις ασκήσεις 3 και 4 στη σελίδα 46 του Workbook (Think Teen, A' Grade Beginners) (Φύλλο Εργασίας 6).

Παράλληλα τους προτρέπει να ψάξουν άγνωστο λεξιλόγιο στο online λεξικό. Στη συνέχεια ελέγχουν τις απαντήσεις.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές:

https://tinyurl.com/rtqwcq6

Online λεξικό www.wordreference.com/engr/

3η Δραστηριότητα (12')**:** Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός, αφού δίνει τον σύνδεσμο ενός padlet που έχει δημιουργήσει ο ίδιος με οριοθέτηση χώρου συγκεκριμένου για καθεμία από τις επτά ομάδες των τριών καλεί τους μαθητές να εκφράσουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τις προθέσεις τους να αλλάξουν συνήθειες και συμπεριφορές αναφορικά με τα ζητήματα που επεξεργάστηκαν. Ταυτόχρονα ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε ο υπολογιστής να είναι ανοιχτός και όσα γράφονται είναι ορατά στην ολομέλεια (Φύλλο Εργασίας 7). Οι μαθητές ανατρέχουν στο padlet, όπου σε ομάδες των τριών εκθέτουν τις απόψεις τους και απαντούν στο ερώτημα αν προτίθενται να αλλάξουν συνήθειες και τι πρέπει να κάνουν.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: padlet

I will try my hardest to help save my planet…

4η Δραστηριότητα (5΄)**:** Στην τάξη στο τέλος του μαθήματος και προκειμένου κάθε μαθητής να γνωρίζει τα πεδία πληροφοριών στα οποία θα πρέπει να ανατρέξει ώστε να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του για την επόμενη διδακτική ώρα στο πλαίσιο της ανεστραμμένης τάξης ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες των τεσσάρων μαθητών σε μια μικτών ικανοτήτων σύνθεση και αναθέτει βάσει της εφαρμογής του μοντέλου της διαφοροποιημένης μάθησης αναζήτηση στο διαδίκτυο διαφορετικού υλικού ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας του καθενός στην ομάδα. Κάθε μέλος αυτής θα έχει διαφορετικό ρόλο. Ο υπεύθυνος που θα παρουσιάσει την αφίσα δεν θα συμμετέχει στην κατασκευή της. Στους «ασθενέστερους» αναθέτει αναζήτηση εικόνων και υλικού ή και δημιουργία υλικού για τον στολισμό της αφίσας (Φύλλο Εργασίας 8). Οι μαθητές βάσει των υποδείξεων του εκπαιδευτικού συντονίζονται και μοιράζουν μεταξύ τους τις αρμοδιότητες για να συνεργαστούν.

3η Διδακτική Ώρα

1η Δραστηριότητα (10΄): Στην τάξη ο εκπαιδευτικός προκαλεί συζήτηση κάνοντας χρήση των ήδη διδαγμένων φράσεων σχετικών με τη δημιουργία προτάσεων (making suggestions), με σκοπό να συλλεχθεί υλικό για την αφίσα. Ιδέες μπορούν να αντληθούν και από το padlet που δημιούργησαν την προηγούμενη διδακτική ώρα (Φύλλο Εργασίας 9). Οι μαθητές ανακαλώντας το διδαχθέν υλικό, αντλώντας ιδέες από το padlet που δημιούργησαν αλλά και από πληροφορίες που συνέλεξαν για τη δημιουργία της αφίσας εργαζόμενοι από το σπίτι ενεπλάκησαν σε συζήτηση, τα προϊόντα της οποίας θα χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό της αφίσας.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: διαδίκτυο, https://padlet.com/athinamoschaki/ip2s0ns8isgz

2η Δραστηριότητα (30΄): Πριν την έναρξη της τρίτης διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός ακολουθώντας τα ίδια βήματα εφαρμογής των αρχών της ανεστραμμένης και έχοντας διαμοιράσει στους μαθητές τους πόρους είχε καλέσει τους μαθητές στο σπίτι να ψάξουν στοχευμένα και να συγκεντρώσουν από το διαδίκτυο υλικό, διαφορετικό για τον καθένα ανάλογα με τον ρόλο που του είχε ανατεθεί προκειμένου να συνθέσουν μια αφίσα για την περιβαλλοντική ομάδα του σχολείου τους. Στόχος είναι να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές τους σε θέματα διαχείρισης απορριμμάτων. Η πιο ελκυστική αφίσα θα κερδίσει τον διαγωνισμό μεταξύ των μαθητών της τάξης.

Στην τάξη κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας μετά την οργάνωση σε ομάδες και την ανάθεση αρμοδιοτήτων ανάλογα με την επάρκεια του καθενός ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές να δημιουργήσουν την αφίσα (Φύλλο Εργασίας 10). Κινείται στον χώρο, συντονίζει/παρεμβαίνει όπου χρειαστεί και ενθαρρύνει τη χρήση εφαρμογών και εργαλείων.

Με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας συλλέγει τις αφίσες σε USB, ώστε κατά την επόμενη διδακτική ώρα να τις παρουσιάσει στον διαδραστικό και να ψηφιστεί η ελκυστικότερη.

Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες των τεσσάρων δημιουργούν για το σχολείο τους αφίσες. Χρησιμοποιούν το ψηφιακό εργαλείο canva, άριστοι γνώστες του οποίου είναι οι μαθητές. Η ελκυστικότερη αφίσα θα κερδίσει τον διαγωνισμό. Χρησιμοποιούν και υλικό το οποίο έχει προκύψει από την καταγραφή ιδεών, θέσεων και προτάσεων σχετικών με το θέμα της ανακύκλωσης κατά την προηγούμενη δραστηριότητα, καθώς, επίσης, και τις πληροφορίες που έχουν αναζητήσει από το διαδίκτυο πριν την τάξη, σύμφωνα με τις οδηγίες και τις αρμοδιότητες που ο εκπαιδευτικός έχει ορίσει. Ανάλογα με το επίπεδο γλωσσομάθειας οι μαθητές αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους, όπως έχει οριστεί, και εργάζονται συντονισμένα και πειθαρχημένα ώστε να τηρηθεί ο ορισμένος χρόνος για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: https://www.canva.com/

(http:// www. Tuxpaint .org)

4η Διδακτική Ώρα

1η Δραστηριότητα (15΄)**:** Πριν την έναρξη της τέταρτης διδακτικής ώρας ο εκπαιδευτικός έχει συλλέξει τις αφίσες σε USB για να τις παρουσιάσει στον διαδραστικό πίνακα και να ακολουθήσει η ψηφοφορία. Μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός ενημερώνει για την παρουσίαση των αφισών κάθε ομάδας από τον εκπρόσωπό της, συντονίζει τη διαδικασία και παρεμβαίνει μόνο όταν προκύψει πρόβλημα στη ροή της προβολής. (Φύλλο Εργασίας 11).

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: διαδραστικός πίνακας

2η Δραστηριότητα (10΄): Με την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων ο εκπαιδευτικός συντονίζει τη συζήτηση επί της καλύτερης δημιουργίας (Φύλλο Εργασίας 12). Δεν παρεμβαίνει παρά όταν υπάρχει ανάγκη. Οι μαθητές επιχειρηματολογούν στην ολομέλεια μετά την παρουσίαση των αφισών αναδεικνύοντας τα θετικά κα αρνητικά σημεία κάθε μιας αφίσας.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: διαδραστικός πίνακας

3η Δραστηριότητα (10): Με την ολοκλήρωση της συζήτησης ο εκπαιδευτικός συντονίζει ανοικτή ψηφοφορία με επιχειρηματολογία επί της επιλογής, την ανακοίνωση της οποίας αναλαμβάνει ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας. (Φύλλο Εργασίας 13) Ανακοινώνεται στο blog του σχολείου. Απώτερος στόχος της διάχυσης του αποτελέσματος είναι η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, καθώς επίσης και η ύπαρξη διάδρασης με τους αναγνώστες των αφισών, οι οποίοι θα σχολιάσουν και θα εκφράσουν την άποψή τους.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: διαδραστικός πίνακας, blog του σχολείου

4η Δραστηριότητα (10΄): Με την ολοκλήρωση της ψηφοφορίας ο εκπαιδευτικός δίνοντας οδηγίες αναθέτει εργασία (Φύλλο Εργασίας 14) στους μαθητές αυτοαξιολόγησης /αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου να πάρει ανατροφοδότηση και να προβεί σε βελτιώσεις. Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού συμπληρώνουν ατομικά τα φύλλα εργασίας.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: google forms

Αποτίμηση και αντίκτυπος του σεναρίου

Το σενάριο αυτό αποτελεί μια πρόταση εφαρμογής του μοντέλου της ανεστραμμένης μάθησης στη ξενόγλωσση τάξη. Τηρώντας τα τρία στάδια εφαρμογής της σκοπός του σεναρίου είναι να εξοικονομηθεί χρόνος στη σχολική τάξη ώστε η

αλληλεπίδραση του μαθητή με τον καθηγητή, τον συμμαθητή, το αντικείμενο να είναι ουσιαστικότερη. Ο μαθητής γνωρίζοντας το περιεχόμενο του μαθήματος πριν την πρώτη διδακτική ώρα, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κερδίσει τον χρόνο της παρουσίασης του μαθήματος και να εστιάσει σε συγκεκριμένες ανάγκες του μαθητή. Έτσι το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού χρόνου, όπως φαίνεται από την περιγραφή του σεναρίου αφιερώνεται σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, στη χρήση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων, μέσω των οποίων ενισχύονται διάφορες μορφές γραμματισμού, όπως πληροφοριακός, οπτικός, ψηφιακός, τεχνολογικός. Επιπλέον ο αυξημένος βαθμός εμπλοκής των μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία καθιστά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας ενδιαφέρουσα, γεγονός που οδηγεί στην ενεργοποίηση του μαθητή για παραγωγική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.

Διδακτικό σενάριο εξ αποστάσεως εκπαίδευση: «Οι νομοί της Ελλάδας»

Λεκάτη Ελένη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.

Περίληψη

Η πανδημία που μαστίζει την ανθρωπότητα τα τελευταία δύο χρόνια του Covid-19 αποτελεί ένα απρόβλεπτο γεγονός, με επιπτώσεις παγκοσμίου μεγέθους. Η καθημερινή ζωή των μαθητών έχει ανατραπεί ολοκληρωτικά από τα άμεσα μέτρα και τους περιορισμούς που επιβλήθηκαν από την κυβέρνηση για την αντιμετώπιση της πανδημίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα και οι μέθοδοι διδασκαλίας, που βασίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο αποδείχτηκαν ανεπαρκείς. Αυτό το άρθρο παρουσιάζει μία πρόταση διδασκαλίας εξ αποστάσεως, η οποία λαμβάνει υπ' όψη της το συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και την ικανοποίηση της ψυχοσυναισθηματικής τους ανάγκης για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Η υλοποίηση του βασίζεται στη μέθοδο της Ανεστραμμένης διδασκαλίας (Flipped Instruction) με τη μορφή «Κυλιόμενο Σάντουιτς» (Rotated Sandwich) και διαμορφώνεται με σεβασμό στις αρχές της Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (self- Regulated Learning Principles)

Λέξεις-Κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ανεστραμμένη διδασκαλία, διδακτικό σενάριο

Teaching Scenario via Distance Teaching: "Prefectures of Greece"

Lekati Eleni, teacher elementary school, M.Sc.

The Covid 19 pandemic, which has plagued humanity for the past two years, consists of an unpredicted fact, with consequences on a worldwide scale. The daily lives of students have been completely overturned due to the imminent measures and restrictions, which were imposed by the government, in order to deal with the pandemic. The educational programs and the teaching methods, which are based on the school guidelines proved to be insufficient. This article presents a proposal for distance learning, which takes into consideration the student's emotional world and meeting the needs to satisfy their needs for interaction. The implementation, which is based on the method called " Flipped Learning" in the form of "Rotated Sandwich" and is adapted with respect to the principles of Self-Regulated Learning Principles.

Key-Words: distance learning, flipped learning, teaching scenario

Εισαγωγή

Η πανδημία του κορονοϊού έχει αλλάξει ολοκληρωτικά την καθημερινότητά μας και μας έχει επηρεάσει ψυχολογικά και συναισθηματικά. Οι επιδράσεις του εξαπλώθηκαν στον τομέα της εργασίας, των ταξιδιών, της κοινωνικής μας ζωής και φυσικά δεν εξαιρέθηκε η σχολική ζωή. Αρχικά με την εντολή για αναστολή εργασίας όλων των

σχολικών βαθμίδων, που δόθηκε το Μάρτιο του 2020, όλη η εκπαιδευτική κοινότητα βρέθηκε αντιμέτωπη με μία νέα πραγματικότητα. Όροι όπως « εξ αποστάσεως εκπαίδευση», « ψηφιακή τάξη» άρχισαν να εντάσσονται στην αναδιαμορφωμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η τεχνολογία αποτελεί θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο στηρίζεται και αναπτύσσεται η νέα ψηφιακή τάξη. Η εκπαιδευτική κοινότητα υποχρεώνεται να διερευνήσει και να υλοποιήσει μεθόδους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε καθολική κλίμακα εφαρμόζοντας συνδυασμό σύγχρονων αλλά και ασύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.(Kang B., 2021)

Στην Ελληνική πραγματικότητα, η έλλειψη επαγγελματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικτυακή διδασκαλία, η ελάχιστη προηγούμενη εμπειρία, αλλά και η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού τόσο από την πλευρά του διδακτικού προσωπικού, όσο και από τους μαθητές δυσκόλεψαν σε πολύ μεγάλο βαθμό την εφαρμογή της εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Χρειάζεται να λάβουμε υπ΄ όψη μας ότι η εξ αποστάσεως ποιοτική εκπαίδευση εξαρτάται άμεσα από οικονομικούς πόρους και παροχές, ενώ ταυτόχρονα απαιτεί επαρκή εκπαίδευση στην Τεχνολογία Πληροφοριών κι Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και προσβασιμότητα σε καλή σύνδεση στο Διαδίκτυο (Adarkwah 2021).

Το διδακτικό σενάριο που ακολουθεί αφορά το μάθημα της Γεωγραφία της Ε΄ Δημοτικού, « Οι νομοί της Ελλάδας» και η ανάπτυξή του διαμορφώνεται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Η μέθοδος της ανεστραμμένης διδασκαλίας με τη μορφή « κυλιόμενου σάντουιτς», που ακολουθείται, παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή να έχει πρόσβαση στις πληροφορίες του επόμενου μαθήματος με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών. Με αυτό τον τρόπο, γίνεται ενεργός στη μάθηση και ξεφεύγει από τον παθητικό ρόλο του μαθητή, συνδυάζοντας την εμπειρία με τη δράση για τη δημιουργία νέας γνώσης. (Flipped Learning Network , 2014). Οι μαθητές εναλλάσσονται μεταξύ διαφορετικών τρόπων μάθησης, όπως διαδικτυακή μάθηση, διδασκαλία σε μικρές ομάδες ή ατομική ή στο πλαίσιο της τάξης, γεγονός που συντελεί στη διαμόρφωση μιας διαδραστικής διδασκαλίας που απαιτεί ενεργό μαθητή.(Michael B. Horn and Heather Staker, Blended. 2014)

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- Να γνωρίζουν τους περισσότερους νομούς της Ελλάδας και τις πρωτεύουσές τους
- Να μπορούν να προσανατολίζονται στο χάρτη και να αναγνωρίζουν τα γεωγραφικά διαμερίσματα στα οποία ανήκουν οι νομοί
- Να εντοπίζουν τους νομούς και τις βασικότερες πόλεις στο χάρτη

Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Να έχουν τη δυνατότητα ανακάλυψης της γνώσεις που ενδιαφέρονται

- Να αναπτύξουν και να βελτιώσουν δεξιότητες συνεργασίας στο πλαίσιο της ομάδας
- Να καλλιεργήσουν κριτική και αξιολογική σκέψη, ώστε να οργανώνουν και να ιεραρχούν τις πληροφορίες

Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών:

- Να εξοικειωθούν με το περιβάλλον του διαδικτύου με τα εργαλεία που τους βοηθούν, τόσο στην κριτική ικανότητα όσο και στο να αντλήσουν και να επιλέξουν τις κατάλληλες πληροφορίες, όσο και να τις παρουσιάσουν
- Να εξασκηθούν στη χρήση κειμενογράφου
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση των εργαλείων της σύγχρονης (Webex) και της ασύγχρονης μάθησης (e – class)

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία Σύγχρονης διδασκαλίας:

- Φύλλα εργασίας σε μορφή word,χρήση περιηγητή (Mozilla, Firefox, Chrome)
- Χρήση του λογισμικού GOOGLE EARTH
- Η πλατφόρμα Webex με τα εργαλεία της:

✓ Share content – videos-text-images
✓ Power point (παρουσίαση των πόλεων)
✓ Annotate, για διόρθωση και παρουσίαση των εργασιών
✓ Chat
✓ Break out section

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία Ασύγχρονης διδασκαλίας:

- Πλατφόρμα e-class

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών για την υλοποίηση του σεναρίου

- Δεξιότητες συνεργασίας των μαθητών, ανταλλαγής πληροφοριών, καταμερισμού εργασίας και αυτενέργειας
- Γνώση της χρήσης του υπολογιστή, των προγραμμάτων κι των εφαρμογών που απαιτούνται
- Γνώση χρήσης χάρτη και αποκωδικοποίηση υπομνήματος
- Γνώση των τεσσάρων σημείων του ορίζοντα
- Καλή γνώση και δυνατότητα πλοήγησης στο διαδίκτυο
- Γνώση χρήσης google earth
- Δυνατότητα χρήσης της πλατφόρμας e- class
- Γνώση του κειμενογράφου word και του power point

Χρόνος υλοποίησης (για 1-2 διδακτικές ώρες στην ψηφιακή τάξη)

Δραστηριότητες υλοποίησης

Το διδακτικό σενάριο ξεκινάει με μία άσκηση προθέρμανσης στο e-class, όπου αναρτώνται φωτογραφίες από διάφορα μέρη της Ελλάδας, τα οποία είναι αντιπροσωπευτικά (π.χ. η Ακρόπολη, ο Λευκός Πύργος), μαζί με το χάρτη της Ελλάδας και χρειάζεται να τις τοποθετήσουν στο σωστό σημείο του χάρτη. Η δραστηριότητα αυτή ενεργοποιεί τους μαθητές βάζοντάς τους στο κλίμα του μαθήματος που θα ακολουθήσει.

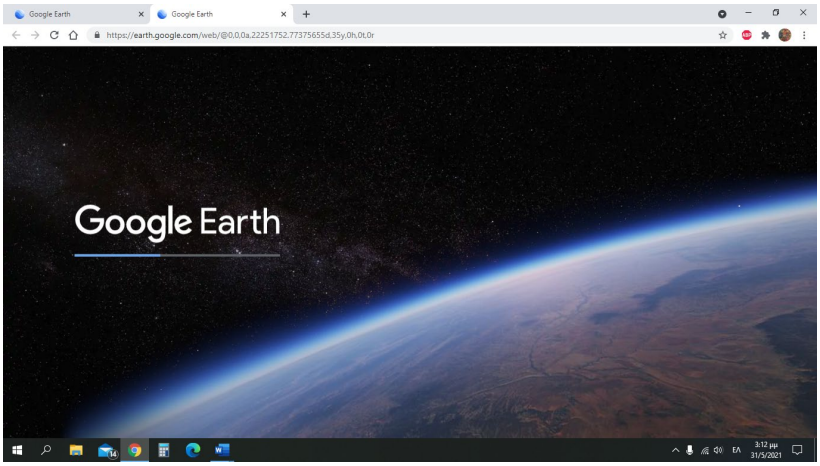
1η διδακτική ώρα

Στόχοι:

- Να εντοπίζουν στο χάρτη της Ελλάδας τις μεγαλύτερες και γνωστότερες πόλεις.
- Να γνωρίσουν πόλεις και πρωτεύουσες απομακρυσμένων νομών.
- Να ταξιδεύουν στο χάρτη
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του GOOGLE EARTH
- Να εντοπίζουν στο χάρτη τους νομού και τις πρωτεύουσες τους.

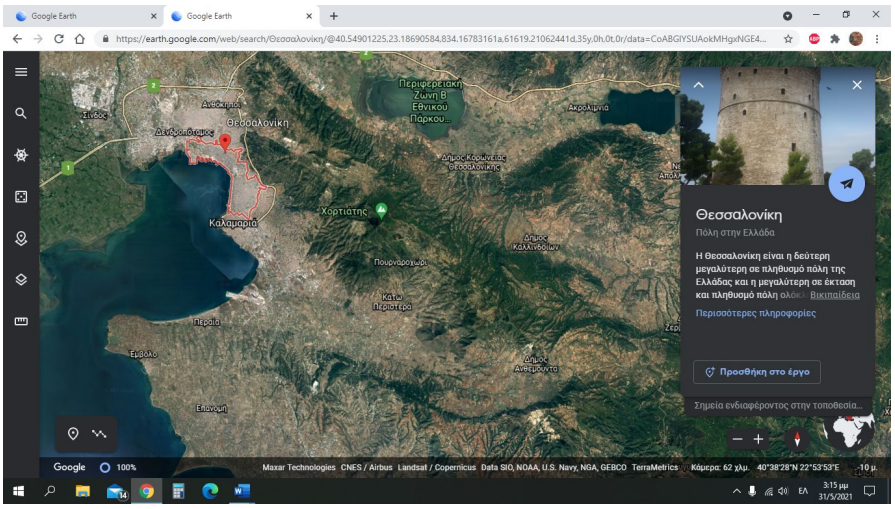
1η δραστηριότητα (20 λεπτά)

Μία ενδιαφέρουσα ιδέα προκειμένου να παρακινηθούν οι μαθητές να συμμετέχουν στο ταξίδι στην Ελλάδα, είναι να γράψουν στο chat μία πόλη που θα ήθελαν να επισκεφτούν άμεσα (Brainstorming). Στη συνέχεια προκειμένου να ενδυναμωθούν οι σχέσεις των μαθητών και να ενισχυθεί η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μεταξύ τους, χωρίζονται σε ομάδες (Breakout Sessions), όπου ο καθένας αποκαλύπτει την αγαπημένη του πόλη και όλοι μαζί προσπαθούν να την εντοπίσουν μέσω της εφαρμογής GOOFLE EARTH.

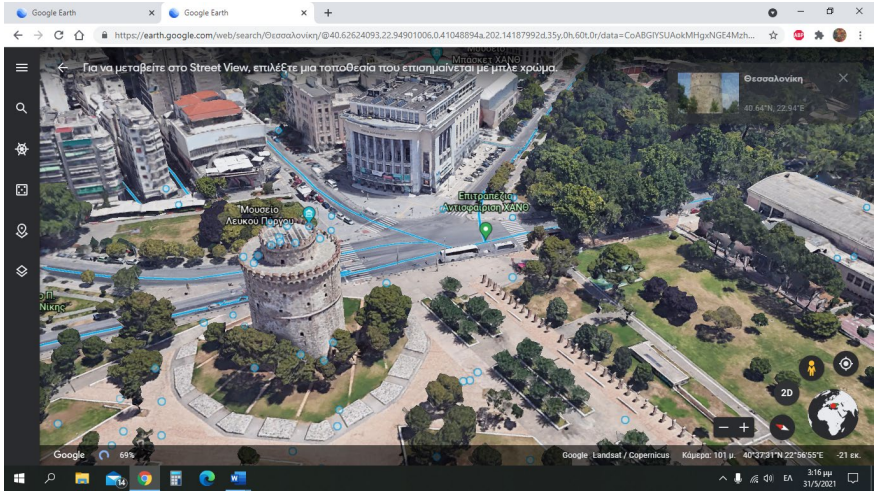


Με τη βοήθεια της εφαρμογής προτείνεται ο κάθε μαθητής ατομικά και μετά σε επίπεδο ομάδας, να εξερευνήσει την πόλη και να αντλήσει όσο περισσότερες πληροφορίες

μπορεί για αυτή (με ποιες πόλεις συνορεύει, σε ποιο νομό ανήκει, σε ποιο γεωγραφικό διαμέρισμα εντάσσεται κ.τ.λ.)



Χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της εφαρμογής μπορούν να περιηγηθούν στην πόλη και να επισκεφτούν τα αξιοθέατά της

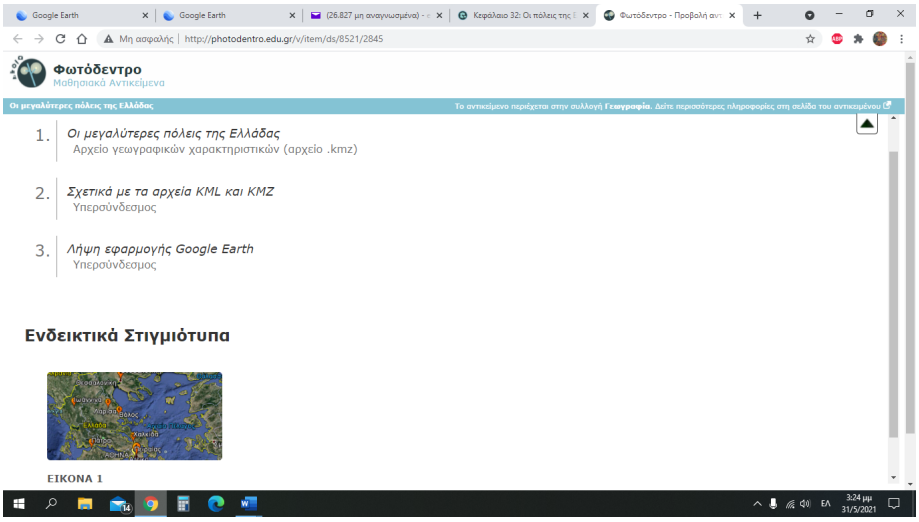


Στη συνέχεια επανέρχονται στην ολομέλεια της τάξης και η κάθε ομάδα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνάς της και αποκαλύπτει τα συναισθήματα-σκέψεις που δημιουργήθηκαν κατά τη διαδικασία της εξερεύνησης (Think-Pair-Share). Αν η ομάδα γνωρίζει την εφαρμογή power-point μπορεί να ετοιμάσει και μια μικρή παρουσίαση.

2η δραστηριότητα (10 λεπτά)

Στη συνέχεια, θα διαμοιραστεί ο χάρτης της Ελλάδας (webex- annotate), ώστε να εντοπιστούν οι πόλεις, οι αντίστοιχοι νομοί τους και τα γεωγραφικά διαμερίσματα στα οποία ανήκουν.

Θα χρησιμοποιηθεί η εφαρμογή των διαδραστικών βιβλίων της Ε Δημοτικού από το Φωτόδεντρο:



2η διδακτική ώρα

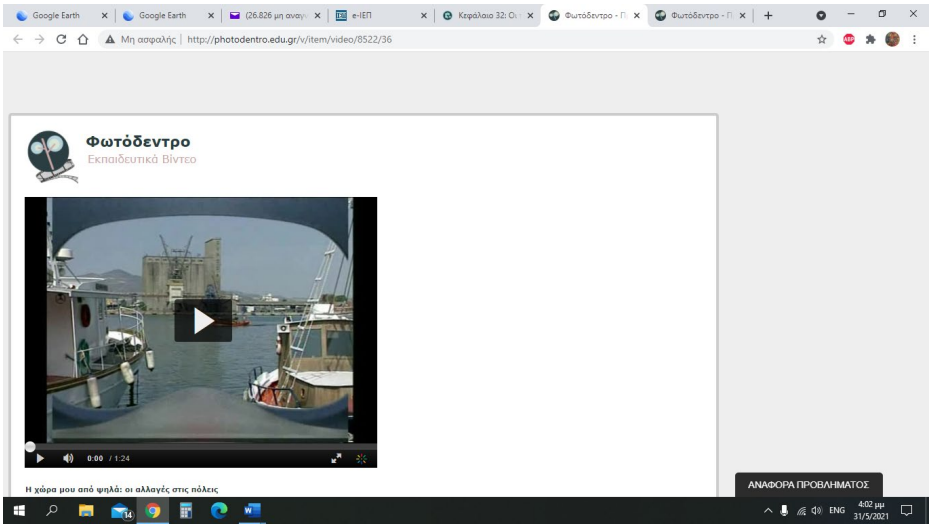
Για καλύτερη εμπέδωση των γνώσεων οι μαθητές μεταβαίνουν στην e-class και πραγματοποιούν τις παρακάτω δραστηριότητες, ενώ ταυτόχρονα διαμοιράζονται σε νέες ομάδες ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την αλληλοσυνεργασία ανάμεσά τους.

3η δραστηριότητα (ασύγχρονη) (15 λεπτά)

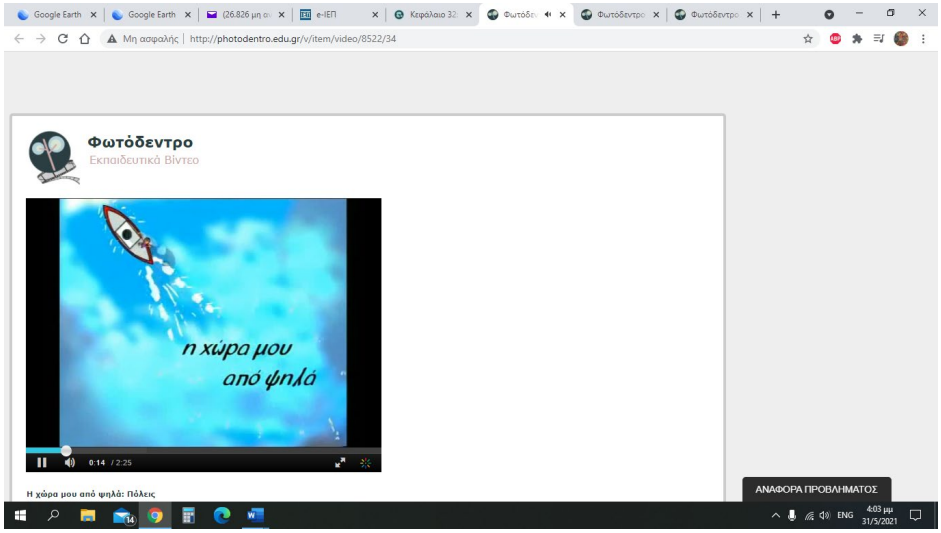
Στο μάθημα αναφέρονται ορισμένες πόλεις της χώρας μας που υπήρχαν και στην Αρχαία Ελλάδα. Χωρισμένοι σε ομάδες βρίσκουμε άλλες πέντε πόλεις που θυμόμαστε από την ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας και φέρνουμε πληροφορίες για την οικονομική τους ανάπτυξη. (προαιρετική δραστηριότητα βιβλίου). Οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν γνώσεις από την Ιστορία και να λειτουργήσουν συνδυαστικά και δημιουργικά προκειμένου να διεκπεραιώσουν την άσκηση.

Για να τους βοηθήσουμε τους διαμοιράζουμε στο chat τα δύο παρακάτω βίντεο, από το υλικό που έχει αναρτηθεί στο Φωτόδεντρο.

Α) http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/36



B) http://photodentro.edu.gr/v/item/video/8522/36

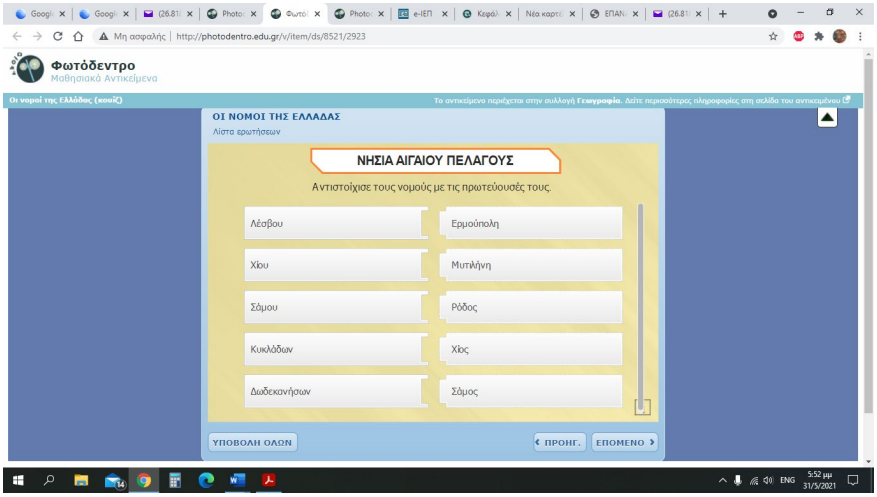


4η δραστηριότητα (10 λεπτά)

Να επιλύσουν το κουίζ, που είναι αναρτημένο στο e- class(ατομική εργασία). Αποτελεί ένα κουίζ 23 ερωτήσεων (αντιστοίχισης, συμπλήρωσης κενών, πολλαπλών επιλογών, εντοπισμού στον χάρτη), σχετικά με τους νομούς της Ελλάδας και τις πρωτεύουσές τους. Στόχος της άσκησης είναι να δοκιμάσουν οι μαθητές τις γνώσεις τους, απαντώντας στις ερωτήσεις. Έτσι θα μπορέσουν να εμπεδώσουν τις νέες γνώσεις, να εξασκηθούν και να μελετήσουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα την ενότητα.

Ολοκληρώνοντάς το στέλνουν την εικόνα με “prt sc” στο e- class.

http://photodentro.edu.gr/lor/r/8521/2923



5η δραστηριότητα (5 λεπτά)

Ολοκληρώνοντας το μάθημα προτείνεται η αξιολόγηση του βαθμού εμπέδωσής του μέσω της εφαρμογής polling, με στόχο την εστίαση στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Το polling θα έχει τη μορφή πολλαπλών επιλογών ή συμπλήρωσης κενών:

π.χ.

1. Ο Ν. Αργολίδας έχει πρωτεύουσα:

α. Το Άργος β. Την Ερμιόνη γ. Το Ναύπλιο

2. Επιλέξτε τη σωστή πρόταση:

α. Η Θεσσαλονίκη είναι η πρωτεύουσα της Ελλάδας

β. Η Κέρκυρα ανήκει στα νησιά του Αιγαίου

γ. Η Χαλκίδα είναι πρωτεύουσα του Ν. Εύβοιας

Οδηγίες για τον εκπαιδευτικό

Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του σεναρίου θα πρέπει οι επιλογές του εκπαιδευτικού να εξασφαλίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη των γνωστικών και συνεργατικών δεξιοτήτων τους και την δόμηση μιας επικοινωνίας που να επιτρέπει την ανατροφοδότηση και αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να διασφαλίσει τα προσωπικά δεδομένα, την ασφάλεια του διαδικτύου και τον σεβασμό των δικαιωμάτων χρήσης του ψηφιακού υλικού που θα χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Θα πρέπει να έχει ελεγχθεί η

αξιοπιστία και οι ασφάλεια των πηγών, να ακολουθηθούν οι κανόνες ασφαλούς πλοήγησης στο διαδίκτυο, χρήσης της κάμερας και συμπεριφοράς στο ψηφιακό περιβάλλον.

Κατά τη διάρκεια του σεναρίου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των μαθητών, εστιάζοντας στις σχέσεις , στην εμπλοκή και στα αποτελέσματα της συνεργασίας τους. Δεν παραλείπουμε να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να εκφράσουν την άποψή τους, ενώ ταυτόχρονα οριοθετούμε τις συμπεριφορές σωστής συνεργασίας.

Με τις 2 δραστηριότητες της ασύγχρονης δίνουμε ευκαιρία για ανατροφοδότηση με εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας (γραπτή-προφορική) μέσα από ενδιαφέρουσες εργασίες. Ο δάσκαλος φροντίζει να είναι υποστηρικτικός, καθοδηγητικός και βοηθητικός. Τέλος η δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διαπιστώσουν από μόνοι τους το βαθμό κατανόησης του μαθήματος, με στόχο τον αναστοχασμό και τη βελτίωση της ποιότητας και απόδοσης της δουλειάς τους.

Βιβλιογραφία

Αναστασιάδης, (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης».. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(2), 20-48. doi: https://doi.org/10.12681/jode.25506

Adarkwah, M. A. 2021. "'I'm not Against Online Teaching, but What About us?': ICT in Ghana Post Covid-19." Education and Information Technologies 26 (2): 1665–1685. [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Arthur-Nyarko, E., and M. G. Kariuki. 2019. "Learner Access to Resources for ELearning and Preference for Elearning Delivery Mode in Distance Education Programs in Ghana." International Journal of Educational Technology 6 (2): 1–8. [Google Scholar]

Arti Singh, Kriti Gupta & Vivek Kumar Yadav (2021): Adopting e-learning facilities during COVID-19: Exploring perspectives of teachers working in Indian Public-funded Elementary Schools, Education 3-13, DOI: 10.1080/03004279.2021.1948091

Craig, L. 2020. "Coronavirus, Domestic Labour and Care: Gendered Roles Locked Down." Journal of Sociology 56 (4): 684–692. [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Dhawan, S. 2020. “Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis.” Journal of Educational Technology Systems 49 (1): 5–22. [Crossref], [Google Scholar]

Flipped Learning Network. 2014. The four pillars of F-L-I-P

Hindustan Times. 2020. “At Least 27% Students Do Not Have Access to Smartphones, Laptops for Online Classes: NCERT survey.” [Viewed 21 August 2020]. https://www.hindustantimes.com/education/at-least-27-students-do-not-have-access-to-smartphones-laptops-for-online-classes-ncert-survey/story-sp8nb0QZoBXXJ8ZsCLb3yJ.html. [Google Scholar]

Michael B. Horn and Heather Staker, Blended. 2014. Using Disruptive Innovation to Improve Schools ,United States: Jossey-Bass, 38.

Skaliwni Dafni, Ex Apostasews ekpaideysi: Pws ti biwsan mathites kai ekpaideytikoi, 11/06/2021, arthro EPT NEWS, https://www.ertnews.gr/eidiseis/mono-sto-ertgr/ex-apostaseos-ekpaideysi-pos-tin-viosan-mathites-kai-ekpaideytikoi (τ.π. 28/08/2021)

Kang, B. 2021. “How the COVID-19 Pandemic is Reshaping the Education Service.” In The Future of Service Post-COVID-19 Pandemic, edited by J. Lee and S. H. Han, Vol 1, 15–36. Singapore: Springer Nature. [Crossref], [Google Scholar]

Lathabhavan, R., and M. Griffiths. 2020. “First Case of Student Suicide in India due to the COVID-19 Education Crisis: A Brief Report and Preventive Measures.” Asian Journal of Psychiatry 53: 2–3. [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Muilenburg, L. Y., and Z. L. Berge. 2005. “Student Barriers to Online Learning: A Factor Analytic Study.” Distance Education 26 (1): 29–48. [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]

Waite, S. 2011. “Teaching and Learning Outside the Classroom: Personal Values, Alternative Pedagogies and Standards.” Education 3-13 39 (1): 65–82. [Taylor & Francis Online], [Google Scholar]

Cui S, Zhang C, Wang S, Zhang X, Wang L, Zhang L, Yuan Q, Huang C, Cheng F, Zhang K, Zhou X, Experiences and Attitudes of Elementary School Students and Their Parents Toward Online Learning in China During the COVID-19 Pandemic: Questionnaire Study, J Med Internet Res 2021;23(5):e24496,URL: https://www.jmir.org/2021/5/e24496, DOI: 10.2196/24496 (τ.π. 26/8/2021)

Hoban, G., & Nielsen, W. (2013). Learning Science through Creating a ‘Slowmation’: A case study of preservice primary teachers. International Journal of Science Education, 35(1), 119–146. https://doi.org/10.1080/09500693.2012.670286

Διδακτικό σενάριο για μαθητές-τριες Β΄ Γυμνασίου: «Pompeii... Doomsday» Μέρος Α΄

Ελένη Παπακυριτσοπούλου, Εκπαιδευτικός Π.Ε.06, M.Ed.

Περίληψη

Η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αποτελεί το πρώτο μέρος ενός διδακτικού σεναρίου με θέμα την καταστροφή της Πομπηίας και βασίζεται στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία προωθεί την αυτόνομη μάθηση. Αναλύεται σύμφωνα με το μοντέλο των τεσσάρων πόρων. Οι μαθητές εισάγονται στο θέμα μέσω πολυτροπικών και πολυμεσικών κειμένων και καλούνται να ανταποκριθούν σε διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέμα. Η παρουσίαση του υλικού γίνεται με τη βοήθεια της ψηφιακής πλατφόρμας Cisco WebEx. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορα ψηφιακά εργαλεία και προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες του σεναρίου εργάζονται είτε ατομικά είτε ομαδοσυνεργατικά.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτικό σενάριο, μαθητές γυμνασίου, Πομπηία.

Teaching scenario for junior high school students: “Pompeii... Doomsday”

Part A΄

Eleni Papakyritsopoulou, English Teacher, M.Ed.

Abstract

This didactic intervention is the first part of a didactic scenario on the destruction of Pompeii and is based on the principles of distance education which promotes autonomous learning. It is analyzed according to the four-resource model. Students are introduced to the topic through multimodal and multimedia texts and are asked to respond to various activities related to the topic. The presentation of the material is carried out through the digital platform *Cisco WebEx*. Students come in contact with various digital tools and in order to complete the script activities they work either individually or in groups.

Key-Words: didactic scenario, junior high school students, Pompeii.

Ταυτότητα σεναρίου

Γνωστικό αντικείμενο

Αγγλικά.

Σύνδεση με ενότητα σχολικού εγχειριδίου

Το διδακτικό σενάριο συνδέεται με το σχολικό εγχειρίδιο Think Teen, B΄ advanced, Unit 2 (Lesson 5 - 'It was an Ordinary Day').

Προφίλ μαθητών

Προορίζεται για μαθητές-τριες ηλικίας 12-14 ετών. Πρόκειται για παιδιά που προέρχονται κυρίως από ημιαστικές και αγροτικές περιοχές και υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών που είναι μετανάστες δεύτερης γενιάς. Το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών σε αρκετές περιπτώσεις είναι χαμηλό, όμως στο συγκεκριμένο επίπεδο γλωσσομάθειας οι μαθητές ανταποκρίνονται με επιτυχία και δεν παρατηρούνται σημαντικά προβλήματα σχετικά με τον χειρισμό της γλώσσας.

Επίπεδο γλωσσομάθειας

Ως επίπεδο γλωσσομάθειας ορίζεται το $B1^{+}$.

Χρονική διάρκεια

Ο χρόνος υλοποίησης του σεναρίου είναι μία διδακτική ώρα (40΄).

Προϋποθέσεις υλοποίησης και προηγούμενες γνώσεις

● Εξοικείωση του εκπαιδευτικού και των μαθητών με τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας.

● Εξοικείωση με λεξιλόγιο σχετικό με φυσικές καταστροφές.

● Γλωσσικές δομές: Past Tenses, Second Conditional.

● Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή (φορητός Η/Υ ή desktop με κάμερα και μικρόφωνο, πρόσβαση στο διαδίκτυο).

● Εξοικείωση με ποικίλα εργαλεία των ΤΠΕ (πλοήγηση και τεχνικές αναζήτησης στο διαδίκτυο, χρήση ηλεκτρονικών λεξικών, χρήση λογισμικών γενικής χρήσης της Google, χρήση ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας e-me).

Αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Γνωστικές/ Μαθησιακές δεξιότητες

Οι μαθητές αναμένεται:

- να μάθουν για ένα ιστορικό γεγονός.
- να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους σχετικά με τις φυσικές καταστροφές.
- να κατανοούν ένα απλά δομημένο κείμενο (αφήγηση).

- να συνθέτουν απλά αλλά σωστά δομημένα και συνεκτικά γραπτά κείμενα.

Ψηφιακές δεξιότητες

Οι μαθητές αναμένεται:

- να εξασκηθούν στην αναζήτηση και τον εντοπισμό πληροφοριών στο διαδίκτυο.
- να μάθουν να αξιοποιούν online συνεργατικά λογισμικά/εργαλεία γενικής χρήσης της Google (κειμενογράφος, παρουσίαση).
- να εξοικειωθούν με τη χρήση των διαδικτυακών λεξικών.
- να εξοικειωθούν με την πλοήγηση σε έναν ιστότοπο και την κατανόηση της δομής και του περιεχομένου του.

Βιωματικοί - Παιδαγωγικοί Στόχοι

Οι μαθητές αναμένεται:

- να ενημερωθούν και να προβληματιστούν για θέματα που αφορούν τις φυσικές καταστροφές καθώς και την επίδρασή τους σε ιστορικό/πολιτιστικό επίπεδο.
- να αναπτύξουν συνεργατικές δεξιότητες.
- να καλλιεργήσουν την κριτική τους ικανότητα.
- να αναπτύξουν νέα είδη γραμματισμού (π.χ. ψηφιακός, οπτικός, κοινωνικός, συναισθηματικός).

Αναλυτική περιγραφή

Το πρώτο μέρος αποτελεί την πρώτη διδακτική παρέμβαση του διδακτικού σεναρίου. Πραγματοποιείται σύγχρονη διδασκαλία μέσω της ψηφιακής πλατφόρμας Cisco Webex. Η διάρκεια της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης είναι 40΄. Ακολουθούν αναλυτικά οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

1η Δραστηριότητα: ‘Natural Disasters’ Word cloud

Διάρκεια: 10΄

Είδος δραστηριότητας: Δημιουργία συννεφόλεξου για την ενίσχυση του λεξιλογίου των μαθητών σχετικά με τις φυσικές καταστροφές.

Οργάνωση τάξης: το σύνολο των μαθητών εργάζεται ομαδικά.

Ρόλος του εκπαιδευτικού: διδακτικός, διευκολυντικός, συντονιστικός.

Ρόλος του μαθητή: αποκωδικοποιητής (αναπτύσσει ευχέρεια στην ενασχόληση με μια νέα εφαρμογή και ξεχωρίζει τα στοιχεία σχεδιασμού και παρουσίασης ενός ψηφιακού κειμένου, ενώ ταυτόχρονα εξοικειώνεται με το λεξιλόγιο).

Ενέργειες εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός ανεβάζει τον σχετικό σύνδεσμο και ενημερώνει τους μαθητές ότι θα πρέπει να ακολουθήσουν τις οδηγίες του προκειμένου να δημιουργήσουν όλοι μαζί ένα πλούσιο συννεφόλεξο σχετικά με τις φυσικές καταστροφές. Επίσης, ο εκπαιδευτικός μετατρέπει σε υπερσύνδεσμο τη λέξη 'volcanic eruption' και αφού ολοκληρωθεί το συννεφόλεξο, κάνει κλικ πάνω στη συγκεκριμένη λέξη και αυτόματα μεταφέρεται στην επόμενη δραστηριότητα.

Ενέργειες μαθητή: στη φάση του καταιγισμού ιδεών οι μαθητές πληκτρολογούν τις λέξεις που γνωρίζουν σχετικά με το θέμα σύμφωνα με την μέχρι τώρα γνώση και εμπειρία τους και παίρνουν αποφάσεις σχετικά με το την τελική μορφή που θα έχει το συννεφόλεξο (π.χ. χρωματικοί συνδυασμοί, σχήμα, γραμματοσειρά κ.ά.)

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: εργαλείο δημιουργίας συννεφόλεξων wordart.com.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: οι μαθητές εξοικειώνονται με το περιβάλλον δημιουργίας ενός συννεφόλεξου, ενισχύουν το λεξιλόγιό τους σχετικά με τις φυσικές καταστροφές ενώ ταυτόχρονα δουλεύουν συνεργατικά (ψηφιακός - κοινωνικός -συναισθηματικός γραμματισμός).

2η Δραστηριότητα: Map of Italy (Pompeii)

Διάρκεια: 5΄

Είδος δραστηριότητας: Προβολή χάρτη της Ιταλίας που εστιάζει στην τοποθεσία της Πομπηίας, του Βεζούβιου και των όμορων περιοχών με σκοπό να συνδέσουμε τη φυσική καταστροφή με τον τόπο που έλαβε χώρα.

Οργάνωση τάξης: το σύνολο των μαθητών εργάζεται ομαδικά.

Ρόλος του εκπαιδευτικού: καθοδηγητικός, επεξηγηματικός.

Ρόλος του μαθητή: συμμέτοχος (καλείται να κατανοήσει και να ερμηνεύσει τις πληροφορίες που δίνονται στον χάρτη αξιοποιώντας προηγούμενες γνώσεις).

Ενέργειες εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός αφού κάνει κλικ στον υπερσύνδεσμο 'volcanic eruption' προβάλλει τον χάρτη της Ιταλίας στην οθόνη της πλατφόρμας Webex και ζητά από τους μαθητές να απαντήσουν στις ερωτήσεις που ακολουθούν, οι οποίες και εμφανίζονται στον χώρο ανταλλαγής μηνυμάτων (chat):

1) What does the yellow square on the first map show?

2) Which places are depicted on the second map?

3) What is the connection between this activity and the previous one? (hint: Why did we click on “volcanic eruption” to get to the map?)

Ενέργειες μαθητή: οι μαθητές παρατηρούν τον χάρτη και απαντούν προφορικά στις ερωτήσεις.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: εικόνες Google, παρουσιάσεις Google, webex chat

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: οι μαθητές εισάγονται στο ιστορικό γεγονός μέσα από ένα πολυτροπικό κείμενο αναπτύσσοντας τον οπτικό γραμματισμό.

3η Δραστηριότητα: Interactive video ‘Pompeii’ (08΄40΄΄)

Διάρκεια: 10΄

Είδος δραστηριότητας: Διαδραστικό βίντεο όπου οι μαθητές καλούνται να διεκπεραιώσουν διάφορες δραστηριότητες κλειστού τύπου όπως True/False, Find the word, Multiple choice, Fill the gaps, Answer questions, κλπ.

Οργάνωση τάξης: ο κάθε μαθητής εργάζεται ατομικά.

Ρόλος του εκπαιδευτικού: συντονιστικός, επεξηγηματικός, διευκολυντικός.

Ρόλος του μαθητή: αποκωδικοποιητής (αναπτύσσει εξοικείωση με το ψηφιακό μέσο και κατανοεί τον πολυτροπικό χαρακτήρα των ψηφιακών κειμένων), συμμέτοχος (καλείται να αντλήσει νόημα από το βίντεο που βασίζεται κυρίως στο οπτικό ερέθισμα προκειμένου να απαντήσει στα κλειστού τύπου ερωτήματα).

Ενέργειες εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός ανεβάζει τον σύνδεσμο για το διαδραστικό βίντεο στον χώρο συζητήσεων (chat) της πλατφόρμας Webex και ενημερώνει τους μαθητές ότι θα παρακολουθήσουν, όπως αποκαλύπτει και ο τίτλος, ένα βίντεο σχετικά με την καταστροφή της Πομπηίας. Επίσης, τους πληροφορεί πως κατά τη διάρκεια του βίντεο θα πρέπει να ολοκληρώσουν τις σχετικές ασκήσεις κάνοντας κλικ στο εικονίδιο που θα εμφανίζεται κάθε φορά στην οθόνη.

Ενέργειες μαθητή: οι μαθητές παρακολουθούν το βίντεο και εκτελούν τις ασκήσεις. Σε περίπτωση που συναντήσουν κάποια δυσκολία ζητούν τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: εφαρμογή για δημιουργία διαδραστικών ασκήσεων www.h5p.com /εφαρμογή e-me content.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: οι μαθητές εξοικειώνονται με τη χρήση ενός διαδραστικού βίντεο (ψηφιακός γραμματισμός), ενισχύουν το λεξιλόγιό τους σχετικά με τις φυσικές καταστροφές και κατανοούν ταυτόχρονα το περιεχόμενο της ιστορίας όπως αποτυπώνεται μέσα από τις εικόνες (οπτικός γραμματισμός).

4η Δραστηριότητα: 'Your side of the story'

Διάρκεια: 15΄

Είδος δραστηριότητας: δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε συνεργατικό έγγραφο Google.

Οργάνωση τάξης: οι μαθητής εργάζονται ομαδικά (ανάλογα με τον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών θα δημιουργηθούν και οι ομάδες).

Ρόλος του εκπαιδευτικού: επεξηγηματικός, διευκολυντικός, υποστηρικτικός.

Ρόλος του μαθητή: χρήστης (καλείται να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που έχει στη διάθεσή του προκειμένου να αφηγηθεί μια ιστορία) και αναλυτής (προσεγγίζει το βίντεο κριτικά και το ανασχηματίζει).

Ενέργειες εκπαιδευτικού: ο εκπαιδευτικός ανεβάζει τον σύνδεσμο για τη δραστηριότητα στο χώρο συζητήσεων (chat) της πλατφόρμας Webex και δίνει τις σχετικές οδηγίες στους μαθητές. Τους πληροφορεί πως σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους με τους οποίους βρίσκονται στην ίδια ομάδα θα δημιουργήσουν μια σύντομη αφήγηση του γεγονότος όπως παρουσιάζεται στο διαδραστικό βίντεο. Επίσης, τους ενημερώνει ότι μπορούν να ανταλλάσσουν ιδέες και απόψεις μέσω του χώρου συζητήσεων στο συνεργατικό έγγραφο.

Ενέργειες μαθητή: οι μαθητές ακολουθούν τον σύνδεσμο που δίνεται από τον εκπαιδευτικό και σε συνεργασία με τους συμμαθητές τους δημιουργούν μια σύντομη αφήγηση σχετικά με την καταστροφή της Πομπηίας όπως παρουσιάζεται στο διαδραστικό βίντεο που έχει προηγηθεί.

Ψηφιακό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, εργαλεία, πηγές: συνεργατικά έγγραφα Google.

Αποτελέσματα της δραστηριότητας: οι μαθητές αναπτύσσουν συνεργατικές δεξιότητες, εξασκούνται στη συγγραφή μιας αφήγησης και εξοικειώνονται με τη χρήση και λειτουργία ενός συνεργατικού εγγράφου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

E-me content: Digital educational content creation application. Available at:

https://content.e-me.edu.gr/wp-admin/admin.php?page=h5p_new

Google docs: Creation of collaborative documents. Available at:

https://docs.google.com/

Google images: Comprehensive image search on the web. Available at:

https://www.google.com/imghp?hl=EN

Google presentations: Online presentations for personal use. Available at:

https://docs.google.com/presentation/

H5p: Application for creating interactive exercises. Available at: http://h5p.com

Word art: Word cloud art creator. Available at: https://wordart.com/

WebEx chat: Messaging through the WebEx digital platform. Available at:

https://www.webex.com/chat

Διδακτικό σενάριο για τη Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου με προσομοίωση για τον ηλεκτρομαγνητισμό, το ηλεκτρικό ρεύμα και τα αποτελέσματά του

Τσιούρη Ελευθερία, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc., MBA
Πανταζής Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός Π.Ε.70, M.Sc.
Γκλίναβος Ζώης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04, M.Sc.
Κώτσης Θ. Κωνσταντίνος, Καθηγητής Παν. Ιωαννίνων

Περίληψη

Με την παρούσα διδακτική πρόταση επιχειρείται οι μαθητές της Στ΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου να εργαστούν με τη μέθοδο της καθοδηγούμενης ανακάλυψης και μέσω της επιστημονικής/εκπαιδευτικής μεθόδου με διερεύνηση να διδαχθούν ποιοτικά την ουσία του ηλεκτρομαγνητισμού με τη βοήθεια της προσομοίωσης «Ηλεκτρομαγνητισμός». Κύριος στόχος είναι η μελέτη και η κατανόηση της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα ηλεκτρικά και τα μαγνητικά φαινόμενα και η διαφοροποίηση του ηλεκτρισμού από το ηλεκτρικό ρεύμα. Η διδακτική αυτή πρόταση μπορεί να υλοποιηθεί στο εργαστήριο πληροφορικής ή στη σχολική αίθουσα, με την προϋπόθεση ότι οι μαθητές έχουν ηλεκτρονικές συσκευές μία προς έναν.

Λέξεις-Κλειδιά: ηλεκτρομαγνητισμός, προσομοίωση, καθοδηγούμενη ανακαλυπτική μέθοδος.

Didactic script in the 6th grade with simulation for electromagnetism, for electricity and its results

Tsiouri Eleftheria, Primary Teacher
Pantazis Spyridon, Primary Teacher
Glinavos Zois, Teacher of Secondary School
Kotsis T. Konstantinos, Professor, Department of Primary Education, University of Ioannina

Abstract

With this didactic proposal, the students of the 6th Grade of the Primary School try to work with the method of guided discovery and through the scientific / educational method with investigation to learn the essence of electromagnetism with the help of the "Electromagnetism" simulation. The main goal is to study and understand the relationship between electrical and magnetic phenomena and the differentiation of electricity from electricity. This tutorial can be implemented in the computer lab or classroom, if students have electronic devices one by one.

Key-Words: electromagnetism, simulation, guided discovery method.

Ταυτότητα σεναρίου

- **Τίτλος:** Ηλεκτρομαγνητισμός
- **Γνωστικό Αντικείμενο:** Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο
- **Διδακτική Ενότητα:** Ηλεκτρομαγνητισμός, Το ηλεκτρικό ρεύμα και τα αποτελέσματά του, Από το μαγνητισμό στον ηλεκτρισμό
- **Τάξη:** ΣΤ' Δημοτικού
- **Εκτιμώμενη Διάρκεια:** 2 ώρες

Σύντομη περιγραφή σεναρίου

· **Ιδέα που διέπει το σενάριο**

Η προσομοίωση που χρησιμοποιείται στο παρόν σενάριο παρέχει ένα πεδίο εργασίας, στο οποίο οι μαθητές μπορούν να πειραματίζονται ελεύθερα με ηλεκτρικά κυκλώματα, μαγνήτες και μαγνητικές βελόνες. Μέσα από αυτόν τον πειραματισμό, επιχειρείται η σύνδεση των ηλεκτρικών και των μαγνητικών φαινομένων, ώστε να εξηγήσουν το νόημα της έννοιας του ηλεκτρομαγνητισμού.

· **Τεχνολογικά εργαλεία που προτείνονται προς χρήση**

Η προσομοίωση «Ηλεκτρομαγνητισμός», η οποία λειτουργεί με τη βοήθεια του Internet Explorer ή οποιουδήποτε άλλου φυλλομετρητή. Για να είναι δυνατή η λειτουργία της προσομοίωσης, θα πρέπει να εγκατασταθεί πρώτα το Java Runtime Environment που διατίθεται δωρεάν από την εταιρεία SUN στην ιστοσελίδα: http://java.sun.com/javase/downloads/index.jsp .

Οδηγίες για τη χρήση του λογισμικού

Οι προσομοιώσεις προσφέρονται σε δύο διαφορετικές εκδόσεις: Η μία έκδοση, η οποία περιέχει και τον πηγαίο κώδικα, αποτελεί έργο του AgentSheets και λειτουργεί μόνο στο περιβάλλον της εφαρμογής AgentSheets. Η δεύτερη έκδοση είναι σε μορφή applet και λειτουργεί μέσω ενός οποιουδήποτε φυλλομετρητή (Internet Browser), όπως ο Internet Explorer ή ο Mozilla Firefox. Στα σενάρια επισημαίνεται κάθε φορά αναλυτικά, ποια έκδοση θα πρέπει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός και πού ακριβώς θα τη βρει. Για να λειτουργήσουν ορθά τα applets θα πρέπει ο υπολογιστής να έχει εγκατεστημένο το Java Runtime Environment (JRE) και ο φυλλομετρητής να είναι ενεργοποιημένος ως προς την εκτέλεση εντολών Java (Java enabled). Το JRE μπορείτε να το κατεβάσετε από το Internet (http://www.java.com), αλλά για ευκολία εγκαθίσταται αυτόματα και κατά την εγκατάσταση του AgentSheets.

Αν έχετε εγκαταστήσει το AgentSheets ή έχετε κατεβάσει το JRE στον υπολογιστή σας και παρόλα αυτά δεν μπορείτε να δείτε τις προσομοιώσεις στα applets, τότε θα πρέπει να ελέγξετε τις ρυθμίσεις του φυλλομετρητή που χρησιμοποιείτε. Στον I.E. επιλέξτε

Εργαλεία -> **Επιλογές Internet**. Στο παράθυρο που ανοίγει επιλέξτε **Ασφάλεια** -> **Προσαρμοσμένο Επίπεδο** και εκεί κάντε κλικ στην επιλογή **Ενεργοποίηση** κάτω από την περιγραφή **Εκτέλεση βοηθητικών εφαρμογών της Java**. Αντίστοιχα, στο Mozilla Firefox επιλέξτε **Εργαλεία** -> **Επιλογές**. Στο παράθυρο που ανοίγει επιλέξτε **Περιεχόμενο** και κάντε κλικ στο πεδίο **Ενεργοποίηση Java**.

Συσχέτιση γνωστικού αντικειμένου και σεναρίου

Η εποχή που διανύσουμε χαρακτηρίζεται από τεχνολογικά άλματα και καινοτόμες τάσεις. Η εφαρμογή νέων μορφών τεχνολογίας, αποσκοπεί και εγγυάται τη βελτιστοποίηση των διαδικασιών, την αποτελεσματική διαχείριση δεδομένων και πληροφοριών, ενώ παράλληλα δύναται να συμβάλει στη ψηφιακή μεταμόρφωση των σύγχρονων μορφών διδασκαλίας και κατ' επέκταση των κοινωνιών. Στην παρούσα πρόταση γίνεται λόγος για την προσέγγιση της έννοιας του ηλεκτρομαγνητισμού με τη χρήση προσομοίωσης. Σύμφωνα με τον Ρουμελιώτη (2001), η προσομοίωση είναι μία μέθοδος η οποία μελετά και προσπαθεί να εξοικειώσει τους χρήστες/μαθητές με τα χαρακτηριστικά ενός συστήματος μέσω της χρήσης ενός άλλου συστήματος που, τις περισσότερες φορές, είναι ένας υπολογιστής.

Από την άλλη μεριά η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Φ.Ε.) έχει δεχτεί σημαντικές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες και η βασική μετατόπιση αφορά το θέμα των εννοιών και πώς αυτές εμπλέκονται σε αυτό το εκπαιδευτικό και μαθησιακό πεδίο. Οι μεταβολές αυτές έγιναν προκειμένου οι Φ.Ε. να γίνουν ένα μαθησιακό πεδίο προσιτό σε όλους. Στο ίδιο πλαίσιο έγινε και η ανάπτυξη του γραμματισμού των Φ.Ε. που στην ουσία εκφράζει τις γνώσεις και τις ικανότητες που πρέπει να αναπτύξει ο μαθητικός πληθυσμός (Πράμας, 2009). Η Ζάχου (2017) με την σειρά της υποστηρίζει τη χρησιμότητα της τεχνολογίας στον επιστημονικό γραμματισμό και τη διδασκαλία των Φ.Ε. στο δημοτικό δεδομένου ότι διαμορφώνει ένα μαθησιακό περιβάλλον με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Ειδικότερα, η χρήση της τεχνολογίας επιτρέπει στους μαθητές τη διερεύνηση, αναπτύσσει την συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές, τους επιτρέπει να κατασκευάσουν τη γνώση τους και τους ενθαρρύνει να είναι δημιουργικοί και να πειραματίζονται (Ζάχου, 2017).

Ο ηλεκτρομαγνητισμός αποτελεί βασικό κεφάλαιο των Φυσικών Επιστημών, καθώς στην εξέλιξή του βασίζεται ολόκληρος ο σύγχρονος πολιτισμός με την παραγωγή και τη χρήση του ηλεκτρικού ρεύματος. Ο ηλεκτρομαγνητισμός αποτελεί ένα δύσκολο θέμα στη διδασκαλία της Φυσικής. Πρόκειται για μια έννοια, η οποία δεν είναι εύκολο να προσεγγιστεί διαισθητικά από τους μαθητές και συνοδεύεται από πλήθος παρανοήσεων και λανθασμένων αντιλήψεων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Το παρόν σενάριο απευθύνεται σε παιδιά που φοιτούν στη Στ΄ τάξη του Δημοτικού και έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με την έννοια. Τα παιδιά αυτά θα προσεγγίσουν ποιοτικά την ουσία του ηλεκτρομαγνητισμού με τη βοήθεια απλών πειραμάτων. Μέσα από τα πειράματα αυτά, οι μαθητές θα ανακαλύψουν μόνοι τους την αλληλένδετη

σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα ηλεκτρικά και τα μαγνητικά φαινόμενα. Η προσομοίωση που χρησιμοποιείται στο σενάριο δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διενεργήσουν τα πειράματα, επικεντρώνοντας στα αποτελέσματα και όχι στα διαδικαστικά. Η πραγματική διενέργεια των πειραμάτων σε εργαστηριακό περιβάλλον ενέχει τον κίνδυνο να διασπαστεί η προσοχή των μαθητών από την όλη διαδικασία κατασκευής κυκλωμάτων. Άλλωστε, οι ικανότητές τους για αφαιρετική σκέψη είναι εξαιρετικά περιορισμένες σ' αυτήν την ηλικία. Η προσομοίωση, αντίθετα προσφέρει ένα αφαιρετικό και ελεγχόμενο περιβάλλον, στο οποίο η έκβαση των αποτελεσμάτων είναι σαφής, χωρίς περισπασμούς και χωρίς περιθώρια σύγχυσης ή αμφιβολίας.

Ο διδάσκων θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στις συνήθεις παρανοήσεις και εναλλακτικές ιδέες των μαθητών σχετικά με τις έννοιες που εξετάζονται στο σενάριο αυτό. Πολύ συχνά, οι μαθητές συγχέουν την έννοια του ηλεκτρισμού με αυτή του ηλεκτρικού ρεύματος. Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο διατύπωσης των συμπερασμάτων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τόσο από το διδάσκοντα όσο και από τους ίδιους τους μαθητές: Είναι το ηλεκτρικό ρεύμα αυτό που έχει τα μαγνητικά αποτελέσματα και όχι ο ηλεκτρισμός που «μετατρέπεται» σε μαγνητισμό. Επίσης, μια πολύ συνηθισμένη παρανόηση των μαθητών είναι ότι οι γεννήτριες παράγουν τα ηλεκτρόνια και κατ’ επέκταση το ηλεκτρικό ρεύμα. Η προσομοίωση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να δουν ότι αυτό δεν ισχύει, καθώς η κίνηση του μαγνήτη προκαλεί απλά τη ροή του ρεύματος. Θα πρέπει ωστόσο, να προσεχθεί η ορολογία που θα χρησιμοποιηθεί, ώστε να μην ευνοηθεί η παρανόηση αυτή. Καλό είναι να αποφευχθούν λέξεις που παραπέμπουν σε «παραγωγή» και να χρησιμοποιηθούν εκφράσεις που να παραπέμπουν σε «πρόκληση» και σε «ροή».

Η διδακτική μέθοδος που προτείνεται για το σενάριο αυτό είναι η καθοδηγούμενη ανακάλυψη. Μ' αυτή τη μέθοδο οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων και επίλυσης προβλημάτων, ενεργοποιώντας ανώτερες λειτουργίες της σκέψης. Η εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι δασκαλοκεντρική, καθώς η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της αυτενέργειας των μαθητών, ενώ ο εκπαιδευτικός παίζει περισσότερο ρόλο καθοδηγητικό και συντονιστικό. Για την επιτυχία της μεθόδου είναι απαραίτητο να οργανωθεί η τάξη σε ομάδες και να χρησιμοποιηθούν φύλλα εργασίας, τα οποία θα περιγράφουν με σαφήνεια τις δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Δραστηριότητα 1: « Ηλεκτρομαγνητισμός»

Γενικοί διδακτικοί στόχοι:

- Να περιγράφουν οι μαθητές τη σχέση ηλεκτρισμού – μαγνητισμού και τον τρόπο λειτουργίας των ηλεκτρομαγνητών.

- Να αντιλαμβάνονται τη σχέση ηλεκτρισμού και μαγνητισμού ως μια διαδικασία μετασχηματισμού της ενέργειας.
- Να ερμηνεύουν την παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας από την ηλεκτρική γεννήτρια.

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι:

- Να διαπιστώνουν οι μαθητές πειραματικά ότι, όταν ένας αγωγός διαρρέεται από ρεύμα, αποκτά μαγνητικές ιδιότητες.
- Να διαπιστώνουν πειραματικά ότι, όταν ένας αγωγός βρεθεί κοντά σε έναν κινούμενο μαγνήτη, μπορεί να εμφανίσει ηλεκτρικό ρεύμα.
- Να περιγράψουν με απλά λόγια την αρχή λειτουργίας της γεννήτριας.

Προαπαιτούμενα:

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει το κομμάτι της ύλης του ηλεκτρομαγνητισμού που αφορά στους μαγνήτες, τις μεταξύ τους έλξεις, τους μαγνητικούς πόλους και τον προσανατολισμό των μαγνητικών βελόνων. Επιπρόσθετα, θεωρείται ότι τόσο ο διδάσκων όσο και οι μαθητές θα πρέπει να έχουν μια στοιχειώδη εξοικείωση με τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η δραστηριότητα αυτή έχει διάρκεια δύο ωρών και προτείνεται να διδαχθεί στο πλαίσιο της θεματικής ενότητας «Ηλεκτρομαγνητισμός» του προγράμματος σπουδών.

Προετοιμασία:

Ο εκπαιδευτικός ελέγχει τους υπολογιστές του εργαστηρίου και φροντίζει να έχουν όλοι εγκατεστημένο το Java Runtime Environment, σύμφωνα με τις οδηγίες που περιγράφονται παραπάνω. Για να εμφανίζονται ορθά τα applets των προσομοιώσεων, η ανάλυση της οθόνης θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 1024X768. Επίσης, το παράθυρο του φυλλομετρητή θα ήταν καλό να μεγιστοποιηθεί με τη χρήση του πλήκτρου F11. Αντιγράφει το φάκελο «Σενάριο_6_Μαθητής», που περιέχει την προσομοίωση, στον κατάλογο «Τα έγγραφά μου» κάθε υπολογιστή. Ελέγχει το έτοιμο φύλλο εργασίας που περιέχεται στο παρόν σενάριο και επεμβαίνει κάνοντας αλλαγές, όπου επιθυμεί να ακολουθήσει διαφορετική διαδικασία. Τέλος, εκτυπώνει όσα φύλλα εργασίας χρειαστούν, ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων που θα χωρίσει τους μαθητές. Στην αρχή του μαθήματος, χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες τριών και άνω ατόμων (ανάλογα και με τον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών) και τους μοιράζει τα φύλλα εργασίας.

Ροή της δραστηριότητας:

1η διδακτική ώρα

Βήμα 1ο:

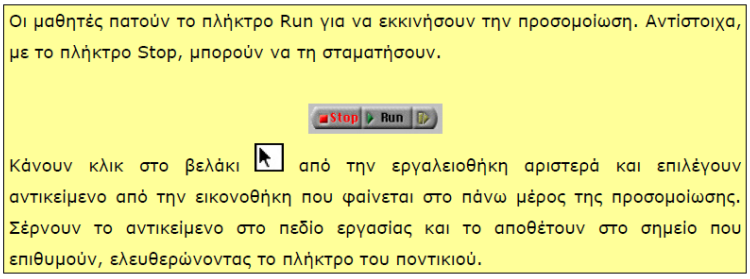
Ο διδάσκων ξεκινά το μάθημα θέτοντας ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με όσα



Εικόνα 1. Τα έγγραφά μου/Σενάριο 6 Μαθητής

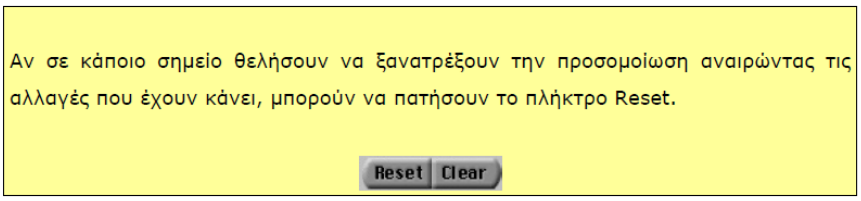
έχουν ήδη διδαχθεί για τους μαγνήτες, τις μεταξύ τους δυνάμεις, τα είδη των μαγνητικών πόλων και τον προσανατολισμό της μαγνητικής πυξίδας. Μ' αυτόν τον τρόπο ανακαλεί τις γνώσεις τους σχετικά με το αντίστοιχο κομμάτι της διδαχθείσας ύλης και τους προετοιμάζει για την επέκταση που θα ακολουθήσει. Στη συνέχεια, καλεί τους μαθητές να ανοίξουν το φάκελο «Ηλεκτρομαγνητισμός», που βρίσκεται στη διαδρομή «Τα έγγραφά μου/Σενάριο 6 Μαθητής» (Εικόνα 1). Κάνουν κλικ στο αρχείο index και παρατηρούν την οθόνη της προσομοίωσης.

Η προσομοίωση εμφανίζει έναν κενό χώρο εργασίας. Στην εργαλειοθήκη, στο επάνω μέρος υπάρχουν αντικείμενα, τα οποία οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν σε διάφορα πειράματα (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Εικόνα εργαλειοθήκης.

Οι μαθητές πατούν το πλήκτρο Run για να εκκινήσουν την προσομοίωση. Αντίστοιχα, με το πλήκτρο Stop, μπορούν να τη σταματήσουν. Κάνουν κλικ στο βελάκι από την εργαλειοθήκη αριστερά και επιλέγουν αντικείμενο από την εικονοθήκη που φαίνεται στο πάνω μέρος της προσομοίωσης.



Εικόνα 3. Επανεκκίνηση προσομοίωσης.

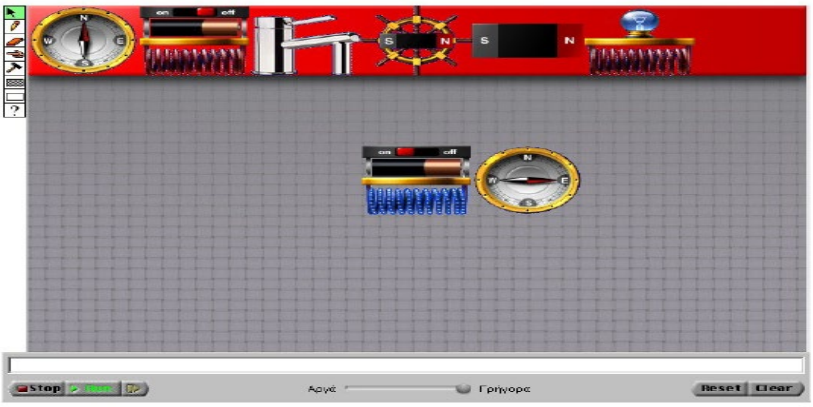
Σέρνουν το αντικείμενο στο πεδίο εργασίας και το αποθέτουν στο σημείο που επιθυμούν, ελευθερώνοντας το πλήκτρο του ποντικιού. Αν σε κάποιο σημείο θελήσουν να ξανατρέξουν την προσομοίωση αναιρώντας τις αλλαγές που έχουν κάνει, μπορούν να πατήσουν το πλήκτρο Reset (Εικόνα 3).

Βήμα 2ο:

Ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες να τοποθετήσουν στο χώρο εργασίας το μαγνήτη. Στη συνέχεια, τους λέει να χρησιμοποιήσουν τη μαγνητική βελόνα και να παρακολουθήσουν τη συμπεριφορά της, καθώς την τοποθετούν σε διάφορα σημεία, γύρω από το μαγνήτη. Η συμπεριφορά αυτή είναι αναμενόμενη από τους μαθητές καθώς θεωρούμε ότι έχουν ήδη διδαχθεί το αντίστοιχο κομμάτι της ύλης και πιθανόν να έχουν εκτελέσει ήδη το ίδιο πείραμα στο εργαστήριο. Οι εκπρόσωποι των ομάδων ανακοινώνουν τη συμπεριφορά που παρατηρούν και στα πλαίσια του δυνατού, την αιτιολογούν.

Βήμα 3ο:

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες να τοποθετήσουν το κύκλωμα με το πηνίο και την μπαταρία στο χώρο εργασίας. Τι συμβαίνει όταν πατήσουν το διακόπτη; Τους προτρέπει να επαναλάβουν το προηγούμενο πείραμα χρησιμοποιώντας τη μαγνητική βελόνα, αυτή τη φορά γύρω από το κύκλωμα (Εικόνα 4). Τι παρατηρούν όταν ο διακόπτης είναι ανοικτός; Τι συμβαίνει όταν ο διακόπτης είναι κλειστός; Οι μαθητές ανοίγουν και κλείνουν το διακόπτη του κυκλώματος, κάνοντας δεξί κλικ πάνω του. Οι μαθητές παρατηρούν ότι όταν το κύκλωμα διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα, εμφανίζει συμπεριφορά εντελώς παρόμοια με αυτή του μαγνήτη. Όταν όμως κλείνουν την παροχή ρεύματος αυτή η συμπεριφορά εξαφανίζεται. Με την καθοδήγηση του διδάσκοντα οι μαθητές οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι όταν ένας αγωγός διαρρέεται από ηλεκτρικό ρεύμα, εμφανίζει μαγνητικές ιδιότητες.



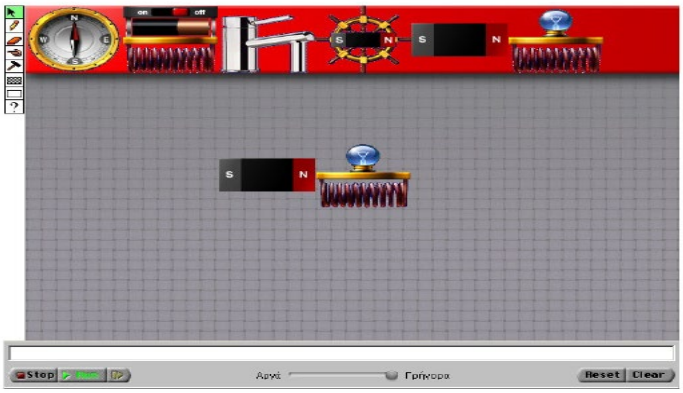
Εικόνα 4. Κυκλώματα.

Η δε μαγνητική πυξίδα δηλώνει ότι το κύκλωμα που χρησιμοποιείται στο πείραμα αυτό, συμπεριφέρεται ακριβώς όπως και ο μαγνήτης. Περαιτέρω διερεύνηση των πηνίων, των ηλεκτρομαγνητών και των ιδιοτήτων τους ξεφεύγει από τους στόχους του παρόντος σεναρίου. Κάτι τέτοιο προτείνεται να γίνει με εργαστηριακό μάθημα και πραγματοποίηση κατάλληλα σχεδιασμένων πειραμάτων σε άλλη διδακτική ώρα.

Βήμα 4ο:

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρει σ' αυτή τη φάση την έννοια «ηλεκτρομαγνητισμός», εξηγώντας στα παιδιά ότι υπάρχει αλληλένδετη σχέση μεταξύ του ηλεκτρισμού και του μαγνητισμού. Τους θέτει όμως τον προβληματισμό: «Το ηλεκτρικό ρεύμα προκαλεί μαγνητικά φαινόμενα. Ισχύει και το αντίστροφο;» Προτρέπει τους μαθητές να πειραματιστούν, χρησιμοποιώντας το κύκλωμα με το λαμπάκι και έναν μαγνήτη (Εικόνα 5).

Οι μαθητές θα πρέπει να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία υπάρχουν και στο φύλλο εργασίας:



Εικόνα 5. Κυκλώματα.

1. Τι σημαίνει όταν το λαμπάκι του κυκλώματος ανάβει;
2. Μπορείτε να κάνετε το λαμπάκι στο κύκλωμα να ανάψει;
3. Με ποια ενέργειά σας το καταφέρατε;
4. Γιατί σ' αυτό το πείραμα δε χρησιμοποιούμε μπαταρία στο κύκλωμα;

2η διδακτική ώρα

Βήμα 5ο:

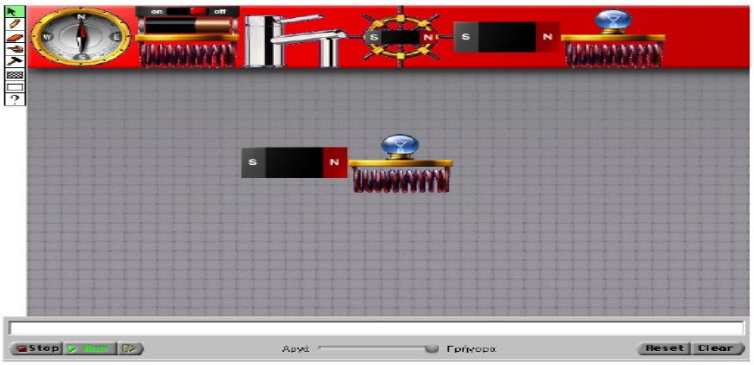
Στην αρχή της δεύτερης διδακτικής ώρας, οι ομάδες παρουσιάζουν στην τάξη τα αποτελέσματα από την προσπάθειά τους. Είναι αναμενόμενο οι μαθητές να έχουν αντιμετωπίσει κάποια δυσκολία στην επίτευξη του στόχου τους, καθώς θα πρέπει να

ανιχνεύσουν ότι το λαμπάκι ανάβει μόνο κατά την κίνηση του μαγνήτη. Αυτό μπορεί να μπερδέψει τους μαθητές, που έχουν την τάση να πιστεύουν ότι θα πρέπει απλά να τοποθετήσουν σε κάποια ειδική θέση τον μαγνήτη για να προκαλέσουν τη ροή ηλεκτρικού ρεύματος. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους βοηθήσει να οδηγηθούν στα ορθά συμπεράσματα, κάνοντάς τους καθοδηγητικές ερωτήσεις, όπως:

1. Πλησιάστε το μαγνήτη στο κύκλωμα. Τι συμβαίνει;
2. Ακουμπήστε τώρα το μαγνήτη δίπλα από το κύκλωμα. Τι παρατηρείτε;
3. Πότε άναψε το λαμπάκι;
4. Πότε έσβησε;
5. Τι συμβαίνει καθώς περνάτε το μαγνήτη δίπλα από το κύκλωμα;

Βήμα 6ο:

Αφού όλες οι ομάδες οδηγηθούν στις ορθές παρατηρήσεις και τις επιβεβαιώσουν επανειλημμένα, ο διδάσκων ανακεφαλαιώνει τα συμπεράσματα: Η κίνηση ενός μαγνήτη είναι δυνατό να προκαλέσει ροή ηλεκτρικού ρεύματος σε ένα κύκλωμα. Σ΄ αυτή τη φάση, οι μαθητές έχουν προσεγγίσει την έννοια του ηλεκτρομαγνητισμού. Τα μαγνητικά φαινόμενα και τα ηλεκτρικά είναι αλληλένδετα. Κατόπιν, ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να προβλέψουν τι θα συμβεί, αν επαναλάβουν το πείραμα, χρησιμοποιώντας το κύκλωμα με την μπαταρία αντί για το μαγνήτη. Αφού ακούσει τις προβλέψεις, τους λέει να πραγματοποιήσουν το πείραμα (Εικόνα 6). Όπως είναι αναμενόμενο, τα αποτελέσματα του δεύτερου πειράματος είναι πανομοιότυπα μ' αυτά του πρώτου, επιβεβαιώνοντας την ισοδυναμία του ηλεκτρικού κυκλώματος με το μαγνήτη.



Εικόνα 6. Κυκλώματα.

Βήμα 7ο:

Στη συνέχεια, ο διδάσκων καλεί τους μαθητές να σκεφτούν πιθανές πρακτικές εφαρμογές των ηλεκτρομαγνητικών φαινομένων. Για παράδειγμα, χρησιμοποιώντας ηλεκτρικό ρεύμα μπορούμε να κατασκευάσουμε μαγνήτες (ηλεκτρομαγνήτες) με ελεγχόμενη συμπεριφορά, καθώς με τη διακοπή του ρεύματος, θα διακόπτονται και οι

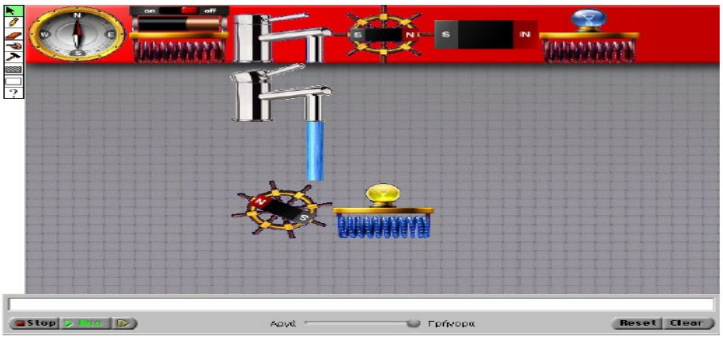
μαγνητικές τους ιδιότητες. Αφού οι μαθητές προσεγγίσουν τον προηγούμενο συλλογισμό, ο διδάσκων τους αναφέρει μερικά πραγματικά παραδείγματα όπου κάτι τέτοιο είναι επιθυμητό, π.χ. το ηλεκτρικό κουδούνι, οι ηλεκτρικοί κινητήρες, οι γερανοί. Αντίθετα, η πρόκληση ηλεκτρικού ρεύματος σε ένα κύκλωμα από έναν κινούμενο μαγνήτη μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη δημιουργία ηλεκτρικού ρεύματος. Ο εκπαιδευτικός αναφέρει στους μαθητές ότι το ζητούμενο σ' αυτές τις περιπτώσεις είναι να βρεθεί ένας παραγωγικός τρόπος να περιστρέφεται ο μαγνήτης, ώστε να προκαλείται συνεχής ροή ρεύματος. Οι μαθητές μπορούν να προτείνουν διάφορους τρόπους και ο διδάσκων να τους καλέσει να αναλογιστούν κατά πόσο αυτοί οι τρόποι είναι εφαρμόσιμοι για τη δημιουργία ρεύματος που να είναι μαζικά εκμεταλλεύσιμο. Στη συνέχεια, τους καλεί να επιστρέψουν στην προσομοίωση και να χρησιμοποιήσουν τη βρύση, το μαγνήτη πάνω στη ρόδα με τα πτερύγια ώστε να προκαλέσουν ροή ηλεκτρικού ρεύματος μέσα στο κύκλωμα με το λαμπάκι.

Βήμα 8ο:

Οι μαθητές ασχολούνται κατά ομάδες με το πρόβλημα. Η ορθή διάταξη, στην οποία θα πρέπει να καταλήξουν, είναι αυτή που φαίνεται στο Εικόνα 7. Κάνοντας δεξί κλικ πάνω στη βρύση, το νερό τρέχει, ο μαγνήτης περιστρέφεται και το κύκλωμα φαίνεται να διαρρέεται από ρεύμα. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τους μαθητές στην επίλυση του προβλήματος με υποβοηθητικές ερωτήσεις:

- Τι χρειάζεται για να προκληθεί ρεύμα μέσα στο κύκλωμα;
- Πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό;
- Πώς μπορεί να βοηθήσει η βρύση;

Αφού όλες οι ομάδες επιλύσουν το πρόβλημα, ο διδάσκων δίνει περισσότερες πληροφορίες. Τους αναφέρει ότι τέτοιου είδους διατάξεις ονομάζονται γεννήτριες. Τα εργοστάσια της ΔΕΗ, που μας προμηθεύουν με ηλεκτρικό ρεύμα, χρησιμοποιούν το νερό, ωστόσο το νερό μιας βρύσης δε φτάνει.



Εικόνα 7. Γεννήτριες

Έτσι, χρησιμοποιείται το ορμητικό νερό ποταμών, με τεράστιες ηλεκτρογεννήτριες τοποθετημένες σε επιλεγμένα σημεία, στα οποία χτίζονται φράγματα. Οι μαθητές

καλούνται να σκεφτούν και άλλους τρόπους με τους οποίους μπορούν να λειτουργήσουν οι γεννήτριες των εργοστασίων της ΔΕΗ. Για παράδειγμα, να εκμεταλλευτούν την κίνηση των ανέμων ή την κίνηση του ατμού από τη θέρμανση νερού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Hewitt, P., (2005). Οι έννοιες της Φυσικής. *Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.*

Αποστολάκης, Ε., Παναγοπούλου, Ε., Σάββας, Σ., Τσαγλιώτης, Ν., Μακρή, Β., Πανταζής, Γ., Πετρέα, Κ., Σωτηρίου, Σ., Τόλιας, Β. & Τσακογέωργα, Α., (2009). Φυσικά ΣΤ΄ Δημοτικού - Ερευνώ και Ανακαλύπτω - Βιβλίο Δασκάλου. *Αθήνα: ΟΕΔΒ.*

Ζάχου, Π. (2017). Εκπαίδευση μελλοντικών δασκάλων σε ανοιχτά διερευνητικά περιβάλλοντα μάθησης: Οι αντιλήψεις τους για τον επιστημονικό γραμματισμό, Διπλωματική Εργασία, *Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.*

Πράμας, Χ. (2009). Προγράμματα Σπουδών Φυσικών Επιστημών Ε΄ & Στ΄ Δημοτικού στην κατεύθυνση του «Γραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες», Διδακτορική Διατριβή, *Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*

Ρουμελιώτης, Μ. (2001). Μοντελοποίηση και Προσομοίωση. *Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.*

Ηλεκτρονικές Παραπομπές

http://www.howstuffworks.com/electromagnet.htm

http://www.ee.umd.edu/~taylor/frame1.htm

http://micro.magnet.fsu.edu/electromag/java/faraday2/index.html

http://phet.colorado.edu/web-pages/index.html

Διδακτικό σενάριο για το προσφυγικό ζήτημα με σύγχρονη και ασύγχρονη διδασκαλία

Νοβατσίδου Λουίζα, Π.Ε.60, M.Ed. & M.Sc.

Περίληψη

Στις σημερινές κοινωνίες της διαρκούς κινητικότητας των ατόμων και των μεταναστευτικών εισροών η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί ένα πολυφωνικό μοντέλο το οποίο είναι σε θέση να διαχειριστεί επαρκώς τις πολιτισμικές διαφορές σεβόμενο τις όποιες διαφοροποιήσεις στη γλώσσα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών. Στηριζόμενο στην παραπάνω παραδοχή η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα διδακτικό σενάριο για το Νηπιαγωγείο, που έχει ως σκοπό του την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας μέσα από την επαφή των παιδιών με την κοινωνική διάσταση του προσφυγικού ζητήματος. Είναι προσαρμοσμένο στην εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση σύγχρονης και ασύγχρονης πλατφόρμας και διδακτικών μεθόδων που στοχεύουν μετά την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των παιδιών, στη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού μέσω ψηφιακού υλικού και αξιοποίησης λογοτεχνικού κειμένου με τελικό στόχο τη διαμόρφωση θετικών στάσεων που αφορούν στο προσφυγικό ζήτημα.

Λέξεις-Κλειδιά: προσφυγιά/πρόσφυγας, μετανάστης, εξ αποστάσεως διδασκαλία, ψηφιακές πλατφόρμες εκπαίδευσης

Didactic scenario for the refugee issue with synchronous and asynchronous teaching

Novatsidou Louiza, Preschool Teacher, M.Ed. & M.Sc.

Abstract

In today’s societies of constant mobility of individuals and migratory inflows, intercultural education is a polyphonic model that is able to adequately manage cultural differences while respecting any differences in the language and cultural background of students. Based on the above assumption, this paper presents a didactic scenario for the Kindergarten, which aims to approach cultural diversity through the contact of children with the social dimension of the refugee issue. It is adapted to distance learning with the use of modern and asynchronous platform and teaching methods that aim after the detection of children's prior knowledge, to create situations of reflection through digital material and utilization of literary text with the ultimate goal of shaping positive attitudes.

Keywords: asylum / refugee, immigrant, distance learning, digital education platforms

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι έννοιες «ένταξη» και «αποδοχή» αποτελούν πρόκληση και συγχρόνως αυτοσκοπό όλων των δημοκρατικά ενεργών πολιτών, με στόχο αφενός την εξασφάλιση μιας αρμονικότερης συμβίωσης και αφετέρου την ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί το μέσο, που σεβόμενο την πολιτισμική διαφορά καλλιεργεί μια πορεία ένταξης των ατόμων με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο με απώτερο σκοπό όλα τα μέλη της, ανεξαρτήτως καταγωγής και εθνότητας να έχουν τη δυνατότητα για αλληλεπίδραση (Κεσίδου, 2008). Σύμφωνα μάλιστα, με τις θεωρητικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση αυτή μπορεί να οδηγήσει στο διαπολιτισμικό σεβασμό, στην ανεκτικότητα, στην αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού, καθώς και στην όσμωση που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ατόμων και ομάδων με πολιτισμικές διαφορές (Κεσίδου, 2008).

Μέσα σε ένα τέτοιο μαθησιακό περιβάλλον με επιλεγμένα εκπαιδευτικά προγράμματα οι μαθητές/τριες γηγενείς και μετανάστες, είναι σε θέση να καλλιεργήσουν την αυτοπεποίθησή τους δημιουργώντας σχέσεις, να επικοινωνήσουν, να κατανοήσουν τις όποιες διαφορές τους και να απαγκιστρωθούν από τυχόν προκαταλήψεις συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον πολιτισμικό εμπλουτισμό της κοινωνίας μας.

Κύριος διεκπεραιωτής τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι ο/η εκπαιδευτικός, ο/η οποίος/α καλείται ξεπερνώντας μείζονα καθημερινά προβλήματα να κατανοήσει ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος όλων των μαθητών/τριών αποτελεί στόχο της διδασκαλίας μέσω των τεχνολογικών μέσων, που προσπερνά γλωσσικά προβλήματα, μειώνει τις αποστάσεις και αμβλύνει τις όποιες γλωσσικές και εθνικές διαφορές. Τα τεχνολογικά μέσα με τη δύναμη του ήχου και της εικόνας καθιστούν την εκπαίδευση δυνατή σε όλα τα επίπεδα, προωθώντας ταυτόχρονα τον ψηφιακό γραμματισμό και την προσωπική ανάπτυξη των παιδιών.

Το παρών διδακτικό σενάριο σε συμφωνία με τη μεθοδολογία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ, 2003) του Νηπιαγωγείου και προσαρμοσμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσεγγίζει το θέμα της πολιτιστικής ετερότητας με δραστηριότητες ανίχνευσης των γνώσεων που προϋπάρχουν, με την υλοποίηση νοητικού χάρτη μέσω της μεθόδου του καταιγισμού ιδεών, την αποστολή οπτικο-ακουστικού υλικού σχετικού με το θέμα για ασύγχρονη ενασχόληση των παιδιών συνδυαστικά με την ενεργοποίηση των γονέων/κηδεμόνων, την εξοικείωση με τον εντοπισμό σημείων στον παγκόσμιο χάρτη, τη χρήση της λογοτεχνίας με διαθεματικές συνδέσεις και την αξιολόγηση που φυσικά διατρέχει όλη την πορεία του σεναρίου.

Δομή διδακτικού σεναρίου:

Τάξη: Νηπιαγωγείο

Γνωστικό Αντικείμενο: παιδί &περιβάλλον - ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, με εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές τη γλώσσα, τη δημιουργία και έκφραση, τα μαθηματικά και την πληροφορική

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: με το παρόν διδακτικό σενάριο επιδιώκεται οι μαθητές/τριες:

- Να κατανοήσουν την έννοια του πρόσφυγα/μετανάστη
- Να συνδέσουν τις ανθρώπινες ανάγκες με τα ανθρώπινα δικαιώματα
- Να εντοπίσουν στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργία της προσωπικής τους ταυτότητας
- Να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και αλληλεγγύης, και
- Να εκφράζουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους

Προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών/τιών: για την υλοποίηση του σεναρίου οι μαθητές/τριες χρειάζεται να έχουν προσεγγίσει την έννοια των ανθρώπινων δικαιωμάτων και να έχουν αποκτήσει κάποιου είδους εξοικείωση αναφορικά με την έννοια της αποδοχής και της ετερότητας. Ακόμα, να έχουν προσαρμοστεί με το περιεχόμενο των ρουτινών σκέψης, να έχουν γνωρίσει το περιβάλλον των ψηφιακών πλατφορμών Webex και e-me, τα εργαλεία και τις λειτουργίες τους.

Δραστηριότητες που οδηγούν στην ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών: αρχικά, παρέχονται δραστηριότητες ασύγχρονα στην πλατφόρμα e-me, ατομικά σε κάθε παιδί ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους και να πραγματοποιηθεί η εισαγωγή τους στο θέμα του διδακτικού σεναρίου με ταυτόχρονη ανατροφοδότηση από τους γονείς/κηδεμόνες. Στη συνέχεια, σύγχρονα στην ολομέλεια της ψηφιακής τάξης, μέσω της πλατφόρμας Webex, υλοποιούνται δραστηριότητες σύμφωνα με τα πρότυπα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας φροντίζοντας να υπάρχει ρυθμός και ποικιλία διαθεματικών δραστηριοτήτων.

Χρησιμοποιούμενα ψηφιακά εργαλεία: για τη σύγχρονη διδασκαλία χρησιμοποιείται η πλατφόρμα webex και για την ασύγχρονη η πλατφόρμα e-me.

Στρατηγικές διατύπωσης ερωτημάτων και εμπλοκής στη συζήτηση: το σενάριο διατρέχουν επιλεγμένες ρουτίνες σκέψης (thinking routines), τεχνικές στοχαστικών ερωτημάτων, που προτείνονται από την εκπαιδευτική προσέγγιση Visible Thinking του Οργανισμού Project Zero της Παιδαγωγικής Σχολής του Πανεπιστημίου Harvard (2021), όπως διαφαίνεται παρακάτω:

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ	ΕΝΕΡΓΕΙΑ
Βλέπω – Σκέφτομαι - Αναρωτιέμαι	Περιγραφή δεδομένων, ερμηνεία με βάση τις υπάρχουσες γνώσεις, διατύπωση ερωτημάτων/στόχων

Το Παιχνίδι των Λεπτομερειών	Λεπτομερής περιγραφή θέματος/έννοιας μέσω καταιγισμού ιδεών
Τίτλοι	Σύνθεση και οργάνωση δεδομένων υπό μορφή τίτλων
Δημιουργικές Συγκρίσεις	Σύγκριση και διαχείριση δεδομένων. Δημιουργία νέων γνωστικών σχημάτων
Τι σε κάνει να το λες;	Τεκμηρίωση, στοιχειοθετημένη αιτιολόγηση
Τότε νόμισα – Τώρα ξέρω	Επίγνωση του μετασχηματισμού των αρχικών ιδεών

Πίνακας 1: Επιλεγμένες ρουτίνες σκέψης

Βασική ροή σεναρίου:

Α) Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία: βασική επιδίωξη η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών σε ατομικό επίπεδο με εργασία που αποστέλλεται στο σπίτι και στη συνέχεια, η αποτίμηση της προϋπάρχουσας γνώση τους ομαδικά μέσω καταγραφής σε νοητικό χάρτη. Διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στην ψηφιακή τάξη με ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών/τριών για το γνωστικό αντικείμενο και ενημέρωση για το σκοπό του διδακτικού σεναρίου

Β) Διδασκαλία: επικέντρωση στην απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και στον εντοπισμό και αποδόμηση λανθασμένων αντιλήψεων. Ανάθεση της παρακολούθησης οπτικού υλικού στο σπίτι και συνέχιση της διδασκαλίας στην ηλεκτρονική τάξη αξιοποιώντας το οπτικό υλικό και τον παγκόσμιο χάρτη με στόχο την εμπλοκή των παιδιών σε συζήτηση και αλληλεπίδραση

Γ) Εμπέδωση: ανάθεση εργασίας και παρουσίαση διαδραστικών μαθησιακών αντικειμένων για κάθε διδακτικό στόχο. Εμπλοκή των παιδιών σε ημι-δομημένο διάλογο προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κατανόηση και εφαρμογή της νέας γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις

Δ) Αξιολόγηση: ανάθεση ποικίλων ασκήσεων (κλειστές & ανοιχτές) για το σπίτι. Πρόβλεψη ανατροφοδότησης και αυτοαξιολόγησης για τη χαρτογράφηση πιθανών γνωστικών αναγκών

Ε) Μεταγνώση: καταγραφή των νέων γνώσεων των μαθητών/τριών σε νοητικό χάρτη. Αντιπαραβολή του αρχικού και τελικού νοητικού χάρτη για την αναγνώριση της αλλαγής των απόψεων πάνω στο θέμα και την αναπλαισίωσή τους σε γεγονότα της καθημερινής ζωής.

Χρονοπρογραμματισμός:

Φάση 1η: δραστηριότητες γνωστικής – ψυχολογικής προετοιμασίας

Α. Ασύγχρονα: πραγματοποιείται ανάρτηση στον τοίχο της πλατφόρμας e-me ενός συνδέσμου οπτικο-ακουστικού υλικού με τίτλο: «Πικράθηκε η ανέμη». Παράλληλα, ανατίθεται εργασία με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σύμφωνα με τη στρατηγική ρουτίνας «Βλέπω – Σκέφτομαι – Αναρωτιέμαι», τις οποίες τα παιδιά συζητούν με τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων. Ερωτήσεις όπως:

- Τι νομίζεις ότι συνέβη στην ιστορία που είδες και άκουσες;
- Τι παρατηρείς στους πρωταγωνιστές της ιστορίας;
- Πώς νομίζεις ότι θα εξελιχτούν τα πράγματα;

Παράλληλα, πραγματοποιείται η ενεργός εμπλοκή των γονέων με την καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών τους στον τοίχο της κυψέλης (e-me assignments). Από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού πραγματοποιείται καταγραφή των απαντήσεων και κατηγοριοποίηση ανά ερώτηση/απάντηση στο ημερολόγιο του/της εκπαιδευτικού.

Διάρκεια ασύγχρονης διδασκαλίας: ελεύθερη

Β. Σύγχρονα: στην ολομέλεια της ψηφιακής τάξης στόχος είναι η ενθάρρυνση της διατύπωσης των απόψεων των παιδιών σχετικά με το οπτικο-ακουστικό υλικό που είδαν και γενικότερα, στα αίτια που οδηγούν στην προσφυγιά. Οι απόψεις καταγράφονται σε νοητικό χάρτη από τον/την εκπαιδευτικό. Ενισχύοντας το ενδιαφέρον των παιδιών για το θέμα παροτρύνονται να εκφράσουν τις απόψεις τους αξιοποιώντας τη δομή της ρουτίνας σκέψης «Το παιχνίδι των λεπτομερειών». Γίνεται δηλαδή ανάγνωση από τον/την εκπαιδευτικό των ιδεών των μαθητών/τριών που έχουν καταγραφεί στον νοητικό χάρτη με την παράλληλη προτροπή της εστίασης σε περισσότερες λεπτομέρειες με ερωτήσεις, όπως:

- Υπάρχει ακόμα κάποια γνώμη/ιδέα που δεν έχουμε σκεφτεί;
- Μπορείτε να περιγράψετε με περισσότερη λεπτομέρεια αυτή την άποψη;
- Υπάρχει κάτι σχετικά με τους πρόσφυγες/μετανάστες που ακόμα δεν το έχουμε καθόλου αναφέρει και θα μπορούσαμε να το γράψουμε ή ζωγραφίσουμε στον χάρτη;

Διάρκεια σύγχρονης διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες

Φάση 2η: δραστηριότητα διδασκαλίας

Α) Ασύγχρονα: πραγματοποιείται ανάρτηση στον τοίχο της κυψέλης της πλατφόρμας e-me οπτικού υλικού από το youtube και πιο συγκεκριμένα από την ηλεκτρονική διεύθυνση με τίτλο: «Η μηχανή του χρόνου». Παροτρύνονται τα παιδιά να παρατηρήσουν το υλικό και με τη βοήθεια των γονέων/κηδεμόνων να σημειώσουν πιθανές απορίες ή και σημεία προς συζήτηση στην e-me (e-me assignment). Παράλληλα, ενθαρρύνονται

να ανεβάσουν δικό τους υλικό που τους προβλημάτισε από την περιήγησή τους στον παγκόσμιο ιστό αλλά και φωτογραφίες από την οικογενειακή τους ιστορία (π. χ. παππούδες πρόσφυγες).

Διάρκεια ασύγχρονης διδασκαλίας: ελεύθερη

Β) Σύγχρονα: οργανώνεται συζήτηση στην ολομέλεια της σύγχρονης ψηφιακής τάξης με σχετικές απορίες και έκφραση απόψεων. Κατόπιν, με το υλικό που έχει συλλεχθεί δημιουργείται μια παρουσίαση την οποία ανά ομάδα τα παιδιά την αφηγούνται στους/στις συμμαθητές/τριες τους και την ανεβάζουν στην πλατφόρμα e-me content). Με τον τρόπο αυτό εισάγονται έννοιες σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα και κυρίως τα δικαιώματα του παιδιού. Τα τελευταία μέσα από ερωτήσεις που εμπεριέχονται στο πλαίσιο της ρουτίνας σκέψης «Τίτλοι» ενθαρρύνονται να συγκρίνουν παλιές και νέες πληροφορίες, προκειμένου να συνθέσουν κεντρικές εννοιολογικές κατηγορίες σχετικές με τους διδακτικούς στόχους, όπως για παράδειγμα κατηγορίες σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν τους ανθρώπους στην προσφυγιά. Κατηγορίες όπως:

- Σκέψου μία λέξη ή φράση για να περιγράψεις τους λόγους που αναγκάζουν τους ανθρώπους να φύγουν από τα σπίτια τους
- Σκέψου μια λέξη ή φράση για να περιγράψεις τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν αυτοί οι άνθρωποι κατά τη μετακίνησή τους
- Σκέψου έναν τίτλο για να περιγράψεις αυτήν την κατηγορία ανθρώπων

ή κατηγορίες σχετικές με τα δικαιώματα των παιδιών:

- Παρατήρησε προσεκτικά. Σκέψου έναν τίτλο για τα δικαιώματα του

  παιδιού

Οι κατηγορίες που εισάγονται αφορούν σε έννοιες αλληλένδετες που έχουν σαν βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα. Επικουρικά, παρουσιάζεται και ο παγκόσμιος χάρτης στο google maps και τα παιδιά εξασκούνται στο να εντοπίζουν σημεία πάνω σε αυτόν. Όπως περιοχές του πλανήτη μας που αντιμετωπίζουν έντονο πρόβλημα προσφυγιάς, οι οποίες προβάλλονται μέσω βιντεο-προβολέα για να αποκτήσουν τα παιδιά οπτική αναπαράσταση της πορείας των προσφύγων/μεταναστών και της απόστασης των πάτριων εδαφών τους από τη χώρα μας.

Διάρκεια σύγχρονης διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες

Φάση 3^{η}: Εμπέδωση

Α) Ασύγχρονα: με στόχο την κατανόηση της νέας γνώσης γίνεται ασύγχρονη ανάθεση εργασίας με σύγκριση εικόνων (Image pairing) με σχετικό προς το θέμα περιεχόμενο. Επιπροσθέτως, παρουσιάζεται το παραμύθι με τίτλο: «Η βαλίτσα» του Chris Naylor – Ballesteros (2020) για μια πρώτη επαφή και ξεφύλλισμα από τα παιδιά.

Διάρκεια ασύγχρονης διδασκαλίας: ελεύθερη

Β) Σύγχρονα: στην πλατφόρμα Webex προσεγγίζεται διαθεματικά η ιστορία με στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (ακρόαση, εμπλουτισμός λεξιλογίου, παραγωγή προφορικού λόγου, καλλιέργεια κριτικής σκέψης) των διαθεματικών συνδέσεων (υπηκοότητα, γεωγραφία, τέχνη) και την καλλιέργεια αξιών (αποδοχή και καλωσόρισμα ξένων, κατανόηση, φιλοξενία, ευγένεια, κοινωνική ένταξη κ. ά).

Διάρκεια σύγχρονης διδασκαλίας: 2 διδακτικές ώρες

Φάση 4η: Αξιολόγηση

Α) Ασύγχρονα: ανάθεση άσκησης συσχετισμών (Drag and drop) και χρονικής ακολουθίας (Image Sequencing) στην πλατφόρμα e-me. Ακόμα, δημιουργία παζλ με τις ζωγραφικές δημιουργίες των παιδιών με το ψηφιακό εργαλείο jig saw planet.

Διάρκεια ασύγχρονης διδασκαλίας: ελεύθερη

Β) Σύγχρονα: στην ολομέλεια της σύγχρονης διδασκαλίας μέσω της πλατφόρμας Webex, με το ψηφιακό εργαλείο Word art, τα παιδιά καλούνται να εντοπίσουν σε σχέδιο της επιλογής τους φτιαγμένο με λέξεις που δηλώνουν κοινωνικές αξίες, αυτή που με τυχαίο τρόπο επίλεξαν και να εξηγήσουν τη σημασία της (παραγωγή γραπτού λόγου – κατανόηση εννοιών).

Διάρκεια σύγχρονης διδασκαλίας: 1 διδακτική ώρα

Φάση 5η: Μεταγνώση

Σε σύγχρονη συνεδρία υλοποιείται η αντιπαραβολή των αρχικών αναπαραστάσεων με τις νέες γνώσεις που αποκτήθηκαν. Οι μαθητές/τριες περιγράφουν με σαφήνεια τις αρχικές σκέψεις τους πάνω στο θέμα της προσφυγιάς και τις νέες τους θέσεις. Δημιουργείται νέος νοητικός χάρτης με το ψηφιακό εργαλείο Bubble.us αναφορικά με τις καινούργιες απόψεις και στη συνέχεια, πραγματοποιείται σύγκριση του παλαιού και του νέου νοητικού χάρτη. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν συμπεράσματα και οι μαθητές/τριες κατανοούν την αλλαγή των ιδεών και γενικότερα, της στάσης τους πάνω στο θέμα της προσφυγιάς και ταυτόχρονα είναι σε θέση να προβούν σε προεκτάσεις στη δική τους καθημερινή ζωή.

Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου

Το παρόν διδακτικό σενάριο προσαρμοσμένο στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και με τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών, ακολουθεί τη λογική του παιδαγωγικού αξιώματος «μαθαίνουμε πράττοντας» (Kolb, 2001). Εστιάζει αρχικά, στις ελεύθερες παρορμήσεις/διαθέσεις των παιδιών για τη χαρτογράφηση των προϋπαρχουσών γνώσεων, προχωράει στη στοχαστική παρατήρηση με τη χρήση ψηφιακού υλικού που προβληματίζει

τα παιδιά και τα οδηγεί στην ανάκληση πληροφοριών για το θέμα και το σχηματισμό των αφηρημένων εννοιών σε έννοιες με νόημα για αυτά, και όλα αυτά μέσα από τον ενεργό πειραματισμό με ασκήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου που προσδίδουν έναν παιγνιώδη χαρακτήρα στη μάθηση προκαλώντας έναν καινούργιο κύκλο παρατήρησης – γνώσης – κρίσης, ο οποίος παράγει μια αιτιατή εμπειρία για μια νέα εκπαιδευτική παρόρμηση και δράση (Kolb, 2001) μέσα βέβαια πάντα από συνεχή αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

DEPPS – APS. (2003). *Diathematiko eniaio plaisio programmaton spoudon kai analytika programmata spoudon ypohreotikis ekpaideusis*. Athina: YPETH-PI, FEK 304B/13- 03-2003. Anaktithike από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Kesidou, A. (2008). Didaktikes proseggiseis sto polypolitismiko sholeio. Arhes tis Diapolitismikis Didaktikis. Sto Z. Papanaoum, (epim.), *Didaskalia kai mathisi sto polypolitismiko sholeio. Didaktikes proseggiseis kai ekpaideftiko yliko: Praktika Imeridas, 10- 11 Dekemvriou 2008: Praktika* (s. 11- 27). Thessalonikh: Lithografia.

Kolb, A. (2001). *Experiential Learning Theory Bibliography*. Boston: Mc Ber and Co.

Naylor – Ballesteros, C. (2020). *I valitsa*. Athina: Dioptra.

Visible Thinking (2021). *Harvard Graduate School of Education*. Availed in: http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking.

I mihani tou hronou - "1922 "I ypodohi ton prosfigon stin Ellada. Anaktithike apo: https://www.youtube.com/watch?v=mqJgY5gM77U

Pikrathike i anemi. Anaktithike apo: https://www.youtube.com/watch?v=XrQXIskLK9Q

Διδακτικό Σενάριο: Αμερικανική επανάσταση

Ζέρβας Αντώνης, Φιλόλογος

Περίληψη

Το σενάριο διδασκαλίας αποτελεί μια διερευνητική προσέγγιση του θέματος της Αμερικανικής επανάστασης και πιο συγκεκριμένα, της ενότητας 2, του σχολικού βιβλίου της Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές θα γνωρίσουν τα κυριότερα πρόσωπα και γεγονότα του επανάστασης αλλά και τα αποτελέσματά της στο παγκόσμιο πολιτισμό.Αυτό θα επιτευχθεί αναζητώντας ιστορικό υλικό σε ηλεκτρονικές πηγές που θα διαχειριστούν και θα επεξεργαστούν κριτικά. Τα ιστορικά αυτά στοιχεία θα τα αξιοποιήσουν για τη βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων που επηρέασαν την Αμερικανική κοινωνία τη συγκεκριμένη περίοδο. Θα αποκτήσουν την ιστορική γνώση μέσω της προσωπικής επαφής με το ιστορικό υλικό και θα αντιληφθούν τις έννοιες του χώρου και του χρόνου της περιόδου αυτής. Παράλληλα, θα έχουν την ευκαιρία να οικειοποιηθούν τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής εργασίας στην οποία θα συμμετάσχουν. Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο σενάριο είναι μια προσπάθεια διαθεματικής προσέγγισης της Ιστορίας με το μάθημα της Πληροφορικής, της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Αισθητικής Αγωγής. Το συγκεκριμένο σενάριο υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2019-2020 σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου μέσα σε 5 διδακτικές ώρες. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν εντυπωσιακό. Οι μαθητές όχι μόνο εμπέδωσαν τη διδασκόμενη ύλη, αλλά ενθουσιάστηκαν τόσο με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας όσο και με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων στη διδασκαλία της ιστορίας.

Λεξεις-Κλειδια: Αμερικανική επανάσταση, Ομαδοσυνεργατική, ΤΠΕ, Διαθεματικότητα

American Revolution

Zervas Antonis,Philologist

Abstract

This teaching scenario aims at an exploratory approach to the theme of the American Revolution as outlined in Unit 2 of the 3rd grade History textbook in Greek Lower Secondary Education. More specifically, students are expected to become acquainted with both the main facts and figures of the revolution and its consequences on global civilisation by means of critically processing and evaluating historical material accessed on electronic resources. Learners will make use of this material in order to obtain a deeper understanding of the factors that affected the American Society at that time. Most importantly, students will acquire historical knowledge through their own interaction with the relevant material and they will get a better conception of space and time during that era. Last but not least, learners will have the chance to reap the benefits of teamwork they will be engaged in as part of this teaching proposal.

All things considered, the specific scenario is an attempt to implement a cross-curricular approach to teaching involving the subjects of History, Information and Communications Technology (ICT), Modern Greek Language and Arts Education. It was actually implemented during the 2019-2020 school year with the participation of lower secondary 3rd grade students. It took five teaching hours to complete and had an impressive impact on learners. Besides consolidating the teaching material, students were also thrilled both with the teamwork instruction and the use of new technology tools in teaching History.

Key words: **American Revolution, Teamwork, ICT, Cross-curricular approach**

Θεωρητικο πλαισιο

Οι μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές για αναπτυξιακούς λόγους. Συγκεκριμένα, έχουν τις παρακάτω θετικές επιδράσεις στη γνωστική και νοητική κατάσταση του μαθητή: του επιτρέπουν να διδάσκεται πώς να μαθαίνει και να σκέπτεται, τακτική που αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη. Έρχεται σε αντίθεση, με την παραδοσιακή διδασκαλία που χρησιμοποιεί, ως επί το πλείστον, τη διάλεξη και έχει ως αποτέλεσμα την απλή απομνημόνευση χωρίς κατανόηση των γεγονότων, καθώς και τη μη συσχέτιση παλαιάς με την νέα γνώση και μη εφαρμογής της σε νέες προβληματικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 1987).

Σε αυτά τα μαθητοκεντρικά μοντέλα υπάγεται και η διερευνητική μορφή διδασκαλίας, καθώς και στο γενικότερο κίνημα του κονστρουκτιβισμού – εποικοδομισμού. Ο κοινωνικο-πολιτισμικός εποικοδομισμός του Vygotsky και του Bruner θεωρεί ότι η μάθηση συντελείται πρώτα μέσα από την κοινωνική διάδραση και το διάλογο, πριν εσωτερικευθεί για να τροφοδοτήσει τη γνωσιακή ανάπτυξη του ατόμου (Αναγνωστοπούλου, 2001). Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να βοηθηθούν μέσα από το διάλογο με τους συμμαθητές τους ή/και τους ενηλίκους (εκπαιδευτικούς, γονείς), χρησιμοποιώντας ουσιαστικά ένα πλαίσιο στήριξης με φθίνουσα τάση, όσο αναπτύσσεται η αυτονομία στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διευκολύνουν αυτό το είδος μάθησης δημιουργώντας το κατάλληλο μαθησιακό και υποστηρικτικό περιβάλλον με ένα τρόπο που να συνεισφέρει στην κατασκευή της γνώσης (Ματσαγγούρας, Η, 2000).

Με το όρο «διαθεματική προσέγγιση» εννοούμε εκείνη τη μορφή διδασκαλίας κατά την οποία, από τη μια, το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και, από την άλλη, η διδασκαλία είναι εργαστηριακής και ευρηματικής μορφής. Υπό αυτήν την έννοια η διαθεματική προσέγγιση συνιστά καινοτομία, τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο εργασίας. Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε τακτή ώρα το καθένα, αλλά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο (Σαλβαράς Γ., 2004)

Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση υλοποιείται μέσα από την κινητοποίηση μαθητικών μικρο-ομάδων για τη διεξαγωγή μέρους ή όλων των διδακτικών και των μαθησιακών δραστηριοτήτων μέσα σε πλαίσια συνεργατικών σχέσεων» (Ματσαγγούρας 2000: 16). Πολλοί ερευνητές έχουν δείξει ότι είναι ένα αποτελεσματικό σύστημα μάθησης για όλους τους μαθητές, τόσο τους προχωρημένους όσο και τους πιο αδύνατους.

Παιδαγωγικοί στόχοι

Οι προσδοκώμενοι μέθοδοι διδακτικής εστιάζονται στην ομαδοσυνεργατική-διερευνητική διαδικασία μάθησης, η οποία διευκολύνεται μέσω του διαδικτύου. Το σενάριο ακολουθεί το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο» και επιδιώκει να υπηρετήσει τους παρακάτω διδακτικούς στόχους:

- να διευκολύνει τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας επιλογής και κριτικής αξιολόγησης των κατάλληλων ιστορικών πηγών, οι οποίες θα μας επιτρέψουν την άντληση των επιθυμητών πληροφοριών.
- να οδηγήσει στην οικειοποίηση του περιεχομένου των ιστορικών όρων και εννοιών, αναγκαίων για την βαθύτερη και πληρέστερη ιστορική γνώση ή σχετικών με διαστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας.

Διδακτικοί στόχοι (B. S. Bloom-D. R. Krathwohl, 1986)

Α. Ως προς το γνωστικό αντικείμενο

Προσδοκάται οι μαθητές:

- να γνωρίσουν τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες που οδήγησαν σε επανάσταση
- να κατανοήσουν τις διάφορες φάσεις της επανάστασης
- να αποκτήσουν την ιστορική γνώση μέσω προσωπικής επαφής με τις πηγές

Β. Ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

Αναμένεται οι μαθητές:

- να οικοδομήσουν τη γνώση με τρόπο διερευνητικό
- να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη και συνείδηση
- να μάθουν ενεργώντας και διερευνώντας μέσω κριτικής αναζήτησης στο διαδίκτυο και σε κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά
- αναπτύξουν δεξιότητες συνεργατικής μάθησης

Γ. Ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών

Προσδοκάται οι μαθητές:

- να καλλιεργήσουν δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού για τη σύνθεση τεκμηριωμένου ψηφιακού κειμένου
- να καλλιεργήσουν δεξιότητες χρήσης εργαλείων web2
- να ασκηθούν στη συνεργατική παραγωγή λόγου, με την αξιοποίηση του επεξεργαστή κειμένου
- να ασκηθούν στην κριτική αναζήτηση και αξιολόγηση των πληροφοριών που προέρχονται από ιστοεξερεύνηση

Απαιτούμενες διδακτικές ώρες: 5

Προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας - οργάνωση τάξης

Η διδασκαλία χωρίζεται στις ακόλουθες φάσεις:

Α΄ ΦΑΣΗ (1 ώρα στην σχολική αίθουσα)

Πριν την έναρξη της διαδικασίας θα δοθούν εξηγήσεις στους μαθητές, ώστε να κατανοήσουν τους στόχους της βιωματικής -διερευνητικής μάθησης. Στο σημείο αυτό εξηγείται η διαδικασία και οι ρόλοι που θα κληθούν να αναλάβουν οι μαθητές και κατά πόσο σημαντική είναι η δική τους συμμετοχή στη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας του μαθήματος. Στην αρχή, μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις οι μαθητές ανακαλούν και συνδέουν τις γνώσεις της προηγούμενης ενότητας με αυτές που πρόκειται να ακολουθήσουν. Στη συνέχεια προβάλλονται σε μια διαφάνεια χαρακτηριστικές φωτογραφίες και ρωτάμε τους μαθητές για το αν πιστεύουν ότι η αποικιακή κρίση θα είχε τέτοια εξέλιξη και ζητάμε να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους. Με αυτόν τον τρόπο προκαλείται το ενδιαφέρον τους για την ενότητα που θα ακολουθήσει

Β΄ ΦΑΣΗ (1 ώρα στην αίθουσα πληροφορικής)

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός με κατευθυνόμενο διάλογο σε **μια διδακτικές ώρα στην ολομέλεια της τάξης** θα παρουσιάζει τα γεγονότα που οδήγησαν στη Αμερικανική Επανάσταση καθώς και τα σημαντικότερα αποτελέσματα αυτής, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τις βασικές παραμέτρους της ενότητας. Επίσης, στη πρώτη φάση της διδασκαλίας, θα προσεγγίσουμε γνωστικά τα γεγονότα που σχετίζονται με την πολιτειακή οργάνωση της Αμερικής, τα πρόσωπα που πρωταγωνίστησαν, τις αναταράξεις που οδήγησαν Αμερικανική επανάσταση.Αυτή η πρώτη προσέγγιση θα ήταν χρήσιμο να γίνει στην αίθουσα πληροφορικής με κατάλληλα σχεδιασμένο Power - Point. Ωστόσο, θα τα παρουσιάσουμε χωρίς λεπτομέρειες, για να γνωρίζουν οι μαθητές το γενικό ιστορικό πλαίσιο, πριν αυτοί αναζητήσουν ειδικές λεπτομέρειες

Έπειτα η τάξη χωρίζεται σε **4** ομάδες των **5** μαθητών. Σε κάθε ομάδα υπάρχει ένας τουλάχιστον μαθητής, που είναι εξοικειωμένος στη χρήση εργαλείων **web 2** και στην αναζήτηση στο διαδίκτυο. Δεύτερο κριτήριο αποτελεί η ανομοιογένεια της ομάδας ως προς τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών και τα ενδιαφέροντα -κλίσεις του κάθε

μαθητή. Αν θα θέλαμε να κάνουμε μια στοιχειώδη κατηγοριοποίηση των ρόλων ,τότε θα λέγαμε ότι σε κάθε ομάδα θα υπάρχει:1**.Ο Πρόεδρος** της ομάδας που θα συντονίζει 2.**Ο Γραμματέας της ομάδας** που θα καταγράφει τις σημειώσεις και την τελική παρουσίαση3.**Ο Χειριστής** του υπολογιστή4.**Ο Εκπρόσωπος Τύπου** που θα ανακοινώσει τις τελικές εργασίες5.**Ο Χρονομέτρης** που κρατά το χρόνο που κάνουν τα μέλη της ομάδας ενώ εργάζονται και ενημερώνει τον Πρόεδρο ώστε αυτός να πιέσει περαιτέρω ή να χαλαρώσει την ομάδα.

Τα μέλη των ομάδων, θα έχουν γίνει νωρίτερα μέλη στο Ηλεκτρονικό εργαλείο web 2 pbworks.com (Wiki) που θα διαχειρίζεται ο εκπαιδευτικός.Από εκεί θα πάρουν τα φύλλα εργασίας τους και εκεί θα είναι υποχρεωμένα να αναρτήσουν τα αποτελέσματα των εργασιών τους.

Στις ομάδες θα ανατεθεί ένα θέμα προς επεξεργασία και κάθε ομάδα θα έχει το δικό της φύλλο εργασίας. Οι μαθητές καλούνται ανά ομάδες να αναζητήσουν στοιχεία, κάνοντας έρευνα στο ηλεκτρονικό ιστορικό υλικό και να αποθηκεύσουν το υλικό που εντόπισαν. Στη συνέχεια οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν το υλικό που έχουν εντοπίσει, αξιοποιώντας τα εργαλεία web2.Οι δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι μαθητές είναι:η κατασκευή χρονολογικού πίνακα,η σύνθεση τεκμηριωμένου ιστορικού κειμένου,η δημιουργία ενός γλωσσάριου, ενός φωτογραφικού λευκώματος.

Γ΄ ΦΑΣΗ (2ώρες στην αίθουσα πληροφορικής)

Στο στάδιο αυτό ξεκινά η κυρίως διερευνητική διαδικασία μάθησης.Η κάθε ομάδα μαθητών κάθεται μπροστά από τον υπολογιστή και αφιερώνει 2 διδακτικές ώρες στο εργαστήριο υπολογιστών για ιστοεξερεύνηση.Οι μαθητές χωρισμένοι πια σε ομάδες των πέντε ατόμων, βρίσκονται υπό τη διακριτική καθοδήγησή του καθηγητή στην αίθουσα πληροφορικής, και περιηγούνται στις παρακάνω ιστοσελίδες ώστε να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας τους και τη διαδικασία αναζήτησης και συλλογής πληροφοριών.Αναλυτικότερα:

1ο φύλλο εργασίας

Χρονολόγοι

https://tinyurl.com/y93tg3s9
https://tinyurl.com/y7xajzsf
https://tinyurl.com/y7pevnxt
https://tinyurl.com/yc6xhdop
https://tinyurl.com/y9mr5gc6

Οι Χρονολόγοι αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες,θα συλλέξουν πληροφορίες και μετά με τη βοήθεια του εργαλείου web 2 **Timeglider**, θα συντάξουν **χρονολογικό πίνακα** με τα σημαντικότερα γεγονότα της επανάστασης και να τον ενσωματώσουν στο bloq της τάξης.Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών

που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu.gr

2ο φύλλο εργασίας

Βιογράφοι

https://tinyurl.com/y9y5h7rv
https://tinyurl.com/yckprxa3
https://tinyurl.com/yakmwygs
https://tinyurl.com/ycs5djlv
https://tinyurl.com/y8pa9s3e
https://tinyurl.com/yc8aaa2d
https://tinyurl.com/ybv56plu
https://tinyurl.com/ya9anlbd
https://tinyurl.com/y9nyhvd3
https://tinyurl.com/yc4a45zc
https://tinyurl.com/ya95dj27

Οι Βιογράφοι αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες, θα συλλέξουν πληροφορίες και μετά με τη βοήθεια του εργαλείου web 2 **Padlet** ,θα συντάξουν **σύντομα βιογραφικά των πρωταγωνιστών** της Αμερικανικής Επανάστασης και να τα ενσωματώσουν στο bloq της τάξης.Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu

3ο φύλλο εργασίας

Φιλόλογοι

https://tinyurl.com/y93tg3s9
https://tinyurl.com/y7xajzsf
https://tinyurl.com/y7pevnxt
https://tinyurl.com/yc6xhdop
https://tinyurl.com/y9mr5gc6

Οι Φιλόλογοι αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες, θα συλλέξουν πληροφορίες και μετά του με τη βοήθεια εργαλείου web 2 **Popplet**,θα συντάξουν **σύντομο εννοιολογικό χάρτη τ**ης Αμερικανικής Επανάστασης και να τον ενσωματώσουν στο bloq της τάξης. Με πιο απλά λόγια θα καταγράψουν τους όρους της θεματικής ενότητας.Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu.gr.

4ο φύλλο εργασίας

Ιστορικοί τέχνης

https://tinyurl.com/y9y5h7rv
https://tinyurl.com/yckprxa3
https://tinyurl.com/yakmwygs
https://tinyurl.com/ycs5djlv
https://tinyurl.com/y8pa9s3e
https://tinyurl.com/yc8aaa2d
https://tinyurl.com/ybv56plu
https://tinyurl.com/ya9anlbd
https://tinyurl.com/y9nyhvd3
https://tinyurl.com/yc4a45zc
https://tinyurl.com/ya95dj27

Οι Ιστορικοί της Τέχνης αφού περιηγηθούν τις παραπάνω ιστοσελίδες, θα συλλέξουν εικόνες των πρωταγωνιστών της Αμερικανικής Επανάστασης και στο κοινωνικό δίκτυο **Scoop .it** θα δημιουργήσουν ένα **σύντομο φωτογραφικό λεύκωμα** και να το ενσωματώσουν στο bloq της τάξης. Για οποιαδήποτε γλωσσική εξομάλυνση των πληροφοριών που μελετούν θα αναζητήσουν βοήθεια στα λεξικά της ιστοσελίδας, http://www.komvos.edu.gr.

Δ ΦΑΣΗ (1 ώρα στην αίθουσα πληροφορικής)

Τέλος στην τελευταία διδακτική ώρα,θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των εργασιών **στην ολομέλεια της τάξης.** Οι ομάδες θα παρουσιάσουν τις εργασίες τους στο σύνολο της τάξης, με τη βοήθεια βιντεοπροβολέα. Θα ακολουθήσει συζήτηση ανατροφοδότησης και μεταγνωστικής αξιολόγησης της όλης διαδικασίας. Επίσης, θα συζητήσουμε για το αν θα αξιοποιήσουμε περαιτέρω και με ποιους τρόπους τα αποτελέσματα της έρευνάς μας (π.χ. ανάρτηση στο διαδίκτυο, δημιουργία μικρού βιβλίου με τα αποτελέσματα της δουλειάς μας με τίτλο: «Η Αμερικανική επανάσταση και η επίδρασή της »).

Μετά την ολοκλήρωση των παρουσιάσεων των μαθητών και με στόχο την ανατροφοδότηση του διδάσκοντα και τον έλεγχο επίτευξης των στόχων που τέθηκαν εξαρχής, ζητήθηκε από τους μαθητές να συντάξουν μια σελίδα προσωπικού ημερολογίου στην οποία να διατυπώσουν τις εντυπώσεις τους για την διδακτική διαδικασία που προηγήθηκε.

Αποτελέσματα - συμπεράσματα

Κατά την διάρκεια της διαδικασίας οι μαθητές εργάστηκαν με ζήλο και επέδειξαν πνεύμα ομαδικότητας. Τα παραγόμενα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα υψηλού επιπέδου, κάτι που αποδεικνύει την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Οι μαθητές

κατανόησαν τα ιστορικά γεγονότα και τις αιτίες που τα προκάλεσαν, καθώς επίσης χρησιμοποίησαν τεχνολογικά εργαλεία σε ένα καθαρά θεωρητικό μάθημα. Μέσα από τις σελίδες του ημερολογίου που συνέταξαν εξέφρασαν τον ενθουσιασμό και την ικανοποίησή τους για την εναλλακτική αυτή μορφή διδασκαλίας. Επίσης, εκδήλωσαν την επιθυμία για την επανάληψη τέτοιων μορφών διδασκαλίας.Είναι σίγουρο πως τέτοιες πρωτοβουλίες εμπλουτίζουν τη διδακτική καθημερινότητα και κινητοποιούν το ενδιαφέρον διδασκόντων και διδασκομένων.

Βιβλιογραφία

Anagnostopoulou,M. (2001) I omadiki didaskalia stin ekpaidefsi. Mia theoritiki kai empeiriki prossengisi. Afon Kyrikidi

Commager, Henry Steele, «Ἀmerikanikὴ ἐpanastasi kaὶ Diafotismos» , Dialogos - Dialogos, 19 (1976), ss. 54-64

Evangelia Louvi-Dimitrios Chr.Xifaras.(2011).Neoteri kai Sygchroni Istoria G Gymnasiou. Athina. Organismos Ekdoseos Didaktikon Vivlion.

Kokkinos G.(1998).Didaktikes prosengiseis se mathima istorias se mesi ekpaidefsi. Athina. Metaichmio

Vertsetis Athanasios.(1998).Didaktiki tis Istorias. Athina.

Mikropoulos Tasos-Bellou Ioanna.(2010).Senaria didaskalias me ypologisti. Athina. Kleidarithmos

Matsangouras,I.(1987)Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi.Athina:Glaros

Matsangouras,I.(2000)Omadosynergatiki didaskalia kai mathisi. Athina

Salvaras G., Diepistimonikotita, diathematikotita sta programmata spoudon: theoritiki theorisi kai themeliosi, sto syllogiko tomo « Diathematikotita kai Ekpaidefsi», ekd. Patakis, Athina 2004, ss.129- 157.

Trilianos,Th(1998)Prosengisi sti Methodo Didaskalias me Omades Mathiton, Athina

V.S.Vloom-D.R.Krathwohl.(1986).Taxinomia didaktikon stochon, Tomos A-Gnostikos Tomeas. Thessaloniki. Kodikas.

Δικτυογραφία

https://tinyurl.com/y93tg3s9
https://tinyurl.com/y7xajzsf
https://tinyurl.com/y7pevnxt

https://tinyurl.com/yc6xhdop
https://tinyurl.com/y9mr5gc6
https://tinyurl.com/yckprxa3
https://tinyurl.com/yakmwygs
https://tinyurl.com/ycs5djlv
https://tinyurl.com/y8pa9s3e
https://tinyurl.com/yc8aaa2d
https://tinyurl.com/ybv56plu
https://tinyurl.com/ya9anlbd
https://tinyurl.com/y9nyhvd3
https://tinyurl.com/yc4a45zc
https://tinyurl.com/ya95dj27

Συνδεσμολογίες Αντιστάσεων: Πρότυπο σενάριο εξ' αποστάσεως διδασκαλίας

Γιωτόπουλος Γεώργιος, Εκπαιδευτικός Π.Ε.84, M.Ed., M.Sc., PhD(c)
Σιάρκας Παναγιώτης, Εκπαιδευτικός Π.Ε.84, M.Sc.
Σιάρκα Ιφιγένεια, Εκπαιδευτικός Π.Ε.04.01, M.Sc.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα πρότυπο σενάριο για εξ' αποστάσεως διδασκαλία. Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές της Β' Τάξης ΕΠΑΛ, του Τάξης ΕΠΑΛ, του Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού και αφορά στις συνδεσμολογίες αντιστάσεων σε σειρά και παράλληλα. Πρόκειται για δίωρη διδακτική παρέμβαση που αντιστοιχεί σε μία ώρα σύγχρονης εκπαίδευσης και σε μία ώρα ασύγχρονης εκπαίδευσης. Στο παρόν σενάριο της σύγχρονης εκπαίδευσης γίνεται χρήση της πλατφόρμας webex που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ η ασύγχρονη εκπαίδευση υλοποιείται από την πλατφόρμα του sch.gr. Μέσα από τη χρήση του εκπαιδευτικού λογισμικού Tina (Tina-TI V9) και εκπαιδευτικού υλικού (photodentro.edu.gr) επιχειρείται η διάδραση και η συνεργασία τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, όσο και των μαθητών μεταξύ τους. Το παρόν σενάριο στηρίχθηκε στην εμπειρία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού λόγω του covid-19 και της μετατόπισης της διδασκαλίας από το φυσικό χώρο της τάξης σε αυτόν της ψηφιακής αίθουσας. Μελλοντική έρευνα θα περιλαμβάνει την εφαρμογή του στην ψηφιακή τάξη και την περαιτέρω διερεύνηση των στόχων που έχουν τεθεί προς υλοποίηση.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, ασύγχρονη, σύγχρονη, eclass, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Resistors in Series and Parallel: Standard distance learning scenario

Giotopoulos Georgios, Secondary Teacher, M.Ed., M.Sc., PhD (c)
Siarkas Panagiotis Secondary Teacher, M.Sc.
Siarka Ifigeneia, Secondary Teacher, M.Sc.

Summary

This paper presents a standard scenario for distance learning. This scenario is addressed to students of the 2nd Grade of vocational senior high school, in the field of Electrical Engineering, Electronics and Automation and concerns the connections of resistors in series and in parallel. This is a two-hour teaching intervention that corresponds to one hour of synchronous and one hour of asynchronous learning. In the current scenario of synchronous learning, the webex platform available from the Ministry of Education and Religions is used, while asynchronous learning is implemented by the platform of sch.gr. Through the use of the educational software Tina (Tina-TI V9) and educational material by photodentro.edu.gr the interaction and cooperation between the teacher and

the students, as well as the students with each other is attempted. This scenario was based on the experience gained during the confinement due to covid-19 and the shift of teaching from the physical space of the classroom to that of the digital room. Future research will include its application in the digital classroom and further investigation of the objectives that were set will be implemented.

Key-Words: Education, asynchronous, synchronous, eclass, distance learning

Εισαγωγή

Ο τρόπος με τον οποίο έγινε αυτή η -δίχως προηγούμενο- μετάβαση από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση παγκοσμίως θα μπορούσε να επιφέρει μόνιμες αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο (θα) πραγματοποιείται η εκπαίδευση από τώρα και στο εξής (Lockee, 2021). Επίσης, τα παιδιά και οι έφηβοι (ηλικίας από 8 έως 18 ετών) έδειξαν συναισθηματικές και συμπεριφορικές μεταβολές κατά τη διάρκεια του κατ' οίκον περιορισμού τους (lockdown) (Pizarro-Ruiz & Ordóñez-Camblor, 2021).

Υποστηρίζεται ότι το lockdown μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μεγάλο κοινωνικό πείραμα μιας ξαφνικής και απότομης αλλαγής τόσο στον εργασιακό όσο και στον κοινωνικό τομέα της ζωής, το οποίο χαρακτηρίζεται ως μοναδικό στην ιστορία. Για τους επιστήμονες το lockdown συνεπάγεται κυρίως με τη μετάβαση τους από το χώρο εργασίας τους στο χώρο του σπιτιού, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη ευελιξία τους όσον αφορά στο ωράριο της εργάσιμης ημέρας (Raabe et al., 2020). Σοβαρές αλλαγές έγιναν ακόμη και στην υλικοτεχνική υποδομή που αφορούσε στην υποστήριξη των μαθητών μέσω της δημιουργίας ψηφιακών τάξεων και στην κατακόρυφη αύξηση της χρήσης του διαδικτύου τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές (Favale et al., 2020).

Ο COVID-19 επέβαλε την υιοθέτηση μικτής μάθησης (σύγχρονης και ασύγχρονης) σε όλο τον κόσμο. Η ανάγκη περιορισμού της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης για τη μείωση της πιθανότητας μόλυνσης οδήγησε σε πλήρες lockdown το σύνολο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η μικτή μάθηση είναι ένα σχετικά καινούργιο μοντέλο διδασκαλίας που συνδυάζει παραδοσιακά και μοντέρνα μοντέλα μάθησης και όπου οι ψηφιακές μέθοδοι διδασκαλίας των μαθητών δεν αντικαθιστούν εντελώς τους τρόπους με τους οποίους οι παραδοσιακοί δάσκαλοι συνήθιζαν να αλληλεπιδρούν με τους μαθητές. Ωστόσο, υπάρχουν πολλές προκλήσεις που σχετίζονται με την κατανόηση των μικτών μοντέλων μάθησης και την εφαρμογή τους σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Με την ανάπτυξη αυτών των μικτών μοντέλων μάθησης, υπήρξαν επίσης πολλές προκλήσεις που σχετίζονται με τους διαφορετικούς τρόπους αποδοχής και εφαρμογής αυτών των μαθησιακών μοντέλων (Adel & Dayan, 2021).

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση που κατέστη αναγκαία λόγω του covid-19 απέτρεψε την δια ζώσης επαφή και συνεπώς την πραγματοποίηση των εργαστηριακών ασκήσεων στην πλειοψηφία των ειδικοτήτων της θετικής κατεύθυνσης. Το ερώτημα που

παραμένει είναι «πώς μπορούμε να κάνουμε τους μαθητές να βιώσουν πρακτικές επιστημονικές διαδικασίες χωρίς ένα πλήρως εξοπλισμένο και υποστηριζόμενο εργαστήριο διδασκαλίας» (Caruana et al., 2020).

Η εικονική πραγματικότητα (VR) προβλέπεται να δημιουργήσει μια αλλαγή στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, αλλά υπάρχουν ελάχιστα εμπειρικά στοιχεία για την εκπαιδευτική αξία της. Παρόλο που οι φοιτητές φαίνονται να είναι παρόντες κατά την εφαρμογή της εικονικής πραγματικότητας (VR), δείχνουν να μαθαίνουν λιγότερο καθώς οδηγούνται σε υπερφόρτωση και αποσπάται εν τέλει η προσοχή τους χωρίς να υπάρχει επίτευξη στην οικοδόμηση σχετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Makransky et al., 2019).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τους Perevalova et al. (2020) «η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία διαδικτυακών προγραμμάτων και εφαρμογών όπως το Quizlet, Learning Apps, Wiser.me, WordSift, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να δημιουργήσουν και να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους» τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα - ανάλογα με την εφαρμογή - γεγονός που θα ενισχύσει επιπλέον τις ψηφιακές τους δεξιότητες.

Το σενάριο διδασκαλίας

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ένα σενάριο εξ' αποστάσεως διδασκαλίας διάρκειας 2 διδακτικών ωρών (1 ώρα σύγχρονη εκπαίδευση και 1 ώρα ασύγχρονη εκπαίδευση). Το περιεχόμενο του σεναρίου αφορά στο γνωστικό αντικείμενο «Συνδεσμολογίες με αντιστάσεις» του μαθήματος Ηλεκτροτεχνία (Κυκλώματα Συνεχούς και Εναλλασσόμενου Ρεύματος) της Β' Τάξης ΕΠΑΛ, του Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (διδακτικοί στόχοι) καθορίζονται ως εξής:

Σε επίπεδο γνώσεων: Να αναγνωρίζουν το είδος της συνδεσμολογίας. Να υπολογίζουν την ολική αντίσταση και τις τάσεις και εντάσεις ρεύματος για κάθε ηλεκτρική αντίσταση.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων**:** Να σχεδιάζουν συνδεσμολογίες αντιστάσεων. Να χρησιμοποιούν το λογισμικό εικονικού εργαστηρίου για τη σχεδίαση συνδεσμολογίες με ηλεκτρικές αντιστάσεις. Να επαληθεύουν τις τιμές τάσης και έντασης για κάθε αντίσταση στο λογισμικό του εικονικού εργαστηρίου

Σε επίπεδο στάσεων (Μεταγνωστική Φάση): Να ενθαρρύνονται οι μαθητές στον έλεγχο κυκλωμάτων σε εικονικό εργαστήριο. Να συνεργάζονται μεταξύ τους και να υποστηρίζει ο ένας τον άλλο.

Οι προαπαιτούμενες γνώσεις για το συγκεκριμένο σενάριο διδασκαλίας αφορούν τους κανόνες Kirchhoff) τον νόμο του Ohm και στη χρήση του εικονικού εργαστηρίου Tina

Σύντομη Περιγραφή Σεναρίου:

Η συγκεκριμένη θεματική ενότητα αφορά το δεύτερο κεφάλαιο της οριζόμενης διδαχθείσας ύλης για το μάθημα της Ηλεκτροτεχνίας. Θα παρουσιαστούν οι τρόποι συνδεσμολογίας των ηλεκτρικών αντιστάσεων. Θα γίνει ανάλυση των κυκλωμάτων με συνδεσμολογίες αντιστάσεων για υπολογισμό ολικής αντίστασης, τάσεων και εντάσεων των ηλεκτρικών ρευμάτων. Θα γίνει χρήση του λογισμικού εικονικού εργαστηρίου Tina για σχεδίαση κυκλωμάτων με όλες τις συνδεσμολογίες αντιστάσεων και θα επαληθευθούν οι τιμές αντιστάσεων, τάσεων και εντάσεων με χρησιμοποίηση των κατάλληλων οργάνων μέτρησης.



Εικόνα 1. Βασική ροή του σεναρίου

Η σύγχρονη εκπαίδευση θα είναι διάρκειας 45 λεπτών και θα πραγματοποιηθεί μέσω της πλατφόρμας Webex που παρέχεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η ασύγχρονη εκπαίδευση θα είναι διάρκειας 45 λεπτών και θα υλοποιηθεί από την πλατφόρμα ασύγχρονης εκπαίδευσης e-class που υποστηρίζεται από το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο.

Χρησιμοποιούμενα εργαλεία/μέσα

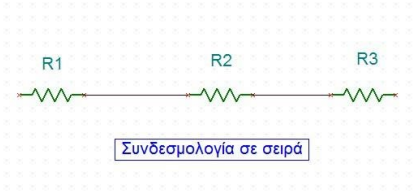
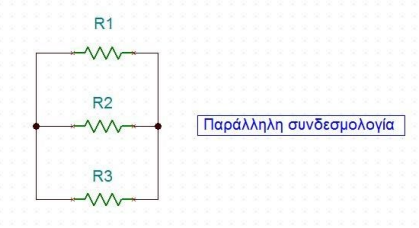
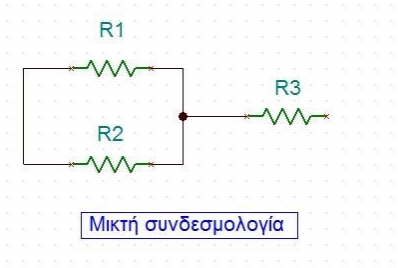
Τα εργαλεία/μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη σύγχρονη εκπαίδευση μέσω της πλατφόρμας Webex είναι η συνομιλία (chat) ο διαμοιρασμός περιεχομένου (παρουσιάσεις, έγγραφα, διαδίκτυο), η δημοσκόπηση (polling) και η χρήση κάμερας και μικροφώνου για άμεση και διαδραστική επικοινωνία. Ο ρόλος τους εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος καθώς θα είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και θα είναι υποστηρικτικός ως προς την αμεσότητα της επικοινωνίας, την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, την επίλυση απορίων και το σωστό συντονισμό για την υλοποίηση του συγκεκριμένου σεναρίου στα χρονικά πλαίσια που έχουν καθοριστεί.

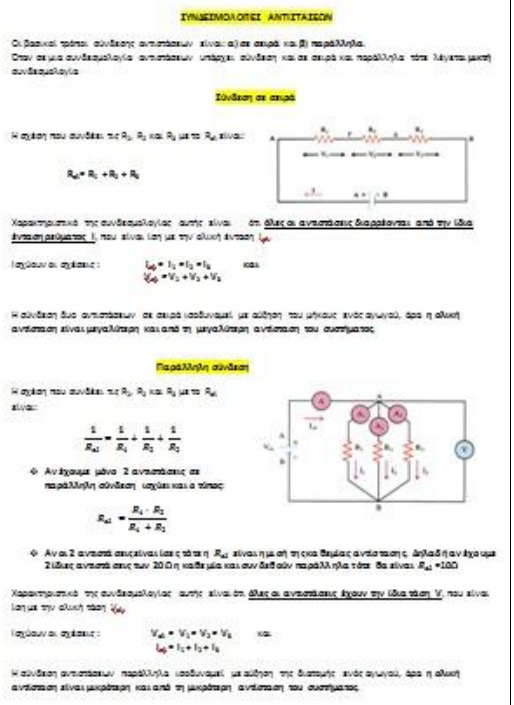
Τα ασύγχρονα εργαλεία/μέσα που παρέχονται μέσω του e-class αφορούν στα έγγραφα, στις ασκήσεις, στους σχετικούς υπερσυνδέσμους και την ανάθεση εργασιών. Ο εκπαιδευτικός ενισχύει θετικά τους μαθητές μέσα από τις συζητήσεις (forum) ή/και την αποστολή μηνυμάτων μέσα από την πλατφόρμα.

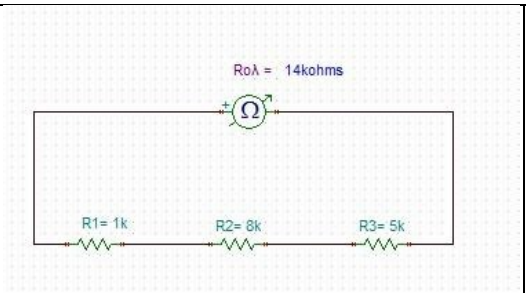
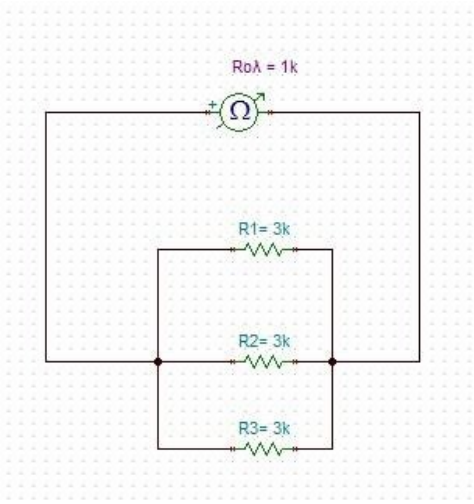
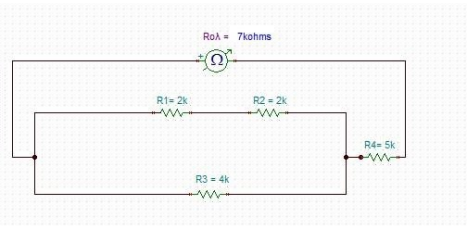
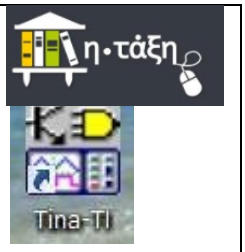
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφορά στην ανάρτηση του εκπαιδευτικού υλικού, ενώ μέσω της ασύγχρονης πλατφόρμας παρέχεται ευελιξία στους μαθητές για τον προγραμματισμό και την οργάνωση της μάθησης τους σε χρόνο και ρυθμό που τους εξυπηρετεί.

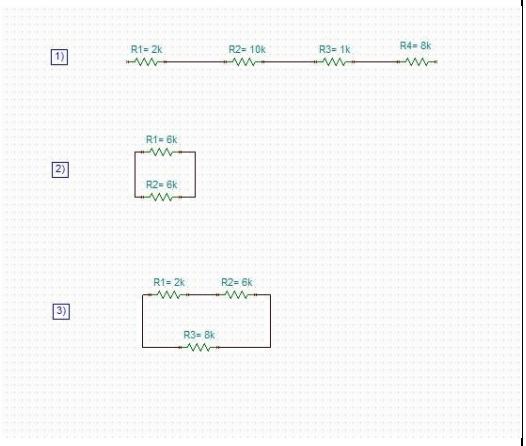
Ο χρονοπρογραμματισμός και η περιγραφή των φάσεων και των δραστηριοτήτων (Πίνακας 1) αποτελεί το πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης τόσο σε σύγχρονο όσο και σε ασύγχρονο τρόπο.

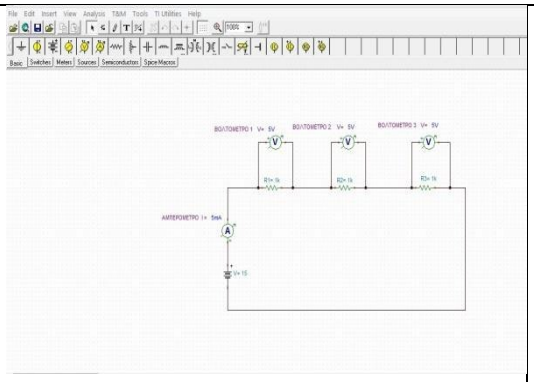
Α/Α	**Χρονική Διάρκεια**	**Δραστηριότητες**	**Περιγραφή**	**Εκπαιδευτικά Μέσα**
	Σύγχρονη 5΄	**Ενημέρωση** για το μάθημα	Αναφορά στα ηλεκτρικά μεγέθη τάση, ένταση ηλεκτρικού ρεύματος και η ηλεκτρική αντίσταση. Περιγραφή των τρόπων συνδεσμολογίας αντιστάσεων: σε σειρά, παράλληλης και μικτής συνδεσμολογίας αντιστάσεων. Χρησιμοποίηση του εικονικού εργαστήριου Tina, σχεδίαση κυκλωμάτων	Webex: Chat, Μικρόφωνο, Κάμερα

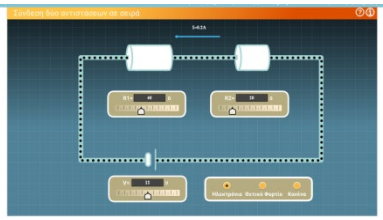
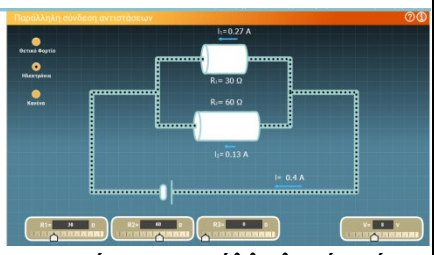
			ενσυρμάτωσης, έλεγχος λειτουργία τους και τιμών τάσεων και εντάσεων. Η επόμενη θεματική ενότητα αναφέρεται στις συνδέσεις των ηλεκτρικών πηγών.	
	Σύγχρονη 5΄	**Δραστηριότητες διδασκαλίας**:Εισήγηση Παρουσίαση	Παρουσιάζονται τρεις αντιστάσεις που έχουν συνδεθεί α) σε σειρά β) παράλληλα και γ) σε μικτή σύνδεση    Οι τρόποι σύνδεσης υπάρχουν και στο e-class/έγγραφα: ΤΡΟΠΟΙ ΣΥΝΔΕΣΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΩΝ :https://siark1	Webex: Chat, Μικρόφωνο, Κάμερα, διαμοιρασμός υλικού E-class: έγγραφα 

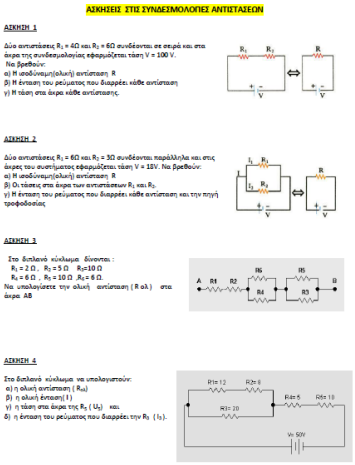
	Σύγχρονη 5΄	**Δραστηριότητες διδασκαλίας**:Εισήγηση Παρουσίαση	Παρουσιάζονται και εξηγούνται οι σχέσεις μεταξύ των αντιστάσεων ,των τάσεων και των εντάσεων για όλους τους τρόπους συνδεσμολογίας των ηλεκτρικών αντιστάσεων.  ΣΥΝΔΕΣΜΟΛΟΓΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΩΝ Οι βασικοί τρόποι σύνδεσης αντιστάσεων είναι: α) σε σειρά και β) παράλληλα. Όταν σε μια συνδεσμολογία αντιστάσεων υπάρχει σύνδεση και σε σειρά και παράλληλα τότε λέγεται μικτή συνδεσμολογία. Σύνδεση σε σειρά Η σχέση που συνδέει τις R_1, R_2 και R_3 με το $R_{ολ}$ είναι: $R_{ολ} = R_1 + R_2 + R_3$ Χαρακτηριστικό της συνδεσμολογίας αυτής είναι ότι όλες οι αντιστάσεις διαρρέονται από την ίδια ένταση ρεύματος Ι, που είναι ίση με την ολική ένταση $I_{ολ}$. Ισχύουν οι σχέσεις : $I_{ολ} = I_1 = I_2 = I_3$ και $V_{ολ} = V_1 + V_2 + V_3$ Η σύνδεση δυο αντιστάσεων σε σειρά ισοδυναμεί με αύξηση του μήκους ενός αγωγού, άρα η ολική αντίσταση είναι μεγαλύτερη και από τη μεγαλύτερη αντίσταση του συστήματος. Παράλληλη σύνδεση Η σχέση που συνδέει τις R_1, R_2 και R_3 με το $R_{ολ}$ είναι: $\frac{1}{R_{ολ}} = \frac{1}{R_1} + \frac{1}{R_2} + \frac{1}{R_3}$ Αν έχουμε μόνο 2 αντιστάσεις σε παράλληλη σύνδεση ισχύει και ο τύπος $R_{ολ} = \frac{R_1 \cdot R_2}{R_1 + R_2}$ Αν οι 2 αντιστάσεις ισούνται μεταξύ τους τότε η $R_{ολ}$ είναι ίση με τη μισή τιμή της βασικής αντίστασης. Δηλαδή αν έχουμε 2 ίδιες αντιστάσεις των 20Ω η καθεμία και συνδεθούν παράλληλα τότε θα είναι $R_{ολ}$ =10Ω Χαρακτηριστικό της συνδεσμολογίας αυτής είναι ότι όλες οι αντιστάσεις έχουν την ίδια τάση V, που είναι ίση με την ολική τάση $V_{ολ}$. Ισχύουν οι σχέσεις : $V_{ολ} = V_1 = V_2 = V_3$ και $I_{ολ} = I_1 + I_2 + I_3$ Η σύνδεση αντιστάσεων παράλληλα ισοδυναμεί με αύξηση της διατομής ενός αγωγού, άρα η ολική αντίσταση είναι μικρότερη και από τη μικρότερη αντίσταση του συστήματος. Το υλικό βρίσκεται και στοe-class/έγγραφα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΛΟΓΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΩΝ R, U,I : https://siark2	Webex: Chat, Μικρόφωνο, Κάμερα, διαμοιρασμός υλικού
	Σύγχρονη 12΄	**Δραστηριότητες διδασκαλίας**: Εισήγηση Παρουσίαση του προγράμματος	Χρησιμοποιείται το πρόγραμμα Tina το οποίο είναι ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για τη σχεδίαση και προσομοίωση ηλεκτρονικών κυκλωμάτων. Επαληθεύονται οι τιμές των ολικών αντιστάσεων (Rολ) για όλες τις συνδεσμολογίες αντιστάσεων. Παραδείγματα συνδεσμολογιών φαίνονται στις παρακάτω εικόνες	Webex: Chat, Μικρόφωνο, Κάμερα, διαμοιρασμός υλικού E-class: Έγγραφα

		προσο-μοίωσης Tina Καταιγι-σμός ι-δεών Ερωτο-απαντή-σεις Παρου-σίαση Υλικού	   Οι εικόνες από το πρόγραμμα Tina με τις συνδεσμολογίες και τον υπολογι-σμό του Rολ είναι στο e-class/ έγ-γραφα: Υπολογισμός Rολ σε σειρά: https://siark3 Υπολογισμός Rολ παράλληλης: https://siark4 Υπολογισμός Rολ μικτής: https://siark5	 Πρόγραμμα προσομοίωσης Tina

	Α-σύγ-χρον η 10΄	**Δρα-στηριό-τητες ε-μπέδω-σης δι-δασκα-λίας**:Αυ τοαξιο-λόγηση, Εφαρ-μογή γνώσης	Ασκήσεις αξιολόγησης στον υπολογι-σμό της ολικής αντίστασης για τους τρεις τρόπους σύνδεσης αντιστάσεων.  Οι ασκήσεις αξιολόγησης υπολογι-σμού του Rολ βρίσκεται στο e-class/έγγραφα: ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟΥ Rολ https://siark6	Webex: Chat, Μικρό-φωνο, Κάμερα, διαμοιρασμός υ-λικού E-class: Έγγραφα 
	Σύγ-χρον η 10΄	**Δρα-στηριό-τητες Εμπέ-δωσης:** Παρου-σίαση	Χρησιμοποίηση του λογισμικού σχε-διασμού και εκπαίδευσης ηλεκτρονι-κών Tinagια τον υπολογισμό τάσεων και εντάσεων των ρευμάτων για όλες τις συνδεσμολογίες αντιστάσεων. Παράδειγμα αντιστάσεων σε σειρά:	Webex: Chat, Μικρό-φωνο, Κάμερα, διαμοιρασμός υ-λικού,

		του προγράμματος προσομοίωσης Tina Καταιγισμός ιδεών Ερωτοαπαντήσεις	 Η εικόνα είναι στο e-class/ έγγραφα: ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ ΣΕ ΣΕΙΡΑ ΜΕ ΤΑΣΗ https://siark7	 Λογισμικό Tina
	Σύγχρονη 8΄	**Δραστηριότητες Εμπέδωσης:** Σύνοψη, Συζήτηση, Ερωτοαπαντήσεις Επικοινωνία	Υλοποίηση Polling για ανατροφοδότηση και σύνοψη  Οι ερωτήσεις του polling βρίσκεται στο e-class/έγγραφα: **ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ polling** https://ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΙΣ polling	Webex: Chat, Μικρόφωνο, Κάμερα, διαμοιρασμός υλικού, Polling η•τάξη

	Α-σύγ-χρονη 15΄	***Δρα-στηριό-τητες Εμπέ-δωσης*** Αυτοα-ξιολό-γηση, Ε-φαρ-μογή γνώσης	• Χρησιμοποιούμε στο φωτόδε-ντρο την διεύθυνση: http://ΣΥΝΔΕΣΜΟΛΟΓΙΑ ΣΕ ΣΕΙΡΑ  Σε δυο αντιστάσεις σε σειρά, αλλάζο-ντας τιμές αντιστάσεων και τάσης υπο-λογίζεται η ένταση του ρεύματος. • Χρησιμοποιούμε στο φωτόδεντρο την διεύθυνση: http://ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΣΥΝΔΕΣΜΟ-ΛΟΓΙΑ  Σε δυο αντιστάσεις παράλληλα ή τρίτη σε μικτή σύνδεση, υπολογίζεται η έ-νταση των ρευμάτων.	Φωτόδεντρο Μαθησιακά Αντικείμενα
	Α-σύγ-χρονη 20΄	**Δρα-στηριό-τητες Εμπέ-δωσης** Αυτοα-ξιολό-γηση,	Ασκήσεις για υπολογισμό Rολ , τά-σεων και ρευμάτων	E-class: έγγραφα Ασκήσεις η•τάξη

		Εφαρ-μογή γνώσης	 ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΣΥΝΔΕΣΜΟΛΟΓΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΩΝ ΑΣΚΗΣΗ 1 Δύο αντιστάσεις $R_1 = 4\Omega$ και $R_2 = 6\Omega$ συνδέονται σε σειρά και στα άκρα της συνδεσμολογίας εφαρμόζεται τάση V = 100 V. Να βρεθούν: α) Η ισοδύναμη(ολική) αντίσταση R β) Η ένταση του ρεύματος που διαρρέει κάθε αντίσταση γ) Η τάση στα άκρα κάθε αντίστασης. ΑΣΚΗΣΗ 2 Δύο αντιστάσεις $R_1 = 6\Omega$ και $R_2 = 3\Omega$ συνδέονται παράλληλα και στις άκρες του συστήματος εφαρμόζεται τάση V = 18V. Να βρεθούν: α) Η ισοδύναμη(ολική) αντίσταση R β) Οι τάσεις στα άκρα των αντιστάσεων R_1 και R_2. γ) Η ένταση του ρεύματος που διαρρέει κάθε αντίσταση και την πηγή τροφοδοσίας ΑΣΚΗΣΗ 3 Στο διπλανό κύκλωμα δίνονται : $R_1 = 2\,\Omega$, $R_2 = 5\,\Omega$ R_3=10 Ω $R_4 = 6\,\Omega$, $R_5 = 10\,\Omega$ $R_6 = 6\,\Omega$. Να υπολογίσετε την ολική αντίσταση (R ολ) στα άκρα ΑΒ ΑΣΚΗΣΗ 4 Στο διπλανό κύκλωμα να υπολογιστούν: α) η ολική αντίσταση ($R_{ολ}$) β) η ολική ένταση (I) γ) η τάση στα άκρα της R_6 (U_6) και δ) η ένταση του ρεύματος που διαρρέει την R_3 (I_3). Οι ασκήσεις βρίσκονται στο e-class/έγγραφα: ΑΣΚΗΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΣΥΝΔΕΣΜΟΛΟΓΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΕΩΝ. https://siark8	

Πίνακας 1: Χρονοπρογραμματισμός και περιγραφή φάσεων και δραστηριοτήτων

Συμπεράσματα

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας σε παγκόσμιο επίπεδο υπέστη σοβαρό πλήγμα λόγω του κορονα̈ιού, ενώ η εξ' αποστάσεως διδασκαλία αποτέλεσε τη διέξοδο στην κρίση αυτή (CRLT, 2020; Hodges et al., 2020; McMurtrie, 2020; Unesco, 2020). Κατά

συνέπεια, έννοιες όπως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, η ασύγχρονη και η σύγχρονη εκπαίδευση έγιναν ευρέως γνωστές, ενώ έχουν ξεκινήσει σε μεγάλη κλίμακα υλοποιήσεις και στις δύο πλατφόρμες (Γιωτόπουλος & Κατσώνης, 2020). Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάστηκε μια πρότυπη εργασία, ένα σενάριο διδασκαλίας διάρκειας δύο διδακτικών ωρών. Η διδακτική παρέμβαση είχε διάρκεια -βάσει χρονοπρογραμματισμού- μία ώρα σύγχρονης εκπαίδευσης και μία ώρα ασύγχρονης εκπαίδευσης και αφορούσε στις συνδεσμολογίες αντιστάσεων της Β΄ Τάξης ΕΠΑΛ του Τομέα Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού. Η εργασία αποτελεί ένα πρωτότυπο και πλήρες σενάριο που δεν έχει εφαρμοστεί στην τάξη, κατά συνέπεια δεν υπάρχουν δεδομένα από υλοποίηση σε (ψηφιακή) αίθουσα. Η εφαρμογή του σεναρίου αυτού σε αντίστοιχη τάξη, θα συνεισφέρει ερευνητικά προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιο βαθμό επιτυγχάνονται οι γνωστικοί στόχοι που έχουν τεθεί και αποκτώνται οι αντίστοιχες δεξιότητες

Βιβλιογραφικές αναφορές

Adel, A., & Dayan, J. (2021). Towards an intelligent blended system of learning activities model for New Zealand institutions: *An investigative approach. Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), 72. https://doi.org/10.1057/s41599-020-00696-4

Caruana, D. J., Salzmann, C. G., & Sella, A. (2020). Practical science at home in a pandemic world. *Nature Chemistry*, 12(9), 780–783. https://doi.org/10.1038/s41557-020-0543-z

CRLT. (2020). Getting Started with Teaching Remotely in an Emergency, *CRLT and the Center for Academic Innovation*. Retrieved on 7 April 2020, by http://crlt.umich.edu/getting-started-teaching-remotely-emergency

Favale, T., Soro, F., Trevisan, M., Drago, I., &Mellia, M. (2020). Campus traffic and e-learning during COVID-19 pandemic. *Computer Networks*, 176 doi:10.1016/j.comnet.2020.107290

Giotopoulos, G. & Katsonis, N. (2020). Staseis kai apopseis ekpaidefton kai ekpaideftrion tou DIEK Patras schetika me tin ex apostaseos ekpaidefsi. *Neos paidagogos online*, (18), 423–431. http://doi.org/10.5281/zenodo.3826559.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning, *EDUCAUSE Review*, Retrieved on 7 April 2020 by https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning?fbclid=IwAR0xvkRTj98K-15uOnt1n1Jr5IJfW-IJIoF7dQh4pIZlqqVitYH4m12rUEc

Lockee, B. B. (2021). Online education in the post-COVID era. *Nature Electronics*, 4(1), 5–6. https://doi.org/10.1038/s41928-020-00534-0

McMurtrie, B. (2020). Preparing for Emergency Online Teaching. *The Chronicle of Higher Education.* Retrieved on 7 April 2020, by https://www.chronicle.com/article/Preparing-for-Emergency-Online/248230

Makransky, G., Terkildsen, T. S., & Mayer, R. E. (2019). Adding immersive virtual reality to a science lab simulation causes more presence but less learning. *Learning and Instruction*, 60, 225-236. doi:10.1016/j.learninstruc.2017.12.007

Perevalova, A., Resenchuk, A., &Tunyova, N. (2020). Teaching professional vocabulary to the students in coal region universities through digital educational tools. Paper presented at the *E3S Web of Conferences*, 174 doi:10.1051/e3sconf/202017404051 Retrieved from www.scopus.com

Pizarro-Ruiz, J. P., & Ordóñez-Camblor, N. (2021). Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain. *Scientific Reports*, 11(1), 11713. https://doi.org/10.1038/s41598-021-91299-9

Raabe, I.J., Ehlert, A., Johann, D. et al. Satisfaction of scientists during the COVID-19 pandemic lockdown. *Humanities and Social Sciences Communications* 7, 139 (2020). https://doi.org/10.1057/s41599-020-00618-4

Unesco. (2020). Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption, *UNESCO Institute for Information Technologies in Education*, Retrieved on 7 April 2020. Available here

Διδακτικό σενάριο με απλές φυσικές δραστηριότητες για παιδιά με σύνδρομο Down

Οικονόμου Βασιλική, Δασκάλα Ειδικής Αγωγής
Γρετσίστας Θεόδωρος, Εκπαιδευτικός, M.Sc.

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η ανάπτυξη ενός διδακτικού σεναρίου για παιδιά με σύνδρομο Down, μέσα από μελέτη περίπτωσης, που βοηθά στη γνωριμία των παιδιών με όρους φυσικούς και βιολογικούς καθώς και η υιοθέτηση κανόνων υγιεινής με απλές δραστηριότητες. Οι στόχοι χωρίζονται σε μακροπρόθεσμους και βραχυπρόθεσμους. Η εργασία ολοκληρώνεται με τα σχετικά συμπεράσματα.

Λέξεις-Κλειδιά: σύνδρομο Down, κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, κανόνες υγιεινής, δραστηριότητες, στόχοι.

Didactic Scenario with Simple Physics Activities for Children with Down Syndrome

Oikonomu Vasiliki, Teacher of Special Education
Gretsistas Theodoros, Teacher, M.Sc.

Abstract

The purpose of this work is to develop a didactic scenario for children with Down syndrome, through a case study, which helps to acquaint children with natural and biological terms as well as the adoption of hygiene rules with simple activities. Goals are divided into long-term and short-term. The work is completed with the relevant conclusions.

Key-Words: Down syndrome, hygiene rules, socio-emotional development, activities, goals.

Εισαγωγή για το σύνδρομο Down

Το σύνδρομο Down είναι η συχνότερη μορφή νοητικής αναπηρίας, που προκαλείται από μία χρωμοσωμική διαταραχή και προκύπτει από ένα επιπρόσθετο χρωμόσωμα στο ζεύγος 21, προσδίδοντας έτσι στο άτομο συνολικά 47 χρωμοσώματα. Το παραπάνω σύνδρομο οφείλει το όνομα του στον ομώνυμο Άγγλο ιατρό που το περιέγραψε για πρώτη φορά αναλυτικά. Παρόλα αυτά ο της δεν ανακάλυψε από τι προκαλείται μέχρι που το 1959 ο Γάλλος παιδίατρος και γενετιστής Jérôme Jean Louis Marie Lejeune έκανε λόγο για γενετική διαταραχή (Spilsbury, 2019:4-5). Τα περισσότερα άτομα με σύνδρομο Down έχουν ένα επιπρόσθετο τρίτο χρωμόσωμα, μια κατάσταση που ονομάζεται τρισωμία 21 (Alevriadou, Giaouri, 2011). Της μικρότερος αριθμός, γύρω στο

4%, παρουσιάζει μια διαταραχή που ονομάζεται μετατόπιση, όπου το επιπρόσθετο χρωμόσωμα του ζεύγους 21 σπάει και προσκολλάται σε ένα άλλο χρωμόσωμα (Triarxou, 2006). Η συχνότητα της τρισωμίας 21 στο γενικό πληθυσμό είναι 1:650-1:1000 γεννήσεις.

Το σύνδρομο Down περιλαμβάνει ιδιαίτερα κοινά φυσικά χαρακτηριστικά του προσώπου και μυοσκελετικά χαρακτηριστικά, αυξημένο κίνδυνο για ορισμένα σοβαρά προβλήματα υγείας (π.χ. συγγενείς καρδιοπάθειες, λευχαιμία, νόσο Alzheimer) και νοητική αναπηρία, αν και υπάρχει σημαντική μεταβλητότητα αυτών των χαρακτηριστικών μεταξύ των ατόμων με σύνδρομο Down.

Ορισμένα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσιάζουν βαριά νοητική αναπηρία. Το μεγαλύτερο ποσοστό, περίπου 40%, κυμαίνεται από μέτρια ως σοβαρή καθυστέρηση, με μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης 50 και ένα μικρό ποσοστό διαθέτει οριακή νοημοσύνη.

Όσον αφορά της γνωστικές δυσκολίες που εμφανίζουν τα άτομα αυτά, παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο πρότυπο γνωστικών και γλωσσικών δυνατοτήτων και αδυναμιών, καθώς και λιγότερα προβλήματα προσαρμογής και ψυχοπαθολογίας. Της πολλά από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν προβλήματα με την ακοή και την όραση καθώς και με την καρδιά (Spilsbury, 2019:6).

Προφίλ παιδιού

Η Σ. είναι 11 χρονών με νοητική ηλικία 9 χρονών και φοιτά στην τάξη της Ε΄ Δημοτικού, η οποία αποτελείται από 22 παιδιά. Έχει σύνδρομο Down με ελαφρά νοητική καθυστέρηση. Ξέρει να γράφει και να αναγνωρίζει τα πεζά γράμματα της αλφαβήτου, της μπερδεύει το γράμμα «β» με το γράμμα «θ». Γνωρίζει να γράφει το όνομά της με πεζά γράμματα, δεν μιλά πολύ καθαρά, ωστόσο προσπαθεί να αναπτύξει διάλογο τόσο με της συμμαθητές της όσο και με τη δασκάλα της και είναι πολύ κοινωνική και συνεργάσιμη. Της, της αρέσει όταν το μάθημα διδάσκεται με εικόνες. Ακόμη, της αρέσει η ζωγραφική και ο σχηματισμός των λέξεων με φασόλια, αλουμινόχαρτο και γκοφρέ χαρτί. Σχετικά με τα μαθηματικά ξέρει να μετράει και να γράφει της αριθμούς από το 1 μέχρι το 20 αλλά δεν αντιλαμβάνεται τις ποσότητες που αντιπροσωπεύουν οι αριθμοί. Τέλος, όσον αφορά την αυτοεξυπηρέτηση, τρώει και πηγαίνει στην τουαλέτα μόνη της και πλένει τα χέρια της, αλλά δεν ξέρει πώς να πλένει τα δόντια της. Της αρέσουν πολύ τα γλυκά και οι σοκολάτες.

Μακροπρόθεσμος Στόχος

Όταν ζητηθεί από τη δασκάλα, η Σ., μετά το τέλος της διδασκαλίας του κεφαλαίου για το πεπτικό σύστημα (8 διδακτικές ώρες), καλείται να δείχνει μέσα από εικόνες που θα της δοθούν ποιες τροφές είναι κατάλληλες για να τρώει πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό, ποιες τροφές κάνουν καλό στα δόντια της και ποιες όχι, γιατί προσέχουμε τα δόντια της, καθώς και με ποιον τρόπο τα προσέχουμε. Της δίνεται επίσης η οδηγία να δείχνει

της κοπτήρες και της τραπεζίτες στο στόμα της και σε εικόνες και να αναφέρει τι κάνει η κάθε κατηγορία δοντιών και αφού δοκιμάσει διάφορες τροφές να ανακοινώνει της συμμαθητές της ποιες είναι γλυκές, αλμυρές, πικρές και ξινές με ποσοστό επιτυχίας 90%.

Βραχυπρόθεσμοι στόχοι – Δραστηριότητες

Στόχος 1

Όταν της ζητηθεί, η Σ. δείχνει μέσα από εικόνες τροφών ποιες είναι κατάλληλες για πρωινό, μεσημεριανό, βραδινό (5 σε κάθε κατηγορία) με ποσοστό επιτυχίας 90% σε 2 διαφορετικές μέρες και ώρες μέσα σε 10 λεπτά

Δραστηριότητα

Αρχικά διηγούμαστε στα παιδιά ιστορίες και λέμε τραγουδάκια με τα φαγητά που κάνουν ή δεν κάνουν καλό στη υγεία και τους παρουσιάζουμε δύο καρτέλες που στη μία θα έχει τα φαγητά τα οποία θα πρέπει να τρώμε και στην άλλη αυτά που δεν πρέπει να τρώμε και τα αναρτούμε στον πίνακα ανακοινώσεων. Επίσης, καλούμε έναν διατροφολόγο για να τους ενημερώσει για την υγιεινή διατροφή. Αφού κάνουμε όλα αυτά για να ελέγξουμε τι κατανόησαν τα παιδιά προβαίνουμε στην εξής δραστηριότητα: Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των 3 ατόμων. Τους παρουσιάζουμε τρεις καρτέλες, μία για πρωινό, μία για μεσημεριανό, και μία για βραδινό, που η καθεμία θα έχει 5 εικόνες. Κάθε παιδί παίρνει από μία καρτέλα και λέει ή δείχνει ποιες από τις τροφές που απεικονίζονται πρέπει να τρώει συχνότερα. Ύστερα, ανταλλάσσουν τις καρτέλες και ακολουθούν την ίδια διαδικασία, ώστε κάθε παιδί να μιλήσει και για τις τρεις κατηγορίες. Τέλος, συζητάνε μεταξύ τους τι έφαγαν την προηγούμενη μέρα για πρωινό, μεσημεριανό και βραδινό και ποιες από τις τροφές που έφαγαν ήταν οι πιο θρεπτικές.

Στόχος 2

Όταν ζητηθεί από τη Σ. να αναφέρει γιατί προσέχουμε τα δόντια μας, καλείται να δείχνει στους συμμαθητές της με ποιον τρόπο πλένουμε τα δόντια (τις κινήσεις) με ποσοστό επιτυχίας 90% μέσα σε 7 λεπτά.

Δραστηριότητες

Δείχνουμε στα παιδιά βίντεο σχετικά με φαγητά που κάνουν καλό στα δόντια μας και με φαγητά που δεν κάνουν καλό και καλούμε έναν οδοντίατρο να μιλήσει στα παιδιά για την στοματική υγιεινή και για να διαπιστώσουμε εάν όλα αυτά έχουν κατανοηθεί, κάνουμε τις εξής δραστηριότητες:

α) Δίνουμε 4 εικόνες με υγιεινές τροφές και 4 με ανθυγιεινές τροφές και από δίπλα της δίνουμε μια εικόνα με γερά δόντια και μία με χαλασμένα δόντια και τις ζητάμε να αντιστοιχίσει τις τροφές με τις οδοντοστοιχίες.

Β) Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των δύο ατόμων και τους λέμε να δείξουν ο ένας στον άλλον με ποιον τρόπο πλένουν τα δόντια τους και να αναφέρουν πόσο συχνά τα πλένουν.

Στόχος 3

Όταν της ζητηθεί, η Σ. καλείται να αναγνωρίζει μέσα από εικόνες που θα της δοθούν ποιες τροφές κάνουν καλό στα δόντια μας και ποιες όχι με ποσοστό επιτυχίας 90% σε δύο διαφορετικές μέρες και ώρες μέσα σε 8 λεπτά.

Δραστηριότητα

Δίνουμε 5 εικόνες από τις οποίες οι 4 θα είναι υγιεινές τροφές και η μία ανθυγιεινή. Της ζητάμε να κυκλώσει ποια είναι η ανθυγιεινή τροφή. Το ίδιο θα κάνουμε και για το αντίστροφο. Δηλαδή:



Στόχος 4

Όταν της ζητηθεί, η Σ. καλείται να δείχνει μέσα από μία εικόνα τους κοπτήρες και τους τραπεζίτες και να δείχνει στους συμμαθητές της μέσα στο στόμα της ποιοι είναι οι κοπτήρες και ποιοι οι τραπεζίτες, αναφέροντας τι κάνει η κάθε κατηγορία δοντιών με ποσοστό επιτυχίας 90% σε δύο διαφορετικές μέρες και ώρες μέσα σε 5 λεπτά.

Δραστηριότητα

Δείχνουμε σε όλα τα παιδιά μία οδοντοστοιχία. Ένας-ένας περνούν και δείχνουν τους κοπτήρες και τους τραπεζίτες. Το ίδιο κάνουν και στο στόμα τους, δείχνοντάς το στους υπόλοιπους μαθητές. Έπειτα τρώνε ένα μήλο για να καταλάβουν με ποια δόντια γίνεται η κάθε λειτουργία και τους ρωτάμε με ποια δόντια έκοψαν και με ποια μάσησαν το μήλο.

Στόχος 5

Όταν της ζητηθεί από τη δασκάλα, η Σ. δοκιμάζει με κλειστά μάτια 4 τροφές γλυκές, 4 αλμυρές, 4 ξινές, και 4 πικρές και ανακοινώνει στους συμμαθητές της τη γεύση της κάθε τροφής με ποσοστό επιτυχίας 90% μέσα σε 15 λεπτά

Δραστηριότητα

Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες των 4 ατόμων. Δένουμε τα μάτια και τους δίνουμε τροφές γλυκές, αλμυρές, ξινές και πικρές (1 τροφή στον καθέναν) και στο τέλος της δοκιμής μας λένε τι γεύση είχε αυτό που έφαγαν.

Συμπεράσματα

Με το απλό αυτό διδακτικό σενάριο τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις τροφές, αντιλαμβανόμενα με επιτυχία τα είδη τους, τον τρόπο που πρέπει να τρώνε, γνωρίζοντας καλύτερα το σώμα τους και προάγοντας την υγεία τους. Όλα αυτά συντείνουν στην περαιτέρω κοινωνική και συναισθηματική πρόοδο των παιδιών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alevriadou, A., Giaouri, S. (2011). *Psychokoinoniki anaptixi paidion me noitiki anapiria kai syndromo Down: Anichnefsi dyskolion kai protasis paremvasis*. Kozani: en-tiposis.

Spilsbury, R. (2019). *Down Syndrome.* Rosen Central, New York.

Triarxou, L. (2006). *Anaptyxiaka syndromes stin eidiki agogi: I moriaki kai kyttariki vasi ton fainotypon..* Thessaloniki: Ekdoseis Panepistimiou Makedonias.

Η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ- Διδακτικό σενάριο

Μαρία Μάγκλαρη, Εκπαιδευτικός Π.Ε.02, M.Sc. στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, M.Ed. στις Επιστήμες της Αγωγής,

Περίληψη

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Έχει σχεδιαστεί για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητή με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα, ο οποίος φοιτά στο τμήμα ένταξης του γενικού σχολείου. Με το παρόν σενάριο επιδιώκεται η κατανόηση του λογοτεχνικού κειμένου «Νέα Παιδαγωγική» του Ν. Καζαντζάκη, η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή και η εξάσκησή του στη σύνταξη της περίληψης, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής του σκέψης, η κοινωνικοποίηση του μαθητή και η καλλιτεχνική έκφραση. Η διδακτική προσέγγιση στηρίζεται στην αυτοδιδασκαλία των μαθητών του τμήματος ένταξης με τη χρήση στρατηγικών μελέτης, στην εργασία με αυτοέλεγχο, στην πολυαισθητηριακή και ομαδοσυνεργατική μέθοδο με τη χρήση των ΤΠΕ. Κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου οι μαθητές συντάσσουν γνωστικούς χάρτες, χρησιμοποιούν τη στρατηγική μελέτης ΔΕΚΑΠΑ και δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα εργαζόμενοι ομαδικά.

Λέξεις-Κλειδιά: ΔΕΠ-Υ, αυτοδιδασκαλία, στρατηγικές μελέτης, πολυαισθητηριακή, ομαδοσυνεργατική προσέγγιση.

Teaching students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder Modern Greek Literature-Educational script

Maria Magklari, Secondary Teacher, M.Sc Special Education, M.Ed Educational Sciences,

Abstracts

This educational script is part of the course “Modern Greek Literature” taught in the first grade of High School. It has been designed to address the educational needs of students, who are attending general school integration department, having a case of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. The present scenario has been developed with the following educational goals: understanding the literary text "New Pedagogy" by N. Kazantzakis, developing language skills and practicing summary-writing techniques , cultivating creativity, critical thinking, artistic expression, obtaining socializating skills. The didactic approach is based on self-teaching with the use of study strategies, working with self-control, working with the multi-sensory and collaborative method with the use of ICT. During the implementation of the teaching scenario, the students compile cognitive maps, use the study strategy “DEKAPA” and create multimodal texts working in groups.

Key-Words: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, self-teaching, study strategies, multi-sensory, collaborative approach.

Εμπλεκόμενες Γνωστικές Περιοχές

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου και συγκεκριμένα στη διδακτική ενότητα «Παλαιότερες μορφές ζωής», «Η Νέα Παιδαγωγική», Ν. Καζαντζάκη. Σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στόχοι του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο αποτελούν η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους με τη μελέτη έργων της ελληνικής και παγκόσμιας λογοτεχνίας. Επιπλέον στόχο του μαθήματος αποτελεί η καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, οι οποίοι μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, οξύνουν τον νου τους, ευαισθητοποιούνται πάνω σε επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα και απολαμβάνουν αισθητικά «έργα αξιόλογων Ελλήνων και ξένων λογοτεχνών» (ΥΠΕΘ, 2018). Το διδακτικό σενάριο συνδέεται ακόμα με το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας Α΄ Γυμνασίου, καθώς η σύνταξη περίληψης από τους μαθητές και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελούν επιδιώξεις του σεναρίου μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, αλλά και με το μάθημα της Πληροφορικής, με την αξιοποίηση και χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους μαθητές για την εκπόνηση των προβλεπόμενων δραστηριοτήτων.

Περιγραφή μαθητή

Ο μαθητής της Α΄ Γυμνασίου έχει διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερ- κινητικότητα. Παρόλο που ο δείκτης νοημοσύνης του είναι υψηλός, ωστόσο παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες και διακρίνεται από δυσκολία στη συγκέντρωση της προσοχής και στην οργάνωση των εργασιών του. Συνήθως δε θυμάται τις εργασίες που του ανατίθενται και ξεχνά τα απαραίτητα αντικείμενα για την υλοποίησή τους. Κάνει απρόσεκτα λάθη κατά την εκπόνηση σχολικών εργασιών και δεν ολοκληρώνει τις εργασίες του στον καθορισμένο χρόνο. Δεν προσέχει όταν του μιλούν και συχνά δεν ακολουθεί οδηγίες. Διακόπτει συχνά το μάθημα, τους συμμαθητές του και τον δάσκαλο, δεν περιμένει τη σειρά του, παίρνει τον λόγο χωρίς να του έχει δοθεί και δίνει απερίσκεπτες απαντήσεις. Ταυτόχρονα κάνει άσκοπες κινήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, κουνάει τα χέρια και τα πόδια του και συχνά εγκαταλείπει τη θέση του. Δυσκολεύεται στη σύναψη και στη διατήρηση κοινωνικών σχέσεων και δε συμμετέχει σε οργανωμένες δραστηριότητες (Στασινός, 2016).

Προαπαιτούμενες γνώσεις

Η εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου με τη συμμετοχή μαθητών με ΔΕΠΥ προϋποθέτει την ύπαρξη προγενέστερων γνώσεων των μαθητών σχετικά με τις εκπαιδευτικές μεθόδους του παρελθόντος, τον αυταρχισμό, τη χρήση βίας και σωματικών τιμωριών.

Προϋποθέτει επίσης δεξιότητες σύνταξης γνωστικών χαρτών, αλλά και τη γνώση της στρατηγικής μελέτης ΔΕΚΑΠΑ για τη σύνταξη της περίληψης. Για την υλοποίηση του σεναρίου είναι απαραίτητη τέλος η ύπαρξη ψηφιακών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, καθώς η αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών αποτελεί βασικό στοιχείο της διδασκαλίας.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου

Με την πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου επιδιώκεται:

- Να εκφράσουν οι μαθητές τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους για τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο
- Να γνωρίσουν τον συγγραφέα Νίκο Καζαντζάκη
- Να έρθουν σε επαφή με το λογοτεχνικό του έργο
- Να κατανοήσουν το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου
- Να αναγνωρίσουν τους αφηγηματικούς τρόπους και τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου
- Να κατανοήσουν τα συναισθήματα και το χαρακτήρα των προσώπων
- Να έρθουν σε επαφή παιδαγωγικές αντιλήψεις και αρχές που χρησιμοποιούνταν κατά το παρελθόν
- Να γνωρίσουν το παιδαγωγικό έργο του Σ. Φρενέ
- Να ασκηθούν στην περίληψη του κειμένου
- Να εξοικειωθούν με την κατασκευή γνωστικών χαρτών
- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη
- Να εξασκηθούν στη στρατηγική ΔΕΚΑΠΑ για την περίληψη κειμένου
- Να εξασκηθούν στην παραγωγή γραπτού λόγου
- Να εργαστούν με αμοιβαία εργασία
- Να καλλιεργήσουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας
- Να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες
- Να μάθουν πώς να μαθαίνουν
- Να εξασκηθούν στη χρήση των ΤΠΕ
- Να αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- Να εκφραστούν καλλιτεχνικά

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Η πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλου εξοπλισμού και την αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού με στόχο την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την προσέλκυση της προσοχής τους. Για τον σκοπό αυτό είναι αναγκαία η ύπαρξη ηλεκτρονικών υπολογιστών, συνδεδεμένων στο διαδίκτυο. Απαιτείται επίσης η επιλογή της κατάλληλης αίθουσας διδασκαλίας και η διάταξή της με τέτοιο τρόπο, ώστε να δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη

διεξαγωγή του μαθήματος και να εξασφαλίζει την αυτοσυγκέντρωση και την ηρεμία των μαθητών.

Εκτιμώμενη διάρκεια

Η πραγματοποίηση του διδακτικού σεναρίου διαρκεί τέσσερις διδακτικές ώρες.

Οργάνωση του τμήματος

Το διδακτικό σενάριο πραγματοποιείται εντός του ωρολογίου προγράμματος κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Γυμνασίου. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει για την τοποθέτηση των μαθητών έτσι, ώστε να εξασφαλίζεται η εγγύτητα με τον διδάσκοντα και να επιτρέπεται ο έλεγχος της εργασίας τους. Για κάθε μαθητή διατίθεται ηλεκτρονικός υπολογιστής, προκειμένου ο μαθητής να εργάζεται αυτόνομα και να αποφεύγεται η διάσπαση της προσοχής του, ενώ διατίθεται πρόσθετος χρόνος για την ολοκλήρωση της εργασίας του. Στη μαθησιακή διαδικασία συμμετέχει και ο ψυχολόγος της σχολικής μονάδας, του οποίου οι παρατηρήσεις και τα σχόλια είναι απαραίτητα για την τροποποίηση και την βελτίωση της διδασκαλίας.

Διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές

Το διδακτικό σενάριο βασίζεται στην «αυτοδιδασκαλία, την αυτοπαρακολούθηση και την αυτοαξιολόγηση» των μαθητών με ΔΕΠΥ, με την εφαρμογή της στρατηγικής μελέτης ΔΕΚΑΠΑ. Οι μαθητές με τη βοήθεια στρατηγικών μελέτης οργανώνουν καλύτερα την εργασία τους, εσωτερικεύουν αποτελεσματικότερα τις γνώσεις και μπορούν να τις χρησιμοποιούν καλύτερα εφαρμόζοντάς τες σε νέες καταστάσεις. Η πρόσληψη, η επεξεργασία και η οργάνωση των πληροφοριών είναι συνεπώς αποτελεσματικότερη με τη χρήση στρατηγικών μελέτης και την εργασία του μαθητή με επίγνωση. Οι μαθητές διαβάζουν την κάθε παράγραφο του κειμένου, ερωτούν και απαντούν, κάνουν την περίληψη της παραγράφου, αποσαφηνίζουν δύσκολες λέξεις, προβλέπουν και αποδίδουν το νόημα της παραγράφου και συνθέτουν την περίληψη του κειμένου. Εξασφαλίζεται έτσι η συγκέντρωση της προσοχής των μαθητών και η υπέρβαση των μεταγνωστικών τους δυσκολιών. Η αυτορρύθμιση και η αυτοπαρακολούθηση του μαθητή για τη σύνταξη της περίληψης του κειμένου, αλλά και η γνωστική μαθητεία κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας χρησιμοποιούνται επίσης κατά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου. Αξιοποιείται επιπλέον η πολυαισθητηριακή προσέγγιση για τη συγκέντρωση της προσοχής του μαθητή με τη χρήση των ΤΠΕ, η αμοιβαία εργασία και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία των μαθητών με ΔΕΠΥ (Σαλβαράς, 2019).

Ανάλυση του Περιεχομένου - Περιγραφή Σεναρίου

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ως αφόρμηση τις εμπειρίες των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο και τις εντυπώσεις τους από το νέο σχολικό περιβάλλον, προκειμένου να εισάγει τους μαθητές στη διδασκαλία. Έπειτα ζητά από αυτούς να παρατηρήσουν τις εικόνες στο φύλλο εργασίας 1 και να περιγράψουν πώς ήταν το σχολείο

στο παρελθόν σύμφωνα με τις αντίστοιχες εικόνες. Οι μαθητές σχολιάζουν τις συνθήκες και τις παιδαγωγικές μεθόδους της εποχής και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός τους εισάγει στη νέα διδακτική ενότητα. Παρουσιάζει σύντομα βιογραφικά στοιχεία του Ν. Καζαντζάκη και ζητά από τους μαθητές να συμπληρώσουν συνεργατικά το φύλλο εργασίας 2 με στόχο την κατανόηση του περιεχομένου του λογοτεχνικού κειμένου. Οι μαθητές μελετούν το κείμενο και συμπληρώνουν τον γνωστικό χάρτη απαντώντας στα ερωτήματα «τι, ποιοι, πώς, πότε, γιατί, με ποια αποτελέσματα» (Σαλβαράς, 2019). Για την εκπόνηση της δραστηριότητας εργάζονται ομαδικά με τη βοήθεια των ΤΠΕ.

Κατά την επόμενη διδακτική ώρα οι μαθητές καλούνται να συντάξουν την περίληψη του κειμένου χρησιμοποιώντας την στρατηγική μελέτης ΔΕΚΑΠΑ. Διαβάζουν κάθε παράγραφο του κειμένου ξεχωριστά, υπογραμμίζουν φράσεις που αποδίδουν το νόημά της, ρωτούν τον εαυτό τους για το μήνυμά της και «κάνουν» την περίληψή της. Αποσαφηνίζουν άγνωστες λέξεις χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά λεξικά (ttps://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/), «προβλέπουν το θέμα της επόμενης παραγράφου» με βάση τη δομή του κειμένου και αποδίδουν το νόημά της. Με αμοιβαία εργασία, κατά την οποία ο ένας μαθητής ρωτά, ο άλλος απαντά και αντίστροφα, ολοκληρώνουν τη δραστηριότητα και αποδίδουν το περιεχόμενο του κειμένου ενώνοντας τις θεματικές προτάσεις και παράγοντας γραπτό λόγο (φύλλο εργασίας 3).

Αφού κατανοήσουν το περιεχόμενο του κειμένου, ακολουθεί η επεξεργασία του κατά την τρίτη διδακτική ώρα. Οι μαθητές χωρίζουν το κείμενο σε ενότητες με την στρατηγική της γνωστικής μαθητείας έχοντας ως πρότυπο τον διδάσκοντα και εργαζόμενοι αμοιβαία. Οι μαθητές παρακολουθούν τον διδάσκοντα και τη συλλογιστική που ακολουθεί για τον χωρισμό της πρώτης ενότητας, στη συνέχεια προχωρούν στο χωρισμό της επόμενης ενότητας με τη βοήθεια του διδάσκοντα και τέλος εργάζονται με αυτοέλεγχο. Στη συνέχεια υπογραμμίζουν σχήματα λόγου, εντοπίζουν αφηγηματικές τεχνικές, περιγράφουν τα συναισθήματα και τον χαρακτήρα των προσώπων του κειμένου.

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές παρακολουθούν ολιγόλεπτο βίντεο από την κινηματογραφική ταινία «Ο δάσκαλος που άφηνε τα παιδιά να ονειρεύονται», η οποία αναφέρεται στη ζωή του Σελεστέν Φρενέ και στις παιδαγωγικές του μεθόδους. (https://www.youtube.com/watch?v=y5luaEK0qeU). Κατόπιν καλούνται να απαντήσουν συνεργατικά στο φύλλο εργασίας 4 συγκρίνοντας τις μεθόδους που χρησιμοποιούσε ο δάσκαλος στη Νέα Παιδαγωγική με αυτές του Φρενέ και να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητά τους.

Τέλος ανατίθεται στους μαθητές ως εργασία στο σπίτι να περιγράψουν το σχολείο του μέλλοντος χρησιμοποιώντας τον γραπτό λόγο ή κατασκευάζοντας πολυτροπικά κείμενα με εικόνες με στόχο την καλλιτεχνική έκφραση και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών.

Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Με την ολοκλήρωση της διδασκαλίας οι μαθητές θα είναι σε θέση:

- Να γνωρίζουν συνοπτικά τα βιογραφικά στοιχεία του Ν. Καζαντζάκη και τα χαρακτηριστικά του έργου του
- Να αποδίδουν το περιεχόμενο του λογοτεχνικού κειμένου χρησιμοποιώντας τον προφορικό λόγο
- Να χωρίζουν το κείμενο σε ενότητες
- Να εντοπίζουν σχήματα λόγου και να εξηγούν τον λειτουργικό τους ρόλο στο κείμενο
- Να αναγνωρίζουν τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου
- Να χαρακτηρίζουν τα πρόσωπα του κειμένου
- Να περιγράφουν τα συναισθήματά τους
- Να γνωρίζουν τον τύπο του κειμένου
- Να αποδίδουν τη δομή του
- Να περιγράφουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας κατά το παρελθόν
- Να το συγκρίνουν με το παρόν και να βγάζουν συμπεράσματα
- Να αφηγούνται τη ζωή του Σ. Φρενέ
- Να εκφράζουν την άποψή τους για το παιδαγωγικό του έργο
- Να συγκρίνουν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Φρενέ με αυτές του δασκάλου στη Νέα Παιδαγωγική
- Να συντάσσουν γνωστικούς χάρτες
- Να χρησιμοποιούν τη στρατηγική μελέτης ΔΕΚΑΠΑ για τη σύνταξη της περίληψης
- Να εργάζονται με αυτοέλεγχο
- Να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις Νέες Τεχνολογίες

Αξιολόγηση (Αρχική – Διαμορφωτική – Τελική)

Η αρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τον διδάσκοντα, ο οποίος εκτιμά την μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και διαπιστώνει την ύπαρξη των απαραίτητων γνώσεων για τη διδασκαλία. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίαςξιολογεί την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν πληροφορίες στο κείμενο, να βρίσκουν το νόημα των λέξεων, να εντοπίζουν τη θεματική πρόταση των παραγράφων, την κεντρική ιδέα, τα χαρακτηριστικά της δομής και τον τύπο του κειμένου, καθώς και την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Αξιολογείται επίσης η κατανόηση του κειμένου, η συγκρότηση του ενεργήματος, η διατήρηση των δεξιοτήτων και η διάκρισή τους από άλλες δεξιότητες. Τέλος κατά την τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται αυτοαξιολόγηση των μαθητών, αλλά και συζητήσεις με τη σχολική ψυχολόγο και τους γονείς των μαθητών, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων (Σαλβαράς, 2019).

Παράρτημα

Φύλλα Εργασίας

Φύλλο εργασίας 1

Παρατηρήστε τις παρακάτω εικόνες. Πώς παρουσιάζεται το σχολείο και οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνταν στο παρελθόν;

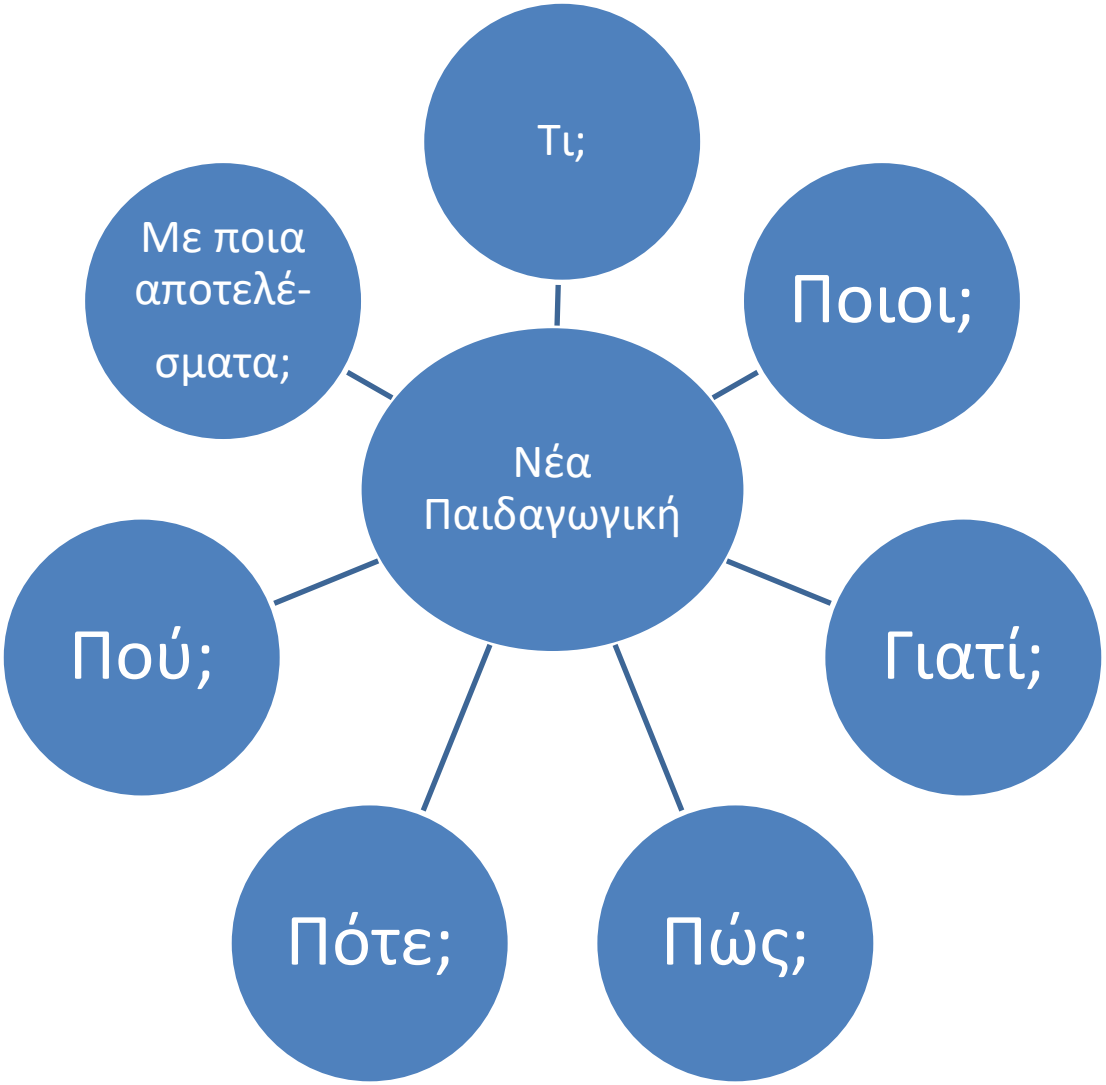






Φύλλο εργασίας 2

Αφού διαβάσετε το κείμενο «Η Νέα Παιδαγωγική» του Ν. Καζαντζάκη να συμπληρώσετε συνεργατικά τον γνωστικό χάρτη που ακολουθεί:



Φύλλο εργασίας 3

Χρησιμοποιώντας τη στρατηγική μελέτης ΔΕΚΑΠΑ να συντάξετε την περίληψη του κειμένου «Η Νέα Παιδαγωγική».

Φύλλο εργασίας 4

Εργαζόμενοι ομαδικά να συγκρίνετε τον δάσκαλο στη Νέα Παιδαγωγική με τον Σελεστέν Φρενέ ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους και τον τρόπο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν.

Βιβλιογραφία

Σαλβαράς, Γ.(2019).*«Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο».* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Στασινός, Δ. (2016). *Η ειδική εκπαίδευση 2020 plus. Αναθεωρημένη έκδοση*. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

ΥΠΕΘ (2018). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2018 – 2019*. Ανακτήθηκε από: filologika.gr/wpontent/uploads/2018/08/140101_1A_ΟΔΗΓΙΕΣ_ΝΕΑ_ΕΛΛΗΝΙΚΑ_ΑΡΧΑΙΑ_ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ_2018_19_135979_signed.pdf http://minedu-gov-gr/j.php?MTID=m914a13d6012f42af12b32a1e718e7c46